

# L'EDUCATEUR

REVUE DE L'INSTITUT COOPÉRATIF  
DE L'ÉCOLE MODERNE - PÉDAGOGIE FREINET



n° 15

1<sup>er</sup> septembre 82  
55<sup>e</sup> année

15 numéros  
+ 5 dossiers : 159 F  
Etranger : 229 F

*Nous voulons  
une autre école  
parce que nous voulons  
une autre vie !*



**Des enfants parlent :  
«On n'a plus voulu de moi»**

**Des parents agissent :  
L'entraide scolaire**

**et une interview de Michel Gevrey**

# SOMMAIRE

## 15

### Coordination du comité de rédaction

Guy CHAMPAGNE  
Bégaar, 40400 Tartas.

### Priorités

Alain FONTANEL  
Ecole de Marminiac, 46250 Cazals.

### Organisation de la classe

Philippe SASSATELLI  
Rue Champs-Gris, St-Martin-des-Champs,  
77320 La Ferté-Gaucher.

### Fiches technologiques

Robert BESSE  
Ecole d'Allas-les-Mines,  
24220 Saint-Cyprien.

### Pratiques et outils

Jacky QUERRY  
Ecole Courtelevant, 90100 Delle

### Problèmes généraux

Janou LÉMERY  
64 boulevard Berthelot,  
63000 Clermont-Ferrand.

### Ouvertures

Christian POSLANIEC  
Neuvillalais, 72140 Conlie.

### En sortant de l'école

Jacky CHASSANNE  
36 rue des Villaines, 28000 Chartres.

### Livres pour enfants

Claude CHARBONNIER  
Collège F. Bouvier,  
38440 Saint-Jean-de-Bournay.

### Livres et revues et Panorama international

Roger UEBERSCHLAG  
42 bis Grande Rue, 92310 Sèvres.

### Photimage

Michel FOUCAULT  
72210 Chemire-le-Gaudin.

### Second degré

Fernande LANDA  
110 rue Sadi Carnot, 93370 Bagnolet.

Avec ce numéro 15 et le dossier pédagogique n° 167-168 prend fin votre abonnement 81-82.

Dans notre prochain numéro (numéro 1 de septembre 82) :

*Un entretien* avec Louis Legrand (voir page III de couverture) ;

*Nos pratiques* :

- Diapos en maternelle
- La recherche math au C.P.
- Apprendre à lire/écrire

*Approfondir* :

- Suite du débat sur l'évaluation
- Des normaliens travaillent sur le tâtonnement expérimental
- L'expression libre ;

Et bien sûr *Notre Livre de Vie*, et la reprise des rubriques *Livres et revues*, *Panorama international*.

Pensez à renouveler votre abonnement, à vous abonner ou à faire abonner vos amis.

Tout nouvel abonné à *L'Éducateur* recevra le dossier pédagogique : *L'Index alphabétique de l'encyclopédie B.T.* livré avec le n° 15 de 1981-82.

L'Index permet de retrouver dans quels numéros de la collection B.T. sont traités tous les sujets, un outil irremplaçable.

### Editorial

Cette revue... - G. Champagne .....	1
<b>Sur le front de l'enfance - Des enfants parlent</b>	
On n'a plus voulu de moi. - Extrait de « <i>Enfants en liberté</i> » .....	2
<b>Des parents agissent</b>	
L'entraide scolaire - M. Aoustin .....	3
<b>Nos pratiques</b>	
Apprendre à lire/écrire - A. Blancas, R. Laffitte .....	6
<b>Nos pratiques - Au second degré</b>	
Le maître, les élèves et la recherche - J. Brunet, X. Nicquevert ....	9
<b>Dans notre livre de vie</b> .....	13
<b>Nos pratiques</b>	
Les voyages échanges - G. Sénécal .....	21
Correspondance naturelle et voyage échange - M. Pénichou, P. Van de Velde, J. Mercier .....	24
<b>Approfondir</b>	
Digression sur l'éducation du travail - H. Go .....	25
<b>Changer l'école - Ceux qui luttent</b>	
Interview de Michel Gevrey - P. Lespine, R. Ueberschlag .....	27
<b>Approfondir - Nos recherches</b>	
L'évaluation du travail des enfants dans la Pédagogie Freinet - <i>Débat au congrès de Grenoble</i> .....	30
<b>Livres et revues</b> .....	32

Photos : J. Brunet : p. 9, 10, 12 - G. Sénécal ; p. 21, 22, 23 - M.-C. Pénichou : p. 24 - P. Van de Velde : p. 24 - Roulier : p. 25 - G. Rosière : p. 26 - M. Rouyre : p. 26 - R. Ueberschlag : p. 27 - J. Ueberschlag : p. 28 - Ph. Reuge : p. 29 - Hétier : p. 30.

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

Abonnement : P.E.M.F., B.P. 109, 06322 Cannes La Bocca Cedex. C.C.P. 1145-30 D Marseille. Prix de l'abonnement (15 numéros + 5 dossiers) : 159 F.

## Cette revue...

Cette revue, on se demande périodiquement ce qu'elle devrait être pour mieux toucher ceux qui la connaissent, pour toucher ceux dont on pense qu'ils devraient la connaître. C'est difficile, il y a tant d'exigences contradictoires, tant de silences aussi. Alors aujourd'hui, on arrête un peu de spéculer et on dit :

*« Cette revue doit être un des lieux de notre convivialité, à nous tous qui voulons une autre école parce que nous voulons une autre vie. »*

Convivialité dans l'action, les luttes, la réflexion, la construction de notre culture individuelle et collective.

Militants, praticiens, chercheurs à même l'action quotidienne, cette revue est vôtre. C'est votre parole et la parole de vos actes qu'elle imprime et véhicule. Ce sont aussi vos questions. Ce doit être aussi votre cri.

Et nous, qui avons pour un temps l'enthousiasmante et redoutable tâche de « faire *L'Éducateur* », nous tiendrons notre travail pour réussi sans doute si beaucoup lisent *L'Éducateur*, mais surtout si dans *L'Éducateur* beaucoup se lisent.

Cette année, avec votre aide, en trois grandes séries d'articles, *L'Éducateur* mettra davantage l'accent sur :

- **La lutte pour la condition des enfants et des adolescents dans notre société.**

*Des milliers d'enfants et d'adolescents de ce pays sont en grave danger moral de par, entre autres raisons, leurs conditions de scolarité, qui nous touchent plus directement, mais aussi de par leurs conditions de vie. Or l'état d'enfance, dans une vie d'homme, est tragiquement bref, redoutablement déterminant aussi et donc le changement, pour eux, ne saurait trop attendre.*

Nous donnerons donc la parole aux enfants, aux parents, à tous ceux qui œuvrent et luttent pour que cette condition évolue.

- **Ce qui peut et doit déjà changer dans l'école.**

*Nous pouvons affirmer qu'il n'est point besoin de colloquer encore pour savoir ce que doit être le nécessaire changement du système éducatif. Nous savons ce que peut être l'école, ce qu'elle doit être. Nous avons suffisamment expérimenté dans des conditions difficiles pour être légitimement impatients. Nous savons aussi que l'école ne doit pas être un univers clos.*

*Nous savons et nous affirmons que l'école et la société doivent changer ensemble.*

Nous donnerons la parole à ceux qui œuvrent pour cela dans le champ politique, social, administratif : série d'entretiens et d'interviews.

Nous donnerons aussi la parole à ceux qui œuvrent tous les jours dans leurs classes : série d'articles courts et précis sur nos pratiques, techniques et outils, permettant à ceux qui débutent ou veulent infléchir leur pratique d'aller à l'essentiel.

- **Les fondements et l'approfondissement des idées qui inspirent notre action.**

*Parce qu'au fond, ce que l'on veut montrer — et qu'on montre — dans ce mouvement, c'est que l'on peut travailler à construire sa propre culture, sa propre science, à forger sa personnalité, à inventer sa vie, ses « techniques de vie », par le tâtonnement et la coopération, et c'est cela que l'on appelle méthode naturelle.*

*Et aussi que la science des autres peut nous aider bien sûr, si nous savons y accéder sans complexes : rechercher la caution des scientifiques pour nos intuitions expérimentalement vérifiées, pourquoi pas ? Ça n'a rien de vital, ça peut être utile, voilà tout.*

*Nous voulons construire notre science, non l'ingurgiter.*

Alors nous redonnerons la parole à ceux qui ont jeté les bases de ce mouvement et impulsé son élan, nous la donnerons à ceux qui ont cherché et cherchent encore, ici ou ailleurs : série d'articles plus développés, plus soucieux de théorisation, échanges, débats.

- **Notre vie de tous les jours.**

*Parce que, dispersés sur le terrain, nous avons besoin d'échanger, de partager, nous ne pouvons nous passer d'une revue qui nous fédère.*

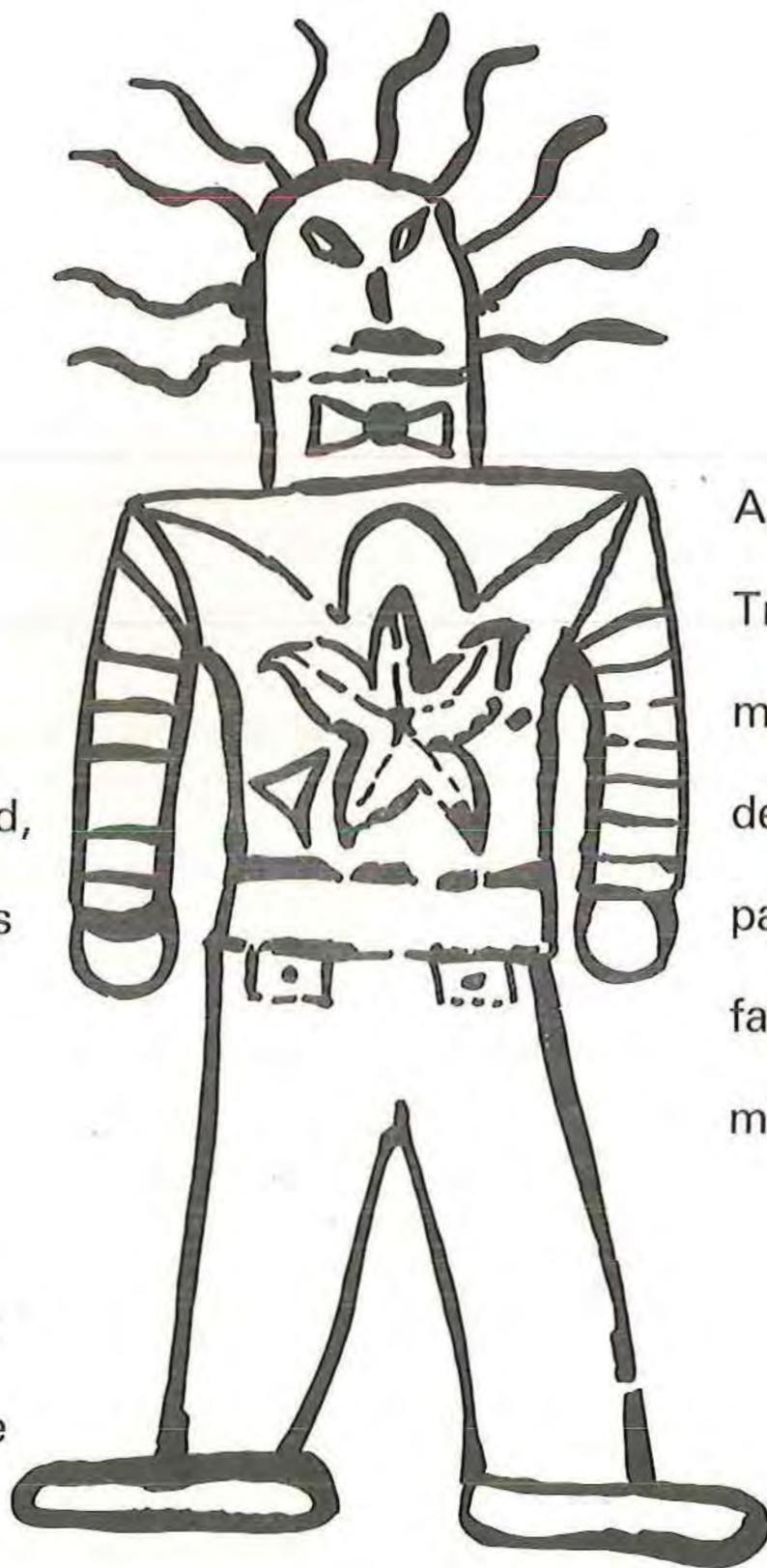
Des pages plus librement structurées apporteront les nouvelles, les questions, les appels, les informations utiles de nos groupes départementaux, de nos secteurs, modules, chantiers, de notre coopérative, des isolés aussi. Notre livre de vie, en somme.

Voilà, c'est reparti pour quinze numéros.

# Sur le front de l'enfance - Des enfants parlent

## ON N'A PLUS VOULU

## DE MOI !



J'étais à l'école de  
Coulommiers à St Foy.  
Là-bas on ne s'occupait  
pas de moi, j'étais au fond,  
les autres étaient Premiers  
et moi j'avais du mal à  
apprendre ils n'ont plus  
voulu de moi et la  
maîtresse a dit qu'il fallait  
que j'aie dans un asile de  
fous.

Sébastien

J'étais à l'école de Chamigny. Mais on  
n'a plus voulu de moi car je ne savais  
pas faire les dictées et parce que je  
faisais le cirque

Nathalie

Avant j'étais à l'école de la  
Trétoire. J'avais une  
maîtresse, j'étais au fond  
de la classe, je n'arrivais  
pas à apprendre à lire, et je  
faisais n'importe quoi ; je  
me retrouvais au coin.

Christophe

J'étais à l'école à Collinet. C'était pas bien  
on m'engueulait toujours et je ne savais  
pas lire et les enfants se moquaient de  
moi et me traitaient : d'arabe, parce que  
je parlais mal.

Laurent

*Textes extraits du journal  
«Enfants en liberté»*

## L'ENTRAIDE SCOLAIRE

### une réalisation de la Confédération Syndicale des Familles (C.S.F.)<sup>1</sup>

L'entraide scolaire est née dans un contexte de constatations, d'interrogations, de remise en cause du système scolaire actuel, de recherche d'un autre type d'école dont les finalités intéressent d'abord le développement global et l'épanouissement de l'enfant et du jeune pour un meilleur service collectif dans la société.

On ne peut donc parler d'entraide scolaire sans d'abord évoquer ce contexte.

#### La prolongation de la scolarité : espoir déçu pour les familles ouvrières

La généralisation de l'entrée en sixième a été ressentie très positivement par les familles de travailleurs qui ont accueilli aussi favorablement la prolongation de la scolarité jusqu'à seize ans, souhaitant pour leurs enfants des possibilités plus grandes de formation et de réussite humaine et professionnelle, possibilités qu'elles n'avaient pas eues pour la plupart.

Pourtant au fur et à mesure que les années passent, alors que le coût de la scolarité se fait de plus en plus difficile à supporter, les familles vivent un immense désenchantement occasionné par l'échec scolaire de leurs enfants.

#### L'ampleur de l'échec scolaire

Quelques chiffres vont illustrer cette situation :

Le 5<sup>e</sup> plan prévoyait 25 % d'élèves sortant de l'école sans formation professionnelle ; le 6<sup>e</sup> plan, 31 % ; le 7<sup>e</sup> plan, 39 %.

Tout comme il faut former 43 % d'O.S. au 7<sup>e</sup> plan contre 24 % dans le 6<sup>e</sup> plan.

Sur 100 élèves entrés en sixième en 73-74, 71 entreront en quatrième, 40 en seconde.

Parmi ceux qui restent et n'entrent pas en 4<sup>e</sup> :

- 40 % d'enfants d'ouvriers ;
- 33 % d'enfants d'agriculteurs,
- 25 % d'enfants d'employés,
- 6 % d'enfants de cadres.

Dès l'école primaire, 1 enfant d'ouvrier sur 5 redouble le C.P. contre 1 enfant de cadre sur 25.

Pour terminer ce tableau sélectif, citons que dans la période 78-79, les S.E.S. ont vu leurs effectifs augmenter de 77 % : 56 830 élèves en 73-74 contre 100 620 en 78-79.

Un grand quotidien de l'Ouest soulignait récemment que 8 % des Français correspondant aux classes supérieures (cadres et professions libérales) assuraient à leurs enfants 88 % des hautes situations, tandis que les autres 92 % ne peuvent les faire accéder qu'à 12 % des mêmes emplois.

Certains tirent de ces situations des conclusions sur l'hérédité des capacités et des dispositions. Nous réfutons cette analyse sur laquelle nous nous expliquerons plus loin.

Le système scolaire est ainsi au service du système politique. Celui-ci a besoin d'une élite nécessaire à sa survie et son fonctionnement. Pour sauvegarder par l'école cette élite qui recevra le maximum de formation globale, la sélection sociale

s'organise dès l'école maternelle et de réforme en réforme se multiplient les barrages et seuils de sélection dont sont spécialement victimes les enfants de travailleurs.

On étudie, on classe les enfants un à un : il y a celui qui est doué, celui qui est sur-doué, celui qui n'est pas doué. Alors que l'on feint de juger individuellement chaque enfant, on s'aperçoit comme par hasard que c'est toute une classe sociale qui n'est pas douée : la nôtre.

La difficulté d'exister dans l'école pour les enfants de travailleurs est une situation caractéristique aujourd'hui, qui ne fait que prolonger et amplifier la difficulté d'exister hors l'école.

#### Les causes de l'échec scolaire

En effet, dans la formation et la culture proposée, les enfants de travailleurs ne se reconnaissent pas.

Basé sur un modèle culturel individualiste et moralisateur, il est proposé une façon d'être :

- où l'intelligence abstraite est favorisée alors que notre façon de vivre donne priorité au concret et aux faits de la vie ;
- où le langage admis est celui pratiqué par la classe bourgeoise, si bien que le contenu de ce qui est dit a parfois moins d'importance que la façon de le dire.
- où il y a peu de place pour l'initiative personnelle et collective ;
- où l'individualisme et la course à la première place est proposée à ceux qui acceptent de se plier à ces conditions, savent se débrouiller, à la limite en jouant des coudes.

Alors que la tradition ouvrière nous a donné l'habitude de recherches et d'avancées collectives.

Rien d'étonnant à ce que majoritairement les enfants de travailleurs ne se retrouvent pas dans cette école et qu'ils en aient vite ras le bol, d'autant que leurs parents hésitent à rencontrer les enseignants, car c'est souvent pour s'entendre dire : «*Il n'est pas doué pour l'école*» ; «*Il pourrait faire mieux*» ; «*Il ne travaille pas*» ; «*C'est de votre faute, vous ne vous en occupez pas assez*», etc. Tout cela n'est pas très propice à encourager des échanges.

Nous avons donc découvert que si l'enfant de travailleur est marqué par ses conditions matérielles de vie, ce ne sont pas les seules raisons de l'échec scolaire dont l'ampleur remet en cause tout le système sélectif de l'école.

Mises à part les difficultés financières à partir desquelles une action collective importante se développe depuis de nombreuses années, il faut citer : les effectifs des classes, le contenu, les méthodes, les normes de langage et d'habitudes, les divers fichages sur le comportement, l'idéologie des dons.

Dans le prolongement de ce dernier aspect, parlons de la valeur toute relative des tests ou Q.I. qui ne sont qu'un élément supplémentaire dans la machine à sélectionner.

Les causes de l'échec que nous venons d'énumérer ont amené les parents travailleurs à découvrir les richesses de leurs enfants, de leurs jeunes et de quoi ils sont capables.

(1) 54 boulevard Garibaldi, 75015 Paris.

## Les richesses collectives des enfants de travailleurs

Dans les familles de travailleurs, compte tenu des conditions de vie, les enfants partagent très tôt les préoccupations des familles.

Dès leur jeune âge, ils sont appelés à se débrouiller pour prendre les responsabilités qu'impose et que suggère la vie collective.

L'exercice de ces différentes responsabilités aide au développement du jugement, de l'esprit d'initiative, de l'ouverture sur la vie en société ainsi que de la dextérité manuelle.

Ainsi, Martine, douze ans, aînée de trois enfants dont la maman travaille dès 7 h 30, doit tous les jours avant de quitter la maison, déjeuner avec ses frères et sœur, se préoccuper de la fermeture du gaz, de fermer la porte à clef, de prendre le pain au retour de l'école.

Nadia, en S.E.S. organise ses temps libres avec les copines de son immeuble, fait des commissions pour la famille, discute et réfléchit sur les rapports qualité-prix.

Vincent et ses copains ont construit une charrette avec laquelle ils s'amuse dans le quartier. D'autres fois ils organisent des parties de foot. Ce sont tous des élèves des classes marginales.

En fait, ces situations devraient faciliter l'acquisition des connaissances et peuvent être pour l'enfant source d'imagination, de réflexion, d'invention, de création de toutes sortes. Elles pourraient être aussi le départ vers l'acquisition de nouvelles connaissances et d'un approfondissement théorique de ces situations.

L'École leur en donne-t-elle l'occasion ?



### L'ÉCOLE QUE NOUS VOULONS

L'éducation doit devenir un droit reconnu à tout citoyen et doit devenir permanent.

A travers nos luttes syndicales et nos réalisations nous voulons construire un nouveau modèle culturel : celui de l'Homme social.

Il s'agit de promouvoir des hommes solidaires, libres et responsables.

Que le système éducatif profondément transformé permette aux jeunes la découverte de tout leur potentiel, l'exercice de responsabilités et par là qu'ils continuent à s'approprier les moyens de développement de leurs connaissances dans tous les domaines.

Ce développement global en prise avec la vie réelle leur permettra d'être responsables dans la société où ils vivent acceptant le pluralisme, la complémentarité, capables à l'épreuve des faits de faire avec d'autres les remises en cause nécessaires à la progression de l'humanité.

Dans le concret, cela veut dire que l'école devrait permettre le développement maximum des capacités de chacun — capacités concrètes, manuelles, artistiques ; reconnaître la réalité des aptitudes diverses pour tous, qui font de chacun selon son sexe, son milieu social, sa race, un être humain unique à part entière, que l'école et la société ont le devoir d'amener au développement le plus large possible dans la perspective de son apport irremplaçable à la collectivité.

Exemple : les enfants maghrébins et leurs familles expriment leur culture à l'école du Lac de la Villeneuve.

Pendant la fête du Ramadan, les enfants maghrébins et les familles organisent une matinée de fête dans l'école. Cela se passe un samedi matin, les enfants décorent la salle polyvalente (tapis, dessins, décors arabes qu'ils font eux-mêmes ou qu'ils apportent de chez eux).

Dans la semaine, ils apprennent à leurs camarades des chansons et danses arabes. Le samedi, les enfants maghrébins présentent la fête : mimes de contes, danses et musique, chansons, aidés par leurs parents ainsi que les gens du quartier, nombreux à participer.

Tous les parents et enfants de l'école sont invités, il y a beaucoup de monde, entre autre le foyer des personnes âgées (voisin de l'école). Des conversations intéressantes ont lieu entre adultes de nationalité et culture différentes, entre enfants et adultes, entre parents, personnel de service et instituteurs. Des liens se créent.

## Mettre en place une pédagogie de valorisation et de réussite collective

Il est vérifié que selon l'attitude de son entourage (famille, enseignants, groupe d'entraide scolaire, centre de loisirs), l'enfant est stimulé ou déprimé, valorisé ou mis en situation d'échec.

Ainsi Jacques, moniteur de G.E.S. a deux élèves camarades dans le groupe d'entraide scolaire. Il les encourage, leur explique ce qu'ils n'ont pas compris et les persuade qu'ils doivent comprendre. Au bout de quelques semaines, les notes de maths se sont améliorées et se maintiennent.

Gérard a bien des difficultés dans un certain nombre de matières abstraites — mais il fait de belles peintures et déclame parfaitement des poésies. Chaque fois qu'il le peut, le maître le met en valeur sur ces deux disciplines, soulignant à l'ensemble de la classe les aspects positifs de ses réalisations, pour qu'ils en fassent leur profit. Cette attitude le dynamise pour d'autres recherches et le réconcilie avec l'école.

Cette pédagogie de la réussite axée sur les possibilités et non sur les échecs devrait en elle-même donner par la suite une efficacité décuplée.

Cette pédagogie sera favorisée par la prise en compte du vécu de l'enfant comme faisant partie des matériaux de base pour une avancée de la réflexion, la découverte d'autres connaissances.

Exemple : Jean-Marie est le fils d'un facteur des P.T.T. Il a eu l'occasion d'exprimer en classe le métier de son père. La classe étant très intéressée de connaître le fonctionnement de la Poste, le père de Jean-Marie est invité à venir parler de son métier. Cette explication ne suffisant pas, les élèves demandent et obtiennent de visiter le centre de tri des P.T.T. Cette visite se poursuit à l'école par des échanges entre élèves et avec l'enseignant, échange dans lequel Jean-Marie apporte ses connaissances. Les élèves prennent conscience de l'importance d'une lettre et de sa rédaction, en rédigent une ensemble.

Il s'agit en effet d'ouvrir l'école sur la vie.

Il faut que le vécu des enfants de travailleurs soit pris en compte dans leurs réalités.

L'école a la responsabilité de développer les capacités qu'ils ont acquises depuis leur naissance par leur environnement spécifique de classe.

Ceci exige que les enfants soient considérés collectivement et individuellement par les enseignants comme cultivés par l'expérience acquise depuis leur naissance.

Dans ce sens, elle devra être amenée à faire le lien **théorie-pratique** par les réalisations d'activités, d'objets ou de documents socialement utiles.

Exemples :

- Des enfants de C.E.2 ont remarqué que les petits de maternelle n'avaient pas de cage pour leurs cochons d'Inde. Ils ont décidé d'en fabriquer une. Ils ont dû pour cela faire des calculs (mesurer, couper, assembler...).

... Les enfants d'une école (C.E.2, C.M.1, C.M.2) fabriquent des livres de lecture pour les enfants du C.P., C.E.1. Ils travaillent en groupe, inventent une histoire, l'illustrent par des dessins, doivent écrire le texte avec des mots que les enfants plus jeunes comprennent. Avant d'être imprimé, chaque livre est

critiqué par les autres classes (C.P. compris). Les livres sont ensuite imprimés dans le quartier par des enfants, des parents, des enseignants et des professionnels. Ils seront ensuite vendus à la bibliothèque des écoles. Le bénéfice ira à la Coopérative gérée par les enfants.

