



# L'ÉDUCATEUR

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

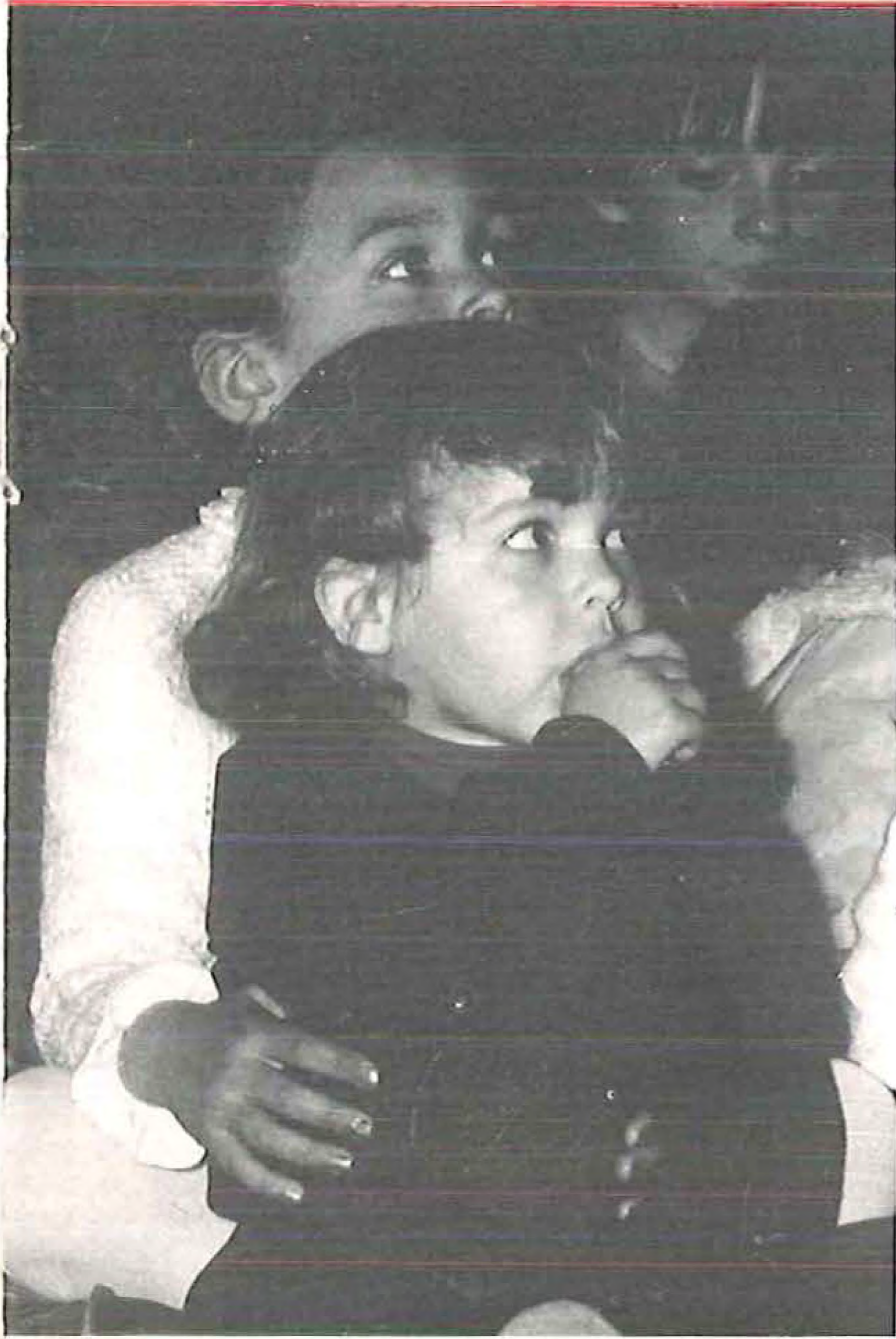
N° 1

15 septembre 83

56<sup>e</sup> année

15 numéros

+ 5 dossiers : 172 F  
Étranger : 235 F

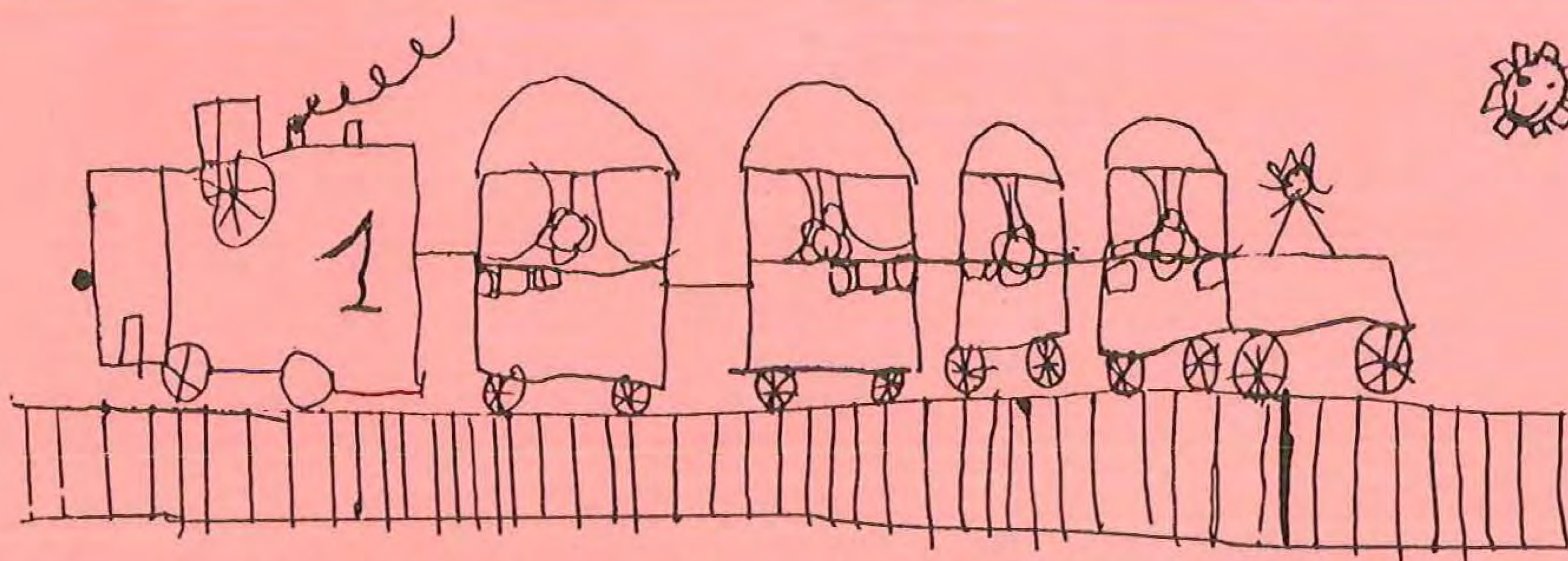


*« En mai, chante  
ce qu'il te plaît »*

# Sommaire

- 1 - Éditorial**  
Aucune intention ne vaut un bout d'action  
*Guy Champagne*
- 3 - Enfants, adolescents et société**  
« En mai, chante ce qu'il te plaît »  
Cultures... racines  
*Michèle Fradin*
- 7 - Eva**  
*École maternelle Victor-Hugo à Nanterre*
- 9 - Changer l'école - Réflexions**  
Les paradoxes de l'intégration  
*Eric Debardieux*
- 11 - Changer l'école**  
Travail individualisé
- 13 - Dans notre livre de vie**
- 21 - Changer l'école - Témoignages**  
Le travail individualisé  
*Fiche élaborée dans un stage I.C.E.M.*  
Pour l'hétérogénéité  
*Françoise Dor*  
Favoriser l'intégration  
*Françoise et Martine*  
Repartir à zéro, ou presque  
*Robert Besse*
- 25 - Aller plus loin - Formation - Recherche**  
Lectures d'affiches  
*Liliane Corre - Marie-Thé Droal - Maggy Portefaix - Xavier Nicquevert*
- 31 - Livres et Revues**

Photographies : École maternelle Victor Hugo Nanterre : p. 7, 8 - Roger Ueberschlag : p. 9 - J.F. Livet : p. 10 - Photo X : p. 3, 4, 5, 23



## Équipe de rédaction

Robert BESSE  
Roland BOUAT  
Jean-Pierre et Nicole RUELLE  
Jacques QUERRY  
Roger UEBERSCHLAG

## Responsable de la rédaction

Guy CHAMPAGNE  
Bégaar - 40400 Tartas

## Relais à Cannes

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

## 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) : 172 F.

Les articles ou dossiers doivent parvenir au responsable de la rédaction au moins trois mois avant la date de parution.

Ils doivent être, dans toute la mesure du possible, dactylographiés (double interligne), recto seulement, ou écrit très lisiblement noir sur blanc.

## DOCUMENTS DE L'ÉDUCATEUR Anciens numéros disponibles

- *Spécial Perspectives d'Éducation Populaire.*
- *Spécial L'enfant et la documentation*
- *La notion de temps et les enfants de C.P.-C.E.*
- *Ah ! Vous écrivez ensemble !*

## JEAN THEVENOT

En juin, *L'Éducateur* s'ouvrait « à la une » sur un événement qui, disions-nous, « mieux que tout discours, illustre notre action éducative » : l'attribution du prix du disque de l'Académie Charles Cros aux cassettes I.C.E.M.-Radio-France (*L'Éducateur* 13-14, juin 83).

Ce numéro de septembre s'ouvre hélas à la une sur un adieu à celui de qui « la compréhension, les enseignements et l'amitié constante » avaient rendu possible cette réalisation, Jean Thévenot, dont nous avons la douloureuse surprise d'apprendre le décès.

Vous n'aviez pas attendu quelque mode pour ouvrir la « vraie » radio à l'expression et au travail des enfants. Ceux qui ont eu le plaisir de collaborer avec vous en porteront témoignage. Aujourd'hui, ils sont frappés dans leur affection et, pour eux, pour nous, nous vous disons simplement : « **Au revoir, chasseur de son.** »

## AUCUNE INTENTION NE VAUT UN BOUT D'ACTION



*Le 37<sup>e</sup> congrès de l'École Moderne, qui se prépare à s'ouvrir lorsque sont rédigées ces lignes et sera déjà clos lorsqu'elles paraîtront, met en avant le thème des droits et pouvoirs des enfants et adolescents. Au cours d'un colloque largement ouvert, des praticiens et des chercheurs au travail dans divers lieux où se vit l'action éducative auront tenté de « déterminer des actions multidirectionnelles : législatives, sociales, juridiques, psychologiques, pédagogiques... »*

*Par ailleurs la présence, annoncée, du Ministre de l'Éducation Nationale aura sans nul doute confirmé la volonté des hommes au pouvoir dans ce pays, de voir se réaliser un véritable changement de son système éducatif dans un sens assez proche de celui où nous appliquons nos propres efforts.*

*Il nous reste à espérer que, par delà les discours et les débats, les divers visiteurs de notre congrès aient su y percevoir ce qui pour nous est l'essentiel, la nature et surtout la forme de nos engagements.*

*Car si ce que l'on appelle pédagogie Freinet (et qui n'est certes pas un système figé depuis le jour où celui dont nous continuons à honorer le nom et l'œuvre a passé le relais) connaît encore un tel prestige à défaut d'être généralisée, c'est à sa mise en actes qu'elle le doit, bien plus qu'aux textes et aux discours qui, périodiquement, s'essaient à en parler parce que tout de même il faut bien le faire aussi.*

*Il ne suffit pas de définir le changement, il faut essayer de le mettre en œuvre. A chaque problème éducatif, le mouvement de l'Ecole Moderne a cherché une réponse pratique, concrète. Cela n'est pas allé sans tâtonnements, erreurs, régressions parfois. Mais les actes réussis témoignent avec éloquence du bien-fondé de cette démarche essentiellement, résolument matérialiste.*

*Ainsi, à quelques mois près, ce 37<sup>e</sup> congrès correspond-il au cinquantième de la prestigieuse collection « Bibliothèque de Travail » et ainsi voit-il éclore à côté d'elle une collection d'albums documentaires d'un type nouveau témoignant de la vitalité du chantier.*

*Ainsi ce 37<sup>e</sup> congrès voit-il aboutir les efforts obstinés de ceux qui ont voulu que naissent de nouvelles revues d'expression des enfants et adolescents.*

*Ainsi nos éditions pédagogiques, au service des éducateurs, connaissent-elles un regain d'activité.*

*Ainsi dans des secteurs réputés difficiles comme les L.E.P., le second degré, entre autres, obstinément se regroupent les chercheurs, les expérimentateurs, qui échangent, produisent, témoignent pour jeter les bases d'une « autre école ».*

*Ce ne sont là que quelques exemples. Ce 37<sup>e</sup> congrès aura témoigné que l'Ecole Moderne est au travail et en recherche, qu'elle ne s'endort ni ne se sclérose.*

*Souhaitons donc que tous ceux qui l'auront honoré de leur présence aient su y voir qu'aucune intention ne vaut un bout d'action, qu'on a les moyens qu'on veut se donner, d'abord, qu'il faut savoir assumer ses choix. Cela vaut pour un gouvernement aussi, et pour le peuple qui lui délègue ses pouvoirs. Ayant fait et faisant le maximum dans des conditions matérielles et morales pas toujours faciles, nous attendons*



*que les autres intervenants fassent de même et, d'abord, nous donnent les moyens de travailler. « A quoi reconnaissez-vous une politique de gauche ou une politique de droite ? » Cette phrase, comme tout l'éditorial du précédent numéro de L'Educateur, aura pu paraître simpliste. Et pourtant...*

Guy Champagne



**L'EDUCATEUR**

20 numéros par an 83/84

France : 172 F  
Étranger : 235 F

NOM \_\_\_\_\_ Prénom \_\_\_\_\_

Adresse \_\_\_\_\_

Code postal | | | | | Ville \_\_\_\_\_

Règlement par : \_\_\_\_\_ Date \_\_\_\_\_

chèque bancaire \_\_\_\_\_ Signature : \_\_\_\_\_

C.C.P. Marseille 1145-30 D

**L'EDUCATEUR** n° 1

Par-delà le cadre freud  
d'une éducation :

UN ENTRETIEN  
AVEC  
Louis LEGRAND

L'EDUCATION VEUT LA PAIX  
**AUCUN CRIME  
NE JUSTIFIE  
LE CRIME**

**L'EDUCATEUR** n° 1314

NOUS TRAVILLONS  
POUR QUE SE  
VIVE L'ENFANCE

1983  
CONGRÈS  
DE NANTERRE

à retourner avec le règlement à P.E.M.F. - B.P. 109 - 06322 CANNES LA BOCCA CEDEX

# Enfants, adolescents et Société

« *En mai, chante  
ce qu'il te plaît* »



Pour la troisième année consécutive Yzeure, (commune de l'Allier, 14 000 habitants), organisait, du 3 au 7 mai dernier, le carrefour chanson enfant.

Pendant ces 5 jours la chanson pour enfants avait rendez-vous avec tous les écoliers des classes maternelles et primaires d'Yzeure. Mais aussi rendez-vous avec de nombreuses classes, de nombreuses associations de jeunes et d'éducation populaire des communes avoisinantes (cf. encadré 1).

Ce troisième carrefour chanson enfant était préparé par l'Association Pour l'Animation d'Yzeure, (A.P.A.Y.), avec la collaboration de la Fédération des Associations Laïques de l'Allier, l'aide financière de la municipalité.

Cette année 11 artistes animateurs étaient invités (cf. encadré 2) ainsi qu'un groupe scolaire du Loiret (cf. encadré 3).

## ***Vivante et multiple : la chanson pour enfants.***

Disons tout de suite que ce Carrefour Chanson Enfant n'est pas un festival où les artistes viendraient glaner quelque laurier plus ou moins doré. Aucun affrontement, même artistique, pendant ces 5 jours. Le Carrefour Chanson Enfant est au contraire l'occasion de rencontres. Rencontre entre la chanson, la poésie, la musique et l'enfant. Rencontre entre les artistes animateurs et les instituteurs. Rencontre entre les artistes eux-mêmes. Rencontre aussi avec les parents. Le Carrefour Chanson Enfant a pour vocation première une action de formation et d'information.

Le Carrefour souhaite prouver que, par-delà les 2 ou 3 chanteurs auxquels les médias ont décerné le label « chansons pour enfants », la chanson pour enfants existe.

Qu'elle est vivante et multiple, (malgré les médias).

Vivante car la chanson pour enfants se fait avec les enfants. « Elle concerne l'enfant de manière active qu'il en soit l'auteur, l'interprète ou l'auditeur ». Elle s'affirme (comme le préconise la charte : cf. encadré 4), « comme un lieu de création originale et de formation du public adulte de demain ».

Multiple car la chanson pour enfants a des formes musicales variées. Le folklore français et étranger, le jazz, le blues, les berceuses, les rythmes plus modernes apparaissent au détour d'un refrain, au milieu d'un couplet.

Multiple aussi par les thèmes abordés. Si les fées, les farfadets, les sylvestres et les magiciens sont bien là, si les rêves des enfants sont contenus dans les bulles de savon, les H.L.M., la vie moderne bruyante et trépidante a aussi sa place, ainsi que les problèmes enfantins quotidiens...

Et, pendant ces 5 jours, le Carrefour a donné « à chanter, à voir, à dire et à comprendre, à entendre et sous-entendre, à danser, à jouer, mimer, à dessiner, écrire et noter... »

## ***Eveil à la musique, à la poésie, à la création***

Les animations en milieu scolaire représentent le temps fort de ce Carrefour. C'est là que s'effectue un travail en profondeur, réalisé en accord et en collaboration avec les enseignants.

Travaillant avec de petits groupes (15 à 20 enfants maximum) les artistes animateurs ne sont pas là pour se donner en spectacle. Ils font appel à une active participation des enfants. Les enfants chantent bien entendu. Ils reprennent en chœur les refrains, ils créent de nouveaux couplets, de nouvelles mélodies. Avec des instruments ils accompagnent chaque chanson. Ils dansent, ils miment, ils se maquillent. Ils

### **Encadré 1**

#### **LE CARREFOUR CHANSONS ENFANTS 83 en chiffres**

3<sup>e</sup> Carrefour Chanson Enfant  
5 jours : du 3 au 7 mai 83

11 artistes invités (voir encadré 2)  
1 chorale d'enfants (voir encadré 3).

50 animations dans les classes  
d'Yzeure, 2 000 enfants concernés

25 animations dans les classes des  
communes voisines (17 communes),  
1 000 enfants concernés.

13 spectacles tout public en fin  
d'après-midi et en soirée ayant  
regroupé 2 200 personnes.



fabriquent aussi de très nombreux instruments : avec du matériel de récupération (capsules, noyaux et pépins, graviers et bouteilles...) Entre le chanteur animateur et les enfants nous assistons à un véritable dialogue musical et poétique. Un dialogue aux voies entrecroisées, dans la fête et la joie de vivre.

La chanson est bien là, discipline d'éveil : éveil à la musique, à la poésie, à la création.

### Encadré 2

## LES ARTISTES

**Pierre Beauvais**  
« La Voix de son Chat »  
15, rue Jean Moulin  
63110 BEAUMONT  
Tel : (73) 26. 80. 84.

**Maren Berg**  
21, rue Rousselet  
75007 PARIS  
Tel : (1) 734. 54. 37.

**Marie-Annick Berriat**  
Christiane Pichon  
6, rue Baudoin  
75013 PARIS  
Tel : (1) 585. 74. 79.

**Claire Oneida**  
7, rue des Sapins  
25000 BESANÇON  
Tel : (81) 83. 28. 16.  
ou 52. 09. 51.

**Luce Dauthier**  
40, avenue de la Libération  
50400 GRANVILLE  
Tel : (33) 50. 58. 55.

**Jean-René Ducrozet**  
9, boulevard des Castors  
69005 LYON  
Tel : (78) 36. 11. 08.

**Marc Ginot**  
4, rue Tardieu  
75018 PARIS  
Tel : (1) 258. 12. 42.  
ou 203. 08. 31.

**Christiane Oriol**  
Cedex 239  
38190 CROLLES  
Tel : (76) 08. 01. 43.

**Gaby Marchand**  
B.P. 1  
CH 1700 FRIBOURG 4  
SUISSE

**Marc Vincent**  
49, avenue de Broceliande  
35400 SAINT-MALO  
Tel : (99) 56. 32. 51.

Et pourquoi ne pas signaler également les artistes absents cette année mais ayant participé aux deux premiers Carrefours ?

**Noël Delmat**  
Les Coquinets  
03400 YZEURE  
Tel : (70) 46. 16. 34.

**Ginette Girardier**  
Chemin des Mésanges  
Canton de Vaud  
CH GLAND

**Bertrand Jayet**  
Chemin du Liandoz 36  
CH 1009 PULLY



## Chanson lieu de rencontre

Autre moment important de ce Carrefour : les spectacles (mais faut-il employer ce mot ?) tout public. Chaque soir, à 18 h 30, 19 h 30 et 20 h 30, en divers lieux de la commune, les artistes donnent rendez-vous à l'ensemble de la population yzeurienne, enfants et adultes confondus.

Deux artistes sont présents à chaque spectacle. Ils chantent, et les enfants qui les ont rencontrés dans les classes, les accompagnent. Et rapidement les adultes eux aussi entrent dans le jeu : au refrain tout d'abord, un peu timidement, puis en joignant le geste à la voix. Et tic, tic, tac et tic, c'est le criquet, la sauterelle... Et clip, clap la fourmi rouge et le bousier... On chante même en canon, et oui !

C'est chaque soir la fête partagée de l'enfance et de la chanson.

Les parents découvrent des artistes méconnus, qui ont pourtant des choses d'importance à dire et à offrir. Et soir après soir ils découvrent de nouvelles facettes de cette chanson qui mérite tout à fait « de devenir grande ».

## Chanson feu d'artifice ?

Cinq jours en chanson, à l'école et à la maison. Cinq jours, et après... ?

C'est là sans doute la question essentielle. Après le Carrefour quels sont les chemins empruntés par les écoliers et leurs instituteurs ? La promenade se poursuit-elle ?

Le Carrefour n'est-il qu'un feu d'artifice, brillant certes, mais éphémère ? Heureusement non ! Ce feu d'artifice allume de multiples foyers où chansons, poésie et musique vivront jusqu'au prochain Carrefour. Si les artistes passent et disparaissent, la chanson reste. Par le disque et les enregistrements. Par le désir des enfants et des enseignants de progresser, de poursuivre le travail entrepris. En créant de nouvelles chansons, en fabriquant des instruments nouveaux.

Signalons par exemple qu'à la suite du Carrefour 82 un cours moyen 2<sup>e</sup> année a travaillé pendant toute la durée de l'année scolaire pour monter « La palissade ». Il s'agit d'une comédie musicale de Marc Ginot.

Et d'autres exploitations pourraient être citées (cf. également Chansons Chouchous, encadré 5). Ce Carrefour débouche sur de multiples voies. A chacun, individuellement ou en groupe, de choisir son itinéraire, sa vitesse de croisière à travers ce pays en chansons.

Et c'est là le véritable succès de ce Carrefour.

### Encadré 3

## LA CHANSON A L'ÉCOLE

Un groupe scolaire de Beaulieu-sur-Loire était présent à Yzeure. Environ 80 enfants du C.E.1 au C.M.2 sont venus présenter les résultats d'un travail de longue haleine.

En effet, depuis 1975, ces enfants, dans le cadre scolaire bénéficient d'un atelier Chant et Musique. Cet atelier est animé par un auteur compositeur interprète solognot : Reynald Halay.

Une heure par semaine les enfants chantent, travaillent avec de multiples instruments rythmiques (mis à leur disposition ou fabriqués), écoutent diverses œuvres classiques, modernes, folkloriques, s'initient à la découverte et à la reconnaissance d'instruments.

Les résultats de ce travail : un répertoire vocal et musical fort varié. Les enfants interprètent *Le Tambourin* de Rameau, *Les copains d'abord* de Brassens, *La Demoiselle* de Branduardi, *La Mer* de Trenet (avec un montage audiovisuel), *L'Education sentimentale* de Maxime Le Forestier...

Il ne s'agit pas là d'une chorale avec les meilleurs, il s'agit de classes entières. Et Reynald Halay nous dit « que les résultats seraient identiques avec n'importe quelle classe bénéficiant de conditions semblables ».

Notons qu'à la demande des parents des traces de ce travail ont été enregistrées sous la forme de 7 disques (tirage limité, difficilement disponibles).

Contact :

Reynald Halay  
4 avenue de la Gare  
45420 BONNY-SUR-LOIRE  
Tel. (38) 31. 63. 95.

## Alors, on chante ?

Voilà ce qui se passe au Carrefour Chanson Enfant d'Yzeure. Depuis trois ans, et cela va continuer... Des expériences semblables ont lieu en France, en Suisse également.

Ces actions ne peuvent, je crois, que retenir notre attention. En effet, l'active participation enfantine, la création poétique et musicale sont les bases de ce travail. Dans nos classes c'est aussi le cas, n'est-ce pas ? Alors ouvrons toutes grandes fenêtres et portes et laissons entrer les artistes et leurs chansons. Et créons nos couplets et nos refrains. Et faisons part de nos expériences : cette revue peut être aussi un Carrefour entre l'Enfant et la Chanson.

