

l'éducateur n° 6

pédagogie freinet

maternelle • primaire • second degré

15 décembre 81

54^e année

15 numéros

+ 5 dossiers : 136 F

Etranger : 191 F

MATERNELLES I.C.E.M.

notre spécificité

Le mouvement
Freinet
en Espagne

Les G.A.P.P.



SOMMAIRE

n° 6

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 LÈMERY
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-Bourney.

Livres et revues et Panorama international

Roger UEBERSCHLAG
42 bis Grande Rue, 92310 Sèvres.

Photimage

Michel FOUCAULT
72210 Chemire-le-Gaudin.

Coordination technique

Michel BARRÉ
I.C.E.M., B.P. 66,
06322 Cannes La Bocca Cedex.

Second degré

Fernande LANDA
110 rue Sadi Carnot, 93370 Bagnolet.

Editorial

Des perspectives internationales - *R. Rizzi* 1

L'organisation de la classe

Qu'est-ce qui fait notre spécificité de «pédago Freinet» en maternelle ? 3

Pratiques

Poésie : Nos perspectives (synthèse des travaux du module poésie) - *H. GO* 5

Ouvertures

Interview du mouvement Freinet espagnol - *A. Lopez* 7

Livres pour enfants

10

Fiches technologiques

11-21

L'I.C.E.M. et la pédagogie Freinet (dépliant de présentation) pages centrales

Second degré

Expression corporelle en 6^e-5^e de S.E.S. - *M. Gobert* 23

En débat

Questions sur les G.A.P.P. - *S. et A. Lafosse* 25

Panorama international

La pédagogie Freinet en Allemagne
R. Ueberschlag 32

Livres et revues - *R. Ueberschlag*

32

Photos et illustrations : G. Loyer (Photimage) : en couverture - J. Ueberschlag : p. 1, 2 - P. Brassier : p. 4 - Y. Lefeuvre : p. 5, 6 - A. Eyquem : p. 14 - R. Ueberschlag : p. 19 - C. Rey : p. 24 - J. Suquet : p. 14, 27, 28 - X. Nicquevert : p. 29 - H. Helwing : p. 30.

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

Abonnements : P.E.M.F., B.P. 109, 06322 Cannes La Bocca Cedex. C.C.P. 1145-30 D Marseille. Prix de l'abonnement (15 numéros + 5 dossiers) : 136 F.

Des perspectives internationales

Au congrès de la F.I.M.E.M. (qui s'est déroulé à Delft, en Hollande, du 14 au 17 avril 81), il a été décidé d'organiser la XV^e R.I.D.E.F. (1) en Italie durant l'été 82. Successivement aux trois congrès nationaux du M.C.E.P. (Malaga, 27-31 juillet), du M.C.E. (Perugia, 22-29 août) et de l'I.C.E.M. (Grenoble, 31 août - 3 septembre), cette proposition a été confirmée.

A Delft, le thème était «L'école devant la dégradation urbaine». Nous avons été d'accord pour prolonger la réflexion sans la limiter au milieu urbain car on peut étendre l'observation aux phénomènes parallèles en milieu rural.

Nous voudrions que soit menée une observation critique politico-sociologique des phénomènes en cours et une analyse des conséquences que produisent les processus scolaires ainsi qu'une réflexion sur le rôle que l'«école démocratique» est appelée à développer pour en contrarier les conséquences négatives. Cet acheminement demande une confrontation des enseignants Freinet sur les nouvelles modalités des pratiques pédagogiques dans ce contexte de profonde transformation des rapports hommes - pouvoir, citoyens-société. En fait, il en résulte évidemment que la «méthode naturelle» ne peut être comprise comme une formule en dehors du temps. Elle n'existe que dans la mesure où est appliquée une recherche scientifique dans le champ de l'éducation par un processus de **libération individuelle et collective**. D'ailleurs, chaque processus pour assumer le caractère dit naturel et le rôle libérateur, doit partir de conditions spécifiques, historiques et non prétendre s'appliquer idéologiquement sur une réalité considérée comme obscure et indistincte.

Pour cela il est nécessaire :

1. de dresser à travers les contributions de chacun, un tableau d'ensemble des phénomènes socio-culturels et de la réalité scolaire-éducative des différents pays où nous sommes présents ;
2. de solliciter une réflexion commune du rôle d'une «école populaire» sur la signification actuelle de la «méthode naturelle» ;
3. d'aboutir à un échange et à une confrontation sur les techniques pédagogiques, sur le matériel structuré, sur la méthodologie coopérative et sur l'organisation de l'action éducative pour une concrétisation de la pédagogie populaire ;
4. de favoriser une première confrontation et d'avoir ainsi un rapport constant entre les groupes et les commissions nationales d'études et d'expérimentation dans les disciplines particulières (linguistique, mathématique, science physique, science humaine, expression corporelle et artistique).



La R.I.D.E.F. 82 qui se tiendra à Turin du 26 juillet au 5 août peut être une nouvelle étape de cette recherche collective. Des informations plus précises seront données sur les travaux proposés mais retenez déjà ces dates dans votre calendrier de participation.

Comme nous l'avons sollicité particulièrement à Malaga et comme il a été convenu à Grenoble, la R.I.D.E.F. ne devrait pas seulement être une «rencontre d'été entre vieux et nouveaux amis de différents pays» mais une rencontre organisée entre «Mouvements et groupes de la «Pédagogie Freinet». Dans ce contexte, durant la R.I.D.E.F., nous développerons aussi le congrès de la F.I.M.E.M.

On entrevoit désormais l'objectif réfléchi de faire de la R.I.D.E.F. l'**assemblée internationale de la pédagogie Freinet** : une rencontre non de camarades individuels mais des mouvements Freinet.

Maintenant plus que jamais, le processus économique et social profond prend des dimensions qui traversent les frontières nationales. Les projets et les interventions capitalistes et l'emploi que le capital fait de la recherche scientifique et de l'application technologique au niveau des structures (rapports de production) et au niveau des superstructures (rapports de consommation et de formation de la force du travail) tendent vers un équilibre du pouvoir international.

Devant une telle dimension, rester muet dans le cercle national signifierait accepter le ghetto et la dépendance au sujet de tels processus de répartition sociale, signifierait poursuivre une pédagogie populiste (qui est pour le peuple) non une pédagogie populaire (du peuple et du travail) qui demanderait d'élaborer une réelle éducation alternative avec action de masse.

Faire de la R.I.D.E.F. l'échange culturel et le rendez-vous efficace de la recherche pédagogique au plus haut niveau possible du mouvement de la «pédagogie coopérative et populaire» devient donc non seulement une option idéale, individuelle et collective, une

(1) R.I.D.E.F. : Rencontre Internationale des Educateurs Freinet.

manifestation de continuité avec l'intuition de Freinet mais une nécessité actuelle pratique des différents mouvements nationaux de la «pédagogie Freinet» pour donner force, modernisme réformateur et résonance à la proposition pédagogique et à l'action éducative de chacun d'eux.

La R.I.D.E.F. doit devenir un mouvement de communication et d'élaboration coopérative internationale afin d'être à même d'exprimer l'expérience, la recherche et la lutte dans le champ scolaire éducatif au-delà de 50 000 travailleurs de la pédagogie Freinet réunis en Europe et en dehors du vieux continent.

Dans les années passées, nous avons été capables de rassembler ce grand mouvement démocratique qui aujourd'hui est en nette expansion. L'objectif que nous devons tous avoir est de construire ensemble un échange continu et de coordonner des campagnes de

recherches communes et des interventions sur le terrain de l'éducation démocratique. Nous réussirons à faire avancer un tel plan, même au milieu des limites et des contradictions. Nous trouverons tout bénéfique dans notre lutte quotidienne à la recherche d'une école qui serait l'instrument de libération et non de reproduction sociale.

La R.I.D.E.F. de Madrid en 80 a déjà fait entrevoir une telle hypothèse de travail et de participation. A nous tous, groupes locaux et mouvements nationaux, la mission de préparer la R.I.D.E.F. de Turin durant l'été 82 pour pouvoir concrétiser une telle perspective.

Rinaldo RIZZI
V. San Vito, 45
34077 Ronchi dei Legionari
(Gorizia) Italie

RENCONTRE INTERNATIONALE DES ÉDUCATEURS FREINET

TURIN (Italie)

du 26 juillet au 5 août 1982



L'organisation de la classe

Qu'est-ce qui fait notre spécificité de «pédago Freinet» en maternelle ?

Actuellement, dans beaucoup de classes maternelles, on fait des «ateliers» ; mais, ce type d'organisation ne sous-entend pas les mêmes intentions pédagogiques pour tous.

Au congrès de l'I.C.E.M., dans le secteur maternelle, on s'est interrogé sur ce qui faisait notre spécificité de pédago Freinet ; ce n'est là qu'un départ de réflexion, réflexion qui se prolongera cette année par le lancement d'un cahier de roulement sur ce thème.

Après discussion et, au-delà des différences inhérentes à nos diverses personnalités, il nous semble que notre spécificité est, à la fois, dans notre attitude avec l'enfant, dans nos pratiques et leurs finalités ainsi que dans notre propre remise en cause au sein d'un groupe coopératif.

I. Notre attitude avec les enfants

Respecter l'enfant, est-ce le dresser dès qu'il arrive à l'école ?

Pour nous, respecter l'enfant, c'est :

- le laisser vivre son évolution à son rythme ;
- lui permettre d'épanouir sa personnalité ;
- lui faire confiance dans la prise en charge de ses apprentissages ;
- lui reconnaître des droits : droit à la différence, droit à la rêverie, droit à l'agitation, droit de se salir, de dire des gros mots, droit de vivre son affectivité dans la classe, droit à un langage qui ne le «bétifie» pas.

Baptiste, trois ans et demi, refuse de participer à la danse. Pendant trois mois, il restera sur le tapis à regarder des livres,



tandis que les autres dansent. Un jour, Baptiste est venu danser, de son plein gré.

Cela implique de la part de l'«instit» une remise en cause certaine du rôle d'enseignant.

L'«instit» n'est plus le «chef d'orchestre» : il participe, il incite, il aide, il observe, il apporte ; il est le garant des lois de la classe mais beaucoup de choses peuvent exister en dehors de lui.

«Il faut», dit un copain du secteur «être à l'écoute des vrais intérêts des enfants, ne pas refuser de voir qu'on les ennue parfois, et accepter de voir nos propositions tomber à l'eau.»

L'«instit» n'est pas le pôle affectif, ni la seule aide possible ; il a sans arrêt le souci de l'autonomie de l'enfant et de sa socialisation (importance du groupe : communication, entraide, partage...).

L'Instit n'est pas le seul à détenir un savoir et ne détient pas tout le savoir ; il peut se tromper et l'admettre.

«Escargot, sors tes cornes autrement je te tue» chante la maîtresse. Plus tard, Stéphanie, trois ans, chante avec insistance : «Escargot, sors tes cornes, autrement je te tue pas.» Stéphanie n'aime pas qu'on tue l'escargot. Le texte de la comptine restera modifié (d'autant plus qu'en classe on apprend à connaître et à respecter les animaux).

L'instit n'a pas à chercher à être un modèle pour l'enfant ; il existe dans la classe avec sa personnalité, ses choix, ses limites, ses faiblesses, ses tâtonnements et ses erreurs.

II. Pratiques et finalités

Des ateliers pourquoi ? Pour seulement occuper les enfants ? Pour leur apprendre ce qu'ils devraient tous savoir à un âge donné ? Des ateliers, comment ?

Nous ne nous étendons pas sur le contenu des ateliers parce qu'un dossier pédagogique sur le thème de «nos pratiques en maternelle» doit paraître prochainement. Dans l'ensemble, nous essayons de multiplier les possibilités de recherches et de démarches en installant le plus grand nombre possible d'ateliers (ponctuels ou permanents) avec des matériaux variés.

Comment viennent ces ateliers ?

- L'instit organise en partie la classe à partir de son projet pédagogique. Il apporte des matériaux, des techniques, des consignes. Il aide à la réalisation des projets.
- Les enfants participent à l'organisation de la classe ; ils apportent des matériaux, des projets et leur savoir-faire.

Jérôme, cinq ans, a vu à la télé la fabrication d'un Père Noël en papier journal. Il propose cet atelier et accepte de montrer aux copains et copines. La maîtresse aide à trouver le matériel, les enfants s'organisent. A la fin de l'atelier il y a six Père Noël... et plus de scotch (il en avait fallu beaucoup pour «ficeler» le papier journal et coller la hotte).

L'enfant choisit — ou non — d'aller à tel atelier.

La multiplicité des ateliers permet à l'enfant de choisir ses activités et les matériaux qu'il privilégie pour faire ses expériences, ses démarches, et au-delà, de réels apprentissages :

apprentissage du groupe, du milieu, apprentissage de techniques, apprentissages scolaires.

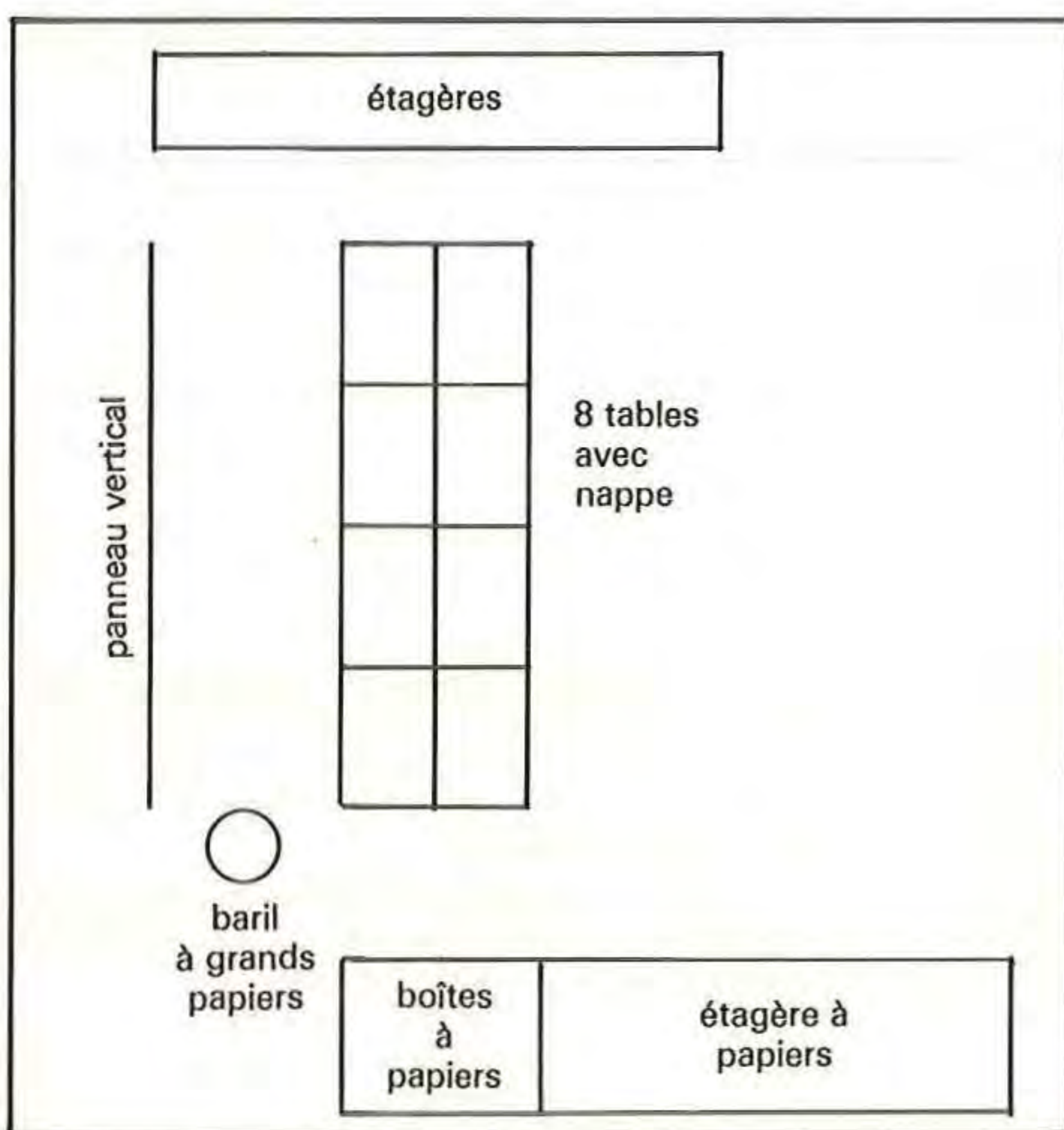
Guillaume, cinq ans, a, toute l'année, refusé de peindre : il n'aime pas ça. C'est un grand amateur de dessin et de jeux mathématiques. Les démarches qu'il aurait pu faire en peinture, il les a vécues ailleurs (dessin, encres, jeux d'eaux, constructions...).

Plusieurs fois, pourtant, Guillaume aura recours à la peinture pour parachever un objet fini. Là, rien pour lui ne pouvait remplacer la peinture.

Des ateliers peuvent fonctionner sans adulte.

Pour que cela soit possible, il faut une organisation matérielle et une permissivité qui donnent à l'enfant une réelle autonomie.

Exemple d'organisation d'un coin peinture (S. grands, S. moyens):



Sur les étagères : des plateaux avec petits pots de peinture, des bacs et des rouleaux, brosses et pinceaux pour se servir seul. Mais aussi du matériel de bricolage (bout de bois, bouchons, cartons, etc.) qu'on peut utiliser pour racler, gratter, presser...

On peut se servir seul, choisir son papier, se mettre à plat ou sur les panneaux, choisir la taille de son pinceau ou prendre un matériel qui paraît intéressant.

Si on renverse le plateau, ce n'est pas un désastre car les pots ne contiennent pas énormément de peinture... et l'éponge n'est pas très loin.



Il existe un — ou plusieurs — coin où l'adulte n'a pas regard.

C'est un coin fermé où les enfants peuvent s'isoler, se cacher, jouer en dehors du regard de l'adulte. C'est un coin que l'on peut déménager ou aménager à son idée.

Par exemple, une table entourée d'un grand tissu dans un angle de la classe fait une merveilleuse cachette.

Il nous semble que, quand l'institut «orchestre» la classe, c'est-à-dire quand il emmène tous les enfants dans la direction qu'il a choisie, c'est souvent dans un but ponctuel et à court terme (acquisitions scolaires, justification de son rôle d'institut : apprendre aux enfants).

Dans nos classes, on essaie de rendre l'enfant autonome et responsable au sein d'un groupe (embryon de vie coopérative : prise de conscience du groupe chez les petits, et, pour les plus grands, prise de conscience de leurs pouvoirs et de leurs limites dans l'élaboration des règles de vie).

Notre finalité, à long terme est de participer à la formation d'un individu autonome et responsable au sein d'une société coopérative ; nous pensons que l'école, intégrée dans une société quelle qu'elle soit, n'est jamais neutre. Par notre choix de pratiquer la pédagogie Freinet dans les classes, nous avons conscience de faire un choix politique.

III. Notre remise en cause au sein d'un mouvement coopératif

Pour nous, être à l'I.C.E.M. ce n'est pas seulement pratiquer la pédagogie Freinet ; c'est aussi réfléchir coopérativement à nos pratiques avec les camarades du groupe (dans les commissions, les rencontres, les cahiers de roulement, etc.).

Cela nous permet surtout de sortir de l'isolement ; à plusieurs, on cerne mieux les difficultés ; les échanges permettent à chacun d'enrichir sa pratique, et par là-même, d'évoluer. Ce type de travail nous incite à la recherche et nous aide à faire certaines démarches : inviter les parents dans la classe, faire une réunion de parents, organiser une rencontre d'enfants, cela peut se préparer à plusieurs, par exemple.

Voici donc quelques échos du travail du secteur «maternelle» : Non la pédagogie Freinet n'est pas inexistante en maternelle (courrier du lecteur, 1-9-81). Juste un peu trop silencieuse peut-être.

Des recherches sont en cours par le biais de cahiers de roulement mis en circulation fin octobre.

Pour tout renseignement sur ces cahiers, consultez les pages couleur de *L'Éducateur* ou écrivez à Monique RIBIS, La Cardeline, 82230 Bormes-les-Mimosas (coordinatrice des cahiers de roulement).

On peut s'abonner au journal du secteur maternelle en écrivant à Francine DOUILLET, 45 boulevard de la Seine, 92000 Nanterre.

Animation du secteur :

Danièle CUSIN, groupe scolaire «Les Chaussées», 45190 Beaugency.

Sylvette LAURET, école maternelle, 102 rue Saint-André, 45370 Cléry-Saint-André.

Mireille GAY, impasse du Ballon, 45650 Saint-Jean-le-Blanc.

On peut envoyer des articles : expériences, pistes de recherches, organisation de classe, etc.

Les articles du secteur «maternelle» pour *Petitou* (journal du secteur) et *Techniques de vie* sont à envoyer à Francine DOUILLET, 45 boul. de la Seine, 92000 Nanterre.

Les articles du secteur «maternelle» pour *L'Éducateur* sont à envoyer à Michelle MASSAT, Les Roupies d'Athenay, Chemiré-le-Gaudin, 72210 La Suze.

POËSTE: nos perspectives

(synthèse des travaux du module Poésie)

Dans L'Éducateur n° 12 de 80-81 (pages roses) j'avais fait la première synthèse des travaux du module depuis 1979. J'avais également lancé un appel à la réflexion pour préparer cette rencontre de Grenoble.

Le module qui fonctionnait à vide a retrouvé des forces neuves au congrès... La situation s'est largement débloquée, les travailleurs ont participé, plus nombreux chaque jour, et un grand pas en avant nous a permis d'aborder des questions très fortes, très décisives.

Un programme de travaux a été élaboré coopérativement qui devra permettre d'enrichir nos éléments de réflexion à court et moyen termes.

LA POÉSIE

DANS L'ÉCOLE CAPITALISTE

Je ne vais pas reprendre l'excellente analyse réalisée par le G.F.E.N. dans *Le pouvoir de la poésie* (Ed. Casterman). Je vous y renvoie et pense que chacun trouvera d'intéressants documents dans cet ouvrage. Cependant, il faut évoquer un certain nombre de points essentiels qui doivent retenir notre attention.

1. L'institution scolaire comme appareil idéologique d'Etat a marginalisé la poésie pour ne laisser place dans l'école qu'aux activités dites fondamentales qui participent de l'esprit rationnel. Elle a cependant épuré toute notion d'expression artistique et l'a réintroduite en l'investissant d'un rôle moral et discriminatoire.

La récitation, unique forme possible de présence de la poésie dans l'institution, a mission de faire passer, par le choix des auteurs opéré, les valeurs morales du capitalisme et reproduire la dichotomie culturelle entre auteurs et expression enfantine. Rôle du rempart armé.

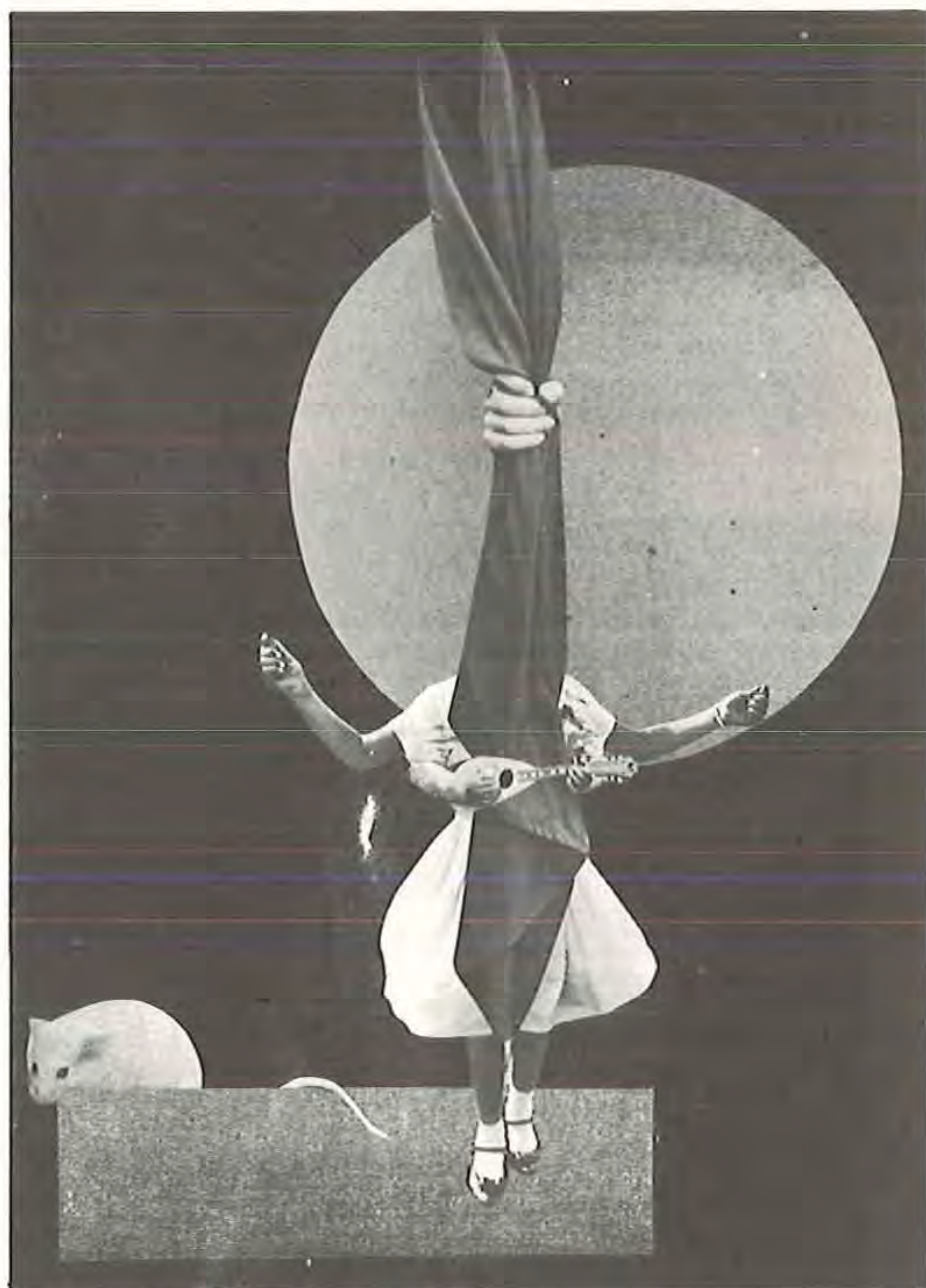
2. Les contradictions du capitalisme ont contenu une spirale d'agitations (mouvements dada, surréaliste) qui progressivement ont forcé la porte de l'institution. Aussi voit-on évoluer les pratiques de la poésie dans l'école au fil des instructions officielles. Les instituteurs, comme «chiens de garde» (cf. le livre de Paul Nizan) bien dressés, restent les acteurs de l'idéologie capitaliste dans l'école.

