Xavier

L'EDUCATEUR

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

nº 12
15 mai 83
56e année
15 numéros
+ 5 dossiers : 159 F
Étranger : 229 F

« Oui, ils peuvent »

La vidéo dans les mains des enfants

Dans ce numéro, un cahier spécial Colloque de Nanterre (sept. 83)

DROITS et POUVOIRS DES ENFANTS et ADOLESCENTS

SOMMAIRE 12

1 - Éditorial
XXXVII[e] congrès de l'École Moderne

Pour que se vive l'enfance
Henri Go

3 - Changer l'école
Rhapsody in morose n'blues
Pierre Housez

Des enfants et un magnétoscope
Jean-Claude Dumartin

Des enfants et un magnétophone
Mireille Bouyer

En maternelle, c'est possible !
Claude Béraudo

Classe-coopérative et personnalisation des apprentissages
Jean Le Gal

Géométrie

13 - Congrès de l'École Moderne
Vers un colloque sur les droits et les pouvoirs des enfants et des adolescents

21 - Que l'enfant ait réussi à exprimer cela

22 - Approfondir - Recherche - Action
Réflexion à partir de la lecture des nouveaux contenus de Formation pour le cycle moyen de l'École Élémentaire
Jacques Terraza

27 - Relire Freinet
Ne faites pas dire à Freinet ce qu'il n'a peut être jamais pensé
Henri Go

28 - A travers quelques livres
D. Roycourt - R. Ueberschlag

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

Photographies : P. Housez : p. 4 - J. Dubroca : p. 5 - Ipparaguire : p. 6 (2[e] en haut) - D. Léger : p. 6 (2[e] en bas) - Ch. Jourdanet : p. 6 (en haut, en bas, au milieu) - Cl. Capoul et M. Meynier : p. 8 - École maternelle La Mareschale : p. 9 - École Karine : p. 11 - J. Ueberschlag : p. 13 - F. Goalec : p. 27 - Photo X : p. 12, 30 - J.C. Dumartin : couv. I - N. Delvallée : couv. III.

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

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

Editorial

XXXVIIe CONGRÈS DE L'ÉCOLE MODERNE

INSTITUT COOPÉRATIF DE L'ÉCOLE MODERNE (Pédagogie Freinet)

NANTERRE

29 août - 1er septembre 83

UNIVERSITÉ PARIS Xe NANTERRE

Le **XXXVIIe Congrès de l'I.C.E.M.** sera une rencontre d'échanges et d'ouverture pour des centaines de praticiens de la pédagogie Freinet et pour tous ceux qui travaillent à la transformation de l'école.

Des témoignages et des échanges concrets concernant nos pratiques et nos outils pédagogiques traduiront notre volonté de ne jamais rester au seul niveau des constats ou des projets. L'ampleur des réformes à réussir, aujourd'hui, les obstacles de tous ordres qui surgissent, nécessitent plus que jamais des objectifs précis, ainsi qu'un véritable débat national sur les enjeux éducatifs.

Il nous paraît, en particulier, indispensable de redéfinir la place des enfants et des adolescents non seulement dans l'école, mais aussi dans toute notre société. Notre expérience, nos pratiques de travail avec les jeunes, nous permettent d'affirmer qu'ils sont capables d'exercer, en tous lieux, avec un soutien éducatif approprié, des responsabilités comparables à celles qu'ils détiennent dans les classes coopératives.

Ce thème de « **Droits nouveaux pour les enfants et les adolescents** » sera au centre de ce XXXVIIe Congrès.

Le développement international de la pédagogie Freinet dans des conditions aussi différentes qu'en Amérique du Sud ou en Scandinavie, est pour nous la preuve de l'efficacité de notre démarche en éducation. La présence de praticiens d'une vingtaine de pays à Nanterre, sera une occasion exceptionnelle d'étendre notre réflexion et nos échanges dans un souci de coopération internationale.

Enfin, il ne s'agit pas, pour notre mouvement, de s'enfermer dans ses certitudes ; nous nous refusons à chercher seuls les réponses concrètes au quotidien.

Déjà nos savoir-faire, nos outils, nos revues, sont des instruments solides pour tous ; mais le développement de l'audiovisuel, de l'informatique, la nécessité d'améliorer l'information et la formation scientifique, entre autres, rendent indispensables des pratiques d'ouverture et de collaboration permanentes avec tous ceux qui cherchent à transformer l'éducation.

La présence de nombreux invités permettra, dans le sens de ce qui précède, de mettre en place un véritable laboratoire coopératif au service du changement.

Interpellation :

POUR QUE SE VIVE L'ENFANCE

« Combien de gens abandonnent le bon sens parce qu'ils croient posséder quelques parcelles de « science ». Ce qui m'a toujours frappé, c'est la prudence des grands spécialistes par rapport à l'assurance des sous-officiers de la psychologie ».

Michel BARRÉ
(in : Connaissance de l'enfant - mars 1971)

Quelles réflexions pour aller de l'avant ?
Quels engagements, dans le bilan de deux années d'une représentation socialiste ? Quels efforts, quelle prudence aussi, quelles perspectives pour notre Mouvement pédagogique ?

Dans une société qui tend à un équilibre difficile, avec une potentialité de rassemblement très incertaine, avec une cohésion faible des forces populaires, avec cette politique hésitante du gouvernement, avec un débat qui s'enlise dans le flou pour les rapports sociaux, avec la maintenance des petits pouvoirs réactionnaires dans l'administration, et pour ce qui nous intéresse directement un espoir presque terni de faire changer l'école, d'ouvrir le ghetto de l'enfance, d'en soustraire l'errance et l'ennui, l'échec, le malheur...

Ces réflexions, en tout cas, notre tâche est de les mener le plus loin, c'est-à-dire de les mener avec lucidité, précision, et dans une disposition constructive. Depuis 1920, depuis que Freinet écrit publiquement, le sens de notre pédagogie est d'œuvrer résolument pour une communauté socialiste : c'en est le moteur et la conviction. Œuvrer pied à pied, avec patience et méthode, non dans l'illusoire croyance en un avenir absolu de paix sociale, mais pour une victoire graduelle, gagnée jour après jour sur l'inertie, dans le cœur des enfants, la sensibilité des parents, l'esprit des éducateurs... Gagnée autour de nous et en nous. Cette victoire est celle de la solidarité avec l'enfance. Aragon s'était qualifié de compagnon de la classe ouvrière, quant à nous, si nous importent peu les qualificatifs, ce qui est sûr c'est que notre action est solidaire.

Engagée au plus profond de nous-mêmes, pour l'enfant qui vit encore en nous.

Solidaire comme on peut l'être d'humain à humain. Car nous dirons que l'enfance n'est pas un microcosme, et nous avons à lutter contre cette image dégradante qui installe une distance calculée entre les enfants et notre responsabilité de femmes et d'hommes dans la marche vers la société de demain. Enfance, donc, non comme un mot facile jeté sur une réalité de troupeau à garder en attente. Enfance non comme lieu et devoir d'une méthaphysique inefficace. Mais enfance comme peuple qui nous concerne dans nos actes, et exige de nous.

Peuple qui a les droits fondés sur une morale universelle que peut la raison humaine, et qui fait l'objet d'un statut social pour une juridiction à détermination démocratique, antiraciale, antiségrégationiste, et anti-élitiste.

Mais aussi, peuple de sensibilité, d'imaginaire, qui a devant lui à apprendre à vivre, à s'éduquer. Qui devra connaître peines et difficultés multiples pour se construire une conscience adulte, une capacité vivante à assumer l'existence, à prendre une part active dans le développement mondial d'une culture coopérative. Cela, c'est notre pratique même d'éducateurs coopératifs qui en prend le pari volontaire.

Ainsi ne saurions-nous faillir vers cette petitesse de vue qui fait s'agiter certains, qui les amène à brader des années de travail pour l'exaltation éphémère puis déçue d'un mirage de fin du monde capitaliste instantanée. Nous gardons grâce à Freinet l'esprit du côté du réalisme bâtisseur. Si nos sentiers frôlent le risque de s'égarer dans les taillis, une volonté commune de transformer la société pour que se vive l'enfance nous fera rejoindre la source intarissable de la pensée et de l'action coopératives spécifiques à nos options originales.

Nos options originales, c'est avant tout le **bon sens,** le **tâtonnement** comme loi universelle, le droit à la **différence** et à **l'expression libre, l'éducation du travail** dans l'artisanat coopératif, c'est pour l'éducateur les lois de la **psychologie sensible** : tout cela est l'étoffe vivace de notre connaissance de l'enfant.

Et pour que se vive l'enfance, notre façon d'œuvrer engage une connaissance profonde du devenir de la conscience chez l'enfant. Car que vaut de prétendre à une société ouverte à l'enfance lorsque les critères psychologiques et éducatifs sont tirés du discours obsessionnel d'une caste de spécialistes qui fondent la science dans le vocabulaire ?

Toute la pédagogie, et tous les fondements d'une pédagogie populaire sont à évaluer dès lors que notre préoccupation vise à déterminer les droits et les pouvoirs des enfants. Car les intentions seules ne peuvent rien. Il faut examiner dans la pratique ce qu'elles réalisent, et avec quoi. Aussi, notre engagement dans la construction d'autre chose pour l'enfant nécessite une reconquète de notre originalité, afin de rester efficaces. Et nous opposerons aux tirades obscures et ronronnantes des spécialistes de l'enfance, des valeurs sûres éprouvées dans la pratique, des valeurs actives. Ce qui fait le plus défaut aujourd'hui, c'est le travail. N'incombe-t-il pas à notre mouvement de proposer une **éducation du travail ?** Qui d'autre, mieux que nous, saurait en présenter le pouvoir ? Et nous-mêmes, sachons montrer que nous travaillons pour que travaille l'enfance, responsable, active à définir les termes de sa liberté...

Henri GO

RHAPSODY IN MOROSE N'BLUES
ou VIVRE EN L.E.P. DANS L'NORD

Avertissement :
1. Profitant d'un congé pour garde d'enfant, je rédige cet article sans le relire ; excusez d'avance le style ; rectifiez les constructions. J'ai une heure à lui consacrer.
2. Comme l'indique le titre, je ne suis pas franchement gai, ni en forme en ce moment bien qu'optimiste somme toute. Je suis simplement las.

MATHS TONIC

Il y a quelques jours, Guy Champagne me demande un article pour L'Éducateur sur une micro-expérience menée depuis septembre 82 : Maths Tonic, décrite dans le bulletin des L.E.P. (Bulletin de travail des enseignants en L.E.P. de l'I.C.E.M. Pour tous renseignements, contacter Tony ROUGE. Aubertières. Sant-Victor-sur-Rhias - 42630 Régny).

Considérant qu'une partie non négligeable de notre fonction économique actuelle est de stocker enfants et adolescents dans des lieux et à des moments qui permettent aux producteurs effectifs de richesse de travailler en paix, je me suis dit qu'après tout, tant qu'à passer du temps ensemble, autant le faire de manière agréable.

En s'amusant, en jouant.
Et comme je regarde pas mal la télé, ça a donné MATHS TONIC.

C'est tout bête : il s'agit d'une heure-quinzaine le samedi matin effectuée en 3e préparatoire (ex 2e année C.A.P.) mécanique, par groupe et en 4e préparatoire (ex 1re année) mécanique, pour toute la classe.

Il faut dire que pour des raisons historiques les collègues d'enseignement professionnel viennent souvent de l'industrie ou du commerce, ils ne travaillent de préférence pas le samedi et pour des raisons d'économie d'énergie, on évite de chauffer les ateliers cette demi-journée... Ce sont donc les enseignements « généraux ». ceux qui sont en moyenne peu aimés, qui se retrouvent le samedi matin. De là à l'invention de MATHS TONIC, il n'y avait qu'un pas. Une fois tous les quinze jours : **on joue.**

Les seuls problèmes sont les suivants : le manque de matériel et le facteur topographique.

Le manque de matériel

En effet, il n'y a pas tellement d'outils dans ce domaine à l'I.C.E.M.

Il y a des fiches F.T.C. sur les jeux de cartes dans la série 101 à 200, des livrets de libre recherche sur les carrés magiques (n° 14), jeux de dés (n° 15), de cartes (n° 21) et polyèdres (n° 28).
Mais il nous manque une réflexion à ce sujet.
Questions : Vers une série F.T.C. jeux mathématiques ? Vers une coopération des commissions math 1er et 2e degré à ce sujet ? (1).

Le facteur topographique

Avec les deux classes citées, nous travaillons sur quatre salles, sur trois étages plus un préfabriqué (au fond de la cour à gauche). J'ai bien sûr récupéré des armoires : ne le répétez pas trop fort, j'en ai mobilisé quatre à moi tout seul et laissé en début d'année une à un collègue. Mais trinqueballer du matériel à longueur de séance : terminé, merci pour la question.

La solution voyageur de commerce a **du bon** certes mais un peu trop **stakhanoviste.**
Car il est bien évident que le matériel dont vous avez besoin se trouve souvent ailleurs. Exemple : les dictionnaires, que je fais utiliser au maximum... mais je n'en ai que deux.
Le C.D.I., dites-vous ? Oui, mais le samedi, n'est-il pas fermé ?

Remarque : Cela m'amène à parler d'un autre facteur. Posséder du matériel, bien. Le garder, aïe ! Passons sur l'aspect usure, il faut prévoir l'amortissement. Mais le vol par effraction dans l'armoire du préfabriqué de douze calculettes est difficilement parable (deuxième visite en deux ans).

PÉDAGOGIE ÉCLATÉE

Une pédagogie qui vole en éclats, non ! Mais y a pas loin. Je viens de parler de la topographie. Mais en second degré et qui plus est quand on n'est **pas littéraire, ni en 5e, 6e**, la pénurie de matériel, de réflexion est accrue.
L'avantage est bien sûr l'obligation d'innover, d'aller de l'avant. Mais comme on trouve peu de camarades avec qui travailler, c'est à la fois frustrant (et freinant) de ne pouvoir avancer dans sa réflexion-action pédagogique.

Il faut donc au détour d'un programme, ou selon le type d'enseignement ou le niveau de la classe, créer ses propres outils.

Ainsi, j'ai créé un ensemble de dossiers de recherche en « B.E.P. Agent Administratif » servant dans le cadre des séances de mathématiques appliquées prévues au programme (une heure par semaine ; dans deux autres salles que celles dont je parle plus haut !).

Les dossiers sont constitués de factures diverses, d'étiquettes, catalogues, annuaires, documents statistiques, collectionnés, mis sous plastiques, numérotés et correspondant à des fiches de travail, fiches-guides. Joignez à cela le travail de correspondance avec l'I.N.S.E.E. ou d'autres organismes et vous aurez une idée de ce que nous réalisons lors de ces séances.

Par ailleurs en 4e préparatoire, en sciences (physiques) j'ai réuni dans une armoire du matériel élémentaire de physique et chimie et confectionné un catalogue de fiches d'expériences dans lequel les élèves choisissent selon leur goût une expérience qu'ils réalisent au mieux.

Je ne suis **pas du tout** le programme ici. Je me contente de cette manière de travailler comme cycle d'observation car je suis mes élèves (tant pis pour eux ! Le même prof trois ans de suite !).

Pour le reste, je suis relativement très classique, quoique je me refuse à utiliser un manuel et n'utilise que le minimum de polycopies. Avec un stock de livrets autocorrectifs (voir catalogue C.E.L. livrets n° 20 à 50) en double exemplaire, j'arrive à mener à bien (en algèbre) les séances d'exercices.

(1) Ces outils gagnent à être connus. Et même si sur nos catalogues ils sont répertoriés 1er et 2e degré parce que cela est aussi nécessaire, chacun devrait au moins s'imposer d'aller regarder de près dans un stand ou un dépôt C.E.L. les outils de l'« autre » degré. Personnellement, dans mes classes de cours moyen et même élémentaire, je me suis souvent servi des livrets de libre recherche mathématique du 2e degré, certains pouvant être utilisables par les enfants après une légère adaptation (par exemple en extraire quelques fiches), tous m'étant très utiles pour ma propre documentation, m'aidant à proposer des pistes aux enfants, à mieux voir les pistes ouvertes par leurs propres propositions. De même, nos camarades du second degré peuvent-ils utiliser avec profit le F.T.C. (Fichier de Travail Coopératif).

QUELQUES INNOVATIONS

— Au fil des années, quelques échanges avec **les collègues de mécanique** nous ont permis un travail minime mais concret, sur le contrôle de **la dureté du métal,** le contrôle des **cotes sur piges** (technique du plan de jauge pour vérifier le positionnement de l'entaille d'une glissière en queue d'aronde).

— Et aussi, cette année, à la suite d'un film américain prêté par un collègue belge, un travail **anglais-maths** sur le thème de la construction géométrique de triangles et figures de Reuleaux débouchant sur la mécanique (moteur à piston rotatif).

— Animation (pénible et bénévole encore pour cette année) de séances de **coordination** prises sur le temps de travail.

— Sortie en autodiscipline : les élèves de B.E.P. se choisissent un thème, une entreprise ou administration qu'ils vont visiter **seuls,** par groupe, après avoir organisé eux-mêmes la journée. Il y a des textes de 68 en particulier qui permettent cela.

Rassurez-vous, je reviendrai sur ces quelques expériences en détail si cela vous intéresse. Ecrivez à L'Éducateur dans ce cas.

UBUESQUE ENVIRONNEMENT

Ubuesque, Daliesque, Surréaliste, Hyperquéquechose. Oui, la situation que nous vivons actuellement dans mon établissement, dans le secteur, est difficilement descriptible par le menu.
Essayons quelques flashes.

L'établissement

De 600, nous passons à 1 200 élèves en six ans. Notre capacité est de 900. Agents de services, administration, enseignants, tous sont dépassés par l'ampleur du phénomène. Syndicats, parents d'élèves impuissants : pas d'unité efficace, réaction défensive.

Attaque des métaux par les acides (1re année C.A.P. méca.)

Et ce sont les marées humaines aux mouvements de classe, les alertes incendie bidon quasi-quotidiennes, l'ambiance joyeuse du bazar perpétuel, la faculté de venir ou pas pour les élèves (en L.E.P. surtout !)

J'oubliais. Il s'agit d'un collège moyen flanqué de deux petites annexes des sections de second cycle large (Bac A, B, C, D) et d'autres de cycle court (C.A.P. méca et habillement plus B.E.P.). Intérêts divergents parfois contradictoires.

Et moi, comme un con d'écolo, qui prie poliment chaque élève qui fume dans les couloirs d'aller satisfaire ses besoins d'intoxication dehors. Jamais de refus, mais à recommencer à chaque récré. Y en a pourtant de moins en moins qui fument dans les couloirs (les jours où je suis là, bien sûr).

Le chômage-délinquance

D'un côté le classique « à-quoi-ça-sert-de-bosser-on-s'ra-chômeur-quand-même » contre lequel on-se-bat-sans-trop-y-croire-en-y-croyant-tout-de-même, Sysiphe-Enseignants de L.E.P. même combat.

De l'autre, la délinquance, le chapardage, la grossièreté, la lâcheté institués comme lois, règles de vie.

Oui, l'environnement n'est plus drôle du côté de Roubaix. Pas drôle tous les jours.

Exemple : Nombreux sont les élèves qui, chez nous, viennent régulièrement et bien sagement au lycée, à midi, pour manger et se taillent ensuite, partent vivre les mille et une aventures du lycée buissonnier : chapardage à Auchan, incendie dans une cave de H.L.M., fric-fracs divers...

Processus d'ensauvagement de la jeunesse, l'établissement scolaire (collège, L.E.P., lycée) fonctionnerait-il comme à l'envers ?

Noircis-je le tableau ?
Aurais-je chaussé de moroses lunettes ?

ET POURTANT ? ELLE TOURNE !

L'institution scolaire tourne.
Bien sûr au hasard d'un couloir, avant hier, je fus surpris de voir six adolescents de 4e-5e à genoux (trois d'un côté, trois de l'autre). Punition ou attitude de prière, je l'ignore car dans ma surprise, j'oubliai de les interroger.

Bien sûr, nos résultats aux bac, C.A.P., ne sont pas fameux (en B.E.P., relativement excellents !).
Bien sûr, un tiers du personnel change chaque année. Mais ça tourne.

QUELLE EXPLICATION DONNER A TOUT ÇA ?

D'abord, le formidable manque de crédibilité de l'école : plus personne (excepté quelques dingues et ceux qui enseignent dans certaines **oasis pédagogiques** — écoles, collèges, lycées, L.E.P. pilotes, expérimentaux, annexés à des centres de formation, E.N., E.N.N.A..., gros établissements de prestige, surdotés en personnel et surtout en matériel, en taxe d'apprentissage ; là-dessus, il faudra que je revienne un jour prochain. Mais vous, qu'en pensez-vous ?), plus personne ou presque ne vit son exaltante mission de formation, ne manifeste une soif d'apprendre.

Ensuite, au niveau des L.E.P., une concurrence des établissements patronaux, privés (confessionnels ou non) et jusqu'aux multiples formations publiques (municipales ou autres) qui nous ôtent élèves motivés et moyens matériels (taxe d'apprentissage).

Voici mon heure largement dépassée. Cela vous a-t-il intéressé quelque peu ? Ecrivez à L'Éducateur vous aussi.

Pierre HOUSEZ
6, rue des Capucines
59390 Lys-les-Lannoy

Oui ! ils peuvent !

Enfants, adolescents, sont capables de beaucoup plus qu'on ne croit. Leurs maîtres aussi. Pour peu qu'on leur permette de travailler. Depuis longtemps nous le disons, nous le montrons. Et quelquefois il nous arrive de le crier parce que, oui, on aimerait bien pouvoir travailler, quoi !

Des enfants et un magnétoscope

COURRIER...

La classe de Jean-Claude Dumartin est une ruche d'où sortent des réalisations qui forcent l'admiration et le respect. Tout récemment encore, un film d'animation produit par les enfants fut choisi par Antenne 2 pour passer en feuilleton dans l'émission « C'est la vie ». Et cette année les enfants pratiquent avec une maîtrise extraordinaire une correspondance scolaire par... cassettes vidéo. Oui, des enfants de cours moyen.

Jean-Claude est si actif qu'il n'a pas le temps d'écrire pour témoigner et puis il est un peu trop modeste. Aussi la lettre qui suit est-elle un événement (il a tenu à cette forme). Elle est aussi un document qui, espérons-le, donnera envie à beaucoup d'en savoir davantage. Ecrivez-lui !

Cher Guy,

Je ne peux résister au plaisir de venir te raconter ce que j'ai vécu cet après-midi car des moments comme celui-là viennent effacer les emmerdements créés par des parents qui prônaient au sein de leur foutue association de parents d'élèves de belles théories sur le respect des enfants et qui maintenant que leur progéniture est au C.M., trouvent qu'il n'y a pas assez de trace écrite, d'histoire, de géo et tutti quanti...

Tu sais que nous avons la chance d'avoir à l'école un magnétoscope. Or ces jours-ci, dans le cadre des émissions de la R.T.S., nous avons vu deux courtes séquences sur le cadrage et le découpage d'un film.

Quel merveilleux outil que le magnétoscope ! (Oui, hélas, son prix...).

Il nous a permis d'abord d'enregistrer ces émissions et de les regarder au moment choisi (ce qui n'est pas toujours le cas).

Mis entre les mains des enfants, c'est un moyen sans concurrence pour « écrire » un message et les publicitaires en savent quelque chose. J'ai découvert, peut-être naïvement, que les gosses savent décripter le langage iconographique.

Trois élèves avaient préparé, seuls, dans le cadre des ateliers, une petite séquence. Ils la présentent donc à la classe. Comme je voulais qu'ils ne s'attachent qu'à l'image, je leur ai proposé de faire, avec eux, un premier visionnement sans le son.

Au bout de trois minutes de projection, l'analyse débute et ma surprise aussi.

Si tu avais vu ces gosses parler de « gros plan », de « plan élargi », de « mouvements de caméra » ! Il y avait de bonnes choses dans le document et les enfants y ont été sensibles, mais ils ont su aussi donner des indications afin d'améliorer la production. Je te jure que c'était palpitant. Il aurait fallu enregistrer ce débat !

Les enfants ne seraient-ils plus de simples consommateurs comme les adultes ? (incapables pour la plupart d'une telle réflexion devant l'image qu'ils subissent).

Évidemment, il n'y a pas de trace écrite ! Qui ira voir que c'est un travail formateur ? Quand je pense que des élèves de 6e d'un collège, voulant réaliser un document vidéo destiné aux enfants de C.M.2 sur la vie du collège ont fait appel au C.D.D.P. mais que seuls les « techniciens » de celui-ci manipulent la caméra de peur que... le matériel...

Et après ça, on vient nous rebattre les oreilles sur le changement. Mais de quel changement s'agit-il ?

Les P.A.E. ? Quoi ? Comment ? Avec quels moyens ? Oui je crois que c'est le moment pour nous d'occuper le terrain et d'utiliser tous ces nouveaux moyens qui nous sont offerts, tout comme il est important d'exprimer nos besoins. Il faut faire bouger les choses !

Jean-Claude DUMARTIN
École de Pontons-sur-Adour
40990 Saint-Paul-les-Dax

Oui ! ils peuvent !

Des enfants et un magnétophone

Un matériel de qualité (pas forcément hors de prix)
qui libère d'une organisation trop lourde.
Une technique permettant de travailler mieux sans aliénation.
Responsabiliser les enfants.
Que la vie entre dans la classe.
Que la communauté nous aide.

