

L'EDUCATEUR



n° 1

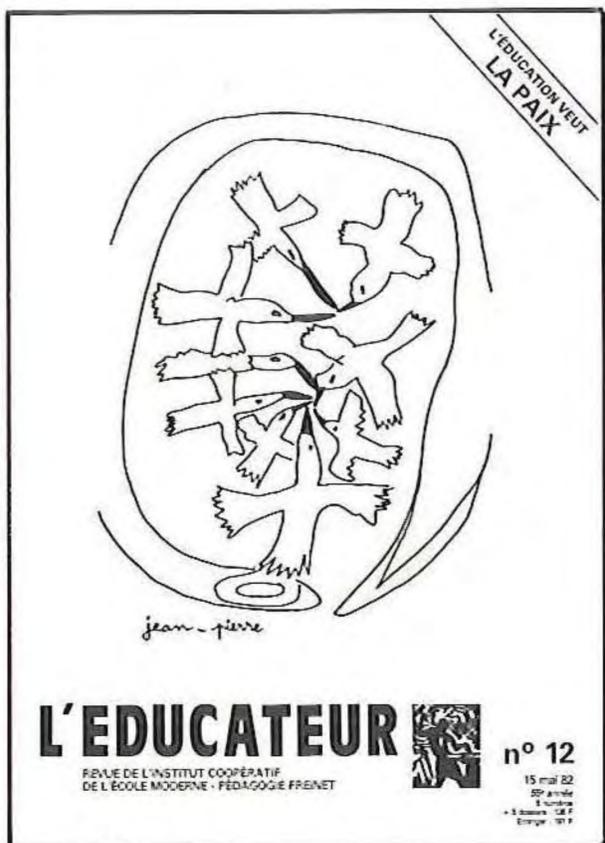
15 septembre 82
55^e année
15 numéros
+ 5 dossiers : 159 F
Etranger : 229 F

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

Par-delà le cadre froid
d'une « mission » :

UN ENTRETIEN AVEC Louis LEGRAND

(Des livres, un militant - page 2)



L'ÉDUCATION VEUT LA PAIX :

**AUCUN CRIME
NE JUSTIFIE
LE CRIME**

SOMMAIRE

1

Coordination du comité de rédaction

Guy CHAMPAGNE
Bégaar, 40400 Tartas.

Nos pratiques - Nos outils

Robert BESSE
Les Peyrières, 24800 Thiviers.

Chantiers B.T. - Vie des groupes départementaux

Alain FONTANEL
Ecole de Marminiac, 46250 Cazals.

Relire Freinet

Henri GO
19 rue Marceau, 83490 Le Muy.

Nos pratiques, nos racines

Janou LEMERY
64 boulevard Berthelot,
63000 Clermont-Ferrand.

Secteurs de travail

Jacques QUERRY
Ecole Courtelevant, 90100 Delle.

Livres pour enfants

Marie-Claude LORENZINO,
Les noyers,
38330 Saint-Ismier.

Livres et revues et Panorama international

Roger UEBERSCHLAG
42 bis Grande Rue, 92310 Sèvres.

Relais à Cannes

Monique RIBIS
I.C.E.M., B.P. 109,
06322 Cannes La Bocca Cedex

- 1 - Editorial**
Choisir le camp de la paix
M. Barré
- 2 - Des livres, un militant**
Entretien avec Louis Legrand
R. Ueberschlag
- 9 - Nos pratiques**
La recherche en maths
Liliane Buchi
- 13 - Dans notre livre de vie**
- 20 - Nos pratiques**
La magie des «diapos» dans ma classe de petits et de bébés
M. Ribis
- 22 - Approfondir**
A propos d'expression libre
Jeannette Roudier-Go - Henri Go
- 24 - Approfondir**
Des normaliens travaillent sur le tâtonnement expérimental
J. Lèmery, R. Favry
- 29 - On tape, on entend**
- 30 - Approfondir - Nos recherches**
L'évaluation du travail des enfants
Suite du débat au congrès de Grenoble

Photographies : R. Ueberschlag : p. 2, 3, 4, 6, 8, 31 - M. Ribis : p. 20, 21 - C. Martinez : p. 22 - H. Elwing : p. 23 - Roulier : p. 27 - Photo x : P. 27, 29.

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

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

Choisir le camp de la paix

L'éducation veut la paix, rappelait le n° 12 de L'Éducateur. Comment pourrions-nous rester extérieurs aux drames qui secouent le monde ? Non pas pour ajouter des déclarations à d'autres déclarations : personne n'attend de nous des mots d'ordre et notre poids n'est pas tel que nos positions soient attendues.

Simplement, nous avons choisi d'être des éducateurs à la fois engagés dans leurs actes et opposés à tout endoctrinement, de refuser aussi bien la neutralité intemporelle que l'alignement sur qui que ce soit. Ce choix éducatif nous confronte en permanence avec les réalités de notre temps. Nous ne pouvons éviter aucun problème, fût-il complexe ou déchirant.

Ce qui se passe au Liban ne peut nous laisser sans réaction. Seule la dispersion de l'été nous a empêchés d'intervenir comme en 1976 pour aider pratiquement nos amis du mouvement libanais de l'École Moderne dans leur action de protection et de sauvetage des enfants sans distinction de race, de nationalité ou de religion.

Il ne s'agit pas pour nous de choisir d'autre camp que la paix, que le droit à l'existence de tout peuple sans qu'il soit obligatoirement dispersé dans des pays qui ne sont pas le sien. Il s'agit de condamner sans équivoque aussi bien le terrorisme aveugle qu'une guerre qui frappe avant tout les populations civiles et leurs moyens de survie. Aucune guerre n'est juste, pas plus aux Malouines qu'à la frontière irano-irakienne, mais c'est outrepasser encore la guerre que de priver d'eau des quartiers entiers, que de semer la terreur par le pilonnage ou les bombes à fragmentation, que d'empêcher les soins aux blessés palestiniens.

Certains prétendent que condamner l'action actuelle du gouvernement israélien, c'est trahir une certaine fidélité, c'est se faire complice de l'antisémitisme. Soyons clairs : rien n'autorise un tel amalgame. Peu de gens ont plus que nous condamné tous les racismes et, plus que tout autre, l'antisémitisme (1).

Mais aucune inconditionnalité ne nous fera admettre qu'un crime est autre chose qu'un crime, quel qu'en soit l'auteur et quelles qu'en soient les victimes (2). Nous avons entendu des amis juifs de France (pas tous, heureusement) proclamer que leur devoir de fidélité était de se ranger aux côtés d'Israël (en ignorant que sur place, il existe aussi des opposants à la guerre menée au Liban). Ont-ils pris garde que le même type d'argument servit naguère aux antidreyfusards ? Peu importait l'innocence de Dreyfus, il fallait faire bloc pour l'honneur de l'armée !

Antisémites ceux qui condamnent l'action criminelle du gouvernement israélien ? Alors antifrançais ceux qui s'opposèrent aux actions du gouvernement légal de la France entre 1940 et 1944 ou des serviteurs de Vichy (de Darquier à Papon) ? Antifrançais, ceux qui voulaient dès 1954 négocier avec les «terroristes» algériens, et condamnèrent la torture ? Anticommunistes primaires ceux qui refusèrent et refusent la normalisation à Budapest, Prague ou Varsovie ? Anti-occidentaux, ceux qui militèrent contre les guerres d'Indochine et condamnent les dictatures d'Amérique latine ? Non, simplement des hommes et des femmes qui refusent qu'aucune fin ne serve à justifier, où que ce soit, des moyens intolérables.

Ce qui distingue les groupes humains des sociétés animales, c'est que tous les individus ne réagissent pas inconditionnellement selon les pulsions collectives mais en fonction de motivations moins viscérales. Notre rôle d'éducateurs est d'aider chaque être à résister aux réactions passionnelles et à réagir en fonction des valeurs qu'il s'est données. Avoir froid dans le dos à l'idée d'une solution finale du problème palestinien, est-ce être moins fidèle au souvenir de l'holocauste ? Je ne le crois pas.

J'en étais là de la rédaction de ce texte quand éclata l'insoutenable tuerie de la rue des Rosiers. Je ne vois rien à modifier à ce que j'ai écrit. Aucun crime ne justifie le crime ni dans un sens, ni dans un autre. Comment ne pas sentir l'escalade délirante de la violence ? Comment ne pas comprendre que tout cela fait le jeu des racistes les plus virulents, aussi bien antisémites qu'anti-arabes ? La violence est une impasse dont il faudra sortir de toute façon. Le drame c'est que plus on s'y aventure, moins on admet que ce soit pour rien. Il faut sortir de la guerre du Liban, sans attendre.

M. Barré

(1) Voir les B.T.2 parues ces deux dernières années.

(2) Certains voudraient que nous prenions en compte les Libanais applaudissant l'intervention israélienne. Il se trouve que nous avons connu ce type d'argument pendant l'occupation nazie et pendant la guerre d'Algérie. D'ailleurs en quoi l'approbation d'un crime fait-elle disparaître le crime ?

Solidarité avec le Liban

La 14^e assemblée générale de la F.I.M.E.M. (Fédération Internationale des Mouvements d'École Moderne) s'est tenue à la R.I.D.E.F. de Turin début août. Les 500 participants venus de 20 pays et de 4 continents ont :

- condamné l'intervention israélienne au Liban,
- accepté l'adhésion d'un groupe d'enseignants palestiniens à la F.I.M.E.M.,
- décidé la mise en place d'une structure de solidarité qui s'efforcera d'apporter une aide aux enfants libanais et palestiniens.

Cette aide pourra se faire par le parrainage d'écoles par des écoles ou des groupes et par l'envoi d'aides financières.

Pour les parrainages, la coordination est assurée en France par Patrick LAURENCEAU, Ecole maternelle Jean Zay, Rue du Bellay - 41100 Vendôme.

Pour les envois d'argent, verser au C.C.P. de l'I.C.E.M. : Marseille 4 985-97 T en précisant : Aide au Liban. Les sommes seront envoyées comme en 1976 par le relais de la Croix-Rouge Internationale tant que les communications directes ne seront pas rétablies avec le groupe libanais de l'École Moderne.



Des livres, un militant

Louis LEGRAND

ENTRETIEN

R.U. — *Tu m'as dit une fois que tu étais davantage intéressé par les fondements philosophiques de l'éducation que par les techniques pédagogiques. Tu as d'ailleurs été professeur de philosophie...*

L.L. — Quand je réfléchis à ce qui m'a conduit à m'occuper d'éducation, je dois remonter assez loin, à mon adolescence — même. Je n'étais pourtant pas destiné à enseigner, j'étais dans un lycée classique d'autrefois. J'ai été conduit aux problèmes d'éducation par la philosophie mais aussi par la politique. Les deux choses étaient liées chez moi, dans la mesure où très tôt j'ai eu un engagement politique, par hasard peut-être. Je suis entré aux Jeunesses socialistes à 14 ans, parce que j'y connaissais des amis. J'ai trouvé là un milieu qui m'a certainement dynamisé et qui m'a ouvert des horizons sur les problèmes de société.

R.U. — *Cela se passait dans quelle ville ? A Belfort ?*

L.L. — Non, c'était à Besançon. Je suis né à Belfort mais j'ai quitté Belfort à 5 ans pour suivre mon père, ma mère étant décédée. J'ai alors fait toutes mes études à Besançon mais j'ai gardé un pied à Belfort parce que toute ma famille maternelle est à Belfort. Cette famille est pour une bonne part alsacienne. C'est des gens qui avaient quitté l'Alsace en 1870 et qui étaient venus s'implanter comme ouvriers. C'était un milieu ouvrier mais qui avait monté à la force du poignet. Pour moi, c'est un milieu qui m'a beaucoup marqué. A Besançon, au lycée j'étais un élève convenable, même un bon élève, on peut le dire... Cet engagement politique précoce m'a conduit précisément à faire de l'éducation. Ces milieux politiques d'avant-guerre, surtout chez les jeunes, c'étaient des milieux de formation. Comme j'étais l'intellectuel de la bande, on me demandait de faire des analyses sur la presse, sur l'économie, sur la situation économique internationale. Je débitais auprès de mes copains ce que j'apprenais au lycée.

R.U. — *C'étaient des cercles d'études...*

L.L. — Exactement. Ça se faisait le soir, tous les quinze jours. C'était surtout très

actif après 36 puisqu'on a eu un recrutement énorme, à ce moment-là.

R.U. — *Une chance semblable ne te serait plus donnée actuellement car il n'y a plus de groupes de jeunes qui accepteraient de se réunir ainsi. Dans aucun parti.*

L.L. — Non actuellement ça végète, ça ne marche pas, ce n'est plus du tout la même optique. C'était vraiment quelque chose de dynamisant et en même temps cela me forçait à approfondir cette réflexion au lycée. C'était l'époque où j'étais en première, puis en philo. Ce n'est pas mon professeur de philosophie qui m'a beaucoup motivé car il était assez classique. Mais au lycée, il y avait un milieu de discussion aussi très actif. C'était l'époque où on était très marqué : il y avait la droite, l'extrême droite, la gauche. C'était une période de bagarre à propos de l'antisémitisme. J'avais des amis israélites qui se faisaient attaquer, ça allait jusqu'aux coups de poings. C'était un univers très riche en matière sociale. Je crois que c'est surtout cela qui m'a déterminé.

R.U. — *Tu avais quel âge, en entrant aux Jeunesses Socialistes ?*

L.L. — 14 ans et peu de temps après j'étais secrétaire fédéral des J.S. J'ai aussi milité dans les Auberges de Jeunesse où j'ai été entraîné à prendre des responsabilités. Parallèlement, et cela me semble important à rappeler, j'ai eu une adolescence extrêmement angoissée, au point de vue philosophique. Je suis d'une famille qu'on disait agnostique, je n'ai pas eu de formation religieuse mais j'ai vécu l'âge de 15 à 18-19 ans dans une intense cogitation métaphysique, avec des amis d'ailleurs, tel Pierre Chanut, décédé, qui fut directeur de l'École Normale de Strasbourg. Nous avions de ces discussions d'adolescent. Pierre habitait à 3 km de chez moi et on n'arrêtait pas de discuter en se raccompagnant en un continuel va-et-vient. Des allers et retours qui duraient jusqu'à onze heures du soir. C'est là que ce goût pour l'enseignement m'est né... Je pensais qu'on allait changer le monde par l'éducation.

R.U. — *A l'époque que lisaient les jeunes ?*

L.L. — Moi, j'étais très marqué par Bergson, ça paraît bizarre. J'y trouvais une certaine densité, par exemple dans l'opposition de la société close et de la société ouverte. Cette solution qu'il me semblait donner à mes problèmes par une conception d'un panthéisme, finalement. Ça correspondait à quelque chose qui me satisfaisait.

R.U. — *Et Gide, Montherlant.*

L.L. — Pas du tout. Gide était très éloigné de moi. J'en ai discuté plus tard, d'ailleurs, avec des amis qui étaient gidiens mais c'était une pensée à laquelle je ne pouvais adhérer.

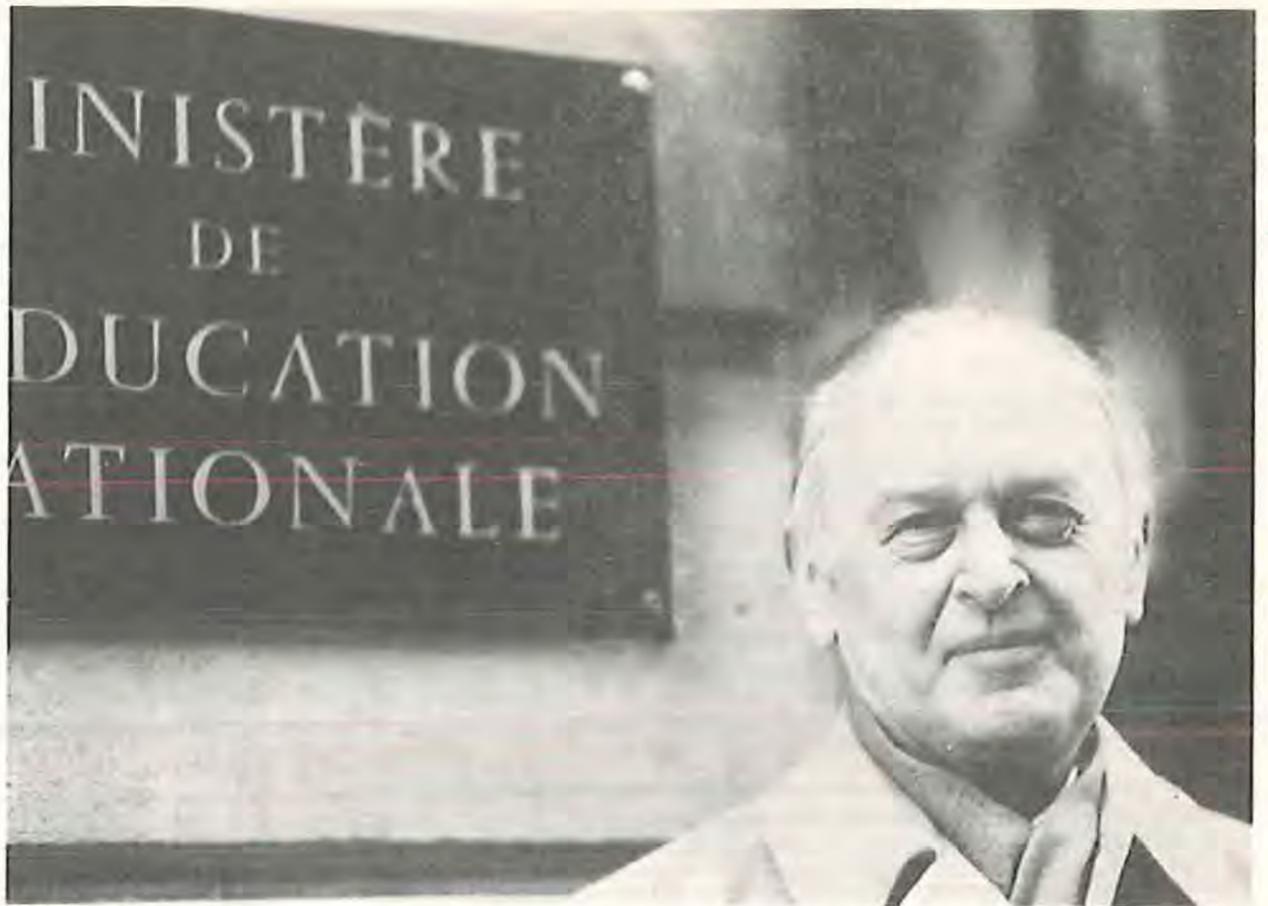
R.U. — *Et Bernanos, Alain ?*

L.L. — Alain était déjà édité mais il n'a pas été pour moi un objet de méditations. Je l'ai découvert en préparant l'inspection primaire et je l'ai découvert négativement, comme un « affreux jojo ».

R.U. — *Je voudrais revenir en arrière sur un détail significatif de ton enfance : la perte de ta mère.*

L.L. — J'ai découvert vers la trentaine seulement que la privation de mère avait été pour moi très importante. Quand on est jeune, on ne s'en aperçoit pas très bien. J'ai découvert progressivement que j'étais très attaché au milieu familial de Belfort. J'y passais mes vacances et je m'y sentais des racines alsaciennes. J'en suis à penser qu'il y avait là une donnée psychanalytique qui se cachait là-dessous.

Au fond, j'étais très timide : ce besoin de diriger dans les groupes, cette polarisation autour de moi c'était une volonté de se faire aimer, de se faire reconnaître. On me poussait en avant d'ailleurs, je ne demandais pas à prendre la tête d'un groupe. Cette tendance a été un des moteurs de ma vie avec en contre-partie d'ailleurs, une espèce de blocage affectif, de froideur extérieure que l'on m'a souvent reprochée. Au fond, il faut me connaître un peu mieux pour savoir qui je suis. Tout cela me semble venir de cette fêlure dans ma jeunesse. C'est proba-



blement pourquoi, également, je me suis marié très jeune, à 19 ans.

R.U. — *Tu as eu une expérience paternelle précoce ?*

L.L. — Non, parce que c'était en pleine guerre. J'ai eu un mariage très heureux et durable. Cela a eu peut-être une répercussion un peu fâcheuse pour mes enfants car je pensais surtout à ma carrière et à ma femme. J'ai vécu un peu à côté de mes gosses et je les ai découverts maintenant.

R.U. — *On est parfois emprunté à l'égard de ses propres enfants, par pudeur ou par souci de respecter leur besoin d'indépendance.*

L.L. — C'est possible. Tu remarqueras que je n'ai jamais rien écrit sur l'affectivité. J'ai fait des travaux sur la pédagogie intellectuelle. L'affectivité, je la découvre comme pré-requis de l'accès à l'intelligence mais je n'ai jamais mis vraiment l'accent là-dessus parce que je me sentais mal à l'aise dans ce domaine. Je pense que je n'ai pas mal réussi avec mes enfants, nous sommes restés très unis mais il n'empêche que je ne savais pas très bien comment m'y prendre.

R.U. — *Avant d'être inspecteur d'Académie, tu as eu un itinéraire professionnel assez varié...*

L.L. — C'était en pleine guerre que j'ai commencé ma carrière. J'ai fait tous les emplois : instituteur suppléant, à la campagne avec la volonté de bien faire en remplaçant un instituteur chevronné qui était à l'armée et que je rencontrais de temps en temps pendant ses permissions ; je n'y connaissais rien du tout. J'avais un cours moyen-fin d'études et l'institutrice avait la classe inférieure. Ils essayaient de me donner des conseils, mais sortant tout droit du lycée, j'ai appris mon métier sur le tas. Je ne crois pas qu'ils aient eu à en souffrir mais j'ai le souvenir de beaucoup d'incidents amusants : par exemple ce gosse qui sortait tout juste d'avoir traité les vaches et qui sentait bon le fumier comme ses camarades d'ailleurs, à qui j'essayais de faire comprendre ce qu'était l'attraction terrestre, la pesanteur. Il faisait froid, il y avait un bon feu dans le poêle et du bois à côté. J'ai pris une bûche de bois et j'ai dit : « Regardez bien cette bûche ». A plusieurs reprises je la lâche pour montrer qu'elle tombe au sol. Je pensais que la classe avait compris et une dernière fois, interrogeant ce petit paysan je lui demande : Veux-tu me dire où elle va aller ? Et le gosse avec un large sourire : Au feu, Monsieur !

Ce révélateur me mit sur la voie de Piaget... J'ai abordé l'enseignement ainsi. L'enseignement artistique me plaisait aussi parce que j'ai toujours aimé peindre. J'ai fait ensuite mes études de philosophie à la Faculté et j'ai été très axé sur la psychologie de l'enfant et sur ses aspects cognitifs en particulier. Je crois que j'ai été un des premiers à découvrir Piaget, au démarrage. J'étais même devenu une espèce de spécialiste à la Fac puisque'on me demandait souvent des exposés là-dessus.

Après mon expérience d'instituteur suppléant, j'ai enseigné dans une Ecole Primaire Supérieure, à Champagnole ; on me chargeait de l'histoire, de la géographie, du français, de l'allemand com-

mercial, de la gymnastique, toutes choses sans les connaître. M. Laurent Schwartz soutiendrait qu'on massacrait les élèves. En même temps je préparais ma licence de philo. J'ai aussi été dans l'enseignement technique à Besançon, à l'Ecole Nationale d'Horlogerie. Enfin j'ai été nommé professeur de philosophie à Vesoul... C'était en pleine guerre et immédiatement après la guerre puisque je faisais partie des jeunes non-mobilisables.

R.U. — *Comment t'est venu l'attrait pour le positivisme ?*

L.L. — Le positivisme, je l'ai découvert à l'envers. J'ai toujours été sur cette lancée de l'angoisse métaphysique du pourquoi de l'existence ; cela m'a conduit à creuser ce problème. J'ai fait mon diplôme d'études supérieures (qui équivaut actuellement au D.E.A.) sur le besoin d'explication. Je suis ainsi tombé sur Auguste Comte qui semblait avoir trouvé la solution en disant que tout cela c'était du passé et qu'il fallait au contraire accéder à l'esprit positif. A ce moment je me suis aperçu que l'enseignement français vivait là-dessus et qu'en particulier en lisant les instructions officielles des sciences on retrouvait cette idée de l'observation, de la légalité, de cette manière d'aborder les choses en vidant complètement l'objet de réflexion de sa dimension métaphysique. Comme j'étais perdu au contraire que ce qui fondait l'homme c'était effectivement cette question angoissée sur soi-même et sur les choses, ça a été une espèce d'anti-positivisme. Quand j'ai découvert qu'il y avait eu un deuxième positivisme et en particulier le Discours sur l'ensemble du positivisme, après l'autre, je me suis mis à creuser la question et c'est devenu l'objet de ma thèse. J'avais repris ce diplôme d'études supérieures pour ma thèse. Comme je l'ai faite à Strasbourg avec Paul Ricœur (qui a eu une forte influence sur moi), j'ai été amené à m'intéresser aux rapports du positivisme avec l'enseignement. L'encouragement de Paul Ricœur ne manquait pas de sel : « Vous devriez creuser les problèmes du positivisme dans le do-

maine de l'éducation. Mais je vous préviens : c'est fait ». C'était l'époque où Arrousse Bastide allait sortir son ouvrage fondamental sur : L'éducation chez Auguste Comte. Je me suis dit : Mais il y en a un qu'on dit positiviste et qui était à l'origine de l'école publique, c'est Jules Ferry. Alors du même coup je me suis mis à approfondir le positivisme de Ferry et ses retombées possibles dans la laïcité française et c'est comme cela que j'ai été amené à ces problèmes de politique de l'éducation. Par une raison très simple car c'est toujours la même idée qui me reste derrière la tête, à savoir que l'objet de l'éducation, c'est probablement de faire accéder l'ensemble de la population à cette conscience de soi et de sa limitation mais aussi de sa dignité. C'était toujours le problème moteur de mes réflexions pédagogiques.

R.U. — *Et c'est peut-être ce penchant pour le positivisme, pour le rationalisme qui t'a poussé vers des formes juridiques de l'action éducative, vers l'administration scolaire...*

L.L. — Pas du tout. Je suis devenu administrateur parce que j'aimais le pouvoir sur les choses et sur les hommes, il faut le dire carrément. J'aimais faire des choses et organiser, créer. C'est pas pour une question de positivisme. Evidemment, il y a des dimensions semblables : le positivisme ça sort aussi de Saint-Simon, des entrepreneurs, etc. C'est vrai mais pour moi, il n'y a pas de liaison entre les deux. En ce qui concerne le tempérament français auquel tu attribues un excès d'esprit juridique, je crois que c'est pour se masquer les problèmes de fond que tout homme porte en lui. Le rationalisme triomphant comme on l'a connu du temps du Père Combes et du radicalisme, ça ne me paraît pas quelque chose de fondamentalement authentique, c'est-à-dire que c'est une manière inverse. Il y a là, je crois des aléas politiques : l'Eglise s'est trouvée à un moment déterminé de l'Histoire liée au système royaliste et on ne pouvait être antiroyaliste sans être anticlérical. En Haute-Saône, ils étaient



tous anticléricaux pour une raison extrêmement simple : c'est les congrégations qui possédaient la terre et les paysans pour prendre la terre s'appuyaient sur la lutte antireligieuse.

R.U. — *Aujourd'hui, la lutte antireligieuse s'est apaisée. Il reste que le souci rationnel se traduit par un juridisme constant, pour toutes les manifestations de l'éducation. On veut trancher les choses rationnellement et statistiquement. On finit par ignorer les problèmes de vie par un souci excessif de réglementation qui semble relever de la raison mais qui est aussi une sorte de méfiance à l'égard de toutes les tendances pragmatiques, sensibles.*

L.L. — Oui, cela me touche beaucoup parce que je pense qu'il faut en sortir, qu'on ne peut pas améliorer le système éducatif actuellement si on ne laisse pas tout cela au vestiaire. Les raisons de ces tendances sont probablement ailleurs : il y a au fond l'idée de l'égalitarisme et de la volonté de justice sociale et cette idée que cela n'est possible que si tout le monde est mis au même pas ; comme d'autre part on veut aussi que ce soit l'enseignement de tout le monde, ou pour tout le monde, alors il faut que cet enseignement soit acceptable pour tous. Or, il y a quelque chose qui est acceptable pour tous, c'est ce qu'il y a de strictement intellectuel : les mathématiques par exemple ne donnent pas lieu à des débats philosophiques ou portant sur les valeurs. Alors ces deux choses se conjuguent pour faire finalement, avec en plus de cela tout le passé d'une centralisation progressive prégnante, une école qui est une machine à sélectionner sur critères intellectuels et c'est cela peut-être la grosse difficulté : on ne peut pas penser, en France, selon des prises de position locales correspondant à des besoins locaux. Actuellement, je me heurte dans mes travaux de commissions à ce problème majeur : tout le monde est d'accord pour prendre les élèves tels qu'ils sont, pour éviter de les faire reléguer, redoubler ou exclure. Mais pour prendre les élèves tels qu'ils sont, il faut évidemment tenir compte de leurs besoins, de leurs attitudes, de leur culture propre, tenir compte de leur développement cognitif, ce qui devrait conduire à relativiser les programmes. Immédiatement, dès qu'on parle de cela on soulève un tollé : il n'y a rien à faire, il faut que tout le monde puisse profiter de ces bons programmes. C'est la bonne justice, il faut se hausser d'emblée à ce niveau et on ne saurait donc relativiser les programmes.