L'école doit aussi ouvrir ses portes pour y faire entrer des adultes et des jeunes représentants de collectifs, organisations de toutes sortes pouvant faire partager leurs expériences différentes.

Elle doit permettre aussi des sorties pour voir des ateliers en fonction : hôpitaux, participation au conseil municipal, etc.

Cette école liée à la vie n'est pas neutre, les différents échanges donneront cours aux expressions politiques que l'école devra assumer pour habituer à s'écouter, à la confrontation, à l'analyse en groupe, aux solutions à trouver dans l'action.

Enfin, la C.S.F. revendique l'ouverture structurelle de l'école sur la société en y associant les personnels, les parents travailleurs, les organisations populaires de quartier (syndicales et familiales, jeunes et adultes).

Cette place que revendique la C.S.F. pour les parents travailleurs devrait permettre :

- de favoriser la prise en compte de l'expression propre des enfants de travailleurs, afin qu'ils ne se sentent plus des étrangers dans l'école ;
- de permettre aux parents les plus démunis de se faire entendre, de progresser dans la compréhension de leurs enfants et de percevoir l'éducation nouvelle, dont les enfants ont besoin, dépassant ainsi leur propre conception de l'école telle qu'ils l'ont connue ;
- de dialoguer avec l'équipe enseignante ;
- d'obtenir des droits nouveaux de représentation et de participation pour de telles rencontres (heure et congés).

Le rôle des parents dans l'école ne peut se limiter à des tâches matérielles mais de participer à la réalisation d'un projet global et bien concret.

## L'entraide scolaire

Dans ce contexte de constatations, d'interrogations, de remise en cause, de recherche d'un autre type d'école, l'entraide scolaire est née.

### Pourquoi ?

1. Les démarcheurs à domicile, certains enseignants, tirent un large profit de l'échec scolaire ; bien des familles y ont laissé beaucoup d'argent pour peu de résultat.

2. Nous ne pouvons croiser les bras et accepter que toute une génération soit sacrifiée en attendant des jours meilleurs.

C'est une tradition du mouvement ouvrier où solidairement on prend ses problèmes en mains tout en revendiquant que les pouvoirs publics prennent leurs responsabilités.

4. C'est une expérience concrète qui, par le positif de ses résultats,

- conteste l'école actuelle ;
- redonne confiance ;
- déculpabilise parents et jeunes ;
- remet en cause l'idéologie des dons ;
- amène à vérifier d'autres méthodes, d'autres contenus, d'autres rapports enseignants-enseignés.

5. C'est le tremplin d'une prise de conscience et d'une action collective par des parents ayant l'habitude de vivre individuellement leurs problèmes.

## Le fonctionnement de l'entraide scolaire

- Les enfants se réunissent par groupe de deux ou trois et par niveau scolaire, avec un moniteur, en général grand étudiant, et si possible du même quartier et milieu social.
- Le cours se passe chez les parents de l'un ou de l'autre à tour de rôle pour faciliter les échanges entre le moniteur et les parents.
- Les moniteurs se rencontrent à plusieurs reprises dans l'année (deux ou trois fois) pour :
  - confronter leurs expériences, les questions qu'ils se posent ;
  - y réfléchir ;
  - acquérir une formation selon les besoins qu'ils expriment.
- Les parents sont dès l'inscription mis au courant des perspectives de l'action d'entraide et sont invités à participer aux différentes réunions d'information et aux actions concrètes de défense des intérêts des enfants dans l'école.

## La gestion de l'entraide scolaire

Moniteurs, parents et militants de l'entraide scolaire gèrent en commun cette réalisation et construisent ensemble un budget où la notion de solidarité s'impose.

Chaque famille paie en fonction de ses ressources et chaque moniteur reçoit un dédommagement de frais.

Tout est proposé et voté en commun.

Les recettes en dépassement financent les frais de déplacements des moniteurs pour les journées régionales et nationales de formation.

L'entraide scolaire est pour la C.S.F. (Confédération Syndicale des Familles) l'expression de la solidarité des travailleurs et une arme de contestation de l'école actuelle.



M. AUSTIN  
C.S.F.

8 rue Kervégan, 44008 Nantes Cedex

## APPRENDRE A LIRE-ÉCRIRE

En octobre 1981, le groupe I.C.E.M. 34 a été sollicité par un I.D.E.N., pour présenter en conférence pédagogique la méthode naturelle de lecture. Annie Blancas et René Laffitte s'y sont rendus. Voici ce qu'ils y ont dit.

### Intervention de R. Laffitte

Instituteurs et praticiens nous-mêmes, nous ne sommes pas là pour vous faire une leçon de morale professionnelle. Militants pédagogiques, nous n'hésitons pas, quand nous l'estimons nécessaire, à critiquer l'école publique : son organisation, sa structure institutionnelle, ses pratiques, ses méthodes. Critiquer l'école publique, ne pas fermer les yeux sur ses défauts, c'est pour nous une façon de la défendre. Certains diraient : «défendre notre outil de travail».

Nous ne nous contentons pas de critiquer, évidemment. Nous essayons, expérimentalement, de mettre à jour des possibles, des outils qui pourraient servir à d'autres. Nous ne vous dirons pas ce que vous devez faire, ce qu'il faut faire, mais plutôt ce qu'on peut faire. Nous n'avons rien à vendre, et les querelles de méthodes ne nous intéressent pas.

L'école primaire a pour but d'apprendre à lire, écrire, compter. Nous sommes d'accord avec ça. Nous parlerons donc aujourd'hui du lire-écrire.

Ecrire ? Ecrire à qui ? Pourquoi ? Quand ? Ecrire quoi ?...

Je suppose que nous avons tous, ici, appris à écrire. Mais combien d'entre vous écrivent (je veux dire des articles, des livres...) et combien aiment écrire ?

S'agissait-il de former des scribes ou des écrivains ?

Nous pouvons dire la même chose de la lecture et du reste : s'agit-il de fabriquer au moule de gentils consommateurs obéissants, respectueux et dévoués ?

Si nous sommes là, c'est que nous cherchons autre chose.

Le pourcentage des enfants qui apprennent mal ou pas du tout à lire-écrire, condamnerait n'importe quelle entreprise de casseroles à la faillite. Seulement, voilà, nous ne fabriquons pas des casseroles...

Dans tout ce qui va suivre, ne pensez pas aux «bons élèves», ceux qui supportent et justifient n'importe quelle méthode. Ceux-là, il serait difficile de les empêcher d'apprendre à lire. Pensez plutôt à ceux qui, pour diverses raisons, apprennent mal ou pas du tout à lire ou à écrire.

### Commençons par un sondage gênant

En 1847, la plupart des ouvriers parisiens savaient lire et écrire (87 %). Bien avant, donc, que la scolarisation n'ait été généralisée. Comment ? Par des apprentissages mutuels. Ceux qui savaient apprenaient à ceux qui ne savaient pas. C'est là une réalité encombrante.

Comment expliquer que dans un système non scolaire, l'apprentissage de la lecture et de l'écriture soit plus efficace que dans une société scolaire avancée (dans l'impasse ?) où plus de la moitié des enfants apprennent mal ou pas du tout ?

La sophistication des méthodes d'apprentissage (cf. *On apprend à lire en dansant*), ne nous semble pas pouvoir améliorer les choses. La dyslexie, la dysorthographe et autres dysmaladies vont croissant d'année en année, et les rééducations reviennent cher.

«Simples instituteurs», nous osons émettre un avis là-dessus.

Deux facteurs nous paraissent essentiels :

1. **Le désir de lire** : Or le désir naît d'un manque. «*Ce n'est que quand on a des clous à enfoncer que l'on va chercher un marteau.*» (R. Fonvieille). Si le milieu familial n'apporte pas la preuve d'un certain plaisir ou utilité de la lecture, c'est dans la classe que les situations peuvent imposer la nécessité de

lire-écrire, ainsi qu'une certaine souffrance de ne pas savoir lire-écrire. La méthode naturelle de lecture est inséparable de l'organisation technique, pédagogique de la classe coopérative Freinet. Des situations, provoquées ou non, entraînent ce désir :

- Dans la classe coopérative ces situations sont multiples. Le candidat à la responsabilité, n'est pas le gentil petit élève obéissant qui fait toujours plaisir à la maîtresse ou au maître. Le responsable, c'est le grand, celui qui est autonome, qui a de la liberté et du pouvoir : il aura à déchiffrer une fiche-guide, un plan de travail, un cahier de décision. De plus, quand le correspondant écrit, il faut bien se débrouiller pour déchiffrer sa lettre, et toujours être aidé, assisté, ce n'est pas marrant... Pour être responsable de la date, ou du cahier d'appel, il faut savoir au moins un peu lire et écrire. Savoir lire et écrire, implique ici, plus d'autonomie, de liberté, de responsabilité, de pouvoir. Apprendre à lire-écrire, c'est apprendre à grandir, à se passer de la sollicitude de l'adulte et des autres.

- Si, dans la classe, l'intérêt obligatoire s'appelle «participation», lire-écrire n'est pas une nécessité.

2. **Le sens, la signification et le contenu de ce qu'on lit ou écrit** :

- La lecture et l'écriture (le décodage et l'encodage) ne sont pas séparés.
- On écrit pour quelqu'un (correspondants, lecteurs du journal scolaire).
- On lit la pensée de quelqu'un (correspondants, autres journaux, livres...).
- Pour diverses raisons, ce quelqu'un, lointain, nous est cher. Ce qu'il dit (par écrit), ça compte, ce qu'on lui dit (par écrit), ça compte aussi.

Or tout ceci nous paraît fondamentalement absent de toutes les «nouvelles» méthodes. Ce qui nous fait dire, en raccourci : dans la classe normale, on lit de la lecture et on écrit de l'écriture. Dans la classe Freinet, on lit de l'écriture (des autres) et on écrit de la lecture (pour les autres).

La relation à l'écrit, imprimé, est assurée par l'imprimerie qui paraît sur ce point difficilement concurrencable :

- Un vécu (un acte, un objet, un événement...) est symbolisé une première fois par le langage oral ou écrit. Il est relaté et socialisé par un premier public qui l'accueille.

- Il est symbolisé une deuxième fois, par un double mouvement d'analyse et de synthèse :

- fractionné (compostage à l'imprimerie) lettre par lettre, mot par mot ;
- re-assemblé (montage et tirage du texte).

Et quels éléments sont manipulés ainsi ! Du langage !... Des morceaux de plomb, de lettres, d'éléments épars, naissent phrases, textes, idées. Du sale (encre) sort une page impeccable. A partir des «corps» d'imprimerie, quelque chose «prend corps», quelque chose, là, naît ou renaît. Si, comme le disent certains psychanalystes, l'être humain se structure dans et par le langage, étonnons-nous que certains enfants, plus ou moins «éparpillés», se «remettent en marche» sans psychothérapie, grâce à l'imprimerie...

Il est surprenant que depuis 1925, cela ne soit pas ni plus connu, ni plus admis. Au-delà du sens et du désir, le reste nous paraît moins essentiel. A partir du texte imprimé, tout peut «marcher» pour apprendre à associer des phonèmes, des mots, etc. L'apport de certaines sciences de l'éducation peut trouver là une application efficace. Le goût de la lecture commence dans cette posture face à l'écrit. Le contact avec la pensée, les livres et les histoires adultes, pourra alors être efficient.

Les ouvriers parisiens avaient le désir d'apprendre et le sens de cet apprentissage était tout trouvé. Même un enfant de onze ans, assis sur des marches d'escalier devenait alors un pédagogue efficace. En 1982, on pourrait espérer faire au moins aussi bien.

Au lieu d'obliger illusoirement les enfants à lire-écrire, en les plaçant dans des situations où lire-écrire ne sert qu'à faire plaisir à l'adulte (sans parler des textes idiots qui servent pour cet apprentissage : «*La lune pâle a lui...*»); il semble plus efficace, plus éducatif, de laisser les enfants libres d'apprendre à lire-écrire comme bon leur semble, en les plaçant dans une situation qui les oblige à le faire. Les amateurs passionnés auront remarqué qu'à aucun moment, les questions de «globale» ou de «synthétique» n'ont été évoquées. On peut en effet laisser cela pour ceux que ça amuse.

## Quelques à-côtés non négligeables

- Les manuels de lecture (et leur matériel annexe : cahiers, livrets...) coûtent cher. Plus cher qu'une imprimerie qui servira dix ans. Toutes les maisons d'édition vous le diront.

- Dans les manuels, les H.L.M. n'existent pas, ni le sous-prolétariat, et on y parle comme à l'école, un langage châtié, hors de la réalité. Il semble possible, parce que réalisé depuis cinquante ans, d'apprendre à lire quel que soit le niveau de langage de l'enfant, à partir de ce niveau de langage (exceptés, bien sûr, les enfants autistiques qui n'ont pas l'usage de la parole). Il semble surtout possible de les laisser apprendre à lire-écrire en se servant de la lecture-écriture. Bien sûr, cela réserve parfois quelques surprises.

Voici, à titre d'exemple, quelques textes d'enfants, qui, depuis, ont appris à lire, sans aucun traumatisme :

«*Sandrine (une copine) est une grosse vache.*»

«*Un monsieur est venu à la maison, et puisqu'il nous a embêté, je lui ai bouché le passage avec des estrons.*»

«*Mon papa a la grippe des virus, et quand la grippe sera morte, papa entendra les cloches sonner parce qu'on ira à l'enferrement de sa grippe.*»

«*Annie (la maîtresse) fait mal son travail, car elle nous donne des fiches trop difficiles...*» (Pierre, sept ans).

«*Samedi, au conseil, on m'a reproché de manquer la classe, parce que je ne peux pas faire mes responsabilités. J'ai dit : «Ma mère vendange, je garde mon père. Il a des crises. Il bat tout le monde. Alors des jeunes l'ont tabassé.» On n'a pas inscrit la critique sur le cahier.*» (Marina, 10 ans. Texte dicté et mis au point pour sa correspondante.)

Pierre et Marina ont écrit ces textes à une époque où ils apprenaient à lire-écrire. Ils ont tout utilisé (y compris l'aide de l'adulte) pour que phonétiquement ces écritures soient signifiantes et transmettent leur pensée à d'autres : ils ont appris à lire et à écrire.

Evidemment, avec ces textes, plus de progression «scientifique» possible dans l'apprentissage des phonèmes. Mais peut-être qu'en renonçant à cette logique dans l'apprentissage, on respecte une autre logique souvent insoupçonnée : celle de l'être humain qui se construit selon sa propre logique.]

Avant que notre ministère ne devienne celui de la rééducation nationale, il paraît urgent d'éduquer avant de rééduquer...

## Intervention de A. Blancas

On a souvent caricaturé la méthode naturelle. C'est pourquoi nous voudrions préciser ici, qu'il s'agit d'une approche **active et vivante possible**, qui place l'enfant dans une situation où il est le **principal acteur** de son apprentissage (à partir des éléments que nous lui fournissons ou qu'il rencontre dans le milieu) : c'est ce que nous appelons le tâtonnement expérimental.

En lecture, il s'agit d'une **approche globale** (depuis Piaget, on sait que l'enfant va du tout à la partie et non l'inverse), partant de la **production d'un message** (oral ou écrit) par les enfants eux-mêmes. Ce qui permet de s'appuyer sur le **contenu affectif** des mots, et de rester (pendant le temps de l'apprentissage), dans un niveau de langage qui leur soit **familier**. La méthode naturelle est donc une méthode **culturelle**.

On l'a déjà dit, la lecture suppose le **désir de lire**. Sans désir, il est possible de dresser au décodage, mais impossible d'apprendre à lire et à **aimer lire**. Il est donc important que l'enfant soit placé dans des situations et un bain de lecture tels qu'il sache ce que signifie l'acte de lire (et ce dès la maternelle). Ce bain de lecture existe dans la plupart des milieux

dits «cultivés», où la lecture des livres et des journaux est honorée. Elle l'est aussi, chaque fois que l'adulte ouvre un livre devant l'enfant, et lui lit une histoire. Le goût de la lecture apparaît bien souvent, avant l'aptitude à la lecture. C'est donc à nous, éducateurs, de créer cette «**ambiance de lecture**», d'organiser un **milieu aidant** comme disait Freinet.

## Le milieu aidant

- C'est l'écoute de l'adulte, l'accueil à ce que dit ou apporte l'enfant.
- C'est aussi l'institutionnalisation de l'entraide entre tout le monde.
- Ce sont les techniques Freinet :
  - le dessin libre ;
  - le texte libre (oral ou écrit) ;
  - la correspondance ;
  - l'imprimerie ;
  - le journal scolaire ;
  - l'expression corporelle et le théâtre (libres).
- Ce sont les outils qui nous aident à individualiser le travail, pour que chacun apprenne à son rythme. Nous n'avons pas de manuel de lecture, mais les enfants en créent un. Ils ont :
  - leur classeur de lecture (avec les textes qu'ils impriment) ;
  - leur cahier de correspondance (textes des correspondants) ;
  - un cahier d'expression écrite ;
  - un dictionnaire *J'écris tout seul* (C.E.L.) ;
  - des imagiers ;
  - des fichiers de textes de lecture (des «vraies» ;
  - des lectures puzzles ;
  - des livres de bibliothèque : les enfantines, la revue *J magazine*, des albums (édités par la C.E.L.).

Ce milieu aidant, ensemble d'outils et de techniques, qui permet des apprentissages individualisés, exige une **organisation coopérative de la classe**, qui fait de l'enfant un acteur, et de la classe, autre chose qu'un cinéma.

Après avoir planté le décor, je vais entrer dans le détail, et décrire concrètement les activités dans ma classe, pendant une matinée, du moins en ce qui concerne l'apprentissage de la lecture et de l'écriture.

## L'écriture

Dès le premier jour de C.P. je distribue un «bloc sténo» sur lequel les enfants commencent à écrire. Je me contente d'ajouter ou de compléter certains mots. Pour écrire, les enfants ont à leur disposition divers fichiers images et des imagiers, mais ils ont aussi sur les murs des affiches car, en classe, l'écriture est utilisée constamment. Dès le premier jour, ils ont l'affiche des prénoms à laquelle viennent les prénoms des correspondants, celle des petits mots, celle des responsabilités, celle des ateliers, le calendrier, et plus tard, les lettres des correspondants et les textes étudiés.

Les enfants écrivent donc tous les jours et se constituent leur propre corpus de mots auquel viendra s'ajouter un corpus de mots «collectifs».

## Communication et choix

L'enfant évolue dans un milieu où l'on écrit pour s'exprimer et communiquer, et tous les jours il communiquera aux autres la phrase ou le texte qu'il aura écrit. Ce moment de communication est collectif et on choisit un texte (je veille à ce que tous aient un texte dans le journal, c'est une règle dans la classe). Le texte choisi devient support de lecture. En début d'année, le choix se fait à partir des textes «parlés». Quand l'histoire est trop longue, je dis simplement à l'enfant : «*Ça va être trop long à écrire et à lire*» et il reedit son texte en le raccourcissant.

## Première séquence de la matinée

Le texte choisi est écrit sur affiche sous la dictée de l'enfant et j'en fais un moment de recherche phonétique. Il est relu par l'auteur ; un groupe le copie sur le cahier ; un autre groupe va le composer à l'imprimerie. Je l'écris en script, je le découpe en bandelettes et je le distribue aux imprimeurs. Puis il est corrigé par l'auteur et tiré dans l'après-midi ou le lendemain. L'imprimerie fait partie des techniques Freinet qui préparent l'enfant à la lecture. Elle implique l'analyse et la synthèse des mots, de la phrase et du texte, elle impose la coopération et la reconnaissance des autres (s'il n'y a pas entente dans l'équipe

de tirage, le texte ne sort pas). Elle aide l'enfant à se structurer dans le temps, elle affine les perceptions de l'œil et du toucher. C'est l'imprimerie qui fait la page imprimée que l'on adresse aux correspondants, aux parents, et ces pages imprimées rassemblées feront le journal scolaire. Elle donne son sens à l'écrit : «on écrit pour être lu». Elle le démystifie et le valorise aux yeux des parents et des lecteurs.

## Deuxième séquence de la matinée

On relit plusieurs fois le texte écrit sur affiche, puis on pose des questions à l'auteur pour bien en comprendre le sens et une petite discussion s'établit. Enfin on observe le texte plus en détail et c'est un moment de participation intense. Sans savoir lire, les enfants font des rapprochements de tous ordres, ils relèvent des analogies, des différences, ils effectuent des comparaisons et des classements :

- Ça ressemble à... montagne.
- On entend pareil que... Céline.
- C'est presque pareil que... fusil.
- Ça commence comme... maman.
- Ça, c'est dans mon nom.
- On entend pareil, mais ça s'écrit pas pareil que... Serge.
- ...

Je leur fais recopier sur le cahier de classe les observations faites. Quelquefois on extrait un son, mais je n'ai pas de progression à l'avance. J'ai un planning auquel je me réfère qui ne tient pas du tout compte de l'échelle Dubois Buyse par exemple (1).

Dès le début du deuxième trimestre, j'introduis le dictionnaire des petits. Nous faisons collectivement des recherches de mots et par la suite, ce dictionnaire les aide à devenir plus indépendants.

J'introduis les fichiers de lecture silencieuse pour le travail individuel, au cours du deuxième trimestre (ça dépend du rythme des enfants).

## La correspondance

J'ai décrit le travail en lecture sur le texte d'un élève de la classe, un texte qu'on connaissait oralement avant de le lire, texte qui sera toujours celui de «Sébastien et de la fusée», texte où chaque enfant aura installé ses repères affectifs, ses observations pour mieux se sécuriser et se structurer.

Mais les moments de lecture se font aussi à partir du colis des correspondants : on découvre la lettre collective, les lettres

individuelles, les réponses aux questions posées, les textes imprimés, les albums... et c'est, à chaque réception, comme une bouffée d'air et de joie qui rentre dans la classe surtout si, comme chez nous, le facteur vient apporter le courrier en classe. Nous ne concevons pas la méthode naturelle de lecture-écriture sans la correspondance. C'est une activité et une situation qui conserve à l'écrit son rôle de communication. C'est une ouverture vers l'extérieur qui contribue à socialiser l'enfant et le met en situation de «vraie lecture». Nous échangeons régulièrement un colis par semaine : outre les écrits (cf. ci-dessus), il y a aussi dans nos envois des dessins, des objets fabriqués, des recherches mathématiques, des peintures... C'est, de plus, une technique qui ne demande aucun matériel spécial.

## En conclusion et pour nous résumer

Nous pensons que le mode d'organisation et de structuration que l'apprentissage de la lecture par la méthode naturelle met en œuvre, c'est-à-dire la façon d'apprendre à lire et à écrire, est au moins aussi importante que le contenu des acquisitions lui-même. Cette façon d'apprendre peut être soit un facteur de blocage et d'aliénation supplémentaire, soit un facteur de développement intellectuel et affectif, et ce, quel que soit le pays ou le régime politique en vigueur. C'est en ce sens que la lecture n'est pas un but en soi, mais un outil.

Les enfants arrivent en classe avec un vécu, un bagage linguistique plus ou moins favorable à l'apprentissage de la lecture. Outre les réformes sociales nécessaires pour atténuer ces inégalités, l'école pourrait jouer un rôle compensateur. La méthode naturelle diminue grandement, pensons-nous, les risques d'échec puisqu'elle permet à l'enfant de s'approprier la lecture-écriture à son rythme quand il le peut et quand il en a le désir. Seule une pédagogie de la réussite peut donner le goût de lire et permet de le conserver. Freinet disait : «On ne fait pas boire un cheval qui n'a pas soif.» Le problème est donc de donner soif à l'enfant.

Toute méthode qui ne fait de l'enfant qu'un consommateur est suspecte.

Annie BLANCAS  
et René LAFFITTE

(1) Cf. J. Le Gal : *Savoir écrire nos mots*, thèse de doctorat en sciences de l'éducation. A la limite, il faudrait une échelle par quartier...

## DES OUTILS POUR LA LECTURE

### • Fichier de lecture BIBLIOTHÈQUE ENFANTINE (niveau A : fin de C.P.-C.E.1)

50 fiches. Sur chacune 16 questions portant sur un des 50 numéros de la «Bibliothèque enfantine» (voir catalogue C.E.L., p. 32). Des fiches individuelles permettant à l'enfant de répondre seul, sans avoir à écrire des phrases. Des fiches de correction pour l'élève et pour le maître.

Les questions posées se veulent les plus variées et les moins conditionnantes possible. Elles doivent constituer une initiation au travail individualisé. 55 F le fichier, 31 F la série de 10 «Bibliothèque enfantine».

### • Fichier JEUX DE LECTURE (niveau A : fin C.P.-C.E.1)

50 fiches de jeux, bandes dessinées, textes libres, textes d'auteurs, poésies, comptines, recettes, pub, catalogues, lecture rapide, plans, avec des exercices facilitant différents types de lectures. 50 F.

### J'ÉCRIS TOUT SEUL

Répertoire orthographique de 3 600 mots environ, en 192 pages. Ce vocabulaire est celui utilisé par les enfants. Il a été confronté avec les différentes listes utilisées pour l'élaboration du français fondamental. Il permet à l'enfant de C.P., C.E. et C.M. de retrouver seul et rapidement les mots nécessaires à son expression écrite. Prix : 33 F.

### • DICTIONNAIRE POUR LES PETITS

700 mots en 72 pages pour la S.E. et le C.P. Les mots du vocabulaire des enfants ; en face de chacun d'eux, de la place pour le récrire. Prix : 8 F.

Extrait de *Artisans pédagogiques*

## Le maître, les élèves et la recherche

### Les étapes d'une recherche

*Ce premier article est le compte rendu d'un travail effectué par un groupe d'enseignants du second degré (1<sup>er</sup> cycle, S.E.S., 2<sup>e</sup> cycle) lors du stage de formation I.C.E.M. qu'a organisé la Régionale du Sud-Ouest à Capbreton, du 5 au 9 décembre 1981 (en temps scolaire).*

#### DÉMARRAGE

##### Motivations

On a constaté que beaucoup d'élèves choisissent un sujet de recherches parce qu'il faut choisir (pour faire plaisir au maître) ou choisissent n'importe quoi parce que, bloqués par le système, ils refusent de prendre des initiatives.

