

NOUS TRAVAILLONS
POUR QUE SE
VIVE L'ENFANCE



L'ÉDUCATEUR

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

N° 9/10

Juin 85
57^e année
10 numéros
+ 5 dossiers



NOUS TRAVAILLONS
POUR QUE SE
VIVE L'ENFANCE



POUR L'ÉCOLE DE NOTRE TEMPS

UN MOUVEMENT COOPÉRATIF

L'I.C.E.M.

L'Éducateur est la revue de l'Institut Coopératif de l'École Moderne, fondé par Célestin Freinet, qui rassemble des enseignants, praticiens et chercheurs, dans des actions de formation continue, de recherche pédagogique, de production d'outils et documents.

Comité Directeur : Bernard DONNADIEU, Claude COHEN, Roger MERCIER, Jacques MONTICOLO, Maggy PORTEFAIX.

Secrétariat collectif : Guy CHAMPAGNE, Monique CHICHET, Henri ISABEY, Pierre LESPINE, Monique RIBIS.

Bureau parisien : I.C.E.M., 45, avenue Jean-Jaurès - 94250 Gentilly. Tél. : (16) 1.663.20.10.

Secrétariat à Cannes : Monique RIBIS - I.C.E.M. - B.P. 109 - 06322 Cannes la Bocca Cedex.

La C.E.L.

La COOPÉRATIVE DE L'ENSEIGNEMENT LAÏC, créée par Célestin Freinet, produit et diffuse matériel, outils, publications nécessaires à la pratique de la pédagogie Freinet.

Président : Claude GAUTHIER.

Directeur : Daniel LE BLAY.

Conseillers techniques : Georges DELOBBE, Jackie DELOBBE, Michel RIBIS, Michel BARRÉ, Monique RIBIS, Jean-Pierre JAUBERT.

Renseignements, catalogues, commandes à :
C.E.L. - B.P. 109 - 06322 Cannes la Bocca Cedex -
Tél. : (16).93.47.96.11.

Et à Paris : Librairie C.E.L. - Alpha du Marais -
13, rue du Temple - 75000 Paris - Tél. : (16).1.271.84.42.

Une animation pédagogique y est assurée certains mercredis. Se renseigner.

DES SERVICES - ADRESSES UTILES

Éditions de l'I.C.E.M. : Guy CHAMPAGNE - Bégaar - 40400 Tartas.

Pour participer aux chantiers B.T. :

• **B.T.J. :** Jean VILLEROT - École publique Elsa Triolet - 01100 Oyonnax.

• **Magazine de la B.T.J. :** Jean-Luc CHANTEUX - 326, rue St-Léonard - 49000 Angers.

• **B.T. :** Marie-France PUTHOD - 30, rue Ampère - 69270 Fontaines-sur-Saône.

• **Magazine de la B.T. :** André LEFEUVRE - La Corrive Fromentine - 85550 La Barre de Mont.

• **B.T.2 :** Jacques BRUNET - 4, rue des Nénuphars - 33370 Tresses.

• **Magazine de la B.T.2 :** Simone CIXOUS - 38, rue Lavergne - 33310 Lormont.

• **Photimage :** Jean-Marc REBOUL - Ecole primaire publique - Saint-Sigismond - 74300 Cluses.

• **Documents sonores de la B.T. :** Jean-Pierre JAUBERT - 17, rue Louis Comte - 05000 Gap.

Revue Créations : Antoinette ALQUIER - C.E.G. - 32400 Riscle.

Revue J Magazine : Nadette LAGOFUN - Onesse - 40110 Morcenx.

Liste des autres services, Annuaire des commissions de travail et chantiers de l'I.C.E.M., Annu-

aires des groupes départementaux, sur demande à : Secrétariat pédagogique I.C.E.M. - B.P. 109 - 06322 Cannes la Bocca Cedex.

Un service de correspondance nationale et internationale, qui permet de répondre aux besoins de chacun. **Responsable de la coordination :** Roger DENJEAN, Beauvoir-en-Lyons - 76220 Gournay-en-Bray.

Responsables des circuits d'échanges :

— **Élémentaire et maternelle (correspondance classe à classe) :** Philippe GALLIER, École de Bouquetot - 27310 Bourg-Achard.

— **Enseignement spécialisé :** Maryvonne CHARLES, « Les Charles », Pallud - 73200 Albertville.

— **Second degré :** Huguette GALTIER, Collège H. de Navarre - 76760 Yerville.

— **L.E.P. :** Tony ROUGE - L.E.P. - 69240 Thizy.

— **Correspondance naturelle :** Brigitte GALLIER, École de Bouquetot - 27310 Bourg-Achard.

— **Échanges de journaux scolaires :** Louis LEBRETON, La Cluze - 24260 Le Bugue.

— **Échanges avec techniques audiovisuelles :** Jocelyne PIED, 3, rue du Centre, Saint-Clément des Baïlines - 17580 Ars-en-Ré.

— **Correspondance internationale :** Jacques MASSON, Collège Jules Vernes, 40, rue du Vallon - 30000 Nîmes.

— **Correspondance en espéranto :** Émile THOMAS, 17, rue de l'Iroise - 29200 Brest.

Sommaire

- 1 - Editorial
- 2 - Fondation Freinet
- 3 - Congrès de Lyon
- 9 - Informatique : au début du chemin
B. Monthubert
- 10 - Intégration - Chacun à sa place ?
B. Donnadieu
- 12 - De l'irrespect comme source de créativité
A. Lafosse
- 16 - Enfance et poésie
- 17 - Bilinguisme naturel
D. et P. Poisson
- 19 - Mathématique : partir des idées des enfants
Ch. Combes
- 22 - Le texte libre
J. Terraza
- 23 - Lecture, lectures : actes de vie
- 29 - Courrier des utilisateurs de B.T.
- 38 - L'ordinateur dans la classe
J. Simillion
- 39 - Lettre de L. Cros à J. Le Gal
- 40 - Démarche(s) d'apprentissage en biologie
M. Sauvageot
- 42 - Vous avez dit système ?
R. Bobichon
- 44 - L'expression dramatique
H. Corvoysier

Photographies : Photos X : p. 7, 8, 15, 21, 35, 41.
Photo Opération Handicap Internationale : p. 11.
Photo J.-Cl. Le Blay : p. 39.

Moins de 6 ans : p. 9, 17, 19, 23, 36, 37, 39.
1^{er} degré : p. 9, 16, 19, 22, 23, 29, 36, 37, 38, 39.
2^d degré : p. 9, 12, 22, 23, 29, 39.
Ens. spécialisé : p. 9, 10, 22, 23, 39.

L'ÉDUCATEUR

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

N° 9/10

Juin 1985

ÉDITORIAL

LYON LE PREMIER CONGRÈS APRÈS LE TOURNANT

Ainsi nous avons le pouvoir et nous ne le savions pas.

Ainsi l'école d'avant 1985 nous était liée pieds et poings liés, elle était l'école de nos rêves. Hélas, s'il faut en croire la rumeur, nos rêves auraient la fâcheuse habitude de tourner au cauchemar. Aussi ne cherchons plus :

- L'échec à l'école : c'est nous.
- L'élitisme aristocratique : c'est nous.
- Le sacrifice des enfants au Moloch de la créativité non-directive : c'est nous.

Comme le dit mon inspecteur, qui n'est certes pas un imbécile, « on avait trop privilégié les méthodes au détriment des contenus », alors « ce qui est nouveau comme objectif c'est l'acquisition des savoirs » (authentique). Le train de l'école va donc, pour aller de l'avant, aller dans le bon sens (celui du poil de l'électorat) : la marche arrière.

Mais enfin, si c'était vrai ?

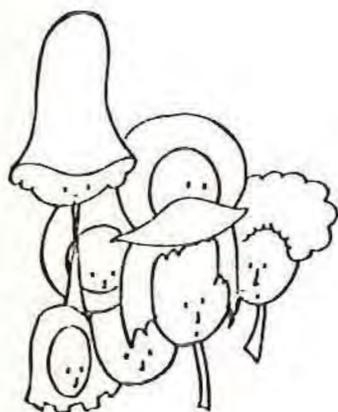
Si l'école avait vraiment un jour été cet espace ouvert à l'enfant que nous voulons contribuer à construire ? Nous savons bien, au contraire, à quel point cette école depuis des décennies mutile les enfants en ne les respectant pas dans leur être, leur rythme et leurs différences.

Derrière ces critiques pourtant, et quelle que soit la mauvaise foi qui les génère, il y a des questions vraies, qui nous concernent au plus haut point et qui nous interpellent : la pédagogie Freinet est-elle une réponse aux problèmes actuels de l'école, problèmes aggravés par la crise économique ? Que faisons-nous pour préparer les jeunes à ces difficultés nouvelles ? Quels savoirs socialement utiles transmettons-nous ? Comment ? Notre pédagogie est-elle plus fiable que d'autres ?

Le congrès de Lyon devra se pencher sur ces questions. L'animation pédagogique qui se met en place avec de nombreux débats et travaux sur des thèmes aussi variés que les Technologies nouvelles, l'Intégration, la Recherche documentaire, le monde du travail et bien d'autres sera une garantie que nous cherchons des réponses.

Eric DEBARBIEUX

VIE DE L'I.C.E.M.



FONDATION FREINET

Afin de promouvoir une Fondation Freinet regroupant le maximum de documents et d'informations sur l'œuvre et la vie de Célestin et Elise Freinet, une association a été créée : l'Association nationale pour la Fondation nationale Freinet dont le siège se trouve à l'I.N.R.P., 29 rue d'Ulm - 75005 Paris et le *secrétariat* au C.U.I.P., 97 avenue Général Leclerc - 75014 Paris (téléphone : (1) 540.62.15). On peut désormais y adhérer en versant une cotisation (individuelle : 50 F, collective : 200 F minimum) au C.C.P. de l'association : Paris 4241-87 D.

La Fondation de France a accepté la création d'une Fondation Freinet et a ouvert un compte où seront réunis les fonds des donateurs pour la création de cette fondation. Les appels de fonds seront faits essentiellement auprès des organismes publics et privés décidés à soutenir cette initiative. La Fondation Freinet sera officiellement créée lorsque les dons réunis atteindront 300 000 F.

Il est évident qu'un grand nombre de personnes seront concernées par l'existence de la Fondation Freinet qui mettra à leur disposition le maximum de documents et sera un lieu de rencontre entre ceux qui, en France comme à l'étranger, veulent étudier la pédagogie Freinet et les nombreux praticiens qui actuellement témoignent de son actualité. Par ailleurs la Fondation Freinet aura à cœur de développer les vues prospectives issues de l'œuvre du fondateur de l'École Moderne (qui marquait par ces termes sa volonté de ne pas voir figer ses conceptions éducatives et de rester en prise sur l'avenir). En plus du regroupement de sa documentation, la Fondation Freinet pourra organiser des expositions, des colloques qui sans se substituer aux activités pédagogiques militantes pourront néanmoins aider à leur rayonnement.

Dès maintenant, comment chacun peut-il aider au démarrage de la Fondation Freinet au-delà de la simple adhésion à l'association ?

— **En aidant à collecter tous les documents** qu'ils soient manuscrits (notamment correspondance), imprimés, audiovisuels (photographies, films, enregistrements sonores) ou autres, relatifs à Célestin et Elise Freinet et à tout ce qui se rapporte à eux : mouvement de l'École Moderne et plus largement liens avec les courants d'éducation nouvelle, action syndicale et politique, mouvance coopérative, résistance et maquis, vie culturelle, relations internationales, contacts avec diverses personnalités, etc.).

Bien entendu, les militants les plus anciens (ou leurs descendants) sont les plus concernés par cette collecte. Mais chacun peut aider à prospecter, notamment en retrouvant des pistes peu connues.

Michel Barré a été chargé par l'I.N.R.P. de ce travail de recensement et d'archivage. Les documents réunis dans la section Fondation Freinet seront définitivement protégés et accessibles dans le cadre du Musée national de l'Éducation dont le siège est à Rouen.

Dans un premier temps, la Fondation ne demande pas l'envoi des documents mais de signaler avec le maximum de précision quels documents pourraient être proposés. Toute correspondance à ce sujet devra être adressée à Michel Barré (adresse temporaire : C.E.L. - B.P. 109 - 06322 Cannes La Bocca Cedex. Sa future adresse sera communiquée le moment venu).

— **En signalant toutes les recherches**, universitaires ou autres, menées sur tout ou partie de l'œuvre ou de la pédagogie de Freinet. Il est important de réunir le maximum de précisions sur les mémoires, thèses et articles concernés (l'auteur, le titre des travaux, l'éditeur éventuel, le lieu où on peut les consulter, la date et toutes autres références). C'est Jean Le Gal (52, rue de la Mirette - 44400 Rezé-les-Nantes) qui se charge de rassembler ces informations.

— **En contribuant à la recherche de donateurs**, organismes, associations, personnalités qui pourraient participer financièrement à la création de la fondation. Rappelons qu'une fondation a un statut juridique et fiscal qui permet aux personnes, physiques ou morales, de verser des dons pouvant être déduits de leur déclaration de revenus. En outre, contrairement aux associations de la loi 1901, elle peut recueillir des legs.

Dans ce domaine de la prospection des donateurs, l'aide diversifiée du maximum de personnes, en France comme à l'étranger, peut permettre d'élargir le champ de la fondation. Signaler toutes propositions au secrétariat de l'association : C.U.I.P., 97, avenue Général Leclerc - 75014 Paris.

Il est important de comprendre que la Fondation Freinet n'a ni l'intention ni la possibilité de concurrencer ou de suppléer l'activité militante du mouvement de l'École Moderne. Elle est un point de rencontre de très nombreux partenaires : la famille Freinet et l'école de Vence, des personnalités diverses, des universitaires, des administrateurs, des associations ayant pour point commun leur intérêt pour l'œuvre de Célestin et Elise Freinet et leur souci de voir préserver ce patrimoine important.

Mais dans la mesure où elle sera un lieu vivant, elle apportera une occasion supplémentaire de montrer l'actualité des idées et des pratiques de Freinet, un moyen de contact avec des gens très divers qui ne seraient pas venus spontanément vers un mouvement militant. La Fondation Freinet sera ce que veulent en faire ceux qui croient à son utilité. Elle n'est pas une pompe supplémentaire de nos efforts militants mais l'occasion de répondre plus solidement à certains de nos besoins.

Université d'été : la Recherche documentaire

Cette université d'été est organisée par le C.A. de la B.T.-Documentation. Ce ne sera pas un stage de production mais de réflexion sur la démarche de la recherche documentaire : **LA RECHERCHE DOCUMENTAIRE : POURQUOI ? COMMENT ?**

Depuis quelques années (voir la multilette spéciale J.E. Béziers) l'ensemble des chantiers B.T.-Documentation a amorcé une réflexion de fond sur ce thème, réflexion qui se concrétise peu à peu dans la réalisation de nos outils documentaires. Nous ne considérons pas avoir fait le tour de la question ; nous sommes toujours en recherche et en mouvement et nous souhaitons associer le plus grand nombre de camarades possible à notre travail non pour nous décharger sur eux mais pour leur faire partager toutes les richesses de l'« *Aventure documentaire* ». Les camarades engagés dans les différents chantiers rouspètent parfois (trop de travail, manque de travailleurs) mais aucun ne déserte... Alors il y a bien un « quelque chose » et c'est ce « quelque chose » que nous voudrions faire connaître.

Eric DEBARBIEUX a souligné, au vu des résultats d'une récente enquête, le risque d'enfermement de la classe sur elle-même, de « l'enfant assis » — conséquence des attaques menées depuis quelques temps contre la pédagogie moderne — Douterions-nous de nos méthodes, de nos moyens de convictions ? Nous avons besoin de conforter nos pratiques pour être à même de résister à cette vague de réactions, par rapport à nous-mêmes ; et de nous armer d'arguments solides pour faire

face à nos détracteurs.

C'est dans ce mouvement général qui anime l'I.C.E.M. tout entier que s'inscrit l'université d'été : la Recherche documentaire.

AINSI L'U.E. PROPOSE :

1. Une réflexion théorique sur le Pourquoi ? la Recherche documentaire.

Partir en enquête ; faire une recherche pour répondre aux questions que l'on se pose ; se mettre en situation de résolution de problèmes ; s'approprier un pouvoir sur l'acquisition de connaissances, de notions essentielles, de base de réflexion et de compréhension ; construire son savoir ; concrétiser cette recherche sous des formes diverses ; la communiquer aux autres... rejoignent les finalités de notre mouvement :

- apprentissage à l'autonomie, vers une meilleure maîtrise du monde environnant ;
- confrontation d'opinions différentes, vers un être critique et responsable ;
- apprentissage à la socialisation, le document permet une confrontation dans le temps et dans l'espace avec d'autres pensées ;
- l'enfant devient créateur à son tour d'un document qu'il communique à d'autres.

2. Toute réflexion théorique prend corps dans une pratique : le Comment ?

L'U.E. ne sera pas l'endroit où l'on cause ; elle s'appuiera sur des outils précis qui permettent l'accès à une démarche scientifique, une méthodologie.