Au cours d'un stage audiovisuel de l'École Moderne à Carmaux, j'avais fait les frais d'un magnétophone à cassette Radiola avec un micro de qualité ; c'est important (avec mes propres deniers...). Munie de cet appareil amélioré par le technicien du groupe (vitesse augmentée à 9,5 au lieu de 4,75), je me suis mise au travail.

Jusqu'à maintenant, nous nous servions d'un vieux magnétophone à bande Philips, bon mais encombrant et tombant souvent en panne. Il me fallait faire venir notre intervenant dans la classe, ce qui demandait une organisation assez lourde. J'avais pris contact avec un ancien combattant de la guerre 14-18. J'étais allée le chercher pour qu'il réponde à nos questions. L'enregistrement était intéressant mais peu audible : sa voix étant faible. Des deux bandes enregistrées, nous n'avons rien tiré. Il aurait fallu que je regroupe les éléments intéressants pour qu'un enfant puisse faire le montage. Les soirées ne sont pas assez longues après les travaux de la maison...

Cette année je suis donc partie dans une autre voie.
Un enfant venu de Tahiti fit un court passage dans la classe. Il parla de son pays, ce qui donna l'envie à Claudine (C.M.1) arrivée cette année à Genouillé, d'interroger sa maman originaire de Madagascar. A l'école, nous avons préparé les questions, et le soir, elle est partie avec l'appareil dont elle ne s'était jamais servi. Le résultat parut intéresser la classe. (La maman avait un accent particulier, elle évoquait des habitudes culinaires étonnantes...). Claudine en tira des éléments intéressants par écrit.

Une autre fille du C.M.1 interrogea son papa sur la culture de la vigne. J'ai repiqué l'interview sur une bande et elle a fait le montage en notant les répétitions et les remarques désobligeantes de son papa sur sa façon de s'exprimer. Elle était ravie.

Une C.M.2 a posé des questions au vacher travaillant chez ses parents. A l'écoute de ses courtes réponses, je me suis rendu compte que beaucoup de mots étaient incompris des enfants et qu'ils ignoraient pourquoi une vache donne du lait et si elle en donne toute l'année (nous sommes en campagne pourtant). Munie des questions des copains, elle reprit ses interrogatoires et revint avec un exposé complet qu'elle est en train de rédiger pour en faire un compte rendu. Nous pensons envoyer des passages aux correspondants de Gironde.

Sylvie, en C.M.2, a interrogé son grand-père sur la guerre de 39-45. De peur de ne pas pouvoir s'exprimer clairement, il avait rédigé ses réponses avant de les lire. Ce n'est plus une interview, mais une voix différente de la mienne était entrée dans la classe.

Pour les correspondants, nous avons préparé un petit montage sur la commune, avec des diapos et le commentaire enregistré par les enfants. En réponse, ils nous ont envoyé des diapos de chacun d'eux au travail avec leur propre commentaire dans la cassette.

En ce moment, nous essayons de faire un montage sur les marais. Les enfants ramènent la matière première sur la cassette en posant des questions chez eux. Nous ferons le montage sur une bande.

Voici des exemples d'utilisation du magnétophone sans prétention. Les résultats obtenus n'ont rien de spectaculaire mais je sens chez les enfants un intérêt tout neuf. Le magnéto apporte des éléments extérieurs qu'il est facile de rencontrer dans la vie du village.

Les diapos et les bandes sont payées par l'association de parents d'élèves.

Mireille BOUYER
C.E.2-C.M. Genouillé
Témoignage tiré du bulletin
I.D.E.M. 17 d'avril 82

EN MATERNELLE, C'EST POSSIBLE !

Après trois ans de gestation chez les titulaires mobiles, je viens d'accoucher à la rentrée de septembre 82 de mon premier poste : une maternelle dans une école à deux classes. J'ai la responsabilité des enfants de 4 à 6 ans (dont treize qui passeront au C.P. l'an prochain.

I - Un milieu aidant

« C'est, en définitive, sur ces deux points essentiels que portera notre effort de rénovation : le milieu — scolaire et social — d'une part, le matériel et les techniques d'emploi d'autre part ». (C.F. « L'éducation du travail »).

A mon arrivée, l'état des lieux est vite dressé : il n'y a rien ou presque. La salle de classe (salle supérieure sur le croquis) ne ressemble même pas à une classe maternelle : pas de tapis, pas de jeux, un alignement grotesque de vieilles tables, un imposant tableau sur pied style 1890, une armoire qui vaut le buffet de Rimbaud et à l'intérieur duquel Prévert aurait pu puiser un nouvel inventaire.

Dans mon malheur, j'avais tout de même la chance de posséder pour moi tout seul une immense salle dite de motricité (salle inférieure sur le croquis) uniformément vide.

J'ai donc commencé mon chemin de croix. J'ai tapé à toutes les portes (mairie, amicale laïque, la remise de mon beau-père, les décharges publiques qui d'ailleurs n'ont pas de porte). Peu à peu et dans l'espace d'un trimestre, j'ai pu obtenir un milieu acceptable (voir croquis).

Profitant de la grande superficie (80 m² environ), j'ai installé quatorze ateliers permanents.

Cependant, il est des contraintes que l'on ne peut guère améliorer. L'architecture n'est pas adaptée aux enfants. Pour mieux comprendre, imaginons un adulte de 1 m 70 dans un milieu proportionnellement identique. Il trouverait :
à 5 m le plafond,
à 2 m 70 les yeux du maître,
à 2 m 50 les poignées des fenêtres,
à 2 m les interrupteurs et les robinets,
à 1 m 70 les poignées de portes et les rebords de fenêtres (aie ! les coups de tête),
les marches d'escalier seraient hautes de 28 cm.
Il n'y a guère que les latrines qu'il trouverait à bonne hauteur (minimum vital des maternelles).

---

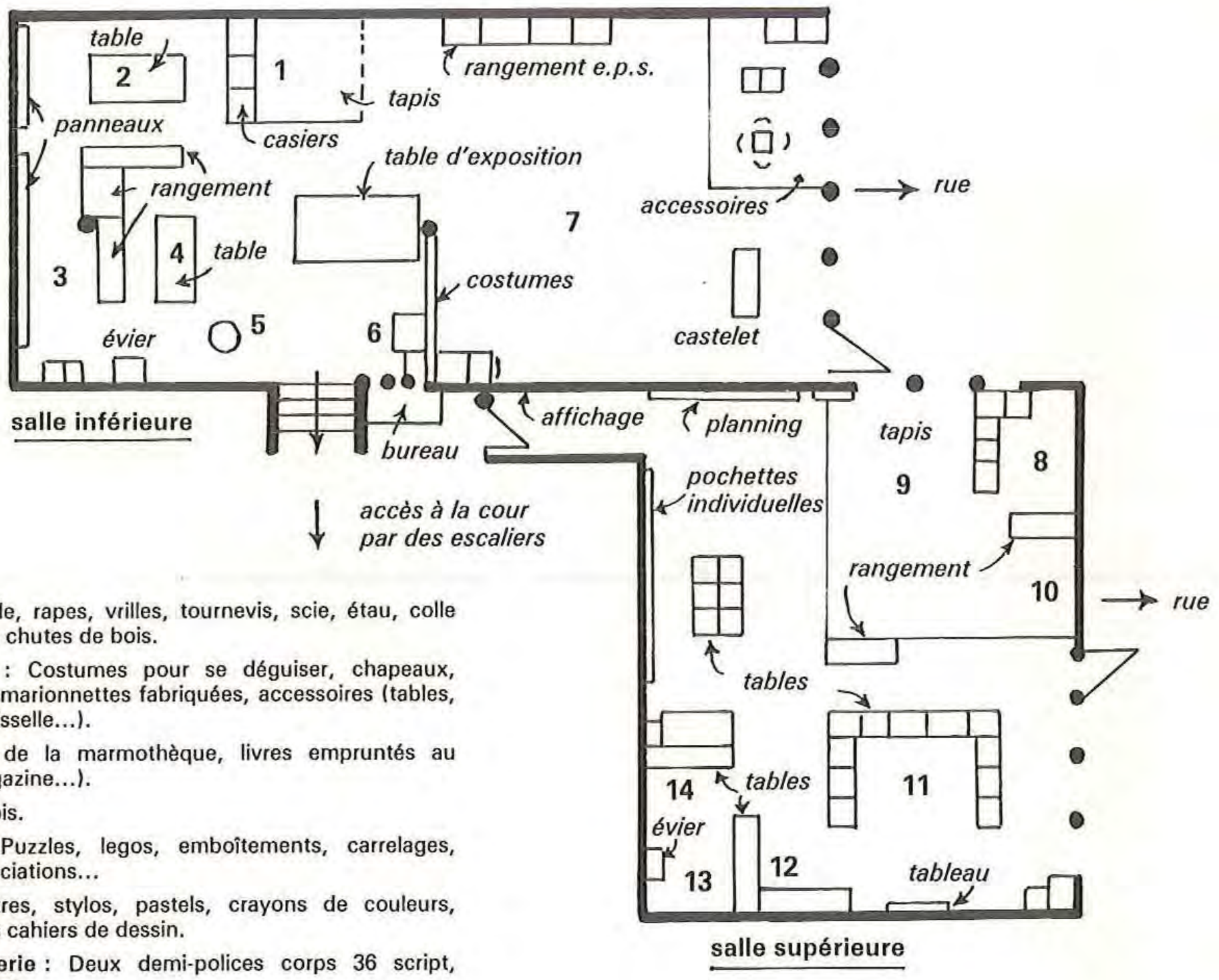
1. Musique : xylophone, piano (jouet), tambourin, instruments fabriqués (élastiquophone, maracas, bongo).

2. Collage-découpage : Un plan de travail (porte isoplane) trois casiers de matériaux de récupération (tissus, laine, matières plastiques...) colle, ciseaux, scotch, agrafeuse, fil, ficelle, punaises, élastiques, papier de couleurs (sur un plan de rangement, une porte d'armoire).

3. Peinture : Brosses à peindre, rouleaux, brosses à dents, éponges, bouchons, palettes, pots de peintures dans les tiroirs de tables (sur l'autre porte de l'armoire) panneaux verticaux (éclairage naturel par le plafond vitré) tabliers (vieilles chemises d'adultes), réserve de papier (affiches de récupération).

4. Modelage : Un plan de travail (porte isoplane) qui sert éventuellement pour la peinture, terre, plâtre, pâte à bois, mastic,...

5. Eau : Une lessiveuse remplie d'eau avec bouchons, récipients, entonnoir, tuyaux...



6. Bois : Marteaux, tenaille, rapes, vrilles, tournevis, scie, étau, colle à bois, vis, clous, réserve de chutes de bois.

7. Théâtre-marionnettes : Costumes pour se déguiser, chapeaux, masques, castelet avec des marionnettes fabriquées, accessoires (tables, chaises, petites maisons, vaisselle...).

8. Bibliothèque : Livres de la marmothèque, livres empruntés au bibliobus, magazines (J Magazine...).

9. Gym au sol : Sur le tapis.

10. Construction-math : Puzzles, legos, emboîtements, carrelages, perles, dominos, jeux d'associations...

11. Dessin-écriture : Feutres, stylos, pastels, crayons de couleurs, ciseaux, colle, feuilles et des cahiers de dessin.

12. Composition imprimerie : Deux demi-polices corps 36 script, une mini police corps 24 script.

13. Tirage imprimerie : Presse à volet.

14. Linogravure : Limographe 21 × 27. Réserve de feuilles, affichage des feuilles du journal en préparation.

II. - L'organisation du travail

« Le souci de discipline est en raison inverse de la perfection dans l'organisation du travail, de l'intérêt dynamique et actif des élèves ». (C.F. « L'Éducation du travail »).
Parallèlement à l'installation du milieu, qui restait mon premier souci, j'avais dressé un emploi du temps assez souple que je n'ai pas jugé utile de changer depuis :

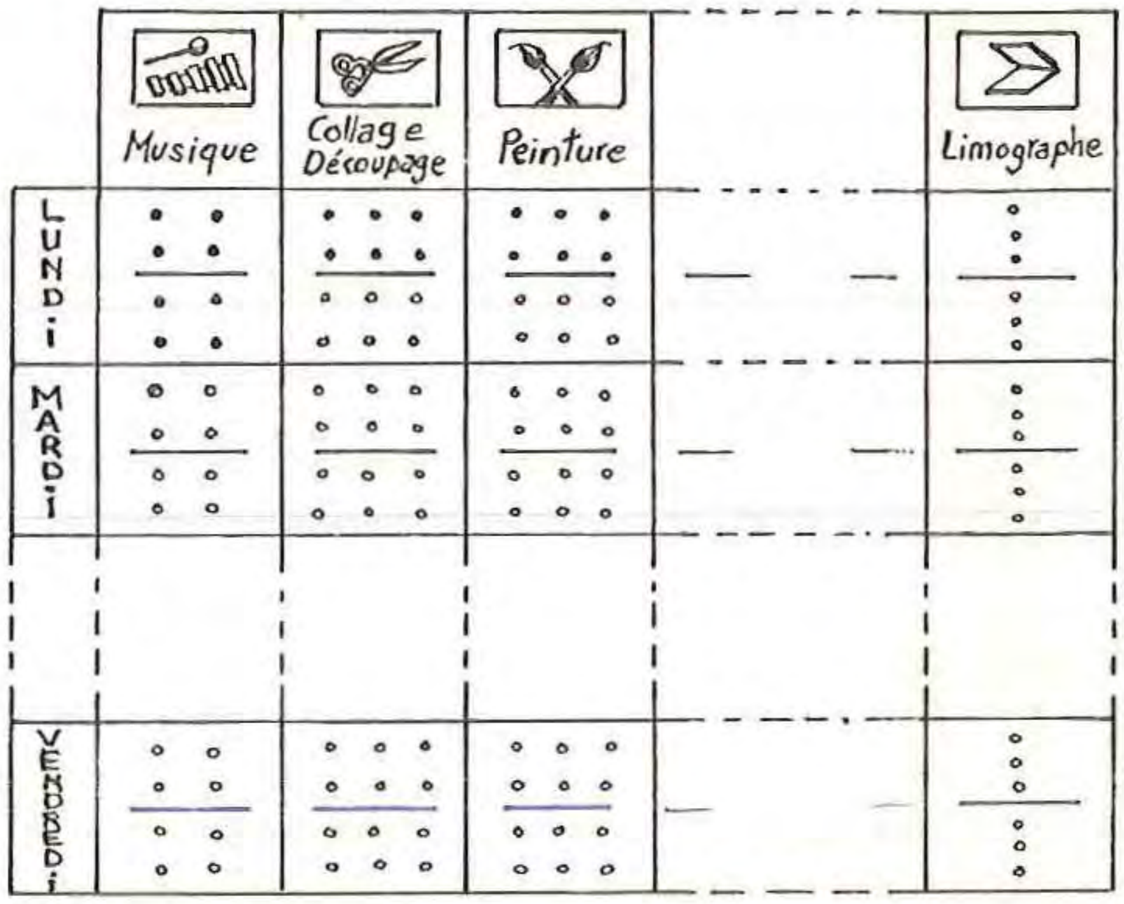
9 h 00 - 9 h 10 . accueil.
9 h 10 - 9 h 30 : bavardage, planning de la matinée.
9 h 30 - 10 h 15 : ateliers permanents.
10 h 15 - 10 h 30 : regroupement.
10 h 30 - 11 h 00 : récréation.
11 h 00 - 11 h 30 : activités collectives corporelles.
11 h 30 - 11 h 45 : regroupement
13 h 30 - 14 h 00 : accueil et jeux extérieurs
14 h 00 - 14 h 15 : planning de l'après-midi
14 h 15 - 15 h 00 : ateliers permanents
15 h 15 - 15 h 45 : récréation
15 h 45 - 16 h 15 : bilan de la journée
16 h 15 - 16 h 30 : sortie.

J'ai veillé à une alternance régulière entre les moments de travail individuel ou de petits groupes (ateliers permanents) et les moments collectifs (regroupements). Lors des regroupements, je propose des lectures de contes ou de poèmes, des chants, des discussions coopératives (conflits, projets, organisation), des créations collectives (lettre aux correspondants, créations de poèmes, de chants, d'histoires, de pièce de théâtre...). Rien n'est fixé à l'avance ni par moi ni par les enfants, tout apparaît naturellement selon la demande ou les impératifs. Personnellement ce sont ces moments collectifs qui me posent le plus de problèmes (dûs à l'effectif élevé des classes maternelles sans doute).

Lors du premier trimestre, il n'existait aucune organisation particulière : ce qui engendrait souvent de belles pagailles. Mais, on apprend beaucoup de la pagaille c'est une étape nécessaire pour l'éducateur comme pour l'enfant. Je pense qu'il est douteux de vouloir établir d'emblée une organisation (plan de travail, planning, bilan de travail, réunion coopérative instituée...) car il arrive très souvent que l'on vive pour et à travers ces structures et que l'on oublie l'essentiel, (si pour planter un clou il faut vérifier si le plan de travail l'y autorise, on ne plantera pas le clou !). J'aime que l'organisation s'impose à la classe. C'est lorsque je commence à gueuler un peu trop fort ou que plus rien ne va que nous réfléchissons à l'organisation de notre travail.

a) Le planning :

En début d'année, le planning était uniquement verbal :
« Ludivine, que veux-tu faire ? ». Et chacun s'atomisait dans les ateliers. Nous avons dû constater le superficiel de cette organisation :
— Les enfants papillonnent d'ateliers en ateliers.
— Les réalisations se perdent ou ne sont jamais terminées.
— Le matériel n'est jamais rangé après emploi (c'est pas moi, c'est l'autre !).
— On s'énerve.
Au début du second trimestre, j'ai donc proposé un planning mural. Il se matérialise par un tableau à clous de 1 m 20 de haut sur 2 m de long environ.



C'est un tableau à double entrée : horizontalement les quatorze ateliers, verticalement huit demi-journées (le samedi matin n'est pas structuré).
Le nombre de clous correspond aux nombres de places maximum que peut accueillir l'atelier (quatre pour la musique, six pour la peinture...), ou aux nombres de places nécessaires (trois pour le limographe, trois pour le tirage de l'imprimerie). J'ai confectionné une étiquette par enfant et par demi-journée, soit huit étiquettes portant le prénom du même enfant. Pour l'instant,

c'est moi qui accroche les étiquettes (mais bientôt les enfants le feront eux-mêmes) à chaque moment-planning mais pas seulement, lors du bilan également (voir bilan).

Nous avons pu ainsi pallier les problèmes énoncés plus haut. Des règles de vie sont apparues :
— Quand on a choisi un atelier on ne va pas dans un autre.
— Quand on a fini son travail, on peut lire un livre ou faire un dessin.
— Quand c'est le moment de ranger le matériel, chacun retourne dans son atelier pour ranger.

b) Le bilan :

C'est un moment important de la journée.
Chaque enfant apporte au centre du tapis les réalisations de la journée. Il présente son travail. Critique. Si la réalisation est terminée, nous jugeons de sa destination (pour maman, pour les correspondants, pour la classe, pour exposer à la vitrine du papa d'Anna qui tient une épicerie...). Si la réalisation présente un caractère original ou nouveau, on affiche (peinture, dessin, collage...) ou on expose sur la table d'exposition (sculpture, montage, terre, construction en bois...). C'est une manière de favoriser l'émulation. Si la réalisation est en cours, nous prévoyons ceux qui continueront le lendemain et j'accroche les étiquettes dans l'atelier correspondant sur le planning. Le lendemain on peut gagner du temps et filer directement dans son atelier dès l'entrée en classe pratiquement.

Les pièces de théâtre ou de marionnettes ne peuvent pas attendre le bilan pour être vues. La représentation se fait tout de suite après les ateliers, ce sera le regroupement de la demi-journée.

c) Ce qui manque :

Nous sommes au milieu du deuxième trimestre et j'ai des projets d'organisation future qui commencent à s'imposer :
— **Matérialisation des projets** : beaucoup de projets de travaux soumis par les enfants sont souvent oubliés parce que devant être reportés faute de matériaux ou d'outils (fabrication de nichoirs, de tentes d'indiens, de fresques...).
Il serait donc souhaitable que ces projets soient inscrits sur un panneau à la vue de tous en permanence.
— **Trace de notre vie** : on oublie également ce qu'on a vécu avec émotion (représentation théâtrale, sorties, promenades...). Il serait bon d'en garder une trace dans un « livre de vie » ou quelque chose qui y ressemble. Le journal pourrait être aussi le support de cette trace.
— **Bilan de travail** : le bilan journalier reste verbal. Il ne tient pas compte du « parcours » de l'enfant. L'enfant a du mal à apprécier ses progrès, ses connaissances. Certains appellent ça « évaluation », soit !
Si vous avez travaillé dans ce sens, je serais heureux de recevoir vos expériences.

III - Le travail :

« A la recherche pratique d'une conception d'éducation populaire intéressante, efficiente, humaine. Le travail en sera tout à la fois la base et le moteur » (C.F. « L'Éducation du travail »).

a) L'expression libre :

La grande diversité des ateliers proposés permet à chaque enfant de pouvoir s'exprimer librement. C'est volontairement que je n'ai pas dressé de hiérarchie dans les divers ateliers : l'atelier de modelage est aussi noble que celui de dessin-écriture.

Il se trouve que très peu d'enfants désirent toucher à tout. Chaque enfant a sa dominante : Marie-Lyne va souvent à la peinture, Kilou à la musique, Anna au dessin-écriture, Gildas aux constructions. Peu importe ! Chacun s'exprime dans son domaine. En d'autres termes, je ne m'alarme nullement si Nadège passe toute la semaine à l'atelier-bois. Au cours du premier trimestre, Franck n'était jamais allé à l'atelier peinture. Le jour où il a voulu peindre, il a produit une merveille.

b) Le tâtonnement expérimental :

Chez nous cette expression savante est synonyme de gaspillage. Nous avons le droit de gaspiller, de salir, de déchirer et de recommencer. Nous avons le droit de faire toujours le même dessin (répétition), nous avons le droit de changer une poire en une guitare (changement d'étape).

c) L'autonomie :

Tous les outils et les matériaux sont à la portée de l'enfant. Chaque enfant sait où sont les choses, il ne demande pas, il se sert.
Nous avons une pochette murale individuelle pour ranger les dessins libres (les enfants inscrivent eux-mêmes la date avec un tampon dateur).

Chaque enfant a une étiquette qui porte son prénom (lettre de 1 cm de haut en écriture script) suspendue à un panneau à clous. Il va chercher son étiquette chaque fois qu'il réalise une œuvre pour noter son prénom et vient replacer son étiquette sur le panneau. Actuellement tous n'arrivent pas à écrire parfaitement mais je peux reconnaître toutes les réalisations grâce à leurs graffitis.

d) La responsabilité :

Il n'existe pas de responsables d'ateliers. Tout le monde est responsable de tous les ateliers. C'est celui qui utilise la peinture qui la range. Le planning permet de vérifier les usagers donc les responsables. Ça marche très bien.

e) Ce qui manque :

— D'autres ateliers : jardinage, élevage, cuisine, mécanique...
— Des adultes : j'ai la chance d'avoir une aide maternelle qui m'égale largement mais, on peut rêver, s'il y avait d'autres adultes pour s'occuper de certains ateliers (des parents par exemple).
— Une autre collègue de travail !

Claude BERAUDO
École maternelle
83740 La Cadière d'Azur

Classe-coopérative et personnalisation des apprentissages

POUR UNE PERSONNALISATION DES APPRENTISSAGES
liée aux activités globales personnelles et collectives et insérée dans la vie du groupe coopératif.

Dans notre classe-coopérative, le temps dont nous disposons est partagé entre :
— **Le temps des activités collectives,** celui au cours duquel nous nous retrouvons ensemble pour échanger, décider, réaliser nos projets, analyser... (entretien, travaux communs, conseil...).
— **Le temps des activités personnelles,** celui au cours duquel chaque enfant a la maîtrise de son projet de travail ; c'est le temps de la séparation mais aussi de la liberté individuelle, de l'autogestion et de la responsabilité au niveau de chaque personne.
Durant les « activités personnelles », chacun peut se consacrer à différents types d'activités :
— Les activités personnelles proprement dites : texte libre, lettre, lecture à la bibliothèque, recherches mathématiques, ateliers d'expression et de création, etc.
— Les travaux personnalisés d'apprentissage liés aux manques découverts au cours des activités personnelles.
— Les activités obligatoires décidées par le conseil de coopérative : part individuelle dans la réalisation d'un projet collectif ; apprentissages nécessaires au bon fonctionnement des responsabilités (savoir faire les comptes, savoir l'heure, etc.) et à la réalisation des projets et des travaux collectifs (mesures pour le jardin par exemple...).

Ce temps déborde le cadre scolaire habituel. Il peut englober les récréations, l'inter-classe de midi, l'étude, le temps hors de l'école : il revient à chacun d'en décider en se référant à son **plan de travail.**

Mais pourquoi une personnalisation des apprentissages, pourquoi ces temps où les enfants travaillent à des activités différentes et dans des lieux divers au lieu d'une activité animée par l'adulte et qui soit la même pour tous, comme dans les classes traditionnelles ou dans les structures par groupes de niveau ?