Une recherche sera mieux menée si le thème correspond à un intérêt profond :

- intérêt affectif ;
- curiosité ;
- besoin de connaissances.

L'idéal serait que l'élève trouve son propre thème, mais la classe peut aussi intervenir (un élève propose et cristallise autour de lui des camarades) et le maître propose des sujets (cas de programmes contraignants).

##### Choix du thème

Comment limiter le nombre des sujets alors que la tendance est : autant de sujets que d'individus, ce qui aboutit à un émiettement de la vie coopérative ? L'intervention du maître et/ou de la classe est indispensable si l'on veut préserver l'intérêt de tous.

##### Questionnement

Pour les aider à limiter le sujet et à cerner leur véritable intérêt, le maître demande aux élèves de noter les questions qu'ils se posent, individuellement puis dans le petit groupe.

Il est nécessaire, pour éviter les pistes qui aboutissent à des impasses, de veiller à ce que les élèves posent des questions ouvertes. Exemple : Les riches Egyptiens habitaient-ils des citadelles ? au lieu de : Comment étaient les citadelles des riches Egyptiens ?

##### Part du maître et du groupe

Elle est très importante pour éviter les échecs (abandon du sujet, fausses pistes, dispersion...).

Elle doit permettre à chaque groupe de pallier les manques du questionnement ou d'améliorer celui-ci sans le faire dévier de ses objectifs.

En ce qui concerne le maître, ne peut-on pas imaginer un outil (fiches méthodologiques) qui le seconde ?

##### Questionnaire

Les élèves sont alors prêts à élaborer le questionnaire qui guidera leur recherche et sera éventuellement complété après la consultation des documents. C'est à ce stade-là qu'il est parfois possible d'ébaucher un plan.

#### DOCUMENTATION

##### Quelle documentation ?

Tous les documents écrits ne répondent pas à toutes les questions. Pour pallier ce manque, le groupe de travail peut recourir à des enquêtes, sondages, interviews, diapos, films, objets...

Mais dans cet article, nous nous limiterons au document écrit.

##### Le tri

1<sup>re</sup> question : Leur donne-t-on tous les documents, ou fait-on un tri préalable, si on en possède beaucoup ?

Question importante car l'élève demande, souvent, pour se sécuriser, beaucoup de documents, quitte à se noyer.

Comment leur faire comprendre que le nombre ne fait pas la qualité, quand ils sont dans une société où prime le savoir encyclopédique et la consommation ?

Nous pensons qu'il est préférable que le maître effectue un tri préalable pour que le groupe dispose de documents peu nombreux, mais variés.

2<sup>e</sup> question : Face aux documents, les élèves doivent quand même opérer un tri. Comment leur faire acquérir une technique de lecture en diagonale ?

- leur fournir des fiches aidantes (cf. fiche 1 annexe) ;
- leur faire pratiquer des exercices d'apprentissage (ex. : analyser leur propre comportement face à un journal).

##### L'élève face au document

• Comment les aider à se retrouver face à un document qu'ils utilisent ?

- Le maître peut cocher les passages importants (documents difficiles).
- Leur suggérer des techniques qui évitent le recopiage (cf. fiche annexe 2).

L'aide du maître est indispensable, mais comment passer dans tous les groupes ? Pressés par le temps, on a tendance à leur donner tout de suite les réponses, sans les laisser chercher.

Une solution est le travail en demi-groupe : une partie en classe et l'autre au C.D.I.

• Comment les aider à prendre des distances face au document ?

Là encore on peut créer des fiches destinées à leur faire acquérir une certaine rigueur (noter pour tout document son origine et sa date de parution par exemple).



- On s'est posé d'autres questions, telles que : Comment lutter contre la mythification du document ? Mais on n'a pas eu le temps d'approfondir.

## PRÉSENTATION

- Comment aider les élèves à capter l'attention des camarades, lors des exposés ?
  - limiter le temps d'exposé (un quart d'heure maximum).
  - Utiliser l'audio-visuel (disques, cassettes, diapos...).
  - Alternier les voix des exposants.
  - Utiliser le jeu théâtral (sketches...).

Tout, cependant, n'est pas un problème de présentation :

- L'écoute repose sur deux piliers : la confiance accordée par ceux qui écoutent au savoir de ceux qui présentent et la confiance de ceux qui présentent en eux-mêmes.
- Le travail de groupe risque d'aggraver l'individualisme de nos élèves : ceux qui exposent peuvent se replier sur eux et ne pas vouloir communiquer et les autres ne font pas forcément l'effort d'écouter.

Comment alors maintenir l'équilibre entre les petits groupes et le grand groupe ? Comment maintenir une vie du groupe tout entier ?



## Fiches annexes

### 1. Comment choisir les documents qui correspondent à ta recherche

Tu as choisi un sujet.

Tu as trouvé les documents écrits.

Parmi ces documents tu ne vas en garder que quelques-uns, comment choisir ?

- Ne commence pas à lire chaque document dans le détail.
- Mais cherche plutôt à faire une lecture en diagonale de l'ensemble des documents, c'est-à-dire :
  1. Quand ils existent, lis les tables des matières et sommaires des documents. Ils te donneront les titres des chapitres traités. Repère et note les références qui t'intéressent.
  2. Pour chaque document, regarde les titres, sous-titres, les photos et leur commentaire, les dessins.
    - Si certains documents ne t'intéressent pas, rends-les.
    - Si tu es indécis, mets de côté les documents qui te posent problème pour demander l'avis de tes camarades et de ton maître.
    - Si tu trouves des documents qui répondent à ta demande, tu les consulteras alors plus en détail.

### 2. Comment utiliser un document

1. Repère d'où il vient, situe-le dans le temps.
2. Lis d'abord en entier le document :
  - sans prendre de notes ;
  - mais tu soulignes au crayon (tu l'effaceras ensuite) les passages qui t'intéressent.
3. Pour bien comprendre ce que tu lis :
  - cherche les mots difficiles dans le dictionnaire ;
  - demande des explications à tes camarades, au maître, quand tu ne comprends pas.
4. Relis le document et ne conserve que ce qui te semble important pour ta recherche.
5. Prends des notes :
  - ne perds pas ton temps à recopier de longues phrases ;
  - essaie plutôt de résumer les informations importantes que tu as trouvées, avec tes mots.

## Travail de groupe et vie coopérative

*Voici en second lieu le récit d'une expérience menée en classes de 2<sup>e</sup> cycle (2<sup>e</sup> et 1<sup>re</sup>) en français dans un lycée de l'agglomération bordelaise.*

Nous utiliserons plutôt le terme «travail d'atelier». Je rejette «travail autonome» qui suggère, à tort ou à raison, l'idée de travaux émiettés, sans rapport les uns avec les autres.

### DÉROULEMENT DU TRAVAIL

Je pratique ces travaux toujours sur deux heures. Cela nous donne le temps nécessaire pour s'installer ; cela permet une organisation plus souple du travail.

#### Modalités générales

Lors des deux premières heures d'atelier, j'arrête le travail obligatoirement une demi-heure environ avant la fin de la

séance, pour permettre à chaque groupe de faire le point devant la classe entière : annoncer le titre, le plan et les problèmes éventuels (appels à l'aide, à documents, etc.).

Par la suite et avant que ne soit terminé le travail, les groupes font le point de temps à autre sur leur travail devant tous.

Lors du bilan périodique (séance de coopérative tous les quinze jours ou toutes les trois semaines), on dresse le calendrier d'échéance de ces recherches parallèles selon l'état d'avancement du travail de chaque groupe. Chaque groupe s'engage alors envers la classe.

#### Choix des thèmes

Pour que ces recherches marchent bien, il faut que les élèves soient intéressés, motivés.

Le choix se fait au départ en séance collective : quelqu'un note au tableau toutes les propositions puis je leur demande de se grouper (comme ils veulent mais à quatre maximum) pour se déterminer sur un thème.

Au moment du choix, je discute avec les élèves hésitants de façon à ce qu'ils cernent mieux leurs propres envies.

## Les « vraies » questions

Une fois un thème choisi, le petit groupe y réfléchit et note par écrit les questions qu'il se pose à son sujet. La recherche démarrera ainsi en fonction de leurs vraies questions ; la part du professeur est ici importante : je passe dans chaque groupe. Ce n'est qu'après cette réflexion personnelle que le groupe part à la recherche de documents.

Si toutefois un sujet est abandonné (ce qui est très rare chez moi), nous analysons les raisons de cet arrêt pour éviter que les élèves ne restent sur un sentiment d'échec.

## Le résultat

Le résultat de ces recherches en groupe prend trois formes différentes :

- Une **synthèse** poussée (l'idéal étant la fiche) distribuée aux élèves ; je ne demande pas de gros dossiers.
- Un **exposé** très court (avec toutefois des exceptions) de dix minutes à un quart d'heure, avec éventuellement des moyens audiovisuels (extraits d'enregistrement, diapos...) pour éviter une mauvaise qualité de celui-ci, les élèves me le présentent huit jours avant.
- Suivi d'un **débat** ; celui-ci n'est pas obligatoire pour tous : certains groupes peuvent continuer leur travail s'ils n'ont pas fini ou si le débat ne les intéresse pas.

*N.B.* — Si un groupe a fini son travail avant la fin des deux heures d'atelier, il vaque aux autres travaux de la classe (correspondance, journal scolaire, rangement, texte libre, etc.) ; il y a toujours quelque activité en cours.

## RAPPORT DES PETITS GROUPES AU GRAND GROUPE

Le retour du travail du petit groupe au grand groupe pose toujours le problème de l'écoute du grand groupe, de la classe entière. J'essaye de le résoudre de plusieurs façons :

- La classe est tenue **régulièrement au courant** de ce qui se fait dans les groupes par le point fait de temps à autre et par le bilan établi lors de la séance de coopé qui permet de dresser collectivement un calendrier. Il y a constamment retour au grand groupe pendant toute la durée des travaux.
- Les recherches comportent souvent un **sondage** dans la classe ; celle-ci est ensuite curieuse de connaître les résultats.
- Tous les élèves ne sont pas obligés d'écouter les débats, mais on en discute (il est plus correct d'écouter les copains).
- Dans les classes où des clans sont bien affirmés, la communication est plus difficile, les conflits fréquents ; la meilleure (et la seule ?) solution repose dans l'**élaboration de projets communs** (voyage, sorties diverses, journal, P.A.E., etc.).

## MA CONCLUSION

Recherches, travaux de groupe sont, doivent être intimement liés à la vie coopérative.

Jacques BRUNET

# Les objectifs de la recherche

*Voici enfin la transcription d'une discussion enregistrée par Xavier Nicquevert au C.E.S. de Mauricette Raymond, dans le Vaucluse.*

X.N. : Xavier Nicquevert - M.R. : Mauricette Raymond - M. D. : M. Duchêne, le documentaliste - Mme G. : Mme Garcia, prof. d'histoire-géographie.

X.N. — *Après avoir discuté avec des élèves de troisième, j'ai pu m'entretenir avec Mauricette, le documentaliste, quelques élèves présents dans la salle et le professeur d'histoire-géographie qui travaille en équipe avec Mauricette mais ne pratique pas toutes les techniques Freinet.*

## QUELS DOCUMENTS ?

M.R. — On parlait de l'utilisation de B.T.2 : comment vous en servez-vous ?

Elève. — On copiait le plus important ; il y avait des choses qu'on résumait aussi.

M.R. — Qu'est-ce que tu appelles le plus important ?

Elève. — Les réponses à nos questions, celles qu'on se posait.

M.R. — Les B.T., les B.T.2 sont une source de documentation parmi d'autres, pas privilégiée mais qu'ils abordent avec la même attitude : ils ont des questions au départ ; s'ils trouvent des réponses dans une B.T.2, une B.T., ils la prennent ; s'ils trouvent des réponses dans autre chose, ils prennent autre chose.

Mme G. — Du point de vue de la documentation, il ne faut pas oublier non plus le livre, le manuel ; c'est un instrument de documentation très important et dans nos classes, actuellement, les élèves refusent pratiquement le manuel. Ils vont plus facilement chercher des documents en bibliothèque ou bien dans des journaux que dans leur livre. Or c'est quand même un point de départ important.

M.R. — Oui, surtout qu'ils peuvent puiser dans leur livre un cadre chronologique. Or, je ne sais pas si ça vient de la nouvelle

conception de l'enseignement de l'histoire, ils n'ont plus du tout de cadre chronologique.

Mme G. — Ensuite, ils ont des tas de documents qu'ils peuvent aller voir en bibliothèque ; il y a les films, tout ce qu'ils ont chez eux qui parfois est important aussi. Mais il faut souvent fouiller pour eux.

## LA RECHERCHE, COMMENT ET POURQUOI ?

Mme G. — La recherche sur le fascisme est partie de films qui les ont incités à travailler davantage dessus. Il y a eu le cours, le film et puis l'intérêt personnel, et enfin la remise en cause des partis fascistes dans le monde actuel. Nous avons surtout insisté, Mauricette et moi, sur le fait que ce n'était pas simplement une tranche d'histoire, mais que c'était aussi tout à fait actuel et qu'il fallait voir comment ça s'intégrait dans notre vie politique actuelle. Et ça, ça les a beaucoup intéressés.

X.N. — *La plupart d'entre eux m'ont dit : « On commence par faire un plan ou bien on fait un questionnaire, et puis à partir de là, on recherche la documentation.*

M.R. — Oui. La raison en est que, quand on les laisse partir dans un sujet, très souvent ils ne limitent pas suffisamment l'enquête. Par exemple, ils partent sur la moto en général et ils font une enquête sans avoir de fil directeur, c'est-à-dire qu'ils partent de la documentation qu'ils ont et ils recopient sans structurer.

En outre, je pense que toute enquête doit être limitée. Par exemple, quand quelqu'un propose la pollution, il me semble que c'est tellement vaste qu'ils se perdent. Pour ne pas se perdre, au départ on limite à ce qu'ils cherchent : la pollution en Durance actuellement ou bien la pollution dans les champs ; donc quelque chose de très limité au départ.

X.N. — *Tu ne recherches pas systématiquement à resituer les thèmes de travail par rapport à un programme ?*

M.R. — Oh non, pas du tout ! D'une part parce qu'en troisième, le programme existe mais on n'est pas tenu à le suivre d'une façon stricte. D'autre part il me semble que, quel que soit le thème, ce qui m'intéresse, moi, c'est la formation sur la méthode.



L'intérêt que j'y vois, que ce soit sur la moto, les camions, que ce soit sur la dictature, c'est d'obliger les enfants à avoir un esprit de synthèse sur un thème donné, donc à se poser les questions essentielles, d'abord en discuter entre eux puis, à travers une documentation qui est très vaste, trier ce qui est le plus important.

En fait, c'est cette méthode qui m'intéresse, beaucoup plus que le thème lui-même. Dans le thème, ils prennent leur centre d'intérêt personnel et du coup ça marche mieux en général.

## LE ROLE DU C.D.I. (DOCUMENTATION)

X.N. — *Il semblerait que la documentation du collège ne soit pas très utilisée ou ne réponde pas toujours aux besoins des gens qui font des enquêtes.*

M. D. — Il y a tout un travail à faire, que je suis en train de faire. C'est la deuxième année que je suis ici et je reconnais que le classement n'est pas très au point pour pouvoir répondre, comme ça au pied levé, à n'importe quel type de question. J'essaie de dépanner au maximum les élèves qui font des recherches effectives, c'est-à-dire d'être disponible au maximum quand ils viennent : au point de vue matériel, au point de vue B.T... je leur prête ce que j'ai.

Parallèlement à ça, il pourrait y avoir effectivement une recherche en collaboration avec les élèves. Ce qu'on a fait cette année pour la bibliothèque pourrait continuer en ce qui concerne la documentation. Mais on n'est pas encore là.

M.R. — Un exemple : le travail qu'on a fait l'an dernier. On avait un gros dossier sur l'euthanasie ; le but, c'était de réduire un kilo et demi de documents à cent grammes. J'avais trouvé ton aide vraiment efficace au point de vue apprentissage. On s'est trouvé face à deux documents pour lesquels les enfants ont dit : «*Ils disent la même chose.*» Or c'étaient des documents de source différente ; il y avait un article du *Monde* et du *Nouvel Observateur*, je crois.

## LA PART DU MAITRE

Le thème était le même, mais les sources étaient différentes, la façon de le présenter était différente, donc cela posait un peu le problème du tri de documentation.

M. Duchêne a pris les deux documents, les a photocopiés tous les deux en huit exemplaires (huit élèves travaillaient là-dessus) ; il est venu travailler dans la classe avec eux : sur quels critères choisir l'un ou choisir l'autre, pourquoi ne pas prendre un mor-

ceau de l'un, un morceau de l'autre. Chaque élève avait proposé d'ailleurs un montage et j'avais trouvé ce travail très intéressant. En plus, tu apportais des éléments sur les sources, sur l'attitude face à un document.

X.N. — *C'est une dimension importante. Il semblerait qu'on a beaucoup recours à Mauricette dans ce cas-là ; y compris sur les critères d'origine, ce qui suppose qu'ils aient été sensibilisés effectivement au fait que, selon les sources, les documents sont plus ou moins suspects d'objectivité.*

M. D. — Ça, c'est mon rôle au niveau de la documentation, dans la mesure où j'ai le temps : si des élèves viennent travailler, je leur donne la documentation dont je dispose et je peux, au niveau de ma salle, sans aller en classe, leur donner quelques conseils.

X.N. — *Dans les sujets qu'ils ont choisis, en particulier la dictature, la source des documents a évidemment une grosse importance, et quand je leur demande comment ils font pour savoir, ils répondent : «C'est Mauricette qui nous dit.» Autrement dit, il y a quand même toujours quelque part malgré tout une référence qui fait autorité.*

M.R. — C'est obligatoire parce que, en troisième et surtout à l'époque actuelle, ils n'ont absolument pas de notions politiques sur l'origine des revues. Donc effectivement, ça ne pouvait être qu'un adulte qui pouvait leur dire : «Fais attention, c'est une façon de voir les choses, il y en a d'autres.»

## COMMENT SE SITUER FACE AU DOCUMENT ?

M. D. — Si on fait un travail sur l'actualité, il nous faut trouver la documentation dans la presse quotidienne, dans les hebdomadaires, sinon on n'a rien. La documentation comme *B.T., Textes et documents, La documentation photographique*, c'est déjà quelque chose de pré-digéré. Elle a été faite par des gens qui peuvent être compétents, mais elle ne se prête pas au même type de travail, elle est faite pour les profs.

M.R. — Oui, alors que l'intérêt que je trouve dans un travail sur la documentation, c'est justement de faire toute cette démarche intellectuelle qui consiste à se situer par rapport au document et à un sujet donné. Et là, que ce soit dans *B.T.2* ou *Textes et documents*, le travail est déjà fait.

Que je leur apporte des documents ou qu'ils choisissent leurs documents, si on ne les amène pas à une réflexion sur l'origine du document, donc la tendance exprimée dedans, le problème reste entier. Ils prennent comme vérité acceptée, absolue, scientifique, quelque chose qui est écrit, sans se demander par qui c'est écrit, comment, dans quelles circonstances.

Ils ont la même réaction, que ce soit la fille qui te dit : «Moi, je fais tourner les tables et du moment qu'il est écrit que ce sont les esprits, j'y crois» ou Lionel qui amène un article de *Sélection du Reader's Digest* disant que, grâce aux Américains, on va éviter l'invasion de l'Amérique Latine par les dictatures de l'Est.

Il prend ça comme la vérité unique. Pourquoi ? Parce qu'il n'y a pas eu réflexion sur l'origine du document. Je lui ai dit : c'est pas faux, mais c'est une façon de voir les choses.

Mme G. — C'est un peu le problème de la documentation : quand on a un sujet, il faudrait pouvoir trouver justement des articles de différentes tendances. Nous sommes limités parce que notre documentation personnelle n'est pas complète. Ce qu'il faudrait essayer d'avoir justement — c'est ce qu'on essaye de faire à la bibliothèque en ce moment —, c'est d'avoir une foule de documents qui arrivent de différentes personnes et qui se rejoignent dans une pochette sur tel thème, de façon à ce que les élèves puissent trouver des éléments différents. C'est ça le gros problème.

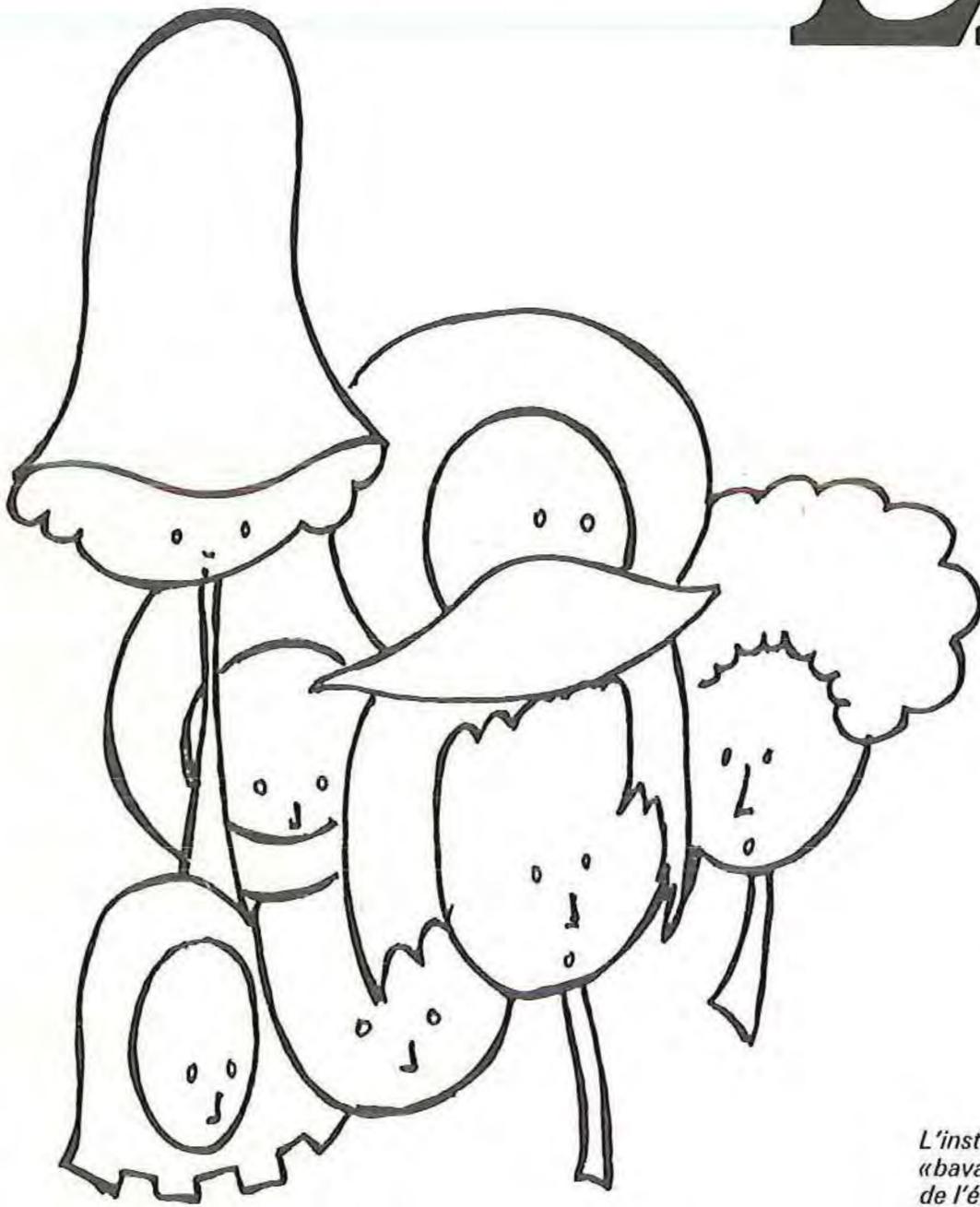
M.R. — Ça m'a vraiment beaucoup manqué, face à cet article de *Sélection*, d'avoir un autre article : en fait, face à ça, il n'y avait que ma parole où je lui disais : «C'est un article écrit par une revue américaine, donc prends des distances, regarde.» Mais j'aurais aimé lui dire : «Tiens, voilà un article écrit par X ou Y, de tel parti ou dans telle revue qui est de gauche ; voilà ce qu'on dit sur le même phénomène», sans avoir à intervenir moi-même.

Dans notre

# LIVRE

# DE

# VIE



## A qui le tour ?

## Textes libres

### Sous les feux des (rétro) projecteurs

L'autre soir, j'avais en face de moi un garçon de C.M.1, d'une école d'application de l'E.N. d'Aurillac, occupé à faire ses devoirs du soir (oui !). Comme il travaillait à la même table que moi, j'ai jeté un coup d'œil sur tout son bazar. Il avait à faire un exercice écrit du «cours d'orthographe» (Bled bien sûr), un exercice de math (diagramme à compléter), une fable de L.F. à apprendre et ô surprise (pour moi bien sûr) un livre baptisé «Activités géographiques d'éveil» mais combien semblable aux manuels «anciens». Il avait aussi un livre de bibliothèque dont j'appris qu'il était devenu livre de lecture car tous les enfants ont le même. Alors, pour voir, je lui ai demandé : «L'as-tu déjà lu jusqu'à la fin ?» Non, il n'avait pas eu l'envie de le finir ! Et pourtant si cette lecture donnait envie de lire, il aurait dû s'empresse de lire la suite ! Je me suis dit qu'éventuellement même, il assimilerait ces livres de bibliothèque à des manuels de lecture et s'en détournerait par la suite. Je te laisse méditer sur «retardés» ou «modernisés»... mais il est vrai qu'on peut aussi se croire rétro... actif !