Nous proposons quatre points d'appui :

- l'enquête,

- l'étude systématique,
- nos outils documentaires : la collection B.T.,
- la mise au point d'un logiciel autour du thème de l'eau.

Pour chacun de ces supports spécifiques nous affinerons l'approche méthodologique de la recherche documentaire qui ne se substitue pas à l'observation, à l'expérimentation, au tâtonnement expérimental, mais se combine avec eux :

- de la représentation des enfants au questionnement ; cette première phase permet l'émergence des problèmes posés ;
- des problèmes à l'énoncé d'une problématique qui engage et oriente la recherche documentaire. Nous sommes loin d'une connaissance abstraite, hors du réel de l'enfant.

La recherche documentaire s'accompagne d'apprentissages multiples :

- lecture de textes, de graphiques, de photos...
- exploitation d'un enregistrement,
- techniques de réalisation d'une enquête, d'une interview...
- techniques de communication du travail réalisé,
- etc.

Le sujet est très vaste. Cette présentation trop succincte laisse dans l'ombre beaucoup d'aspects essentiels dans notre démarche pédagogique. Ne nous reprochez pas les oublis. Nous vous invitons à vous reporter à un très prochain Pourquoi-Comment ? consacré à... la Recherche documentaire.

*M.-F. PUTHOD
pour le C.A. de la B.T.-Doc.*

Université d'été : L.E.P., six thèmes de travail

Lors du congrès de Villeurbanne, une Université d'été « L.E.P. » fonctionnera. Elle est proposée par le module de « formation-recherche » du secteur L.E.P. de la région parisienne qui travaille depuis deux

ans « avec » et « autour » d'une équipe pédagogique dans le Lycée d'enseignement Commercial, 7 rue Ferdinand FLOCON - 75018 Paris. Il n'est pas question pour nous d'apporter pendant les travaux de

cette université d'été, des recettes toutes faites. Nos objectifs seraient, à partir du travail entamé, **d'échanger avec d'autres** (enseignants en L.E.P. ou stages d'insertion, en équipe ou isolés), **de comparer**

les expériences, les hypothèses de travail, de s'aider mutuellement, d'étendre plus largement les pistes de recherche dans les années à venir.

Nous proposons 6 thèmes de travail (qui pourront être complétés ou rectifiés selon le désir des participants) :

- Un travail d'équipe pluridisciplinaire en L.E.P. : Pourquoi ? Comment ? Difficultés ?
- Enseignement général/enseignement professionnel et technologique : objectifs d'apprentissage ? Evaluation ? Quels projets communs possibles ?
- La place des élèves dans ce processus ? Autonomie, coopération, relations adultes/jeunes, prise en charge de leurs apprentissages, insertion sociale.
- L'entreprise dans la formation : les séquences éducatives.
- Evaluation : contrôle continu ? autres formes possibles ?
- Difficultés et problèmes rencontrés par une équipe/Comment rompre l'isolement des profs ?

LE PROJET DE L'ÉQUIPE PÉDAGOGIQUE DU LYCÉE FERDINAND FLOCON

6 personnes (4 professeurs, le documentaliste, l'assistante sociale) présentent en septembre 1983 un projet intitulé « ateliers et travail coopératif en L.E.P. ».

L'équipe travaille sur deux classes de 4^e préparatoires et se fixe comme objectif de suivre les élèves de ces deux classes jusqu'au C.A.P. Malheureusement les professeurs de mathématiques, de comptabilité, d'éducation familiale et sociale, d'éducation physique et de dessin n'adhèrent pas au projet.

Nous nous « lançons » quand même, avec l'espoir que notre travail fera « tâche d'huile » dans les années à venir.

Fonctionnement et structure proposée :

1. La période de « rencontres »
Les élèves qui arrivent en 4^e préparatoire de L.E.P. sont pratiquement toujours orientés d'office, « en échec », ont de nombreux problèmes familiaux et affectifs, viennent de milieux défavorisés (très forte proportion d'enfants de travailleurs immigrés). L'absence

de motivation réelle, le refus de l'école, le manque d'espoir dans l'avenir, c'est l'état d'esprit de la majorité de nos élèves, les C.A.P. préparés étant de plus totalement bouchés du point de vue du marché du travail (C.A.P. employé de bureau, aide-comptable, sténo-dactylo).

Il nous a semblé important de démarrer avec eux à partir de leur réalité concrète et non à partir de nos désirs de leur faire assimiler à tout prix un certain savoir défini dans les programmes.

Nous avons donc organisé dès le début de l'année pendant trois semaines environ une période de rencontres, où nous avons réfléchi avec les jeunes sur leurs besoins réels, leur orientation et les possibilités d'en changer, une analyse du passé (« d'où je viens ? pourquoi suis-je là, qu'est-ce que j'ai envie de faire ? comment je me suis senti à l'école jusqu'à maintenant ? quels projets je peux faire pour l'avenir ? etc. »). Pendant toute cette période aucun travail scolaire en apparence : des équipes de jeunes avec un adulte s'organisent pour travailler, pour réfléchir, pour définir collectivement un contrat éducatif, pour mettre en place effectivement les nouvelles structures. A partir des objectifs définis, des règles de vie sont élaborées et adoptées en Assemblée Générale.

2. Nos objectifs

Faire en sorte que les élèves :

- se sentent mieux et plus aptes à affronter la société ;
- développent leurs capacités d'analyse, de réflexion, de jugement critique, de compréhension, de communication, de recherche autonome ;
- faciliter l'insertion sociale des élèves ;
- les préparer aux examens (les échecs sont traditionnellement très importants, parfois 100 %), ce qui ne veut pas dire que nous serons « meilleurs » à tout prix et que nous voulons être « jugés » là-dessus.

3. Notre démarche pédagogique

- respecter le rythme de chaque élève ;
- suppression des classes traditionnelles et constitution d'ateliers libres d'une douzaine d'élèves ;
- ouvrir l'école sur le quartier, les

entreprises, les activités sociales et culturelles ;

- décloisonnement, les ateliers permettant de travailler en interdisciplinarité ;
- prise en charge par les élèves de l'organisation de leur travail ;
- vie coopérative par Assemblée Générale mensuelle et réunion des « groupes de base » tous les quinze jours. Lois et règles de vie ;
- travail des adultes en équipe se concertant très régulièrement ;
- transformation des relations « enseignants/enseignés » ;

4. Fonctionnement

Les groupes mis en place au début de l'année (« groupes de base ») continuent à exister après la période de rencontres ; ils se réunissent tous les quinze jours et seront les lieux d'autoévaluation, de bilan, de réflexion sur le fonctionnement, sur la mise en route des projets communs au grand groupe. Ils se réunissent toujours avec le même animateur qui joue en quelque sorte le rôle de « tuteur ». L'Assemblée Générale de Coopérative se réunit une fois par mois. Les ateliers sont décidés en Assemblée Générale sur proposition des éducateurs et des élèves ; les élèves choisiront leurs ateliers en respectant un contrat minimum obligatoire. Les élèves définissent un plan de travail sur quinze jours qu'ils discutent dans leur groupe de base.

Pour pouvoir travailler de cette façon, les profs ont demandé à avoir des plages horaires communes de deux heures avec les élèves, ce qui permet de les répartir en petits groupes. De même des intervenants extérieurs bénévoles ou rémunérés par des P.A.E. prennent en charge des ateliers ; des élèves prennent parfois en charge de façon autonome des ateliers.

L'expérience de ces deux ans nous a montré qu'il était nécessaire dans cette expérience de s'appuyer sur une équipe pédagogique soudée, ayant des objectifs et des démarches communes, et une concertation régulière. Mais cela ne se fait pas sans difficultés, sans crises. Dans de nombreux domaines nous tâtonnons ; de plus nous nous heurtons parfois à l'hostilité de certains professeurs du lycée. (Nous n'avons ici donné qu'un aperçu très général de la façon dont nous travaillons).

L'ÉQUIPE DE FORMATION-RECHERCHE

Au deuxième trimestre 1983-1984, un groupe de camarades du secteur L.E.P. de la région parisienne organise un stage sur le temps de travail. Cinq journées, à raison d'une journée par mois avec la participation d'un groupe de jeunes issus des classes des enseignants participant au stage et du comité de rédaction de la revue Boom'rang. L'équipe du L.E.C. Flocon participait au stage. Nous avons travaillé sur : « les jeunes des L.E.P. », « les équipes pédagogiques », « l'enseignement professionnel », « contrôle continu/autoévaluation ».

Chaque journée était implantée dans un établissement choisi comme permettant de fonder l'élaboration des problèmes sur des pratiques réelles.

D'un commun accord, les participants au stage 83-84 ont décidé de ne pas abandonner le chantier ouvert, mais au contraire de le continuer et le développer. Le collectif qui s'est formé progressivement a donc décidé de continuer un travail commun, tout en s'ouvrant à de nouveaux participants.

- Le collectif se constitue en groupe de travail permanent et souhaite pouvoir se réunir régulièrement (3 heures toutes les 3 semaines de travail scolaire, soit une dizaine de demi-journées dans l'année).

- Le travail de réflexion et d'approfondissement autour du thème privilégié de l'équipe s'appuiera sur le fonctionnement d'une équipe réelle dont les membres font partie du collectif (celle de l'expérience du L.E.C. FLOCON - Paris XVIII^e, portant sur une cinquantaine d'élèves de 4^e préparatoires cette année, 3^e préparatoires l'an prochain).

- Les élèves sont associés de manière spécifique et originale au dispositif, selon deux axes principaux :

1. Le collectif des élèves de l'expérience du L.E.C. FLOCON (dont plusieurs ont participé au stage 83-84) sera mis en relation privilégiée avec un autre groupe d'élèves d'un autre établissement, travaillant avec un autre enseignant du groupe de travail :

leurs divers échanges, communications, correspondances, mis en place dès le début de l'année scolaire, convergeront vers des rencontres d'une journée par trimestre.

2. Pour l'ensemble de ces élèves, aussi bien lors de leurs activités scolaires habituelles qu'au cours des journées de rencontre, notre préoccupation principale portera sur la nécessité de leur faire expérimenter un fonctionnement collectif autonome en tant que groupes institutionnels homogènes, chargés d'élaborer en commun, sans professeur.

Les hypothèses qui sont à la base de ce dispositif ne sont que le développement de celles que nous avons pu vérifier en 83-84. L'ensemble est une sorte de laboratoire de recherche-action et de recherche-formation, où les divers participants trouveront des bénéfices réciproques et complémentaires à l'élaboration collective de leurs problèmes.

Pour l'équipe du L.E.C. FLOCON, le collectif fonctionnera comme groupe d'analyse et de contrôle de sa propre pratique collective avec les élèves (sans pour autant dispenser l'équipe de son propre travail sur son fonctionnement interne) : elle pourra y trouver de quoi alimenter le développement théorique et pratique de son propre projet. Pour les autres participants du collectif, ils y trouveront l'occasion privilégiée de faire avancer l'élaboration de leur propre projet professionnel, grâce à la possibilité de s'identifier au travail d'une équipe fonctionnant réellement. Pour tous, l'expérience d'un travail collectif, réglé et régulier, de production d'une compréhension théorique de leur acte professionnel, fondée sur l'analyse de pratiques réelles et partagées, ne pourra que développer la dynamique de maturation et d'assurance déjà initialisée en 83-84.

De la partie du dispositif concernant les élèves, principalement destinée à développer chez eux l'expérience positive de leurs capacités collectives et individuelles d'autonomisation et de socialisation, on peut aussi attendre un renouvellement en profondeur des pratiques des enseignants, et de

leur conception de leur situation et de leurs actes professionnels.

D'une façon générale, nous attendons de la mise en œuvre de ce projet de travail des avancées sur les diverses problématiques que le stage 83-84 nous a déjà permis d'ouvrir. En particulier, un axe qui doit être privilégié dans nos préoccupations sera celui de la prise en charge collective des difficultés rencontrées dans l'enseignement de chacune des disciplines : il nous semble que la seule façon de faire sortir la problématique interdisciplinaire de la répétition de discours formels et creux, passe par la prise en charge collective par les équipes d'enseignants de tous les problèmes traditionnellement renvoyés à la seule responsabilité des enseignants de chaque spécialité.

Il n'y a pas de raison de réserver ce traitement à certains problèmes, comme ceux de la langue ou de l'expression, par exemple, pour en écarter les questions posées par les enseignements technologiques. A l'heure où l'on considère que la rénovation des collèges comme celle des 4^e et 3^e préparatoires de L.E.P. repose en grande partie sur un renouvellement radical de l'enseignement technologique et son entrée de plein droit dans la formation générale à titre de dimension culturelle capitale, il faut absolument se rendre compte que les problèmes posés par ces enseignements ne doivent pas être assumés exclusivement par les professeurs des enseignements professionnels.

C'est autour du travail de ces deux années que nous souhaitons rassembler le plus grand nombre de profs de L.E.P. afin que coopérativement nous puissions élaborer les outils pédagogiques dont nous avons tous besoin.

Pour tout renseignement sur l'Université d'été L.E.P. ou sur l'expérience du Lycée d'Enseignement Commercial F. Flocon, s'adresser à : Monique Chichet ou Catherine Bourgeon ou Françoise Alamartine L.E.C. - 7 rue Ferdinand FLOCON - 75018 Paris.

La commission histoire-géographie tiendra un atelier ouvert au congrès

Dans cet atelier ouvert le matin nous aurons :

• **Des discussions autour des thèmes abordés dans notre livre :**

— L'enfant construit sa propre histoire.

— La libre recherche.

— La classe, lieu privilégié de construction de l'espace et du temps et de la responsabilité.

— L'histoire, moyen pour l'enfant de donner un sens à son entourage socio-économique, politique

et écologique.

On peut se procurer le livre « Histoire partout, Géographie tout le temps » chez Françoise SERFASS route de Pomarez - 40380 Montfort-en-Chalosse. En lire des extraits dans le n° 2 de *L'Éducateur* de 1984 consacré à l'histoire et sa critique par R. UEBERSCHLAG dans *L'Éducateur* N° 4 de 1985.

• **La présentation de nos outils :**

— Le fichier technique je sais faire en histoire et géographie.

— Le fichier documentation classé par centres d'intérêt en histoire et géographie et offrant aux enfants la liste des documents qui lui sont accessibles pour mener une recherche.

— Le fichier je présente ma recherche à la classe.

Il faut que cet atelier soit un lieu de rencontre entre camarades du primaire et du secondaire, car l'histoire et la géographie nous en faisons tous de la maternelle au bac, n'en déplaise à notre ministre.

La commission nationale enseignement spécialisé au congrès I.C.E.M. - 1985

La Commission Nationale Enseignement Spécialisé, fidèle à ses actions, sera présente au Congrès 1985 de l'I.C.E.M. Présence qui se manifestera de différentes façons dans les lieux et le temps.

UNE PRÉSENCE-ACCUEIL :

Dans une salle permanente, des responsables de la commission accueilleront ceux qui connaissent déjà et ceux qui ne connaissent pas encore la commission E.S. et sa non moins fameuse revue mensuelle « Chantiers dans l'E.S. ».

Dans cette salle il sera possible de s'informer sur l'organisation de la commission, sur son fonctionnement, sur ses orientations et actions, sur ses structures d'échanges et de formation, sur les possibilités de travail, en fait sur tout le champ d'action de cette commission.

Dans cette même salle il sera possible de découvrir, de feuilleter et même d'acheter les documents produits par les travailleurs-praticiens de la commission. A savoir, outre des collections de la revue Chantiers, une vingtaine de dossiers. Il sera même possible de

rencontrer et d'échanger avec des auteurs de dossiers et d'articles de la revue... La critique constructive est admise !

Dans cette salle encore, à certains moments précis, il sera possible de suivre ou de participer à des séances de travail de secteurs spécifiques de réflexion de la commission, présents : « l'évaluation et les ceintures de couleurs », « les outils de lecture pour non-lecteurs », « l'organisation coopérative de la classe dans tous ses détails », « les institutions dans la classe coopé », « la violence », « la personnalisation des apprentissages », « la formation dans l'A.I.S. », etc.

Dans cette salle aussi, il sera possible de « voir » comment « entrer » dans cette commission nationale, comment s'inscrire dans un circuit de travail et d'échanges (niveau Démarrage-Initiation ; niveau Approfondissement), comment participer aux travaux en cours, comment « bénéficier » des acquis et des compétences de la commission et de ses militants, comment participer à des stages de formation, etc.

Donc salle permanente ouverte où

chacun est invité à entrer, apporter son témoignage, ses questions, ses « tracas » pédagogiques, sa coopération et son enthousiasme... L'humour et les collations sont autorisés !

UNE PRÉSENCE PÉDAGOGIQUE ET MILITANTE :

La commission E.S., par l'intermédiaire de ses militants présents, tâchera de participer et d'apporter son point de vue à tous les débats qui auront lieu. Par la diversité et la spécificité des lieux d'exercices de ses praticiens, elle est conduite à aborder toutes les questions pédagogiques, du matérialisme à la recherche en passant par les techniques et les pratiques, pour preuve, l'éventail de ses structures et circuits de travail et de ses productions. Présence pédagogique dans les débats, qui s'ajoutera donc à celle qui sera permanente dans sa salle.