La récitation perd sa place privilégiée pour la reproduction des valeurs. On autorise d'autres pratiques poétiques. Cependant les structures de l'institution et des consciences font écran pour la possibilité d'une entrée en force de la poésie à l'école.

3. Aujourd'hui, la poésie comme écart de langage, ou comme lieu de crise de la langue, ou comme dynamique de la contradiction reste un «partenaire pédagogique» à maîtriser. Il s'agit donc dans notre projet de faire que les moyens puissent être rassemblés pour donner toute sa place à la poésie dans l'optique d'une école moderne...

NOTRE PRATIQUE DE RUPTURE

Les travaux du module Poésie ont réitéré l'impasse que constitue le fait de penser technique lorsqu'on pense poésie...



En effet, les trois courants qui se sont dégagés dans l'I.C.E.M. (cf. L'Éducateur n° 12) et les pratiques qu'ils ont proposé n'ont pas permis de sortir de l'ornière. On s'est retrouvé, après deux ans, presque aussi démunis qu'au

départ face à ce qui nous préoccupait. La démarche la plus moderniste, la plus active semble-t-il, en maintenant la poésie dans son statut de technique d'expression particulière, de pratique ponctuelle pédagogiquement organisée, ne lui a pas permis de dépasser sa marginalité. Problèmes des jeux de langue, des ateliers ponctuels, des textes d'auteurs étudiés, tout cela confine la notion de poésie dans un coin de l'idée coopérative de la classe ! Aussi notre inquiétude de voir échouer la recherche du module.

1. Pour permettre au maximum de travailleurs de prendre le chantier en marche il peut être bon de détailler un peu notre démarche et sa prospective. Le premier point, positif, de notre rencontre de Grenoble a porté sur l'analyse de la logique qui nous a conduit à un blanc radical... Car il s'agit bien de logique et de cohérence. Essayant de trouver des pistes qui permettent d'aller plus loin que la ponctuelle séance de poésie traditionnelle, nous sommes partis dans une direction déterminée par l'incapacité scolastique à faire vivre la poésie dans la classe.

Et tous les témoignages en fin de compte recueillis ont stoppé le débat sur le thème : organiser des jeux de déblocages pour permettre aux enfants d'écrire plus librement. Il se trouve qu'en cette formule, nous manquions l'objet de nos recherches, et rien de neuf ne se dessinait à l'horizon pour moderniser la classe, si ce n'est quelques recettes d'ordre pédagogique qui justifiaient le cloisonnement rigide de nos activités...

2. Ainsi entre deux attitudes, celle de magnifier, sacraliser, installer l'écriture poétique dans le mythe de l'écrivain inspiré et de l'enfant bricoleur, puis celle de propulser en opposition un système de jeux et méthodes qui valorisent l'enfant écrivain, il apparaît que nous restons dans une conception étriquée de la poésie, que nous ne parvenons à dépasser les poncifs de l'idéologie ancrée dans l'école...

Comment rompre réellement ? C'est le sens du débat que nous avons mené pendant quatre jours. Cinq idées, progressives, se sont dégagées de nos échanges :

- le problème de la ponctualité ;
- l'éventuelle priorité poétique ;
- la rupture avec un premier niveau d'expression ;
- la démarche, ses étapes ;
- entretenir, développer l'intuition poétique.

GRANDS AXES DE NOTRE ANALYSE

1. Il est sorti du débat, après l'examen des témoignages, que la **ponctualité** de la présence de la poésie en classe est un obstacle radical à sa vie, à sa croissance.

Tous les cas discutés ont montré que réduire la poésie à des séances, organisées ou pas, où l'on dit des textes, où l'on fait des jeux, ferme d'avance toute possibilité de rendre efficace et riche l'intervention de la poésie dans l'éducation.

Comment sortir de la ponctualité, comment établir la permanence poétique ?

2. Pour creuser dans cette direction, nous avons conçu que nous posons trop souvent l'a priori de la valeur de l'art, de l'expression, en tant que tels... Il faudrait se débarrasser mieux de cette idée reçue (cf. Hegel : «Ce qui est bien connu l'est mal») qu'une production artistique, une activité artistique, porte valeur en soi. Car elle occulte notre recherche et conforte les positions conservatrices, minimalistes. Donc, il nous faudra veiller, pour vaincre la ponctualité de notre action, à ne pas s'embourber dans une phase superficielle de l'expression qui consiste à **mettre en forme**. Bien au contraire, instaurer la priorité de la poésie, décréter son urgence dans la classe.

3. Comment vivre en poésie ? Comment en faire le temps fort, l'essentiel, le centre ? Il est nécessaire en regard de nos préoccupations, de briser le schéma que nous plaquons sur la culture, de le discuter. Rompre avec un premier niveau d'expression, c'est déporter la langue ou plutôt renvoyer, licencier les a priori que véhiculent la langue et ses grammairiens ! Ce serait donner une autre dimension à la parole, lui donner sens, ne plus la prendre pour objet mais considérer quel est son objet, peut-être.

Or, en maintenant la poésie dans une pédagogie qui la sclérose, la parole ne peut grandir dans la classe. Il semble que l'on puisse déjà entrevoir un dialogue entre poésie et coopérative.

4. Lorsque l'on débride, comme disait Eschylle, il y a une phase d'excès que l'on ne maîtrise pas, ou mal. Ici peut-être pourra-t-on articuler, dans notre démarche, la question des jeux de langage... Mais ceci, nous ne pourrions en discuter que plus tard, après expériences. La question posée par la phase d'excès est qu'il s'agit d'un moment négatif dans la dialectique de l'expression et qu'il faudra à la fois le dépasser tout en conservant la spontanéité (et ce à quoi elle est reliée) du jaillissement.

5. Maintenir le jaillissement, c'est finalement le véritable enjeu de notre travail. Cela passe nécessairement par les points évoqués plus haut. «Le poème inscrit dans le langage une situation nouvelle» dit Meschonnic. C'est cette situation nouvelle que nous allons devoir tenter d'affronter. Beaucoup de questions vont ici être soulevées... Notre pratique des relations, notre intérêt pour la poésie adulte, notre volonté réelle de la voir envahir le marché coopératif, notre disponibilité à vivre les choses autrement...

PERSPECTIVES

Un sommaire extrêmement vaste et complexe, une dimension nouvelle, est donc à prendre en compte désormais dans les recherches du module poésie. Cette seconde synthèse peut-être un peu touffue, un peu confuse, devra je l'espère déclencher le souci de se questionner, d'expérimenter, de témoigner... Nous comptons sur votre participation et vous pouvez, en me contactant, participer à des cahiers de roulement, ou envoyer vos points de vue qui seront largement pris en compte et discutés.

Dans l'immédiat, il nous faut accumuler les témoignages afin de confirmer, éclaircir nos recherches ou les infirmer. Nous entrons donc dans une seconde phase qui a besoin du plus grand nombre de travailleurs.

Pour le module :
Henri GO

19 rue Marceau, 83490 Le Muy



Interview réalisée le 31 juillet 1981, à l'occasion du congrès du mouvement Freinet espagnol. Propos recueillis et traduits par Antoine LOPEZ.

1. Pouvez-vous vous présenter et dire quel est votre rôle au sein du mouvement ?

— Je m'appelle Manolo Navarro, j'appartiens au «Grupo Territorial» (G.T.) de Grenade.

Avant tout, il faudrait dire que dans le mouvement espagnol, il n'existe pas... disons... de postes, de charges, comme il peut en exister dans le mouvement français ou dans le mouvement italien. Les responsabilités, ici, sont assumées fondamentalement par les G.T. et non par quelques individus. De plus, c'est le G.T. qui crée les groupes de travail qui prendront en charge chacune de ces responsabilités.

Il arrive la plupart du temps que les gens qui restent... les plus anciens jouent un rôle dynamisant dans le mouvement, sans qu'ils aient pour autant un poste ou une charge précise, sinon à ce niveau plus... spontané.

Donc, dans cette optique, moi, je suis chargé de tout ce qui touche aux publications, au matériel du service des «Editions de l'Ecole Populaire».

— Je m'appelle Baltasar. J'appartiens au G.T. de Madrid. Manolo a très justement rappelé qu'il n'y a pas de fonction bien définie au sein d'un G.T. Ceci dit, ces deux dernières années, j'ai essayé d'animer et coordonner les relations internationales.

2. Comment êtes-vous venus au mouvement Freinet ?

Manolo. — Personnellement, j'ai commencé à avoir des contacts avec le mouvement, il y a dix à douze ans. Le mouvement n'était pas encore constitué dans sa forme actuelle... disons d'après la dictature. Il n'était d'ailleurs pas constitué en mouvement : il n'existait que quelques groupes dans certaines provinces. Ces groupes se formaient d'une manière différente suivant l'endroit. La seule chose qui nous unissait un tant soit peu, et notamment dans le groupe qui est à l'origine du mouvement à Grenade, c'est que nous étions des gens qui sortaient quelque peu de la norme et à qui il semblait nécessaire de changer l'Ecole. Nous voyions bien que ce qu'on nous avait appris à l'Ecole Normale était très insuffisant, que devant les enfants nous ne faisons que reproduire

le rôle ou reproduire les schémas de l'Ecole que nous avons vécue.

Nous nous disions que cela ne pouvait continuer ainsi. Les années étaient passées et l'Ecole devait changer, car nous nous apercevions qu'elle ne répondait pas du tout aux besoins des enfants.

Donc, des groupes de ce type se formaient, prenaient des contacts entre eux, essayant de mettre en commun leur réflexion, aboutissant (au moins pour ce qui est du G.T. de Grenade) spontanément à la découverte de la pédagogie Freinet. Après avoir analysé plusieurs systèmes pédagogiques, nous «entrâmes» dans la pédagogie Freinet.

Nous prîmes des contacts avec d'autres groupes au niveau international, nous assistâmes à quelque congrès de l'I.C.E.M. pour, enfin, en... 1974, constituer le mouvement espagnol, sous le nom de «Association pour la Correspondance et l'Imprimerie Scolaire» (A.C.I.E.S.). Car il s'agissait de détourner l'attention, de se camoufler... Ce n'est qu'en 1976 que le mouvement peut prendre le nom de Movimiento Cooperativo de Escuela Popular.

Baltasar. — Mon premier contact avec la pédagogie Freinet se fit par l'intermédiaire d'un groupe d'A.C.I.E.S. Je n'avais pas de positions politiques ou pédagogiques bien précises. Cependant, j'avais le sentiment que ce que j'avais étudié à l'E.N. ne servait pas.

Je me souviens du premier trimestre où j'ai commencé à travailler en classe, j'ai essayé d'enseigner comme on m'avait appris, et ça ne marchait pas.

C'est alors qu'on m'offrit quelques livres de Freinet : *Les dits de Mathieu* et *Pour une Ecole du Peuple*. A leur lecture, le chemin me paraissait plus clair. Je pris contact avec un camarade qui m'introduisit dans le groupe d'A.C.I.E.S. de Madrid.

3. Que représente le M.C.E.P. et la pédagogie Freinet pour chacun de vous ?

Manolo. — Avant tout, une volonté de changer quelque chose, de trouver un meilleur fonctionnement pour la classe.

Mais au-delà de cette vue un peu technique, la pédagogie Freinet pour nous — G.T. de Grenade qui nous réunissions déjà avant que le mouvement n'existe — était une approche des problèmes de l'Ecole, en termes

politiques (et à l'époque ce mot avait une résonance particulière). Cette approche correspondait, d'une certaine façon, à ce que nous pensions que devait être notre lutte à l'intérieur de l'Ecole. Non pas une lutte pour arriver seulement à ce que les enfants travaillent mieux ou qu'ils aient plus de plaisir à travailler, mais parce que ceci participait d'une volonté de transformation de la société.

Baltasar. — Pour ma part, comme je l'ai déjà dit, au début la pédagogie Freinet représentait une possibilité de travailler dans l'Ecole d'une façon plus intéressante. Dans ce sens, le groupe (d'A.C.I.E.S.) m'apportait des réponses très concrètes. Je pense d'ailleurs qu'une grande partie de ma prise de conscience et de ma conception de la société s'est faite à l'intérieur de ce groupe. J'en suis arrivé à concevoir le M.C.E.P. comme un instrument qui me permet de travailler à la transformation de cette société. Je pense que le mouvement est apte à apporter une réponse collective et organisée aux problèmes de société.

4. Présentez-nous le M.C.E.P. Parlez-nous de ses objectifs, de sa composition, de son influence, de ses principales activités, de ses revues, etc.

Baltasar. — Parlons d'abord de l'organisation du M.C.E.P., car je crois qu'elle diffère de celle du reste des mouvements que je connais.

Le mouvement, en Espagne, est constitué de G.T. qui fonctionnent d'une façon autonome, même s'ils sont liés entre eux par les congrès et donc par certains accords.

Ce qui est commun, ce sont les publications et un secrétariat national qui n'a pas le rôle de représentation du mouvement (comme c'est le cas pour le mouvement italien).

Le secrétariat national anime et coordonne les travaux de tout le mouvement...

Manolo. — ... Sans aucune espèce de pouvoir exécutif comme peut l'avoir le C.D. de l'I.C.E.M. ou le C.A. de la C.E.L. Ce qui est décidé en congrès est mis à exécution non par le S.N. mais par les G.T. ou par les groupes de travail qui existent au niveau national ou encore par les commissions nationales créées pour travailler sur un problème particulier, à la demande du congrès.



Il existe également un service de publication qui dépend de la coopérative du mouvement. Celle-ci apporte du matériel pour la classe comme l'imprimerie. Sur le plan des publications, elle édite notre revue *Collaboracion*, une collection centrée sur les expériences pédagogiques, des livres sur le M.C.E.P., du matériel scolaire et une collection de livres d'enfants. Il ne s'agit pas de livres d'adultes pour des enfants mais bien de littérature enfantine...

On peut dire qu'il existe un groupe dans chaque province, à l'exception de certaines provinces de la zone centrale (Castille), où le mouvement a moins d'audience, essentiellement parce que le niveau de conscience et de lutte des maîtres de ces régions est assez peu élevé.

Notre implantation est rendue difficile du fait d'une image de marque assez politisée qui constitue un frein à d'éventuelles adhésions.

S'agissant des objectifs, il sera difficile de les résumer. Ils sont en partie rassemblés dans un document élaboré au congrès de Salamanque, il y a cinq ans. Or, les choses ont évolué. Nous vivons une situation socio-politique très marquée par la dictature finissante. En ce temps-là les questions politiques primaient sur les aspects techniques. Et même ceux-ci étaient fonction d'idées de réformes structurelles administratives de l'enseignement, et non de débats idéologiques globaux sur ce que pouvait être la pédagogie, ce que pouvait être l'Education, ce que pouvait être l'Ecole dans un système général.

Nous étions axés sur une analyse de l'Ecole sous la dictature, avec des problèmes concrets à résoudre à ce moment-là, ce que nous faisons plus comme un mouvement revendicatif que comme mouvement ayant une analyse globale de l'Ecole.

Actuellement, tout ceci est en train de se diluer, ça n'a plus la même utilité.

Ces revendications, même si certaines restent d'actualité ne font pas partie de nos objectifs prioritaires. Ceux-ci peuvent se définir par une volonté de renforcer nos techniques d'enseignement et par une reformulation idéologique de notre pédagogie et de ce que nous entendons par Ecole.

Baltasar. — Le bagage de notre mouvement est en train de se développer. Je l'ai vu croître surtout à l'occasion de nos trois derniers congrès, où les groupes de travail ont pu trouver une réelle cohésion. Dans ces groupes, nous essayons d'approfondir nos alternatives pédagogiques, l'idéologie qu'elles sous-tendent, le rôle de l'éducation et les réponses concrètes qui rendraient possible cette transformation de l'Ecole qui nous mènerait aussi à la transformation sociale. Ceci d'une part.

D'autre part, il existe des obstacles hors de la classe qui empêchent la mise en pratique de cette pédagogie.

Aussi la tâche du mouvement peut se résumer en deux points : définir une pédagogie qui libère l'enfant et qui libère la classe ouvrière ; lutter contre ces obstacles structurels par la réduction des effectifs, par la mise en place d'équipes pédagogiques, par une redéfinition des programmes, par une gestion démocratique des établissements scolaires.

5. Le mouvement Freinet a-t-il une quelconque influence sur le mouvement syndical ?

Manolo. — Bien sûr, il y a une influence « première », du fait que le mouvement Freinet fonctionnait déjà alors que le mouvement syndical était dans la clandestinité — puisque partis et syndicats étaient interdits.

Notre mouvement, qui était constitué en association d'enseignants à vocation pédagogique, en apparence, regroupait en réalité une série de revendications de caractère syndical ou politique et réunissait également les éléments les plus actifs, les plus militants du corps enseignant, dans les différentes provinces.

Le développement syndical a donc été déterminé par le fait que beaucoup des personnes qui sont à l'origine du mouvement syndical faisaient déjà partie du mouvement Freinet.

C'est ainsi qu'il y a eu un transfert des revendications et des positions du mouvement vers les organisations syndicales. De sorte que les premières luttes qui surgirent dans le corps enseignant, furent organisées grâce aux structures sommaires du mouvement Freinet.

Dans une phase ultérieure, une coordination de toutes les provinces élaborait une plate-forme entraînant la séparation « organique » entre les organisations syndicales et le mouvement Freinet.

6. Les camarades du mouvement adhèrent à quel(s) syndicat(s) ?

Manolo. — Il y en a à la C.N.T., à la F.E.T.E., à Comisiones Obreras, à la

U.C.S.T.E. Essentiellement à la U.C.S.T.E... Il faut tout dire (rire)... même si ce n'est pas mon syndicat...

Note du traducteur : La C.N.T. est un syndicat qui se définit comme anarco-syndicaliste. La F.E.T.E. est la branche des enseignants de la U.G.T. qui est très ouvertement la centrale du Parti Socialiste (P.S.O.E.). Comisiones Obreras est la centrale du P.C. U.C.S.T.E. : syndicat unitaire autogestionnaire.

7. Ici, au congrès du M.C.E.P., on entend souvent parler de « Escuelas de Verano ». Pouvez-vous dire ce que sont ces « Ecoles d'Été » ?

Baltasar. — La formation des maîtres dispensée par le ministère est pratiquement nulle. Aussi y a-t-il un réel besoin de rénovation pédagogique parmi les maîtres. Les Ecoles d'Été sont venues répondre, en quelque sorte, à ce besoin que le ministère ne couvrait pas.

Manolo. — A l'origine, il s'agit d'une expérience qui se développe en Catalogne pendant la République et qui d'une certaine façon reprend dans les années 60, toujours en Catalogne.

Cette Ecole d'Été (de Rosa Sensat) prend de l'ampleur, y participent des maîtres venant d'autres régions et ainsi le principe s'étend à l'ensemble du pays. Actuellement, rares sont les provinces qui n'organisent pas leur Ecole d'Été.

Le Mouvement Coopératif participe à beaucoup d'entre elles, parfois même il en assume seul l'organisation.

Ailleurs, l'organisation est partagée avec d'autres groupes pédagogiques ou avec les syndicats.

Baltasar. — A l'Ecole d'Été de Madrid (3 000 participants en 81), nous participons seulement en tant que mouvement qui vient exposer un ensemble de positions et de points de vue. Il n'y est pas au niveau de l'organisation.

Le risque que courent les Ecoles d'Été c'est de tomber dans le didactisme, c'est qu'on ne parle que d'une rénovation purement didactique, oubliant toute une série de revendications ou de transformations qu'il faut apporter à un autre niveau.

Aussi, je crois que le mouvement devrait essayer de peser davantage pour que cette série de positions comme la gestion démocratique des établissements, la création d'équipes pédagogiques, etc., prennent une importance revendicative accrue dans ces Ecoles d'Été.

8. Qui finance ces Ecoles d'Été ?

Manolo. — C'est variable. En Catalogne, par exemple, il y a une volonté de la part du gouvernement de la Generalitat de prendre en main ces Ecoles d'Été pour en faire des Ecoles d'Été de la Generalitat. De fait, c'est ce qui est arrivé cette année puisqu'elle l'a entièrement financée. C'est le cas également pour les Ecoles d'Été d'Euskadi (l'autre gouvernement autonome). La raison en est évidente.

Chaque Ecole d'Été cherche un financement ; c'est une condition de son existence, puisque l'administration du Ministère de l'Education n'apporte pas son

soutien. L'aide vient des Conseils Généraux (lorsqu'ils sont à gauche) ou des municipalités (idem). Mais les subventions sont faibles.

9. En marge du M.C.E.P. existe-t-il d'autres mouvements pédagogiques ?

Baltasar. — Au niveau national il n'en existe pas d'autres. Cependant, il existe des collectifs d'enseignants, des associations de maîtres dans certaines provinces ou dans les «nationalités».

Manolo. — Il s'agit bien d'associations de maîtres, aux objectifs essentiellement didactiques. En plus d'être limités quant aux objectifs, ils sont aussi très limités géographiquement.

10. Quelles sont vos relations avec les associations de parents et organisations diverses ?

Manolo. — Le problème c'est qu'on ne peut pas généraliser sur le M.C.E.P. du fait que chaque G.T. a son autonomie et sa dynamique propre.

Ceci dit, dans le G.T. de Grenade, il existe des contacts avec les associations de parents, les associations de quartier, sous la forme de réunions d'information, de débats sur une alternative d'Education Populaire.

Nous avons, par contre, des relations plus profondes avec les municipalités. Ainsi, à Grenade, le M.C.E.P., fait partie de la Commission Municipale d'Ecoles Infantines, qu'il a d'ailleurs promue, organise une série d'activités telles que colonies, centre aérés, etc.

Baltasar. — Je crois que les relations avec les syndicats et les autorités locales sont en train de s'approfondir et ce depuis que le M.C.E.P. est capable d'apporter des réponses concrètes.

Ainsi à Madrid, on organise parfois dans les syndicats des journées de propagande. Il s'agit de dynamiser la vie pédagogique de ces syndicats qui, bien qu'ayant des alternatives pédagogiques générales ont besoin de contenus pour les remplir.

Manolo. — Il faut dire que les syndicats, en Espagne, contrairement aux syndicats français, n'ont pas de projet pédagogique bien défini. Ils sont axés plus sur des aspects revendicatifs ou politiques que sur des aspects proprement pédagogiques ; probablement parce que la période de rodage n'est pas suffisante.

Le M.C.E.P. a donc des rapports intéressants avec les syndicats puisqu'il est le seul à pouvoir couvrir cette carence.

Baltasar. — C'est pourquoi nos articles sont toujours les bienvenus dans les publications syndicales.

Quant à nos rapports avec les municipalités, à Madrid, dans un quartier qui s'appelle Vallecas, nous participons au Conseil Municipal d'Education et en tant que mouvement nous avons organisé une série de Journées d'Ecole Populaire où étaient réunis des maîtres, des parents et des élèves. Une Commission Municipale d'Education a été créée, cette année, et nous pensons participer dans

l'esprit de ce qui se fait à Grenade et dont Manolo vient de parler.

En outre, il y aura, au début de cette année scolaire, des journées sur l'«école publique aujourd'hui». Nous y serons comme mouvement pédagogique aux côtés de syndicats et autres partis politiques.