### Pour en savoir plus :

\* Une adresse pour tous contacts, pour participer au prochain carrefour :

A.P.A.Y.  
Mairie  
03400 Yzeure

\* Des revues :

— Trousses-Livres n° 29, mars 82  
« La chanson pour enfants ».  
11 bd Sébastopol, 75004 Paris

— Cahiers de l'Animation Musicale  
n° 25, décembre 82, « La Chanson »  
(Ce numéro contient le texte de la charte)  
C.E.N.A.M., 55 rue de Varenne,  
75007 Paris.

## Des enfants d'Yzeure parlent du carrefour

« On découvre des chansons qu'on ne connaît pas... »

Florence (9 ans)

« Cela apporte de la joie dans la ville »

Florian (9 ans)

« J'aime bien le Carrefour Chanson, parce qu'on voit les chanteurs ; on peut leur parler et chanter avec eux. »

Christelle (8 ans)

« C'est mieux qu'à la télé, car on les a devant nous et on peut chanter avec eux. »

Sonia (9 ans)

« Ils chantent des chansons que nous aimons bien, comme Fifi-la-grenouille que Noël Delmat a chanté dans notre classe. »

Claudine (10 ans)

« Les chansons des chanteurs du Carrefour sont bien connues dans le quartier. »

Laurent (9 ans)

« Les parents en profitent autant que les enfants. »

Elodie (9 ans)

« Je ne savais pas que chanter c'était comme ça, c'est amusant. »

Pierre (11 ans)

### Encadré 4

## Chanson pour enfants

### LA CHARTE

A Elancourt, (Yvelines), en décembre 82 se sont tenues les premières *Assises Nationales de l'Enfant et de la Chanson*.

Auteurs, compositeurs, créateurs et chanteurs, animateurs et enseignants, éditeurs, journalistes, enfants et parents, représentants d'associations culturelles, de jeunes et d'éducation populaire, représentants des pouvoirs publics étaient réunis pour réfléchir à la place de la chanson pour enfants. Travaux de commissions, spectacles et témoignages ont débouché sur la rédaction d'un texte de référence : la Charte.

Ce texte, après avoir établi un constat, décrit « les enjeux de la chanson pour et avec les enfants », et aborde ensuite les problèmes de « l'implication des adultes dans la chanson pour, par et avec les enfants », en milieu scolaire, pendant les temps de loisirs, à travers les médias également.

Citons ce passage caractéristique : « Pour que la chanson devienne moyen d'expression il faut que les adultes reconnaissent le droit et la capacité des enfants à dire des choses importantes pour eux et pour nous ». C'est bien là un des combats que nous menons dans nos classes.

Le texte intégral de la charte peut être obtenu auprès de la F.A.L. des Yvelines. 18 bd St-Antoine, 78150 LE CHESNAY

Les secondes assises pourraient, (si les problèmes matériels que posent une telle organisation sont résolus), se dérouler à Yzeure, fin 83.

Contact : A.P.A.Y. Mairie 03400 YZEURE.



### Encadré 5

## CHANSONS - CHOUCHOUS

L'Association Pour l'Animation d'Yzeure ne se contente pas d'organiser le Carrefour, elle a mis en place un atelier musique pour les enfants de 8 à 10 ans.

D'autre part, sur Radio Bocage, (radio locale associative de la Fédération des Associations Laïques), les enfants retrouvent chaque mercredi Noël et Marie-Thé Delmat dans *Chansons Chouchous*. L'émission, (30 mn), propose chaque semaine 6 chansons. Sur un thème donné (le voyage, le rêve, les animaux...), ou bien toutes d'un même artiste. Les enfants par téléphone et par courrier indiquent les trois chansons qu'ils préfèrent : celles-ci seront reprises en fin de mois.

*Chansons Chouchous* permet ainsi aux enfants de faire connaissance tout au long de l'année avec de nombreux chanteurs, auteurs et compositeurs (ils retrouvent certains d'entre eux au Carrefour en mai). L'émission permet aussi aux classes et centres de loisirs d'enrichir leur répertoire, de l'ouvrir sur la chanson d'aujourd'hui.

Et vous, dans vos radios locales quelle est la place de la chanson pour enfants ?

Là où il n'est pas  
encore trop tard.

## CULTURES... RACINES

*C'est en 1980 que tout a vraiment commencé quand, au troisième trimestre, les C.E. décidaient de mener une enquête sur Clazay autrefois et les vieux métiers. J'avais alors dans ma classe, Fabrice, le petit-fils de l'ancien maréchal-ferrant, habitant dans le bourg même. Rendez-vous fut pris et nous nous retrouvions tous, un après-midi, dans l'ancienne forge où M. Gilbert nous attendait. Il faut vous dire que tout est resté intact dans sa forge. Cela fait déjà quelques années qu'il est à la retraite, mais il a tout gardé, outils et machines, n'a rien voulu vendre, alors qu'il avait trouvé acquéreur. Les enfants avaient préparé des questions, mais M. Gilbert se mit tout de suite à leur montrer ses outils, ses machines, expliquant le fonctionnement et racontant comment il travaillait. Il avait même rallumé sa forge pour nous et se mit à faire un fer à cheval sous nos yeux. Etonnement de la part des enfants mais aussi grand intérêt : ils ont voulu manier certains outils, taper sur l'enclume et n'arrivaient pas à croire que ce manche de marteau eût été usé par le pouce de M. Gilbert. M. Gilbert, s'adressant aux élèves de l'école, mettait un point d'honneur à leur parler en français, mais tout naturellement s'intégraient dans la conversation, des mots poitevins et des structures poitevines puisque sa langue avait été et est toujours le poitevin quand il converse avec les gens de sa génération. Sachant qu'il était autrefois violoneux dans les noces et les bals, je lui posais une question sur ce qu'il faisait, sa semaine de travail écoulée. C'est alors qu'il sortit son violon jusque-là bien dissimulé dans un coin de la forge, et se mit à jouer pour nous, scottish, mazurkas, polkas et valse, qu'il jouait dans les noces, et les enfants, d'abord fort surpris se mirent tout naturellement à essayer de danser. Deux heures, hélas, étaient bien vite écoulées ; il nous fallait rentrer mais avec la promesse que M. Gilbert viendrait à l'école pour nous apprendre ces danses que connaissent nos grands-parents. Ce qui fut fait peu de temps après. En un après-midi, les enfants ont appris à danser la scottish, la polka et la mazurka ; trois danses du bocage assez simples. Il aurait bien voulu aussi leur apprendre l'avant-deux, la plus belle danse mais c'est difficile pour des enfants si jeunes. Autant de moments forts ! Quelque chose était passé entre M. Gilbert et nous. Il nous avait transmis quelque chose de sa vie, de son savoir, de sa culture. Il y avait eu partage, et pour les enfants, connaissance d'un peu d'histoire de leur passé.*

*J'avais aussi cette année-là, Mickaël dans ma classe, qui nous avait dit : « moi, j'habite dans l'ancien atelier du sabotier ». Contact fut pris auprès de M. Painaud, habitant toujours le bourg et c'est ainsi que nous nous retrouvions également chez lui un après-midi. M. Painaud, sabotier depuis 1931, ayant cessé ses activités en 1956, n'avait plus rien comme outils (ils avaient été vendus ou prêtés à un musée). Bref, il fit des pieds et des mains pour essayer d'en récupérer le plus possible et pouvoir répondre à notre demande. Il était fort ému et heureux d'expliquer son travail aux enfants. Il faut dire que M. Painaud, infirme de naissance, célibataire, est assez peu considéré dans le bourg, qu'il inspire plutôt la pitié. Il s'est aussi passé quelque chose entre les enfants et lui ; il s'est senti tout à coup considéré comme une personne, parlant de lui, de ce*

*qui fut sa vie, et a peut-être pour un temps, retrouvé une raison de vivre. C'est fort gentiment qu'il a répondu à toutes les questions des enfants, qu'il les a laissé essayer tous les outils. Et comme M. Gilbert, il parlait avec beaucoup de poitevinismes.*

*Isabelle, petite fille de paysan à la retraite, demanda à son pépé de nous montrer quelques outils ou machines qu'il n'avait pas vendus. C'est ainsi qu'il leur expliqua l'écémage du lait (vieille écrémeuse), la fabrication du beurre (barate), l'aiguisage à la meule, le moulin à venter, comment on coupait l'herbe au « dail » (faux).*

*En 1981, le jardin de l'école étant infesté de taupes, j'avais fait appel à un ancien taupier pour qu'il vienne tendre des pièges. Les enfants l'ont vu tendre, et le lendemain ont eu la surprise de voir la bête prise. M. Talbot leur en a apporté une vivante (nombreux étaient ceux qui n'en avaient jamais vu !) et pour qu'ils voient la vitesse à laquelle elle se déplace, il l'a lâchée dans le jardin.*

*M. Talbot est revenu avec un autre taupier : M. Clochard et pendant une heure ils ont répondu aux questions des enfants et parlé du métier de taupier. M. Talbot a des dons de conteur incontestables et lui-même était le premier étonné que les enfants aient si bien suivi.*

*C'est peut-être M. Talbot qui parlait le plus poitevin et cela n'a en rien gêné les enfants qui ont fort bien compris, preuve que cette langue que parlaient leurs ancêtres, que parlent encore leurs grands-parents et que leurs parents comprennent et parlent encore en certaines occasions, est bien toujours présente aux oreilles des enfants.*

*Cette année, j'ai des enfants plus jeunes (de 5 à 7 ans). Je leur fais écouter des comptines, des chants en langue poitevine. Quand, juste avant les vacances, je leur ai dit le conte des « 3 petites poulettes », deux enfants avaient tout compris et les autres, un peu.*

*Aujourd'hui il nous faut réintroduire cette langue, véhicule d'une culture méconnue, méprisée et qui plus est, pour des raisons socio-politiques, écrasée par l'école, pour que l'enfant se réapproprie ce qui est à lui, c'est-à-dire son histoire, qu'il en ait connaissance, qu'il ait conscience d'appartenir à ce milieu et qu'il l'exprime.*

*J'ajouterai qu'après toutes ces rencontres, les enfants avaient réalisé une exposition à laquelle avaient été invités parents et amis et où ils s'étaient exprimés par des dessins, des textes et avaient également exposé des objets témoins de cette civilisation rurale, qu'ils s'étaient mis à rechercher eux-mêmes, associant souvent les parents ou grands-parents à leur recherche.*

*Notre langue, c'est la langue poitevine - saintongeaise, officiellement reconnue au même titre que le gallo, le picard, le morvandiau et le normand depuis juin 82. et son enseignement est désormais possible en maternelle et en primaire, depuis la rentrée 82. Nous ne pouvons que nous en réjouir.*

Michèle FRADIN  
Clazay  
79300 Bressuire





Elle vient à l'école tous les lundis  
Elle sait de belles chansons  
Elle chante très bien, elle dit bien les paroles et elle



chante les chansons  
jusqu'au bout.

Elle nous dit un poème  
d'une fille qui voulait  
pas boire son médicament.

Elle a une belle voix et si elle  
se lève pour chanter plus fort.

Elle a un carnet où elle écrit  
toutes ses chansons

Elle sait 300 chansons

Moi je la trouve très belle,  
elle est bouclée, elle a les  
cheveux gris et elle a un serre-tête

C'est une vieille dame. Elle nous  
a dit qu'elle est même de beaucoup  
d'enfants et même qu'elle a des  
arrière-enfants.

Elle aura bientôt 80 ans

Elle habite à côté de chez Gaëlle et à côté de l'école. Elle a  
des chiens et des chats

Quand elle vient à l'école, on se prépare vite pour pas  
qu'elle chante avant qu'on soit assis.

Elle nous chante plein de chansons. Nous, on lui chante  
des chansons qu'elle connaît pas. Même que  
Malincha, Dialang, Cécile, Slimane, Aïfa, Gaëlle et  
Mohamed en ont inventé.

Nous on lui raconte tout ce qu'on fait,  
on lui a montré nos classes, nos bri-  
colages, nos masques....

Et puis, elle est venue à notre fête de  
Carnaval et nous on était contents.



### Les chansons qu'on aime

- Papa n'a pas voulu
- Mon père avait 500 moutons
- Le temps des cerises
- Compère Guilleri
- Gentil Coquelicot.

Pages de « *Scolaire* »  
le journal au titre rigolo  
de l'École Maternelle Victor-Hugo à Nanterre

#### EVA

*A la maison, nous l'appelons la mamie Eva pour la distinguer de Eva, ma fille. Ses chansons ont fait surgir plein de souvenirs de petite fille, des souvenirs où une grand-mère chantait de sa belle voix un peu cassée les mêmes chansons à la petite fille que j'étais. Karen, ma fille, qui a très bien repéré le lundi, jour où Eva chante à l'école, rectifie les mélodies retrouvées et complète les paroles oubliées.*

*J'aimerais beaucoup lire dans ce journal le texte de quelques-unes de ces chansons comme « Une chanson douce que me chantait ma maman » et « Mon âne, mon âne... ».*

Jacqueline  
maman de Karen et d'Eva

# LES PARADOXES DE L'INTÉGRATION

Déclarations de principe, projets divers, début de réalisation, l'intégration des enfants « handicapés » est à la mode dans le système scolaire français, au ministère, dans les médias...

Cela ne peut que nous réjouir avec ceux qui, depuis toujours, luttent pour l'accueil de tous les enfants dans une école qui accepterait et reconnaîtrait chaque différence.

---

*Il ne s'agit pas d'intégrer  
mais de ne pas exclure.*

---

Notre position de principe est claire : nous refusons la ségrégation dans un cursus « spécialisé » des enfants handicapés ou simplement hors de la norme. L'orientation dans ce cursus présente en effet de multiples contradictions : à un aspect largement positif (individualisation, effectif relativement plus restreint, enseignant en principe mieux formé) qui a permis et permet des réussites remarquables on peut opposer des aspects fortement négatifs : addition des difficultés des uns et des autres, climat de violence très prégnant, insertion dramatiquement difficile dans l'univers professionnel, assimilation des enfants en échec scolaire à des « déficients intellectuels », voire débilisation instituée d'une frange importante de la population.

En fait, poser le problème en termes d'intégration ne suffit pas : il ne s'agit pas d'intégrer (sous entendu des enfants anormaux) mais de ne pas exclure des enfants quelque soient la nature et l'origine de leurs difficultés vis-à-vis de l'école.

Si premièrement il est bien sûr que l'existence même des structures spécialisées, s'enflant par un phénomène bureaucratique et économique bien connu, entraîne le besoin d'une « clientèle » (particulièrement avec le système des prix de journée). Si deuxièmement il est certain que l'existence de l'enseignement spécial crée la possibilité d'un tri des « bons et des mauvais » (élèves), qu'on affublera de toute étiquette utile et évidemment peu valorisante, on peut pourtant légitimement douter que la suppression pure et simple par décret des classes spécialisées suffirait !

Qui en effet n'est pas intégré dans le système scolaire actuel en France ? Il y a « naturellement » en premier lieu tous ceux que l'on nomme les handicapés : enfants infirmes moteurs, malentendants, malvoyants ou déficients psychiques profonds. L'école n'a pas été pensée pour eux : les équipements spéciaux, les soins coûteux, les équipes spécialisées existent certes, mais elles nécessitent la plupart du temps un placement de l'enfant, qui à ses difficultés propres va ajouter le drame de la séparation (n'oublions pas que près de 70 % des enfants pris en charge par le ministère de la santé vivent en internat).

En second lieu, et formant la grande majorité de l'effectif des classes spéciales relevant de l'éducation nationale, viennent les enfants dits « déficients intellectuels légers ». Ces enfants sont en fait presque toujours des exclus de l'école, pour laquelle ils éprouvent souvent rejet, dégoût et angoisse (c'est-à-dire culpabilité). Ces enfants sont en difficulté pour de multiples raisons. Entre autre, issus d'une culture constamment dévalorisée en classe, où le « beau » langage, c'est-à-dire celui de la bourgeoisie régnante est seul pris en compte (cela est aussi valable pour toutes les attitudes infra-verbales, dès la maternelle), ces élèves n'ont pu trouver place et référence. Par exemple, alors qu'ils forment 5,7 % de la population scolaire dans le second degré, 15,8 % de l'effectif de l'enseignement spécial du second degré est composé d'élèves étrangers. Ou encore : l'effectif des S.E.S. est constitué à 61 % de fils d'ouvriers alors que cette catégorie socio-professionnelle recouvre 37,69 % de la population totale.

Les différences socio-culturelles, les difficultés d'ordre familial, économique sont assimilées à des handicaps, objectivés par la psychométrie et les tests de niveau, lesquels, même s'ils sont



remis en cause actuellement, continuent à jouer un rôle dans la psychologie scolaire.

En fait, nous affirmons : avec le Projet d'Education Populaire de l'Institut Coopératif de l'École Moderne, que : « ce serait à l'école de s'adapter à la diversité des enfants et non l'inverse. Le droit à la différence est un principe fondamental de l'éducation populaire ».

L'impératif catégorique de l'intégration c'est une révolution dans l'enseignement banal, et non pas simplement un aménagement limité de celui-ci.

Plusieurs grands axes sont alors à retenir :

## 1 - LA PÉDAGOGIE

Le mythe de l'école égalitaire, avec sa fonction idéologique propre tend à montrer que le programme, défini comme un savoir à acquérir à minima pour être « normal » ou plus simplement pour « réussir », est neutre. Dans une telle conception la « Science » n'aurait rien à voir avec les conditions politico-économiques du moment, et donc ce serait à l'enfant de s'adapter à cette école du savoir unique.

Or cette conception est erronée et non-scientifique : tous les grands psychologues de l'enfance ont montré la construction de l'individu par essais-erreurs (ou le schéma bien connu de l'accommodation). Plus généralement encore, nous ne pouvons que signaler combien est dépassée cette conception fixiste de la Culture comme si celle-ci n'était pas construction et reconstruction permanente.

### **Ce n'est pas à l'école de programmer l'enfant elle se doit de prendre le temps de l'enfant ;**

ce qui signifie que l'intégration ne peut passer que par une véritable individualisation de l'enseignement, qui ne fera pas d'une défaillance passagère ou non, un échec définitif.

Parallèlement, pour la reconnaissance de chaque culture, de chaque mode d'appropriation des savoirs, pour offrir à chaque enfant d'exprimer son désir et ses expériences, nous pronons la pédagogie coopérative, les activités socialisantes, l'expression libre.

Il ne s'agit pas de former des êtres passifs pour savoirs pré-mâchés (des enseignés), mais permettre l'accès à l'autonomie, à la responsabilité, à la recherche de son propre savoir à des apprenants.

Cela exige :

- Une redéfinition du métier d'enseignant.
- Une politique pédagogique explicitement révolutionnaire.
- Une renonciation à la pédagogie du contenu obligatoire.

## 2 - LA FORMATION DES ENSEIGNANTS :

Cela exige surtout un profond changement dans la formation des enseignants ; à une formation essentiellement livresque, au pire salmigondis d'opinions pédo-philosophiques, au mieux théorisation d'une pratique qui n'existe pas encore, on substituera, suivant d'ailleurs en cela les conclusions du rapport De Perretti, une formation à la théorie et à la pratique : il est aussi important, ni plus ni moins, de pouvoir se distancier de son vécu par une réflexion de type psychanalytique par exemple que de savoir manier un fichier auto-correctif, un cadre de sérigraphie ou un marteau.

Comment attendre d'enseignants qui lors de leur formation ont vu constamment privilégier la « Culture » dite classique, qu'ils mettent en œuvre, sans culpabilisation d'ailleurs, une pédagogie basée sur le concret, le tâtonnement expérimental, et centrée sur l'enfant.

L'apport de tous les mouvements pédagogiques dans cette formation est absolument crucial, car loin de décréter simplement la révolution pédagogique, ils en ont construit et expérimenté les outils.

Ce n'est d'ailleurs pas par hasard que sous les gouvernements de droite successifs, la répression et les tentatives ont voisiné avec la plus totale ingorance de leur apport.

## 3 - LES CONDITIONS MATÉRIELLES :

L'intégration peut dans certains cas poser des problèmes matériels très particuliers (accessibilité des installations par exemple). De toute manière un effort considérable est à consentir pour adapter et construire des locaux qui permettraient alors enfin une pédagogie vraiment active.

Combien de classes encore à l'effectif surchargé ou de locaux trop exigus ? Quel budget pour l'éducation nationale ?

Réussir l'intégration c'est aussi faire des choix budgétaires qui engageraient profondément un gouvernement de gauche :

- A un nouveau sous-marin nucléaire, nous préférons et de loin de nouvelles écoles claires et spacieuses.
- Aux institutions fermées sur elles-mêmes (I.M.P., I.M.E...) et qui coûtent des milliards (prix de journée moyen cette année entre 400 et 500 F) nous préférons des classes intégrées.

## 4 - LES MOYENS :

Parmi les moyens nouveaux et nécessaires pour assurer l'intégration de tous les enfants dans l'école, on peut évidemment penser au renforcement des équipes de soutien psycho-pédagogique. De nombreux textes qui nous sont parvenus, provenant d'organisations syndicales, d'associations diverses, vont dans ce sens.

Or nous devons nous montrer particulièrement circonspects vis-à-vis de ces projets : le soutien est une désignation qui risque de créer la fuite vers le « spécialiste », c'est-à-dire l'abandon par l'enseignant de l'enfant en échec, créant parallèlement un « effet pygmalion » qui aurait le même rôle que le passage dans une classe spéciale : la culpabilisation des pseudo-handicapés, ou au contraire la fixation dans un rôle d'« anormal » de certains enfants.

La notion même de soutien est spécieuse : elle tend à montrer que c'est à l'enfant à se réadapter à l'école, ce qui tombe dans le cercle vicieux dénoncé plus haut. En fait l'individualisation véritable de l'enseignement rend caduque la notion même de soutien.

Par contre ce qui est intéressant dans le développement de ces équipes, c'est la notion de pluri-disciplinarité qu'elles impliquent. Si nous refusons en effet le pouvoir régalién que l'on veut bien laisser s'arroger à bien des spécialistes, en sortant l'enfant de la classe hors de toute considération quant à l'activité et à l'intérêt du moment, nous sommes persuadés par contre que le travail en équipes non hiérarchisées est nécessaire, mais cela en fonction d'un projet global auquel les enfants et les parents sont associés. La possibilité de soutien concerté, modulable, par groupe ou



individuellement est alors positive, car elle s'intègre dans une perspective globale tenant compte du désir et du vécu des enfants sans morcellement de l'action éducative.

La présence des autres membres de l'équipe dans la salle de classe pour des activités collectives, coopératives permet d'éviter ce phénomène de « blouse blanche » et la dangereuse auréole qui y affère. De même il est indispensable que l'enseignant ou les enseignants soient en mesure d'assurer par moment un soutien individuel. En ce sens, et en ce sens seulement l'insertion d'équipes d'I.M.E. dans une école élémentaire sera positive.

Le plus grand danger auquel on s'exposerait en effet serait de créer des conflits de pouvoir entre adultes, dont le savoir serait l'emblème, comme cela s'est vu et se voit encore dans les I.M.E. depuis la loi d'orientation.

## 5 - OUVRIR L'ÉCOLE :

Mais l'école n'a pas seule les moyens de réaliser l'intégration. Tant qu'elle restera fermée aux apports extérieurs, tant qu'elle ne sera pas partie intégrante de la communauté, du quartier, de la ville ou du village, elle restera ce lieu étranger du non-désir, ce lieu qui nie la vie, et où le jeune insupporte l'enfermement.

Il nous semble indispensable que chaque classe, chaque école, chaque institution scolaire, soit ouverte aux interventions extérieures, en particulier à tout ce qui peut toucher l'éducation : permettre la reconnaissance mutuelle de cultures différentes. Mieux, le rôle de l'école n'est-il pas d'aller en avant vers cette diversité et de provoquer une telle rencontre ?

Paradoxalement, nous, travailleurs de l'enseignement spécial, ne réclamons pas le renforcement des structures dans lesquelles nous œuvrons, bien au contraire mais nous ne cessons de réclamer l'intégration de nos élèves dans une école rénovée.

Qu'attendons-nous alors ?

Cette intégration, et à plus long terme l'extinction progressive des filières spécialisées, nécessite une remise en cause de chacun de nous, et particulièrement des enseignants et des parents d'élèves face au rôle que nous assignons à l'école. Cette remise en question, si nous l'avons nous-mêmes commencée il y a bien longtemps, nous affirmons qu'elle doit être l'idée force d'un gouvernement qui se veut de gauche, qui se veut le champion des droits de l'homme, et qui devra bien redéfinir son système d'éducation, s'il souhaite vraiment que celui-ci remplisse son rôle auprès de chaque enfant, conforté dans la richesse de sa diversité.

Eric DEBARBIEUX  
Commission enseignement spécialisé de l'I.C.E.M.