Il est nécessaire effectivement de justifier cette organisation qui pose de multiples problèmes à l'éducateur : il lui est difficile d'être au service de plusieurs enfants à la fois, de répondre à toutes les demandes, d'être présent dans tous les ateliers ; quand il est occupé avec l'un, que font les autres ?

Elle pose aussi de multiples problèmes à des enfants non habitués à se prendre en charge : qu'est-ce que j'ai commencé ? Qu'est-ce qui est urgent aujourd'hui ? De combien de temps je dispose ? Qui va m'expliquer cette difficulté ? Il lui faut s'imposer des contraintes, c'est en général plus facile de compter sur un adulte pour les rappeler et poser des exigences.

Elle impose au groupe une réflexion sur son organisation du temps, de l'espace, des relations. Et c'est là **un élément fondamental** à mon sens, un élément qui n'a pas toujours été perçu par ceux qui conseillent des apprentissages personnalisés pour lutter contre les échecs à l'école : **il ne peut y avoir un fonctionnement efficace des activités personnalisées sans leur insertion dans une structure coopérative et autogestionnaire** avec ses responsables, ses lois et règles de vie, sa régulation des conflits, une relation d'entraide entre les enfants (1), des temps de mise en commun des découvertes, et des difficultés, des temps de réflexion et de bilan que nous appelons « conseil ».**C'est là évidemment toute une remise en cause de la part de l'éducateur et on peut comprendre sa crainte de cet inconnu pour lequel il ne peut se sentir de prime abord compétent.** Raison de plus pour justifier notre choix.

Balancement entre l'individualisme et la vie coopérative dans la formation de l'enfant

L'école actuelle nie l'individualisation du travail dans la mesure où elle refuse de reconnaître les rythmes individuels des acquisitions et du développement.

Par contre elle nie tout autant sa socialisation car elle interdit la coopération des individus, elle enferme chacun dans sa solitude face à l'épreuve imposée à tous au même moment.

Guy CHAMPAGNE

Nous réalisons exactement le contraire :
— Individualisation du travail.
— Socialisation du travail (on pourrait dire par et pour le travail), le groupe étant à la fois incitateur, aidant, exigeant, évaluateur.

La personnalisation des apprentissages a pour objet d'aider l'enfant à déterminer un projet de travail correspondant à la fois à ses besoins et à ses capacités, et de favoriser ainsi le développement de sa personnalité en faisant de lui l'agent principal de son éducation : d'élève soumis aux impératifs communs, il devient personne, ayant le droit, mais aussi la responsabilité, de participer au choix des objectifs communs et à la mise au point des moyens pour les atteindre, et d'auto-organiser ses activités personnelles.

Elle participe à l'apprentissage de la liberté, de la responsabilité et de l'autonomie, car elle nécessite l'auto-réflexion et l'auto-décision, pour la programmation des activités et l'auto-contrôle qui, pour les enfants, est difficile à acquérir car il demande à la fois des capacités techniques (pouvoir comparer le travail réalisé à la solution proposée) et des capacités à se juger soi-même en acceptant un échec momentané.

Elle demande donc à l'enfant des capacités qui ne peuvent être qu'au terme d'une action éducative patiente et persévérante. S'attendre à ce que les enfants puissent prendre en charge leurs activités par la simple magie du : « Vous êtes libres de décider et de vous organiser », conduirait les éducateurs à l'échec, à la désillusion, et les enfants à la catastrophe. Cette pratique exige la maîtrise des outils spécifiques du travail individualisé (livrets programmés ; fiches autocorrectives, fiches-guides, etc.) et des outils d'organisation (plans d'activités et de travail, tableaux d'organisation et d'évaluation...). Elle ne peut donc être totalement efficiente, sans un recours à l'adulte, qu'au terme d'un apprentissage dont elle est à la fois but et moyen.

Dans ma classe de perfectionnement, elle est une nécessité car les enfants ont :
— Des niveaux scolaires variables et non homogènes.
— Des rythmes de travail différents.
— Des facultés de mobilisation de leur attention et de leurs possibilités d'apprentissage très diverses.

Chaque enfant constitue un cas, ce qui implique l'adaptation des contenus et des procédures aux problèmes qui sont les siens.

A voir les taux d'échecs dans l'école on peut d'ailleurs se demander si les problèmes de la classe de perfectionnement ne sont pas ceux de toutes les classes, et par conséquent s'il ne serait

(1) cf. J. Le Gal, *L'entraide dans la classe-coopérative,* in L'Éducateur, n° 2, 15 octobre 81, p. 22-30.

pas nécessaire d'acclimater les pratiques expérimentées par les éducateurs de l'enseignement spécialisé à l'ensemble de l'école : ce qui est bon pour les enfants en difficulté, actuellement placés dans un cursus scolaire ségrégatif, ne pourrait-il permettre de les garder avec les autres ?

Pratiquer des apprentissages personnalisés constitue pour l'éducateur une tâche difficile car il doit :
— Aider chacun à diagnostiquer ses manques et ses besoins.
— Le mettre en mesure d'évaluer ses capacités du moment.
— Lui proposer des entraînements adaptés.
— Créer souvent des fiches et des outils nécessaires.
— Encourager ceux qui ont besoin de soutien et que les difficultés découragent.
— Aider dans l'auto-organisation de l'activité et dans son contrôle.
— Suivre la progression de chacun.
— Régler les conflits qui perturbent les activités.
— Intégrer ces activités personnelles dans une vie scolaire coopérative qui répond aux nécessités de la socialisation de l'enfant

car personnalisation et socialisation constituent un couple inséparable.

Mais de quelles activités d'apprentissages personnalisés parlons-nous ? S'agit-il de prendre le programme commun aux enfants d'une même classe ou d'un même niveau et de le couper en modules que chacun aborde à son rythme ?

Pour ma part je pense qu'il s'agirait là d'individualisation d'un curriculum commun et non d'une véritable personnalisation qui doit tenir compte de l'enfant, de son vécu, de son langage, de ses besoins, de ses intérêts.

Les apprentissages doivent être liés :

1. Aux activités globales fonctionnelles de l'enfant selon le processus :
activité globale ——→ prise de conscience des manques (je ne peux faire seul, il me faut demander de l'aide) ——→ apprentissages spécifiques pour combler les manques (à l'aide d'outils individualisés et autocorrectifs).

Dans ce cadre, l'éducateur intervient pour motiver et stimuler les activités globales, faire prendre conscience des manques, inciter et aider l'enfant à les assumer et à les dépasser en s'engageant dans un apprentissage spécifique (l'activité globale permet elle aussi des progrès par le processus du tâtonnement expérimental), fabriquer des outils ou initier à ceux qui existent déjà, soutenir l'effort, être le recours, aider aux évaluations et à la visualisation des progrès (plannings, échelles de niveaux, etc.).

Pour éclairer avec plus de précision ce processus, je vais en appeler à mon expérience dans le domaine orthographique (de l'expression écrite aux apprentissages orthographiques) (2).

Un enfant écrit un texte libre, un texte d'enquête, un compte rendu, une lettre à son correspondant... Après un premier temps d'expression durant lequel je lui demande de ne pas se soucier d'orthographe, d'écrire au rythme de sa pensée et de ses idées, vient le temps de la mise au point et de la correction. Il assume d'abord seul ce travail de réflexion puis avec l'aide de ses camarades, ensuite il fait appel à mon aide. Je passe alors avec lui une dizaine de minutes, au cours desquelles nous lisons le texte, nous en discutons, nous le corrigeons, nous examinons les entraînements nécessaires en orthographe grammaticale, les mots à retenir pour une mémorisation ultérieure, les correspondances grapho-phonétiques à revoir (3). Ces entraînements sont inscrits sur son plan de travail à la rubrique « activités à prévoir ». Les mots non connus sont inscrits sur une liste de mots à apprendre. Compte tenu du processus adopté, il est évident que chaque enfant aura une liste personnalisée, d'où la nécessité de créer et mettre en œuvre une méthodologie d'apprentissage qui tienne compte de ce fait, et qui de surcroît, puisqu'elle s'insère dans une pratique globale de pédagogie Freinet, en respecte les principes fondamentaux dont la priorité de l'expression et l'autogestion des activités.

2) Aux activités globales collectives. Les apprentissages en orthographe sont aussi liés aux activités décidées par le groupe et qui sont motivées par sa vie : lettre collective, album, compte rendu de sortie, sont l'occasion de rencontre avec des mots nouveaux et de prise de conscience de manques, ce qui vient enrichir les listes personnelles et nous amène parfois à des présentations collectives qui se répercutent ensuite en travaux individualisés.

Il s'agit donc d'une activité complexe étroitement imbriquée dans les objectifs, les structures institutionnelles, les pratiques coopératives.

A l'heure actuelle, en fonction des données recueillies au cours de nombreuses observations, il me semble que seule une telle personnalisation des apprentissages, liée aux activités globales personnelles et collectives, et insérée dans une vie de groupe coopératif, avec ses institutions d'entraide et d'apprentissage mutuels, ses lois décidées ensemble et ses lieux de décision et de régulation des conflits, ses stimulations, est en mesure de permettre, A TOUS LES ENFANTS, un développement maximal de leurs potentialités dans tous les domaines.

Elle implique évidemment beaucoup de conditions pour être une réussite :
— Des éducateurs capables :
• D'organiser ces activités de façon rationnelle, dans l'espace scolaire souvent trop restreint, dans un temps limité.
• De suivre la progression de chacun et d'apporter une aide individuelle efficace.
• D'avoir une stratégie éducative correspondant aux modalités relationnelles particulières de cette pratique, elle suppose donc qu'au cours de leur formation initiale les instituteurs soient informés et formés à cette pratique, mais elle nécessite aussi que des concertations puissent avoir lieu entre les praticiens sur le terrain pour une confrontation de leurs difficultés, une mise en commun de leurs outils et techniques, c'est là une condition majeure comme le montre l'expérience coopérative des éducateurs du Mouvement Freinet.

— Un nombre d'enfants limité à 15 maximum par éducateur, dans les écoles où existent le plus d'enfants en échec et 25 ailleurs, dans un premier temps.

— Des outils nouveaux, des techniques nouvelles, donc la mise en œuvre d'une recherche pédagogique centrée sur les problèmes rencontrés par les praticiens sur le terrain et leur participation active à cette innovation par une formation à la recherche-action (statut d'instituteur-chercheur à instituer).

Il est évident aussi que cette pratique d'apprentissages personnalisés, dans son ensemble, nécessite des recherches afin de la rendre le plus efficiente possible, cohérente avec les finalités à atteindre et les objectifs poursuivis, et utilisable par la grande masse des enseignants.

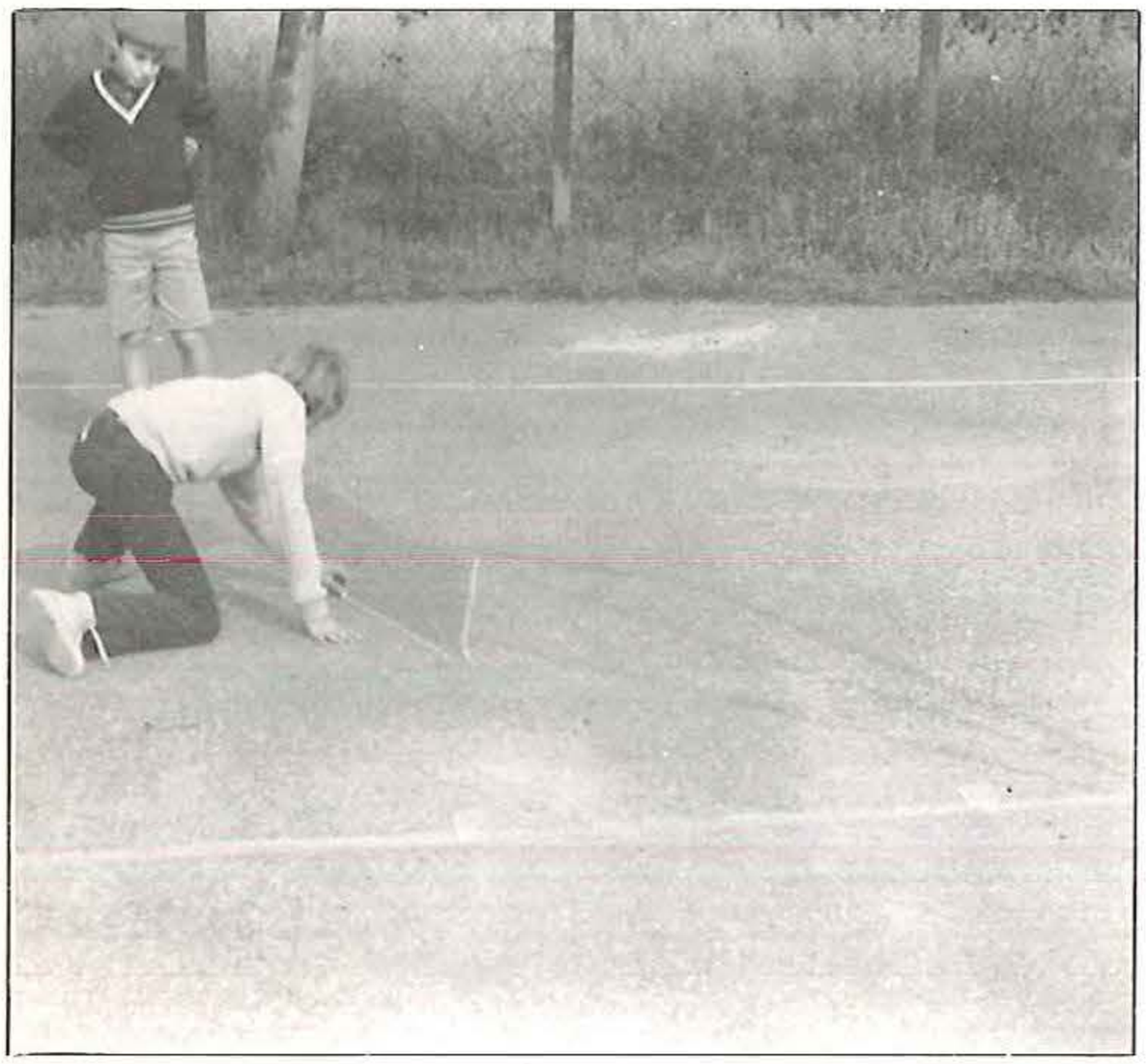
Jean LE GAL

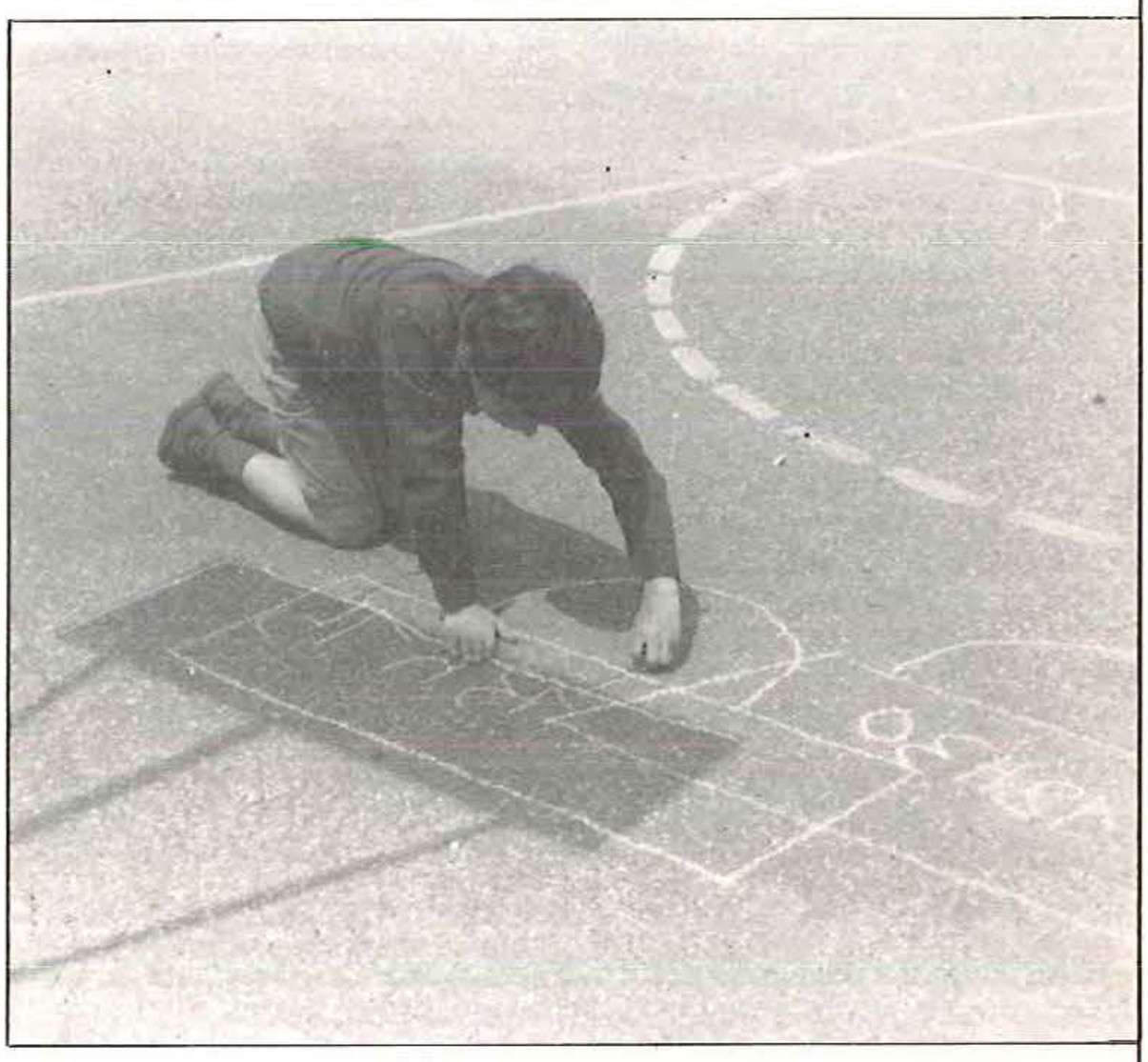
---

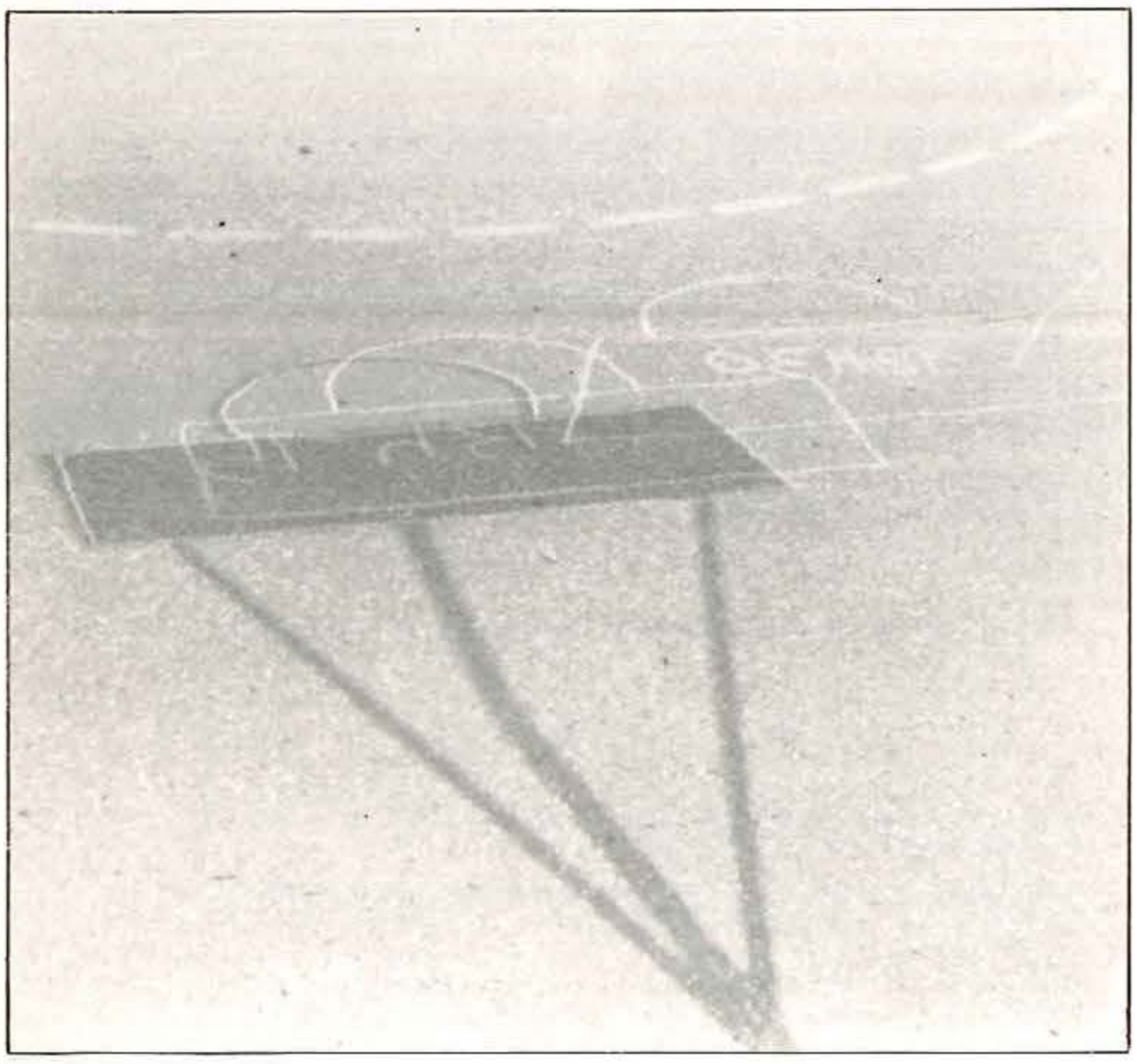
(2) J. Le Gal, *Savoir écrire nos mots,* Thèse de doctorat de 3e cycle en Sciences de l'Éducation, document ronéoté, 1979.

(3) Ce temps à passer avec chacun implique un nombre d'enfants limité et une organisation qui permette à l'éducateur de rester disponible à un enfant sans être constamment sollicité par les autres, d'où l'institution d'un système d'entraide mutuelle dans notre classe-coopérative, celui qui sait aide celui qui ne sait pas et la régulation des activités par un responsable de jour et des responsables d'ateliers et d'activités.

GÉOMÉTRIE







VERS UN COLLOQUE SUR LES DROITS ET LES POUVOIRS DES ENFANTS ET DES ADOLESCENTS

CONGRÈS DE L'ÉCOLE MODERNE PÉDAGOGIE FREINET

NANTERRE 28 AOÛT - 1er SEPTEMBRE 1983

Argument publicitaire, faire valoir pour magazine, donnée chiffrée pour programme politique, tranche d'âge pour tranche de programme scolaire, revanche pour adultes frustrés, « l'enfant » occupe la place. Mythe et objet, « l'enfant » fait recette.

Mais les enfants sont absents du débat. Privés de parole, pas producteurs, pas électeurs, ils n'existent socialement qu'au titre de consommateurs et surtout d'arguments à consommation, de l'alimentation aux loisirs, de la télévision à l'école ; par ministres, producteurs, aménageurs, publicitaires, enseignants, parents interposés.

Bien sûr, les responsables sont toujours les autres, la société, le « système »... Mais c'est de nous qu'il s'agit d'abord, de chacun de nous. Car chacun de nous pense, parle, décide, organise pour « l'enfant ». Mais sans les enfants.

La condition moderne des enfants et des adolescents, c'est d'abord être à papa-maman, les écouter, les gratifier, leur ressembler, les prolonger : c'est vivre sa vie d'enfant comme une longue attente dont l'école remplit et jusitifie le vide, au nom d'une préparation à la vie qui accumule tant de simulacres, de situations fausses et abstraites, qu'elle n'est qu'une imposture ; c'est subir un monde où l'absurdité gagne chaque jour du terrain, participer à un univers conçu comme l'antichambre de l'âge adulte, sans actes et sans pouvoirs reconnus, où toute tentative d'exister à part entière est d'emblée étouffée par la chappe de plomb qu'est la loi de majorité.

Il faut condamner l'inadmissible subordination des enfants aux adultes en matière de droit de la personne.

Subordination encouragée par la précarité de la condition enfantine : la dépendance biologique du tout jeune enfant donne le ton pour de longues années et compromet grandement le processus de conquête de l'autonomie. Subordination justifiée par l'idéologie de la protection qui entretient les adultes dans la conviction de l'infériorité de l'enfance, leur donnant de surcroît l'illusion de leur supériorité d'âme, phénomène classique des relations dominants-dominés.

Subordination enregistrée dans les textes juridiques où les jeunes apparaissent comme porteurs et non pas comme titulaires de droits ; un détournement de la notion de droit puisqu'avec les enfants cela devient, pour l'essentiel, le domaine de l'assistance et du contrôle, un droit qui interdit l'exercice des droits individuels.

Subordination amplifiée par le processus d'enfermement dans une école totalement coupée des réalités de la vie ; une école ignorante des potentialités réelles de l'enfance, des pouvoirs individuels et collectifs d'expression, de création, de recherche, de gestion du temps et des projets d'activités et ce dès l'école maternelle ; une école ignorante de l'importance capitale, pour l'avenir des individus et de la démocratie, d'une éducation articulée sur les réalités sociales et économiques, vécues, analysées.