Manolo. — A Grenade, un autre aspect qui nous semble important, c'est, disons, le «front culturel». Il faut dire qu'en Espagne, il n'y a pas non plus d'association du type des C.E.M.E.A. ou des F.F.C. en France qui couvre les loisirs. Nous essayons donc de travailler dans cette direction. Nous nous donnons des objectifs qui déterminent le plan de travail du G.T. pour l'année. Ainsi l'an passé a été essentiellement consacré à la création de bibliothèques publiques. L'année d'avant, ce fut celle des «semaines culturelles». Il s'agit de créer une dynamique qui, dans les villes ou villages, développe un environnement culturel. Alors, si dans 50 villes ou villages, nous arrivons à impulser des semaines culturelles avec des contenus réellement de promotion de l'individu, si nous réussissons à faire créer 10 bibliothèques aux conceptions différentes, j'estime que nous avons fait un grand pas en avant.

11. Quelles sont vos relations avec le pouvoir ? Connaît-on le mouvement en «haut lieu» ?

Manolo. — C'est relatif. On ne nous connaît pas beaucoup dans l'ensemble et c'est en partie parce que le mouvement est composé essentiellement d'instituteurs, c'est-à-dire le bas de la hiérarchie éducative. Bien qu'étant relativement nombreux, nous avons une répercussion minime sur les «hautes sphères» de l'administration. Alors que si le mouvement était composé de professeurs d'université, le gouvernement serait certainement plus prudent.

Nous sommes cependant plus ou moins reconnus au niveau des Inspections Académiques ou des inspecteurs de circonscription. Mais en réalité ils connaissent moins le mouvement que le «portrait robot» de l'instituteur Freinet. L'exemple type est celui de l'inspecteur qui ouvre la porte de la classe et qui dit : «Ah ! il en est aussi.» Ou qui arrive dans l'école et qui demande si quelqu'un en est...

Les rapports avec l'I.A. ou avec les inspecteurs (au moins dans la province de Grenade) sont toujours très tendus et conflictuels.

Depuis peu, il y a quelque inspecteur avec lequel on arrive à discuter, qui laisse faire. Mais c'est très rare.

Baltasar. — A Madrid, je crois que nous ne sommes pas très connus des services académiques. Par contre, nous le sommes au niveau de la «Diputación Provincial» (niveau comparable : préfecture, n.d.t.) ou au niveau de la municipalité puisque c'est avec elles que nous avons travaillé.

Il existe également quelques relations presque normales avec les inspecteurs de circonscription. A l'occasion des réunions organisées par eux, nous essayons de faire connaître nos idées.

Manolo. — Il faut rappeler que le mouvement Freinet est né dans la clandestinité et pendant longtemps nous n'avons pas voulu nous faire connaître, nous avons vécu en marge. Aujourd'hui, nous avons du mal à nous défaire de vieux réflexes. Nous avons tendance à ne pas trop apparaître, à «rester à l'ombre».

12. A ce propos, comment avez-vous vécu la tentative de coup d'état du 23 février ? Que s'est-il passé dans votre esprit ?

Baltasar. — Moi, j'étais à Madrid. En tant que militant du M.C.E.P., je ne me sentais pas menacé. Il me semblait qu'il n'était pas dans les intentions premières des auteurs du coup d'état d'aller s'occuper des gens du M.C.E.P. En tant que syndicaliste, par contre, je me faisais davantage de souci.

Manolo. — A Grenade, nous étions plus inquiets, car nous avons déjà eu des problèmes avec des groupes d'extrême droite (détériorations diverses dans notre local, par exemple). C'est pourquoi nous mîmes en lieu sûr des listes de noms, et une série de documents.

Au niveau individuel, il est difficile de dire si tu dois craindre pour ta sécurité en tant que militant du M.C.E.P., en tant que militant syndical ou en tant que militant politique.

13. Au niveau interne, quels sont vos problèmes majeurs ?

Manolo. — Outre les problèmes d'organisation et de coordination de nos actions, je crois qu'il y a un problème de contenus.

En effet, jusqu'à présent, nous avons vécu sur des rentes, c'est-à-dire sur les patrimoines d'autres mouvements et notamment du vôtre. Ces apports nous ont été d'une grande utilité parce qu'ils représentaient un progrès important par rapport à ce que nous avions. Cependant, il s'est agi de reprendre votre patrimoine sans qu'il y ait un processus de maturation, sans qu'il soit adapté à notre réalité ou sans qu'il soit actualisé. Maintenant, après avoir remis en question ces apports, nous souffrons d'un manque d'analyses et de perspectives au niveau idéologique.

14. Que représente l'I.C.E.M. pour vous ?

Manolo. — Jusqu'à présent notre attente vis-à-vis du mouvement français était essentiellement basée sur la possibilité d'obtenir un tas de techniques et de matériel. En effet, les congrès I.C.E.M. auxquels nous avons participé ainsi que les R.I.D.E.F. nous avaient montré cette seule facette de l'I.C.E.M. Sur le plan idéologique, nous nous sentions plus proches du mouvement italien.

Actuellement, je crois que des possibilités nouvelles se font jour. Je pense qu'il pourrait se développer un échange au niveau des groupes de travail, sur les expériences d'interventions sur l'environnement social, syndical, politique ou administratif.



• **L'alphabet d'Alphonse**

par MEREL, Magnard Jeunesse.

Une page d'illustration en noir à la plume pour chaque lettre de l'alphabet. Des dessins très fouillés, souvent amusants et que les enfants aiment regarder et observer dans leur moindre détail.

Je l'ai mis dans le coin bibliothèque de ma classe. Heureusement en maternelle les enfants ne savent pas lire, nous pouvons donc profiter de ce livre dans ce qu'il a de bon en ignorant le texte : sous chaque dessin, une phrase simple, simpliste et simplette. En voici quelques-unes, à vous de juger :

- «Basile fait de la Balançoire» (sous-entendu avec ses Bretelles).
- «Dorothée adore se Déguiser» (sous-entendu en Dragon).
- «Wilfried boit du Whisky» (derrière un Wagon).
- «Yvonne est assise sur son Yack» (avec son Yoyo).
- Et pour terminer : «Zoé (déguisé en Zorro) enfourche son Zèbre».

M.-C. LORENZINO
31 octobre 81

• **Un bus capricieux**

de Pierre PELOT, illustrations de Claire Nadaud. Coll. «Ma première amitié», Editions de l'Amitié.

Le conducteur du bus 37 descend boire un café noir.

Le premier voyageur qui monte alors dans le bus est un jeune garçon.

Le bus part avec lui à l'aventure, il ne veut plus de son trajet habituel, toujours le même. D'abord il part comme un fou, ne s'arrêtant pas à toutes les stations. Lorsqu'il s'arrête, les voyageurs qui montent puis descendent ne remarquent rien.

Dégoûté par cette indifférence, le bus décide d'emmener son premier passager hors de la ville. Mais il cause un accrochage et «s'enfuit», puis son réservoir à sec, il doit s'arrêter dans un terrain vague.

Pour finir il comprend qu'il a besoin de son conducteur et qu'il ne peut pas «faire des caprices».

Ecrit gros, ce livre a attiré les lecteurs novices qui l'ont très vite abandonné car ils ne comprenaient pas bien l'histoire et n'avaient pas envie de poursuivre la lecture.

Je l'ai alors lu incomplètement mais de manière à faire comprendre ce que l'auteur avait raconté ; quelques C.E.2 l'ont repris, mais aucun ne l'a finalement lu complètement. Nous avons un peu parlé de ce bus que chagrine le manque d'attention de ses voyageurs ou qui se sent coupable parce qu'il s'est sauvé après avoir accroché légèrement une voiture. Raconté, lu, ensemble, ça va ; en lecture individuelle ça ne passe pas.

Suzette KAUFMANN

• **Gaspard**

de James STEVENSON, L'Ecole des Loisirs. Traduction de Catherine Chaine.

Gaspard, c'est un canard qui a raté le grand départ de l'hiver. Il tente bien de se lancer, seul, dans l'aventure, mais comme il manque manifestement du minimum de sens de l'orientation, ce sont d'autres aventures qui l'attendent... à New York. Gaspard découvre à quel point il est difficile de vivre dans une grande ville, en hiver, quand on est un animal. Heureusement, il en rencontre d'autres et toute cette bande de clochards va réussir, d'expédient en expédient, à atteindre le printemps. C'est nostalgique et rêveur comme sait si bien faire James Stevenson et, en tout cas, nous sommes loin, ici, des pitits-câânârdz dont tant d'éditeurs présentent la médiocrité par treize à la douzaine.

Christian POSLANIEC

• **L'allumeur de rêves**

de Luce FILLLOL, coll. «Ma première amitié», Ed. de l'Amitié, 59 pages.

Une amitié commence entre un enfant et un adulte. Ça se passe dans la vie de tous les jours : une ville, le travail, l'école, et c'est plein de rêves et de tendresse. C'est bien présenté, vivant. A partir de huit ans.

Jacqueline ROUSSEAU

• **Les tortues dans la mare**

de Lilan HOBAN, coll. «Joie de lire», L'Ecole des Loisirs, 47 pages.

C'est facile à lire, l'histoire est simple avec un peu de suspense et toujours un peu d'intérêt. La mise en page est claire. L'histoire ne me paraît pas extraordinaire mais elle a plu aux enfants de sept ans.

Jacqueline ROUSSEAU

• **Capitaine Trèfle**

de Pierre DUBOIS, L'Ami de Poche, Casterman.

Poésie du langage et du récit. L'imagination a la parole dans des métaphores primesautières, gaies, séduisantes.

C'est un livre qui donne de la joie, qui nous entraîne à un rythme soutenu et endiablé à travers un dédale ininterrompu d'aventures rocambolesques, prétextes de l'auteur pour noyer son lecteur dans un festival de mots multicolores.

Michèle POSLANIEC

• **Ce matin j'ai fait mon anniversaire**

• **J'ai vu des hirondelles**

Deux albums des Editions d'Utopie, 16 pages chacun.

Ces deux livrets sont des recueils de textes d'enfants écrits à la main et illustrés par des enfants.

Les enfants ont aimé retrouver des histoires qui ressemblent à celles qu'ils écrivent, de la même façon qu'ils aiment regarder les journaux qui viennent d'autres classes. Ce n'est pas un livre à offrir mais on peut l'avoir dans sa bibliothèque de classe.

Jacqueline ROUSSEAU

• **A la recherche des îles Wak-Wak**

Conte des 1001 nuits, de Martine FIÈRE pour les illustrations, Ed. d'Au.

Hassan, un jeune orfèvre, se retrouve en possession d'un tambour magique après avoir tué le magicien à qui il appartenait et qui avait abusé de sa confiance. Un voyage qui le conduit dans un magnifique palais où il va découvrir par hasard des fées-oiseaux. Amoureux fou de l'une d'elles, il n'aura de repos que lorsqu'il l'aura épousée. Celle-ci s'envolera avec ses enfants et la course folle de Hassan reprendra ; il devra venir à bout de nombreuses épreuves pour retrouver sa femme sur les îles Wak-Wak.

Histoire agréable avec de nombreux rebondissements. Nous sommes dans le merveilleux.

J'ai lu l'histoire aux enfants car cela était long. Ils ont aimé le fantastique. Illustrations agréables.

Michèle RABINEAU

• **Le griffon et le petit chanoine**

de Franck R. STOCKTON, illustrations de Maurice Sendak, L'Ecole des Loisirs.

L'animal imaginaire qu'est le griffon décide de venir voir sa statue dans une petite ville. Il déclenche la peur chez les habitants ; seul le petit chanoine osera parler à l'animal. Une grande amitié naîtra entre l'homme et l'animal, à un point tel que les villageois chasseront l'homme en espérant voir disparaître le griffon qui les effraie toujours.

Livre moralisateur qui n'est pas inintéressant car il permet d'aborder les problèmes de la police. Le griffon est le symbole de la force qui fait obéir.

J'ai lu l'histoire aux enfants par épisodes ; ils avaient envie de connaître la suite. Il y a eu tout un travail de dessins d'animaux imaginaires.

Michèle RABINEAU

• **La machine à contes**

de REBERG, Magnard-Jeunesse.

Un conte à raconter, tout au moins aux petits, car il est très long.

«Il était une fois un roi et une reine qui avaient pour unique enfant la petite Nicolette... Nicolette avait une terrible maladie : le chaud et froid... La princesse frissonnait ou transpirait, devenait toute pâle ou bien toute rouge... Aucun médecin n'avait réussi à la soigner. Aucun remède ne l'avait soulagée...»

Le roi et la reine font alors appel à un lutin sorcier qui, après bien des essais, trouve le bon remède : «un dragon qui crachait du feu, un dragon qui avait d'horribles dents menaçantes... dragon qui avala d'une seule bouchée deux chaises qui craquèrent dans sa gueule.» Pour être bien, Nicolette a besoin d'avoir un monstre auprès d'elle.

Les enfants ont écouté l'histoire avec plaisir et l'ont trouvée drôle. Compte tenu de l'importance du texte et de sa typographie, ce livre peut être donné à lire en fin C.E.1-C.E.2.

Marie-Claude LORENZINO

Lorsqu'on réalise des diapos dessinées ou peintes ou contenant des inclusions, il n'est pas pratique de travailler sur table car alors on est condamné à soulever sans cesse le support sur lequel on travaille (calque, acétate, pellicule de film, etc.) de manière à le présenter devant une source de lumière (fenêtre ou lampe) pour pouvoir contrôler l'avancement du travail. Il en résulte une perte de temps appréciable, des maladresses dues aux manipulations constantes et de fréquents torticolis.

L'une des solutions à ce problème consiste à travailler non sur une table mais sur un plan de travail lumineux. Ce plan de travail peut aussi, à l'occasion, servir de petite visionneuse pour un tri rapide parmi une série de diapositives avant projection, par exemple.

La présente fiche technique a pour objet de décrire la réalisation, extrêmement simple, d'un tel outil.

I. LE MATÉRIEL

- Une vieille boîte de cigares de 12 sur 23 cm environ.
- Un morceau de verre dépoli de 11 sur 11 cm environ.
- 50 cm environ de baguette de bois, largeur 1 cm environ.
- 50 cm environ de baguette de bois, largeur 1,5 cm environ.
- Un morceau de gros fil de fer.
- Un cutter fort.
- Colle contact type Pattex.
- Une petite vrille ou perceuse.
- Deux attaches parisiennes grand modèle.

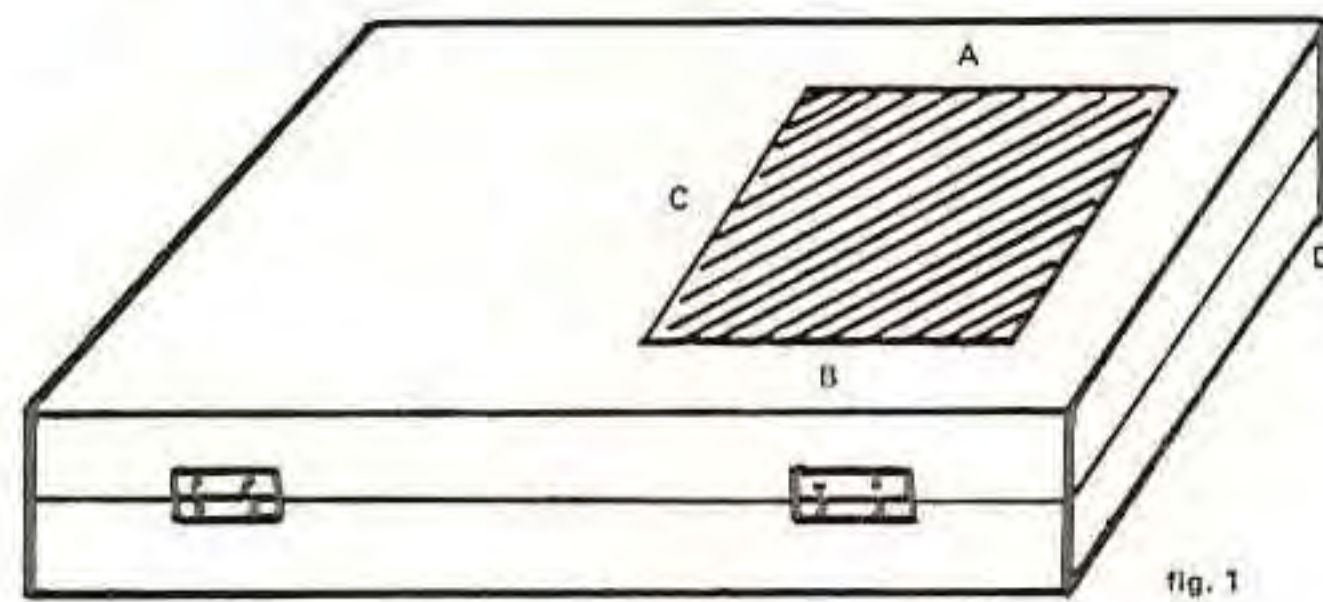


fig. 1

Matériel pour la partie électrique :

a) Alimentation par pile :

- 1 pile plate 4,5 volts.
- 1 douille pour ampoule de lampe de poche.
- 1 ampoule.
- 1 interrupteur.
- Quelques bouts de fil électrique.

b) Alimentation par secteur :

- 1 transformateur de sonnette 12 volts.
- 1 lampe de voiture, type navette, 12 volts.
- 1 interrupteur.
- Du fil électrique.
- 1 prise mâle.

II. LA RÉALISATION

Placer la boîte avec les charnières du couvercle devant soi. (De cette façon le couvercle s'ouvre en sens opposé au sens habituel d'utilisation.)

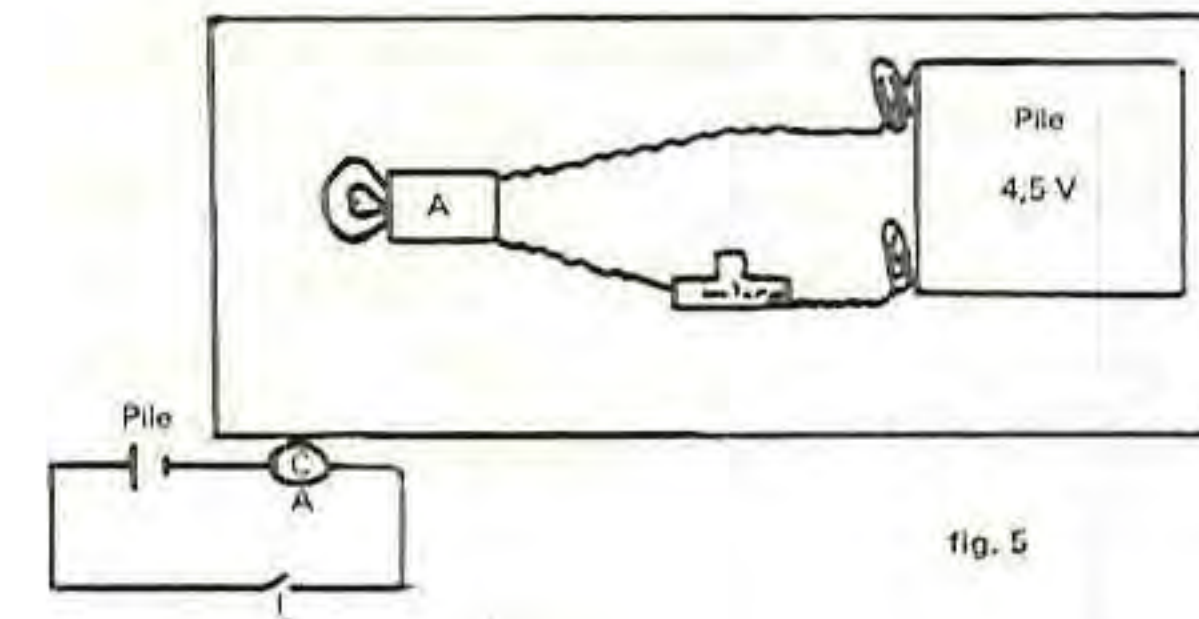


fig. 5

Schéma théorique et plan de câblage du système d'éclairage par pile (voir description).

Pour l'alimentation sur secteur, le courant sera fourni par l'intermédiaire d'un petit transformateur de sonnerie (12 volts) à une ampoule de voiture de type navette 12 volts (ce type d'ampoule est utilisé pour les feux clignotants ou les feux stop, facilement reconnaissable à sa forme allongée et aux contacts « en pointe » à chaque extrémité).

Fabriquer d'abord une douille pour l'ampoule. Pour cela prendre deux bouts de carton de 4 sur 7 cm environ. Dans l'un d'eux on enfonce deux attaches parisiennes (grand modèle) à 25 millimètres l'une de l'autre (= longueur de l'ampoule). On écarte les branches des attaches parisiennes et on y insère les extrémités de l'ampoule. On fixe par un point de soudure un fil électrique à chaque extrémité des attaches. On agrafe enfin le second carton au premier selon le dessin ci-contre.

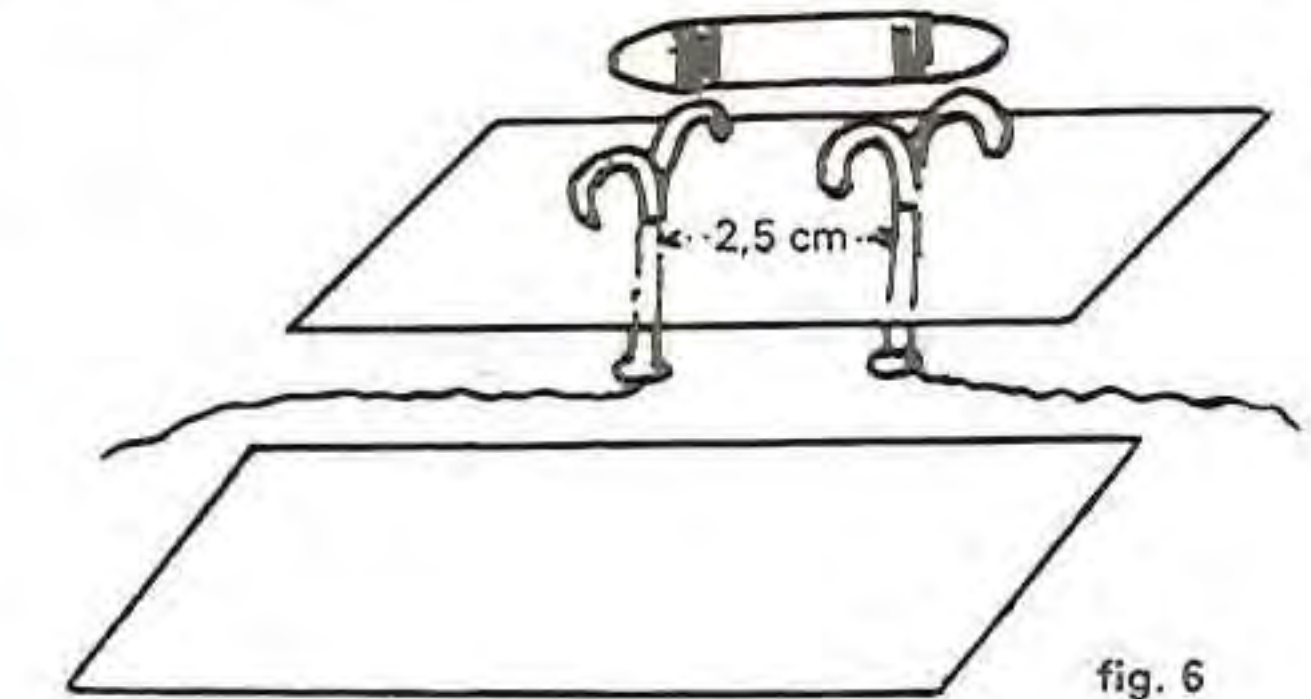


fig. 6

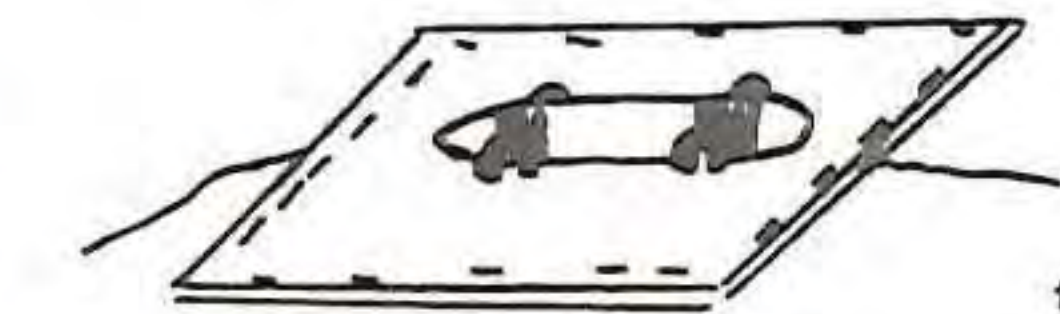


fig. 7

Relier ensuite les deux fils aux deux sorties du transformateur (que l'on choisira de dimensions aussi réduites que possible pour qu'on puisse facilement le loger

dans la boîte) en interposant, si on le veut, un interrupteur sur l'un des fils comme dans le cas de l'alimentation par pile (voir plus haut). Les pôles d'entrée du transfo sont reliés par l'intermédiaire d'une prise mâle au secteur.