Louis LEBRETON  
Extrait de Contact 24

*L'institutrice de notre classe (C.P., C.E.) nous avait punis pour «bavardages» et conduits, après la classe, chez son mari, directeur de l'école.*

*Il nous regardait avec un léger sourire en se frottant les mains. Quel plaisir trouvait-il dans cette situation ? On ne se posait pas la question... Nous nous retrouvions donc en fin de journée dans sa classe où des «grands» de douze à quatorze ans préparaient le certificat d'études. Cette situation me plongeait dans une sorte de tristesse et aussi de repentir sincère que j'essayais de montrer à l'instituteur dans l'espoir d'échapper à la punition.*

*Une petite dizaine, au fond de la classe, nous étions. Marchant de long en large, il procédait à l'interrogatoire : «Qui a bavardé ?», «Qui a fait rire les autres ?», etc., le tout ponctué de quelques claques ici ou là. Tout ceci n'était que monnaie courante : la scène se reproduisait à intervalles réguliers.*

*Une fois, nous avons eu droit à une variante : il demanda à un des grands d'aller chercher un fouet, pendu à l'entrée du chenil où il élevait des chiens. Ce fut alors la terreur pure : il déroulait et faisait claquer ce fouet en répétant : «A qui le tour ?»*

*Par les hautes fenêtres, nous pouvions voir le jour décliner. Il était cinq heures passées. Certains, parmi nous, avaient plus de cinq kilomètres à faire pour rentrer chez eux. C'est ce qui poussa l'un d'entre nous à dire, d'une voix hésitante : «A moi, monsieur, s'il vous plaît...», pensant pouvoir alors partir le premier et espérant ainsi échapper à la deuxième raclée qui l'aurait attendu chez lui s'il était arrivé trop en retard.*

*Le manège dura environ une demi-heure... Rassurez-vous : le fouet n'avait servi finalement qu'à nous faire peur...*

*Je retourne encore aujourd'hui de temps en temps dans ce village où j'ai conservé des amis. Ce couple d'instituteurs y est toujours en fonction : je n'ai jamais pu leur dire bonjour.*

NOËL, 22 ans, instituteur

«Oui, camarades, il faut défendre l'école que nous avons subie !» disait un militant de gauche en 1960.

Cette école ne se défend pas : il faut la défendre.

Grâce à Freinet et à d'autres, une autre école est à présent possible. L'école du peuple n'est pas à défendre, elle est à construire.

Genèse de la coopé

# Les chantiers B.T.J., B.T., B.T.2 ont besoin de vous

Chaque année, nous publions 15 B.T.J., 15 B.T., 10 S.B.T., 12 B.T.2, 4 B.T.Son. Or, actuellement, nous recevons moins de projets nouveaux que nous n'en publions. Il faut relancer très vite la création de projets nouveaux sinon nous ne serons plus en mesure de remplir les plannings des prochaines années.

## N'y a-t-il plus de sujets à traiter ?

Sûrement pas. Malgré les centaines de brochures publiées il existe des manques auxquels vous êtes constamment confrontés. Pourquoi ne pas se mettre à les combler, si possible collectivement, c'est plus facile. Si vous êtes prêts à vous lancer moyennant l'aide d'autres collaborateurs, signalez-le. On fera le maximum pour vous aider.

Il est grand temps aussi de refondre des brochures anciennes qui sont maintenant dépassées (1) mais qu'il ne serait pas très difficile de refaire en fonction de l'actualité. Il faudrait passer au crible toutes les B.T. de la première et de la deuxième série qui, d'ailleurs, ne seront plus rééditées dans l'état actuel.

Il existe également de nombreux documents sonores édités ou épuisés ou inédits qui pourraient servir de base à des brochures passionnantes. (A ce sujet que pensez-vous des S.B.T. récents sur J. Rostand et sur la condition ouvrière avant 14 ? Ils ont été faits ainsi. On peut continuer.)

En cherchant autour de vous, il existe sûrement une mine de sujets très intéressants. L'essentiel est de penser à l'ensemble du public national et même international de la collection et de ne pas se limiter à un regard trop particulariste.

**Signalez-nous rapidement vos propositions** avant même de rédiger le projet afin d'éviter les doubles emplois.

## Nous avons besoin de classes lectrices

Comme il faudra éditer très vite les projets nouveaux et que nous tenons à leur expérimentation préalable dans des classes, il nous faut un grand nombre de classes lectrices de tous niveaux et surtout C.M. et au-delà.

Cela aura l'avantage de voir publier très vite les projets récents. Vous verrez, c'est une aventure passionnante. N'oubliez pas, nous avons absolument besoin de vous.

Envoyez vos propositions à Rédaction B.T.J., B.T., B.T.2, B.P. 109, 06322 Cannes La Bocca Cedex.

(1) A titre d'exemple, vous découvrirez (p. 18 de la B.T. n° 511) qu'on circule gratuitement sur les autoroutes françaises sauf sur un tronçon de 48 km. Il faut dire que c'était en 1962.



## DU BON USAGE DES POIGNÉES DE SABLE

*Le secteur audiovisuel a même rencontré une remplaçante heureuse !*

### ÉCHOS... ÉCHOS... ET RÉVERBÉRATIONS... de MITRY MORY

J'ai fait un premier remplacement dans une classe de grands de maternelle, la première semaine de la rentrée ; et tout de suite, j'ai essayé d'enregistrer une discussion. J'ai été étonnée de voir à quel point tout se déroulait bien sans aucun problème de discipline. Mais ça devait être dû au milieu social, car j'ai eu ensuite une autre classe de grands, deux jours. Alors là, j'ai sorti le magnéto, et les gamins étaient complètement bloqués dès qu'ils avaient le micro devant eux. Et puis j'ai fait «Oua... oua... oua» dans le micro, comme ça, et puis tous ont voulu faire pareil... et puis le silence... des silences, puis un air, une chanson reprise par tous les autres, et puis ceux qui parlaient bas. Pour ces enfants d'origine arabe (80 %), c'était vraiment leur toute première approche. Si je les avais eus plus de deux jours, je crois qu'assez vite ils auraient compris l'utilisation du magnéto-phon.

Avec les petits de trois ans, ce qui semble le plus compliqué, c'est qu'ils ne comprennent pas que le micro peut enregistrer à distance : ils le «lèchent». J'emportais le magnéto tous les jours, pour le cas où... mais c'est parfois difficile de saisir l'occasion. Ce matin, une gamine a chanté tout d'un trait une chanson... Je n'avais pas le magnéto ce jour-là !

Au congrès, j'ai rencontré une fille qui, dans son groupe, a enregistré des livres sur cassettes. Elle m'a envoyé une copie de sa bande. J'ai le

projet de m'acheter trois bouquins, d'enregistrer, et à chaque remplacement que je ferai, de mettre en place un cours de lecture avec magnéto et casques.

Je vais te dire que le stage audiovisuel m'a énormément apporté, et surtout en connaissant des gens qui font des réalisations, des gens qui finalement sont comme n'importe qui. Tu vois, de chez soi, on reçoit un disque, on regarde et on écoute une B.T.Son, on lit une B.T. : on ne s'y implique pas, on la reçoit comme extérieure à soi, tant qu'on n'a pas pénétré dans le groupe qui y a bossé. C'est un peu comme si tous ces camarades travaillaient dans une pièce fermée par un énorme rideau, comme si de rien n'était. En pénétrant dans ce stage, tout à coup, le rideau s'est tiré et je me suis trouvée de l'autre côté, à l'intérieur du groupe. Bon, pour moi, c'est comme une révélation. Faire un projet de B.T., enregistrer une discussion, me semble maintenant faire partie de moi. Même si je ne sors pas des «productions» tout de suite, c'est quelque chose qui, un jour ou l'autre, se passera.

Lors de notre dernière réunion de groupe, j'ai parlé du magnéto-cassette amélioré, de l'importance de la qualité du micro, du réparateur de casques, du cinéma d'animation réalisé par les gosses. Personne ne m'a sauté dessus. Bon, il est vrai que c'était en fin de réunion, mais quand même, l'audiovisuel ne semble pas être encore une préoccupation essentielle à l'I.C.E.M.

Maryse LAMARRE

# Méfais de la chaise, bienfaits de l'ascèse...

6 mois : chaise pour bébé.

3 ans : mignonne petite chaise pour petit enfant.

6 ans : grand banc pour grand enfant... et jusqu'à 60 ans, chaise pour manger, regarder la T.V., aller au cabinet, se véhiculer, pique-niquer...

60 ans : chaise spéciale pour dos cassé, respiration coupée !

«Tiens-toi droit, ne t'assoies pas par terre», nous dit-on depuis des générations occidentales où nous passons neuf dixièmes du temps de veille assis sur une chaise ; et l'école a pour première tâche de nous apprendre à rester assis.

Cette noce du pouvoir de l'institution scolaire sur l'esprit et de ses interdits sur le corps prête à conséquences. Eduquer, sur le plan concret, ça veut dire chez nous dressage du corps ! Et Freinet qui lançait aux orties l'estrade et le manuel, n'a pas suffisamment insisté sur la chaise... La verticalité de la chaise offre un paradoxe : «Tiens-toi droit !», en fait, c'est par ce dressage idéologique que l'enfant courbe le dos... Qui n'a pas admiré chez les jeunes enfants leur stature droite, puissante et souple, leurs épaules basses, leur dos droit, leur respiration abdominale profonde ? A l'école, on va confiner l'enfant dans un rôle statuaire, position rigide, inconfortable, l'obliger à une immobilité passive, le souffle coupé à ras des poumons, le regard morne à hauteur du tableau dompté par les arabesques de la craie. Coupé de son contact avec la terre, à mi-hauteur entre terre et ciel pour une vie moyenne et sans sève ! Mais plus tard, les médecins spéculeront sur les causes des déviations vertébrales... manque d'activité ? Déviation de qui, de quoi ? Mal du siècle : à l'éducation succèdera la rééducation (deux fois valent mieux qu'une). Et nous, et nos enfants, nous avons les articulations raidies, le dos coincé, le souffle court, l'allure crispée.

A l'École Moderne, on invente la coopérative de l'esprit, et on perpétue cette dichotomie occidentale en négligeant la vie du corps. Pourquoi encombre-t-on les maternelles avec l'inutile et nuisible chaise ? Pourquoi maintient-on ce fatras de bureaux dans les classes, alors qu'il existe une multitude de façons de s'asseoir sans risquer de détériorer nos facultés naturelles ? Ces façons, les enfants les trouvent d'ailleurs eux-mêmes... Et nous, qu'attendons-nous pour les redécouvrir par le yoga ?

A pratiquer ces positions au ras du sol, on ouvre une autre dimension aux relations éducatives, on fait céder certains barrages qui nous affaiblissent...

La position assise est celle des esprits lourds... De nombreux méfaits en découlent !

- Raccourcissement des muscles arrières de la jambe, or «la longueur normale des muscles de la jambe tant postérieurs qu'antérieurs constitue un élément essentiel de la stature correcte du bassin, donc de toute la colonne vertébrale.» (Van Lysbeth).

- Non sollicitation des muscles abdominaux qui incite à la cambrure des vertèbres lombaires.

- Blocage du diaphragme qui amène une respiration superficielle, et empêche le massage des viscères.

Paradoxe et préjugés qui font penser aux longues diatribes de rhéteurs insensés du Moyen Age, surtout lorsqu'on pense que certains inspecteurs recommandent fortement la respiration «à pleins poumons» ! Cette position du «cul sur la chaise» (comme béquille pour le fessier...) dévie les enfants de la respiration abdominale nécessaire. Mais on sait à présent que les humains ont peur de la liberté !

Exemples de positions «assis sur le sol» :

- **Le diamant (vajrāsana profond)** : Assis à genoux, les fesses entre les jambes, dos droit (agit sur les pieds en les étirant et en assouplissant les ligaments, sur les muscles longitudinaux de la jambe, étire les tendons du genou...)

- **Le papillon** : Assis jambes repliées vers le pubis (assouplissement des articulations du bassin, renforcement de la tenue du dos droit).

- **Le lotus** : Assis les fesses entre les jambes, chaque pied sur la cuisse opposée...

Bon courage !

Mylène GO



## SECTEUR SANTÉ

Le groupe 83 lance un nouveau secteur (santé) pour :

- reprendre les travaux de Freinet sur cette question ;
- une réelle globalité dans notre vision des individus ;
- une plus grande autonomie de notre corps.

Nous demandons que l'I.C.E.M. se prononce contre la politique actuelle de la santé et pour cela nous établirons un éventail d'argumentations et de propositions : il faut donc relire Freinet, s'informer — se former — sur les pratiques de médecine ne relevant pas de la chimiothérapie, écrire un «document-outil» sur la santé (style B.E.M.).

Ces travaux sont bien avancés dans le Var. Mais nous avons besoin à présent de l'aide coopérative de l'I.C.E.M. tout entier. Nous demandons au C.A. de nous appuyer dans le lancement du secteur.

Pour une appréhension réellement globale des individus... des méthodes plus naturelles !

Ce que l'on peut (ou doit ?) pratiquer :

- acupuncture ;
- pratiques de détente (massages, respiration) ;
- arts martiaux, yoga...

Les directions dans lesquelles chercher :

- rythmes scolaires ;
- organisation des journées, alimentation ;
- prise en charge médicale ;
- pratiques corporelles...

Mylène GO (institutrice)  
19 rue Marceau  
83490 Le Muy

Bernard MEIRIER (kinésithérapeute)  
1365 Vieux chemin de Sainte-Muse  
83100 Toulon

«... la thérapeutique aujourd'hui en usage aboutit à un abaissement très marqué du tonus vital des patients, à une prédisposition croissante à toutes les maladies possibles...»

Célestin FREINET

## Merci mesdames les inspectrices !

Il faut lire les Instructions Officielles de maternelle ! On y trouve toujours de quoi justifier notre pratique éducative... pas si marginale que ça finalement :

«... les activités libres ont été reconnues comme révélatrices...»

«... la croissance... n'apparaissait plus comme la résultante de l'accumulation des connaissances mais comme une lente construction dont l'enfant lui-même devenait l'artisan à côté de l'adulte.»

«... l'enfant est un être total...»

«... l'enfant est un être imaginant...»

«... l'enfant peut faire des expériences indispensables...»

«... l'enfant doit être le sujet actif et agissant...»

«... ses comportements n'ont guère de valeur s'ils sont imposés par l'adulte...»

«... il faut laisser aux instituteurs le soin d'apprendre à les connaître (les méthodes pédagogiques) et de faire le choix correspondant à leur tempérament.»

Mince ! Les Instructions pourraient presque nous convaincre, nous endoctriner, si l'on n'y trouvait des énormités, du style :

«... la nécessité de mettre les jeunes enfants à l'abri des dangers de la rue...»

Alors là, quand même, il vaut mieux consulter notre petit aide-mémoire :

«C'est parce qu'on ne veut pas vous libérer, qu'on veut au contraire vous asservir chaque jour davantage qu'on endoctrine vos enfants au lieu de les préparer à la vie ; qu'on les parque entre quatre murs, loin des bruits de la rue, loin des spectacles édifiants du travail, de l'effort et de la lutte qui pourraient dangereusement leur ouvrir les yeux.» (Célestin Freinet, in Appel aux parents).

Nous comprenons, sans qu'il ne soit besoin d'aucun commentaire, pourquoi les I.O. disent encore :

«... on ne peut se contenter de laisser vivre les enfants d'une manière naturelle...»

Groupe 83

# Adresses des secrétariats des délégations départementales de l'I.C.E.M.

- 01 - Ain : VALLOT J.-Pierre, Les Curtils, Meillonas - 01370 Saint-Etienne-du-Bois
- 02 - Aisne : GUILLAUME Marc, Hartennes et Taux - 02210 Oulchy-le-Chateau
- 03 - Allier : DESGRANGES François, «Les Rés de Dursat», Route de Vichy, Le Vernet - 03200 Vichy
- 04 - Alpes-Hte-Provence : CANCE Claude, Maison Forestière - 04250 La Motte du Caire
- 05 - Hautes Alpes : BARRAT Christian, Ecole de Mélezet - 05200 Les Orres
- 06 - Alpes Maritimes : HERINX Eliane, Ecole de la Doire - 06750 Caille
- 07 - Ardèche : LAVIS Robert, Ecole publique Les Fonts du Pouzin - 07250 Le Pouzin.
- 08 - Ardennes : BOUDESOCQUE Gilles, 7, rue F. Buisson - 08340 Villers-Semeuse
- 09 - Ariège : MICHAU Jean-Jacques, Le Merviel - 09600 Larroques d'Olmes
- 10 - Aube : PLANCHET Jean-François, 2, rue Hoppenot - 10000 Troyes
- 11 - Aude : VILLENEUVE M. Thérèse, Ecole publique Leuc - 11250 Saint-Hilaire
- 12 - Aveyron :
- 13 - Bouches-du-Rhône : BERTHELOT Nicole, La Nasquède - Chemin du Jas de Lèbre - 13420 Gémenos
- 14 - Calvados : EUDES Henriette, 81, rue Saint-Martin - 14110 Condé-sur-Noireau
- 15 - Cantal : RIVA Catherine, Ecole, Ally - 15700 Pleaux
- 16 - Charente : MARSAT Marie-Claude, Route de Chevanon, Cx 612 Linars - 16290 Hiersac
- 17 - Charente Maritime : TOUZEAU Claudine, 19 bis, rue de la Muse - 17000 La Rochelle
- 18 - Cher : GABRY Gilles, 9, rue Danton - 18000 Asnières-les-Bourges
- 19 - Corrèze : COURTY Pierrette, Ecole de Saint-Etienne-aux-Clos - 19200 Ussel
- 20 - Corse : AUVARE Jacques, Ecole publique Algajola - 20220 Ile Rousse
- 21 - Côte d'Or : FRANÇOIS Annie, 10, allée Frères Creux - 21240 Talant
- 22 - Côte-du-Nord : CARO Jean-Pierre, Ecole publique - Saint-Brandan - 22800 Quintin
- 23 - Creuse : PEINGNEZ Jean-Claude, C.E.G., Parsac - 23140 Jarnages
- 24 - Dordogne : LAPERGUE Roger, Savignac de Miremont - 24260 Le Bugue
- 25 - Doubs : GOLL Denis, Ecole publique de Le Luhier - 25210 Le Russey
- 26 - Drôme : GRUEL Henriette, Ecole, Parnans - 26100 Romans-sur-Isère
- 27 - Eure : HELLEY Marianne, Bourneville - 27500 Pont-Audemer
- 28 - Eure-et-Loir : LORTIC Luc, 2, place de l'église - 28380 Saint-Rémy-sur-Avre
- 29 - Finistère : LE PROVOST Daniel, Ecole publique de Locronon - 29136 Plogonnec
- 30 - Gard : LOZE Serge, 274, Chemin des Terres de Rouvière - 30000 Nîmes
- 31 - Haute Garonne : DESANGLES Hélène, 24, rue Antoine Puget - 31200 Toulouse 02
- 32 - Gers : DESPAUX Laurent, Ecole publique, Saint-Médard - 32300 Mirande
- 33 - Gironde : HERVOUET Daniel, Les Hommes, Saint-Ciers de Canesse - 33710 Bourg-sur-Gironde
- 34 - Hérault : ROBO Patrick, 1, rue Muratel - 34500 Béziers
- 35 - Ile-et-Vilaine : LERAY Christian, 16, allée du Danemark - 35100 Rennes
- 36 - Indre : REGNAUD Pierre, Ecole de Bagneux - 36210 Chabris
- 37 - Indre-et-Loire : THIBAUT Dany, Cheillé Bourg - 37190 Azay-le-Rideau
- 38 - Isère : CUCHET Albert, 2, avenue P. Vaillant Couturier - 38130 Echirolles
- 39 - Jura :
- 40 - Landes : Délégation départementale Ecole Moderne, Ecole mixte A, Pontonx-sur-Adour - 40900 Saint-Paul-les-Dax
- 41 - Loir-et-Cher : BOUAT Roland, La Baignarderie, Nouan-le-Fuzelier - 41600 Lamotte-Beuvron
- 42 - Loire : BERMON René, 12, rue du Creux de l'Oie - 42300 Roanne
- 43 - Loire Haute : ACHARD André, Ecole publique, Ally - 43380 Lavoute-Chilhac
- 44 - Loire-Atlantique : BOYER Jean-Paul, «La Rousselière», 3, allée de la Planche - 44120 Vertou
- 45 - Loiret : JANVROT Guy, 815, rue de Curembourg - 45400 Semoy
- 46 - Lot : PELAPRAT André, Ecole de Lacave - 46200 Souillac
- 47 - Lot-et-Garonne : BERGAGNINI Claire, Ecole Monbran, Foulayronnes - 47000 Agen
- 48 - Lozère : DESHOURS Mado, Ecole publique du Rouget, 48120 Alban-sur-Limagnole
- 49 - Maine-et-Loire : Groupe Angevin Ecole Moderne, 93, rue E. Vaillant - 49800 Trélazé
- 50 - Manche : PORTIER Joseph, Ecole publique Genêts - 50530 Sartilly
- 51 - Marne : MORLET Anne-Marie, 6, allée des Prévotés, Saint-Thierry - 51120 Hermonville
- 52 - Marne Haute : MONGIN Francine, Bloc Bel Air - 52200 Langres
- 53 - Mayenne : MOUILLÉ Hervé, 11, rue Fouassier - 53200 Château Gontier
- 54 - Meurthe-et-Moselle : Groupe I.C.E.M., 54, Ecole Moselly B., Haut-du-Lièvre - 54000 Nancy
- 55 - Meuse : I.D.E.M. 55, Ecole publique mixte, Demange-aux-Eaux - 55130 Gondrecourt-le-Château
- 56 - Morbihan : GOULIAN Marie-Claire, Ecole du Fort Bloqué - 56270 Ploëmeur
- 57 - Moselle : SCHNEIDER Jean-François, Ecole de Loupershouse - 57157 Puttelange-aux-Lacs  
JACQUET Marin, Ecole publique - Hattigny - 57830 Maizières-les-Metz  
WIBRATTE Hélène, 23, rue de Paris - 57210 Maizières-les-Metz
- 58 - Nièvre : GAUTHIER Claudie, Institutrice, Dirol - 58190 Tannay
- 59 - Nord : MOUVEAUX Thérèse, 6, rue Denis Cordonnier - 59390 Lys-lez-Lannoy
- 60 - Oise : DUPONT Karoline-Jérôme, Ecole de Bury - 60250 Mouy
- 61 - Orne : PRAUD Janine, 2, rue Ambroise Paré - 61000 Alençon
- 62 - Pas-de-Calais : LAMARRE Denis, Ecole, Gouy-en-Artois - 62123 Beaumetz-les-Loges
- 63 - Puy-de-Dôme : I.C.E.M. 63, Ecole Argnat - 63430 Volvic
- 64 - Pyrénées Basses : DARROU René, 20, avenue Garcia Lorca - 64000 Pau
- 65 - Pyrénées Hautes : POMÈS Jean-Claude, 48, rue de Langelle - 65100 Lourdes
- 66 - Pyrénées Orientales : GOT André, 79 A, avenue du Canigou - 66370 Pezilla-la-Rivière
- 67 - Rhin Bas : BONNETIER Ilse, 63, rue de l'Engelbreit - 67200 Strasbourg
- 68 - Rhin Haut : DUBAIL Martine, 194, rue du 9 février - 68480 Mœrnach
- 69 - Rhône : BEAUMONT Roger, Ecole, Polliennay - 69290 Craponne
- 70 - Saône Haute : DESPOULAIN Pierre, Ecole publique Breuches 70300 Luxeuil-les-Bains
- 71 - Saône-et-Loire : VILLARD Evelyne, Saint-Romain des Iles - 71570 La Chapelle Guinchay
- 72 - Sarthe : HOUYEL Christine, 50, rue Montoise - 72000 Le Mans
- 73 - Savoie : MULET Germaine, Groupe scolaire, Saint-Julien-Mondenis - 73300 Saint-Jean-de-Maurienne
- 74 - Savoie Haute : Collégiale I.C.E.M. 74, Groupe scolaire du Parmelan, Place H. Dunant - 74000 Annecy
- 75 - Paris Nord : BRILLAND Bernard, 43, rue de la Chapelle - 75018 Paris  
Paris sud : BARO Marine, 36, rue de Picpus - 75012 Paris
- 76 - Seine Maritime : DENJEAN Roger, Beauvoir-en-Lyons - 76220 Gournay-en-Bray
- 77 - Seine-et-Marne : LAMARRE Maryse, 19, rue Raymond Brau - 77290 Mitry-Mory
- 78 - Yvelines : BIDAULT Béatrice, Ecole Pont du Routoir - 78280 Guyancourt
- 79 - Deux-Sèvres : GERMONNEAU Myriam, 58, rue de la Gasse - 79410 Echiré
- 80 - Somme : DUMONT François, Ecole - 80260 Beaucourt-sur-l'Hallue
- 81 - Tarn : COUTOULY Jacques, Ecole, Parisot - 81310 Lisle-sur-Tarn
- 82 - Tarn-et-Garonne : Groupe Ecole Moderne, 505, rue des Mourets - 82000 Montauban
- 83 - Var : GO Henri, 19, rue Marceau - 83490 Le Muy
- 84 - Vaucluse : MARQUEZ Elyette, Chemin Cambadou - 84250 Le Thor
- 85 - Vendée
- 86 - Vienne : DECOURT Pascal, Saint-Rémy-sur-Creuse - 86220 Dangé-Saint-Romain
- 87 - Vienne Haute : DEBORD Annick, 6, rue du Petit Limoges - 87270 Couzeix
- 88 - Vosges : JACQUOT Daniel, rue Roland Dorgelès - 88800 Vittel
- 89 - Yonne : MONDÉMÉ Gilles, Ecole, Argentenay - 89160 Ancy-le-Franc

90 - Belfort Territoire : QUERRY Jacques, Ecole, Courtelevant - 90100 Delle Cidex 769  
91 - Essonne : CADALBERT Arlette, 1, résidence du Parc - Villebon-sur-Yvette - 91120 Palaiseau  
92 - Hauts de Seine : DUPELOUX Catherine, 68, avenue Gabriel Péri - 92260 Fontenay-aux-Roses  
93 - Seine Saint-Denis : JACQUET Rémi, 41, rue A. Dhalenne - 93400 Saint-Ouen

94 - Val-de-Marne : I.C.E.M. 94, 37, rue Sébastopol - 94600 Choisy-le-Roi  
95 - Val d'Oise : BRAULT Rémy, 8, rue de l'Égalité, Noisy-sur-Oise - 95270 Luzarches  
97 - 2 La Martinique : MAX Jean-François, La Haut - Lot. La Caraïbe - 97222 Case Pilote  
97 - 4 La Réunion : BAUM Marcel - 97427 Etang Salé les Bains



## Projet d'une B.T.J. L'Aquaterrarium

Je suis absolument contre ce projet B.T.J. qui va à l'encontre des intentions de l'auteur : « Découverte des menaces qui pèsent sur ces systèmes écologiques ».