C'est à une révision radicale du statut des enfants et des adolescents de nos sociétés qu'il faut œuvrer. A cet effet, ce sont les droits et besoins fondamentaux de l'enfance qu'il nous faut mettre en avant : droit au respect de la personne, droit à la dignité et à l'autonomie, droit à l'épanouissement maximum des potentialités, droit à un environnement ouvert et adapté, droit au dialogue, à la continuité affective, à la complémentarité et la diversité des rapports sociaux. Droit à l'accès à tous les savoirs-pouvoirs, etc. sans oublier le droit à la responsabilité sociale qui s'articule sur la redéfinition des droits juridiques des mineurs.

Le détail de ces droits, assorti de commentaires, constitue « **la Charte des droits et besoins des enfants et des adolescents** » dont nous publions ici-même, une rédaction soumise à la critique coopérative. Cette charte est un instrument pour la revendication d'un droit positif qui fasse d'eux autant que faire se peut — accompagnés des adultes solidaires — les acteurs de leur propre émancipation. **Nous envisageons que cette charte, amendée d'ici le congrès de Nanterre, soit soumise à l'approbation de ce même congrès et largement diffusée ensuite.**

Nous tous qui n'acceptons pas la lente dérive du statut de l'enfance, faisons savoir pour et avec les enfants et les adolescents que nous entendons que leurs droits élémentaires soient reconnus et respectés. Pour cela, il nous faut :

— Affirmer qu'il y a une oppression spécifique des enfants, tout comme on parle de l'oppression des travailleurs immigrés et de celle des femmes, avec un supplément d'aliénation qui relève du statut de non-adulte.

— Poser sans équivoque l'équivalence des droits des enfants et de tous les humains sans distinction, et souligner ce qui relève de la spécificité d'êtres en croissance.

— Échapper au piège de l'étiquetage : à chaque fois qu'on isole un statut de la société globale, alors même que la prise en compte des différences est traduite en terme de handicap, on provoque décalage et inadaptation ; et bien entendu, on entérine la situation créée en prétendant la résoudre par la création de secteurs spécialisés, ce qui évite de résoudre les problèmes créés à l'origine par l'intolérance sociale.

— Considérer qu'il n'y a pas de statut de l'enfance en soi, mais une situation d'interaction conflictuelle entre les différents partenaires sociaux, les enfants étant inscrits dans une série de rapports sociaux liés à un contexte politico-économique, et étant appelés, en tant que futurs adultes, à subir, à entretenir ou à maîtriser et à transformer ces rapports de dominants-dominés.

— Postuler, par voie de conséquence, que les enfants et adolescents ont au même titre que les autres humains, droit d'intervention sur leur environnement social et que l'exercice de ce droit passe par la lutte contre la marginalisation sociale, la mise à l'écart dans une école fermée aux réalités sociales.

— Substituer à une conception du droit fondée sur les idées d'incapacité et d'appartenance qui entraînent au protectionisme et à la discrimination, une conception fondée sur la responsabilisation, l'autodétermination.

— Concevoir que les inégalités sociales ne justifient pas une différenciation des droits selon les personnes, mais appellent à satisfaire des besoins différents : les droits sont communs à tous les enfants, seuls certains besoins peuvent varier d'un enfant à l'autre, en fonction des conditions socio-économiques et culturelles, de la classe sociale, de l'âge, du sexe, de l'histoire personnelle...

Dans l'immédiat, avec pour horizon le congrès I.C.E.M.-Pédagogie Freinet de Nanterre et son colloque sur les droits et pouvoirs des enfants et adolescents (septembre 1983), nous proposons d'aborder cette problématique des droits des enfants selon quatre axes de réflexion :

— Les enfants, acteurs culturels.
— Les enfants, acteurs sociaux.
— Les enfants, acteurs institutionnels.
— Les enfants, titulaires de droits juridiques.

Cette dernière perspective des droits juridiques des enfants n'est pas sans soulever de nombreuses questions ; en effet, d'emblée apparaît le risque du caractère purement formaliste, et donc inopérant, de dispositions juridiques ouvrant à un droit positif pour l'enfance. Ainsi, il ne suffit pas d'être titulaire d'un droit inscrit dans un texte pour pouvoir l'exercer (car interviennent les rapports de force sociaux, au sein des familles en particulier). Ainsi, il est illusoire et démagogique de baisser la barre de la majorité officielle, dans quelque domaine que ce soit, si par ailleurs les actes de la vie quotidienne interdisent ou contrarient l'accès progressif de chacun à l'autonomie et à la responsabilité.

Nous ne saurions nous contenter d'un déplacement des barrières formelles telles que la majorité civile, électorale, juridique, sexuelle. Nous refusons qu'à une étape quelconque de leur vie les enfants soient enfermés dans un statut de mineur. Nous posons en préalable qu'ils ne sont à aucun moment des objets que les adultes ont le droit de façonner, manipuler, à la mesure de leurs désirs ou de leur propre asservissement, pas plus qu'ils n'ont le droit de les soumettre à des impératifs politiques et économiques qu'il serait interdit de remettre en question. Nous partons en conquête d'autonomie et de responsabilités à qui il faut donner des conditions de vie épanouissantes dans le respect des différences sans dressage, sans normalisation et sans pénalisation d'aucune sorte (*). Cette problématique est claire : la définition d'un nouveau statut des enfants et des adolescents ne peut s'encombrer de sentimentalité ou de condescendance. Elle ne relève pas d'une démarche abstraite et intentionnelle, mais elle doit être traduite dans des comportements et des actes quotidiens autant que des textes législatifs qui sans cela pourraient n'exister qu'à l'état de gadgets juridiques. Elle est avant tout un choix politique, pour une éducation politique, au sens où il s'agit de responsabiliser les enfants et les adolescents, à l'école en par-

(*) Perspectives d'éducation populaire. Maspéro 79. Les éléments constitutifs de la Charte des droits et besoins figuraient en partie dans ce document.

ticulier, par une prise en compte permanente des réalités sociales à travers l'expression de leur identité culturelle et la mise en œuvre de leurs projets, s'appuyant à la fois sur les richesses du compagnonnage et la dynamique des conflits.

Cette éducation politique est partie prenante de la lutte générale contre l'exploitation de l'homme, elle est l'expression vivante des droits des enfants, des droits de l'homme.

En cette période historique où la gauche exerce les responsabilités du pouvoir, cette revendication d'un statut d'autonomie et de responsabilité pour l'enfance est centrale : un socialisme de liberté, d'initiative, de responsabilité est-il concevable, crédible, pérennisable sans cette révolution éducative et sociale ? La sauvegarde de la démocratie, dès lors que les anciennes valeurs articulées sur le principe d'autorité, sont caduques, est assurément liée à cette révolution culturelle.

Les enfants et les adolescents, acteurs culturels

Dans le domaine des expressions culturelles des enfants et des adolescents, les éducateurs Freinet disposent d'une solide expérience pratique et théorique, qui peut nous permettre, aujourd'hui, de travailler à faire un bilan et des propositions. Nous ne sommes pas les seuls ; des expériences comme celles d'Élizabeth Bing, celles d'animateurs de quartiers ou de maisons de jeunes, pour n'en citer que quelques-unes fonctionnent bien souvent dans le même souci éducatif ; une très large partie de l'expérience des C.E.M.E.A. va dans le même sens. Enfin des écrivains, des cinéastes, des chercheurs ont montré une écoute de l'enfance et de l'adolescence, passionnante pour des éducateurs Freinet.

Mais il nous faut aussi faire le bilan de la banalisation de quelques-unes des techniques d'expression libre, comme le texte libre, le journal scolaire, devenus souvent des caricatures imposées aux enfants et aux ados. Le bilan également ces dernières années de l'accès réel des jeunes aux médias, dans la littérature, la peinture, etc. Cela dans une ambiance de crise de l'enseignement des « disciplines artistiques », dans toute l'éducation nationale.

Quelques premiers thèmes à approfondir :

— Quel bilan de la pédagogie Freinet depuis 50 ans dans le domaine de l'expression culturelle **vécue** dans nos classes : textes libres, poésie, dessin, musique, journaux, etc. des inventaires partiels existent, travaux de Clanché, Gonnet, etc. Qu'est-ce que ce bilan nous permet d'affirmer aujourd'hui dans le domaine d'une politique culturelle des enfants et des ados ?

— En particulier, peut-on dégager ce qui serait les formes d'une culture, ou plutôt d'ensembles culturels, propres aux enfants ou aux ados, le mot culture étant pris dans le sens que lui donnent les anthropologues. Les milliers de textes libres, les centaines de journaux, que nous avons pu recueillir constituent une véritable mine pour établir ce qui pourrait être une mémoire des enfants, témoins d'eux-mêmes et de leur temps.

La reconnaissance d'expressions culturelles des jeunes pourrait déboucher sur des propositions institutionnelles dans le domaine, entre autres, des médias, de la télé. A l'école aussi, paradoxalement le lieu où les jeunes vivent le plus et où leurs expressions culturelles sont le moins reconnues. Ce travail consoliderait les hypothèses de créations de « Vivre » et de « Boomerang ».

— Définir les relations entre l'art, la création, la recherche artistique et culturelle et l'expression des enfants et des adolescents. Les débats autour de l'art enfantin « vivotent » dans le mouvement, passé le temps des certitudes un peu dogmatiques, mais très dynamisantes. A côté d'une production ordinaire liée à la liberté/libéralisation de l'expression, quels peuvent être aujourd'hui les contours d'une expression artistique « majeure » de l'enfant ou de l'adolescent, d'un individu qui se trouve être un enfant ou un adolescent ?

Les enfants, acteurs sociaux

Que les avancées psycho-pédagogiques de ce siècle aient permis que se répandent et s'imposent des vérités essentielles sur l'enfance, cela n'est pas douteux. Il n'en reste pas moins que la traduction sociale, institutionnelle qui a été faite de la spécificité de l'enfance n'a cessé de conduire à une vaste entreprise de marginalisation, de ségrégation.

L'atomisation, l'isolement, la « nucléarisation » des familles contemporaines qui se déchargent de plus en plus des responsabilités éducatives sur les institutions spécialisées ; la mise à l'écart dans une école à vocation protectrice et aseptisante, coupée du monde extérieur ; des enseignants toujours aussi peu tentés de prendre des risques, effrayés par toute démarche innovatrice d'ouverture de la classe et de l'école ; une caricature d'enfants imposée par les modes de vie et les médias : rejetés en tant qu'interlocuteurs mineurs — mais ô combien objets d'attendrissement — inaptes à comprendre, étrangers au monde de l'argent, étrangers aux activités domestiques, étrangers aux activités professionnelles des parents, des adultes ; la mystification idéologique bourgeoise qui joue pleinement en entretenant le mythe d'une société homogène où les classes sociales n'existeraient pas, où les faits sociaux s'observent et s'analysent — quand on s'y attarde — essentiellement à partir de catégories morales (idéologie du mérite en particulier) ; des syndicats qui ignorent l'école alors qu'il faudrait entreprendre sans délai une collaboration active dès le niveau élémentaire, etc.

Voilà autant de reflets et/ou de facteurs d'une minorisation et d'une marginalisation sociale de l'enfance.
Une enfance qui s'éveille alors douloureusement aux réalités lorsqu'elle découvre, avec brutalité, le monde du travail, le chômage, ou lorsqu'il s'agit tout simplement de choisir une formation, une profession.
Une enfance qui ignore tout des circuits économiques, des conditions de travail, des rapports de production, de l'organisation du travail, de la publicité... Une enfance qui, sur les lieux mêmes de sa vie quotidienne, l'école et la cité, n'est jamais ou pratiquement jamais consultée, associée aux choix qui la concerne...

Alors, deux questions majeures se posent :

— Quelles pratiques sociales (dans et hors de l'école) faut-il valoriser, intensifier ou inventer pour transformer radicalement cet état de fait ? Pour casser l'isolement social, l'enfermement de l'enfance dans l'école ? Pour entraîner les jeunes à l'analyse des réalités socio-économiques à partir d'une participation concrète aux domaines d'activités actuellement réservés aux seuls adultes ? Pour aller au devant des compétences extérieures à l'école, autrement dit éclater l'école auprès des personnes, des services, des entreprises qui acceptent de contribuer ponctuellement à la formation des enfants et adolescents ? Pour associer les enfants à la transformation de la vie sociale et non les conformer à l'intériorisation de l'ordre établi...

— Quelles alliances devons-nous envisager, localement, autour des lieux de vie des enfants, pour promouvoir l'implication des jeunes générations dans le monde du travail, la gestion de la cité, la vie culturelle... Quelles stratégies pouvons-nous élaborer avec les partenaires susceptibles de partager ces objectifs ?

Les enfants, acteurs institutionnels

La dynamique institutionnelle en milieu scolaire et ailleurs

Nous postulons l'équivalence des Droits des enfants avec ceux des hommes et nous fondons l'éducation sur les valeurs de liberté, justice, paix, fraternité, compréhension, amitié, solidarité et coopération (Déclaration Universelle des Droits de l'Homme).

La famille, l'école, la cité, doivent être, pour les enfants, des lieux d'apprentissage des droits et responsabilités, individuels et collectifs, des hommes, en les mettant en situation d'y vivre pleinement leurs droits et responsabilités d'enfants.

Nous considérons que les enfants, **soutenus lors de leurs premiers essais par la présence encourageante, stimulante et sécurisante des adultes,** sont capables de s'organiser, de décider, d'agir.
Mais il nous faut **AGIR** pour développer ces tentatives, **RECUEILLIR** des faits pour en témoigner, **INTERVENIR** pour obtenir les changements qui rendront irréversible notre rupture démocratique, passer du pouvoir des adultes sur des enfants dépendants et assistés, à un système où les relations s'établissent entre des acteurs autonomes, responsables : de l'enfant-objet à l'enfant-citoyen.

AGIR pour une école, champ d'apprentissages multiples et lieu de vie réelle, culturelle, sociale, économique :
— Ouvrir et élargir les brèches.
— Agrandir le champ d'action.
— Faire reculer les limites du pouvoir du conseil de la classe-coopérative.
— Faire reconnaître ses décisions, ses lois.
— Faire légitime ses responsables.
— Imposer les projets définis en commun, l'ouverture de la classe, le droit des enfants sur leur espace et leur temps...

La classe-coopérative n'a pas actuellement de statut d'autonomie. Le conseil ne détient son pouvoir que du bon vouloir de l'enseignant, qui lui-même est fortement limité par la réglementation et la hiérarchie. Un statut légal, fondé sur les droits de l'enfant-citoyen et ceux d'un éducateur responsable, ouvre le champ à des **contrats d'action éducative** : entre enfants réunis en association, entre adultes réunis au Conseil, entre enfants et adultes dans la classe-coopérative.

C'est à partir des actes et des comportements quotidiens, créateurs et en rupture, qu'apparaîtront les nouvelles perspectives d'une éducation démocratique et que se feront les prises de conscience de la nécessité de transformer les statuts des enfants et des éducateurs et les réglementations qui limitent fortement le champ actuel des possibles, et pour cela, il est nécessaire :

DE TÉMOIGNER

— Recueillir des faits.
— Noter les incidents critiques, les conflits, dans les rapports à l'institution scolaire, ses lois, ses réglementations, sa hiérarchie...
— Les rapports aux institutions de la cité.
— Les rapports aux institutions familiales.
— Le changement de l'école est en relation dialectique avec les changements dans la famille et la cité.

et d'INTERVENIR

Analyser les données recueillies sur le terrain, en dégager les finalités, les principes, les objectifs de notre action éducative, les conditions institutionnelles et matérielles favorables, les lieux de blocage.
Constituer des dossiers solides pour une action multidimensionnelle, législative, juridique, sociale, politique, psychologique...
— Statut du conseil de coopérative.
— Législation scolaire.
— Hiérarchie et pouvoir du conseil des maîtres.
— Droits des parents sur l'éducation des enfants.
— Violence et châtiments corporels.
— Autonomie financière et travail productif de l'école coopérative.

Un champ d'action immense et enthousiasmant s'ouvre à notre pouvoir d'initiative et à notre engagement créatif.

Les enfants, titulaires de droits juridiques

Le droit des mineurs est fondé sur les notions d'incapacité et d'irresponsabilité des personnes concernées, d'où il découle que les dispositions juridiques sont définies comme des mesures de protection prises dans l'intérêt de l'enfant. Ainsi, d'un point de vue juridique traditionnel, l'enfant apparaît comme privé de droits ou, plus subtilement, comme porteur de droits : les adultes qui en ont la charge agissent en son nom, décident pour lui, obtiennent prestations, jouissent de ses biens.

Mais en fait, le principe opposé de capacité des mineurs au nom duquel ceux-ci deviennent titulaires de droits, ce principe de capacité connaît un début de réalité avec l'adoption progressive de quelques dispositions autorisant une amorce d'autonomie juridique : demande de mesures éducatives, action en recherche de paternité, ouverture d'un livret d'épargne, perception de son salaire, reconnaissance de paternité, contraception... D'une manière générale, ces dispositions concernent les mineurs de 16 ans révolus.

Il s'agit encore d'ouvertures très limitées, et le droit français reste dans son ensemble profondément imprégné du statut d'infériorité et d'incapacité de mineurs, tous âges confondus. Ceci n'est pas sans refléter les valeurs, les fondements idéologiques, le fonctionnement d'une société basée sur le principe d'autorité. Les droits « positifs » des mineurs énumérés ci-dessus, et quelques autres, sont en réalité bien mal connus, comme si leur existence était d'une importance bien relative, à moins qu'on hésite à les faire connaître : la rétention de l'information permet sans doute de limiter l'émergence d'une revendication quelconque de la part des intéressés. Qu'on se rassure pourtant ; jusqu'alors, les droits de l'enfance sont octroyés et non pas conquis ; la jeunesse n'a encore rien revendiqué, elle ne le fera peut être pas d'elle-même avant longtemps, du moins tant qu'on la maintiendra en état d'infantilisation, hors des réalités sociales, sans organisation et sans mémoire collectives.

Il faut souligner les différences de législations d'un pays à l'autre. Si l'on additionnait l'ensemble de ces petites audaces dispersées dans les codes « occidentaux », les jeunes disposeraient déjà d'un droit relativement novateur qui, parions-le, n'en acculerait pas pour autant les adultes à brandir le drapeau de la contre-révolution.
Ne nous cachons pas que l'avancée juridique en question se fera par à-coups, au rythme des transformations éducatives et sociales, sous l'effet d'une revendication qui ira s'affirmant.
La réflexion conduite au cours de ce colloque ne constituera rien de plus qu'une sorte d'acte de naissance de cette transformation du droit des mineurs. Parmi les thèmes à retenir pour les tables rondes du colloque, notons :
— Les enfants n'appartiennent qu'à eux-mêmes : problèmes posés par le divorce, l'adoption, l'émancipation, le tutorat...
— Les enfants et la libre-association.
— Les actes de violence sur enfant ; les châtiments corporels, la non-assistance à personne en danger...
— La délinquance, la justice des mineurs et le droit pénal.
— Les jeunes et la cité : pour des comités d'action jeunes.

Projet de Charte des Droits et des Besoins des enfants et des adolescents

Vos enfants ne sont pas vos enfants, Ils sont les fils et les filles de l'appel de la vie à elle-même, ils viennent à travers vous mais non de vous, et, bien qu'ils soient avec vous, ils ne vous appartiennent pas.
Vous pouvez leur donner votre amour mais non point vos pensées.
Vous pouvez accueillir leur corps mais pas leur âme, car leur âme habite la maison de demain que vous ne pouvez visiter, pas même dans vos rêves.
Vous pouvez vous efforcer d'être comme eux mais ne tentez pas de les faire comme vous.
Car la vie ne va pas en arrière ni ne s'attarde avec hier.

Khalil Gibran

« Nous ne donnons pas aux enfants les moyens de s'organiser. Irrespectueux, défiants, mal disposés à leur égard, c'est bien mal que nous en prenons soin. Pour savoir comment s'y prendre, il nous faudrait s'adresser à des experts, et les experts ici, ce sont les enfants ».

Januz Korczak

En 1959, l'Assemblée Générale des Nations Unies adoptait une « Déclaration des Droits de l'Enfant » ; texte généreux mais se situant totalement dans un registre d'idées générales de caractère protectionniste : l'enfant dont on parle est un assisté et ce document enferme l'enfance dans son statut de dépendance et d'assistance, il est protégé mais de ce fait soumis aux décisions des institutions protectrices.

Considérant que les enfants sont capables de prendre des décisions selon leurs intérêts et leurs aptitudes, dès la première enfance, dans la famille, l'école et la cité, nous estimons fondamental pour la démocratie que les droits et responsabilités des enfants et des adolescents soient modifiés.

Nous condamnons la subordination des enfants aux adultes en matière de droit de la personne dans ses aspects éducatifs, sociaux, juridiques.

Nous posons comme principe l'équivalence des droits des enfants et de tous les humains sans distinction, il ne peut y avoir de statut de l'enfance en soi. Nous postulons, par voie de conséquence, que les enfants et les adolescents ont droit d'intervention sur leur environnement social et sur leur propre vie.

Nous substituons à une conception du Droit fondée sur les idées d'incapacité et d'appartenance qui entraînent au protectionnisme et à la discrimination, une conception fondée sur la responsabilisation et l'autodétermination.

Les enfants ne sont à aucun moment des objets que les adultes ont le droit de façonner, manipuler, à la mesure de leurs désirs ou de leur propre asservissement, pas plus qu'ils n'ont le droit de les soumettre à des impératifs politiques et économiques qu'il serait interdit de remettre en question.

La Charte des Droits et des Besoins des enfants et des adolescents est un choix politique pour une éducation des enfants et des adolescents à la liberté, la responsabilité, l'autonomie, le respect des droits des hommes, la coopération, la solidarité et l'entraide, elle doit donc se traduire dans les comportements et les actes quotidiens autant que dans les textes législatifs.

1. LES DROITS DE LA PRÉNATALITÉ, DE LA NAISSANCE ET DE L'ACCUEIL

1.1. Les enfants ont le droit de ne pas être le fruit du hasard.
1.2. Les enfants ont le droit d'être voulus pour eux-mêmes et non dans le seul intérêt d'une politique.
1.3. Les enfants ont le droit d'être voulus pour eux-mêmes et non dans le seul intérêt de leurs parents.
1.4. Les enfants ont droit à une gestation et à une naissance sans traumatisme.
1.5. Les enfants ont le droit d'être accueillis tels qu'ils sont, quelle que soit leur constitution physique.
1.6. Les enfants ont droit au même accueil quel que soit leur sexe.

2. LE DROIT AU RESPECT DE LA PERSONNE

2.1. Chaque enfant est unique et a droit au respect de sa personnalité.
2.2. Les enfants ont droit au respect de leur identité.
2.3. L'acceptation de la différence individuelle et sociale implique le droit à la confiance et à la solidarité.
2.4. Les enfants ont droit à l'anonymat.

Il importe de montrer que la personne est unique et que cette unicité est dans tous les cas une richesse, richesse méconnue, souvent niée ou méprisée au nom de normes culturelles et sociales.

L'enfant est, dès l'origine, un être social et donc ses aptitudes, ses potentialités, pour se concrétiser ont besoin des stimulations d'un environnement favorable.

Le Droit au respect de la personne exige qu'on renonce à toute tentative d'alignement des individus. Cela suppose :
— La prise en compte de la personnalité de chacun et la recherche de réponses éducatives stimulantes où l'affectivité ait toute sa place.
— L'attention portée aux cheminements et aux rythmes personnels.
— Le respect de l'identité culturelle qui naît de l'appartenance à une classe sociale ou à une ethnie donnée et la non-valorisation de modèles exclusifs ou majoritaires.
— L'intégration des handicapés aux structures éducatives « normales » .
— L'abandon de toutes les structures ségrégatives.
— Une pédagogie fondée sur la personnalisation des activités et la socialisation, appuyée par des éducateurs travaillant en équipe.
— Le droit à l'anonymat et au secret : il importe de préserver cette liberté individuelle fondamentale et de s'élever contre des pratiques de fichage, d'observation, de recherche, d'orientation, qui se font sans le consentement de l'enfant et de l'adolescent.

3. LE DROIT A L'INTÉGRITÉ ET A L'AUTONOMIE CORPORELLE, LE DROIT A UNE VIE ÉQUILIBRÉE

3.1. Les enfants ont besoin de vivre et de se reposer à leur rythme.
3.2. Les enfants ont besoin de satisfaire leur intense besoin de mouvement, d'activité, de jeu.
3.3. Les enfants ont besoin de ne pas être malmenés inconsidérément dans leur organisme.
3.4. Les enfants ont besoin de prendre conscience de toutes les possibilités de leur corps et de vivre librement leur sexualité.
3.5. Les enfants ont besoin d'une alimentation équilibrée.

3.6. Les enfants ont besoin de vivre au contact de la nature, de la lumière, du soleil.
3.7. Les enfants ont besoin de ne pas être en permanence, propres et impeccables.
3.8. Les enfants ont besoin d'obtenir de la part des tiers témoins ou avertis des dangers ou des sévices qu'ils encourent.

Le malmenage est l'un des maux de l'enfance moderne. D'une manière générale, le mode de vie imposé aux enfants est en contradiction avec leurs besoins physiologiques : manque de sommeil, réveils en fanfare, longs déplacements, immobilité imposée à l'école, activités scolaires abrutissantes parfois et souvent ennuyeuses, médications abusives, alimentation envahie par les pesticides, les additifs et souvent déséquilibrée... L'école se doit d'abord de limiter les dégâts causés par une vie familiale et une vie sociale parfois traumatisantes, au lieu de les enregistrer, voire les multiplier.