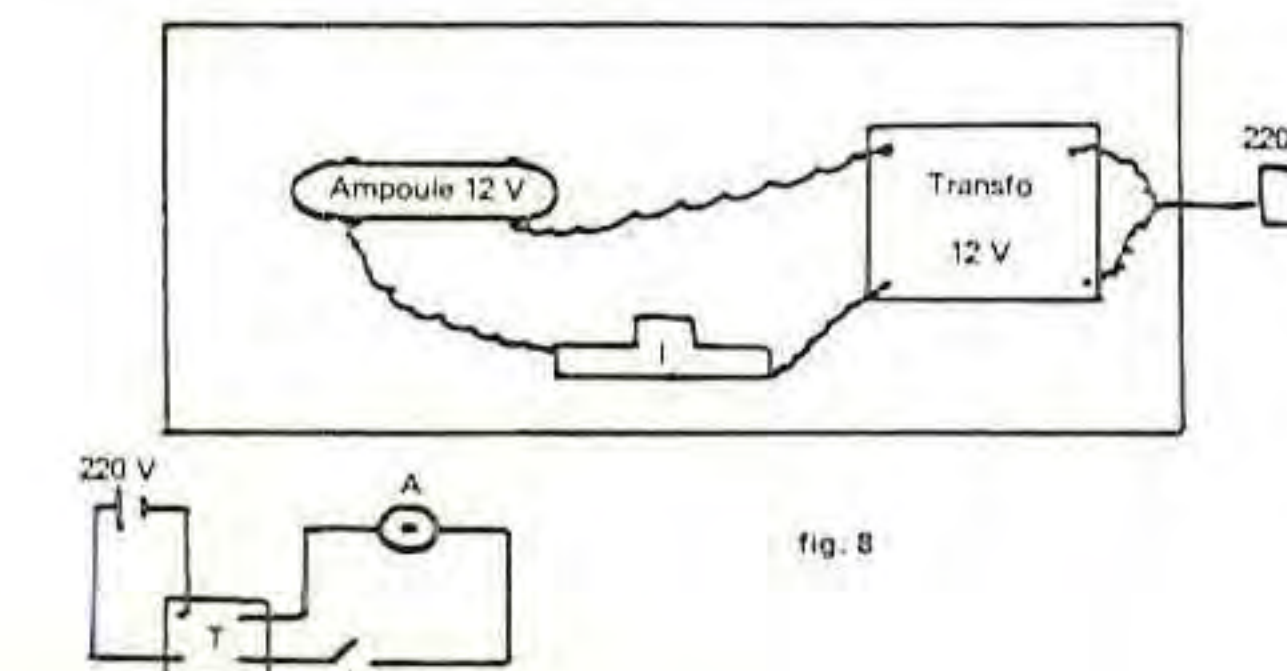


fig. 8

Ci-contre le schéma théorique et le plan de câblage du système d'alimentation de l'éclairage par le secteur à travers un transformateur incorporé.

c) **Alimentation par secteur avec transfo extérieur 12 volts** : Si on possède un transformateur 12 volts trop volumineux pour être inclus dans la boîte on peut aussi relier directement les fils qui partent de l'ampoule à deux fiches bananes qui serviront au branchement sur le transformateur extérieur (par exemple le transfo C.E.L.). Le montage de la douille est exactement le même que dans le cas précédent (voir fig. 9 qui donne le schéma théorique et le plan de câblage).

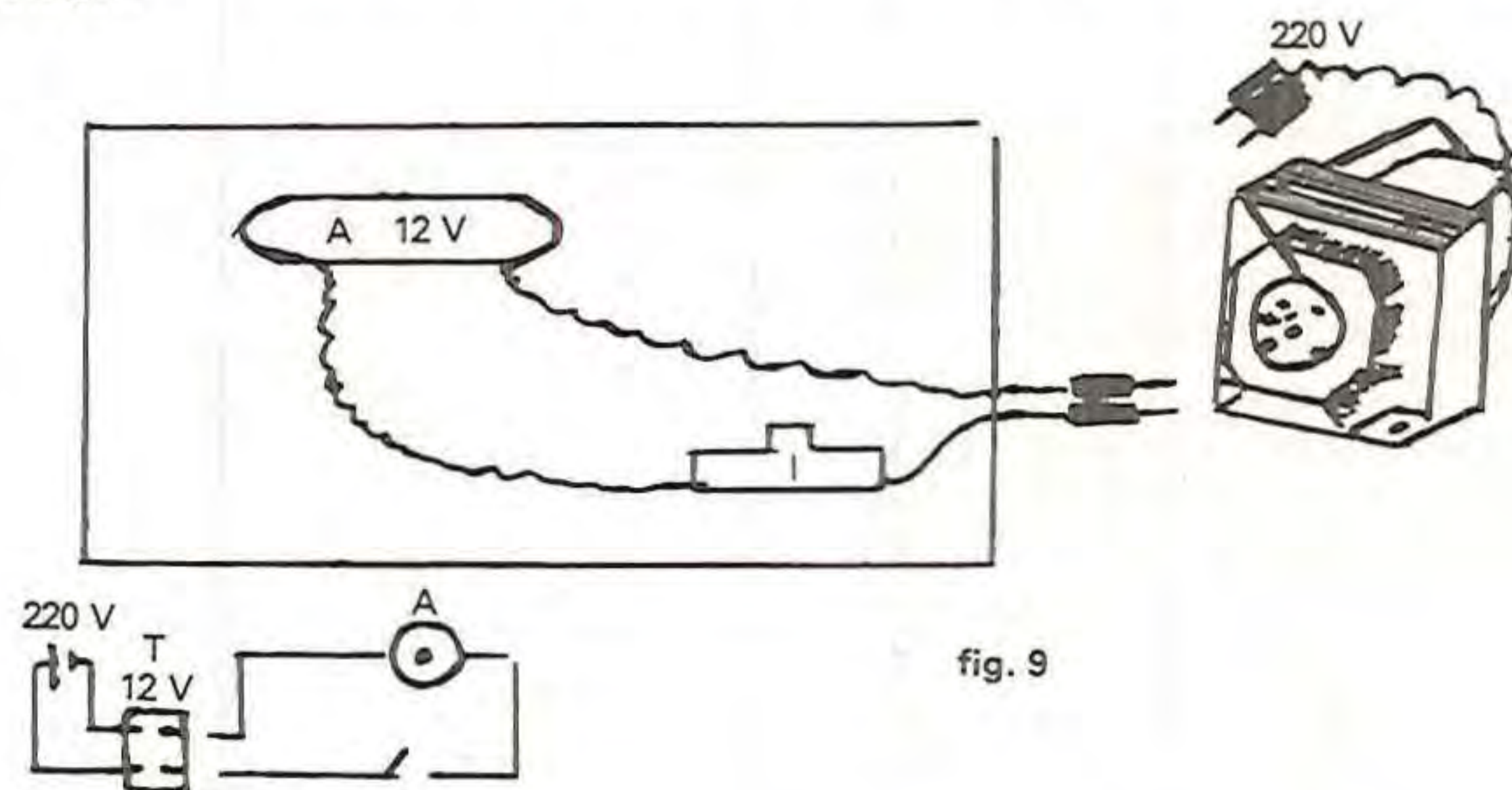


fig. 9

Il est naturellement possible de combiner ces trois types d'alimentation à l'intérieur d'une même boîte, ce qui permettra à l'artiste fiévreux, passionné de création de diapos de travailler en toute sécurité, en tous temps et en tous lieux. Vous pourrez ainsi créer des diapos en voiture, dans le train, au lit, dans votre baignoire, dans l'ascenseur...

Enfin, non seulement il est possible de combiner ces trois formes d'alimentation mais il semble possible, avec un peu d'imagination, d'en inventer bien d'autres. Actuellement sont à l'étude des modèles qui utiliseront comme source de lumière des bougies, des rampes à gaz, des lampes à acétylène, des feux follets, des vers lumineux et même... des étoiles filantes.

Michel FORGET
9 rue Franklin-Roosevelt
68000 Colmar

(Extrait de *Chantiers pédagogiques de l'Est.*)

1. Découper dans la partie droite du couvercle une fenêtre d'une grandeur approximative de 10 cm sur 10 cm. On utilise pour cela un fort cutter très suffisant pour découper dans du contreplaqué aussi mince (voir figure 1).
2. Se procurer un morceau de verre dépoli de 11 sur 11 cm.
3. Placer le morceau de verre sur la fenêtre découpée dans le couvercle (face brillante au-dessus). Il s'agit maintenant de le fixer en constituant tout autour de la fenêtre une sorte de glissière dans laquelle il pourra coulisser. Le côté droit du carré n'est pas fermé, ce qui permettra de sortir le verre pour un éventuel nettoyage.

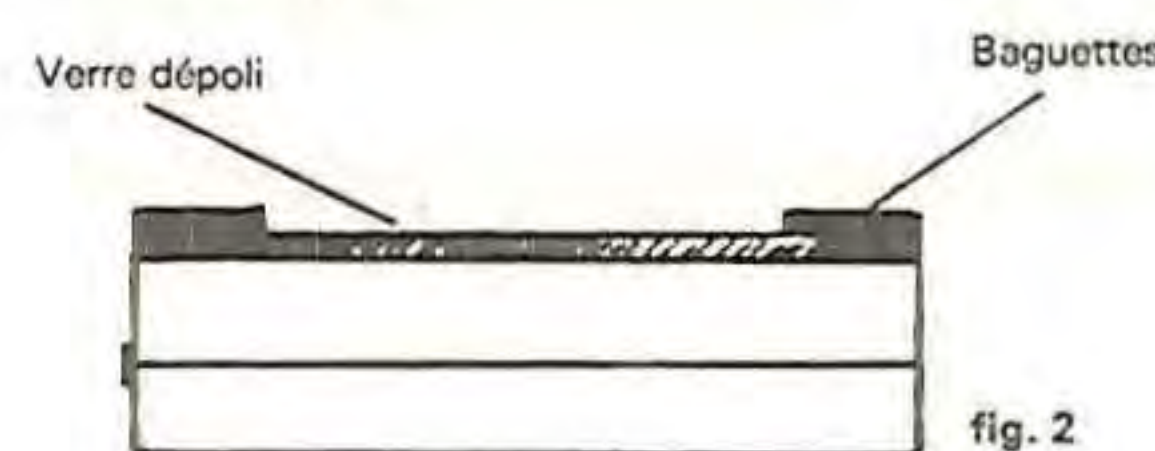


fig. 2

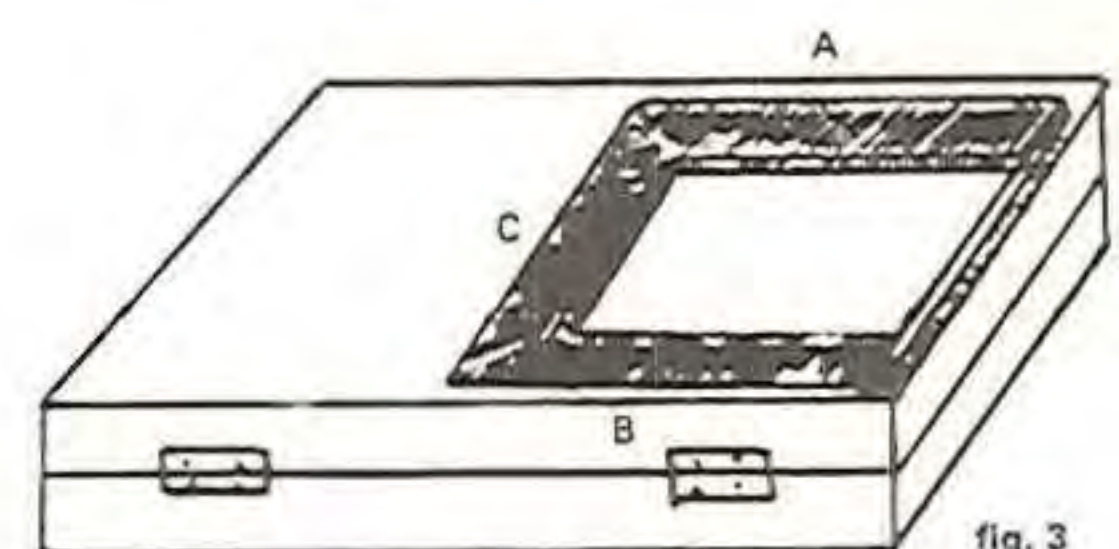


fig. 3

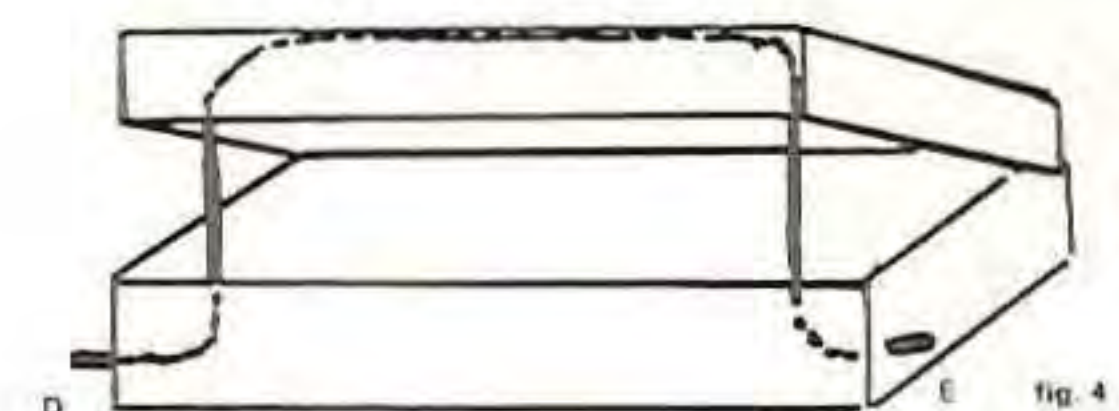


fig. 4

Pour constituer cette glissière, on commence par encadrer la plaque de verre sur les trois côtés A, B et C avec des petites baguettes de bois de même épaisseur que le verre. Sur ces baguettes on colle ensuite trois autres baguettes, légèrement plus larges que les précédentes. De cette façon le verre ne peut plus tomber mais il peut facilement coulisser dans les glissières ainsi constituées (voir fig. 2 et 3).

4. Dans la boîte elle-même, aux points D et E (E = symétrique de D), percer deux petits trous dans lesquels viendront s'insérer les extrémités d'une tige de fil de fer assez fort, façonnée en forme de lyre (voir figure n° 4). Cette lyre est destinée à maintenir le couvercle en position ouverte pendant le travail, permettant ainsi une position commode de travail ou de visionnement sur plan incliné. Une fois la séance terminée, ce support pivote dans les trous D et E et ne gêne plus la fermeture de la boîte.

5. Mise en place de l'éclairage :

- a) **Par pile** : Fixer une douille de lampe de poche au fond de la boîte de manière à ce que l'ampoule soit placée sous le centre du carré de verre. Relier l'un des fils de la douille à l'un des pôles de la pile. On peut utiliser pour cela un trombone fixé au fil par un point de soudure, de colle ou d'une épissure très serrée. Relier le second fil de la douille à l'autre pôle de la pile. On peut interrompre l'un des deux fils en y plaçant un petit interrupteur (type pied de lampe de chevet) que l'on fixe par un point de colle sur le fond de la boîte (voir fig. 5).
- b) **Alimentation par secteur** (avec transfo incorporé) : Présente l'avantage de ne pas nécessiter de pile, ce qui est appréciable pour un outil dont l'usage est sans doute très intermittent.



L'I.C.E.M.

(Institut Coopératif de l'École Moderne)

et la pédagogie FREINET

La Pédagogie Freinet

Qu'est-ce que c'est ?

Parmi les grands thèmes qui donnent l'orientation de la pédagogie Freinet, trois d'entre eux peuvent être considérés comme dominants :

L'EXPRESSION LIBRE

Pourquoi l'expression ? Nous pensons que l'enfant porte en lui tous les germes pour se développer, s'épanouir, se réaliser. C'est à l'enseignant de l'aider à en prendre conscience, à s'en servir, à s'enrichir. Le vécu de l'enfant, ses sentiments, sa vie affective, ses connaissances antérieures sont des éléments qui composent sa vie et qui en font un être unique et riche. A nous d'arriver à le faire s'exprimer librement, avec le moins de contrainte possible, pour lui faire sentir sa richesse et ainsi prendre conscience de sa valeur. Son expression ne sera libre que dans un climat de confiance, de permission et d'acceptation.

Il s'agit donc pour nous de créer un climat, une ambiance où l'enfant puisse s'exprimer sans être jugé. Cela n'exclut pas la critique indispensable au progrès. Il faut que l'enfant arrive à accepter les différences des autres et savoir que la vérité n'existe pas, mais qu'elle est une recherche constante entre lui et les autres.

LE TATONNEMENT EXPÉRIMENTAL

Nous pensons que le savoir ne peut être apporté, donné d'une manière unilatérale, du maître qui sait vers l'élève qui ignore. Apporter des connaissances n'est pas le but essentiel de notre enseignement. L'acquisition d'une méthode de recherche, d'une formation de la pensée, d'un esprit critique, sont bien plus importants.

Le point de départ est la curiosité naturelle de l'enfant : c'est parce qu'il a envie ou besoin de savoir qu'il va être motivé pour chercher. «*On ne fait pas boire un cheval qui n'a pas soif*», disait Freinet. Ce que l'élève a découvert au cours de ses tâtonnements multiples et variés a plus de poids et de ce fait est mieux acquis, car il s'est approprié la connaissance.

Tous les apprentissages se font par tâtonnements expérimentaux : c'est en écrivant que l'enfant apprend à écrire et à lire ; c'est en s'exprimant qu'il apprend à maîtriser sa langue, à se connaître et à connaître les autres. C'est par de nombreux tâtonnements qu'il apprend à compter. Cette démarche scientifique de comparaison, d'analyse, de synthèse est autrement plus formatrice et riche que la leçon. De cette manière, il apprend surtout, chose fondamentale, qu'il peut apprendre de lui-même, que tous les autres ne peuvent que l'aider. Plus qu'une méthode, c'est une technique de vie qu'il lui faut acquérir ainsi.



LA VIE COOPÉRATIVE

Nous opposons la vie coopérative à la compétition individuelle. Les décisions concernant la vie de la classe, l'organisation matérielle, le travail, seront prises en commun par le groupe.

Les élèves sont amenés à coopérer avec :

- les autres élèves de la classe ;
- les autres élèves de l'école par des échanges de service ou de décisions concernant l'école ;
- une classe éloignée avec laquelle on entretient une correspondance ;
- les parents, et dans l'ensemble avec toutes les personnes vivant autour de l'école.

Pourquoi coopérer ? La compétition individuelle est source de conflits entre les individus, engendre des rivalités où le « plus fort » gagne. Notre but n'est pas de faire gagner quelques-uns, mais d'amener tous les élèves aussi loin que possible, que ce soit au niveau des connaissances ou de l'épanouissement ; nous utiliserons les compétences les plus diverses des enfants au profit des plus défavorisés. Le « copiage » devient inutile puisqu'il est normal de se faire aider lorsqu'on est en difficulté.

Quand nous parlons de choix du travail, il ne faut pas confondre avec liberté anarchique. La liberté existe au moment du choix de la décision (prise en commun lorsqu'elle engage la vie de la classe, individuellement lorsqu'elle ne concerne qu'un enfant). Après, le contrat ainsi passé doit être mené jusqu'au bout ; le maître en sera le garant.

Pourquoi sommes-nous en désaccord avec le système social actuel ? Parce que nous demandons la prise de décision collective plutôt que la dictature d'un petit noyau de « responsables ». Quand nous supprimons la notion de classement, nous portons atteinte au système hiérarchique. Nous remettons en cause toute notre administration. Coopérer c'est aussi insérer l'individu dans la vie de groupe, en le confrontant à ses camarades par le biais des problèmes qui se posent en classe et qu'il faut absolument résoudre. Cela ne veut pas dire que chaque enfant doit perdre la personnalité qui lui est propre, mais qu'il accepte que les autres soient différentes et qu'il arrive à composer avec celles-ci sans entrer perpétuellement en conflit.



«Méfiez-vous du verbiage de pédagogie nouvelle ; sachez bien qu'aucune formule intellectuelle ou sentimentale ne vous apportera la clé définitive du problème qui vous préoccupe... La formation des jeunes générations n'est pas seulement une affaire de pensée et de salive, mais aussi, mais surtout, une affaire de crédits... une mise au point patiente, méthodique, coopérative, d'outils de travail, pour que nos enfants puissent se préparer, non plus dans la sphère froide et vide de la scholastique, mais à même la vie, aux techniques de vie qu'ils devront demain maîtriser et dominer.»

Célestin FREINET

1896-1966

Né à Gars (Alpes-Maritimes) en 1896, dans un petit village de paysans, après des études à Grasse et à Nice à l'E.N., Célestin Freinet doit d'abord partir à la guerre en 1914, d'où il reviendra grièvement blessé. C'est en 1920, encore convalescent, qu'il rejoint sa première classe à Bar-sur-Loup et qu'il essaie d'enseigner autrement.

Il étudie, pour préparer un professorat de lettres, Rabelais, Montaigne, Rousseau, mais se tient aussi au courant de toutes les recherches et expériences en matière d'éducation nouvelle. C'est ainsi qu'il participe à l'un des premiers congrès de la Ligue Internationale pour l'Education Nouvelle à Montreux, où il rencontre Ferrière, Claparède, Bovet, Cousinet, Coué.

C'est l'année où il introduit l'imprimerie dans son école et où il réalise sa première correspondance interscolaire avec Daniel (Finistère). Il entreprend durant ces années de nombreux voyages d'études pédagogiques (Allemagne, U.R.S.S.). En mars 1926, Elise vient travailler avec Freinet à Bar-sur-Loup. Les enfants qui leur sont confiés s'enthousiasment pour le dessin à grande échelle.

«L'imprimerie à l'école» est le titre de la première revue coopérative dont les premiers numéros sortent en octobre et en décembre, revue qui deviendra plus tard *L'Éducateur*. La présence d'Elise l'aide beaucoup dans son travail, tout en lui assurant conseils et critiques.

En 1927, premier congrès à Tours des imprimeurs scolaires et parution de la première *Gerbe enfantine*, revue d'enfants pour des enfants, qui annonce le texte libre. En 1928 Freinet fonde avec ses camarades la C.E.L. et précise les différences essentielles entre les techniques et la méthode. Cette année-là, il s'installe à Saint-Paul-de-Vence qu'il devra quitter quelque temps plus tard à la suite de la pression des notables en même temps qu'il sera mis en congé de l'enseignement public.

En 1929-1930, naissance du *Fichier scolaire coopératif*, œuvre coopérative immense qui va se modifier pour devenir la *Bibliothèque de Travail*. L'année suivante, découverte du travail auto-correctif. En 1935, l'école de Vence est officiellement ouverte, peuplée d'enfants d'Aubervilliers, puis de jeunes réfugiés espagnols, victimes de la guerre. C'est l'époque où Freinet crée avec Romain Rolland, le front de l'enfance, et parcourt la France pour poser à tous les travailleurs le grave problème de l'enfant. En même temps, il continue d'animer la C.E.L., lance les brochures de l'Education Nouvelle Populaire et les mots d'ordre qui martèlent son action.

Le front populaire de 1936 lui permet de mieux diffuser sa pédagogie libératrice. Cela lui vaudra par la suite d'être arrêté et interné en 1940. Il commence à écrire dans les camps *L'Éducation du travail* et *Essai de psychologie sensible appliquée à l'éducation*. Remis en liberté, il gagne le maquis dans les Alpes.

Tout repart dès 1945 quand il relance *L'Éducateur*, puis en 1947 lorsqu'il reprend possession de l'école de Vence. Un statut juridique est donné à l'I.C.E.M. en 1948. Il crée aussi, alors, le siège social de la C.E.L. à Cannes. Il lutte de plus belle pour garder un sens précis à ses idées qui menacent d'être vidées de leur esprit dans les dernières années de sa vie, à cause peut-être de leur succès.

Il meurt à Vence en 1966.



Bibliographie

OEUVRES DE CÉLESTIN FREINET (il s'agit de rééditions) :

- Pour l'école du peuple*, Petite Collection Maspéro 51, 1972.
- Les dits de Mathieu*, Delachaux et Niestlé, 1959.
- L'éducation du travail*, Delachaux et Niestlé, 1967.
- Essai de psychologie sensible*, 2 vol., Delachaux et Niestlé, 1972.
- La méthode naturelle : I. L'apprentissage de la langue ; II. L'apprentissage du dessin ; III. L'apprentissage de l'écriture*, Delachaux et Niestlé, 1969, 1970, 1971.
- Les techniques Freinet de l'école moderne*, Colin-Bourrelier, 1973.

OEUVRES D'ELISE FREINET :

- Naissance d'une pédagogie populaire*, Maspéro, 1969.
- L'itinéraire de Célestin Freinet*, Petite Bibliothèque Payot, 1977.
- L'école Freinet réserve d'enfants*, Cahiers libres 272-273, Maspéro, 1975.

