

# *l'éducateur* n° 8

*pédagogie freinet*

maternelle • primaire • second degré

1<sup>er</sup> février 82

54<sup>e</sup> année

5 numéros

+ 5 dossiers : 136 F

Etranger : 191 F



**Ces  
instits  
qui ont  
choisi  
de chanter  
en  
occitan**

**Correspondance  
et organisation  
de la classe**

**Evaluer  
en pédagogie  
Freinet**

# SOMMAIRE

## n° 8

### Coordination du comité de rédaction

Guy CHAMPAGNE  
Bégaar, 40400 Tartas.

### Priorités

Alain FONTANEL  
Ecole de Marminiac, 46250 Cazals.

### Organisation de la classe

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

### Fiches technologiques

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

### Pratiques et outils

Jacky QUERRY  
Ecole Courtelevant, 90100 Delle

### Problèmes généraux

Janou LÉMERY  
64 boulevard Berthelot,  
63000 Clermont-Ferrand.

### Ouvertures

Christian POSLANIEC  
Neuvillalais, 72140 Conlie.

### En sortant de l'école

Jacky CHASSANNE  
36 rue des Villaines, 28000 Chartres.

### Livres pour enfants

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

### Livres et revues et Panorama international

Roger UEBERSCHLAG  
42 bis Grande Rue, 92310 Sèvres.

### Photimage

Michel FOUCAULT  
72210 Chemire-le-Gaudin.

### Second degré

Fernande LANDA  
110 rue Sadi Carnot, 93370 Bagnolet.

### Editorial

Coopération, réglementation, hiérarchie

*Ph. Sassatelli*

1

Chronique du changement

*Y. Fougère, C. Nay, D. Rouillet, M. Sautereau*

Les relations extérieures... A quoi ça sert ?

*C. Poslaniec*

1

### Pratiques

Le journal scolaire - *R. Barcik*

5

### L'organisation de la classe

Démarrages en correspondance - *R. Denjean*

7

La correspondance : sa place dans l'organisation  
de la classe - *M. Bru*

9

### Fiches technologiques

11-21

### Actualités de *L'Éducateur*

13

### En débat

Evaluer, en pédagogie Freinet, est-ce concevable ?

*L. Corre, X. Nicquevert, B. Lévi*

23

### Ouvertures

Les amis du parler Gallo

*Interview de Gilles Morin*

25

Aqueleis mestres d'escola qu'an causit de cantar

*I.C.E.M. 83*

28

### Livres pour enfants

31

### Livres et revues - Courrier des lecteurs

32

Photos et illustrations : M. Foucault (Photimage) : en couverture -  
J.-F. Livet : p. 2, 3 - L. Corre : p. 4 - E. Lémery : p. 5 - R.  
Ueberschlag : p. 6 - G. Champagne : p. 7, 8 - M. Bru : p. 9, 10.

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 dos-  
siers) : 136 F.

## Coopération, réglementation, hiérarchie...

«La classe coopérative est d'abord une classe qui s'organise, et qui se donne des lois, une véritable constitution. L'organisation à mettre en place est importante. Elle doit être analysée, discutée, justifiée, amendée éventuellement. C'est une affaire sérieuse. Il faut que chaque coopérateur y réfléchisse, donne son avis, écoute celui des autres, prenne une décision par un vote. Moment décisif, car alors la simple proposition si elle est adoptée devient la loi de tous, et chacun doit s'y soumettre.

Dans cette perspective, comme l'écrivait Barthélemy Profit, la coopérative c'est la démocratie en acte : affirmation simple et profonde, toujours actuelle. Et dans cette démocratie le maître a sa place, non pas au-dessus des lois, mais gardien si besoin est de ces lois auxquelles il se soumet.»

Editorial de la revue *Animation Education*  
n° 34, février 80, O.C.C.E.

Puisque nous sommes les éducateurs et les militants de cette éducation démocratique, c'est bien cette ligne d'action que nous avons choisie : donner aux enfants de nos classes le droit et les moyens de «faire la loi», une loi qui sera aussi la nôtre, que nous respecterons et dont nous serons les garants, pour les enfants, mais aussi pour nos collègues, pour le directeur, pour l'inspecteur, pour les parents.

L'expérience quotidienne de chacun de nous témoigne que cela ne va pas sans conflits, dans une école qui en général fonctionne sur d'autres bases que celle de la coopération, de la responsabilité des enfants, de l'entraide et de la solidarité.

Alors condamnés à ne pas fonctionner comme les autres, donc à transgresser des habitudes, des règlements, à nous opposer à des pouvoirs abusifs, il nous arrive de limiter le champ d'action éducative de notre classe coopérative.

Voici un exemple qui en témoigne (cela se passe dans la classe d'un camarade qui débute en pédagogie coopérative) :

«Dans la classe, nous avons une loi (votée au conseil) qui dit : on peut manger des bonbons ou manger des chewing-gum dans un moment où on est libre.

Ce matin à la récréation, le directeur a grondé un gamin de la classe qui mâchait du chewing-gum. Je n'ai rien dit, malgré les regards des gamins qui attendaient que je réagisse : la récréation est un moment libre ! Dans la réglementation intérieure de l'école signée au conseil des maîtres, je ne pense pas qu'il y a l'interdiction de mâcher du chewing-gum.»

Notre jeune camarade démarrant cette année une classe coopérative ne s'est pas porté garant de la loi face au directeur, les enfants ne comprennent pas : leur loi n'a donc pas force de loi ?

Apprendre aux enfants à «faire la loi» (élaborer, appliquer, analyser le fonctionnement, modifier, etc.) constitue un des facteurs fondamentaux de l'éducation démocratique et coopérative.

Mais pour que cette activité puisse réellement fonctionner, il faut nécessairement que la classe coopérative dispose d'un «champ des possibles» permettant à sa réflexion et à son action de s'exercer. Or ce «champ des possibles» (tout ce qui n'est pas interdit est autorisé) est fortement limité :

1. Par la réglementation générale concernant en particulier la surveillance des enfants (cf. l'étude de Jean Legal : «La loi et nos lois») ;

2. Par l'attitude de certains responsables hiérarchiques, qui augmentent les barrières parce qu'ils fonctionnent sur le principe : «Tout ce qui n'est pas autorisé est interdit». Il existe ainsi un écart, différent suivant les directeurs, les chefs d'établissements, les inspecteurs, entre le champ des possibles et le champ des autorisés.

3. Par les règlements intérieurs des écoles : Il est nécessaire que celui-ci permette le fonctionnement différent de la classe coopérative sinon c'est la porte ouverte aux conflits permanents ; il semble bien d'ailleurs que, dans les écoles, les enfants des classes coopératives soient plus attentifs aux lois que les autres.

Si nous voulons que la classe coopérative puisse se développer, afin qu'un plus grand nombre d'enfants puissent bénéficier de l'école de l'apprentissage de la liberté et de la responsabilité, la classe coopérative aurait besoin de textes réglementaires plus clairs au niveau de la surveillance des enfants et des accidents.

Pour l'I.C.E.M. :  
Philippe SASSATELLI

... Actuellement, à côté de cours d'instruction civique, d'ailleurs remis en cause, il n'existe à l'école aucun apprentissage des procédures démocratiques : les élèves y font trop souvent l'expérience de l'irresponsabilité et de l'obéissance passive.

Extrait de *Libérer l'école*  
Plan socialiste pour l'Éducation, 1978

## IL Y A URGENCES !

Monsieur Savary sait que notre contribution au travail de ses diverses commissions n'est jamais purement verbale et théorique, mais toujours en prise directe sur des actes et, trop souvent encore, sur une lutte épuisante contre les forces de réaction.

Monsieur Savary doit savoir que, trop souvent encore, nos actions nous font prendre des coups, alors même qu'elles vont dans le sens de ce qu'il souhaite promouvoir et pourquoi il nous consulte.

Il est pour le moins paradoxal que dans le temps même où nous apportons au ministère des témoignages d'actions possibles parce que menées réellement sur le terrain, les camarades qui les mènent se voient empêchés de travailler, voire réprimés.

Nous attendons que soient dès aujourd'hui protégés des derniers (?) abus d'un autoritarisme borné tous nos camarades qui contribuent à jeter les bases, à leurs risques et périls, de ce qui sera sans nul doute la politique de demain après avoir été les promesses électorales d'hier.

Il y a urgences !

Guy CHAMPAGNE

... L'école doit devenir un lieu privilégié d'apprentissage de la démocratie. Cela implique une discipline consentie par rapport à des objectifs déterminés en commun, par conséquent une libre expression et une libre discussion...

Extrait de *Libérer l'école*  
op. cité

# Chronique du changement

*L'I.C.E.M. prépare pour le ministère divers dossiers et notamment, à la demande du Directeur des Ecoles, sur le travail par équipes pédagogiques.*

*Des éléments très constructifs de ce dossier-là nous sont fournis par quatre camarades engagées dans cette forme de travail. Or... Mais lisez plutôt ces extraits de leurs récentes lettres :*

Nous sommes instits dans une école de la banlieue lyonnaise qui accueille essentiellement des enfants de H.L.M. et de cité d'urgence et de transit.

Dans cette école existe depuis 1973 une équipe pédagogique. Elle a été préservée et a pu évoluer parce que la directrice y participait et que l'inspecteur, proche de la retraite, l'ignorait volontairement.

Depuis 1975 l'équipe s'est étendue à l'école maternelle sur le plan pédagogique.

Sur le plan administratif, une direction collégiale fonctionne encore dans cette école maternelle.

Une direction collégiale a fonctionné pendant deux ans à l'école primaire mais l'arrivée cette année d'un nouveau directeur a mis fin à cette expérience.

Nous sommes toutes des militantes syndicales. Par ailleurs, nous sommes militantes du Groupement Lyonnais d'Ecole Moderne (I.C.E.M. - pédagogie Freinet).

Depuis toujours, nous avons pris, conformément à nos engagements syndicaux, position contre la hiérarchie : direction collégiale, réponse écrite et collective à tous nos rapports d'inspection, décision de redistribuer à l'équipe l'argent touché en plus lors de promotions individuelles et notification de cette décision à l'administration.

*Il est déterminant que les objectifs généraux de l'école rénovée soient servis par le mode de fonctionnement et d'organisation de l'institution scolaire.*

*Celle-ci devra poursuivre quatre objectifs :*

- 1. assurer l'égalité réelle ;*
- 2. devenir un lieu d'apprentissage précoce et efficace de la vie démocratique ;*
- 3. libérer les initiatives en favorisant l'autonomie locale, étape vers le socialisme autogestionnaire ;*
- 4. enfin, se doter d'une organisation administrative et financière cohérente avec ces objectifs pédagogiques.*

*«Libérer l'école»*

*Plan socialiste pour l'Educateur, 1978*

Depuis l'an dernier, nous sommes en conflit quotidien avec le directeur nouvellement nommé (1/4 de point de plus que l'une d'entre nous).

La présence de ce directeur a limité le travail d'équipe en instaurant une dictature sur le Conseil des Maîtres et sur le Conseil d'Ecole, en refusant la libre disposition des crédits, en intervenant dans la pédagogie des adjoints, en les privant de l'organisation de leur temps de travail (interdiction de rentrer dans l'école en dehors des heures officielles) et par des atteintes morales (tentative de pression et d'intimidation, infantilisation outrancière, calomnies répétées auprès des parents, de nos collègues à l'intérieur et à l'extérieur du groupe scolaire, du personnel de service, de nos représentants syndicaux).

Les membres de l'équipe, perpétuellement sur la défensive, ont mené un combat quotidien et ont dû faire jouer tout le poids des syndicats pour continuer à exister. Mais, à terme, l'expérience ne peut plus évoluer et elle est vouée à l'échec.

Parce que nous sommes nombreuses et bien organisées, nous avons pu, avec l'aide de nos syndicats, régler quelques problèmes, mais l'ambiance de l'école se détériore rapidement :

- Les parents, interceptés par le directeur qui leur dit que tout doit passer par lui, viennent de moins en moins nous voir. Ils n'ont plus le droit d'entrer dans l'école pendant les heures scolaires. Ils entendent des critiques sur notre pédagogie, notre travail, notre honnêteté — «*je n'ai pas confiance*» — notre santé mentale même ! «*Elles travaillent trop ! Elles deviennent folles.*»

- Les enfants des grandes classes (C.M.) — qui nous sont interdites) entendent les critiques de leur maître à notre égard. Nous avons de plus en plus de problèmes avec eux, nous ne pouvons leur faire aucune remarque, nous subissons de nombreux vols, etc.

- Les enfants de nos classes, qui vont aux W.C., aux lavabos, laver du matériel de travail manuel ou de cuisine, qui arrivent avec dix minutes de retard, sont vertement réprimandés, renvoyés dans leur classe ou séquestrés dans la classe du directeur : «*Que fait cet enfant seul dans le couloir ? C'est ça l'école moderne ; c'est une école ici, pas un restaurant...*»

Les W.C. sont fermés en dehors des heures de récréation, ce qui nous amène et pour la première fois, de nombreux problèmes scatologiques, certains enfants salissant exprès couloirs et préau.

Sur tous ces points, il est très difficile d'avoir une action syndicale et c'est pourtant le côté le plus insupportable de la situation.

**Problèmes actuels urgents :**

Nous attirons votre attention sur le fait que nous sommes actuellement confrontées à deux difficultés importantes :



1. En maternelle, contrairement au jeu normal du mouvement, l'I.D.E.N. a neutralisé la demande de direction d'une des institutrices, invoquant le fonctionnement collégial de la direction de l'école et a fait nommer quelqu'un d'extérieur dans le but de la briser.

2. En primaire, le directeur, toujours dans sa ligne de négation du conseil des maîtres, vient de changer d'autorité l'organisation et l'attribution des classes qui avaient été décidées en conseil des maîtres. L'I.D.E.N. ne veut pas prendre position (ou seulement en faveur du directeur).

Aux côtés de nos syndicats (S.N.I.-S.G.E.N.) qui nous assurent un soutien actif, nous avons un besoin urgent de toutes les forces qui peuvent faire pencher la balance, pour pouvoir subsister.

Yvette FOUGÈRE, Chantal NAY,  
Danièle ROULLET, Martine SAUTEREAU

*Nombreux sont les maîtres qui ont tenté, tentent ou tenteront de promouvoir une autre école. Ces expériences pédagogiques ont parfois été à l'origine de théories ou de mouvements pédagogiques enrichis par la pratique quotidienne de leurs militants.*

*Le Parti Socialiste est très attentif à ces expériences qu'il voudrait voir se développer dans un climat de liberté créatrice et cherche à en dégager les principaux enseignements.*

*Il sait en effet que les mouvements pédagogiques et leurs militants ont un rôle à jouer dans la transformation de l'école.*

«Libérer l'école»,  
Plan socialiste pour l'Education, 1978

*Nous avons bien évidemment attiré l'attention du Directeur des Ecoles sur les difficultés rencontrées par nos camarades. Il est évident en effet que nous ne pouvons offrir les fruits de notre expérience sans dénoncer, ce qui en compromet la récolte. Cela vient d'ailleurs illustrer les propositions que nous faisons à Monsieur Favret sur sa demande quant à la nécessaire adaptation des textes réglementant la vie des écoles.*

*Mais la véritable voie du changement n'est pas dans une démarche de doléances et revendications, et l'intervention au ministère sera efficace dans la mesure où nos camarades auront su faire reconnaître la qualité et l'intérêt de leur travail par tous ceux qui sont le mieux à même de les reconnaître. Cet extrait d'une autre lettre de la même équipe en est l'illustration.*



Entrevue ce matin avec Monsieur Rivière, chargé de mission auprès du recteur pour les zones d'éducation prioritaires :

Il a trouvé notre travail intéressant, notamment :

- ouverture de l'école sur le milieu ;
- développement du langage oral ;
- changement des relations dans l'école ;
- prise en compte du milieu des enfants ;
- définition d'un projet commun dans l'équipe et évaluation.

Il fera sans doute appel à nous pour des commissions et nous a conseillé de demander une entrevue à l'I.A. adjoint pour régler les problèmes qui nous empêchent de travailler dans notre direction.

**Rencontre de l'I.C.E.M. avec Monsieur Favret  
Directeur des Ecoles au Ministère  
(25 novembre 1981)**

Sur les équipes pédagogiques :

**M. Favret.** — *Est-ce que les équipes sont nombreuses ?*

**C. Capoul.** — *Il n'y a rien de prévu dans les textes pour favoriser la constitution d'équipes mais depuis dix ans elles existent par tous les biais possibles.*

**M. Favret.** — *Qu'est-ce que vous souhaiteriez voir mettre en face sur le plan juridique et sur d'autres plans ?*

**C. Capoul.** — *Pour qu'une nomination d'équipe puisse se faire, on ne voit que la nomination sur un projet. Pour que cette nomination ne soit pas ressentie comme un privilège, l'équipe doit en retour fournir des bilans réguliers.*

**M. Favret.** — *On peut par exemple envisager des contrats de trois ans. C'est à rediscuter dès janvier pour que les textes paraissent dès mars et que des équipes se mettent en place à la rentrée prochaine.*

*Vous avez dépassé le stade de l'expérimentation. Il faut concevoir un stade intermédiaire entre l'expérimental et le banal.*

*Nous nous donnons l'année pour améliorer et aménager les textes en faveur des équipes.*

# Les relations extérieures... A quoi ça sert ?



*Certes, nous avons rencontré le Ministre de l'Education Nationale. Certes, nous rencontrons, successivement, les différents responsables des secteurs du Ministère de l'Education Nationale. Mais il ne faudrait pas croire que ces rencontres vont changer rapidement quelque chose à l'accueil qui peut être fait à l'I.C.E.M. par les administrations locales, ni à l'enseignement en général ! Nous n'y allons d'ailleurs pas avec ces illusions, heureusement !*

*Notre seule force, notre seule réalité, c'est qu'envers et contre tous, s'il le faut, nous faisons déjà quelque chose dans nos classes, que nous sommes présents partout (dans tous les départements, toutes les «disciplines», tous les niveaux d'enseignement, etc.), que nous avons, dans notre mouvement, des camarades compétents dans tous les domaines (et la fausse modestie, ici, n'est pas de mise) et que nos outils, nos brochures, nos revues, etc., nous les publions nous-mêmes, grâce à la C.E.L.*

*Or quand nous rencontrons les nouveaux responsables de l'éducation nationale, notre seule revendication c'est qu'ils ouvrent les yeux et découvrent la force réelle que nous représentons, à nous tous, coopérativement. Et je pense que ça, nous y sommes parvenus à chaque fois, vu l'étonnement, souvent exprimé, de nos différents interlocuteurs. Généralement, à ce stade, c'est eux qui deviennent demandeurs car nous sommes à même de faire ce qu'eux ne peuvent faire : aider à un changement qualitatif de l'éducation, en partant de la base, sans pour autant faire craquer d'un seul coup l'institution. C'est pour le coup que l'I.C.E.M.-C.E.L. apparaît, à son tour, comme une «force tranquille».*

*A ce moment-là, nous faisons des propositions concrètes dont la finalité générale,*

*chaque fois, est de mettre en relation un secteur ou une commission de l'I.C.E.M. avec un secteur intéressé du ministère. C'est, en quelque sorte, une façon de contourner tout le système hiérarchique en branchant directement un morceau de la base des enseignants avec ceux qui ont le pouvoir de modifier des textes mais non des attitudes.*

*De la même façon, chaque fois que nous avons l'occasion de faire en sorte que les régions, les départements, les secteurs, prennent le relais de ces contacts «au sommet», nous le faisons. C'est ainsi que nous avons communiqué plusieurs fois la liste de nos délégations départementales, de nos délégués régionaux... afin que des structures régionales ministérielles ou de mouvements associatifs se branchent sur les nôtres. Cela explique que certains*

*camarades, ici ou là, aient déjà été contactés pour participer à diverses actions. Cela ne signifie d'ailleurs nullement que nous soyons a priori d'accord avec les propositions ainsi faites à l'I.C.E.M., au niveau régional ou départemental, mais chaque groupe est parfaitement apte à se déterminer seul et c'est bien sur ce terrain-là que se jouera le changement qualitatif.*

*Car les seuls changements ne peuvent venir que du travail dans les départements et les régions, de l'efficacité des commissions et des secteurs, de l'implication de camarades dans les actions de formation, les P.A.E., les commissions décisionnelles diverses, si l'on désire aller plus loin dans les projets ministériels. De l'initiative à créer, éventuellement, de nouvelles structures d'échanges et de collaboration entre mouvements associatifs, sur la base de la coopération ; de la revendication à participer partout à toutes les structures éducatives dont nous avons été traditionnellement exclus alors que nous avons quelque chose à y faire...*

*Quant aux camarades qui, au niveau national, s'efforcent de poursuivre et de multiplier les contacts avec les nouveaux responsables, ils ne peuvent que servir d'amplificateurs à toutes ces actions et, éventuellement, en recensant tous les grippages institutionnels, toutes les pesanteurs suspectes, aider à ce que les «petits chefs» soient pris entre deux feux et abandonnent leurs attitudes négatives. Mais tout ceci n'est pas donné !*

*Et surtout tenez-nous au courant, informez-nous, car ce qui se fait, concrètement, partout, c'est la seule chose que nous ayons à dire au ministère. Notre seule contribution, en fait, c'est une certaine façon de le dire, une certaine façon de le faire passer en cherchant à ce que quelque chose de concret, de tangible, en découle à chaque fois.*

Christian POSLANIEC



# Le journal scolaire

## Bref historique

Créé par C. Freinet au lendemain de la première guerre mondiale, il a été voulu comme un outil de fraternité entre les hommes par-dessus les frontières, comme un outil de progrès humain. La finalité du journal scolaire est en entier dans cette phrase qui figure dans la préface du livre *Le journal scolaire* :

*« Il sera demain un des éléments majeurs d'une pédagogie ouverte sur le monde et sur la vie, susceptible de donner à tous les enfants un sens nouveau à la culture dont l'école à tous les degrés doit asseoir et préparer l'éclosion. »*

L'ouverture dont parle Freinet se concrétise par l'envoi du journal aux parents, aux amis, aux correspondants...

Alors, la vie et le monde entrent dans la classe parce que le journal traduit la vie affective des enfants et aussi leurs interrogations, leurs recherches et les résultats de ces recherches.

Dès ce moment, commence à apparaître une nouvelle culture basée sur la liberté d'expression, d'expérimentation et d'échanges. Culture non plus livresque et hiérarchisée mais culture propre aux différentes personnalités qui vivent dans un endroit donné. En somme, il s'agit de jeter les bases, puisque cela se situe dans le contexte scolaire, d'une vraie culture populaire.

## Qu'en est-il aujourd'hui ?

La pédagogie ouverte est toujours à l'ordre du jour, et elle devient indispensable ont reconnu les responsables de l'éducation d'avant le 10 mai. C'est encore plus vrai maintenant.

La vie, le monde, qui doivent entrer dans nos classes, c'est une conséquence pratique de ce qui précède, mais la culture populaire ne se voit pas encore dans l'école.

Le journal scolaire a donc toutes les raisons d'être en 1981 comme il a besoin de toutes les énergies pour se développer.

- Parce que le tabou du manuel est toujours vivant et qu'il est corollaire d'apprentissages collectifs dénigrant chacune des individualités des enfants.

- Parce que l'idéologie élitiste fondée sur les examens qui ne donnent qu'un pseudo-savoir est encore tenace. Il s'agit toujours de posséder une façon de s'exprimer plutôt qu'un savoir-faire social.

- Parce que les structures hiérarchisées de l'Education Nationale ne permettent pas et ne peuvent pas permettre à celui qui est le plus démuné de conquérir l'outil indispensable à sa liberté : la langue et ses langages nobles, ceux qui sont en service dans l'administration, les lois, les finances, tous ces domaines qui règlent la vie des individus.

Ces conditions de travail héritées du pouvoir giscardien entre autres, parce qu'il les avait considérablement renforcées à travers la gratuité des manuels, la réforme Haby et la tutelle sourcilieuse exercée par le corps d'inspection, font qu'aujourd'hui le journal scolaire vit de plus en plus mal, qu'il a de plus en plus de difficultés, là où il existe, de jouer son rôle de formateur et d'éducateur.

En effet, nous constatons :

- Que le journal scolaire subsiste surtout dans les zones rurales, là où il y a des classes uniques ou des écoles à cinq classes au maximum. Qu'il subsiste aussi dans les petites classes parce qu'il est toujours le meilleur garant d'une méthode naturelle d'apprentissage réussie. Notamment en lecture.

- Que le journal scolaire essaye de renaître dans les zones urbaines, dans les écoles à forte concentration d'enfants, mais avec des formes nouvelles et beaucoup de difficultés.

- Que le journal scolaire a été sournoisement combattu par toute une batterie de textes administratifs émanant des P.T.T.



qui lui demandaient de répondre aux mêmes obligations que n'importe quel autre organe de presse, alors qu'il ne peut pas être comme les autres journaux parce qu'il est réalisé par des enfants.