## TRAVAIL INDIVIDUALISÉ

### Articulation entre travail individualisé et travail collectif

*Un des problèmes majeurs de l'enseignement est celui de l'échec scolaire qui a généralement comme cause principale l'obligation faite à tous les enfants de suivre un même rythme d'acquisitions. Une pédagogie exclusivement collective bouscule inévitablement les plus lents qui ne sont pas forcément les moins aptes mais qui deviennent rapidement inadaptés à ce système scolaire. Tout ce qui est alors mis en place pour rétablir un niveau homogène : redoublements, structures ségrégatives, groupes de niveau, etc. n'apporte aucune solution véritable à ce grave problème.*

*Il est nécessaire que, tout au long de la scolarité, chaque enfant puisse, à son rythme propre, prendre la responsabilité de son travail et de ses progrès et l'on a vu souvent des élèves considérés comme inadaptés, retrouver grâce aux possibilités d'individualisation, le goût du travail scolaire et un rythme de progression qu'on ne soupçonnait pas.*

*Pour cela bien sûr, il faut disposer des outils appropriés, différents des manuels d'exercices traditionnels.*

*Ces outils doivent être :*

- **progressifs** pour que l'enfant passe insensiblement d'une difficulté à l'autre sans devoir recourir sans cesse aux explications du maître ;
- **autocorrectifs** pour que l'enfant ait la véritable responsabilité de son travail et du contrôle, mais des tests à corriger par le maître donnent périodiquement la preuve de la validité des acquisitions.
- **raccordés le plus possible aux intérêts et aux activités spontanés des enfants, d'où le rôle des fiches de recherche et des boîtes de travail.**

*Le matériel diffusé par la C.E.L. bénéficie d'une expérience cinquantenaire des problèmes d'individualisation, il applique à des contenus nouveaux une démarche longtemps expérimentée dans des milliers de classes de l'I.C.E.M.*

Individualiser les processus et les rythmes d'acquisition ne signifie nullement qu'on enferme l'enfant dans un dialogue muet avec un outil pédagogique, fût-il la plus perfectionnée des machines à enseigner. Alors qu'il élaborait son projet de travail programmé, Célestin Freinet se démarquait de la mode des machines à enseigner qui, disait-il « nous expose à une première déviation : celle des éducateurs qui auraient tendance à réduire le rôle de l'école au groupement technique d'enfants travaillant seuls, avec des moyens matériels perfectionnés certes, mais qui les isolent du milieu, comme ces étudiants qui, dans leur laboratoire de langues ne sont reliés que par un fil avec le maître, ou avec le disque qui le représente ». (Travail individualisé et programmation BEM 42-45 page 16.)

Et Freinet concluait : « Le travail individualisé n'a de sens que s'il est intégré à la vie sociale coopérative ».

Il est des travaux qui ne peuvent être que d'essence individuelle, et pour lesquels la structure de classe doit permettre de la part du maître une intervention individualisée, personnalisée : écrire un texte libre, créer un dessin, écrire une lettre à son correspondant, lire pour le plaisir, se documenter sur un sujet que l'on a à cœur, etc. De tels travaux nécessitent la tranquillité, le silence, nous pourrions dire l'intimité, c'est-à-dire, en dernier ressort, le respect. De telles conditions ne sont pas le résultat d'un état d'âme, mais

bien d'une organisation rigoureuse qui permette ces moments de silence, de concentration, voire d'isolement.

L'individualisation est par ailleurs indispensable pour garantir les meilleures conditions d'apprentissage. Nous disons bien apprentissage et non enseignement.

Prenons un exemple : celui de l'apprentissage naturel de la lecture. Si Freinet a parlé de « Méthode naturelle de lecture » c'est d'une part pour situer les solutions qu'il préconisait par rapport aux autres « méthodes » de lecture, d'autre part pour définir comparative-ment cet apprentissage par rapport à celui de la marche ou de la parole. Mais de fait, la méthode naturelle de lecture n'est que l'ensemble des moyens pédagogiques qui permettent les processus naturels d'apprentissage, si divers d'un enfant à l'autre. Tel enfant mémoriserait globalement un très grand nombre de mots et lira brusquement après plusieurs mois d'accumulation, alors que tel autre au contraire entrera très tôt dans des essais d'analyse et de synthèse et utilisera très rapidement la combinatoire propre à l'acte de lire. (Ces moyens pédagogiques sont décrits avec précision dans l'ouvrage « Pour une méthode naturelle de lecture » publié par l'I.C.E.M. chez Casterman).

Le fait de respecter la diversité des processus d'apprentissage de la lecture n'implique nullement que l'enfant soit isolé de ses camarades ou que l'on imagine une machine sophistiquée proposant des exercices adaptés à son cas. Bien au contraire, c'est la classe coopérative avec toute la richesse des inter-relations qui s'y nouent et des informations qui y circulent qui constitue le contexte idéal pour un apprentissage fortement motivé parce qu'utilement socialisé. L'usage de l'imprimerie, outil coopératif par excellence, y joue un rôle déterminant : il est le moyen du passage de l'expression d'une pensée personnelle à la communication de celle-ci par une large diffusion dans les meilleures conditions de lisibilité voire de beauté.

L'individualisation du travail est nécessaire par ailleurs chaque fois qu'un apprentissage nécessite un entraînement répétitif. Le nombre, la fréquence, la durée des exercices nécessaires à une consolidation définitive de l'acquis varient d'un enfant à l'autre. La difficulté doit être graduée mais si possible d'une manière non uniforme. C'est dans cet esprit qu'ont été conçus les outils auto-correctifs pour les acquisitions en français (orthographe, grammaire et conjugaison) et en mathématiques (mécanismes opératoires, résolution de situations, problèmes). Prenons l'exemple des outils de mathématiques.

Ces outils possèdent une grande souplesse d'utilisation :

- Ils se présentent sur trois supports différents : fichiers, livrets, cahiers individuels.
- Ils proposent des formes diverses de programmation : séries de fiches traitant d'un même thème ou d'une même notion ; livrets proposant chacun un « problème » programmé qui peut être traité indépendamment des autres bien qu'il en soit complémentaire ; cahiers permettant des exercices nombreux, de difficultés croissantes, dont on peut « sauter » des pages et entre-coupés de tests à contrôler par le maître.
- Fichiers et livrets présentent des « histoires » mathématiques proches des préoccupations des enfants (ils ont en effet été réalisés à partir de situations vécues dans des classes).
- Ces outils couvrent l'ensemble des niveaux de l'école élémentaire : utilisables dès que les enfants savent lire, courant C.P., ils permettent d'aborder l'essentiel des questions au programme des cours élémentaires et moyens (ils sont classés en quatre niveaux repérés de A à D). Les cahiers de techniques opératoires proposent même des « niveaux d'entrée » les rendant utilisables à des enfants n'ayant pas l'habitude d'exercices du type de ceux qui sont proposés (cahiers B spécial et C spécial).

— Ces divers types d'outils sont complémentaires les uns des autres et proposent des activités mathématiques diverses. Un maître peut décider d'utiliser plusieurs séries d'outils (exemple : fichiers de problèmes et cahiers de techniques opératoires). Cependant, selon l'articulation possible avec d'autres activités mathématiques, un autre maître préférera n'utiliser qu'une série.

Quelles que soient la ou les série (s) d'outils choisis, il est cependant nécessaire de les utiliser dans des conditions conformes à l'esprit qui a présidé à leur conception. Ces outils pour le travail individualisé n'ont été conçus ni pour « occuper » les élèves ni pour leur infliger un « bourrage » supplémentaire. Ils sont un des éléments favorisant la conquête de l'autonomie et cette démarche s'inscrit dans le contexte socialisé de la classe coopérative.

L'enfant choisit son rythme de travail mais ce choix est fonction de nombreux facteurs, ces facteurs sont définis explicitement au sein de et par le groupe coopératif. C'est là que l'enfant trouvera aide et encouragement mais aussi exigence, c'est devant lui qu'il rendra compte de son travail et c'est en lui qu'il puisera les éléments de sa propre évaluation.

La multiplicité des tâches, la diversité des rythmes rendent nécessaire une planification du travail. Cette planification se définit au niveau individuel d'une part, au niveau coopératif d'autre part, et les deux niveaux sont très dépendants l'un de l'autre.

Le plan individuel de travail peut être établi par semaine ou par quinzaine. Il comporte une part croissante de prévision à mesure que l'enfant sait mieux évaluer ses potentialités et prend davantage conscience des responsabilités qu'implique la conquête de l'autonomie. Il inclut par ailleurs la récapitulation du travail réellement effectué à l'issue de la période concernée. Par la confrontation entre le prévu et le réalisé, par l'appréciation de la quantité et de la qualité du travail fourni, l'évaluation est possible. Le moment du bilan est un haut moment de la vie coopérative : chacun a à cœur de faire connaître ses travaux et apprend à recevoir sereinement critiques ou félicitations. Cette présentation peut prendre des formes multiples : énumération, démonstration, exposition. Le bilan comporte l'auto-évaluation, l'appréciation du groupe coopératif, y compris celle du maître, voire l'appréciation du groupe familial.

Mais l'établissement des plans individuels de travail et leur évaluation dépendent de la vie coopérative, sont fonction des règles établies, des exigences vécues, des échéances à respecter. Ces contraintes ne sont pas arbitraires. Elles tiennent compte des règles de fonctionnement de l'institution-école (lieux, moments, programmes, conditions financières, ...) et des « commandes » de la vie coopérative : échanges interscolaires dans le cadre de la correspondance, projets élaborés en commun dans quelque domaine que ce soit.

La vie coopérative a donc, elle aussi, son plan de travail, avec ses moments de prévision, de vérification, d'évaluation.

Il s'en suit une structure pédagogique complexe :

— la programmation du travail, au lieu d'être linéaire (comme lorsqu'on suit une progression, en s'appuyant ou non sur un manuel) est multidimensionnelle, en réseau. Les interactions entre les divers travaux sont multiples et la rigueur est nécessaire pour ne pas négliger la qualité des connexions.

— diverses formes de travail se succèdent en alternance : travaux individuels, travaux par équipes restreintes, travaux par groupes plus importants, travaux collectifs. Les durées des diverses « séquences » varient d'un jour à l'autre mais on favorise la circulation de l'information, la communication entre les individus ou les groupes, la présentation des travaux aux autres.

— les lieux de travail sont aménagés pour permettre des activités diverses : de multiples ateliers sont accessibles en permanence, d'autres ne le sont qu'occasionnellement.

— l'unité pédagogique n'est pas forcément la classe. Si elle l'est encore le plus souvent du fait de l'isolement des maîtres et des difficultés institutionnelles à établir des projets communs, elle est de plus en plus fréquemment un ensemble de deux classes, voire de plusieurs.

Les pratiques de décroisement sont de plus en plus fréquentes. Elles seront d'autant plus fiables qu'elles seront encouragées et facilitées.

L'individualisation du travail s'inscrit donc dans le cadre de la vie coopérative, lieu d'échanges, de décision, de pratique civique.

La pédagogie coopérative n'appartient pas à la seule pédagogie Freinet. Elle est élaborée, proposée, promue par d'autres mouvements, notamment l'O.C.C.E.

## Balancement entre individualisation du travail et vie coopérative dans la formation des enfants et des adolescents

### Ce que l'I.C.E.M. peut apporter :

- des actions de formation et de recherches relatives aux techniques à mettre en œuvre à la conception d'outils et à leur utilisation.
- des productions coopératives toute une gamme de fichiers et livrets autocorrectifs, fichiers de recherches, collection B.T., outils efficaces à la portée des enfants (Voir le catalogue C.E.L.)
- des témoignages par nos revues pédagogiques : L'Éducateur, la Brèche, nos bulletins régionaux, départementaux ou de secteurs, nos éditions.
- une pratique de tous les jours dans des milliers de classes.

Mais la coopérative peut n'être qu'un cadre annexe si elle laisse échapper une grande part de la vie scolaire de l'enfant. Il est en effet courant à l'école élémentaire que ne soient du ressort de la vie coopérative que des activités jugées secondaires, notamment parmi les activités d'éveil. (Ce constat n'a nullement le but d'en mettre en doute la validité). Mais les disciplines dites fondamentales échappent à cette forme d'organisation dans la mesure où elles continuent à être enseignées selon le schéma traditionnel.

Il est possible grâce aux techniques Freinet, d'intégrer tous les apprentissages dans un processus coopératif global, à condition de disposer des outils qui permettent de dépasser le verbalisme et de rendre vraiment l'enfant autonome. C'est en effet dans le cadre coopératif que l'enfant apprend à gérer ses propres apprentissages, avec l'aide de l'adulte bien sûr. Mais il profite alors au maximum de l'aide de ses camarades, plus proche de ses propres aptitudes que peut l'être la parole du maître.

L'exemple de ses pairs lui est plus directement utile et s'intègre mieux dans la chaîne de ses acquisitions (voir C. Freinet, Essai de Psychologie Sensible).

Cet enrichissement par le groupe coopératif est d'autant plus grand que ce groupe est plus divers, que les occasions de confrontation et de brassage sont plus fréquentes, que les tâches à accomplir sont plus fortement motivées.

### Pour aller plus loin.

Cet article fait un tour d'horizon rapide d'une question vitale pour l'avenir de l'école et qui mérite de plus larges développements. Il sera suivi tout au long de l'année scolaire d'une série de témoignages concrets révélateurs de notre tâtonnement coopératif, de débats, d'articles de fond. Un volume de notre nouvelle collection de livres de poche pédagogiques, les « Pourquoi-Comment de l'École Moderne » rassemblera l'essentiel de ces travaux.



**Pourquoi - Comment ?** : le pourquoi des démarches d'éducation populaire, le comment des techniques d'école moderne. 5 numéros par an. 125 F (étranger : 135 FF).



# Dans notre LIYRE DE VIE



## Problèmes d'actualité

### Les risques du métier, encore...

*Grenoble, Troyes, Auxerre, Rocroi, Tours... les risques du métier semblent s'accroître ces temps-ci. Pourquoi ? Les syndicats réagissent. N'avons-nous rien à dire ?*

Je n'ai pas d'opinion personnelle sur l'affaire Duflexis. J'ai une opinion sur les gens qui prêchent n'importe quoi. Je ne parlerai pas de certains pédophiles qui projettent leurs fantasmes au risque d'envoyer en prison ceux qui les prennent au sérieux : ils sont à l'abri des retombées, qu'ils y restent.

J'ai quelques idées sur ce que peuvent raconter des écoliers : j'ai utilisé pendant 25 ans les Techniques Freinet qui basent l'apprentissage du français sur la parole libre des enfants. J'ai donc entendu beaucoup d'histoires : les enfants m'ont instruit. Je voudrais essayer de parler de l'expression libre, du fantasme et des difficultés du métier. Que disent les enfants ? Leur vérité qui n'est pas toujours la vérité et souvent leur vérité apparaît sous forme de fantasmes.

Le fantasme, c'est une fantaisie qui permet de vivre dans l'imaginaire ce qu'on s'interdit de faire dans la réalité.

Nous venons de le voir, c'est parfois de la dynamite : à manier avec précautions.

En 1933, c'est à la suite de la publication d'un rêve d'enfant que Freinet a été invité à prendre sa retraite.

Cette semaine, à Gennevilliers une collègue s'est inquiétée. Elle attendait son fils. Elle reçoit un coup de téléphone d'une amie : « Ton fils est-il rentré de l'hôpital ? » Au C.E.S. personne n'est au courant. Le fils rentre : « Comme je toussais beaucoup, le prof m'a envoyé à l'infirmerie ». C'est tout. Cela a suffi à faire fantasmer les 6<sup>e</sup> : l'infirmerie était devenue hôpital et le mal de gorge, un bout de verre avalé. Moi je suis mort plusieurs fois dans mon cours élémentaire. Écoutons les chérubins. « Michel a fait la boxe avec M. Oury. Il lui a fait une prise de catch. Le maître était mort ». J'ai été exterminé de diverses façons : je ne sais plus qui m'avait empalé sur une grille de fer.

Chaque jour, surtout dans les classes vivantes, on peut entendre de drôles d'histoires où les tabous de l'argent, du sexe et de la mort sont transgressés sur un mode imaginaire.

— Un texte au Perfectionnement :  
« J'étais dans la forêt avec mon père, M. Oury a attaqué mon père et l'a mangé. M. Oury est cannibale » Coup double !

— Au cours préparatoire, Miloud 7 ans annonce « petit frère... dans la poussette... à l'hôpital ». La maîtresse s'émeut : « Qu'est-il arrivé ! » Mon chien l'a mangé ! — Éclat de rire !

Il est plus difficile de rire quand Olivier 8 ans arrive, bouleversé : « Ma mère est morte... électricité... baignoire ». On téléphoné à la maison. Silence. Puis au bureau : la mère répond, étonnée.

Reçu un texte de Leïla :  
« J'ai traversé... ma petite sœur m'a suivi... Je n'ai pas pu l'arrêter. Un gros camion l'a écrasée. Pas ma sœur, ma chienne ! ».

Dans une classe de type Freinet, toute parole est accueillie. Elle a souvent un sens, pas toujours évident. Il est peut-être regrettable que l'expression des fantasmes sexuels demeure réservée aux petits papiers clandestins. Si on pouvait en parler ensemble, ça réglerait bien des problèmes ultérieurs. Il y a peut-être dans cette salle des collègues qui ont de drôles d'histoires à raconter ? Cette notion de fantasme pourrait faire partie du bagage des instituteurs.

Les premiers fantasmes sont des objets : le nourrisson hallucine le sein absent. Mais très vite le fantasme devient un scénario susceptible

d'être visualisé, joué. On se fait du cinéma et le sujet fait partie de la séquence. Il se met en scène sous des formes camouflées :

— Projection sur une autre personne ou un animal on parle de sa chatte...

— Renversement dans le contraire « je suis battu » au lieu de « je bats le maître », « on me caresse » pour « on me bat ».

— Dénégation : « ce n'est pas moi qui... ».

Toujours coexistent dans le fantasme le désir et l'interdit :  
l'interdit du désirable  
le désir de l'interdit.

L'ennui c'est que cette construction défensive est très solide.

Des enfants continuent à croire au Père Noël aux loups et aux cigognes. Et nous ? Et moi, à quoi je continue à croire ?

Le fantasme est rarement conscient et le sujet ne sait pas qu'il s'agit d'un fantasme. On dit qu'il prend ses désirs pour des réalités.

Il y croit comme le croyant croit en Dieu, comme le militant croit au Parti. Parce qu'il a besoin d'y croire. Ne cherchez pas à le détromper, le fantasme est une « réalité psychique » nécessaire, vitale, un étai pour une personnalité toujours chancelante. On ne peut y toucher sans risquer la décompensation. Parfois la catastrophe.

L'ennui c'est quand le psychanalyste prend le fantasme pour argent comptant quand le fantasme devient témoignage. Même Freud s'est laissé piéger au début. Il a cru à ce que racontaient ses hystériques soi-disant victimes de séductions précoces.

A croire que les pères et les bonnes de la belle époque aimaient beaucoup s'amuser avec les petits enfants !

Ce n'est que plus tard que Freud a parlé de souvenirs-écrans, faux souvenirs construits pour en cacher d'autres plus archaïques, plus enfouis.

Mais quand un patient en vient à décrire la scène originaire qui lui a donné naissance, il devient difficile de le croire sur parole.

Savoir que le passage est possible entre :

— Les fantasmes naïfs des tout-petits.

— Les fantasmes inconscients des hystériques.

— Et les fantasmes conscients et organisés des pervers qui adorent mettre de l'animation.

Mais ne sommes-nous pas tous un peu naïfs, hystériques et pervers ?

En 1942 je ne pouvais pas dire d'où venaient certains tracts. J'ai inventé une histoire de boîte à lettres. Je sais que ce n'est pas vrai mais je vois la scène, j'y crois encore un peu. J'ai fait partager ma croyance aux policiers. C'était l'essentiel.

Comment se débrouiller avec tout ça ?

Difficile métier que celui de maître d'école. Il est souvent dangereux de faire taire : ce qui reste dans la gorge reste aussi sur le cœur ou sur l'estomac : « Lorsque la parole s'arrête, le symptôme parle » dit Dolto. Alors ? Laisser fantasmer, laisser parler, laisser dire, laisser tout dire et écouter ? Oui, sinon ne pas parler d'expression libre.

Il suffit parfois de pouvoir dire : ce qui était coincé, verrouillé, ce qui faute de pouvoir ex-sister, in-sistait ; ce qui continuait à agir à l'insu de tous, accède au langage, au symbolique et peut être remanié.

C'est vrai, souvent, ça s'arrange tout seul : les petits qui se réjouissaient à répéter caca-boudin se lassent, grandissent et passent à autre chose. Mais laisser dépérir le discours sans laisser périr celui qui répète. Donc laisser dire. Pas n'importe où. Pas n'importe comment. Accueillir l'autre et sa parole et même si je n'y comprends rien, faire signe : « Je t'ai entendu, tu existes au moins pour moi ». Attention !

Accueillir tout ce qui vient n'est pas cautionner n'importe quoi. Toute complaisance peut être toxique. Éduquer c'est souvent refuser le jeu que l'autre veut vous faire jouer.

Conclusion : c'est bien compliqué. On pense aussitôt au Bon Maître, celui qui sait tout faire.

Évitons de délirer sinon on va demander à l'instituteur d'être aussi psychanalyste !

Analyser, interpréter les fantasmes, accepter et contrôler les transferts, c'est le travail du psychanalyste dans des conditions précises. Ce n'est certainement pas l'affaire de l'instituteur de jouer à l'apprenti sorcier. La psychanalyse à l'école ? Autant opérer une appendicite dans un grenier poussiéreux. La classe traditionnelle et la psychanalyse ont ceci de commun : on n'y connaît guère qu'un type de relation : la relation maître-élève, adulte-enfant, Alma mater-étudiant. Le prototype : la relation mère enfant. Bonne ou mauvaise cette relation à deux qui induit des régressions est dangereuse et anti-éducative. Relation duelle à éviter donc. Comment ?

1. On connaît la réponse classique : blouse, sifflet, règlement, distance. « Le maître sans cœur » maintient l'ordre comme on balaie. « Faites votre classe, ne vous occupez pas des enfants ». Ça fonctionne. On y survit. Ce n'est pas la plus mauvaise solution.

2. Il y a pire. Quand maîtres et élèves totalement déboussolés se noient dans la fusion-effusion-confusion tout peut arriver. Le bateau ivre...

3. On peut aussi modifier radicalement le type de relation en introduisant un troisième terme, une médiation qui casse la relation à deux. Peut-on signaler que, il y a 60 ans, Freinet a proposé des médiations qui se sont révélées efficaces dans le primaire :

- Une production commune : le journal imprimé.
- Avec le correspondant, nous sommes toujours trois.
- Le troupeau devenu groupe donne son avis.

Les enfants font très vite les distinctions histoire vraie/histoire imaginaire. Texte publiable/texte impubliable.

Et en général le groupe n'apprécie pas les relations à deux : les face à face meurtriers, les corps à corps ambigus, les cœur à cœur délicieux. Il réagit.

Mais surtout : les décisions communes ont force de loi. Ne signalons qu'une loi : l'interdit du passage à l'acte. Comme en psychanalyse, on peut rêver, dire, dessiner, faire semblant mais on ne tue pas pour de vrai. Nous voici loin de certaines pédagogies dites nouvelles qui croient bénéfiques de laisser faire n'importe quoi. Savoir que la réalisation d'un fantasme peut provoquer un traumatisme grave. J'arrête. Nous ne sommes pas ici pour parler pédagogie même si ça a rapport avec les risques du métier.

J'ai cru plus utile de parler d'expression libre du fantasme, de médiations nécessaires et de loi.

Parce qu'il me semble souhaitable que tous ceux qui, de près ou de loin, ont à entendre des enfants aient à leur disposition quelques outils qui leur permettent d'entendre l'autre sans se laisser prendre aux pièges de la relation.

*Intervention de Fernand OURY  
à Troyes, 7 mai 1983*

## Opinions

### Des instits privés et nous

Un jour des instits privés vont dans une réunion Freinet. Ils s'annoncent comme tels et demandent à être admis. On les fait asseoir dans la même salle, mais à part et pendant une heure, on discute de ce qu'on va faire d'eux. On aurait pu leur demander leur point de vue...

Puis on les vire...

X et Y sont instits privées. Elles ne l'ont pas choisi par idéologie : il fallait bien qu'elles gagnent leur croûte. En allant à Plogoff en stop, elles se font prendre par deux instits publics qui y vont aussi... En cours de route ça discute bien... jusqu'au moment où elles disent qu'elles sont du privé. Ça jette un froid au point qu'elles se demandent si elles ne vont pas se faire jeter...

L'une s'est fait refuser un poste en maternelle parce qu'elle ne voulait pas donner d'elle-même une image religieuse aux enfants. A une réunion Freinet, elles sont venues chez moi, mais sans dire qui elles étaient.