Présence militante aussi dans tous les débats liés à la vie et aux orientations du mouvement et de sa coopérative pour lesquelles la commission E.S. est en grande partie prenante vu son importance.

UNE PRÉSENCE-OUVERTURE :

Lors de ce congrès, la commission E.S. présentera son tout nouveau et dernier dossier sur le thème de l'intégration et de la remise en cause de l'A.I.S.

Présentation en séance publique qui sera suivie d'un débat-échange sur ce sujet épineux, dont voici en avant-première les points les plus importants :

- Une présentation critique de l'A.I.S., avec :
 - une présentation générale et un historique,
 - une présentation des structures actuelles de l'A.I.S.
- Des expériences d'intégration :
 - réintégration (d'enfants, de classes),
 - intégration (classes ouvertes, décroisement, etc.),
 - les conditions de l'intégration (pratiques et théoriques).
- Vers un autre modèle pour l'enseignement, avec :
 - une amélioration des structures existantes, et
 - un autre modèle pour l'enseignement.

A noter que la commission E.S. n'est pas la commission de l'Échec

Scolaire (bien qu'elle y soit confrontée en permanence). Elle n'est pas non plus la commission des « gens » spécialisés et encore moins celle des « inadaptés »... Un tiers des abonnés à sa revue *Chantiers* travaillent dans des classes dites « normales » !

Pour éviter toute connotation abusive, et pour ceux qui ne connaissent pas ou méconnaissent cette commission, voici un bref rappel de sa présentation :

- La commission E.S. de l'I.C.E.M., déclarée en Association Ecole Moderne des Travailleurs de l'enseignement Spécial, est organisée au niveau national en structures coopératives d'échange, de travail, de formation et de recherche.
- Elle est ouverte à tous les travailleurs de l'E.S. (classes d'Adaptation, d'Initiation, de Perfectionnement, S.E.S., E.N.P., I.M.E., I.M.Pro, H.P., G.A.P.P., etc.), à ceux des classes « normales », aux parents et à tous ceux qui sont préoccupés par les problèmes d'Éducation.
- Elle articule ses travaux et recherches en liant la pratique pédagogique aux conceptions socio-politiques de l'I.C.E.M., dans la ligne tracée par le fonda-

teur de ce mouvement pédagogique : Célestin Freinet :

— La pratique pédagogique quotidienne : la vie dans les classes et établissements, l'éducation coopérative, la formation d'individus autonomes, libres et solidaires.

— Les conceptions socio-politiques : le militantisme dans le champ pédagogique pour une Ecole Moderne, populaire et adaptée, pour une société plus juste ; la lutte contre les ségrégations et l'échec scolaire.

• Son fonctionnement repose sur :

- « *Chantiers dans l'E.S.* » : revue mensuelle créée par et pour les praticiens.

— Les structures de Travail Coopératif : « Démarrage par l'entraide » - « Nos pratiques et nos recherches » - « Remise en cause de l'A.I.S. et Intégration ».

— Les dossiers issus des travaux et recherches de la commission.

— Les rencontres et les stages : lieux d'échanges, de recherche et de formation.

Pour tout renseignement, s'adresser à :

La coordination nationale
Patrick Robo - 1 rue Muratel
34500 Béziers





AH !

Les enfants ont besoin d'une école qui soit tout simplement de leur temps sans oublier pour cela les réalités qui ont toujours été celles de l'enfance.

Informatique : au début du chemin

Le Plan Informatique pour Tous concrétise un choix décisif : généraliser l'apprentissage et la pratique de l'informatique.

Mais tous ceux qui depuis longtemps se sont engagés dans cette voie, savent qu'il ne suffit pas d'avoir un micro dans une école ou un pool de micros dans un centre proche, pour que notre enseignement en soit profondément amélioré.

La première étape, de l'activité d'éveil technologique, sera satisfaite mais peut-on se contenter d'avoir permis aux élèves d'utiliser pendant quelques heures un micro-ordinateur ?

Il sera sans doute un peu démystifié (et encore tout dépend des logiciels employés). Les enfants auront certainement une aisance convenable dans la manipulation qui évitera cette appréhension couramment rencontrée chez les adultes dès qu'il s'agit des technologies nouvelles.

A mon sens, c'est encore loin d'être suffisant, c'est voir avec une civilisation de retard !

« *La révolution informatique est plus profonde que la révolution industrielle car on touche à la communication... On est déjà dans une économie de l'information.* » (Martin Ader - Apostrophes).

Et François Mitterrand à Carnegie Mellon « *L'investissement dans l'Homme entraîne la nouvelle croissance... Nous devons permettre, à chacun l'épanouissement de ses dons et ses facultés* ».

N'est-ce pas ici la ligne directrice de tous les pédagogues, de Freinet, de l'I.C.E.M., qui depuis plus de cinquante ans ont fait évoluer le système éducatif ?

L'informatique doit fournir une aide dans le sens de cette recherche sinon, elle ne sera que gadget.

Nous devons donc, plutôt qu'informatiser, plutôt qu'« automatiser l'existant d'il y a vingt ans » (et pour l'école cela risquerait même d'être l'existant d'il y a quarante ans !) « *Changer les méthodes de travail* » (Martin Ader).

Rechercher comment l'outil informatique va nous permettre de mieux répondre aux besoins reconnus, par les psycho-

logues, les médecins, les éducateurs, de l'enfant en développement, en construction de son individualité qui sera la richesse des sociétés futures.

Alors que l'informatique a été utilisée d'abord pour accroître la centralisation, l'ordinateur, dans l'avenir, assistera chacun dans ses tâches intellectuelles autant que matérielles.

« *C'est vers la libération de l'homme, de l'économie, de la société que nous nous dirigeons, avec les nouvelles formes de communication, des formes associatives.* » (Albert Ducrocq).

Nous ne prenons pas ici le train en marche. Nous l'avons déjà conduit, depuis longtemps ! Notre pédagogie de l'expression, l'individualisation, la coopération, la communication, trouve dans l'informatique de nouvelles ressources à exploiter.

Mais soyons attentifs et perspicaces ! Etre sur la route ne signifie pas avancer (comme en logo, fixer le cap ?).

Ce que nous produirons devra :

- présenter une meilleure adaptabilité que nos livrets (ou cahiers) programmés auto-correctifs actuels.
- amplifier en qualité comme en diversité les échanges de nos classes coopératives engagées dans la **correspondance interscolaire**
- faciliter l'expression des enfants déjà stimulée par la pratique du **texte libre**, la réalisation du **journal scolaire**
- mettre à la disposition des élèves une documentation encore plus complète, plus efficace que notre **bibliothèque de Travail**, d'accès facile, conçue de façon à développer les capacités d'auto-information, de sélection et d'organisation des communications.
- favoriser la mise en œuvre de la **vie coopérative** par des outils de soutien sur les plans de l'organisation du temps, la mémoire des activités, les simulations, les prévisions
- permettre enfin que l'école soit en prise directe avec la vie

Insistons bien, nous ne sommes qu'au début du chemin !

Bernard Monthubert

A PROPOS DE « INFORMATIQUE ET PÉDAGOGIE FREINET »

Quelques réflexions de vacances

Un collègue dont personne ne met en doute la bonne foi nous a rapporté, non sans ironie, cette réflexion d'un instituteur dont j'ai presque honte d'avouer qu'il est Charentais : « *La pédagogie Freinet c'est très chouette, d'ailleurs depuis que je sais que ça existe j'en fais tous les après-midi* ».

N'est-il pas à craindre que dans pas mal d'écoles on aille à la « Salle d'informatique » comme on va à la piscine pour « faire de l'ordinateur » comme on fait des additions, avec en prime pour le maître la bonne conscience de celui qui suit la mode et prépare les générations futures aux techniques de l'avenir ?

Si l'on veut que le micro-ordinateur devienne vraiment un outil parmi d'autres il faut obtenir qu'il fasse partie intégrante du mobilier. Alors, et alors seulement la machine pourra être banalisée et son utilisation s'inscrire naturellement dans le plan de travail journalier ou hebdomadaire.

Un seul ordinateur c'est bien peu ! Peut-être, dans certains cas ; quant à moi je reste persuadée, l'expérience aidant, que cela représente une chance à saisir. Un ordinateur pour vingt élèves : ceux-ci seront confrontés au problème de gestion de leur emploi du temps. Si on peut se permettre de rester vingt

minutes de plus que prévu sur une fiche de lecture ou un compte rendu de B.T. on ne peut pas « manger » le temps de l'équipe qui attend pour se servir de la machine. Très vite il apparaît qu'un projet mal défini, une procédure improvisée se traduisent forcément par une perte considérable de temps et qu'une solide réflexion préalable aurait bien arrangé les choses. L'ordinateur dans la classe c'est, malgré le programme d'utilisation prévu, la possibilité d'aller tester un petit quelque chose avec la permission des utilisateurs du moment.

L'ordinateur dans la classe c'est un nouvel outil de communication au même titre que l'imprimerie et le duplicateur.

L'ordinateur dans la classe c'est la possibilité d'accéder à tout moment à un fichier de documentation ou à un didacticiel de soutien.

L'ordinateur dans la classe c'est l'utilisation coopérative de l'outil informatique qui doit apporter aux enfants une aide supplémentaire dans cette conquête de l'autonomie dont nous faisons notre cheval de bataille pédagogique.

L'ordinateur dans la classe c'est... très chouette ! D'ailleurs depuis que j'en ai un je m'en sers en permanence.

Yvette RENAUD

INTÉGRATION

Pour contacter le secteur :
Eric DEBARBIEUX
Labry
26160 Le Poët-Laval

CHACUN A SA PLACE ?

LA SCOLARISATION D'ENFANTS EN HÔPITAL PSYCHOTHÉRAPIQUE

Depuis 1979, nous travaillons à l'hôpital de jour du Centre Psychothérapique. Nous : 2 instits du groupe I.C.E.M. 82. A travers ces quelques réflexions il s'agit de donner de brèves informations sur ce que peut être la scolarisation d'enfants en hôpital psychothérapique, de pointer des questions qui se posent aux enseignants placés dans cette situation.

En premier lieu la question de la nature et de la fonction de l'école ? Question aussi sur l'intégration ! Avant-dernier gadget à la mode Savary ? Ou passage obligé pour toute transformation de l'école en phase avec la philosophie et la conception de l'homme qui sous-tend la pédagogie Freinet ?

Quelques précisions rapides : durant les deux premières années, tous les enfants étaient scolarisés dans les locaux du centre psychotéhrapique du secteur infanto-juvénile de l'hôpital psychothérapique de la ville. L'école avait à l'intérieur du centre ses locaux propres. Cela nous avait paru indispensable pour que les enfants repèrent l'école en tant que telle et nous-mêmes dans notre fonction propre d'instituteurs, différents de celle des éducateurs ou des autres intervenants de l'équipe thérapique. Les locaux ne sont d'ailleurs pas les seuls facteurs de cette différenciation : les activités d'apprentissages « scolaires » en sont une autre, même si elles ont valeurs thérapeutiques, principalement faisant référence à la pédagogie Freinet.

Ce repérage, essentiel pour les enfants, n'excluait pas pour nous le travail, la formation et la recherche autour d'un projet cohérent et des objectifs d'un centre psychothérapique in-

cluant une école. Cela supposait une liaison de travail entre enseignants et équipe thérapeutique. De notre point de vue travail et projet d'équipe ne signifiaient pas que l'on confonde les rôles — tout le monde peut tout faire — mais plutôt mise en commun des compétences et des analyses pour plus d'efficacité de chacun dans son rôle spécifique.

Le travail d'élaboration d'un projet et la dynamique de coformation qui en résulte n'a pas été possible du fait de la vision trop étroite et très autoritaire d'un médecin chef. Par souci sans doute de maîtriser l'ensemble il a toujours refusé que les gens se rencontrent, communiquent et proposent. Pour nous, la définition claire et le cloisonnement des lieux et des rôles dans l'institution (cloisonnement ne signifiant pas exclusion, sous certaines conditions nous souhaitons l'intervention de l'équipe thérapeutique en classe tout en gardant la maîtrise du projet pédagogique rattaché à cette intervention) n'entraîne pas le cloisonnement de la réflexion.

Pour le médecin chef, responsable du projet thérapeutique de l'institution il était hors de question que nous fassions entendre notre avis sur ce projet et a fortiori que nous prenions part à des décisions engageant le fonctionnement de l'institution. Nous étions des instits et devions nous limiter à notre rôle d'instit à savoir : faire fonctionner une école où l'on apprend à lire, écrire, compter aux enfants qui nous étaient confiés. En rentrant à l'école, ces enfants devenaient des élèves, et le fait que ces élèves passent leur vie dans un hôpital, qu'ils présentent des troubles psychiques importants s'effaçait dès

qu'ils franchissaient la porte de l'école, même si cette école est dans les murs de l'hôpital. (J'exagère à peine mon interprétation de la pensée du médecin chef).

Tout cela nous a logiquement conduit (ce n'est bien sûr pas la seule explication) à souligner la contradiction entre vouloir une « vraie école » et faire fonctionner cette école à l'intérieur de l'hôpital lieu de prise en « charge » strictement thérapeutique. L'école devait donc déménager. Comment et où ? Pour nous, deux solutions :

1. Trouver un local quelconque en dehors de l'hôpital pour une école des enfants hospitalisés. Ceci est aujourd'hui réalisé pour la scolarisation d'un groupe d'enfants. Disons, pour aller vite, les plus perturbés, qui ont de notre point de vue besoin d'une relation proche avec l'adulte instit, ceux qui sont à ce point coupés de la réalité que l'école est incapable de les accueillir et qui représenteraient un danger pour les autres dans une classe. Evidemment, ce point de vue serait à expliciter longuement. L'école, le social ont-ils un sens pour tous les enfants ou, dit autrement, les enfants peuvent-ils être intégrés à l'école ? Si réponse il y a, il faut la rechercher en se plaçant successivement, dialectiquement, du côté de l'institution intégrante ; voir ses structures, son fonctionnement, ses finalités et du côté de l'individu intégré voir sa structuration psychique, son rapport ou son non rapport à l'autre, son rapport à la culture c'est-à-dire aux savoirs, au social, aux objets et plus largement au désir.

L'interrogation sur l'intégration dépasse alors largement l'interrogation

sur l'école ; elle est interrogation de l'individu et de la société dans leurs rapports aux institutions : école, psychiatrie, justice, etc. (stop, je reviens au sujet).

2. Intégration des enfants de l'hôpital dans les structures de l'éducation nationale, ségrégatives et excluantes (ambiguïté du terme intégration ? Y a-t-il des niveaux, des paliers de l'intégration à plusieurs vitesses ? des, c'est déjà mieux que rien ? dans quel espace a-t-on fait tourner le concept pour enfermer l'individu dans le cercle vicieux ?).

C'est aussi ce que nous avons réalisé depuis 81 pour certains enfants. Les deux premières années, à partir de l'école de l'hôpital de jour, nous sortions avec les enfants pour rencontrer d'autres enfants dans de « vraies écoles », le plus souvent en liaison avec la correspondance scolaire. Nous avons systématisé, sur un projet, l'intégration à partir de la rentrée 81. Aussitôt, nous le savions bien sûr, nous avons été directement confrontés à la capacité d'accueil (du côté du qualitatif plus que du quantitatif) des classes, des enseignants, des méthodes pédagogiques, des contenus, des règlements, des I.O.

Pour être rapide, je dirai que nous avons vérifié une des thèses exprimées dans les écrits de la commission A.E.S. de l'I.C.E.M. L'intégration ne se décrète pas, ne se codifie pas dans une réglementation, même si l'affirmation d'un principe par les décideurs n'est pas négligeable dans l'évolution des

mentalités. Intégrer, c'est en premier lieu ne pas exclure. Mais l'exclusion est un fait historique dans notre école. Ainsi, lorsqu'un « enfant de l'hôpital » va de l'école du centre psychothérapique en classe de perf. ou en S.E.S. c'est pour nous un processus d'intégration ou plutôt un processus volontariste de réintégration, mais aussi un acte dangereux. Si la classe de perfectionnement reste le lieu d'exclusion dans l'école, nous n'aurons réussi qu'à introduire un fou parmi les déviants, emmerdeurs ou autres inadaptés scolaires... et celui-ci se retrouvera rapidement réorienté vers une autre institution : I.M.P., I.R. etc.

La boucle est bouclée, l'intégration n'aura été qu'un bref passage pour un retour à la case départ. Cela s'est produit pour quelques-uns, peu il est vrai, de nos élèves. On pourrait analyser le même processus quand il s'agit de suppression, d'éclatement de la classe de perfectionnement (du perfectionnement au fond de la classe normale vers la prise en charge individualisée et fonctionnelle par le G.A.P.P. et même par le médecin psy à l'école — voir circulaires sur l'intégration).