R.U. — *Cette prise en considération des besoins de chaque enfant, pris individuellement est une des exigences de la pédagogie Freinet qui n'est pas pour toi une inconnue.*

L.L. — Je n'ai pas connu Freinet avant d'être dans l'enseignement élémentaire, ce qui est somme toute normal, au début de l'après-guerre. J'ai découvert la pensée de Freinet en la voyant vivre dans les écoles. J'étais Inspecteur Primaire dans le sud du Haut-Rhin, dans le Sundgau ; c'était une petite circonscription très dynamique où il y avait à peu près une vingtaine d'instituteurs qui se référaient au mouvement Freinet. Certains d'entre eux étaient tout à fait remar-

quables. Quand je suis arrivé là, sortant de ma classe de philosophie, j'ai passé beaucoup de temps à les regarder. Je sentais très bien qu'il fallait surtout que je m'instruise. J'ai découvert alors cette pédagogie de l'action, de la prise en compte de l'élève, de son autonomie, avec surprise quelquefois, avec parfois de l'irritation.

Quand j'entrais dans une classe Freinet, je n'arrivais pas à savoir ce qui se passait, je me demandais comment on pouvait travailler là-dedans. Je me rappelle notamment une classe d'Ollingue où Hubler faisait utiliser les moyens audiovisuels par ses élèves. Ce n'était pas lui qui s'occupait du Debrie, c'étaient les élèves qui allaient le chercher, qui le mettaient en place. Je me demandais vraiment comment tout cela pouvait fonctionner. Je me souviens aussi de l'étonnement fantastique que j'ai eu, quand un jour, arrivant dans une école j'y rencontrais les élèves au travail mais sans maître. L'instituteur était dans le logement de service, au-dessus de l'école, au fond de son lit avec une grippe terrible. Au rez-de-chaussée, les élèves travaillaient comme si de rien n'était. Ce fut une espèce de révélation et ensuite j'ai approfondi tout cela. J'ai eu la chance d'aller plusieurs années de suite à Vence parce que j'avais un collègue qui était du coin. Je suis allé voir Freinet. Dans son école j'ai découvert, là aussi, des choses qui au début m'étonnèrent : le Freinet écologiste, naturaliste, les bains froids dans la piscine qui me paraissaient farfelus. Mais peu à peu en parlant à l'homme, en goûtant sa simplicité et sa richesse, je dois dire que j'étais emballé.

Autre découverte : tout ce monde-là travaillait de façon coopérative, c'était extraordinaire.

R.U. — *Un de tes premiers ouvrages s'intitule : Pour une pédagogie de l'étonnement. N'était-ce qu'un étonnement intellectuel que tu voulais faire émerger chez les élèves ?*

L.L. — J'étais philosophe, j'étais diplômé mais je n'y connaissais rien en pédagogie. Je voulais d'abord voir. Cela faisait partie

de mes racines familiales, de vouloir ainsi toucher le réel. Pourtant dans la psychologie il y a des bouquins qui m'ont marqué, ceux de Claparède et de Ferrière. Pour moi c'était fondamental. Je les ai fréquentés avant de connaître Freinet et ce n'est pas par hasard qu'on s'est retrouvé car j'ai su alors qu'il s'était, lui aussi, inspiré de cette psychologie. Dans Bergson aussi, il y a un appel au vitalisme mais Freinet, lui, le vivait spontanément alors que moi j'avais fait le détour par la réflexion philosophique et théorique. On était très différents. Moi j'étais surtout à dominante intellectuelle et lui était surtout à dominante sensible. Mais lorsqu'il prétendait n'être que cela, c'était complètement faux : il avait une culture sensationnelle et il connaissait tout, avait lu des quantités de livres. Nous avons fait en quelque sorte le chemin inverse.

R.U. — *Actuellement, on a tendance à le présenter surtout comme un artisan pédagogique et on gomme tout le reste : les lectures, les voyages...*

L.L. — C'est faux, il était beaucoup plus que cela...

R.U. — *Néanmoins, il est vrai que la formation de Freinet doit peu aux institutions. Sa formation est celle d'un autodidacte mais rien n'empêcherait d'intégrer dans la formation des éléments qu'il a mis en valeur : le souci de la santé, la coopération, la dédicace pour prendre une expression à Jean Vial...*

L.L. — Les contacts que j'ai eus avec les Normaliens dans le cadre de leur formation universitaire me font penser qu'ils n'ont pas tellement changé par rapport à mon temps : ils sont persuadés que la vérité est dans la classe, dans la pratique et ils supportent assez mal cette avalanche de connaissances déversées par les U.F. (Unités de Formation). J'ai participé à la création de ces U.F. et j'ai vu comment tout cela a évolué négativement. Nous avons l'intention, lorsqu'on a commencé à cogiter là-dessus, de partir de la réalité vécue, complète et d'apporter de façon interdisciplinaire des enrichissements. C'était l'idée fondamen-



tale des U.F. Or là-dessus est venu se greffer toute la dynamique disciplinaire par le biais de l'Inspection générale, des professeurs de spécialité, etc. qui a complètement dérivé. Si on ajoute, en plus de cela, une tendance très générale à la pédagogie par objectifs, c'est-à-dire à quelque chose de très atomisé, on est arrivé à multiplier les évaluations. Finalement on ne fait qu'évaluer, c'est complètement raté. Pour rattraper cela, il faudrait tout mettre par terre. Le problème est de savoir comment greffer effectivement sur cette pratique des éléments de réflexion théorique qui sont cependant indispensables.

R.U. — *Cette pratique est oblitérée actuellement par la situation des écoles qui ne comptent que rarement des équipes pédagogiques ayant envie de prendre en charge un jeune maître. C'est toute l'organisation scolaire qui stérilise cette envie en imposant un fonctionnement, des nominations qui ne prennent pas en compte les besoins propres des écoles.*

L.L. — Dans les collèges expérimentaux, nous avons expérimenté le fait qu'à partir des équipes de maîtres naissent des procédures d'autoformation et la prise en charge des jeunes. C'est ce que je voudrais qu'on puisse faire, là où on le voudra, dans les collèges de l'avenir.

R.U. — *Il y a eu une illusion dans tous les mouvements pédagogiques : c'est de croire que ce qu'ils faisaient pouvait être adopté assez vite par les autres à partir du moment où la démonstration aurait été faite de la validité de leurs idées et de leurs pratiques.*

L.L. — Le problème clef à mon avis est de créer le besoin de situations d'apprentissage de rénovation, de formation, c'est-à-dire de donner des responsabilités aux gens, de donner des zones de pouvoir collégial où ils sont en présence de difficultés. A ce moment-là, ils vont essayer de s'en sortir ensemble et ils risquent alors de faire appel à tel ou tel pour trouver des solutions. Mais tant qu'on les met en situation d'irresponsabilité, ce qui est le cas actuel — il y a les programmes, il y a les inspecteurs, donc moi je m'appuie là-dessus, mon voisin fait ce qu'il veut, moi je n'ai de compte à rendre qu'à mon inspecteur — jamais n'apparaîtra ce besoin d'autre chose.

R.U. — *Est-ce qu'il n'y a pas, du fait des examens, une polarisation de toute la vie scolaire sur eux, une sorte de perturbation de la vie intellectuelle et affective des élèves ?*

L.L. — Il est certain que partout où on pourra établir une continuité à la place de sauts d'obstacles, on pourra y gagner mais il n'en reste pas moins qu'il y aura un moment où apparaîtra cette nécessité d'envisager des bilans. Pour ma part, je pense qu'il faut les repousser le plus loin possible et que dans le cadre de la scolarité obligatoire on devrait pouvoir travailler en continuité, jusqu'en troisième.

R.U. — *Pour en revenir à ces bilans, ne doit-on pas admettre que les épreuves qu'ils comprennent ont une répercussion sur les formes mêmes de la vie scolaire et les méthodes d'apprentissage. Ainsi, si on prône actuellement le travail en équipe, le travail créatif, on a peu de chance de les*



voir pris au sérieux si aucune vérification n'existe à leur sujet, dans le bilan...

L.L. — Il y a deux limitations : la première limitation c'est l'environnement de l'école. Si les examens sont ce qu'ils sont c'est que la société exige une sélection. Cela pose tout de suite les limites de toute rénovation. Deuxièmement, si on fait de l'intérieur des tentatives, comme celles que tu viens de décrire, il y a un deuxième danger qui guette, c'est l'évaluation par objectif, c'est-à-dire, l'atomisation des compétences avec les check-lists. Si ces dernières veulent faciliter l'auto-formation par l'auto-évaluation, il n'y a rien à objecter mais si c'est pris dans un autre sens, elles sont aussi préjudiciables que ce que nous trouvons actuellement.

Les brevets chez Freinet ont été expérimentés de façon positive. Leur généralisation à tous les niveaux pose problème. C'est extrêmement difficile. Je constate

cela à l'Université où nous avons par contrat des unités de valeur sur examen terminal ou par évaluation continue. Or l'évaluation continue, c'est un problème énorme et le fait par exemple de prévoir une évaluation sur projet collectif, pose des problèmes insolubles. J'ai actuellement deux étudiantes en doctorat qui ont fait un travail remarquable à deux, donc c'est impossible de dire qui a fait quoi et cependant elles seront obligées de passer leur doctorat successivement avec un partage artificiel parce que c'est une certification d'un individu et non d'un groupe.

R.U. — *Pourrions-nous terminer cet entretien sur un coup d'œil un peu prospectif : où en sera l'éducation dans une dizaine d'années ?*

L.L. — Je crois que c'est là un exercice difficile, périlleux. Pour quelles raisons ? Je parle de l'éducation scolaire. L'éducation familiale, elle aussi est un des

problèmes de fond puisque l'éducation scolaire est étroitement tributaire de l'éducation familiale et de la cité. Ce qui me paraît fondamental actuellement, c'est l'évolution du travail et les articles très éclairants qu'a pu donner Friedmann avant sa mort. A moins de cataclysme guerrier ou autre, nos sociétés s'acheminent vers un statut de haute technicité qui finalement est en train de bouleverser entièrement le sens du travail. Ainsi seront réservées les tâches les plus intéressantes à un tout petit nombre. Pour les autres, c'est la déqualification ou l'impossibilité de trouver du travail. Ce que nous voyons apparaître sous forme de chômage, ce n'est pas la résultante d'une crise du pétrole mais d'une crise de société technologique. Je crois que de cela tout le monde en est d'accord ; seulement personne n'accepte d'en mesurer les conséquences possibles sur la formation. Je crois que là, il y a une chance considérable, c'est-à-dire qu'on arrive enfin à cette société du temps libre mais à condition que les choses soient réparties de façon équitable, c'est-à-dire à condition que l'on prenne les mesures

politiques et sociales qui le permettent et surtout que la compétition internationale le permette aussi, ce qui n'est pas évident. Si on arrive à cela, on peut concevoir une éducation qui aura le temps, qui sera libérée, qui pourra donner une place au développement de chacun, à la convivialité, à l'expression, aux manières de vivre en commun, etc. Sinon on va arriver à une société policière, progressivement. Ceux qui n'ont pas de travail, il faudra les maintenir en tutelle, il faudra qu'ils se tiennent tranquilles. La concurrence internationale peut très bien créer des risques de guerre et traditionnellement on résout tous ces conflits par la guerre et c'est là une chose possible, à l'horizon. Moi je peux simplement dire que dans ce domaine-là, il ne faut surtout pas être fataliste : nous avons un devoir, en somme, d'affirmation morale et de combat pour faire quelque chose en sachant très bien que ce combat sera éternel.

R.U. — *Est-ce que ceci n'entraîne pas aussi l'affirmation de valeurs tels le droit au travail. Actuellement 10 % de la population n'ont plus le droit au travail*

mais ce pourcentage pourrait monter à 20 ou 30 % et créer des situations explosives. N'y a-t-il pas là une priorité qui devrait passer avant des garanties de revenus ? Et l'école n'aurait-elle pas là de nouvelles tâches dans l'enseignement de la solidarité, par exemple ?...

L.L. — J'en suis tout à fait d'accord. Cela me paraît fondamental. L'école publique française actuelle me paraît complètement vidée de valeurs. La laïcité n'est plus qu'un mot et c'est pourquoi dans mon dernier bouquin, j'ai mis l'accent là-dessus. Il me paraît indispensable de redonner une dimension humaine et une dimension de valeurs à l'enseignement. Ces valeurs on peut les trouver dans cette notion de solidarité humaine. Il faut faire prendre conscience aux enfants et aux adolescents des conditions de cette solidarité, c'est-à-dire donner une éducation politique. Il ne faut pas avoir peur de le dire. Mais sommes-nous mûrs pour l'accepter ? C'est une autre question mais je pense que même si on n'est pas mûr pour l'accepter, il faut essayer de se battre pour le faire comprendre.

L'ŒUVRE

CARTES SUR FABLES

I. - *Pour une politique démocratique de l'éducation*
(P.U.F. 1977)

II. - *L'école unique : à quelles conditions ?*
(Scarabée, Cemea - Colin 1981)

S'il fallait désigner d'un mot le mérite essentiel de ces deux ouvrages, je retiendrais celui de « clarification ». Legrand a le don de dissiper les ambiguïtés, les hypocrisies d'un vocabulaire qu'un pouvoir réactionnaire a emprunté aux novateurs de la pédagogie. Ce vocabulaire, distillé dans le brouillard d'instructions idéalistes permettait d'escamoter les réalités quotidiennes de l'école publique mais pouvait trouver des applications dans une éducation élitiste, dans le secteur privé.

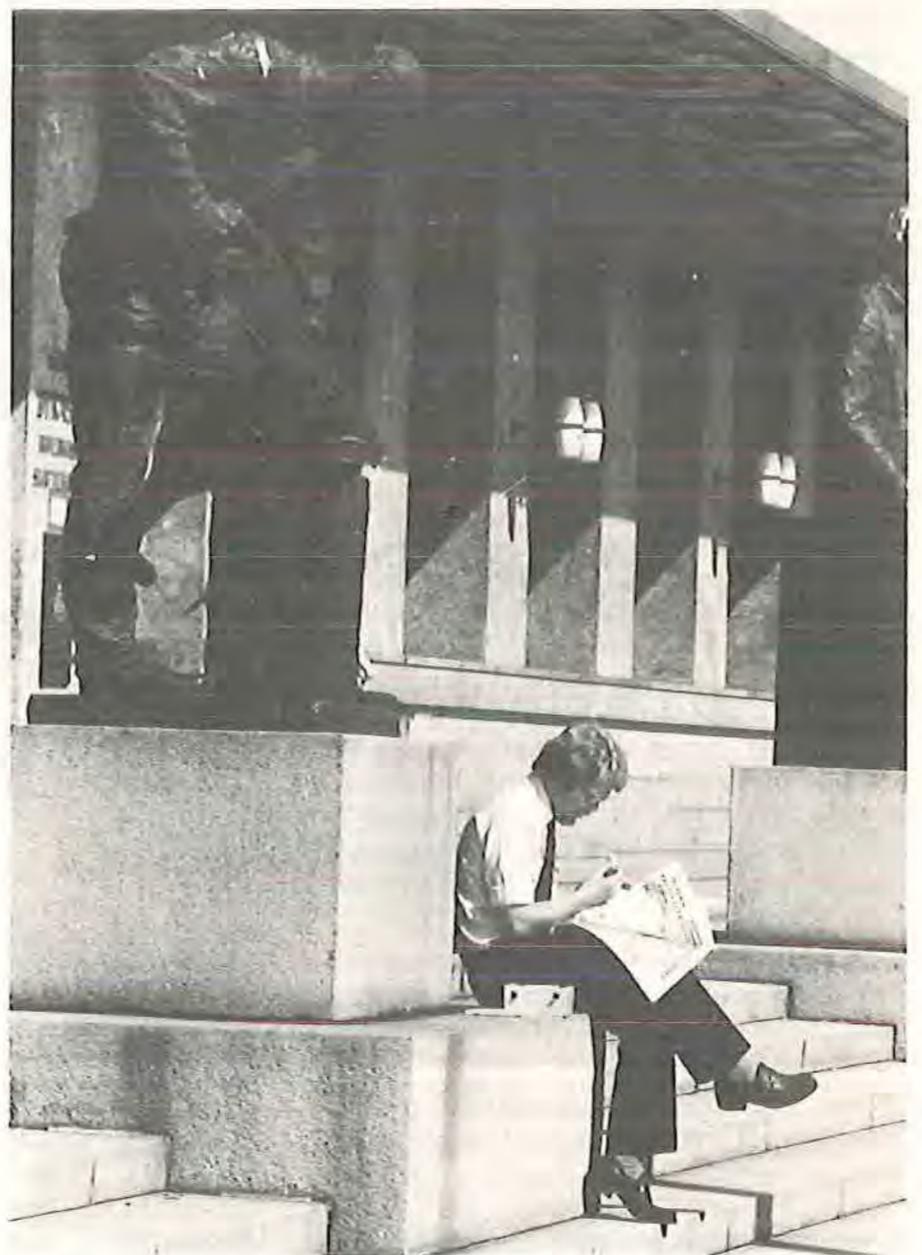
A titre d'illustration, prenons l'un des derniers slogans des instructions officielles : la pédagogie différenciée qui est proposée en remède au désarroi suscité par les classes hétérogènes imposées par le système éducatif de M. Haby.

« Discours officiel : Différencier, c'est tenir compte de la diversité des aptitudes et donner à chacun ce qu'il peut assimiler ; aux uns l'enseignement intellectuel noble et inchangé du second degré ; aux autres, un enseignement pratique de caractère instrumental et concret. »

Et Legrand demande : Quoi de changé ?

« Ce sont les vieux démons de la ségrégation scolaire qui réapparaissent sous un vocabulaire nouveau, emprunté comme toujours aux innovateurs. » (Ici, les équipes de l'I.N.P. en 1970).

Rappel de la signification originelle : *« Pour moi, différencier, c'est rendre possible par la méthode et par la progression, l'assimilation du programme commun d'éducation. Les enseignements optionnels, objets de choix et d'engagements individuels, ne font pas partie de la pédagogie différenciée. Je réserve ce qualificatif à l'abord différent de contenus intellectuels communs, en particulier ceux des disciplines métalinguistiques, études des mathématiques et de la langue. Ce sont ces études qui constituent l'obstacle majeur à l'unification des systèmes d'enseignement. Ce sont donc elles qu'il convient d'analyser quant à la psychologie de l'apprentissage et à la prise en compte des diversités intellectuelles. »* (Ecole unique p. 170)
Voilà qui est clair et net et fixe les objectifs réels.



Les deux ouvrages ont été rédigés sous le septennat de Giscard. Pour le deuxième, l'auteur, dégagé du devoir de réserve que lui imposaient ses responsabilités à l'I.N.R.P., accentue sa critique du système éducatif officiel et jette les bases d'un programme commun d'éducation. Pourtant, le premier volume conserve toute son actualité car il n'est pas possible de construire actuellement du neuf sans tenir compte de l'héritage de vingt années de réformes dénaturées ou de la récupération par le pouvoir des idées généreuses de 1968, récupération qui a enlevé toute crédibilité à des propositions pertinentes faites alors.

I. Pour une politique démocratique de l'éducation

Cet ouvrage couvre les années 1962 à 1977 qui correspondent, pour l'auteur, à la co-rédaction du plan de français dit Rouchette et à la responsabilité des recherches de l'I.N.R.P. Trois textes, modestement classés en annexe, illustrent ce que ce passage à l'I.N.R.P. lui a apporté au plan des concepts importants : comment organiser la recherche, l'innovation, l'école moyenne (les C.E.S. expérimentaux). Je propose au lecteur de commencer par là pour apprécier plus aisément les errements officiels.

Dans sa critique, l'auteur ne tombe jamais dans les excès d'une polémique manichéenne : il sait rendre hommage à la lucidité d'un recteur Capelle, au sens critique d'un Alain Peyrefitte quand il analyse *Le mal français*, et même à l'esprit de décision du ministre Fouchet quand il crée la commission Lichnerowicz. Il ne faut pas oublier que les colloques de Caen et d'Amiens permirent un rassemblement de novateurs fort utile malgré le libéralisme de façade qui les inspira, sur un fond de conservatisme et d'attentisme.

L'analyse de Legrand m'a renvoyé à la fameuse partie de cartes que Claudel a imaginée pour *Jeanne au bûcher* et que la partition de Honegger souligne avec ironie. Ici aussi il y a des joueurs masqués, des cartes truquées et des fables tenant lieu de réalités.

DES JOUEURS MASQUÉS

Réunissez les discours des ministres en fonction de 1959 à 1977, faites-en autant des interventions de l'opposition, des syndicats d'enseignants, des porte-parole des mouvements pédagogiques. Puis découpez-les en extraits, mélangez-les, tirez au hasard et essayez de faire identifier les citations par votre entourage. Par exemple : «La définition fondamentale de l'enseignement public est d'être un enseignement pour tous ; il doit donc respecter toutes les consciences... c'est la conception même d'une laïcité fondamentale à laquelle l'Education française peut s'honorer d'avoir donné, dès le début du siècle, toute sa signification...» Le C.N.A.L. ? Non, René Haby, en préface de la loi qui porte son nom. Tout s'est passé comme si pendant vingt ans, un gouvernement de droite avait choisi des hommes de paille pour camoufler ou cautionner une politique qui, de fait, allait à l'opposé des principes affichés.

Pour identifier correctement les joueurs, il serait sans doute nécessaire de recourir à des techniques telles que l'analyse des contenus et le traitement statistique des correspondances, face à ces textes. Legrand pronostique qu'on aboutirait sans doute à distinguer au moins quatre catégories de joueurs :

— les conservateurs, pour lesquels l'école doit transmettre une culture fondamentalement littéraire, nourrie d'auteurs classiques ;

— les réformateurs, qui tiennent comme les précédents à la sélection mais préfèrent à l'humanisme classique un humanisme scientifique ;

— les communistes, qui refusent la stratification sociale et la doctrine des dons sur laquelle elle se fonde et témoignent d'une exigence radicale concernant la justice sociale et sa réalisation. La culture qu'ils souhaitent est celle d'un humanisme scientifique fortement théorique. Ce conservatisme culturel s'accompagne de techniques d'apprentissage impositives ;

— les socialistes de tendance «autogestionnaire» auxquels vont les sympathies de l'auteur, volontiers accusés de néoromantisme parce qu'ils veulent concilier le développement intellectuel, les activités de création et la pratique de la gestion démocratique de l'école. Disciples de Ferrière et de Freinet, ce qui les intéresse, c'est au-delà des programmes rigides, le développement de toutes les potentialités humaines et la reconnaissance de la diversité des cultures.

On lira (p. 201 à 204, *Politique démocratique*) une analyse plus approfondie de ces quatre courants, inévitablement schématique, mais qui permettra de mieux décrypter les divergences syndicales et politiques actuelles dans les propositions de réformes.

DES CARTES TRUQUÉES

Legrand en fait un inventaire, sans indulgence :

1) **La carte de l'orientation scolaire** : Apparemment tout vient au secours des élèves : conseiller d'orientation, professeur principal, introduction de l'enseignement de la technologie pour valoriser le travail manuel, constitution de dossiers scolaires pour aider les conseils de classe et les conseils d'orientation, possibilité de faire appel pour les parents. Beau dispositif qui occulte des situations dramatiques : l'affectation dans l'enseignement technique ne résulte pas de la volonté des élèves mais d'un échec scolaire. L'Etat ne fait rien pour préparer les professeurs à leur rôle de conseiller : aussi ignorent-ils tout de la structure du technique et de la réalité des entreprises. Par ailleurs, l'orientation est dominée par la hiérarchie des salaires qui se réfère à la hiérarchie des emplois, laquelle repose sur des examens sélectifs valorisant les aptitudes intellectuelles théoriques. Un médecin gagne vingt fois plus qu'un O.S. : «C'est là une constatation triviale et tout le reste n'est que littérature».

2) **La carte des classes de transition et des classes pratiques** : A la lumière des chiffres, la faillite des classes de transition apparaît comme celle d'une politique financière beaucoup plus que celle d'une doctrine pédagogique puisque cette dernière n'a pas eu l'occasion de faire ses preuves. En effet, 14 ans, après leur installation, on ne comptait dans les classes de transition que 51 % des maîtres de C.E.S., filière III, ayant fait un stage de formation, chiffre tombant à 31 % dans les C.E.G. Le contenu de ces stages était lui-même critiquable, malgré l'apport souvent contrarié des C.E.M.E.A. et du mouvement Freinet.

A ce fiasco budgétaire s'ajoutent des conceptions et des préjugés discutables : ainsi il n'est pas exact de prétendre que ces classes ne recrutaient que des élèves demeurés au stade concret dans l'échelle de Piaget. Si on en trouve 86 %, c'est aussi le cas des filières I et II dites nobles qui en comptent 46 %. Inversement, les classes de transition comptent aussi des élèves du type pré-formel (surtout en région rurale). Par ailleurs, la nécessité du maître unique pour ces classes apparaît insoutenable. Enfin la pédagogie elle-même, fondant l'accès à la pensée hypo-déductive sur les seules activités de formalisation du réel, contribuait à démunir les élèves de savoir-faire mécaniques utiles à la vie quotidienne. Il conviendrait ici d'ouvrir une parenthèse puisque ce reproche paraît viser la pédagogie Freinet accusée souvent d'enfermer les élèves dans le concret quotidien. En réalité, les tenants de cette pédagogie accueillent l'abstrait, le répétitif chaque fois que les élèves y sont portés par le jeu ou l'intuition. Il en est de même pour la langue qui n'est pas limitée à la langue de communication spontanée dont nous savons fort bien qu'elle risque de ne rester qu'une langue pratique restreinte. Mais l'accès aux auteurs n'est pas négligé, simplement il part d'un ancrage dans l'expérience d'écriture des enfants. Peut-être existe-t-il une certaine répugnance à l'égard d'une grammaire qui emprunte beaucoup aux exercices structuraux. Ce débat redevient actuel après la démythification des exercices structuraux à laquelle on assiste actuellement (voir le n° 62 de la revue *Raison Présente*, avril 1982).

3) **La carte des examens** : D'une part, le Français croit aux examens comme à l'expression d'une justice impersonnelle. Il se méfie profondément de tout ce qui est jugement personnalisé. D'autre part, il peut constater les aléas de la notation que la docimologie a mis en lumière et qui devrait le conduire à privilégier une orientation sur dossier. Cette contradiction non surmontée vaut aux élèves de voir ajouter aux examens classiques, des épreuves d'appel et il n'est pas excessif de considérer que la vie scolaire est tissée d'épreuves trimestrielles qui d'une certaine façon dénaturent le développement intellectuel et psychologique des enfants :

«La place de l'initiative individuelle des maîtres, celle du rythme individuel de développement des élèves reculent sans cesse et ce recul explique pour une part non négligeable les doubléments et les éliminations qui sont une des tares de notre enseignement.» (P.D.E. p. 89)

4) **La carte de la participation** : Cette participation, octroyée sous la pression des événements de 1968, devait se manifester dans deux domaines : le fonctionnement des établissements (participation des associations de parents et des élèves aux conseils d'administration), le développement de l'initiative pédagogique dans le second degré (secteurs optionnels, le 10 % laissé à l'initiative des enseignants, l'institution du travail



indépendant). Legrand montre comment l'autogestion souhaitable a été étouffée par toute une série de mesures :

- l'évolution vers la bureaucratisation par le dosage savant des représentants, en particulier pour la désignation des représentants élèves (collège à deux degrés) ;
- le caractère facultatif des activités socio-culturelles ;
- les garde-fous idéologiques : «exclure toute propagande, toute pression et tout endoctrinement, respectant en cela la tradition de l'Université française» ;
- le caractère «nécessairement progressif» de l'accès à l'autonomie des élèves.

En même temps qu'on octroie plus de responsabilités aux chefs d'établissements, on les rend plus dépendants de la hiérarchie : la fonction de chef d'établissement est transformée en «emploi» ce qui signifie qu'il n'est plus titulaire de son poste mais qu'il occupe provisoirement un emploi (décret 69-494 du 30 mai 1969).

Retirer d'une main ce qui a été donné de l'autre, cette tactique va s'appliquer aussi à la «participation pédagogique» : ainsi pour les 10 %, pas question de laisser le choix des thèmes aux élèves :

«Le caractère prioritaire des disciplines y est souligné ; une partie des heures disponibles pourra être consacrée aux enseignements de soutien ; on se méfiera d'une interdisciplinarité à base thématique... Les projets seront établis sous la responsabilité pédagogique de l'administration de l'établissement et des professeurs, après consultation des élèves délégués ainsi que de toutes personnes concernées par les mesures envisagées et seront présentés pour avis au conseil d'administration.»