L'éducateur, sur le plan de l'affectivité, de la sexualité, de la propreté doit être un éducateur et non un moraliste, son éthique est celle du respect de l'autre. Le changement profond ne peut venir que d'une entreprise d'éducation collective des adultes car le malmenage de la jeunesse est le résultat de l'action quotidienne de chacun. Tout devrait être fait pour que les enfants trouvent auprès des adultes une aide bienveillante plutôt qu'une attitude répressive : les châtiments corporels doivent être abolis par un texte de loi.

4. LE DROIT A UN ENVIRONNEMENT OUVERT ET ADAPTÉ

4.1. Les enfants ont besoin d'un espace minimum à explorer.
4.2. Les enfants ont besoin du contact avec le monde vivant.
4.3. Les enfants ont besoin d'expérimenter avec des matériaux très divers.
4.4. Les enfants ont besoin de prendre possession de l'espace collectif sans être agressés.
4.5. Les enfants ont besoin d'intervenir sur leur environnement.

L'école, les lieux d'accueil, la cité, doivent permettre aux enfants le contact avec la nature, les êtres vivants, la matière, dans une ambiance sécurisante, une relation affective avec les adultes qui encouragent les expérimentations d'où naîtra une connaissance personnalisée.
Chaque enfant doit être élevé sur ses propres racines qui plongent dans son environnement quotidien. L'école doit être revue dans son architecture, son organisation humaine et matérielle : pas de classes surchargées, de locaux exigus mais des espaces qui répondent aux besoins d'activités multiples et diversifiées.

5. LE DROIT AU DIALOGUE, A LA CONTINUITÉ AFFECTIVE, A LA COMPLÉMENTARITÉ ET LA DIVERSITÉ DES RAPPORTS SOCIAUX

1. Les jeunes enfants ont besoin d'attention maternelle ET paternelle.
2. Les enfants ont besoin d'une continuité éducative, de repères stables.
3. Les enfants ont besoin de relations simples et vraies, d'un dialogue authentique.
4. Les enfants ont besoin du contact d'enfants et d'adultes des deux sexes, d'origines ethniques et culturelles diversifiées.
5. Les enfants ont besoin d'un enracinement social et culturel.

A une époque où chacun est soumis à l'écartèlement et au déracinement, l'effort des adultes doit d'abord viser à favoriser la continuité psycho-affective, tant au niveau des personnes, que des rythmes, des attitudes, des lieux, des racines culturelles.

Les ruptures (gardes des enfants, nourrice, crêche, hôpital...) à répétition sont vécues comme des deuils dont l'enfant garde pour toujours les séquelles et sont à proscrire autant que cela est possible. Il existe entre les enfants et les parents une sorte de contrat tacite de continuité éducative qui implique un devoir des parents mais non un droit : la rupture du contrat par des placements divers, impose donc l'examen de la situation et une décision qui fasse primer le droit des enfants à une relation affective sécurisante. Cela n'implique pas pour autant la non-ouverture sur les autres : autres générations, autres cultures, autres lieux.
L'école se devra elle aussi de répondre à ce double besoin de continuité éducative sécurisante et d'ouverture.

6. LE DROIT A LA DIGNITÉ ET A L'AUTONOMIE

6.1. Les enfants n'appartiennent qu'à eux-mêmes et non pas à leur famille ou à l'État.
6.2. Les enfants n'ont pas à être endoctrinés, conditionnés : ni l'État, ni la famille ne peuvent les contraindre à partager des convictions et des pratiques religieuses et politiques.
6.3. Les enfants ont besoin de la confiance et de la disponibilité sécurisantes, complices et stimulantes des adultes.
6.4. Les enfants ont besoin d'exprimer et d'affronter les conflits et de revendiquer, individuellement et collectivement, la reconnaissance de leurs compétences, de leurs différences, de leurs pouvoirs spécifiques.
6.5. Les enfants ont besoin d'entretenir des relations affectives et des rapports de travail avec d'autres adultes que leurs parents.
6.6. Les enfants ont besoin de disposer librement de leurs temps de loisirs sans être contraints de se livrer à des activités auxquelles ils ne souscriraient pas.
6.7. Les enfants ont besoin de maîtriser les réalités sociales et économiques et doivent disposer d'un véritable droit au travail.
6.8. Les enfants ont besoin d'assumer librement leurs déplacements sans être soumis à la réprobation ou à l'intervention abusive des adultes.
6.9. Les enfants ont besoin de disposer de territoires et de biens qui leur appartiennent en propre.
6.10. Les enfants ont besoin d'assumer librement leurs choix esthétiques sans subir les modes ou la pression des parents.
6.11. Les enfants ont besoin de disposer d'une autonomie financière.

Les enfants n'appartiennent qu'à eux-mêmes et non à la famille ou à l'État :

— Revendication qui fait scandale mais qui constituera l'aboutissement de la révolution du statut des enfants.
— Affirmation première et fondamentale : la généralisation de pratiques éducatives, qui favorisent les initiatives et les expériences de liberté et de responsabilité au sein de groupes coopératifs, ouvrent l'accession de l'enfance à un statut d'autonomie.

Cette évolution se heurte à deux attitudes des adultes : l'incapacité à concevoir les compétences réelles des enfants et le plaisir que chacun prend à entretenir leur dépendance.

Jouets ou esclaves, on leur permet difficilement d'avoir un univers à eux, d'entretenir des relations autonomes, de s'associer aux tâches sérieuses de la vie quotidienne.

Les adultes auront donc un grand effort à fournir pour transformer leurs réflexes face à l'enfant et l'encourager à exercer son

initiative, sa part de pouvoir et de responsabilité, au lieu de le diriger, le surveiller, l'assujettir : tout milieu éducatif devrait être orienté vers l'acquisition de l'autonomie et de la responsabilité, un corollaire de ce principe étant le droit de l'enfant à ne pas être à tout moment sous le contrôle de l'adulte. Ceci ne doit pas pour autant excuser l'abandonnisme, la présence adulte doit être disponible et sécurisante car la situation d'être en développement ne permet pas à l'enfant de prendre toutes les responsabilités : ce qu'il peut, ni plus, ni moins.

7. LE DROIT A L'ÉPANOUISSEMENT MAXIMUM DES POTENTIALITÉS

7.1. Les enfants ont droit à l'initiative et à l'erreur.
7.2. Les enfants ont droit au plaisir.
7.3. Les enfants ont droit à l'entraide et à la solidarité.
7.4. Les enfants ont besoin de réussites.
7.5. Les enfants ont besoin de s'exprimer, d'inventer, de créer, de transformer, de produire.
7.6. Les enfants ont besoin de communiquer.
7.7. Les enfants ont besoin d'émotions esthétiques.
7.8. Les enfants ont besoin d'élaborer des projets, de se projeter dans l'avenir, de maîtriser les objectifs des activités qu'ils poursuivent.

L'enfant n'est que potentialités : aucun enfant ne peut se développer normalement si ne sont pas réunies les conditions indispensables à son développement, conditions au nombre desquelles compte tout particulièrement la possibilité de communiquer : entendre et être entendu, voir et imiter, désirer et s'exprimer, vouloir et se voir opposer des limites, une loi. La question des stimulations et des attentes qu'exprime le milieu où il vit est centrale, et il peut en résulter de nombreux effets pervers : contraintes et exigences rigides, incitations multiples qui perturbent l'enfant ; manques d'un milieu pauvre en proie à la résignation, au fatalisme de l'échec qui amènent un sous-développement. L'école doit être un lieu d'enrichissement fondé sur une reconnaissance de l'identité culturelle : chacun doit s'y sentir reconnu à travers ses productions réussies, ses comportements positifs, ses compétences sollicitées. Il importe donc de lutter contre la hiérarchisation des activités et des réussites qui interdit à une majorité d'enfant d'accéder à l'expression de leurs potentialités physiques ou intellectuelles.

8. LE DROIT A L'ACCÈS A TOUS LES SAVOIRS/ POUVOIRS

8.1. Les enfants ont le droit de s'approprier tous les savoirs.
8.2. Les enfants ont besoin d'obtenir des réponses vraies et cohérentes aux questions qu'ils se posent.
8.3. Les enfants ont besoin de gagner, d'utiliser, de gérer les sommes d'argent qui leur reviennent du fait de leur participation à des activités de production ou de service, et d'expérimenter en permanence avec de l'argent.
8.4. Les enfants ont besoin d'expérimenter les rôles sociaux, les phénomènes de pouvoir, l'émergence et la dynamique des conflits.
8.5. Les enfants ont besoin de prévoir, d'organiser, de programmer, de gérer, d'évaluer individuellement et coopérativement leurs projets d'activités, leurs apprentissages.
8.6. Les enfants ont besoin de prendre conscience de leur environnement social et professionnel.
8.7. Les enfants ont besoin de comprendre les phénomènes politiques, sociaux et économiques qui les entourent.

Le domaine est immense. Ces rubriques importantes sont en contradiction totale avec les pratiques éducatives dominantes qui occultent les réalités de la vie quotidienne, sociales et économiques : « Les problèmes sociaux n'existent pas » dans leur aspect affrontement d'intérêts divergents ou dimension collective ; délinquance, violence, tabac, alcoolisme, justice inégalitaire... ne sont pas des faits de société.
L'expression des enfants en est aliénée et véhicule les idées reçues, les tabous, les valeurs dominantes.
Accueillir l'expression ne suffit donc pas, il est nécessaire de fournir les éléments d'une connaissance et d'une réflexion approfondies, mais comment ouvrir réellement l'école sur la vie ?

9. LE DROIT A LA RESPONSABILITÉ SOCIALE ET JURIDIQUE

9.1. Les enfants ont le droit de s'éloigner du domicile familial, d'effectuer des déplacements pendant le temps scolaire, sans être systématiquement interpelés, sans être poursuivis pour délit de fugue, sans avoir à être l'objet d'une enquête de justice. (Les articles 371 et 108-2 du Code Civil sont à modifier en conséquence).
9.2. Les enfants ont le droit de choisir un tuteur (une institution, une personne) qui se substitue totalement aux parents en matière d'action éducative (notion qui remplacera celle « d'autorité parentale ») et de domiciliation.
(Le mineur doit pouvoir saisir une instance pour obtenir une modification de sa situation éducative dans toutes circonstances relevant de son choix et non seulement lorsque « sa santé, sa sécurité, sa moralité sont en danger »).
9.3. Aucun enfant ne peut être retiré de son milieu familial dès lors qu'il dispose de la possibilité de faire connaître son opposition à ce retrait. Les enfants ont droit à la continuité affective : s'il a été placé hors de la famille d'origine et n'en a reçu ni visite, ni correspondance dans le délai d'un an, l'enfant est immédiatement adoptable s'il en exprime le désir.
9.4. En matière d'adoption, l'enfant a le droit d'exercer son libre arbitre dès lors qu'il dispose de la possibilité de faire connaître son opinion.
9.5. En cas de divorce des parents, la décision de « la garde » des enfants est prise en priorité en fonction de l'avis formulé par les premiers intéressés — les enfants — dès lors qu'ils disposent de la possibilité de faire connaître leur opinion. Les parents ayant rompu un contrat qu'ils avaient librement consenti — à la différence de leurs enfants, ceux-ci ont la faculté de renoncer à vivre avec l'un et l'autre parents naturels.
9.6. Les enfants ont le droit de refuser toute pratique religieuse imposée.
9.7. Les enfants ont le droit d'exercer les loisirs de leur choix et de refuser toute activité imposée.
9.8. En matière d'actes médicaux, psychiatriques et chirurgicaux, les enfants ont le droit de s'opposer à toute intervention qui aurait été décidée sans leur consentement.
9.9. Les enfants ont le droit d'exercer librement leur esprit critique, de diffuser librement leurs productions artistiques et littéraires, de manifester publiquement leurs opinions — à cet effet de se regrouper en association, d'entretenir la correspondance de leur choix.
9.10. Tout châtiment corporel, tout sévice est strictement interdit de la part des parents comme de toute personne menant une action éducative auprès de l'enfant.
9.11. Les enfants ont droit à la liberté sexuelle sans discrimination d'aucune sorte, et sans qu'au-

cune pression familiale puisse s'exercer en référence à des critères de « normalité » quels qu'ils soient.

9.12. Les enfants ont le droit — à l'âge de 14 ans — d'effectuer une démarche en vue d'être émancipés, et l'opposition des parents ne peut constituer un empêchement.

9.13. En cas de reconnaissance de paternité et de maternité, le droit au mariage est reconnu à toute personne des deux sexes dès l'âge de 14 ans.

9.14. Les enfants ont le droit d'intenter une action en justice, et l'assistance judiciaire leur est assurée gratuitement.

9.15. Les enfants ont le droit de disposer des biens dont ils pourraient bénéficier par testament ou par legs.

9.16. Les enfants ont le droit de s'organiser démocratiquement pour le respect de leurs droits, la défense de leurs intérêts, ou les activités de leurs choix (Droit de syndicalisation, d'association, de grève).

9.17. Les enfants ont le droit de participer à la vie professionnelle et à la gestion des affaires publiques, quel que soit leur âge dans le cadre des activités de formation, selon des âges qui restent à fixer en dehors de ces activités (ex : travaux légers effectués pendant les vacances, actuellement 14 ans, article L 211.1 du Code du Travail ; éligibilité aux « Comités municipaux d'Action Jeunes » - voir plus loin).

9.18. Pour toute activité effectuée sur le temps de vacances et pour toute activité de production ou de service effectuée pendant le temps de formation, les enfants ont droit à rémunération minimum à définir dans le cadre d'une législation spécifique.

9.19. L'âge de la majorité civile est aligné sur l'âge de la majorité pénale : 16 ans.

9.20. Dans chaque commune, ou au niveau de chaque quartier, un « Comité municipal d'Action Jeunes » est créé.
Tout mineur, dès l'âge de 9 ans, est éligible au sein du comité du lieu où il réside, comité appelé à participer aux délibérations et aux décisions des Conseils Municipaux et de leurs commissions. Tout mineur en est électeur de droit. Tout mineur âgé d'au moins 9 ans est éligible.

9.21. Les enfants ont le droit de se prononcer librement sur leur orientation scolaire et professionnelle et de faire appel devant une commission paritaire d'établissement (réunissant à parité professeurs et élèves).

9.22. Dès l'âge de 14 ans, les jeunes ont le droit d'organiser leurs temps de formation en alternance avec leurs temps de travail (fin de la scolarité obligatoire). A cet effet, chacun dispose d'un crédit « temps de formation » d'une durée globale à fixer, égale pour tous les citoyens et correspondant aux formations actuelles les plus longues. Des aides financières, modulées selon l'âge et le revenu, seront à envisager.

L'actuel statut de dépendance de l'enfance, traduit dans la législation en cours, s'impose à la majorité des adultes comme évident, nécessaire, « naturellement » fondé. De sorte que ces propositions autour des droits juridiques nouveaux font figure de provocation. Rappelons cependant qu'un droit n'est qu'un droit : nul n'est obligé de l'exercer s'il ne se sent pas concerné, mais surtout personne ne peut empêcher qu'on l'exerce. Toutes ces dispositions juridiques nouvelles seront, dans une certaine mesure, consécutives à des pratiques éducatives désaliénantes et il n'y a pas lieu d'appréhender des mises en œuvre inconsidérées de ces droits : tout cela est avant tout affaire de dialogue, de confiance, de solidarité.
Aux adultes de s'interroger, en réfléchissant à ces propositions, sur le commerce ambigu, abusif et facile qu'ils ont entretenu jusqu'alors avec leur jeunesse.

*

Préparation du colloque « Droits et pouvoirs des enfants/adolescents » au congrès de l'Institut Coopératif de l'École Moderne de NANTERRE 28 AOÛT - 1er SEPTEMBRE 83

A l'occasion de son congrès international, l'I.C.E.M. organise un colloque sur le thème : « Les droits et les pouvoirs des enfants et des adolescents ».

La transformation du statut de l'enfant et de l'adolescent constitue à nos yeux l'un des choix politiques majeurs pour une société plus libre et plus juste : c'est par la formation à l'autonomie, à la recherche, à la création, à la responsabilité individuelle et collective, dans tous les lieux et moments de vie des enfants, dans une école soucieuse de fonctionner en ouverture sur les réalités sociales, qu'on réunira les conditions indispensables à la réussite à long terme d'une politique de progrès et d'émancipation.

Par une réflexion et une action en profondeur, tous les aspects de la vie des jeunes devraient faire l'objet, **progressivement**, de transformations qui feront des intéressés des personnes et des partenaires sociaux à part entière.

Nous voulons que les droits de l'homme s'appliquent aux enfants et aux adolescents : vivre et apprendre les droits de l'homme c'est vivre quotidiennement ses droits d'enfants, c'est être enfant-citoyen avec tous les droits, toutes les responsabilités, tous les pouvoirs mais aussi tous les devoirs que cela suppose.

Le colloque que nous organisons ne prétend pas couvrir tous les problèmes posés. Néanmoins, nous voudrions cerner à cette occasion la problématique d'ensemble, ce que nous tenterons de faire à travers quatre thèmes de réflexion, sous forme de plusieurs tables rondes :
— Les enfants, acteurs culturels.
— Les enfants, acteurs institutionnels.
— Les enfants, acteurs sociaux.
— Les enfants, titulaires de droits juridiques.

Nous souhaiterions vous associer aux travaux de ce colloque :
— Par la production d'une ou de plusieurs contributions destinées à alimenter la réflexion (témoignages de pratiques ou apports théoriques).
— Par une participation aux tables rondes du colloque.

Si vous étiez dans l'impossibilité de collaborer à la préparation de ce colloque, nous vous invitons cependant à participer à ses travaux. Pour en faciliter l'organisation, veuillez nous faire savoir à quel atelier/tables rondes vous envisagez d'assister ainsi que la nature de votre contribution éventuelle.

Fiche à renvoyer à :

I.C.E.M. Colloque sur les Droits et Pouvoirs des enfants et des adolescents
25, rue de la Fontaine-au-Roi
75011 Paris

Nom :.....
Adresse :.....
.....
Profession :.....
Éventuellement organisation :.....
Je participerai à la préparation du colloque : **oui** **non**
J'apporterai des témoignages : **oui** **non**
J'aimerais participer à une table ronde sur :

Que l'enfant ait réussi à exprimer cela...

Face à des textes aussi lourdement signifiants, je ne fais jamais qu'un strict minimum de corrections avec l'enfant et, surtout, je ne l'oblige jamais à s'expliquer davantage sur le contenu de son texte ; tant pis pour les maladresses, les chronologies vacillantes et les expressions ambiguës ! Que l'enfant ait réussi à exprimer « cela » me paraît déjà miraculeux en soi. Ça arrive si rarement !

Renée BIDEAUX
Artisans Pédagogiques n° 21.
janvier-février 83

Réflexion à partir de la lecture des nouveaux contenus de formation pour le cycle moyen de l'École Élémentaire

Depuis septembre 1980, les nouveaux contenus de formation pour le cycle moyen de l'École Élémentaire sont publiés. Leur application est effective depuis septembre 1982, le ministre s'étant fixé un délai de deux années pour mettre en place son projet : 1re année, distribution gratuite de la brochure à tous les maîtres de C.M. et commentaire par les I.D.E.N., 2e année, application sur le terrain. Depuis leur parution, le secteur français de l'I.C.E.M. n'a pas modifié ses orientations ni n'a conduit de réflexion collective sur ces textes. Personne n'a témoigné individuellement des modifications que ces nouveaux textes auraient pu introduire dans son expérience quotidienne. Au second degré, aucune réaction bien que les profs de 6e aient reçu chacun un résumé de la brochure distribuée aux instituteurs. Après le changement politique du 10 mai 1981, le ministère n'a apporté aucune correction aux orientations prises par les auteurs des textes, contrairement à ce qui s'est passé pour les disciplines d'éveil (1). Il est temps de dire ce que proposent ces textes.

Objectifs généraux

« Développer chez tous les enfants, la capacité de communiquer et de s'exprimer avec aisance et clarté et correction oralement et par écrit dans la langue d'aujourd'hui ».

Pourquoi vouloir amener les enfants à cette maîtrise de leur langue orale et écrite ?

Parce qu'elle est indispensable à la poursuite des études dans toutes les disciplines, parce qu'elle est aussi un des fondements de l'autonomie dans la pensée, et dans les comportements, répondent les textes.

Nous aurions inversé l'ordre des propositions si nous avions rédigé ces textes. Le développement de l'autonomie dans la pensée et les comportements conditionne sûrement la poursuite des études dans toutes les disciplines mais constitue en soi un objectif prioritaire. Cette inversion de l'ordre de nos priorités est déjà inscrite dans la présentation générale qui situe d'emblée le cycle moyen comme « temps de consolidation et de développement dans la perspective du collège. Nous aurions préféré que cette perspective du collège ait été évoquée en conclusion comme l'ont fait en toute logique les auteurs des textes du C.E. Nous craignons que ce choix, affirmé dès l'introduction conditionne toute la finalité des activités du cycle moyen. La mise en place des dispositifs d'évaluation du travail à l'issue du C.M. ne peut que susciter l'inquiétude. En effet, les critères d'appréciation seront définis dans chaque circonscription par une commission composée des I.D.E.N., des enseignants du premier et du second degré. Dans les faits, ces commissions risquent de mettre en place un ensemble de normes scolaires fort éloignées de la réalité de la langue de l'enfant. » (2) De plus, ces normes risquent de rétro-agir sur les contenus des activités, rétablissant la notion de programme exhaustif et sélectif que les textes dans leur philosophie veulent supprimer. Nous n'avons, quant à nous, rien fait ni dit sur ce problème. Il s'agirait d'entreprendre une action qui viserait deux buts :

1. Définir nos critères d'évaluation.
2. Les faire reconnaître auprès des instances officielles.

S'il fallait dès le début éclairer les ambiguïtés de ces textes, il convient aussi de souligner les aspects positifs dont certains constituent des avancées très importantes.
Nous examinerons d'abord les contenus puis les moyens pédagogiques.

Les contenus

Les contenus, c'est la langue d'aujourd'hui. La langue n'est pas considérée comme matière à enseigner mais comme moyen de communication et d'expression. La langue utilisée par l'enfant pour s'exprimer et communiquer est nécessairement liée à la situation dans laquelle il se trouve. L'activité linguistique de l'enfant est donc à considérer dans sa globalité.

La langue, c'est l'oral et l'écrit.
La langue orale et la langue écrite constituent deux systèmes autonomes possédant chacun des caractéristiques et une organisation internes propres. Cependant, ces deux systèmes s'interpénètrent et s'influencent réciproquement. On ne doit pas établir de hiérarchie de valeur ni de fonction entre ces deux composantes de la langue : une forme spontanée négligée, voire niée par l'école : l'oral ; une forme supérieure, élaborée, privilégiée par l'école : l'écrit. Au contraire. L'école doit s'ouvrir aux formes de langage correspondant à celles que l'enfant a connu dans son milieu, quel qu'il soit ainsi qu'aux formes qu'utilisent tous les moyens de communication contemporains. Pour cela, elle doit impérativement modifier les moyens et les situations, travail qu'elle proposait jusqu'alors aux enfants.

Les moyens pédagogiques

Les textes définissent les moyens pédagogiques en se référant à la conception globaliste de la langue développée au chapitre précédent. Toutefois, ils se défendent de concevoir cette globalité comme un fourre-tout. C'est pourquoi les activités proposées alternent autour des pôles dominants suivants : temps de spontanéité, temps de rigueur/activités créatrices, activités systématiques.

Une mise en garde est faite pour éviter tout caractère artificiel aux exercices systématiques. Ceux-ci devront s'appuyer toujours sur la pratique de la langue. Ils sont considérés comme moyens — nécessaires — (3) au service d'une fin : l'acquisition de la langue écrite et orale indispensable à l'épanouissement de la personnalité (p. 28). Ces principes énoncés suivent une série de moyens que les enseignants sont invités à mettre en œuvre.

1. L'ORGANISATION DU CADRE DE VIE : « Au sein duquel la communication et l'expression orale et écrite s'inscrivent naturellement dans toutes les activités de la classe en réponse aux besoins manifestés lors de ces activités ». (p. 28) On y trouve des expressions qui nous sont familières comme « climat de confiance - projet à élaborer en commun - situations de communication en grand groupe - en petit groupe-classe coopérative ».

---

(1) Trois dossiers publiés par le C.N.D.P. et la Direction des écoles.

(2) Extraits de la brochure.

(3) « Il arrive certes que les enfants créent authentiquement. Les maîtres accueilleront les œuvres ainsi produites avec sympathie dans le respect de leur expression personnelle. Mais il faut aussi offrir à tous les élèves des techniques qui permettent à l'éventuelle inspiration de s'exprimer ». Ainsi est traité le problème de l'expression libre !...

2. LES MOYENS PÉDAGOGIQUES ET LES TECHNIQUES DE TRAVAIL servant de support aux situations au sein desquelles les enfants doivent manier la langue dans sa fonction réelle de communication et d'expression. Il s'agit : de la correspondance scolaire, du journal de classe, des panneaux muraux, des montages magnétiques ; des synthèses de débats, de commentaires de textes etc., pratiques qui nous sont familières puisque nous en sommes les inventeurs.