- Que le journal scolaire s'implante très difficilement dans les lycées et les collèges, et cela malgré le besoin qu'affirment les adolescents quand ils créent un journal sauvage. Cette situation vient des structures propres au second degré, ses programmes, ses horaires, mais aussi et peut-être surtout des mentalités des professeurs qui sont, dans leur majorité, originaires de secteurs sociaux étrangers aux lois de la culture populaire.

Pourtant, malgré toutes ces difficultés, il présente toujours autant d'aspects positifs :

- En ce qui concerne les apprentissages fondamentaux : lecture, écriture, orthographe, syntaxe, conjugaison, calcul, formation de l'esprit logique...

- En ce qui concerne l'ouverture de la curiosité par les enquêtes, les interviews et les réactions des lecteurs.

- En ce qui concerne la formation du goût, la recherche d'une expression esthétique personnelle qui ne peut se développer qu'en se confrontant aux autres modes d'expression.

- En ce qui concerne la formation de l'individu à une nouvelle citoyenneté dont a parlé le premier ministre. Le journal impose le respect de l'autre à travers son expression, le respect du travail bien fait, de son contrat de travail. Il impose surtout une organisation du travail en classe basée sur la coopération et dans laquelle le maître est un coopérateur comme les autres.

- En ce qui concerne la formation de la culture personnelle de chaque enfant car il est le seul outil capable de permettre à l'enfant d'y écrire ce qui lui tient à cœur et ainsi de pouvoir relativiser cette écriture par les œuvres passées ou contemporaines, locales ou nationales ou étrangères, mais toujours intéressantes à connaître quand elles obligent l'enfant à approfondir son opinion et ses connaissances.

## Que pourrait-il être ce journal scolaire si... ?

- Si les enfants avaient du matériel, si leur maître pouvait l'acheter à la place des sacro-saints manuels sans risquer de se faire sermonner par son directeur ou son inspecteur ou les parents de ses élèves.

- Si les enfants avaient la place pour l'organiser, mais pour cela il ne faut pas se retrouver à trente dans un F3 !

- Si le maître pouvait compter sur l'aide d'un collègue de la même école pour organiser le travail décloisonné ; c'est difficile de s'occuper de tous et de chacun quand tout un chacun fait une chose différente de celle de son voisin.

- Si le journal recevait un statut original de la part de l'administration lui permettant d'échapper au joug financier des P.T.T.

• Si les enfants pouvaient enfin jouir de la liberté de circuler dans et hors de l'école dès qu'il s'agit d'un travail scolaire.

Le journal scolaire deviendrait alors un instrument hautement performant dans bien des domaines.

• Celui des apprentissages ; la généralisation des méthodes naturelles d'apprentissages éviterait un grand nombre d'échecs scolaires dus à une lecture déficiente dès le C.P.

• Celui de la recherche pédagogique, car le journal implique la prédominance de l'outil sur le verbe, donc de l'expérimentation sur la théorisation. L'attitude de l'adulte sera alors en cohérence avec la mentalité des enfants dont il a la charge éducative.

• Celui de la relation avec l'autre, car l'activité créatrice permet de résorber les conflits personnels quand elle est modulée par un outil et son organisation dans le temps et l'espace.

• Celui de l'école proprement dite car le journal scolaire provoque un autre regard sur le monde et sur la vie. L'école n'est plus alors perçue comme un endroit ambigu où il est difficile d'y vivre avec plaisir, elle n'est plus un endroit de frustrations uniquement, un endroit où on ne fait qu'ingurgiter sans avoir la possibilité de digérer, avec pour seule issue le vomissement des connaissances. Endroit où on punit, où on se meut à travers des pensums. Le journal oblige l'école à ouvrir ses portes, ses murs, à ne plus recourir aux activités artificielles et stérilisantes dans le seul souci de permettre de mieux apprendre. Le journal scolaire est une œuvre collective, il implique donc que chacun écrive, lise ce qu'il a écrit ou ce qu'il a reçu, ou ce qu'il a cherché, ce qu'il a trouvé, propose une attitude commune, se charge d'un travail.

Dès ce moment, chaque enfant se trouve grandi par la valorisation affective et effective que lui donne la page imprimée, celle qu'il a réalisée pour le journal. Cette valorisation est d'autant plus importante que la sensation d'échec est forte chez l'enfant. Parce que cette valorisation lui donne une parcelle du statut d'enfant-citoyen et l'encourage à s'exprimer encore, à prendre des responsabilités, à vivre son engagement personnel, à mettre en évidence ce qu'est réellement la liberté d'expression grâce à l'expression libre.

## L'avenir du journal scolaire

Au travers de quelques pistes lancées sans volonté hiérarchisante :

• Le journal scolaire provocateur de rencontres d'enfants comme celle que l'I.C.E.M. a pu organiser entre 74 et 77 autour de l'imprimerie et du journal scolaire justement. Mais ces rencontres pourraient s'organiser à propos de toute autre activité créatrice. Ces rencontres sont le ferment d'une organisation des enfants entre eux avec la possibilité pour eux de gérer leur formation.

• Le journal scolaire en tant qu'incitateur à la multiplication d'une vraie littérature enfantine, c'est-à-dire d'enfants pour enfants. Et non comme on le voit partout, d'adultes non innocents pour enfants.

R. BARCIK



# DÉMARRAGES EN CORRESPONDANCE

*L'enfant a besoin de communiquer. Il a besoin de dire à d'autres ce qu'il a fait de bien, le fruit de ses recherches, et aussi ce qu'il n'a pas réussi.*

*Par l'imprimerie à l'école et le journal scolaire qui en était la résultante, il a pu mettre sur le papier ce qu'il avait à dire librement. Première conquête. Le journal scolaire qu'on envoyait dans sept ou huit autres classes, qu'on distribuait dans le village, dans le quartier, c'était déjà la communication, la porte ouverte sur l'extérieur. Un mot, une lettre qu'on ajoutait, voilà la correspondance qui prenait forme.*

*Et Freinet écrivait : «La correspondance interscolaire est le complément indispensable de l'imprimerie à l'école. C'est elle qui lui accorde raison d'être et permanence, qui motive pédagogiquement, fonctionnellement toute notre activité en lui apportant le sens social qui déborde la scolastique et hausse notre effort jusqu'à la compréhension et à l'efficacité de l'humain. Si vous employez l'imprimerie pour elle-même vous risquez désillusion et lassitude. Avec la correspondance interscolaire vous touchez une corde nouvelle dont les vibrations ne feront que s'amplifier et dont les conséquences scolaires, intellectuelles, affectives et sociales sont incalculables...»*

*Il convenait, pour éclairer ce propos, de revenir aux sources et nous avons la prétention d'affirmer que la correspondance sous toutes ses formes, est une des pièces maîtresses de la pédagogie Freinet.*

*La question d'aujourd'hui : comment démarrer ?*

*Ce sera à travers le vécu, que nous parlerons de démarrage.*

*En correspondance de classe à classe (j'allais dire correspondance classique) comme en correspondance naturelle, la part du maître est importante. Il ne faut pas le nier.*

## Correspondance de classe à classe

Au début, quand je voulus me lancer dans la correspondance «interscolaire» je demandai à être intégré dans une équipe d'échanges de journaux scolaires (sept à huit classes). C'était Alziary, à l'époque qui était chargé de ce travail, sur le plan national. Aussitôt reçue, j'apportais la liste des huit classes avec lesquelles nous allions échanger nos journaux. Déjà, je pouvais constater la joie des enfants à l'idée de connaître d'autres classes, d'autres camarades. Point de lettres, que les journaux. Et puis un jour, une lettre vint d'un maître d'une école de Bar-sur-Seine, Pierre Guérin, qui avait pris l'initiative d'écrire à tous les collègues de l'équipe des huit pour établir une correspondance privilégiée de classe à classe dans le but d'organiser un voyage-échange en fin d'année scolaire. Pierre n'eut qu'une réponse, la mienne. D'accord ! Et la liaison fut établie entre nos deux classes. Toute la correspondance était évidemment axée sur le futur voyage-échange, avec de temps à autre, quelques lettres plus affectives. Le voyage-échange eut lieu. Ce fut un succès. Pierre et moi nous connaissant bien, nous décidâmes (vous voyez bien qu'elle était grande la part du maître) de continuer la correspondance durant l'année qui suivit. Nous avions, alors, pris toutes les mesures afin que les échanges soient fructueux. Les élèves se connaissaient en partie, les «mariages» furent faciles. Nous nous étions mis d'accord sur :

- la fréquence des envois,
- les enquêtes à mener dans chaque milieu ;
- les échanges de colis, etc. ;
- la présentation des lettres individuelles ou collectives.

Un nouveau voyage-échange clôtura cette deuxième année. Toujours aussi enthousiasmant. Il faut dire que nous avions axé nos échanges sur la rencontre de fin d'année. Nous fîmes ainsi quatre ou cinq voyages-échanges dont un international (Angleterre, Troyes, Beauvoir).



J'avais fait de la correspondance interscolaire le support de ma classe. Tout y était inclus : le français, les maths, les sciences, la géo, l'histoire. Que de sujets pouvait-on aborder !

Au fil des années, la pratique des «mariages» devenait moins directive. Avec une classe de Lausanne, c'est un album que nous reçûmes en début d'année, avec des photos des enfants et le portrait écrit par un copain. Mes élèves n'avaient qu'à choisir dans l'album. Parfois une demande : «J'ai huit ans, je m'appelle Gérard, je voudrais un corres avec des cheveux bruns, et qui aime le foot.» — «Je le prends, ce sera mon copain !»

Il y avait bien ceux qui restaient «sur le carreau». Personne n'en voulait. Nous décidâmes alors, avec le collègue de les prendre comme nos propres correspondants.



Il y avait aussi ceux qui ne voulaient pas écrire, refusaient toute participation. On essayait de les y obliger par un tas de subterfuges. C'est Alain, grand garçon individualiste au possible, qui refusait systématiquement d'écrire à sa correspondante, une fille de douze ans, d'une classe de l'Isère. Pourquoi ? «*Parce que c'est une fille... Parce que je n'aime pas écrire !*»

Des mois passèrent. Alain ne voulait toujours pas correspondre, et pourtant, assez régulièrement il recevait des lettres de la fille. J'intervenais souvent, mais sans succès. Un jour, je lui dis : «*C'est pas chic ce que tu fais. Tu as bien quelque chose à lui envoyer... N'écris pas puisque ça t'ennuie, mais tu peux bien trouver...*» Enfin, pour avoir la paix, il apporte deux cailloux. «*— Voilà ce que je lui envoie... et c'est tout !*  
— *Si tu lui disais où tu les as trouvés ?*  
— *Non !*»

Les cailloux partirent vers l'Isère. Une semaine après, lettre de la fille avec un petit paquet : des petits galets ronds, veinés. Un mot : elle les avait trouvés dans le lit d'un torrent, d'un torrent des Alpes... Te rends-tu compte, Alain !... Alain compulsait les cailloux, les aligna sur le bord de la table où ils demeurèrent plusieurs jours faisant l'admiration des copains.

Il ramena des silex bicornus, coupants. Je l'interrogeais et je devins son secrétaire pour écrire qu'Alain les avait ramassés dans une fosse, en forêt, endroit où, autrefois, on extrayait des silex pour la construction des maisons.

Réponse de la fille avec d'autres cailloux. La correspondance cailloux était lancée. L'institutrice de là-bas se demandait bien si ça avait un sens, des cailloux. Les envois étaient onéreux à cause du poids. L'expérience dura jusqu'à la fin de l'année scolaire. Quelles richesses ! Les deux classes s'intéressèrent à cet échange et le bilan fut positif tant sur la connaissance du sol et du sous-sol que sur la vie de nos deux régions.

## Et la correspondance naturelle vint...

Evidemment la nouveauté était un appât et nous fûmes quelques dizaines à y mordre. Nous n'apportions plus l'adresse d'une classe mais nous donnions à l'enfant la possibilité de choisir ses correspondants dans une liste de quarante classes au début, d'une vingtaine ensuite. La Gerbe était le trait d'union entre ces classes. Le maître affiche la liste des classes de son circuit. La liste là, sur le mur. Elle peut y rester longtemps sans susciter de questions. Impatience du maître. Ne pas démarrer trop vite, attendre que le besoin se fasse sentir... oui, mais, les jours passent.

Première réunion de la coopé. On a parlé de ces classes dispersées à travers la France. Sur une carte on a situé les départements. Les enfants ont choisi, ont lancé des appels dans plusieurs classes : lettre à un correspondant inconnu, dessins, photo... et attendre les réponses.

Il n'y avait pas, dans ma classe de date impérative pour les envois. Ça partait comme ça, quand les lettres étaient prêtes et ça arrivait de même. Nul n'est obligé d'écrire. C'est ce qui fait l'originalité de cette forme de correspondance. Mais attention, il y a un contrat à respecter, véritable engagement vis-à-vis des autres classes.

Cette année, Odile a eu la liste des classes de son circuit vers la mi-octobre. Nous sommes en novembre et ça démarre à peine. Les deux tiers de ses élèves sont des nouveaux qui n'ont jamais fait d'échange. Sur une classe de 17, tous on voulu un correspondant. Ils ont écrit dans 8 classes différentes. Quelques réponses seulement... Thierry a écrit au maître d'une classe de Paris, curieux direz-vous ! Non naturel autant que naïf.

Voici la lettre de Thierry :

*«Cher Jean-Marie. Je m'appelle Thierry Lefèvre et j'ai 11 ans nous sommes cinq enfants à la maison un frère et trois sœurs. j'habite à hodeng hodenger et je vais à l'école de Beauvoir et toi ou habite-tu à l'hautelle ou à la maison. vas-tu à la mer ?»* (Cette dernière phrase a été écrite par la maîtresse, Thierry la lui a dictée.)

Réponse de Jean-Marie Ostarena, le maître :

*«Cher Thierry, je n'habite pas à l'hôtel mais dans un immeuble. Je prends chaque matin le vélo pour aller à la gare. Je monte dans le R.E.R. qui me conduit jusqu'à l'Opéra. Je prends ensuite le métro pour aller jusqu'à l'école. J'irai au Havre et à Pont-Audemer pendant les vacances de la Toussaint... Jean-Marie. Bruno Alexandre veut bien correspondre avec toi...»*

Réponse de Thierry :

*«Cher maître, j'ai reçu votre lettre merci nous avons un ami coop sur le R.E.R. mais nous ne le trouvons plus qu'est-ce que c'est exactement ? à combien de km de paris habitez-vous ? je ne connais pas paris parce que je n'ai pas pu aller au voyage de fin d'année au revoir. Thierry.»*

Une classe de Bruxelles, celle de Landroit Henry, a écrit la première donnant quelques renseignements sur les prix en Belgique, sur leur école. La réponse a été faite aussitôt sous forme d'une lettre collective où l'on a posé beaucoup de questions. Un démarrage qui promet d'être fructueux.

Le chantier de correspondance naturelle a été créé et les camarades qui y travaillent respectent les démarches de l'enfant. Mais nous respectons les démarches de chacun.

*«Il faut briser cette fausse rivalité de correspondance naturelle et de correspondance traditionnelle. Et s'il faut une étiquette sur le travail de notre chantier, ne gardons que le mot correspondance.»*

Roger DENJEAN



# La correspondance : sa place dans l'organisation de la classe

Voilà dix ans que j'ai introduit l'outil correspondance dans ma classe et aujourd'hui, pas plus qu'hier, il n'est question de remettre en cause son intégration à la vie de tous les jours.

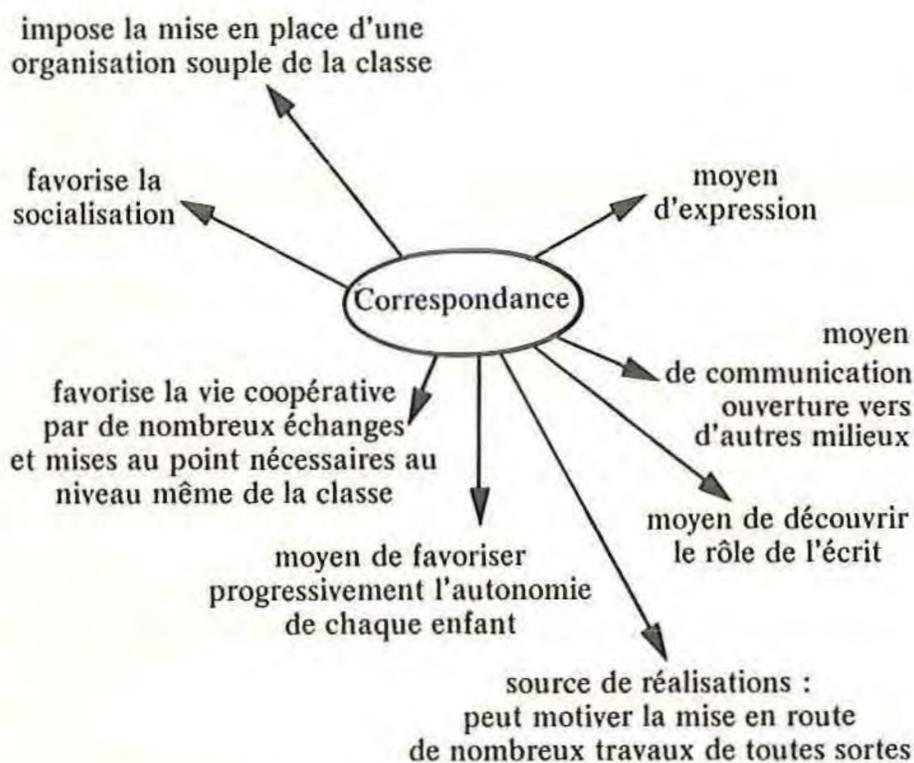
Cependant, tout n'a pas toujours été réussite et nous avons eu droit à des échecs, à des déboires. Pourquoi ?

- Parce que les choix pédagogiques et politiques de chacun de nous ont été oubliés ou trop peu explicités.
- Parce que je pense que certaines idées forces qui devraient sous-tendre notre engagement dans le chantier correspondance sont parfois mises de côté.

Ces idées, pour la plupart, ont été développées dans le dossier «correspondance naturelle» paru dans L'Éducateur n° 11-12 de février-mars 1975.

Aujourd'hui, je souhaiterais les répreciser en insistant sur ce qu'elles impliquent au niveau de l'organisation de la classe.

## La correspondance (de classe à classe ou dite «naturelle») est un facteur de développement de la personne et du groupe.



Vers 9 h, nous entendons le klaxon... le facteur arrive : le responsable du courrier prend les envois prêts au départ et sort donc voir le facteur qui lui remet le courrier qu'il apporte.

Dès que le responsable retourne dans la classe, les activités en cours cessent et on se retrouve tous à dépouiller le courrier. Moment de vie très intense, suivi la plupart du temps d'une réunion permettant la mise au point des échanges : on note ce qui est parti, ce qui est arrivé. Cette année, le planning retenu est réalisé ainsi :

Toutes les villes avec lesquelles nous avons des échanges					
o on reçoit - ● on expédie					
	Hattenville	Breux	Haisnes	Villardebelle	.....
Frédéric	o 26-9 ● 29-9 o 8-10 ● 13-10				
Marcel		● 28-9 o 2-10 ● 12-10			
Cécile					
.....					
Tous	● 29-10 o 2-10 ● 13-10 o 19-10 ● 25-10				
Le prénom de tous les enfants + tous (correspondance collective)					

### Un exemple de fonctionnement de la classe

Chez nous, la classe démarre à 8 h 30. Les diverses activités se mettent en route.

On prépare l'envoi destiné aux correspondants.



Chaque enfant note dans le tableau collectif les échanges qui le concernent.

Je note, moi, les échanges dans mon cahier journal et de temps à autre nous contrôlons si nous sommes en accord, s'il n'y a pas eu d'oubli de la part des uns ou des autres. Les lettres lues, les échanges notés dans le planning, nous faisons alors le point des réponses à donner. Qui doit répondre ? A quel moment cela se fera-t-il ?

Et c'est donc là que se pose le problème de l'organisation de la classe : organisation qui va être remise en question pour donner priorité à la correspondance.



Dans le jardin de l'école, Marcel ouvre le courrier.



Lecture du courrier.

## Deux idées forces se dégagent de notre pratique de la correspondance

• La correspondance est un outil moteur de la classe. Lorsqu'elle est placée au cœur des activités de la classe, les enfants en font leur problème, prennent leurs échanges en main, réagissent de façon critique, s'engagent (« rouspètent » si un correspondant tarde à répondre ou répondent vite à une lettre qu'ils ont bien aimée). C'est un outil qui permet à l'enfant de s'exprimer, de s'ouvrir sur lui-même et vers d'autres, c'est aussi un outil qui permet de rendre plus fonctionnelles certaines activités comme la lecture, l'écriture, l'histoire, la géographie, les mathématiques, l'observation... qui sont ainsi fortement motivées. Les instructions officielles n'en sont pas pour autant oubliées, elles y trouvent leur compte mais avec un « petit quelque chose en plus »...

• La correspondance est un outil de rupture. Hubert Heintz écrivait, il y a quelques jours en relatant un moment de vie dans sa classe : « La correspondance casse la classe. On laisse ce qui est en cours. Tout chauffe. » Je crois que c'est un aspect essentiel de cet outil que nous introduisons dans nos classes. On ne « fait » pas correspondance de telle heure à telle heure, mais on accepte qu'elle bouleverse les structures de la classe, le groupe-classe étant ainsi amené à repenser l'organisation de sa vie et par là-même de son travail.

## Notre rôle d'adulte

Lorsque nous décidons d'utiliser dans notre classe l'outil correspondance, nous nous engageons et nous engageons de ce fait le groupe-classe à respecter un contrat de travail qui va nous lier aux autres, à ceux qui, quelque part, attendent quelque chose de nous.

L'enseignant est alors garant du contrat, de la nature et de la qualité des envois. C'est lui qui permet au groupe-classe de fonctionner en favorisant la vie coopérative.

Dans la correspondance de classe à classe, comme dans la correspondance multiple, les relations entre adultes s'avèrent indispensables. En commentant les envois faits (ou pas faits) par les enfants, en expliquant quelquefois dans quelles conditions ils ont été réalisés (pourquoi, comment), on pourra peut-être éviter que les échanges dégénèrent au détriment des enfants eux-mêmes, au détriment de la correspondance dans son ensemble.

J'ai donné un exemple de fonctionnement de classe, de nombreux modes de fonctionnement existent, et je ne pense pas qu'on puisse en définir un mode « type ». L'essentiel est de préserver le

plaisir que le groupe ou l'enfant (à titre individuel) peut éprouver à travers la correspondance. Sans nier les contraintes qu'elle impose — on doit répondre à toute demande et dans un délai relativement bref — il faut à tout prix qu'elle soit dépourvue de tout aspect routinier (échanges imposés à tous les enfants, tel jour, telle heure...).

Si on accepte que la correspondance modifie l'activité en cours — parce qu'elle a introduit une rupture avec la quotidienneté — c'est qu'on éprouve la nécessité de mettre en place une organisation souple qui n'est pas sacro-sainte, une organisation capable d'accepter des parenthèses et susceptible d'être remise en cause : cela dans un souci de cohérence par rapport à la notion de plaisir mais aussi dans le souci de préserver cet aspect dynamique, moteur de bien des activités.

Monique BRU  
école publique, Fonters du Razès  
11400 Castelnaudary

Affichage du courrier.



## THÉÂTRE D'OMBRES

Un outil d'expression un peu plus sophistiqué que les ombres chinoises. Le principe est le même.

### Pourquoi cette forme d'expression a-t-elle été proposée à ma classe de 6<sup>e</sup> ?

- Nous sommes allés voir une exposition «Ça bouge», les débuts de l'image animée. Exposition ambitieuse (réalisée par l'unité cinéma de la maison de la culture du Havre) qui se promène en France. A Grenoble elle a ainsi accueilli beaucoup de visiteurs. Le Centre culturel scientifique et technique qui abritait l'exposition offrait aux groupes d'enfants en visite la possibilité de fabriquer des marottes et de s'initier au théâtre d'ombres. Nous y avons recueilli de nombreux conseils techniques.

- La classe de 6<sup>e</sup> en question avait besoin d'activités structurantes (vie du groupe mais aussi aide à apporter à un tiers d'enfants assez perturbés) débouchant sur une réalisation valorisante. Le jeu dramatique est difficile à pratiquer avec des groupes de 25 élèves et plus. Les plus timides ne s'engagent pas volontiers dans un groupe important. Mais le jeu dramatique garde sa fonction irremplaçable comme outil au service de l'imaginaire spontané des enfants. Au second degré cependant il me semble très formateur de passer du stade de l'improvisation à celui plus exigeant de travail achevé.

- Mon tâtonnement : la réalité très contraignante du matériel à gérer en théâtre d'ombres pouvait-elle aider un groupe d'enfants à se socialiser en matérialisant en quelque sorte les conflits entre eux et à l'intérieur de chacun. Plus simplement chacun pouvait-il satisfaire concrètement son désir afin d'aboutir à un désir plus collectif de spectacle à offrir ensuite à d'autres.

Le spectacle a été donné deux fois lors de la fête de fin d'année. Tous les enfants de cette 6<sup>e</sup> y ont participé. Nous y avons donné beaucoup de notre énergie et aussi de notre temps (vingt heures... un mois de «français»).