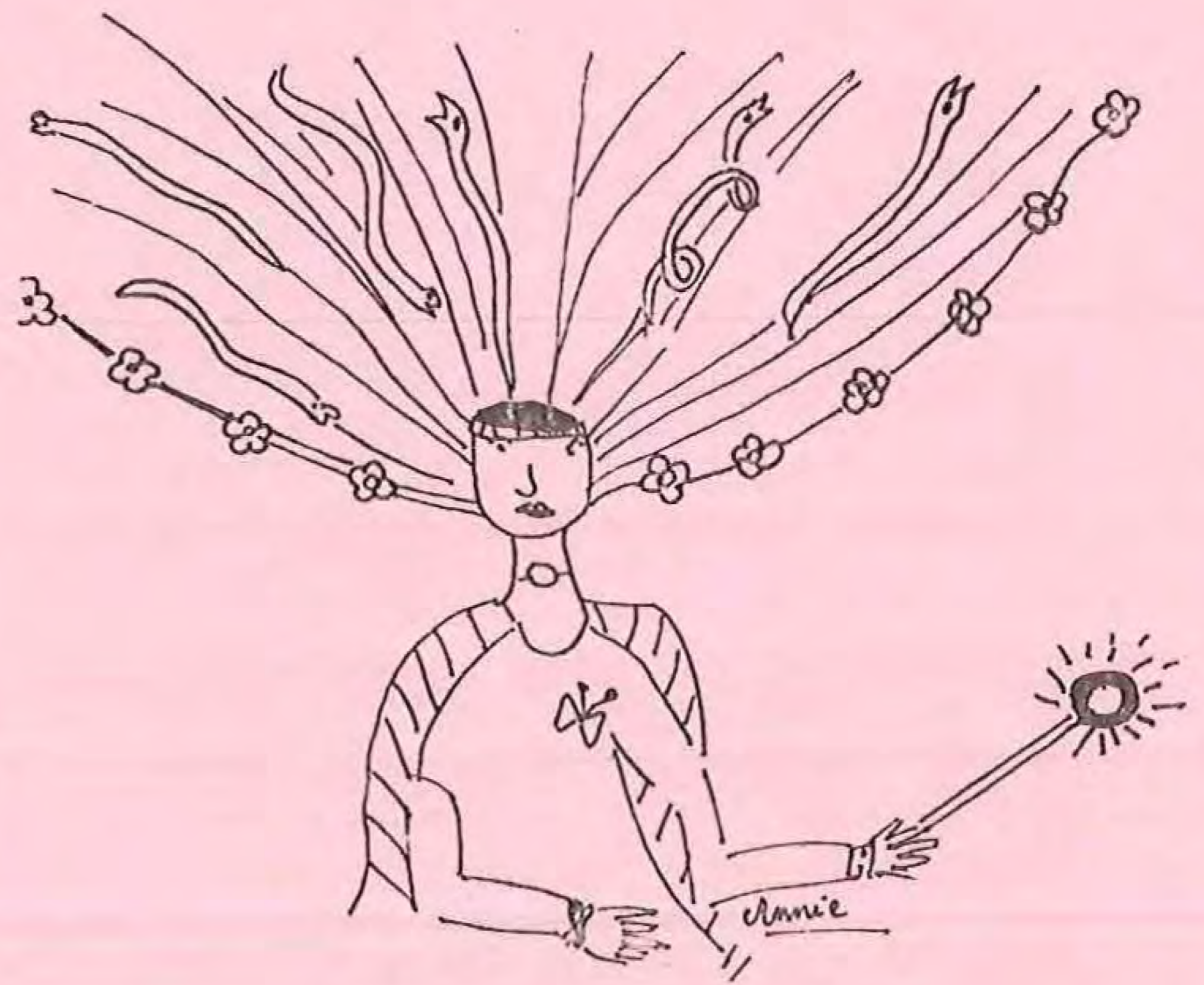
Si on veut bâtir un grand service public, c'est avec des gens comme ça qu'on le fera.

Quant à moi je les accueille sans problème.

Et qu'on en débâte !

*Joseph*

Transmis par Joseph PORTIER  
Genêts - 50530 Sartilly - Tél. : 33.58.19.86.



## Vie de l'I.C.E.M.

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

• Les praticiens-militants de l'I.C.E.M. se retrouvent, généralement en dehors des heures rémunérées, dans des structures de travail qui permettent :

- L'échange des travaux et des recherches parmi les enseignants déjà engagés en pédagogie Freinet.
- La confrontation d'idées et de pratiques nouvelles dans l'orientation de la pédagogie Freinet.
- La diffusion de nos idées et de nos pratiques à l'extérieur (vers les collègues qui veulent bien s'informer, les normaliens), par des stages, week-end, rencontres, journaux, etc.

• L'I.C.E.M. est, statutairement, le rassemblement de différents groupes de travail. On ne peut donc adhérer à l'I.C.E.M. qu'en participant à au moins une des structures suivantes :

#### I. LES GROUPES DÉPARTEMENTAUX :

• Organisés coopérativement, autonomes mais en relation avec les instances d'animation régionale et nationale, ils créent leurs propres réseaux de travail et d'entraide (réunions, stages, échange de pratiques, fabrication d'outils, etc.).

• En général un camarade est chargé plus particulièrement du travail administratif : le délégué départemental.

• Ces groupes peuvent se rencontrer sur le plan régional : un délégué régional assure la liaison entre les départements et les instances nationales de l'I.C.E.M. Il apporte dans les rencontres régionales qu'il suscite, les informations du comité directeur, du C.A. de l'I.C.E.M. et de la C.E.L. De même, à l'écoute des départements, il fait « remonter » les idées, les propositions et critiques des départements.

• Au niveau départemental ou régional, de nombreux groupes éditent des bulletins départementaux ou régionaux.

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

• Travaillent sur des thèmes plus précis (approfondissement d'une question, réalisation d'outils, de dossiers, de livres, etc.). Chaque unité de travail est appelée module. Les modules sont regroupés en secteurs (par exemple maths, second degré...).

• Diverses commissions éditent des bulletins de liaison ou de revues témoignant de leurs travaux, analyses et recherches.

La commission « Éducation spécialisée » qui publie la revue *Chantiers* se situe dans ces structures nationales.

• Pour obtenir les adresses des délégués départementaux ou tout renseignement complémentaire (bulletins, stages, etc.), écrire à Monique Ribis, I.C.E.M., B.P. 109, 06322 Cannes La Bocca Cedex.



# Dans nos groupes départementaux

## Projets d'actions de formation dans les Alpes-Maritimes (Dernière minute : ils viennent d'être refusés par la M.A.C.)

### Prévisions d'action de formation

Formation     Suivi     Approfondissement

Du vendredi 2 au lundi 5/09/83

Séminaire : pratiques et fondements théoriques de la pédagogie Freinet (cf. fiche 4).

Du lundi 3 au samedi 15/10/83

Stage P.A.E. : journal scolaire, émission de radio (cf. fiche 5).

Du lundi 10 au samedi 15/10/83

Stage P.A.E. : livres pour enfants et documentation (cf. fiche 5).

Novembre 83 - Février 84 et avril 84

Week-end de suivi (cf. fiche 2).

Date non communiquée.

Stage P.A.E. : liaison élémentaire/secondaire (cf. fiche 5).

Une semaine en mai 84

Séminaire C.E.M.E.A., C.E.P.I., I.C.E.M. : classes de découverte (cf. fiche 6).

Dates indéterminées :

— Suivant les besoins.

— ou/et suivant les possibilités de remplacement (un à deux jours par demande).

Stages pratiques : accueil de stagiaires dans des classes pratiquant la pédagogie Freinet.

Parrainage hors temps scolaire et/ou durant temps scolaire (dans les classes des stagiaires qui le désirent (cf. fiche 2 et 4).

Dates indéterminées et pouvant être différentes pour chaque stage de cinq personnes (3 semaines chacun).

deux à quatre stages de cinq participants à l'animation des actions de formation, durant trois semaines : approfondissement de la pédagogie Freinet par confrontation pratique d'expériences (cf. fiche 3).

### FICHE 1

#### Préambule

Face aux besoins d'un enseignant en formation :

- psycho-affectifs (se situer par rapport aux autres enseignants, à lui-même...),
- de contenus disciplinaires,
- de contenus spécifiques à son métier (psychologie, docimologie, biologie des comportements et des apprentissages, sociologie...),
- de démarches et comportements pédagogiques efficaces, l'équation la plus souvent proposée dans les stages de formation continuée est : contenus disciplinaires + contenus de la didactique = comportements plus efficaces.

Elle nous semble erronée car il y manque un élément : la phase d'expérimentation en situation vraie (avec authenticité des conditions). Ce qui explique sans doute la fréquence des regrets chez les enseignants « recyclés » : insuffisance de retombées, en classe, des stages.

Aussi, nous attacherons-nous à prendre en compte la pratique et le suivi dans les actions proposées.

D'autre part, nous avons eu l'occasion de développer un ensemble de propositions auprès de M. A. De Peretti qui a manifesté de l'intérêt pour les points suivants :

- Entrées multiples dans la formation.
- Acquisition vivante des connaissances.
- Caractère non hiérarchique de la formation.
- Stages dans les classes (à partir de contrats à négocier avec chaque centre de formation) et aspect « compagnonnage » du suivi.
- Présentations et critiques entre pairs avec aide éventuelle d'un spécialiste (l'adulte étant responsable de sa propre formation, à l'image des enfants qui apprennent en classe à devenir maîtres de la leur).

Par ailleurs, nous sommes convaincus que les équipes pédagogiques sont à la fois un outil d'évolution du système éducatif et un outil de formation. Nous avons été heureux de constater que cette opinion était partagée par M. L. Legrand.

Enfin, nous pensons que l'effort pour la formation des personnels de l'Éducation Nationale ne peut être gaspillé. C'est pourquoi nous souhaitons faire apparaître, dans la présentation de nos stages, quelques aspects concrets du travail que nous aurons à proposer aux participants : nous ne pourrions accepter que nos actions puissent être transformées en simples visites « touristico-pédagogiques » de nos classes, sans intérêt pour des adultes peu motivés et nuisibles aux enfants dont nous avons la charge.

**Nota :** Nous avons volontairement limité le nombre de nos propositions car nous hésitons toujours à quitter nos classes. En effet, l'I.C.E.M. ne bénéficie pas de mise à disposition dans l'Académie, et il se compose essentiellement de praticiens. Aussi notre participation est-elle subordonnée au remplacement de nos militants animateurs de stages. Or il est parfois difficile à nos collègues remplaçants non préparés ou non volontaires de travailler dans des classes où des règles de vie et de travail ont été coopérativement élaborées, où les enfants sont habitués à l'individualisation du travail, au tâtonnement expérimental, à l'expression libre, à l'évaluation formative.

C'est pourquoi, dans la perspective d'actions plus importantes de notre part dès 84-85, nous ne verrions que des avantages à ce qu'un quota soit réservé aux personnels remplaçants motivés.

### FICHE 2

#### Unité de formation : formation tous personnels + formation animateurs

#### PREMIER VOLET :

#### Action de formation à la pratique et aux fondements théoriques de la pédagogie Freinet.

Les membres de l'I.C.E.M. ayant participé au stage d'approfondissement décrit dans le deuxième volet (fiche suivante) s'engagent :

1. A recevoir dans leurs classes des stagiaires (normaliens, instituteurs et professeurs en formation continuée, étrangers en voyage d'étude, autres personnels de l'Éducation Nationale, étudiants et autres personnes chargées de mener une étude dans une classe Freinet) sur les bases suivantes :

- Une à deux personnes à la fois.
- Durant une semaine ou plus (deux jours seraient exceptionnellement un minimum au-dessous duquel il ne peut être question de formation).
- Trente à quarante journées/visiteurs dans l'année.
- Avoir été prévenu au moins une semaine auparavant.
- Avoir un entretien préalable et un autre à l'issue du stage (en plus des échanges durant le stage avant et/ou après la classe).
- Participer aux séances de synthèse auxquelles peuvent donner lieu ces stages (remplacement nécessaire si les horaires empiètent sur le temps scolaire).

**Important :** De telles visites de classes sont souvent plus intéressantes si elles sont précédées d'une réflexion, d'une préparation — une intention d'observation permettant bien souvent un résultat plus approfondi autant pour le stagiaire que pour la classe qui reçoit.

Dans le même ordre d'idée — et pour mieux préparer au réinvestissement —, le stagiaire se verra proposer, après un temps de sensibilisation et d'adaptation libres, une implication plus ou moins grande (par exemple : apport de connaissances liées à son expérience, animation d'ateliers, observation d'un enfant ou d'un groupe d'enfants en fonction d'objectifs définis au préalable, préparation de fiches-guides pour un travail individualisé ou un travail de groupe...).

2. A aider directement dans leurs classes les stagiaires qui le souhaiteraient, lorsque les conditions de remplacement le permettraient.

3. A accueillir chaque trimestre durant un week-end les stagiaires de ce type d'action comme ceux du séminaire d'été, pour un approfondissement de la réflexion et des techniques (la dominante « liaison élémentaire/secondaire » pouvant être retenue pour un week-end, et la dominante « équipes pédagogiques » pour un autre).

#### Moyens demandés :

- Financiers : sur la base des financements prévus pour les stages de la M.A.C. (trois fois deux jours).
- Libération des trois samedis matin (stagiaires et animateurs).
- Remplacement des animateurs les trois vendredis veilles des stages en week-end (préparation les mercredis et vendredis).

### FICHE 3

#### DEUXIÈME VOLET : Approfondissement de la pédagogie Freinet par confrontation d'expériences

- **Personnel concerné :** instituteurs et professeurs engagés dans la pratique de la pédagogie Freinet, participants comme animateurs au premier volet de cette action (fiche précédente).
- **Durée du stage :** trois semaines.
- **Forme du stage :** groupes autonomes de cinq personnes réunies suivant des critères géographiques ou/et de niveaux.
- **Fonctionnement de chaque groupe :** l'équipe se rend successivement dans la classe de l'un de ses membres, durant deux jours, pour une observation de sa pratique (globale ou à partir de grilles, selon les thèmes d'étude retenus).  
Les deux premiers samedis, chacun rejoint sa classe et travaille avec son remplaçant.  
Les jeudi, vendredi et samedi de la dernière semaine, l'équipe se réunit sans les enfants pour la synthèse et l'évaluation du stage.
- **Moyens demandés :** outre le défrai, le remplacement des stagiaires, si possible dès le jeudi précédant la première semaine de stage.

**Nota :** Ce type de stage s'est déjà déroulé avec succès dans les Hautes-Alpes, grâce à sa facilité de mise en place : les groupes étant autonomes, ils n'ont pas eu besoin de fonctionner simultanément et l'Inspecteur d'Académie a pu choisir les dates en fonction des disponibilités en remplacements.

### FICHE 4

#### Séminaire de formation : Pratiques et fondements théoriques de la pédagogie Freinet

- **Dates :** du vendredi 2 au lundi 5 septembre 1983 inclus. Stage similaire en septembre 1984.
- **Lieu :** Sophia-Antipolis (à confirmer).
- **Personnels concernés :** (25 personnes). Tous enseignants en exercice, désirant connaître les principes fondamentaux de la pédagogie Freinet, et s'initier à la pratique des techniques spécifiques de cette pédagogie.
- **Opportunité de cette action :** depuis sa création qui remonte aux années 1920, le Mouvement Freinet organise et anime tous les stages de formation (et d'approfondissement) à la pédagogie Freinet. Ses groupes de travail ne cessent de réfléchir sur ces pratiques et d'élaborer des outils pour les améliorer. Il est donc en mesure de proposer une formation fortement ancrée sur des pratiques qui pourront être vécues et analysées durant le stage, dans un dispositif basé sur l'alternance et le parrainage.
- **Objectifs principaux :**
  - Permettre aux participants de situer leurs propres pratiques par rapport à la pédagogie Freinet.
  - Leur proposer des moyens et des techniques pour introduire et mettre en œuvre de nouvelles pratiques.
  - Leur permettre une découverte, à partir de l'analyse d'un vécu personnel, des principes théoriques.
- **Fonctionnement :**
  - Séminaire avec hébergement.
  - Alternance entre acquisitions de techniques et réflexion théorique.
  - Alternance entre travail individuel et travail de groupe.
- **Suivi :**
  - Mise en place d'un système de parrainage pour l'année scolaire.
  - Accueil des stagiaires dans des classes Freinet\*.
  - Visite des stagiaires dans leurs classes\*.
  - Trois week-end d'approfondissement\*.
- **Moyens demandés :** financements prévus pour les stages de la M.A.C. (quatre jours).

(\* cf. fiche 2, le premier volet de l'unité de formation).

### FICHE 5

#### Projet d'actions éducatives lié à la formation

- **Thème :** sensibilisation aux médias, diffusion des créations des enfants :
  - journal scolaire,
  - émission de radio.
- **Lieu :** Draguignan
- **Personnels concernés :** (dix stagiaires). Tous enseignants en exercice motivés par ce thème.
- **Durée :** une semaine.
- **Fonctionnement :** l'organisation de la classe coopérative permettant, d'une part de bénéficier de conditions favorables à l'expression des enfants, et d'autre part une authentique analyse des besoins de ces derniers, nous proposons une formule de stage qui rende possible le travail sur le terrain.  
*Première partie* (deux jours).  
Observation du travail dans les classes d'instituteurs et de professeurs pratiquant la pédagogie Freinet, ou s'inspirant de ses principes, à raison de deux stagiaires par classe.  
*Deuxième partie* (quatre jours)  
Regroupement des stagiaires et des formateurs :
  - Mercredi : travail autour d'une exposition débordant le cadre du stage.
  - jeudi, vendredi, samedi : réflexion à partir de la mise en commun des pratiques vécues (tant à l'élémentaire qu'au secondaire), et recherche des modalités d'application du P.A.E.
- **Suivi :** cf. fiche 2, le premier volet de l'unité de formation.
- **Moyens demandés :**
  - Remplacement des animateurs à partir du jeudi précédant le stage.
  - Financements prévus pour les stages de la M.A.C. (six jours).

#### Deux autres P.A.E.

1. **Thème :** Livres pour enfants et documentation.  
**Lieu :** Cannes.
2. **Thème :** Liaison École élémentaire - secondaire  
**Lieu :** Gattières-Carros.

### FICHE 6

#### Stage de formation à la pédagogie des classes de découverte

Organisé par l'I.C.E.M., les C.E.M.E.A. et les C.E.P.I.

- **Durée :** une semaine.
- **Personnels concernés :** (20 stagiaires). Tous enseignants en exercice ayant organisé des classes de découverte, ou souhaitant le faire.
- **Forme :** séminaire avec hébergement, si possible dans un lieu où se déroulent des classes de découverte, alternance entre pratique et réflexion théorique, alternance entre travail individuel et travail de groupe.
- **Moyens demandés :**
  - Financements prévus pour les stages de la M.A.C. (six jours).
  - Remplacement des animateurs dans leurs classes.

#### Paris et région parisienne L'animation du mois

28 septembre

10 h - 13 h : Comment démarrer en pédagogie Freinet en maternelle.

14 h - 17 h : Comment démarrer en pédagogie Freinet au C.P.

Librairie C.E.L. - Alpha du Marais  
13 rue du Temple, 75004 Paris  
Tél. : 16.1.271.84.12

Contactez André GIROIT, à la librairie ou au siège I.C.E.M.,  
25-27, rue de la Fontaine au Roi - 75011 Paris  
Tél. : 16.1.338.11.45

# Dans les secteurs de travail

## Autour de la revue CRÉATIONS... Quelques réflexions

Presque au terme de sa deuxième année d'existence, je peux faire les constatations suivantes :

1. Les rubriques « adultes » qui ont effrayé certains camarades par crainte de les voir supplanter la part des enfants, connaissent un franc succès auprès de beaucoup d'entre nous. En effet, des envois me parviennent régulièrement ; on s'inquiète de savoir dans quel numéro ça va paraître. Six numéros, c'est peu, et il faut varier les disciplines abordées d'un numéro à l'autre, ainsi que les auteurs des articles... Enfin, on sent que des camarades sont heureux de s'impliquer dans ce travail.

La rubrique « artisan » définie comme l'évolution-fabrication de l'objet est moins nourrie ; sans doute parce qu'elle demande davantage d'investissement dans le temps : il faut suivre le travail qui s'étale parfois sur plusieurs mois, prendre des photos, etc. C'est dommage, car elle est beaucoup moins théorique que la précédente et les deux rubriques se complètent bien.

Néanmoins, il faut se dire que le but de ces rubriques n'est pas seulement de se faire plaisir ; il faut toujours avoir en arrière pensée le point de vue éducatif : que leur lecture permette d'approcher l'homme dans sa création et l'art en général. Nous avons parfois hésité sur certains reportages qui nous semblaient ou hermétiques ou banals, mais nous les avons passés quand même parfois par faiblesse (en se disant que nos jugements n'étaient peut-être pas toujours valables...) parfois pour voir s'il y aurait des réactions...

Nous avons eu des reportages réalisés par le biais des enfants, sans pour autant l'ériger en grand principe, il est bon de se rappeler que leurs interrogations vis-à-vis de l'art et des artistes n'est pas dénuée d'intérêt et que c'est surtout cela qui fait notre originalité ; quel que soit leur âge, lorsqu'ils abordent un créateur pour la première fois, ce sont toujours les mêmes questions qui reviennent, il leur faut d'abord démystifier l'homme pour atteindre l'œuvre. Ce n'est que lorsque la fréquentation artistique leur est plus familière que les questions s'approfondissent. En cela de tels reportages devraient être formateurs si toutefois la revue est utilisée dans les classes.

2. Si les rubriques touchant au domaine adulte ne manquent pas d'auteurs, il n'en est pas de même, bizarrement, pour les rubriques concernant les reportages dans les classes. Les volontaires se manifestent peu, aussi bien dans le premier que dans le second degré, quoi que ce soit chez ceux-là qu'il y ait la plus grande urgence à remplir les réserves d'article. Rares sont les camarades qui osent envoyer un reportage de leur classe. La plupart ont été pêchés lors de rencontres. Ainsi, je me dis :

- Ou bien on est trop modeste.
- Ou bien on ne sait pas porter un jugement sur les productions de sa classe.
- Ou bien on n'a rien à proposer (je n'ose pas y croire !).
- Ou bien on a des réussites fortuites car on ne fait pas d'éducation artistique, c'est-à-dire qu'on n'envisage pas l'art comme un domaine exploratoire de l'expression libre, au même titre que la langue. Pourtant quelle classe n'est pas équipée d'ateliers « art » ? Mais est-ce suffisant même si c'est nécessaire ?

L'atelier d'art dans la classe peut-il n'être qu'un lieu de « passe-temps » individuel ? S'il n'est pas considéré dans une dimension coopérative avec sa dialectique groupe <=> individu les résultats ne peuvent être que les résultats fortuits de quelques individualités. Il me paraît intéressant de faire le point de nos pratiques en ce domaine, savoir comment ça se passe, sur quoi on bute, quand est-on satisfait, insatisfait des résultats, quand considère-t-on qu'il y a résultat d'ailleurs. Les témoignages de chacun permettraient de tirer des conclusions mais surtout de voir l'aide que chacun peut apporter aux autres. Ceci, à terme, pourrait constituer matière à un dossier de réflexion dont nous avons grand besoin pour relancer l'art dans nos classes. Ne court-on pas le risque d'y voir bientôt davantage de langage basique que de langage artistique ?

Anto ALQUIER  
32400 Riscle

## LE CHANTIER « ÉCHANGES ET COMMUNICATIONS »

Depuis un an Roger Denjean et Jean-Pierre Têtu ont accepté de coordonner la relance du chantier national « Échanges et Communications ». C'est le résultat d'un très long travail qui a permis de regrouper tous les modules nationaux travaillant à la correspondance. Vous avez maintenant à disposition un bulletin d'inscription « à la carte ». Vous y trouverez toutes les options possibles de correspondance au niveau national et international (y compris, bien sûr, la correspondance naturelle à laquelle nous tenons beaucoup...).

Demandez vos fiches d'inscription à :  
Roger DENJEAN, Beauvoir-en-Lyons - 76220 Gournay-en-Bray.

## UN OUTIL NOUVEAU ET INDISPENSABLE LE FICHIER MUSIQUE

Enfin ! Il arrive, il est là, débordant d'idées, de techniques, d'appels à la création.

Après des années de recherche et de travail, les camarades de la commission Musique ont le plaisir de vous présenter le résultat de leurs expériences, mais aussi des réponses au questionnaire, formulé ou non, des éducateurs. Éducateurs confrontés chaque jour à des demandes diverses qu'ils ne maîtrisent pas forcément, malgré leur « polyvalence » implicite.

Pour les aider et les rassurer nous avons donc voulu cet outil de travail. Il est très dense car il ne couvre pas qu'un aspect unique de la musique.

Bien sûr nous sommes impatients de connaître les impressions des utilisateurs. Ne nous faites pas attendre trop longtemps, ne tardez pas à tester et faire tester ce fichier. Nous pourrions ainsi apporter les modifications nécessaires avant l'édition définitive. Et même, si vous en êtes contents, n'hésitez pas à nous l'écrire.

Adresse : Gérard PINEAU, La Fage-de-Noailles - 19600 Larche.

Le fichier musique est en édition légère, pour le prix de 100 F.  
le prix de 100 F.

### Le fichier musique comporte 7 rubriques indiquées par des lettres

I comme Incitation à l'expression et à la recherche sonores.

C comme Construction d'instruments.

A comme Acoustique (expériences, d'acoustique dans l'esprit des 100 expériences fondamentales du fichier F.T.C.).