3. LES PLACES RESPECTIVES DES EXERCICES D'ENTRAÎNEMENT ET DES ACTIVITÉS DE COMMUNICATION

Les exercices d'entraînement : Construction de phrases, résumés de textes, synthèses, exercices courts et intensifs (oraux ou écrits) motivés par des difficultés effectivement rencontrées au cours des activités de communication.

Les activités de communication :

Communication écrite : La notion de rédaction est étendue à toute activité fonctionnelle de l'écrit. Activité d'intérêt pratique, en rapport avec les medias, activité d'imitation, de transposition, de création ou d'essai de création collective ou individuelle.

Communication orale : L'oral est toujours défini en rapport avec la situation dans laquelle il est manipulé. Cela implique des groupes restreints, des grands groupes, des supports et des sujets très variés.

Toutes ces indications pédagogiques sont répertoriées, classées et mises en correspondance avec les situations proposées et les objectifs annoncés. L'ensemble est donc très cohérent. Cependant, l'enseignant n'est pas tenu de s'enfermer dans une activité routinière puisqu'une grande place est faite à son initiative pour l'organisation des activités, du milieu, ainsi que pour le contenu qui doit tenir compte de la langue réelle de l'enfant.

Ces textes contiennent beaucoup d'arguments qui justifient nos pratiques. Nous devrions les voir s'étendre et se développer. Ils adoptent face à l'activité linguistique de l'enfant, une position marquée par autant d'ouverture mais davantage de rigueur que ceux de 1972. Ils reconnaissent le rôle capital de l'oral mais maintiennent l'étude de la grammaire traditionnelle et des exercices scolaires traditionnels, refuge des inamovibles, alors que les apports de la recherche linguistique et pédagogique ont démontré leur inefficacité. Ces exercices et ces concepts forgés pour les besoins propres de l'école ne sont plus étudiés pour eux-mêmes. L'enfant pourra soit les manier implicitement, soit les analyser pour les identifier ou les réutiliser dans ses futures productions. Ainsi fonctionne la logique de ces indications pédagogiques.

Ces aspects positifs ne peuvent nous faire oublier qu'aucune allusion n'est faite à la capacité d'expression de l'enfant, si ce n'est au chapitre poésie, et que l'expression « texte libre » que les I.O. de 72 mentionnaient avec d'infinies précautions a totalement disparu de ces textes.

Alors, nous devons nous poser deux questions :
1. Toute notre pédagogie du français s'inscrit-elle dans ces textes ?
2. Notre pédagogie du français suffit-elle à répondre aux exigences de ces textes ?

Notre pédagogie du français

Elle se réalise autour de trois grands axes :
1. La somme des moyens que nous mobilisons pour que la parole de l'enfant se manifeste et soit accueillie en tant que telle.
2. La part aidante du maître qui s'exerce auprès des enfants pris individuellement ou en groupes.
3. L'action spécifique de manipulation, d'observation mettant en jeu les caractéristiques de la langue : ses formes, ses contraintes, que l'enfant appréhende globalement et intuitivement au cours de ses tentatives d'expression.

Ce troisième axe constitue la dominante « français » de notre action pédagogique globale. C'est notre pédagogie du français. Ses formes concrètes peuvent se classer en trois grandes catégories :
— Aide ponctuelle de l'enfant au moment de sa tentative d'expression.
— Étude approfondie et collective de notions par l'observation, l'analyse, la manipulation.
— Consolidation ou acquisition individuelle par l'utilisation d'outils de travail individualisés programmés.

Dans le premier cas, il s'agit d'établir, dans la foulée « la conjonction entre la technique adulte et la pensée enfantine ». Dans le second cas, c'est dans le prolongement de la difficulté rencontrée l'occasion de clarifier des situations complexes, de redresser des erreurs, de doter l'enfant de moyens que son expérience directe ne lui a pas apportés. Dans le troisième cas, c'est le moyen de répondre non seulement au besoin et à la demande de l'enfant, mais aussi, de lui laisser la possibilité, de déterminer le rythme et le moment de ses acquisitions.

Par exemple : Situation vécue en novembre 1982 dans un C.M.1-C.M.2, 29 élèves.
Dans son texte, Pierre a écrit le mot horlogier. L'erreur est repérée, rectifiée, la mise au point continue. A la fin nous récapitulons les difficultés rencontrées. L'erreur portant sur horlogier est relevée comme importante puisque beaucoup d'enfants ne savaient pas l'orthographier. Nous choisissons un moment dans notre emploi du temps (planning !) pour approfondir. Dans cette séance, la part du maître est déterminante.

Déroulement de la séance :
Horloger est un nom de métier. Chasse aux mots, noms de métiers. Ils sont écrits au tableau (on travaille ici sur de l'écrit). On sélectionne ceux dont l'orthographe finale comporte (e.r.) origine de notre problème.
On effectue la transformation suivante :
Horloger Horlogère qu'on applique aux autres métiers.

La transformation n'est évidente qu'aux adultes. Nombreux sont les enfants qui n'en perçoivent pas la logique aussi sommes-nous restés longtemps là-dessus et avons-nous insisté.

horloger ⟶ horlogère
boucher ⟶ bouchère
épicier ⟶ épicière (travail de l'oreille « horlogier »).

horlogère ⟶ bouchère
mais pas horlogière ⟶ épicière

C'est l'occasion de rappeler rapidement les notions de masculin et de féminin que les enfants n'ont pas fini d'intégrer au C.M.1 ou au C.M.2 et de rappeler que ces mots appartiennent à la classe des noms.

Sur proposition d'un enfant, on aborde la notion de famille. horloger - horlogerie - heure - horaire - horodateur - horoscope (liste qu'on inscrit sur le classeur).
Mais pas : horizon - horreur.

Nous aurions pu construire des phrases, créer un texte utilisant obligatoirement tous les mots étudiés, n'en utilisant que quelques-uns, ou bien raconter des histoires d'horloges de temps etc., nous ne l'avons pas fait, tel n'était pas l'objet de ce travail que nous avons réalisé en 30 minutes.

Cette activité multiforme, peut se développer à partir de n'importe quel problème réel qu'il se rapporte à la grammaire, la conjugaison, à l'orthographe pour reprendre le découpage traditionnel des programmes officiels ou qu'elle se rapporte à la forme ou à la structure ou au fonctionnement de la langue, support de l'expression de l'enfant. Dès lors, nous rencontrons inévitablement les notions des programmes officiels. Nous les dépassons même car nous travaillons à partir de la langue réelle dont les problèmes d'utilisations ne sont ni prévisibles ni programmables.

Nous engageons l'enfant dans la construction d'une démarche d'approche et d'exploration des formes et du fonctionnement de la langue. Notre pédagogie intervient en aval du processus d'expression de l'enfant. C'est une aide, un recours portant à la fois sur l'appropriation des formes et des contenus qui sont extérieurs à l'enfant et sur les démarches et les processus d'appropriation de ces formes et de ces contenus. C'est une démarche ouvrant les voies de l'autonomie. Telle est notre pédagogie du français.

Maîtriser la langue orale et écrite, objectif des nouveaux textes, c'est jouer avec ses contraintes au service de l'expression et de la communication des enfants et des adultes. Il s'agit donc, au cours de l'apprentissage, d'activer et de développer chez l'enfant sa fonction d'assimilation des normes et des règles du code oral et écrit et sa fonction créatrice. L'autonomie de l'enfant face à la

langue n'est cependant garantie que si les conditions de l'apprentissage établissent une osmose entre ces deux fonctions. Notre pédagogie ou celle des nouveaux textes réalisent-elles cet objectif ?

La pédagogie des nouveaux textes ne joue à notre avis que sur la première fonction, celle d'assimilation des normes et des règles du code. « S'entretenir avec le maître ou des camarades sur des faits présents, passés ou à venir en sachant s'en tenir au sujet, éviter les digressions ou les bavardages et adopter le registre de la langue appropriée... Formuler de façon simple et succincte ses émotions ou ses sentiments, à propos d'une situation qu'il vit ou dont il est témoin... » (extrait des nouveaux textes).

Certes, l'enfant agit sur la langue, mais la finalité de son action lui échappe. C'est le maître qui en choisit la forme, le contenu, et le moment en fonction de ses propres objectifs. S'il laisse à l'enfant la possibilité d'exprimer son vécu, c'est pour s'attacher immédiatement à la forme. Ce qui se rapporte à la substance de l'expression, à son aspect émotionnel est minoré. Or, chacun sait que l'affectivité est le moteur de l'expression de l'enfant et de sa fonction créatrice. Les activités créatrices proposées par les nouveaux textes ne sollicitent l'enfant que pour jouer avec des formes ou sur des thèmes qu'il n'a pas choisis, en aucun cas elles ne s'appuient sur sa libre expression, sur ses intérêts personnels. Dans ce cas, l'enfant ne perçoit que la fonction normative du langage. Dès lors, s'exprimer signifie essentiellement trouver la forme ou le registre correspondant à une situation donnée. La langue lui est proposée comme une limite à son choix d'expression. Cette forme d'appropriation de la langue cultive davantage le conformisme que les capacités d'autonomie.

Notre pédagogie joue sur les deux fonctions. Avec ses moyens du moment, l'enfant crée du langage pour dire ou écrire ce qu'il veut. Il exprime son vécu, ses émotions, ses sensations. Nous ne cherchons pas a priori à en raccourcir le récit, à en canaliser l'orientation, à en « améliorer » la forme. Nous accueillons sa parole telle qu'elle se manifeste. Nous nous attachons lucidement à son sens et à sa dimension affective. Lorsque l'enfant ne sait pas ou ne parvient pas à formuler, ou lorsque la communication ne parvient pas à se réaliser, nous intervenons. L'erreur n'est pas ici indice d'incapacité ou d'échec. C'est la trace visible d'une limite provisoire qui ne demande qu'à être dépassée. Elle révèle l'existence d'un problème indispensable à résoudre. Elle motive et justifie la recherche et le travail sur la forme. Le travail peut alors, sans risque se prolonger par des exercices de systématisation. Travail sur la forme et recherche d'expression sont intimement liés et compris. L'enfant perçoit et manipule en même temps la fonction normative et la fonction créatrice du langage. La langue devient un système ouvert et flexible capable de coder sa parole. Cette forme d'appropriation de la langue développe pensons-nous l'autonomie de l'enfant.

Dans ces principes, notre pédagogie comprend la pédagogie des textes officiels. Nous pouvons dire même qu'elle les dépasse et qu'ils ne se donnent pas la totalité des moyens pour atteindre les objectifs qu'ils se fixent.

Cette réponse de principe conserve-t-elle sa validité dans la pratique ? Notre pédagogie parvient-elle à répondre à la demande des textes ? Notre volonté de demeurer dans l'institution scolaire passe par l'obligation de composer avec la demande institutionnelle même lorsqu'elle rétrécit le champ de notre action ou s'oppose à sa finalité. Les outils et les techniques que nous avons mis au point, en rupture avec l'école traditionnelle portent la marque de ce compromis. L'évolution de la demande institutionnelle correspond-elle à une évolution des marques de ce compromis ? Perpétuons-nous par inertie ou rigidité des pratiques d'une génération passée ? Une réflexion sur nos productions et nos techniques est née dès la parution des I.O. de 1972. Les travaux actuels du secteur français en sont issus. Cette réflexion a porté essentiellement sur les démarches d'apprentissage et sur les contenus (la langue). Nous n'avons pas eu le temps ni les moyens de réexaminer nos techniques de travail et nos outils (exception faite des fichiers d'orthographe).

Notre démarche éducative

Elle se fonde sur la capacité de création de l'enfant et la communication de ses productions dans le cadre de la classe coopérative. « L'expression libre et la créativité précèdent tout travail et toute réflexion sur la langue. Le langage spontané, d'abord outil de communication peut ensuite devenir matériau pour l'éducateur et pour les enfants parce qu'il n'est pas élaboré mais en état d'élaboration. Il s'agit de construire avec la participation des enfants des exercices non de correction mais de perfectionnement de la langue (4). Les pratiques de la pédagogie Freinet tendraient à faciliter le passage d'une langue réelle à une langue normative mais en préservant toujours la vie de cette langue réelle et en en faisant toujours le matériau de base des apprentissages.

Les contenus

La prise en compte des données nouvelles apportées par la recherche (linguistique, sciences de l'éducation, psychologie, etc.), l'ouverture que constituent les I.O. de 1972 nous conduisent à nous interroger sur les rapports qu'entretiennent la langue normative et la langue de l'enfant. Nous définissons les contenus de notre travail sur la langue, à partir de la langue spontanée de l'enfant.

L'expression libre remplace la langue scolaire par la langue populaire. La langue populaire a le même droit à la vie que la langue scolaire.
A partir également de la langue normative de l'école et des medias. La langue étant indissociable de la situation dans laquelle l'enfant apprend, « si le langage du milieu est déficient, le langage de l'enfant sera déficient », le rôle de l'éducateur et de la communauté scolaire est de combler le déficit du milieu social.

Si la langue doit être appréhendée dans sa globalité, elle doit l'être dans la spécificité de ses composantes essentielles : l'oral et l'écrit. L'enfant manipule toujours la langue orale avant de manipuler la langue écrite. Il convient donc d'attribuer à l'oral

(4) Les idées développées dans cette page reprennent celles d'un article de P. Hétier paru dans *L'Éducateur* 15-1/1-2 1973.

FICHIER TECHNIQUE POUR L'ILLUSTRATION DU JOURNAL SCOLAIRE

Pour l'enfant

Chantier I.D.E.M. 60 - G.L.E.M. 45

le rôle qui correspond à son importance. Bien qu'ils ne s'opposent, l'oral et l'écrit ont chacun leurs caractères propres.

Ce nouveau regard porté sur la langue par le secteur privilégiant l'aspect fonctionnel au détriment de l'aspect formel confirme les idées développées par Freinet, et confirme la validité des pratiques de la pédagogie Freinet. Cependant, le nouveau contexte scolaire impliquait une descolarisation de nos techniques et une réactualisation de nos outils. Comment cela s'est-il traduit dans la réalité ? Deux exemples nous permettront de nous rendre compte rapidement de notre évolution.

1. LE TEXTE LIBRE

Après 1968, le fond et la forme de l'expression de l'enfant deviennent intouchables (descolarisation du texte libre). La mise au point est considérée comme une atteinte portée à la parole de l'enfant. Elle est critiquée voire condamnée avec véhémence. Un déphase s'installe entre la parole officielle qui condamne la mise au point, la pratique des camarades du mouvement qui continuent la mise au point tout en doutant de son utilité et le secteur français qui considère que l'expression spontanée de l'enfant constitue le matériau de base des apprentissages. On a cru pendant longtemps par erreur, que la disparition de certaines contraintes institutionnelles nous autorisaient à nous affranchir de celles de la langue qui sont incontournables. Aujourd'hui, le secteur a terminé son travail de réflexion sur la pratique du texte libre en pédagogie Freinet. Le texte libre est resitué dans l'ensemble de la pédagogie Freinet. La mise au point est réhabilitée par rapport à des critères relatifs aux exigences de la langue, de la communication et des processus d'apprentissage. (Ce travail n'est pas encore publié et n'a pas encore reçu l'aval des instances du mouvement). A-t-il, aura-t-il une influence dans tout le mouvement ? Nous n'en savons rien.

2. LE JOURNAL SCOLAIRE

Jamais les conditions de son développement n'ont été aussi favorables. Aucune technique ne se prête comme lui à faire jouer ce rôle fonctionnel de l'écrit que les nouveaux textes privilégient. Pourtant, le journal scolaire est en crise. La libération apportée par les nouveaux textes ne produit pas les effets auxquels on aurait pu s'attendre. Aujourd'hui, le journal scolaire souffre peut-être des marques que l'école traditionnelle a imposées à ceux qui l'ont pratiqué ou le pratique. La place faite aux textes libres est disproportionnée par rapport à celle qu'occupent les enquêtes, les débats, l'actualité, etc. Les techniques d'impression n'ont guère évolué. Les recherches ont surtout porté sur la forme du journal, sur l'amélioration de techniques déjà éprouvées et sûres, bien peu sur les nouveaux moyens d'impression, Des innovations ont eu lieu bien sûr mais on ne peut pas dire que ceux qui les ont promues les ont vu se diffuser dans la masse du mouvement. Si nous avons conscience d'un certain essoufflement de la pratique du journal scolaire (alors que les textes officiels en recommandent la pratique), si nous connaissons certaines causes de cet essoufflement, nous ne parvenons pas à trouver de moyen efficace pour le réduire.

A travers l'évolution du journal scolaire et du texte libre, le mouvement essaie de se donner les moyens pour adapter à un contexte scolaire nouveau, des techniques créées et développées à une époque maintenant révolue.

A mesure que s'installe et se développe la rénovation pédagogique, s'exprime dans le mouvement, une forte demande en outils de travail individualisés. Cette demande porte deux significations :

1. Les contenus des anciens outils sont périmés et doivent être réactualisés.

UNE RECETTE POUR NE PAS VIEILLIR

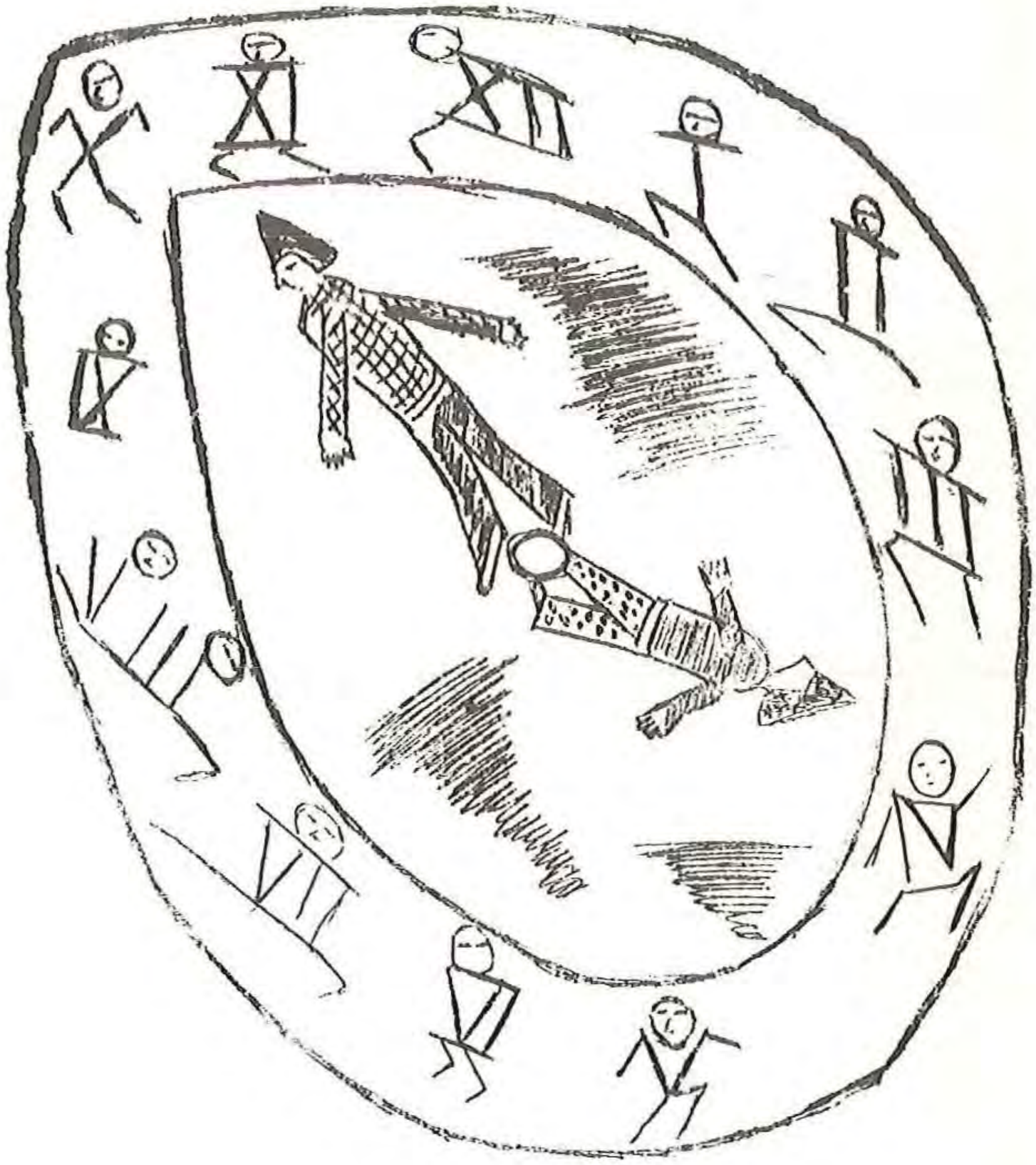
Quand on pousse les aiguilles d'une horloge, les heures passent.

Et quand on pousse les aiguilles en arrière, le temps recule .

Dans la journée on fait des gestes.

Pour rajeunir, il faut peut-être faire les gestes à l'envers .

Si seulement on marchait comme les horloges !



michel Robiquet 12 a, et 1 mois

2. Les changements apportés par les nouveaux textes ne semblent pas remettre en cause fondamentalement la fonction de nos outils.

Cependant, cette demande ne dit rien de précis sur les démarches, les contenus, les finalités des nouveaux outils. Les quelques discussions auxquelles nous avons participé montrent que les outils individualisés semblent avoir pour vocation de libérer l'enseignant de tâches répétitives imposées par l'acquisition de connaissances formelles, le rendant ainsi disponible pour s'occuper des enfants en difficulté. Après de nombreux débats, le secteur n'est pas parvenu à situer clairement la place des outils de français dans la théorie de l'apprentissage de la langue de l'I.C.E.M. Quelques lignes semblent toutefois se dessiner.

Pour l'orthographe, l'actualisation des contenus et des démarches a été faite (encore que tout le monde n'est pas d'accord sur les choix opérés par les responsables des nouveaux fichiers et que la réflexion sur l'orthographe populaire n'est plus que confidentielle). Les choix opérés dans les nouveaux fichiers ont été exposés dans le n° 2 de L'Éducateur 1978, et n° 5 de L'Éducateur du 30.11.1979.

Pour la grammaire et la conjugaison :

Les textes conservant les anciennes dénominations pour désigner des contenus et des approches fondamentalement différents, une confusion qui nuit à une claire définition de la finalité des nouveaux outils s'installe. Peu à peu, l'idée d'utiliser la langue brute et spontanée de l'enfant comme matériau de base des outils est abandonnée. Nous nous replions finalement sur les contenus définis par les nouveaux textes, nous écartant de ce fait des orientations que nous avions choisies à Aligny. Nous nous installons donc dans un compromis sans l'avoir auparavant mesuré. Nous ne savons pas si ce compromis nous est dicté par l'impossibilité de concilier notre théorie de l'apprentissage et la demande des nouveaux textes, s'il est dû à l'impossibilité de résister à la pression extérieure (conservation et persistance de pratiques dépassées dues au manque de formation et d'information théoriques, demandes de parents peu au fait de l'évolution du contexte scolaire, demandes périmées maintenues par des profs de collège réactionnaires ou dépassés par l'évolution...). Dans ce cas nous pouvons nous interroger si les outils que nous sommes en train de faire actuellement se situent au-delà ou en deçà de la nouvelle demande scolaire.

Conclusion

Dans ses principes, notre pédagogie dépasse la demande des textes officiels mais on constate que sur le terrain elle ne parvient pas à s'exprimer ou à se réaliser très clairement. Cela tient au fait que nous n'échappons pas aux rigidités propres au monde enseignant :
— Difficulté d'intégrer les apports théoriques élaborés par la recherche.
— Méfiance à l'égard du savoir et de ceux qui le détiennent.
— Difficulté de reconsidérer des pratiques périmées.

Nous devrions redonner à notre pédagogie du français, à nos outils en particulier leur cohérence, leur adéquation à l'environnement scolaire d'aujourd'hui. Pour cela, nous devons nous soumettre à une réflexion sérieuse et à une critique qui pourraient passer par les voies suivantes :

— Repenser pour les resituer les bases d'une pédagogie populaire du français.
— Déscolariser nos techniques en développant leur aspect fonctionnel (journal scolaire véhicule réel de la parole des enfants mais aussi de toutes ses activités).
— Réactualiser les contenus des nouveaux outils en fonction de la demande scolaire réelle et non des pressions ou des particularismes locaux.
— Réactualiser les contenus des nouveaux outils en tenant compte des contraintes réelles de la langue.
— Multiplier les comptes rendus d'expériences de pointe (cf. : article de Maïté Rey sur l'apprentissage de l'oral et l'utilisation du magnétophone).
— Dégager des critères d'évaluation des connaissances en rapport avec l'expérience réelle des enfants.

Les nouveaux contenus de formation pour l'enseignement du français au cycle moyen de l'école élémentaire constituent un net progrès.

Je ne pensais pas que la lecture critique des nouvelles I.O. me conduirait à de si longs développements, mais au fur et à mesure que j'avançais, il m'est apparu indispensable de soumettre à la même critique ce que nous sommes en train de faire. Je ne suis pas sûr d'avoir raison mais il me semble que de réels problèmes ont été soulevés. Leur solution se trouvera dans une action commune reposant sur des bases claires et nettement formulées. C'est pourquoi j'attends de nombreuses réactions qui pourraient constituer l'amorce d'un dossier.