Je me contenterai de décrire l'expérience puis d'en faire la critique du point de vue technique mais aussi du point de vue de l'animation.

### Matériel

1. Un écran de tissu blanc suspendu ou posé par terre.

L'exposition «Ça bouge» offrait deux types d'écrans :

- un écran chevalet (1) adapté au théâtre d'ombres utilisant des marottes ;
- un écran «en pied» (2) posé par terre grâce à un support et adapté au théâtre d'ombres utilisant la silhouette d'acteurs vivants.

2. Les marottes (3) : Ce sont des silhouettes de personnages et d'objets découpées dans du carton et tenues à l'aide de fines baguettes. Ces silhouettes peuvent prendre couleur si on les évide par endroit et si l'on colle sur les vides du papier cristal de couleur. On peut aussi très bien évider les silhouettes et ne rien coller.

Exemple : Au cutter nous avons ainsi évidé les yeux de Nausicaa et d'Ulysse et collé du papier bleu. En ombre chinoise les yeux des personnages prenaient un grand éclat. Le radeau d'Ulysse par contre avait une voile trouée où n'apparaissait aucune couleur.

Remarque : La marotte peut être un objet réel (feuillage cachant la nudité d'Ulysse par exemple). Elle peut être articulée (personnages) grâce à des attaches parisiennes.

Qui veut être qui ? Qui veut animer telle ou telle marotte ?

Où le désir se heurte à la réalité... Le chétif Denis ne peut être la silhouette du guerrier mais vif et rapide il animera très bien Ulysse nageant.

Lionel veut tout faire ou presque... On le laisse faire et il s'emmêle les pédales. Le voilà bien forcé de limiter ses ambitions.

Mixage : Les marottes sont en tas sur une table avec les épées, casques, tissus des servantes (voir remarque 1). On met la bande magnétique en route. Le spot éclaire l'écran pendu au plafond. Les guerriers se battent : têtes en silhouettes mais bas du corps bien visible. Fou rire. Que faire ? On adapte une jupe au bas de l'écran et les guerriers montent sur une chaise. Tandis qu'ils se battent le reste du groupe fait des allées et venues de part et d'autre de l'écran. La magie commence à opérer et la critique technique. «Faut vous mettre de profil sinon on ne voit rien... On ne dirait pas que vous vous battez pour de vrai ! Enlevez vos tee-shirts.» Le vrai travail d'expression corporelle et d'animation commence. Ici chacun peut donner sa part. Comédiens et marionnettistes peu à peu affinent leurs gestes, se pénètrent de leur rôle, inventent, s'adaptent aux autres pour créer l'œuvre commune. Il faut que de l'autre côté de l'écran on comprenne la signification des gestes et des ombres d'où l'ascèse très exigeante de la sobriété, de la pureté du geste. Les grimaces ne sont pas payantes puisqu'on ne les voit pas... sauf de profil.

### Aïe !

Travail éprouvant. Alors quelques petits trucs pour organiser le mixage sinon c'est une pagaille invraisemblable.

1. Disposer les marottes par terre dans l'ordre de leur entrée en scène. Chacun est responsable de plusieurs marottes. Attribuer une chaise à chacun où il posera ensuite son matériel (marottes ou accessoires).
2. Les comédiens doivent arriver avec leurs accessoires et la chaise ou le tabouret sur lequel ils se juchent (plan américain).
3. Éviter d'être trop sur les côtés de l'écran. Occuper le centre.
4. Se mettre le plus près possible du drap.
5. Privilégier les profils (à l'égyptienne).
6. Gestes sobres mais bien posés, comme dessinés.
7. Pour faire apparaître les marottes un effet intéressant consiste à faire partir la figurine d'un endroit proche du spot et de l'approcher progressivement de l'écran. L'image devient nette... Joli effet.

### Critique

Ce que je n'aurais pas fait si j'avais su ce qu'était le théâtre d'ombres avant d'en faire ! D'abord j'aurais commencé au premier trimestre. Ces gosses insupportables, souvent, à moi et aux collègues ont réussi pour raisons matérielles d'organisation, non sans grincements sans doute, à réellement coopérer et cela les a rendus heureux et moi avec. J'aurais fait ce boulot avec le prof de dessin, d'histoire, de travail manuel, de musique. Après la première représentation que nous avons donnée à une assistance composée pour moitié des profs du collège, voici ce que j'ai entendu. Michèle (prof de E.M.T.) : «Mais c'est du cartonage !» Marie-Jo (prof de dessin) : «Il faudrait que je donne plus de place au corps dans le dessin». Une technique au service de l'interdisciplinarité !

3. **La source lumineuse :** Un spot assez puissant pouvant supporter de fonctionner longtemps et que l'on suspend à un mur ou à un support quelconque de façon qu'il envoie sa lumière de haut en bas (incidence de 50° environ avec le plan de l'écran).

*Remarque :* Une sophistication que les gosses adorent consiste à mettre à leur disposition des feuilles de rhodoïd (4) transparent et coloré qu'ils déplacent devant la source lumineuse variant ainsi la coloration du spectacle selon l'ambiance du moment (de vieux protège-cahiers étaient utilisés).

*Attention :* Eviter de mettre le plastique contre le spot. Ça fond.

### Notre tâtonnement

• **Choix de l'histoire :** J'ai imposé aux enfants la rencontre d'Ulysse et de Nausicaa après le naufrage du héros. Elle permet une grande richesse de marottes et elle est très cinématographique.

• **Traitement de l'histoire :** Travail difficile en 6<sup>e</sup> mais qui devrait être à la mesure d'élèves plus mûrs.

Sur une grande feuille de papier j'ai fait avec les enfants l'analyse de l'histoire dans la perspective de sa représentation en théâtre d'ombres. Notre matrice :

A. Ce que l'on voit en ombres chinoises	B. Ce que l'on entend
Deux guerriers combattent (casques grecs, épées). (Hervé et Lionel.)	La guerre de Troie s'achève (musique).
Un des guerriers (Lionel) est terrassé. l'autre (Hervé) brandit son épée.	C'est Ulysse le vainqueur (musique).
Apparaît Poséïdon et son trident. De profil, il souffle (Dabiha).	Mais le héros est poursuivi par la colère du dieu de la mer, Poséïdon (musique).
Poséïdon souffle à droite en tenant son trident et en direction du navire (marotte tenue par René).	Poséïdon provoque le naufrage du bateau d'Ulysse (musique).

Les petits de 6<sup>e</sup> sont très à l'aise avec la colonne de gauche (mise en scène) mais pour le résumé simple de l'histoire c'est surtout le prof qui est mis à contribution... Il ne faut pas de textes compliqués. C'est un squelette d'histoire qu'il faut.

• **Réalisation du spectacle :** Ce qui paraît le plus simple est en fait le plus compliqué.

**Colonne B :** Bande magnétique. Nous sommes familiarisés avec les montages. Le prof de musique nous passe des musiques. On choisit vite du free-jazz et le *Sacre du printemps* et puis on grapple selon les besoins.

Il faut penser à laisser un temps suffisant pour que les images s'installent sur l'écran. On laisse dix secondes pour le combat des guerriers par exemple.

**Colonne A :** On compte. Combien faut-il réaliser de marottes ? (un bateau, un radeau, Ulysse nageant, Ulysse debout nu. Nausicaa dormant, debout, des servantes, un char grec, une île, etc.). Pour diminuer le nombre des marottes on fait parler plus le récitant sur la bande magnétique.

On recompte. Combien faut-il de comédiens ? Athéna, Poséïdon, les deux guerriers, les trois servantes à la lessive.

Ce n'est pas une critique mais une autre possibilité d'utiliser cette technique.

Laisser les enfants inventer leur histoire. Ainsi une de mes collègues avait commencé à préparer «le cirque». Ses élèves ont réalisé de merveilleuses marottes mais le manque de temps n'a pas permis d'en arriver à l'œuvre «achevée».

Dans le théâtre d'ombres je crois que l'invention n'est pas au niveau du scénario mais dans le **traitement des images :**

- dessin de la silhouette ;
- occupation de l'espace écran ;
- animation.

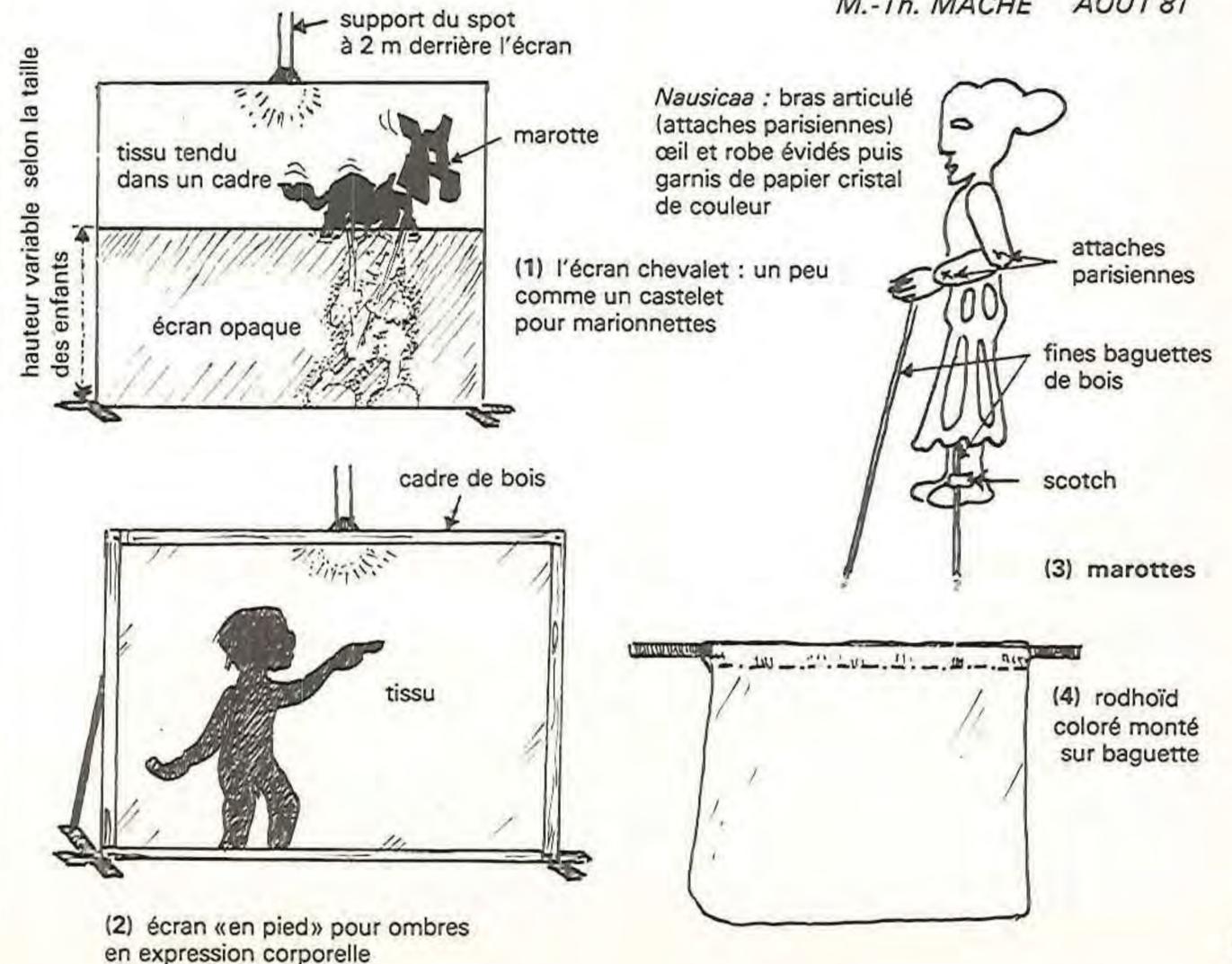
Ainsi le char grec de Nausicaa sautant sur une musique de jazz en même temps que les mules ce n'était plus un simple objet archéologique.

Je n'ai pas eu le temps de laisser les enfants jouer avec leurs marottes et leurs corps derrière l'écran.

A l'avenir nous partirons d'un dessin, d'une silhouette et chacun aura le temps de jouer derrière l'écran selon sa propre fantaisie... Il sera toujours temps de structurer, de socialiser au troisième trimestre.

J'aimerais beaucoup avoir des échos sur le théâtre d'ombres, que vous le pratiquiez déjà ou qu'à l'avenir vous essayiez cette technique.

M.-Th. MACHE AOÛT 81



# ACTUALITES

## de L'Éducateur

### Billet du jour

#### *Un petit matin de pluie.*

Gris et froid, le matin. La pluie s'est calmée. Seules, quelques gouttes glacées. C'est la récréation de dix heures. Cent cinquante gosses courent, jouent, se poursuivent, les joues rougies par le froid. Sous le préau, les maîtres discutent. De temps en temps, quelqu'un siffle sans conviction, à l'adresse de quelques acrobates qui se pendent aux poteaux de basket. Le manque de ferveur du sifflet a dû s'entendre : les gosses font mine de descendre, dansent autour du poteau, puis regrimpent.

Celui-là est un nouveau du C.E. Il n'a toujours pas de copains, semble-t-il. Il erre seul, posant son regard triste sur les grands qui jouent au foot, sursautant, apeuré, quand des fusées le frôlent : ça fait trois fois, déjà, qu'un groupe de costauds le bouscule. Il n'erre plus, il fuit. De son blouson étriqué, dépassent deux mains rougies, qui se recroquevillent l'une sur l'autre. Il surveille, inquiet, les circuits de ses bousculeurs.

Cette fois, il se retrouve par terre. Seul. Dans l'eau. Il essuie son pantalon de velours qui paraît neuf, et lui adresse un regard catastrophé. Il pleure tout juste... Quelques sanglots maigres... comme s'il ne voulait pas qu'on le voie... Debout, il ne pleure plus. Il marche, le regard vide. Ailleurs...

Le revoilà par terre. Cette fois, les pleurs sont plus nourris. A quoi bon se relever ? Il se frotte le coude, assis dans l'eau. Un groupe de quatre s'approche, le soulève et l'entraîne de force vers les maîtres. Il essaie de résister. Il a peur ? Il doit se sentir coupable. «*Qu'il s'essuie et aille jouer loin des grands !*»

Le groupe le laisse. Il erre, maintenant, sous le préau... Il n'a plus que cinq minutes à attendre, et il retrouvera sa place, la classe... Là, au moins, il ne risque rien des grands, et, s'il ne fait pas de bêtises, rien de la maîtresse. Il comprend qu'il vaut mieux se recroqueviller et s'effacer, que d'affronter la vie, le dehors, les autres. C'est certainement, déjà, un enfant «sage». Son naufrage ne fera aucun bruit.

Un petit matin de pluie... J'en ai assez d'entendre parler de la coqueluche du petit ou du temps qu'il a fait ce week-end. Je reconnais que ce sont des choses dont il faut tenir compte, mais il fait froid, et je rentre en classe pour me réchauffer.

Je pense encore à celui-là, mouillé, sali, vaincu et coupable... Faudra que je me guérisse de ces pensées : ce n'est pas un des «miens» et je n'y peux rien.

Du zozotement de Fredo, le baveur, je n'entends que la fin :

- *Ze le dirai au conseil, cet après-midi.*
- *Oui, tu as raison, le conseil c'est fait pour ça.*

La récréation terminée, le calme revient... La pluie fait un bruit de papier froissé sur le toit. L'école fonctionne : il ne s'est rien passé.

R. LAFFITTE

## Commission Méthode naturelle de l'U.C.E. de Grenoble

### Le mimétisme d'acquisition

Pour René Girard, c'est la source de toute culture et de toute religion. Voir, entre autres, son livre : *Des choses cachées depuis la fondation du monde*, Grasset Ed.

### L'hypercomplexité

C'est d'après Edgar Morin (*La vie de la vie*, Seuil) ce qu'il faudrait maintenant absolument prendre en compte.

### La maladie et ça

Idée fondamentale de Georg Groddeck sur laquelle on revient maintenant (ex. : la psychosomatique). On peut lire *Le livre du ça*, facile, choquant, amusant, passionnant à lire.

### Rôle de l'affectivité dans la mémorisation

Réagissez-vous à cette information ? Où ?

Paul LE BOHEC  
Parthenay, 35850 Romillé

## APPEL A GERBE - B.T.2

Maintenant Gerbe paraîtra sous forme de B.T.2 et ce une fois l'an. Chacun peut participer à sa réalisation de trois façons :

1. Fournir en textes, poèmes, nouvelles, contes, illustrations sa «réserve»...

2. Participer à un circuit de lecture d'un projet (Gerbe fonctionnera dans sa réalisation comme une B.T.2 :

— projet de départ envoyé à 4 classes lectrices ;

— synthèse des critiques et des enrichissements reviennent à la personne à l'initiative du projet ;

— publication après accord du projet final.

3. Se proposer de lancer un projet (plusieurs projets doivent être lancés simultanément).

A ce propos la «réserve» est maintenant classée par thèmes. Des projets sur l'humour, la nature, les nouvelles, la mort, les formes poétiques sont déjà envisageables ; la porte reste ouverte pour toute autre initiative.

Proposer un projet de Gerbe peut être un très enrichissant travail de classe. Il sera fourni pour chaque initiative tout ce qui existe actuellement sur le sujet choisi et un appel sera lancé.

NOM \_\_\_\_\_

Prénom \_\_\_\_\_

Classe \_\_\_\_\_

Adresse \_\_\_\_\_

désire participer à un circuit de lecture de Gerbe-B.T.2 ;

propose de réaliser un projet sur le thème :

à renvoyer à Dominique VERDIER, La Flèche, 61000 Saint-Céneri-le-Gérei.

Pensez à envoyer des textes, des journaux, des illustrations !

D. VERDIER

## Pourquoi utiliser la diazocopie à l'école ?

Depuis longtemps je cherchais à reproduire en classe des photos, des dessins et des textes manuscrits écrits en traits très gros ou très fins, en grand nombre, de manière pratique et à prix économique.

C'est en butant sur les limites du matériel habituellement en usage dans les écoles et qui ne permet pas de reproduire des photos, que je me suis mis à «tâter» les techniques autres que la traditionnelle machine à alcool et l'ingénieux limographe.

La sérigraphie par la méthode photo-sensible m'a permis le tirage au journal scolaire de photos lisibles, l'intérêt principal du procédé résidant dans la possibilité de tirer sur les supports les plus variés avec un grand choix de couleurs et ceci à bas prix.

Toutefois les problèmes d'exposition, d'encrage et de séchage, la nécessité de tramer rigoureusement les photos pour obtenir un rendu correct des gris, ont fait que j'ai orienté mon expérimentation vers un procédé couramment utilisé par les architectes et les dessinateurs pour le tirage des plans mais curieusement pratiquement inconnu dans les écoles.

C'est ainsi que la diazocopie m'a permis de tirer sans encrage ni séchage des photos non tramées présentant un bon rendu des gris.

Les possibilités multiples du procédé ont fait que je l'utilise en permanence en classe pour les travaux les plus divers.

Vu l'intérêt que présente cette technique à tous les niveaux j'ai pensé qu'il était utile de réaliser un fichier la résumant tiré en diazocopie.

### Sommaire du fichier diazocopie :

- 1 Couverture avec photos sur plan-film.
- 2 Sommaire.
- 3 Pourquoi utiliser la diazo en classe.
- 4 Principe technique de la diazocopie.
- 5 Assemblage d'éléments superposés.
- 6 Premiers essais de tirage diazo.
- 7 Fiche technique du papier diazo.
- 8 Le développement du papier diazo.
- 9 Taches soufflées à l'eau oxygénée.
- 10 Matériel de tirage sommaire n° 1.
- 11 Matériel de tirage au soleil n° 2.
- 12 Matériel de tirage à tubes fluo n° 3.
- 13 Plan et dimension diazocopieuse n° 3.
- 14 Schéma théorique de montage électrique.
- 15 Schéma pratique de montage électrique.
- 16 Principe de tirage des textes.
- 17 Rendu de la finesse des détails.
- 18 Les possibilités de reproduction photo.
- 19 Rendu des gris.
- 20 Tirages contacts à partir de films 6 x 6.
- 21 Projection et tirage de diapos en diazo.
- 22 Tirage à partir de photocopies sur calque.
- 23 Reproduction de radiographies par contact.
- 24 Reproduction de gravures en diazocopie.
- 25 Photogrammes d'éléments naturels.
- 26 Couverture avec photos sur plan film.

Si vous désirez recevoir ce «Fichier de diazocopie pratique» pour le tirage en série, sans labo et à très bas prix de photos et documents divers au moyen de la technique de la diazocopie aux rayons U.V., envoyez vos nom et adresse accompagnés d'un chèque de 15 F à :

Coopérative scolaire  
école publique Le Luhier  
25210 Le Russey

Libellé du compte : 4-307-68 P Dijon. Le fichier sera envoyé par la poste.

Merci de faire passer aux personnes intéressées.

Denis GOLL  
école publique Le Luhier  
25210 Le Russey

## Le secteur évaluation se tourne vers tous les secteurs

A la suite de vos travaux du congrès de Grenoble et en référence au débat qu'y a proposé le secteur évaluation, pouvez-vous nous faire savoir si :

- les problèmes de l'évaluation vous préoccupent ;
- vous avez déjà mené une réflexion sur cette question ;
- cette réflexion a débouché sur la constitution d'un groupe de travail, la production d'un document et la prise en compte de ce problème dans les outils que vous élaborerez.

Pouvez-vous nous dire également :

- quelle aide vous attendriez de notre secteur et sous quelle forme vous la souhaiteriez ;
- quelle contribution votre secteur pourrait apporter à notre réflexion ?

Souhaitez-vous être associés directement à notre travail (dans ce cas, pouvez-vous indiquer le nom de la personne qui assurerait la liaison avec nous et s'abonnerait au bulletin Evaluation).

Acceptez-vous de nous communiquer vos travaux ou vos outils en cours d'élaboration afin que nous en fassions une critique, au point de vue de l'évaluation ?

Dans ce cas, indiquez-nous les objectifs et la forme que vous comptez donner à ces travaux.

Réponses à adresser à Xavier NICQUEVERT, Le Jas Blanc, 13840 Rognes. Tél. (42) 50.21.91.

\*

Qui d'entre vous n'a pas encore lu, utilisé, diffusé...

## Dès l'école, combattre le racisme ! (des éducateurs témoignent)

Un document de 70 pages de la commission scolaire du M.R.A.P. 06 (Mouvement contre le Racisme et pour l'Amitié entre les Peuples).

- Des témoignages, des expériences d'enseignants (dont des membres de l'I.C.E.M.).
- Des textes d'enfants et d'adolescents.
- Des articles de réflexion.
- Des analyses des manuels scolaires.
- Des extraits de textes officiels.
- Une bibliographie.
- Etc.

A commander très vite (tirage limité) :

15 F l'exemplaire (port compris).

12 F l'un, à partir de 10.

8 F l'un, à partir de 100.

A diffuser dans les écoles, centres de loisirs, familles, bibliothèques, etc. (Merci de nous communiquer les réactions et contributions pour une suite éventuelle.)

Correspondance : Aloys et Annie CARTON, école Madonnette-Terron, 06200 Nice.

Etablir le chèque à l'ordre du M.R.A.P. 06, C.C.P. 4485-44 M Marseille.

## Trop bêtes pour apprendre mais bons pour enseigner !

Ce dont je vais vous entretenir s'est passé dans un département voisin, cela dans un autre, cela dans un troisième... cela dans le nôtre... il y a un an, deux ans ou bien en 1981 (ante et post 10 mai).

Toute ressemblance avec des personnes ou des situations existantes ou ayant existé ne doit rien au hasard.

Et voilà la triste histoire de certains suppléants éventuels (S.E.).

### I. UN CONCOURS QUI N'EN EST PAS UN !

Selon les départements, ils étaient 5, 10, 15... 60... ou aucun S.E. à remplir les conditions de participation au concours interne d'entrée à l'Ecole Normale. Ce concours a en gros les trois mêmes séries d'épreuves que le concours externe (B.O. n° 20 du 17 mai 1979) :

- un écrit pour juger l'aptitude à la réflexion, l'analyse, le commentaire écrit ;
- une série d'épreuves pour juger les aptitudes en E.P.S., musique, arts plastiques et travail manuel ;
- un oral (l'entretien) pour juger de l'aptitude à l'expression orale, à l'exposé et à la communication.

Le nombre de places au concours interne comme celui du concours externe étant fixé pour chaque département.

Mais ce que vous ignorez, c'est que les mots n'ont plus de sens ! et qu'en France en 1981 il n'est plus fait de distinction entre concours et examen : chaque série d'épreuves a donné lieu à l'élimination successive de candidats sans qu'il y ait possibilité de rattrapage d'une série par l'autre.

Ainsi, en fin de concours interne on a découvert dans de nombreux départements un nombre de reçus inférieur au nombre de places mises au concours. (Même dans un département où le nombre de candidats était inférieur au nombre de places, les reçus ont été inférieurs au nombre de candidats : Sarthe : 10 places, 8 candidats, 4 reçus.)