D'AUTRES LIVRES RÉCENTS :

- Perspectives d'Éducation Populaire*, Collectif I.C.E.M., Maspéro, 1979.
- Les équipes pédagogiques, outil de rupture*, Maspéro, 1980.
- Pour une méthode naturelle de lecture*, Casterman 1980.
- La pédagogie Freinet par ceux qui la pratiquent*, Maspéro, 1975.
- La pensée pédagogique de Célestin Freinet*, G. Piaton, Privat, 1974.
- Qui c'est l'conseil ?* C. Pochet et F. Oury, Maspéro, 1979.
- Les dessins de Patrick*, P. Le Bohec et M. Le Guillou, Casterman E.3.
- Ecoute maîtresse* (une institutrice chez les enfants «fous»), S. Ropert, Stock 2, 1980.

POÈMES D'ENFANTS (des témoignages de l'expression libre en pédagogie Freinet) :

- Poèmes d'enfants*, Ecole Freinet, Casterman.
- Poèmes d'adolescents*, Pédagogie Freinet, Casterman.
- Comme je te le dis !* poèmes d'enfants, Casterman.

Cette bibliographie n'est que partielle ; vous trouverez de nombreux autres livres, dossiers... sur le catalogue C.E.L.

C.E.L., B.P. 109, 06322 Cannes La Bocca Cedex.

La pédagogie FREINET

en 1981

Pratiquer la pédagogie Freinet aujourd'hui, ce n'est pas répéter l'enseignement d'un maître, fût-il exemplaire, mais adapter au service des enfants d'aujourd'hui les méthodes éducatives qu'il a mises en œuvre. Il s'agit donc moins d'imiter Freinet que de poursuivre les voies qu'il a ouvertes en restant aussi fidèle que possible à son projet d'une école populaire, démocratique et coopérative.

Les années passant, il devenait urgent de faire le point et d'essayer de définir ce que représente pour nous, aujourd'hui, «faire de la pédagogie Freinet». Cette réflexion a été menée à partir d'une large consultation auprès des militants du mouvement ; celle-ci donne lieu aujourd'hui à une vaste synthèse publiée sous une forme accessible à tous qui porte le titre : *Perspectives d'éducation populaire*.

Ces perspectives d'éducation populaire (plus familièrement nous disons le P.E.P.) se présentent en trois parties :

ANALYSE DU SYSTÈME ÉDUCATIF ACTUEL

C'est la partie critique de notre réflexion. Avant d'expliquer ce que nous voulons faire pour changer l'école, il convient, en effet, de dire nos insatisfactions à l'égard du système actuel et de dénoncer les illusions qu'il entretient. C'est ainsi que sont examinés tour à tour les mécanismes de reproduction sociale par lesquels l'école assure la permanence des rapports sociaux de domination et d'exploitation, la condition faite aux jeunes dans la société, le maintien d'une idéologie sexiste qui enferme les filles et les femmes dans des rôles stéréotypés et subalternes.

Il est clair que ces questions comme toutes celles qui touchent à l'éducation, ont des racines politiques. C'est pourquoi nous affirmons que l'éducation est politique et que *«seule une société démocratique rejetant le profit, l'exploitation et l'autoritarisme, permettra la naissance d'une école populaire où tous les enfants pourront développer leurs potentialités»*.

Un long chapitre aborde le problème des échecs scolaires et dénonce les illusions relatives aux dons, aux aptitudes innées, à l'hypocrisie du mérite, à la sélection. *«Le vrai rôle du système actuel n'est pas la réussite scolaire, mais au contraire la généralisation de l'échec tout en préservant la sélection d'une minorité»*.

Enfin nous dénonçons cet autre mythe tenace de l'«égalité des chances» en montrant combien l'illusion qu'il entretient à dessein sert, en fait, à justifier l'existence d'une école anti-démocratique.

LES ORIENTATIONS FONDAMENTALES DE NOS PRATIQUES ÉDUCATIVES

Il ne suffit pas de dénoncer ce qui est, encore faut-il ouvrir d'autres voies. C'est ce que nous tentons de faire dans la partie centrale du P.E.P. qui cherche à montrer que l'école telle que nous la connaissons n'est pas une fatalité, mais qu'il est aussi possible que nécessaire de la changer. Nous commençons donc par rappeler quels sont, selon nous, les droits et les besoins fondamentaux des enfants et des adolescents, auxquels une éducation véritable doit s'efforcer de répondre. Les grandes lignes d'une charte des droits des enfants sont esquissées.

Les grands axes qui orientent la pédagogie Freinet sont ensuite examinés l'un après l'autre. Il s'agit ici, non de principes rigides, mais de choix réfléchis qui veulent guider l'action et inspirer la recherche.

Une éducation par la réussite

Tout enfant, quel qu'il soit, est capable de réussite ; l'essentiel est de ne pas l'acculer à l'échec par des exigences exagérées ou prématurées ; une réussite partielle entraîne d'autres. Une éducation par la réussite n'est pas une éducation de la facilité.

Une éducation du travail

Nous refusons d'opposer le plaisir à l'effort, le jeu au travail, la liberté à la rigueur. Nous voudrions que l'école devienne lieu de production décidée coopérativement par les enfants sous forme de créations, de recherches, d'apprentissages aboutis.

Respect de l'identité personnelle et de la diversité :

Organiser l'éducation dans le respect de la diversité sans soumettre les enfants à des modèles préétablis, mais en les acceptant tels qu'ils sont et en les aidant à l'approfondissement de leur personnalité.

Le besoin de s'exprimer librement et de communiquer :

Chacun doit avoir le droit de s'exprimer, avoir les moyens de créer, avoir le droit de communiquer librement (journal scolaire, correspondance scolaire, activités artistiques et corporelles).

La responsabilité coopérative :

Nous cherchons à réaliser une école coopérative où les adultes travaillent eux-mêmes coopérativement, n'abandonnent pas leur rôle d'adultes, mais où les enfants prennent une part croissante de responsabilités, se préparant ainsi à leur vie sociale et personnelle.

Un autre mode d'appropriation des savoirs :

Au lieu d'inculquer systématiquement des programmes «pensés en haut lieu» et identiques pour tous, nous reconnaissons à chacun le droit à des cheminements personnels dans sa marche vers le savoir. Cette démarche implique aussi que soit rendu aux enfants le droit de choisir leurs activités en fonction de leurs intérêts ou de leur plaisir. Le tâtonnement expérimental de chaque enfant fait aussi partie de ce cheminement individuel vers d'autres formes de savoir.

Analyse critique du réel :

Apprendre à interroger le réel pour essayer de décrypter les problèmes et remonter jusqu'aux principes généraux au lieu de s'en remettre d'emblée, et comme par réflexe, au verdict des «spécialistes».

Une autre conception des programmes et des contrôles :

Cette partie centrale du P.E.P. s'achève sur la présentation des outils spécifiques qui permettent d'approcher ces exigences éducatives : outils individuels ou collectifs de documentation, d'incitation (boîtes de travail, fiches, etc.), de création et de production, d'apprentissage et de consolidation (fiches, livrets programmés, livrets auto-correctifs), d'évaluation (brevets, grilles d'évaluation).

STRATÉGIE ET REVENDICATION

La dernière partie du P.E.P. expose notre stratégie et nos revendications. L'accent y est mis en particulier sur le rôle et l'importance de l'équipe éducative. Quant à nos revendications, elles concernent à la fois une autre organisation de l'école, d'autres programmes et d'autres contrôles, une autre formation des maîtres, une mise en cause de l'inspection.

Il n'est malheureusement pas possible de donner ici autre chose qu'une énumération des grands thèmes autour desquels s'articulent ces perspectives d'éducation populaire. On trouvera dans le texte lui-même tous les arguments qui viennent à l'appui des affirmations précédentes, ainsi que de nombreux témoignages concrets empruntés à la vie des classes. Que ceux qui veulent en savoir davantage ou qui désirent nous rejoindre dans cette recherche — toujours ouverte — qui est aussi un combat, veuillent bien se reporter au document lui-même : Collectif I.C.E.M. - pédagogie Freinet : *Perspectives d'éducation populaire*, Petite Collection Maspéro.

L'INSTITUT COOPÉRATIF DE L'ÉCOLE MODERNE

(I.C.E.M.)

Qu'est-ce que c'est ?

C'EST LE MOUVEMENT COOPÉRATIF DE L'ÉCOLE MODERNE

Ce sont tous les enseignants qui, à la suite de Freinet, se sont engagés dans un processus plus ou moins avancé de mise en place de la pédagogie Freinet. Tout camarade, militant, qui s'engage dans ce processus est donc membre à part entière de l'I.C.E.M. comme il n'existe pas de hiérarchie, mais seulement des niveaux de responsabilité différents selon les moments. L'I.C.E.M. repose sur les principes de la loi de 1901 concernant les associations.

L'I.C.E.M. EST UN ORGANISME DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE

C'est par les recherches et les expérimentations, par les confrontations et les mises en commun que les camarades membres de l'I.C.E.M. mettent au point les outils, le matériel et les articles pédagogiques qui sont ensuite confiés à la C.E.L. (Coopérative de l'Enseignement Laïc) pour production et diffusion. En retour la C.E.L. contribue à assurer l'existence matérielle de l'I.C.E.M. (contribution financière).

STRUCTURES ET RESPONSABILITÉS A L'I.C.E.M.

Comme dit plus haut, les responsabilités sont liées au travail. Elles se situent à deux niveaux :

- **Départemental** : Dans chaque département existe un comité ou conseil d'animation responsable groupé autour du délégué départemental, ainsi que des groupes de travail.
- **National** : On retrouve d'une part, une structure administrative d'animation nationale, d'autre part des modules de travail.

LES MODULES DE TRAVAIL

On peut distinguer d'une part, de petites unités de travail, équipes réduites et limitées dans le temps, ayant un objectif précis, se créant et se dispersant selon les besoins ; d'autre part, des secteurs ou des commissions, avec un animateur, assurant la coordination, la synthèse, la production et regroupant un nombre variable de petites unités ou modules, ces secteurs assurant une certaine permanence à travers le temps.

LE CONSEIL D'ADMINISTRATION DE L'I.C.E.M.

Il comprend 15 délégués régionaux chargés de la liaison permanente entre les groupes départementaux et le C.A. national, quinze animateurs pédagogiques qui sont à l'écoute du mouvement, peuvent faire des synthèses, déceler de grandes options, relancer les idées... 12 administrateurs de la Coopérative de l'Enseignement Laïc, plus enfin, l'équipe de Cannes constituée de camarades enseignants ayant quitté leurs fonctions pour se mettre au service du mouvement qui les prend en charge financièrement. Ce sont les techniciens chargés de faire exécuter les décisions prises, de réaliser les productions, de faire circuler les idées, chacun étant responsable d'un secteur. Le C.A. peut coopter 5 personnes pour l'aider dans ses travaux.

LE COMITÉ DIRECTEUR

C'est une équipe collégiale de 5 membres auxquels l'assemblée générale donne délégation en cas de décisions rapides à prendre et qui rendent compte devant elle. Ils sont là pour faire un travail de recensement des idées, des chantiers de travail, des productions de rencontres. Ils sont à l'écoute permanente du mouvement et en liaison avec les groupes départementaux. L'un de ses membres prend, depuis la disparition de Freinet, le titre de président pour toutes les questions légales.

LES STRUCTURES DE TRAVAIL DE L'I.C.E.M.

- Les praticiens-militants de l'I.C.E.M. se retrouvent, généralement en dehors des heures rémunérées, dans des structures de travail qui permettent :
 - l'échange des travaux et des recherches parmi les enseignants déjà engagés en pédagogie Freinet ;
 - la confrontation d'idées et de pratiques nouvelles dans l'orientation de la pédagogie Freinet ;
 - la diffusion de nos idées et de nos pratiques à l'extérieur (vers les collègues qui veulent bien s'informer, les normaliens), par des stages, week-end, rencontres, journaux, etc.
- L'I.C.E.M. est, statutairement, le rassemblement de différents groupes de travail. On ne peut donc adhérer à l'I.C.E.M. qu'en participant à au moins une des structures suivantes :

I. LES GROUPES DÉPARTEMENTAUX :

- Organisés coopérativement, autonomes mais en relation avec les instances d'animation régionale et nationale, ils créent leurs propres réseaux de travail et d'entraide (réunions, stages, échange de pratiques, fabrication d'outils, etc.).
- En général un camarade est chargé plus particulièrement du travail administratif : le délégué départemental.
- Ces groupes peuvent se rencontrer sur le plan régional : un délégué régional assure la liaison entre les départements et les instances nationales de l'I.C.E.M. Il apporte dans les rencontres régionales qu'il suscite, les informations du comité directeur, du C.A. de l'I.C.E.M. et de la C.E.L. De même, à l'écoute des départements, il fait « remonter » les idées, les propositions et critiques des départements.
- Au niveau départemental ou régional, de nombreux groupes éditent des bulletins départementaux ou régionaux.

II. LES COMMISSIONS NATIONALES OU CHANTIERS DE L'I.C.E.M. :

- Travaillent sur des thèmes plus précis (approfondissement d'une question, réalisation d'outils, de dossiers, de livres, etc.). Chaque unité de travail est appelée module. Les modules sont regroupés en secteurs (par exemple maths, second degré... voir page suivante).
 - Diverses commissions éditent des bulletins de liaison ou de revues témoignant de leurs travaux, analyses et recherches.
- La commission « Education spécialisée » qui publie la revue *Chantiers* se situe dans ces structures nationales.
- Pour obtenir les adresses des délégués départementaux ou tout renseignement complémentaire (bulletins, stages, etc.), écrire à **Michel BARRÉ, I.C.E.M., B.P. 109, 06322 Cannes La Bocca Cedex.**

LES COMMISSIONS NATIONALES DE L'I.C.E.M.

Lecture : Michèle DELCOS, 4 rue Godeau, 91390 Morsang.

Français :

— **Premier degré :** Jacques TERRAZA, 84210 Pernes-les-Fontaines.

— **Second degré :** Michel PILORGET, Grandroque, Concorès, 46310 Saint-Germain-du-Bel-Air.

Latin - Philosophie : Annie PRÉVOST, 1 rue de Casablanca, 62620 Barlin et R. SEBERT, Lot. La Verchère, 71000 Mâcon.

Mathématique :

— **Premier degré :** J.-C. POMÈS, 48 rue de Langelle, 65100 Lourdes.

— **Second degré :** J.-Y. Souillard, 65 rue de Fondeville, Pourvoirville, 31400 Toulouse.

Correspondance : Roger DENJEAN, Beauvoir-en-Lyons, 76220 Gournay.

Journal scolaire : Daniel LEROY, école publique de Hargines, 59138 Pont-sur-Sambre.

Education corporelle : Jean-Pierre GODFROI, 4 rue Pasteur, Villedomer, 37110 Château-Renault.

Education artistique : Antoinette ALQUIER, collège de 32400 Riscle.

Musique : Patrick LAURENCEAU, école maternelle Jean-Zay, rue Rabelais, 41100 Vendôme.

Second degré : Michel VIBERT, 34 rue du Milieu, 14300 Caen.

Langues :

Anglais : J. Eric MOREL, 19 place des Farineau, 59860 Bruay-sur-l'Escaut.

Allemand : Dietlinde BAILLET, 26 rue de Château, 67530 Ottrott.

Espagnol : Marc SALA, 4 rue du Harent, 88500 Montmorillon.

Espéranto : Jean-Claude BOURGEAT, Saint-Puy, 32210 Valence-sur-Baise.

Régionales : André LEMERCIER, 6 rue Beaumarchais, 29200 Brest.

Analyse du réel (sciences physiques, naturelles, humaines, économie) : Robert LAVIS, Fonds du Pouzin, Rompon, 07250 Le Pouzin.

Second degré :

— **Histoire-géographie :** P. GUIBOURDENCHE, 17 avenue J. Perrot, 38000 Grenoble.

— **Biologie :** M. SAUVAGEOT, 1 quai Galliot, 21000 Dijon.

— **Sciences physiques :**

* **Premier cycle :** G. PACCOUD-LETRA, 69620 Le Bois d'Oingt.

* **Second cycle :** M. DAGOIS, Les Goirards, Thiel, 03230 Chevagnes.

— **Sciences sociales :** M. GUILLAUME, 2 rue Charles-V, 75004 Paris.

— **Economie :** F. CHA, 1 rue du Bugalar, Gurmençon, 64400 Val du Gave d'Aspe.

Création manuelle et technique : Alex LAFOSSE, 69 rue Jean-Jaurès, Coulounieix, 24000 Périgueux.

Audiovisuel : Pierre GUÉRIN, B.P. 14, 10300 Sainte-Savine.

Documentation - Chantier B.T. : M.-C. TRAVERSE, 3 résidence Clair Soleil, Carignan, 33360 Latresne.

Equipes pédagogiques : C. CAPOUL et M. MEYNIEU, école mat. La Garenne, 33160 Saint-Médard-en-Jalles.

Genèse coopérative : Jean-Claude COLSON, école Jules Isaac, ancienne Route des Alpes, 13090 Aix-en-Provence.

Formation et organisation de la classe : Claude COHEN, 2 rue des Sables d'Or, 72100 Le Mans.

Lutte contre la répression : Denis MORIN, 137 avenue de Strasbourg, 57070 Metz.

Informatique : Alain DUROUX, résidence Le Pontet, bât. Iris, 33600 Pessac.

L.E.P. : Tony ROUGE, Aubertière, Saint-Victor-sur-Rhins, 42630 Regny.

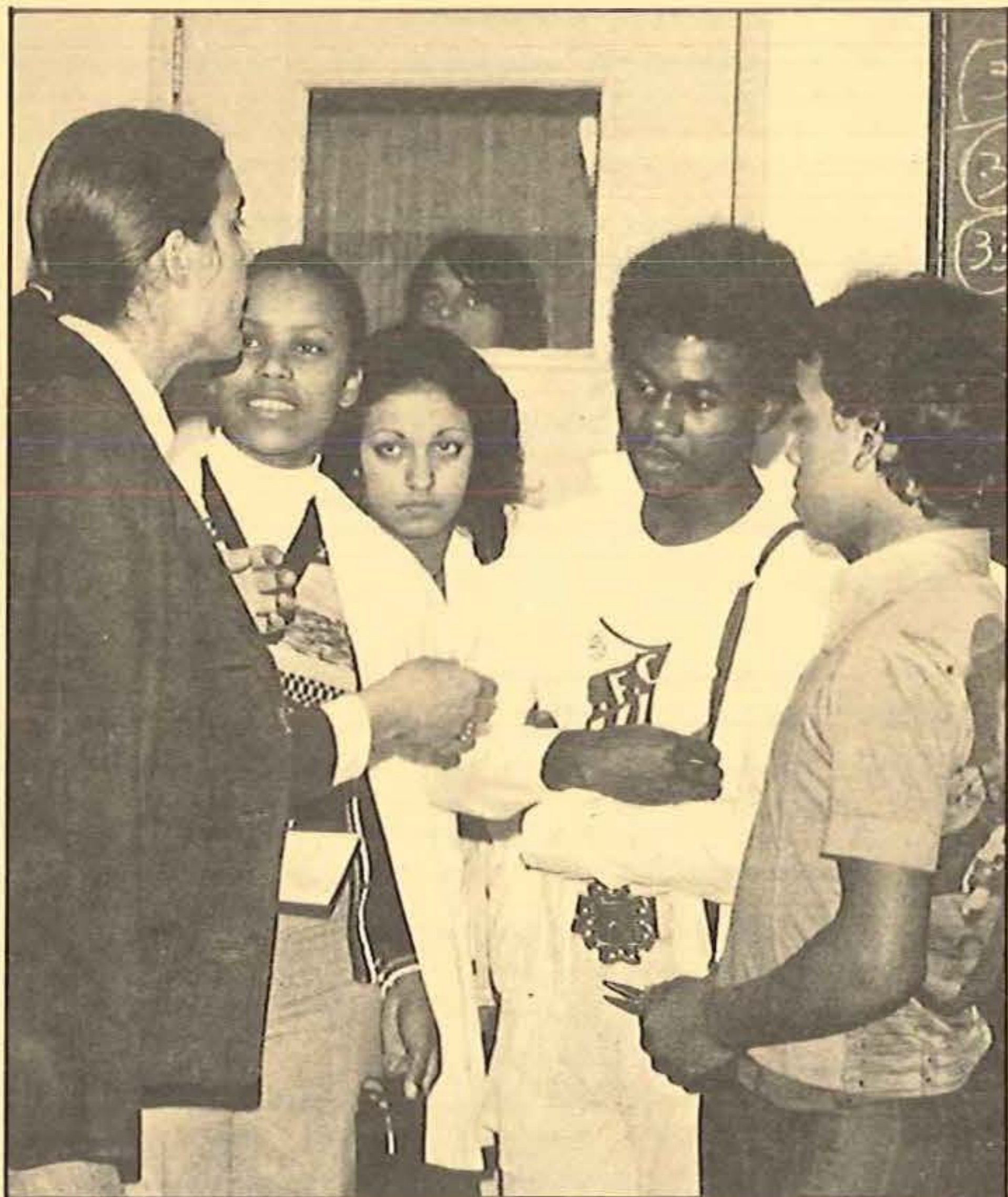
Evaluation : Bertrand LÉVI, Le Puy-Roudier, 87240 Ambazac.

Remplaçants, Zil, Brigade : Christine HOUYEL, 50 rue Montoise, 72000 Le Mans.

Vie internationale I.C.E.M. : André DEJAUNE, école de Breuil-le-Sec, 60600 Clermont.

Moins de six ans : Mireille GAY, impasse du Ballon, 45100 Saint-Jean-le-Blanc.

Enseignement spécialisé : Michel FÈVRE, 50 avenue de Versailles, 94320 Thiais.



UNE PÉDAGOGIE INTERNATIONALE LA F.I.M.E.M.

• La F.I.M.E.M. regroupe dans plus de 35 pays des mouvements pédagogiques plus ou moins implantés, mouvements qui se reconnaissent dans les pratiques et les objectifs de la pédagogie Freinet.

• Oui, la pédagogie Freinet est internationale !

Chaque congrès de l'I.C.E.M., en France, voit la participation de nombreux camarades étrangers.

Depuis quinze ans, la F.I.M.E.M. organise des R.I.D.E.F. (Rencontres Internationales des Educateurs Freinet), alternativement en Europe et hors d'Europe. Ces R.I.D.E.F. réunissent des enseignants et des chercheurs, étudiants et sympathisants de la pédagogie Freinet pour un approfondissement des connaissances pédagogiques et un échange d'idées et d'expériences. Elles veulent en particulier :

— permettre une information sur la situation de la pédagogie Freinet et des pédagogies progressistes dans différents pays ;
— expérimenter une formation continue des éducateurs par le travail en groupes au cours d'activités de recherche, de création et de communication.

• La F.I.M.E.M. édite aussi des bulletins d'échange et d'information : *Le Lien*, *La Multilettré*, ainsi que des dossiers.

• La F.I.M.E.M. organise et anime également des circuits d'échange entre adultes mais aussi entre classes. Elle se veut une structure aidante de confrontation internationale nécessaire à toute recherche pédagogique.

• Pour tout renseignement : F.I.M.E.M., Roger UEBERSCHLAG, 42 bis Grande Rue, 92310 Sèvres.

Pour éditer les réalisations de l'I.C.E.M.

LA COOPÉRATIVE DE L'ENSEIGNEMENT LAÏC

(LA C.E.L.)

SA RAISON D'ÊTRE

Il n'est pas inutile de rappeler à ceux qui l'ont oublié, et d'apprendre à ceux qui l'ignorent, que le premier acte de Freinet dans la mise en œuvre de sa pédagogie a été la création de la C.E.L. en 1926 et que, toute sa vie, il a passé le plus clair de son temps et consacré la plus grande part de son énergie, à la faire vivre et à la développer.

À l'origine, et pendant de nombreuses années, la C.E.L. constituait un tout. C'était, en même temps, le rassemblement des camarades groupés autour de Freinet pour instaurer une pédagogie populaire, le chantier où se préparaient les outils indispensables à la transformation des classes, l'atelier où se forgeaient ces outils, et la maison d'édition qui les diffusait.

Car, de même que les enfants composaient, imprimaient et diffusaient leur journal, assumant ainsi jusqu'au bout leur propre culture, Freinet voulait que les enseignants engagés dans cette révolution pédagogique se prennent totalement en charge afin que leur indépendance soit totale, pour qu'ils affrontent les difficultés de la réalisation dans un contexte qui n'avait pas changé et dans lequel les maisons d'édition n'avaient d'autre critère que le profit.

Il est bon de rappeler aussi que Freinet, matérialiste, a toujours donné la priorité aux outils. Comment ignorer, après cela, le rôle prépondérant que Freinet donnait à la C.E.L. ? Le besoin d'un outil se faisait sentir dans la classe, au milieu des enfants. Il fallait le réaliser le plus vite possible, le diffuser pour le soumettre au banc d'essais du plus grand nombre de classes possible. Si l'essai était concluant,

on persévérerait. Sinon, on abandonnait et on remettait un nouvel outil sur le chantier. Ainsi sont nés (et naissent encore) les presses d'imprimerie, les fichiers, les livrets, les cahiers autocorrectifs, etc.

AUJOURD'HUI

La C.E.L. est toujours une entreprise réellement indépendante de tout groupe financier, avec une centaine de personnes travaillant et participant à sa gestion. Cette indépendance lui donne la possibilité d'écrire et de produire ou diffuser ce qui lui paraît servir l'intérêt profond des enfants et d'une école du peuple.