Il me semble que la question préalable est dans la capacité et la volonté politique d'accueil de l'institution scolaire donc dans la réorientation de ses finalités et corrolairement la redéfinition de ses structures et de sa pédagogie. Si je m'en réfère au discours (des Milnet et autres) on n'en prend pas le chemin. Chacun à sa place :

les fous à l'hôpital, l'élite républicaine à l'école de la république et moi au chômage ou M.A.D. à plein temps pour l'I.C.E.M. Au-delà de la boutade, l'intégration restant à l'ordre du jour, elle interroge plus l'école elle-même que les lieux ségrégatifs où peuvent naître des pratiques, des projets provocateurs et exemplaires (au sens de préfigurant) où peuvent se créer des espaces, se promouvoir des pratiques, s'ériger des lieux transitionnels.

Aujourd'hui, les classes spéciales, les institutions, les lieux de l'exclusion ne sont pas prêts de disparaître et ce n'est pas souhaitable immédiatement en tous cas par décision autoritaire. Il est indéniable que l'intégration est plus une revendication des exclus eux-mêmes, consciente ou non, (enfants et enseignants, éducateurs qui les accompagnent professionnellement dans l'exclusion) qu'une volonté réelle, sinon de bonne conscience, de l'ensemble du corps social.

En annexe, et à titre d'illustration, dans quelle mesure les carrières offertes par l'Education Nationale dans le traitement de la « déviance scolaire » sont moyens pour les enseignants de trouver solution à la crise réelle de leur métier qu'ils vivent douloureusement et sans solution ? Et dans ces conditions comment sont-ils des éléments-moteurs pour l'intégration des enfants dans un système dont ils se sont ou dont ils ont été exclus.

Bernard DONNADIEU (82)



DE L'IRRESPECT COMME SOURCE DE CRÉATIVITÉ

(suite à l'article « Halte à l'asphodélisation de notre pédagogie » dans *L'Éducateur* n° 8)

Faire d'abord le procès des institutions ?

Je n'aurai garde de refuser la proposition. Mais n'est-ce pas aussi comme ça qu'on parvient à noyer bien des poissons gênants ?

Non : le plan incriminé n'est pas l'œuvre d'un « petit artisan besogneux », il émane d'un bureau d'architectes D.P.L.G. bien connu sur la place de Q. (1).

Oui : l'œuvre a bien été réalisée et payée par l'Etat et la municipalité de D.

De même c'est aux frais de la princesse qu'ont été effectués les travaux de démolition et de viabilisation consécutifs à des « âneries », je maintiens le terme, que les enfants de douze ans perçoivent quant à eux assez vite.

Non : la seule explication qu'avancent les architectes pour justifier leurs honoraires (démésurés souvent par rapport à ceux des bâtisseurs effectifs ; maçons, plâtriers, peintres,...) c'est justement cette fameuse « responsabilité » qui serait la leur.

Alors qu'on ne vienne pas chipoter lorsqu'on met en cause ladite responsabilité, qu'on ne vienne pas les aider à la diluer derrière un contexte institutionnel qui en l'occurrence aurait bon dos.

Rares ces exemples ? Allons donc !

Il m'a suffi de demander au secrétaire de mairie de N. (deux mille habitants) de mettre à ma disposition les permis de construire enregistrés sur deux années, soit une trentaine environ, pour relever les cas n° 2 (ci-joint).

Est-ce porter atteinte à la dignité d'une corporation, que ce soit celle des architectes, celle des enseignants, que de refuser de fermer les yeux des enfants sur les abus ou les manques de certains de ses membres ?

Pour ma part parmi les droits et pouvoirs des enfants, puisqu'il en est question, je revendique en bonne place celui à l'irrespect pour les adultes, fussent-ils bardés de diplômes, quand ils ne font pas où quand ils font mal le boulot qu'ils ont choisi de faire.

Maintenant peut-on sérieusement craindre que ma modeste suggestion « d'exercice-dynamite » à proposer de temps en temps se voit reprise assez massivement pour qu'une institution aussi respectueuse de toutes les hiérarchies bascule dans les arcanes de l'irrespect ?

Y parviendrai-je même si j'étais le Ministre de l'Éducation Nationale ? Ce que je ne suis pas.

(Pour des raisons qui d'ailleurs m'échappent...).

Bref, mon propos est-il réellement de faire passer tous les architectes pour des ânes aux yeux des enfants ?

Bien évidemment non.

De même que l'Éducation Nationale a ses mouvements pédagogiques — tel le nôtre — l'architecture a elle-aussi ses pépinières de génies !

Nul doute que l'école dans laquelle travaille J. Méric n'en soit une !

« Arc-en-Rêve » en est une autre et le secteur Création Manuelle et Techniques de l'I.C.E.M. s'est d'ailleurs fait un plaisir de faire connaître l'excellent travail tant technique que pédagogique réalisé à Toulence.

Il s'agissait de la création d'une mezzanine dans une classe de C.M. relatée dans « *Chantiers pour l'enfance inadaptée* » et dans « *Chantiers Pédagogiques de l'Est* » (n° 91/92 de nov.-déc. 81).

Les C.A.U.E. en sont souvent aussi, c'est vrai également. Voir pour exemple à ce sujet l'excellente collaboration

obtenue de celui de Périgueux dans le P.A.E. réalisé par certaines de mes classes autour d'une salle à manger coopérative (in *L'Éducateur* n° 2 - 83-84).

Car la fin de l'architecture est bien évidemment de construire.

Peut-être d'ailleurs ce qui fait dire à Jean qu'en la matière il importe d'être « constructif » !

Ne le serais-je pas lorsque, par exemple, je propose aux élèves de réaliser la maquette, à l'échelle mais dans les matériaux de leur choix, de leur chambre à coucher ou de celle de leur rêve (B.T. n° 914, partie magazine) ou bien d'une mini-boutique ?

Et même si elle n'aboutit pas à une réalisation matérielle autre qu'un dessin, une réflexion comme celle qui suit est-elle réellement négative ?

« Vous venez de quitter votre vieux collège pour le nouveau tout neuf.

Vous y sentez-vous mieux ou moins bien ?

Pourquoi ? Enumérer les raisons pour et contre.

Essayer de faire la part de la responsabilité de l'architecte dans tout cela ».

Et les enfants de recenser 21 points négatifs et 25 positifs et de proposer ensuite leurs suggestions.

Car la question est justement de faire travailler les enfants sur du réel et non sur des monstruosité pédagogiques concoctées par le prof.

La question est justement de leur faire prendre confiance en eux-mêmes, non de leur faire se demander « ce qu'un architecte pourrait proposer » mais ce que eux ont à proposer.

Ce que nous voulons justement éviter de contribuer à installer dans l'esprit des élèves, c'est ce réflexe de recours, systématique et aveugle, au technocrate à la compétence mythifiée, intangible et érigée en dogme.

Et prière de croire que les enfants se montrent tout à fait capables de faire aussi cette part du contexte institutionnel que réclame J. Méric.

Par exemple ils voient bien que la responsabilité des embouteillages et des bousculades lors des entrées et sorties n'imcombe pas à l'architecte ; n'a-t-il pas prévu trois escaliers et cinq portes d'accès alors qu'un seul escalier et une seule entrée sont en fait utilisés ?

Etant bien entendu que je n'ai évidemment pas ici à me justifier personnellement. Ceci simplement pour préciser une démarche qui veut allier esprit critique et créativité.

Cet esprit positif, constructif et coopératif réclamé à juste titre par Jean.

Qui ne saurait effectivement pas faire bon ménage avec un parti pris de dénigrement systématique, un esprit de critique.

Une « techno-rébellion », certes. Mais constructive, assurément.

Sans négliger non plus le fait que si on admet avec Guilford que la créativité est la mise en œuvre d'une intelligence divergente, elle ne peut prendre sa source que dans le rejet des modèles.

Un certain Célestin Freinet déjà, d'ailleurs...
etc., etc.

Alex LAFOSSE

(1) Qu'il me soit permis d'en taire le nom étant donné que le plan m'a été confié par les services techniques de la municipalité de D.

Je ne peux, en tant qu'architecte du C.A.U.E., juger de l'intérêt pédagogique de cette démarche, mais suis à même de porter un jugement sur cet exercice dit « Exercice dynamite de lecture de dessin technique ».

L'exercice en question ne peut être, à notre avis (C.A.U.E.) qu'un exercice de lecture et de compréhension de plans : une des différentes phases de l'initiation au dessin d'architecture (différent du dessin industriel).

Il doit venir après une initiation pure à la lecture de dessin (1) :

- le plan : les façades - les coupes - l'échelle - la signification des traits, leur grosseur - l'orientation ;
- l'utilisation des plans :
 - plans indicatifs : plans de permis de construire
 - plans d'exécution : uniques plans devant servir à la construction.

Ces connaissances doivent être acquises avant d'entamer l'exercice en question (2).

Cet exercice doit s'accompagner de documents nécessaires à la totalité de la compréhension, tels que :

- plans de masse et de situation et tous les plans de coupes ;
- explication de l'environnement et de l'histoire du ou des bâtiments :
 - pente des terrains
 - constructions en une ou plusieurs tranches
 - programme de départ défini par le particulier ou la collectivité
- explication des divers règlements auxquels sont soumises toutes les constructions :
 - règlements sanitaires départementaux
 - règlement contre l'incendie (pour bâtiments publics)
 - règles de la construction que l'on devrait toujours respecter.

— connaissance du budget prévu par le constructeur pour le bâtiment ou plus exactement le rapport du possible, cet élément a autant d'importance que l'ensemble des autres contraintes — un programme est-il ou était-il réalisable financièrement ? Peut-on acheter une Rolls pour le prix d'une 2CH ?

Ce n'est que munis de toutes ces données que l'exercice de lecture et de compréhension des plans présentés peut commencer.

Il est certain également que cet exercice doit être compris comme une lecture de plan quel qu'en soit l'auteur : enseignant, particulier, ou bureau d'architecte ; si cet exercice est présenté comme une critique au détriment d'un bureau d'architectes, il risque simplement de créer un doute sur la compétence des architectes (le prof. l'a dit) ; quand les élèves auront à établir un plan, ils ne seront pas en mesure seulement avec cette expérience de faire mieux, d'autant plus que cet exercice n'est qu'une critique et non une création — création qui devrait être la phase suivante de l'exercice.

Remarques :

1. C'est vrai.

La question est seulement de savoir combien de temps on va faire durer cette initiation.

Certains répondront cinq ans. D'autres plus.

Quant à moi avec une démarche et un matériel appropriés (voir à ce sujet « Le dessin technique fromage pédagogique » La Brèche n° 51 de sept. 79 et « Dessin industriel façon Renoir » (La Brèche) je compte selon l'âge des enfants, entre 3 et 5 heures d'appropriation active pour ce qui est du dessin industriel. Plus une heure environ pour ce qui est du dessin d'architecture. (A.L.).

2. C'est tout au moins la position de la pédagogie traditionnelle (L.E.P., F.P.A., etc.) basée sur des progressions bien rigoureuses.

Ce n'est pas celle d'une pédagogie plus active (Apprentissage, Compagnonage...) qui quant à elle écrirait plutôt : « La pratique de ces exercices permettant l'acquisition de ces connaissances ». (A.L.).

RÔLE DU C.A.U.E.

Le C.A.U.E. (Conseil d'Architecture, d'Urbanisme et d'Environnement), association loi 1901, créé à partir de la loi sur l'architecture en 1977, possède, parmi ses quatre missions, celle de sensibilisation du public aux problèmes de l'architecture, de l'urbanisme et de l'environnement.

C'est dans le cadre de cette mission qu'il peut intervenir à la demande de l'enseignant, en aide et non en remplacement, pour un P.A.E. de type 3. (Rectificatif au texte de Jean Méric).

Ajout : Le C.A.U.E. de la Dordogne peut adresser la très intéressante relation — sous forme de roman-photo — d'une expérience animée par lui en 79-80 : « La classe de C.M.1 a construit sa maison ». (A. L.).

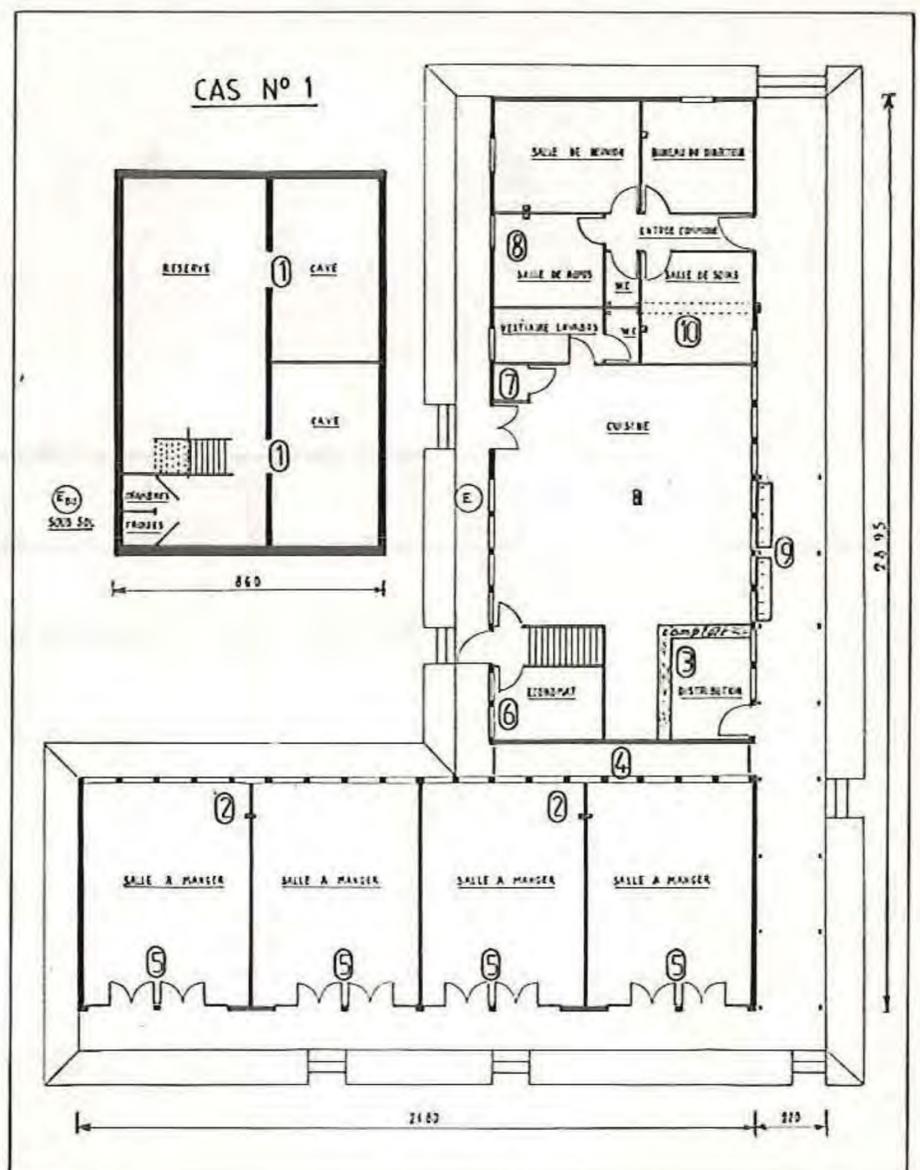
CAS N° 1 :

1) Il n'y a aucune porte dans les caves : risque de vol de denrées.

2) Une cloison débutant au milieu d'une fenêtre est-ce bien rationnel ?

Remarque de l'architecte C.A.U.E. : Le dessin n'est pas assez précis pour connaître la nature de la fenêtre (une cloison peut démarrer sur un meneau au milieu d'une fenêtre).

3) Pas de porte au comptoir : les employés de la cuisine



sont obligés de faire le tour du bâtiment pour se rendre aux salles à manger au moment du service.

C.A.U.E. : Voir règlement de sécurité, sinon erreur.

4) Cet endroit clos de quatre côtés ne sert apparemment à rien.

Au contraire, bloquant le passage entre cuisine et salles à manger, il oblige les plats à un détour par l'extérieur.

Problèmes en cas de pluie !

C.A.U.E. : En plus le réfectoire en est obscurci.

5) Les portes s'ouvrent vers l'intérieur. Interdit en collectivité ; risque de panique en cas d'incendie.

6) Pourquoi deux fenêtres pour ce petit local et une seule pour la salle de réunion ?

7) Destination de ce local ? Si c'est le « local-poubelles » il faudrait une porte sur l'extérieur. Sinon une fenêtre.

8) La salle de repos n'est-elle pas mal placée à côté de la salle de réunion ? On pourrait intervertir avec la salle de soins.

9) Les lavabos extérieurs semblent mal placés. Collision au moment des repas entre le circuit des rationnaires venus se laver les mains et celui des agents de service amenant les plats.

C.A.U.E. : d'accord mais économie ; arrivée canalisation d'eau et évacuation sans doute côté cuisine.

10) La gaine d'aération des W.C. ne pourrait-elle pas être orientée du côté opposé du bâtiment — où personne n'a à passer — plutôt que vers l'entrée des bureaux ?

C.A.U.E. : Y a-t-il vraiment un problème d'odeur ? Le manque d'orientation du plan ne peut permettre de donner une réponse.

CAS N° 2 :

1) L'escalier de l'étage ne parvient pas jusqu'au rez-de-chaussée !

2) La chambre quatre du rez-de-chaussée et le bureau de l'étage gagneraient à être intervertis (coin jour, coin nuit). Le bureau n'a d'ailleurs pas de fenêtre.