Pour compléter ce déficit, des reçus au concours externe ont été pris, au détriment des suppléants éventuels. Explication entendue : «*Les résultats de certains candidats sont insuffisants, le niveau est trop faible !...*»

Il s'agit donc d'un concours examen aux critères de sélection, par ailleurs, très contestables.

### II. LES CONSÉQUENCES DE CETTE SÉLECTION

Des places à l'Ecole Normale qui pouvaient être attribuées à des suppléants éventuels ont été à la place attribuées à des candidats du concours externe.

Les collés, eux, qui viennent d'enseigner pendant un an ou plus d'un an se voient interdire l'accès à l'Ecole Normale et ils ne pourront recevoir de formation pédagogique. Mais ils ne sont pas pour autant jugés inaptes à l'enseignement et renvoyés dans leurs foyers. Non, ils sont immédiatement renvoyés à la pratique pédagogique pour être ballottés d'une classe dans l'autre avec aux lèvres la saveur amère de l'échec.

Or, si les examinateurs étaient logiques avec eux-mêmes, ils préciseraient si l'inaptitude à recevoir une formation pédagogique est temporaire ou définitive, mais, en aucun cas, ils n'accepteraient de voir l'administration distribuer à ces collés l'entière responsabilité de classes pendant un an ou deux ans dans l'espoir qu'ils y acquerront l'aptitude à recevoir une formation pédagogique.

Ces suppléants éventuels recalés sont trop bêtes pour être élèves mais assez intelligents (et poires !) pour enseigner !

Et si, à travers leur aptitude à recevoir une formation pédagogique, le jury du concours interne jugeait de l'aptitude à enseigner (pré-C.A.P.) que penser du souci de ces jurys et de cette administration pour les enfants appelés à recevoir l'enseignement de ces S.E. atteints de cette double inaptitude ? La sélection sévissant du bas au haut de l'échelle, le cas de ces enfants mérite peut-être un peu d'attention ? Mais si tout est du vent...

### III. UN JUGEMENT RÉVÉLATEUR !

Paradoxal du côté de la logique, ce procédé administratif révèle du côté humain :

- La bonne conscience des examinateurs, conscience monstrueuse d'égoïsme et de tranquillité. («*Moi je suis casé, les problèmes financiers, l'angoisse du lendemain... ne sont plus mes problèmes.*»)
- Leur besoin certain de jouer les supérieurs : «*Ces pauvres S.E., tout de même quel niveau lamentable !...*» Alors, ils jouent à fond leur rôle d'«*intellectuels*» supérieurs et dédaigneux, ce qui leur permet en toute quiétude de sanctionner bêtement et méchamment. Mais tout cela n'est qu'un jeu qu'ils se jouent à eux-mêmes car dans le fond vous ne me ferez pas croire qu'ils ne se rendent pas compte de l'idiotie du sort qu'ils réservent aux collés du concours interne !

### IV. UN JUGEMENT FONCIÈREMENT ARBITRAIRE !

«*La troisième épreuve ne comporte qu'une épreuve dont le but principal est de vérifier l'aptitude des candidats à la communication orale. Bien entendu, cette épreuve révélera les intérêts et la qualité de l'information des candidats sur les problèmes du monde actuel, mais elle permettra surtout d'apprécier, dans une situation d'examen, les traits dominants de sa personnalité. Il s'agit moins de contrôler des connaissances générales que d'apprécier au cours de cet entretien la capacité d'organiser une réflexion et la qualité de l'expression.*» (B.O. n° 20, 17-5-79).

Exemple plusieurs fois vécu :

Monsieur Tartempion, S.E., a été collé à cette 3<sup>e</sup> épreuve du concours interne. Monsieur Tartempion, S.E., passe à quelques jours d'intervalle le concours externe et il a la chance ou le mérite d'être reçu aux deux premières épreuves de ce concours externe. Il doit donc réaffronter cet entretien.

En bonne logique, les choses étant ce qu'elles sont, Monsieur Tartempion devrait échouer à cet entretien. Pourtant Monsieur Tartempion, comme d'autres S.E., a réussi cet exploit inattendu, mais... que s'est-il passé ?

Les aptitudes (définies par le B.O.) extériorisées par Monsieur Tartempion ont-elles changé en quelques heures ou quelques jours ? Bien évidemment non ! Alors ? Nous dirons que les dispositions du jury à son égard ont été modifiées de la façon suivante (révélatrice de l'arbitraire de ce type d'entretien) :

- Dans le premier cas, Entretien Concours Interne, M. Tartempion était le minus habens, le petit bachelier au rabais («*Vous savez, il est des bacs...*»).

- Dans le second cas, Entretien Concours Externe, M. Tartempion se situe dans le panier des sélectionnés (60 pour 1 100 candidats, pour 50 places) et cette sélection vous valorise, car tout jury sélectionnant auréole le sélectionné d'autant plus de lauriers que la bataille fut rude. M. Tartempion n'est plus, en entrant dans la salle du «*ring-entretien*», l'ignare S.E., le pâle demandeur d'emploi mendiant un poste à l'I.A., il devient le concurrent heureux, persona grata, la grosse tête sélectionnée digne d'être le disciple attentif de ces professeurs d'E.N.

Cette modification non du candidat mais de l'idée que s'en fait le jury, est prolongée dans de nombreuses Ecoles Normales par la cote d'amour manifestée aux normaliens issus du concours externe à la défaveur de normaliens issus du concours interne. (Si vous ne me croyez pas, allez-y voir !)

### V. LES TRIBULATIONS DU SUPPLÉANT ÉVENTUEL

Le procédé administratif réservé aux S.E. collés au concours interne paraît encore plus significatif quand on connaît le cheminement suivi par certains S.E. pour leur recrutement.

A la recherche d'un emploi, des bacheliers ou des étudiants demandent un poste d'enseignant à l'Inspection Académique de leur département. On leur conseille d'écrire une lettre signalant leur *curriculum vitae* (première épreuve). La lettre dort dans des tiroirs et un, deux,

trois... six mois après des sélectionnés sont convoqués dans des délais très brefs à l'Inspection Académique (première sélection).

Là, on leur a demandé (dans certains départements). d'écrire le **pourquoi** de leur demande (2<sup>e</sup> épreuve) puis, un monsieur (qui ne leur a pas dit qui il était), leur a fait subir un «entretien» (3<sup>e</sup> épreuve et 2<sup>e</sup> sélection).

Les «heureux sélectionnés» se voient illico presto parachutés dans n'importe quel poste pour une durée variable et indéterminée (l'intendance ne suit pas et le transport, les outils de travail, etc., ça coûte... détails diront certains...).

Bouche-trous, taillables et corvéables à merci, les S.E. évoluent de classe en classe, tantôt visités (= conseillés ou inspectés) par les conseillers pédagogiques, tantôt inspectés par des I.D.E.N. dont certains établissent des rapports identiques à ceux qu'ils «pondent» pour les titulaires (4<sup>e</sup> ou 5<sup>e</sup> épreuve qui peut être une 3<sup>e</sup> sélection : en effet, un rapport défavorable, un coup de fil à l'Inspection Académique et il n'y a plus de postes pour le S.E. malheureux : l'administration n'ayant à s'en justifier devant aucune instance paritaire.

**Pour ces tâcherons obscurs, il leur faut :**

- «Tenir» une classe, prise au pied levé.
- Se débattre avec les problèmes de transport. N'ayant aucune garantie d'emploi, ils ne peuvent contracter d'emprunt pour une voiture.
- Préparer par correspondance le concours interne et le concours externe.
- Espérer atteindre 90 jours de service rémunérés donnant droit au passage de ce concours interne.
- Découvrir l'Ecole, l'Administration et ses méandres, les parents, les collègues et toute cette avalanche de sigles (M.A.I.F., M.G.E.N., F.O.L., U.S.E.P., O.C.C.E., M.R.I.F.E.N., C.A.S.D.E.N.-B.P., C.P.P.N., C.D.D.P., C.R.D.P., I.D.E.N., etc., etc.).

Plus démunis que les tit-mob, plus vulnérables que les ex-instituteurs remplaçants, les S.E. ont vu leur recrutement s'éteindre dans certains départements pour recommencer en septembre 1981 !

## VI. LE DANGER DES ENTRETIENS

Introduits peu à peu dans l'Education Nationale depuis 1968, les entretiens sévissent : C.F.E.N., liste d'aptitude Direction, Concours E.N., Recrutement S.E., C.A.E.I., etc., etc.

En lisant (cf. ci-dessus) les objectifs de la troisième série d'épreuves du concours interne on peut aisément découvrir la subjectivité inhérente à de telles pratiques sélectives.

Quel est l'heureux jury, spécialisé dans la haute voltige psychologique, qui serait apte à «apprécier les traits dominants de la personnalité d'un S.E.» ? La matière humaine serait-elle si aisément jaugeable ?

Le S.E. est-il jugé sur le matériel pédagogique, fruit de son travail ou sur ce qu'il découvre de lui dans cette présentation ? Serait-ce une initiation à l'art de faire miroiter ses réalisations, ses connaissances et sa personne... Art élevé au sublime dans les «cours modèles» et dans le comportement de «certains supérieurs de l'Education-Sans-Enfants», art où le tape-à-l'œil et le clinquant cachent une triste réalité : l'intérêt de l'enfant se trouvant relégué à l'opportunisme pédagogique et promotionnel du maître-ès-pédagogie.

Le Maître-Singe lui-même dresse ses petits singes pour préparer le Grand Spectacle du Jour J., jour où apparaîtra Monsieur Trucmuche conseiller ou Monsieur Costar inspecteur.

## VII. QUE CONCLURE ?

En septembre 1981, nous étions 4 mois après le 10 mai. Les textes n'avaient pas changé, faute de temps, peut-être... Mais rien n'empêchait aux mentalités des sélectionneurs d'évoluer :

- Comment un membre du jury peut-il accepter qu'il y ait moins de S.E. reçus que de places mises au concours interne ?
- Comment accepter encore de renvoyer dans des classes pour un an ou deux ans des S.E. collés, sans assurer leur formation, sans leur donner d'espoirs d'intégration, autre qu'un tel concours ?

Le 10 mai n'a pas apporté, à ce jour, à l'Education Nationale les modifications attendues. Fasse que dans les mois qui viennent le **gouvernement socialiste** cesse d'arroser l'école privée pour défendre la situation des S.E. et de tous les fantassins de la pédagogie de l'enseignement public.

*Amné-en-Champagne, le 24 novembre 1981*  
*Claude GUIHAUMÉ*  
*instituteur rural en classe unique,*  
*ex-suppléant éventuel.*  
*Tél. 20.90.73*

## SECOND DEGRÉ

# Appel à tous ceux qui enseignent dans les matières dites «scientifiques» (et qui lisent *L'Educateur*)

Depuis le congrès de Grenoble, je me suis retrouvée avec la «lourde» tâche de coordonner les articles concernant ces mal-aimés de l'I.C.E.M., au moins au second degré : les maths, la physique, la chimie, la biologie... Bilan des articles pour *L'Educateur* reçus au 27-11 : **aucun !**

Je ne vais pas perdre de temps à me lamenter. Il n'y a peut-être rien à dire, il ne se passe peut-être rien d'intéressant dans le domaine scientifique au second degré à l'I.C.E.M. Alors si jamais vous éprouviez le contraire : **dites-le, tout haut** (et n'hésitez pas à brancher un magnétophone, pour le transcrire et me le communiquer).

Ce qui me paraît le plus urgent aujourd'hui, serait un article cherchant à redonner confiance à ceux de nos collègues qui se sentent perdus (et j'en suis !) au milieu de ce qu'on leur demande d'enseigner.

A quoi ça sert les maths ?

Autrement qu'à alimenter les névroses de quelques-uns, en leur fournissant leur manne de rationnel, dans un monde où l'on a besoin

de se rassurer par des masturbations cérébrales. La recherche scientifique ? La technologie ? Vont-elles bien toujours dans le sens de la vie ?

Peut-on être un matheux créatif, vivant, ouvert sur la vie, et ne pas «faire semblant» de l'être : chercher à inoculer les maths de manière récréative, plaisante, parce qu'il faut bien trouver un subterfuge pour faire passer le programme, tout indigeste qu'il soit ?

Ceci est donc une petite provocation. Mais pas seulement. Je dois bien le penser un peu... En tous cas, il me semble que c'est autour de cette question que nous devrions intervenir dans la revue d'ouverture qu'est maintenant *L'Educateur*.

*Odile PUCHOIS*  
*92 rue Auber, escalier 2*  
*94400 Vitry-sur-Seine*

## DE L'ÉDUCATION COOPÉRATIVE AUX COOPÉRATIVES D'ÉDUCATION

Du 6 au 10 avril 1981, l'Université Coopérative Internationale s'est installée à Nantes, à l'initiative du G.A.F.R.A. (Groupe Autogéré de Formation et de Recherche-Action de Nantes), afin de permettre aux praticiens-chercheurs de l'Éducation Coopérative, qu'ils viennent de la production, de la consommation, du crédit ou de l'école et de l'université, de se rencontrer et d'échanger leurs pratiques et leurs théories.

Les actes de la semaine sont sortis des presses de l'Université de Nantes, 182 pages denses et riches, vendues 35 F (franco de port). Chèque à l'ordre du G.A.F.R.A., à envoyer à Jean LE GAL, école de Ragon, 44400 Rezé.

Voici ce qu'en écrit Pierre MARTIN, journaliste à *L'Eclair* :

*«Les Nantais ont apporté une importante contribution à la session de l'Université Coopérative Internationale qui a tenu ses assises dans notre ville, en avril dernier.*

*Ce serait témoigner un chauvinisme de mauvais aloi que de lier cette participation à la qualité des travaux qui ont été réalisés à cette occasion.*

*Il n'en est pas moins vrai que le public pourra apprécier la richesse de cette session de printemps de l'U.C.I. puisque viennent de sortir des presses Les Actes de la semaine U.C.I. de Nantes» et qu'à travers leur lecture surgit un bouillonnement d'idées sur le thème «de l'éducation coopérative aux coopératives d'éducation.»*

Cette semaine de l'Université Coopérative Internationale était la cinquante-deuxième depuis la création de cette institution en 1977 et les Actes de Nantes seront les onzièmes à être publiés, faisant le bilan de diverses expériences conduites sur trois continents et ouvrant la voie à une recherche approfondie dans le domaine éducatif, une recherche que les praticiens-chercheurs entendent ne pas séparer de l'action.

Et c'est probablement ce qui communique cette vie intense aux «Actes de Nantes» qui pourtant ne font que refléter l'activité qui a marqué cette session de printemps de l'U.C.I. : nul doute que les contacts personnels pris à cette occasion entre les participants n'ont pas été moins enrichissants que les communications et débats qui font l'objet de la publication.

La coopération est à la fois une pratique et une conception de l'organisation sociale. Comme le mutualisme, elle appartient à la tradition ouvrière mais elle est loin d'avoir atteint au développement de celui-là, ce qui explique, peut-être, le peu d'intérêt qu'elle semble soulever chez le plus grand nombre mais ce qui lui épargne, sans doute, critiques et objections.

Il risque d'en aller tout autrement en ce qui concerne les «Actes de Nantes» car leur caractère novateur va secouer bien des conservatismes.

Il en va ainsi chaque fois que des idées sortent des sentiers battus. Et ce sont ici des terrains vierges qui se trouvent défrichés.

### La coopération à l'école

La première partie des «Actes» est consacrée à la coopération à l'école et l'on peut se poser la question de savoir quelles recherches peuvent bien encore être conduites en ce domaine, exploré depuis des dizaines d'années. Et pourtant... Les interventions de Elie DOISY pour l'O.C.C.E., de Pierre YVIN et Jean LE GAL pour l'I.C.E.M. apportent des précisions intéressantes sur les coopératives scolaires, sur la philosophie qui les anime, sur la pédagogie qu'elles mettent en mouvement et sur l'autogestion qu'elles pratiquent, mais la partie la plus intéressante de ce chapitre consiste sans conteste dans la sténotypie de la table ronde qui a réuni, outre deux enseignants, un psychanalyste, un psychiatre et un juriste sur le thème : «lois, transgressions, sanctions en classe coopérative».

La classe est une société en réduction avec une structure hiérarchique, un pouvoir, une finalité, des règles de fonctionnement. Elle peut être régie par un système autoritaire, celui des ordres, des interdits et des punitions, ou fonctionner selon un système démocratique dont la loi se trouve définie par ses membres, y compris le maître.

Mais celui-ci, pour avoir un pied dans cette micro-société, n'en a pas moins un autre dans celle des adultes, à laquelle il doit des comptes et devant laquelle il assume ses responsabilités. Sa position est donc inconfortable car, s'il y a opposition, c'est la loi de la société qui l'emportera sur celle de la classe. C'est donc à ses risques et périls qu'il transgressera la première qui, par exemple, l'oblige à surveiller les récréations alors que la loi de la classe aura prévu l'organisation,

à ce moment, d'activités variées qui ne peuvent toutes être placées sous son contrôle.

Faut-il pour autant en revenir au système autoritaire ou favoriser chez l'enfant l'éclosion du sens des responsabilités et l'exercice de sa liberté ? Alors ne convient-il pas de modifier la loi des adultes ?...

### S'éduquer en coopération

La seconde partie des «Actes», placée sous le titre : «Coopération de «s'éduquant» fournit une approche de la recherche-action, de l'alternance et des pratiques coopérantes qui peuvent être mises en œuvre dans le cadre de la formation permanente au niveau de l'enseignement professionnel comme de l'enseignement supérieur. L'expérience poursuivie à Chaingy, près d'Orléans, au Centre National Pédagogique des Maisons Familiales Rurales permet de mettre en évidence l'influence, sur le comportement personnel et sur l'enrichissement de la personnalité, de cette recherche-action menée en coopération.

Selon le point de vue d'un formateur, «l'idée centrale qui préside à ces actions est qu'une authentique démarche de formation par la recherche repose sur le développement de toute la personne par une activité autonome d'apprentissage». Ce à quoi il convient d'ajouter, avec un formé, que «les sessions constituent effectivement le lieu de la coopération entre les personnes toutes attelées à une même visée : leur propre promotion et celle des autres, toutes des «s'éduquant», les «formés» comme les «formateurs», parce qu'il ne peut y avoir de fonctionnement sans les uns et les autres».

La suite des «Actes» se compose de différents chapitres. On y trouve les travaux de divers ateliers, «pratique et élucidation des lois dans la classe coopérative», «l'équipe éducative», «le désir à l'école», etc.

On y trouve également diverses communications placées sous le titre «Coopération et Université» dont «la pédagogie compagnonnique en université populaire», et «le Groupe de Formation et de Recherche de Caen» où l'Université connaît une expérience de six années en matière de coopération, ainsi qu'un exposé de Henri DESROCHE, directeur du Collège Coopératif de Paris, sur l'Université Coopérative Internationale.

Un autre chapitre est consacré à «Education et entreprise coopérative» : s'y trouve notamment présentée l'intervention de Jean LAHITTE sur la «formation dans les coopératives ouvrières - SCOP».

Sous le titre «Education coopérative et développement», les derniers éléments des «Actes» sont consacrés à la présentation de diverses expériences réalisées au Maroc, à Dakar où se sont déroulés, au début de cette année, les Etats généraux de l'Éducation, au Mexique, au Québec, en Belgique, à Toulouse.

Ainsi que nous le disions plus haut, ces «Actes de Nantes» ne manqueront pas de soulever critiques et objections. Aussi bien ceux qui ont participé à la semaine U.C.I. de printemps ne prétendent-ils pas esquiver les uns et les autres dans la mesure où ils savent devoir se heurter à tous les conservatismes.

Du moins ces «Actes» témoignent-ils de la vitalité de leur recherche. Une recherche qui ne peut que retenir l'attention de ceux qui se préoccupent des défaillances du système éducatif actuel, y compris en matière de formation continue. Comme de ceux qui sont convaincus qu'on ne saurait envisager d'éducation hors d'un contexte de liberté, de solidarité, de travail créateur. Mais n'est-ce pas là précisément la définition de la coopération ?

### SCIENCES ET LOISIRS

Tarif de lancement : 6 mois : 50 F,  
spécimen gratuit sur demande  
5 rue de la Baume, 75008 Paris

Tout le monde connaît *Sciences et Vie*. Son éditeur vient de créer, en direction des jeunes scientifiques amateurs, un bimensuel les informant des multiples activités et manifestations locales dans tous les domaines scientifiques. Peut-être ce tour d'horizon est-il trop large pour une utilisation individuelle mais ce sera à n'en pas douter un outil intéressant pour les C.D.I., clubs de jeunes, etc.

## QUI A PEUR DU GROS MÉCHANT ORDINATEUR ?

Le compte rendu sur le séminaire « Informatique » (*L'Éducateur* n° 4-5, p. 32-33) me semble révélateur du caractère élitiste des conceptions qui prévalent dans le mouvement. Loin de moi l'idée de dresser un procès d'intention à nos compagnons, leur bonne foi n'est pas en cause ; simplement leur point de vue reste à mes yeux trop centré sur la pédagogie Freinet, sans prendre réellement en compte la problématique sociale — politique ? — de l'informatisation de la société, de l'école.

Pour faire plus court, je m'en tiendrai à la conclusion de l'article, car elle me paraît symptomatique : « *De même qu'on a utilisé l'imprimerie à l'école pour démythifier la chose écrite, cherchons les voies de l'utilisation de l'informatique en tant qu'outil parmi d'autres.* » Cela pose au moins trois questions fondamentales :

- La comparaison entre informatique et imprimerie est-elle vraiment pertinente (du point de vue des auteurs du compte rendu) ?
- L'informatique est-elle un « outil » parmi d'autres ?
- Que veut-on démythifier ; la technique informatique elle-même ? Son utilisation sociale ? Sa signification en tant qu'« outil » pédagogique ?

Concernant la première question, il est clair que tout l'article s'inscrit en faux contre la simple comparaison entre imprimerie et informatique. Que nous apprennent les participants au séminaire ? Que les micro-ordinateurs ont tué toute communication avec l'extérieur. Tout fonctionne selon une relation de type hallucinogène entre la machine et les usagers. Ceux-ci sont tellement fascinés par le langage machinique qu'ils en oublient le congrès et semblent même éprouver des difficultés pour communiquer à l'intérieur du petit groupe.

Alors que l'imprimerie s'insère dans le processus culturel de la communication de masse, multipliant les confrontations en tous genres, l'ordinateur visiblement réduit à néant cette communication. On découvre, à lire l'utilisation telle qu'on nous la rapporte, que l'ordinateur est une machine adaptée aux problèmes de gestion (y compris la gestion du contrôle des rendements éducatifs). Confondre imprimerie et informatique, c'est réduire la littérature à un livre de comptabilité !

Il découle de ces considérations qu'à la question de savoir si l'informatique est un « outil » parmi d'autres, on se saurait répondre qu'en

faisant les plus sérieuses réserves. Ne voit-on pas que la relation entre l'utilisateur et l'ordinateur est typiquement linéaire, ce qui produit un effet d'hallucination, la mise en sommeil de tout réflexe critique ? Le nœud fondamental à toute connaissance se trouve brisé : la disparition du relationnel, la destruction de l'être social, l'occultation de ce pour quoi tout acte, toute connaissance, dégagent un faisceau de sens. Plus grave, le transfert psychanalytique ne peut plus s'exercer normalement vers autrui, mais renvoie brutalement au « double de soi », la machine. Ce dernier aspect peut se révéler infiniment destructeur chez de jeunes esprits.

Quant à se poser la question de la démythification de l'informatique, cela me paraît pour le moins relever d'une prétention exorbitante : qui l'emportera des « lourds » ou des « micros » ? Qui, en fin de compte, détiendra le pouvoir d'intervenir sur les programmes ?

Même si l'on suit nos compagnons lorsqu'ils ne retiennent (naïvement à mes yeux) que l'hypothèse la plus rassurante, là encore on voit ressurgir le travers élitiste. Pour quelques centaines ou quelques milliers d'éducateurs « démythifiants » ou « désaliénants », combien de centaines de milliers d'enseignants qui consommeront passivement de l'informatique, s'en tenant aux programmes faits sur mesure ? Imagine-t-on alors les risques de manipulation des comportements — prix à payer au dieu « efficacité » — et le renforcement de la sélection qui s'en suivrait, laquelle se trouverait auréolée de la « neutralité » de la machine ?

Comme l'a souligné notre collaborateur-formateur d'informaticiens, et sans vouloir faire du catastrophisme, je pense qu'il n'y a pas à se bercer d'illusions : tôt ou tard, « *vues la conjoncture actuelle et les nécessités économiques...* », on en arrivera à connecter tous les réseaux de la télématique et de l'informatique. A ce moment-là, il y aura une sacrée distance entre la presse à imprimer et le terminal de l'ordinateur central. Nous serons entrés dans l'ère de « l'Enseignement Assisté par Ordinateur » (E.A.O.), réchauffé moderniste de « l'Enseignement programmé » et de « la Machine à Enseigner » de Skinner. Ce jour-là nous enterrerons Freinet définitivement, comme on efface un signal incongru d'une mémoire au silicium. Amen !