Mais dans un contexte d'économie capitaliste, l'indépendance et une certaine liberté se paient très cher.

La C.E.L., comme toute entreprise,

- a besoin... de vendre pour assurer la rentabilité de ses productions, et c'est là son originalité, pour continuer à produire des brochures, des outils dont la rentabilité n'est pas assurée, mais qui s'avèrent indispensables à la pratique de la pédagogie que nous avons choisie ;
- a besoin d'emprunter et d'augmenter régulièrement son capital social pour investir afin d'être à la hauteur de la demande.

Pour vous associer au soutien de votre coopérative, devenez coopérateurs en souscrivant une action. Demandez les modalités de souscription à la C.E.L. : C.E.L., B.P. 109, 06322 Cannes La Bocca Cedex.



Au service de tous,

LES PUBLICATIONS DE L'ECOLE MODERNE FRANÇAISE

L'éducateur

L'Éducateur : la revue pédagogique de l'I.C.E.M. fondée par C. Freinet. 15 numéros par an + 5 dossiers.
136 F (étranger : 191 FF).

LA BRECHE

La Brèche : bulletin pour le second degré. 10 numéros par an.
35 F (étranger : 47 FF).

B'T

*bibliothèque
de travail*

Bibliothèque de Travail : brochures magazines illustrées pour le travail libre des enfants (10 à 16 ans). 15 numéros par an.
115 F (étranger : 137 FF).

B'T

SON

Bibliothèque de Travail Sonore : l'audiovisuel selon la pédagogie Freinet. 1 cassette, 12 diapos, 1 livret. 4 numéros par an. Tous niveaux.
198 F (étranger : 166 FF).

i magazine

Des rubriques régulières permettant à l'enfant de lire et de faire constructions, jeux, cuisine, recherches... et des bandes dessinées. 10 numéros par an.
66 F (étranger : 81 FF).

B'T

2

Bibliothèque de Travail Second Degré (à partir de 14 ans). 12 numéros par an.
99 F (étranger : 116 FF).

B'T

*supplément
mensuel*

Avec son Supplément B.T. (tous niveaux). 10 numéros par an.
15 B.T. + 10 S.B.T. : 166 F (étranger : 203 FF).

B'T

i

Bibliothèque de Travail Junior pour les enfants de 7 à 12 ans. 15 numéros par an.
98 F (étranger : 120 FF).

Et la dernière née de nos revues :

Créations

Toutes les formes de créations à tous les âges de la vie. 6 numéros par an.
85 F (étranger : 103 FF).

S'abonner auprès
de P.E.M.F.

B.P. 109

06322 CANNES LA BOCCA CEDEX
C.C.P. Marseille 1145-30 D

DISCIPLINE - RÉFLEXIONS SUR LA DISCIPLINE

C'est effectivement un sujet «tabou» auquel tout le monde («traditionnels» ou «libéraux», etc.) se heurte à un moment ou à un autre. Je l'avais vécu de manière aiguë il y a quatre ans, avec une classe de 2^e AB2 de 40 élèves, dont une dizaine étaient perturbés et flanquaient la pagaille ; c'était très dur à supporter et j'étais à la limite : je sentais que je ne maîtrisais pas la classe et c'était épuisant.

On n'en parle pas aux autres, car on a dans la tête une image : prof. : autorité, discipline ; classe : immobile, silencieuse, attentive ; sinon, on est un «mauvais» prof., et qui voudrait l'«avouer» aux autres ? car mauvaise image de soi.

Or, dans cet archétype, où est la vie de la classe ? Vie = mouvement, échange, mouvance ; où est la communication si nos élèves sont rangés comme des bûches sur leurs chaises ? Un certain bruit, un certain «flottement» ne sont-ils pas les signes que quelque chose est en train de naître, de se faire, ensemble ?

Mais évidemment il y a des limites :

- Seuil de «tolérance» personnelle du prof ; le bruit me fatigue de plus en plus et je le supporte mal (lycée de 2 500 élèves), mais ce qui m'apparaît à moi comme pénible n'est pas perçu de la même façon par les élèves habitués à un fond sonore beaucoup plus agressif dans leur vie quotidienne.

- Demande de la classe qui a assimilé depuis l'enfance l'archétype : le prof. c'est celui qui est chargé du maintien de l'ordre ! donc, si on refuse ce rôle, on ne joue pas le jeu.

Evidemment il y a là de leur part et de la nôtre aussi un beau tas de contradictions ! (désir de liberté/besoin de sécurité, pour eux ; libéralisme/autorité, pour nous).

Mais le problème qui se pose concrètement, me semble-t-il, est : qui doit «réguler» cela ? Le prof tout seul ? La classe ? Les deux ensemble adoptant un modus vivendi.

Je crois que là aussi on retrouve le problème du pouvoir dans la classe. Qui l'a ? Etant données nos conditions de travail, étant donné que la plupart des élèves ne sont pas du tout préparés à l'autodiscipline, il me semble qu'au début c'est le prof qui doit assumer ce rôle de régulateur de l'ordre et du calme dans la classe (sans cela, il se déconsidère immédiatement aux yeux du groupe, et c'est impossible à rattraper par la suite) ; mais peu à peu, il doit transmettre ce pouvoir au groupe-classe, lorsqu'il est assez fort pour le prendre à son compte ; ceci ne peut se faire que si un climat de confiance et de respect réciproques s'est installé ; je crois que c'est un long apprentissage à faire en commun, lent et pas facile. De toute façon, il faut faire «selon ses forces», et aussi selon les cas.

Michèle ROUX
lycée Nord, Marseille

TEXTE LIBRE (PROLONGEMENTS DU)

Un texte sur le cirque prolongements : quelques textes dont «Les Saltimbanques» récupérés par les élèves au C.D.I. ; nombreux dessins ; exploitation du thème en E.P.S., en musique aussi (audition, composition, rythmes), en anglais (apprentissage du vocabulaire et présentation de sketches (6^e).

Un texte sur un voyage en Grèce : sirtaki et cuisine grecque, Zorba le grec, dorique, ionique et corinthien (fait en français si cela ne marche pas en histoire-géographie), Ulysse et rappels de la télévision, danse grecque (et mal au dos pour le prof !) (6^e).

Un texte sur une histoire de bateau et de pêche : la faune aquatique du département et les rivières (catégories, etc.), Maurice Genevoix, l'attirail du pêcheur, visite d'un atelier de construction de bateaux de pêche (artisanat), conférence d'un vieux monsieur, ancien charpentier en bateaux, amoureux de son métier (4^e).

Un débat sur la nature animé par un élève : ils n'arrivent pas à se mettre d'accord et cela a fini en «rédaction» (demandée par les élèves), et Rousseau en lecture expliquée... (4^e).

Piera SARZACQ
72350 Brûlon

Il est important de se constituer avec de petites enveloppes des dossiers qui contiendront des pistes de travail et quelques textes intéressants. Purger les dossiers des références qui deviennent caduques ou qui n'ont jamais créé de réponses ou de réactions de la part des élèves. Quand on a un dossier original le relier à un dossier plus large : ainsi pêche peut être relié à loisirs ; quand les loisirs sortent on sort le dossier pêche qui peut amener un débat : la pêche à la ligne est-elle intéressante ? Est-ce un sport ? etc. Songer aussi à la vieille B.T. n° 279 *Histoire de la pêche* et au livre de Vincent Lallu : *Le sorcier de Vesoul* (Ed. Balland, 1980).

DÉBLOCAGE DE L'EXPRESSION ÉCRITE

Niveau 3^e ; la classe éclate en groupes de deux (dix groupes) ; chaque groupe ou équipe choisit entre trois types de travail :

1. Le cadavre exquis :

Chaque élève produit une phrase ayant la structure suivante :

Nom + complément de nom / sujet + verbe au présent + un complément de lieu + un complément de manière (l'ordre des termes pouvant varier).

Choix entre les deux élèves de la phrase la plus suggestive. A nouveau chaque élève compose une deuxième phrase (en liaison avec la première), puis choix de la meilleure et ainsi de suite jusqu'à quatre phrases ou plus devant présenter une unité.

2. Composition d'un conte à partir de quatre mots que le groupe se sera donnés. Le texte commencera par «Il était une fois» et devra comporter une dizaine de lignes environ (les quatre mots choisis doivent jouer un rôle important dans le conte).

3. Champ associatif :

Un mot choisi par le groupe évoque d'autres mots (4-5 mots voisins par l'idée exprimée, 4-5 mots ressemblants par la forme). A partir de ces mots trouvés, constituer un texte ayant une unité (le genre du texte est laissé au choix du groupe).

On peut prévoir ce type de travail sur trois séances d'une heure, chaque groupe devant avoir réalisé les trois exercices.

Présentation des textes :

Orale ou sous forme de panneaux muraux. Cela peut constituer un tremplin vers l'expression libre en début d'année.

Martine STÉFANI
Sarthe

GROUPE (TRAVAIL DE GROUPE) DISCIPLINE

«Nous avons (nous, mes collègues et moi) un problème avec une classe de cinquième. Ce sont de bons élèves, vifs et intéressants, mais incapables de se discipliner, si bien qu'avec eux, le travail de groupe devient vite insupportable. Nous avons avec eux, lundi prochain, une réunion de coopérative sur le thème : «Comment travailler en groupe sans gêner les classes voisines et son voisin ?» Je ne sais pas ce que cela donnera. Si tu avais quelques lumières à ce sujet, cela nous rendrait service.» (Katia Morieux, 28350 Saint-Lubin, oct. 80.)

Problème général d'où :

- nous dire ce qu'ont trouvé les élèves,
- communiquer d'autres solutions.

Ceci rejoint l'inattention, plaie moderne de l'enseignement. La dynamique de groupe et les travaux sur l'activité des groupes enseignent des règles de fonctionnement :

- Un groupe ne doit jamais dépasser six personnes : au-delà les individus sont passifs ce qui est la première étape de l'inattention puis du bruit.
- Eviter de formuler le thème du travail d'une manière telle qu'il va entraîner des polémiques dans le groupe (à creuser).
- Préparer du travail pour des groupes de quatre ou de trois.
- Faire varier la composition des groupes (je le dis avec prudence... car je ne le fais jamais, je préfère avoir à calmer un groupe très bruyant que trois groupes à demi-bruyant).
- Transformer la recherche du silence (la baisse des décibels) en jeu indien (se déplacer, déplacer les tables, les chaises, communiquer silencieusement, ugh !).
- Chaque fois que c'est possible recourir au travail d'équipe : garder les mêmes équipes mais pour les groupes on peut faire des groupes avec des équipes de style différent (à voir).

Affaire à suivre.

R.F.

EXPRESSION CORPORELLE

EN 6^e-5^e DE S.E.S.

Organisation du travail

Deux classes de 5^e : 13 élèves chacune.

Une classe de 6^e : 15 élèves.

Le jeudi de 14 h à 16 h, les élèves se regroupent pour choisir un club où ils travailleront en général pendant six semaines. Clubs proposés au premier trimestre : menuiserie, travail du tissu, danse, expression corporelle.

Pourquoi ai-je proposé l'atelier «danse - expression corporelle» ?

Je n'avais pas de buts très précis. Si ce n'est de donner pendant quelques heures la possibilité aux enfants participants de s'exprimer librement (plus ou moins suivant les moments) avec leur corps, leur voix.

Les séances s'articulaient en deux parties :

- danse expression corporelle dans la grande salle de ping-pong : une heure ;
- réalisation d'objets (masques, instruments de musique), dessins en rapport avec ce qui se faisait durant la première heure.



J'ai demandé aux élèves ce qu'évoquait pour eux le mot danse

Voici les réponses :

- danse classique ;
- valse, disco, rock, slows ;
- de la musique, faire des gestes ;
- danses folkloriques.

Quels objets pourrait-on utiliser ?

- patins à roulettes ;
- foulards ;
- masques ;
- maquillage ;
- cerceaux.

Avec quoi pouvons-nous faire de la musique ?

- pieds ;
- instruments ;
- mains.

Un élève dit qu'il serait intéressant de créer un groupe de musiciens qui ferait évoluer un groupe de danseurs.

A la suite de cette discussion, nous décidons de construire des masques et des instruments de musique.

Je commence la séance avec la chanson d'Yves Duteil : *La Tarantelle*. Je compte sur son rythme très entraînant pour conduire tout le monde à la danse. Nous faisons une grande farandole, seuls les cinq garçons et une fille restent le long du mur, ils n'osent pas évoluer, comme nous les sollicitons beaucoup, ils rentrent dans la danse.

Les musiques de cette séance sont variées : orgue limonaire, percussions africaines, Orange mécanique, chants et danses d'Amérique du Sud, chants lents d'Yves Duteil. J'avais essayé de créer une répartition entre les musiques rapides et les musiques lentes. Lors des instants plus calmes, j'ai mis à la disposition des élèves de longs tissus transparents et légers avec lesquels ils ont tous évolué avec plaisir, cherchant à créer des figures seuls ou à plusieurs.

BILAN DE CETTE SÉANCE D'UNE HEURE

Certains élèves, «les petites filles» évoluent volontiers sans complexe et avec une certaine originalité, alors que les «grandes filles» et les garçons sont plus gênés, les foulards les ont aidés à évoluer.

Selon les élèves, il n'y avait pas assez de musiques rapides. Nous avons commencé à construire des masques simples en carton.

La structure de la seconde séance fut semblable à celle de la première avec naturellement des musiques différentes et plus de musiques rapides pour répondre au désir des élèves.

TROISIÈME SÉANCE

Nous mettons nos masques. Évolutions sur musique.

Comme il y a plusieurs chats et plusieurs souris, des poursuites se produisent et les souris terrorisées se réfugient dans un coin de la salle ; à partir de ces scènes débutent des jeux de mime avec comme thème la peur, sans masque vu l'importance de l'expression du visage.

Je remets la musique et c'est un morceau de Genesis assez effrayant (je ne l'avais pas voulu ainsi dans mon enregistrement) ; le mime de la peur peut donc continuer et s'accroître. Le mot mime convient d'ailleurs très mal ici, puisque les élèves crient beaucoup.

Après nous discutons. Certains ont imaginé en écoutant cette musique :

— C'est une attaque extra-terrestre.
— Ce sont des enfants qui font une bataille de boules de neige.
(Mimée avec l'aide des foulards.)
Une grande fille dit : «J'avais peur, j'étais poursuivie dans la nuit par un garçon qui voulait me violer.»

QUATRIÈME SÉANCE

Nous commençons à évoluer sur des musiques (rocks). L'un de ces rocks est entrecoupé par des soupirs de découragement. Nous essayons donc d'imaginer et de mimer (sans musique) des situations où l'on soupire par découragement.

Les élèves disent alors qu'ils ont d'autres idées de mimes et demandent à les présenter, les mimes se transforment vite en scénettes car ils ont de grosses difficultés pour rester silencieux.

Nous terminons la séance en évoluant sur des musiques rapides rythmées (percussions africaines) et des musiques très lentes (Pink Floyd, Nice Pair, The piper at the gates of dawn, Mathilda mother).

BILAN DE LA SÉANCE

Les élèves sont très satisfaits, ils désirent faire du théâtre plutôt que de la danse. Ils s'expriment ainsi : «C'est bien.» «On se marrait.» «Christophe imite bien.» «On pourrait faire deux heures de spectacle.»

Je les sens contents mais ils ont de grandes difficultés pour exprimer ce qu'ils ont ressenti. Le travail va donc évoluer dans le sens d'une expression théâtrale pour répondre aux désirs des élèves.

CINQUIÈME SÉANCE

Travail sans musique. Déplacements sur des rythmes différents que je frappe dans mes mains (lents, rapides, marche, arrêt, exagération de certains mouvements naturels).

Par la suite, nous ferons plusieurs séances de «théâtre libre». Ces séances se déroulent toujours dans la même grande salle, sans aucun matériel spécial, ni décor (mais n'ayant aucun voisin, nous pouvons faire autant de bruit que nous le désirons).

Le nombre de participants aux scénettes est en général de cinq ou six ; ils mettent au point très rapidement, au maximum en cinq ou dix minutes, ce qu'ils vont présenter.

Dès leur entrée, le silence complet s'installe sans que je n'ai jamais à intervenir.

Les thèmes qui reviennent fréquemment

Toujours autour de la famille : enfants chahuteurs, parents sévères et souvent alcooliques, gentille grand-mère (parfois un peu persécutée mais toujours respectée en apparence). Beaucoup de scènes se passent pendant les repas, ils mangent rapidement, se goinfrent, les conflits éclatent, la nourriture est jetée, lancée, gaspillée. Il y a très souvent échange de coups.

Plus tard plusieurs scènes de rapt d'enfants ou de morts accidentelles d'enfants seront jouées.

Trois scènes que j'ai notées

1. Les parents (un garçon, une fille) préparent le repas, les enfants rentrent de l'école. «Qu'est-ce qu'il y a à manger ?» Ils se plaignent qu'il n'y ait pas d'entrée et qu'ils mangent trop souvent de la purée, ce qui entraîne une bagarre ; les enfants lancent la purée sur les parents qui les envoient au lit. Les enfants disent à leurs parents qu'ils sont méchants et qu'ils désirent partir en pension. L'ensemble fut très violent.

2. La grand-mère. Deux rôles bien joués : Christophe est remarquable dans le rôle de la grand-mère (voix chevrotante, dos voûté, lunettes, il ose). Olivier est un vilain petit garçon qui chahute avec un élastique. La grand-mère demande à ses petits enfants venus lui rendre visite de lui confectionner des gâteaux. Ils les font, la grand-mère se brûle. Beaucoup de respect envers la grand-mère.

3. Marie-Laure et Brigitte se marient. Christophe, «vieillard», prend la place du jeune marié Brigitte. la jeune femme, Marie-Laure,



est enceinte. Les autres acteurs : «Déjà !» — «Si jeune !» — «Vous avez pas honte !» Mais c'est de la comédie, la jeune femme accouche d'une poupée de chiffon, le vieillard pleure, déçu de ne pas avoir d'enfant, les infirmières conseillent à la jeune femme de consoler son mari. Certains élèves sont à la fois employés de mairie lors du mariage, infirmières, amies.

Comment les élèves se préparaient

Toujours très rapidement maximum cinq à dix minutes dans le couloir ou même au fond de la grande salle. Parfois ils m'ont demandé de participer à leurs scènes, j'ai donc connu le déroulement de leur préparation. Le plus souvent un élève énonce une idée, très vite chacun choisit ou se voit imposer un rôle (parfois de petites disputes éclatent), seule la trame de l'histoire est connue. Tout se développe au cours de la scène qui est souvent très longue quinze à vingt minutes, tout est donc inventé spontanément et pourtant c'est cohérent et très intéressant la plupart du temps grâce aux thèmes évoqués (bien qu'il y ait eu en fin de trimestre une tendance à reprendre les mêmes thèmes).

Mon attitude au cours des «représentations»

Je regarde, je n'interviens que très rarement, je ne donne pas de jugement, parfois j'interroge les spectateurs pour qu'ils racontent ce qu'ils ont vu, disent également ce qu'ils en pensent, les acteurs racontent ce qu'ils ont voulu faire.

Je continue, certains jours, à proposer une activité en classe pendant la seconde heure.

Exemple d'animation :

- Je dessine ce qu'évoque pour moi les phrases suivantes : je danse, j'ai peur, j'ai froid, je marche...
- Je dessine en écoutant une musique.
- Construction d'un pantin en carton.

Nous avons fait une séance de maquillages de scène au cours de laquelle nous avons pris des photos. Mais sans exploitation théâtrale une fois le maquillage choisi et réalisé.

Bilan

Très positif parce que la grande majorité des élèves a osé bouger, jouer la comédie, déformer sa voix, son corps, crier, mimer le rire, les pleurs... Je pense que grâce à ces scènes, les élèves ont pu faire «passer» certaines de leurs préoccupations principales : la mésentente parents-enfants ou entre parents, les problèmes de l'alcoolisme, la mort, l'enlèvement, le viol, le plus souvent avec violence.

Monique GOBERT
25 rue des Perrières, 18000 Bourges

QUESTIONS SUR LES G.A.P.P.

Lorsque les premières classes de l'enseignement spécial ont été mises en place avant la première guerre mondiale elles s'inscrivaient dans une certaine vision de la débilité mentale. C'était un état permanent : on naissait ainsi et on le demeurait. Il était donc normal à cette époque de prévoir une filière particulière. Depuis lors les idées ont évolué (notions de niveaux de langage, d'origine socio-culturelle, de structure de la personnalité, etc.).

LES CLASSES DE PERFECTIONNEMENT : UN MOINDRE MAL ?

On devrait donc se féliciter, en particulier à l'I.C.E.M., du remplacement progressif des classes de perfectionnement par la structure plus souple et apparemment bien moins ségrégative des G.A.P.P. (groupes d'aide psycho-pédagogiques).

Le malheur est que d'aucuns, dont nous sommes, pensent qu'il eut mieux valu s'attaquer en priorité à d'autres structures bien plus ségrégatives et débilisantes : I.M.E., I.M.P., I.M.Pro, etc. La classe de « perf » est finalement souvent, en fait, un moindre mal dans la mesure où l'enfant y reste en contact avec les camarades de son quartier, demeure au sein de sa famille et peut être d'autant mieux pris en charge que le groupe-classe est homogène et permanent (et avec bien plus d'efficacité d'ailleurs, bien sûr, si ce dernier est structuré coopérativement).

ÉCHEC SCOLAIRE ET DÉBILITÉ

Il n'est pas de notre propos de schématiser à l'excès mais force est bien de reconnaître que pour certains enfants le refus scolaire est à un moment donné de leur histoire une réaction de saine défense. Cri de révolte devant l'inacceptable et qui doit être perçu comme un cri d'alarme.

Car de l'école et de l'enfant lequel est le plus inadapté à l'autre ? N'est-ce pas elle qui en met en situation d'échec près de 70 % ? Et peut-on vivre sans dommage une situation aussi désagréable ? Situation qui déstructure d'ailleurs parfois bien des familles qui la vivent fort mal.

Situation qui empoisonne également les relations avec bien des enseignants qui souvent rejettent pour ne pas trop culpabiliser eux-mêmes.

LE G.A.P.P. ET LES ENSEIGNANTS : DES CHIENS DE FAIENCE

De fait la plupart du temps les instituteurs se tiennent pour responsables des échecs qu'enregistrent leurs élèves.

Tout les y pousse : les parents, l'administration, l'opinion publique qui semblent se liguier pour les rendre coupables du faible rendement de l'entreprise Education Nationale.

Un sentiment d'impuissance les pousse souvent de ce fait à apposer sur l'enfant problème l'étiquette, rassérénante pour eux, de débile.

Avec demande corrélatrice de placement de l'enfant considéré. Qu'on soustraie à notre vue ce reproche vivant !

Face à cette situation, désormais, une équipe de « spécialistes », entourée d'un halo mystérieux, usant d'un langage plutôt hermétique (dont certains abusent d'ailleurs avec plus ou moins de délectation).

En fait, souvent une simple juxtaposition de collègues un peu mieux payés d'avoir quitté la classe et reçu un début... d'information (plus ou moins superficiel selon les centres fréquentés).

Un seul moyen pour eux de surmonter le handicap : démontrer leur désir de se mettre réellement au boulot, d'établir un dialogue et de promouvoir un travail d'équipe fondé sur le souci d'efficacité et le respect mutuel.

Au lieu de cela, dans un peu trop de cas malheureusement, le rideau de fumée verbeux et la suffisance optimiste dissimulent mal une impuissance réelle.

D'ailleurs le G.A.P.P. fonctionnant comme la circulaire n° 76-197 du 25 mai 76 le préconise, ne risque-t-il pas de devenir une structure aussi ségrégative que l'était la classe de perfectionnement ?

A-t-il en réalité les moyens de prévenir les inadaptations et d'adapter les enfants handicapés au milieu scolaire normal ?

TROIS ENFANTS SUR QUATRE EN SITUATION D'ÉCHEC

Quand on a pris conscience que l'école actuelle sert à sélectionner l'élite de demain et n'est adaptée en fait qu'à 25 % des enfants ; que, parmi ces enfants il en est comme ceux par exemple de la classe dirigeante, qui non seulement fréquentent rarement l'école publique, mais en plus reçoivent afin de mieux réussir, des heures de cours particulières, sont envoyés en séjours culturels à l'étranger et sont à tout instant stimulés par un milieu culturellement riche, comment ne pas comprendre qu'au sein d'une école qui reproduit la fatalité socio-économique le G.A.P.P. ne semble là que pour donner bonne conscience.