Là encore, la bureaucratie triomphante signale une participation accordée à contre-cœur.

Pourra-t-on attendre plus du «travail indépendant», tarte à la crème qui lui fera suite ? Des élèves de seconde proposent : la moto, les OVNI, la drogue, la publicité, la violence. Les professeurs, soucieux du programme vont traduire cela en : la société française sous Louis XIV, l'histoire du luth anglais sous la Renaissance, les progrès de la chirurgie avec Ambroise Paré au XVI^e siècle, la Commedia dell'Arte, etc. ! Le rapport Joxe avait mis en évidence la crise de l'enseignement et le désintérêt des élèves mais «pour les promoteurs officiels, il s'agissait de mieux motiver les élèves par un procédé peu coûteux, ne mettant aucunement en question le cadre général de l'enseignement : programmes, examens, isolement du maître face à la hiérarchie». (p. 113)

FABLES ET RÉALITÉS

Les fables qu'on nous a fait prendre pendant vingt ans pour des réalités sont abordées dans les deux ouvrages et portent sur une conception aseptisée de la laïcité, sur la nécessité d'un enseignement hiérarchique et autoritaire, sur une école accordant des chances égales à tous, sur le travail mis à l'honneur dans l'enseignement, sur la démocratisation à l'école.

Chacun de ces mythes est démonté, ce qui donne l'occasion à l'auteur de situer avec clarté un problème qui nous tient à cœur : l'éducation du travail. En cinq pages (188 à 193) la liaison entre formation professionnelle et travail productif est abordée en tenant compte de la situation actuelle sous le signe de la déqualification et de l'automation.

Que devient la pédagogie Freinet dans tout cela ? Freinet y est cité fréquemment mais Legrand doute de l'efficacité de notre tactique de diffusion qu'il classe dans la catégorie : «de la périphérie à la périphérie», sans nommer explicitement l'I.C.E.M. :

«Ce type est celui de l'innovation diffuse qui naît de la volonté locale des enseignants eux-mêmes et qui s'étend de proche en proche comme un phénomène de «mode». Le comportement des enseignants comme créateurs et comme spectateurs est ici primordial. Mais ce processus ne s'accompagne d'aucune évaluation. Ou bien il se généralise rapidement et souvent disparaît aussi vite qu'il est né, ou bien il s'enkyste dans des milieux restreints formant chapelle.»

Le modèle qu'il propose est celui où s'installe une dialectique entre le centre et la périphérie, le centre intervenant comme catalyseur et incitateur plus que comme créateur. C'est l'innovation contrôlée, sous la direction d'un Institut de recherches qui réduit l'obstacle majeur des innovateurs isolés : la distance qui existe entre ce que le maître croit faire et déclare faire et ce qu'il fait réellement.

II. L'école unique, à quelles conditions ?

Ce livre ayant déjà été signalé et commenté dans *L'Éducateur* n° 12 de l'année dernière, je me contenterai de montrer dans quelle mesure il s'inscrit dans la suite de **Pour une politique démocratique de l'éducation**.

Ici aussi, Legrand fait un sort à quelques cartes truquées : l'école unique, les classes hétérogènes, le soutien, l'interdisciplinarité, la formation de haut niveau des maîtres... Mais son souci essentiel est de montrer que le débat autour de l'enseignement n'est technique qu'en apparence et que les réformateurs font nécessairement des choix politiques.

Ainsi l'accès au savoir n'est pas seulement freiné par des difficultés relevant des méthodes pédagogiques, du degré de maturité des élèves mais par des conditions sociales qui font de l'école un instrument de sélection impitoyable. D'où sa conclusion pessimiste :

«L'école libère par le savoir ceux qui sont déjà libérés par le statut social.»

Préoccupé par la nécessité d'un consensus national, inexistant dans la France actuelle, Legrand pose trois questions fondamentales : La première, éthique et politique : Quel homme pour quelle société ? La seconde, psychologique : Quels sont les besoins et les capacités des élèves, face aux objectifs définis ? La troisième, technique : Quels sont les situations et les processus d'apprentissage différenciés les plus aptes à conduire les individualités diverses à l'atteinte des objectifs généraux constatés ?

A une école du verbe et de l'abstraction, il oppose une école où on apprend pour se situer et pour vivre ensemble. Mais ceci demande une revitalisation de la fonction enseignante par la recherche et par la socialisation des activités professionnelles.

Il était difficile de parler d'école unique sans prendre position sur la structure que devrait avoir l'éducation nationale dans le cas d'un service unifié. Comment assurer le pluralisme dans une école unique ? Legrand fonde beaucoup d'espoirs dans une conception autogestionnaire qui se situerait dans une loi-cadre assez générale et assez généreuse pour échapper au jacobinisme et à une certaine intolérance des deux camps. Le dialogue actuel se fait à coups de déclarations de principe ; il serait temps d'aller vérifier ce qui se passe sur le terrain où la laïcité a fait peut-être plus de progrès qu'on ne le pense...

Roger UEBERSCHLAG

LA RECHERCHE EN MATHS

Compte rendu d'un travail réalisé dans la classe du 4 au 12 février 1982.

- Comment elles ont trouvé cette idée ?
- Toutes seules.
- Elles ont utilisé une fiche ?
- Non !
- Elles ont inventé ça ?
- Oui !
- Comment ?
- Comme ça !
- Tu les as aidées ?
- Non ! Non, je n'ai rien fait, c'est une recherche individuelle !

Ce genre de discussion, je connais bien. J'ai toujours, ou presque toujours, répondu de cette façon. Mais, en réfléchissant un peu, je me suis dit que ce n'est peut-être pas aussi simple, naturel et magique que je semble le croire et le dire, surtout quand des camarades me répondent :

— Mais j'ai aussi essayé, ça ne marche pas, alors comment tu fais ?

— Je ne fais rien, ce sont les enfants qui font !

«Je ne fais rien»... Ah ! Et si cette réponse était quelque peu rapide et fautive ?

Depuis trois jours, Delphine et Muriel travaillent une recherche qu'elles présenteront à la classe le vendredi 12 février. Comment c'est venu ? Dans quelles circonstances ?

Comment ça se passe «en gros» dans la classe :

- des moments de travail collectif
- des moments de travail individuel
- des moments de travail en atelier

En math : une quinzaine de boîtes contenant chacune un matériel différent (jetons, dés, dominos, gélules, réglettes, bûchettes, perles, catalogues, balance, carrelages, etc. Les enfants travaillent avec ce matériel puis représentent sur feuille ce qu'ils ont réalisé), une fois par semaine, un ou deux enfants par boîte.

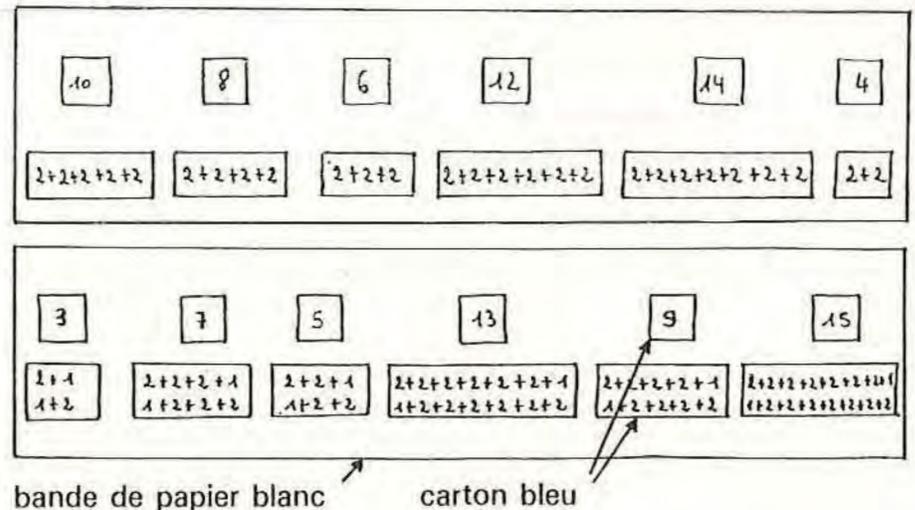
Au premier trimestre, les enfants travaillent essentiellement des tris, classements, des comptages, puis, progressivement des recherches de numération apparaissent. (Je travaille dans une classe à un seul cours ; on appelle ça une classe homogène : quand Fabrice se débat péniblement avec les nombres de 1 à 5, Simon construit la suite de nombres de 1 à 100, etc. vous connaissez !)

Les moments collectifs sont des temps de mise au point, et de contrôle d'acquisition. A cette période de l'année (février), j'ai abordé collectivement et très systématiquement la décomposition des nombres de 1 à 10, et les nombres fleurissent sous toutes les formes, et bien au-delà de 10 pour une grande partie de la classe.

Cette semaine-là, en particulier, le temps de travail individuel est important. Les quatre enfants les plus faibles sont pris en charge par une collègue de C.P. de 10 h 30 à 11 h 25 chaque jour dans le cadre d'un décloisonnement mis en place dans l'école sur quinze jours. Avec un effectif réduit, 1 h 30 de travail individuel est possible en février, ce qui n'est pas possible (dans ma classe) en novembre avec l'effectif complet. Certains outils de travail sont bien connus des enfants, ils les utilisent sans problème, et j'en profite pour introduire de nouveaux outils et pour être plus attentive aux recherches en cours.

Delphine et Muriel pourront ainsi mener à terme leur recherche avant de la présenter à la classe.

Le travail de Delphine et Muriel tel qu'elles le présentent à la classe le 12 février



La présentation de la totalité du travail (14 bandes de 1,20 m) aurait été spectaculaire, décourageante et inutile. J'ai proposé à Delphine et Muriel une sélection de deux bandes (1/7e du travail) qui me paraissaient accessibles à l'ensemble de la classe et intéressantes parce que présentant une nouvelle piste.

Comment c'est venu ? Dans quelles circonstances ?

Jeudi 4 février

10 h 30. Moment de travail individuel (1 h 15). Les enfants s'intallent. La consigne : travailler seul ou à deux avec le matériel disponible. Le travail démarre, les enfants se regroupent. Je circule de table en table.

J'ai installé dans la classe un coin «travail individuel» regroupant tout ce qu'il est possible d'utiliser dans ces moments de travail individuel. (Il existe un lieu dans la classe : des petites tables alignées sur lesquelles se trouve tout le matériel. Importance d'un lieu précis, défini ; l'enfant sait où trouver le matériel. Un lieu précis qui correspond à un temps donné.) Ces petites tables étaient vides en septembre, j'ai introduit les outils progressivement.

En février on y trouve :

- le fichier de lecture 0 (C.E.L.)
- trois boîtes de difficulté croissante

— le fichier dictionnaire :

une boîte : photos + écriture sur bostols sous pochettes plastiques

— le fichier de travail :

deux boîtes :

une boîte : math

une boîte : écriture-lecture

(des fiches polycopiées en 30 exemplaires, sous pochette plastique)

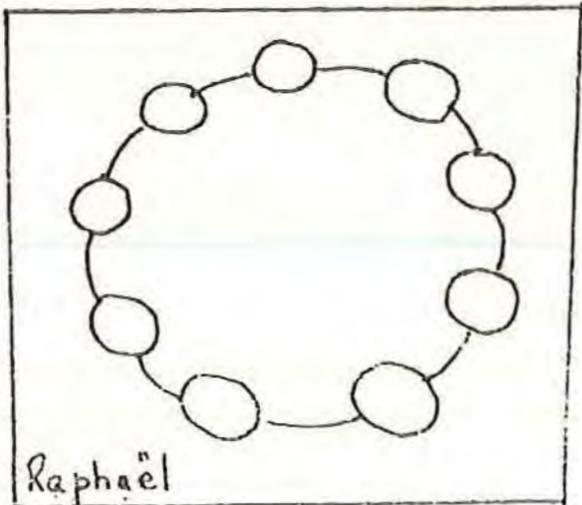
- un grand classeur 21 sur 29,7 en deux parties

les textes de référence de la classe
les premiers classements orthographiques
(le tout sur bostol et sous plastique)

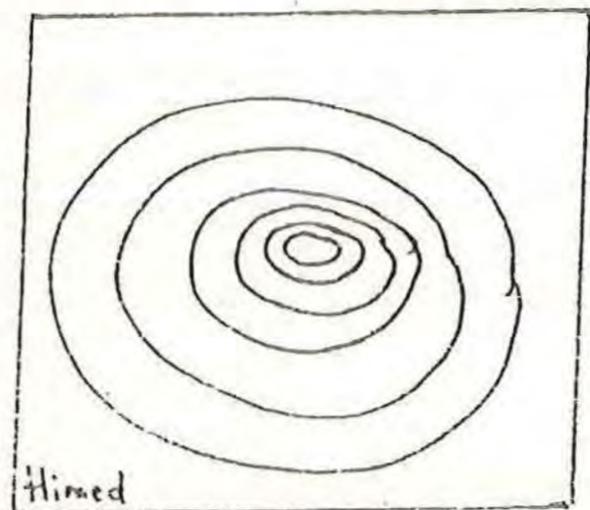
- le fichier pistes de recherches math

une boîte contenant des pochettes plastiques, dans chaque pochette un bostol sur lequel j'ai reproduit un travail d'enfant (une ébauche de travail). L'enfant reproduit et continue à son choix.

Exemples de fiches :

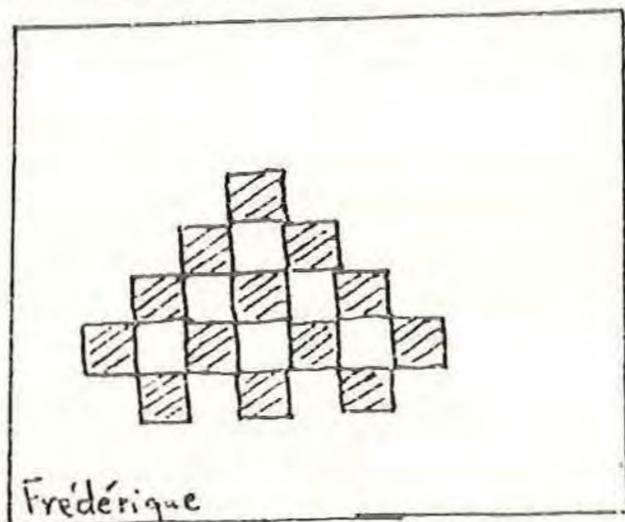


Représentation d'un travail à l'atelier «jetons»



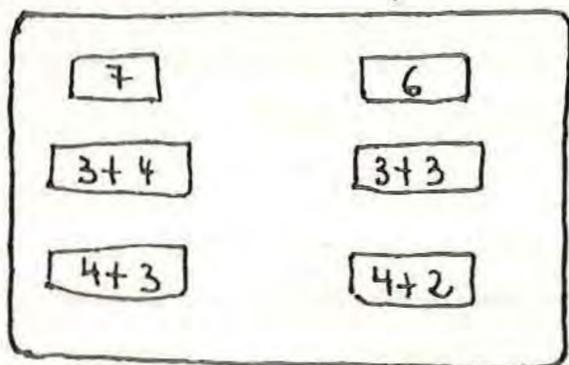
Représentation d'un travail à l'atelier «jetons»

Représentation d'un travail à l'atelier «carrelages»



(Soit je colle l'original, soit je reproduis)

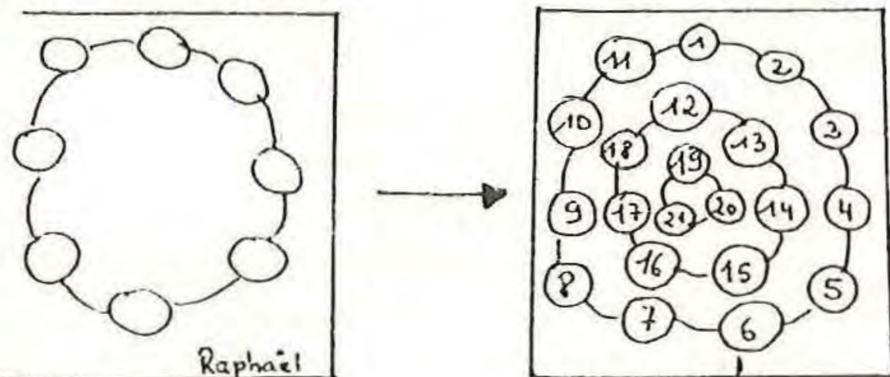
Delphine est assise à côté d'Emmanuelle, près de Frédérique et derrière Fabrice. Après une dizaine de minutes, je vois Delphine qui a écrit sur son ardoise :



Delphine n'est pas seule. Autour d'elle :

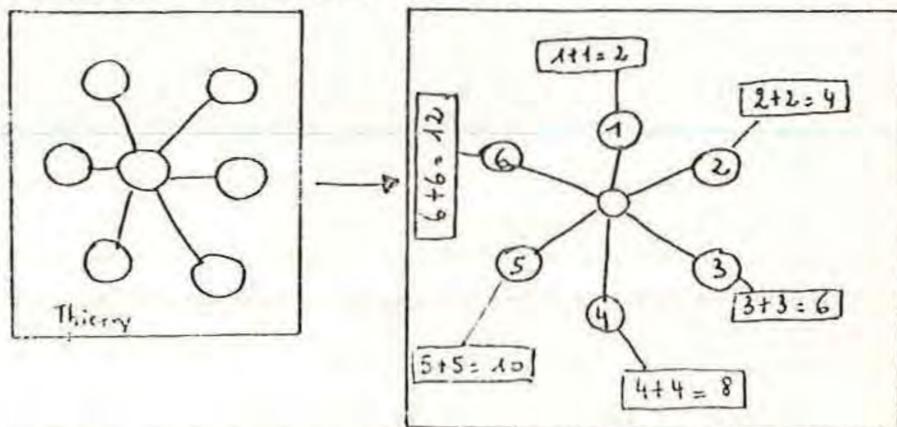
● Frédérique travaille à partir d'une fiche (pistes de recherches)

Le travail de Frédérique



● Emmanuelle utilise une autre fiche (pistes de recherches)

Le travail d'Emmanuelle



● Fabrice qui n'était pas très copain avec les nombres jusqu'à présent, depuis quelques jours, écrit partout : (sur chaque papier qu'il trouve, sur le texte imprimé de la semaine, sur son cahier de dessin, etc.)

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
2 3 4 5 6 7 8 9 10
etc.

En voyant l'ardoise (outil inhabituel) de Delphine, j'interviens : «Tu pourrais faire ce travail avec des bandes de carton sur des grandes feuilles de papier. Tu aurais davantage de place et tu pourrais le présenter à la classe. Sur l'ardoise tu ne pourras pas le garder. Installe-toi à la grande table.»

Delphine accepte. Je lui montre le matériel qu'elle peut utiliser :

- des bandes de carton de couleur
- une grande feuille de papier blanc
- de gros marqueurs, des ciseaux, de la colle.

Elle se met au travail.

11 h 45 Delphine : «Je laisse mon travail sur la table. Je veux continuer cet après-midi.»

14 h travail collectif

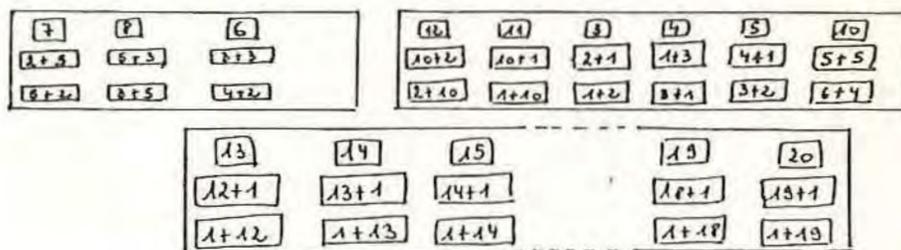
14h45 ateliers dessin-peinture

Delphine : «Je veux continuer mon travail de ce matin. Muriel vient m'aider.»

«On peut avoir d'autres feuilles ?»

J'accepte qu'un travail de math se continue pendant le temps de dessin-peinture. L'inverse n'est pas envisagé.

16 h 00 Ce qui est fait :



«On continue demain», dit Muriel.

Moi : «Vous avez bien travaillé aujourd'hui».

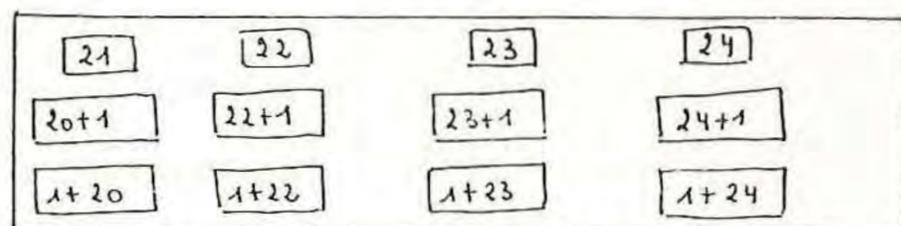
Répétition inlassable de la même structure. Tâtonnement - Essais - Erreurs

Réussite donc répétition

Sérieux et plaisir de réussir.

Vendredi 5 février

11 h 00 Pendant le travail individuel, je constate une erreur dans leur travail.



A partir de là : erreur (les erreurs sont toujours intéressantes dans cette forme de travail)

Je travaille avec Delphine et Muriel pendant cinq minutes, puis elles continuent seules.

14 h 45 Ateliers dessin-peinture-craies grasses, etc.
 Muriel et Delphine imperturbables : «On continue».
 Elles m'appellent : «Après 59 qu'est-ce qu'il y a ?».
 Moi : «C'est trop difficile, arrêtez-vous, vous en avez fait assez».
 (Je ne suis pas disponible, je suis fatiguée, les enfants sont bruyants.)

- Oh ! non, on veut encore en faire.
- Alors débrouillez-vous, je ne peux pas vous aider, trouvez un autre système.

La règle de la classe : «Je vais me faire aider par quelqu'un qui sait, je ne dérange pas toujours la maîtresse», ne fonctionne pas dans ce cas. Les autres n'étant pas disponibles et disposés à abandonner leur dessin pour dépanner Muriel et Delphine.

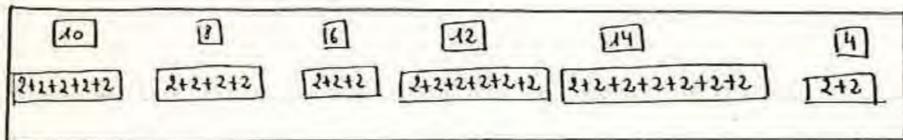
15 h00 Elles m'appellent : «On a changé d'idées. On fait autre chose, regarde !».

Elles en sont à la 11e bande de papier, à la 20e bande de carton.

«On a fait autre chose.»

Je réagis à cette phrase. Ça m'intéresse à nouveau. Je me déplace. Elles ont réussi à attirer cette maîtresse qui ne s'occupe que de craies grasses et de peinture cet après-midi-là.

En arrivant dans leur coin, je vois une nouvelle bande :

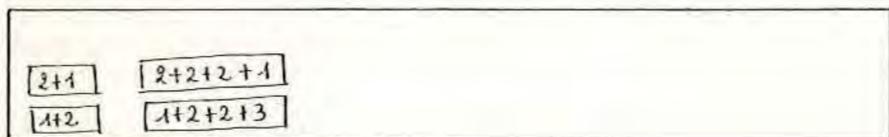


«Oh ! c'est intéressant comme travail !»
 Accompagné d'un regard et d'un sourire !

Je ne sais pas comment elles en sont arrivées là. Je suis très surprise par ce travail. Je m'apprête à leur poser cette question, mais un problème à la peinture et les cris de Laurent m'obligent à me déplacer très rapidement dans un autre coin de la classe.

15 h10 La récréation. La cloche a sonné, mais Muriel et Delphine sont toujours dans leur coin. Tiens ! Voilà Emmanuelle qui s'est rajoutée au groupe. Assise sur la table, elle donne des conseils.

Je vois une nouvelle bande en cours :



Muriel : «On fait comme avant, on n'utilise que des 2 mais on remplace le dernier par 1 et après on calcule la réponse. Avant on a pris que des 2, mais chaque fois un de moins».

L'explication n'est pas très claire, mais j'ai compris. J'ai compris aussi comment elles ont réalisé la bande précédente : elles écrivaient la somme puis calculaient le résultat.

Samedi 6 février, matin

Muriel et Delphine terminent leur travail tout en participant de loin, mais efficacement, à la lecture-découverte d'un texte envoyé par les correspondants.

La suite de ce travail

- Présentation de ce travail à la classe (ce temps de présentation existe dans l'emploi du temps)
- Travail collectif à partir de cette recherche (la semaine suivante)
- Peut-être (sans doute) un envoi aux correspondants
- Et de nouvelles recherches qui démarreront peut-être avec d'autres.

Lundi 8 février

Je choisis de faire travailler l'ensemble de la classe sur une recherche de Léon présentée la semaine passée (numération de 0 à 20).

Mardi 9 et jeudi 11 février

Travail systématique de décomposition du nombre 7

Séance du vendredi 12 février

- Au tableau les deux bandes
- Muriel et Delphine expliquent leur façon de procéder
- J'attire l'attention des enfants sur les résultats : «Regardez là, ces nombres, ça fonctionne comment ? Ça vous fait penser à quoi ?».

Alexia : «C'est comme quand on compte en sautant 2 par 2; quand on fait 2, 4, 6, 8, 10, mais c'est mélangé».

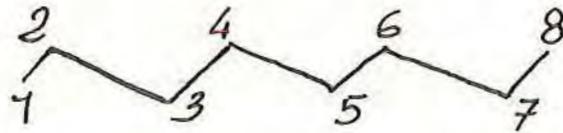
Pascal : «Elles auraient pu les coller dans l'ordre».

Laurent : «En dessous c'est le contraire, c'est pareil mais au lieu de dire 2, on dit 3».

Moment collectif oral :

- On compte de 2 en 2, ceux qui savent
- On explique comment faire à ceux qui ne savent pas

Muriel dit : «Quand on met tout ensemble, c'est comme si on comptait normalement». Elle écrit la suite des nombres pairs puis des nombres impairs et elle montre par un chemin :



Suivent plusieurs interventions d'enfants qui viennent présenter leur façon de compter de 2 en 2 sans se tromper : (on en cache ou on dit un dans sa tête, un tout fort, un... etc.)

J'interviens : «Stop, vous avez plein d'idées dans la tête, alors maintenant travail individuel».

Chaque enfant à sa place avec une grande feuille.

Au tableau restent :

- les traces des différentes propositions faites par les enfants
- le travail de départ

Consigne : utiliser l'idée qu'on veut, ou inventer quelque chose.

Je rassemble tous les travaux, dont voici quelques exemples, et voilà des math pour quelques jours (j'en ferai aussi des fiches pour le fichier de travail individuel et des fiches, tirage alcool, pour des séances collectives.