Remarque de l'architecte C.A.U.E. : Sur le toit il peut exister des chassis de toiture type Velux qui éclaireraient les combles.

Ils ne sont en tous cas pas indiqués sur le plan.

3) Deux salles de bains (dont une sans fenêtre) mais pas d'indication de W.C.

4) L'emplacement de la cheminée du salon ne correspond pas avec celui de la seule cheminée indiquée sur le toit.

5) Pas d'entrée au grenier.

6) Pas de porte ?

C.A.U.E. :

Autres erreurs :

7) Une voiture ne peut entrer dans le garage avec portes ouvrant ainsi.

8) Techniquement les murs de l'étage ne reposent pas sur des murs au rez-de-chaussée : ce qui implique un double système de poutre en plus de ceux du rez-de-chaussée pour les murs A et B ; mais ceci est déjà de la technique (?).

Avant de juger le fonctionnement de ce plan, il faudrait se demander s'il est constructible.

Correspondance entre façades et plans (à première vue et bien qu'il manque une façade) : elles ne correspondent pas et la partie bureau-bain ne doit pas avoir la hauteur sous plafond.

Il faudrait avoir un historique de cette maison : est-ce une maison neuve ou un agrandissement d'une existante...

Trouvé par les gosses depuis :

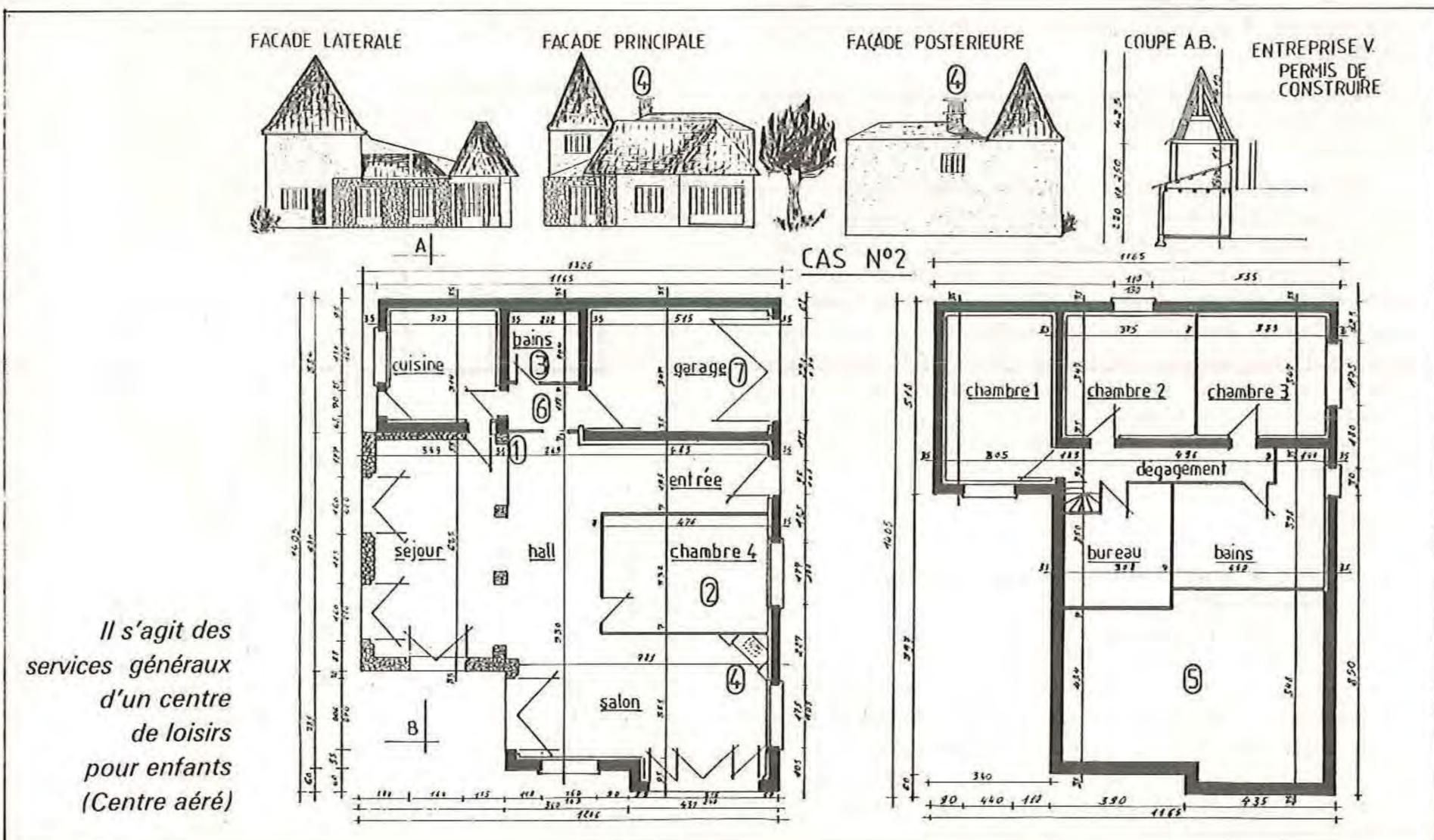
9) Aucune indication concernant l'orientation (rose des vents ou indication du nord).

10) Beaucoup de cotations s'avèrent contradictoires quand on prend la peine de les additionner et de les comparer.

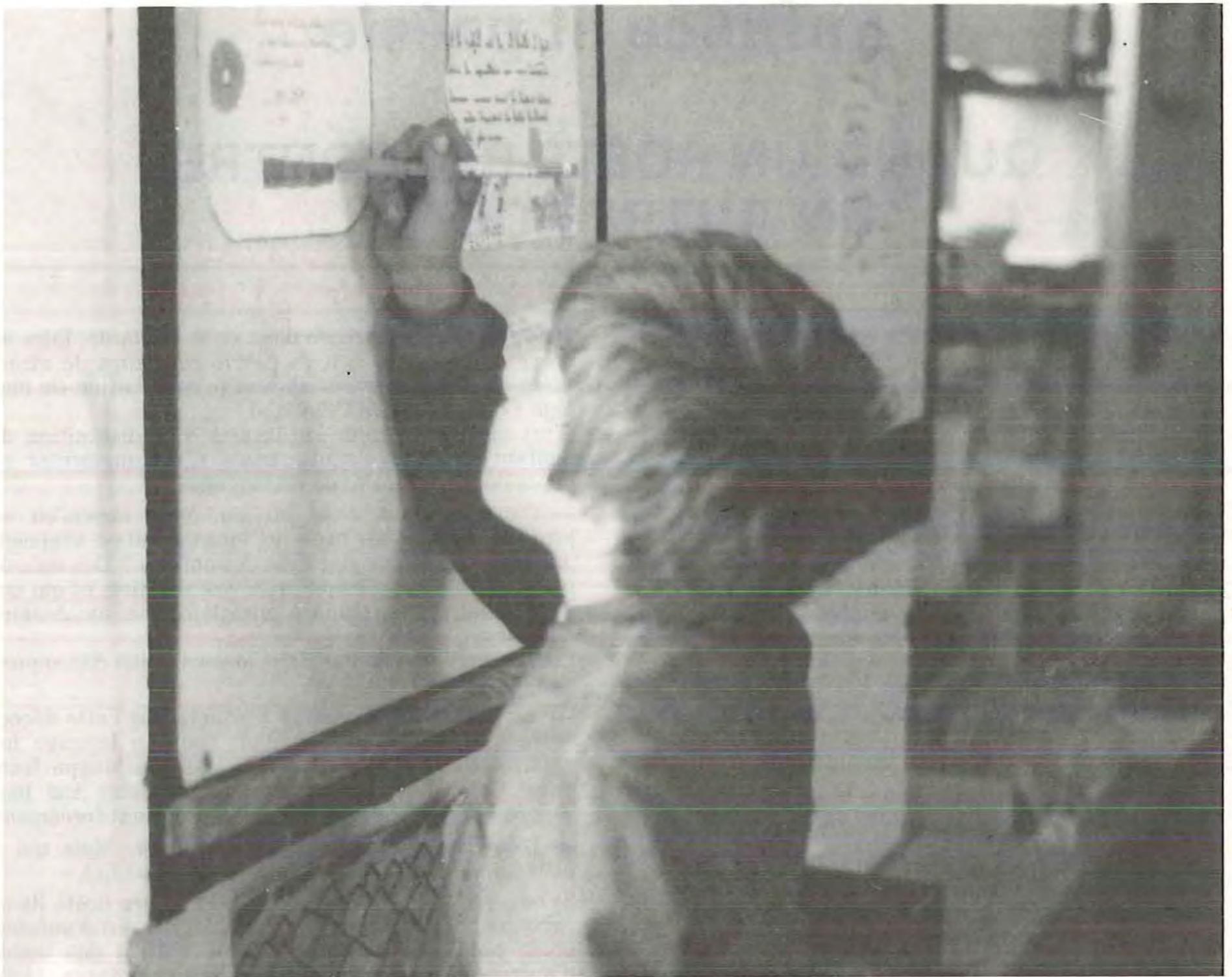
11) La porte-fenêtre à deux battants du salon ne peut s'ouvrir en même temps que la fenêtre. Elle est d'ailleurs mal représentée sur la façade latérale par une grande porte et une plus petite.

12) Si à l'étage, le dégagement était légèrement prolongé, il bénéficierait d'un éclairage naturel.

13) En 1, que représente ce trait entre les deux piliers ? Le moins que l'on puisse dire d'ailleurs est que toutes ces cotations à l'intérieur du dessin n'en facilitent pas la lisibilité !



Il s'agit des services généraux d'un centre de loisirs pour enfants (Centre aéré)



Ah !

Les pousser hors de leur enfance ?
Les sortir de leur enfance ?
Les priver de leur enfance ?
Les laisser jouir de leur enfance ?
Leur laisser vivre leur enfance ?

Tout ce qu'ils font sans nous.
Tout ce que nous tuons.
Tout ce qu'ils ne feront pas si nous démissionnons.

Ils ont faim.
Ne pas les rassasier.
Mais mettre les nourritures à leur portée.
Toutes les nourritures.

Enfance et poésie

QUAND UN POÈTE RENCONTRE UN AUTRE POÈTE...

« — Chacun de nous a lu ces textes d'enfants. Tout enfant ou presque étant poète est-ce que l'adulte qu'il deviendra sera aussi un poète ?

— Je ne suis pas sûr que les jeunes auteurs de poèmes revendiquent un jour le titre de poète. Ce n'est pas sûr parce que la poésie est mal considérée dans notre société. Même si elle contribue largement à notre culture, il existe une pression sur les poètes. Peu à peu, au fur et à mesure que l'enfant grandit, il ressent un blocage face à l'écriture.

— Il ressent un blocage. Pourtant il y a un moment de sa vie où cette source qui est en chacun de nous peut s'exprimer. Alors que pourrions-nous faire tous pour que toute source continue à s'exprimer, pour chacun de nous, à tous les âges de la vie ?

— Cela passe par une initiation à la poésie. Ce déblocage se fait à la fois par la fréquentation de la poésie par la lecture, par l'écoute de poèmes (dits ou chantés), et par un modeste apprentissage à la création poétique. En d'autres termes par la lecture de la poésie et par son écriture.

— Cette initiation à quel âge peut-on la commencer ?

— Avant neuf mois (...). L'initiation à la poésie est d'abord sensibilisation aux mots, à la musique, aux rythmes...

— Dans tous les pays il y a des comptines, des chants de nourrices...

— Oui, chants et comptines sont véhiculés depuis des siècles, dans les différentes cultures. (...) La comptine est avant tout chanson à compter ses doigts, à sauter, à raconter... C'est jouer avec les mots, avec les rythmes, avec son corps. Jouer et vivre (...).

La comptine permet aux enfants de s'approprier le langage en l'utilisant sous forme de jeu.

— Avec des enfants on peut partir d'une comptine, imiter, en se servant des structures, en changeant des mots, des formules, en faisant se rencontrer d'autres mots...

— La comptine permet de déboucher sur des jeux de langage, sur des jeux sur le mot. Il est important pour l'enfant de décortiquer le langage, de comprendre les mécanismes (...).

— C'est par exemple tout le travail entrepris avec « Les Animaux Étranges ». Faire se créer de nouveaux

mots par la rencontre de deux mots existants, faire se créer de nouvelles images par la rencontre de structures de phrases pré-existantes (c'est « Le jeu de cor-tège » de Jacques PRÉVERT).

C'est ainsi augmenter les images à la disposition de l'enfant — et de l'adulte aussi. C'est augmenter sa capacité d'appropriation du langage (...).

— C'est amusant, c'est un jeu. Mais lorsqu'on va jusqu'à inventer un nouveau langage est-ce vraiment une démarche à adopter avec des enfants ? Des enfants qui sont en train d'acquérir du vocabulaire, et qui ont déjà beaucoup de peine à enregistrer ce vocabulaire de base.

Ces jeux ne vont-ils pas dans le sens d'une décomposition du langage ?

— Au contraire ! Par cette fantaisie, par cette découverte, par cette création d'un nouveau langage les enfants arrivent à mieux comprendre la langue française (...). Ils s'obligent à mieux réfléchir sur leur propre langage. Et ainsi ils se l'approprient forcément.

— C'est une démarche qui déstructure. Mais qui a pour but de restructurer, de reconstruire ! (...).

Et oui, quand un poète rencontre un autre poète ils se racontent des histoires de poètes. Ils parlent d'enfance et de poésie. Ils récitent, ils interprètent des textes d'autres poètes. Poètes adultes, poètes enfants. Et ils concluent leur entretien par une citation d'un enseignant, d'un poète, Jacques CHARPENTREAU.

« On a beau s'interroger sur la poésie on n'en perce pas les mystères.

On a beau analyser l'enfance on n'en épuise pas les secrets.

Les hommes simples diront qu'il n'y a ni secret, ni mystère.

Et ce serait là tout le secret et tout le mystère, l'implacable opacité des axiomes : tous les enfants sont poètes.

C'est une évidence qui ne se discute plus dans une société où l'on étudie l'enfance en négligeant les enfants, où l'on disserte sur la poésie sans lire les poèmes. »

*Extraits du dialogue entre
Thalis DE MOLÈNES
et Christian ROBIN*

Extraits d'un dialogue entre Thalie de Molènes (1) et Christian Robin (2). Entretien réalisé au micro de Radio-Bocage, dans le cadre de la 1^{re} Francalivre organisée en novembre 1984 par les F.F.C. de l'Allier, lors de la semaine nationale « Le livre et les jeunes ».

(1) Thalie de Molènes, rédactrice en chef de Jeunes Années et Jeunes Années Magazine. Ecrivain pour la jeunesse, elle a notamment publié chez Castor-Poche « Ricou et la Rivière », « La galopeuse de Lune ».

(2) Christian Robin, animateur socio-éducatif, a publié quelques poèmes pour enfants et adolescents dans Jeunes Années et Jeunes Années Magazine.

ADRESSES

Radio-Bocage
7 avenue Victor-Hugo
03000 MOULINS

Thalie DE MOLÈNES
Jeunes Années
10-14 rue Calain
75020 PARIS

Christian ROBIN
Le Moulin Chatel
03250 CHATEL-MONTAGNE

Radio-Bocage : une radio livre

Journées, semaines — voire même années — à thème, ça baigne. On aime. Il est vrai que c'est facile, c'est pas cher. Mais est-ce que ça peut rapporter gros ? Voyons ensemble.

Du 18 au 25 novembre dernier « *Le livre et les jeunes* » bénéficièrent d'une semaine nationale.

Dans le département de l'Allier les actions furent multiples à l'initiative des municipalités, des bibliothèques, des éditeurs, des foyers ruraux, de la Fédération des Conseils de Parents d'Elèves, des Francs et Franches Camarades...

Radio-Bocage, Radio locale privée de la fédération des associations laïques, prit aussi sa part

dans ce cortège d'animations, d'expositions, de journées d'études, de colloques et de rencontres. Le programme de Radio-bocage s'est construit autour d'une proposition des Francas de réaliser un débat public autour de « La presse et les jeunes : pour les jeunes ? par les jeunes ? ». Ce programme radiophonique s'est ensuite élargi à d'autres aspects. Avec pour objectifs de broser un tableau de la situation actuelle, au plan local, du livre et de la presse pour l'enfance et pour la jeunesse. Un dossier rassemble les traces de quelques moments forts de cette expérience. Le précédent entretien en est extrait.

BILINGUISME NATUREL

facteur favorisant pour l'étude des langues

L'expérience de Louise Marin relatée dans *L'Éducateur* n° 4 (15 janvier 1985) nous a d'autant plus intéressés qu'elle nous rappelle des recherches voilà 12 à 15 ans au sein de diverses commissions : Méthode Naturelle, Tâtonnement Expérimental, Connaissance de l'Enfant, Expériences Fondamentales, ... et plus particulièrement nos propres observations sur l'évolution du langage de notre petit-fils pendant ses 2 premières années, évolution concrétisée par une bande magnétique qui a souvent, alors, servi de base aux travaux de ces commissions.