« La marginalisation, écrit Liliane Lurçat, est socialement organisée pour certains enfants : les pauvres, les immigrés, les enfants souffrant de troubles d'ordres divers, moteur, sensoriel ou intellectuel car ils deviennent des cas. Le concept de haut risque leur est appliqué. Or ce concept est tiré des statistiques de risques divers en rapport avec les milieux d'origine ou avec des maladies, mais la statistique est parfois dangereuse car elle met en évidence des corrélations et suggère implicitement des causalités : si l'échec scolaire se rencontre plus souvent chez les enfants de familles pauvres, doit-on en conclure que la pauvreté est la cause de l'échec, que le fait de naître dans une famille pauvre est une raison suffisante pour prédire l'échec scolaire de l'enfant X ? Ne crée-t-on pas un « effet Pygmalion », une prédiction qui se réalise elle-même et qui risque d'aggraver la condition scolaire de l'enfant étiqueté haut risque, sans bénéfice en contrepartie ? »

Georges Guillaume, dans un article sur l'intégration des handicapés ajoute : « En agissant de manière égalitaire, comme si tous les enfants avaient les mêmes possibilités dans tous les domaines et au même âge, l'école transforme les différences en inégalités et transmet son pouvoir aux spécialistes. »

Comment ne pas voir en fait que l'école met en question la santé mentale des 70 % d'enfants moyennement doués !

L'AIDE PSYCHO-PÉDAGOGIQUE : UNE MYSTIFICATION ?

Le rééducateur en psycho-pédagogie, avec son titre qui fait parfois ricaner par sa prétention, peut-il réellement aider quelqu'un par une action aussi morcelée ?

Est-ce vraiment l'aider que de vouloir le faire accéder à une « norme » dont il est si éloigné et qu'il s'essouffle à vouloir atteindre ?

Quelle déception pour les parents qui s'étaient peut-être illusionnés au début de la rééducation et qui réalisent que les progrès ne sont pas ceux escomptés !

Quand on parle d'« égalité des chances », d'« aide », pour beaucoup cela ne représente-t-il pas l'espoir d'échapper à la classe

ouvrière ou paysanne en accédant à des études longues qui permettent de trouver un meilleur emploi ? Il s'agit bien là d'un jugement de valeur sur les diverses classes sociales. Nos mentalités sont viciées par la perception d'une hiérarchie des valeurs, pécuniaires entre autres. Ce qui entraîne le phénomène de rejet au sein de l'institution, rejet d'autant plus persistant que les enseignants, pour beaucoup d'entre eux, intériorisent cette mentalité proche du racisme.

Et n'est-ce pas une hérésie de croire que trois personnes, en 27 heures par semaine, pourront bien «observer», «aider» et «prévenir» les inadaptations dans une population de 1 000 enfants !

En fin de compte, n'est-ce pas l'enseignant bien informé, rendu responsable... d'une classe, avec un effectif correct, qui aurait la place privilégiée pour bien observer ses élèves et aider ceux qui en auraient besoin ?

LA CONCEPTION OFFICIELLE

Essayons de réfléchir sur ce qui est écrit dans cette circulaire.

Demandons-nous d'abord si cette rénovation pédagogique qui se met lentement en place va bien amener les effets escomptés.

Les effets négatifs ne vont-ils pas empêcher les effets positifs de se produire ?

«On donnera, dit la circulaire, désormais la priorité aux actions de prévention et d'adaptation.»

Qui est ce personnage indéfini évoqué par le pronom ON ?

Est-ce le maître ? Il ne semble pas ! Pourtant n'est-ce pas le rôle primordial que doit exercer tout pédagogue ? Ne doit-il pas s'efforcer d'adapter son enseignement aux élèves qu'il a en face de lui ?

Aurait-il perdu cette capacité essentielle et aurait-il besoin désormais d'être conseillé par un instituteur mieux «formé» (pas un mais trois d'ailleurs !).

Quelle vexation pour le maître déjugé qui n'est plus capable de s'en tirer... tout seul !

N'est-ce pas créer au sein de l'école élémentaire une hiérarchie matérialisée d'une part par la différence de formation et d'autre part par la différence de salaires ?

Cette hiérarchie ne fausse-t-elle pas, au surplus, les relations ?

Bien sûr, elle existait déjà depuis la création des classes de perfectionnement mais elle était peut-être vécue d'une manière moins humiliante du fait que les conditions de travail restaient presque identiques (seul l'effectif des classes était différent, ce qui était toléré du fait très souvent de l'indiscipline de certains élèves !).

UN ROLE D'OBSERVATEUR

Mais le nouveau rôle qu'attribue la circulaire aux rééducateurs et aux psychologues c'est celui d'«observateur» et c'est là sans doute une des incompréhensions les plus difficiles à lever.

En effet *«un des aspects les plus importants de la tâche du G.A.P.P., précise la circulaire, est l'observation des enfants au travail en classe.»*

Nous ne nions pas l'intérêt de cette observation continue qui peut permettre à chaque instant de réajuster un diagnostic et d'adapter son action éducative.

Mais comment empêcher les maîtres de vivre cette «observation» comme une critique de leur comportement, de leur attitude, en un mot de leur pédagogie ?

De tous temps l'enseignant était seul dans sa classe et se limitait à son rôle de pédagogue c'est-à-dire de celui qui a pour mission de faire passer un savoir que les enfants ne possèdent pas.

Rien dans son passé ni dans sa formation ne l'a préparé à un travail de groupe.

Or, admettre un observateur dans sa classe demande de la part de l'enseignant un changement profond de mentalité qui lui permette d'abattre l'«a priori» de ses défenses.

Aura-t-il raison dans bien des cas d'ailleurs ?

Et cet «observateur», ce «super-pédago» ne débarque-t-il pas malgré qu'il en ait et qu'il en dise, avec un complexe plus ou

moins conscient de supériorité, qu'un stage d'un an est d'ailleurs là pour fonder ?

A l'issue de cette observation les dialogues qui vont s'échanger dans l'équipe ne seront-ils pas ternis par un arrière-goût d'inauthenticité ? Toutes les vérités qu'il serait souhaitable de dire pour faire évoluer la situation pourront-elles passer dans le langage ?

Et pourtant comment empêcher le rééducateur de laisser transparaître dans son attitude, ses mimiques peut-être, un jugement dévalorisant que l'autre ne sera pas prêt à recevoir ? Malgré qu'il se défende bien de vouloir juger le collègue, pourra-t-il en toute occasion rester neutre ?

Inversement d'ailleurs un certain mépris ne peut-il se percevoir pour ces gens qui ont fui la classe, mépris doublé d'une certaine jalousie inavouée.

Mais les effets négatifs ne se produisent pas uniquement aux dépens des adultes.

L'ENFANT QU'ON GUETTE

Pour les élèves, le fait d'être pris à part pendant le temps de classe ne présente-t-il pas au moins quatre inconvénients ?

D'abord afficher devant tous les camarades qu'ils ont un problème puisqu'ils sont obligés d'aller «jouer» (c'est ainsi que la séance de rééducation est perçue par les autres enfants) pendant que les autres camarades continuent à travailler. C'est donc qu'ils ne sont pas capables de faire exactement le même travail que tout le monde !

«La grande souffrance des handicapés, ce n'est pas d'être ce qu'ils sont, c'est de se sentir perçus comme ils sont.» Or, cette phrase écrite par Henri Lafay, président de l'A.P.A.J.H. à propos des handicapés, ne peut-elle pas s'appliquer à tous les écoliers en difficultés !

A l'image dévalorisée d'eux-mêmes que leur renvoient les camarades, quand ce n'est pas d'ailleurs parfois clairement verbalisé, s'ajoute la blessure narcissique de leur échec matérialisé par la rééducation. Les autres enfants inconsciemment développent à leur égard une attitude rejetante qu'ils peuvent ressentir très profondément.

«L'image que renvoient les autres peut déclencher un sentiment aigu et permanent de détresse ou d'auto-dévalorisation.» (L. Lurçat).

Il serait, nous pensons, intéressant de faire des sociogrammes dans les classes pour voir le pourcentage d'enfants pris par le G.A.P.P. qui se trouvent de ce fait rejetés par leur groupe classe. C'est déjà développer le racisme des enfants, leur intolérance à l'égard de camarades de milieux mal cultivés.

L'intégration de tous les enfants à l'école voulait être un moyen de lutter contre l'intolérance, le racisme à l'égard des pauvres, des immigrés, des peu doués... mais il semblerait en fait que cet objectif ne soit pas du tout atteint.

L'ENFANT QU'ON PLACE EN SITUATION D'INFÉRIORITÉ

Le second effet négatif qui découle du premier, c'est le sentiment d'infériorité que l'enfant pris en rééducation peut ressentir, sentiment qui va s'accroître et se fixer irrémédiablement, orientant son futur comportement adulte.

«On peut penser, écrit L. Lurçat, que l'intensité dramatique du vécu scolaire est fonction du sentiment de différence par rapport aux modèles valorisés.»

Même si l'enfant paraît sur le moment heureux d'échapper à la classe, au travail de la classe, à l'effort intellectuel qu'il exige et à l'ennui qu'il engendre pour lui, peut-être aussi à la contrainte physique pour certains enfants trop instables, inconsciemment il n'est pas satisfait de ce régime différent qui est le sien.

En I.M.E. nous avons connu au contraire la situation inverse. La grande majorité des enfants était prise en rééducation (orthophoniste, psychomotricienne) et en entretien (psychologue et psychiatre) ce qui transformait la classe en hall de gare : les enfants pris n'arrivaient absolument pas à s'intéresser au travail



L'ENFANT QU'ON MET A L'ÉCART DU GROUPE

Le quatrième inconvénient et qui n'est certainement pas le moindre, est que la rééducation soustrait l'enfant à l'influence du groupe classe. Ainsi ne peut-il pas partager pleinement la vie de la classe ce qui peut entraîner une réactivation de la culpabilité qu'il peut éprouver. Au retour il doit faire un effort supplémentaire pour se «retrouver» dans l'activité qui est en train de se dérouler dans la classe.

De toutes façons pour les tenants d'une pédagogie privilégiant l'action du groupe coopératif (Makarenko, Freinet, etc.) il y a là quelque chose de tout à fait aberrant.

Comment va en effet pouvoir s'exercer l'action socialisante, équilibrante, thérapeutique en fait, du groupe classe ? Comment l'enfant pourrait-il y assumer des responsabilités ?

D'autre part l'absence à la classe peut entraîner des «trous» plus ou moins graves dans les acquisitions, difficiles à combler pour les enfants déjà en difficulté.

Certaines activités (au C.E. par exemple) qui se sont déroulées pendant son absence et qui seront exploitées ultérieurement ne pourront pas l'être par lui puisqu'il ne les aura pas faites ce qui le démarque encore de ses camarades et accentue davantage l'impression de rejet qu'il pouvait ressentir.

Est-ce ainsi que l'aide sera compensation ?

Nous avons connu des situations encore plus marginalisantes pour l'enfant en I.M.E. Le groupe classe sortant en enquête, pour une visite d'exposition, ou à la piscine, le malheureux «rééduqué», sans qu'on lui demande son avis d'ailleurs, était obligé de passer la matinée dans une autre classe pour ne pas manquer sa rééducation supposée si bénéfique.

Quelle punition pourtant de ne pas pouvoir partager la joie des camarades au retour !

LA HIÉRARCHIE DES COMPÉTENCES ET DES STATUTS

Continuons la lecture de la circulaire : «*Le maintien de ces enfants en milieu ordinaire est assujéti à deux conditions.*»

Tout d'abord le «*bon vouloir du maître*». Mais a-t-il vraiment le choix de refuser un enfant ? En a-t-il le droit moralement ? Comment en est-on arrivé à parler de «*bon vouloir du maître*» ? L'école ne serait-elle désormais qu'à recevoir les élèves qui plaisent aux enseignants ?

La deuxième condition est l'apport «*d'appuis et de soutiens qualifiés... à la fois aux enfants en difficulté et au maître qui les prend en charge*».

Pourquoi instaurer ainsi au sein de l'école ce nouveau rapport de dépendance des maîtres par rapport aux gens du G.A.P.P. L'ouvrier qualifié et le simple ouvrier.

N'est-ce pas le rendre irresponsable de l'avenir de ses élèves ? Déjà depuis la création des classes de perfectionnement beaucoup de maîtres «ordinaires» avaient pris l'habitude de ne plus se sentir responsables des échecs de leurs élèves, leur malheureuse destinée inévitable étant prévue dans des circulaires !

Ce mouvement d'ailleurs ne faisant que s'accroître depuis la création de sections de plus en plus spécialisées.

LA MULTIPLICATION DE STRUCTURES SÉGRÉGATIVES

Si l'on se reporte en effet à la circulaire n° IV 70-83 du 9-2-70 on ne peut que rester abasourdi devant la multiplicité des sections.

Déjà à la maternelle, création de trois sections :

- Sections d'adaptations pour handicapés physiques (déficients visuels ou auditifs) ;
- Sections d'adaptations pour enfants rencontrant des difficultés de développement ;
- Sections d'adaptations pour enfants rencontrant des difficultés d'ordre relationnel.

A l'école élémentaire, création de deux sections d'adaptation :

proposé en classe tandis que les autres élèves acceptaient très mal le fait que les camarades aillent avec une autre personne. Ce sont eux qui souffraient du régime différent et beaucoup de conflits éclataient du fait de la jalousie qui régnait entre les deux groupes. Dans ces conditions une pédagogie coopérative était impossible.

L'ENFANT QU'ON REND DÉPENDANT

Le troisième inconvénient est le besoin d'aide, de dépendance vis-à-vis de l'adulte que l'on crée chez beaucoup d'enfants sinon chez tous ceux qui sont pris en séance individuelle.

Au départ l'enfant ne demande rien. On lui impose la rééducation ; très vite ça devient un besoin et beaucoup ont du mal à se passer de cette relation privilégiée.

N'est-ce pas maintenir l'enfant dans un état de dépendance, accentuer ainsi le statut d'infériorité dans lequel il se trouve et, par conséquent, retarder son accès à l'autonomie ?

En outre, les séances de rééducation accentuent la fragilité dans l'attention de ces enfants.

En effet avant les séances ils n'arrivent pas à se concentrer, à s'intéresser à leur travail parce qu'ils attendent avec impatience le moment où ils vont pouvoir s'évader de la classe (ceci peut-être étant plus vivace pour les jeunes enfants ou les mal aimés) et au retour ils éprouvent des difficultés à se replonger dans le travail du groupe.

Pour une rééducation de trois quarts d'heure c'est facilement durant un temps double que l'enfant s'«absente».

Comment empêcher qu'il en soit autrement ?

Cette aide privilégiée, vécue anormalement ne prépare-t-elle pas le futur adulte à dépendre d'un magicien, d'un «gourou» (médecin, chiromancien, analyste, tireur de cartes, visionnaire quelconque...) ?



- Classes pour enfants mis en situation d'échec pour des difficultés de développement intellectuel ;
- Classes pour enfants rencontrant des difficultés d'ordre relationnel.

Au niveau du second degré, création de classes d'adaptation «destinées à l'accueil d'enfants et d'adolescents d'intelligence normale en situation d'échec scolaire global ou électif pour des raisons d'ordre relationnel».

L'institution scolaire se voyait ainsi de plus en plus transformée en gare de triage, merveilleuse machine à répertorier toutes sortes de handicaps !

Comme l'écrit L. Lurçat, «c'est ainsi que la classification devient ségrégative et risque d'engendrer ou de favoriser ce qu'on voudrait limiter ou enrayer».

Est-ce que cette rénovation pédagogique a bien aidé les enfants et les maîtres ?

Les enfants peut-être un peu, on voudrait l'espérer, mais certainement pas les maîtres qui de plus en plus ont intégré le fait que tels facteurs (milieu socio-culturel peu élevé, famille nombreuse, père éthylique, enfant étranger, mère débile, mère pathologique, etc.) entraînaient l'échec ! C'est Mozart qu'on assassine !

Inconsciemment ils induisaient l'avenir de leurs élèves (effet Pygmalion) et surtout perdaient la responsabilité de l'adaptation de leur pédagogie. L'échec ne venait pas selon beaucoup d'entre eux de leur pratique mais des faibles moyens des enfants.

Il s'avère forcément difficile d'imposer aux maîtres cette nouvelle forme de travail avec des collègues supposés, de par leur formation complémentaire, posséder des compétences qu'eux n'ont pas, alors que tout le monde trouve normal qu'ils essayent d'enseigner aussi bien qu'ils peuvent à ces enfants difficiles sans avoir eu la possibilité de mieux s'informer sur les problèmes de l'enfant en échec scolaire.

Or comme le souligne L. Lurçat, «les besoins d'une pédagogie rigoureuse et respectueuse des personnes aux âges des apprentissages fondamentaux (cinq à huit ans) supposent et nécessitent la formation d'enseignants motivés pour l'alphabétisation».

La circulaire prévoit également une réunion par trimestre pour rechercher des solutions. Ceci paraît être un minimum si l'on veut que se développe un esprit d'équipe parmi les différentes personnes qui travaillent auprès des enfants, si l'on veut que les maîtres sortent de leur isolement, si l'on veut que l'information circule au sujet de ce qui se fait dans le G.A.P.P. et dans l'école.

Malheureusement la circulaire ne prévoit aucun moment pour que ces concertations puissent se faire. Le «gappiste» a la possibilité d'inclure ces réunions dans son emploi du temps, l'enseignant non !

Tant que ces réunions ne seront pas institutionnalisées, tant qu'elles ne seront pas inscrites à l'emploi du temps de chacun, elles feront l'objet du mauvais vouloir des uns et des autres, des réticences plus ou moins avouées ; en un mot elles resteront mal vécues, et par là inefficaces, et n'aboutiront probablement pas aux résultats escomptés.

D'ailleurs quand cela serait, où et quand a-t-on appris à des enseignants à tenir des réunions efficaces ?

DES QUESTIONS POSÉES DEMEURANT SANS RÉPONSE

Arrivé au terme de cette analyse, on se repose les questions :

- Le G.A.P.P. peut-il être l'institution qui va permettre l'intégration de tous les enfants en difficultés ?
- Comment organiser le travail des «gappistes» pour que leur action ne soit pas plus marginalisante qu'aidante ?
- N'y aurait-il pas des moyens, à des moments plus favorables et qui paraissent à tous (parents, enseignants, enfants) plus naturels ?

Toutes ces questions restent sans réponse.

Il est bien difficile en effet de trouver une solution acceptable au problème des retards scolaires tant que 70 à 75 % des individus ne peuvent s'insérer dans une structure soi-disant destinées à la masse !

Le G.A.P.P. ne représente qu'un remède illusoire visant à cacher la réalité de l'enseignement public.

Qui exige que les adultes fassent les mêmes choses avec la même compétence ? Personne évidemment. Le droit à la différence n'est en principe pas contesté à l'adulte.

Alors pourquoi l'est-il autant à l'enfant ?

Pourquoi s'obstiner à vouloir que tous les enfants soient aptes à apprendre à lire à six ans, soient aptes à suivre un enseignement standard, soigneusement découpé en tranches de savoir, de niveaux, de spécialisations et d'âge, aptes également à subir sans difficulté et au même âge le passage de l'école élémentaire au collège ?

DES RÉPONSES A CES QUESTIONS

«On exige des élèves qu'ils acquièrent ensemble des compétences identiques, sans se soucier des niveaux de maturation, des rythmes individuels de développement, des périodes possibles de stagnation, de la diversité des tempéraments et des milieux familiaux, des problèmes psychologiques ou pathologiques, des petits handicaps passés parfois inaperçus, des intérêts et du niveau de langage des enfants, sans se soucier de la réalité des différences et du droit à la différence.» (G. Guillaume).

C'est là l'erreur fondamentale commise à l'origine et qui a entraîné le grand triomphe des rééducations.

Si l'on veut admettre que doivent être bannis de l'enseignement primaire les délais d'apprentissages et la sélection on n'enfermerait plus les trois quarts des enfants dans l'univers pathologique et les rééducateurs deviendraient bien vite des antiquités !

La vérité est que notre société a besoin que son système scolaire lui sélectionne des individus pour occuper les différents postes de la hiérarchie qui la caractérise.

Et quand bien même on rêverait d'un système de rééducation parfaitement efficace qui amènerait la suppression des handicaps actuellement répertoriés il faudrait bien vite mettre en place de nouveaux critères de sélection.

Et bien sûr, pour se donner bonne conscience, de nouveaux rééducateurs spécialisés dans la «récupération» des laissés pour compte.

QUE FAIRE ?

Ainsi coincé dans un tel contexte que peut donc essayer de faire un rééducateur parvenu au terme d'une telle analyse de la situation ; mais qui veut, si possible, continuer à se respecter !

A notre avis essentiellement deux choses :

- La première est de se centrer sur la prise en charge individuelle ou en petits groupes des enfants d'immigrés. De préférence hors des moments de classe, par exemple lors des études du soir. Ceux-là présentent au moins un handicap indiscutable, majeur, source quasi inévitable d'inadaptation au système scolaire : leur méconnaissance de la langue.

Pour ceux-là on sait au moins de façon évidente ce qu'il y a lieu de faire. Ménager pour eux des séances d'alphabétisation, vivantes, chaleureuses et respectueuses de leur culture d'origine paraît une action urgente et indiscutable dans son fondement.

- La seconde est d'aller soulager les maîtres débordés en prenant en charge avec eux, de façon régulière et continue, une demi-journée de travail par exemple dans leurs classes.

Quel meilleur moyen de collaborer, quel meilleur poste d'observation, quel meilleur travail d'adaptation que celui que l'on peut faire à l'intérieur d'un groupe classe maintenu dans son intégrité ?

Voilà où nous en sommes.

Maintenant si des camarades ont d'autres réponses nous avons aussi d'autres questions !

Solange et Alex LAFOSSE
69, rue Jean-Jaurès
Coulounieix-Chamiers, 24000 Périgueux



Une première réaction à B. Heurteaux

Extrait de la lettre de Bernard Heurteaux, école primaire mixte I, 103 rue Saint-Jean, 28200 Châteaudun.

C'est parce que je pense aussi que tant qu'il y aura des rééducateurs il y aura des enfants à problèmes et que c'est prendre le problème à l'envers que cet article a trouvé chez moi un écho.

Il serait sûrement plus rentable de créer des conditions telles qu'on essaie d'éviter qu'il y ait des gosses à problèmes. Les rééducateurs d'aujourd'hui auraient aussi leur place dans une école qui essaierait d'éviter les causes du mal. Chez nous nous tentons de chercher des solutions à ce problème.

Quels que soient nos réussites et nos échecs je pense qu'il y aura déjà un progrès par rapport à la classe-ghetto qu'est le perfectionnement.

Je pense que vous avez raison de vous orienter vers un travail avec les enseignants. Ils ont effectivement besoin d'aide et le «spécialiste» ne doit pas être vécu comme celui qui fait des miracles et qui doit réparer tout.

Sans y mettre une volonté de culpabilisation quelconque je crois qu'il y a déjà beaucoup de fait quand dans le milieu enseignant on accepte de partager les responsabilités vis-à-vis d'un gosse en difficulté. Qu'on se sente tous attelés à la même tâche et qu'on n'essaie pas de se décharger sur d'autres «plus qualifiés» (d'ailleurs, qu'est-ce que cela veut dire ?).

Dans cet article sur les G.A.P.P. l'analyse des problèmes me paraît bonne.

Je ne suis pas gappiste et n'ai aucune expérience d'un G.A.P.P. fonctionnant dans de bonnes conditions. Il m'est arrivé, au cours d'un stage, d'aller visiter un Gapp et de discuter avec les trois personnes le composant. J'y ai rencontré des gens tristes, n'ayant pas beaucoup l'air de croire à ce qu'ils faisaient — sans pour cela avoir tellement envie de réfléchir sur le boulot qu'on leur faisait faire.

Alors, pourquoi cet article m'intéresse-t-il ? Tout simplement parce que ses conclusions «Que faire?» rejoignent ce que je pense sur la manière d'aider un gosse en difficulté.

Je suis maître C.A.E.I. et j'exerce dans une petite école de ville : 4 classes + 1 classe de perfectionnement recrutant sur le secteur. Depuis l'an dernier, nous vivons dans notre école une expérience intéressante.

Nous avons éclaté la classe de perfectionnement et ventilé les enfants dans les classes dites normales. Nous nous trouvons donc avec quatre classes et cinq maîtres.

J'aurais pu me retrouver dans la situation d'un rééducateur de type G.A.P.P. et voir défiler une tête nouvelle toutes les trente ou quarante-cinq minutes pour une «rééducation» (à moins que ce ne soit moment de détente et de récupération pour le maître qui les envoie).

Nous n'avons pas voulu cela et avons axé notre travail sur la possibilité qui nous était offerte de travailler à deux par niveau. Après une année d'expérimentation et de réflexion, voilà où nous en sommes :

GRANDS AXES

- Etre le plus souvent possible à deux dans une classe ;
- Limiter le plus possible les interventions individuelles ou sur un petit groupe ;
- Ne pas les limiter à la seule intervention du maître C.A.E.I. ;
- Possibilité de travailler avec un demi-groupe ou à deux avec le groupe entier ;
- Interventions ponctuelles et à même la classe du maître en surnombre.

Notre école comprend :

- une classe de C.P. (avec un gosse de perf.) ;
- une classe de C.E.1 (avec 4 gosses de perf.) ;
- une classe de C.E.2-C.M.1 (avec 4 gosses de perf.) ;
- Une classe de C.M.1-C.M.2.