Jean-Philippe

$2+2+2$	$1+1+1+2$
1	1
6	5
$2+2+2+2+1$	$1+1+1+1+1+1+1$
1	1
9	7

Falim

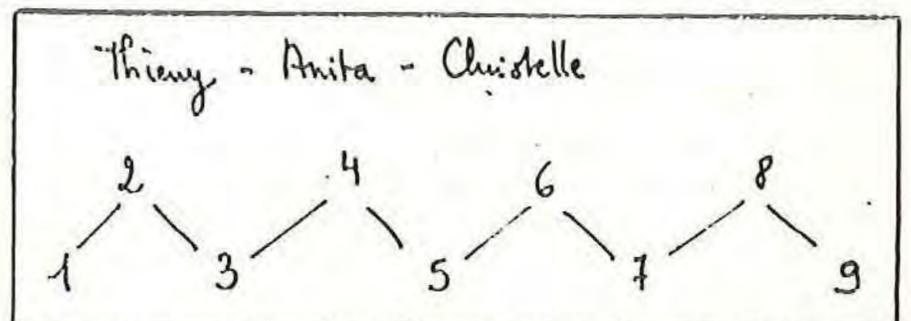
$4+4+4 = 12$
$2+2+2 = 6$
$3+3+3 = 9$
$6+6+6 = 18$
$2+2+2+2 = 8$
$5+5+5+5 = 20$

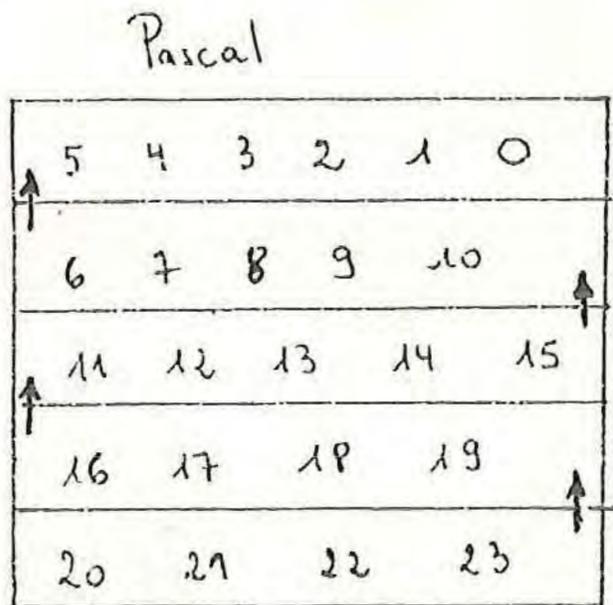
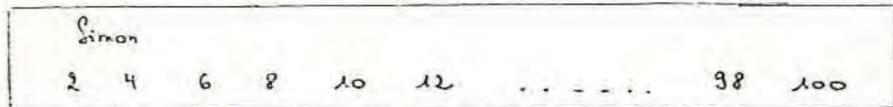
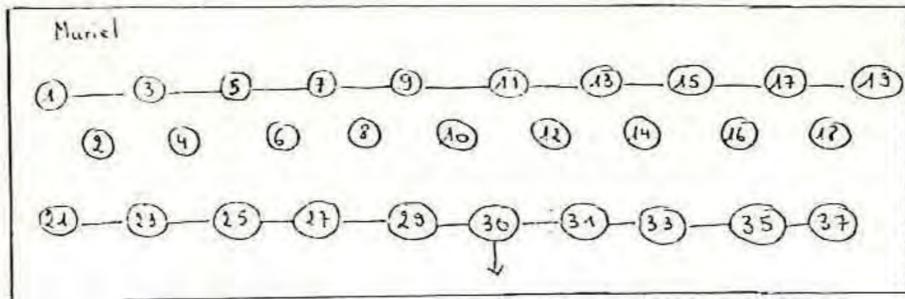
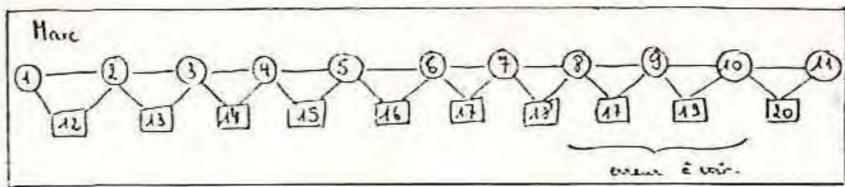
Delphine

$\begin{matrix} (3) \\ (1) \text{---} (2) \end{matrix}$	$\begin{matrix} (10) \\ (5) \text{---} (5) \end{matrix}$
$\begin{matrix} (11) \\ (10) \text{---} (1) \end{matrix}$	$\begin{matrix} (1) \\ (1) \text{---} (0) \end{matrix}$
$\begin{matrix} (13) \\ (12) \text{---} (1) \end{matrix}$	$\begin{matrix} (12) \\ (10) \text{---} (2) \end{matrix}$

Alexia

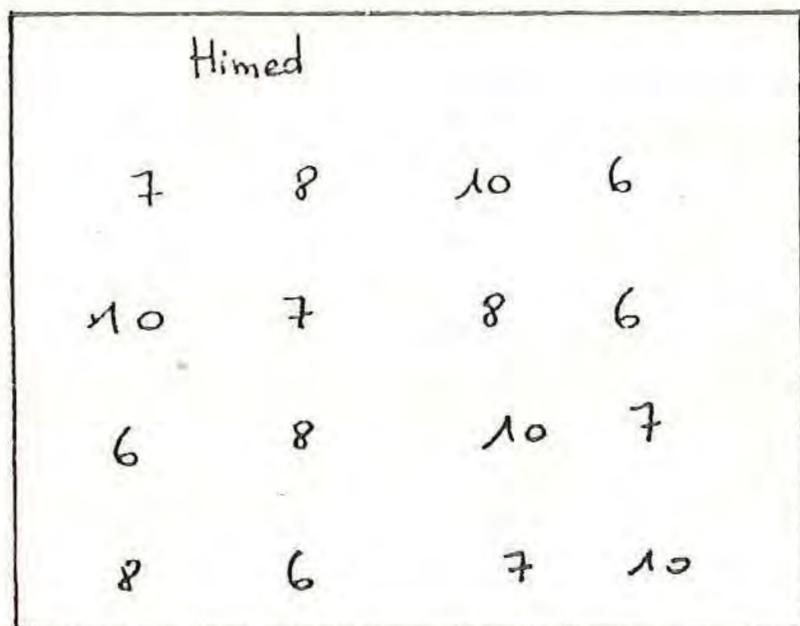
1	5	9	13
---	17	21	25
---	29	33	





«C'est pour compter à l'envers, j'ai mis des flèches pour suivre le bon chemin»

Travail que je reprendrai avec toute la classe. L'idée est riche et en plus elle comporte des erreurs, ce qui est toujours très intéressant.



Travail que je reprendrai aussi avec la classe. Nous n'avons jamais travaillé ce genre de «choses».

Intéressant pour les permutations.

Himed n'a pas pu m'expliquer son idée. Mais lors de la présentation à la classe soit il expliquera, soit les autres chercheront à comprendre, à voir comment ça fonctionne.

(«Scolairement» Pascal a de très bons résultats. Himed est dans le groupe des quatre plus faibles.)

Quelle a été ma part ? Quel a été mon rôle ?

Si JE n'avais pas :

- vu Delphine qui avait écrit sur son ardoise...
- récupéré des bandes de carton, de papier
- rangé ce matériel de façon à le rendre accessible aux enfants
- installé dans la classe des coins de travail, par exemple cette grande table basse que Delphine et Muriel ont occupée pendant une semaine

- mis en place un fichier (pistes de recherches) qui donne des idées à ceux qui disent ne pas en avoir...

Si JE n'avais pas institué dans la semaine :

- des temps de travail et de recherches individuels
- des temps de présentation à la classe des recherches faites
- des temps de travail collectif à partir d'une recherche
- des temps de discussion (conseil) pour régler ensemble les problèmes de fonctionnement.

Delphine et Muriel n'auraient peut-être pas pu...

Oh là là, mais j'ai mis en place des «trucs» pour que ces recherches puissent se faire ! Cette forme de travail est passionnante pour les enfants et pour moi : découvrir la numération dans tous les sens, par tous les bouts, ce long tâtonnement qui, peu à peu, leur donne pouvoir sur les nombres.

Cette forme de travail permet à tous les enfants, quel que soit leur niveau en mathématiques, de chercher, de progresser, l'erreur étant source de nouvelle recherche et non échec bloquant.

J'ai envie que ce soit possible !

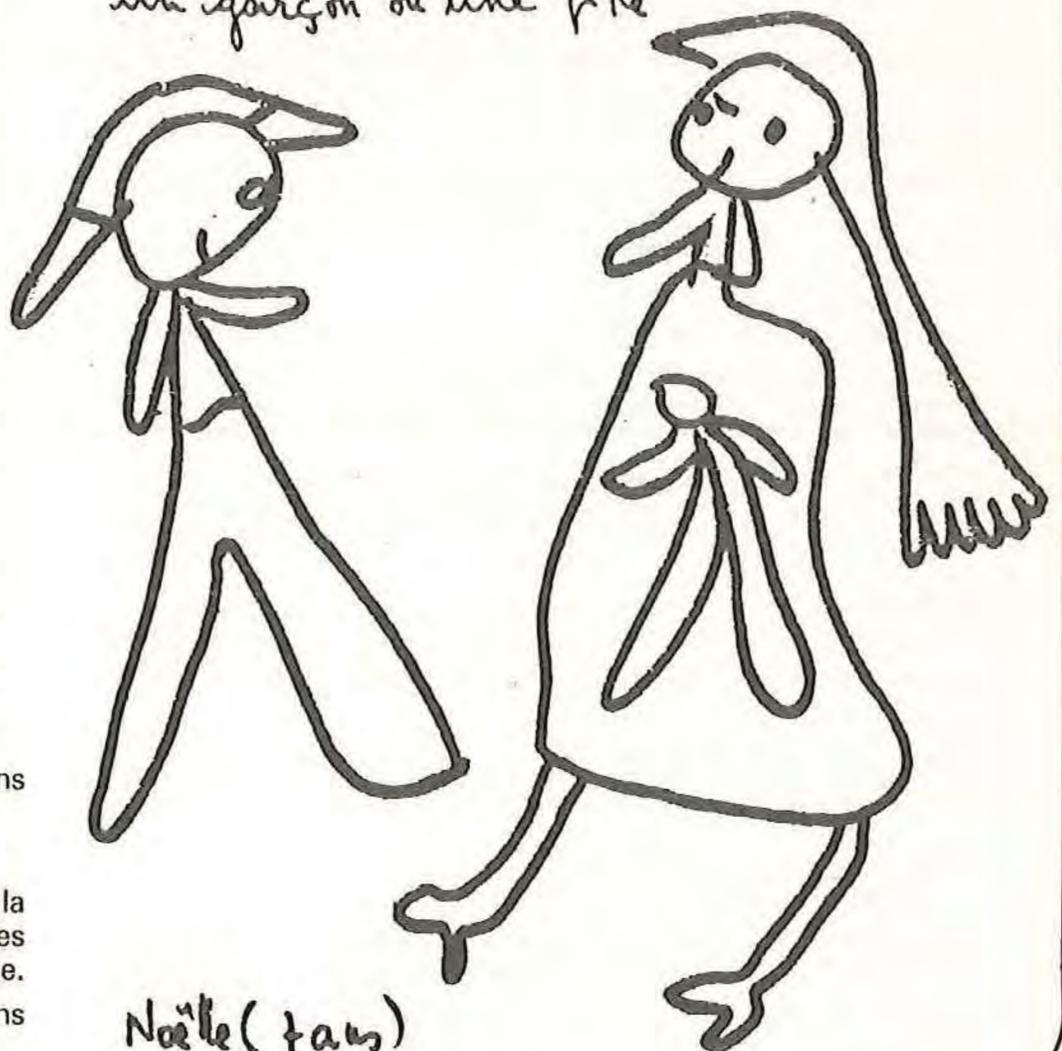
Un jour, dans un congrès I.C.E.M., quelqu'un présentait des recherches mathématiques sur papier quadrillé.

J'ai écouté. Ça m'a intéressée.

J'ai essayé, j'ai tâtonné, seule d'abord puis avec d'autres (échange de nos pratiques).

Liliane BUCHI
Février 1982
Ecole Karine (Z.U.P.)
Strasbourg-Hautepierre

le bébé il n'a pas
encore des yeux alors
il vit pas s'il est
un garçon ou une fille



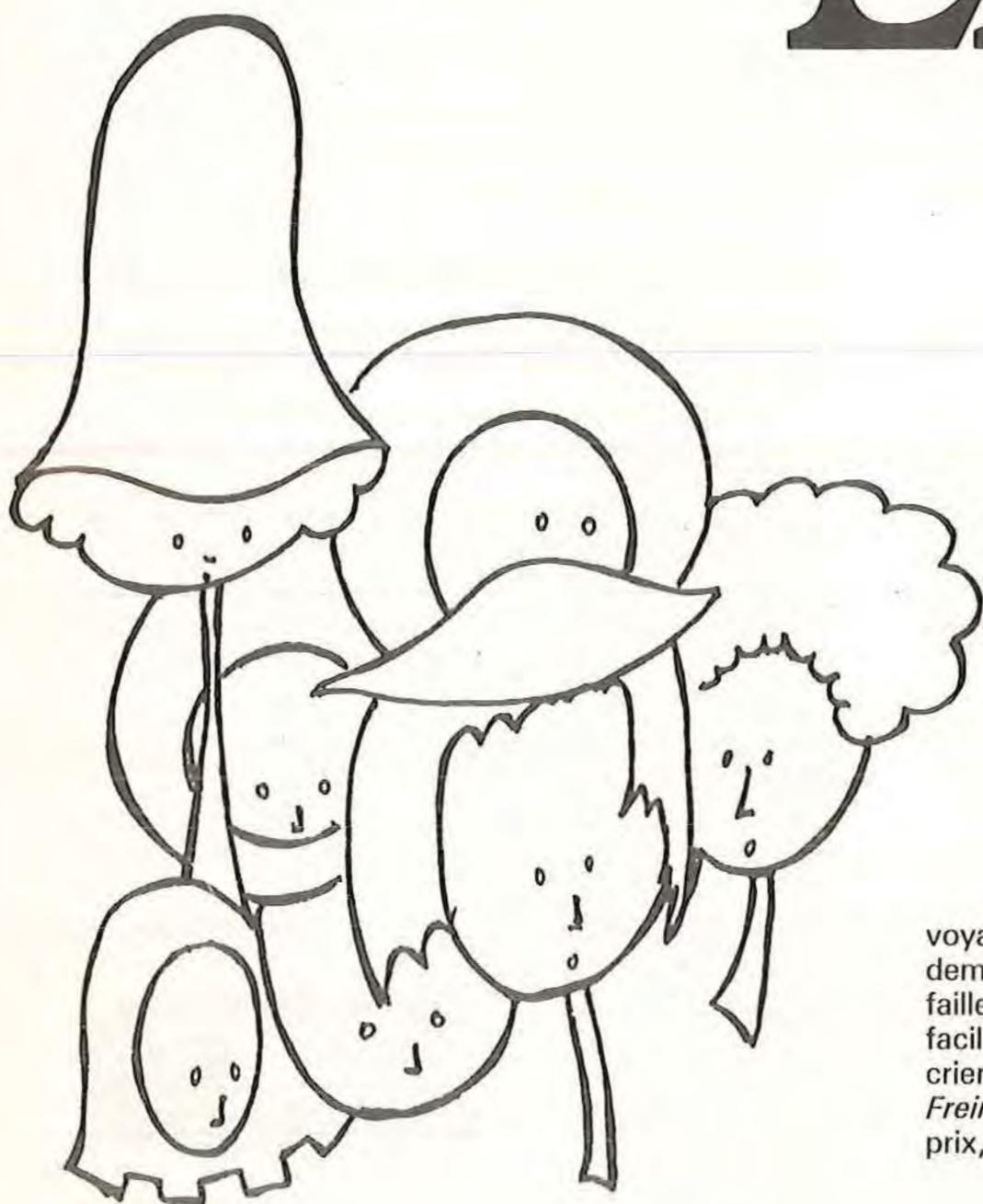
Noëlle (7 ans)

Dans notre

LIVRE

DE

VIE



COURRIER

Il y aurait un effort à faire de la part de chaque auteur d'article pour, tout en faisant bien sûr une large part à l'émotion, à l'ambiance, dégager peut-être en fin d'article, ou peut-être à la suite, l'organisation, la structure mise en place qui a favorisé l'expérience décrite. Nous avons trop tendance à penser que le lecteur, de lui-même, va faire cet effort. Il n'est quelquefois pas facile de retrouver les conditions exactes de l'expérience, de deviner le cheminement préalable quand on n'a pas la pratique de ce type d'action pédagogique. Ainsi je trouve que dans le n° 7 l'article de Francine Douillet en pages 2 et 3 répond tout à fait à mes exigences car ce principe de l'album évolutif est très clairement expliqué et à cause de cela facilement transposable dans ma classe de 3°. Ainsi ai-je apprécié en page 21 les précisions sur l'organisation de la classe. Les enseignants d'aujourd'hui, tellement fragilisés par la multitude des contraintes, ont besoin de telles précisions car ils ne peuvent se permettre de se casser la figure dans le contexte hostile qui est de règle presque partout.

Dans mon établissement où je suis maintenant depuis dix ans bien sonnés, je n'ai jamais fait de grandes proclamations, je m'appliquais à agir dans ma classe, simplement prête à expliquer « pourquoi et comment ». Cela a donné certaines années des floraisons de journaux scolaires, d'autres années, comme cette année, de nombreux

voyages-échanges. Je trouve que la pédagogie Freinet demande un tel investissement, un tel dynamisme sans faille, toutes attitudes tellement à contre-courant de la facilité actuelle du moindre effort, que je n'ai jamais pu crier en salle des profs : « Venez, venez, la pédagogie Freinet, c'est le pied ! » Ça peut l'être, mais à un certain prix, même si on y croit.

Fernande LANDA

Fernande définit bien la forme que doit prendre notre convivialité pour une transmission sûre de notre expérience.

Cette année, de nombreux groupes départementaux vont porter leurs efforts sur les stages et nous avons pensé que les articles courts décrivant nos pratiques, ainsi que les articles d'approfondissement qui recentrent nos idées seraient des documents utiles et maniables à cet usage. C'est pourquoi nous nous efforçons de les paginer recto-verso en évitant de les faire se chevaucher.

Dites-nous s'ils vous sont utiles.

Ecrivez-en dans le même esprit.

Pour nos camarades du second degré, La Brèche apporte un supplément pratique.

Guy CHAMPAGNE

CHERS AMIS

Ça peut arriver - et il est sans doute souhaitable pour vous que ça arrive - que des non-enseignants lisent *l'Éducateur*.

Alors ce serait gentil une fois par article ou récapitulativement pour un numéro d'expliquer les sigles.

Pages 27 à 29 du numéro du 15 mai 1982, j'ai droit à : GAPP, ICEM, RPM, RPP, SES, CCPE, CMP (celui-là explicité... comme par hasard c'en était un que je connaissais!), CM2, AEMO, CDES, IDEN, IFEPP, DASS, CMPP.

Bien à vous,

A. G.

Ça c'est le sigle de ma signature.

NDLR : CQFD.

LES CHANTIERS B.T. ont besoin de vous

1982 : La B.T. a cinquante ans.

Est-on moins fécond à 50 ans qu'à 25 ? Toujours est-il qu'il naît actuellement trop peu de projets B.T.J. - B.T. - S.B.T. - B.T.2 - B.T.Son.

Le dégel qui commence à s'opérer dans l'école risque, si nous n'y prenons garde, de favoriser des chantiers qui semblent plus nouveaux.

Or, les chantiers B.T. sont toujours nouveaux parce que nous aurons toujours besoin de documentation. Il faudra y répondre de façon nouvelle. Il ne s'agit pas de faire des B.T.J., des B.T., des S.B.T., des B.T.2, des B.T.Son selon des modèles fixés une fois pour toutes. Toutes les initiatives sont possibles pourvu qu'elles ne tiennent pas du caprice mais du souci de coller davantage aux besoins des lecteurs.

Les chantiers B.T. ont besoin de vous. Il faut sans tarder que chaque groupe mette en chantier :

— Au moins, un projet nouveau qui soit rédigé dans l'année scolaire.

— Le recrutement de classes lectrices nouvelles (notamment pour B.T. et B.T.2).

— Des participations aux magazines (mini-reportages, recherches, jeux).

— Des critiques des numéros récents pour aider à mieux répondre aux besoins.

Les chantiers B.T. vous apportent aussi des éléments efficaces :

— Une exposition B.T. en kit, disponible pour 200 F (récupérables par un stand de vente) et permettant une animation autour de la collection B.T. en plusieurs secteurs du département.

— Des fiches-guides pour aider à s'intégrer au travail des chantiers.

— Un stage documentation dont vous connaîtrez bientôt les travaux.

— Et, au cours de la prochaine année scolaire, un livre sur la documentation : *L'aventure documentaire*.

N'attendez pas, préparez vos actions en faveur de la collection B.T.

VOUS AVEZ BESOIN DE B.T., B.T. A EGALEMENT BESOIN DE VOUS

APPEL DES SECTEURS MUSIQUE ET AUDIOVISUEL

T'as sûrement des cassettes ou des bandes magnétiques avec des chants libres, avec des musiques instrumentales, avec des tâtonnements en expression sonore.

Au stage audiovisuel de Carnaux on avait recensé ce qu'avaient les participants et qu'ils ne montraient que très peu. La liste obtenue remplissait plus d'une page de cahier.

Dans le 06, j'avais réuni des cassettes faites dans trois classes, il y en avait pour sept heures d'écoute !

Il y a toujours quelqu'un qui a des réalisations intéressantes qu'il ne sort pas !

Toi, par exemple !

As-tu peur :

— que les technicards te perdent tes documents !

— d'être victime d'un jugement de valeur ? Estimes-tu que ce qui a été fait a eu sa valeur quand ça a été vécu ?

Je te demanderai alors si tu n'ies la vertu de la communication.

Alors voici comment nous proposons de nous organiser pour permettre d'une part la communication des recherches sonores, tâtonnements, essais, réalisations, entre les classes intéressées, d'autre part la production de cassettes pour l'édition.

Collecte des documents

Envoyer les cassettes, les bandes à Georges Hérix, Ecole de la Doire - 06750 Caille, qui en prend la responsabilité.

Il copiera deux fois : ou bien tout ce qui est audible, ou bien tout ce qui lui est indiqué. Il renverra les originaux à leurs propriétaires.

Communication des recherches

Les cassettes sont reproduites par le laboratoire du secteur audiovisuel et diffusées par Georges aux camarades qui en demandent.

Elles sont vendues 15 F (prix représentant la fourniture de la cassette, les frais de laboratoire) plus les frais d'expédition, soit environ 22 F au total, à confirmer lors des premiers envois.

Nous avons préféré ce système à un système de prêt qui ne revenait pas beaucoup moins cher et alourdissait la gestion. Et une fois le contenu exploité, vous pourrez réutiliser la cassette !

L'avantage de ce circuit, c'est qu'il est sans sélection et assure une possibilité de diffusion à tous ceux qui veulent y mettre quelque chose.

C'est ce circuit-là qui résout le dilemme se communiquer nos recherches ou sélectionner pour les éditions ?

En vue des éditions

Un comité de dépouillement analyse les cassettes et remplit les grilles d'écoute (modèle de Gérard Pineau) qui permettent à Georges et au secteur Musique de préparer la maquette sur bande pour l'édition.

Ceux qui sont intéressés par la participation à ce comité de dépouillement peuvent le signaler.

J'espère que tout ce qui précède te décidera à m'envoyer tes bandes ou cassettes.

Si tu as le temps, tu me gribouilles pour chaque bobine ou cassette une étiquette pour m'indiquer ce que tu souhaites.

Si tu n'as pas le temps, envoie quand même, sinon à l'aveuglette (ou plutôt sourdette), du moins ce que tu crois te rappeler contenir des choses intéressantes.

Musicamitiés !

Georges HERINX
Ecole de La Doire
06750 Caille



UNE CASSETTE MUSIQUE LIBRE AU PRIX DE 30 F

• De nombreuses créations, du petit enfant à l'adolescent, dans tous les domaines de l'expression musicale.

• Une réédition de vingt ans de productions (anciens disques I.C.E.M.-C.E.L. aujourd'hui épuisés).

• 60 mn de témoignages qui donnent à chacun, petit ou grand, envie de créer soi-même.

Souscrivez, faites souscrire.

BULLETIN DE SOUSCRIPTION à retourner à

Patrick LAURENCEAU
école maternelle Jean-Zay
41100 Vendôme

NOM _____

Prénom _____

Adresse _____

Code postal | | | | |

Ville _____

commande _____ cassette(s) et joint au présent bulletin un chèque ou mandat de _____ F à l'ordre de Patrick LAURENCEAU.

Date et signature :

Tout savoir sur le chantier échanges et communication

Les buts du chantier

- Donner à la correspondance la place prépondérante qu'elle se doit d'occuper dans la pratique quotidienne de la pédagogie Freinet.
- Créer des liens entre les divers modules de correspondance.

Les structures du chantier

• Un bulletin de liaison interne : *Echanges et communication*, ouvert à tous ceux qui pratiquent la correspondance. **Responsable du bulletin :** Jean-Pierre TÊTU, Ecole de Cliponville, 76640 Fauville-en-Caux.

• Un service de correspondance nationale et internationale, qui permet de répondre aux besoins de chacun.

Responsable de la coordination : Roger DENJEAN, Beauvoir-en-Lyons, 76220 Gournay-en-Bray.

Responsables de modules :

- Moins de 6 ans et classes élémentaires : Simone DELEAM, Evergnicourt, 02110 Guignicourt.
- Enfance inadaptée : Patrick CHRÉTIEN, I.M.P. Clairjoie, 69870 Lamure-sur-Azergue.
- Second degré : André POIROT, collège, 88260 Darney.
- L.E.P. : Marie-Claude SAN-JUAN, 10 rue Gustave Rouanet, escalier B, porte 1, 75018 Paris.
- Correspondance naturelle : Brigitte GALLIER, école de Bouquetot, 27310 Bourg-Achard.
- Echanges de journaux scolaires : Louis LEBRETON, La Cluze, 24260 Le Bugue.
- Echanges avec techniques audio-visuelles : Robert DUPUY, 75a, boulevard Général-de-Gaulle, 17460 Vaux-sur-Mer.
- Correspondance internationale : Annie BOURDON, école Paul-Langevin, 93260 Les Lilas.

Pour bénéficier des services du chantier

- Demandez la double fiche B à votre délégué départemental.
- Retournez cette double fiche d'inscription au responsable du type de correspondance choisi (il est conseillé d'utiliser un carbone).
- Joignez à votre envoi un chèque couvrant l'abonnement au bulletin et les frais de fonctionnement du chantier : 30 F pour l'année scolaire 1982-83 (une fiche double pour chaque option choisie, mais un seul chèque pour l'année scolaire).
- Si vous souhaitez légaliser la parution et la circulation de votre journal scolaire, demandez également la fiche C à votre délégué départemental. Vous y trouverez :
 - un modèle de déclaration officielle d'un journal ;
 - une demande d'inscription à la C.P.P.A.P. ;
 - un modèle de demande de circulation en périodique.

Bibliographie

Ouvrages :

- *Les techniques Freinet de l'Ecole Moderne* (Colin).
- *La pédagogie Freinet par ceux qui la pratiquent* (Maspéro).

B.E.M. :

50-53 *Les correspondances scolaires* (épuisé).

Dossiers pédagogiques :

- 85-86 *Le français à l'école élémentaire*.
- 128-129-130 *Perspectives de l'Education Populaire*.

Toute correspondance en pédagogie Freinet implique des engagements

Dans tous les cas, je m'engage à

- Etablir des relations personnelles avec le ou les correspondant(s) pour mettre au point les conditions d'échanges, les désirs, les buts, expliciter les problèmes.

- Rester en liaison avec le groupe I.C.E.M. de mon département, au sein duquel sont discutés les problèmes de la pédagogie Freinet.
- Mettre en place des formes de travail et une organisation de classe qui permettent à la correspondance d'avoir le maximum d'efficacité.

Si je demande une correspondance de classe à classe, je m'engage à

- Adresser régulièrement tous les éléments susceptibles d'intéresser les amis correspondants, en veillant à l'équivalence et à l'intensité des échanges.
- Expliciter tout retard, toute interruption, toute anomalie dans les échanges engagés.

Si je m'inscris dans un circuit de correspondance naturelle, je m'engage à

- Attendre le besoin (collectif ou individuel) de correspondre.
- Respecter les démarrages, tardifs ou spontanés, quelle qu'en soit la forme.
- Laisser la correspondance se développer le plus naturellement possible.
- Ne laisser aucune lettre sans réponse : si aucun enfant ne souhaite répondre à une demande, c'est le maître qui prend le relais.
- Répondre à toute demande dans un délai raisonnable (15 jours maximum).

Si je m'inscris dans un ou plusieurs circuits d'échanges de journaux scolaires, je m'engage à

- Envoyer mon journal à toutes les classes de l'équipe dès sa parution.
- Les avertir en cas d'interruption du service.
- Adresser également à chaque parution :
 - un exemplaire au responsable du module : Louis LEBRETON ;
 - un exemplaire à I.C.E.M., B.P. 109, 06322 Cannes La Bocca Cedex ;
 - un exemplaire au responsable du service magazine de la B.T. : Huguette GALTIER, Ouveille-l'Abbaye, 76760 Yerville.

Conseils aux éditeurs de journaux scolaires

Le journal scolaire, par la puissante motivation qu'il crée, par l'élargissement du public, par les échanges qu'il institue, est le complément indispensable du texte libre.

1. Comment réaliser un journal scolaire ?

a) **Le journal manuscrit :** Même dans les classes qui ne possèdent aucun moyen de duplication, il est possible de réaliser déjà un embryon de journal. Lorsque le texte est mis au point, les enfants le copient sur une feuille, retrouvant l'art des copistes, avec ses enluminures et ses illustrations. Les textes regroupés constitueront un journal-album très riche qui pourra être prêté aux correspondants et circuler dans le village ou le quartier.

b) **Le journal polycopié :** Les duplicateurs à alcool, mais avec des problèmes de netteté au-delà d'un certain nombre d'exemplaires, peuvent être utilisés, faute de mieux.

c) **Le journal limographié :** Le limographe est un appareil très simple qui utilise des stencils et de l'encre grasse (comme la ronéo ou la Gestetner). Il a l'avantage d'une grande netteté d'impression et permet des tirages élevés. Cet appareil, qui peut être fabriqué par tout bricoleur, est un outil indispensable, compte tenu de son prix de revient très modique. La C.E.L. peut aussi fournir aux non bricoleurs plusieurs modèles de limographes parfaitement adaptés aux enfants. Le limographe permet l'utilisation de plusieurs couleurs d'encre ; par ailleurs,

les stencils ont l'avantage de pouvoir être gravés ou bien à la main, ou bien à la machine à écrire et conservés après utilisation. (Les duplicateurs à encre type ronéo ou Gestetner sont plus performants pour une technique comparable, mais leur maniement est bien moins éducatif que celui du limographe.)

d) **Le journal imprimé** : Sans évoquer longuement le rôle éducatif de la composition à l'imprimerie, notamment avec les enfants de cinq à neuf ans, disons que la typographie donne au texte une majesté que ne pourra jamais atteindre un autre procédé de reproduction.

e) **Le journal photocopié** : Cette technique, qui prend actuellement un grand essor, permet la publication d'un nouveau type de document (des photos par exemple) mais elle est encore assez onéreuse et, surtout, les reproductions obtenues manquent de chaleur pour un journal d'enfants.