M comme Magnétophone (utilisation du magnétophone comme instrument de transformation du son et de création musicale).

P L comme Pré-Lecture (aide les enfants à utiliser, de manière autonome, les partitions des airs qu'ils connaissent). Cette série n'a pas l'ambition de leur apprendre le solfège, mais de combler le vide qui existe entre l'absence totale d'utilisation de partitions en classe et la pratique systématique du solfège.

P comme Partitions :

- **Double-codage** (à gauche : l'itinéraire à parcourir sur l'instrument - fléchage). (A droite : la notation habituelle).

- **Choix des chansons** : les plus connues donc les plus jouables quand on n'est pas « solfégiste » (l'enfant ne peut pas jouer les airs qu'il ne connaît pas avec ces fiches).

- **Niveau de difficulté** : C.P. ou tout débutant.

E comme Enregistrer (former les enfants à faire eux-mêmes de bons enregistrements de leurs musiques ; somme d'informations sur les prises, les cordons... que bien des adultes apprécieront).

### Pourquoi toutes ces rubriques sont-elles livrées ensemble ?

De nombreuses fiches d'une rubrique renvoient à d'autres fiches d'autres rubriques.

Les demandes des enfants ou des adolescents peuvent être très diverses : jouer une chanson qu'on connaît, en inventer une pour les correspondants, chercher des sons étrangers, chercher une musique de scène..., autant de pistes de recherche, que l'expérience ou la formation de l'éducateur ne permet pas toujours.

Plus l'enfant ou l'adolescent a la possibilité matérielle d'explorer ailleurs, autrement, plus il y a choix donc liberté, et moins l'entourage adulte conditionne ses goûts.

## Le fichier, pour qui ?

Dans chaque rubrique (sauf la rubrique P L, certaines fiches sont utilisables dès le cours préparatoire, d'autres — plus difficiles à comprendre ou à réaliser — donneront aux éducateurs des pistes multiples pour pratiquer la musique avec des enfants ou des adolescents, quel que soit le lieu éducatif où ils interviennent.

Ce fichier a été conçu aussi comme un outil de formation adulte dans le domaine de l'expression sonore et musicale.

C'est aussi un outil d'animation départementale ou régionale : pourquoi ne pas organiser des rencontres « Musique » adultes autour de ce fichier.

## Ce fichier, pour quoi ?

Il permet l'individualisation du travail en musique comme la recherche en petit groupe (communication/socialisation).

Il aide les enfants comme les adultes à acquérir leur autonomie et à se forger leur propre culture.

Il peut aider (et rassurer) tout éducateur qui se juge incompetent en musique.

Traduire du son par des mots n'est pas facile, aussi sommes-nous bien conscients que « le fichier » n'est pas forcément le bon support. Mais, c'est un moyen pratique, et que nous avons voulu suffisamment complet, pour que chacun puisse y trouver réponses à ses questions.

Nous attendons en retour vos avis et vos critiques (lisibilité, difficulté pour tel niveau, faisable par les enfants seuls ou non, opportunité de telle fiche ou fiche à compléter...) après utilisation personnelle, en classe... Cet échange est indispensable avant l'édition définitive de ce fichier. (Écrire à : Gérard PINEAU, La Fage de Noailles - 19600 Larche.

La commission Musique de l'I.C.E.M.



# LA COMMISSION NATIONALE INFORMATIQUE



## Objectifs

Les moyens de s'informer sur l'informatique sont nombreux, par les livres, revues (voir note ci-dessous « brochure C.A.M.I.F. ») et divers stages spécialisés. Il en est de même de l'apprentissage d'un langage et de la programmation en général. Nous pensons donc qu'il n'est pas dans notre rôle et encore moins dans nos urgences de s'ajouter à ces moyens existants.

Par contre nous pouvons et nous devons aborder le plan pédagogique avec beaucoup plus d'approfondissement que ce que nous avons fait jusqu'à maintenant.

Nous savons donc déjà (et nous ferons tout dans ce sens) ce que nous aimerions que ne soit pas la Commission nationale informatique de l'I.C.E.M. :

- ni un endroit où l'on s'amuse devant un jeu, quelle qu'en soit la valeur sur le plan du raisonnement, de l'adresse, de la rapidité des réflexes,
- ni un lieu de micro-formation au basic ou au L.S.E., même si une méthode naturelle d'apprentissage passe par la réalisation de logiciels ayant au départ bien sûr des applications pédagogiques très simples,
- ni un cours théorique sur la programmation.

Alors que pourrions-nous y faire ? Que devons-nous y faire ?

— D'une part réfléchir sur l'intérêt de l'emploi d'un micro dans les différents domaines de l'éducation :

- Qu'apportera-t-il en plus ?
- Quelles en seront les contraintes ?
- Quelles limitations ?
- Quel contrepoint faudra-t-il envisager ?

— En partant de quelques exemples concrets (logiciels de nos propres productions, du commerce ou de l'I.N.R.P.) essayer de comprendre les différents rapports et rôles : auteur-prof/micro/acteur-élève. Analyser les comportements éducatifs à travers le style des logiciels.

— Réfléchir à l'adéquation de certains programmes avec nos désirs et besoins éducatifs habituels.

— Partant de là, essayer de dégager quelques lois qui devraient diriger l'élaboration de logiciels correspondant à notre attitude éducative et pédagogique générale.

Le micro-ordinateur est un support presque comme un autre, il a seulement, en plus, une très grande puissance, par rapport au livre, au cahier ou au fichier, nous devons donc éviter deux pièges :

- Ne pas faire tourner cette puissance à vide, c'est-à-dire sur des programmes sans intérêt pédagogique.
- Ne pas se contenter de transposer des contenus, suffisamment efficaces sur des supports plus simples.

Ne pas aller chercher un rouleau compresseur pour écraser les noisettes.

La commission informatique ne doit pas ignorer l'évolution de la recherche pédagogique dans les différentes branches de l'éducation tout comme les secteurs de recherche ne peuvent ignorer le développement d'une technologie qui révolutionnera toute la vie de nos élèves actuels !

## Perspectives de travail

Le Secteur Informatique, malgré le handicap du manque de matériel, par l'absence de crédits, des prix encore trop élevés et l'attente de micros répondant bien à nos besoins, semble maintenant réellement placé sur sa piste de lancement. Nous n'en sommes plus aux préparatifs de démarrage. Celui-ci est engagé, l'accélération doit se faire, impulsée par les prises de conscience de l'apport que l'informatique peut offrir à la pédagogie et par le développement de matériels de plus en plus puissants, plus attractifs et plus accessibles, développement qui entraînera des productions dites « éducatives » contre lesquelles la meilleure façon de lutter sera bien de faire des propositions différentes.

Plusieurs d'entre nous ayant acquis des matériels compatibles entre eux (T.R.S. 80 et Vidéogénie mais voir par ailleurs la rubrique « Matériels ») déjà des échanges sont possibles, ce qui permettra de mieux collaborer pour élargir notre banque de logiciels. Dans notre optique coopérative, ces échanges nécessaires matériellement (il ne peut être question de réaliser soi-même tous les programmes dont on a besoin !) sont en plus essentiels pédagogiquement.

L'intérêt des didacticiels que nous réaliserons ne se limite pas à leur utilisation sur les configurations que nous possédons actuellement. Il se situe plutôt au niveau de l'expérimentation des contenus.

Et c'est principalement sur ce plan des contenus que j'ai ressenti au cours du stage le véritable démarrage de la réflexion. Passée la période naturelle et nécessaire de l'attirance de la machine, nous pouvons maintenant nous pencher sur les vrais problèmes pédagogiques. Bien sûr, cette réflexion nécessitera des approfondissements permanents, à la lumière de nos propositions et de nos essais, mais déjà l'étude critique de quelques didacticiels a permis de mieux préciser ce que nous refusons et mieux définir les contenus et les formes qui répondraient à nos exigences éducatives Ecole Moderne Freinet.

C'est alors qu'on a envisagé plusieurs didacticiels à propos desquels nous donnons dans ce bulletin des informations qui devraient permettre à la fois la clarification de notre ligne directrice et la participation de nouveaux camarades intéressés par ces projets ou de similaires.

Notre critique des didacticiels « officiels » a souvent porté sur deux points, celui des contenus et celui de la présentation (ce dernier point à notre grand étonnement en raison des conditions souvent favorables de la réalisation) mais j'insisterai ici sur le danger de se laisser abuser dans

**Note :** Une brochure « Vivre avec la micro-informatique » est parue à la C.A.M.I.F. J'invite tous les camarades à la demander (voir sur le catalogue). Suite à cette demande vous serez informé de l'évolution de ce secteur à la C.A.M.I.F., ainsi que des matériels qui seront proposés. En manifestant votre intérêt vous permettrez une action plus efficace de ce nouveau secteur C.A.M.I.F. et nous en serons tous bénéficiaires !

les productions commerciales, telles qu'il en apparaît chaque jour pour les derniers micros (bénéficiant de couleur, son, graphisme haute résolution...) par la façade où l'on sent la patte du graphiste associée au savoir-faire du programmeur mais dans lesquelles l'acte pédagogique est de peu d'intérêt ou pire, carrément négatif.

Nous ne pourrions produire à la cadence des éditeurs spécialisés les didacticiels conformes à nos aspirations vu que nous ne travaillons pas dans les mêmes conditions matérielles et financières mais si nos exigences d'expérimentation et d'adéquation à notre pédagogie rendent ces productions plus lentes, il n'en est que plus urgent de s'y atteler et d'affirmer notre volonté que soient mis à la disposition des enfants et des adolescents des outils producteurs non seulement de connaissances et savoir-faire mais aussi d'autonomie, d'individualité et de culture.

Je souhaite, pour aller dans ce sens, que les camarades fortement engagés dans les secteurs de recherche de l'I.C.E.M. apportent leur concours au Secteur Informatique qui se devra d'être transversal (à travers les diverses commissions de travail) pour marquer l'évolution pédagogique sans quoi les didacticiels ne seront que gadgets dont les risques de nocivité pourraient largement dépasser l'intérêt certain de l'ouverture sur la vie.

Bernard MONTHUBERT



### Pour rejoindre le chantier

Départ :

Nom \_\_\_\_\_  
 Prénom : \_\_\_\_\_  
 Age : \_\_\_\_\_  
 Fonction : \_\_\_\_\_  
 Classe : \_\_\_\_\_  
 Discipline : \_\_\_\_\_  
 Niveau : \_\_\_\_\_  
 Établissement : \_\_\_\_\_  
 Adresse personnelle : \_\_\_\_\_

Équipement : Modèle : \_\_\_\_\_  
 Périphériques : \_\_\_\_\_  
 Remarques : \_\_\_\_\_  
 Capacité : \_\_\_\_\_

Appartenance	oui	non
Personnel		
Établissement		
Disposit. perm.		

Formation en informatique : (précisez, stages, clubs...)

Activité en pédagogie Freinet :

- dans la classe :
- au sein du groupe départemental :
- au sein du Mouvement national (précisez les secteurs de travail) :

Domaines de recherches qui m'intéressent le plus (donnez toutes précisions utiles) : langage, lecture, contrôle, musique, graphisme, programmation, évaluation, organisation du travail, documentation, mathématique, orthographe... etc.

**A renvoyer à B. MONTHUBERT, 60, Résidence J. Verne - 86100 Chatellerault**

Le bulletin est tiré à la C.E.L. et les frais de tirage sont assurés par le secteur informatique pour le lancement. Pour assurer la suite des parutions, il faut renflouer la caisse, nous avons fixé la participation à 50 F.

Nom \_\_\_\_\_  
 Adresse \_\_\_\_\_

désire participer au secteur informatique de l'I.C.E.M. et pour cela verse 50 F au secteur (chèque intitulé au nom Bernard Monthubert et à lui envoyer).

J'ai versé 50 F à la commission oui non  
 J'ai reçu le bulletin n° 1 oui non  
 J'ai reçu le bulletin n° 2 oui non  
 J'ai reçu INFORMATIEM n° 3 oui non  
 J'ai reçu INFORMATIEM n° 4 oui non  
 J'accepte d'être correspondant dans le secteur informatique :  
 du département \_\_\_\_\_  
 du secteur \_\_\_\_\_

## Textes libres

Nicolas me pose la question à plusieurs reprises.

« Maîtresse, t'as un jardin ? »

Réponse « oui ».

« Comme tu as de la chance ! »

Le dialogue est ouvert.

Qui a un jardin ?

Trois enfants seulement sur vingt-trois.

« Pourquoi voulez-vous un jardin ? »

Andy : « Moi, je joue sur le parking, c'est dangereux, si j'avais un jardin, je serais plus heureux ».

Grégory : « Un jardin, ça sent bon et ça décore la maison ».

Katia : « J'aimerais un jardin avec une balançoire ».

Cédric : « Moi, j'ai un jardin avec un petit coin à moi où je me cache ».

Vivien : « Si j'avais un jardin, je sèmerais les graines de carotte, de salade et des fleurs ».

Séverine : « Si j'avais un jardin, je déjeunerai dehors quand il y a du soleil ».

Ingrid : « Si j'avais un jardin, je n'irais pas acheter des légumes à Suma ».

Abdel : « J'aimerais un jardin avec un arbre pour grimper dedans ».

C.P. Jacqueline

## Vie de la C.E.L.

### La C.E.L., une autre conception de l'édition

Une coopérative où des enseignants créent... réalisent... sélectionnent et diffusent les éditions et matériels pédagogiques répondant aux besoins du plus grand nombre d'enfants, d'adolescents, d'éducateurs, une coopérative qui tient à son indépendance.

Devenez coopérateurs.

Versez périodiquement (chaque année, trimestre, mois, une ou plusieurs « parts sociales » (50 F).

Renseignez-vous sur les modalités du « Versement d'office ».

Contactez votre délégué C.E.L. ou bien :

La Coopérative de l'Enseignement Laïc, B.P. 109 - 06322 Cannes La Bocca Cedex.

### Le point sur... la C.E.L. aujourd'hui

L'Info-coop n° 14 d'avril 83 annonce : « Nous sommes sur la bonne voie ».

En effet, en fin d'exercice 82, le solde d'exploitation se situe globalement autour du point « zéro », ce qui n'est pas arrivé depuis longtemps ! Ce redressement économique a pu s'effectuer tout en respectant les engagements de maintien de l'emploi, de relèvement des salaires les plus bas et de réapplication progressive de l'échelle mobile.

Bien sûr tout cela reste fragile car il demeure des points noirs :

- Le renouveau des productions.
- Le rattrapage des salaires.
- Le renouvellement du parc machines.
- Une trésorerie encore mal assurée.

C'est pourquoi la C.E.L. a encore besoin de nous. Rassurez-vous, il existe des possibilités d'action militante à la mesure de chacun.

- Acheter des nouvelles parts sociales à 50 F. (Le système des prélèvements automatiques est toujours en vigueur).
- Prêter à la caisse d'économie coopérative qui vient d'être créée 5 000 F (ou plus) pour une durée minimum de deux ans avec un taux d'intérêt de 12 % brut (8,5 % net d'impôts).
- Verser des sommes à votre convenance à la Caisse des Crédeurs Associés (virements automatiques possibles également).
- Prendre et faire prendre le plus d'abonnements possibles aux publications de l'I.C.E.M.
- Acheter C.E.L. plutôt que X ou Y

L'avenir de NOTRE C.E.L. dépend de tout cela !

## L'AVENTURE DOCUMENTAIRE

par Michel BARRÉ  
Collection E3-témoignages -  
Editions Castermann - 65 F

Il n'est pas une classe où ne se posent des problèmes de documentation. Dans un certain nombre d'entre elles, la seule réponse est généralement l'utilisation, tous au même rythme, de la même séquence du manuel scolaire. S'y ajoute parfois la consultation d'albums documentaires mais il s'agit souvent d'activités marginales par rapport au déroulement régulier des programmes.

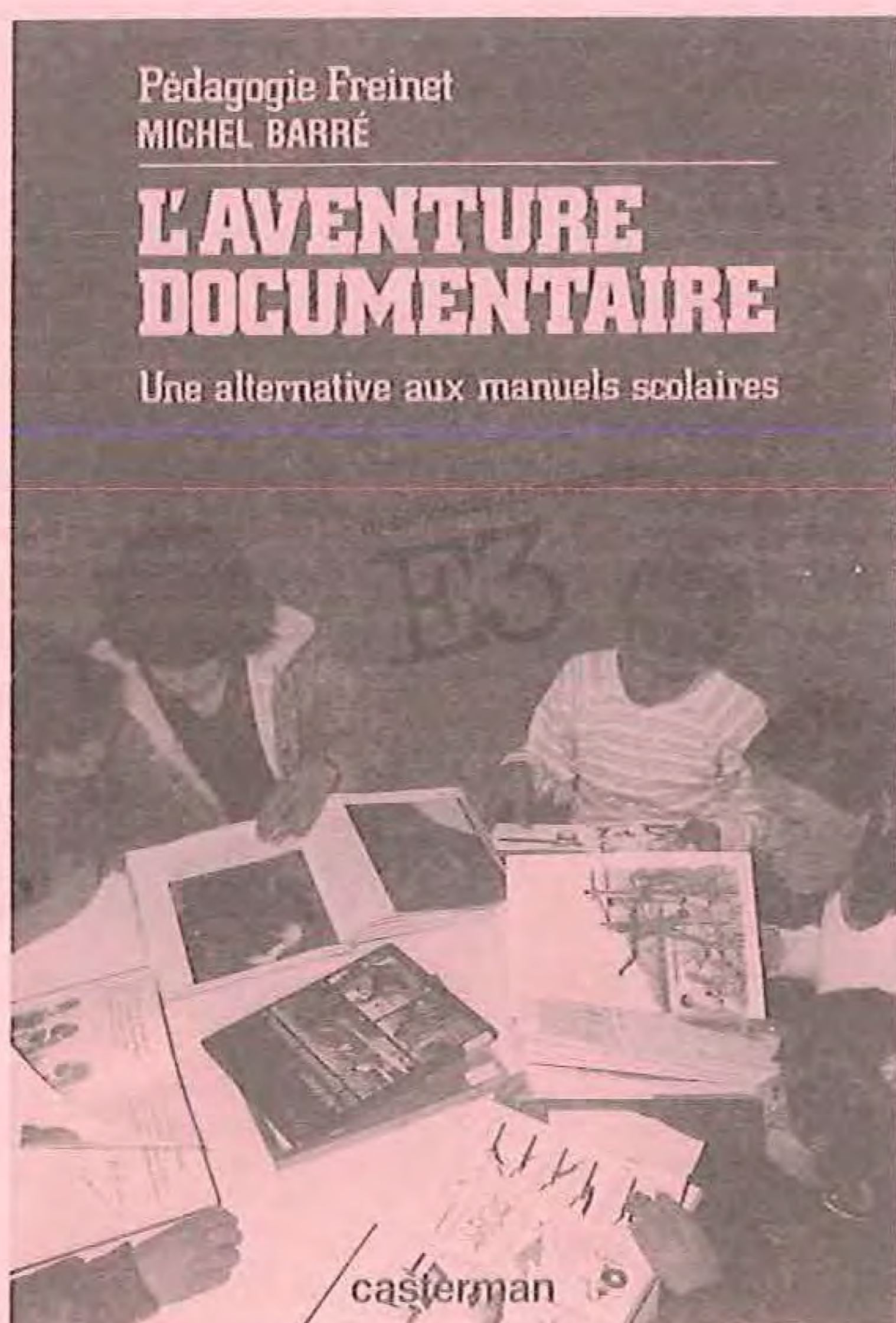
La problématique de la documentation se pose en pédagogie Freinet d'une toute autre façon que Michel Barré s'efforce de définir et d'illustrer. Tout d'abord par une critique très argumentée du système des manuels scolaires.

Ensuite en dégagant les principes d'une autre approche éducative où la recherche personnelle s'appuie sur des intérêts mis en lumière par l'expression libre, née de l'échange avec les autres (au sein de la classe, par la correspondance, l'enquête, etc), suscités par la libre recherche.

Il s'en dégage d'autres pratiques documentaires et notamment l'éclatement de la notion de document qui ne se limite plus à ce qu'on enferme généralement dans les bibliothèques. Tout peut devenir document : les objets comme les personnes et les lieux. Les enfants ne se contentent plus d'interroger seulement des intermédiaires culturels patentés, ils doivent pouvoir accéder à tout ce qui peut leur apporter une information et, pour cela, apprendre à reconnaître et à interpréter ce qui, autour d'eux, est porteur d'information utilisable.

Les pratiques de communication aux autres des recherches effectuées amènent naturellement les enfants à être eux-mêmes créateurs de documentation, rôle qui pendant longtemps n'était dévolu qu'à une minorité de spécialistes. Ici s'inscrit l'expérience maintenant cinquantenaire de la collection Bibliothèque de Travail.

Certes, un livre sur la documentation écrit par un militant de l'I.C.E.M. ne pouvait ignorer l'aventure de la B.T. qui a suscité le titre même du livre, mais on aurait tort de croire qu'il s'agit là avant tout d'un ouvrage sur la B.T. Il s'est voulu au contraire très largement ouvert sur tous les problèmes de documentation et, à ce titre, devrait intéresser tous ceux qui y sont confrontés (enseignants, bibliothécaires, documentalistes et autres). On y trouvera en maints endroits l'occasion d'une réflexion sur des problèmes divers ne paraissant pas toujours liés d'emblée aux pratiques documentaires. Il arrive également que le livre suscite le débat, l'auteur ne se contentant pas de rester au sein d'un consensus pédagogique mais cherchant à toute occasion la remise en question. Il reste encore, à n'en pas douter, beaucoup d'autres choses à rechercher et à approfondir dans le domaine des pratiques documentaires à l'école mais ce livre devrait servir de tremplin pour aller plus loin.



*Pour la défense et l'illustration des droits et des besoins des enfants et des adolescents, dans la tradition du mouvement Freinet :*

**A paraître aux éditions Castermann (E3 expériences-témoignages) :**

## LES ROIS NUS

*Pour un nouveau statut de l'enfance*

par Jackie CHASSANNE

L'enfant-roi, dont on parle tant aujourd'hui, qu'est-il sinon un être surprotégé, surinvesti, sacralisé et, par voie de conséquence, d'autant plus soumis aux adultes, infantilisé, objet et source de chantages multiples ?

Aliénation affective doublée d'une aliénation sociale productrice d'isolement et d'inadaptation pour toute une partie du corps social, l'enfance.

La recherche historique des vingt dernières années aide à expliquer et à illustrer la lente mise en place de cette condition enfantine. En 1983, le problème posé est celui de la reconnaissance pour l'enfance et l'adolescence d'un statut de partenaire respecté, autonome et responsable : les droits de l'homme doivent s'appliquer aux enfants et aux adolescents appelés à vivre quotidiennement leurs droits d'enfants, avec tous les pouvoirs mais aussi tous les devoirs que cela suppose dans la famille, dans la cité et dans l'école.

Quels droits, quels besoins fondamentaux importe-t-il de reconnaître et de satisfaire pour faire sa place à l'enfance ?

Par quelles pratiques et pour quels enjeux ?

Ce livre apporte un certain nombre de réponses et propose des choix éducatifs, sociaux et législatifs susceptibles d'interpeller profondément l'opinion. Pour plus de liberté, d'initiative, de responsabilité, l'avenir de la démocratie — si ce n'est sa sauvagerie — est très largement lié à cette révolution culturelle.

### TABLE DES MATIÈRES

**Chapitre I :** Tu étais tellement mignonne quand tu étais petite, ou de l'aliénation affective de l'enfance.

**Chapitre II :** J'en ai assez des bouées de sauvetage autour de mon bateau, ou de l'aliénation sociale de l'enfance.

**Chapitre III :** L'enfance, d'une aliénation à l'autre. Éléments de l'histoire d'un mythe.

**Chapitre IV :** Condition sociale et statut des enfants. Bilan et perspectives.

**Chapitre V :** Pour une enfance respectée, autonome et responsable. Une charte des droits et des besoins des enfants et des adolescents.

**Conclusion :** Pour un front de l'enfance.

*En vente en librairie, au mois d'octobre 83, au prix de 65 F.*

## Le travail individualisé

EXEMPLE D'ORGANISATION (fiche élaborée dans un stage I.C.E.M.)

### I. Essai de définition

Dans l'esprit Freinet, on peut considérer le travail individuel comme un travail au rythme propre de l'enfant, un travail respectant l'individualité.

Paradoxalement, cette individualisation du travail encourage la socialisation de l'enfant : en effet, pour des raisons d'organisation pratique, les enfants ont intérêt à s'entraider.

### II. Organisation générale

Exemple : classe de Henry Isabey, Faverney

#### A. Sur l'année :

En début d'année, le maître énonce :

- les contrats pour l'année ou ce que l'on doit savoir en fin d'année (selon les programmes officiels).
- les outils pour y parvenir.

#### B. Sur la semaine

En début de semaine, le programme est décidé et inscrit sur une grille horaire. Cette grille comporte :

- 1) des plages horaires « institutionnelles » et inamovibles :
  - réunion coopérative
  - organisation du travail (lundi matin)
  - communication (samedi)
  - bilan de fin de journée
- 2) des plages horaires à programmer ensemble :
  - celles qui concernent le travail du groupe,
  - celles qui concernent l'enfant face à son propre travail : son « travail individualisé ».