Gilbert ESTÈVE

## « MATHÉMATIQUES » AU SECOND DEGRÉ

Responsable de la commission : Jean-Yves SOUILLARD, 65 rue Fondeville, 31400 Toulouse Pourville.

Responsable du bulletin de la commission : Jean-Yves SOUILLARD : Abonnement : 25 F.

Responsable de la rubrique « math » dans B.T.2 magazine : Alain DUROUX.

### Modules de recherche :

- Module « Informatique » : Alain DUROUX.
- Module « Autocorrection au 1<sup>er</sup> cycle » : Roselyne BLANDIN, Daniel Louis ETXETO.
- Module « Autocorrection au 2<sup>e</sup> cycle » : Jean-Claude RÉGNIER.
- Module « Calculatrice » : Pierre RAMULIERE.
- Module « Libre recherche » : Edmond LÉMERY, Marie-Hélène CHASTANET.
- Module « Conseil de coopérative en classe de mathématiques » : Daniel Louis ETXETO.

### Modules de productions :

#### Outils autocorrectifs :

- « Proportionnalité en 6<sup>e</sup> » : Jean-Louis GANDRAL.
- « Calcul mental » : Daniel Louis ETXETO.
- « Activités numériques en 2<sup>e</sup> » : Jean-Claude RÉGNIER.
- « Produits remarquables en 4<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> » : Marie-Claire COMBES, Marguerite LEVREL.
- « Trigonométrie en 3<sup>e</sup> et 2<sup>e</sup> » : Jean-Claude RÉGNIER.

#### B.T.2 :

- « Histoire de l'enseignement des mathématiques » : Jean-Claude RÉGNIER.

### Cahiers de roulement :

- « Conseil de coopérative en classes de maths » : Daniel Louis ETXETO.
- « Changer au 2<sup>e</sup> cycle » : Jean-Claude RÉGNIER.
- « Libre recherche » : Alain DUROUX.

### Compléments :

« Conseil de coopérative en classe de maths » : Daniel assurera la circulation du cahier de roulement, commencé en 1980. A partir d'une grille d'analyse, il essaiera d'obtenir une information homogène de différentes classes.

Participants : Michèle CHRÉTIEN, Marie-Claire COMBES, Marie-Hélène CHASTANET, Sylvianne THEVENON, Jean-Claude RÉGNIER, Marguerite LEVREL.

« Livre recherche » : fichier 4<sup>e</sup>, 3<sup>e</sup>, 2<sup>e</sup>. Marie-Hélène centralisera les fiches de problèmes. Que chacun lui fasse parvenir environ cinq fiches. Elle effectuera un classement, diffusera par le canal du bulletin et de *La Brèche* quelques exemplaires afin qu'ils soient expérimentés. Lui retourner enfin les comptes rendus d'observation et de remarques. Lors de la prochaine rencontre, nous pourrons commencer le fichier « Libre recherche » et penser à son édition.

- « Livret autocorrectif : trigonométrie » : Jean-Claude en assurera la rédaction définitive au cours de l'année.
- « Le cahier de roulement « libre recherche » (année 80-81) : Alain en fera la synthèse. Elle sera diffusée dans *La Brèche*.
- « Fichier bibliographique pour aider le prof dans sa démarche pédagogique en math (dans le sens de la pédagogie Freinet).

Faire parvenir des titres d'ouvrages ou d'articles à Jean-Claude REGNIER.

Toutefois, fournir aussi avec la référence complète un court descriptif et une possibilité d'utilisation. Première diffusion : fin du premier

trimestre dans le bulletin et *La Brèche*, ainsi qu'à ceux qui en feront la demande.

— «Rubrique math dans B.T.2 magazine» : N'oubliez pas de faire parvenir des documents à Alain DUROUX.

## Les J continuent... ils ne nous attendent guère !!!

Et si l'imagination reprenait le pouvoir qu'elle n'aurait jamais dû perdre depuis 1968 ?

Et si l'imagination était rendue aux enfants, de plein droit ?

Et si l'imagination rendue aux enfants décidait de fuir Dame Ecole ?

Et l'enfant retrouvé, habillé de neuf dans les draps étincelants de la poésie, de la créativité, de son expression personnelle, s'en allait seul, SEUL, de plus en plus grand, de plus en plus beau, de plus en plus sûr, loin, très loin de Dame Ecole qui n'aime pas, et depuis 1880, et même depuis 1650, les enfants beaux, grands, sûrs, habillés de neuf dans la créativité, la liberté ?

Rappelle-toi...

Il pleuvait sur Orléans ce jour-là,

Il était tard

Et la fumée des cigares

Embrumait les synapses

A tel point que la logique a fait klap ! klap !

Alors, on a vu que dessous les pavés, il y avait la plage,

Dessous les caractères typographiques à la nage

Nous avons trouvé la lumière

Tremblottante, vivace, cavalière.

Pourquoi tous ces congrès d'enfants ne déboucheraient-ils pas sur un journal d'enfants pour enfants ? Je ne sais déjà plus qui a lancé ce cri ! Jean, Pierre ou Jean-Pierre ou moi ? Mais ça nous fait bigrement plaisir !

On s'est dit comme ça que même si on n'était pas soutenu, au moins ça servait à quelque chose.

C'était en 1977 !

1979, *J magazine*. J'aurais souhaité mieux, moins adulte, plus fidèle au graphisme de l'enfant, plus sincère, moins didactique. Je sais, le débat continue encore... En même temps que le succès de la revue.

1981, les premiers lecteurs de *J magazine* s'inquiètent de ne pas pouvoir trouver l'équivalent dans les revues suivantes, les *B.T.*

Ici, ou là... j'entends quelqu'un me demander : «*Alors quand sortirez-vous J1 ?*»

Eh oui ! Moi, j'en suis à *J2*, *J3*, parce qu'avec quelques copains, on s'est rendu compte que les adolescents manquaient cruellement de lecture, de lieux de dialogues, de centres d'enrichissements dialectiques. Alors, à Creil, à une dizaine, on a parlé de *J2*, *J3*, de revues pour adolescents. On a échangé des opinions, des réflexions, des suppositions, on a questionné la C.E.L., on s'est engagé à préparer des n° 0 de chacune d'elles. Ces numéros étant pour nous les seuls

moyens de faire reposer la réflexion collective sur des données solides, matérielles.

Ce n'est pas parce que nous sommes quelques copains depuis cinq ou six ans convaincus de la nécessité de ces revues qu'il faut obligatoirement accrocher tout le mouvement à nos trousseaux ! Quand j'ai commencé à parler de journaux d'enfants pour enfants au C.A. à Laroquebrou en septembre 1977, la suspicion et la surprise étaient générales !

Aujourd'hui le cercle des convaincus s'est considérablement élargi en même temps que la nécessité des revues a commencé à se transformer en priorité pour les premiers ! C'est dire que les choses vont vite ! Saurons-nous les suivre ? Saurons-nous les devancer ? Saurons-nous nous transformer pour échapper définitivement au carcan scolaire ? Saurons-nous nous montrer capables d'œuvrer au bénéfice de l'enfant et pas seulement au bénéfice de l'élève ? Je suis intimement persuadé que l'avenir de notre mouvement ne se situe plus à l'école, que cet avenir s'installe déjà partout où les enfants, les adolescents ont des choses à dire et à montrer. Je ne crois plus aux possibilités culturelles de l'école, je pense que l'école deviendra de plus en plus un centre d'apprentissages polyvalents en même temps qu'un îlot a-culturel et déculturant parce que la masse des connaissances spécialisées va se développant de plus en plus et qu'ainsi il n'y aura plus place pour la rêverie, l'imaginaire, la tendresse, le plaisir.

Aussi, le mouvement s'il est lucide doit prendre clairement toutes les dispositions pour répondre aux deux besoins fondamentaux éprouvés par les jeunes.

Apprendre à l'école.

Rêver et créer à l'extérieur de l'école.

Le mouvement doit donc se montrer capable de poursuivre la réalisation d'outils individualisés et de revues didactiques comme les *B.T.*, en même temps qu'il réalisera de nouvelles revues à lire à l'extérieur de l'école pour les amener peut-être ensuite dans l'école.

C'est le rôle des revues *J...*

Si nous voulons continuer à travailler dans l'esprit de la pédagogie Freinet, ils nous faut maintenir ouverte la porte de la classe.

Les *J* sont le taquet qui empêchera chaque porte de se refermer.

R. BARCIK  
13 rue Jean-Jaurès  
08330 Vrigne-aux-Bois

## Panorama international

### SUISSE

#### **La condition de travail des enseignants : le B.I.T. s'y intéresse**

«*Ils vont craquer.*» C'est ce qu'ont pensé des enseignants, les experts du Bureau International du Travail à la suite de leurs travaux pré-

paratoires à une conférence qui s'est tenue du 27 octobre au 4 novembre à Genève. On compte dans le monde plus de 26 millions d'enseignants dont près de 90 % sont concentrés dans le primaire et le secondaire. «*Ce système constitue l'ossature du système scolaire national et revêt donc, dans toute société, une importance capitale pour le développement. De plus en plus les transformations économiques et sociales et les innovations de l'enseignement se traduisent par un surcroît de responsabilités pour les maîtres qui doivent non seulement s'acquitter de leurs fonctions propres avec de plus en plus d'efficacité, mais aussi se substituer à d'autres institutions sociales dans leur rôle traditionnel ou du moins les épauler.*» En même temps, l'évolution démographique et les pressions financières ont conduit, dans certains pays, un chômage. La conjonction d'une charge de travail alourdie et d'une

moindre sécurité de l'emploi soumet les enseignants à des pressions accrues : «*Les rapports nationaux sont de plus en plus à faire état d'un certain malaise qui se traduit par le peu d'empressement des jeunes à entrer dans cette profession et par la tendance des anciens à changer de métier.*»

Le nombre d'enseignants au chômage devient alarmant : En 1980, il était de 10 300 en Allemagne Fédérale, de 9 800 aux Pays-Bas, de 37 400 en Grande-Bretagne, uniquement pour le pré-scolaire et le primaire.

Est-ce sans dommage pour les enfants que le service à temps partiel fonctionne ? Il est de 24,2 % en Allemagne Fédérale, de 30,6 % au Danemark et de 1,4 % en France.

Il est donc grand temps qu'on se préoccupe de la santé mentale, de la sécurité, de la garantie d'emploi des enseignants sans lesquels le climat morose qui les gagne nuira aussi à leurs élèves. En particulier, en ce qui concerne les surcharges nées de l'innovation et des réformes officielles, il devient nécessaire de recenser les facteurs de dégradation des conditions de travail.

C'est ce qu'a compris l'Institut Romand de Recherches Pédagogiques qui s'est fixé pour cette étude un certain nombre de lignes directrices :

1. S'attacher à une étude précise de la vie professionnelle quotidienne des enseignants.
2. Analyser les conditions de travail qui leur sont offertes.
3. Rechercher une unité dans les programmes pour tous les degrés afin d'assurer par leur cohérence un stress moindre chez les enseignants.
4. Revaloriser les disciplines dites secondaires. (N.D.L.R. : Le remède proposé est surprenant : il s'agit de créer des examens «aussi exigeants que pour les autres disciplines» !)
5. Assurer l'autonomie progressive et croissante des enseignants à l'égard des «contraintes de l'innovation pédagogique» pour leur assurer la maîtrise de celles-ci.

L'I.R.D.P. conclut : «*L'enseignant est en quête de son identité, cela est certain. En ces conditions, les efforts d'innovation devront tendre à assurer l'enseignant dans ses fonctions, à le rendre «maître» de son enseignement et de sa classe.*» Derrière cette formulation moralisante, quelle image de l'enseignant faut-il placer ? Gageons que tous n'y mettent pas la même...

Le Groupe Romand de l'Ecole Moderne (pédagogie Freinet) va-t-il intervenir dans le débat ? C'est à l'assemblée générale du 3 décembre à en décider. A son ordre du jour figure le fonctionnement de la nouvelle Ecole Normale, la campagne d'émissions radio, le bilan des groupes d'expression corporelle, d'organisation de la classe, de la musique, de l'enfance inadaptée.

Sources : *Educateur* (Société Pédagogique de la Suisse Romande, juin et octobre 81).

## PAYS-BAS

### L'école qui ne voulait pas mourir

Lorsque les congressistes F.I.M.E.M. se réunirent au Brahmshoff, à Delft, en avril dernier, aucun d'entre eux n'aurait osé imaginer que cette école allait quelques mois plus tard être la victime d'un incendie. C'était la deuxième école Freinet à Delft à subir ce sort. Nos camarades hollandais nous ont envoyé des photos des décombres. Le plus grave fut de voir les enfants menacés d'être répartis entre les différentes écoles voisines à titre définitif. En effet, la baisse de la population scolaire menaçait de fermeture depuis un certain temps une des écoles et seul le choix douloureux de cette dernière avait reculé l'opération. Dans ce sens l'incendie réglait la situation. Mais pour les maîtres et les enfants, quel désastre !

La ville de Delft avait d'autre part des difficultés d'ordre économique. L'assurance ne couvrait que partiellement les dégâts causés au bâtiment (1 600 000 F) : notre «salle du congrès» et l'imprimerie totalement détruits. La perte de matériel de son côté avait été évaluée à 270 000 F français.

Le coup de chance, ce fut la décision de promoteurs de construire 242 maisons nouvelles. L'école redevenait nécessaire et on se mit au travail de réfection. En janvier 82, on pourra se resserrer des classes les moins touchées. Après les vacances d'été 82, l'école toute entière sera remise en marche. On la modifiera même pour accueillir une maternelle car la réforme récente prévoit que chaque école, à partir de 1985 devra devenir une école de base, c'est-à-dire incluant des classes maternelles.

Joop Houweling qui organisa avec ses camarades le congrès adresse son salut amical aux participants en précisant qu'il n'est pas nécessaire d'envoyer des secours. Mais si l'argent ne fait pas défaut à nos camarades, je pense qu'ils pourraient constituer une bibliothèque internationale avec les albums que les ex-congressistes pourraient lui envoyer en signe de renaissance... Son adresse personnelle : Joop Houweling, Lepelaarstraat 32, 2623 NX Delft, Pays-Bas.

## ESPAGNE

### La globalisation : nouvelles pistes

En France, on applique presque exclusivement l'adjectif global à l'apprentissage de la lecture. En Espagne, le groupe madrilène de l'Ecole Moderne a proposé un autre usage du mot : «*Une activité est globale dans la mesure où les personnes s'y impliquent totalement. Ce n'est pas une activité parmi d'autres, un complexe d'intérêts mais l'intégration d'une personne dans une situation qu'elle vit comme lui étant propre.*»

Le mouvement espagnol a essayé d'analyser cette notion au cours des congrès d'Aquilas (1979) et des Asturies (1980). Il propose aux camarades des autres pays de se joindre à ses travaux. Au congrès de Malaga, en 1981, l'atelier de globalisation s'est attaqué à l'apprentissage de la lecture. Maintenant, il propose une approche théorique de la globalisation, en suivant le plan de recherche élaboré à Malaga :

1. Comment la globalisation se réalise dans la vie.
2. Comment l'enfant approche le réel : que capte-t-il ? Comment ? Comment organise-t-il le perçu ? Dans quel but ? Pour s'y adapter ou pour le transformer ?
3. Quel rôle jouent les techniques dans ce processus ? Quel est notre rôle, celui du matériel ?
4. En quoi cette démarche constitue-t-elle une alternative aux programmes officiels ?
5. Quels sont les pistes de recherche à prévoir pour des travaux postérieurs ?

Du 19 au 23 mars, tous les groupes territoriaux d'Ecole Moderne vont se retrouver à Madrid pour en discuter et préparer dans ce domaine le travail du congrès espagnol de Cantabria. Si ce thème vous intéresse (et si vous lisez l'espagnol), vous pouvez vous signaler à : Taller de Globalizacion, Grupo territorial de Madrid, M.C.E., Espiritu Santo 33, bajo cha, Madrid 10, Espagne.

## ALLEMAGNE

### Je ne suis pas pessimiste, je suis d'un optimisme sans espoir !

Cette déclaration résume assez bien l'important cahier consacré par le groupe allemand des coopératives pédagogiques (Bremen) à la lutte pour la paix et contre l'armement atomique. Ce numéro contient un appel à la F.I.M.E.M. pour une action contre la guerre, plusieurs reportages sur les réactions d'élèves à un questionnaire sur la peur de la guerre :

1. Crois-tu qu'une guerre est probable dans les prochaines années ? (Majorité de oui.)
2. Quelles réflexions t'inspire cette crainte ?
3. A quelle occasion as-tu perçu cette crainte avec insistance ?
4. T'estimes-tu assez informé sur les raisons politiques et économiques qui déclenchent une guerre ?
5. Les informations que tu recueilles ont-elles une influence sur ta personne ?
6. Que pouvons-nous entreprendre concrètement pour écarter le danger d'une guerre ?

Source : *Fragen und Versuchen*, n° 15, octobre 81, Könerwll 8, 28 Bremen (envoi contre mandat de 5 D.M.).

Roger UEBERSCHLAG

## Organisation coopérative d'un centre de documentation

A mon emploi du temps cette année dans ce nouveau collège : trois heures de «documentation».

Certain de ne pas être seul à avoir à envisager ce genre de situation je pense qu'un court témoignage sur la manière dont je l'ai abordée est susceptible d'intéresser des camarades.

Et pourquoi ne pas le faire tout simplement à travers le compte rendu de la seconde réunion du «club bibliothèque» ?

On pourra à la fois reconnaître la démarche adoptée et, en filigrane distinguer les objectifs poursuivis.

Au fait qui est-ce qui disait qu'une démarche coopérative était impossible dans le second degré ?

*Alex LAFOSSE  
69 rue Jean-Jaurès, Coulounieix  
24000 Périgueux*

### CENTRE DE DOCUMENTATION - CLUB BIBLIOTHÈQUE Compte rendu de la réunion du jeudi 15 octobre

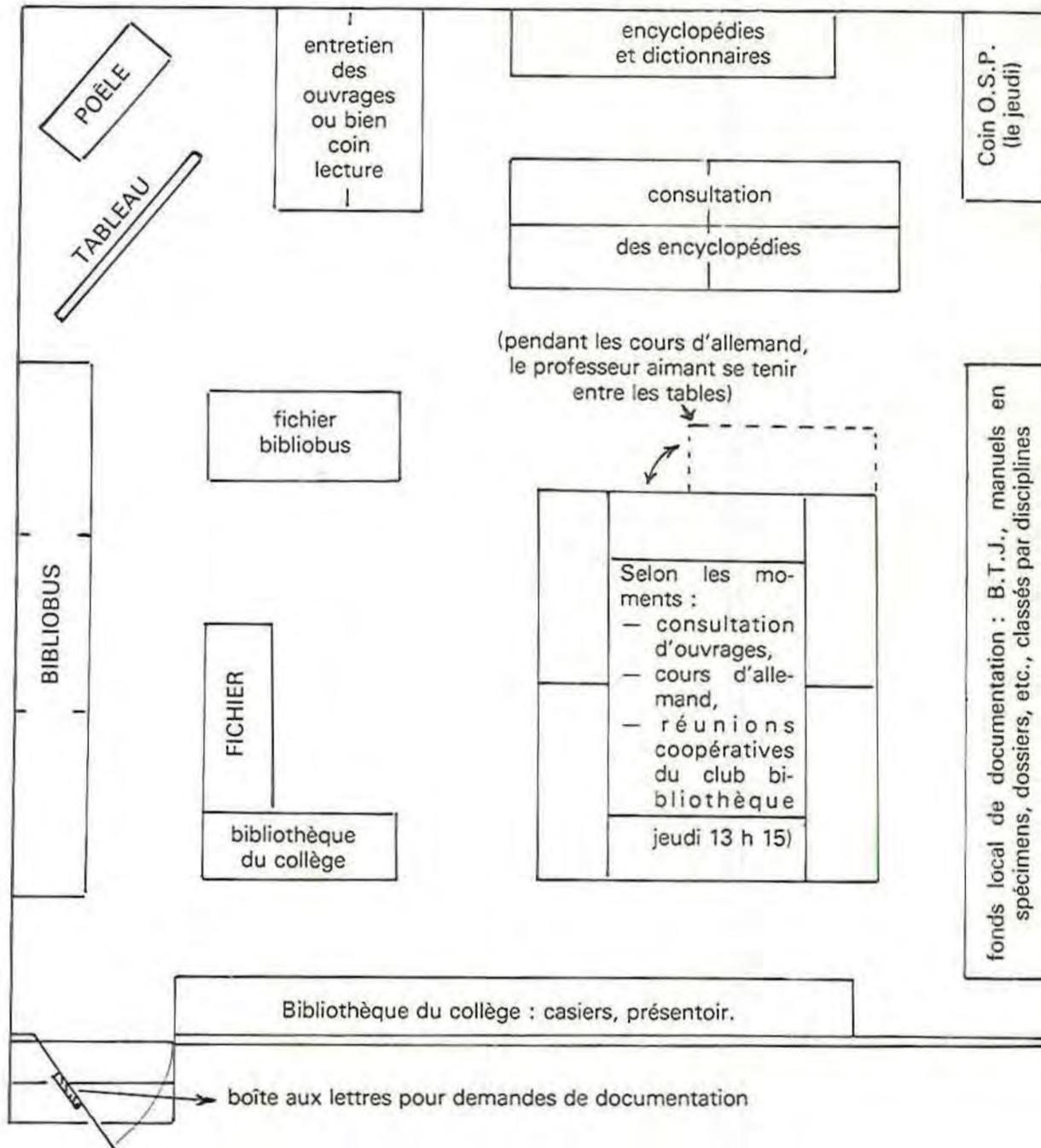
#### PRÉSENTS :

- **Bibliothèque locale** : Christian Moreau, Eric Dougnac, Robert Mazari.
- **Bibliothèque circulante** : Stéphane Giacomazzi, Pascal Boucher, Nathalie Bayo.
- **Encyclopédies - dicos** : Vincent Grelety, Ghislaine Mithridate.
- **Documentation** : Philippe Jozelon, Thierry Verrouil, Eric Jeammet. Absent : Jean-Luc Mallet.
- **Coordination** : M. Lafosse.

#### DÉCISIONS :

- **Compte rendu** : M. Lafosse le prendra aujourd'hui. Chacun son tour par la suite. Il sera affiché et permettra de s'assurer chaque jeudi que les décisions prises lors de la précédente réunion coopérative ont bien été appliquées.
- **Durée des prêts** : Quinze jours en principe. Passé ce délai : rappel gentil.
- **Boîte aux lettres** : Pour les demandes au service «Documentation». Robert Mazari et Christian Moreau l'installeront sur la porte. Eventuellement elle sera habillée en venylia adhésif.
- **Couverture des livres de la bibliothèque locale** : L'expérience dira si ce travail (réfection des livres, fichage, couverture plastique) peut être mené à bien par les seuls Robert, Christian et Eric pendant leurs heures d'études. Sinon la question sera à nouveau posée.
- **Encyclopédies et dictionnaires : notation des sorties** : Ces ouvrages sont à consulter sur place par les élèves sur les tables disposées à cet effet. Quand la conseillère principale d'éducation, Madame Graziani, prend des ouvrages pour les professeurs, il faudrait qu'elle les note sur le tableau préparé par Vincent Grelety. Vincent Grelety verra Madame Graziani à ce sujet.
- **Encyclopédies, couverture** : Vincent Grelety et Ghislaine Mithridate étudieront la formule plastification avec «filmolux». Ils compareront avec le coût d'une simple couverture plastique.
- **Organisation de la salle** : Celle étudiée lundi dernier, qui ne devrait pas gêner les cours d'allemand, sera mise à l'essai. Toute suggestion pour son amélioration sera la bienvenue.

**CENTRE DE DOCUMENTATION DU COLLÈGE**  
ouvert les lundi et vendredi de 13 h 15 à 13 h 45



- **Documentation** : On finira de classer les B.T. par numéros. On mettra à jour leur classement par matières. Tout en continuant à ranger les spécimens par matière et par niveaux. Ensuite on s'attaquera à la série de *Textes et documents pour la classe* (classement-inventaire). Manuels scolaires dont les séries encombrant le coin documentation : Philippe Jozelon verra avec Madame l'intendante quoi en faire.

- **Accès à la salle en dehors des heures d'ouverture** : Ceux qui voudront travailler au classement ou à la réfection des ouvrages durant leurs heures d'études pourront demander la clé à Mme Graziani si elle ne voit pas d'inconvénient à la chose.

- **Bibliobus : choix des livres lundi** : Pascal Boucher se fera préciser l'heure de passage du camion. Il choisira les ouvrages en compagnie de Stéphane, Philippe, Eric et Nathalie. Les autres pourraient faire connaître leurs souhaits par écrit (genre, auteurs, titres...).

- **Accueil** : Chacun est responsable de l'accueil des camarades. Les mettre à l'aise. S'enquérir des désirs et orienter vers tel ou tel en fonction de ceux-ci.