J'habite en pleine campagne, depuis plus de 20 ans, dans un village de 82 habitants et je sais de quoi je parle.

Moi aussi, avec ma classe unique, je suis allée râtisser la mare, le petit canal, à la recherche de ses habitants.

Seulement pour une ou deux salamandres, tritons, grenouilles observés et « étudiés », quels dégâts ! Malgré mes interdictions, chaque élève faisait ensuite son petit élevage personnel et tous ces animaux (même ceux de la classe) étaient perdus pour la nature.

Comme les engrais, les incendies volontaires de broussailles, les assèchements de mares, les curages de ruisseaux ont fait le reste, maintenant, on ne trouve pratiquement plus de salamandres, de tritons, de grenouilles, de gammars, d'escargots... ce qui a éloigné les hérons, et toute la chaîne alimentaire, et j'y ai ma part de responsabilité. J'ai donné aux enfants envie de jouer avec la VIE.

**Je leur ai appris à ne pas respecter leur environnement.**

La classe est-elle un milieu si naturel pour y faire un élevage ? J'en ai tant vu de « pauvres » hamsters, perruches, tourterelles, poissons... qui crevaient de faim, de soif, de négligence pendant des week-end ! Je ne fais pas de sensiblerie, mais je pense que si l'on veut faire respecter la VIE, il ne faut pas l'encager !

Et maintenant, que j'ai INTERDIT l'apport de tout animal vivant dans ma classe, je vois des fournées d'enfants des villes qui viennent piller « ma » campagne à la recherche de l'animal demandé par leur instituteur.

Je trouve qu'il est regrettable que l'I.C.-E.M. sacrifie à la mode « ECOLO » et publie aussi l'attirail du parfait prédateur... (épuisette...) que l'on trouve dans tous les livres de sciences (pardon d'éveil) qui se veulent modernes.

Je souhaite que ma prise de position soit partagée par de nombreux camarades et empêche de sortir cette B.T.J. sous cette forme.

Je m'excuse auprès du camarade qui a fait tout cet important travail mais je tire

une sonnette d'alarme, moi, qui vis à la campagne et qui constate chaque jour la destruction de l'environnement.

Je répondrai que si on veut étudier le milieu, on le touche avec ses yeux sur place sans intervention, on le respecte, et si l'on veut étudier un animal en détail,... il existe de bonnes diapos !

Anne-Marie FRANC  
2 grande rue Vaxainville 54120 Baccarat  
(militante I.C.E.M. depuis 18 ans)

## LA F.I.M.E.M. VOUS CONNAISSEZ ?

Fondée par Freinet en 1954, la Fédération Internationale des Mouvements d'Ecole Moderne (F.I.M.E.M.) a pour objectif de réunir les enseignants se réclamant des principes éducatifs exposés et appliqués par lui. Ces principes sont condensés dans un document : *La charte de l'Ecole Moderne*, constamment actualisé. La dernière version date de 1968 (congrès de Pau). On peut y lire :

« La pédagogie Freinet est, par essence, internationale. C'est sur le principe d'équipes coopératives de travail que nous tâchons de développer notre effort à l'échelle internationale. Notre internationalisme est, pour nous, plus qu'une profession de foi, il est une nécessité de travail. »

Ceci explique pourquoi, à l'opposé d'autres fédérations, la F.I.M.E.M. ne groupe pas des associations institutionnelles mais des équipes coopératives de travail. Leurs activités s'exercent au sein des commissions suivantes :

- Correspondance scolaire internationale.
- Organisation de visites de classes.
- Gerbes internationales.
- Multilettré et échanges d'informations.
- Rencontres internationales et congrès.
- Commission maîtres et enfants immigrés.
- Commission des outils pédagogiques.
- Commission de sauvegarde des écoles rurales.
- Commission bibliographique.

Les collaborateurs isolés peuvent devenir membres correspondants, bénéficiant des informations F.I.M.E.M. mais assistant aux assemblées avec voix consultative.

Les candidatures de membres actifs (groupes d'une quinzaine de collaborateurs) ou de membres correspondants sont reçues au secrétariat, 42 Grande Rue, 92310 Sèvres et soumises à l'approbation de l'assemblée générale.

Des réunions régulières se tiennent au secrétariat à l'intention des collègues étrangers et des collaborateurs des différentes commissions. Calendrier envoyé sur demande.

## CINÉMATHÈQUE SUPER 8

Il est peut-être bon de se souvenir que le secteur audiovisuel compte « aussi » quelques

bons camarades qui font, entre autre, du cinéma avec les enfants de leur classe.

Voici déjà quelques années, le cinéma d'animation, qui permet de faire, en cinéma animé, de véritables B.D. avec les histoires inventées par les enfants, avait été exploré par notre camarade Marc Guétault et quelques copies de ses principales réalisations avaient constitué une petite cinémathèque en film super 8.

Cette cinémathèque a été assez peu sollicitée jusqu'ici. Nous aurions pu l'enrichir de quelques nouvelles réalisations provenant d'autres camarades, si le besoin s'en était fait sentir.

En ce qui concerne le cinéma d'animation, assez facile à réaliser, une brochure S.B.T. n° 387 (qui s'intitule, bien entendu *Le cinéma d'animation*) donne toutes indications sur la pratique de cette réalisation avec les enfants.

Peut-être aussi nous n'avons pas rappelé assez souvent toutes ces choses...

C'est donc dans cette perspective que nous vous signalons que, désormais, c'est notre camarade Claude Curbale, cinéaste lui-même, qui gèrera la cinémathèque super 8. Vous pouvez vous adresser directement à lui pour obtenir des prêts de ces films, pour la modique somme de 20 F, représentant le prix de l'affranchissement aller (le retour étant aussi à votre charge, naturellement, comme vous pouvez aisément le supposer, évidemment !).

Son adresse : Claude CURBALE, école des Prés, 31700 Blagnac.

Savez-vous aussi qu'il existe une émission de télévision, diffusée sur Antenne 2 le jeudi à 17 heures : *La télévision des téléspectateurs*, qui se propose de montrer les réalisations produites par des amateurs, tels que vous ou les enfants de vos classes. Et de plus, la diffusion, lorsqu'elle est programmée, rapporte à son auteur une somme de 150 F par minute, ce qui n'est pas négligeable dans le budget d'une classe de cinéastes... Alors, à vos projecteurs et à vos caméras.

## PROJETS D'OUTILS A PARTIR DE J MAGAZINE

Le secteur Création Manuelle et Technique a un projet de fichier, destiné aux petits, composé à partir des meilleures pages de « Je fabrique » et « Je cuisine ».

- Que pensez-vous de cette idée ?
- Vous paraît-il souhaitable de « recycler » *J Magazine* sous cette forme ?
- Ce fichier vous semble-t-il intéressant ?
- Dans l'affirmative, quels bricolages et quelles recettes sélectionneriez-vous pour y figurer ?

De son côté la Commission Lecture a évoqué la possibilité de sortir sous forme de livrets séparés les meilleures histoires de *J* pour compléter les bibliothèques enfantines. (Mêmes questions).

Réponses à Michel VIGNAU, Ecole de Saint-Christoly de Blaye - 33920 Saint-Savin

# A propos du débat entre thérapeutes spécialistes du corps et enseignants à Grenoble

(avec un peu de retard mais beaucoup de sérénité)

Rien de plus «ch...» qu'une synthèse, qu'un compte rendu de débat surtout s'il se veut exhaustif et objectif. De plus, on ne sait jamais pour qui on l'écrit : pour ceux qui étaient là ? Pour les absents ? Je vais donc d'abord l'écrire pour moi, pour essayer d'y voir plus clair en revendiquant bien fort ma subjectivité. A vous d'en faire votre miel en y mêlant la vôtre !

Plantons le décor quand même. Un amphi (bien), mais un amphi quand même, tout ce qu'il y a de bien «gradiné», avec chaire surélevée, grande table et micro d'un côté et escalier de têtes bien rangées de l'autre...

Côté estrade, une brochette de thérapeutes : euthoniste, yogi, ostéopathe, kinésiste, méziériste, psychothérapeutes humanistes, psychiatres utilisant les thérapies à médiation corporelle... Côté salle, un échantillonnage varié de pédagogues à forte majorité I.C.E.M. Enfin coincés au bord de l'estrade, trois représentants du «secteur Education corporelle» chargés de lancer, d'ordonner, d'orienter (?) le débat (dont moi).

Joëlle Jounot engage la partie en racontant son cheminement personnel. Des élèves «à problèmes», difficiles. Une pédagogie qui essaie de prendre en compte ces problèmes. Un élève qu'elle dirige vers un psychiatre... qui lui dit que c'est en partie de sa faute à elle si le gamin en est là. La décision de Joëlle de suivre une analyse d'abord verbale, puis corporelle. Enfin les problèmes qu'elle se pose, qu'elle nous pose à propos de la formation des enseignants et des thérapeutes.

Philippe et moi essayons de sérier les questions pour qu'on ne perde pas trop de temps. Mais nous nous laissons un peu déborder par la salle et ça part un peu dans tous les sens. Avec, en plus, pas mal d'agressivité dans l'air...

Moi, trois points m'intéressaient principalement. Je les avais d'ailleurs précisés dans la présentation du débat dans le journal du congrès. C'étaient :

1. le problème des limites entre pédagogie et thérapie ;
2. ce que l'attention relativement nouvelle, qu'on a apporté au corps en thérapie, a pu amener de positif ;
3. enfin, le problème de la formation des thérapeutes.

Ces trois points n'ont été qu'effleurés malheureusement. Voilà en tout cas ce que j'ai retenu s'y rapportant lors du débat, avec en plus quelques réflexions personnelles :

La limite entre pédagogie et thérapie n'est pas facile à définir. Pour Grisoni (psychiatre), enseigner, c'est d'abord enseigner un contenu contrôlable. Mais déjà si on essaie de chercher pourquoi le contenu ne «passe» pas, si on trouve pourquoi et qu'on résout le problème, on est déjà dans la thérapie d'une certaine façon. En fait, l'essentiel est de savoir ce qu'on est censé faire. Etre thérapeute, c'est avoir déterminé clairement que je soigne. Ça doit être une démarche volontaire et contrôlée.

Gisèle Barret (prof d'expression dramatique) réagit fortement au discours des thérapeutes qu'elle ressent comme terroriste. Le danger pour elle, c'est que l'enseignant soit peu à peu remplacé dans sa classe par un tas de spécialistes. Tout cela parce qu'il a peur dans de nombreux domaines de ne pas être compétent, de «jouer avec le feu» dans certaines situations... Il doit pourtant essayer de faire face aux problèmes qui se posent, de se persuader qu'il a le plus souvent les moyens d'y répondre. Il peut faire appel lui-même à un spécialiste, mais pas se laisser mettre à la porte de sa classe.

Je crois qu'en fait, dès qu'on est dans une classe, c'est-à-dire dès qu'on réunit des êtres entre eux, s'instaure aussitôt une certaine dynamique qui peut transformer le groupe et l'individu. De même, dès qu'on se met en situation pédagogique on entame un processus de changement. Et ce d'autant plus dans la pédagogie Freinet qu'elle cherche par le développement de l'expression, de la coopération à mobiliser au moins autant l'affectivité que les facultés intellectuelles. Peu importe, au fond que des processus «thérapeutiques» se déroulent sans que nous

en ayons toujours conscience. L'important, c'est peut-être justement de ne pas porter un regard de thérapeute sur le vécu de nos élèves...

«Faut-il, demande Nanou Grange, en réaction à ce débat dans le journal du congrès, renoncer à faire du jeu dramatique, de l'expression corporelle parce qu'on n'est pas thérapeute ? Je répondrai simplement, dit-elle, par cette citation de Bettelheim dans Un lieu pour renaître que je viens de lire et alors que je me sens encore toute imprégnée de sa modestie chaleureuse, de sa conviction dans la relation d'aide par la capacité d'écoute, toutes choses qui ont été absentes de ce débat : «L'entretien d'un psycho-sociologue avec un patient est de la psycho-sociologie ; si le psychiatre se livre au même travail, on le qualifie de psychothérapie, mais si une infirmière s'en acquitte, on parle de soins.» Et je rajouterai : quand c'est un instit, on parle de pédagogie. Ne s'agit-il pas dans tous les cas d'une relation d'aide ?

*L'essentiel n'est-il pas qu'elle soit authentique !*»

## L'apport nouveau des psychothérapies par le corps

Ce deuxième point a été pratiquement absent du débat. Je pense que pourtant plusieurs des invités devaient avoir des choses à dire à ce sujet. D'autant plus que certains, semble-t-il, essaient de travailler dans un esprit d'ouverture vis-à-vis de différentes techniques corporelles. Après le «tout par le verbe» des freudiens purs et durs et le «tout par le corps» des nouvelles thérapies américaines, il semble qu'on assiste actuellement à un rééquilibrage, qu'on s'oriente vers une tendance à la synthèse des différents courants au niveau des pratiques. Le travail sur le corps qui mobilise bien évidemment le psychisme peut servir à induire, à libérer la parole. On parle de plus en plus de «thérapies à médiation corporelle».

Un des aspects les plus intéressants, à mon avis, de ces nouvelles thérapies, c'est qu'elles permettent d'atteindre, d'aider des gens de catégories sociales plus diverses que la psychanalyse traditionnelle. Celle-ci, qui a recours au langage dans ce qu'il a de plus symbolique, s'adresse, on le sait bien, à des classes sociales bien définies. Il semble donc qu'on s'oriente vers une certaine démocratisation qui va dans le sens que souhaitait W. Reich. Avec tous les dangers malgré tout, dus à une certaine phénomène «mode», engouement, qui secrète des charlatans, des apprentis-sorciers et des marchands de soupe. Belle transition pour parler du problème de la formation des psychothérapeutes. Non !

## La formation des psychothérapeutes

Là, s'opposaient deux écoles (deux discours parallèles qui ont pris bien soin de ne pas se heurter) :

- Les thérapeutes du courant «humaniste» :

Mannant : «Je suis une personne comme les autres, non analysée. J'enseigne avec ce que je suis... Mais je passe un contrat avec le client... Je suis une sorte d'enseignant dans une école de sous-doués de la vie, dans une société qui est malade.»

- Les psychiatres :

Grisoni : «Il faut absolument être formé pour faire ce travail, se donner des contrôles. Je vois trop de gens nous arriver dans un état lamentable après être passés dans les mains de charlatans, après des traitements «sauvages». Dans ce domaine, il

*faut savoir freiner et quand freiner. Une fois qu'un processus de régression est entamé chez un individu, il faut l'accompagner jusqu'au bout... Il est très dangereux d'abandonner des gens au milieu de la rivière comme le font certains, parce que ces gens ne peuvent plus alors retourner à leur point de départ. Alors on les laisse se noyer. Déclencher le processus n'est pas le plus difficile, l'important c'est de savoir, avant, jusqu'où on est prêt à aller avec la personne, jusqu'où on est capable de l'accompagner...»*

Malheureusement, on est resté un peu sur notre faim sur ce problème de la formation. Qu'est-ce qu'un thérapeute bien formé ? Un thérapeute analysé ? Contrôlé ? (Mais par qui ?)

Ce débat aurait pu être intéressant, mais il n'a pas eu lieu. Refus de s'affronter en public parce que les positions étaient trop divergentes ? J'ai presque toujours eu le sentiment d'entendre une parole édulcorée, neutralisée de la part des invités, comme s'ils avaient peur de faire des «vagues» entre

eux. Et si le débat a pu décevoir, c'est certainement une des raisons.

D'autres raisons, bien sûr, peuvent être avancées pour expliquer cette insatisfaction : la «géographie» du lieu, le nombre des invités, celui des participants, la limite de temps (fermeture de la Fac à 23 h), l'animation peut-être trop discrète (mea culpa), le blocage (ou l'agressivité) des enseignants devant les thérapeutes (et leur pouvoir ?)... Etonnante absence de la pédagogie Freinet lors de ce débat. Notons qu'il y avait 400 congressistes sur 800 à vouloir assister (participer ?) à un tel débat.

Le débat a peut-être été plus intéressant en fait par les échanges «sauvages» fort animés qu'il a provoqués par la suite. Il y a même eu le lendemain un débat sur le débat. A mon avis, tout n'a donc pas été négatif, dans la mesure où ça peut avoir donné envie d'approfondir...

Jean-Pierre GODFROI

## A PROPOS DES THÉRAPIES CORPORELLES (suite du débat du congrès)

*Une approche nouvelle ? Des espoirs nouveaux ? Un besoin sans doute. Il n'en faut pas davantage pour expliquer la mode des groupes qui foisonnent, présentant des programmes alléchants, menus à la carte où chacun trouvera son compte. Et puis participer à un groupe c'est aussi sortir de son isolement. On y côtoie l'autre, on y fait des rencontres. Quel délasserment après la semaine de travail au rythme que l'on sait ! Enfin l'oreille qui écoute, les peaux qui se touchent...*

*Il est temps, grand temps d'essayer d'y voir plus clair dans ce marché du corps, tarte à la crème, d'essayer de voir qui l'organise car tout est là. Dire, se dire, exprimer n'importe où, n'importe comment, peut faire beaucoup plus de mal que de bien. Exprimer sans analyse c'est, après un premier soulagement, s'enfermer un peu plus, tourner en rond, accentuer ses problèmes et même risquer le délire.*

*Sans doute chacun peut écouter l'autre. Mais dans un deuxième temps il s'agit d'accompagner, d'aider à aller plus loin, d'aider à comprendre.*

*Or rien n'est plus difficile qu'accompagner et on ne peut le faire sans y mêler inconsciemment sa propre problématique, ce qui enferme le demandeur au lieu de l'aider. Celui qui «console» se fait plaisir.*

*Il faut que chacun sache, au seuil d'une demande de travail corporel, avec qui il le fait.*

*Comment connaître l'animateur de ces groupes ? Ce n'est pas facile mais non impossible. On se réclame beaucoup maintenant des Américains, à juste titre puisqu'ils ont quarante ans d'avance sur nous. Il est fréquent de rencontrer des animateurs de groupe qui s'en réclament. Or bien souvent ils ont fait quelques stages, au mieux passé quelques mois aux Etats-Unis. Une formation de thérapeute c'est bien plus que cela. Elle s'étend*

*sur des années, six ans, huit ans et plus, comprend un travail personnel et un contrôle dans la pratique qui en découle, contrôle fait régulièrement. Tous ceux qui sont sur le point d'entreprendre une démarche corporelle ont le droit d'interroger l'animateur-thérapeute, de demander à voir son cursus.*

*On ne s'improvise pas animateur de groupe, il faut avoir été analysé (trois ou quatre ans) et être ou avoir été en contrôle. Avoir suivi un processus de formation dans une école qui ne soit pas des années de quinze jours (par exemple des stages de trois fois cinq jours qui ne permettent pas un suivi satisfaisant).*

*Nous avons tous le droit de savoir à qui nous avons à faire et nous avons à nous méfier des charlatans. («Je suis comme vous, dira un invité le soir du débat, je n'ai pas de formation particulière.» Un autre dira : «Je suis un autodidacte»... Personnage sympathique au demeurant, qui a plu d'emblée...)*

*On n'a plus le temps de perdre du temps. C'est cette mise en garde qu'il était souhaitable de faire, utile, urgente... L'Ecole Moderne étant le lieu où, précisément, on a coutume de dénoncer les pièges de la société dans laquelle nous vivons.*

*Il serait souhaitable que, dans chaque département, se crée une antenne où on pourrait s'adresser pour avoir les adresses des thérapeutes auxquels on peut avoir recours. Cette antenne devrait connaître aussi les cliniques ou les hôpitaux psychiatriques (mieux les services) où on offre autre chose que la chimiothérapie en cas de dépression ou d'épisodes délirants.*

*Je peux regrouper ces adresses, écrire à*

Joëlle JOUNOT  
La Petite Rivière  
35400 Saint-Malo  
Tél. (99) 81.93.89

### QUE FAIRE ?

On a toujours pu, contre vents et marées, faire quelque chose qui nous permettait de sortir du ronron quotidien et de mieux vivre la monotonie de nos collègues casernes, fabriques d'agressivité, d'incompréhension, de révoltes.

On était accusé d'utopie, de participation, de récupération : on voulait tout simplement vivre aussi dans la classe.

Beullac, qui avait senti le vent, nous avait octroyé les « PACTE ». C'était un moyen de tuer les initiatives individuelles difficilement contrôlables.

Mais c'était permettre à un groupe d'adolescents, de collègues, de construire un projet et, surveillé par le conseil d'établissement, de le mener à bien avec quelque argent et une certaine autonomie.

C'était, après les défunts 10 %, un petit trou dans l'édifice, à nous d'en faire une brèche, à nous, à la base, de nous concerter, de rêver, de projeter, de proposer et de savoir que nous avons droit à l'initiative contrôlée, mais réelle. Il suffisait d'être réaliste et une aumône nous était accordée.

Malgré tout, c'était un moyen important pour sortir de sa classe, de son petit groupe : on pouvait sur un projet concret et non des discours, aller vers les autres, construire autre chose, se rencontrer, discuter.

Un nouveau collègue : Vedène, une pénurie totale, des collègues qui arrivent de partout, pas de passé, des gens inquiets, le vide (des locaux, des chaises, des tables, des tableaux, de la craie) des enfants de quatre villages qui se sont toujours battus sur les terrains de rugby ou les « ballets ».

Un thème est lancé : « se connaître et connaître les autres ». Des gens se rencontrent, font connaissance, certains se retirent, d'autres matérialisent le projet : on a gagné des mois...

Chacun part à la découverte des autres, des villages, de leur vie et coutumes.

Chaque mois, autour d'un saucisson et d'une bouteille on fait le point sur les découvertes des enfants.

On échange renseignements, photos, bonnes adresses, on se parle et on parle naturellement de notre travail quotidien. On ne cause pas de la dernière bêtise d'Ali ou de la punition à donner à un élève qui oublie toujours son matériel...

Des écrivains, des poètes, des chanteurs, des sociologues viennent aider les enfants à mieux exprimer ce qu'ils ressentent, ce qu'ils croient, ce qu'ils écoutent.

D'une structure discutable, on avait fait quelque chose de vivant. Des profs qui ne se connaissaient pas et qui auraient mis des mois pour se « rencontrer », avaient travaillé ensemble.

Une activité commune tout au long de l'année, une expo de fin d'année avaient réuni des solitudes qui pouvaient mieux agir, face à tout ce qui entravait jusqu'alors, leur marche en avant. Il suffisait de continuer.

Avec nos « sous » (3 000 F), on pouvait s'acheter ce dont on avait besoin. Les enfants pouvaient même rater des photos sans que ce soit un drame, le droit au tâtonnement, à l'erreur, pouvait exister, et c'est important...

Avec nos 90 heures supplémentaires on se sentait un peu moins « fayots » et un peu moins récupérés par le système.

Les P.A.E., enfants du 10 mai sont plus libéraux et plus généreux... Sortir de sa classe, du collège, c'était possible, ne pouvait-on aller plus loin ?

Le projet interétablissements sur la lecture lancé par l'I.C.E.M. allait permettre de coordonner une action dans dix établissements vauclusiens (collèges et lycées).

Rendre les bibliothèques aux ados en les faisant intervenir dans le choix des livres, créer une animation autour du livre, tous les jours à

l'interclasse de midi, permettre aux enfants d'éditer un bulletin, les inviter à des rencontres avec les gens du métier du livre, c'était un autre moyen de mieux vivre à l'école et d'abattre les cloisons.

C'était un pas supplémentaire vers l'autonomie de l'individu, de l'enfant, de l'ado, du prof, de la classe, de l'établissement.

On parle beaucoup de l'autonomie des collèges mais il ne faudrait pas que cette autonomie devienne un étouffoir pour l'enfant, le prof, l'équipe qui veulent sortir des sentiers battus.

Nous devons permettre à chacun de vivre sa pédagogie.

Nous ne demandons pas que les « autres » changent mais nous devons exiger le droit de choisir nos techniques, notre méthode, sans nous soumettre aux exigences de la majorité ou de la hiérarchie quelle qu'elle soit.

Les P.A.E. ne sont que des brèches : nous devons nous hâter de construire des ouvertures, de grandes baies qui illuminent, enfin le fond triste de nos classes pour que tous les élèves puissent avoir les yeux qui brillent et que la fin des cours ne soit plus attendue comme une délivrance.

Si nous voulons que ça change, nous devons militer pour le droit à une autonomie réelle, pour le droit à la différence.

Nous devons nous rencontrer pour élaborer des projets coopératifs, pour construire des équipes reposant sur des contrats de travail pédagogique clairs et précis.

Il ne faut pas oublier que parler des enfants, de notre travail, de nos idées, c'est facile.

Travailler ensemble, c'est plus compliqué et les échecs ne pardonnent pas.

Soumettons ces projets à l'administration et formulons nos besoins. Informons les mouvements pédagogiques : ils pourront nous aider, coordonner nos efforts et surveiller le cheminement hiérarchique des projets.

Nos efforts, nos échecs, nos réussites pourront être discutés. On ne parlera plus sur du vent et on pourra mesurer la réelle volonté de changement du nouveau pouvoir, un an après.

Mais après des dizaines d'années de sclérose et d'imagination rentrée, ce n'est pas facile d'innover et c'est triste de voir que ce n'est plus le pouvoir qui nous fossilise mais nous qui n'osons pas, ne savons plus entreprendre.

Le 1er avril 1982 !