2. Le contenu du journal scolaire

Il serait ridicule et peu éducatif de singer la presse commerciale : nous avons mieux à faire ! Le journal scolaire contient d'abord et avant tout des dessins et des textes choisis par la classe : récits, contes, poèmes, reportages, enquêtes... On peut y inclure des recherches originales en mathématiques, sciences, histoire, géographie, étude du milieu... Certains y ajoutent des jeux (charades, devinettes), une page de vie... Tout est bon, à condition que ce qui est publié soit le reflet authentique d'un travail d'enfants. Ne pas oublier que, pour intéresser le lecteur, le journal scolaire doit être varié, bien présenté, richement illustré.

3. Forme et présentation

Habitué à de multiples recherches graphiques, nous sommes devenus exigeants sur la présentation d'un imprimé. Cette recherche de perfection sera un facteur éducatif important.

a) **Un texte sans coquille** : La correction orthographique doit aboutir à la correction typographique dans les moindres détails (accents, ponctuation...). Aucun tirage ne doit commencer avant une sérieuse vérification.

b) **Un texte bien mis en page** : Attention ! les recherches de mise en page (titres, etc.) ne doivent jamais sacrifier la lisibilité du texte, qui reste le principal objectif. Aérer le texte, laisser de belles marges, donner aux lignes la même longueur, autant de petits «trucs» qui permettent de rendre la lecture agréable.

c) **Des feuilles bien imprimées** : Quoi de plus désagréables que d'avoir à déchiffrer une page mal imprimée ou lire un texte maculé de taches ! Veiller donc à l'encrage modéré, à la pression régulière, à la qualité du papier, à la bonne manipulation des feuilles. Ne pas hésiter à mettre au rebut toute feuille qui ne sera pas impeccable : les enfants prendront des habitudes d'exigence et deviendront soigneux.

d) **Des illustrations soignées et agréables** : Notons à ce sujet la richesse du «fichier de techniques d'illustration du journal scolaire» mis au point par des praticiens de la pédagogie Freinet et diffusé par la C.E.L. : on y trouvera une gerbe de techniques simples, variées, peu coûteuses et à la portée réelle des enfants.

4. Bibliographie

Ouvrages :

- *Le journal scolaire* (C.E.L.).
- *Le texte libre, écriture des enfants* (Maspéro).
- *Le journal et l'école* (Casterman).

B.E.M. :

- 3 *Le texte libre.*
- 7 *La lecture par l'imprimerie à l'école.*
- 8-9 *Méthode naturelle de lecture.*

Dossiers pédagogiques :

- 1. *Le limographe à l'École Moderne.*
- 8 *L'imprimerie et le journal scolaire.*
- 116 *La sérigraphie à l'école.*
- 138 *Le journal scolaire en 1980.*

5. La déclaration officielle du journal scolaire

En France, aucun imprimé ne peut être diffusé sans autorisation spéciale. Il est donc obligatoire de déclarer officiellement votre journal scolaire.

Il suffit, pour cela, de faire au Procureur de la République de votre arrondissement la demande prescrite par l'article 7 de la Loi :

«Avant la publication de tout écrit périodique, il sera fait, au Parquet

du Procureur de la République, une déclaration concernant :

1. le titre du journal et son mode de parution (mensuel, bi-mensuel, etc.) ;
2. les nom, prénom, date, lieu de naissance, demeure du gérant (qui doit être majeur) ;
3. l'imprimerie où il doit être imprimé (pour notre cas, indiquer : «imprimerie spéciale de l'école» à...).

Toute mutation dans les conditions ci-dessus sera signalée dans les jours qui suivront. Les déclarations seront faites par écrit et signées du gérant.»

Le gérant doit joindre à sa demande un extrait de casier judiciaire.

Le Parquet délivrera un récépissé de dépôt.

La loi exige le dépôt en quatre exemplaires, à la mairie ou au Parquet du Procureur de la République, de chaque numéro du journal. En général, et par dérogation à la Loi, peu d'écoles font ce dépôt légal. Il suffit de faire le service à l'Inspection Départementale, chargée de la surveillance, et dire au besoin à la Police qu'on a fait le dépôt chez l'I.D.E.N.

6. L'inscription à la C.P.P.A.P.

La déclaration du journal au Procureur de la République n'est qu'une formalité légale, obligatoire pour la surveillance de la publication. Elle ne donne aucun droit pour la circulation en périodique. Pour avoir cette autorisation, il faut faire une demande qui est subordonnée à l'autorisation préalable de la Commission Paritaire des Publications et Agences de Presse (C.P.P.A.P.).

A la suite des démarches qui ont été menées nationalement par notre mouvement, une loi spéciale a été votée, autorisant les journaux scolaires, imprimés selon la technique Freinet, à circuler en périodiques (loi n° 50-60 du 3 février 1953, article 4, J.O. du 4 février 1953, pages 1061 et 1062). C'est l'I.C.E.M. qui a la charge de regrouper les demandes et qui fait attribuer un numéro d'inscription à la C.P.P.A.P.

Si vous désirez obtenir le droit pour votre journal de circuler en périodique, retournez d'abord à I.C.E.M. (journaux scolaires), B.P. 109, 06322 Cannes La Bocca Cedex le questionnaire C3 dûment rempli, avec une enveloppe timbrée à votre adresse personnelle et 4 timbres au tarif «rapide» en vigueur. Vous recevrez alors un numéro que vous devrez mentionner sur la couverture du journal (N° ... P.S.C.). Si vous êtes membre du groupe départemental de l'I.C.E.M., vous pourrez faire précéder ce numéro de la mention «Pédagogie Freinet». En attendant de recevoir ce numéro, votre journal ne peut circuler que comme pli non urgent.

7. La circulation en périodique

Pour bénéficier du tarif «périodiques», dès que vous aurez le numéro d'inscription, vous adressez une demande à votre direction départementale des P.T.T. (par l'intermédiaire du receveur de votre localité) et vous pourrez faire vos envois au tarif «périodique» dès réception de l'autorisation des P.T.T. Votre demande devra préciser le titre de la publication, la périodicité, le bureau de dépôt, le mode d'affranchissement, le nombre moyen d'exemplaires par expédition, la date du premier dépôt, le numéro et la date de délivrance du certificat d'inscription à la C.P.P.A.P.

Il faudra joindre à votre demande 2 exemplaires de votre dernier journal et 1 photocopie du certificat d'inscription à la C.P.P.A.P.

Attention ! Il est interdit de fixer la bande adresse au journal : elle doit coulisser librement pour permettre le contrôle. Si vous préférez expédier votre journal sous enveloppe (ce qui est préférable compte tenu de la qualité de nos publications), les enveloppes devront être non closes et porter les mentions réglementaires : Journaux scolaires. Envoi complémentaire. N° C.P.P.A.P. P.Sc. (dépôt à la poste accompagné d'un bordereau n° 1289 A). Si vous êtes muté(e), le journal peut changer de gérant. Si votre successeur en continue l'édition avec le même titre, il doit signaler le changement au Procureur et aux P.T.T. en gardant le numéro de P.Sc.

Mentions obligatoires à porter sur les journaux à expédier : Sur la couverture, en première page : le titre, la périodicité, le numéro, la date de parution, l'adresse de l'école (ajouter le niveau de la classe), le numéro P.Sc., le prix de vente au numéro, le nom du gérant et les nom et domicile de l'imprimeur (pour nous : «Imprimerie spéciale de l'école à...»).

8. Envois systématiques

En plus de l'envoi aux correspondants, n'oubliez pas d'envoyer régulièrement votre journal à la mairie (dépôt légal), à l'I.C.E.M. - journaux scolaires, B.P. 109, 06322 Cannes La Bocca Cedex, à votre I.D.E.N., au délégué départemental I.C.E.M. de votre département et au responsable des échanges de journaux si vous faites partie d'une équipe.

Panorama international

ITALIE

Tempo pieno : pieno di che ?

Temps plein : plein de quoi ?

A Bologne, les 15 et 16 avril derniers, j'ai eu l'occasion de participer au Colloque officiel confié par le Ministère au M.C.E. (Movimento di Cooperazione educativa) et ayant pour thème : «*Tempo educativo e tempo pieno*» (temps éducatif et temps plein). Les organisateurs y attendaient une centaine d'enseignants. On en recensa près de 600 dans les commissions. Il ne fut pas possible de les dénombrer en assemblée plénière car faute de place, la Faculté de Pédagogie de Bologne ne put les accueillir tous dans une salle. Jamais celle-ci n'avait été envahie à ce point.

Cette difficulté de dernière heure permit au M.C.E. de manifester ses qualités organisatrices puisque rapidement furent canalisées en 5 commissions les vagues successives de participants dont certains venaient de Sicile et même de Sardaigne. Ces commissions auto-gérées mirent en discussion les 5 thèmes : 1°. Programmation et évaluation des expériences de temps plein.

2°. Axes culturels et intérêts des élèves pour leurs apprentissages.

3°. Quelles connaissances et quelle culture véhicule l'école ? Culture de l'enfant et culture de l'enseignant.

4°. La commune considérée comme territoire de la connaissance scolaire.

5°. Société de consommation et valeurs éducatives.

Le choix de la ville : Bologne, n'était pas dû au hasard. C'est ici que, bien avant la loi de 1971 qui officialisait les expériences d'école à temps plein, des groupes scolaires assuraient aux enfants des journées d'accueil complètes subventionnées par la municipalité communiste pour les activités dépassant la demi-journée habituelle. Bruno Ciari, du M.C.E., fut le maître-d'œuvre et le propagandiste de cette initiative qui touche actuellement 10 % des écoles italiennes.

Proportion minime, peut-être, mais d'une importance idéologique incontestable : les instituteurs volontaires pour les expériences de temps plein étaient généralement de gauche, impliqués dans le développement de quartiers populaires. Le temps plein répondait à une forte demande sociale mais son fonctionnement ne reproduisait pas le modèle français : en Italie, ce sont deux maîtres qui sont responsables d'une classe, à raison de 4 heures chacun, par jour. Mais deux heures (et en particulier le repas de midi) réunissent ces deux maîtres pour la concertation et la collaboration. Ainsi prit pied une éducation délibérément laïque car le temps supplémentaire gagné fut consacré à des activités scolaires d'un type nouveau : éducation corporelle, anthropologie culturelle, éducation esthétique, vie coopérative.

Cette évolution ne fut pas générale, pourtant, ni rapide. Dans nombre d'écoles, on se contenta de doubler ou de répéter les exercices académiques, faute de formation adéquate des maîtres (qu'on se rappelle la difficile pénétration des activités d'éveil dans les écoles françaises).

Au cœur de la discussion du colloque figura la reconsidération du principe du maître unique polyvalent. La perspective du travail partagé inquiète beaucoup de maîtres «individualistes», conditionnés par un type de formation qui fait d'eux l'équivalent du père ou du curé. En lui substituant deux maîtres et si possible davantage, lors du fonctionnement d'ateliers, l'école à temps plein introduit une dynamique nouvelle.

Temps plein, mais plein de quoi ? demande le rapport introductif. C'est une citation du cinéaste Pier Paolo Pasolini qui en fournissait la réponse :

«*Seulement l'acte d'aimer et de connaître compte, non le bénéfice de l'amour et de la connaissance des autres. Ces derniers ne donnent que l'angoisse de l'amour consommé et empêchent l'âme de se dilater. L'important c'est la vie.*»

Pourtant une «école-milieu de vie» se heurte, en Italie, à beaucoup d'obstacles. Et en France ? La régionalisation est, chez nous, bien moins développée avec ce que cela comporte comme possibilités d'initiatives et de financements. Quelle commune serait en mesure de subventionner et d'organiser des manifestations éducatives groupant 600 enseignants bénéficiant par ailleurs d'un congé légal de 4 jours pour s'y rendre ?

Le M.C.E. envisage de dégager les bases fondamentales d'une école à temps plein dont on a pratiquement exploré actuellement toutes les variantes favorables ou insatisfaisantes mais sans aboutir à des conclusions synthétiques. On ne voudrait pas que l'administration cherche maintenant à freiner cette expérience en affirmant que le rendement scolaire de ces écoles ne justifie pas les dépenses supplémentaires qu'elles ont engagées. Le bilan que l'administration s'était engagée à faire annuellement et qui aurait permis de perfectionner le système n'a jamais eu lieu. Or voici que, onze ans après sa mise en place, on parle maintenant de le tester officiellement avec des critères non définis. Il est assez clair que la Démocratie Chrétienne ne souhaite pas tellement l'extension de cette expérience qui cristallise les espoirs de la gauche sur une alternative à l'école confessionnelle.

La seule prise en compte du niveau académique pour juger cette expérience correspond à une caricature d'évaluation. Elle ne rendrait pas compte des gains éducatifs réalisés par cette formule. Il conviendrait donc de recenser et d'étalonner d'autres variables de bilan. Travail délicat qui se pose aussi à l'I.C.E.M.

Durant ce colloque, le débat d'idées ne plaça pas à l'arrière-plan les comptes rendus d'expériences concrètes, en particulier celles concernant l'insertion de la pédagogie dans le tissu social par le truchement des études de milieux. Dans ce domaine, les écoles de Ravenne qui se réclament du M.C.E. ont apporté des éclairages nouveaux sur la manière de faire de l'étude de l'environnement une conquête du territoire par les enfants du primaire. Au lieu d'étudier la ville selon les critères habituels des manuels on a enquêté ici dans cinq directions : la ville fixe (urbanisme et architecture), la ville mobile (les échanges de messages), la cité souterraine (eau, énergie, évacuations des déchets), l'univers fantasmagorique des H.L.M., la ville imaginaire qu'on pourrait construire à la place de la cité réelle...

Aucun triomphalisme dans la séance de clôture : c'est vrai, le M.C.E. avait augmenté d'une centaine ses adhérents par inscriptions sur place, il avait enregistré des abonnements, assuré des ventes au numéro de sa revue. L'inlassable animateur qu'est Rinaldo Rizzi, avait rempli son carnet de rendez-vous pour le lancement de nouvelles sections. L'euphorie d'un nouveau départ était sensible partout. Mais le succès-même fit prendre conscience aux organisateurs qu'un meeting réussi ne remplace pas des journées d'approfondissement et que ces journées sont indispensables pour défendre le dossier des écoles à temps plein contre la réaction.

POLOGNE

Quand ce flash paraîtra, l'actualité aura peut-être balayé les maigres informations que nous vous donnons. Mais il est plus vraisemblable que la Pologne s'installe dans une situation de pénurie chronique et asphyxiante. Elle ne fera plus la une des journaux mais les besoins resteront aussi dramatiquement présents qu'au début de cette année. Deux constatations nous apportent de l'espoir :

1) Le courrier redevient plus fréquent dans les deux sens et l'intervention de la censure n'est pas trop draconienne.
2) Les colis expédiés à Halina et à d'autres camarades leur ont été remis par la poste. Ces envois ne devraient pas être interrompus par oubli car la situation alimentaire reste dramatique.

En avril s'est tenue une réunion des animateurs de la pédagogie Freinet en Pologne. Une carte qu'ils ont envoyée à la F.I.M.E.M. précisait : «*Nous envoyons aux camarades français nos meilleurs vœux d'un beau printemps et nous les remercions cordialement tous de leur soutien amical et de leurs colis*».

Cette réunion suivait de peu un déplacement de Jacques Masson (162, route d'Uzès, 30000 Nîmes) qui s'était rendu en Pologne le 16 mars avec deux camions de médicaments envoyés par l'association des médecins de Nîmes complétés par du ravitaillement (offert partiellement par la F.I.M.E.M.). Jacques eu l'occasion de rencontrer Halina à l'hôpital des enfants malades

d'Otwock, c'est-à-dire sur les lieux où débuta la pédagogie Freinet en Pologne : «*Les enfants et les enseignants nous reçoivent : chants, fleurs et ovations ! Les denrées sont transportées par les enfants dans les classes, elles serviront à confectionner chaque jour un goûter supplémentaire*».

La vie en Pologne : le rationnement est sévère et de nombreuses denrées font totalement défaut. De plus la vie est extrêmement chère et même si le ravitaillement s'améliorait, nos amis n'auraient pas l'argent nécessaire pour se procurer l'indispensable. Le salaire moyen est de 5 000 slotys, ce qui représente 13 kilos de viande ou une paire de chaussures ! Conclusion : Ne relâchez pas votre aide à nos camarades polonais ! Acceptez de parrainer une école pendant un an (écrire au Secrétariat Fimem, 42, grande rue, 92310 Sèvres).

Roger UEBERSCHLAG

Livres et Revues

Pédagogies et philosophie de l'éducation

- **Querelle d'école(s) ou Alain, Piaget et les autres**
par Jean BOUTAUD
Scarabée, C.E.M.E.A., 177 pages.
- **Janusz Korczak et les droits des enfants**
B.T.2 n° 135
décembre 1981, 48 p., 9 F.
- **Essai de psychologie sensible**
C. FREINET
Delachaux et Niestlé, 169 p., 1966 .

Nous ne pouvons que souscrire aux thèses ouvertes, humbles et généreuses de Boutaud, dans «*Querelle d'école(s)*», livre admirable qui vaut par la clarté exceptionnelle dans l'exposition des idées. Nous ne sommes nullement dépaysés : les finalités proposées, à savoir la formation de tous, l'épanouissement de l'individu et l'autonomie intellectuelle, morale et civique de la personne, sont semblables aux nôtres. Nous retrouvons aussi chez nous ce souci, ce besoin de critiquer la validité de notre démarche quotidienne ; ce réajustement perpétuel de nos buts d'après notre questionnement en tous les sens du réel. D'entrée de jeu, remarquons simplement le mutisme observé ; à l'égard de Neill et de son expérience de Summerhill, et de son retentissement considérable aux Etats-Unis, en particulier ; à l'égard des thèses fameuses d'Illich dans «*Une société sans école*». Non que nous soutenions les posi-

tions des deux penseurs, mais nous restons persuadés que le débat gagnerait en actualité et étendue (cf BT2 n° 103 Illich, p. 26 et p. 36). Peut-être l'auteur a-t-il craint de se disperser, ce qui est louable. Mais nous en voudra-t-on si nous recourons à la «*psychologie sensible*» de Freinet, beaucoup trop ignorée, selon nous, pour traduire l'exposé en nos expressions propres, pour mieux comparer les apports de l'enseignant et les idées du théoricien et nous approprier le fruit de ses réflexions.

Cela dit, l'étude de Boutaud offre un éventail assez varié des différents courants pédagogiques : le positivisme biologique, d'Eysenck, l'idéalisme libertaire, de C. Rogers ; la psychologie génétique de Piaget, la pédagogie renouée, sans oublier la réhabilitation d'un aspect de la pédagogie d'Alain. Chez ce philosophe, tout n'est pas recevable : ni le concept dogmatique de la raison, d'emblée constituée, ni son refus de la psychologie, ni son ignorance des causes sociales dans l'échec scolaire. Mais on ne saurait renier l'idéal humaniste de liberté, de dignité, d'égalité d'Alain qui milite pour un pouvoir politique capable de réaliser une école émancipatrice pour tous, condition essentielle, mais non unique, pour l'avènement d'une vraie démocratie. Ainsi nous sommes conviés à un éclectisme prudent : il s'agit de glaner son bien là où il se trouve, et de «*ne pas jeter le bébé avec l'eau sale du bain*» (Lénine).

Mais c'est sans doute à Piaget que Boutaud adresse son plus grand hommage, car il accomplit, en grande partie, le meilleur des objectifs de l'auteur des «*Propos sur l'éducation*». L'apport de l'épistémologue genevois est considérable et irréversible, c'est le symbole du renouvellement pédagogique contemporain. Avant lui, l'enseignement

visait surtout à faire acquérir des techniques et à faire mémoriser des faits avec toutes les conséquences que l'on sait. Depuis Piaget, ce qui compte, avant tout, c'est l'éclosion des structures qui permettent de saisir les notions de temps, d'espace et de cause. Et pour ce, elle recourt, l'école, aux acquis de la linguistique et de la mathématique moderne. Mais ce serait une erreur de croire que l'on peut impunément enseigner n'importe quoi n'importe quand. Sous peine de provoquer des déficiences chez l'enfant, il faut respecter le rythme de chacun, et d'une manière plus générale les différents stades du développement de la personnalité comprise comme un ensemble de composantes intellectuelles, affectives et sociales. La raison, faculté universelle sans doute, n'est pas innée ; elle se construit en fonction des nombreuses interactions avec le milieu physique et humain. Rien ne peut donc remplacer l'intérêt et l'expérience. Au verbe et au précepte, on doit préférer l'acte et l'exemple. L'œuvre du genevois servira de pierre de touche pour ausculter les différentes certitudes modernistes qui ont toutes en commun d'être réductrices de l'homme. Ce sont des courants scientistes plutôt que scientifiques qui offrent une image navrante de l'homme.

Quelle erreur, par exemple, de vouloir tout ramener au coefficient intellectuel, condamnant ainsi d'office à la médiocrité plus de 80 % des hommes, les vouant aux tâches subalternes des O.S., et surtout les éliminant énergiquement de l'arène politique, sous prétexte de fatalité biologique ! Alors que «*l'effet Pygmalion*» qui apparaît lorsque le maître adopte une attitude favorable initiale vis-à-vis d'un élève peut faciliter ses progrès et même améliorer son coefficient, parfois de 30 points, comme l'a prouvé une célèbre expérience américaine.

De même, si on doit reconnaître et accepter l'identité singulière de chacun, sa liberté intrinsèque, on ne peut accepter sans conditions la non-directivité, ainsi que les convictions trop optimistes en un fond essentiellement altruiste chez l'individu. Le dialogue, comparable à la maïeutique de Socrate, est élevé au rang d'une discipline quasi ontologique, sans tenir compte de l'opacité rugueuse du réel, des aléas du milieu. Congruence et empathie ne suffisent pas... Il faut qu'objectifs pédagogiques et projets, aillent au-delà de l'idéalisme libertaire de Rogers ou de Lobrot, et également d'un praticisme étroit où tombe parfois Piaget, pour déboucher sur une vision

hardie de l'enfance appréhendée telle qu'en elle-même.

Enseigner demeure un art difficile qui ne doit jamais privilégier le sujet au détriment de l'objet. Boutaud est amené à reprocher à la psychologie génétique d'être trop schématique, trop formelle, trop centrée sur l'enfant et de négliger les contenus de l'enseignement, l'immense foisonnement du «patrimoine social externe», le contexte historique, en un mot le monde en marche. Et c'est à la politique de rendre l'environnement plus fécond et plus stimulant. Mais c'est à la philosophie que revient le dernier mot, grâce à une dialectique toujours plus affinée qui permet :

1) des investigations critiques dans tous les domaines de la connaissance pour dominer tous les savoir-faire, les savoir-être et les techniques d'apprentissages.

2) en plus d'une activité interdisciplinaire, d'une attitude réflexive, l'observation de la société pour déceler les causes d'échecs scolaires, et établir une «théorie dialectique de la nature humaine».

3) une redéfinition de l'autorité qui refuse l'hétéronomie traditionnelle et permette, dans le respect inconditionnel de l'enfant, du dévoilement de ses motivations profondes.

Le chemin est ardu, certes. Mais comme le moindre succès devient exaltant et comme certains moments de la vie collective d'une classe peuvent prendre les allures d'une aventure ! Ce sont ces bonheurs-là qui soutiennent notre effort.

Après la lecture de «Querelle d'école(s)», je n'ai plus de remords devant ce que je croyais être une contradiction personnelle et qui consiste à faire se côtoyer, dans mon estime, comme dans ma bibliothèque Alain, Piaget et Freinet.

Si nous avons à retenir un passage, nous signalerions sans difficulté «l'expérience pédagogique en éveil à dominante historique» dont le thème était «Comment vivaient les enfants il y a deux siècles ?» (pages 157-164). L'étude du milieu local, à partir de documents concrets (registres paroissiaux, diapositives, albums, journaux d'époque, objets artisanaux) ; l'entraide de deux enseignantes chargées l'une d'un C.M.2, l'autre de l'histoire dans un C.E.S. ; la collaboration des parents provoqueront chez les enfants une attitude d'accueil à l'égard du passé humain, une prise de conscience de la discontinuité dans la manière de penser, une méditation sur la condition humaine, toujours pourtant semblable à elle-même. Cette dimension «dialectique» n'a pu se révéler que parce que la classe s'est ouverte sur le monde extérieur (classe promenade) aux personnes étrangères à l'établissement ; aux autres classes (exposition, conférences, correspondance). La classe se transfigure en un lieu de rencontre et d'échanges. Je n'insiste pas car cette démarche nous est bien familière, et nous savons quelles aides précieuses nous pourrions escompter de notre «Bibliothèque de travail», entreprise coopérative qui doit permettre une économie de temps et présenter d'innombrables suggestions. Nous citerions au hasard les «céréales», les «registres paroissiaux» ; les traditions populaires ; l'école d'autrefois, etc. (B.T.2). Malgré mon enthousiasme, me permettrait-on de regretter qu'à côté du rôle du maître, une page ou un paragraphe, ne mette mieux en lumière, d'une manière plus explicite celui des autres médiateurs que Freinet nomme «les recours-barrières», la société en particulier. Il ne suffit pas de mentionner ça et là, la nécessité de renforcer «le sens de la réciprocité», d'encourager «les échanges», de préconiser «le respect mutuel» si on pressent que «l'avant-scène» est trop régulièrement réservé à

l'adulte. N'oublions pas que Piaget clôt son livre «Psychologie et pédagogie» sur l'importance de la socialisation chez l'enfant» (253-264 Collection Médiations). Il attire l'attention sur les avantages de l'organisation de la classe. C'est en classe que peut s'expérimenter, prudemment mais délibérément, toutes les formes de self-government, en passant par toutes les nuances de l'autogestion aux formes les plus fines de la coopérative, à la constitution d'équipes. Nous allons plus loin : «Nous accorderons dans l'éducation une place de choix à l'organisation de la vie dans notre milieu. C'est une organisation communautaire qui paraît répondre le plus parfaitement à ces nécessités de pratique éducative», écrit Freinet.

Un exemple frappant se présente à l'esprit. Celui de Janusz Korczak (1878-1942) dont la télévision vient de retracer la vie dans l'excellent film de Couderc tiré de l'ouvrage d'Alain Bulher : «L'adieu aux enfants» (Editions E. Orban, 1978). Ce médecin polonais, journaliste, conférencier, romancier, directeur d'un orphelinat à Varsovie «exaspérant de pureté et de tolérance» militera toute sa vie (écourcée dans le camp juif de Treblinka), pour la reconnaissance du droit des enfants. Car, remarque-t-il, les enfants et les adolescents constituent le tiers de l'humanité à son époque (davantage sans doute de nos jours), on doit donc donner aux enfants le tiers de toutes les richesses de la Terre et cela de leur droit et non de notre bienveillance (B.T.2 n° 137, décembre 1981 : J. Korczak). Voici ce que J. Marquis, de Télérama, écrit au sujet de l'émission télévisée : «Ce romantisme de l'éducation qui bannit toute idée de dressage, tout châtement corporel organise et développe une véritable république d'enfants auto-gérée, avec son fameux tribunal, son parlement, son journal et son fonctionnement interne et d'une harmonie qui prête encore à rêver».

Tout ce bain pédagogique m'a incité, vous l'avez déjà deviné, à rouvrir l'«Essai de psychologie sensible», et j'ai été heureusement surpris, malgré tout cet éclairage nouveau de constater qu'il n'a pas pris une seule ride.