J'interviens :

- 1 h 1/2 le lundi matin et jeudi matin au C.P.
- 1 h 1/2 le lundi après-midi et jeudi après-midi au C.E.1 ;
- 1 h 1/2 le mardi matin et vendredi matin au C.E.1 ;



— 1 h 1/2 le mardi après-midi et vendredi après-midi au C.E.2-C.M.1 ;

— 1 h 1/2 le samedi matin au C.E.2-C.M.1.

J'ai gardé, en responsabilité, les maths au C.M.1-C.M.2 (classe de ma femme) tous les matins en fin de matinée. Il est très important, pour moi, tout au moins je le pense, d'avoir une activité en responsabilité au niveau d'une classe complète. Pendant ce temps, ma femme travaille avec le copain du C.E.2-C.M.1.

Après la récréation de l'après-midi, éclatement total de l'école en ateliers sans distinction d'âge. Chaque adulte a en charge une activité ou un groupe d'activités. Les enfants choisissent. C'est ainsi que je m'occupe de l'atelier journal scolaire. Nous éditons un journal d'école. Il y a cinq rotations dans l'année et chaque équipe, successivement, est responsable d'un numéro du journal : elle choisit des textes proposés par les classes, élabore des articles et est responsable des tirages.

NOS IMPRESSIONS

- Nous apprécions la prise en charge collective des enfants à problèmes.
- Nous apprécions les moments où nous sommes deux dans une classe (à la fois plus de vigilance et plus de décontraction).
- Efficacité des interventions «sur le tas» — pas toujours possibles par un maître seul (tout au moins moins nombreuses) — que nous considérons comme des rééducations, dans la mesure où elles évitent, peut-être que naisse un problème.
- Nous pensons avoir fait le tour du travail à deux dans une classe :
 - deux présents ensemble avec prises de paroles ;
 - chacun avec un demi-groupe ;
 - possibilité pour l'un des deux de prendre un gosse ou un groupe de gosses dans la classe (à part) pour une activité spécifique ;
 - possibilité pour l'un des deux de sortir de la classe avec un ou plusieurs gosses.

Les interventions individuelles ou sur un petit groupe, hors de la classe, ne sont pas réservées au «spécialiste» et ne sont pas prises par les autres enfants comme des privilèges ou comme des sanctions. C'est un groupe de la classe qui travaille ailleurs que dans la classe.

Notre école a quelques cas et nous pensons que notre organisation a déjà rendu service à deux «perf.» et à quelques autres non «étiquetés».

Je me demande ce qu'un G.A.P.P. dans notre secteur pourrait nous apporter de plus. Nous voulons bien du «R.P. quelque chose» mais à condition qu'il s'intègre dans le boulot que nous faisons. Nous ne sommes jamais trop en matière d'éducation.

Nous ne pouvons parler, dans notre école, d'unité pédagogique. Chaque enseignant ayant gardé sa personnalité en matière de pédagogie. Pour nous ce n'est pas l'essentiel et nous pensons avoir fait un grand pas dans le domaine du travail en équipe. Il est impossible d'envisager que les pratiques de chacun... ne soient pas influencées par le contact des autres. Au bout d'un certain temps il y aura certainement identité de vue quant à la globalité de notre enseignement. Depuis un an de pratique, nous... voyons mal comment nous pourrions travailler comme avant.

Bernard HEURTEAUX

D'autres réactions à l'article de A. Lafosse dans le prochain numéro.

LA PÉDAGOGIE FREINET EN ALLEMAGNE

Il ne se passe de semaine sans que le mouvement Freinet allemand n'apporte la preuve de sa vitalité. Celle-ci se vérifie par les stages, rencontres et publications dont nous sommes renseignés avec une grande précision :

1. Les rencontres

Le groupe le plus ancien (Arbeitskreis Schuldruckerei i.e. - le Cercle de travail sur l'Imprimerie), originaire de la Sarre et animé par Hans Jörg a invité cet été un groupe de 25 étudiants berlinois pour un stage à Sarrebrück en compagnie de leurs deux professeurs berlinois, MM. Rathenau et Weber : discussions, visites de classes et travaux pratiques d'imprimerie.

Les 26, 27 et 28 juin se sont tenues à Tecklenburg, près de Munster (Rhénanie-Westphalie) des journées Freinet sur le thème : «Comment introduire Freinet dans nos écoles ?» Vidéos, travaux pratiques, ateliers d'imprimerie et d'illustration, présentation de montages audiovisuels sur des classes Freinet.

A Reutlingen (Bade-Wurtemberg), une exposition de travaux d'imprimerie et de réalisations graphiques autour du thème : «Les élèves découvrent l'art baroque» a été couronnée par une remise de prix aux imprimeurs scolaires d'une valeur de 400 DM (environ 1 000 FF) offerts par l'Université, l'Inspection académique et le syndicat des imprimeurs. (N.D.L.R. : il s'agit d'une tradition allemande qui repose sur un esprit de compétition assez étranger à la pédagogie Freinet mais qui aura tout de même pour avantage d'obliger les milieux universitaires et professionnels à reconnaître la qualité de ce qui est réalisé en pédagogie Freinet.)

De leur côté les groupes Freinet qui se rattachent aux «Pädagogik - Kooperativen» ont tenu leur rassemblement fédéral à Altenmelle, près d'Osnabrück (Basse-Saxe) pendant le week-end prolongé de la Pentecôte. Le Centre de loisirs qui a accueilli les 130 participants a pu en loger une centaine, les autres utilisant tentes et caravanes. Voici comment Renate Czerwionka, professeur d'université à Berlin a perçu cette rencontre :

«La première veillée, ce fut une dégustation des spécialités que chacun avait apportées de sa région. Un morceau de puzzle fut remis à chacun comportant un fragment de texte. Quand les intéressés réussirent à se retrouver pour constituer autant de puzzles que de groupes, ils constatèrent que le texte ainsi réalisé sous forme de slogan touchait un problème actuel dont on pouvait discuter : les squatters, l'inspection, le tourisme, le sexisme, les communautés, la lutte contre le danger atomique, le mouvement cycliste... Autour de ces thèmes il s'agissait de préparer un sketch, en s'inspirant des techniques d'Augusto Boal. La glace fut ainsi rompue très rapidement.

«Des ateliers s'installèrent : le centre de loisir pouvait mettre à notre disposition un atelier de travail du bois, un atelier de poterie et un laboratoire-photo. Nous y ajoutâmes une imprimerie Freinet, une machine offset (pour le journal de la rencontre), un atelier de sérigraphie pour réaliser des affiches. Un coin musique et un coin théâtre s'y joignirent. Enfin, avec les quinze enfants présents, nous entreprîmes la confection de montgolfières, de serres d'hiver et de métiers à tisser. Le lundi de Pentecôte nous décidâmes une manifestation publique. Devant l'Eglise, nous avons accueilli les paroissiens avec de la musique et des chants en faveur de la paix, nous avons distribué des tracts confectionnés par nous-mêmes, nous avons fait partir des montgolfières portant le slogan : lancez des montgolfières, non des fusées atomiques ! La discussion par petits groupes a été longue et fructueuse avec la population et cette expérience humaine a eu une profonde répercussion sur la conception du prochain stage de fin d'année. Fallait-il fixer un thème pour de semblables rencontres ou le faire émerger d'une animation théâtrale à la Boal ? N'était-il pas important de lever tous les blocages, de favoriser les appels à l'aide et de limiter les frustrations par une conception des stages faisant émerger très vite les intérêts réels de chacun ?»

Freinet, dans l'enseignement élémentaire, ça semble marcher. Certains parlent même d'un «Freinet-Boom» depuis trois ans. Mais dans l'enseignement secondaire, quand les adolescents n'ont plus de goût aux études, que faire ? «Pendant quelque temps, les élèves acceptent de sucer des bonbons Freinet mais ils se rendent compte assez vite que ce que leur offrent les programmes n'a que peu de rapport avec «la vie active» et leur «recherche d'identité» à travers les soucis pour leur vélomoteur, leurs disques et leurs petites amies.» Les maîtres du premier cycle du secondaire vont se retrouver pour les journées Freinet du 2 au 6 novembre 81 à Berg-Gladbach, munis d'une autorisation d'absence officielle, cette rencontre entrant dans les crédits de formation continue.

Bonne nouvelle : les deux tendances de la pédagogie Freinet représentées par l'Arbeitskreis Schuldruckerei de Saarbrück et par les Pädagogik-Kooperativen de Bremen ont décidé de faire la paix et d'abandonner toute polémique ! Sans doute entre les premiers, héritiers de la génération de 1945 et les autres issus de mai 68, les différences idéologiques subsistent (comme la plupart des groupes Freinet européens) mais au-delà de certaines prises de positions politiques, il y a la défense des droits et de la vie des enfants qui les unit dans la pédagogie Freinet. On lira en encadré le texte de cette résolution prise au congrès I.C.E.M. de Grenoble, en août 81.

2. Les publications

En juin 81 est sorti le 57^e numéro du *Schuldrucker* de l'Arbeitskreis Schuldruckerei (Saarbrück) qui en est à sa dix-septième année de parution. Il contient les statuts de l'association, un article du professeur Roebe de l'Université d'Augsburg dans lequel sont analysés les rapports entre élèves, dans une classe Freinet, à travers l'organisation du travail. Il signale la traduction par Hans Jörg du livre d'Elise Freinet : *L'itinéraire de Célestin Freinet*, enrichi d'une étude historique des relations de Freinet avec les écoles expérimentales allemandes.

Fragen und Versuche (problèmes et essais), la revue des Pädagogik-Kooperativen, remarquable par sa mise en page, a sorti son n° 13 en mai et son n° 14 en août (mois correspondant à la rentrée scolaire en Allemagne). Le premier fait une place à l'enseignement aux immigrés, aux groupes Freinet régionaux, aux outils scolaires (étude du milieu, orthographe), à la vie dans la classe et aux échanges d'opinions (Action des femmes à Münchensteinach : 30 institutrices passent au crible le machisme latent même chez leurs collègues du mouvement Freinet), comment favoriser la prise de conscience écologique chez nos élèves...

Le n° 14 rend compte du congrès de la F.I.M.E.M. à Delft, décrit la vie des travailleurs turcs et de leurs enfants à Cologne, s'interroge sur le sens de l'imprimerie à l'école en 1981 (anachronisme ou ergothérapie ?) donne des conseils pour une presse à plantes et pour les films d'animation, lance un fichier de math, commente l'appel de Krefeld contre le danger atomique.

Il appelle enfin à une souscription en faveur du livre que prépare Roland LAUN : *Freinet, 50 Jahre danach* (en français : *Freinet, 50 ans après*) qui doit paraître en mai 1982. Pourquoi une souscription ? Roland Laun s'en explique : «La petite maison d'édition parallèle, Meischner et Schmidt a été fondée par ce dernier, bibliophile et professeur d'allemand sans poste, pour rendre possible l'édition de livres jugés «difficiles» du point de vue commercial et qui, à cause de leur engagement, n'aurait pas trouvé d'éditeur professionnel. Dans la conception de cette maison d'édition, les auteurs sont invités à prendre une très grande part dans le travail d'organisation et de production d'un livre. Toutes les tâches sont donc partagées.» Au congrès I.C.E.M. de Grenoble, on a pu voir Roland indiquer comment ce livre est né :

«Dans le contexte ouest-allemand la pédagogie Freinet est encore relativement peu connue malgré le malaise et la critique que suscite le système d'éducation en cours qui prévoit de façon ségrégative trois carrières scolaires bien distinctes : l'école populaire pour main-d'œuvre peu ou pas qualifiée, l'école moyenne pour les postes spécialisés et, en haut de la hiérarchie, le lycée. Dans une situation marquée par une grande régression politique générale, le livre voudrait attirer l'attention du grand public sur le fait qu'une autre pédagogie existe en France et dans quarante autres pays. Mieux encore : qu'elle a déjà fait ses preuves ces cinquante dernières années. Il tente de transmettre une partie des expériences vécues par ceux qui se sont engagés dans le Mouvement de l'Ecole Moderne.»

Comment est composé l'ouvrage ? Après avoir visité trois classes élémentaires du Tarn, pendant un mois, Roland Laun analyse la vie des enseignants, leur environnement, leur militantisme, la réaction des parents. Il présente ensuite la vie des classes autour de cinq éléments jugés essentiels :

- l'organisation de la classe sous forme coopérative ;
- le travail libre, les activités autonomes dans la classe ;
- la coopération entre élèves et équipes ;
- le tâtonnement expérimental dans un cadre qui incite ;
- la libre expression (théâtre, musique, poésie, chant).

Dans une deuxième partie, l'auteur traite de la pédagogie Freinet en Allemagne et fournit tous renseignements sur la documentation Freinet en langue allemande ainsi que les adresses des groupes pratiquant les techniques Freinet.

Une documentation complète et une fiche de souscription (15 DM à verser à la réception du livre) peuvent être obtenues chez l'auteur : Roland LAUN, Baumengasse 9, Heidelberg R.F.A.



• **Jeu et éducation, les ludothèques**

par Jean VIAL, 198 pages, coll. L'Éducateur, P.U.F., 1981.

Jean Vial nous avait habitués à des titres plus excitants, tels *La pédagogie au ras du sol*, mais cet intitulé trop sage et une table des matières qui rappelle le cours de faculté n'ont rien enlevé à la causticité du propos ni à la variété de l'information. L'ouvrage comprend trois parties :

1. **Antécédents et caractères des jeux :** les théories et les effets des jeux, les jeux sans jouets.
2. **Le jouet :** aspects psychologiques et économiques.
3. **L'école et les jeux :** l'aventure manquée des jeux didactiques et la place que l'éducation devrait leur faire tout au long des études et de la vie adulte.

Comme l'auteur classe dans les jeux toutes les activités de l'imaginaire, y compris la lecture, le théâtre, le cinéma, la télévision et même le texte libre, on comprend que le champ de l'ouvrage s'est dilaté au point d'aborder, théoriquement, toute la culture. Les productions de l'Ecole Moderne y sont souvent citées mais plus sous forme de clin d'œil de sympathie que comme renseignement utilisable. Parlant de la création spontanée d'instruments de musique, à partir d'un roseau, d'une boîte de cigares tendue de cordes vibrantes, il dit : « *Mieux encore, les élèves de Paul Delbasty, inventant Ariel, nouvel instrument.* » Les initiés auront compris mais les autres ?

On lira des remarques intéressantes concernant la sociologie des jeux. On croit un peu trop vite que ceux-ci sont un facteur de nivellement social :

« *Toute classe sociale semble s'orienter vers des jeux qui lui sont propres. Des raisons pécuniaires viennent évidemment à l'esprit. Pourtant ce facteur, toujours important n'est pas le seul en cause : l'homme est porté à moins compter quand il s'agit de ses loisirs. Là encore, l'histoire montre que les « jeux de mains » étaient réservés aux vilains : ces derniers recouraient à la lutte ou au jeu de paume quand les nobles pratiquaient la joute équestre ou l'escrime... On ne joue pas aux boules dans les milieux bourgeois et lorsqu'il s'agit de cartes, le bridge ou la belote caractérisent des classes sociales différentes.* »

Dans le chapitre consacré aux ludothèques, on note que, parmi les effets des ludothèques sur les enfants, il y a une baisse des chapardages chez les commerçants installés à proximité des lieux de prêts. Les enfants, en plus, se socialisent aussi par le fait d'avoir à respecter un objet prêté qu'ils choisissent librement, au moment où ils le convoitent et non pas en fonction des fêtes ou des chantages affectifs des parents. Comme les bibliothèques, ces ludothèques deviennent des centres d'animation autour des jeux et des jouets. Ainsi se développent des ludothérapies :

« *C'est parce que l'enfant se révèle et s'engage pleinement dans le jeu qu'il est possible d'utiliser les jouets pour de véritables cures de compensation ou de rééquilibration d'une personne en difficulté. C'est l'objectif de la ludothèque établie en 1970 au département de la recherche sur le développement de l'enfance de l'université de Nottingham. (De 44 ludothèques en 1972, la Grande-Bretagne devait en compter 500 en 1978, pour une dizaine en France à la même époque.)* »

En conclusion, Jean Vial se demande si l'éducation ludique ne se confond pas finalement avec l'éducation du bonheur. Dans le jeu spontané où la cohésion sujet-objet présente dans l'instant un caractère de fusion, voire de confusion (identification à l'objet), c'est le sujet qui puise dans son affectivité les moyens d'activité que commande le jeu.

Ainsi entre le rêve (où le sujet est tout) et l'obsession (où l'objet est tout) il y a place pour une animation, une pédagogie de catalyse, d'incitation, de médiation. Pas de jeu vital sans créativité, c'est-à-dire « cette relative incertitude » qui force à improviser. Pourtant cette improvisation n'est riche que si elle intègre les éléments de la réalité dans une dialectique jeu-travail :

« *Il y a pédagogie intégratrice lorsque le jeu continue à développer chez l'enfant un système de représentations et de valeurs qui préparent son insertion dans le milieu humain et le monde physique* » (Thauvin). C'est au prix d'un effort dialectique que l'école peut faire la part du jeu, distinct de la part du travail, ne contaminant point ce dernier par le refus de l'effort volontaire, à l'occasion pénible, se refusant en revanche à congédier le libre choix et la joie souveraine quand vient son heure de plein exercice. »

Cette alternance travail-jeu-travail, prônée par la pédagogie rénovée Ferran-Porcher, ressemble un peu trop à l'habituel sandwich leçon-récréation-leçon. Freinet avait proposé une démarche dans laquelle l'effort se fondait dans la création et ne lui succédait pas comme la corvée à payer pour un moment d'ivresse. Mieux que des positions théoriques, il y a là des témoignages à recueillir chez les intéressés eux-mêmes.

Ce livre fait le tour de la question, comme on dit, et il sait le faire, tambour battant, sans nous menacer de l'ennui encyclopédique qui généralement se dégage des ouvrages de synthèse qui se contentent d'enfiler les fiches documentaires collectées.

• **La machine à éduquer**

par Claude MOUNOUD, 168 pages, Editions du Scarabée, C.E.M.E.A. 1981.

Ce pourrait n'être qu'un livre polémique, un livre d'humeur : Claude Mounoud s'attaque à la conspiration de 71 institutions (de la famille à la prison, en passant par l'école, les professions médicales et para-médicales, les centres sociaux et de prévention, les hôtels maternels...), gigantesque réseau pour réduire l'inadaptation et qui constitue une énorme et ubuesque machine à éduquer.

Mais c'est bien plus qu'un ouvrage satirique : s'appuyant sur les travaux d'une équipe de chercheurs du C.R.E.A.I. (Centre Régional pour l'Enfance et l'Adolescence Inadaptée) du Languedoc-Roussillon, il examine comment les partenaires principaux de l'éducation perçoivent l'inadaptation et les enfants inadaptés. Ceci nous vaut une analyse par catégories assez intéressante : les points de vue des institutrices de maternelle rejoignent ceux des médecins et s'écartent de ceux des institutrices et des parents. Selon l'auteur :

« *Les premiers (les institutrices d'école maternelle et les médecins) affirment leur confiance dans le devenir de l'enfant : ils croiraient à sa plasticité, sa liberté, sa créativité. D'où le refus des étiquettes que traduit l'irritation à l'égard de toute classification et la condamnation fréquente du Q.I. D'où également les réserves à l'égard de tout ce qui peut être à l'origine d'une normalisation, d'un programme,*

d'un règlement, etc. D'où enfin la méfiance à l'égard de toute attitude théorique. Institutrices et médecins croient, que placé dans des conditions favorables, l'enfant s'épanouit naturellement. Ce sont donc les conditions de ce genre que doivent lui proposer l'école et la famille. D'où chez la plupart d'entre eux la valorisation de la famille aisée et cultivée.

« *Les seconds (instituteurs et parents) se montrent beaucoup moins confiants dans le devenir de l'enfant. Ils ont une conscience aiguë de sa fragilité et des menaces de toutes sortes qui pèsent sur lui. D'où leur méfiance à l'égard de tout ce qui peut perturber l'enfant et la mise en place de solides défenses.* »

Proposition centrale du livre : Et si l'on s'attaquait plutôt à la pédagogie des institutions plutôt qu'à celle des enfants déclarés inadaptés ? Les rivalités du monde adulte s'exaspèrent souvent autour de l'enfant et font dévier chaque partenaire de sa vocation propre :

« *Les forces « ascensionnelles » sont bloquées autant par le fait des conflits internes que par la ségrégation que ces institutions représentent objectivement. Meticuleusement diversifié, le vieil enfermement n'a pas été exorcisé. Le médecin s'y épuise à soigner des maux qui ne sont peut-être pas des maladies, le pédagogue à instruire des disciplines qui sont peut-être inopportunes, l'éducateur à suppléer une absence peut-être irremplaçable et l'administrateur à administrer un budget toujours insuffisant.* »

L'enfant est loin d'être au centre des préoccupations et ceci se vérifie par un tableau des activités et des socialisations vécues obtenu en croisant douze formes d'activité et quinze lieux de « socialité ». L'examen de ce tableau permet de conclure à l'absurdité de la réadaptation institutionnelle qui tourne le dos aux réadaptations spontanées que les enfants et les jeunes se donnent : reflux vers les copains et les copines (sans considération du niveau scolaire !), reflux rejetant la vie familiale où l'on ne travaille pas et la vie scolaire où l'on ne fait que travailler :

« *Le paradoxe est en ceci que l'adaptation suppose des rejets dont on interdit l'accès aux « inadaptés », des oppositions dont la possibilité leur est également fermée et des recherches de sympathies et d'affinités qui ne tiennent pas à la valeur du Q.I.* »

Toutes ces constatations, l'auteur aimerait les afficher dans une « exposition utopique » dont il fournit les maquettes qui sont autant de mécanismes expliqués. Mais son ambition reste modeste : « *Je n'ai pas de solution du problème, mais j'ai formulé le problème d'une autre façon, ce qui ne sera pas inutile, peut-être, aux recherches de solutions.* » Si la fonction finale de cette énorme machine à éduquer est de permettre à l'enfant de se constituer une personnalité entre l'école et la famille, alors il faudra réviser un certain nombre de clauers, présentes dans notre culture mais aussi dans le discours scientifique :

« *Voilà longtemps que nous sommes brouillés avec notre propre culture, que nous balbutions des tentatives socio-culturelles pour nous réconcilier, que nous confions à des animateurs des formes d'activités que nous ne valorisons guère, à des éducateurs des enfants que nous ne pouvons plus éduquer. Notre « société-rétroiseur » (MacLuhan) ne veut plus enregistrer ce qu'elle produit !* »

Nous voici loin des ouvrages domestiques sur les problèmes de l'adaptation : tout est remis en cause, sans virulence mais avec netteté. Si je n'ai pas parlé des « Lettres à ma grande écolière » qui constituent la première partie du livre c'est que leur ton et le titre déjà me mettent mal à l'aise. On peut sauter sans dommage ces pages, un peu artificielles à mon goût, pour aborder de plein fouet une pensée généreuse et féconde.

R. UEBERSCHLAG

DES LIVRES PARUS :

- **Un certain goût du bonheur**
Madeleine Porquet, 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° 3

- Rencontre entre une classe de C.M. et un photographe
- L'éducation artistique en Pologne
- Eugène Guillevic, poète
- Les customs

La Brèche n° 74

- Journal scolaire
- Math au second degré
- Dossier «enfants battus»



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 technique (96 fiches).

DE LA DOCUMENTATION



210
Une santonnierière



914
Une petite gare



445
Un biologiste :
J. Rostand



135 Janusz Korczak
et les droits des enfants

DES ADRESSES UTILES :

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

Adresses pour la correspondance scolaire :

- Moins de six ans et classes élémentaires : Simone DELÉAM, Evergnicourt, 02110 Guignicourt.
- Enfance inadaptée : Patrick CHRÉTIEN; I.M.P. Clairjoie, 69870 Lamure-sur-Azergue.
- Second degré : André POIROT, collège 88260 Darney.
- L.E.P. : Marie-Claude SAN-JUAN, 10 rue Gustave-Rouanet, escalier B, porte 1, 75018 Paris.
- Correspondance naturelle : Brigitte GALLIER, Bouquetot, 27310 Bourg-Achard.
- Echanges de journaux scolaires : Louis LEBRETON, La Cluze, 24260 Le Bugue.
- Correspondance internationale : Annie BOURDON, école Paul-Langevin, rue Paul-Langevin, 93260 Les Lilas.
- Echanges avec techniques audiovisuelles : Robert DUPUY, 74a boulevard Général-de-Gaulle, 17460 Vaux-sur-Mer.



Creations

*s'ouvre
à toutes les formes
d'expression des enfants,
des adolescents, des adultes.*

Au sommaire des trois premiers numéros :

- des témoignages de classes
(fresque, modelage, tapisserie, atelier peinture) ;
- des témoignages de créateurs, artistes ou artisans
(fresque murale, poterie, sculpture, custom, etc.) ;
- des poèmes d'enfants, d'adolescents, d'adultes
(Jean l'Anselme, M.E. Bertrand, Guillevic) ;
- des fiches techniques, des informations.

L'abonnement d'un an, 6 numéros :
85 F (étranger : 103 F) auprès de P.E.M.F.,
B.P. 109, 06322 Cannes La Bocca Cedex.
C.C.P. Marseille 1145-30 D.

IEUR ET LE SO

la fleur voulait
descendre du



corde.

le soleil

brûlé

la fleur