Georges BELLOT  
C.E.S.  
Vedène

## RÉFLEXION

*Beaucoup d'entre nous qui luttons avec plus ou moins de réussite, d'enthousiasme pour transformer l'école, avons par moments l'impression qu'un tel objectif est hors de notre portée parce que les changements que nous parvenons à introduire dans notre pratique quotidienne sont parfaitement assimilés par le système éducatif qui les dépouille de tout leur sens rénovateur en en déformant le contenu et en l'adaptant à ses intérêts.*

*Nous pensons que nous sommes trop peu nombreux pour détruire un mur gigantesque contre lequel nous ne pouvons que lancer quelques poignées de sable. Nous sommes envahis par l'idée indéclinable que le système, malgré nos efforts, continuera à imposer ses filtres, à coloniser les cerveaux, en reléguant l'enfant au dernier rang, malgré tout « l'intérêt des enfants » dont il puisse être fait état. Il continuera à y avoir des notes (pardon, des « évaluations »), des rangs, la discipline imposée, les manuels, les devoirs, la torture quotidienne...*

*Il y a beaucoup d'intérêts de toutes sortes (économiques, politiques, culturels, religieux, familiaux) qui soutiennent le système actuel. Ce dernier autorisera seulement quelques velléités, qu'il peut assimiler parfaitement, et qui ne changeront rien en profondeur.*

*Il y a un autre piège qui nous guette souvent. Nous nous le disons à nous-mêmes et nos propres camarades nous le répètent à satiété : ces gosses qui sont dans des classes où l'on pratique une pédagogie différente seront bouffés, avant ou après, par le « bazar » actuel, et s'il leur faut s'adapter au « bazar », nous n'aurons fait que rendre plus difficile cette adaptation, c'est-à-dire que nous leur aurons créé un problème supplémentaire.*

*Que faire alors ? Faut-il jeter l'éponge et rentrer dans le rang ? Pour beaucoup ce serait impossible et non point pour une question d'amour-propre ou à cause d'une fidélité exemplaire à des principes, mais à cause de la conviction profonde qu'il existe des raisons objectives de continuer la lutte, quel que soit notre isolement.*

*En premier lieu parce que le système actuel n'est monolithique qu'en apparence. Ses contradictions apparaissent dès qu'on l'envisage avec un minimum de sens critique. Savoir profiter de ces contradictions est un des moyens de le miner. Il est absolument nécessaire, par ailleurs, d'avoir toujours prête et suffisamment expérimentée une alternative globale à tout ce qui existe.*

*Il est nécessaire également d'offrir aux enfants des expériences approfondies de liberté, de démocratie, d'autogestion, de respect de leurs intérêts les plus authentiques. La seule manière de prendre au sérieux le « futur » de quelqu'un c'est de prendre au sérieux son « présent ».*

*Alors, non seulement ces enfants ne seront absolument pas « lésés », mais en plus ils seront armés pour construire un monde meilleur que celui que nous leur avons donné.*

Eladio CANO, G.T. de Málaga. Editorial de *Colaboracion*, revue du Movimiento Cooperativo de la Escuela Moderna (mouvement « Freinet » espagnol), n° 33 d'avril 1982. Traduit par Marc SALA.

Ces « réflexions » m'ont semblé être d'actualité pour nous aussi en France. Au moment où nous qui avons voulu le changement, sommes désorientés ou déçus, ces pensées venues d'un pays qui assume un changement bien plus significatif m'ont rappelé que nos luttes n'ont pas de frontière et que, au cours de la R.I.D.E.F. à Madrid en 1980, nous, pédagoges « Freinet » français « héritiers du gourou », avons pu entrevoir ce que nos camarades avaient choisi comme thème : « Pédagogie de lutte et alternatives pour une école du peuple ».

Alors, si les poignées de sable ne peuvent rien contre la muraille, une poignée de sable en moins sous les fondations du « système » et il tremblera. Et cela, chacun de nous peut le faire.

Marc SALA  
4 rue Bernard-Harent  
86500 Montmorillon

# Les voyages-échanges

Chers amis,

Nous avons bien reçu votre lettre collective. Elle était très belle. Nous sommes contents de savoir que vos parents veulent bien nous recevoir. Nous allons essayer maintenant de fixer rapidement les dates du voyage...

Quand une telle lettre part d'une classe qui a l'habitude de la correspondance, c'est que le processus du voyage-échange est déjà bien engagé ! Cela signifie pour les deux classes qui sont en relation un enthousiasme qui ne fera que croître jusqu'au jour J. Et si la correspondance avait connu quelques faiblesses passagères, on peut être certain qu'elle va repartir de plus belle, tant il va y avoir des choses à se dire et à régler avant que les correspondants ne débarquent un beau jour sur le quai d'une gare.

### Mes premiers essais

Mais avant d'en arriver là, je voudrais raconter mon itinéraire, celui qui m'a permis d'en arriver là, aujourd'hui, à la veille de l'accueil de nos correspondants de Floirac, dans un quartier tout neuf d'une ville nouvelle.

Le premier correspondant que je me suis trouvé aurait pu me dégoûter à tout jamais de la correspondance ! C'est le service correspondance de l'I.C.E.M. qui nous avait mis en relation. Je démarrais timidement la pédagogie Freinet et la correspondance m'attirait par l'ouverture qu'elle représentait. Elle avait en plus l'avantage de ne rien bouleverser et elle ne nécessitait aucun investissement.

Hélas, cette première correspondance n'a pas bien marché. Les échanges étaient peu fréquents et de qualité médiocre, ce dont je ne me rendais pas compte à l'époque puisque j'ignorais tout de la pédagogie Freinet en général et de la correspondance en particulier. L'année scolaire s'est terminée aussi banalement qu'elle s'était déroulée. Je ne me souviens même plus si nous nous étions dit au revoir.

Heureusement, en septembre, je suivais mon premier stage d'initiation à la pédagogie Freinet. J'y ai découvert des tas de choses bien sûr mais entre autres, j'y ai entendu parler de correspondance.

Claude Dumont racontait, faisait vivre sa correspondance avec Marcelle Drillien à Dyo, en Bourgogne. Et il montrait des lettres individuelles de toute beauté et d'une richesse extraordinaire ! Il faut souligner qu'à cette époque (1969), nous avions des élèves de fin d'études dans nos classes et qu'ils se révélaient être, dans l'ensemble, des correspondants de tout

premier ordre ! Et puis Claude s'est mis à raconter le dernier voyage-échange. Le car, parti de Rocquancourt et complété par des anciens élèves, correspondants de Dyo l'année précédente et promus au rang d'accompagnateurs pour la durée du séjour : la semaine. L'arrivée, les embrassades, les échanges qui s'étaient instaurés entre les familles normandes et bourguignonnes...

Donc la correspondance, cela pouvait être autre chose que ce que je venais de vivre !

Un autre soir, c'est André Bouvier qui racontait l'arrivée d'un colis dans la classe. J'avais envie de cette correspondance-là ! C'est donc plein d'espoir que je me suis inscrit sur le classique tableau de demandes de correspondants du stage. Mon espoir n'a pas été déçu puisque le dernier jour du stage, Claude Dumont me proposait de correspondre avec lui. Après les deux ans d'échanges si riches qu'il venait de vivre avec la Bourgogne, je ne me sentais pas de taille et j'avais des scrupules ! J'ai quand même accepté et nous avons échangé également pendant deux années de suite.

Depuis, la correspondance est toujours restée au centre des activités de ma classe. Je ne peux plus faire autrement. Merci Claude.

### Premières difficultés

Seulement, de Rocquancourt à Blonville-sur-Mer où j'étais à l'époque, il y avait quarante kilomètres ! Pas question de voyage-échange de plusieurs jours. Mes braves parents d'élèves, habitués depuis toujours à une pédagogie traditionnelle, ne considéraient même pas qu'il fût possible d'offrir le repas de midi au correspondant de leur enfant le jour où il viendrait ! Et ce ne fut pas possible, en effet.

Heureusement, le papa de Sophie était outré. Outré et restaurateur. Lors de la réunion de parents, il a proposé d'accueillir tout le monde dans son restaurant. Comme personne ne pouvait payer le prix du repas qui était assez élevé, il a annoncé qu'il nous proposerait un menu à 5 F ! C'était la coopérative qui devait prendre en charge cette dépense. Pauvre coopérative qui n'existait dans l'esprit Freinet que depuis peu mais dont la caisse était quasiment vide ! Pour en terminer, le papa de Sophie proposa que chaque famille apporte une enveloppe. Chacun y mettrait la somme qu'il pourrait et ce serait bien. Ainsi fut fait.

Petits enfants d'ouvriers de Rocquancourt et petits Blonvillais ont savouré un délicieux repas dans cette auberge deux étoiles de la côte normande !

Le retour à Rocquancourt fut plus simple. Chacun partit le midi manger chez son correspondant. La deuxième année, comme par enchantement, les difficultés avaient disparu et le repas au restaurant également !

Ce n'était là qu'un début et j'étais très satisfait de mon apprentissage. Mais ce qui m'attirait davantage encore, c'était le voyage-échange de plusieurs jours. Une seule journée chez les correspondants c'était frustrant. A peine les enfants avaient-ils fait connaissance que le moment du départ était arrivé ! Dans certaines familles d'accueil, on n'avait même pas vu le papa parti tôt le matin et qui ne revenait pas manger le midi à la maison.

Il me fallait donc autre chose et comme l'I.C.E.M., pour moi, ce n'était encore que le groupe départemental, je résolus de passer à nouveau par le service national de correspondance.





## Premiers voyages de trois jours

C'est ainsi que nous nous sommes retrouvés en Corrèze ! Un long voyage en train, certes, mais deux jours entiers sur place, deux nuits passées dans une maison «étrangère».

A Saint-Hilaire-Peyroux, Marcel Rioux et sa femme avaient bien fait les choses. Le milieu était modeste mais l'accueil fut très chaleureux. Dans le train du retour, il y en avait des histoires à raconter !

Le retour fut tout autant réussi. Dans le car des Corrèziens, il y avait même quelques parents qui venaient voir la mer. Tout le monde s'est régalé sur la plage de Blonville. L'été suivant, une famille blonvillaise est allée en vacances à Saint-Hilaire-Peyroux et j'ai su que les échanges s'étaient prolongés encore quelques années.

## D'autres expériences

Mon retour à une correspondance départementale fut avant tout motivé par l'attrait d'une rencontre dès le début de l'année scolaire, ce qui permettait aux enfants de se choisir eux-mêmes dans le courant de cette journée. Cela a présenté des avantages pour certains enfants mais le principal inconvénient que j'y ai vu, c'est que personne n'est allé dans les familles ce jour-là. Nous avons mangé tous ensemble à la cantine et les parents ne se sont pas sentis concernés par ce voyage. Cela manquait de charme et ceux qui avaient connu l'échange l'année précédente n'ont pas manqué de nous faire part de leur déception.

C'est à la même époque que j'ai entendu parler de la correspondance «naturelle». J'ai senti tout de suite la richesse de cette nouvelle formule en même temps que ses difficultés.

Après le congrès d'Aix, ça y était, j'étais partant et promu par la même occasion responsable d'un circuit. Lourde tâche mais très intéressante car j'étais, nous étions, en relation privilégiée avec toutes les classes du circuit puisque toutes les classes m'envoyaient une ou plusieurs feuilles pour composer la gerbe du circuit. Nous lisions les textes, nous faisons la

mise en page, l'agrafage, l'expédition de cette gerbe. Par l'intermédiaire des cahiers de roulement, j'avais un contact très fréquent avec certaines personnes du circuit.

Mais les enfants écrivaient à plusieurs endroits différents et je voyais mal comment organiser un voyage-échange. Or, peu à peu, j'ai vu des échanges se renforcer, des affinités s'affirmer entre notre classe et quelques autres pendant que d'autres échanges s'espaçaient ou s'arrêtaient.

Ce sont ces contacts renforcés qui nous ont permis les voyages-échanges de trois jours avec Saint-Avertin (37), avec une classe du seizième arrondissement de Paris et avec Vatan (36), toujours dans le cadre de la correspondance «naturelle».

## Un voyage mémorable

Je suis obligé de réserver une part toute spéciale à un voyage qui ne fut pas un voyage-échange mais qui reste dans le souvenir de quelques-uns comme un événement vraiment extraordinaire. Je veux parler du voyage de Saint-Martin-des-Puits. Il y a bien longtemps qu'il aurait fallu le raconter ce voyage, mais on a toujours tant de choses à faire ! Cette fois ce sera fait.

Marie-Thérèse et André Villeneuve étaient dans ce petit village de l'Aude, éloigné de tout. Saint-Martin-des-Puits n'était habité que par des familles de harkis. A l'école, il n'y avait que ces enfants arabes. André était inscrit dans mon circuit de correspondance et les feuilles qu'il nous envoyait pour la gerbe n'étaient pas «terribles» : papier très léger, texte plus ou moins lisible selon qu'on avait le début ou la fin du tirage au duplicateur à alcool. Bien sûr pas d'imprimerie et pas de crédits de fonctionnement pour cette école qui avait justement davantage de besoins que les autres !

Un jour, dans une gerbe, on a pu lire un texte de Saint-Martin qui disait à peu près ceci : «On aimerait bien aller vous voir mais on n'a pas d'argent !» Ils n'étaient sans doute pas les seuls dans ce cas mais eux, ils l'ont dit.

A Lantignié, dans la classe de Bernard

Collot, la discussion a dû être animée après la lecture de cette fameuse gerbe car, peu de temps après, nous recevions de Lantignié une circulaire à inclure dans la prochaine gerbe. En substance, les Beaujolais disaient :

«A Saint-Martin-des-Puits, ils n'ont pas d'argent mais nous, nous pouvons peut-être en trouver pour eux. Il y en a dans notre tirelire ou dans la caisse de la coopé. On peut aussi se «débrouiller» pour en trouver. Qu'en pensez-vous ?»

Ce que les classes du circuit en ont pensé ? Que c'était tout à fait possible si on s'y mettait tous. Et c'est bien ce qui s'est produit. Par l'intermédiaire des gerbes de notre circuit au début, puis dans les autres circuits de correspondance naturelle, les informations ont circulé et l'argent est arrivé petit à petit. Des petites sommes au début, les économies individuelles ou les dons des coopératives. Puis des sommes plus importantes, fruits plus généreux du «système D» (ramassage de papiers et cartons, cueillette des escargots, ventes diverses...). Bientôt André fut en possession d'une somme qui lui permit de faire les premières démarches auprès de la S.N.C.F. Et les sous continuaient à arriver.

Un beau matin du mois de juin 1974, ils sont partis : seize enfants je crois, accompagnés par André et Fatima. La première étape était la gare de Belleville où les attendaient les parents de Lantignié. Ce week-end là, c'était la fête de l'école et les enfants de Saint-Martin-des-Puits en étaient les invités d'honneur !

Le lundi matin, ils reprenaient le train en direction de la Normandie. Destination : Blonville-sur-Mer. Ils sont restés cinq jours chez nous, accueillis, choyés, dorlotés, gâtés par ces mêmes familles qui n'avaient pas pu offrir un repas à un correspondant quelques années plus tôt ! Il fallait voir leur départ à la gare de Deauville ! Les cadeaux normands étaient venus s'ajouter aux cadeaux beaujolais et les pauvres enfants n'avaient plus les mains assez grandes pour saisir tous les paquets. Les parents présents ont dû aller les installer dans le train et les adieux furent émouvants ! André m'a raconté que le trajet dans le métro, de la gare Saint-Lazare à la gare de Lyon ne fut pas triste...

Il ne pouvait pas y avoir de voyage retour, dans ce cas très particulier, car leurs conditions de vie n'auraient pas permis aux familles de Saint-Martin-des-Puits de recevoir d'autres enfants. Qu'importe, l'essentiel pour tous était qu'ils puissent faire un très beau voyage et ils l'ont fait grâce à ce bel élan d'amitié.

## De nouvelles conditions de vie

Maintenant, une page de notre aventure pédagogique est tournée. Claude Dumont est venu conquérir Hérouville-Saint-Clair : une superbe école neuve dans un quartier neuf de cette ville nouvelle. Au cours de cette première année de fonctionnement, Claude et moi avons renoué une correspondance entre nos classes. Redémarrage prudent pour lui mais manque d'horizons lointains pour moi.

L'année suivante, Gigi et moi sommes venus renforcer l'équipe en place à Hérouville. La tendance est encore à la prudence

concernant les voyages-échanges, étant données les conditions de vie dans ce quartier de H.L.M. Tant pis, je force, j'impose même le voyage-échange mais en deux temps. A l'issue de la première année, c'est nous qui allons chez nos amis de Vatan. Les trois jours passent vite et nous ne pouvons pas repartir sans les inviter à venir chez nous l'année suivante.

Le retour se fera en janvier, avec une belle épidémie de grippe. A Hérouville, on s'est un peu serré dans les appartements mais on a pu recevoir ! La brèche était ouverte. Les voyages-échanges étaient possibles même dans notre nouveau milieu.

Cette année, l'école Célestin Freinet vit à l'heure des voyages-échanges de plusieurs jours. Je suis d'abord allé à Floirac pendant cinq jours. Claude a reçu ses correspondants de Châtellerauld pendant quatre jours. Gigi est allée près du Mans avec ses C.P.-C.E.1 pour un voyage de deux jours et Claude est resté quatre jours à Châtellerauld, juste une semaine avant les vacances de Pâques. Gigi et moi, nous préparons le retour de Saint-Pavace et de Floirac pour le début du mois de mai.

### Une brassée de souvenirs

Maintenant, il ne m'est plus possible d'envisager la correspondance sans voyage-échange, surtout quand je repense à tous les moments merveilleux passés ici ou là chez nos différents correspondants :

- les vendanges en Gironde ;
- le feu de joie et les danses avec un groupe folklorique berrichon dans la ferme d'un parent à Vatan ;
- l'apprentissage du rugby en Corrèze ;
- le souper aux chandelles et la bonne espagnole dans le seizième arrondissement ;
- le dîner dans un grand restaurant des Champs-Élysées ;
- les visites d'élevages, d'usines, de châteaux aux noms plus ou moins prestigieux (Versailles, Azay-le-Rideau, La Roquetaillade) ;

sans oublier les délicieux gâteaux offerts par les parents lors des soirées de fête organisées en notre honneur.

Je pourrais encore évoquer les voyages vécus par d'autres : les expéditions de Gérard Nédellec, sa classe et ses anciens élèves et parents dans un village de l'Ain pendant plusieurs années consécutives, le voyage de Georges et Jackie Delobbe qui faisaient une classe pas « ordinaire » dans le train qui les conduisait vers l'Isère, le séjour des enfants de grande section des maternelles d'Isle chez leurs grands correspondants (des quatrième) de Moulins... C'est un livre qu'il nous faudrait écrire pour témoigner de tout cela. Qui sait ? Si la correspondance reprenait toute la place qu'elle n'aurait jamais dû perdre dans les classes Freinet, ce livre serait d'actualité.

### Détails d'organisation

Mais pour qui n'a jamais organisé un tel déplacement, les difficultés peuvent paraître insurmontables ! Il n'en est rien, heureusement.

Si on a la chance d'avoir beaucoup d'argent, le problème est simple : on loue



un car et en route. Je ne me suis jamais trouvé dans ce cas, je n'insisterai donc pas.

C'est la S.N.C.F. qui rend nos voyages-échanges possibles, même avec un petit budget. Il faut utiliser la formule « promenade d'enfants ». Si vous avez moins de 400 km aller et retour, vous ne pouvez prévoir votre voyage que sur deux jours

mais le fait de totaliser plus de 400 km vous autorise à avoir un jour supplémentaire. Le tarif « promenade d'enfants » est particulièrement avantageux puisqu'il donne droit à 75 % de réduction sur le prix normal d'un trajet et, en plus, les enfants de moins de dix ans ne paient que demi-tarif. Ce qui fait donc 87,5 % de réduction pour un enfant de moins de dix ans.

## Des mamans chez les correspondants

*Des parents endormis et anxieux avaient laissé leurs enfants, avec de plus ou moins gros paquets, au parking de l'école ou à la gare, dans le matin encore tout noir.*

*Les petits voyageurs, eux, se rassuraient en faisant un inventaire de leur sac, des « cadeaux » ou en suçotant « on va prendre le train », ce qui constituait une grande première pour onze d'entre les vingt et un enfants.*

*Dans le wagon, nous nous comptâmes, deux mamans plus Gigi pour vingt et un enfants sagement assis, nous allions pouvoir faire face. A Mézidon déjà, Mickaël... et d'autres demandaient si nous étions arrivés ! Un monsieur qui essayait de lire un ouvrage sur La méthodologie de la recherche, en face de Vincent et non loin de petites filles qui faisaient pépier leurs « kikis », sourit. Un peu plus tard, il devait séparer Vincent et Tony qui se bagarraient, l'un n'arrivant pas à « tuer » l'autre avec son pistolet fictif car celui-ci ressuscitait toujours en appuyant sur un bouton.*

*Chacune notre tour nous emmenions un enfant aux toilettes et, en route, la troupe grossissait. L'activité occupa tout le monde de grands moments.*

*Quand Le Mans arriva, le petit groupe était bien réveillé, des fourmis dans les jambes, mais nos réserves de patience n'avaient pas trop souffert, n'en déplaise aux gens qui nous regardaient d'un air apitoyé. Un car nous conduisit à l'école de Saint-Pavace et notre nuée de moineaux se colla à nous, n'osant avancer vers le groupe qui piétinait en nous attendant depuis neuf heures. Les bouffées de timidité, les yeux baissés, ne durèrent pas. Après la présentation des enfants entre eux, un climat chaleureux remplaça la gêne et chacun se mit à dessiner cependant qu'une première équipe allait faire des gâteaux.*

*Nous étions sidérées, les mamans du Mans et nous de la facilité d'adaptation des enfants qui, tout à la découverte de la nouvelle famille, ne se souciaient plus de nous et s'organisaient comme pour rester longtemps. Tous ont déploré le lendemain de partir aussi vite, même ceux qui appréhendaient la nuit à cause des « pipis au lit » car personne n'a fait chez le correspondant.*

*Le retour a été plus dur car, toute inquiétude envolée, désormais aguerris aux voyages, les enfants se sont installés, explorant avec délices et exclamations le casse-croûte préparé par la famille du correspondant, les voisins, les sièges...*

*Quels parents s'inquiétaient d'abandonner leur petit aux vicissitudes d'un voyage sans eux ?*

BRIGITTE et MARIKA  
février 1982

Après que les maîtres se soient mis d'accord sur le principe et les époques des voyages, ce qui est intéressant, c'est la préparation coopérative de ces voyages. Les nombreuses lettres qu'il faut échanger à cette occasion redonnent une nouvelle force à la correspondance : proposer des dates, les arrêter définitivement après consultation des parents, proposer et choisir le programme des visites, prendre les rendez-vous, informer les parents...

Mais il y a lieu d'insister encore sur un aspect très positif du voyage-échange. Il s'agit de la coopération entre les parents

qui reçoivent. Il faut organiser les transports de la gare à l'école pour l'arrivée et de l'école à la gare pour le départ.

Quelquefois, il faut coucher un correspondant de plus, en nourrir un de plus parce que, ce midi-là, justement, il n'y aura personne à la maison et que les petits seraient tout seuls ! Et tout s'arrange pour le mieux grâce à cet esprit coopératif qui entraîne malgré eux les parents. On se libère du travail un peu plus tôt si on le peut et on «sort» le correspondant. On veut lui en montrer le plus possible, on veut qu'il s'en souvienne de ce voyage !

Je crois que beaucoup de parents ont mieux compris ce qu'était la pédagogie Freinet après avoir vécu une telle expérience. C'est encore plus vrai pour les parents qui ont eu la responsabilité et le privilège d'accompagner une classe chez les correspondants.

Mais pour cela, ce n'est plus à moi de témoigner. J'en ai déjà assez raconté comme cela !

Gérard SÉNÉCAL  
école Célestin-Freinet  
14200 Hérouville-Saint-Clair  
avril 1982

*J'ai l'impression de remonter le temps... un peu trop ! Je vais sûrement modifier un peu les événements au passage, en oublier, enjoliver... mais voici tout de même :*

## Correspondance naturelle et voyage-échange ou... quand une classe de 5<sup>e</sup> rencontre une classe de maternelle

Il y a déjà longtemps, j'ai rencontré la correspondance naturelle, ou de circuit : des échanges, des amitiés, à tous les niveaux ; des petits qui aimeraient tellement écrire à des grands, par exemple... Ils ne savent pas encore écrire et pourtant ça marche !

Et, un jour, j'ai rencontré Marie-Claire : un congrès, un couloir, une discussion, une amitié. Comme on aimerait travailler ensemble ! C.E.S. - maternelle, est-ce possible ? Pourquoi pas ? Effarement... Persuasion, et nous nous retrouvons dans le même circuit. L'effarement change de camp ! Que peuvent-ils vous apporter ces petits ? dit-on. On reçoit en sixième et en quatrième, avec perplexité, admiration, les dessins, les poèmes et surtout les enregistrements : comme ils en inventent des choses ! Embarras, souvent, pour répondre ; mais on tâche d'être à la hauteur.

Un jour très gris, dans un collège très gris, dans une salle très triste, les visages prennent des couleurs : Marie-Claire est arrivée — Pierrot la marionnette est du voyage — avec ses crayons à fards, ses foulards. C'est Carnaval, on a profité du décalage des vacances. Mais on aimerait bien connaître les petits. Difficile à envisager. Peut-être l'année suivante...

1979-1980 : retrouvailles pour mes élèves et pour moi, en cinquième et en troisième. Beaucoup de problèmes, des contretemps, des grèves au dernier moment... mais on l'a fait !



Le mardi 11 mars est un grand jour pour 24 élèves de cinquième et quelques troisième, voyage Moulins-Limoges par le train (tarif intéressant). Le retour s'effectuera au son des porcelaines qui s'entrechoquent de façon inquiétante !

A Isle : après l'accueil à la gare, c'est la rencontre ; on retrouve son petit correspondant, où on est choisi pour les trois jours — la plus petite accaparera un grand, un vrai (1,90 m !).

Est-il possible de tout raconter ? En après-midi, des ateliers communs préparés par Marie-Claire ; la veillée avec les parents, les danses, les chants (certains ont voyagé sur cassettes dans le circuit), les projections de notre club «tannage de peaux de lapin» (tiens, je les avais complètement oubliées, pourtant elles ont joué un grand rôle dans la douceur de nos relations), l'échange de cadeaux...

Il y a eu aussi l'hébergement chez les parents, les repas à la cantine, au restaurant, même, la visite de Limoges, vieux quartiers, porcelainerie, et puis, le cœur serré le jeudi.

Que dire de plus ? Ce fut un grand moment pour la tendresse, l'amitié, pour les enfants, petits et plus ou moins grands, les parents, nous deux et l'amie qui m'accompagnait et partageait cette classe avec moi.

Marie-Claire PÉNICHOU, maternelle de Isle  
Pierrette VAN DE VELDE  
et Jacqueline MERCIER, collègue Banville, Moulins

## DIGRESSION SUR L'ÉDUCATION DU TRAVAIL

### HYPOTHÈSE DE TRAVAIL

«Il n'y a pas chez l'enfant de besoin naturel du jeu ; il n'y a que le besoin de travail.»