L'apport des sciences, sans cesse renouvelé, aurait été intégré dans l'enseignement, comme il l'est à l'I.C.E.M. d'ailleurs, parce que la classe ne vivait pas repliée dans un «premier étage», étioyée, mais au rez-de-chaussée en prise directe sur la vie, dans toute sa profusion. Rien ne peut remplacer pour lui le tâtonnement expérimental qui permet d'«accrocher les connaissances». Rien ne peut remplacer l'imitation et l'exemple, qui ne prennent en compte que les actes réussis, faute de quoi les expériences ne sont pas intégrées à la vie personnelle, alors déséquilibrée, disharmonieuse (p. 85). Il n'a cessé de répéter qu'il n'y a pas d'éducation spécifiquement scolaire, «le problème de la formation subsiste intact tant qu'on ne l'a pas assis sur une conception plus juste de la destinée humaine», tant que la domination de l'homme sur l'homme et sur la nature n'aura pas disparu. Et Freinet énumère toutes les exigences nécessaires à remplir pour rendre efficace l'action éducative, et d'abord avant la période scolaire (p. 154-157). Il considère trois étapes. La première concerne la «satisfaction des besoins physiologiques» qui prévoit «une préparation lointaine et diffuse d'un meilleur milieu» et «la sollicitude spéciale pour la mère», la préparation de la naissance, l'organisation des soins». La deuxième étape concerne la toute première éducation, «l'organisation des réflexes et des réactions qui sont la base des règles de vie». C'est le stade sensori-moteur de Piaget. L'alimentation ne doit pas être

négligée. La troisième étape c'est l'organisation tâtonnée enfantine qui correspond au stade pré-opératoire chez Piaget de 2 à 7 ans. Et l'auteur de l'Education du Travail va jusqu'à imaginer (p.163) des villes nouvelles avec des «réserves d'enfants» où ils pourraient retrouver la nature, qu'aucun ersatz ne saurait remplacer. On ne peut que tirer profit d'une nouvelle lecture de Freinet.

Alex COMA
Quesmy 60640 Guiscard

• Poin, Poin, Points !

Marthe SEGUIN-FONTES
CHEZ Gauthier-Languereau

Il est parfois indispensable de faire le point... car un point c'est Tout ! Rostand d'ailleurs ne nous enseignait-il pas l'importance de celui qu'on met sur le i du verbe aimer et qui ressemble à un baiser. Hervé Bazin, quant à lui, ne souhaitait-il pas, à côté des points d'interrogation et d'exclamation toutes sortes d'autres points ? Parmi lesquels par exemple le point d'amour en forme de cœur naturellement. Mettre les points sur les i ce peut être important, c'est vrai. Mais mettre les i sous les points ? C'est en tous cas à quoi nous convie Marthe Seguin. Pour elle un point c'est fait sans nul doute pour enrouler autour le mot «rire» ou le mot «joie». Deux points ? pour «créativité», bien sûr.

Alex LAFOSSE

CHRONIQUE DE MON VILLAGE

• Un programme de lecture

Adopter un programme de lecture ? C'est pratiquement impossible pour moi. Comme beaucoup, j'ai la manie de mener de front quatre, cinq lectures, parfois plus, d'une manière tout à fait capricieuse. J'essaie de répartir mon effort entre mes différents intérêts : poésie, conte, roman, philosophie, un peu de science et beaucoup d'information...

Malheureusement, cette ambition d'honnête homme est à la vérité bien rarement satisfaite, bousculée qu'elle est par la satanée actualité et cette bougresse de télévision, grandes dévoreuses de loisir avec qui il faut naviguer forcément. Et puis, cela dépend de tant de circonstances, de tant de paramètres, que je suis en perpétuelle course contre la montre, que je tire une langue longue comme ça ! Il m'arrive de passer la journée à parcourir des tonnes de papier imprimé de tous genres et d'avoir finalement l'impression désagréable d'avoir gaspillé mon temps. Je n'arrive pas à me débarrasser de cette culpabilité d'intellectuel ou de chrétien, inoculée par nos programmes d'enseignement, si bien analysée par Baudelaire dans un poème en prose : «A une heure du matin» qui n'est rien d'autre qu'un examen de conscience, d'ailleurs.

Parfois, au contraire, je suis emporté par un roman comme par un cheval fou. J'abandonne tout, je ne lâche pas l'intrigue avant d'en avoir déroulé tout l'écheveau, de m'être imprégné de son mystère et je prolonge le plaisir en reprenant l'histoire une, deux fois... C'est ce qui m'arrive avec *Cent ans de solitude* de Gabriel Garcia Marquez.

A.C.

La magie des «diapos» dans ma classe de petits et de bébés

Il faut vous dire que je suis une adepte de l'audio-visuel, j'aime ce qui associe l'image, la couleur, l'histoire, le son.

Je trouve que c'est complet (mis à part le cinéma bien entendu qui l'est encore plus). J'adore que des arts se combinent avec bonheur, faisant appel en même temps à différentes de nos facultés.

En dehors de ce point de vue évidemment très personnel, il me paraît important que l'école ne reste pas en marge de son temps, que les techniques présentées aux enfants ne semblent pas désuètes à côté des tours de magie que représentent pour eux la télévision et actuellement les divers appareils ou jeux audio-visuels mis de plus en plus nombreux sur le marché.

A l'école aussi je pense qu'il faut pousser des boutons et les pousser intelligemment. A l'heure où tout être humain acquiert une conscience à l'échelle mondiale, qui pourrait nier que l'audio-visuel est un moyen de faire entrer la richesse du monde dans la classe ? Même si nous faisons sortir les enfants de l'école nous ne pourrions pas élargir énormément leur champ de vision et d'expériences, leur faire connaître de multiples modes de vie.

A notre époque, apprendre à voir et à écouter me semble aussi important que d'apprendre à lire.

Pour ces différentes raisons j'ai rapidement instauré dans ma classe de petits et de bébés des séances de projection de diapos associées au langage, à l'expression corporelle, à la musique, chaque fois que cela était possible.

C'est ainsi que je saisis tous les moments de fatigue collective, après une séance de récréation, en fin de matinée, de journée, de semaine, quand le nombre d'enfants est si grand qu'il s'en suit un énervement fatal, à la suite d'ateliers libres, je saisis ces moments pour installer l'appareil de projection diapos et film fixes et les plonger dans la magie des images. Je suis Merlin l'Enchanteur ou la fée du rêve, celle qui peut d'un seul coup les transporter dans un autre monde, un autre lieu, un autre temps, celle qui déclenche la parole, le souvenir, l'étonnement, l'imaginaire.

Et il faut voir avec quel intérêt et quel plaisir, si les images sont bien choisies, les histoires ou les situations à leur portée, ces petits suivent leur déroulement.

Je passe, de mon côté, des heures à feuilleter les catalogues de présentation pour trouver les sujets et les photos qui les frapperont.

Actuellement nous avons en notre possession :

- L'histoire dessinée d'une petite fille qui perd son beau ballon en baudruche rouge et que des oiseaux lui rapportent.
- Des photos présentant la toilette d'une petite fille.
- Des photos décrivant l'arrêt d'une voiture chez le pompiste.
- L'histoire dessinée d'une daurade qui nage au fond de la mer et découvre tout un monde vrai et insolite associant le réel et l'imaginaire.
- L'histoire dessinée d'une hirondelle qui quitte la France pour aller dans les pays chauds.
- L'histoire dessinée d'un lapin qui cherche une maison.
- De multiples photos d'animaux domestiques ou sauvages, etc., etc.

Sans oublier les séries que nous échangeons au cours de notre correspondance de classe et qui nous ont permis de voir :

- Une fête de carnaval ;
- Les aventures de Totolitoto le petit noir ;
- Les aventures d'un petit hérisson en photos couleur.

Si j'ai fait le procès de ces différentes productions dans un article pour *Techniques de vie* et si je suis persuadée que nous pouvons faire beaucoup mieux à l'I.C.E.M., il n'en reste pas moins que ce sont les seules vues actuelles à notre disposition et qu'il faut en tirer le meilleur.

Je fais en sorte que les images défilent lentement au rythme des observations des enfants.

Chacun peut se lever, aller montrer quelque chose, demander ce qu'il ne comprend pas.





Parfois on joue longuement à regarder les effets de couleur, de transport d'image, sur la figure ou les habits de ceux qui se placent contre l'écran. Chacun dit ce que déclenche en lui l'image ou bien c'est moi qui interroge pour savoir ce qu'ils comprennent.

Ce qui est certain c'est qu'au cours de ces séances j'ai pu mieux qu'ailleurs découvrir leur perspicacité, leur possibilité d'observation, d'imagination, de patience même pour attendre son tour de parole et également leur capacité d'attention pouvant aller jusqu'à une demi-heure sans interruption, ce qui est énorme à cet âge-là. Je mentirais si je ne disais pas que quelques exceptions, deux à trois enfants par séance, se lassent vite de la projection et s'en vont jouer dans d'autres coins de la classe, ce qui est autorisé et on apprend à jouer sans bruit pour ne pas déranger le groupe. Je peux donc assurer qu'il n'existe aucune obligation d'assister à la projection et je constate chaque fois une présence massive et prolongée des enfants.

Il y va sans doute de ma foi, de la beauté des images, de l'installation confortable sur le tapis et les matelas de la classe placés à même le sol, de l'intérêt pour les discussions déclenchées, on parle longuement de soi.

— *Moi j'ai un ballon pareil à ma maison.*

— *Mon papa y lave sa voiture tout seul.*

— *Ma mamie elle a des fèves dans son jardin.*

Etc., etc.

Pour certains c'est peut-être plus facile à dire cela dans le noir, je l'ai souvent remarqué. A mesure que l'année s'écoule je remarque aussi que les enfants s'écartent moins de l'histoire et parlent moins de leur propre vécu. Cela dépend aussi des images, bien entendu. A la suite de certaines séances nous avons essayé de faire nous-mêmes des diapos mais elles se sont bornées à des taches de couleurs que nous avons projetées sur le corps des enfants. C'était féérique. Je ne désespère pas en fin d'année d'obtenir quelques formes de bonshommes ou d'animaux.

Je n'ai pas entrepris de photographier moi-même leurs dessins pour les projeter étant parfois peu motivée de le faire seulement pour ma classe mais à l'heure actuelle je reprends courage en lançant cette idée de chantier diapos en maternelle qui pourrait regrouper des gens ayant la même motivation que moi.

Il m'arrive d'associer la musique à une projection mais c'est chose difficile à cet âge où l'on découvre la parole et où l'on aime parler pour le plaisir de parler. Il faut que cette association-là dure peu. Elle se situe parfois au début d'une projection, en ouverture en quelque sorte.

Il est plus facile d'associer des bruits.

J'ai un disque correspondant au bruit des objets ou actions présentés sur les diapos. On regarde en écoutant, on identifie ce qui est présenté, on critique quand le son est mal reproduit.

Ce mot de critique me permet de passer à la dernière phase éducative de ces séances de projection.

Je fais en sorte que les enfants expriment leurs remarques critiques et je les encourage vivement :

— *Des fois le pompiste il est pas habillé comme ça !*

— *Où est sa maman ? Pourquoi il a pas de maman ? (Oubli du dessinateur ?...)*

— *Le mimosa c'est pas comme ça.*

— *C'est pas beau d'être tout nu.*

A partir de ces remarques on discute, on essaie de comprendre, ils se sentent écoutés, on ne gobe pas l'image comme ça, sans prise de position personnelle.

Vu sous cet angle, je ne crois pas que le bombardement d'images soit néfaste comme l'entendent ceux qui trouvent que le jeune enfant est déjà assez agressé par l'anarchie des images de la télévision. La lenteur de la projection met l'image à leur portée alors que le cinéma est bien souvent incompréhensible à cet âge-là, néfaste justement parce qu'il ne construit rien en défilant trop vite. Ces enfants ont la chance de vivre à une époque où la technique peut favoriser la connaissance, je ne voudrais pas les en priver.

Le livre garde sa spécificité, l'audio-visuel a la sienne, ils ne s'opposent pas, ils se complètent à nous de bien les utiliser l'un et l'autre sans perdre de vue bien entendu que la connaissance est aussi dans le jardin de l'école et dans la rue.

Un autre prolongement de ces séances que j'utilise souvent avec les petits (comme je le fais d'ailleurs également à la suite de l'histoire d'un livre) consiste à mimer ensemble des scènes observées au cours des projections et qui les ont frappés.

Le lendemain dans la grande salle d'évolutions ou au moment même dans la classe nous essayons de vivre ce que nous avons vu. Il peut s'agir par exemple, de mimer en salle de jeu, les hirondelles qui quittent leur pays froid pour se réfugier en Afrique et arrivées là elles dégustent pour de bon cette fois les dattes vues sur l'image et que j'ai achetées pour la circonstance. Puis elles se perchent sur le dos des chameaux qui avancent en cahotant. Ou alors en classe, pendant la projection il m'arrive de l'interrompre un instant parce que toute une troupe de petits lapins s'enfuient en gambadant poursuivis par je ne sais quel danger et nous jouons un moment la scène avant de reprendre ensemble la suite de l'histoire. Et si j'ajoute que nous reproduisons ensemble toutes les mimiques projetées vous comprendrez un autre intérêt de ces séances qui fournissent matière à expression corporelle ou jeux collectifs tout autant que les livres, comptines ou histoires racontées par les enfants eux-mêmes, bien courtes à cet âge-là.

Maintenir en équilibre dans la classe l'audio-visuel, le livre, les expériences vécues à l'intérieur ou à l'extérieur permet à mon avis d'éviter les faux problèmes et les prises de position extrêmes. Ne pensez pas à travers mes propos que je favorise l'audio-visuel. J'essaie que dans ma classe de petits et de bébés, on regarde ensemble des diapos, des livres, des animaux que j'apporte et nous sortons le plus souvent possible pour observer la vie dehors.

Pour moi des idées-clefs : la diversité des expériences et l'adaptation au monde moderne.

A PROPOS D'EXPRESSION... LIBRE

Dans le cadre du débat que notre C.A. demande à l'I.C.E.M., nous proposons un montage qui pourra alimenter les réflexions que chacun mène sur la question : *Expression libre et formation de la personnalité*. Il est intéressant de noter, d'après toutes les interventions lues ou entendues cette année dans des rencontres que ce débat était très attendu pour trois raisons dominantes :

- Comment articuler nos pratiques et nos techniques à cette notion d'expression libre ?
- Comment gérer l'expression libre dans des classes de plus en plus difficiles ?
- Où commence, jusqu'où peut aller cette notion de liberté (problème d'auto-culpabilisation des enseignants) ?

Ce sera aussi l'occasion de recentrer nos conceptions par rapport à ce qu'a pu dire Freinet sur ce thème, et par rapport à ce qui a pu se dire depuis.

Élément d'autocritique

Avec la violente rupture de 1968, il a pu se développer une idéalisation totalisatrice de la notion d'expression libre et de créativité, en réaction contre le conformisme poussiéreux de la société française. Parallèlement aux vues laxistes sur ce thème et à la multiplication de discours vagues, des pratiques de dissection, des pratiques figées ou désordonnées se sont généralisées... Ces deux choses vont de pair et la pratique s'est appauvrie à vouloir placer dans des sphères trop élevées nos concepts. Il s'est peu à peu installé une hésitation coupable des camarades à parler de l'expression libre dans leur classe car de fait, rien ne correspondait plus dans la pratique à la beauté de l'idée.

Expression et contrainte

«L'expression libre n'existe que dans la contrainte.» (Jacques Terraza)

La première remarque nous ramène aux conditions dans lesquelles nous pratiquons. Il faut partir de là et considérer comment pourra se construire l'expression dans la grille des contraintes scolaires, matérielles, familiales, préétablies. Donc, quelle sera la part aidante du maître pour travailler l'institution coercitive ? Le rôle de l'enseignant est donc d'inventorier lucidement toutes ces contraintes, d'évaluer les limites de l'institution, de connaître son milieu de travail plutôt que de l'ignorer. La notion d'expression libre ne peut s'élaborer a priori, elle se percevra seulement au cours de la pratique coopérative et s'affinera par «ruptures épistémologiques».

«Ne commettez pas l'erreur d'accorder sentimentalement trop vite et trop brusquement, la liberté à vos élèves. Non seulement parce qu'ils n'y sont pas habitués et risquent fort, en conséquence, d'en faire un mauvais usage, mais parce qu'il faut surtout éviter de considérer la liberté comme une sorte d'entité intellectuelle.»

Or, cette liberté intellectuelle n'existe que dans les livres.»

C. FREINET

Expression et tâtonnement

Il est donc fondamental de ne pas séparer hâtivement les notions de la pratique. La pratique comporte deux zones :

- les techniques ;
- la demande et la capacité d'écoute de l'enseignant.

L'expression est absolument solidaire de l'idée de tâtonnement... Il faut au départ mettre en place une «commande multiple» de l'expression qui est l'ensemble des techniques Freinet, et des outils.

Il faut agir d'abord, en «prémédité», sur l'enfant par l'organisation coopérative. En instaurant une commande multiple, on augmente les chances de faire émerger l'expression...

«Parce qu'il avait pu, en poésie parlée, exprimer son drame, ce garçon avait libéré sa voix, son écriture, son dessin, son orthographe, sa mathématique. Et son visage épars s'était recomposé, et son dos s'était redressé...»

Paul LE BOHEC

D'où la nécessité pour l'enseignant de bien connaître nos outils, de se former aux commissions pédagogiques. Et dans ce sens, le travail de formation déborde l'idée des connaissances pratiques, il concerne également la personne même du maître, sa capacité à s'investir dans la vie de la classe, son niveau d'écoute. Donc, l'expression pourra s'élaborer dans une démarche de tâtonnement propre à chaque technique et soutenue par la réceptivité globale de l'adulte.

Esquisse d'une démarche

Il s'agit de déterminer les liens possibles entre les techniques et la Vie... Dans l'appropriation de la parole, il y a tâtonnement : il faut dépasser l'individualisation de l'écoute pour établir, construire un climat relationnel. La construction d'une culture individuelle est solidaire de la construction d'une culture collective, et cette culture en élaboration devient outil d'expression libre, à son tour. L'expression libre doit-elle être productive ? Il peut en réalité exister une production sans matériau : toute expression n'est pas forcément une œuvre, mais elle est en tout cas une obra, un travail.

«Il faut que, avec une conscience lucide de son métier, l'éducateur pense à organiser un milieu riche dans ses classes, pense à proposer un éventail de techniques libératrices aptes à faciliter l'éclosion des tendances les plus bénéfiques d'un être.»

Janou LEMERY





Expression libératrice

Pour tirer parti de ce débat, pour contribuer à le prolonger, nous pouvons peut-être insister en dernier lieu sur un thème qui revient à la clé de toute discussion sur nos méthodes : l'expression libre libératrice, l'expression comme processus d'existence qui nous impose de prendre en compte d'emblée la globalité du sensible. Ainsi, ne pas faire de l'expression libre un principe métaphysique, mais considérer la part «libérante» de l'expression, et ce que nous entendons par «libérer».

«Si nous n'avons pas de respect pour l'enfant, mais agissons sur lui par des promesses et des menaces, nous développons en lui à la fois le sens d'acquisition et la peur. Parce que nous avons été instruits nous-mêmes à agir en vue d'obtenir des résultats, nous ne voyons pas qu'il peut exister une action libre de tout désir d'acquisition.»

KRISNAMURTI

En fait, ce que nous voulons pour l'enfant, c'est l'aider à exister tout simplement, être là bien vivant, bien participant dans le concret et non un éternel déporté dans les contrées fantasmagiques de la négation de son identité culturelle, et dans la soumission à un principe social absolu. Qu'il vive, qu'il soit présent corps et esprit, et non qu'un discours préfabriqué parle à sa place !

«C'est dans le travail et la vie que l'enfant doit sentir et posséder la liberté.»

C. FREINET

Organigramme du débat «expression libre»

«... dans ce monde où l'on n'a pas sauvegardé la place de l'enfant...»
C.F.

Ce qui empêche son émergence

Contexte social contraire à l'expression
Pesanteurs des programmes
Préséances morales (rapports avec les parents)
Conditions de travail (limites de l'Institution)

Ce qui la provoque

Aménagement propice à... de l'espace-temps
Institutions de moments où l'enfant soit sujet
Techniques servant de support à...
Attitude bienveillante d'accueil de l'adulte

Son rôle dans les apprentissages

Indissociable du tâtonnement
Nécessaire dans une démarche naturelle
Pédagogie de l'expression = de la réussite
Support des travaux (ex : Texte Libre)

L'organisation coopérative

Prévoir des structures d'écoute, d'accueil de l'expression
Individualisation du travail qui permet...
Valorisation de l'expression, responsabilisation
Rôle de l'expression libre dans la vie coopérative de la classe

Part du maître, évaluation

Reconnaissance des droits et possibilités de l'enfant
Capacité d'écoute du maître
Inventorier nombres d'interventions verbales ou productives par semaine...
Auto-évaluation des enfants qui vivent mieux leur rapport aux autres

Fonction libératrice

Déblocages des expressions et des acquisitions
Meilleure situation pour aller dans le sens de la vie («la montée de l'être»)
Trouver la faille, la brèche, qui permette une expression véritable de soi
Préserver l'enfant d'un processus de soumission et de peur, éduquer sa personnalité à réagir et travailler

Jeannette ROUDIER-GO - Henri GO

Afin de prolonger le débat concernant l'expression libre, il serait souhaitable que chaque responsable de secteur puisse envoyer à L'Éducateur 1982-83 un ou plusieurs témoignages mettant en valeur l'expression libre dans telle activité particulière, et accompagné(s) d'une réflexion privilégiant la formation de la personnalité dans une telle démarche.

Des normaliens travaillent sur le TATONNEMENT EXPERIMENTAL

Le compte rendu d'expérience qui suit est issu d'un travail mené avec 25 normaliens, 5 formateurs de Montauban dans le cadre d'une Unité de Formation cycle d'apprentissage.

Nous avons adopté la stratégie suivante :

a) En vingt minutes, lecture des fiches suivantes sans aucun commentaire :

Fiche 2 : T.E. *vision d'ensemble* (C. Freinet)

Fiche 3 : T.E. *corrélats*.

Fiche 4 : T.E. *outil conceptuel* (Elise Freinet. Illustré par une étude d'E. Freinet parue dans L'Éducateur du 1.1.68).

Fiche 5 : T.E. *trouver la brèche* (P. Lagofun).

Fiche 6 : T.E. *un enfant mongolien* (C. Freinet. Extraits de L'Éducateur 1.11.64).

b) Nous avons travaillé pendant une heure par ateliers de quatre afin de confronter ces informations avec les lectures, les expériences pédagogiques et les expériences personnelles de chacun. Je circulais entre les groupes pour répondre à quelques questions. Chaque groupe a nommé un rapporteur.

c) Enfin nous avons procédé pendant une heure à une séance de synthèse. Les groupes 1 et 2 s'étaient intéressés à «Trouver la brèche», le groupe 3 à la 21^e loi «Devenir chef du peloton», le groupe 4 à l'imitation, les groupes 5 et 6 à tâtonnement automatique et tâtonnement intelligent. Le débat a permis de compléter les apports.

Quelques semaines plus tard, à partir des notes prises, j'ai redistribué ces apports en fiches de travail :

Fiche 7 : T.E. *trouver la brèche : deux lectures et 7 bis*.

Fiche 8 : T.E. *acte réussi et 8 bis*.

Fiche 9 : T.E. *tâtonnement mécanique et intelligent*.

Fiche 10 : T.E. *et enseignement*.

Fiche 11 : *Imitation. Faut-il imiter les pédagogues Freinet ?*

Fiche 12 : *Milieu : milieu riche et milieu pauvre*.

Afin de rendre plus communicable ce compte rendu dans L'Éducateur nous avons accouplé la fiche de départ et la ou les fiches nées des réflexions du groupe.

Les fiches 4 et 6 n'ayant pas été retenues par le groupe seront communiquées aux gens intéressés qui veulent poursuivre le débat ouvert par cette expérience de réflexion en groupes.

En effet, on se plaint un peu partout dans le mouvement de manquer de mémoire. Nous disposons évidemment de L'Égouttoir mais cette bibliographie ne remonte qu'à 1975 et si elle facilite les confrontations elle n'en tient évidemment pas lieu. Or faute de pouvoir confronter utilement nos pratiques d'aujourd'hui à celles d'hier il nous arrive de réinventer des méthodes et des outils déjà mis au point. Notre tâtonnement expérimental s'appauvrit. Il faut donc tenter de mettre un terme à cette perte de substance qui nous ralentit et nous décourage.

Par ailleurs les premiers compagnons de Freinet vieillissent et disparaissent. Et avec eux les souvenirs ! Souvenirs de propos, de considérations théoriques ou pratiques, de tâtonnements infructueux mais significatifs. Les amis de Freinet, commission trop méconnue du reste du mouvement, pourrait animer ce mouvement de recherche dans tous les départements et en nourrir L'Éducateur.

En ce qui concerne l'autre mémoire, celle des travaux et des expériences qui ont laissé une trace écrite nous pourrions adopter la méthode suivante : Résumer en fiches les articles les plus marquants parus ces dernières années en nous servant de L'Égouttoir puis, quand notre méthodologie sera plus assurée, remonter chronologiquement dans nos revues jusqu'aux origines. Vaste programme !

Selon la nature du document à traiter on peut utiliser séparément ou combiner entre eux trois procédés :

1. Le montage de citations.
2. L'extrait long d'un passage significatif.
3. Le résumé précis et concret de l'article.

Voici les autres règles complémentaires :

1. La fiche doit être assez claire pour dispenser de consulter l'article initial.
2. Mais elle donne avec précision les références de l'article pour qu'un chercheur puisse retrouver l'original.
3. La longueur de la fiche se situe dans une fourchette de 2 000 à 3 600 signes pour tenir d'une manière lisible dans un format 15 x 21 imprimé en petits caractères.
4. Le titre de la fiche doit être très concret et très explicité de manière à en faciliter le classement, c'est-à-dire la consultation.

QUI SERAIT INTERESSE PAR CETTE PISTE DE TRAVAIL ?

Ecrire à : Roger FAVRY, 525 rue Garrel, 82000 Montauban, ou à Janou LEMERY, 64 boulevard Berthelot, 63000 Clermont-Ferrand.

1^{er} ENSEMBLE

Fiche 2

TATONNEMENT EXPERIMENTAL Vision d'ensemble

C. Freinet *Essai de psychologie sensible appliquée à l'éducation* (Ed. Ecole Moderne 1950).

«Une expérience réussie au cours du tâtonnement crée comme un appel de puissance, et tend à se reproduire mécaniquement pour se transformer en règle de vie» (7^e loi).
Commentaire d'Elise Freinet (1968) : «La trace, l'acte réussi, l'automatisme sont les éléments du tâtonnement expérimental qui, de palier en palier, monte vers le tâtonnement intelligent. C'est un phénomène complexe forcément marqué d'affectivité.

«C'est à la rapidité et à la sûreté avec laquelle l'individu profite intuitivement ou expérimentalement des leçons de ses tâtonnements que nous mesurerons son degré d'intelligence» (8^e loi).

«L'acte réussi entraîne automatiquement sa répétition. L'acte réussi par d'autres entraîne la même répétition automatique lorsqu'il s'inscrit dans le processus fonctionnel de l'individu» mais «l'exemple n'est imité que si la chaîne est encore en cours de formation» ; «il est d'autant mieux imité qu'il s'inscrit plus facilement dans la série de nos expériences tâtonnées» mais «si l'exemple ne s'imbrique pas dans la série tâtonnée du comportement, il n'est que rapporté» (9^e loi «L'imitation et l'exemple»).

L'individu «a tendance à passer par les chemins déjà tracés, à utiliser les outils déjà réalisés, à s'approprier l'expérience des autres pour aller plus loin qu'eux». (16^e loi «la loi de l'économie»).

«Dans ses tâtonnements, l'individu mesure et exerce non seulement ses propres possibilités mais il essaie aussi de s'accrocher

au milieu ambiant et d'y avoir recours pour conquérir son potentiel de puissance».

Le milieu peut être aidant ou non. C'est un «recours-barrière» qui peut se montrer «généreusement aidant», «égoïstement accaparant» ou «brutalement rejetant». On distingue dans ce milieu la famille, la société, la nature, les individus. (18^e loi).