Jacques TERRAZA
Avenue de la Croix Couverte
84210 Pernes-les-Fontaines

Premier écho

Tout à fait d'accord avec ton analyse des I.O. Les points qui me semblent importants :
— La maîtrise de la langue doit être recherchée **d'abord** pour donner une autonomie à l'enfant : pensée propre, donc comportement propre. La poursuite des études : ce n'est pas un but. C'est un moyen. Il nous faut former l'enfant pour **lui**, et non pas en prévision des études à venir. Les C.E.S. et lycées doivent prendre les enfants comme ils sont pour les faire évoluer, et non pas exiger qu'ils soient déjà « dressés » comme ils le désirent.
Les textes maintiennent l'étude de la grammaire traditionnelle : si je crois en l'utilité, pour favoriser l'appropriation de la langue, d'une réflexion permanente avec les enfants, je n'ai pas encore réussi à comprendre où était l'utilité de l'acquisition d'un certain « vocabulaire » grammatical. Ces textes, gentils avec les enseignants, n'ont pas voulu leur retirer la grammaire au sens traditionnel ! Les pauvres ! Sinon, que feraient-ils ?
Il faudrait que nous, nous essayions de répondre (avec des spécialistes, linguistes, grammairiens et autres) enfin à cette question : à quoi sert à un enfant de savoir « analyser » un mot ? Une proposition ?
Et qu'on lui casse enfin la figure, à cette grammaire traditionnelle. Même si c'est écrit dans ces nouvelles instructions, c'est faux : ce n'est pas parce qu'un enfant saura répertorier, reconnaître un attribut qu'il saura l'utiliser dans son expression. C'est au contraire bien souvent un moyen de tuer l'expression. Quant à l'expression libre qu'on doit accueillir avec sympathie... pour vite passer à autre chose, n'en parlons pas.
Les problèmes d'utilisation de la langue ne sont pas **programmables** : c'est ce qui rend notre travail **difficile.** Il faut faire des choix : ce n'est pas un, mais **cinquante** problèmes que l'on rencontre toutes les semaines !
Matériel individualisé indispensable. Mais ce qui existe actuellement est-il suffisant ? Sûrement pas !
Il nous faut faire très attention : ne pas privilégier la forme, mais le **contenu.** Ces instructions « oublient » l'importance de ce que dit l'enfant, et ne veulent nous donner qu'un but : l'apprentissage de la langue.
Je regrette fortement que l'orthographe populaire ne soit plus un des objectifs privilégiés dans le mouvement. Ce serait un progrès si grand !
Enfin, je suis tout à fait d'accord pour que nous essayions de repenser notre pédagogie du français dans sa finalité, dans les outils (livrets !), dans nos « leçons ».
Personnellement, je vais un peu à l'aveuglette.
Voilà « à chaud » ce que m'a inspiré ton travail. J'ai peur d'avoir répété (moins bien) ce que tu disais. Ce qui m'ennuie, c'est que je crois savoir **ce qu'il ne faut pas faire.** Mais ce qu'il faut faire, alors là, je nage.

Ch. BRIEAU
Saint-Jean Saint-Maurice
42370 Renaison

Relire FREINET

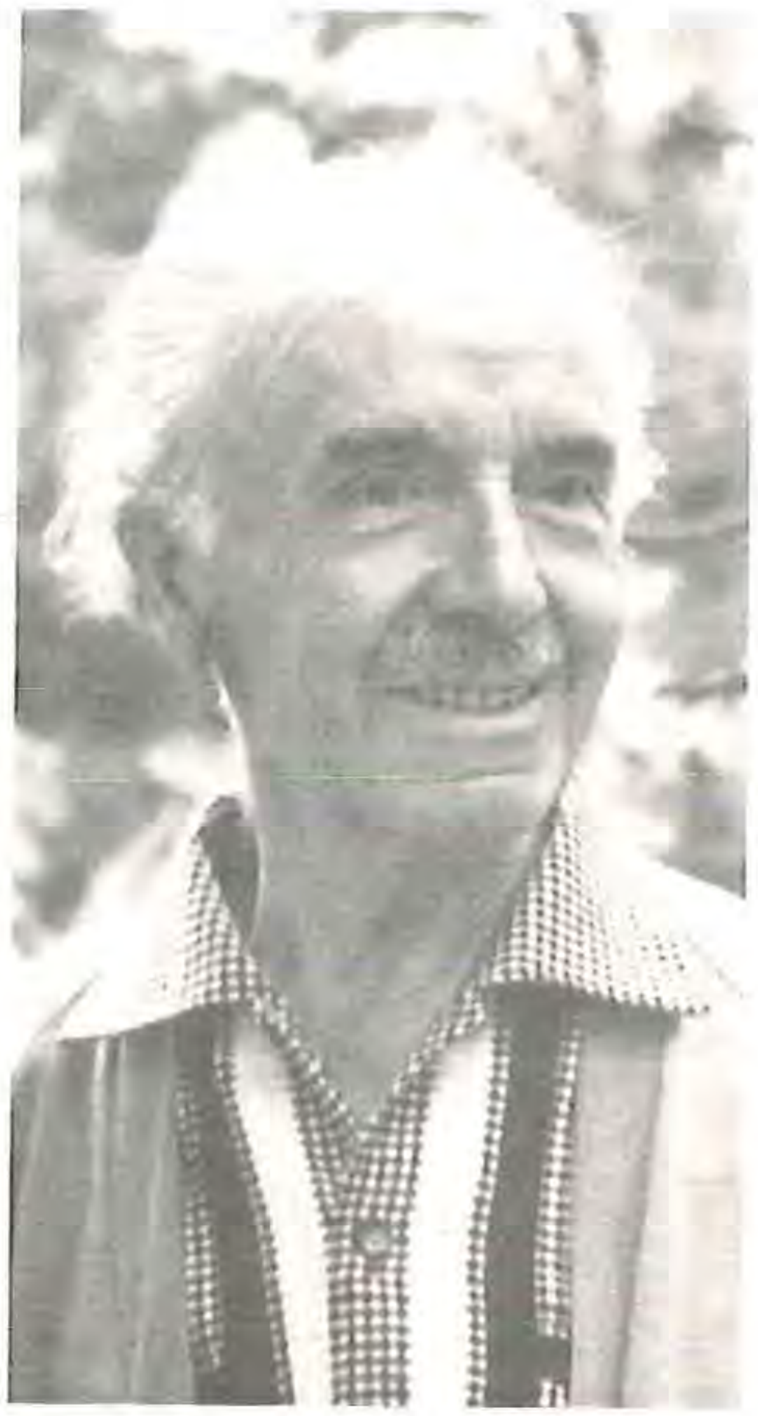
Ne faites pas dire à FREINET ce qu'il n'a peut-être jamais pensé

Il y a bien des façons de maltraiter Freinet. On peut dire, c'était un jésuite à la pensée délabrée. Quand on dit ça, je tourne les talons et je vais me faire pendre ailleurs. On peut dire, c'était un violent révolutionnaire. Alors je l'imagine fusil en main prenant des enseignants en otage pour libérer les élèves. Cliché. On peut dire, c'était un génie, c'était Dieu le père. Là, je reste perplexe sur la religion pratiquée. On peut dire, c'était le fondateur de l'I.C.E.M. Si on dit ça, je trouve un peu sectaire. Mais enfin. On peut dire, c'était un actif qui s'est bien entouré mais on ne doit plus parler de lui. Quand on est si catégorique, je ne parle pas de lui. On peut dire, il a formulé des idées ayant leurs racines dans la structuration de la classe ouvrière française et sa conscience politique. Ça, ça m'impressionne. On peut dire, c'est l'inventeur d'une nouvelle machine pédagogique : la machine institutionnelle (la classe-Freinet). Quand on dit ça, j'écris un article sur Freinet dans L'Éducateur, tant qu'on me laisse le faire...

Parce que les rites, je m'en balance. Et s'il est un rite de s'écraser devant celui qui parle plus fort, je ne le pratique pas. Je dirai les choses comme je les pense, tant que je pourrai le faire. Je trouve insolent envers la mémoire de Célestin Freinet de lui prêter des idées qu'il n'a pas eues, inacceptable de faire des contresens de lecture, méprisable d'ignorer **la masse** des praticiens qui ont l'intuition de la méthode naturelle, qui pratiquent une pédagogie du sensible et qui, pour mille raisons, ne s'expriment pas dans les revues. Ces praticiens j'en connais un bon nombre. C'est en leur nom que j'écris cette fois, pour qu'on sache qu'à l'I.C.E.M. certains qui ne braillent pas pratiquent une pédagogie différente, dans la lignée des Essais de psychologie sensible.

Bien sûr, il est des bonnes âmes éplorées pour s'émouvoir des conceptions « réactionnaires » (je cite) de Freinet dans ces ouvrages. Comment s'arroger le droit (infâmant) de qualifier ainsi des ouvrages écrits en camps de déportation, de toute la souffrance du corps et de l'âme, pour qu'enfin quelqu'un prête attention à la vie ? Chacun a le droit de vivre à côté de ses pompes, ou dans le marais de ses fantasmes, c'est son problème. Qu'on n'aille pas cependant porter son délire dans les travaux limpides et puissants de Freinet. Les aveugles devraient être aussi muets, ça éviterait bien des bêtises de racontées.

Ce qui est lamentable, c'est les idées reçues. On est comme un puant dépotoir où tous les parleurs déversent leur trop plein de rhétorique, et on reçoit ça sans broncher, on s'en nourrit à ne plus être



qu'un tas de saletés. Quand quelqu'un raconte quelque chose, on n'est pas tenu de tout absorber... RIEN NE NOUS OBLIGE A CROIRE LE BARATIN DE QUI QUE CE SOIT. Il faut insister sur cette chose-là, comme Freinet l'a fait sa vie durant, car beaucoup ingèrent de grandes idées déversées par de grands penseurs sans se donner la moindre chance de la critique. Dans l'I.C.E.M., c'est une réalité grave. **Nous avons tous le droit de ne pas croire !**

Quand on roule à 100 à l'heure, comme écrit Freinet dans *Essai de psychologie sensible T. II,* on voit une illusion de paysage créée par un mouvement qu'on ne contrôle pas... Donnons-nous le temps de la critique, du regard apesanti sur le paysage, pour ne pas risquer de gober n'importe quel flou par précipitation.

« Tant que vous ne vous élevez pas au-dessus des barrières pour retrouver la ligne de votre destinée, tant que vous ne participez pas, si peu que ce soit, de cette illumination, vous restez dans l'ersatz, quel que soit le clinquant qu'on utilise pour exploiter votre faiblesse. Tout art, toute littérature, toute philosophie, toute religion qui ne vous élèvent pas au-dessus des barrières jusqu'à la communion suprême avec les hommes, qui ne vous font pas retrouver vos lignes de vie, restent des ersatz, qui peuvent vous permettre de patienter, de durer, de jouir, mais qui ne vous empêchent pas de vous en aller à tâtons dans des dédales contre lesquels vous butez lamentablement parce qu'ils vous dominent et vous subjuguent... » C.F. (Essai de psychologie sensible. T. II, p. 109).

Il est malheureux que dans un trébuchement de leur faculté de penser, certains se gargarisent de gros mots comme machine institutionnelle dont l'horreur bureaucratique de la connotation me fait bondir. Il serait préférable d'avoir le COURAGE de méditer sur la portée de ce qu'a écrit Freinet et qui est trop fréquemment margarita ante porcos ! D'aucuns ont la naïveté de croire qu'on peut apprendre la « pédagogie Freinet ». On apprivoise vite l'œuvre de Freinet en la nommant pédagogique. Si c'était plus que ça ? Ou autre chose que ça ? N'allons pas chercher midi à quatorze heures, ça nous obligerait à changer notre vie. Il est plus confortable de sortir à tous les coins de phrase une belle formule bavée de la psychanalyse et de clôturer à l'avance le terrain de la réflexion, de s'empêcher d'errer un peu à l'écart. Freinet eut le courage de passer au crible **tout ce qui se disait** ici ou là. Il eut ce courage, et nous ne l'avons pas ? Alors nous préférons réciter la leçon apprise dans tel manuel de vulgarisation des écrits de Monsieur Freud et qualifier Freinet de réactionnaire. Ça ressemble, dans la rapidité d'exécution, aux procès staliniens à propos desquels peut-être Freinet fut congédié du parti communiste.

« L'expérience tâtonnée que nous avons reconnue comme technique centrale du processus vital, n'est point, comme tendrait à le considérer une pédagogie dévitalisée, un simple jeu préliminaire à l'intelligence et à la méthode et qu'il faudrait au plus tôt dépasser ». C.F. (E.P.S. T. II, p. 67).

Cette pédagogie dévitalisée, dont parlait Freinet comme par mise en garde bienveillante, nous devons sérieusement nous demander si elle ne nous guette pas au détour du chemin.

La première règle du respect pour Freinet, ce qu'avec d'autres il nous a donné, c'est de ne pas le mettre à toutes les sauces quand ça nous arrange ; et je pèse les mots. Celui qui écrit doit avoir le courage d'en prendre l'entière responsabilité. La rubrique RELIRE FREINET dans L'Éducateur est peut-être une vaine entreprise. En tout cas, qu'elle ait eu le loisir de dire à l'I.C.E.M. en 1983 : relisons Freinet avec politesse, c'est déjà beaucoup.

Henri GO

A TRAVERS QUELQUES LIVRES...

Michel SCHIFF
L'intelligence gaspillée
Inégalité sociale, injustice scolaire
Collection Science ouverte - Édition du Seuil - 69 F

Schiff dédie d'ailleurs son livre aux enseignants : *« Je m'adresse d'abord à ceux qui sont les agents involontaires d'une véritable mystification, enseignants à qui l'on a fait croire que les concepts de « doué » ou de « débile léger » ont un fondement biologique scientifique démontré... Quelque soit le manteau dont il se pare le pessimisme à propos de l'homme joue toujours le même rôle : maintenir le statu quo ».*

1. Dans la première partie de l'ouvrage *« des vieilles sornettes sous une forme à peine neuve »,* Schiff nous montre citations et exemples à l'appui que **pour tenter de justifier les inégalités sociales** après avoir longtemps fait appel à un ordre divin, on fait appel aujourd'hui à un ordre biologique.

En 1550

Le savoir et la providence divine ont fait que, tels l'âme et le corps, on a d'une part les riches, qui sustentent et gouvernent les pauvres, et de l'autre les pauvres, qui servent les riches, labourent la terre et font tous les autres métiers nécessaires à la chose publique.

D. de Solo
Discussion sur l'origine de la pauvreté, 1550 [96].

A notre époque, Herrnstein dr. du département de psycho de Harvard.

Et ceux qui restent sans travail sont très vraisemblablement ceux qui ont des QI bas. Le syllogisme implique que, dans des temps futurs, il se peut que la tendance au chômage se transmette par les gènes familiaux, avec à peu près la même certitude que les caries dentaires.

Ensuite dans les chapitres 2 et 3 *« des confusions à la pelle »,* il démystifie avec humour un domaine où règne la plus grande confusion voire l'escroquerie (1) : les rapports entre le Q.I., la biologie et la reproduction des inégalités sociales.

Je sais de source sûre qu'il est écrit dans le Figaro Magazine que Debray-Ritzen a dit qu'Eysenck a dit que Jensen a dit que Burt avait démontré que l'intelligence est héréditaire.

2. Dans la deuxième partie, *Homo Sapien, ni rats ni robots,* Schiff s'attaque à l'idée d'une nature humaine à laquelle on aurait accès à partir des comportements animaux.
Il montre que les théories ont une influence pratique sur les comportements. Ce que nous choisissons de croire à propos de la nature de l'homme a des conséquences sociales. Il illustre ceci par deux exemples :

- Jusqu'à ce que le généticien Penrose rapporte le cas d'un enfant affligé de trisomie 21 ayant tenu un journal personnel personne n'avait songé qu'il était possible d'apprendre à lire et à écrire à ces enfants.
- Inverse est le cas de Georges, enfant déclaré mongolien à la naissance. Ce n'est que 40 ans plus tard qu'un examen biologique révèle que Georges avait 46 chromosomes, comme tout le monde ; hélas il était devenu débile profond entre temps.

L'homme n'est pas un animal comme les autres.

La plupart des gens ont appris des rudiments de la génétique à partir de l'exemple des groupes sanguins et ceci est très fâcheux. Ils ne savent pas que, chez l'homme, ces cas de correspondance rigoureuse entre un génotype (gènes) et un phénotype (histoire, développement de l'individu) sont l'exception.

(1) Outre l'affaire Burt qui fit grand bruit en Angleterre, quand il a été révélé que ce dernier, un des principaux partisans des caractères biologiques de l'intelligence avait purement inventé les « échantillons » d'étude pour sa thèse, Schiff évoque aussi les études des jumeaux fraternels qui n'existent que dans l'imagination de Jensen mais qui permettent pourtant à ce dernier d'affirmer que l'intelligence est déterminée à 80 % par le patrimoine génétique. C'est pourtant les conclusions de ces deux chercheurs que la presse réactionnaire « monte en épingle ».

Aussi vouloir chiffrer mathématiquement la part de l'intelligence déterminée par le patrimoine génétique et la part déterminée par le milieu n'a pas de sens. On ne peut faire cette analyse que si l'addition des facteurs est possible. Or il n'y a pas addition ; **j'ai besoin de mes gènes et de mon éducation** pour devenir ce que je suis. Ceci est vrai de tous les caractères dès qu'ils sont un peu complexes.
Prenons comme exemple les deux caractères dont on dit qu'ils sont spécifiques à l'homme : la station debout et la parole.
C'est vrai que pour se tenir debout, il faut avoir certains gènes : une certaine forme de bassin, certains muscles ; mais les enfants qui ne sont pas élevés par des hommes ne se tiennent pas debout. Un chien vivant dans un milieu humain se domestique mais ne « s'humanise » pas, alors qu'un enfant qui vit avec des loups « se lupise ».

Il n'y a donc pas un développement humain immuable, l'enfant ne devient pas inéluctablement un homme.
De même le langage humain n'apparaîtra que si l'enfant est dans un milieu où l'on parle.

« Nous sommes programmés, mais nous sommes programmés pour apprendre ».

3. Le point fort de l'ouvrage est contenu dans sa troisième partie sous forme de deux études :
• Avec une petite équipe de chercheurs Schiff a mis au point une étude très minutieuse : Ils ont comparé le devenir scolaire de 35 enfants nés dans des familles de la catégorie socio-professionnelle considérée la plus basse, selon que ces enfants avaient été élevés dans leur famille ou adoptés dès leurs premiers mois par des familles de cadres supérieurs.
Les résultats sont nets : 35 enfants démunis culturellement et économiquement abandonnés par leur mère, et adoptés avant l'âge de 4 mois dans des familles de cadres, voient leurs performances s'élever très au-dessus de leurs 39 frères et sœurs restés dans leur famille d'origine (accroissement de 14 points des notes de QI) et être équivalentes aux enfants biologiques de cadres.
Cette expérience constitue la mise en évidence la plus directe qui n'ait jamais été faite de l'effet systématique d'un changement de milieu social.

Leur conclusion est celle-ci :

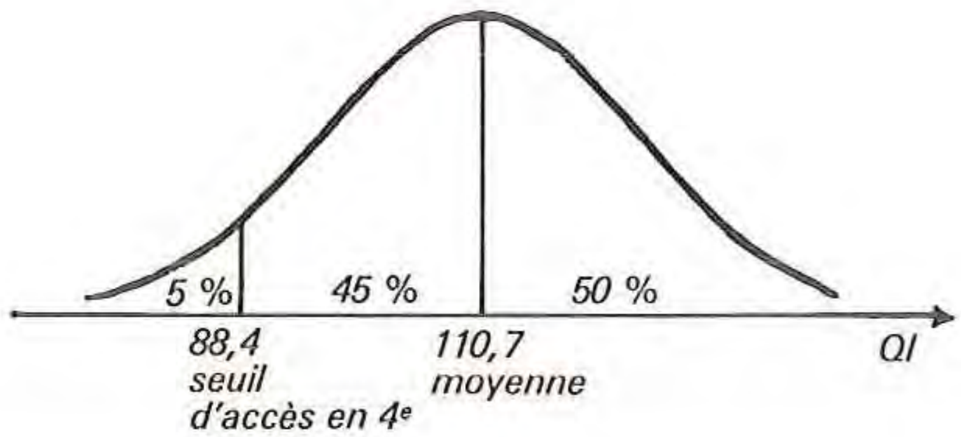
> *Le handicap scolaire constaté entre les enfants des classes les plus « défavorisées » et les enfants de cadres supérieurs est rattrapable au minimum à 75 % si ces enfants jouissaient de l'environnement culturel des classes « supérieures ». Commençons donc par traiter ce problème, on verra ensuite s'il reste des différences génétiques.*

• **L'inégalité des chances dans l'enseignement :** analyse critique des statistiques officielles du ministère de l'Éducation Nationale. Schiff fait la remarque préliminaire qu'en 1981 il n'existe toujours pas de statistique officielle qui permettrait de mesurer l'ampleur de la ségrégation précoce, malgré les millions d'enfants recensés, fichés, informatisés tous les ans en début d'année.
Dans l'enseignement secondaire l'inégalité des chances est criante :

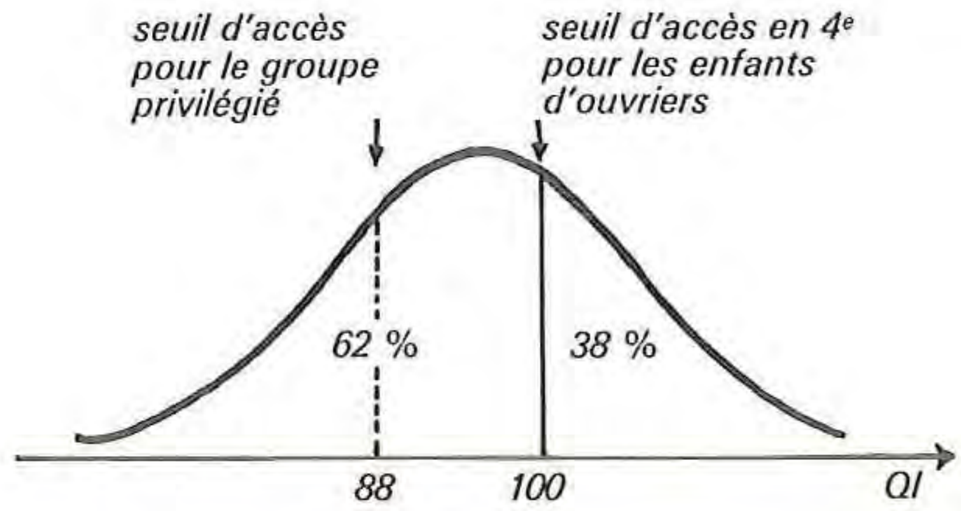
Chances d'accès d'après la profession des parents

Niveau d'enseignement	Professions libérales et cadres supérieurs	Ouvriers et contremaîtres
Enseignement secondaire		
Entrée en 6e « normale »	98 %	74 %
Entrée en 4e « normale »	95 %	38 %
Entrée en 2e C	55 %	5 %
Université		
Accès au premier cycle	58 %	4,6 %
Accès au second cycle	52 %	2,4 %

Pour masquer ce gaspillage, certains, dans une théorie méritocratique, invoquent l'inégalité des « dons » entre les enfants des diverses classes sociales. Schiff accepte provisoirement l'idée conservatrice suivant laquelle le QI serait effectivement ce qui limite la « capacité » à faire des études. Il fixe son étude aux enfants en 4e et à partir du QI moyen de ces enfants : 110,7 pour ceux du groupe privilégié et 96,3 pour les enfants d'ouvriers et des données du tableau précédent, dans les courbes ci-dessous il calcule le seuil (la note de QI nécessaire pour chaque classe d'enfants) nécessaire pour accéder à la 4e.



Pour les enfants du groupe privilégié, tout se passe comme s'il suffisait d'avoir une note supérieure à 88 pour pouvoir entrer dans une 4e « normale ».



Pour les enfants d'ouvriers, on observe 62 % d'exclusion. Tout se passe comme si, **pour accéder au même enseignement que les enfants du groupe privilégié, les enfants d'ouvriers devaient avoir une note de QI environ 12 points au-dessus du niveau minimum exigé des enfants privilégiés.**

4. Dans le dernier paragraphe, Schiff « ôte sa casquette de scientifique » pour poser en citoyen, les problèmes social et politique : *« Quelle est la fonction sociale de l'enseignement ? S'agit-il de fournir à une « élite » les moyens de se cultiver ? S'agit-il de fournir aux industriels une main d'œuvre techniquement qualifiée mais psychologiquement docile ? S'agit-il de former des citoyens à la fois intelligents et utiles ? Qui a réellement le pouvoir de décider ce qui est socialement utile ? ».*
« Actuellement, la moitié des enfants sont condamnés soit à l'échec scolaire, soit à un enseignement au rabais. ***Pourquoi ne pas s'appuyer sur les enseignants les plus dynamiques,*** *je pense en particulier aux enseignants qui se réclament de la pédagogie Freinet,* ***pour connaître les conditions qui permettraient de sortir de ce dilemme ? ».***

Puis Schiff avant de mettre un point final à son ouvrage, comme dans tout bon livre d'idées, nous renvoie à un autre livre ***« l'échec scolaire n'est pas une fatalité »*** Ed. ESF où les chercheurs du CRESAS écrivent :

Tous les enfants peuvent apprendre, oui mais pas dans n'importe quelles conditions.