#### C. Sur la journée

En début de journée, l'enfant établit un programme en fonction des impératifs horaires et des contrats à réaliser.

### III. Matériel

Les outils pour le travail individuel sont nombreux.

#### A. Les outils collectifs

1) Le cahier de décisions :

Il contient notamment les décisions prises lors des réunions plénières ainsi que les diverses règles de vie établies par les enfants.

2) Le cahier de vie :

Il sélectionne et enregistre les événements importants de la vie de la classe.

Par exemple : « la maman de Nathalie a eu un bébé ».

3) Le cahier mémoire

4) Le dossier « correspondance scolaire » :

Il permet de classer cette correspondance de façon à pouvoir la consulter rapidement au besoin.

5) La boîte à questions.

Là, toutes les questions sont accueillies par le maître.

6) Divers panneaux :

Par exemple, celui qui facilite la programmation des interventions du maître : « j'ai besoin du maître pour... » ou aussi « je propose... », etc.

#### B. Les outils individuels

Chaque enfant a :

1) La liste des activités possibles dans les matières fondamentales (maths, calcul). Par exemple, en calcul :

- apprendre à lire l'heure
- jouer à la marchande
- apprendre à compter, etc.

2) Le cahier de contrôle et de brevet pour noter le résultat de ses brevets quotidiennement.

3) Le cahier des plans, des fiches réalisées, la référence de la fiche réalisée étant coloriée en vert, jaune ou rouge suivant que la fiche est réussie, assez mal ou ratée.

4) Le cahier de travail personnel où sont établis les plans de la semaine et de la journée.

#### C. Les outils pour le maître

Ce sont des outils personnels : le cahier de contrôles pour chaque enfant, le maître établit un système d'évaluation et il contrôle tous les soirs les cahiers des enfants. (Système d'évaluation par paliers de difficultés).

### IV. Déroulement pratique

A. En principe, les enfants doivent respecter les plages horaires et faire par exemple un travail de français pendant le temps du français, ceci pour éviter une trop grande dissémination des activités.

L'enfant choisit son travail en fonction de divers critères plus ou moins contraignants :

- son désir, son envie
- les conseils du maître qui lui a signalé par exemple une faiblesse particulière,
- l'impératif du contrat de début d'année : il faut un minimum de travail dans chaque domaine.

Concrètement, l'enfant étudie la fiche, le livret ou tout outil mis à sa disposition, répond aux questions en rédigeant au brouillon puis au « cahier du jour », ou directement au propre.

#### B. Contrôle du travail

Lorsqu'il s'agit de fiches auto-correctives, on peut :

- soit séparer les fiches de correction et exiger que l'enfant montre au préalable son travail écrit, après quoi on le laisse se corriger,
- après un rôdage, confier les fiches de correction aux enfants qui se contrôlent eux-mêmes ou avec l'aide d'un camarade.

Cela n'exclut nullement que le maître supervise le fonctionnement honnête de ce système. D'ailleurs, les « brevets » confirmeront cette honnêteté. L'esprit de confiance est à favoriser.

#### C. Les brevets

Les livrets comportent également l'auto-correction. Outre ces auto-contrôles qui suivent systématiquement l'étude, les enfants passent des « brevets », petits examens corrigés par le maître et qui valident leur niveau.

On passe les brevets quand on se sent prêt. Le maître centralise sur des tableaux à deux entrées les résultats. Les noms des enfants d'une part, toutes les étapes d'une matière de l'autre. On marque d'une croix les brevets acquis (au crayon si le brevet a échoué). Ce tableau visualise d'emblée les progrès ou les retards de chaque enfant.

# Pour l'hétérogénéité

Frédéric (6 ans, type II c'est-à-dire débile modéré) est arrivé dans la classe au mois de septembre.

A son arrivée, dans le domaine du dessin, il ne fait que des petits ronds, des lignes, et beaucoup de « gribouillis ». Le dessin ne semble pas l'intéresser. Il n'arrive à fixer son attention que 1 à 2 minutes.

Je me demande comment je vais arriver à faire évoluer Frédéric dans le domaine du dessin. Bien sûr, il joue beaucoup dans le sable, l'eau, la terre, la peinture, cela l'aide à progresser mais cela ne semble pas suffisant.

Dans la classe, les autres enfants dessinent beaucoup spontanément, et prennent du temps pour faire un dessin. Toutes ces réalisations sont montrées et mises en valeur au moment de l'évaluation. Un après-midi par semaine, les enfants de la 1<sup>re</sup> année primaire (spécial) viennent travailler avec nous en ateliers.

Frédéric est spontanément mêlé à des enfants plus âgés et plus « avancés » qui dessinent et écrivent souvent. Et par un après-midi du mois de novembre, alors que nous étions, avec la classe primaire, en train de travailler en ateliers, j'entends Frédéric dire qu'il « veut dessiner avec Eric » (1<sup>er</sup> année primaire). Je l'encourage dans cette initiative, et, pour la première fois, il prend son cahier de dessins et va dessiner spontanément à côté d'Eric. Quelques instants plus tard, je vais voir ce que fait Frédéric et je m'aperçois qu'il a dessiné son premier « vrai » bonhomme (avec une tête, des bras, des jambes, des yeux, une bouche, des cheveux).

Nous félicitons Frédéric et son dessin est collé dans le livre de vie. Depuis ce jour, Frédéric dessine tous les jours spontanément, ses « bonhommes » s'améliorent quotidiennement et il arrive à fixer son attention 5 à 10 minutes, parfois plus, sûr un même dessin. Maintenant il semble réellement intéressé par ce qu'il fait. Beaucoup de ses dessins sont collés dans le livre de vie et ses peintures affichées au mur, ce qui l'encourage beaucoup à poursuivre ses efforts. Il sent que la classe attache de l'importance à ce qu'il réalise et à ses progrès.

### Quelques réflexions :

1. Je constate tous les jours combien il est important qu'une classe soit composite ; le mélange d'âges et de « niveaux » me semble très riche pour les enfants et pour l'institutrice.

C'est une façon de travailler qui permet plus facilement d'accepter naturellement les différences d'âge, de niveau, de caractères, de

possibilités, de comportement, de goûts, de besoins...) ou, en tout cas, de se montrer plus tolérant face aux différences.

2. L'autre réflexion concerne l'enseignement spécial - souvent je me demande le bien-fondé de l'enseignement spécial. Faut-il vraiment enfermer tous les enfants à problèmes dans une même école ? Si Frédéric était constamment en présence d'autres enfants débiles comme lui, aurait-il évolué aussi vite ? N'a-t-il pas été fort stimulé par les autres enfants plus « avancés » que lui et qu'il voulait imiter ?

Et si Frédéric était dans une classe maternelle ordinaire, ne serait-il pas encore davantage stimulé ?

L'enseignement spécial est un grand débat qui demande beaucoup de nuances. Ici je n'ai relevé qu'un petit aspect des choses. Il y a beaucoup d'arguments « pour » et beaucoup de « contre ». Personnellement je pencherais davantage vers le « contre », surtout à l'école maternelle.

Actuellement, il existe toujours des classes maternelles dans l'enseignement spécial, qui, normalement, ne peuvent accueillir que des enfants dits de type II (débiles modérés et sévères). Mais dans la réalité, d'autres enfants peuplent également ces classes, des enfants qui ne sont pas vraiment « débiles » mais qui cependant présentent des retards parfois importants, de langage, de troubles de comportement, des retards psychomoteurs... (mais de quel milieu socio-culturel viennent-ils, ces enfants ?)

Faut-il que ces petits enfants de 4 ans, 5 ans... soient déjà étiquetés « enfants à problèmes » et orientés vers l'enseignement spécial ? Celui-ci les accueille avec plaisir car plus tôt on les dépiste mieux cela vaut, disent certaines personnes ; et puis c'est déjà des futurs élèves pour l'enseignement primaire spécial, ce qui n'est pas à négliger à l'heure actuelle où il manque d'élèves partout !

Quel avenir pour ces petits enfants qui ne sont déjà plus dans les normes de notre société à 4 ou 5 ans ?

Personnellement, je suis persuadée que ce n'est pas l'enseignement spécial qui apportera une solution à ce grave problème qui concerne tous les enseignants (qu'ils soient dans l'enseignement ordinaire ou dans l'enseignement spécial).

*Françoise DOR*

*Article tiré d'« Education Populaire », périodique mensuel du groupe Pédagogie Freinet Ecole Moderne Belge.*

# Favoriser l'intégration

## Accueil des petits rentrés en janvier 83

Pour favoriser l'intégration des « petits nouveaux », nous leur proposons de venir au premier trimestre, reconnaître la classe, les autres enfants, les maîtresses et les activités pendant une ou plusieurs matinées avant leur arrivée définitive.

Les enfants de la crèche Pongerville (Sami, Benjamin, Renaud, Rosalba, Solen) sont venus plusieurs demi-journées accompagnés de Catherine, la jardinière d'enfants.

Nicolas est venu passer une matinée dans la classe avec sa maman. Aurélie est venue accompagnée de son papa, sa grande sœur Alexandra (qui est dans la classe d'Annie) a pris la relève et lui a fait visiter l'école.

Farid, qui a sa sœur Ilham dans la classe de Marie-Cécile connaissait déjà les locaux.

Seul Darke ne connaissait pas l'école, mais le premier jour sa maman est restée une petite heure avec lui, pour que la rupture ne soit pas trop brutale.

De même Christophe, qui est arrivé fin janvier. Sa maman est restée toute la matinée avec lui dans la classe.

Il est prévu, qu'après les vacances de février, de petits groupes d'enfants aillent rendre visite à leurs anciens copains de la crèche.

La liaison pourra se continuer au cours de l'année et ainsi préparer la rentrée de septembre 1983.

Une prise de contact, en sécurité (avec les parents ou l'éducatrice) nous semble indispensable, même si les pleurs sont encore parfois présents.

*Françoise et Martine*

*Lu dans « Scolaire » le journal de l'Ecole Maternelle Victor-Hugo à Nanterre.*





# LES CHEMINS

*Les enseignants doivent être formés à apprécier toute la valeur des expériences de base.*

*Savoir déceler dans une activité ludique en apparence anodine la première approche expérimentale de tout le patrimoine culturel (physique, mathématique, etc.) est très difficile si l'on n'y a pas été sensibilisé. Cela paraît pourtant si évident lorsqu'on ouvre les yeux.*



# DE LUMIERE

## Repartir à zéro, ou presque...

Depuis 7 ans dans ma classe unique, nous avons pris, mes élèves et moi, un certain nombre d'habitudes et chaque année, à la rentrée, nous recommençons à travailler un peu comme si nous nous étions quittés la veille. Cela repartait au quart de tour, comme une mécanique bien graissée, les enfants étant habitués à s'organiser, à vivre.

---

*Est-il possible que des enfants, au C.M.1, ne soient capables que d'appliquer des consignes ?*

---

Cette année, je me retrouve dans un nouveau poste : 13 C.M.1 dans une classe de 80 m<sup>2</sup>. Je dois reconnaître que ce sont de bonnes conditions de travail. Par contre, je dois aussi avouer que, même si je m'attendais à trouver une grosse différence, j'ai été quelque peu épouvanté par le comportement des gosses qui n'ont absolument ni imagination, ni autonomie par rapport à l'école.

Est-il possible que des collègues ne se posent aucune question quant à leur rôle de formation des individus ? Est-il possible que des enfants, au C.M.1, ne soient capables que d'appliquer des consignes, à condition toutefois qu'elles soient commentées en long, en large et en travers. Il faut beaucoup leur mâcher la besogne afin qu'ils soient capables d'en digérer un peu.

15 jours après la rentrée, c'était encore un concert de :

- « M'sieur, on écrit en bleu ou en noir ? »
- « M'sieur, on trace un trait ? Combien de carreaux ? »
- « M'sieur, qu'est-ce que je fais maintenant ? »

J'en passe et des meilleures...

Aussi, l'important étant de ne pas « se casser la gueule », je repars à zéro, presque comme si je n'avais jamais eu connaissance de l'école moderne. Beaucoup de « classes autobus » (tous ensemble, dans la même direction et en même temps, suivez l'chef !) et très peu de travail individuel (ne pas dépasser la dose prescrite, risque de dérapage).

---

*Introduire des activités libératrices,  
des activités socialisatrices.*

---

La première chose que j'ai faite, en arrivant, a été d'étaler sur les tables des réalisations de ma classe précédente : journaux, albums, maquettes, dessins. Les enfants ont alors exploré ce monde nouveau et ont posé des questions sur le « comment ça a été fait ? » J'ai expliqué, montré, démontré... Ils ont quand même pensé à demander à faire un journal eux aussi.

La première technique introduite a donc été celle du texte libre. Bizarrement ils ne le connaissaient même pas (malgré les instructions Officielles) ; même en C.E., ils n'avaient fait que des rédactions (vendanges, champignons, neige...).

Donc, ils écrivent (en 4 semaines, 2 élèves ont fait 4 textes, 1 en a fait 3, 5 en ont fait 2, 3 en ont fait 1 et 2 n'ont encore rien écrit). On choisit, on corrige (on enrichit, faut bien) et on imprime. Ça, ça leur plaît beaucoup. 7 textes sont sortis : 6 à l'imprimerie, 2 au limographe.

Parallèlement à ça, comme ils en ont l'habitude, on fait de la grammaire, de la conjugaison, de l'orthographe, de la lecture...

Pour le moment, je n'accorde qu'une petite heure de travail individuel où chacun peut choisir une activité parmi plusieurs proposées : fiches ou livrets (math ou français), recherches d'après F.T.C., imprimerie, lecture silencieuse. Rien que parmi ces activités, les enfants ont des difficultés à choisir et, quand ils ont choisi, à mener leur travail à bien. Je suis d'un grand recours et souvent je ne suis pas « assez nombreux » pour satisfaire tout le monde en même temps.

- Les premiers buts que je me suis fixés :
  - ambiance de classe (ras le bol des « M'sieur, y copie » ou « M'sieur, untel a fait ça »)
  - écoute des autres
  - acceptation de la différence
  - apprentissage de l'autonomie.

Voilà donc où nous en sommes des techniques Freinet (!?)

C'est peu, mais avec des enfants passés au moule d'une pédagogie traditionnelle, il n'est pas question de parler d'autogestion. Ce n'est que peu à peu que je vais introduire de nouvelles techniques et de nouvelles méthodes de travail, faute de quoi j'irais au casse-gueule, même après 7 ans de pratiques inspirées de l'école moderne.

De plus, je me donne des garde-fous vis-à-vis des parents, des collègues, de l'inspecteur (des enfants et de moi-même aussi) :

— Chaque heure de chaque jour de chaque semaine, on remplit un bilan de travail en indiquant les travaux collectifs (en rouge) et les travaux individuels (en vert). Il ne s'agit nullement d'un plan de travail, mais d'un récapitulatif de tout ce que l'on a fait. De plus, les exercices d'applications et les fiches sont « notées » selon le système des feux (vert, orange, rouge) comme sur les cahiers d'opérations. Ce bilan est signé en fin de semaine par les parents.

— Un autre planning indique le nombre de textes écrits.

— Sur un tableau blanc, on écrit ce qu'il y a à faire et qui s'en charge. Pour le moment, il n'y a que les travaux d'imprimerie. C'est notre première ébauche de plan de travail.

Et vous, où en êtes-vous ? Comment abordez-vous une nouvelle année avec une nouvelle promotion d'élèves non formés ? Si on faisait une sorte de gerbe « Comment je redémarre », ça pourrait peut-être en aider certains à démarrer.

A vos cassettes et stylos !

Robert BESSE

### Quelques commentaires de Louis Lebreton

1) *Non tu ne repars pas à zéro parce que toi Robert, tu sais où tu vas, où tu veux aller, tu as un projet pédagogique. Ce n'est pas le cas d'un collègue qui, désirant abandonner la pédagogie traditionnelle, amorce timidement un changement. C'est une différence de situation extrêmement importante. La preuve en est dans le fait que (en alpiniste confirmé, et la pédagogie c'est de l'escalade) tu « assures » la progression. Je crois que c'est une préoccupation essentielle. Et si c'est ton intérêt, c'est aussi et surtout celui des enfants, ce qui est beaucoup plus important : un poisson qu'on sort de l'eau brusquement est asphyxié, pourquoi n'en serait-il pas de même d'un enfant qu'on sort brusquement d'un conditionnement pédagogique traditionnel ?*

2) *Tu mets en évidence l'importance qu'il y a d'introduire parallèlement des activités libératrices d'une part (le texte libre, et pour cela pas besoin de leur faire une « leçon » sur le texte libre) et des activités « socialisantes » (ce serait plutôt socialisatrices qu'il faudrait dire), bref des activités qui entraînent du travail en groupe (l'imprimerie, le tirage au limographe). Ainsi peut s'établir une communication différente entre les enfants eux-mêmes, entre les enfants et l'adulte. Tout cela n'empêche pas par ailleurs de faire maths, français, etc., très traditionnellement (du moins pendant un certain temps) mais en modifiant les rapports, les comportements, cela ouvre la voie à une autre façon de travailler qui viendra ensuite. Il serait d'ailleurs très intéressant que tu notes l'apparition successive (et la date) de nouveaux types d'activités.*

3) *Dans les écoles de villes à classes multiples, c'est aussi un éternel recommencement lorsque l'on n'a pas la possibilité de suivre les enfants. C'est pénible mais cela constitue une excellente formation pour apprendre à maîtriser les problèmes d'introduction d'une pédagogie différente.*

4) *Un problème que tu passes sous silence, peut-être parce que pour l'instant il ne s'est pas posé, c'est celui des rapports avec les autres classes, les autres enseignants. C'est peut-être le point le plus délicat du fait qu'adultes et enfants forment un groupe au sein duquel règnent des relations différentes de celles qui existent au sein des autres classes. Et ce n'est pas toujours facile... quand on est, à la merci des autres !*

Extrait de Contact 24, bulletin départemental  
du groupe I.C.E.M. de Dordogne

## Après avoir lu...

... « Lire, c'est vraiment simple quand c'est l'affaire de tous. »

Foucambert (O.C.D.L.)

## Nous avons eu envie de faire de la lecture d'affiches avec les enfants

Liliane CORRE - Marie-Thé DROAL - Xavier NICQUEVERT - Maggy PORTEFAIX

Dans ce livre, en effet, Foucambert insiste sur la nécessité de faire acquérir aux enfants une lecture rapide, et de leur faire vivre des situations de lectures différentes.

Les enfants sont confrontés sans cesse à ces situations de lecture d'images et il nous semble important de chercher à comprendre ce qui se passe dans leur tête lors de ces moments.

Un jour, Lucette s'amène avec des affiches sur le rugby, chargée par son mari de les placer auprès des copains. Lisez la suite :

Une précision matérielle : nous avons présenté les affiches aux enfants du C.P. sans aucun commentaire ; nous nous sommes contentées de noter leurs remarques. (Ce n'était pas facile...) Dans les témoignages suivants, nos observations sont écrites en italique.

### **Lundi 11 octobre, classe de Liliane.**

Marie : Je vois un cartable et un ballon.

Gali : C'est un joueur de rugby ; c'est un ballon de rugby. Mon frère en a un.

Thomas : Son cartable est comme un sac. Il y met ses affaires de rechange.

Marie : Non, c'est pas vrai, puisqu'on voit ses cahiers.

Sébastien : Il y a un truc pour faire passer le ballon.

Gali : C'est les cages de rugby.

Xavier : Je crois qu'il revient de l'école. Y'a des maisons je crois...

Romain : Oui, parce que s'il y allait, on le verrait de dos.

Anne H. : Oui, il y a écrit « école », là.

*J'écris « ÉCOLE », comme sur l'affiche, puis « école »*

Marie : Il y a l'église, puis le coq sur le clocher.

Romain : C'est peut-être une école de sport ? Mes frères sont dans une école de sport.

Anne H. : Non, parce que dans une école de sport il n'y a pas de cartable avec des cahiers.

Noémie : Y a même le cahier rouge.

Thomas : C'est peut-être comme dans notre école. C'est lui qui amène le ballon pour jouer à la récré.

*Je résume tout ce que l'affiche nous a appris.*

Gali : Il a le coq sur les vêtements, il est de l'équipe de France.

Thomas : Non, il a les chaussettes rouges et blanches. L'équipe de France, elles sont bleues.

Sébastien : C'est un village. Y'a plein de maisons.

Gali : Il a des chaussures à crampons.

*Je sollicite, et je montre le cadre de l'affiche :*

— « Cherchez aussi à savoir ce que vous apprend le bas de l'affiche. »

Anne H. : Y'a écrit des choses.

*Elle déchiffre lentement et à voix haute :*

— « de la vi-e. Ecole.

*Puis elle lit les deux lignes, hésite un peu sur rugby... « ru »... puis devine rugby.)*

— « Les points, ça veut dire que c'est fini. »

Gali : J'y comprends rien, dans ces deux lignes.



**Ecole du Rugby...  
...Ecole de la Vie.**

*Les enfants parlent de ces deux lignes. Ils n'y comprennent rien.*

Xavier : Y'a un vieux, il va mourir.

Gali : On se tue des fois au rugby. Y'en avait un, il avait écrasé la main de l'autre. C'est la mort.

*Je donne mon interprétation des 2 lignes :*

— « C'est au contraire joyeux, comme la vie. C'est intéressant, la preuve, le garçon est content. »

*Les enfants n'ont pas l'air convaincu.*

### **Mardi 2 novembre, classe de Marie-Thé.**

Jérôme : C'est un petit garçon qui va à l'école avec son ballon de rugby. Il va à l'école, ça se voit, il a son cartable sous le bras.

Olivier D. : « Ecole de la vie, Ecole du rugby... »  
 Thomas : C'est pas le matin, il a pas mangé à la cantine. Le ciel est bleu, c'est pas le matin, y'a pas de nuages.  
 Olivier F. : Il a un short de rugby.  
 Fabrice : Il fait du sport de rugby.  
 Benjamin : Il faudra écrire tout ce qu'on croit que c'est.  
 Aude : Il est bientôt arrivé, on voit le champ de rugby tout près.  
 Cécile : Il va à l'école avec son cartable.  
 Anna : Il est en forme. Il est rigolo.  
 Gwénola : Il est rigolo.  
 Olivier F. : Il a un maillot de rugby.  
 Balthazar : Il a un short de rugby.  
 Jérôme : Ça se voit que c'est pas le matin, parce qu'il rigole. Le matin, on est plutôt endormi.  
 Manon : Il a des chaussures à crampons.  
 Olivier D. : Il va sûrement pas à l'école. Il y a une maison « école » derrière lui. Il va dans l'autre sens.  
 Benjamin : Il rigole parce qu'il voit ses copains dans la cour...

*Moi : — « Tu les vois, ses copains ? »*  
 Benjamin : Mais ils sont devant lui...  
 Fabrice : Ça se voit qu'il fait du rugby ; il a un coq sur le polo.  
 Thomas : Y'a un coq sur le pull et aussi sur l'église.  
 Olivier F. : Il a des chaussettes de rugby.  
 Aude : Peut-être qu'il arrive le dernier et ils ont peut-être commencé.  
 Olivier F. : Dans l'école, peut-être que c'est les jours de vacances où il va faire du rugby.  
 Gwénola : Il va aussi peut-être à l'école du rugby. Ils font des fois du rugby à l'école.  
 Benjamin : Il peut pas retourner chez lui, le village est de l'autre côté.

*On en arrive à la lecture du texte écrit : Olivier D. n'a pas été entendu au début.*  
 Aude : Ecole. Je connais CO.  
 Fabrice : Ecole du rugby. Pourquoi rugby ? Parce que rugby.  
 Thomas : de.  
 Cécile : C'est comme sur la maison, Ecole. Et c'est l'Ecole de la vie.

**Pourquoi Ecole de la vie ? Aucune idée.**  
*Les enfants ont l'habitude d'inventer de nouvelles histoires avec les mots affichés. Ils partent très vite sur la piste des histoires :*  
*Une école s'envole en parachute (Benjamin).*  
*Une fois, il y avait une école magique (Aude).*  
*La vie s'envole en parachute (Olivier).*  
*Ah, la vie s'envole, tout s'envole...*

### Nouvelle lecture d'affiche

#### Classe de Liliane

Deux affiches sur le thème de la sécurité :  
 « Déplacez l'échelle. »

Marie : Le monsieur a fait tomber l'échelle sur lui.  
 Anne H. : (essayant de lire) déplak...  
 Noémie : Elle est rigolote, l'affiche.  
 Gali : Je comprends tout : l'échelle avait trop bougé, le seau est tombé sur lui.  
 Alice : Pourquoi il y a cette tache rouge au-dessus ?  
 Anne L. : (Reprenant la lecture d'Anne H.) Peut-être y'a des plaquettes...  
 Isabelle : On peut plus l'enlever, la peinture.  
 Thomas : Il voulait peindre les lettres qui sont en haut. Il a pas pu aller jusqu'au bout, il est tombé.  
 Anne L. : Quand il est tombé, sans faire exprès, il a fait un trait sur le mur avec son pinceau.  
 Sébastien : Je crois bien que c'est un chien qui l'a fait tomber.  
 Liliane : Est-ce qu'il y a un repère dans l'affiche qui te fait dire ça ?  
 — « Non ».  
 Thomas : Sinon, on verrait le chien.  
 Gali : Ou le bout de la queue sur le bord de l'affiche.  
 Laurent : C'est peut-être quelqu'un en patins à roulettes.  
**Même question de ma part.**  
 Mickaël : (Reprenant la question d'Alice.) Je comprends pas la tache de peinture en l'air.  
 Un enfant : La tache sous le E.