C. FREINET (p. 126, 3<sup>e</sup> éd.)

Freinet utilise cet énoncé primal certainement pour ouvrir une réflexion qui sera fondée essentiellement sur l'ironie.

L'ironie questionnante pour se démarquer de toute spéculation pédagogique étriquée. Certes l'action pédagogique prendra une large mesure dans le projet coopératif, mais il faut montrer au départ qu'elle sera animée de toute pièce par une pensée globale de l'éducation radicalement différente, moderne et révolutionnaire pour la façon commune de considérer l'enfant et le rôle éducatif...

Il y aurait comme principe :

«(...) la nécessité organique d'user le potentiel de vie à une activité tout à la fois individuelle et sociale, qui ait un but parfaitement compris, à la mesure des possibilités enfantines, et présentant une grande amplitude de réactions.»

Intitulant son ouvrage *L'éducation du travail*, Freinet annonce deux pistes théoriques contiguës :

- D'une part, le travail est une activité naturelle chez l'humain dès le jeune âge.
- D'autre part, l'éducation des enfants doit être fondée sur cette notion de travail et se réaliser dans des situations de travail.

D'emblée, ce qui intéressera le pédagogue actuel, c'est l'impossible conciliation des techniques Freinet, des outils, des méthodes avec une pratique restée traditionnelle et n'ayant pas au préalable rompu avec l'idée du laboratoire scolaire...

Plus clairement, notre hypothèse remet en cause de façon radicale toute idée de simulation par le jeu, et toute idée d'abstraction dans l'étude, idées qui sont propres à la ligne des pédagogies traditionnelles et rénovées.

La réflexion s'installe a priori dans le concret, dans la pratique, dans la vie pour proposer un circuit éducatif capable d'intégrer à tous les niveaux la réalité sociale du travail.

Dans cette optique ouverte, l'enfant n'est plus l'objet d'une action opérée sur lui par des ruses, il n'est plus l'isolé, la matière passive modelée à loisir selon des règles rigides, il devient dans l'action de son propre travail, dynamique, énergie.



### 1. Le travail naturel

«Notre fonction à nous, c'est de travailler. Nous sommes parfois même embarrassés de notre dimanche et nous préférons au farniente soporifique des soirées sur le pas des portes un travail léger et facile dans les champs familiers : élaguer un arbre, arroser des haricots, suivre des bêtes au pré. Nous ne nous arrêtons guère de travailler que pour manger et dormir. Mais nous nous amuserons des heures à enjoliver une planche fraîchement plantée, à parfaire une bordure, à creuser un canal, à relever un mur, à cueillir des fruits, ou tout simplement à parler longuement avec un voisin.»

«Il n'y a pas pour nous, d'une part le travail et la peine, d'autre part le plaisir pour la pensée et la jouissance. Non : tout cela se fond pour faire un tout, et la pensée naît du travail, se modèle et se sculpte à son rythme.»

Ces deux citations liminaires expriment bien et situent le sens que Célestin Freinet accordait au mot travail...

Il apparaît clairement que la dichotomie entre travail et jeux est une mesure contre nature. Cette dichotomie se retrouve dans la division du travail où synthétiquement une classe travaille pour les jeux de celle qui domine.

Plus avant dans ce remarquable ouvrage, on trouvera de longs développements sur l'idée de divertissement liée à la vie moderne, urbaine, capitaliste. Ce qu'il faut essentiellement comprendre c'est :

- Le travail est une activité propre aux hommes.
- Ce travail est le fondement de toute activité humaine (productive, rationnelle ou même ludique).
- La différenciation culturelle entre le travail et les jeux est un obstacle à notre plein épanouissement.
- Cette différenciation est justifiée par la conception capitaliste du travail.

«Les hommes ont voulu séparer la pensée de la nature et du travail.»

En proposant son vaste paradigme sur la nature, Freinet invite à comprendre d'où vient l'échec des méthodes fondées sur l'inconciliabilité entre travail et jeux. Cette activité fondamentale à l'humain a été mise en fiche, et on a extrait du travail toute idée de jeu, comme une mauvaise dent gênerait les autres. Ce que l'on appelle dès lors travail est incompatible avec la pensée. D'où le bourrage de crâne, le rabâchage, l'apprentissage mécanique de règles absolues et étrangères à l'esprit des enfants...

«S'occuper autrement ! Se distraire, s'amuser ! Voilà bien les caractéristiques, dans notre civilisation, de cette séparation du travail et de la vie, de l'effort considéré comme une punition, comme une regrettable nécessité dont nous devons nous appliquer à réduire l'emprise.»

C'est une voie autre que suggère Freinet. Il fait en quelque sorte un pèlerinage aux sources dans la culture... Il ne reconnaît pas la tendance actuelle à organiser les divertissements artificiels et pratique à cet égard le soupçon : il déniche le vide maladif, la détresse dans cette course aux jeux même les plus élaborés, les plus intellectuels. En recherchant les racines de notre humanité auprès des travailleurs de la terre, il a pensé peut-être observer un «échantillonnage» moins altéré par la conception actuelle du travail-corrée ; il a poussé ses investigations très loin au point de remettre en cause, dans cette critique conceptuelle, les fondements de la société occidentale.

De toutes ces réflexions, il ressort pour nous trois idées :

- Les enfants ont besoin de travailler (au sens où il doit y avoir un procès dans leurs activités).
- Le travail est chez l'enfant la forme supérieure du jeu.
- La pensée de l'enfant s'élabore dans un rapport au monde régi par le travail.



*«Ne dépouillons pas le travail de ce qu'il a de subjectif et d'humain pour n'en garder que ce qui tend à mécaniser et à domestiquer la peine.»*

Aux enfants, *«vous leur imposez un devoir, et vous venez vérifier tout de suite, avec une myopie de bureaucrate, l'effet qui est résulté, comme ces petits citadins qui fichent en terre une bouture, l'arrosent hâtivement, et viennent voir le lendemain si les fruits ont poussé. Vous criez, vous effrayez, vous punissez, parce que votre parole, vos raisonnements, vos démonstrations n'ont pas entraîné une modification immédiate dans la pensée et dans l'action de ceux qui vous écoutent.»*

C'est la subtile imbrication du travail et du jeu qui va désormais guider notre recherche pédagogique, c'est surtout l'idée du travail-jeu. Il s'agit de dépasser l'opposition traditionnelle entre les deux termes pour les réunifier à un niveau de plus vivante humanité.

## 2. Incidences du travail-jeu en éducation

Beaucoup de déviations ont eu cours en «pédagogie Freinet» par mauvaise compréhension de cette notion, ou par une interprétation mécaniste, dualiste. C'est la raison du prudent développement qui doit précéder toute réflexion plus spécifiquement pédagogique.

Il faut rappeler la vision organique de Freinet...

*«L'enfant est comme un moteur puissant qui se donne jusqu'à l'extrême limite. Il lui reste encore de la vie à dépenser et ne peut se résoudre à s'asseoir là, avec nous, à écouter s'écouler le temps.»*

L'enfant est donc muni d'un système d'auto-régulation de ses énergies et c'est un système que seul le déséquilibre de la vie adulte détériore. Cette régulation doit se faire dans le travail pour mettre à profit le dynamisme du corps et de l'esprit, pour ne pas le briser ou pour ne pas le laisser se consumer inutilement dans des directions incontrôlées.

*«L'enfant joue lorsque le travail n'a pas suffi à épuiser toute son activité», mais, «pour l'enfant, ce travail-jeu est une sorte d'explosion et de libération, comme en ressent encore, de nos*

*jours, l'homme qui parvient à se donner une tâche profonde et qui l'exalte.»*

Le jeu n'est en somme qu'une courte phase après la naissance. Très vite, l'enfant cherche à travailler : ce travail est son jeu. L'éducateur doit être capable de maintenir et solliciter ce besoin de travail considéré comme jeu. Mais il ne doit surtout pas sombrer dans l'infantilisation ou dans un simulacre de travail, ou encore dans une systématisation ludique du travail. Toutes ces démarches sont un manque de respect pour le droit au travail réel des enfants.

Si les jalons sont suffisamment posés pour éviter toute erreur d'interprétation, on peut enfin voir ce que désigne :

*«L'éducation trouvera son moteur essentiel dans le travail.»*

Jamais avec Freinet il n'est question de démonstration discursive. Plutôt doit-on le suivre sur le chemin de son questionnement et surtout de sa profonde observation puis méditation des réalités. C'est la vie elle-même qui est en jeu. En cela, tout pédagogue Freinet a pour projet d'être à l'écoute des enfants.

Cet immense principe détermine tous les outils et toutes les démarches pédagogiques.

*«Je ferais de mon école une rose des métiers, effectivement pratiqués, adaptés tout à la fois aux possibilités enfantines et aux nécessités sociales.»*

*«Vous aurez à organiser un milieu d'activité, de travail, de vie.»*

Il importe de traiter les enfants avec le plus grand respect. Cela signifie que l'on ne peut avoir pour projet de les manipuler, de les faire entrer de force dans un moule pédagogique rigide et pré-déterminé ; cela complique énormément la tâche d'un éducateur ; il faut accepter le difficile rôle d'aiguilleur selon la direction que l'enfant se donne lui-même.

Pour pouvoir mettre en place un milieu éducatif riche à partir de l'idée que nous avons dégagée, il faut une grande quantité et diversité d'outils adaptés, il faut du matériel, des locaux, une organisation capable de régir toute la vie coopérative ainsi impulsée...

Travail ne peut être synonyme de peine. Travail veut dire développer globalement son être propre dans un procès d'activités et d'échanges où puisse avoir lieu un réel «travail», productif et constructeur.

De là, la coopérative, le plan de travail, le journal scolaire, les panneaux d'affichage, le jardin potager, les ateliers de recherche et d'expérimentation... les techniques.

*«L'éducation doit être mobile et souple dans sa forme ; elle doit forcément adapter ses techniques aux nécessités variables de l'activité humaine et de la vie humaine.»*

Henri GO (83)



# Changer l'école - Ceux qui luttent

## INTERVIEW DE MICHEL GEVREY\*

par Pierre Lespine et Roger Ueberschlag



\* Secrétaire national du S.N.I.-P.E.G.C.

P.L. — Alors, aujourd'hui, votre analyse de la situation ?

M.G. — Parmi les problèmes importants induits par toute réflexion sur «l'ouverture», il y a celui de la formation initiale et continue des enseignants et à ce niveau la définition du type d'intervention qui peut être attendue de la part d'un mouvement comme l'I.C.E.M.

Un problème qui a aussi beaucoup d'importance pour le S.N.I.-P.E.G.C., est de savoir quelles peuvent être les réalités et les limites de ce que l'on appelle «l'ouverture». Nous sommes impliqués dans une réflexion à propos de la politique de décentralisation et de ses effets par rapport à cette ouverture de l'École qui nous préoccupe.

Aussi au niveau de l'éducation nationale et dans le cadre d'une véritable gestion tripartite, quelle sera l'exacte responsabilité de chacun des partenaires du système éducatif ? Quel sens précis donner au mot «usagers» ? Les élèves sont-ils des usagers ? A quel niveau et comment ? Quel sens donner au mot «administration» ? L'inspection, par exemple, est-elle une dimension de l'administration ? Et les collectivités locales et leurs élus ? Quels rôles précis auront-ils à assumer ?

Si l'on prend le cas des instituteurs, la politique de décentralisation signifierait-elle qu'un pouvoir politique local se substituerait au pouvoir inspectoral pour, par exemple, porter jugement sur la manière de servir des enseignants ?

Une question pour illustrer les aspects de la décentralisation : quels moyens entendront donner les divers partenaires administratifs concernés pour que chaque école soit dotée de cette instance non purement scolaire qu'est la médiathèque ? A qui sera-t-elle ouverte, aux élèves, à d'autres ? Et à l'inverse, est-ce que cela signifierait qu'une médiathèque dans l'école conduirait à restreindre les autres ressources culturelles de la cité ? Est-ce que créer dans l'école une médiathèque (et lui affecter les ressources nécessaires) ne risque pas de conduire un certain nombre de collectivités locales à estimer que, dès lors que les ressources seraient à l'intérieur de l'école, il serait encore moins nécessaire que les élèves aillent à l'extérieur...

Depuis le 10 mai, nous sommes passés soudain, sans que tous y aient été préparés, d'une situation où l'on pouvait certes espérer arracher des conquêtes ou préserver des acquis tant que la droite était en place, à un état vraiment nouveau et à des situations qui laissent parfois très perplexes : qu'est-ce que des priorités ? Comment les classer entre elles ?

De plus la tentation était grande au lendemain du 10 mai de tout traiter en termes quantitatifs. Nous en avons eu le témoignage lors de la création d'emplois dans l'Éducation Nationale et des discussions concernant leur utilisation prioritaire. Il en est ainsi du choix : soit former les nouveaux maîtres, soit les employer directement sur le terrain ; ceci est une illustration parmi d'autres des difficultés présentes et a pu conduire certains collègues à ne

pas percevoir de différence entre la rentrée de 1980 et celle de 1981 !

Le S.N.I.-P.E.G.C. doit exprimer ses revendications en termes de qualitatif et de quantitatif : ces choix se fondent avec réalisme en tenant compte à la fois des exigences du court terme et des perspectives des moyens et longs termes, le tout par rapport à son projet pédagogique.

Autre traduction de cela : la répartition sur le terrain est en apparence profondément inégalitaire, en postes et en moyens. Pour Beullac, pour corriger cette apparente inégalité, il suffisait d'affecter par transfert le «trop plein» supposé d'un département considéré comme trop doté, vers un département voisin déficitaire, et de récupérer ainsi des postes pour un autre usage affirmé meilleur.

Nous demandions qu'au lieu de cela, l'Ariège, par exemple, reçoive la liberté de mieux gérer qualitativement son enveloppe départementale sans en retirer quoi que ce soit et qu'on laisse son voisin déficitaire, la Haute-Garonne, définir ses besoins prioritaires de G.A.P.P., de classes d'accueil d'enfants de migrants, de toute nature. Et nous revendiquions alors que les moyens nouveaux nécessaires à la satisfaction des besoins de la Haute-Garonne soient progressivement mis en place à partir d'un plan. Pour résumer, notre organisation syndicale demeure après le 10 mai 1981 tout autant revendicative, se refuse à être co-gestionnaire, mais entend être force permanente de propositions et veiller à ce qu'il y ait nationalement et départementalement équilibre entre l'apport quantitatif et l'apport qualitatif nécessaire au fonctionnement du service public.

R.U. — Tu as dit : «se refuser à être co-gestionnaire», peux-tu préciser ?

M.G. — Le grand danger lorsque ceux avec qui l'on a beaucoup d'analyses communes deviennent les responsables politiques d'un pays, serait pour des syndicalistes responsables de gérer en commun. Par exemple, décider autour d'une table la carte scolaire d'un département, se privant de la responsabilité proprement syndicale d'être constamment force de proposition, de revendication, de contestation. Même avec un gouvernement de gauche ! Nous refusons pour nous, à partir de cela, aussi bien l'intégration du syndicat dans le parti travailliste comme c'est le cas en Grande-Bretagne que le syndicalisme d'État à la manière de la Roumanie ou de l'U.R.S.S.

P.L. — La crise économique, la lourdeur de l'héritage administratif, entre autres, peuvent faire apparaître le changement trop lent pour beaucoup d'enseignants ? N'est-ce pas un problème réel ?

M.G. — C'est un grave problème : à tous ceux qui imaginaient que magiquement l'après 10 mai apporterait sur le champ la solution à tous les problèmes de l'Éducation, nous avons dit que 23 ans de pouvoir de droite laissait un système éducatif exsangue, dont la lutte syndicale avait empêché le démantèlement.

Les besoins, divers, sont immenses et la réponse ne peut qu'être progressive, planifiée. Les créations de postes de la dernière rentrée ont été une médication nécessaire et opportune : mais l'Éducation Nationale a besoin d'une thérapeutique de longue durée.

Le ministre l'a, semble-t-il, compris en engageant des réflexions importantes dans le cadre de diverses missions pour l'avenir de l'Éducation : formation des personnels de l'Éducation, mise en œuvre de l'École Fondamentale, démocratisation de l'Université, prise en compte des cultures régionales, etc.

Le président de la République a été élu aussi sur un programme pour l'Éducation : le changement, c'est aussi le changement pour l'Éducation.

Ce changement ne peut s'instaurer sur la précipitation bâclée ; mais il faut que les choix budgétaires gouvernementaux le rendent possible. Tout le changement ne dépend pas des choix budgétaires mais, sans priorité budgétaire à l'Éducation, le changement serait moins crédible et apparaîtrait, comme tu l'as dit, trop lent pour beaucoup d'enseignants.



Cependant deux signes positifs éclairent notre réflexion: les récentes décisions de revalorisation de tous les instituteurs et institutrices, les orientations relatives à la formation des personnels d'Éducation exprimées par Alain Savary.

J'ajouterai une boutade, je demanderai: à quoi servirait l'I.C.E.M. et les autres mouvements pédagogiques s'ils n'étaient pas aussi un peu là pour contribuer à aiguillonner ?

Des avancées sont sûrement possibles, mais je suis convaincu qu'elles ne se feront pas toutes par décret. Ainsi ce n'est pas parce qu'on décrètera qu'un endroit est Zone d'Éducation Prioritaire que les solutions humaines, techniques, sociales en découleront, que les enseignants transformeront leur approche éducative.

Je crois que les gens ne changent que s'ils ressentent le besoin de travailler autrement. Cela ne peut se décider par de simples mesures et passe aussi par des transformations dans le processus continu de formation des enseignants. Si nous souhaitons que le ministère donne les moyens de développer des expériences d'équipes pédagogiques fondées sur différentes approches, nous sommes à peu près convaincus que ce sera d'autant plus fructueux, que dans des départements, des enseignants auront demandé à vivre des expériences. Nous sommes peu capables de dire à l'avance où apparaîtront ces demandes... et elles ne coïncideront pas nécessairement avec l'existence d'une Z.E.P.

**P.L.** — *Malgré toutes les difficultés beaucoup d'enseignants, on le découvre dans tous les départements, cherchent et trouvent, souvent en dehors des circuits officiels. Que peut faire le syndicat pour le faire connaître ?*

**M.G.** — D'abord l'École Libératrice publie à 300 000 exemplaires, tous les 15 jours, une partie pédagogique dans ses deux éditions École et Collège. Cette partie a beaucoup de lecteurs et nous vaut une correspondance massive. Pendant un certain nombre d'années, elle s'est efforcée surtout d'apporter sous forme de fiches pédagogiques une réponse pratique. Cela correspondait à un moment où l'administration a recruté énormément de jeunes bacheliers inexpérimentés et ces maîtres trouvaient avec intérêt ces fiches-guides dans leur revue syndicale.

Et depuis quelques années, les choses ont changé et dans les deux éditions, nous avons résolument adopté une autre orientation. L'accent a été mis sur tout ce qui est l'approche globale de l'élève dans l'École. D'où par exemple, nos recours à la collaboration de chercheurs, comme Louis Legrand ou Jean Foucambert et de nombreux pédagogues ou psycho-

pédagogues. Notre effort a été important par rapport à l'éducation spécialisée, par rapport au fonctionnement des structures d'aides et d'intervention, par rapport à tout ce qui a montré que l'acte éducatif n'est pas nécessairement un acte solitaire interne aux quatre murs de la classe.

**R.U.** — *Mais sur le terrain y a-t-il assez d'illustrations du comment vont les choses ?*

**M.G.** — Il y a eu dans les mêmes périodes un certain nombre de comptes rendus très pratiques, très concrets d'expériences. Par exemple, l'an dernier une série sur les pratiques interdisciplinaires et l'aide aux élèves en difficulté, dans un collège précis. Cette année, nous invitons nos camarades à connaître d'autres types d'approches, de réflexions, d'où l'invitation qui vous a été faite par le responsable des dossiers pédagogiques de l'École Libératrice de nous fournir un certain nombre de dossiers concrets. Sans bien sûr que le S.N.I.-P.E.G.C. en tant que tel ait à prendre parti par rapport à telle ou telle méthode pédagogique. (*Suit un échange sur la difficulté de mise en place des équipes pédagogiques, de les faire vivre ensuite et sur le double isolement de l'enseignant, dans sa classe, mais aussi par rapport à l'extérieur.*)

**M.G.** — Nous avons justement lutté, et vous aussi, pour éviter le manque de liaisons entre les différents niveaux entre l'école maternelle et l'école élémentaire par exemple, entre celle-ci et le collège également. La diversité encore maintenue aujourd'hui des corps d'inspection, la division de l'École de base entre plusieurs directions au niveau du Ministère rencontrent notre opposition car elles maintiennent l'habitude de découper l'enfant en rondelles au lieu d'avoir une approche globale de ce qu'il est...

**R.U.** — *Justement, comment aujourd'hui le syndicat, dans les circonstances politiques différentes, peut-il faire pour que les initiatives des enseignants jusqu'ici morcelées, canalisées, dans un système hiérarchisé et très vigilant, puissent vraiment retrouver leur expression, leur force ? Comment en quelque sorte déminoriser tous ceux qui au collège, à l'école, veulent faire autre chose ?*

**M.G.** — Une remarque d'abord. Notre mandat de congrès est que l'on reconsidère fondamentalement la mission, les modes d'intervention, les modes de fonctionnement de l'I.N.R.P. Cet institut qui, à l'origine, devait être une sorte de lieu de réflexion, voire même de contestation des systèmes officiellement en vigueur, a été progressivement transformé par la volonté du pouvoir central giscardien en une sorte de bureau d'études des doctrines officielles. Fort heureusement, des forces de résistances intérieures ont existé mais elles n'ont pas suffi à éviter des détournements de finalité de l'Institut. Nous, nous disons que l'I.N.R.P. ne peut pas être cela. Il peut certes avoir à analyser des propositions qui émanent de la réflexion centrale, mais son rôle est tout autant d'être une sorte d'organisme collecteur des expériences et peut-être d'évaluation de ce qui se passe sur le terrain.

Nous pensons aussi que les E.N. ont un rôle important à jouer. Il n'est pas concevable qu'un institut soit centralisé comme il l'est actuellement dans des missions de recherche. La recherche n'est pas l'affaire d'un point central, c'est l'affaire de tous ceux qui veulent vivre cette recherche, dès lors que dans la formation initiale et continue des enseignants, on pense qu'il faut promouvoir la pédagogie de la recherche et développer l'aptitude à la recherche.

Le spontanéisme peut être intéressant, mais il ne permettrait sûrement pas d'aller très loin dans les évolutions. Donc, si dans un département, des gens ont une réflexion quels que soient son origine et son objet, il faut qu'elle puisse être reconnue, encouragée et évaluée.

Mais il faut aussi penser aux moyens de diffusion de cette recherche. L'organisation actuelle de l'I.N.R.P. et du C.N.D.P. les rend presque antagonistes et aboutit souvent à ce que la recherche reste très confidentielle.

Par conséquent, l'École Normale transformée, les C.R.D.P. restructurés, l'I.N.R.P. modifié dans ses finalités doivent permettre cette déminorisation que tu évoquais.

Nous, syndicat, nous nous efforçons de faire connaître un certain nombre de recherches. La publication de nombreux travaux, non de l'I.N.R.P. en tant que tel, mais d'équipes nous a permis à notre niveau de jouer ce rôle.

**R.U.** — *Une des grandes misères de l'enseignement français, c'est qu'il n'a pas de lieu pour se retrouver ni dans l'école : pas de salle de repos avec kitchenette et télévision, comme au Danemark par exemple, ni sur un autre plan : pas de salle pour*

*les mouvements pédagogiques ou pour les réunions diverses d'enseignants.*

*Ne faudrait-il pas introduire, enfin, une convivialité dans l'école ?*

**M.G.** — En tant que co-responsables d'un rapport que la F.E.N. avait établi sur la violence dans les structures éducatives, nous sommes convaincus qu'il y a des volumes d'établissements au-delà desquels plus aucune convivialité n'est possible. Les conditions de vie actuelle des jeunes, comme des enseignants se déroulent souvent dans des situations vraiment scandaleuses, où tout ce qui n'est pas salle de cours est réduit à la portion congrue.

Comment peut-on penser que l'on va faire vivre heureux des travailleurs-enseignants et des enfants et des adolescents, dans des conditions telles ?

Peut-on espérer que la loi sur la décentralisation en plaçant directement sous la responsabilité locale ou régionale les problèmes que tu viens d'évoquer, apportera des solutions ? Nous le souhaitons. Toutefois et nous le disons à nos interlocuteurs politiques, veillons à ce que l'institution éducative ne soit pas subordonnée à des micro-lobbies locaux.

Lors de notre récente journée sur l'accueil des petits enfants à l'École Maternelle, nous avons affirmé (et ceci est valable à tous les niveaux de l'École Fondamentale) l'importance des locaux de vie collective : médiathèque, salle de repos, ateliers, clubs, salles de travail en commun pour l'équipe, etc.

**P.L.** — *Et les rapports entre syndicats et mouvements pédagogiques ?*

**M.G.** — Soyons francs ? Je crois qu'on ne peut qu'apprécier positivement qu'il y ait dans l'opinion des uns et des autres beaucoup moins de vues schématiques. Nous avons les uns et les autres souffert d'une approche qu'il faut prendre comme elle était. Pour certains militants de l'I.C.E.M., le S.N.I.-P.E.G.C. apparaissait, à cause de sa nature de syndicat de masse, comme peu susceptible de progresser et de faire progresser sur le plan de la pédagogie, parce que massif et marchant lentement et puis, parce que les choses sont ce qu'elles sont, le pendant de cela était que, pour un certain nombre de militants du S.N.I.-P.E.G.C., le mouvement Freinet apparaissait comme représentatif de gens se réunissant dans une chapelle pour prier ensemble le même Dieu, mais refusant le Dieu des autres, ou bien comme quelquefois des fantaisistes fonçant tous azimuts. Ce sont là des vues schématiques. Il faut qu'ensemble nous parvenions à montrer que ce n'est pas cela, que le mouvement pédagogique a par la nature même de ce qu'il est et de ses travaux, une réflexion et une action (il est en cela irremplaçable, pour les idées qu'il faut faire naître, les expériences

dont il peut être l'animateur et surtout la diffusion des expériences qui peuvent être les siennes). De même, il faut montrer que le syndicat, lui, est représentatif de l'ensemble de ses adhérents, quels que soient leurs choix pédagogiques, quels que soient les mouvements pédagogiques dont ils peuvent se réclamer. Il n'a donc pas à tenter de récupérer tel ou tel Mouvement (ce serait d'ailleurs aussi détestable pour l'un que pour l'autre !). Mais il a à toujours soutenir le droit d'exister, de proposer pour un mouvement dont le travail patient et efficace est source de progrès pour le système éducatif tout entier. Le S.N.I.-P.E.G.C. pour sa part entend bien ainsi que partout soit affirmé le droit du mouvement à travailler, à réfléchir, à agir, à diffuser... Même si parfois certaines actions du mouvement apparaissent irritantes à certains ! Cela est la règle du jeu. Mais nous nous réjouissons, nous, d'ouvrir les colonnes de l'École Libératrice à une expression de l'I.C.E.M., nous pensons que l'ensemble de nos camarades ne peut qu'en tirer profit, qu'ils souscrivent ou non à ce qui est écrit. Dans les deux cas, il y a matière à discussion et à progrès.