Je cours me l'acheter et... peut-être à suivre !

D. ROYCOURT

Jacques LÉVINE et Guy VERMEIL
Les difficultés scolaires
Paris Doin Éditeur 1982, 82 pages, bibliographie

Quand le pédiatre devient éducateur d'adultes

Y a-t-il encore un enseignant disponible pour lire sans agacement le quarantième ou cinquantième ouvrage sur l'échec scolaire, les difficultés scolaires, la faillite de l'enseignement ? On sort généralement de ces lectures avec plus de lucidité mais moins de courage tant les obstacles sont multiformes et convergents.

L'étude de Jacques Lévine et de Guy Vermeil a pour mérite d'être courte et de s'adresser directement aux pédiatres et indirectement seulement à des enseignants ou à des parents. Ce ricochet qui modifie l'éclairage habituel est intéressant à deux titres :
— Il opère un élargissement du champ mental des pédiatres trop souvent contraints par les parents et les enseignants à recourir à des remèdes expéditifs.
— Il déculpabilise les éducateurs en précisant la part de responsabilité d'un gouvernement en matière de politique éducative mais sans nier pour autant que le fixisme scolaire doit beaucoup aux traditions familiales et au corporatisme des enseignants.

Ce livre étant déjà le condensé d'une pensée riche, documentée et généreuse, il est hors de question d'en faire un résumé analytique en en vidant la saveur par une présentation schématique. J'ai donc choisi, pour mon plaisir, d'en détacher les réflexions qu'on trouve rarement ailleurs.

Les sept plaies de l'Égypte scolaire

Il serait superflu, pour les auteurs de donner des conseils, si on ne prend pas conscience des défauts fondamentaux de notre système scolaire, défauts qui demandent d'abord des initiatives gouvernementales :
1. Le mythe de la classe homogène.
2. L'hypervalorisation du langage écrit abstrait.
3. L'absence d'une pédagogie de l'échange et de l'identité.
4. L'anachronisme du mode de recrutement et de formation des enseignants.
5. L'enfermement de l'enseignant dans l'isolement et dans la soumission à la routine scolaire.
6. Le contresens propagé et entretenu sur la notion de maturité qui fixe le passage à l'école élémentaire à 6 ans au lieu de 7.
7. L'irrationalité des rythmes de vie dans des conditions d'enfermement et de surpeuplement.

Peut-on, doit-on changer tout, tout de suite. Les auteurs se gardent d'un spontanéisme irresponsable :
Une mutation profonde du système éducatif français, si elle était mise au point et proposée aujourd'hui, serait vouée inexorablement à l'échec ; l'opinion publique la rejetterait vigoureusement ; l'état d'esprit actuel de la majorité des parents, des administrateurs et des enseignants ne donnerait aucune chance à une tentative de ce genre, si justes qu'en soient les principes et si parfaites les modalités d'application.
L'action à mener en priorité et elle repose en grande partie sur les pédiatres, c'est la conquête de l'opinion, la modification des points de vue, la lutte contre l'ignorance, les préjugés et les traditions fossilisées. Le coup par coup et l'action individuelle sont indispensables à la préparation de l'action à long terme. Chaque consultation doit être l'occasion de mener ce combat.

Que doit être une consultation pédiatrique ?

« Nous avons du mal à répondre à cette question ». Cette gêne est tout bénéfice pour le lecteur qui hérite ainsi d'une vingtaine de pages d'une authentique simplicité mais aussi d'une force née de la pratique. Comment procéder pour l'examen de la santé physique, des organes des sens, de la motricité, de la latéralité, du niveau d'intelligence ? De ces modes d'emploi circonstanciés et prudents, je tire quelques indications intéressantes :

1. L'importance accordée au diagnostic : Pour les parents, le diagnostic de maladie est considéré « comme une excuse apaisante... un moyen de refuser d'autres investigations qui risqueraient de mettre en évidence leur part de responsabilité (insuffisance de sommeil, erreurs alimentaires, anomalies du mode de vie).

2. Les troubles de la latéralité : « Les troubles de la latéralité semblent jouer un rôle beaucoup moins net dans les difficultés d'apprentissage de la lecture et de l'écriture qu'on ne l'a cru autrefois, on en vient même à en douter qu'ils puissent avoir la moindre influence ».

3. La dyslexie : Avant de prononcer ce mot, il faudrait y regarder à deux fois et s'en tenir à une définition stricte qui écarte les pseudo-dyslexiques :
« Une difficulté durable d'apprentissage de la lecture et de son automatisme chez des enfants normalement intelligents, normalement scolarisés et indemnes de troubles sensoriels... L'erreur fondamentale et sans cesse commise est de s'obnubiler sur la difficulté et de ne plus proposer à l'enfant autre chose que la lutte contre cet obstacle ; il faut au contraire savoir la contourner dans certains cas et certaines réalisations pratiques montrent l'efficacité d'une telle conduite ».

4. Le pédiatre peut intervenir utilement dans trois domaines : le respect du niveau de maturité (« que les exigences des adultes s'adaptent au niveau de développement des enfants »), la prise en compte des rythmes de vie (contre l'insuffisance des temps de sommeil, contre la mauvaise répartition de l'alimentation, contre les excès des temps de travail mais pour ce dernier point, aucun progrès ne peut être espéré sans une prise de conscience de l'opinion publique « des horaires actuels absurdes dans les écoles, collèges et lycées »).

5. L'examen des problèmes relationnels demanderait des rencontres personnelles des médecins, psychologues, rééducateurs et enseignants qui s'occupent de l'enfant. Quel pédiatre trouverait le temps de s'y consacrer ? A défaut ce qu'on peut lui demander, ce qui précisément « est difficile pour un médecin : savoir écouter sans se croire obligé de répondre par un conseil ou par une perscription thérapeutique ». Mieux encore, en tenant compte du désarroi des parents devant la perspective d'une consultation psychiatrique, les préparer aux modalités de cette intervention dont « ils acceptent mal ou n'acceptent pas du tout certains interrogatoires auxquels ils ne sont pas préparés, qu'ils considèrent comme indiscrets et dont ils ne voient pas la relation avec les difficultés scolaires de leur enfant ».

Pourtant le rôle du pédiatre ne se borne pas à servir d'intermédiaire entre la famille et le psychiatre :

Toute notre action sera inspirée par le désir prioritaire de rendre à l'enfant l'estime de ses parents, de chercher le domaine où il puisse remporter des succès et construire la « plate-forme de la réussite » dont il a besoin pour pouvoir mener un effort soutenu. Débarrasser les parents du doute qui les ronge sur la valeur de leur enfant, de l'inquiétude qui les assiège sur son avenir, ou tout au moins, atténuer ces sentiments en eux, peut provoquer de véritables miracles...

Misère des G.A.P.P. et de la médecine scolaire

Abordant la liaison du médecin et des enseignants, les auteurs en viennent nécessairement à répondre à l'objection des seconds : « les médecins ne nous apprennent rien, ils se dérobent en évoquant le secret professionnel ». Comment vaincre le climat d'incompréhension qui s'installe ? Il faut un effort de part et d'autre à partir d'une écoute réciproque :

« Il y a l'obstacle du secret professionnel : c'est un faux problème. Il sert souvent d'excuse commode au médecin pour rester dans son isolement et pour prescrire sans avoir à donner d'explications. Nous sommes sans cesse, aujourd'hui, amenés à partager ce secret avec d'autres : les enseignants seraient-ils moins dignes de confiance que les employés de la sécurité sociale ? Il y a bien entendu des informations que nous ne pouvons pas communiquer : il est facile de le faire admettre et l'interlocuteur est toujours disposé à comprendre que certains motifs ne peuvent être communiqués ».

L'ouvrage comprend une intéressante comparaison entre l'action des C.M.P.P. et celle des G.A.P.P. Elle est sévère pour les uns et les autres, non en ce qui concerne les personnels mais pour ce qui est des modes d'action. Les C.M.P.P. « accrochent bien les parents favorisés » mais mal les autres et souffrent d'un excès de cloisonnement. Les G.A.P.P., surchargés de besogne héritent d'un malentendu originel : « dans l'esprit des enseignants et des parents, leur intervention doit rester, à peu de choses près, du type de la leçon scolaire ». Coincés entre une pédagogie irréelle et une relation thérapeutique approfondie pour laquelle ils ne sont pas armés, sont-ils condamnés à disparaître ? Ce serait un remède pire que le mal car ils sont indispensables ». Une politique serait pour eux « d'apporter le soutien au soutien », c'est-à-dire d'aborder le problème des enfants à partir de la façon dont en parlent les enseignants ce qui suppose une amélioration des relations avec ces derniers plutôt que des interventions ponctuelles et fragiles avec des enfants.

Et la médecine scolaire ? « D'excellentes circulaires ministérielles définissent avec pertinence son mode d'insertion dans le dispositif général ; elles prévoient tout sauf... les moyens ».

Quelle école pour demain ?

Le livre écrit par Jacques Lévine et Guy Vermeil a une ambition plus importante que le seul examen des relations entre le monde scolaire et le monde médical. D'entrée, ils ont cherché à sortir de leur spécialité en faisant le point, statistiques internationales en main, sur « la place démesurée de l'école dans la vie sociale » depuis la prolongation obligatoire de l'instruction jusqu'à 16 ans. Ils décrivent le travail de destruction de l'individu opéré sur 70 % des enfants qui subissent l'échec scolaire. « La plupart des conflits scolaires expriment un fait sociologique très caractéristique de notre époque : la résistance des enfants à l'identité sociale que leur proposent les parents et le système scolaire. Bien plus qu'une réforme, c'est une remise en cause du statut de l'enfant que doivent aujourd'hui entreprendre ceux, ceux qui, à un titre quelconque, ont à intervenir dans le domaine de l'éducation ».

Ni centre d'essai des goûts et des possibilités de chacun, ni cursus scolaire limité à la transmission des acquis culturels les plus abstraits, l'école de demain ne pourra changer la hiérarchie des valeurs scolaires que si elle est la réplique de modifications analogues dans la hiérarchie sociale, notamment par des avantages en rémunération et en temps de loisir pour compenser les tâches les plus rebutantes. Par quel bout commencer cette entreprise ?

« Étant donnée l'urgence, nous mettons l'accent sur les enfants défavorisés : ils sont le nombre et nous ne devons pas oublier que nous entrons dans une société où il ne suffit plus que l'élite soit formée au mieux. Il n'y a plus de petits emplois inintelligents et la gestion des nations riches en l'an 2 000 exige que le niveau culturel de chacun soit le plus élevé possible ».

R. UEBERSCHLAG

Louis CADOR
Étudiant ou apprenti

Préface de Guy Vermeil. Collection L'Éducateur, Presses Universitaires de France 1982, 238 pages. Index et bibliographie. 90 F.

Quand l'école tue les métiers

Le titre : étudiant ou apprenti, risque de créer un malentendu. On pense immédiatement aux filières et à leur déterminisme accablant. Ce pourrait donc être du déjà-lu. Il suffit de passer à la première page pour trouver dans le sous-titre le vrai procès : des effets comparés de deux régimes de formation. Du coup on saisit l'intérêt de la démonstration : pour chaque métier, il existe une approche tâtonnée, concrète, expérimentale, vécue et une approche théorique, rationnelle, celle que l'école privilégie et qu'elle estime non seulement primordiale mais première. Or ceci est grave de conséquences, dans tous les métiers y compris la médecine. Le développement de l'organisation sociale, sa technocratisation et sa bureaucratisation sont en train de vider les métiers de leur richesse et de leur ferveur :

« Ce que je veux, dit le médecin, c'est qu'on définisse clairement mon métier parce que ***sous les mêmes gestes peuvent se cacher deux métiers aussi dissemblables que possible.*** *Le premier est un artisanat créateur, semblable à celui du potier ou de l'écrivain, où je rassemble à chaque nouvel acte tout ce que je sais, tout ce que je crois, tout le meilleur de mes forces intellectuelles, mais j'ai besoin de conditions favorables pour cet accouchement difficile et toujours renouvelé, et je refuse qu'on me juge hostilement parce que je ne peux accoucher d'autre chose que de moi-même. L'autre métier, lui, peut se juger : c'est celui d'un automate distributeur, qui fournit des prescriptions de barbituriques aux insomniaques, de paraffine aux constipés et de poudre de talc aux mamans dont le marmot a des rougeurs. Ici la malfaçon se reconnaît aisément : haro sur qui donnerait de la paraffine aux insomniaques et de la poudre de talc aux constipés »* (Pr. Hamburger).

Cette citation n'arrive qu'en fin de livre mais dès les premières pages vous ne pourrez vous empêcher de lire : normalien pour étudiant en médecine, instituteur pour médecin généraliste et professeur pour spécialiste. Et ce parallèle est terriblement excitant pour la pensée.

Le laboureur et ses enfants

Ce qui aurait pu être simplement un essai original sur la comparaison entre deux régimes : le régime scolaire et le régime d'apprentissage sur le tas est ici renforcé par une situation vécue qui, dans sa simplicité, s'apparente à une fable : le père de l'auteur ne réunit pas comme le fabuliste ses enfants autour de son lit mais autour d'une machine presque révolutionnaire. L'auteur, Louis Cador, est médecin mais au cours de ses études il a retrouvé aux vacances d'été ses cinq frères et ses cinq sœurs dans l'atelier familial. Là se déroulera pendant sept années une saga étonnante. La famille Cador qui vit dans une petite localité de la Sarthe s'est lancée dans une aventure : le père ingénieur agronome s'est mis en tête de construire une machine très complexe, une sorte de petite usine automobile installée sur un chassis de camion qui irait de ferme en ferme préparer des aliments pour le bétail de chaque exploitation en tenant compte du cheptel et des ressources disponibles en fourrages et céréales. A l'arrêt, le moteur du camion fournit l'énergie nécessaire au fonctionnement des broyeurs et des mélangeurs.

« Ainsi fait-on appel à toutes les possibilités de la technique moderne, mais en échappant au processus qu'on croit souvent inévitable, qui conduit du progrès technique à l'usine monumentale et inhumaine. Ici, la machine est un instrument venant en aide aux agriculteurs chez eux, fabriquant à partir de leurs produits, à des prix compétitifs, des aliments adaptés aux besoins particuliers de leurs animaux » (Vermeil).

Le pari que fait la famille Cador est de construire une machine très complexe sans expérience ni connaissances préalables en mécanique et avec le seul concours extérieur d'un mécanicien rural formé à la ferme et d'un tourneur artisanal à la veille de la retraite. Ce pari « consiste à faire participer à cette œuvre, au coude à coude et pendant sept années consécutives, des ouvriers formés depuis l'enfance par des régimes pédagogiques différents — la ferme et l'usine d'une part, les écoles d'autre part — à la solution d'un problème difficile et nouveau pour tous, exigeant de chacun qu'il tire le meilleur de lui-même pour faire en inventant ». Cette expérience va permettre à l'auteur de procéder à une comparaison qui sous-tend tout le livre :

« En rapprochant mes expériences d'apprenti-médecin et d'apprenti-mécanicien, il m'a semblé que l'exercice de métiers distincts par les matières qu'ils traitent et les techniques qu'ils mettent en œuvre pouvait néanmoins exiger et développer des aptitudes analogues, difficiles à identifier, mais dont la possession était un trait commun à divers praticiens ».

Les effets pervers du régime scolaire

A partir de là, le débat est engagé sur plusieurs terrains qu'il n'est pas possible de décrire dans un court compte rendu mais dont on peut mentionner un certain nombre de pistes :

1. Il est stupide de vouloir valoriser le travail manuel par des discours condescendants et paternalistes ou par des compensations financières. Il faut faire reconnaître que le travail manuel n'est pas un travail inintelligent et que « la dualité du manuel qui exécute et de l'intellectuel qui commande est une conception absurde et paralysante » (Vermeil).

Il faut rappeler que la démarche naturelle de l'esprit humain part du concret et que c'est déformer les esprits que de les contraindre à tout verbaliser sans rien manipuler. « Si accordant au mot ouvrier son sens premier on l'emploie pour désigner un homme qui fait œuvre, il faut constater que le régime scolaire développe rarement une capacité ouvrière et les vertus qu'elle exige. L'auteur a appris à ses dépens que lorsqu'il était dans l'obligation de **faire**, il lui fallait devenir apprenti ou se contenter d'être manœuvre ».

2. Les régimes scolaires sont incapables de fournir aux futurs hommes de métier les qualités qui leur sont nécessaires.

3. « L'application du régime scolaire à un nombre de plus en plus élevé de jeunes, pendant une période de plus en plus longue, coïncide avec une progression des troubles de comportement juvéniles ».

4. La preuve que ces troubles ne sont pas un problème de générations, c'est-à-dire qu'ils ne sont pas liés à l'âge, est donnée par la vérification que ces troubles s'atténuent chez les sujets dont la formation comporte assez tôt une part d'apprentissage sur le tas, en **milieu professionnel.**

L'auteur insiste sur l'expression « sur le tas » : le régime d'apprentissage opposé au régime scolaire doit être compris comme une formation par la pratique d'un métier, exercé dans des conditions normales et constituant le début et non le préalable à son exercice. A ce titre, les établissements techniques n'ont jamais procuré cet apprentissage même lorsqu'ils s'intitulaient « centres d'apprentissage » car ils sont sous le signe d'une formation distincte du métier, fondée sur l'enseignement par raisons démonstratives, éventuellement illustré par des travaux pratiques.

Cette façon de voir va réanimer une querelle ancienne entre les professionnels et les enseignants, les seconds entendant protéger leurs élèves contre l'exploitation et la sous-formation. Louis Cador voit peut-être la profession sous l'aspect idéal des Compagnons du devoir qu'il a souvent fréquentés au cours de son enquête. Il cite par exemple, le compagnon maçon Delibes qui tire de son expérience les réflexions suivantes :

« Ce qui fait la différence entre l'apprenti qui apprend son métier chez un patron, sur le tas, et celui qui le fait à l'école, c'est essentiellement ceci :
— Pour le premier, le seul critère valable est de savoir-faire. Tant que l'on n'a pas prouvé son aptitude en faisant les choses, on n'a rien prouvé.
— Pour le second, c'est la capacité d'expliquer qui est sanctionnée ».

Cador en conclut : « La formation de l'homme au contact des choses, crée un terrain dans lequel la compétence technique plus spécialisée germe sans difficulté. A l'inverse, la formation livresque préalable semble annihiler l'aptitude à sentir le réel et à inventer ».

École et technocratie

Un des chapitres les plus passionnants est celui où l'auteur montre comment l'attitude technocratique vers laquelle s'orientent les régimes scolaires aboutit à un appauvrissement des réalisations, à une désincarnation des métiers, à une mutilation des professionnels :

*« La prestation du technicien au projet technocratique n'engageant que certaines de ses facultés et non pas sa personnalité ni sa responsabilité toutes entières, les relations qu'il noue avec son activité professionnelle n'ont plus rien à voir avec les liens qui unissent un véritable homme de métier avec sa profession. **Le métier devient le job...** Ni l'accroissement du pouvoir d'achat, ni l'enthousiasme pour une idéologie, n'apparaissent susceptible de compenser le trouble entraîné pour l'individu par la rupture des liens vitaux avec son métier ».*

La deuxième partie de l'ouvrage est centrée sur la comparaison entre l'étudiant-médecin et l'ouvrier-médecin :

« Schématiquement, on peut dire que l'étudiant en médecine apprend d'abord le vocabulaire médical et qu'on l'entraîne ensuite à retrouver sur le malade la réalité qui correspond au mot. Cette démarche ne va pas sans difficultés ni peut-être sans risques. Ce n'est qu'à la dernière étape de ses études qu'on s'efforce d'exercer son intelligence médicale ».

L'hypothèse d'une évolution technocratique de la médecine peut s'appliquer à toute forme d'enseignement. Si la formule peut dispenser de l'œuvre, il est possible, rappelait en 1924, Augustin Cochin : « d'instruire au lieu de former à l'atelier, de faire apprendre au lieu de faire faire, d'expliquer au lieu de montrer et de corriger ». Cador ajoute : « On peut considérer que le régime scolaire, généralement considéré comme au-dessus de tout soupçon, est peut-être le premier responsable d'une évolution dont l'un des symptômes est la rupture des liens vitaux entre l'homme et son métier ».

Quant aux machines à enseigner, « elles marquent une nouvelle étape dans la progression d'un enseignement par l'intermédiaire de signes et de symboles, de notions préalablement extraites des choses, au détriment d'un enseignement par le contact direct de l'esprit de l'élève avec la réalité dans la participation à l'œuvre d'un maître ».

Est-il déjà trop tard ?

Ce plaidoyer vibrant pour un contact avec le réel et un retour au Compagnonnage pose la question cruciale : N'est-il pas trop tard ? Ne sommes-nous pas engagés, au-delà de notre nostalgie, de façon irréversible dans l'ère technicienne et dans le travail parcellaire ? Les maîtres-artisans ne sont-ils pas morts en ne laissant que quelques artistes pour donner le change et alimenter l'utopie ?

Un professeur américain (B. Lee) me disait que l'implantation de la pédagogie Freinet aux U.S.A. était impensable car on n'y trouvait plus d'artisans-pédagogues : mais seulement des fonctionnaires distribuant le savoir.

Louis Cador ne propose pas une nouvelle réforme de l'enseignement. Il lance un cri d'alarme. Il le justifie en partant de son expérience personnelle, de ses enquêtes. A d'autres de continuer le combat pour une cause trop liée à la survie de l'espèce pour qu'on lui reproche avec les éditeurs successifs qui ont retourné son manuscrit, de sacrifier au passéisme. Le livre est paru enfin, grâce à l'insistance de Guy Vermeil. Il apporte un air nouveau et des réflexions pertinentes. Il met en branle l'imagination, du moins celle des artisans-éducateurs qui, en le lisant, se sentiront moins seuls.

R. UEBERSCHLAG

POUR VOS ATELIERS DE CRÉATION

choisissez AZUR

les produits

diffusés par la C.E.L.
des produits de qualité au meilleur prix.

GOUACHES

poudres — **colorazur**
liquide — **azurelle**
concentrée — **primazur**

15 coloris

FEUTRES

à dessiner - 12 coloris
mèches feutres ou pointes fines

ENCRES

à dessiner - 12 coloris
flacons de 22 ml et 250 ml

Demandez la documentation, tarifs et conditions particulières à :

C.E.L. - B.P. 109 - 06322 Cannes la Bocca Cedex

DES LIVRES PARUS :

- **Pour une mathématique populaire**
  Libres recherches d'adolescents au collège Edmond Lèmery - Casterman E3 Témoignages.

- **École sous surveillance**
  L'inspection en question
  Collectif ICEM - Éditions Syros

- **A corps retrouvé**
  Secteur Education corporelle de l'I.C.E.M.
  Casterman E3 Témoignages.

DES REVUES EN COURS D'ÉDITION :

Créations n° 12

- Martine Crappier : aquarelliste
- Le marché de la création à Lyon
- Les croquants de Michel Bruneau
- Maternelles
- Tortel : poète adulte
- Écho des customs

La Brèche n° 89

- Télé-Tabou, mon amour
- Que dit-on dans les salles des profs ?
- Pour que nos classes coopératives aient le droit de vivre

DES OUTILS

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

Créations sonores 82-83

Renouant avec les disques suppléments à *Art enfantin,* une cassette « Créations sonores » présente chaque année des créations vocales, instrumentales, électroacoustiques, bruitages, poésies, textes libres oraux, parlés ou chantés, etc.

La cassette 82-83 MUSIQUE-POÉSIE est disponible au prix de 29 F à la C.E.L. - B.P. 109 - 06322 Cannes la Bocca Cedex.

DE LA DOCUMENTATION

233
Écrivain public

234
Que deviennent les ordures ménagères ?

937
Le chamois

938
Je dessine

461
Comment naissent les B.T.

153
La vie traditionnelle dans le Périgord d'Eugène Le Roy

DES ADRESSES UTILES :

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

Adresses pour la correspondance scolaire :

- **Moins de six ans et classes élémentaires :** *Simone DELÉAM, Evergnicourt, 02110 Guignicourt.*
- **Enfance inadaptée :** *Patrick CHRÉTIEN; I.M.P. Clairjoie, 69870 Lamure-sur-Azergue.*
- **Second degré :** *André POIROT, collège 88260 Darney.*
- **L.E.P. :** *Marie-Claude SAN-JUAN, 11 (bis) rue du Baigneur 75018 Paris.*
- **Correspondance naturelle :** *Brigitte GALLIER, Bouquetot, 27310 Bourg-Achard.*
- **Echanges de journaux scolaires :** *Louis LEBRETON, La Cluze, 24260 Le Bugue.*
- **Correspondance internationale :** *Jacques MASSON, 162 Route d'Uzès, 30000 Nîmes*
- **Echanges avec techniques audiovisuelles :** *Robert DUPUY, 74a boulevard Général-de-Gaulle, 17460 Vaux-sur-Mer.*

Directeur de la publication : Guy CHAMPAGNE • **Abonnements :** P.E.M.F., B.P. 109, 06322 Cannes La Bocca Cedex. C.C.P. 1145-30 D Marseille
© I.C.E.M. 1983 • N° d'édition : 1585 • N° d'impression : 5971 • Dépôt légal : mai 1983 • N° C.P.P.A.P. : 53280 • Imprimerie C.E.L. Cannes