Les observations de Louise et les nôtres se rejoignent et se complètent, prouvant une fois de plus la validité des principes pédagogiques de Freinet, lesquels ont maintenant acquis droit de cité puisque repris également depuis par des personnalités notoires.

« *Tout est joué avant 6 ans* » dit Laurence LENTIN. Et nous savons combien il est important de permettre à l'enfant de multiplier ses expériences dans tous les domaines, expériences fondamentales sur lesquelles, plus tard, viendront s'appuyer les divers apprentissages qu'il entreprendra.

Le bilinguisme dès le départ dans la vie est une de ces expériences fondamentales qui favorisera par la suite l'étude des autres langues

si nécessaire en cette fin de XX^e siècle. Les preuves sur ce plan sont multiples : toute personne ayant appris conjointement dans son enfance sa langue maternelle et une langue régionale ou étrangère parle plus facilement et mieux une autre langue étrangère que celle qui, n'ayant connu que le français, est obligée de faire une grosse réadaptation auditive, phonétique et structurale. — Les enfants d'un village Serbe limitrophe de 3 pays émerveillaient, en 1918, les militaires français qui y stationnaient. Dès leur plus jeune âge, ils utilisaient 3 langues et, en quelques semaines, ils avaient appris à parler aussi le français.

Il est maintenant scientifiquement reconnu que l'enfant, à sa naissance, est apte à acquérir n'importe quelle langue. La gamme des sonorités qu'il émet est immense : les jeux vocaux du bébé, ses recherches sur les sons, ses tâtonnements, ses trouvailles multiples dans l'utilisation de ses organes phonateurs sont d'une extrême richesse, mais elle va se rétrécissant car, son oreille s'habituant aux sons de la langue qu'on lui parle, il calque sur ceux-ci les sons qu'il émet et, peu à peu, ses organes phonateurs perdent une partie de leurs possibilités. — Sur ce point, les Français sont défavorisés car l'amplitude des fréquences sonores de notre langue est très réduite.

(Voir schémas joints).

Dans le pré-langage des tout-petits, on remarque que le bébé reproduit la « mélodie linguistique » de la personne avec laquelle il a des relations affectives constantes (le plus souvent intonations de sa maman). C'est seulement un peu plus tard que, de cette musique de la phrase, se dégage deci-delà un mot compréhensible (même processus qu'en écriture : du gribouillis se dégage un mot, une lettre reconnaissable). Cependant, selon son environnement, il peut aussi être sensible à d'autres mélodies : ainsi, avant de parler, Anne-Marie reproduisait d'une façon frappante le chant des tourterelles qui avoisinaient sa maison. A la R.I.D.E.F. au Danemark où notre atelier travaillait sur « l'apprentissage de la langue maternelle », une camarade française, résidant en Tunisie, assurait que son bébé, qui était la plupart du temps avec son employée tunisienne, « gazouillait en arabe ». Evidemment, l'environnement de Colas étant à 90 % le français, c'est donc d'abord le français qu'il a compris et utilisé. Mais cela ne l'a pas empêché de « s'imprégner » de la musique de la langue utilisée par sa grand-mère. Sa réaction à l'Espéranto, la première fois où il a montré qu'il « avait compris » me fait penser à celles de Sylvie au français. Elle a parlé très tard — sa maman s'en inquiétait — et cepen-

dant ses réactions gestuelles rapides à ce que nous disions même si cela ne s'adressait pas directement à elle, prouvaient qu'elle entendait bien et comprenait.

Après le stade de la compréhension de l'espéranto, Colas commence à reproduire des mots. Nous remarquons que ses premiers mots en espéranto sont, comme les premiers mots de Yannick, en relation avec l'affectif : « gâteau » (kuko) c'est aussi après maman et papa, le premier mot qui s'est distinctement dégagé de sa phrase mélodique. Puis : « minou, nounourse » l'équivalent du « pupo » de Colas). Comme tous les apprentissages, celui du langage est conditionné par le « plaisir » qu'il procure. Le plaisir d'actionner la poubelle entraîne l'intégration du mot « rubujo ». Plaisir, mais aussi activité. « L'acquisition du langage passe par le corps » disait Freinet. En quoi il est aujourd'hui rejoint par des sommités : BETTELHEIM, GENOUVRIER, ..., l'américain DELACK ne déclarait-il pas lors d'un colloque international à Besançon en 1973 « le mouvement est en relation directe avec le concept linguistique ». Cette relation langage-mouvement semble aussi importante pour l'apprentissage d'une seconde langue que pour celui de la langue maternelle et mériterait d'être approfondi.

En ce qui concerne les règles

grammaticales, Colas s'en imprègne par l'usage, les répétitions vécues « en situation », comme quiconque les acquiert dans sa langue maternelle quelle qu'elle soit.

Après un mois et demi de séparation, Louise craignait que Colas ait tout oublié. Nous aussi, à la rencontre I.C.E.M.-Espéranto de Languimberg en juillet 1984, craignons que les petits de 4 à 7 ans qui, à Buxy en 1983, s'étaient familiarisés avec l'espéranto mais ne l'avaient plus parlé de l'année, ne sachent plus grand chose. Eh bien ! non. Il a suffi de leur parler et les souvenirs sont vite revenus. Réaction semblable à celle d'adultes qui, ne parlant depuis des dizaines d'années qu'un français « correct » et se retrouvant soudain dans le milieu paysan de leur enfance, se remettent au patois sans même s'en apercevoir.

Une question dont Louise ne parle pas, mais, la connaissant nous savons combien elle y est attentive, c'est le rôle capital de l'oreille et par conséquent l'importance de la qualité de la voix, la vitesse du discours, la netteté de la prononciation, trois points essentiels trop souvent négligés et sur lesquels il serait bon de se pencher.

Il semble que cette expérience devrait, par ses observations, éclairer nos camarades professeurs de langues sur l'intérêt du bilinguisme précoce, mais d'un bilinguisme qui ne soit pas, comme cela

s'est fait il y a quelques années dans les maternelles, des expériences sans lendemain.

Le bilinguisme naturel, continu, sans contrainte, au rythme de l'enfant, est depuis longtemps pratiqué dans les familles dont les parents, de nationalité différentes (italo-hongrois, franco-hollandais, suédo-japonais, ...) utilisent entre eux l'espéranto comme langue de communication. Il a été remarqué que leurs enfants, qui apprennent simultanément l'espéranto et la langue du pays où ils vivent, sont particulièrement aptes à l'étude de nouvelles langues. Les enfants de camarades français espérantistes qui ont été plus ou moins plongés dans ce bain linguistique, possédant déjà vocabulaire, grammaire, structures différentes de leur langue maternelle, s'adaptent aussi plus rapidement et plus facilement que les autres à l'étude des langues étrangères (cf. Lien-F.I.M.E.M. n° 59).

L'espéranto, étant une langue logique, parfaitement régulière et sans aucune exception, leur fournit une base de références que nulle autre langue, vivante ou morte, surchargée de règles et d'exceptions arbitraires, ne pourra jamais offrir.

Denise et Paul POISSON
239, rue Victor Hugo
37540 S^t Cyr-sur-Loire

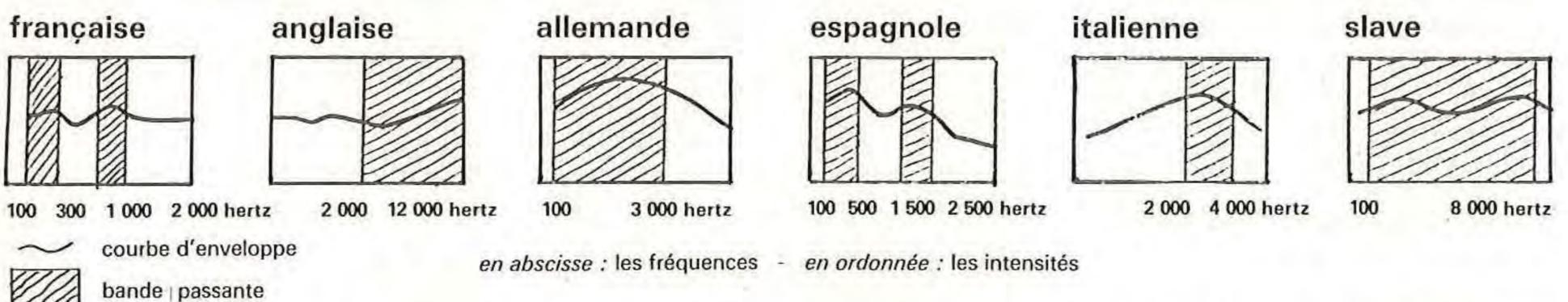
Documentation diffusée au Salon Expolangues - Paris 1983

La voix ne contient que ce que l'oreille entend. On parle comme on entend.

L'oreille française, après l'oreille espagnole, a, face à des langues comme l'anglais, l'allemand et les langues slaves, presque la position d'une oreille sourde.

La lecture attentive des courbes d'enveloppe ci-dessous prouve que **LE DON DES LANGUES C'EST CELUI DE LES ENTENDRE.**

LES COURBES D'ENVELOPPE : A chaque langue correspond une courbe d'enveloppe (courbe de sensibilité de l'oreille) et une bande passante (zone de plus grande sensibilité auditive). A titre d'exemples, voici les courbes d'enveloppe et les bandes passantes de six langues.



Ces schémas expliquent notamment pourquoi les slaves intègrent aussi facilement les langues étrangères : leur audition est caractérisée par une telle ouverture qu'elle inclut sans difficulté les bandes passantes des autres langues.

MATHÉMATIQUES:

partir des idées des enfants

Dans ma classe de S.E./C.P. (4 + 16) j'essaie au maximum d'éveiller la sensibilité mathématique des enfants en partant d'abord de leurs idées et en travaillant sous forme de recherches, individuelles et collectives.

Ce n'est pas toujours facile, essentiellement parce que je ne vois pas toujours ce qui pourrait être l'occasion de pistes mathématiques. Aussi, dès que j'aperçois quelque piste, aussi anodine soit-elle, je la note sur mon carnet. J'ai ainsi un éventail d'idées que je ressors peu après en les inscrivant au tableau. Mon rôle est donc de permettre le regard du groupe sur le travail d'un enfant.

A partir de là il peut y avoir soit recherche individuelle soit recherche collective. En général d'ailleurs, il y a un va-et-vient entre ces deux formes de travail.

Je vais donner un exemple pour mieux illustrer ce que je veux dire.

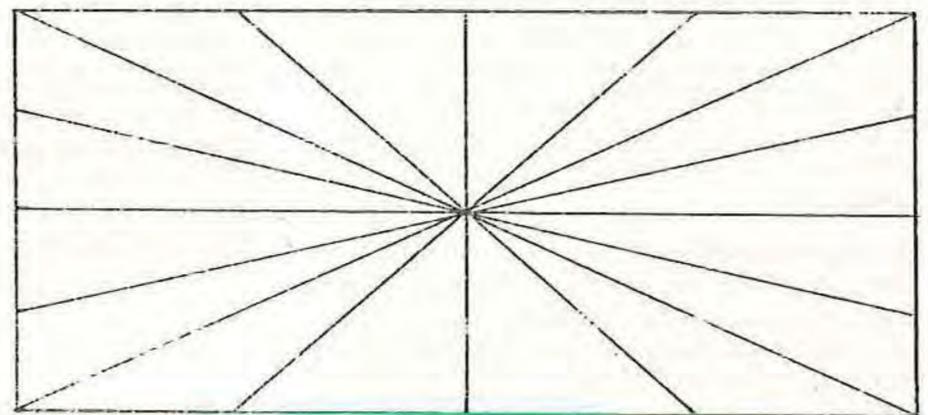
Ce matin-là j'ai mis au tableau 2 travaux d'enfants et j'ai donné à chacun une feuille de papier en disant simplement de chercher ce que l'on voulait (les enfants ont l'habitude et, en principe, presque tout le monde démarre ; j'aide ceux qui sont gênés en leur proposant des idées de recherches).

Au bout de 15 à 20 minutes, je me suis retrouvé avec 20 travaux qui, parfois, étaient très différents comme on va le voir plus loin.

A ce moment-là. Nous avons arrêté la séance. Et c'est dans les jours suivants que j'ai proposé ces recherches à la critique du groupe. Bien sûr, nous ne les avons pas toutes vues car sur le nombre certaines d'entre elles se recoupaient. (Mais je n'élimine rien a priori et surtout pas ce qui apparemment n'a rien de mathématique : ce sont souvent ces situations-là qui sont les plus riches).

Voici donc ce que cela a donné à partir de la première situation, celle de Wilfried (S.E.).

Sur son ardoise il avait fait ceci :



RECHERCHE N° 1 - CLAIRE (S.E.)

Elle a procédé à un autre découpage du plan et a ajouté des nombres.

	7	14	21	28	35
1	8	15	22	29	36
2	9	16	23	30	37
3	10	17	24	31	38
4	11	18	25	32	39
5	12	19	26	33	40
6	13	20	27	34	41

Delphine a une idée : écrire les nombres à l'envers.

Je refais vite le quadrillage en suivant cette proposition.

	7	41	12	82	53
1	8	51	22	92	63
2	9	61	32	03	73
3	01	71	42	13	83
4	11	81	52	23	93
5	21	91	62	33	04
6	31	02	72	43	14

Un enfant remarque la suite :

01 - 11 - 21 - 31 - 41 - 51 - 61 - 71 - 81 - 91

J'écris les autres pour les montrer à tous :
02 - 12 - 22 - 32 - 42 - 52 - 62 - 72 - 82 - 92
03 - 13 - 23 - 33 - 43 - 53 - 63 - 73 - 83 - 93
04 - 14 - ...

Par groupe on a essayé de savoir quelle était la différence entre ces nombres (combien il faut pour aller de l'un à l'autre). On a fait ça à l'aide de pions de couleurs. Cela n'a pas été du tout évident et il nous a fallu 5 ou 6 essais pour bien voir qu'il y avait 10 entre chacun d'eux.

RECHERCHE N° 2 - WILFRIED (S.E.)

Lui aussi est parti dans une toute autre piste que celle qu'il avait proposée au début.

1	
2	
1	
2	
1	
2	
1	

Delphine L. propose de continuer d'écrire les nombres en respectant le même code : 3,4 5,6...

1	3	5	7	9	11
2	4	6	8	10	12
1	3	5	7	9	11
2	4	6	8	10	12
1	3	5	7	9	11
2	4	6	8	10	12
1	3	5	7	9	11

Rapidement on s'aperçoit des deux suites :
1 - 3 - 5 - 7 - 9 - 11.
2 - 4 - 6 - 8 - 10 - 12.

(Je ne parle pas de nombres pairs et impairs).

Je leur fais remarquer qu'on retrouve ces suites dans les diagonales.

RECHERCHE N° 3 - Patricia (C.P.) :

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----

(Patricia n'avait pas écrit les nombres).

Commentaire des enfants :

- Ça ressemble à une échelle.
- À 2 échelles.
- On dirait un T.
- Il y a une échelle qui est plus longue que l'autre.
- On pourrait compter les barreaux.

On trouve 14 et 24. Je propose de

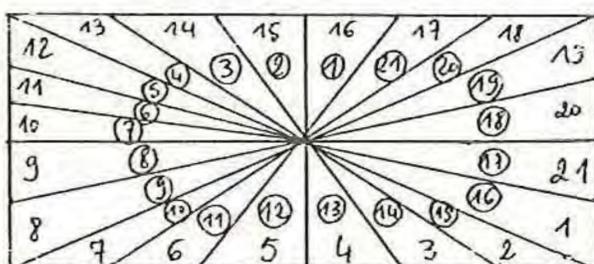
14
13
12
11
10
9
8
7
6
5
4
3
2
1

chercher combien ça fait en tout. Je pose l'opération en ligne.

$$\begin{array}{r} 14 \\ + 24 \\ \hline 38 \end{array}$$

RECHERCHE N° 4 - Denis (C.P.)

Denis avait mis les nombres non entourés.



Commentaire des enfants

— On pourrait commencer de compter d'un autre endroit.

— Et à l'envers.

(on le fait ; moi, j'écris au tableau)

— Le 8 prend la place du 9.

— Et le 9 prend la place du 8.

— le 19 est au même endroit.

Ça ressemble à une pendule.

Une partie de notre travail

Je ne présente là qu'une partie du travail réalisé. Il y avait encore d'autres découvertes sur ce même thème, sans oublier tout ce qui avait été fait à partir de l'autre situation qui parlait de permutations. Au bout du compte, cela nous a occupé pendant plus d'une semaine (5 ou 6 séances environ).

Et le programme ?

On pourrait se demander où mènent toutes ces recherches et surtout quel est leur lien avec le programme. Je crois que là il nous faut regarder les résultats auxquels nous sommes parvenus.

Recherche n° 1 :

— écriture des nombres jusqu'à 41

— on s'est rendu compte pratiquement de ce que représentaient certains nombres (11 - 21 - 31...)

— approche de la différence

— imprégnation de certaines suites :

11 - 21 - 31...

12 - 22 - 32...