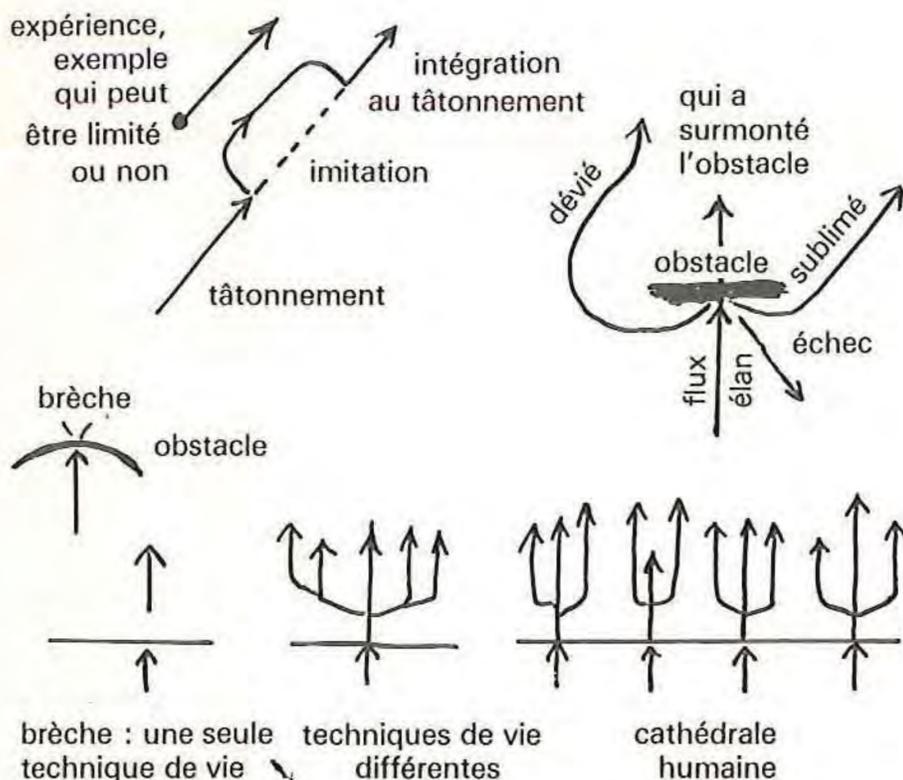
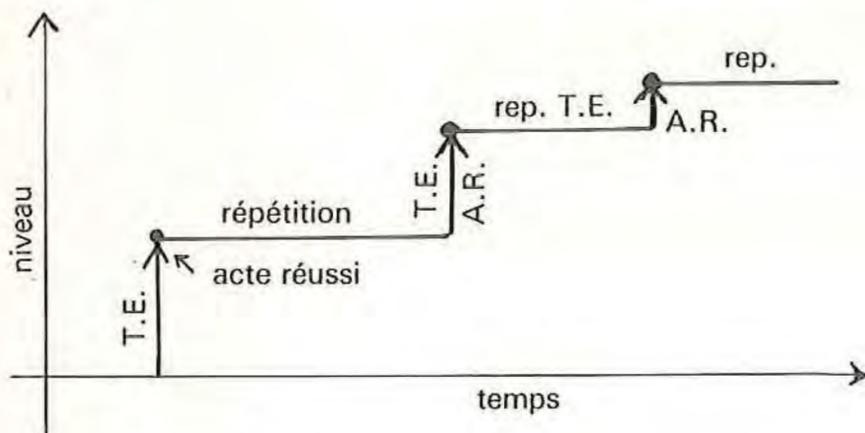
«Plus la technique de vie est schématisée, plus elle est fragile et dangereuse ; plus elle est différenciée et complexe, plus elle est solide et bénéfique». (20^e loi).

«La solution idéale du processus vital sera de devenir **chef du peloton**, de partir en avant, toujours et le plus possible dans le torrent, avec une claire vision du but à atteindre». (21^e loi «Du torrent de vie»).

Fiche 3

Tâtonnement expérimental - CORRELATS

Tâtonnement expérimental - Apprentissage - Piaget
 Tâtonnement mécanique - Intelligence - Méthode expérimentale C. Bernard
 Trace - Désirs - Besoins - Affectivité.
 Acte réussi - Répétition - Perméabilité à l'expérience - Intelligence
 Imitation - G. Tarde
 Milieu riche - Événement - Documentation
 Obstacles - Brèche - Techniques de vie - Cathédrale humaine
 Recours barrière
 Méthode naturelle - Expression libre - Recherche libre - Pistes multiples
 Part aidante du maître
 Pédagogie de la liberté ou de la responsabilité



Fiche 8

Tâtonnement expérimental – L'ACTE REUSSI

Les groupes 3 et 4 ont évoqué la 21^e loi du «Torrent de vie» : «La solution idéale du processus vital sera de devenir chef du peloton, de partir en avant, toujours et le plus possible dans le torrent, avec une claire vision du but à atteindre».

Par une formulation maladroite «devenir chef du peloton» était devenu «être reconnu comme le meilleur dans un domaine». D'où : que signifie le meilleur ? Par rapport à quoi, à qui ? Pourquoi un enfant doit-il se sentir le meilleur pour être reconnu ? Et que faire quand il n'est le meilleur nulle part ?

Le mot «meilleur» appartient au lexique scolaire et implique une comparaison avec soi («je suis meilleur que l'an dernier») ou avec d'autres («il est le meilleur de sa classe»). Or la 21^e loi dit simplement «devenir chef du peloton» (même pas «le» chef !), de «partir en avant». Elle évoque un élan, non une compétition. Mais il faut admettre que prise en elle-même, en dehors de tout contexte, cette 21^e loi pourrait devenir dangereuse : Hitler est bien devenu «chef du peloton»... quel chef ! Et quel peloton ! Mais Freinet ne songeait évidemment pas à faire l'éloge de cette volonté exacerbée de puissance.

«Devenir chef du peloton» signifie qu'une série d'actes réussis dans un domaine ont été reconnus par le groupe et qu'ils sont susceptibles d'être imités.

Dès lors l'acte réussi peut présenter plusieurs aspects :
 1. D'abord un aspect fonctionnel : c'est une aptitude acquise, une connaissance assimilée.
 2. Ensuite un aspect psychologique : c'est un sentiment de satisfaction et donc un appel, un élan vers d'autres expériences.
 3. Enfin, éventuellement, un aspect sociologique : être reconnu des autres, offrir un exemple à imiter peut-être.

Tout enfant a derrière lui des actes réussis (il sait faire beaucoup de choses) et aussi des échecs que l'école peut se plaire à souligner. C'est alors qu'on le considère comme «meilleur nulle part». Mais il a certainement pris le peloton quelque part, fût-ce en cassant des vitres ! Cette supériorité discutable implique de l'adresse. On peut demander à l'enfant comment il vit, comment il casse des vitres et pourquoi. L'expression libre va être l'outil de la médiation entre l'enfant et l'activité scolaire.

Fiche 8 bis

Tâtonnement expérimental - L'ACTE REUSSI ADDITIF

Une participante ajoute le commentaire suivant :

«Devenir chef du peloton» : il me semble que la référence est bien celle à autrui (peloton = les autres). Or à mon sens, l'évaluation d'un progrès ne peut se faire (dans un travail individuel) que par rapport à soi.

Pourquoi un acte réussi, même reconnu par le groupe, doit-il «être susceptible d'être imité» ?

Ce n'est pas l'acte en soi qui peut être imité mais il s'agit plutôt, selon moi, que les autres sachent qu'eux aussi sont capables

quelque part de réussir ; ce qui suppose au niveau de l'école des outils, des situations très variés mis à la disposition des enfants.

De plus le terme de « chef de peloton » évoque pour moi (déformée ?) l'idée d'un pouvoir exercé sur les autres. A mon avis, l'important est de découvrir les facultés que l'on a en soi, qui peuvent, c'est vrai, servir à exercer un pouvoir sur autrui... mais n'est-ce pas ce que l'éducation (sens large : école, famille, politique...) se borne à nous inculquer ? L'école ne pourrait-elle pas offrir autre chose ? Est-ce que socialiser (objectif de l'école) implique inéluctablement l'apprentissage du pouvoir ?

Complément au commentaire :

Pour la première partie l'analyse paraît tout à fait juste.

En ce qui concerne la seconde, le problème soulevé est d'importance car socialiser implique, en effet, inéluctablement l'apprentissage du pouvoir.

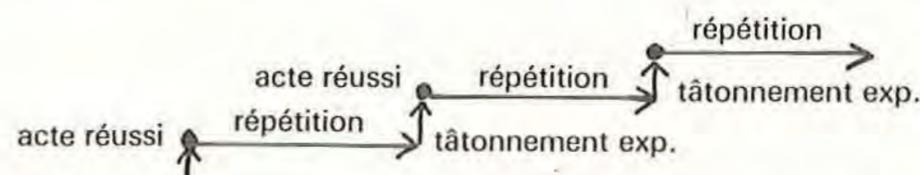
Mais alors que pour les uns cet apprentissage se borne au dressage de ceux qui devront obéir à ceux à qui on apprendra à commander, pour les autres (et spécialement pour l'Ecole Moderne) il s'agit — par le biais de la coopérative — d'apprendre à tous comment fonctionne le pouvoir pour l'exercer, le contrôler et au besoin s'en défendre. Mais on n'échappe pas au problème. Il est dit dans le Talmud « *Priez pour l'Etat ; sans lui les hommes s'avaleraient vivants les uns les autres* » (Pirké Aboth. Cité par E. Lévinas « L'au-delà du verset »).

Fiche 9

Tâtonnement expérimental - TATONNEMENT MECANIQUE ET TATONNEMENT INTELLIGENT

Le processus d'apprentissage est-il fait de petits actes mécanisés ? On comprend mal le passage de l'automatisme vers le tâtonnement intelligent (3^e et 6^e groupes). L'automatisme serait-il le comble de l'intelligence ? Et une société automatisée serait-elle intelligente ? (5^e groupe).

Il faut en revenir au schéma de Freinet :



« Tâtonnement expérimental » est un terme commode et ambigu qui désigne deux réalités :

1. La démarche qui permet d'accéder à l'acte réussi (la flèche verticale).
2. L'ensemble du schéma (l'escalier).

La difficulté disparaît si on admet que le tâtonnement expérimental-flèche verticale est lui aussi un tâtonnement expérimental-escalier et que



et que chacune de ces nouvelles flèches verticales représentent à leur tour chacune un escalier.

En d'autres termes un tâtonnement intelligent se construit à partir d'autres tâtonnements plus réduits et que descendant, on rencontre de proche en proche et de plus en plus souvent des tâtonnements mécaniques. Si on reprend l'ensemble de la démarche en la remontant cette fois on comprend comment on passe du tâtonnement mécanique au tâtonnement intelligent.

Un acte réussi est à la fois minime et fragile (exemple : se tenir pour la première fois en équilibre en vélo). Cette réussite doit donc être répétée et c'est le sens de la flèche horizontale du schéma de Freinet. Répéter un acte réussi procure une certaine satisfaction puisque c'est la répétition d'un plaisir mais cette répétition remplit aussi une fonction : elle transforme en habitude consolidée un acte réussi une première fois. Et on cesse de répéter quand on en est lassé, quand l'acquisition est définitivement consolidée, qu'elle est devenue habitude et même réflexe. A vrai dire, la répétition continue toujours mais elle n'est plus consciente ; elle est inscrite dans le comportement ; elle est devenue mécanique.

(C'est ainsi qu'en roulant en vélo nous opérons mécaniquement les compensations multiples et complexes nécessaires à l'équilibre et nous avons ainsi l'esprit libre pour étudier notre route). L'esprit étant ainsi libéré il peut se consacrer entièrement à une autre démarche tâtonnée qu'il a probablement déjà entamée car nous tâtonnons constamment dans plusieurs directions à la fois.

Cette nécessité d'acquérir des automatismes (de convertir en automatismes des actes réussis par tâtonnements intelligents) est marquée par le groupe 6 dont un des membres remarque que le processus d'assimilation présenté par Freinet correspond à l'accommodation décrite par Piaget.

Ainsi le tâtonnement intelligent s'est-il d'abord construit sur le tâtonnement mécanique (flèche verticale) mais le tâtonnement intelligent recourt à l'automatisme (flèche horizontale) pour aller plus loin et plus haut en utilisant les connaissances et les compétences qu'il a antérieurement engrangées.

C'est pourquoi Freinet s'est toujours intéressé au caractère automatique de la démarche tâtonnée d'abord par l'image du « ruisseau » et du « torrent » et ensuite en approfondissant les réalités que recouvrait cette image. C'est pourquoi en mars 66, quelques mois avant sa mort, il réfléchissait au téléphone automatique et aux machines électroniques dans lesquelles il voyait à l'œuvre un processus de tâtonnement expérimental. Et en 1972 Elise Freinet présentait une communication à un congrès de cybernétique.

Maintenant que l'horizon cybernétique et informatique s'est considérablement élargi et même éclairci nous n'hésitons plus à recourir aux calculatrices de poche et aux ordinateurs qui contiennent en eux-mêmes dans leurs circuits, leurs mémoires et leurs programmes une grande partie de notre expérience tâtonnée antérieure nous permettant ainsi d'aller plus loin. Une société automatisée est une société plus intelligente car elle se donne les moyens de poser les problèmes essentiels (aujourd'hui ceux de sa survie). Cet optimisme de principe peut paraître dérisoire mais quelle autre attitude d'esprit nous est-il possible d'adopter pour survivre ?

Fiche 10

Tâtonnement expérimental et ENSEIGNEMENT

Quelles sont les places respectives du tâtonnement et de l'enseignement ? (5^e groupe). Concrètement, est-il possible de respecter le tâtonnement expérimental compte tenu des emplois du temps et des programmes ? (6^e groupe).

Normalement l'enseignement devrait respecter le tâtonnement expérimental. C'est rarement le cas et c'est pourquoi on peut parler à juste titre de « places respectives ». Tout d'abord beaucoup d'enseignants ne possèdent pas cet outil conceptuel, ou un outil similaire et se désespèrent trop vite devant la lenteur des progrès. Ils sont donc amenés à privilégier coûte que coûte les informations à faire passer. Et nous commettons aussi cette erreur au mouvement Freinet, notamment au second degré où les contraintes extérieures sont très fortes. Il en résulte que beaucoup d'informations ne sont pas assimilées. Souvenons-nous : le soir même du baccalauréat nous avons le sentiment d'avoir tout oublié !

Cette situation présente de graves inconvénients : certains élèves arrivent dans le second degré et même dans le second cycle totalement bloqués intellectuellement et en partie bloqués affectivement : ils disent que rien ne les intéresse ; ils ont perdu le goût de la recherche et l'expression libre leur paraît une coquille vide, une possibilité dérisoire et vide de sens.

La situation n'est pas sans issue car même avec des emplois du temps morcelés et des programmes exigeants il est toujours possible de faire quelque chose :

1. D'abord il faut avoir une claire conscience des mécanismes d'acquisition. C'est le tâtonnement expérimental comme outil conceptuel.
2. Il faut ensuite se donner les moyens de laisser un élève, des élèves tâtonner dans un domaine précis et limité en fournissant des outils qui vont permettre une recherche à la fois individualisée et libre.
3. Même si cette recherche reste très limitée ses effets de déblocage affectif et intellectuel vont servir dans d'autres domaines, dans d'autres techniques de vie et permettre ainsi la construction de la cathédrale humaine.

Fiche 12

Milieu - MILIEU RICHE et MILIEU PAUVRE

Le groupe 4 s'était servi d'une fiche «Milieu : un milieu riche est indispensable au tâtonnement expérimental. Dialogue Le Bohec-Chauvel *Educateur* novembre 1963». D'où la question : quand le milieu est culturellement très pauvre et très démuné, que peut-on faire ?

On songe d'abord à jouer la compensation en créant dans sa classe un milieu riche : B.T., F.T.C., B.T.Son etc. et en développant cette documentation au fil des années avec des dossiers (coupures de journaux, textes d'auteurs), des fichiers etc. Mais les ressources de ces classes sont souvent réduites et d'autre part cette réponse est très incomplète.

Car l'idée même de compensation constitue un présupposé à discuter. La différence de richesse culturelle entre l'école et la famille peut contribuer à dévaloriser cette dernière aux yeux de l'enfant.

Les sociologues sont loin d'être d'accord entre eux sur le concept de «culture ouvrière» (certains la nient totalement, d'autres la reconnaissent pour le passé mais non pour le présent, d'autres enfin l'admettent pour le présent). La situation pédagogique nous contraint à partir de l'hypothèse la plus favorable pour en exploiter toutes les virtualités.

Ces familles possèdent toutes la télévision. Les enfants arrivent à l'école imprégnés d'informations. Il faut leur permettre d'en parler et de les approfondir en passant par l'étude de l'écrit (constitution de dossiers à partir de la presse locale la plus couramment lue). On va donc conjuguer expression libre et libre recherche.

Ces familles et le milieu où elles vivent n'ont pas une vie humaine insignifiante. Et ce milieu urbain n'est pas moins riche que le milieu campagnard où la pédagogie Freinet a pris racine. Un lampo d'essence est le centre d'une vie foisonnante. Les routiers représentent encore une forme d'aventure. Une grande surface soulève de multiples interrogations. D'où la possibilité d'enquêtes, de sondages, d'études diverses (monographies, dossiers), de comparaisons avec les correspondants. Une micro psycho-sociologie, c'est-à-dire une psychologie sociale à l'échelle des enfants est concevable.

Un milieu est toujours riche mais demandons-nous si notre regard et nos schémas mentaux ne sont pas rétrécis.

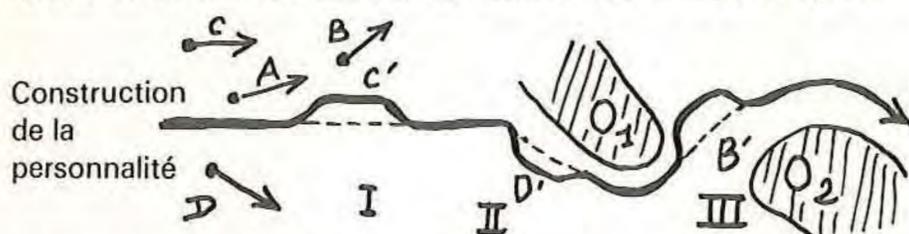
Fiche 11

Imitation - FAUT-IL IMITER LES PEDAGOGUES FREINET ?

Qu'est-ce que le mouvement Freinet ? Une classe Freinet ? S'il s'agit simplement d'imiter ces méthodes, ce n'est pas la peine et cela nous paraît inintéressant. L'important, pour nous, c'est un tout indissociable orienté vers la réussite, qu'on ait ou non recours aux techniques Freinet. (4^e groupe).

Cette position préalable paraît tout à fait justifiée. Personne ne souhaite imiter mais tout le monde souhaite s'affirmer et créer. L'imitation ne peut donc être qu'un outil. Mais il faut bien le connaître.

L'expérience d'autrui peut avoir valeur d'exemple à suivre ou non. Nous ne l'imitons que si nous sentons qu'elle s'intègre à notre propre tâtonnement. C'est pourquoi dans le schéma parmi toutes les expériences imitables seules quelques-unes seront effectivement imitées et encore pas n'importe quand !



La personnalité ne se construit pas d'une manière rectiligne mais en contournant des obstacles (O 1, O 2). Dans la phase I de son développement elle va imiter l'expérience C qui deviendra ainsi C', à la phase II elle aura besoin de l'expérience D qui deviendra ainsi D', à la phase III de B qui deviendra ainsi B' etc.

Il en est de même pour la pratique pédagogique : un outil n'est utilisé, une expérience n'est imitée qu'au moment où elle est indispensable. Encore faut-il que cette expérience soit connue et qu'on puisse la retrouver facilement.



2^e ENSEMBLE

Fiche 5

TROUVER LA BRECHE par P. LAGOFUN *Educateur* 1, janvier 1968

Vingt-cinq ans de carrière et désarmée devant un tout petit bout de 4 ans 1/2, instable, remuant, hargneux, brutal, que rien n'intéresse.

Dans la classe, il court, renverse, casse, blesse le voisin, rongé les caractères d'imprimerie, suce les stylos-feutre, barbouille tout de peinture : papier, tableau, tablier, cheveux ; boit partout : lavabo, pots de peintures... Dehors, il bouscule, cogne, hurle et menace si par hasard on se défend. Tout le monde en a peur et c'est le plus petit de la classe !

Si je me fâche, il crie, furieux et me menace : «Tu vas voir ma mère, elle va te foutre une baffe !» et, menace suprême : «Je ne te porterai pas des châtaignes !» (...)

Une première lueur, cependant, dans ce tableau si sombre. Un jour, avec beaucoup de bonne volonté, on lui a fait un petit texte de ses élucubrations. Il a su lire *Papa* et *Pascal*. Mais les jours suivants, il n'y avait que des *papa* et des *Pascal* pour tous les mots commençant par P. Impossible de l'arrêter et de lui faire entendre raison. Une deuxième petite lueur, bien faible aussi. Je lui avais donné des ciseaux et du papier pour du découpage. Il s'est calmé pendant cinq minutes, mais lorsque je l'ai abandonné pour un autre, il a aussitôt changé ses ciseaux à bouts ronds pour des ciseaux pointus et en menaçait les plus jeunes. (...) J'ai essayé mille manières pour l'intéresser : rien ne marchait. Il était heureux de tout le mal qu'il faisait (c'était toujours l'autre qui avait tort) et de tout ce qu'il faisait de mal (c'était toujours mieux que les autres). (...)

Enfin, le vendredi avant la Toussaint, nous recevons un premier envoi de nos correspondants : une lettre collective et des dessins individuels.

Nous admirons, nous répétons le nom de notre correspondant. Pascal répète *Quitterie* d'un air indifférent et en continuant à gribouiller un papier. Je lui redis plusieurs fois le nom, il répète, mais jamais seul. J'en ai pris mon parti. Le lendemain, chacun fait un beau dessin pour son correspondant. Pascal m'apporte sa feuille : dessins informes, mais en me disant : « *Un petit bonhomme pour Quitterie.* »

Jugez de ma joie ! Compliments... « *Fais-en un autre et fais-lui les yeux, si tu peux !* »

Il revient avec trois petits bonshommes ayant, non seulement les yeux et la bouche, mais aussi « un ventre ». Il me montre le premier, une petite fille, en me disant : « *Quitterie, je l'envoie à Quitterie ; je vais dire à Quitterie... etc.* »

Ah ! Je lui en ai fourni du papier, ce matin-là ! « *Une autre feuille, Madame, et du joli !* »

Et il a travaillé consciencieusement, proprement, toute la matinée. Il n'a pas sucé une seule fois son stylo ; il a pris des couleurs claires et non plus ces noirs et ces marrons utilisés depuis la rentrée. Ses dessins ont pris forme, ils se sont agrandis ; il a élargi son geste ; et j'étais disponible enfin pour tous.

A midi, il a ramassé tous mes crayons éparpillés dans la classe. Le soir, il a rangé comme les autres, au lieu d'attendre le copain pour le frapper au passage de son cartable. Il n'a rien bousculé, il n'a rien cassé, il n'a pas crié. Et je suis heureuse ! Mais c'est le soir des vacances de Toussaint : comment vais-je le retrouver ?... J'ai confiance.

Effectivement, c'est un petit garçon à peu près comme les autres qui nous est revenu.

Dès la rentrée : « *Madame, tu me donnes une feuille, s'il te plaît ?* » Ah ! quel soulagement d'entendre cette voix douce ! (...)

Fiche 7

Tâtonnement expérimental TROUVER LA BRECHE : DEUX LECTURES

Le groupe 1 explique le texte, le groupe 2 se donne explicitement pour tâche de relever tout ce qui est suspect dans le tâtonnement expérimental. Le groupe 3 se demande pourquoi le petit monstre a changé et le groupe 6 se pose une question : où est le tâtonnement expérimental dans ce texte ?

Pour le groupe 1, les activités de la classe ne correspondaient pas aux désirs du gamin. Le groupe est très sensible au côté affectif dans la progression de l'enfant (« papa », « Pascal » puis les correspondants de *Quitterie*). Le gamin devient réceptif : ses dessins sont de plus en plus élaborés, les couleurs deviennent claires. Son but est évidemment qu'on s'intéresse à lui. La maîtresse joue la carte affective en écrivant son texte, à lui. Et du coup il y a un renversement de situation : on s'est intéressé à lui, il va s'intéresser aux autres et pour la première fois il fait quelque chose pour quelqu'un, son correspondant. Le groupe voit aussi une motivation très forte dans les compliments. En conclusion il juge que la brèche est ouverte par le côté affectif.

Le groupe 2 pose une série de questions. Que signifie « que rien n'intéresse » ? « barbouille » a-t-il un sens péjoratif dans la bouche de la maîtresse ? Ne fait-elle pas preuve d'hostilité à l'égard du gamin ? Était-ce vraiment son premier cas en 25 ans de carrière ? « On lui a fait un petit texte de ses élucubrations » : que signifie « on » ? « élucubrations » ? « qui nous est revenu » : la pédagogie Freinet recherche-t-elle la conformité sociale ? On a eu l'impression d'un conte de fée : cette transformation soudaine s'est opérée en combien de temps ? Est-ce un modèle à imiter ? Qui tâtonne, l'enfant ou la maîtresse ? « Fais-lui des yeux si tu peux ! » : qu'entend par là ? Et où est la brèche ?

La discussion a permis de mettre en valeur les éléments suivants. Peu importe que la maîtresse ait rencontré ou non un cas semblable. Elle vit intensément la difficulté présente. En ce sens pour elle c'est la première fois car aucune des réponses données antérieurement à une situation pareille ne lui semble satisfaisante. Il va lui falloir réinventer une réponse à partir des outils dont elle dispose : son imitation (régler un cas difficile par l'expression libre et la correspondance) est une réinvention.

Il ne faut pas s'étonner si son vocabulaire trahit des réactions sourdement hostiles au gamin : « barbouille », « élucubrations », « si tu peux ». Le maître Freinet a ses humeurs tout comme un autre. Mais l'hostilité sourde qu'on est en droit de lire traduit une angoisse profonde (confirmée par le reste de la relation ôtée pour

les besoins du montage : la maîtresse confie son inquiétude à ses proches).

La solution est trouvée dans l'expression libre et la correspondance scolaire : le « on » désigne la maîtresse qui écrit, sous la dictée, le texte de Pascal mais ce pronom associe le reste de la classe probablement attentif à une opération qui lui ménage quelques instants de repos !

La pédagogie Freinet ne cherche pas forcément la conformité sociale mais l'attitude de Pascal compromet les apprentissages de toute une classe et sa liberté doit s'arrêter à l'endroit où commence celle des autres.

Le texte illustre d'abord le tâtonnement de la maîtresse qui cherche et trouve la brèche. Mais cette brèche est trouvée rapidement (un mois et demi tout de même !) grâce aux outils : expression libre et correspondance. On ne sait rien du contexte familial : posé en classe, le problème est réglé en classe. N'a-t-on soigné que des symptômes ? Non, car l'amélioration du comportement en classe signifie que Pascal est reconnu comme une personne. Il se responsabilise et cet acquis majeur devrait avoir des effets en dehors de la classe.

Toute relation pédagogique est un conte pédagogique. Sartre explique que raconter c'est ordonner après coup : les règles mêmes de la narration la faussent. Il faut y ajouter la joie d'avoir trouvé une solution à un problème difficile et de la communiquer. En ce sens il n'y a pas de relation objective de l'acte pédagogique. Mais il n'y a pas d'autre communication réellement praticable : on recueille donc les expériences pour les confronter entre elles et dégager les constantes. Ce texte a été choisi car il a paru illustrer une démarche courante dans le mouvement Freinet.

Cela ne veut pas dire qu'il se présente comme un modèle à imiter, non plus que l'analyse que nous en dégageons. L'un et l'autre sont simplement des outils utilisables éventuellement à condition d'en bien comprendre le sens. Les techniques sont à réinventer et c'est bien parce qu'elle le fait que cette maîtresse résoud son problème.

Fiche 7 bis

Tâtonnement expérimental TROUVER LA BRECHE : DEUX LECTURES

ADDITIF

Une participante ajoute le commentaire suivant :

« L'attitude de Pascal compromet les apprentissages de toute une classe et sa liberté doit s'arrêter à l'endroit où commence celle des autres » (extrait du commentaire de la fiche 5. cf. fiche 7).

Pascal compromet-il réellement les apprentissages ? Ne compromet-il pas plutôt un objectif (fixé par l'enseignant) bien spécifique ?

L'attitude du gamin n'est-elle pas l'occasion de vivre concrètement un autre apprentissage, celui de la vie de groupe avec ses aléas, ses difficultés (surtout lorsqu'on a 4 ans et demi !).

« Sa liberté doit s'arrêter... » présente à mon sens une ambiguïté : expression libre - liberté. Si l'expression est libre (pas uniquement sous forme graphique, écrite) pourquoi ne pas accepter (reconnaître) l'expression de l'agressivité - expression libre si elle ne dérange pas le groupe, la collectivité ???

Il faudrait s'interroger sur les limites : liberté individuelle/liberté du groupe.

Complément au commentaire :

Cette réflexion intéressante ouvre des perspectives nouvelles :

— Sur la notion d'objectif : il est probable que l'objectif spécifique de l'enseignante visait réellement les apprentissages de la classe. Mais cette remarque doit nous mettre en alerte sur nos propres objectifs : que cherchons-nous réellement à atteindre ?

— Sur la notion d'expression : ce comportement correspond-il à de l'expression libre ou à de l'expression spontanée ? Il nous arrive trop souvent de prendre l'une pour l'autre. Mais l'expression libre se construit à partir de l'expression spontanée.

— L'agressivité - expression spontanée doit être évidemment reconnue ; on pourrait l'accepter si elle ne gênait pas le groupe, Mais même dans cette hypothèse l'accepter - passivement - serait une faille dans la part aidante du maître car cette agressivité est un appel à l'aide.