- **Animation** : Robert Mazari propose la projection de diapos. Il est admis que le rôle du club n'est pas seulement de permettre de lire mais aussi de donner envie de lire. On pourra en reparler quand la phase organisation sera terminée et le fonctionnement mieux rodé. D'ici là chacun pourra réfléchir à des propositions.

- **Prochaine réunion coopérative** : Jeudi 22 à 13 h 15. Les questions proposées pour l'ordre du jour sont à inscrire sur le tableau en plastique blanc disposé près de la porte.

# SECTEUR ÉVALUATION

## *Évaluer, en pédagogie Freinet, est-ce concevable ?*

Si les enfants de nos classes exercent un certain pouvoir de décision sur l'organisation des activités, sur leur contenu, sur les structures institutionnelles de la classe, sur l'emploi du temps et sur la vie sociale même du groupe, pourquoi n'auraient-ils pas, dans la même démarche, la possibilité d'exercer ce même pouvoir au niveau de l'évaluation de leurs savoirs et savoir-faire ? Pourquoi n'effectueraient-ils pas eux-mêmes, ou ne participeraient-ils pas à cette évaluation ?

Cette conscientisation de leurs responsabilités au sein du groupe-classe, cet éveil à l'appréciation individuelle ou collective de leurs travaux, cette prise en charge plus précise de leurs capacités donnent droit à la parole.

Mais, pour l'heure, ce sont bien les adultes qui décident pour les enfants, pour leur devenir. Les instructions officielles du C.M. attachent une importance accrue, dûment circonstanciée à ce pouvoir hiérarchique inhérent à la fonction éducative et engagent les enseignants à répondre tout particulièrement à l'exigence de l'évaluation du travail scolaire en vue d'une unique mission : l'orientation.

Si l'objectif de l'administration, à court terme, est bien d'accroître et de «maximaliser» le rôle sélectif de l'école, celui du chantier Evaluation est diamétralement opposé au premier. C'est dans le cadre d'une pédagogie de la réussite que se situent résolument nos objectifs : l'épanouissement de l'enfant, les échanges et les confrontations diverses au sein du groupe, le libre choix des activités, le respect de la personnalité de l'individu, le besoin de s'exprimer et de communiquer, de créer... Pour ce faire, nous proposons à l'enfant d'intervenir de diverses façons sur l'appréciation de ses travaux dans une démarche d'évaluation formative.

*«C'est en forgeant que l'on devient forgeron.»*

*«C'est en parlant que l'enfant apprend à parler, c'est en marchant qu'il apprend à marcher, c'est en écrivant et en rédigeant qu'il apprend à rédiger.» (1)*

En ce sens, un certain nombre de camarades tentent à l'heure actuelle de mettre en place une nouvelle organisation de la classe et élaborent des outils susceptibles de permettre à l'enfant de poursuivre ses propres cheminements vers l'autonomie en lui donnant les moyens de s'auto-évaluer.

A l'heure actuelle, les travaux du secteur s'appuient essentiellement sur la confrontation de ces diverses expériences individuelles pour en expliciter la démarche et les finalités.

Pendant les journées d'étude de Creil, au chantier évaluation, dialogues à peine imaginaires :

*«— Savoir ranger des nombres en ordre croissant : pour moi c'est un critère.*

*— Mais non, ça, c'est un objectif spécifique.*

*— Oh ! eh ! qu'est-ce que vous racontez ? Chez moi, c'est une épreuve de brevet, tout simplement !*

*— D'abord, qu'est-ce que tu appelles «objectif spécifique» ?*

*— Et toi : critère de quoi ? réussite à une performance ? Alors, ça veut dire que tu considères que cette performance est caractéristique de l'atteinte d'un objectif ? Lequel ?»*

Ou bien encore :

*«— Moi, je suis contre les contrôles, ça sent trop le flicage, je préfère les bilans.*

*— Ah oui ? Et comment tu les fais, tes bilans ?*

*— Eh bien, quand les enfants se sentent prêts, de temps en temps, ils peuvent demander à passer certaines épreuves correspondant au brevet qu'ils ont choisi : ils voient où ils en sont.*

*— Et toi aussi, par la même occasion ! Mais si c'est ça que tu appelles des bilans, alors je suis d'accord.»*

Et c'est ainsi qu'après quelques échanges de ce genre, nous nous sommes dit que probablement nous faisons des choses semblables ou apparentées auxquelles nous ne donnons pas toujours le même nom.

---

### Alors, de quoi on parle ?

---

Le vocabulaire utilisé, bien que commun, recouvre, en fait de nombreuses acceptions, en fonction des références individuelles. Qu'entendons-nous par «évaluation» ? Qu'est-ce qu'un «contrôle» ? Ces deux termes induisent-ils des connotations différentes, ou peuvent-ils être assimilés ? Quelles sont nos pratiques des «bilans» ? Sont-ils quotidiens, hebdomadaires, bi-hebdomadaires, bi-quotidiens ? Qui les met en œuvre ? Quel est leur contenu ? A quoi servent-ils ? Qui les utilise ?

Autant de questions qui méritent un large éclaircissement au sein du mouvement de l'I.C.E.M. dans son ensemble.

Par ailleurs, de nombreuses tentatives théoriques réunies sous l'appellation «pédagogie par objectifs» révèlent une large confusion entre les divers vocables employés. Cette terminologie anarchique constitue en fait un sérieux obstacle à la communication.

Cependant, il n'en est pas moins évident que les termes : «objectif pédagogique», «comportement observable», «critère d'évaluation», «opérationnalisation d'un objectif», «dérivation» et «spécification», «performance» et «compétence» sont largement, et de plus en plus utilisés autour de nous. Tout le monde a le mot «objectif» à la bouche, sans peut-être pouvoir déterminer avec suffisamment de précision ce qu'il veut dire pour lui. Nous ne pouvons cependant ignorer en toute bonne foi ces recherches universitaires.

Afin de réduire ces difficultés au sein du chantier évaluation, nous avons lancé trois cahiers de roulement sur le thème : «Évaluer, contrôler, faire le bilan : qu'est-ce que ça veut dire pour toi ? Objectifs spécifiques, comportements observables, critères d'évaluation : ces termes recouvrent-ils un contenu pragmatique dans ta démarche quotidienne ?» Chacune des interventions ont été étayées par des exemples concrets, issus de nos pratiques, et seront l'objet de publications ultérieures.

On peut aussi se demander si cette volonté de tout rationaliser, classer parfaitement ne cache pas une illusion scientifique : celle qui tendrait à laisser croire en la possibilité de hiérarchiser les opérations intellectuelles constitutives de l'acte d'apprentissage.

Néanmoins, il est peut-être schématique de vouloir assimiler la pédagogie par objectifs à ce que «la pédagogie Freinet met depuis longtemps en pratique avec ses bandes enseignantes... ses brevets».

(1) «Conseils aux jeunes», B.E.M. 54-55, C. Freinet, p. 43, 1969.

En effet, nous aurions certainement intérêt à y regarder d'un peu plus près du côté de cette «taxonomie» pour définir avec davantage de rigueur les acquisitions que nous voulons permettre de faire aux enfants et formuler des «programmes naturels» autrement que sous forme d'une liste d'activités aléatoires qui ne déterminent pas avec précision la nature des apprentissages effectués, ce qui dénote une confusion entre l'objectif et les modalités qui permettent de l'atteindre.

La pédagogie par objectifs se démarque d'une pédagogie des contenus définis en termes de programmes, c'est-à-dire en une succession de notions dont la logique n'est souvent apparente que pour les concepteurs des dits programmes (et c'est peut-être encore leur faire beaucoup d'honneur que de les supposer capables de définir cette logique...).

La pédagogie Freinet a, depuis toujours, lutté contre cette pédagogie des contenus. Mais sa confiance affirmée dans le potentiel de curiosité, d'appétit de savoir des enfants quand les moyens leur sont donnés de prendre en main leur formation, l'amène tout autant à refuser que l'alternative à cette pédagogie de programmes soit posée, dans la pédagogie par objectifs en termes d'objectifs définis à l'avance, de manière rigide, en dehors des «apprenants».

En fait, la pédagogie par objectifs n'existe pas : le fait d'avoir formulé des objectifs n'implique en rien la manière et l'esprit dans lesquels on va chercher à les atteindre.

La leçon à tirer de cette méthodologie c'est qu'elle oblige à préciser à l'avance, à annoncer clairement à ceux qui viennent en formation et à formuler en termes de capacités observables, ceci afin qu'il soit possible de vérifier aussi bien par l'«apprenant» que par les formateurs, que la capacité visée a bien été acquise.

On ne peut lui reconnaître la dénomination de pédagogie, dans un sens qui nous concerne, à l'École Moderne, que si :

- l'«apprenant» est partie prenante dans la définition des objectifs et dans la manière dont on vérifiera leur atteinte ;
- les moyens pour parvenir aux buts fixés ne sont pas uniques, programmés de manière stricte, mais s'ils prennent en compte les acquis antérieurs, les capacités intellectuelles, les goûts, les intérêts, les aptitudes de chacun.

Nous avons, certes de nombreuses questions à poser sur cette pédagogie par objectifs.

N'est-ce pas le dernier gadget pédagogique à la mode ?

Un bon moyen pour donner une nouvelle forme aux contrôles, dénommés maintenant «évaluation» ?

La critique en a été faite par R. Ueberschlag dans le n° 9 de *L'Éducateur* 80-81 et notre souci n'est pas de nous accrocher a priori à quelque théorie, mais bien de voir l'aide que peuvent nous apporter ces théories pour améliorer et mieux dominer notre pratique quotidienne.

## Pourquoi on parle ?

Les outils présentés par les camarades du secteur témoignent de la pluralité des attitudes possibles face aux problèmes de l'évaluation. Nos travaux et les discussions qui suivirent permirent d'envisager leur approche sous un éclairage nouveau, dans deux directions :

1. L'évaluation ne peut-elle être que normative ? Qu'est-ce qu'une auto-évaluation formative dont parle le P.E.P. ? Ne peut-on évaluer qu'à l'aide d'un outil spécifique ? Évaluer, n'est-ce pas adopter de façon ambiguë et mettre en œuvre une attitude politique dont il serait souhaitable d'éclaircir la finalité ? Quelle est l'idéologie véhiculée par un tel processus, telle démarche d'évaluation ? Quelle est la démarche d'apprentissage induite par chacune d'entre elles ?

2. L'organisation de la classe Freinet ne fait-elle pas intervenir certains moments d'évaluation dont nous n'avons pas conscience ? L'utilisation du plan de travail, la correction d'un test des *Cahiers de techniques opératoires* ou du *Fichier d'orthographe*, la discussion qui s'instaure autour des critiques lors du conseil d'enfants, la présentation d'une recherche scientifique, d'une peinture ou d'une réalisation manuelle ne constituent-ils pas des moments quotidiens mettant

en œuvre un processus d'évaluation ? A côté de ces moments volontairement introduits par le maître, il en est d'autres, plus diffus et implicites, lors desquels notre attitude, nos gestes, notre regard, nos exclamations, nos répliques, nos louanges, nos humeurs sont perçus par les enfants comme l'évaluation de leurs productions ou de leur comportement. On peut lire en filigrane ce pouvoir institutionnel du maître dans sa classe dans le contexte des échanges relationnels, pouvoir qui lui confère une autorité virtuelle jamais remise en cause. De fait, les enfants savent se déterminer par rapport à cette supériorité conventionnelle pour en solliciter les faveurs ou au contraire fuir une demande par trop contraignante, du moins qu'ils rejettent. Combien cherchent à nous «faire plaisir», combien d'autres jouent les «grains de sable» ?

Au lieu de laisser l'enfant déterminer pour lui-même, de manière bien souvent subjective et affective, les critères d'évaluation que nous privilégeons au niveau inconscient en tant que responsable du groupe-classe et des enfants, ne serait-il pas souhaitable de clarifier nos attentes et de définir au sein du groupe, explicitement, les niveaux de réussite attendus, les critères pouvant varier avec les capacités de chacun ? C'est aussi opposer un garde-fou aux facteurs impondérables qui peuvent provoquer chez l'enseignant un comportement incontrôlable et imprévisible (énervement, fatigue, sautes d'humeur, manque de disponibilité) auquel les enfants ne sont pas obligés d'être astreints. Lors des journées d'études, un camarade nous racontait qu'un jour, il s'était vu refuser à l'un de ses élèves de sortir seul de la classe alors qu'il lui avait accordé, la veille, la même autorisation !

Le contenu de ces réflexions et l'importance que nous conférons à l'attitude du maître face à ces problèmes attirent de plus en plus notre attention. C'est pourquoi nous cherchons à savoir comment chaque secteur de travail, chaque chantier de l'I.C.E.M. prend en exemple cette dimension de l'évaluation quand il met au point un outil, approfondit une technique, affine l'organisation coopérative de la classe ou même lorsque nous rencontrons d'autres mouvements, des organisations ouvrières ou simplement des parents d'élèves.

L'évaluation formative est une aventure, aussi bien pour la classe que pour l'adulte responsable et garant des acquis, puisqu'elle ne met pas celui-ci à l'abri des mises en question sur sa part de responsabilité dans les acquisitions de chacun. Mais ce partage des responsabilités n'est possible que si un contrat explicite a été passé au départ des apprentissages et un bilan fait à l'issue de toute activité, qu'elle ait été prévue, ou qu'elle soit née d'un intérêt spontané, afin de situer ce qui, de tâtonnement en expérience, recherche et documentation est devenu acquis intégré à la chaîne des expériences précédentes. Le rôle de l'adulte n'est-il pas, alors de donner aux enfants et aux adolescents les moyens de situer ces apprentissages-là, momentanés ou partiels, dans un ensemble plus vaste, de les relier à d'autres antérieurs ou appartenant à des domaines différents ?

Plus on pratique ce travail permanent d'analyse et de synthèse, plus on se rend compte que, grâce à lui on atteint, pour l'enseignant lui-même et pour les élèves un autre niveau de formation. Il en résulte pour l'un comme pour les autres une plus grande tranquillité, donc davantage de confiance mutuelle et de plaisir à travailler ensemble, chacun sachant mieux ce qu'il fait, pourquoi et ce qu'il retire de son travail. Certes, ce n'est pas de tout repos tous les jours, mais c'est peut-être à ce prix qu'on permettra aux enfants et aux adolescents de s'approprier réellement leur propre formation.

*Chantier «Evaluation»  
Article composé grâce aux contributions de  
Liliane CORRE, Xavier NICQUEVERT,  
Bertrand LÉVI*

# Les amis du parler Gallo

Une interview de Gilles MORIN,  
l'un des animateurs de ce groupe de militants bretons.

Lors de notre première rencontre avec les Amis du Parler Gallo pendant notre stage régional l'année dernière, nous avons été très intéressés par leur travail de militants que ce soit au niveau social ou culturel. Pensant que cette action pouvait intéresser les militants Freinet profondément attachés à la liberté de l'expression, j'ai donc posé quelques questions à Gilles MORIN qui souhaite aussi que cet entretien permette un échange entre tous ceux qui défendent leur langue et leur culture régionale.

Christian LERAY

Signalons aussi que deux B.T.2 sur la Bretagne sont actuellement en chantier.

## Le sauvetage du gallo : un travail de déculpabilisation

Christian Leray. — Comme j'ai pu le constater avec mes élèves d'origine rurale, à côté du français dit correct, les habitants de notre région ont pour différents moments de la vie quotidienne des termes et des expressions appropriées en parler gallo, qui resurgissent naturellement au détour d'un dialogue. Et pourtant, ils n'ont pas conscience de parler une langue ! Comment une association telle que les Amis du parler gallo peut-elle les amener à cette prise de conscience ?

Gilles Morin. — C'est un travail de longue haleine car cette vaste entité géographique qui correspond à la Bretagne orientale a été définie au niveau linguistique par une double négation : 1. Depuis longtemps, comme pour la plupart des autres langues régionales, l'école a reproché à ses habitants de « parler mal » le français.

2. D'autre part, alors qu'en Basse Bretagne se développait un mouvement maintenant centenaire, de revendication pour la langue bretonne, on a fait entrer dans la tête des gallos ou hauts bretons un second sentiment de négativité en leur reprochant de ne pas parler le breton.

Pour échapper à cette double vision négative de l'identité, il leur fallait s'efforcer de bien parler le français et d'oublier leur origine rurale, leur culture, bref, comme on dit en gallo, « se déconneuter » ! Pour les déculpabiliser, nous essayons d'agir de manière militante en développant une action culturelle et sociale nous permettant de vivre notre langue et notre culture. Nous ne nous contentons plus de fonctionner sous forme d'une sorte de société savante, comme c'était le cas en 1976, lors de la formation de notre association ; on se préoccupait alors de la réalisation d'un glossaire sans revendication, notamment pour l'enseignement. Maintenant, l'une des grandes satisfactions de notre travail

de militants est de constater que de nombreux jeunes sont imbibés de cette langue, que ce soit au niveau des structures, des expressions imagées ou encore des mots eux-mêmes.

Christian L. — Peux-tu à ce propos, nous parler des origines de la langue gallo ?

Gilles M. — Le gallo est une branche de la vieille langue d'oïl avec un substrat celtique qui en fait notre originalité linguistique : ainsi, par exemple un mot comme brouette se dit bien sûr « bérouette », mais aussi « boursoule » ainsi que « karitché » (en breton « karigel »). Précisé-

Le parler d'Ille de France, qui a été ensuite revu et compliqué par les académiciens et grammaticiens n'était au départ que l'un des rameaux de la vieille langue d'oïl parlée dans le Nord de la France, la langue d'oc, ou occitan, étant utilisée au sud ; si le Francien l'a emporté, c'est non à cause de ses caractéristiques, mais uniquement pour des raisons de centralisme politico-linguistique.



ment les échanges entre la langue bretonne et le gallo ont été nombreux dans les deux sens, ce qui permet d'affirmer notre originalité par rapport au normand, à l'angevin ou au poitevin. Bien sûr, l'individu, selon l'endroit où il va se trouver,

aura un gallo plus ou moins teinté de français, suivant l'état d'aliénation qu'il a subi. Les paroles du poète wallon J.-C. Watrin traduisent parfaitement cet état de fait :

« Ils m'ont coupé les racines  
Je n'ai plus que des moignons de mots  
Pour dire mon pays  
Ne soyez pas étonnés  
Si je fransquillonne  
Dans les écoles ils m'ont redressé  
la langue elle était tordue  
Pourtant mon pays chante en patois »

J.-C. Watrin

Chansons pour la gaume



Illustrations extraites du « Lian », revue éditée par les Amis du parler Gallo.

Christian L. — Quel rôle a joué l'école dans cette aliénation ?

Gilles Morin. — Les maîtres d'école, ces hussards de la République, étaient certainement progressistes en luttant contre certaines formes d'aliénation comme par exemple l'influence du château et du clocher, mais ils ont malheureusement contribué à la disparition progressive d'une langue sous prétexte qu'il fallait



développer «le langage de la raison». Nous disons qu'il est inadmissible de continuer aujourd'hui à fonctionner sur ces schémas dépassés. Lorsqu'on apprend à quelqu'un à renier sa langue, on lui apprend à se taire et on le bloque, d'où les difficultés de ces enfants que l'on retrouve en classe de perfectionnement. Plutôt que de censurer et de refouler, il faut apprendre à «jouer sur différents claviers linguistiques». J'ai eu la chance d'avoir un instituteur Freinet qui nous permettait d'écrire en patois ; s'il y avait trois mots pour exprimer le même terme, il faisait trois colonnes et chacun de ces mots était placé sur le même plan d'égalité, sans hiérarchie, sans raisonnement en termes de norme et de déviances.

### Le droit à la différence

**Christian L.** — *En favorisant ainsi l'écoute réciproque, on apprend le droit à la différence, le respect de l'autre...*

**Gilles M.** — En effet, nous nous inscrivons dans une lutte pour le droit à la différence sur le plan national et régional. Ce droit à la différence est d'ailleurs reconnu hors de notre hexagone ; ainsi le livre *Pélagie-la-Charrette* d'Antonine Maillet qui a obtenu le Prix Goncourt est-il truffé d'expressions qui sont sanctionnées chez nous où a fonctionné et fonctionne encore une véritable police de la langue. Celle-ci n'a d'ailleurs plus besoin des appareils de l'Etat ; je connais une petite fille de onze ans qui «persécute» sa grand-mère, le mot n'est pas trop fort, afin, dit-elle, que sa petite sœur n'entende plus parler patois et qu'elle ne mette pas de mots patois dans ses rédactions !

Pour changer les mentalités, les stages réalisés avec les enseignants sont d'une grande importance et nous avons particulièrement apprécié notre participation à votre stage régional de Saint-Brieuc où nous avons partagé vos recherches et réflexions. Depuis la charte culturelle de Bretagne deux stages officiels de trois jours ont pu être réalisés mais ils ne s'adressaient qu'au second degré. Nous souhaitons que les enseignants de maternelle et primaire puissent en bénéficier car

c'est dès leur plus jeune âge que les enfants doivent être sensibilisés à ces problèmes de langage et déculpabilisés, afin de ne pas appeler «faute» ce qui est en réalité la règle d'une communauté comme par exemple l'emploi du passé simple dans une phrase comme «Hier, j'allites à Rennes», le «je» se trouve inclus dans un «nous» collectif. Nous disons aussi : «Les poules ponent» ; c'est une expression qui permet de saisir une origine latine (ponere) alors qu'en français nous utilisons aussi bien ponte que pondre.

**Christian L.** — *Tu as évoqué la charte culturelle, peux-tu nous donner quelques précisions ?*

**Gilles M.** — Celle-ci fait partie de la stratégie contractuelle de l'Etat. Dans son préambule, l'Etat reconnaît les cultures de Bretagne et s'engage officiellement à leur donner les moyens nécessaires à leur développement aussi bien à la radio-télévision que dans l'enseignement. Mais à ce jour ces moyens promis font toujours défaut, tant en matériels qu'en personnel ; un premier pas a cependant été fait avec l'organisation de deux stages gallos qui se sont déroulés à Rennes en novembre 1979 et du 20 au 21 novembre 1980. Dans la charte, il est dit aussi qu'à côté de la langue elle-même il y a place pour l'éveil ; c'est ainsi qu'à Saint-Brieuc depuis cette année j'enseigne deux heures facultatives de gallo en 6<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup>. C'est une expérience très intéressante car il faut que les enseignants évitent de considérer

les enfants qui leur sont confiés comme des «pages blanches à écrire». L'enfant vient à l'école avec sa culture au sens le plus large du terme. Ici comme ailleurs, il faut revendiquer l'obtention d'heures d'enseignement consacrées à l'ouverture sur le patrimoine lequel est un passé, un présent et un devenir en gestation.

**Christian L.** — *Vous avez aussi des contacts avec l'Université. Qu'en attendez-vous ?*

**Gilles M.** — Effectivement, nous sommes rattachés à l'Institut Armoricaire de Recherches Economiques et Humaines, et en son sein a été lancé un centre de recherche sur notre patrimoine culturel et linguistique intitulé le L.E.R.G. (Laboratoire d'Etude et Recherche Gallèses). C'est indispensable car le travail militant ne nous dispense pas d'acquérir une distance par rapport à l'action dans laquelle nous sommes immergés afin d'être capables d'analyser, d'approfondir la connaissance de ce pourquoi on se bat. Beaucoup de Bretons, en particulier les habitants de Haute-Bretagne (appelée aussi Bretagne Gallèse ou Pays Gallo) ignorent tout de leur passé ; ce n'est pas innocent ! En effet, si l'on cache à un peuple son histoire, c'est pour qu'il courbe plus facilement l'échine, qu'il utilise une seule langue avec des modes de pensée standardisés et qu'il aille travailler comme le disait un ancien premier ministre, «là où il y a du travail». Mais bien sûr, il n'y a pas que la langue, comme le clame le chanteur Roger Siffer : «Ceux qui parlent de l'Alsacien sans parler des autres problèmes de l'Alsace parlent avec un cadavre dans la bouche !» En effet, si nos travaux sur la langue n'ont pour but que de mettre des mots sous vitrine, ça ne nous intéresse pas ! Je dis langue car nous pouvons parler de langue quand un peuple, une communauté décide que ce qui jusque-là était considéré comme un patois sans intérêt est sa langue. On forge alors un outil fondamental de résistance à l'uniformisation.

**Christian L.** — *Il ne faut donc pas que l'action culturelle et régionale se replie sur elle-même. N'avez-vous pas intérêt à avoir d'autres lieux d'échange, de rencontre ?*

**Gilles M.** — Le fait de s'intéresser à sa langue, la conscience de ses racines, c'est loin d'être l'enfermement. En même temps qu'on prend conscience de son identité, de ses différences, on apprend à respecter la personnalité



des autres. Ce dialogue entre minorités permet aussi de découvrir que nous avons tous des problèmes identiques. Les Amis du Parler Gallo ont reçu des Québécois et des Acadiens ; ils ont aussi participé à des rencontres en Occitanie, en Picardie et en Normandie.