Recherche n° 2 :

— sensibilisation aux nombres pairs et impairs

Recherche n° 3 :

— étude des nombres jusqu'à 24

— technique de l'addition

— imprégnation visuelle d'une construction géométrique

Recherche n° 4 :

— étude des nombres jusqu'à 21

— permutation des nombres : 8-9/9-8

— approche d'un phénomène : le 19 est au même endroit

— sensibilisation à la configuration d'une pendule.

Comme vous le voyez ; voilà autant de notions qui sont au programme C.P. et qui vont même au-delà parfois. Je crois que le programme fait peur parce qu'on le prend du mauvais côté. Pris différemment, il arrive presque tout seul. Et puis pour être tranquilisé et se repérer, on peut préparer sur une fiche tout le programme des enfants, et cocher quand une notion a été vue. Et chaque fois qu'on y revient on met un repère. Car c'est ce qu'il y a d'intéressant dans cette façon de travailler : on revient souvent sur ces mêmes choses ; le clou est enfoncé plusieurs fois. Je crois beaucoup à la vertu des touches périodiques pour que les choses s'assimilent bien.

Peut-on généraliser cette forme de travail ?

Effectivement, je crois qu'on peut facilement aborder de cette façon toute l'année du C.P. Pourtant je ne travaille pas toujours ainsi. Parfois, c'est moi qui provoque une situation qui présente un problème. (Il est bon que les enfants soient confrontés à des exercices variés). De temps en temps aussi, je donne un travail de consolidation (numération).

Mais le gros de ma démarche est quand même celle-ci.

Car ce qui est important à mes yeux, c'est que chaque enfant suive son propre cheminement mathématique et s'empare de ce langage d'une manière tout à fait personnelle. La culture n'a pas qu'un chemin, elle les a tous.

Méfions-nous de cette école qui, par souci scientifique, croit devoir faire passer les enfants par tel endroit pour les amener à tel autre. Les enfants nous échappent toujours et toujours ils ont envie d'aller voir ailleurs. Et c'est alors qu'il nous faut les suivre ; même s'ils se trompent, surtout s'ils se trompent car c'est souvent l'erreur qui provoquera l'invention nouvelle.

Lorsque, le matin, je mets au tableau les travaux des enfants, je ne sais pas sur quoi ça va déboucher. Certes, je vois bien certaines pistes possibles, mais je me garde bien d'en parler. Pas tout de suite en tout cas. Presque toujours ça part rapidement dans une direction. Peut-être un autre jour, grâce aux nouvelles acquisitions, une situation similaire s'en ira ailleurs ou plus loin.

Par exemple, avec des enfants plus grands et avec ces mêmes bases de départ, nous aurions certainement vu autre chose.

Il faut nous mettre en recherche

En fait, à l'I.C.E.M., il faudrait continuer ce vaste chantier de l'expérimentation mathématique. Peut-être ainsi pourrions-nous prouver que toute l'école primaire pourrait procéder comme ceci. Peut-être aussi mettrions-nous à jour une espèce de « programme naturel », en tout cas des constantes qui reviendraient chez les enfants à certaines périodes. Bien sûr, ce qui serait passionnant, c'est de voir ce qui provoque telle recherche chez les enfants, étudier tout le côté affectif qui entre en jeu.

Il faut donc se lancer. Et si vous avez un peu peur, commencez donc par une toute petite séance de temps en temps.

Et là bien sûr, il faut parler de la part du maître. Nous n'avons pas besoin d'une grande culture mathématique (elle s'acquiert peu à peu). Nous avons surtout à nous rendre sensibles à ce qu'apportent les enfants. Il faut se mettre libre, il faut nous rendre disponibles. Plus nous serons naïfs et mieux cela vaudra. Naïfs et passionnés.

Christian Combes

On aimerait en savoir plus...

Math en liberté

Dans ma classe, le matériel est à la disposition des enfants :

— nos fiches faites par moi seul ou avec les enfants ;

— les fichiers C.E.L., livrets, bandes ;

— des manuels scolaires, fichiers O.C.L.D. ;

— matériel mathématique tel que cubes, Cuisenaire, blocs logiques, mais aussi balances, ficelle, catalogues, tarifs de magasins, cartes, cartes routières, horaire S.N.C.F., etc.

Les enfants travaillent seuls ou à deux en choisissant fiches ou matériel. J'interviens, rarement, pour faire varier les sujets. Quelquefois, ils ne prennent aucun matériel.

En général, j'ai constaté qu'ils travaillent beaucoup plus vite et plus efficacement quand on les laisse suivre leur propre cheminement.

Les échanges ne doivent pas être trop dirigés : ils mettent leurs

trouvailles sur papier ou au tableau ; les copains les regardent et ils en tirent ce qui correspond à leurs possibilités et à leurs intérêts.

Je les suis au mieux, en donnant des indications, en faisant formaliser, en introduisant les signes mathématiques. Dans une année, on aborde toutes les notions sans problème.

Ainsi, ils construisent leurs connaissances dans le plaisir.

Lire : Dossier pédagogiques de *L'Éducateur*, n°s 36-37, 46-47-48, et 60-61. Ces deux derniers écrits par Paul LE BOHEC.

Bien entendu, cette approche de la mathématique n'est pas exclusivement « Freinet ». Il suffit de lire aussi ailleurs !

J. PORTIER - Ecole de Gents - 50530 Sartilly



AH !

L'étrange poisson

Un jour que j'allais à la pêche, je pêchais deux gardons. Tout à coup, je vis un étrange poisson. Je l'attrapais et je le mangeais mais je ne savais pas que c'était un poisson malheur. Le lendemain, quand j'allai à l'école, je me suis fait écraser par une auto. Je montai au ciel ; en chemin je rencontrai un pépère qui montait aussi ? Je me dépêchai de monter car il ne restait plus qu'une place sinon il faudrait que j'aille en enfer. Je doublai le pépère et j'arrivai le premier. Ça arrangeait le bonhomme car il avait froid.

Eric CHARON (Lozon)

Un acquis collectif du mouvement Freinet

LE TEXTE LIBRE

L'EXPRESSION LIBRE

L'APPRENTISSAGE DE LA LANGUE

La notion d'expression libre à l'école s'est forgée à une époque où l'école ne laissait à l'enfant d'autre marge de manœuvre personnelle que clandestine. Ce terme voulait à la fois dénoncer cet état de fait et proposer une alternative qui tienne compte de tous les aspects de l'expression et des aspirations des enfants, leur faisant retrouver au sein de l'école, leur unité et par là, les moyens indispensables à l'édification de leur personnalité.

Dans la pratique, (et c'est par là que tout a commencé) cette alternative s'est d'abord incarnée par le texte libre qui s'opposait à la rédaction traditionnelle à sujet imposé et prétendait atteindre mieux les mêmes objectifs. Le texte libre s'est diversifié, ouvert à d'autres techniques tournées vers la communication et la socialisation des productions de l'enfant. Ainsi, s'est créé progressivement, un ensemble structuré et cohérent dans lequel et par lequel l'enfant, tout en s'exprimant, construisait ses apprentissages, celui de la langue écrite spécialement.

Les techniques Freinet, élaborées dans un environnement sceptique et hostile ont fini par être reconnues par les textes officiels. Elles ont été banalisées et bien souvent réduites à des recettes pédagogiques pour être enseignées dans le cadre de la formation initiale et continue des instituteurs. Elles ont été appliquées dans des classes, hors de l'ensemble dans lequel elles puisent leur cohérence.

Le courant spontanéiste de 1968 grossi et nourri des retombées de 1968 s'est approprié « l'expression libre » pour en faire un absolu excluant toute contrainte sociale, institutionnelle et linguistique, engendrant des pratiques pédagogiques scolaires ou extra-scolaires aussi aberrantes qu'éphémères.

L'application des théories linguistiques à la pédagogie du Français a fait espérer un moment que le remède aux difficultés de l'enseignement de la langue était trouvé. L'École Moderne avec méfiance s'est ouverte à cette idée, y trouvant dans ses aspects « positifs » la confirmation de nombreuses intuitions de Freinet.

La recherche pédagogique, conduite à l'I.N.R.P. et ailleurs a fait apparaître les faiblesses et les limites d'une pratique exclusive du texte libre, comme moyen de l'apprentissage de la langue écrite. Certains sont allés jusqu'à affirmer que les pratiques d'expression libre, loin de libérer les individus, renforcent les déterminismes sociaux et culturels qui pèsent sur eux et creusent le fossé qui sépare les enfants défavorisés de ceux qui ne le sont pas.

L'idée d'expression libre subit au gré des circonstances, des périodes de flux et de reflux. Toutefois, en dépit des critiques ou des louanges qui lui sont périodiquement adressées, sa pédagogie demeure aujourd'hui réelle et vivante. Elle constitue un acquis essentiel et reconnu de notre mouvement. Mais les déformations et les fausses interprétations dont elle a été l'objet n'ont pas laissé l'idée intacte. Aussi est-il nécessaire qu'elle soit reprécisée.

L'expression libre est un moyen pour exprimer et construire ses relations avec le réel. Elle témoigne en premier lieu de l'activité spontanée de l'enfant, de son besoin de se situer et de communiquer. Mais, parce que l'enfant n'est pas un être autonome, l'expression libre exige la participation active et déterminante de l'adulte. Sans elle, rien n'est possible. L'adulte accueille et accompagne le mouvement de l'enfant. Mais il le prolonge l'oriente ou l'infléchit si c'est nécessaire. L'expression libre n'est donc pas le laisser-faire qui est une manière inavouée d'abandonner l'enfant. La langue préexiste à l'arrivée de l'enfant dans son milieu d'origine.

Elle lui impose ses normes, ses valeurs ainsi que les rapports que son milieu entretient avec elle. En apprenant à parler, les enfants

s'approprient tout l'ensemble. Lorsqu'ils s'expriment, c'est cela qu'ils expriment autant qu'eux-mêmes. On comprend de ce fait, que les enfants qui font du « texte-libre » ne sont pas libres. Mais ils ne le sont pas davantage si l'école ignore la réalité du milieu de leur vie quotidienne.

Pratiquer l'expression libre, ne signifie donc pas pour nous maintenir l'enfant dans les limites de son milieu d'origine, l'affranchir de l'effort à fournir pour s'approprier sa langue, l'isoler du monde extérieur. Pratiquer l'expression libre signifie simplement leur reconnaître le droit de dire et de communiquer à l'école comment ils perçoivent et ressentent ce qu'ils vivent, chez eux, dans la rue, au stade, devant la télévision ou ailleurs.

Nous n'avons jamais prétendu que, dès lors qu'ils relatent par écrit ou oralement, un moment de leur vie, les enfants ont acquis les moyens de leur liberté d'expression. Nous sommes même sûrs du contraire. Mais nous savons, par expérience que c'est d'après ce qu'ils font et disent que l'éducateur élabore et construit son action pédagogique, laquelle ne se contente pas de recevoir passivement, comme l'ont constaté tous ceux qui ont vu fonctionner des classes Freinet. La classe Freinet est organisée pour accueillir et susciter l'expression libre de l'enfant mais également, pour qu'elle s'inscrive immédiatement dans un réseau de communication, de production et d'échange. C'est là qu'elle est travaillée, confrontée à celle des autres, qu'elle est mise au contact du réel dans toute sa complexité par la médiation de l'adulte et des techniques appropriées (chacun maintenant les connaît). C'est là que s'imposent l'exigence et le travail par lequel les enfants créent et produisent, s'extraient, sans rupture artificielle, du « confort » de leur milieu d'origine. C'est en ce sens que la pédagogie Freinet est une pédagogie populaire.

Au contact du réel, les enfants en touchent et en perçoivent les aspects divers : ceux qu'ils reconnaissent, ceux qu'ils découvrent et qui vont s'intégrer ou entrer en conflit avec leurs acquis et leurs représentations du moment. Ces conflits sont nécessaires. S'ils sont à la mesure des capacités des enfants, ils leur font évaluer les résistances, percevoir les différences, relativiser leur savoir. Les enfants passent alors par les étapes indispensables à la construction des savoirs. S'agissant de la langue, ce processus doit accomplir deux phases essentielles ; 1^{re} : maintenir la continuité entre la langue réelle des enfants et celle qu'ils sont en train d'élaborer et de construire à l'école. D'où la nécessité de la libre expression de leur parole. 2^e : préserver leur marge de manœuvre en ménageant leur liberté de parole et d'action au sein des situations de travail.

L'apprentissage de la norme doit être ressenti comme l'acquisition indispensable à l'extension de leurs capacités d'expression, non comme la finalité d'un travail scolaire.

Les enfants s'expriment. Le maître et le groupe orientent et choisissent ce qui permet de construire et de réussir leurs projets de travail. Les techniques Freinet ont été élaborées dans cette perspective. La part du maître est essentielle, répétons-le. Dans cette part il faut inclure les leçons magistrales quand elles participent à la réussite des projets de travail. Au rang de ces leçons, figurent celles qui contribuent à la découverte et à la compréhension du fonctionnement, de l'organisation et des contraintes de la langue. La connaissance profonde de ces données conditionne l'usage maîtrisé de la langue sans lequel la liberté d'expression n'existe pas.

Texte-libre et usage maîtrisé de la langue ne sont pas synonymes. Le premier est pour nous le passage obligé vers la réalisation du second. Et sa fonction ne se limite pas à cela.

Jacques TERRAZA

LECTURE, LECTURES : ACTES DE VIE



Compte rendu et impressions du colloque de Châtelleraut (voir L'Éducateur n° 2 et 7)

1. Les intervenants

L'A.S.F.O.R.E.L. (Association pour la Formation et la Recherche sur le Langage)

L'A.S.F.O.R.E.L. est une association (loi du 19 juillet 1901) fondée en 1981 par Laurence Lentin et ses collaborateurs, praticiens-chercheurs, impliqués dans différents domaines liés au développement de l'enfant, afin de prolonger et d'étendre la réflexion et les travaux conduits à l'université de la Sorbonne Nouvelle, dans le cadre de la Formation de Recherche « Acquisition du langage oral et écrit » (Théorie et Application).

Deux groupes de travail A.S.F.O.R.E.L. existent dans la Vienne ; de nombreux collègues, des parents, des éducateurs nous posent des questions sur les thèses de Laurence Lentin et sur la manière dont nous les appliquons dans notre pratique de tous les jours. Ce colloque permettra, nous l'espérons, de répondre en partie à leurs questions grâce à l'intervention de Laurence Lentin et aux trois ateliers que nous animerons pendant ce colloque et pendant les deux semaines d'animation (cf. programme des animations).

Ces ateliers ont été préparés et conçus pour approfondir et illustrer à partir d'exemples concrets les thèses exposées par Laurence Lentin au cours de son intervention du samedi matin 24 novembre 1984.

En voici les sujets :

Samedi 24 novembre de 16 heures à 17 heures (en présence de Laurence Lentin) :

— Le livre illustré pour enfants de la deuxième année de la vie à l'apprentissage de la lecture. Discussion à partir d'exemples concrets d'analyse de livres illustrés.

Samedi 24 novembre de 18 heures 30 à 19 heures 30 (en présence de Laurence Lentin) :

— Du parler au lire. Discussion à partir de la présentation d'un exemple d'interaction entre l'adulte et l'enfant pendant le passage du parler au lire.

Dimanche 25 novembre de 11 heures 30 à 12 heures 30 :

— parler avec l'enfant en toutes circonstances pour le préparer à apprendre à lire. (Projections montrant l'interaction entre adultes et enfants à l'école maternelle).

Vous pourrez, nous l'espérons, vous faire une idée des expériences menées par les équipes de praticiens-chercheurs qui concernent toutes les catégories d'apprenants depuis le tout jeune enfant jusqu'à l'adulte et qui ont déjà fait l'objet de publications. Ce premier contact vous permettra de choisir parmi les ouvrages théoriques, les revues, les livres pour enfants présents à notre exposition.

En guise de conclusion, voici deux citations de Laurence Lentin prises dans l'introduction aux journées universitaires de la Sorbonne Nouvelle (Paris III) Journées organisées sous sa direction les 2 et 3 décembre 83 par la Formation de Recherche « Acquisition du langage oral et écrit » (Théorie et Application).

Précisons que les Actes qui rendent compte de ces journées seront présents à notre exposition.

« Au cours de sa première acquisition du langage, entre 0 et 6-7

ans, l'enfant met progressivement en fonctionnement un système syntaxique complexe grâce à une interaction appropriée que lui assurent les adultes qui lui parlent. Ce système se diversifie suffisamment pour permettre à l'enfant de construire des énoncés explicites, résultat d'un véritable travail mental d'allers-retours entre sa pensée, ses enchaînements de pensées et leur verbalisation »...

« Il n'y a pas pour nous d'opposition entre énonciation orale et énonciation écrite, mais au contraire une continuité. Il y a une infinité de formulations orales possibles, de même qu'il y a une infinité de formulations écrites possibles. Mais il y a aussi une frontière, ou si l'on veut : une passerelle, qui permet à l'enfant (si l'adulte y est attentif) de passer sans heurts de l'écrit de certaines de ses formulations parlées, de certaines variantes, à l'écrit proprement dit — ensuite toutes les nouvelles acquisitions (variantes, constructions, styles...) sont accessibles ».