En outre, nous nous réjouissons de la diversité des publications de l'I.C.E.M. et nous disons qu'elles sont vraiment actuellement dans le secteur de l'éducation quelque chose de très important, et nous ne concevons pas les futures médiathèques d'école et de collège, sans au premier rayon l'expression de l'I.C.E.M.

Enfin j'indiquerai que les 15 et 16 juin 1982 la session générale et syndicale d'études du S.N.I.-P.E.G.C. consacra ses travaux à l'« Ouverture de l'École » au niveau de ses objectifs, de ses moyens et de ses conséquences.

Huit thèmes, étroitement liés, retiendront notre attention :

- 1) l'ouverture de l'École et les contenus de l'Éducation
- 2) l'ouverture de l'École et les lieux d'Éducation
- 3) l'ouverture de l'École et les moyens et les techniques d'éducation
- 4) l'ouverture de l'École et les équipes éducatives
- 5) l'ouverture de l'École et la formation des personnels de l'Éducation
- 6) l'ouverture de l'École et la liaison avec son environnement social
- 7) l'ouverture de l'École et la recherche en éducation
- 8) l'ouverture de l'École et ses conséquences structurelles et administratives

Comme tu le vois, c'est une étude qui ne peut se concevoir sans tenir compte de l'I.C.E.M... C'est pourquoi l'I.C.E.M. est invité à venir s'exprimer sur ce sujet en séance plénière lors de notre session générale et syndicale d'Études. Qui mieux que l'I.C.E.M. pourrait en effet y exprimer la réflexion de l'I.C.E.M. ?



## Un débat au congrès de Grenoble

### L'évaluation du travail des enfants dans la pédagogie Freinet

*De toutes parts fait irruption dans le langage et les discours sur l'école, le mot «évaluation» : est-ce encore une nouvelle mode ? Faut-il le rejeter, ou bien l'examiner de plus près et se demander avec davantage de rigueur comment nous abordons, dans la pédagogie Freinet le problème de la prise en compte des acquisitions des enfants, et ce dans tous les domaines ?*

*C'est dans ce but que le secteur Evaluation de l'I.C.E.M. avait proposé d'ouvrir un grand débat, dès le début du congrès. Pour permettre à ce débat de s'engager sur des bases communes, il avait été structuré à partir d'exposés courts destinés à lancer la discussion.*

#### INTRODUCTION

##### Liliane Corre :

*Depuis plusieurs années déjà, dans l'I.C.E.M., on parle de l'évaluation.*

*On ne peut pas dire que ce terme ait soulevé l'enthousiasme général. Il y a d'abord eu des réticences. On pourrait donc s'interroger sur les raisons de tels levers de boucliers quand on parle évaluation, contrôle...*

*Dès que l'on aborde cette question, on s'aperçoit très vite que chacun manipule des mots : évaluation, contrôle, bilan... mais que l'on ne peut guère s'entendre faute de savoir ce que chacun met sous ces termes.*

*C'est dans ce souci de clarification du vocabulaire que nous avons échangé des cahiers de roulement.*

*Pour ma part, lorsque j'ai reçu l'un de ces cahiers, j'ai été prise d'une sorte de vent de panique : l'évaluation, qu'était-ce donc, pour moi ?*

*Institutrice, avec des enfants de C.P., C.E.1 et C.E.2, je me suis tournée vers ma pratique de classe et j'ai examiné chaque moment de la journée en essayant d'analyser les temps d'évaluation qu'il comportait.*

*La première étape, pour chacun d'entre nous serait peut-être celle-là : savoir quand on évalue.*

*Evidemment, dans le domaine scolaire, chacun de nous le fait quotidiennement, et c'est bien compréhensible, puisque nous sommes soumis à cette demande institutionnelle.*

*Mais, nous qui sommes des enseignants Freinet, nous avons également d'autres objectifs que les acquisitions purement scolaires.*

*Comment faisons-nous pour évaluer l'atteinte des objectifs généraux de la pédagogie Freinet ? Vous les connaissez : l'expression libre, l'autonomie, l'esprit critique, la responsabilité...*

*De plus, quand on analyse ses pratiques de classe, on se rend compte que, dans tous les moments il y a des temps d'évaluation et que cette évaluation-là est fortement intégrée aux circuits d'apprentissage. Elle participe à la structuration, à la formation des enfants. On peut donc dire que l'évaluation est un outil de formation.*

Au cours de ce débat, nous aborderons ces quatre points :

- les moments d'évaluation dans la classe ;
- l'évaluation des connaissances scolaires ;
- les autres domaines ;
- l'évaluation, outil de formation.



#### 1. Les moments d'évaluation dans la classe

##### Bertrand Lévi :

*Commençons par le plan de travail, puisque c'est une des techniques de la pédagogie Freinet que tout le monde connaît peut-être le mieux.*

*Pour moi, le plan de travail est une technique qui peut s'intégrer dans un processus d'évaluation : tous les matins, nous préparons la journée de classe avec les enfants. Dans un premier temps, nous prévoyons les moments collectifs de la journée, mais nous laissons des moments libres que les enfants pourront utiliser pour leur travail individuel. Ils vont donc prévoir ce travail sur leur plan de travail. Ce second moment de la partie prévisionnelle du plan de travail me paraît très important car, le soir, les enfants pourront faire le bilan du travail réalisé, en fonction des prévisions. Une symbolisation nous permet de savoir où on en est.*

A un second niveau, j'ai essayé d'introduire un outil que j'ai baptisé : «Mémoires des travaux».

Ce sont quelques feuilles qui reprennent les programmes officiels découpés par rubriques et référencés de façon à ce que l'enfant qui a terminé une activité, vu une notion sur le plan collectif, terminé un fichier ou livret puisse enregistrer ce travail et le classer, afin d'en avoir «la mémoire».

Mais il ne s'agit là que d'enregistrer «quantitativement» le travail réalisé tous les jours.

### **Claudine Capoul :**

En maternelle, on se pose le problème : un plan de travail, est-ce possible ?

Un enfant de trois, quatre ou cinq ans peut-il prévoir ce qui va se passer dans le temps, alors qu'il ne maîtrise pas le temps ?

En fait, le plus souvent, il ne s'agit pas d'un plan de travail mais plutôt d'un bilan : un regard porté sur les activités réalisées. Et je pense que, dans la quasi totalité des classes maternelles que nous connaissons, il y a un moment, le soir, où l'on réfléchit ensemble à ce qu'on a fait dans la journée. Parfois, de cet échange, naissent des projets nouveaux pour le lendemain ou la décision de prolonger un travail commencé.

Quelquefois, dans la journée, on utilise certains outils de marquage, que ce soit par accrochage de signes ou du prénom, que ce soit par cochage quand on passe à un atelier ou une activité.

Il est rare que l'enfant prévoie tout ce qu'il va entreprendre, mais certaines de ses activités — sinon toutes — pour pouvoir en discuter le soir, au bilan, au niveau du groupe.

Et je pense qu'au niveau maternelle, c'est un moyen très fort d'acquisition d'autonomie, d'abord, mais en fait, c'est vrai que c'est aussi un moment d'évaluation

### **Aline Skotarek :**

Dans le conseil, il y a aussi des moments d'évaluation. C'est au conseil qu'on discute du travail qu'on a à faire, de son organisation, du contrat minimum pour chaque enfant, des lois de fonctionnement de la classe : tout ce qui concerne l'apprentissage de la socialisation et de la vie coopérative.

En parallèle, quand on a décidé des choses, on les contrôle : Est-ce que ça a été fait ? Est-ce que ça n'a pas été fait ? Pourquoi ?

Ça peut être une discussion sur le travail individuel, mais aussi sur un travail collectif : pourquoi telle activité prévue n'a pu être faite ? Peut-être qu'on avait des objectifs trop ambitieux ; mais peut-être aussi qu'on s'était mal organisé ?

Le conseil, c'est donc un lieu où l'on constate, où l'on relate, où l'on fait le compte rendu d'un travail.

### **Marc Leca :**

L'évaluation, c'est aussi — et peut-être avant tout ? — la ratification d'une réussite.

J'ai un petit garçon qui vient tout juste d'avoir trois ans.

Il y a une dizaine de jours, je terminais les casiers à vin, dans ma cave. Je descendais l'escalier de ma cave avec un bac à mortier. Il m'a suivi.

Or, il n'était pas encore habitué à descendre et surtout remonter les escaliers seul. J'ai bien vu qu'il s'engageait dans l'escalier. Je me suis dit : «Il va bien se débrouiller. Il faudra bien qu'il essaie un jour !»

Il a descendu l'escalier. Il l'a remonté. Moi, j'étais content, mais beaucoup moins que lui, parce que je l'ai entendu courir vers la maison en appelant sa mère. Et ça n'a cessé que lorsqu'il a amené sa mère constater qu'effectivement il savait descendre et monter l'escalier.

### **Liliane Corre :**

Une autre situation où l'on peut voir aussi les temps d'évaluation : le jeu dramatique.

Les enfants appellent ça «des pièces». Ils tiennent à les présenter aux autres. Après chaque pièce, il y a toujours un moment de discussion, toujours très engagé, du moins verbalement. Ils disent des choses du genre :

«c'était rigolo,  
c'était bien,

c'était pas bien,  
on n'entendait rien  
vous parliez tous en même temps,  
y avait que des bagarres !»

Evidemment, ces critères — à peine élaborés à un niveau conscient ? — sont formulés par les enfants spontanément, mais ils peuvent en tirer ensuite des règles :

— ne pas parler tous en même temps,  
— ne pas s'éloigner des spectateurs,  
— trouver une fin...

L'évaluation a donc ici un effet direct sur les circuits d'apprentissage. Il en est de même en danse, et dans bien d'autres situations, lorsque les enfants peuvent accéder à la maîtrise progressive de l'organisation des activités.

### **Discussion :**

Int. — J'aimerais demander à Bertrand comment il procède pour le bilan du soir.

B. Lévi. — Le soir, nous réservons un quart d'heure avant la sortie de la classe. Nous faisons le bilan sur le plan collectif : le point des activités faites dans la journée. Nous notons ce qui a été effectivement fait sur le mémoire des travaux. Lorsque nous avons vu une notion en grammaire, ou en mathématique, nous faisons simplement une croix devant sa référence. L'enfant a, ainsi, un outil qui lui est personnel, auquel il peut se référer lorsqu'il a fait un travail personnel, pour savoir quelles notions il a vues. Je pense que c'est un moment de bilan qui s'intègre dans un processus d'évaluation.

Int. — Il n'y a pas de communication, à ce moment-là, entre eux ?

B. Lévi. — Non, C'est simplement remplir la mémoire individuelle et celle du groupe. C'est une évaluation sommative : simplement, on fait la somme des activités réalisées.

Int. — Est-ce que tu fais la somme des notions abordées, ou réellement acquises, parce que tu peux très bien aborder un point sans forcément l'avoir acquis.

B. Lévi. — Nous faisons simplement la somme des notions abordées. Ce n'est pas une évaluation qualitative, à ce moment-là.

Int. — je crois que si on élargit suffisamment le sens, la signification du mot évaluation, on pourra toujours dire qu'on évalue tout. Moi je crois que noter qu'un jour on a vu telle chose, ce n'est pas de l'évaluation.

Int. — Pourquoi tout évaluer ? Pourquoi ne pas se contenter de rien, ou simplement d'un constat ? Dans le mot «évaluation», il y a une racine qui me fait peur, c'est le mot «valeur». Il ne faut pas oublier que l'évaluation a amené un système de notes sur vingt, au centième près.

Int. — Je crois qu'il faut absolument séparer les deux et qu'on cesse de connoter «évaluation» par «notation». Il y a des tonnes de travaux qui montrent qu'une note n'évalue pas.

Int. — Est-ce que, dans les faits, vous arrivez à une évaluation où l'enfant s'évalue par rapport à lui-même ? Ou est-ce que l'évaluation se fait en fonction de la norme ? Est-ce que les deux systèmes existent ? Quel est votre rôle là-dedans ?

L. Corre. — Pour moi, l'évaluation, c'est se situer par rapport à... alors, évidemment, on peut se situer par rapport à soi-même, par rapport à un groupe, par rapport à des programmes. Je ne crois pas qu'on puisse parler de système.

Int. — Il me semble un peu gênant d'évacuer comme ça la notation (comme on vient de le faire tout à l'heure !) alors qu'on vit dans un système où l'administration, les parents, les élèves eux-mêmes nous demandent des notes.

X. Nicquvert. — Nous voulons nous placer dans le cadre de la recherche d'une définition de l'évaluation conforme à notre pédagogie, et en affirmant que l'évaluation n'est pas qu'un compromis, mais qu'elle répond au besoin de se situer.

A. Clément. — Je pense aussi que c'est un faux problème que de dire : «Je ne veux pas évaluer», parce que, de toutes façons, on évalue : on évalue par le regard, par la manière dont on agit dans la classe. Alors, autant être honnête et essayer d'analyser nos manières d'évaluer.

# Livres et Revues



## • Sur un air de poissons volants de Kriss GRAFFITI, Le Seuil.

Il était une fois, quelque part entre quinze heures et France-Inter, il n'y a guère, juste avant les grandes vacances, une émission qui avait cette particularité d'être faite de chair, de tendresse et d'humour plutôt que de spectaculaire javellisé... Ça s'appelait *A cœur et à Kriss* et si vous avez eu la chance, parfois, de tourner le bouton au bon moment, vous avez dû, comme moi, rester accrochés aux ondes chaleureuses, surpris et fascinés à la fois. Un peu comme s'il sortait du Muscat d'une bouteille de soda ! En fait, ils se mettaient à trois pour concevoir, tard dans la nuit, ces émissions au parfum de bonheur quotidien. Ils se sont mis à trois aussi — les mêmes ! — pour écrire ce livre mais, publicité obligé ! signé du seul nom de Kriss Graffiti.

Mais est-ce un livre au fait ? Plutôt un patchwork tissu-ficelles-fourrure-papier d' verre, sans oublier les poils du chien bleu, les sourires en coin... Le tout bien clos, bien chaud, comme un igloo, avec clé de voûte vanille-fruit de la passion en forme, sûrement, de pomme d'amour au sucre glace.

Ça se consomme à langue douce, ça vous fait frémir l'oreille à systole-que-veux-tu, ça vous fait frissonner l'hilarité à feu doux. Parce que c'est un bouquin qui vous concerne tout entier.

C'est, bien sûr, un livre qui raconte l'épopée de l'émission, les chercheteurs d'antan devenant, petit à petit, des personnes, des complices, des amis potentiels, parce que le dialogue, cette fois, était possible. Et aussi les enchevêtrements d'images nées d'une voix non conventionnelle sur les ondes, mythes et vies emmêlés.

*«Aujourd'hui une fille est venue me voir en studio. Elle disait qu'elle se reflétait dans mes mots et mes sons. Elle avait écrit des textes pour moi, elle était sûre qu'ils me plairaient, que j'allais les dire au micro. Ils étaient beaux, ses textes, mais pas pour moi. J'ai essayé de lui montrer en quoi ils ne m'allaient pas et je n'ai pas trouvé les mots pour lui faire comprendre que ce n'était pas leur qualité que je mettais en doute mais simplement je... je ne les sentais pas... je ne m'entendais pas les dire. Essayez de l'expliquer à quelqu'un qui doute de lui et qui vous fait confiance. C'est impossible, les critiques paralysent lorsqu'on est inquiet. Elle a cru que j'avais trouvé ses mots stupides, et j'avais beau lui répéter le contraire autant que je voulais, elle ne pouvait pas m'entendre. Elle est certainement repartie perdante, mais moi aussi. Je n'aime pas plus exercer le pouvoir que le subir.» (p. 178)*

C'est aussi un tantinet poly-autobiographique car ça raconte plusieurs vies. Mais pas d'une façon plate et circonstanciée. Je parlerais plutôt d'itinéraires signifiants. Comment peut-on passer d'une vie de chou-fleur à une existence d'oiseau migrateur ? Ou d'une cage-sécurité à une infinité de petits risques quotidiens pleinement assumés ? Et il y a, à cet égard, flirtant avec le ton léger de l'écriture, une éthique de la vie-plénitude opposée au «culte du malheur» qui vaut son pesant de tâtonnement expérimental.

*«Je voudrais parler de tous ces rôles que nous jouons sans même oser en rire, de toutes ces partitions discrètes que nous nous retenons de pianoter, de tous ces élans tendres qui se changent en menaces parce qu'on ne sait jamais, et si l'autre, toujours l'autre, ne comprenait pas. Je voudrais parler de tous ces «si j'osais» qui prennent des airs de «je t'en veux». Je voudrais transmettre et traduire. Dire à haute voix ce que beaucoup pensent tout bas, car si chacun continue à garder pour lui seul tout ce qui le différencie d'une norme qui ne rend pas heureux, il faut reconnaître qu'il nous reste assez peu de chances de nous en extirper.»*

En plus c'est rigolo. La saga du chien bleu est un morceau d'anthologie cani-comique que seuls les hot-dogs froids confits à la moutarde que sont souvent nos contemporains, se résigneront à dédaigner. Et la colle, authentique, de la lycéenne, sous prétexte qu'elle «écoute les émissions de Mlle Kriss pendant les cours de mathématiques» ne peut qu'être goûtée avec délices par tous les pédagoges... autant que la réponse qui fut faite en l'occurrence à la surveillante du lycée.

Rien que de feuilleter cette «histoire d'amour gigone» comme ils disent là-dedans... il vous saute au regard un tas de mots gros de rêveries fertiles : *«Monseigneur Brisegraph, je ne suis pas une femme, je suis moi. En tout cas j'essaie.»*; *«Je connais un pays où les jours ne se comptent pas, ils se vivent...»*; *«Qui êtes-vous ?»*; *«Et on est tout seul pour ne pas se tromper.»*; *«Moi, si j'étais prof, je ne serais pas prof. Et vous ?»*; *«Etre un individu et dessiner ma vie.»*; *«Est-ce qu'on peut aimer plusieurs personnes à la fois ?»*; *«Mais alors, qui faut-il être pour pouvoir demander aux autres s'ils sont heureux ?»*

Et moi j'ai aimé aussi ce livre parce qu'il y a plein de blancs à combler de réponses, de retours à l'envoyeuse et de petits bonheurs succulents.

Christian POSLANIEC

## CHRONIQUE DE MON VILLAGE

### • Cent ans de solitude <sup>(1)</sup>

J'ai beau écarquiller les yeux, comme à la veillée, le déterminisme qui régit la substance de l'énorme volume, opère à la manière d'un charme et échappe à la causalité ordinaire. C'est ce qu'Alejo Carpentier a appelé «réalisme magique». Chaque personnage évolue dans «son» univers truffé de miracles quotidiens, pas si éloigné de l'innocence première de l'enfance. Chacun dispose de «son» temps, avec, très marqués, des accélérations, des ralentissements, des arrêts, voire des détériorations. Parfois s'installe une longévité exceptionnelle de cent vingt cinq années. Chacun se déplace dans «son» espace où la gravitation n'est pas toujours assurée : la lévitation de Remedios n'a absolument rien de commun avec l'Assommoir et n'est rien que de très naturel.

Comme la croix indélébile qu'un certain mercredi des cendres a laissée sur le front des dix-sept Auréliano, fils du célèbre colonel, ainsi désignés à la vindicte de mystérieux assassins.

Donc chacun agit selon ses catégories propres, catégories qui diffèrent de celles des autres habitants du village mythique de Macondo. Le fondateur José Arcadio, le symbole le plus évident de cette communauté, est atteint de démenace sénile et devient un spectre familial attaché à un châtaignier. Dans la dynastie des Buendía règne le plus haut des isolements. Chacun assume, comme il peut, son destin unique et tragique, ridicule et comique à la fois. Les figures principales d'Ursula et du colonel Aureliano échouent dans leur rêve de rassemblement, l'une à l'intérieur du foyer natal, l'autre autour de Macondo, obscurément pressenti comme capitale de la Colombie ! Leur quête de bonheur ou de justice s'effrite et sombre dans le dérisoire, dans l'absurde : l'ombre de Sisyphe rôde partout.

Dominant tous, l'apparition la plus fréquente, sous une forme allégorique, réelle, fantomatique, ou cachée sous des signes prémonitoires, c'est sans conteste la Mort. Il n'est pas rare qu'elle intervienne en personne pour dicter ses ordres. Par exemple, elle vient exiger d'Amanda qu'elle tisse son propre linceul et celui de son ennemie jurée, Rebecca. Et pourtant un rire énorme, contagieux secoue chaque ligne de Marquez, j'allais écrire chaque parcelle de son corps, d'une manière viscérale en quelque sorte. Il ne subsiste que peu de poussière macabre, comme dans la chambre de Melquiales, le génial gitan, à peine parfois une odeur indestructible de poudre autour du corps d'une victime. Il arrive même que l'on supprime purement et simplement la mort de la conscience collective, la mort des trois mille syndicalistes fusillés par la compagnie bananière des Américains. En expiation, le ciel déverse un déluge de trois années qui éloigne à tout jamais le trust criminel.

Le style de Marquez au débit amazonien, ample, majestueux, d'une seule coulée, évite le discours direct de peur de perdre cet accent si personnel, ce ton si juste cherché si longuement à travers les contes du début.

A ceux qui se laissent séduire par cet art inimitable, il convient de signaler le numéro de novembre 1981 du *Magazine littéraire* (2) dont le dossier est consacré à G.G. Marquez. Les thèmes de l'œuvre sont bien cernés. La parole est souvent donnée à l'auteur dans deux entretiens, dont l'un consacré à son meilleur roman (3), et dans deux inédits. Nous lui avons réservé le mot de la fin : *«Un cours de littérature ne devrait être guère plus qu'un bon guide de lectures. Tout autre prétention ne sert à rien d'autre qu'à effrayer les enfants. Je crois, moi, ici, au savoir faire.»*

Alex COMA  
Quesmy, 60640 Guiscard

### Bibliographie complémentaire

Aux Editions Grasset :

- *L'Automne du patriarche.*
  - *L'incroyable et triste histoire de la candide Erendira et sa grand-mère diabolique.*
  - *Les funérailles de la grande Mémé.*
  - *Récit d'un naufragé.*
  - *Pas de lettre pour le colonel.*
- (Tous traduits par Claude Couffon.)
- *Cent ans de solitude* a été traduit par Carmen et Claude Durant.

(1) Marquez : *Cent ans de solitude*, 500 p., collection «Point-Seuil», n° 18, 30 F environ.

(2) *Magazine littéraire* de novembre 1981 (environ 12 F). Le dossier est consacré à Gabriel Garcia Marquez. La deuxième partie à un entretien avec Glucksman à propos de son livre *Le cynisme et la passion*, Grasset.

(3) Il s'agit du dernier ouvrage de Marquez : *Chronique d'une mort annoncée* qui vient de paraître chez Grasset.

## DES LIVRES PARUS :

- **A corps retrouvé**  
Secteur Education corporelle de l'I.C.E.M.  
Casterman E3 Témoignages.
- **Les dessins de Patrick**  
P. Le Bohec et M. Le Guillou, Casterman E3  
Témoignages.
- **Ecoute maîtresse** (une institutrice chez les  
enfants «fous»)  
Suzanne Ropers, Stock 2.

## DES REVUES EN COURS D'ÉDITION :

### **Créations n° 7**

- Jo Ciesla, sculpteur
- Un cirque dans une 504
- Un artisan relieur
- Op'Art par des ados
- Vincent Sini, poète

### **La Brèche 81**

- Vers une pédagogie intercoopérative
- Sciences économiques et sociales : un point de  
vue sur la formation continue
  - L'expression libre ???
  - La philosophie au musée



## DES OUTILS

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

*En édition «légère»  
(expérimentale) :*

- Fichier de lecture 0 (pour les non-lisants).
- Fichier de lecture niveau A (nouvelle  
composition : 90 fiches).
- Livrets de français série 6 à 10.

*En édition définitive :*

- Fichier F.T.C. : Création manuelle et techni-  
que (96 fiches).

## DE LA DOCUMENTATION



221  
Mon papa  
est clown



925  
Neuf arbres feuillus



452  
Conte :  
le magicien Oulala



143  
La crise du pétrole

## **Dans le prochain numéro de *L'Éducateur***

*Un livre, un militant : Louis LEGRAND*

Qui est Louis Legrand qui dirigea pendant plus de dix ans l'Institut National de Recherches Pédagogiques ?

Cette étude retrace les moments importants de la vie de celui qui fut successivement instituteur, professeur d'enseignement technique, inspecteur départemental, inspecteur d'Académie puis directeur de recherches enfin professeur à l'Université Louis-Pasteur à Strasbourg.

Dans une interview, Louis Legrand raconte ses débuts dans les Jeunesses Socialistes et ce qu'il doit à sa vie de militant.

L'analyse de ses deux derniers ouvrages : «Pour une politique démocratique de l'éducation» et «L'école unique, à quelles conditions ?» constitue le deuxième volet de cet article. Dans l'optique de la pédagogie Freinet, quelles sont les propositions de Legrand qui nous intéressent ? On constatera que Legrand partage plusieurs de nos prises de position sur les examens, l'inspection, la notation, les tentatives de la droite de détourner l'école du projet Langevin-Wallon.

# fichier

Trois niveaux : A (CP à CE2)

B (CE2 à CM1)

C (CE2 fort à CM2)

Chaque fichier : 106 F

*en vente à la C.E.L.*

**RAPH!**

**THOG!**



**Orthographe**