En Bretagne, il y a un lieu privilégié pour ces rencontres : le festival du cinéma des minorités nationales qui se déroule chaque année à Douarnenez ; il y a trois ans il a été consacré aux Québécois, il y a deux ans aux Indiens et l'année dernière aux Créoles. Nous sommes heureusement dans une phase où les gens se rendent compte qu'ils ne doivent pas vivre repliés sur eux-mêmes et peuvent tirer profit de l'expérience des autres.

## Un militantisme social et culturel

Christian L. — *Vous préoccupez-vous du rôle social du gallo ?*

Gilles Morin. — Bien sûr, nous venons de déposer deux projets de formation continue : l'un intéresse le secteur santé, gériatrie en particulier ainsi que l'aide aux anciens à domicile, intitulé «Parole et mémoire des vieux» ; ce projet est fondé sur l'idée que les personnes âgées, issues du monde rural et transplantées dans un autre univers refoulent d'autant plus leur culture et leur parler qu'elles n'ont pas conscience de leur valeur et que ceux qui les côtoient ont souvent une vision négative de l'identité qui est la leur. Une personne participant à l'aide aux personnes âgées à domicile nous disait notamment que les anciens se renferment d'autant plus sur eux-mêmes qu'ils ont le sentiment de «mal parler» et de n'avoir rien d'intéressant à dire, d'où l'importance

de la prise de conscience que le rejet d'une langue est préjudiciable à la personnalité de l'individu. Dans nos réunions cet échange entre les différentes générations est particulièrement fécond.

Le second projet déposé s'intitule : «L'enfant, la famille, le patois et l'école» et s'adresse non seulement aux enseignants mais aussi aux orthophonistes et psychologues ; le but est ici de montrer qu'un travail de sensibilisation de l'enfant aux richesses sous-estimées de son environnement quotidien permet de revaloriser et la perception que l'enfant a de lui-même et celle qu'il peut avoir de sa famille et d'une manière plus générale de son milieu.

Christian L. — *Votre souci de préserver l'identité linguistique et culturelle des habitants de notre région ne vous fait-elle pas parfois qualifier de passéistes ?*

Gilles M. — Si l'on suivait certains régionalistes, heureusement peu nombreux, qui conçoivent le patrimoine uniquement comme de l'acquis, effectivement l'on pourrait nous qualifier de passéistes. Au contraire, nous nous attachons à définir une évolution qui ne soit pas trahison sur les problèmes fondamentaux. Ainsi assistons-nous à un renouvellement important du conte comme du théâtre consacré traditionnellement à des demandes en mariage. En leur temps, de telles pièces traduisaient une réalité car un mode de production était en cause, l'échange des champs dans le cadre d'une société rurale figée. Aujourd'hui une pièce comme *Les s'mous d'orties* prend en compte les problèmes de l'agriculture bretonne actuelle : la modernisation, la surproduction, l'endettement et ces questions d'actualités sont abordées en gallo. C'est intéressant car nous avons constaté que les spectateurs éprouvaient du plaisir à entendre parler de leurs problèmes dans leur langue.

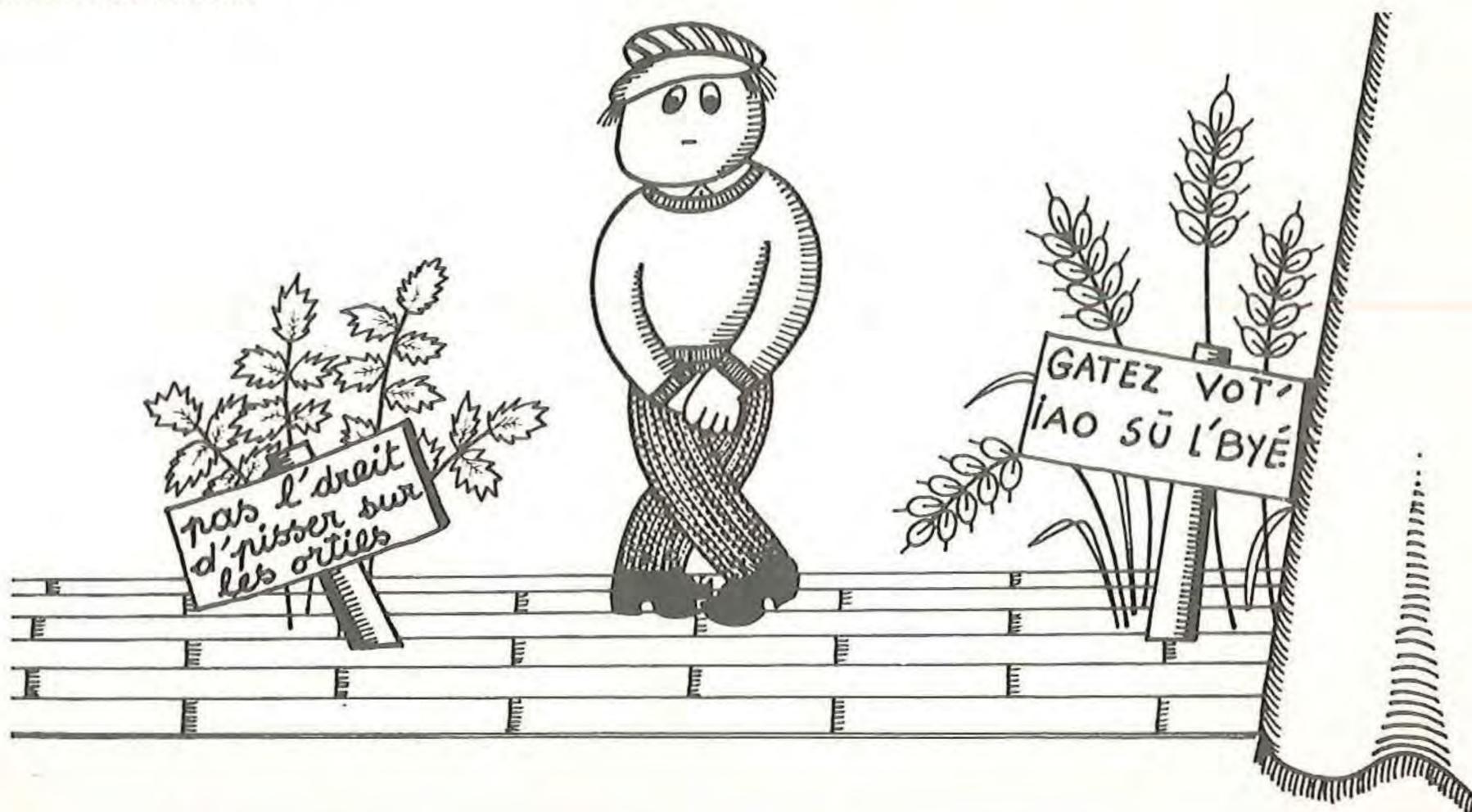
Christian L. — *Moyen privilégié d'une communauté pour exprimer les divers aspects de sa vie, une langue doit non seulement s'adapter mais évoluer...*

Gilles M. — Si elle n'évolue pas, elle n'est plus qu'un objet de musée. Au contraire, des mots comme «échaudouère» pour lave-vaisselle, de «échauder» = faire la vaisselle ou «huchoué» pour micro, de «hucher» = parler très fort, prouvent les capacités de création de notre langue qui pas plus que les autres n'est frappée d'incapacité congénitale ! Et puis une langue ce ne sont pas seulement des mots et des expressions, c'est aussi une vision du monde. Ainsi dites «bouêtes à goules» pour télévision et ça vous mettra le doute dans la tête ! ce qu'il faut bien parfois appeler le cirque télévisuel ne pourra plus être pris au sérieux !

Pouvoir dire les choses d'aujourd'hui et de demain avec notre langue ; exprimer le présent sur des instruments de musique traditionnels, retrouver nos danses, quitte à les rajeunir, c'est s'inscrire dans le sens de la vie, c'est avoir le souci non seulement de préserver son identité mais aussi de l'enrichir.

Pour conclure, je dirai que la langue c'est ce qui fait la spécificité de l'être humain et ce n'est pas un choix innocent si en 1980, dite «année du patrimoine», on a privilégié les pierres, le patrimoine linguistique ayant été édulcoré, passé sous silence. Notre lutte pour la défense des langues régionales c'est aussi le refus des modèles, de ce qui nous est imposé parfois même à notre insu par les médias. Reprenant deux formules célèbres, je n'hésiterai pas à dire que la linguistique «c'est une chose trop sérieuse» pour la laisser entre les mains des seuls linguistes et que la langue «c'est ce qui reste quand on a tout oublié».

## Renouveau du théâtre en gallo avec les s'mous d'orties



«Se fa un gènocidi cultural cada còp que la lenga parlada per una collectivitats es fórabandida de l'escòla. E cada còp que son refusadas a una etnia li possibilitats de difusion modèrna de sa lenga e de sa cultura : ensenhament, premsa escrita et parlada, television.»

Convention de l'U.N.E.S.C.O.  
signada en 1960 per l'Estat Francés

## AQUELEIS MESTRES D'ESCOLA QU'AN CAUSIT DE CANTAR...

— Daumàs, tu es instituteur dans un petit village du haut Var (83), mais tu es surtout connu comme militant du mouvement occitan et chanteur... Tu as enregistré plusieurs disques en langue occitane ; alors pourquoi cette décision de chanter en plus de ton métier, et sans l'abandonner ?

— Ai causit de cantar perqué, fa 12 ans, non sabíau que d'autrei se sentien de far quaucaren per lo país. Me cresíau solet que podíau far ? Cantar. (...) Me siáu avisat que la cançon èra un biais eficaç de far avançar la causa occitana. Me va pensi totjorn. Siáu totjorn mestre d'escòla perqué mon mestier m'agrada (...) e coma que sieche siáu contra lo professionalisme, per lo cantaire tant coma per lo pintre, lo sculptor...»

*(Daumas dit que chanter est un moyen efficace de faire avancer la cause occitane. Mais il refuse le professionalisme en art et aime son métier.)*

— Et cette chanson occitane, est-ce une chanson de variété ou une chanson de lutte ?

— (...) ara, es de devenir qu'avem besonh... Siam quauqueis uns qu'avem l'enveja de far de cançons. De cançons simplament. Per dire la vida, l'amor, la mòrt. Mai en occitan perqué es la lenga nòstra coma n'i a d'autrei que fan de cançons en castichan, en engles, en francés, en italian... E nos fau sortir dau «ghetto» onte lei «mass-media» e lo poder politic nos an embarrats. Per aquò, assajar d'anar cantar en defòra de l'estat francés !

*(Daumas dit que la chanson traditionnelle d'amour reprend le pas sur les chansons populaires... Il se tourne vers l'avenir : l'essentiel est de s'exprimer dans sa langue.)*

— Est-ce que tu vois un rapport entre ton métier d'instituteur et tes activités de chanteur ?

— Oc. Fin finala cantar e estre magistre, es parier. La tòca n'es la mema : duerbir leis uelhs ai gents, educar, aprener lo respiech deis autrei, preparar deman, cambiar lo monde...

*(Daumas dit que le but est exactement le même : changer le monde.)*

— Pour toi, comme chanteur militant de la cause occitane, que représente la culture populaire dans un pays centralisé et élitiste à cet égard ?

— Es segur que dins la societat centralisada, elitista que vivem encuèi, la cultura occitana creba. Encara que fau pas se pensar que la lenga es tota la cultura ! La cultura es pereu lo biais de manjar, de jogar, d'aimar... e aquò se tua pas tant aisidament qu'una lenga. (...) Alora me pensi qu'es segur que fau cambiar de societat, cambiar lei rapòrts entre leis país...»

*(Daumas dit que la société centralisée où nous sommes tue la langue mais pas les «coutumes», et il faut modifier les rapports entre pays en France.)*



— Est-ce une contradiction fatale de soutenir le nouveau gouvernement français et revendiquer une Occitanie libre ?

— Lo govern francés d'ara es de segur pas tant marrit per nautre que lei rufians d'avant. Mai n'espera pas grand causa personalament. Volon pas (l'an jamai dich) tornar mai donar sa libertat ai pòples oprimits de l'estat francés. Aplicant la maxima francesa — de deux maux il faut choisir le moindre — avem votat amb estrambòrd per la seneca francesa ; mai es pas nòstre ideu.

*(Daumas dit que les occitans ont voté pour la gauche française sans illusions, car ils savent qu'elle refuse de libérer les peuples opprimés sur son territoire.)*

— Merci d'avoir bien voulu participer à notre revue. As-tu des projets de disques après celui qui est paru chez Ventadorn l'an dernier ?

— Prepari ara un disco que recamparà de comptinas e de cançons per lei, pichòts. Emai un conte. Adonc un disco que deuriá interessar leis ensenhaires...

## La situation en Provence

Nous réclamons des mesures d'urgence pour la langue et la culture d'oc en Provence.

Au moment où la volonté populaire confirme son désir d'un changement fondamental dans les buts et les structures de l'Etat et de notre société, il est nécessaire de rappeler certains faits, et de formuler un certain nombre de revendications précises dont la satisfaction nous semble urgente.

Jusqu'à ce jour, le pouvoir centralisé a mené une politique d'opposition et d'ignorance à l'égard des langues de France autres que l'idiome officiel, et des mouvements progressistes qui travaillent à encourager leur maintien devant la concurrence inégale de l'idiome privilégié. Cette politique était à ce point en contradiction avec les conventions et traités internationaux que la France a refusé d'adhérer à certaines d'entre elles qui reconnaissent les droits des minorités ethniques. On peut espérer que les partis au pouvoir, qui ont largement fait état de leur inté-

rêt pour la question, saisiront au plus tôt l'occasion de mettre en pratique leurs déclarations sur ce problème. La politique de décentralisation, en effet, ne se conçoit pas sans une attention spéciale aux moyens d'expression originaux de chaque région, qui favorisent considérablement le sentiment des citoyens d'appartenir à une collectivité régionale, sans nuire le moins du monde à l'unité nationale, comme le montre l'exemple des états qui pratiquent un réel pluralisme culturel : Suisse, Yougoslavie par exemple.

En Provence, les gouvernements de l'ancienne majorité, comme celui de Vichy et à travers ses représentants à Marseille et à Nice se sont appuyés sur les éléments les plus rétrogrades du mouvement félibréen pour cantonner la diffusion de la langue et de la culture d'Oc dans ses aspects les plus académiques, les plus passésistes, et les plus coupés de la langue populaire et des problèmes socio-économiques de notre pays. D'autre part, ils ont tout fait pour nier l'existence d'une langue occitane — ensemble des dialectes d'Oc dont le Provençal — langue dans le plus moderne d'idiome naturel : concevrait-on la culture canadienne ou wallonne sans référence à la francophonie, ou la culture d'un Américain séparée de l'ensemble anglo-saxon ? Mieux encore, les interdictions professionnelles prononcées à l'encontre des enseignants occitanistes à la suite d'une véritable chasse aux sorcières, les circulaires aberrantes prises à ce sujet par les deux recteurs de Nice et d'Aix-Marseille, tout cela a gravement nui à une langue et une culture qui font partie de la pratique quotidienne ou au moins de la tradition familiale de onze millions de Français.

Nous avons sollicité deux entrevues dans le but de discuter des problèmes suivants :

1. Reconnaissance de la représentativité de l'Institut d'Etudes Occitanes pour toutes les questions touchant à la langue et la culture provençale.
2. Création pour la rentrée scolaire 1981-82 d'une commission académique, organe d'information et de réflexion démocratique. Sa mission sera d'organiser l'enseignement réel de la langue occitane dans ses variétés dialectales de Provence.
3. Recensement des disponibilités en matériel pédagogique et en animateurs. A cette fin, compléter la mesure précédente par la nomination de conseillers pédagogiques départementaux chargés en outre d'assister les maîtres en place.
4. La programmation d'une formation des enseignants.
5. Enfin, l'application totale des dispositions de la loi en faveur de l'enseignement des langues régionales.

Pour de plus amples informations, demander *Le petit livre de l'enseignement occitan*, Institut d'Etudes Occitanes, secteur enseignement, 287 cité Fléming, 11000 Carcassonne.

## L'enfant bilingue et l'école française

### L'APPRENTISSAGE DU REJET

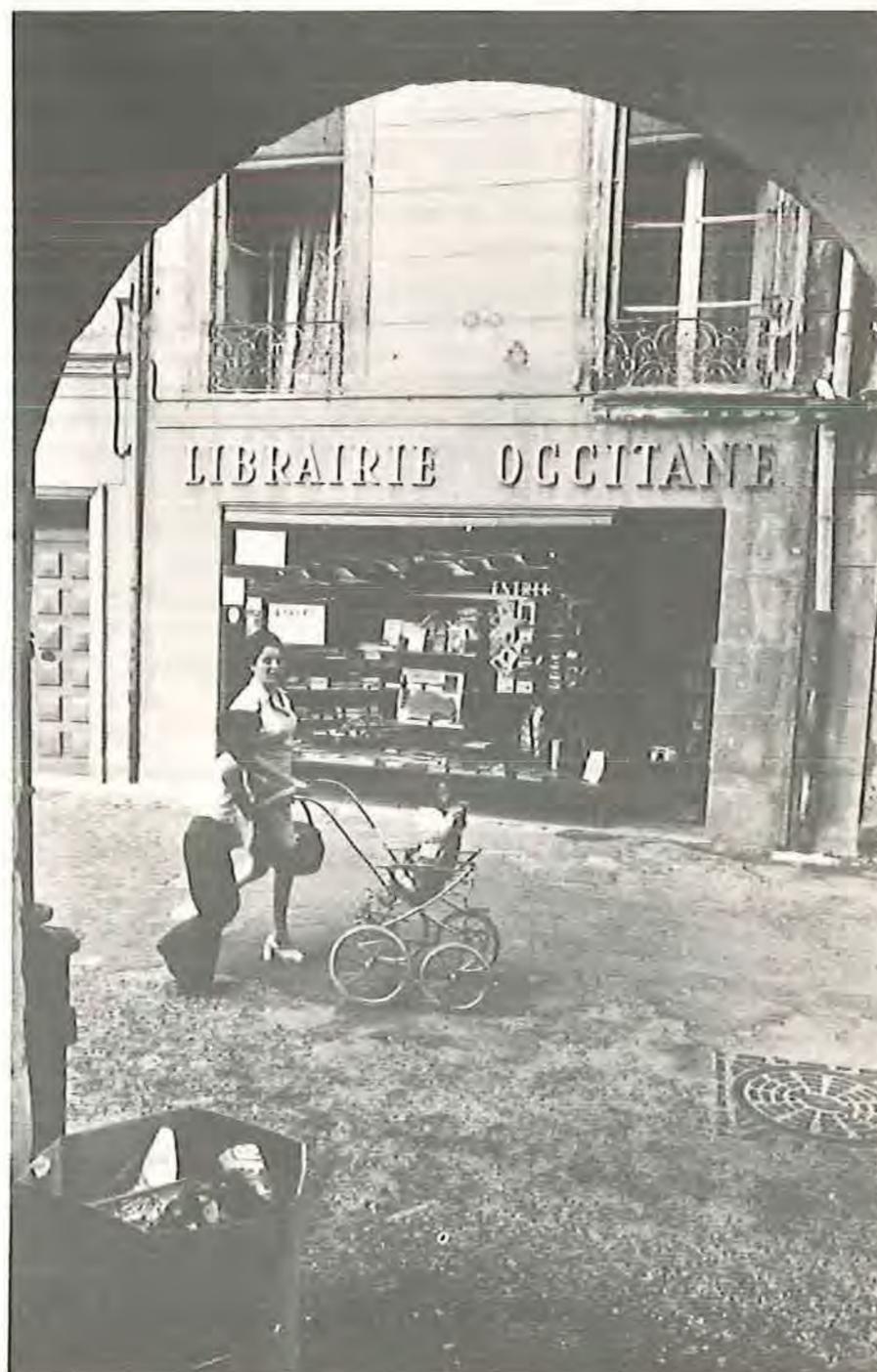
En Occitanie, les maîtres(ses) ne sont pas préparé(e)s à accueillir l'enfant qui n'est pas d'expression uniquement française, soit qu'il soit bilingue occitan français, soit que son expression en français soit calquée sur l'occitan (c'est alors le francitan). Certains, cependant, par auto-formation, par démarche personnelle adoptent une attitude épanouissante pour l'enfant bilingue parce qu'elle n'est pas culpabilisante (complexe de la faute de français) ni répressive (toutes les façons de s'exprimer sont admises). Mais ceux ou celles-là ne sont qu'une infime minorité.

Ainsi, en maternelle par exemple, les enfants aiment beaucoup apporter à l'école un livre de la maison. C'est pour eux une relation affective, une partie de leur univers de la maison, qu'ils veulent faire partager aux autres enfants par l'intermédiaire de la maîtresse qui lira l'histoire. Mais la maîtresse lira les livres en français, pas ceux en occitan. Il peut renouveler l'expérience avec une chanson en occitan ; cette fois-ci, il se passera autre chose : la maîtresse fera apprendre la chanson aux autres, mais dans sa version française : «*ai vist lo lop, lo rainard, la lébre*», que l'enfant aura chanté, deviendra pour tout le monde «*j'ai vu le loup, le renard et la belette*». L'enfant bilingue comprend, à son niveau, qu'une partie de lui-même est rejetée.

Certes, on n'a pas empêché l'enfant de parler occitan, mais on l'a découragé de le faire. Découragé au point qu'après quelques mois d'école maternelle, il revient à la maison en disant d'un ton teinté d'angoisse et de reproche : «*Maman, je veux plus que tu me parles occitan !*» Est-ce un mot d'enfant ? A cet âge, de trois ou quatre ans, l'enfant sait qu'il y a deux mots pour désigner un objet, mais il ne distingue pas à quel moment il parle occitan, à quel moment il parle français. Peut-être s'est-il senti la bête curieuse un jour où la maîtresse lui a demandé de parler occitan devant les autres, et les petits n'aiment pas être différents des autres, ils ne s'assument pas minoritaires. Bref, il a fait à l'école l'apprentissage d'une réalité dure pour lui ; seulement une langue a droit de cité. Sur les deux mots qui lui viennent aux lèvres, un seul est reconnu, le mot français, bien sûr. L'autre, celui que la maîtresse n'a pas répété, il faut le garder, le refouler. Que se passe-t-il quand l'enfant est bilingue français anglais ?

L'attitude des parents est déterminante quand il s'agit de révaloriser, à l'extérieur de l'école, la langue que l'école ne veut pas reconnaître. Quand les parents ont une pratique publique de l'occitan et cela va de pair avec le fait qu'ils aient parlé en occitan à l'enfant depuis sa naissance, ils auront une relation avec l'instituteur(trice), «*e serià ben lo diable qu'aqueste comprena pas res...*» souvent il (elle) est capable de parler ; et presque toujours, il (elle) comprend. Cette attitude dédramatise un peu la situation pour l'enfant.

Au cours préparatoire, on apprend à lire. Il est extrêmement rare que l'instituteur de l'école française intègre l'apprentissage de la lecture de l'occitan. Alors il se fera à la maison ce qui, ajouté aux six heures de classe quotidiennes et obligatoires, risque d'imposer à l'enfant une tension supplémentaire. Heureusement, cela va très vite : l'enfant bilingue acquiert très rapidement les graphèmes de l'occitan. Car il faut être vigilant : ne lui apprendre à lire que le français, c'est l'éloigner de lectures en occitan, c'est placer l'occitan en situation<sup>9</sup> d'infériorité.



D'autres déboires l'attendent. Au cours élémentaire, pour enrichir le vocabulaire, on peut demander à l'enfant d'établir des listes de mots. Naturellement l'enfant bilingue cherchera dans les mots qu'il connaît, et glissera dans sa liste des mots occitans. Il y a de fortes chances pour que l'enseignant même averti de la situation de l'enfant, réagisse par le rejet, car il n'entre pas dans sa structure mentale qu'on puisse parler autrement que français à l'école française. Ainsi, l'enfant devant par exemple, rassembler des mots dans lesquels on entend /uc/ pensera à «caluc» et «pesuc». Mais ces mots seront barrés de rouge sur le cahier et sur «caluc» la maîtresse a écrit «calcul»; sur «pesuc» un point d'interrogation. C'est grave : parce qu'elle considère que l'enfant ne sait pas écrire calcul ; que, de plus, il entend /uc/ dans ce mot ; quant à «pesuc», non identifié.

Etourdi, dyslexique, s'exprime mal : voici l'enfant bilingue défini par l'école française qui ne reconnaît pas le bilinguisme. Peut-être ces «appréciations» seront-elles consignées dans quelque livret scolaire...

On ne peut pas en occitanie, être enseignant de quelque discipline que ce soit et en particulier instituteur ou enseignant de français et ignorer complètement l'occitan. L'ignorer, cela revient à admettre uniquement le français, reconnaître une seule norme et dévaloriser tout ce qui s'en éloigne. C'est aussi faire de cette norme un moyen de sélection, et, en même temps, refouler toute expression autre.