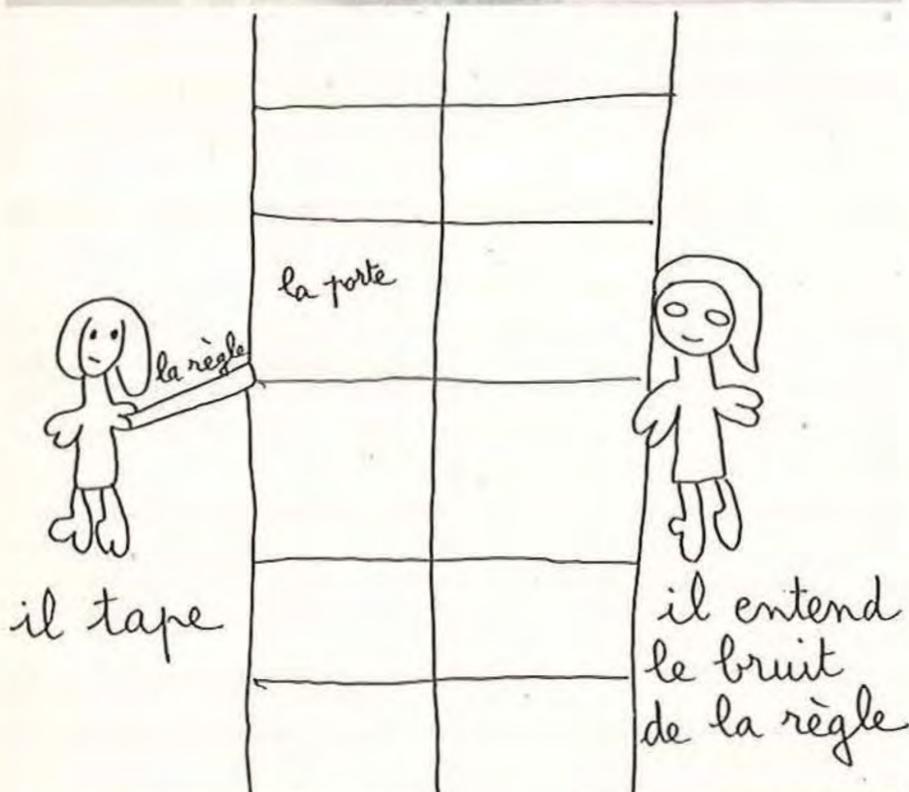


ON TAPE, ON ENTEND!

Les enseignants doivent être formés à apprécier toute la valeur des expériences de base. C'est là que devrait se situer en premier lieu l'apport de l'université.

L'apport de l'université n'a d'intérêt que s'il forme l'enseignant à la recherche. Revoir radicalement son mode actuel d'intervention.

(Extrait du rapport remis par l'I.C.E.M. à Monsieur le Directeur des Ecoles)



*je tape
avec une règle
et Madame entend
le résonnement*

Christophe



L'école parle depuis plusieurs années d'activités d'éveil.

Mais, ou bien elle n'a rien changé et continue à faire apprendre par cœur la liste des os du bras et autres nomenclatures, ou bien elle essaie de s'ouvrir mais reste trop préoccupée d'acquisitions et pousse trop vite les enfants vers un aboutissement qui la rassure, ou bien encore elle voit bien qu'elle a fait fausse route mais s'affole et demande : «Que devons-nous faire en activités d'éveil?».

Nous répondons : «Ne faites en tout cas rien qui les endorme».

Nous nous efforçons de rendre réalisable dans nos classes une liberté maximum pour observer et expérimenter, l'adulte n'étant pas celui qui pousse à tout prix vers la connaissance, encore moins celui qui la révèle, mais un compagnon qui accueille, écoute, relance, socialise l'expérience d'un seul ou de quelques-uns, crée un milieu riche (matériel, documents) et un climat favorable.

(à suivre)

L'évaluation du travail des enfants dans la pédagogie Freinet

(Suite de l'article de l'Éducateur n° 15 p. 30)

2. L'évaluation des connaissances scolaires

Marc Lecaë :

Je vais parler au nom d'une équipe.

Nous avons décidé à dix de fabriquer un outil d'évaluation avec des objectifs communs. Cet outil fonctionne depuis un an, c'est l'O.R.E.T.I. : «Outil d'Évaluation et de Régulation du Travail Individualisé». C'est, pour l'enfant, un outil qui l'aide à devenir de plus en plus autonome. Un outil qui lui permettra de gérer sa démarche d'appropriation du savoir et du savoir-faire, de se situer à tout moment par rapport à la demande de l'institution, par rapport à son environnement, par rapport à lui-même.

Pour l'enseignant, l'outil doit être un moyen de régulation de l'aide et des aménagements à apporter. Il permet à tout moment de faire le point de l'évolution du groupe et celle de chaque enfant.

L'outil peut être également une sécurité, le moyen d'accréditer l'école et sa pédagogie face aux demandes extérieures des parents, des administrateurs-contrôleurs, du C.E.S., des collègues, etc.

Face aux objectifs énoncés ci-dessus et engendrés par notre identité pédagogique, nous avons conçu, dans ce premier temps, un outil très scolaire et très cartésien, évaluant surtout le savoir, par rapport aux programmes et instructions.

Nous mesurons bien les faiblesses de ce premier appareil. Mais nous considérons que, pour pénétrer et cheminer dans les dédales de l'évaluation, il faut faire les premiers pas, sans hésiter à revenir dessus.

Michel Mouveau :

On voulait également montrer comment ces grilles peuvent aider l'enfant à prendre mieux en charge ses démarches d'apprentissage.

A la fin d'un travail collectif, d'une recherche, on peut dire à l'enfant : «Ça correspond à tel point sur la grille» (qui a été répertorié dans les programmes).

A partir de ce moment-là, s'il sent qu'il maîtrise suffisamment cette notion, il peut tenter un brevet.

Ce brevet, ce n'est pas quelque chose qu'on lui donne comme ça : il possède un document contenant tous les brevets. Il peut le feuilleter à tout moment, si bien qu'il peut se dire : «Ça, je sais le faire», et tenter de le passer.

S'il se rend compte qu'il n'est pas encore tout à fait capable, qu'il n'a pas encore tout à fait maîtrisé cette notion, à ce moment-là, il est renvoyé aux outils de travail individualisé existant dans la classe.

Il peut donc s'entraîner et, à un moment de sa démarche, tenter de passer le brevet. S'il échoue, on peut le renvoyer à des outils individualisés, ou alors, regrouper des enfants ayant les mêmes difficultés sur cette notion.

Donc, ce n'est pas seulement un outil d'évaluation, c'est également un outil qui permet à l'enfant, lorsqu'il le possède bien, de se retrouver, de se situer, d'organiser son travail.

Marc Lecaë :

Je vais essayer de décrire comment ça fonctionne dans notre école.

Dans le contexte de la vie coopérative, l'enfant se définit des projets, des tâches : travail pour le journal, les ateliers, les expositions, la correspondance, la fête, etc. Il se trouve donc confronté à des problèmes qui sont résolus collectivement, avec les apports du groupe et ceux de l'adulte. Une notion nouvelle est ainsi abordée. Elle est ensuite transférée à des situations différentes, par tâtonnement, collectivement ou individuellement, par recours à des outils d'enseignement programmé : fichiers, livrets, cahiers auto-correctifs... Premier contrôle par le test de la fiche ou du cahier, corrigé par le maître.

Lorsque l'enfant, au fil de la programmation, a abordé les notions correspondant à un brevet, il se propose de le passer. Il sait qu'après ses réussites au test, il peut tenter trois essais.

Mais les protocoles de passage des brevets varient selon les classes :

- *L'enfant accède au classeur de brevets et estime son aptitude à la réussite. L'épreuve est corrigée par le maître.*
- *Même démarche avec référence de l'enfant à la coopérative.*
- *Dans toutes les classes de cours élémentaire, l'enfant qui se propose de passer un brevet est préalablement interrogé par des enfants (de son choix) ayant déjà réussi le dit brevet. Ceux-ci encouragent ou découragent sa tentative, et, dans ce dernier cas, le renvoient à la programmation.*

Des plannings collectifs muraux et des dossiers individuels témoignent de la progression de chaque enfant et de celle du groupe. Le dossier est communiqué à la famille en fin de trimestre. Il comprend des grilles qui détaillent les notions contrôlées ou à contrôler et le nombre d'essais de l'enfant.

Dans les cours élémentaires, l'enfant travaille sur un cahier de contrôle, dans les cours moyens les épreuves sont regroupées dans un dossier individuel.

Michel Mouveau :

A propos des grilles que l'enfant doit remplir petit à petit, on peut dire : «Oui, mais alors, c'est quelque chose qui va l'embri-gader ?» Marc a montré qu'on l'utilisait d'une façon coopérative et que c'est aussi un outil qui sert à l'enfant pour s'organiser. C'est aussi un outil pour la famille. Il faut bien en tenir compte ! On a parlé tout à l'heure des notes, dans nos classes, c'est ça qui a remplacé les notes : l'enfant montre le constat de ses réussites aux parents.

Il faut également penser au passage en 6^e et aux redoublements qu'il faudra être capable de justifier.

La pédagogie Freinet, on veut bien essayer de la faire. Mais pour cela, il faut des élèves ; donc, il faut éviter les hémorragies !

Andrée Clément :

Dans ma classe, il fut un temps où le brevet devenait une fin en soi. Le brevet ne doit jamais motiver la vie de la classe : on ne doit pas partir de cette liste pour travailler. Elle sert simplement de miroir et de repère. Toutes activités de la classe devraient, à la limite se replacer dans ce cadre-là, parce qu'on fait un travail très riche, à partir duquel on peut inventorier les connaissances et les aptitudes acquises.

Dans ma classe, le brevet est maintenant un constat, c'est-à-dire que le brevet ne participe pas à la vie de la classe, il est là seulement pour vérifier les acquis, parce qu'on en était arrivé à une asphyxie. On croyait libérer, alors qu'on embri-gadait.

Mais l'outil en lui-même n'est pas en cause, mais l'utilisation qui en était faite.

Discussion :

Je crois qu'il faut parler en termes de pédagogie Freinet en parlant de l'évaluation :

Est-ce que l'on estime que l'évaluation dans notre pédagogie, c'est quelque chose d'important ?

Ou bien, est-ce qu'on se dit : « On va peut-être être obligés de faire une évaluation, pour éviter des problèmes avec les parents. » ?

Pour moi, ce problème-là est tout autre : ceux qui font des plannings, ceux qui font des livrets de toutes sortes et des brevets, pour avoir la paix avec les parents, avec leurs collègues, avec leur administration, j'accepte tous ces compromis, parce que je ne jette la pierre à personne. Mais quant à dire que j'ai besoin de ça dans mon travail, pédagogiquement, moi, non.

Aline Skotarek. — Ce petit garçon qui a appelé tout le monde pour faire constater sa réussite, c'est le besoin de chacun : il nous faut être reconnu pour exister.

Andrée Clément. — Un gamin de huit ans qui n'a toléré d'apprendre à lire qu'à partir du moment où il a réussi un montage électrique. Personne ne s'y intéressait. Mais quand, en réunion de coopé, il a branché et que ça a marché, ça a été un moment de silence. Alors, il s'est mis à vouloir apprendre à lire et à faire des efforts. Et il y est arrivé. Moi je pense que ce souci de réussite, ce moment où les gens reconnaissent, est très important pour la construction de l'individu.

Xavier Nicquevert. — Il serait, en effet, important de distinguer ce qui, pour nous est de l'ordre du compromis, ou de l'ordre du fondamental. Il nous semble que l'enfant a besoin de se situer aussi dans le domaine des connaissances scolaires et qu'il sache clairement celles qu'il doit avoir acquises à l'issue d'une année ou d'un cycle. Cela pourrait bien être un élément de sa propre sécurité, plutôt que d'angoisse.

Int. — La question abordée, c'est de savoir s'il y a de la place pour l'évaluation dans la pédagogie Freinet. Moi, je dirai : oui et non. Ça dépend dans quelles intentions l'évaluation est faite. Je trouve aux moins quatre possibilités :

1. L'évaluation montre à l'enfant ce qu'il vaut. Dans ce sens, l'évaluation est seulement une forme cachée de la notation. Pour ça, je dis : non.

2. L'évaluation montre à l'enfant ce qu'il sait. Pour ça, l'évaluation est une aide à l'élève, pour établir ses plans de travail individuels. Et là, je dis : oui.

3. L'évaluation montre au maître ce que savent les élèves. C'est, pour le maître, une aide à l'organisation de la classe. Là aussi, je dis : oui.

4. L'évaluation montre aux inspecteurs et aux parents si l'enseignant a bien travaillé. Là, je dis : non.

3. L'évaluation dans les autres domaines

L. Corre :

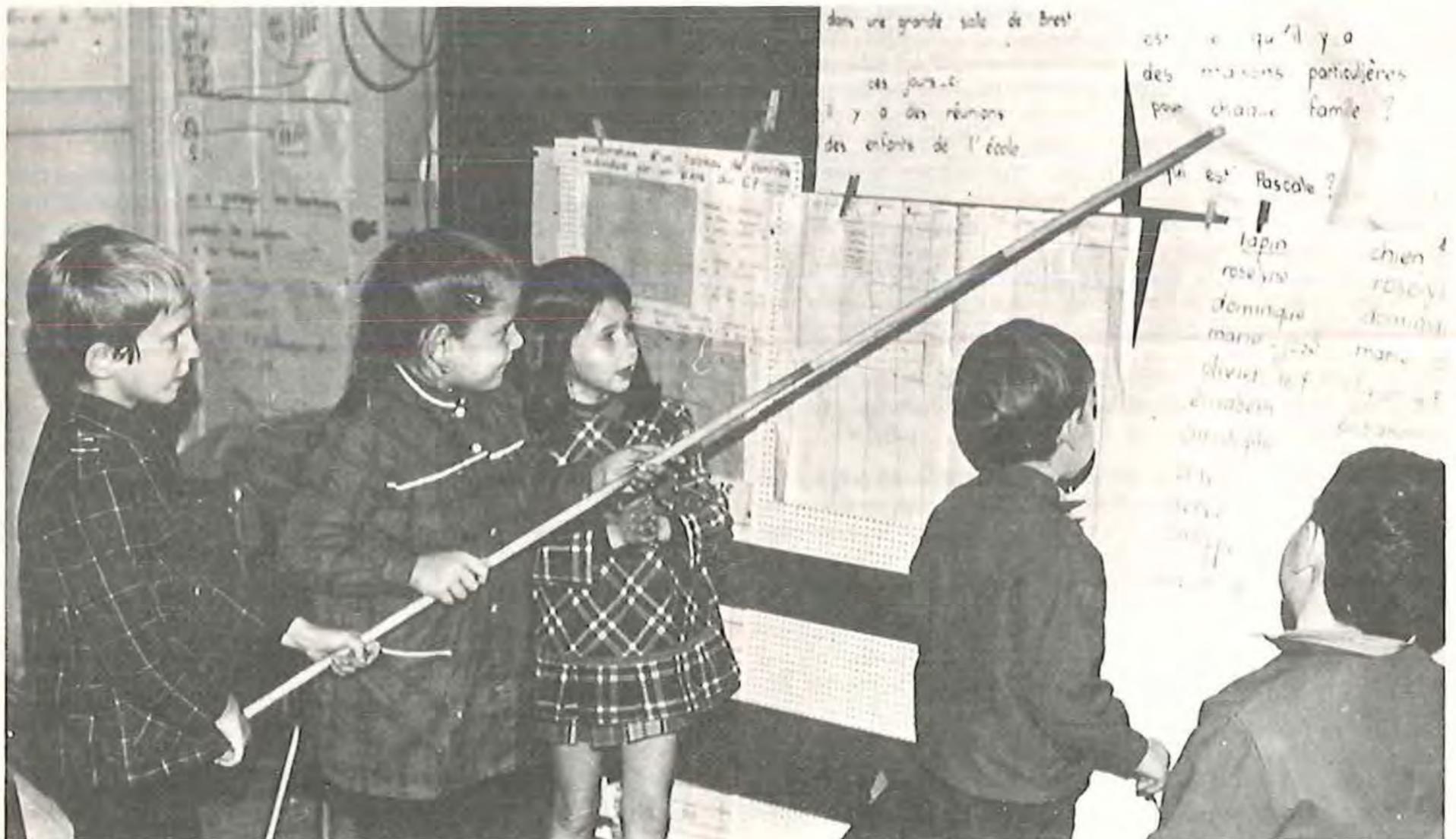
Nous avons abordé, à travers les brevets, l'évaluation des connaissances scolaires. Mais nous prétendons être des pédagogues Freinet, et c'est sûr que, si on se cantonne à ce niveau d'évaluation, on est vraiment à côté de la plaque, qu'il y a tout ce qu'on prétend faire, tout ce qui est vécu dans la classe. Comment est-ce pris en compte ?

Je vais parler d'une situation que je vis souvent dans la classe, avec les enfants. C'est un moment que nous appelons : « Regarder-Ecouter ». Quand on l'étudie, on s'aperçoit qu'il y a de nombreux temps d'évaluation.

Evidemment, ce n'est pas un brevet, et je suis persuadée que ce n'est pas un brevet qu'il faut mettre en place pour tenir compte de l'évolution de la prise de conscience des enfants.

Au cours de ces moments « Regarder-Ecouter », qui sont facultatifs, les enfants viennent ou pas, présentent ou pas. Ils peuvent présenter ce qu'ils veulent, que ce soit un texte, une peinture, une pierre... enfin, ce qu'ils veulent. Après chaque présentation, il y a des discussions. J'ai noté quelques-unes des remarques que font les enfants, par exemple à propos d'une peinture :

- C'est drôlement bien fait.
- Y a plein de dégoulinures.
- C'est bâclé.
- Y a trop de blancs, tu devrais le retravailler.
- Y a plein de couleurs, c'est très joli.
- C'est nouveau : on n'a jamais vu ça.
- J'y comprends rien.



Si vous dites que là, ce n'est pas un temps d'évaluation, alors moi je n'y comprends rien. Ce n'est pas de l'évaluation d'un domaine scolaire, c'est à un autre niveau.

Tout d'abord, l'enfant accepte de présenter devant le groupe de ses camarades. Il a donc entamé une démarche d'évaluation, parce qu'il accepte de recevoir des critiques. Il accepte de les prendre en compte ou pas. Quand on lui dit : «Il faudrait retravailler ta peinture», c'est très fréquent qu'il dise : «D'accord !». Il écoute les propositions et c'est fréquent que, par la suite, il présente la peinture retravaillée.

Là, je dis qu'il y a une évaluation formative, parce qu'il y a prise en compte des remarques des camarades et intégration dans le processus d'apprentissage.

Evidemment, ce n'est pas un brevet, et il n'en est pas question. Ça reste interne au groupe, où on élabore des critères et on discute. A l'heure actuelle, ce qui est montré de nos classes Freinet, ce n'est que le scolaire. Qu'on le veuille ou non, les enfants passent en 6e et on voit s'ils sont bons en math ou en français. Et toute l'évolution, tout l'épanouissement qu'ils ont gagnés, toute l'expression... tous ces domaines-là ne sont pas pris en compte dans le secondaire, dans la plupart des cas.

Alors, comment faire émerger cet «autre-chose» que le scolaire hors de nos classes, sans tomber dans le système normatif et systématique ?

Si on n'arrive pas à résoudre ce problème-là, on n'infléchira jamais ce qui est sélection dans le système. Si on ne fait jamais émerger hors du groupe nos critères à nous, ils ne seront jamais pris en compte à l'extérieur.

Discussion :

Vous élargissez tellement le mot «évaluation», que tout le monde dira oui à l'évaluation. Moi je dis «Oui à 10 %» de tout ce que vous dites sur l'évaluation.

L. Corre

Nous voulons justement essayer de préciser ce que nous entendons et d'enlever les connotations qu'on a l'habitude de mettre sous ce terme.

Int.

D'accord, c'est de l'évaluation si tu veux. Mais mettre ça en même temps que les brevets, que les plannings, que les petits trucs que les enfants ont fait chaque soir, ce n'est pas du tout la même chose. On n'est pas dans le même domaine.

X. Nicquevert

Il y a aussi une différence de plans : c'est vrai que ce n'est pas le même niveau d'évaluation dans les brevets et dans ce domaine que Liliane vient d'aborder, où le problème se pose surtout quand on veut essayer de faire prendre en compte — c'est peut-être là-dessus qu'on pourrait essayer de se mettre d'accord — les dimensions de formation non purement scolaires que nous affirmons développer dans la Pédagogie Freinet.

Lorsque nous faisons des séances d'information auprès de parents, de Normaliens ou d'étudiants, on nous pose pratiquement toujours la question : «Qu'est-ce que vous faites, en pédagogie Freinet ? Avez-vous les mêmes programmes que les autres écoles ?» Alors, nous répondons : «Bien sûr, nous travaillons dans des écoles publiques, nous sommes soumis aux mêmes obligations, dans les écoles primaires, il faut permettre aux enfants d'entrer en 6e et de s'y débrouiller comme les autres. Mais, vous savez, nous essayons de développer d'autres aptitudes, de permettre aux enfants de faire d'autres activités... de s'organiser... de...»

Dans le second degré, les professeurs d'Education Physique, ou d'Education Manuelle et Technique, ou de Musique se trouvent souvent confrontés, dans les Conseils de classe aux évaluations des professeurs des matières considérées comme «nobles». Ces évaluations parfois sans nuances font autorité. Et le professeur d'E.M.T., ou d'E.P.S. peut souvent proposer un autre point de vue. Mais comment le faire prendre en compte par le Conseil de classe, et, justement, faire comprendre que les capacités qu'on développe lorsqu'on prépare, lorsqu'on invente une recette de cuisine, sont des capacités transférables, c'est-à-dire des mécanismes intellectuels aussi bien utilisables lorsqu'on fait un travail de mathématique ou une recherche documentaire en histoire-géographie, en biologie, ou en français, pourvu qu'on ait appris aux enfants et aux adolescents à savoir mobiliser ailleurs des compétences acquises.

Claudine Capoul

Xavier a parlé d'aptitudes transférables. Je donne un exemple en maternelle.

Nous travaillons à deux, en décloisonnement. Nous avons accepté qu'un petit gamin de grande section de maternelle, donc sa dernière année avant l'entrée au C.P., fasse de la menuiserie du mois de septembre au mois de février. Alors, bien sûr, notre but scolaire, de temps en temps réémergeait. On se disait : «Quand même, les autres commencent à écrire, et lui, il tape toujours sur ses bouts de bois».

Remarquez, ce qu'il faisait devenait de plus en plus construit, de plus en plus précis, était de plus en plus pris en compte par le groupe, etc. Mais n'empêche qu'il ne faisait que ça. Alors, de temps en temps, en revenant à notre souci scolaire, nous essayions de lui faire faire autre chose. C'était totalement innommable. Tellement qu'on ne savait pas par quel bout le prendre et qu'on le laissait repartir à la menuiserie. Il s'est avéré qu'en février, de lui-même, il s'est mis à écrire, et, en un mois, son apprentissage de l'écriture a été terminé.

On peut donc se demander si les capacités de construction, de précision, les progrès qu'il avait pu faire dans sa latéralisation, son schéma corporel, la confiance en soi favorisée par l'accueil de ses réussites en menuiserie, n'ont pas favorisé cet «éclatement» soudain dans un tout autre domaine.

Int.

Je voulais parler des parents, parce que, tout à l'heure, on vous a dit que l'évaluation était une justification vis-à-vis des parents et de l'institution. Je pense qu'en pédagogie Freinet, peut-être davantage encore qu'ailleurs, la collaboration avec les parents est indispensable au niveau de l'évaluation. Il est important qu'ils soient au courant des réussites de leurs enfants et que l'évaluation ne soit pas seulement une justification de notre travail d'enseignant ou du travail que font les enfants.

Int.

Moi, je distingue appréciation et évaluation. Peut-être que je me trompe, mais il me semble que l'évaluation c'est quelque chose qui se mesure plus ou moins, que ce soit avec des notes, ou que ce soit en mieux, en plus ou moins bien. Et je crois que ce qui est important, dans une classe, c'est qu'on apprécie ce qu'un enfant a pu faire. Et je vois que les enfants peuvent s'apprécier entre eux, et même qu'un enfant peut apprécier ce qu'il a fait lui-même, de même qu'un adulte peut apprécier ce qu'a fait un enfant.

Et là, je crois qu'on est dans le domaine de ce qui ne se mesure pas, mais de ce qui se sent, qui nous plaît ou qui ne nous plaît pas.

Int.

A propos de l'appréciation, je voudrais dire que, dans ma classe, à chaque fois qu'un enfant apporte une production, il y a discussion de cette production. Je dois dire que je suis dans une position très inconfortable, parce qu'apparaissent là les notions de goût, la notion de beau, en musique, en dessin, etc. Je n'ai aucune réponse, mais, à certains moments, j'ai été obligé d'intervenir personnellement dans ma classe — ça, c'est la part du maître, et je n'y échappe pas, je prends mes responsabilités — en posant le problème des critères de valeurs d'appréciation.

X. Nicquevert

C'est un point important, que nous proposons d'aborder dans la dernière partie : le problème des normes. Lorsqu'on aborde le domaine des «savoir-être», ne sommes-nous pas porteurs de valeurs morales ?

A. Clément

Je pense que nous voulons rendre l'enfant autonome. On essaie, en ce moment, de fabriquer des outils pour le rendre le plus autonome possible. Mais ils sont tous imparfaits, il faut en faire la critique. Mais nous pensons que, fournir des repères à un enfant, lui permettre de se situer :

- qu'est-ce que je sais ?
- qu'est-ce que je ne sais pas ?
- qu'est-ce qui me reste à apprendre ?

C'est très important.

Et, pour nous, l'évaluation, c'est savoir se situer, pour faire le point.

Dans le prochain numéro de *L'Éducateur*, la suite de ce débat :

— L'évaluation, outil de formation.

DES LIVRES PARUS :

- **A corps retrouvé**
Secteur Education corporelle de l'I.C.E.M.
Casterman E3 Témoignages.
- **Les dessins de Patrick**
P. Le Bohec et M. Le Guillou, Casterman E3
Témoignages.
- **Invitation au poème**
Dans la vie de la classe, la poésie
Collectif I.C.E.M. - Casterman

DES REVUES EN COURS D'ÉDITION :

Créations n° 7

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

La Brèche 81

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



DES OUTILS

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

*En édition «légère»
(expérimentale) :*

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

En édition définitive :

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

DE LA DOCUMENTATION



222
Je pleure



926
Les Mayas



453
A l'école
de la III^e république



144
Le nazisme I

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, collègue 88260 Darney.
- L.E.P. : Marie-Claude SAN-JUAN, 10 rue Gustave-Rouanet, escalier 8, porte 1, 75018 Paris.
- Correspondance naturelle : Brigitte GALLIER, Bouquetot, 27310 Bourg-Achard.
- Echanges de journaux scolaires : Louis LEBRETON, La Cluze, 24260 Le Bugue.
- Correspondance internationale : Annie BOURDON, école Paul-Langevin, rue Paul-Langevin, 93260 Les Lilas.
- Echanges avec techniques audiovisuelles : Robert DUPUY, 74a boulevard Général-de-Gaulle, 17460 Vaux-sur-Mer.

ABONNEZ - VOUS

NOUVEAUTE
Présentation sous coffret

L'éducateur

L'Educateur : la revue pédagogique de l'I.C.E.M. fondée par C. Freinet. 15 numéros par an + 5 dossiers.
159 F (étranger : 229 FF).

LA BRECHE

La Brèche : bulletin pour le second degré. 10 numéros par an.
40 F (étranger : 55 FF).

B'T

*bibliothèque
de travail*

Bibliothèque de Travail : brochures magazines illustrées pour le travail libre des enfants (10 à 16 ans). 15 numéros par an.
129 F (étranger : 157 FF).

B'T

SON

Bibliothèque de Travail Sonore : l'audiovisuel selon la pédagogie Freinet. 1 cassette, 12 diapos, 1 livret. 4 numéros par an. Tous niveaux.
210 F (étranger : 176 FF).



i magazine

Des rubriques régulières permettant à l'enfant de lire et de faire constructions, jeux, cuisine, recherches... et des bandes dessinées. 10 numéros par an.
74 F (étranger : 93 FF).

B'T 2

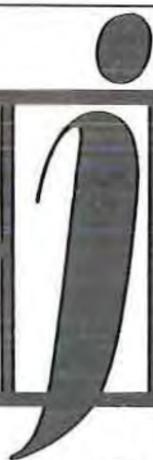
Bibliothèque de Travail Second Degré (à partir de 14 ans). 10 numéros par an.
109 F (étranger : 131 FF).

B'T

*supplément
mensuel*

Avec son Supplément B.T. (tous niveaux). 10 numéros par an.
15 B.T. + 10 S.B.T. : 189 F
(étranger : 236 FF).

B'T



Bibliothèque de Travail Junior pour les enfants de 7 à 12 ans. 15 numéros par an.
113 F (étranger : 141 FF).

Et la dernière née de nos revues :

Créations

Toutes les formes de créations à tous les âges de la vie. 6 numéros par an.
96 F (étranger : 119 FF).

S'abonner auprès
de P.E.M.F.

B.P. 109

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

AUX PUBLICATIONS DE L'ECOLE MODERNE FRANÇAISE