L'échelle est tombée, le seau s'est renversé la peinture a fait une tache sur le mur ou sur la vitre.  
 Laurent : C'est sans doute quelqu'un qui peint les lettres d'un magasin. L'échelle est tombée.  
 Thomas : On dirait que son ventre est gros.  
 Sébastien : Le seau a renversé la peinture sur le mur.  
 Marie : Ça dégouline. Il a fait les lettres en noir et l'intérieur en rouge.  
 Anne H. : (Reprenant sa lecture) il y a écrit : « déplace, dépla cez l'é - ch - l'échelle.  
 Thomas : Pas d'accord.  
 Mickaël : Le truc en l'air (il parle de l'apostrophe).  
 Anne H. : L'accent. C'est pas accroché, mais il dit que c'est accroché.  
 Laurent : Qui a fait l'affiche ? Pourquoi ce monsieur a voulu faire une affiche ?  
 Marie : Il a vu ça dans un film.  
 Thomas : Il a trouvé ça rigolo.  
 Alice : Et il a fait l'affiche pour nous faire rigoler.  
 Laurent : C'est peut-être une réclame pour la peinture.  
 Sébastien : Ou une publicité pour les échelles.

#### Liliane présente une seconde affiche : « Déplacez l'échelle. »



Xavier : C'est une grenouille qui monte sur une échelle pour attraper une abeille.  
 Thomas : Elle peut facilement l'attraper. Les grenouilles ont la langue longue. Elles l'avalent d'un coup sec.  
 Laurent : C'est la même chose : déplacez l'échelle.  
 Plusieurs : Oui, oui, oui...  
 Anne H. : Elle veut manger l'abeille.  
 Xavier : Ça a craqué. Il y a une autre échelle. La moitié.  
 Sébastien : Il montre l'autre bout de l'échelle (en dessous des lettres).  
 Laurent : Ça a fait du gris.  
 Thomas : C'est peut-être une échelle qui est par deux, comme celle des pompiers.  
 Alice : Non, ils ont raté la première échelle.  
 Marie : C'est deux affiches qui se suivent.  
 Gali : Non, c'est l'ombre de l'échelle. Ils ont raté.  
 Mickaël : Non, si le soleil est là, l'ombre de l'échelle c'est bien là.  
 Isabelle : C'est la même chose.

## Chez Marie-Thé ; mêmes affiches

### 1<sup>re</sup> affiche : la grenouille

Olivier : Je vois une cigale.  
Loïc : On dirait que l'échelle se casse.  
Gwénola : La grenouille veut attraper la libellule.  
Balthazar : C'est pas une libellule, c'est une abeille. Ils ont des raies sur le dos.  
Manon : C'est peut-être une guêpe.  
Olivier : Les grenouilles, ça peut pas manger les abeilles.  
Anna : Y'a une autre échelle.  
Eric : Y'a l'échelle qui se casse.  
Fabrice : L'échelle elle tombe. Y'en a qu'une parce que c'est l'ombre.  
Olivier : Les grenouilles, ça peut pas grimper sur une échelle.  
Loïc : C'est pas une grenouille, c'est un crapaud.  
Cécile : C'est pas une abeille, c'est une libellule.  
Thomas : La grenouille peut pas manger une abeille.  
Balthazar : Les grenouilles, c'est pas comme ça.  
Benjamin : Sur cette affiche, on veut montrer que les grenouilles ça a des langues pour attraper les moustiques, tout ce qui vole.  
Manon : C'est des insectes.

*Je vois là de la part de Benjamin, la recherche de l'intention, du message...*

— « On a voulu montrer quelque chose, oui... »

Jérôme : Ça c'est une libellule. Les abeilles, ça a des grandes ailes.

Moi : Je crois qu'on a voulu nous dire quelque chose de précis...

*Les enfants cherchent, mais sortent peu des peut-être que...*

### 2<sup>e</sup> affiche : la peinture

Anna : Et ben, je veux dire, le monsieur il a reçu un pot de peinture sur la tête.

Olivier : Peut-être il y a un bonhomme qui faisait quelque chose avec la peinture. Il a fait tomber la peinture et il l'a reçue sur la tête.

Manon : Elle est rouge. Il y en a un peu sur l'échelle.

Eric : L'échelle tombe sur le bras du monsieur.

Balthazar : Le bonhomme a de grosses chaussures.

Jérôme : Le monsieur, il était en train de peindre les lettres et il a reçu l'échelle autour de son cou, et il a reçu la peinture sur la tête.

Loïc : Il voulait peindre les lettres et à un moment il est tombé.

Fabrice : Je crois qu'il avait commencé le matin. Il a glissé. Y'avait une goutte de peinture sur l'échelle. C'est pour ça qu'il a glissé.

Anna : Le pinceau est tombé par terre.

Benjamin : Il a pris l'échelle et il a glissé en redescendant trop vite.

Gwénola : Quand il aura fini, il aura besoin de se laver.

Cécile : Il redescend trop vite. L'échelle est tombée. Il avait le pot sur la main.

Olivier : Peut-être qu'il avait son pinceau. Il peignait les lettres.

Balthazar : Il a une chaussure plus grande que l'autre.

Gwénola : Il étouffe sous le pot de peinture.

Fabrice : Il voulait peindre les lettres ; quelqu'un a secoué l'échelle, il est tombé.

Balthazar : C'est peut-être le vent.

*Je remets la première affiche en insistant sur le fait que ces deux affiches ont quelque chose de commun. Les enfants suivent à nouveau leur chemin personnel :*

Olivier : Si elle s'en va la guêpe, après la grenouille va pas pouvoir attraper la guêpe elle a pas d'ailes.

Cécile : Elle est sur une échelle.

Eric : Le pied de l'échelle s'est cassé.

Fabrice : L'échelle a penché.

Eric : On a coupé l'échelle parce qu'il y avait des lettres.

Cécile : On n'a pas lu les lettres.

Fabrice : C'est une famille de lettres. Elles viennent manger l'échelle.

Gwénola : C'est écrit pareil, les lettres.

Fabrice : Ce qui est pareil c'est la peinture.

*Les enfants semblent enfin être arrivés à voir un message écrit commun aux deux affiches je réécris ce message sur le tableau :*

« Déplacez l'échelle »

Benjamin : L'échelle.

Cécile : Y'a comme dans « cha » mais pas le « a ».

Fabrice : Devine.

Jérôme : C'est « dé »

Cécile : Pla, comme platane. On recherche dans un texte affiché au-dessus.

Benjamin : Ce.

Gwénola : C'est comme Cécile.

*En commentaire final :*

*Quelqu'un a déplacé l'échelle. C'était trop loin pour la main. Non, si on l'avait déplacée, c'était trop loin.*

*Il faut redescendre et déplacer l'échelle.*

## Nos remarques

### Liliane CORRE

Je suis frappée par la similitude des commentaires faits par les enfants des deux classes. (Ils ne s'étaient pas concertés.)

— Référence permanente à leur propre vécu.

— Analyse des repères.

#### A. Référence à leur propre vécu :

C'est un ballon de rugby, mon frère en a un. Mes frères sont dans une école de sport, Y a même le cahier rouge. (Chez nous, c'est le cahier d'écriture.)

C'est comme dans notre école, c'est lui qui emmène le ballon pour jouer à la récré.

#### B. Analyse des repères par les enfants

Cette analyse très rapide (les réparties fusent et l'on a bien du mal à les noter) permet aux enfants :

— de décoder le message,

— de le prolonger par l'élaboration d'une histoire.

**Ils décodent :** C'est un joueur de rugby. Il a des chaussures à crampons. Il a un coq sur le polo. Ce n'est pas un sac, c'est un cartable, puisqu'on voit les cahiers.

Je crois qu'il revient de l'école. Oui, parce que s'il y allait, on le verrait de dos. Il va sûrement pas à l'école. Il y a une maison « Ecole » derrière. Il va dans l'autre sens. C'est un village. Y a une église avec un coq.

Il a fait un trait sur le mur. Une tache. Les lettres sont peintes en rouge.

C'est une grenouille qui monte sur l'échelle pour attraper l'abeille. C'est pas une abeille, c'est une libellule... Une abeille, les raies sur le dos ; une guêpe...

A partir de ces informations, qu'ils intègrent instantanément, ils échafaudent l'histoire :

« Il y a un coq sur les vêtements, il est de l'équipe de France », information immédiatement rejetée par Thomas qui utilise ses connaissances antérieures.

« C'est peut-être une école de sport, une école de rugby », tout de suite rejeté... dans une école de sport il y a pas de cartable et de cahiers.

« Peut-être qu'il arrive le dernier et ils ont déjà commencé... »

« Peut-être que c'est les jours de vacances ».

« Il rigole parce qu'il voit ses copains devant lui dans la cour. »

« Il voulait peindre les lettres en haut, il a pas pu aller jusqu'au bout, il est tombé. L'échelle a trop bougé. Le monsieur a fait tomber le seau sur lui-même.

**Ils la prolongent même :**

« Je crois bien que c'est un chien qui l'a fait tomber, ou quelqu'un en patins à roulettes. C'est sans doute quelqu'un qui peint les lettres d'un magasin. »

« Il a commencé le matin... »

**Au niveau du message :**

Dans la classe de Marie-Thé, les enfants ne cherchent pas à savoir ce qu'a voulu dire l'auteur de l'affiche. Ils en restent à la lecture formelle des deux lignes (le rugby).

Par contre, dans l'autre classe, Gali : « J'y comprends rien dans ces deux lignes... » Ils en ont discuté longuement. (Je n'ai pas pu tout transcrire). Mais aucun enfant n'a compris. Ils sont partis sur « la vie, la mort ». A aucun moment ils n'ont fait le lien entre l'écriture et le dessin plein de gaieté, de ce joueur de rugby. C'est peut-être que pour eux la mort n'est pas triste.

Si je fais le lien avec la seconde affiche, j'en arrive à la même conclusion. Les enfants, après avoir entendu l'interrogation de Laurent : « Qui a fait l'affiche ? » « Pourquoi ce monsieur a voulu

faire l'affiche ? » ne comprennent pas ce message que l'auteur a voulu faire passer (à savoir « déplacez l'échelle ») par prudence, afin de ne pas tomber) et ils émettent des suppositions :

Il a voulu nous faire rigoler.

C'est peut-être une réclame pour la peinture, où une publicité pour les échelles... Evidemment, ils ne savaient pas que cette affiche s'inscrivait dans une campagne sur la sécurité.

#### Au niveau des connaissances formelles :

Chez Marie-Thé, Olivier décode de suite « école de la vie », mais il n'est pas entendu. Dans mon groupe, ce n'est que sur mes sollicitations que les enfants se tournent vers le texte. C'est Anne, sachant presque lire, qui décode lentement ces deux lignes.

Pour la 2<sup>e</sup> affiche, c'est la même Anne qui cherche à décoder tout de suite l'écrit. C'est vraiment sa recherche à elle, ça.

Pour la 3<sup>e</sup> affiche, les enfants voient spontanément que c'est la même écriture. Ils font la correspondance terme à terme très rapidement.

Sans vouloir généraliser, il ne semble pas que les enfants soient spontanément attirés par l'écriture d'une affiche. C'est plutôt le graphisme, la couleur, qui leur parlent.

### Marie-Thé DROAL

Olivier, qui a tout de suite lu le texte de l'école du rugby, n'est pas là lors de la lecture suivante. Des enfants voient les lettres ; « il peint les lettres... une famille de lettres qui mange le pied à l'échelle... » Ce n'est que sur mon intervention que les enfants cherchent à savoir le sens du message, et encore, leurs interprétations pourraient leur suffire...

Benjamin a compris qu'on voulait dire quelque chose : « on veut montrer que les grenouilles ça a une langue pour attraper les moustiques... »

Cécile : « On n'a pas lu les lettres... » vient à la suite d'une longue discussion où on n'a pas réussi à se mettre d'accord sur l'histoire.

Il me semble important que les enfants placent leurs repères dans l'image, et ils y mettent bien leur vécu, ils y trouvent ce qu'ils y cherchent...

Je note que l'affiche « Ecole du Rugby » parle directement aux enfants. Elle contient de nombreux symboles familiers à l'enfant. Les affiches sur la sécurité utilisent moins ces moyens, les investigations s'éparpillent plus.

Foucambert fait cette analyse au niveau de la lecture des adultes : on va dans les registres dont on connaît déjà bon nombre d'informations. (80 %)

Il me semble important de faire comprendre aux enfants que la lecture d'affiche n'est pas une simple lecture d'image, de tableau... L'affiche apporte un message très précis, qui passe par l'image et l'écriture, complémentaires l'une de l'autre.

La lecture d'affiche me semble être pour l'enfant un moyen d'entrer dans la ville, dans un circuit ou un réseau d'information. Il ne s'agit pas seulement de ce que je vois ou entends, mais aussi de ce que quelqu'un a voulu dire.

Dans un premier temps, une curiosité nous a poussés à savoir comment l'enfant appréhende l'image, cette forme d'écrit dans lequel il est plongé quotidiennement. Un objectif se dégage pour nous maintenant : amener l'enfant à percevoir à travers l'image un message venu de l'extérieur, à travers les signes graphiques utilisés.

Notre part de maître, d'adulte, pourra se préciser : recentrer les investigations des enfants dans ce sens de la communication avec l'auteur du message.

### Xavier NICQUEVERT

Il n'est pas tellement surprenant que des enfants de C.P. n'aillent pas spontanément au texte. La grande majorité n'a pas encore un accès direct et spontané à la lecture. C'est pourquoi l'essai tenté par Liliane et Marie-Thé est des plus intéressants. En effet, nous sommes tellement habitués à la primauté du langage écrit que nous sommes conditionnés, donc guidés dans notre perception de toute affiche. J'ai fait l'expérience avec un groupe d'adultes enseignants en utilisant des affiches consacrées à la sécurité, en supprimant tous les signes écrits. Personne n'a évoqué le thème. Par contre, cela a donné lieu à des verbalisations très créatrices, parfois lyriques qui s'apparentent d'ailleurs à la « lecture » de la 2<sup>e</sup> affiche, « Déplacez l'échelle », par les enfants.

Le terme « lecture » convient-il vraiment pour cette activité de traduction ? Interprétation d'une perception visuelle. C'est pourtant le vocable qui tend à « faire autorité ». On peut même craindre qu'elle ne devienne bientôt dans un avenir proche discipline d'enseignement, ce qui serait assez catastrophique.

J'ai même entendu les nobles sémiologues de l'Ecole Normale Supérieure de Saint-Cloud parler « d'alphabétisation », estimant qu'il convient d'apprendre aux enfants le langage de l'image dans le noble but de leur permettre d'échapper à l'aliénation des publicités.

L'exposé de Marie-Thé et de Liliane est un camouflet cinglant à cette pseudo-théorie. Il faudrait donc multiplier de telles pratiques, essayer de faire des observations assez rigoureuses afin de montrer les capacités réelles des enfants pour que les conditions d'expression, de communication et de formulation d'hypothèses, par l'échange dans le groupe, soient réunies. N'est-il pas là une piste passionnante de « prat-théorisation » pour reprendre une expression de Paul Le Bohec ?

## Nouvelle lecture d'affiche

### Le 31 janvier 83, classe de Liliane



Xavier : On dirait que le camion tombe parce qu'il a que deux roues.

Thomas : On dirait que le camion porte un engin.

Marie : On dirait que le bonhomme va tomber.

Sonia : Le monsieur, il tombe, l'autre monsieur, y conduit. Y en a deux en vert.

Anne L. : Y a écrit « passage ».

Mickaël : C'est « passager ».

*Je récapitule les découvertes.*

Xavier : Au lieu de descendre, on dirait qu'il monte.

Marie : Il essaie de s'accrocher.

Sophie : C'est peut-être le passager.

Mikaël : Ça se voit qu'il tombe, parce qu'il y a des traits derrière.

*Je récapitule.*

Thomas : L'homme qui conduit a aussi des traits.

Mikaël : C'est normal parce qu'il va vite.

Romain : A propos de Mikaël, y a aussi des traits rouges là, alors c'est pas sûr qu'il va vite.

Mikaël : Les bonshommes sont verts. Ça laisse la trace en vert. Le camion est rouge, les traits sont rouges.

Sébastien : Je crois bien que c'est ça ; et dans les travaux, j'ai vu une machine avec une benne.

Gali : C'est un tracteur.

Thomas : Non, non, les tracteurs ont 2 roues devant et deux à l'arrière. C'est pas un tracteur.

Xavier : Les traits verts du bonhomme, ça montre qu'il tombe.

Romain : Il tombe sur la tête et sur le dos.

Sophie : (Elle cherche depuis un moment) « interdit ». c'est « interdit »...

Gali (s'exclamant) : « Passager interdit ».

*De nombreux doigts se lèvent instantanément. Excitation.*

Thomas : C'est pour ça qu'il tombe. C'est un passager.

Sébastien : Peut-être que c'est le conducteur ?  
 Marie : Non, celui qui tombe, c'est le passager. Le conducteur l'a fait tomber.  
 Xavier : Puisqu'il y a écrit « passager interdit », le passager n'a pas le droit de monter.  
 Gali : S'il « aurait » la main comme ça, il monterait (il simule l'attitude). Là, non...  
 Xavier : Ça doit pas être un passager, ils ont le même chapeau, le même casque.  
 Anne L. : Ils peuvent être habillés pareil.  
 Xavier : Peut-être qu'on l'a bousculé avec la machine.  
 Thomas : Les traits verts, ça veut dire qu'il tombe vite.  
 Noémie : Peut-être le passager est tombé ?  
 Xavier : Peut-être qu'il essaie de se raccrocher ?

*Je recentre sur « passager ». Veut-il monter ? Est-il tombé ?*  
 Marie : Le conducteur l'a poussé parce que c'était un passager et que le passager est interdit.  
 Thomas : (Très convaincant) moi je dis qu'il est tombé. Le conducteur est toujours pareil, il conduit.  
 Xavier : Oui, il est tombé ; le conducteur tient les mains au volant. Il a pas pu le pousser.  
 Gali : D'accord avec Xavier et Thomas.  
 Anne L. et Noémie. : D'accord aussi avec Xavier et Thomas.

*Un silence : Les enfants semblent avoir acquis une certitude. Il est tombé, et ce n'est pas le conducteur qui l'a poussé. Je pose la question : « Qu'est-ce qu'on a voulu dire ? Pourquoi a-t-on fait cette affiche ? »*

Sébastien : Peut-être pour dire que sur les machines c'est interdit, les passagers ?  
 Marie : Y a beaucoup de travaux.  
 Xavier : Peut-être c'est pour afficher dans la rue.  
 Thomas : Pour afficher quelque part dans les gares, s'il y a des engins qui circulent.  
 Xavier : Pour afficher dans les maisons.  
 Romain : Pour afficher dans les rues.  
 Xavier : Pour afficher sur les tracteurs. Pour pas que les gens y montent.

*J'explique que cette affiche a été éditée pour inciter à la prudence. Qu'elle fait partie d'une campagne de sécurité.*  
 Thomas : Pourquoi y sont habillés pareil ?  
 Gali : Ils travaillent ensemble. Ils reçoivent les mêmes vêtements.  
 Sébastien : C'est dans les chantiers.

## Nos remarques

### Liliane CORRE

Il me semble que la lecture d'affiche du 31 janvier 83 constitue une étape nouvelle pour les enfants dans leur accession à la maîtrise des différents langages.

Mes remarques précédentes portaient surtout :  
 — sur l'importance du vécu personnel de l'enfant, véritable plateforme de lancement dans l'accession à la communication.  
 — sur la rapidité de l'analyse des repères par les enfants, sur leur intégration presque immédiate (au niveau de l'image).  
 — et par opposition sur la difficulté apparente de communication entre les enfants et l'auteur.

Alors pourquoi cette dernière lecture d'affiche me semble-t-elle plus importante ?  
 Pour plusieurs raisons :

1) La capacité d'élaboration d'hypothèses par les enfants leur faculté d'argumentation, s'appuyant toujours sur un décodage très rapide de l'image j'en suis vraiment très étonnée. Pour ma part, je n'avais absolument pas appréhendé ces « traits » qu'analyse très bien Mikaël (son analyse montre d'ailleurs une culture profonde au niveau de l'image, une fréquentation de l'image qui est peut-être celle des bandes dessinées ?) :

— « Ça se voit qu'il tombe : il a des traits derrière... »  
 — Les bonshommes sont verts, ça laisse la trace en vert comme ça  
 — Le camion est rouge et les traits sont rouges »  
 Arguments repris par Xavier :  
 — « Les traits du bonhomme sont verts, ça montre qu'il tombe »  
 et par Thomas plus loin :  
 — « Les traits verts ça veut dire qu'il tombe vite ».

Progressivement, on voit s'échafauder leur réponse à la question qu'ils se posent à propos du passager :

— tombe-t-il ?  
 — est-il poussé par le conducteur ?  
 — ou veut-il remonter ?

Les arguments s'articulent, s'appuient les uns sur les autres :  
 Non il ne monte pas sur la machine.

Gali : « S'il « aurait » la main comme ça, il monterait... là non » mais il est tombé.

Marie : « Le conducteur l'a poussé parce que c'était un passager. »  
 Thomas : « Moi je dis qu'il est tombé. Le conducteur est toujours pareil il conduit. »

Xavier : « Le conducteur tient les mains au volant : il n'a pas pu le pousser ».

Cette discussion montre très clairement qu'il y a échange au niveau des enfants, véritable communication, ce qui n'est pas évident au niveau des C.P. : ils sont sensibles aux arguments des autres, ils les discutent, les acceptent.

### 2) La liaison très nette qui apparaît entre l'image et le code écrit.

On assiste à une interpénétration réelle entre ces deux modes de lecture ; l'un s'appuyant sur l'autre, pour accéder finalement au sens du message. Pendant que les enfants décodent l'image, plusieurs autres sont centrés sur le code écrit (il est vrai que nous ne sommes plus au début de l'année et que de nombreux enfants sont en train d'accéder à la lecture) :

Anne L. : « passage »  
 Mikaël : « passager »  
 et tout de suite, Sophie fera le lien avec l'image :  
 « C'est peut-être le passager ? »  
 Sophie : « interdit »  
 Marie : « passager interdit » !

C'est vraiment le code écrit qui là, donne la clé du message... et tous les doigts de se lever.

Les interventions suivantes s'appuient sur cette information donnée par le code écrit, en l'intégrant pour progresser encore plus vers une compréhension plus profonde du message.

Pour les enfants, le code écrit et l'image deviennent complémentaires : ils utilisent les deux éléments à la fois pour décoder le message qui s'exprime alors :

« Peut-être que pour dire que sur les machines c'est interdit les passagers ? »

Pour afficher sur les tracteurs pour pas que les gens y montent ».

Les enfants me semble-t-il, ont accédé là, au langage de l'affiche.

Je dois dire, qu'au cours de cette séance, j'ai mieux senti qu'elle pouvait être ma part aidante.

Au cours des séances précédentes, je restais plutôt extérieure à leur discussion, attentive oui, plutôt indécise sur l'attitude à prendre, spectatrice en quelque sorte, flottante quoi.

Là, je sentais comment m'insérer dans la discussion pour l'aider à se développer positivement afin qu'elle aboutisse à la communication avec le message de l'auteur.

Mon intervention se résume essentiellement à :

— une reformulation régulière des découvertes, les faisant progressivement évoluer en des acquis.

— un recentrement de ces mêmes découvertes, éliminant les parasites qui à mon avis, ne menaient qu'à des impasses.

A ma première récapitulation, j'ai volontairement laissé tomber leurs remarques au niveau de l'engin, du camion, pour centrer sur les personnages, ce qui me semblait plus aidant pour l'accession au message.

Un peu plus loin, d'autres remarques sur le tracteur sont tombées d'elles-mêmes car Sophie a décodé : « passager interdit » ce qui m'a d'ailleurs évité une nouvelle formulation puisque la propre argumentation des enfants se construisait d'une manière très solide. Ensuite, il m'était facile de recentrer sur la question : est-il tombé ou veut-il monter ?

Lorsque les enfants ont acquis la conviction que le passager était tombé, je pense que la connaissance du message était sous-jacente dans l'esprit des enfants. Ma dernière question en a simplement permis la verbalisation. Mais il est vrai que la verbalisation est importante puisqu'elle permet la clarification des notions en même temps que leur intégration.

Je suis bien consciente que, si mon intervention s'est ainsi précisée c'est que les objectifs différents à la lecture d'images se clarifient en moi.

D'ailleurs, ce n'est qu'à cette condition que la part aidante — et dans tous les domaines — peut s'affiner.