L'école laïque, publique, obligatoire et en français intègre ou rejette. Quand elle intègre, elle mutile. Quand elle rejette, elle condamne. Combien d'enfants venant de la campagne ou des quartiers ouvriers n'osent plus ouvrir la bouche après quelques années de scolarité «formatrice»? «Formatrice ou réductrice à un mode d'expression unique, que l'on possède d'ailleurs plus ou moins bien, à un système idéologique du genre «*travaille pour réussir, ne proteste pas, sois bien sage*», à un système culturel privilégiant la culture-musée contre la culture-vie, enfermant la culture dans les manuels de français.

L'enseignant d'Occitanie aurait-il la prétention de détenir le langage châtié («châtré») de la bonne société ?

D'où sort-il, d'abord ? Souvent de la campagne ou des quartiers ouvriers, comme beaucoup de ses élèves. Où et comment a-t-il appris le français ? Chez lui, «*a vista de nas*», à l'école aussi, et on a vu par quelle idéologie et quelle notion rétrécie de la culture passe cet apprentissage. Il croit parler français avec correction, quelle blague ! Comme tout le monde ou presque en Occitanie il dit :

«*J'ai ramassé un plein panier de pommes  
J'ai passé par la route...*» etc.

Au nom de quelle prétendue correction de son langage fait-il la chasse aux fautes de français en Occitanie, comme d'ailleurs en Bretagne, Euzkadi ou Corse... Il y a des «occitanismes» («breizismes», «euzkadismes» ?), c'est-à-dire des expressions calquées sur des tournures de syntaxe occitane et francisées. Exemples : «*d'un peu je tombais*» ; «*d'un pauc mai tombave*» ; «*s'en est fallu de peu que je tombasse*».

Face à ces occitanismes courants, deux attitudes : on rejette : «incorrect», «barbarisme» et on pénalise un élève bilingue souvent, dont l'école ne reconnaît pas le bilinguisme et à qui elle n'a pas donné la maîtrise des deux langues. C'est une attitude répressive. On s'appuie sur ces «occitanismes» sur le francitan, pour entreprendre une reconquête de l'occitan.

## DE QUAUQU'UN MAI A QUAUQU'UN D'AUTRE

La génération de nos parents est arrivée à l'école en disant *quauqu'un mai*. Bon gré mal gré, à coups de «senhal» et autres punitions les années de scolarité obligatoire les ont amenés à «*quelqu'un plus*». Notre génération connaît le «*quelqu'un plus*» et apprend à dire à l'école «*quelqu'un d'autre*» avec, en plus, un petit diplôme pour les bons élèves. C'est à ce «*quelqu'un d'autre*» qu'en sont les élèves actuels et quand ils se mettent à parler occitan, ils disent «*quauqu'un d'autre*», c'est-à-dire une tournure française occitanisée.

Plus simplement :

1<sup>re</sup> étape : occitan : «*quauqu'un mai*».

2<sup>e</sup> étape : occitanisme en français francitan : «*quelqu'un plus*».

3<sup>e</sup> étape : français : «*quelqu'un d'autre*».

4<sup>e</sup> étape : francisme en occitan : «*quauqu'un d'autre*».

L'école poursuit sa politique assimilationniste et gagne du terrain bien aidée par la télé.

Maintenant, le francitan recule lui aussi. L'école éloigne de l'occitan.

Au niveau des acquisitions de l'école élémentaire, on est à la troisième étape : «*quelqu'un d'autre*». A partir de là il n'est plus aussi facile de récupérer l'occitan. Le français standard appris à l'école et par la télé déforme l'occitan, sape au plus profond de nos mémoires le substrat de la langue. Ce ne sont pas trois heures de cours d'oc par semaine à partir de la quatrième qui vont rétablir la situation ; mais plutôt l'occitan dès les premiers mots, l'occitan dès l'éveil à la vie et à l'école maternelle.

D'autre part, au cours préparatoire, les enfants apprennent à prononcer les è ouverts : «*lait*», «*forêt*», les o fermés : «*rose*», «*autre*», etc. Que reste-t-il du francitan et de l'occitan ?

Quel rôle joue-t-il l'enseignant qui applique les «recommandations» pédagogiques et chasse l'accent ?

Par contre, on fait des tentatives pour introduire l'anglais en maternelle et primaire. Une agression de plus contre l'occitan. Au nom de l'ouverture d'esprit qu'engendre le bilinguisme. Mais il y a à peine une génération, on était bilingue dans l'hexagone !

Seulement, l'école l'a-t-elle reconnu ce bilinguisme ? Sûrement pas, car il mettrait en danger la fameuse unité nationale. N'oublions pas l'adresse de la Convention Nationale du Peuple Français : «*la langue doit être une comme la République*». Et un siècle plus tard, on pourra penser ; l'École doit être un...ifiante...

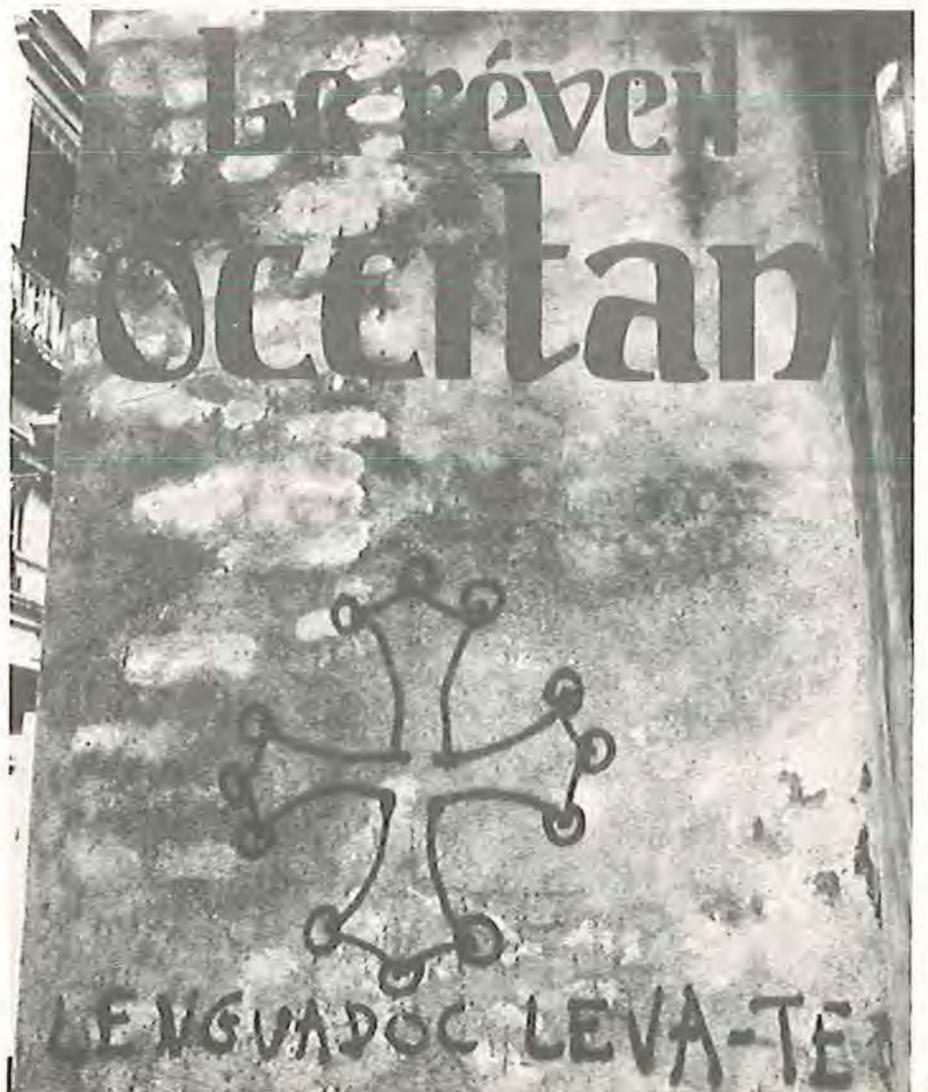
Se contenter de tolérer l'occitan sous prétexte de libéralisme de l'expression spontanée, c'est en fait accepter que bientôt français et franglais aient digéré occitan et résidus d'occitan.

Il faut s'appuyer sur le francitan à défaut d'occitan pour remonter à la source pour aider les enfants à acquérir la maîtrise des deux langues, ce qui est un moyen de lutter contre l'effet de laminoir de la langue et de la culture.

Certes les maîtres(ses) doivent recevoir une sérieuse formation à l'occitan qui doit se doubler d'une démarche pédagogique épanouissante pour l'enfant. L'école française, si elle se prétend démocratique, doit intégrer toutes les cultures, les expressions et devenir bilingue, en ce qui concerne occitan-français :

## LE PEUT-ELLE ?

Article réalisé par l'I.C.E.M. 83 en collaboration avec Daniel DAUMAS et l'Institut d'Etudes Occitanes du Var.





## • **Le petit chaperon rouge**

Raconté en images par Edward GOREY et tourné en vers par Christian POSLANIEC sur une idée de Béatrice SCHENK DE REGNIERS, Ecole des Loisirs.

Cela veut dire qu'en 1972 B. Schenk de Regniers a écrit en américain sa version du Petit Chaperon Rouge qu'a illustrée E. Gorey, et qu'en 1981 Christian Poslaniec l'a mise en français et en vers. Un bien long détour pour revenir à notre national Petit Chaperon Rouge, revu et corrigé x fois déjà, et qui a cette fois la fin de *La chèvre et ses biquets*.

Je veux bien sourire du langage du loup rusé :

« Tu vas dire que je me mêle de tes oignons !

Mais tout à l'heure

J'ai aperçu là-bas des fleurs.

Ça lui ferait plaisir, tu sais,

Que tu lui en cueilles un bouquet ! »

ou du dessin de la grand-mère en chemise et bonnet de nuit qui a du mal à enfiler son aiguille pour recoudre le ventre du loup. Racontée (avec le ton !) aux petits, l'histoire « passe » évidemment très bien, comme celle de Perrault... Je veux bien trouver agréables quelques clins d'œil au lecteur. Mais à quel âge celui-ci pourra-t-il les saisir ? Je trouve ce livre ambigu : il prend un ton badin comme pour ne pas être pris au sérieux (par exemple le Petit Chaperon Rouge ressortant du ventre du loup : « Comme là-dedans il fait chaud ! ») et n'a ainsi pas le côté tragique du conte connu. Mais en même temps l'histoire est semblable et la mort finale du loup se produit sous le regard impassible (ou faussement apitoyé ?) du Petit Chaperon Rouge, de la grand-mère et du chasseur.

Sans doute était-ce une tentative de réécrire le conte d'une manière originale ?

J'avoue que l'humour que j'y ai lu n'a pas suffi pour me séduire, et que j'apprécie peu cette surenchère d'adaptations de contes classiques chez de nombreux éditeurs.

S. CHARBONNIER

« En ces temps-là, un capuchon

Ça s'appelait un chaperon.

Comme elle en portait un tout rouge

On lui donnait ce nom :

Petit Chaperon Rouge. »

Ce début donne le ton : à travers un langage dans l'ensemble très simple, tout en étant imagé, on redécouvre ce conte, trop connu croirait-on, mais qui s'ancre ici dans un univers qui semble très proche du nôtre, tout en étant l'imaginaire. La note dominante est l'humour, tant celui des mots que celui des dessins, un humour à la portée des enfants souvent. Ce n'était pas un pari si évident que de faire un Petit Chaperon Rouge de plus ! Devant l'accueil favorable des enfants qui l'ont lu autour de moi, il me semble que le pari est gagné.

Mauricette RAYMOND

## • **Grimaces et malices**

C. POSLANIEC et Lise LECOEUR, Ed. Ecole des Loisirs, coll. « Chanterime ».

En ouvrant ce livre, on a envie d'abord de passer de longs moments à regarder les dessins, fins, poétiques, drôles, beaux. Les textes me semblent plus inégaux. Je n'ai pas trop aimé ceux où s'accumulent les jeux de mots comme « musicale » parce qu'ils demandent trop d'explications pour que les enfants les comprennent. D'autres textes, par contre, comme « Au revoir » ou « Pour jouer », éclairent le quotidien d'un imaginaire qui donne envie de lire de la poésie, de se laisser porter par des images simples, pleines d'humour ou de tendresse.

Mauricette RAYMOND

J'ai bien aimé ces dix poèmes de Christian Poslaniec, gais, ironiques, farfelus, ou un peu mélancoliques, tendres.

J'aime leur fantaisie des mariages de mots, qui chantent et invitent au rêve.

Les illustrations de Lise Lecœur, à la plume et aux encres délicates, en font un bel album à mettre dans la bibliothèque des enfants à partir de huit ou neuf ans.

S. CHARBONNIER

## • **Fantadou**

Helme HEINE, traduit de l'allemand par Gilberte LAMBRIHS, Gallimard.

« Fantaisie, fantadou,

Ferme tes deux yeux, tout doux.

Maintenant imagine

que tu sois un pied de table...

un chien...

que tu aies des ailes...

que tu sois un pommier...

une fontaine...

un poisson...

huit enfants...

la lune...

le vent...

une passerelle...

un bonhomme de neige...

un vieux...

jeune.

A vous maintenant de poursuivre...

Suzette KAUFMANN

## • **Pitic, champion de foot**

Camillo OSOROVITZ, Ed. Magnard « Grand Carré ».

Un petit garçon qui voudrait bien jouer au foot et un ballon magique... Jusque-là, tout va bien. Mais après, ça dégénère assez vite : le vedettariat, les « gros bras » de la 4<sup>e</sup> C5, tiens, pourquoi de la 4<sup>e</sup> C et pas de la 4<sup>e</sup> A ? Une touche de sexisme pour finir...

A quand un chouette livre sur le foot ?

Didier RIBOT

## • **Les mousses de Kernoc'h**

La vie d'un port au temps de la pêche à voile, par Annie et Michel POLITZER, L'aventure au coin de l'histoire, Casterman.

Dans un village breton, à l'époque où les bateaux étaient encore à voile, deux familles de pêcheurs vont se trouver confrontées, à de sérieux problèmes de voisinage. La famille d'Yves Le Bonez, pêcheur de sardines, connaît des difficultés matérielles. En effet, les sardines manquent et la pêche reste souvent vaine. Par contre, la famille du petit Pierrig ne connaît aucun de ces problèmes, les thons, eux, ne manquent pas. A cause de ces niveaux de vie différents quoique faibles, les deux enfants vont se « dresser » l'un contre l'autre, P'tit Mousse qui fait déjà partie de l'équipage paternel et Pierrig, un peu plus jeune, qui reste encore au port. Mais ces enfants vont grandir et connaître à leur tour les déveines de la mer.

A partir de douze ans jusqu'à cent ans et plus. C'est un livre récréativement instructif. A travers une histoire qui raconte la vie des pêcheurs on découvre une réalité souvent dure. Derrière un décor romanesque, on apprend les techniques de navigation et de pêche (termes particuliers à la navigation), la vie des femmes de pêcheurs, le risque que ceux-ci courent. Et tout est raconté avec document à l'appui (carte postale, lettre, etc.).

Ce livre m'a plu, tant pour l'histoire que pour la culture qu'il apporte. Il est assez facile à lire et peut intéresser bien des personnes.

SYLVIE, 15 ans

## ON N'A PAS AIMÉ...

### • **Jouets**

de Satomi ICHIKAWA, texte de Marcelle VÉRITÉ, Gautier-Languereau.

Sans intérêt pour des enfants. Le texte se veut réaliste et pédagogique (on devine derrière les « descriptions » des mots comme « il faut » ou « ce serait bien » !) mais il est complètement artificiel et ne fait que doubler gauchement les images qui se suffiraient à elles-mêmes.

Michèle POSLANIEC

### • **Panique sur Londres**

Edward JONES, Hachette.

Une sous-traitance bricolée des poncifs les plus rapiécés depuis l'homme qui tord le métal à distance jusqu'au surdoué à qui aucune énigme ne résiste.

Jean JULLIEN

# Livres et Revues



## • Ouvrir l'école : projets d'actions éducatives

Numéro spécial de *Vers l'Education nouvelle* des C.E.M.E.A. 96 pages, 15 F. 55 rue Saint-Placide, Paris 6<sup>e</sup>.

Les C.E.M.E.A. ont réussi le tour de force de sortir, pour la rentrée scolaire, un numéro spécial sur les Projets d'Actions éducatives (P.A.E.). Cette publication qu'on peut se procurer dans toutes leurs délégations régionales et qui, de plus, a été diffusée officiellement dans tous les établissements du second degré, est intéressante à trois titres :

1. Elle situe les P.A.E. dans le prolongement historique des classes nouvelles de Gustave Monod (1945) puis des 10 % octroyés par le Ministère en 1968, en analysant les raisons des innovations précédentes. Au fond, après chaque bouleversement social, la machine scolaire essaye de se donner de l'air de sorte qu'après juin 1981, il était prévisible que l'on ferait quelque chose pour redonner une certaine vitalité aux collèges et aux lycées en crise. La question est de savoir si l'on peut transformer l'enseignement par l'ajout d'activités mobilisatrices mais qui restent marginales parce qu'elles sont sans répercussion sur le fonctionnement banal de l'établissement, sur l'économie des examens et sur les procédures de sélection.

2. Elle fournit un outil pour la préparation officielle de projets : Texte de base et annexes qui figurent certes au B.O. du 3 septembre 81 mais chacun sait que ce dernier circule mal et que sa typographie est affligeante.

3. Elle offre des exemples de réalisations qui ont dû leur naissance soit aux 10 %, soit aux P.A.C.T.E. (dispositif précédant les P.A.E. mais avec des moyens moindres et dans un contexte de suspicion et d'attentisme bien connu). A noter entre autres :

- L'organisation d'une semaine de cinéma avec des films faits par des adolescents en milieu rural (collège de Quingey, dans le Doubs).
- L'organisation d'un Carnaval, dans un collège 900 de la banlieue de Grenoble.
- Un club d'astronomie (photos et construction de matériels) dans un collège de Touraine.
- Une manifestation pour le centenaire des lois laïques au collège de Champagne-Mouton en Charente.
- La préparation d'un voyage à Pise, Venise et Florence ayant pour thème : «Sur les pas de Galilée» (collège Jean Valéry, Nice).
- Communication et collaboration entre S.E.S. et collège (collège Balzac, Alençon).
- Animation théâtrale dans une C.P.P.N. (C.E.S. de Villey-Deesmeserets de Caen).
- Club cinéma de réalisations dans une S.E.S., expérience portant sur trois ans, de 1978 à 1981 (collège République à Bobigny).

Ce n'est pas un catalogue sur le mode triomphaliste car les difficultés rencontrées ne sont pas passées sous silence :

«Nous avons réussi à faire travailler les élèves selon d'autres motivations : travail non sujet à notes, mais pour leur propre plaisir, en particulier grâce aux recherches demandées (cela n'est pas venu tout de suite, il a fallu l'exiger et l'expliquer peu à peu). Néanmoins la limite de cette acquisition est restée dans

le cadre du C.E.S. car l'orientation, les résultats chiffrés trimestriels existent de façon très marquée dans chaque enfant... La participation n'est pas encore le fait de tous. Les élèves peu réceptifs à l'enseignement traditionnel n'ont pas pour autant trouvé dans le projet d'activités éducatives une motivation profonde. Ils n'ont pas assez senti (pourquoi ?) qu'une autre façon de travailler, de réfléchir existait. Les élèves dits «bons» sont plus à l'avant-garde que les autres.»

Ce témoignage me semble essentiel. Le ministre souhaite «adapter l'enseignement à la diversité des références des élèves». Or ces références n'émergent pas dans un système qui, pour les élèves, leurs parents, leurs professeurs, place la note au premier rang et fait de l'examen traditionnel la minute de vérité.

A Jean Vial, un ministre (c'était, je crois, M. Peyrefitte) avait demandé, peu avant les événements de mai 68, de lui indiquer les trois mesures qui lui paraissaient prioritaires dans une réforme. Jean Vial ne connut pas une seconde d'hésitation :

1. supprimer les examens ;
2. supprimer les examens ;
3. supprimer les examens.

Cette boutade répétée signifiait beaucoup plus : Quand les examens auront disparu avec leur cortège de séances disciplinaires confiées à des professeurs spécialistes, on saura mieux inventer une vie scolaire pour les «mauvais élèves», terme trop facile pour désigner les victimes d'un système de conditionnement social.

Dès lors la question : Peut-il y avoir des projets éducatifs valables sans un projet d'enseignement, c'est-à-dire sans une vision neuve sur les structures, les contenus et les méthodes d'enseignement ? Sans doute, une

réforme en profondeur du système scolaire est-elle une œuvre d'une grande ampleur qui accompagne plus qu'elle ne précède un changement social, mais il faut l'avoir à l'esprit. Dans les projets éducatifs exposés dans cette brochure, on sent bien que les auteurs n'œuvraient pas seulement pour lancer des bouées de sauvetage, pour annexer un patronage scolaire bienveillant à une vie de collégien difficile à supporter. On aimerait savoir s'ils ont fait craquer quelque chose dans les structures de leur établissement. De même qu'on aurait souhaité que dans la brochure fût indiqué le sentier qui mène des projets éducatifs au Projet d'Education. Crise du français, crise des maths, crise de l'histoire nous renvoient aux contradictions de nos cultures (et non de notre culture, terme rassurant et faux). Les jeunes le sentent, le vivent et en souffrent. Il y faut des remèdes plus sérieux que la clubophilie.

Roger UEBERSCHLAG

## REVUES

### • Camaraderie n° 175

Pour tous ceux qui s'intéressent à la chanson pour enfants (la vraie, pas celle de Chantal Goya), voici un panorama très large. Ça démarre par un sondage consternant : *La danse des Canards* largement en tête. Pour ceux qui veulent proposer autre chose que les tubes débiles et ne pas s'en tenir aux chants folkloriques, *Camaraderie* interroge un tas d'auteurs, compositeurs, interprètes. A lire donc.

### • Photographiques n° 90

Rappelez-vous que c'est la nouvelle formule, disponible dans les maisons de la presse, de *Photo-Jeunesse*, revue photo de la Ligue de l'Enseignement.

# Courrier des Lecteurs

## Suite à l'article de Eliane Hérix dans *L'Éducateur* n° 7

En faisant la *B.T.J.* «Les moutons», je n'ai pas voulu réactualiser la *B.T.* déjà au catalogue.

Pour moi, j'ai fait un autre document, avec une plus grande place à la photo, et à quelques caractères plus proches des enfants comme la naissance. Pour moi, je n'ai rien éliminé. Je n'ai pas voulu reproduire la *B.T.* déjà existante. Avec les enfants de l'école, nous avons bâti un album, et nous l'avons publié sans grande modification.

Je crois que la *B.T.* et la *B.T.J.* se complètent très bien. Il est difficile de faire sentir aux enfants dans un texte «l'émotion de la naissance, les bêlements», etc. C'est pour cela qu'il y a *B.T.Son* avec toute l'ambiance sonore, la bergère et les bergers. Nous avons

ainsi un ensemble de documents qui se complètent les uns les autres, qui font un tout.

Je réponds à ta question : On ne parle plus dans la *B.T.J.* du plaisir de la têtée, de la relation mère-enfant. Pourquoi ?

Cela vient-il du fait que ce soit un instituteur qui ait fait la *B.T.J.* et que l'aspect maternel touche peut-être moins un homme qu'une femme ?

Cela vient-il du fait que les circuits de correction n'ont rien dit et apporté de ce côté-là et donc, que nous n'avons pas modifié grand chose à notre mouture originelle ?

En tout cas, nous n'avons rien supprimé pour nous. Nous avons exprimé, et vu les moutons d'une autre manière, avec un autre regard, avec une autre sensibilité.

Jean-Pierre JAUBERT  
17 rue Louis Comte  
05000 Gap

## 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° 4**

- Le montreur d'ombres
- Bernard Pagès sculpteur
- Peindre une palissade

### **La Brèche n° 76**

- Relations parents-profs
- L'expression libre face à l'antisémitisme et au racisme
- Démarrage d'une correspondance en latin avec des élèves allemands



## 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



212  
La vie dans l'île de Ré avant 1914



916  
Un tisserand lillois sous Louis XIV



447  
Ma tante petit cafard (conte)



137  
Confucius

## 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, 31 rue Polonceau, 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.

outils  
pédagogie



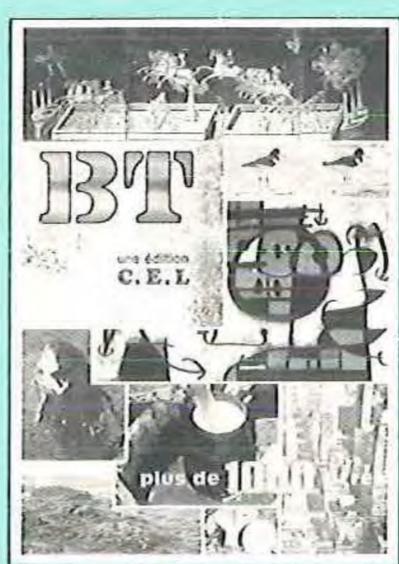
expression  
artistique



sélection de livres  
pour bibliothèque scolaire

documentation  
brochures - albums

mobilier  
pédagogique



des catalogues  
adaptés  
à des besoins  
particuliers

*Demandez celui que vous n'avez pas encore*