## Xavier Nicquevert

A ce moment de l'année, certains de ces « petits C.P. » maîtrisent déjà suffisamment l'outil lecture pour que le décodage de l'écrit influence considérablement leur approche de l'affiche.

Liliane, en tant qu'institutrice chargée de l'apprentissage de la lecture, est intéressée par le renfort que lui apporte cette « inter-pénétration » entre les deux langages dont elle souligne la complémentarité.

En effet, l'affiche utilise souvent ce « dialogue » entre l'image et l'écrit et le désarroi de mes enseignants était bien dû au fait que

je leur avais enlevé l'un de ces deux éléments — le plus signifiant pour eux. On peut d'ailleurs supposer que ces enfants — qui sont ici en situation de « lecture » — même s'ils font le va-et-vient entre image et écriture, parviendraient mieux que nous à approcher le message émis, à partir de l'image seule. Je suis renforcé dans cette hypothèse en remarquant que, dans tous les exemples cités, ils partent d'une description ou d'un commentaire portant sur des détails du dessin.

Liliane, Marie-Thé et Maggy utilisent ce support dans une activité répertoriée à l'école à la rubrique « LECTURE ». Le grand mérite de Jean Foucambert est bien, ici, de nous rappeler que c'est ça, en fait, la véritable « lecture courante » pour les enfants et pour bon nombre d'adultes. La relation de Maggy, qui suit, insiste sur cet ancrage affectif des apprentissages sur des « crochets » qui font réellement partie de l'univers quotidien des enfants.

## Lecture d'affiches

### OUVERTURE SUR L'EXTÉRIEUR dans une classe enfantive de 18 enfants (3 ans, 4 ans, 5, 6 ans)

Je n'ai pas travaillé de la même façon que Liliane et Marie-Thé et n'ai pas noté toutes les interventions des enfants, seulement la ligne générale.

Mon propos est plutôt de montrer les apports divers des affiches dans ma classe.

La première affiche a été apportée par moi et dès le lendemain, Franck 4 ans en apportait deux (posters de la télé), ensuite une infirmière venue en stage dans notre classe nous en a donné plusieurs autres éditées par le Comité Français d'Éducation pour la santé et le Centre National d'Éducation Sanitaire et Social.

Voici dans le détail, 10 affiches présentées :

#### 1 - ÉCOLE DU RUGBY ÉCOLE DE LA VIE

C'est un ballon, ils veulent jouer au foot, c'est l'école du foot. (C'est moi qui ai attiré l'attention sur la forme du ballon).



#### 2 - LES ARISTOCHATS

Confrontation des connaissances de chacun : le papa s'appelle, la petite souris s'appelle... Là, c'est écrit les aristochats et là... là...)

#### 3 - CAPITAINE FLAM

Ça, c'est le robot. C'est pas vrai que ça vole tout seul.

#### 4 - NE NOUS CASSONS PLUS LA TÊTE

(Institut National de Recherche et de Sécurité)

Il veut taper sur quelque chose. J'ai dû aller chercher le marteau parmi nos outils pour qu'on regarde bien comment on faisait pour frapper et qu'ils se rendent compte que le coup est dirigé vers la tête.

#### 5 - GOLDORAK (David)

Ça commence comme Guy. Ça c'est comme Franck (K). C'est le plus fort, il attaque.

#### 6 - ATTENTION AU POU

On a eu du mal à identifier la bête... mais le petit garçon qui se grattait, ça nous a aidés. Cependant j'aurais pensé que l'impact aurait été plus grand ; d'autant plus que nous, à ce moment-là...

#### 7 - PETIT DÉJEUNER, REPAS DE SANTÉ

Là vraiment, nous sommes restés très longtemps à déchiffrer le nom de chaque aliment en le reliant à son origine et au dessin qui le représentait. De plus, cette affiche a servi de référence chaque fois que nous avons dû écrire les denrées à apporter pour les gâteaux d'anniversaire.

#### 8 - LONGUES VEILLÉES, JOURNÉES GACHÉES

Le petit garçon veut pas aller à l'école, il a sommeil.

#### 9 - COMME LUI LAVEZ-VOUS LES DENTS

Oh ! Le petit oiseau lave les dents du crocodile.

#### 10 - LA PROPRETÉ C'EST AUSSI LA SANTÉ

T'as-tu son cucul ? (rires)

Si je fais le bilan de tout ce que nous ont amené les affiches en classe, je vois :

De nombreux échanges entre les enfants, souvent sans intervention de l'adulte (je n'ai pas vu les aristochats et ne suis pas les émissions enfantines à la télé.)

Un affinement de la perception visuelle qui est un gain sur le plan de l'attention directement convertible à l'apprentissage de la lecture. (Marteau, sens du brossage des dents...)

Des références plus précises (g, k, noms des denrées alimentaires) qui sont autant de « crochets » prêts à recevoir des acquis moins anecdotiques, plus systématiques, le « terrain » est préparé.

Je ne veux pas dire que tous ces apports, de même que l'ouverture à un monde extra-scolaire, ne peuvent pas se faire d'une autre manière mais ils sont concentrés là dans une forme qui plaît aux enfants et je suis persuadée qu'ils les aideront dans leur vie « civile » à mieux intégrer et réinvestir leurs acquis scolaires.

Maggy PORTEFAIX  
S.E.C.P.



# LIRES et REVUES

## AU JEU DU DÉSIR

Si mon travail consiste à faire taire, j'ai peu de chance d'entendre les enfants. Mais sitôt que je favorise l'expression me voilà confronté à des « cas » qui dépassent ma compétence d'instituteur. Certes la classe Freinet, les techniques, les échanges etc. suscitent de nouveaux dynamismes « fomentent du désir » et bien souvent cela suffit. On ne sait pas trop ce qui se passe mais ça passe. Il suffit parfois d'avancer et de grandir pour dépasser ce qui faisait obstacle. Demeurent toujours quelques enfants problèmes ! J'aimerais bien comprendre un peu. La psychanalyse pourrait peut-être m'aider ? Je lis et j'essaie de comprendre. Les dissertations sur Psychanalyse et Education ne m'apportent rien. Les ouvrages techniques et savants ne sont guère accessibles au commun des mortels ! Les monographies présentées par Vasquez, Oury et Pochet me parlent directement mais il ne s'agit là que d'une initiation à la psychanalyse. (1)

Psychanalyse et thérapie d'enfants, éducation... J'ai lu Dolto, qui a l'avantage non seulement d'être lisible mais de me parler à travers des cas d'enfants réels, actuels. Je viens de lire « Au jeu du désir ». Même si les petits récits du début (histoire d'un chapeau, les fantasmes dans le train etc.) apparaissent magiques et merveilleusement limpides, dire que tout est simple serait mentir.

*Au jeu du désir* succession de « cas », recueil d'articles variés ne se résume pas ! Je voudrais seulement essayer de dire à ma façon ce que, en tant qu'instituteur, j'ai noté et qui m'a paru susceptible de m'aider à comprendre un peu mieux des enfants qu'il ne s'agit surtout pas d'abandonner à leur sort... Dans ce livre de 347 pages dont la richesse et la densité m'accablent un peu il fallait bien choisir. Je ne retiens que trois points.

### 1) Importance des échanges verbaux avec le très jeune enfant

De la façon dont ceux-ci auront été vécus dépendra en grande partie l'équilibre émotionnel de l'enfant plus tard.

On voit bien que la vie, la survie du bébé dépend de la satisfaction de ses besoins (nourriture, sommeil...) On commence à savoir que ce même bébé a autant besoin de sécurité, de contacts corporels, d'échanges « affectifs ». On sait moins qu'il a besoin de paroles, d'échanges verbaux accompagnant toutes les fonctions qui lui sont propres donnant sens aux événements journaliers. Et ceci très tôt. Mêlé dès la naissance au bruitage, aux sons, signes d'un monde vivant et animé le jeune enfant a besoin qu'on s'adresse à lui, qu'on jase avec lui, qu'on joue avec les phonèmes mais aussi qu'on nomme les choses, les êtres avec qui il est, par ailleurs, en contact, qu'il sent, voit, entend. Pour qu'il devienne un être humain, un être de langage, il a besoin qu'on lui parle. Cela paraît évident. Mais je pense aux « retardés », aux « mauvais élèves », à ceux qui, traditionnellement, survivent au fond de la classe ou dans un coin, est-ce bien à eux que le discours scolaire classique s'adresse ?

Venir au monde ce n'est pas seulement voir le jour c'est être introduit peu à peu au langage : à l'ordre symbolique dans lequel nous sommes tous pris et qui caractérise, spécifie notre identité humaine. On parle de « langue maternelle ». C'est qu'en effet, cette introduction dans l'ordre symbolique est d'abord, le fait de la mère (ou de la personne qui en tient lieu) : paroles maternantes, complément nécessaire aux contacts et soins, qui ne peuvent venir, pour être opératoires, que d'un adulte libéré, sain, pour qui l'enfant ne représente pas un quelconque avantage, substitut ou fétiche, mais un être spécifique qui a besoin d'assistance momentanée afin de pouvoir arriver peu à peu à une certaine autonomie. Alors et alors seulement, d'autres pourront venir et être entendus, entendre = communiquer. C'est par cet échange continué que chaque enfant se construit en tant que sujet, parmi les autres, semblable et différent. Une école qui se préoccuperait seulement de produire en série des « spécimens de l'espèce » normalisés n'aurait que faire de telles considérations : « Taisez-vous, alignez-vous... »

### 2) Bon/mauvais, agréable-désagréable, gentil/méchant, bien-mal, beau/vilain, laid.

#### ou : de l'origine de certain sentiment inconscient de culpabilité

Le bébé dépend entièrement d'adultes dotés d'une imaginaire toute puissance, tant en ce qui concerne ses actes que les jugements qu'il porte sur ses actes. Pour lui, est bien ce qui satisfait l'adulte, qui le contente : l'enfant alors se sent gentil et heureux ; est mal ce qui peine l'adulte, qui le mécontente : l'enfant se sent alors méchant et malheureux.

(C'est malgré moi que je pense au bon élève et aussi à la bonne institutrice satisfaisante ! Récompensée, bénie, etc.)

L'enfant grandit et la vie se complique ! Il importe de ne pas tout mélanger. Bon/mauvais concerne la santé ; agréable/désagréable : il s'agit de sensations ; beau/vilain c'est de l'esthétique ; gentil/méchant concerne les rapports avec autrui.

Quant au bien et au mal c'est de l'ordre de la pensée morale, qui procède d'un jugement de valeur ; c'est autre chose.

On connaît l'origine de ces notions et de ces confusions : quand bébé devient propre, il satisfait maman : c'est propre et c'est bien ; s'il continue à satisfaire ses besoins n'importe comment, il mécontente maman : c'est sale et c'est mal.

Mal dites, maudites, les malencontreuses paroles « éducatrices » s'enregistrent dans l'inconscient dans une confusion inextricable.

Santé, sentiments, hygiène, sensations et éthique, tout est lié, soudé et chacun connaît de ces insupportables qui ont organisé leur monde et le monde entier en deux catégories opposées. On connaît moins ceux qui, bombardés de paroles dans leur prime enfance, ont leur existence empoisonnée par le doute, les scrupules et les inhibitions.

Instituteur, que puis-je faire ? Peut-être simplement appeler les choses par leur nom. Ne pas dire à une petite fille qu'elle est vilaine parce que son cahier est sale, ne pas appeler « mal » ce qui n'est que désagréable etc. Peut-être aussi aider certains à comprendre que le bon et l'agréable ne sont ni le bien ni le mal.

### 3) La poupée fleur

Cette poupée semble avoir un pouvoir magique sur des enfants bloqués, apparemment hors de portée, incapables de projections, d'identifications, de transferts etc.

Il s'agit simplement d'une poupée en chiffon dont la tête est une marguerite.

Dès le contact avec cet objet, on constate un investissement important. Il semble que l'enfant s'identifie à cette figurine végétale, à une forme très régressive en deçà de l'ours en peluche et a fortiori de la poupée à tête humaine.

La poupée fleur n'a aucune volonté opposante. Elle a souvent son langage qui n'est pas le nôtre : « sa façon d'être gentille s'appelle pour les autres être méchante ».

Parfois la poupée fleur passe de mauvais moments : injuriée, battue elle ne riposte ni ne se plaint. Elle hérite d'agressivités orales puis anales que le sujet était dans l'impossibilité de projeter ailleurs pour des raisons variées. Là, rien à craindre, on peut y aller ; le végétal, qui ne s'émeut guère n'est pas détruit. La poupée demeure, disponible...

Plus tard, des-affectée, la poupée fleur est parfois relayée par une poupée « animale » à corps humain, ni fille ni garçon, qui catalyse d'autres réactions.

Plus tard encore l'autre pourra sans danger, devenir un être humain : le contact s'établira avec la thérapeute puis avec « les autres ».

La poupée fleur me laisse songeur. Il n'est pas question d'utiliser un tel outil n'importe comment : un outil efficace peut être dangereux.

Citons la couturière qui fabriquait les poupées fleurs : « votre bidule qu'a l'air d'une femme qu'aurait pas de tête... ça m'a travaillée... j'ai fait des tas de rêves ».

Mais je songe, au sentiment d'impuissance, au désarroi qui m'envahissent parfois, face à des « cas » ou des situations qui comme on dit « dépassent ma compétence ». Est-il vraiment utopique de rêver une formation qui me permettrait d'utiliser et d'inventer d'autres poupées fleurs ? D'une formation qui serait autre chose que du discours universitaire ?

Je lis Dolto. Et d'autres. Et je le signale. Si ça vous intéresse.

Bernard LEYCURAS - Fernand OURY



(1) V.P.I. - C.C.P.J. (Vasquez - Oury) Qui c'est l'Conseil ? (Pochet - Oury) Maspéro

## LA POÉSIE AU CONTEMPORAIN

### Je-tu-ville

de Robert BOUDET, Collection Plaisirs solitaires, Le Castor astral (B.P. 03, 33402 Talence Cedex) et l'Atelier de l'Agneau (39 rue Demeuse, 4400 Herstal, Belgique).

« Mélange adultère de tout », comme disait l'auteur des amours jaunes, les textes de Robert Boudet s'évadent sans arrêt. Quand on a l'impression qu'il parle de tendresse, ça devient carrément méchant :

« mystifiée  
l'humide au centre de la robe  
la main coque  
se ferme  
elle dit merci  
drapeau planté  
dans la bouche  
elle a 20 ans ? 30 ans ? 50 ans ?  
elle a trop tard... »

Quand ça paraît fulgurer dans l'exhibitionnisme le plus théâtral, ça bascule dans l'intime :

« J'ai des rêves de fouillis de folie  
de jungles mescales de grands-nords enflammés  
épices de lichens aux lèvres des sorcières... »

Et quand on se persuade enfin que tous ces poèmes sont d'une facture plutôt classique, ça zinzibule électronique :

« week-end poussette, week-end troussette  
week-end football les rockers enculent  
le juke-box flics peints sur le décor  
des milliers d'enfants jouent aux bombes à billes  
rêves défoliés la conjoncture met son tampax  
NOUS NE SOMMES PAS RESPONSABLES  
family coma hystéries possessives suzerains  
aux fausses dents week-ends dépouilles... »

Insaisissable recueil, cauchemar de critique ! Ah si, pourtant la permanence des yeux :

« Aucune clé n'ouvrira cette chambre  
où dort les yeux ouverts  
un vieil enfant qui me ressemble... »

« l'œil n'accroche plus  
fuites douces sur les hanches des filles... »

« les filets de la mer  
où péle-mêle se sont pris  
les roses et la clarté les visages et les yeux... »

« je cogne des yeux dans les garde-fous... »

« coupure/silex pris dans ton œil... »

« les yeux n'allant nulle part... »

« c'est rouge sur le devant des yeux »

« entre l'œil et la main  
les mots culbutent dans le vide... »

« les alcools brillent dans leurs yeux  
guillotins sous les masques »

« derrière les yeux des feux  
s'esquintent à redonner du chaud... »

« et dans vos yeux enfin  
— où s'écrivent les feux  
de l'envers des paupières —... »

Comme si, en poésie aussi, cet homme de théâtre jouait avec les regards en impasse. Surtout les siens.

Christian POSLANIEC



### • La traversée de l'Atlantique

de Pierre VANDEVOORDE, Ed. Belfond, 216 bd St Germain, 75007 Paris.

Frêles esquifs des mots, pourrait-on dire, puisque dangereusement il s'agit, semble-t-il, de traverser l'Atlantique... Eparpillement des images dispersées en écumes au choc des idées phares. Apparemment.

Car la maîtrise pleine et entière est là, vigilante, constamment à l'œuvre, liant tous ces poèmes au même fil conducteur qui, bien que sous-marin, caché donc, guide la traversée vers des ailleurs bien plus civilisés qu'il n'y paraît.

C'est une histoire qui nous est contée, celle de « la quête de l'un et l'autre voyageurs », celle des « franchissements de frontières qui donnent l'étrangère à l'étranger », du « ressourcement d'un étranger et d'une hôtesse désormais ». Dénonciation des rites, des masques, des échanges convenus. Jusqu'à ce qu'« Aux jointures de leurs doigts entrecroisés, de rivage à rivage, deux continents trouvent les voies de se rejoindre ».

Jusqu'à la fonte des neiges. Jusqu'à prendre « de nouveau la place restée vide à la table d'honneur ». Puis la débâcle, puis l'absence.

C'est encore en dessous de l'histoire que la poésie est tapie, fraîche comme une émotion d'enfance inadvertante :

« Un éclatement d'airelles dans la bouche ;  
peut-être même une dérive de feuilles sous  
la peau ; »

« Ils apprivoisent la séduction brusque du feu »  
« Regard dénudé par la lumière du linge frais »

Au-delà, c'est le dialogue d'un homme bien présent et d'une femme absente, comme si des guillemets pouvaient d'un coup d'aile franchir l'océan !

Christian POSLANIEC

### • L'anneau de Saturne

de Marie-Hélène VERDIER, Ed. Saint-Germain-des-Prés, 110 rue du Cherche-Midi, 75006 Paris.

Comme chacun sait, les anneaux de Saturne, ces ornements mythologiques, sont, dans l'imaginaire collectif, composés de multiples astéroïdes qui donnent l'illusion de la continuité. Il en est un peu de même des poèmes de Marie-Hélène Verdier où les images multiples se rassemblent, cohérentes, selon la gravité de l'émotion pudique :

#### ATLAS

L'enfant sur la mappemonde

Ecartelé

Les clous des pôles

Dans les mains

Veines étirées en fleuves

Sourire jusqu'au bleu

Voit la douleur sous lui

Passer les continents

Le feu bouc errant

Pareils à des vitraux (...)

Certaines images, justement, ont un tel impact qu'on ne peut que les tourner et retourner dans sa tête jusqu'à ce qu'elles prennent place dans la constellation des mots qui font songer profond :

« Les fleuves à têtes de chats  
Etoilés jouent aux dés »

« L'absence bleue  
Echappe aux yeux  
Lacérés par les becs  
Des genêts »

« La coiffe d'un moulin  
Fait tourner la soubrette. »

A rêver lentement.

Christian POSLANIEC

## COMMENT RÉUSSIR AVEC SES ÉLÈVES

Marie-Joseph CHALVIN - Édition E.S.F.

A cette question en forme de provocation, M.J. Chalvin répond par avance, dans sa préface : « Si les relations que nous entretenons avec nos élèves étaient plus simples, moins douloureuses, sympathiques même, nous serions les premiers à dire que l'enseignement est un beau métier parce qu'il permet de participer à la formation des jeunes, de dialoguer avec eux et de leur transmettre nos convictions et les grands projets qui nous tiennent à cœur ».

Voilà qui tient de la quadrature du cercle ! Si tout allait bien, tout irait mieux. Un bien et un mieux qu'on pourrait d'ailleurs commenter dans leur ambiguïté ; bref, passons ! Quelle méthode (encore une ?) pour « communiquer de façon satisfaisante » ? L'Analyse Transactionnelle ! « Attendez, ne partez pas ! Ce terme à vague relent mercantile doit nous permettre d'aboutir à « un peu plus de satisfaction et d'efficacité dans le travail » ; c'est-à-dire — on s'en serait douté — la « réussite ».

Mais qu'est-ce que l'A.T. ? « Une première approche pour mieux comprendre les relations et les manifestations de sa personnalité dans les contacts avec les autres ». Une psychanalyse « du conscient » en quelque sorte. Or, sachons que nous sommes tout à la fois parent-adulte-enfant et que nous recevons et donnons des « strokes ». Ce sont tout simplement les signes de reconnaissance positif ou négatif comme par exemple les appréciations sur un bulletin, l'intervention d'un élève, un jugement, qu'il soit verbal, gestuel ou physique. Partant de cette constatation psychologique relativement claire, le livre de M.J. Chalvin convoque une quantité passionnante d'exemples vécus à l'appui de sa thèse, que ce soient des anecdotes, des portraits d'élèves ou de profs, des questionnaires, etc. Il faut bien dire que c'est ce qui sauve une entreprise théorissante pas toujours convaincante.

Reprenant le vieil adage « Connais-toi toi-même », elle le met au concret pour pénétrer un domaine peu exploré de la situation d'enseignement : les rapports inter-individuels rarement pris en compte par le mécanisme administratif. Et pourtant, confusément, combien chacun d'entre nous, ressent-il le poids de ces rapports, les demandes ou les refus affectifs ! Faire passer sur le devant de la scène ces manifestations ignorées ou refoulées, ce serait dans l'optique de l'A.T. un moyen efficace d'améliorer sa vie donc sa vie professionnelle.

Le « scénario » de notre vie est écrit dès l'âge de 5 ans (est-ce bien raisonnable ?) mais on peut le transformer à condition d'en avoir pris conscience.

J'avoue que cette vigilance de tous les instants est ce qui me fait le plus peur dans ces propositions par ailleurs riches, passionnantes même et comme on dit, partant « d'un bon sentiment ».

Bon, c'est pas tout ça, qu'est-ce qu'on fait après ces bons conseils ? Eh bien on est « complètement soi-même » et notre énergie décuplée rendra les autres plus heureux ». C.Q.F.D.

Robert BOUDET



# Pour développer

## LES PERSPECTIVES D'UNE ÉDUCATION POPULAIRE

### UTILISEZ LES PUBLICATIONS DE L'ÉCOLE MODERNE

#### ● DES CONSEILS POUR UNE MISE EN ŒUVRE RÉALISTE

Un outil clair permettant dans un domaine précis de cerner rapidement les « Pourquoi » des démarches et les « Comment » des techniques utilisées en pédagogie Freinet.

#### ● LES REVUES D'UNE ORGANISATION COOPÉRATIVE D'ÉCHANGES PÉDAGOGIQUES

Outil d'entraide pour l'évolution des pratiques pédagogiques : réflexions, analyses, fiches, informations sur les travaux en cours...

#### ● DES EXEMPLES DE RÉSULTATS DE PRODUCTIONS DE QUALITÉ

- Expression graphique : le plaisir de créer
- Expression orale : productions spontanées ou élaborées témoignant aussi bien de la tradition orale que de l'actualité vécue.

## POURQUOI - COMMENT ?

LA PÉDAGOGIE FREINET



L'ÉDUCATEUR LA BRÈCHE

# Créations



*dits et vécus populaires*

### ÊTRE DU MOUVEMENT FREINET, C'EST :

#### ➔ PARTICIPER A L'ÉLABORATION DU CONTENU

Participer à l'un des chantiers de production des revues éditées par la C.E.L.



#### ➔ S'ABONNER AUX REVUES I.C.E.M.-C.E.L.

#### ➔ FAIRE DES ABONNÉS

- Demande les tracts et dépliants « C.E.L. »

J MAGAZINE	80 F
CRÉATIONS	104 F
B.T.J.	122 F
B.T.	139 F
B.T. + S.B.T.	204 F
B.T.2	118 F
L'ÉDUCATEUR	172 F
B.T. SON	227 F
LA BRÈCHE	43 F
PÉRISCOPE (nouveau)	140 F
DITS & VÉCUS POPULAIRES (nouveau)	54 F
BOOMERANG (nouveau)	120 F
POURQUOI, COMMENT ? (nouveau)	125 F

Ecrivez 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.
- **L'aventure documentaire**  
Michel Barré  
Casterman E 3 Témoignages
- **Les rois nus**  
Pour un nouveau statut de l'enfance  
Jacky chassanne  
Casterman E3 Témoignages

## DES REVUES EN COURS D'ÉDITION :

### **Créations n° 13**

- Jean Léonard Stoskopf
- Après la rencontre avec un peintre
- Coulures de peintures
- Peintures d'adolescents
- Poèmes d'enfants, d'adolescents et d'adultes

### **La Brèche n° 90**

- Comment tenter une éducation à la paix en classe de français dans le second cycle
- Voyage-échange : Amsterdam
- Le travail autonome
- Pédagogie fiction

### **Edition définitive**

- Fichier lecture A 2<sup>e</sup> série

## DE LA DOCUMENTATION



237  
L'ombre  
et le soleil



463  
L'aide médicale  
urgente :  
S.A.M.U.



941  
Les abeilles



156  
Adrée Chedid  
ou la passion  
tranquille



## 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.*