Jean FOUCAMBERT
A.F.L.
B.P. 13505
75226 Paris Cedex 05

Je suis chercheur à l'Institut National de la Recherche Pédagogique et Vice-Président de l'Association Française pour la Lecture. Le travail que je fais à l'I.N.R.P. et à l'A.F.L. est complémentaire.

L'I.N.R.P. a coordonné depuis 10 ans des équipes expérimentales qui tentaient de transformer l'organisation générale de l'école élémentaire. Il s'agissait de réduire l'échec scolaire et, en particulier, ses effets inégalitaires et ségrégatifs. Les innovations allaient dans des voies différentes : l'organisation en groupes de niveau, la pédagogie de soutien, l'organisation en cycles, l'école ouverte à l'intérieur (avec les architectures nouvelles) et sur l'extérieur (vers une éducation plus communautaire). A partir de 1978, il est apparu que les résultats de l'école ne pouvaient être décrits comme des « bavures » auxquelles des mesures de détail pourraient remédier mais comme les effets cohérents d'une organisation et d'une méthodologie conçues pour obtenir ce qu'on obtient : la sélection d'une minorité vers des études longues, l'orientation de la majorité vers des études courtes ou la vie active.

Définir une école dans laquelle tous les enfants se prépareraient à des études secondaires effectives d'au moins 4 à 5 ans, c'est proposer une organisation complètement différente, avec des méthodes et des contenus nécessairement nouveaux. Pour trouver une autre école, il faut arrêter de courir après une super-école, où tout serait pareil sauf que tous les élèves, cette fois, y réussiraient.

La lecture a progressivement pris une part importante dans ces démarches, car la possibilité de suivre des études secondaires implique de maîtriser des stratégies complexes vis-à-vis de l'écrit, alors que 70 % des enfants, précisément ceux (et pour cette raison) qu'on ne destine pas aux études longues, ne sont dotés que de mécanismes rudimentaires, axés sur un enseignement alphabétique, qui fait de l'écrit un langage médiocre qu'il faut entendre pour le comprendre, au lieu d'être ce qu'il est pour les autres, directement un langage pour l'œil.

Le lecteur est bilingue ; 30 % des enfants sont lecteurs ; le reste s'épuise dans une traduction difficile et infructueuse dès que l'écrit est abondant et complexe.

Mais comment rendre tous les enfants bilingues envers l'écrit alors que ceux qui le deviennent le sont à travers des interactions multiples, dès leur plus jeune âge, avec les écrits les plus variés et un environnement qui les associe à cette utilisation les faisant, rapidement et avec les moyens qui sont les leurs, passer du rôle de témoin à celui d'acteur ?

L'A.F.L. a choisi de travailler dans plusieurs voies :

- informer le plus largement possible tous les publics pour faire connaître la véritable nature des conduites de lecture et les conditions nécessaires à leur apprentissage, dans le corps social, dans la famille, à l'école ; en un mot, déscolariser la lecture pour permettre aussi à l'école de jouer son véritable rôle ;
- transformer les conditions scolaires de l'apprentissage initial en considérant l'enfant, dès son plus jeune âge comme destinataire et utilisateur des écrits les plus variés, en organisant des cycles hétérogènes de 3 années (2-5 ans, 5-8 ans, 8-11 ans), en développant les Bibliothèques Centres Documentaires, en utilisant l'informatique pour des systématisations (ELMO 0 avec les 5-8 ans, ELMO ensuite), en explorant les bases d'une autre pédagogie, etc. ;
- aider la formation permanente (16-25 ans, alphabétisation, formation continue des entreprises, etc.) à utiliser une méthodologie nouvelle en faveur de la lecture ;
- permettre aux collectivités locales et aux diverses associations à vocation éducative de développer des projets globaux de lecturisation ;
- prendre conscience du pouvoir d'exclusion des écrits existants et faciliter l'apparition et la diffusion d'écrits nouveaux rétablissant les actuels non-lecteurs dans le statut de destinataires d'écrits.

Au cours de ces journées de Châtelleraut, je souhaite intervenir sur deux de ces points :

- l'informatique et la lecture : logiciels, emploi, effets ELMO et ELMO 0 ;
- quelle politique globale de lecture au niveau des collectivités et des associations.

Jean FOUCAMBERT

INSTITUT COOPÉRATIF DE L'ÉCOLE MODERNE (I.C.E.M.)

L'Institut Coopératif de l'École Moderne devient immédiatement identifiable si on lui adjoint comme le veut la coutume le terme de pédagogie Freinet, du nom de son fondateur Célestin Freinet.

On est en pays de connaissance si l'on ajoute que l'Institut Coopératif de l'École Moderne est l'éditeur de la B.T. (Bibliothèque de Travail), outil bien connu dans le monde enseignant, ainsi que les outils qui en ont découlé, B.T.J. (Bibliothèque de Travail Junior) pour les plus jeunes, B.T. 2 pour le secondaire, B.T. Sonore, documents audio-visuels de haute qualité.

L'Institut Coopératif de l'École Moderne est un mouvement pédagogique déjà ancien puisqu'il fut fondé dans les années 20. Certains en profitent pour affirmer que la pédagogie Freinet est, de nos jours, largement dépassée. Sans doute auraient-ils raison si ce mouvement avait, dès son origine, secrété des dogmes immuables et intangibles. Mais c'est méconnaître de bonne ou de mauvaise foi, d'une part la philosophie éducative qui sous-tend la pratique de la pédagogie Freinet et d'autre part les modes de fonctionnement de ce mouvement.

En effet, Freinet écrivait :

« Nous redirons longtemps encore l'urgente nécessité de retourner obstinément à la base, d'aller chercher dans les pensées, dans les soucis et dans les questions enfantines les directives essentielles de notre pédagogie vivante, de retrouver la vérité des premiers contacts de l'enfant avec le monde, de ses tâtonnements, de ses réussites et de ses départs résolus pour de nouveaux dépassements ». (In la méthode naturelle de lecture Casterman, p. 73).

Un tel a priori démontre, s'il en était besoin, que, l'enfant étant

au centre de sa pratique, la pédagogie Freinet n'est et ne peut être qu'évolutive et qu'en outre elle peut s'appliquer partout et en tous les temps.

Mais si les pédagogues Freinet posent en a priori que l'enfant est le moteur de leur pratique, ils ne se tiennent jamais à l'écart des théories et des recherches susceptibles d'influencer et améliorer leur œuvre d'éducation.

Ainsi dans les réunions de leurs groupes départementaux, dans des congrès nationaux et internationaux, ils trouvent des lieux de recherche et de confrontation. Dans leurs commissions de travail, ils trouvent des lieux d'élaboration coopérative des outils pédagogiques dont ils ont besoin.

Mais ils prennent également en compte, tout en gardant leur spécificité, les recherches d'autres groupes pédagogiques et ils sont à l'écoute de toutes les recherches en cours. Les invitations lancées aux intervenants dans ce colloque en administreraient la preuve si besoin était.

De plus, le reproche qui leur est souvent fait de prendre en compte uniquement l'affectivité des enfants tombe de lui-même quand on sait le travail qu'ils ont mené à propos des apprentissages en général et de l'apprentissage de la lecture en particulier.

Quand Célestin Freinet et les travailleurs du mouvement ont mis en pratique puis explicité et théorisé dans leurs écrits « la méthode naturelle de lecture », ils n'ont pas obéi à un vain désir d'innovation pour l'innovation mais ils cherchaient à répondre à des besoins profonds qui quelques décennies plus tard n'ont pas encore trouvé de solutions satisfaisantes puisqu'ils sont l'objet de colloques.

Après avoir établi le constat qu'un nombre relativement important d'enfants et par conséquent d'adultes ne maîtrisaient pas l'outil lecture de manière efficace, ils ont essayé d'en analyser les raisons et d'en déduire des stratégies.

Ils ont alors mis en accusation la scholastique qui, en dépit des efforts des enseignants dont la bonne volonté ne saurait être suspectée, faisait de l'apprentissage de la langue un exercice désincarné, coupé des réalités de la vie infantine et sur lequel les élèves n'avaient aucune prise. Pour résumer, de façon sans doute un peu hâtive, c'était un travail sans sens et sans fonction.

D'où l'idée de redonner au langage et à son apprentissage sa fonction première et essentielle : la communication.

De là naquirent les pratiques du texte libre et de la correspondance scolaire, pratiques ayant acquis aujourd'hui leurs lettres de noblesse et appliquées dans un nombre croissant de classes.

En même temps que ces techniques, entrant dans la classe la vie de l'enfant puisqu'il avait à dire et à se dire. Sa parole, son être étaient pris en compte et il pouvait alors développer une personnalité harmonieuse.

Puis par la diffusion de sa pensée dans le journal scolaire ou au travers de la correspondance sa parole était authentifiée et valorisée. Et l'on pouvait alors envisager un apprentissage fructueux fondé sur une pédagogie de la réussite.

Par ailleurs, la mise en œuvre de telles pratiques, induisait obligatoirement une autre organisation de la classe faisant appel aux désirs et aux besoins des enfants et respectant leur rythmes individuels. Et l'élève-objet devenait alors sujet ayant la possibilité de gérer l'espace dans lequel il vivait et le temps qu'il y passait.

Conjointement à cette éducation de la responsabilité se met en place une éducation du travail. L'enfant, responsable de son devenir et de ses choix, ne va plus ressentir son travail comme une contrainte extérieure mais bien comme une nécessité, nécessité pour lui-même et pour le groupe dans lequel ou pour lequel il agit. Dans cette éducation la part du maître ne sera pas, comme certains voudraient en accréditer l'idée, le laisser-faire, laisser-aller. Elle sera tout au contraire empreinte d'exigence afin que l'enfant puisse sans cesse se dépasser.

Si de telles pratiques ont pour fonction un apprentissage plus efficace des langages, elles permettent de surcroît de former des êtres capables d'agir sur leur milieu, de le transformer en fonction de leurs besoins, de résister aux conditionnements, de réinvestir dans leur vie personnelle les apprentissages acquis de façon autonome.

Cette présentation de l'I.C.E.M. pédagogie Freinet laisse volontairement dans l'ombre un certain nombre de points. Mais les diverses interventions au cours de ce colloque et les différents ateliers ouverts auront permis sans doute d'apporter des informations supplémentaires.

2. Les ateliers

ASSOCIATION	TITRE ATELIER
A.F.L.	Entraînement à la lecture par micro-ordinateur.
A.S.F.O.R.E.L.	A.S.F.O.R.E.L. Le livre illustré pour les jeunes enfants. Du parler au lire. Parler avec l'enfant (projection).
ATD Quart monde	Illétrisme en milieu quart monde.
C.L.E.M.I.	Le journal objet de lecture et outil documentaire.
C.M.I.R.H.	Sensibilisation au langage écrit par micro-ordinateur chez le tout jeune enfant (communication). Même thème (atelier).
G.F.E.N.	Atelier écriture.
I.C.E.M.	Les moins de 6 ans. Continuité G.S.-C.P./C.E.1. J Magazine. Bibliothèque Centre Documentaire. Imprimerie et journaux scolaires. L'illétrisme scientifique. Les Ados et la presse.
I.C.E.M./I.N.R.P.	Lecture au collège (6 ^e - 5 ^e). Lire au L.E.P. (spécificités des réapprentissages).
Divers	Logiciels lecture.

3. Compte rendu des interventions

Le colloque a été préparé, présidé et animé par la municipalité de Châtelleraut et l'I.C.E.M.

1^{re} INTERVENTION : LAURENCE LENTIN

« Au cours de sa première acquisition du langage, entre 0 et 6-7 ans, l'enfant met progressivement en fonctionnement un système syntaxique complexe grâce à une interaction appropriée que lui assurent les adultes qui lui parlent. Ce système se diversifie suffisamment pour permettre à l'enfant de construire des énoncés explicites, résultat d'un véritable travail mental d'allers-retours entre sa pensée, ses enchaînements de pensée et leur verbalisation... ».

« Il n'y a pas pour nous d'opposition entre énonciation orale et énonciation écrite, mais au contraire une continuité. Il y a une infinité de formulations orales possibles, de même qu'il y a une infinité de formulations écrites possibles. Mais il y a aussi une frontière, ou si l'on veut : une passerelle, qui permet à l'enfant (si l'adulte y est attentif) de passer sans heurt de l'écrit de certaines de ses formulations parlées, de certaines variantes, à l'écrit proprement dit — ensuite toutes les nouvelles acquisitions (variantes, constructions, styles...) sont accessibles ». Laurence Lentin, 2/3 décembre 83 aux journées universitaires de la Sorbonne Nouvelle - Paris III.

Laurence Lentin parle en tant que chercheur sur le langage enfantin, après 15 ans d'expérimentation.

Pour elle : l'activité du lecteur compétent, ce n'est pas de transformer des signes écrits en sons, mais c'est une activité langagière au même titre que parler.

Il y a continuité entre Parler/Penser - Lire - Ecrire.

Actuellement, les linguistes n'ont pas défini de règles scientifiques quant au fonctionnement de la langue.

Il n'y a pas de français standard. De plus, la langue est changeante dans le temps.

Il y a 200 ans, on disait : « Il pleut. »

Dans le français parler actuel : « Il pleut pas. »

Dans le français écrit « standard » : « Il ne pleut pas. »

Etant donné la continuité entre le parler et l'écrit, l'enfant doit pouvoir énoncer avant de lire. Il doit avoir un éventail d'énonciations différentes et diversifiées (incluant le parler et l'écrit). Il faut lui apprendre à penser, lui apprendre à parler.

Qu'est-ce que parler ?

D'après Wallon « *Parler est une fonction biológico-sociale* ». biologique : cela soulève le problème de l'inné et de l'acquis ; le parler fait partie du patrimoine génétique. sociale : l'entourage aide ou non à développer ses possibilités langagières et cognitives.

L'enfant ne peut pas ré-inventer le français : il ne peut pas apprendre mot à mot.

Il faut souligner l'importance de l'échange affectif positif.

Chaque enfant étant différent, à l'école les différences vont se répercuter. Il faut donc exiger et favoriser les échanges individuels plus que les activités collectives qui font souvent illusion et qui ne permettent pas une réelle efficacité.

Plus le langage est différent à la maison et à l'école, plus il faut multiplier les offres de langage (cf. le problème du quart monde maintenu dans une situation d'exclus du point de vue langagier, social... fonctionnant en circuit fermé).

Tout enfant possède cette fonction langage, a le désir d'apprendre excepté s'il y a un blocage affectif énorme.

Comment l'enfant apprend-il ?

Si dans le contenu proposé, il y a plus de 20 % d'inconnus, le message ne peut pas être intégré aussi bien pour l'enfant que pour l'adulte car les possibilités de prévision, d'anticipation et d'hypothèse (vocabulaire, forme et syntaxe) deviennent impossibles.

Il y a alors décrochage quant au travail du système mental.

Tout apprentissage est un acte individuel et non collectif.

Quand j'apprends à lire à un enfant, je dois avoir conscience qu'il sait déjà lire.

Le langage de l'enfant évolue par substitutions successives à travers l'intégration d'un système et non par correction de l'adulte. Les enfants possèdent un système d'échange langagier personnel, possédant un même corpus de mots mais des variantes dans les structures de phrases.

Pour passer au texte écrit

Il faut que l'enfant maîtrise, produise et reçoive des variantes incluant des énoncés longs et ramifiés. D'où l'importance de la nature des textes qui ne doit pas dépasser la compétence langagière des enfants.

L'adulte doit avoir un rôle de médiateur entre l'enfant et l'écrit.

On apprend à lire par l'échange et non par la machine.

d'après L. Lentin

2^e INTERVENTION : EVELYNE CHARMEUX

Elle parle en tant que chercheur à l'I.N.R.P.

Qu'est-ce que lire ?

1) Lire : construire du sens à partir d'une perception visuelle.

2) Lire à haute voix : transmettre oralement à des auditeurs sa propre lecture du texte ; c'est une situation de communication orale.

3) Oraliser : transformer des signes écrits en signes sonores. « Cette activité n'a strictement aucun intérêt ».

- On doit éviter d'oraliser.

- On doit lire des yeux.

- A partir du C.E.2 : lecture à haute voix.

- On ne peut lire à haute voix un texte que l'on ne connaît pas.

- L'apprentissage doit se faire non pas en 1 an mais entre 2 et 8 ans, en deux étapes, avec comme objectif : rendre les enfants capables de construire du sens.

1^{re} étape : de 4 ans en maternelle.

2^e étape : de 2 ans en primaire.

- L'acte de lecture : lire, c'est construire du sens pour un message dont on a besoin (composante sémiotique).

Lire, c'est utiliser des types de discours différents selon les situations de communication (composante langagière).

Dans tout apprentissage ; il y a trois dimensions

1. Dimension affective

Le fait de se sentir chez soi dans le monde du lire et écrire doit être pris en compte très tôt. L'objectif prioritaire de l'école maternelle est de favoriser une rencontre avec des objets, des lieux, des diversités langagières. L'enfant vivra des situations vraies dans des types de discours différents.

2. Dimension cognitive

Il n'y a pas d'acquis sans connaissance (ne pas confondre connaissance et stéréotype). Apprendre à lire, c'est connaître pour les avoir théorisés les lieux, les objets, les systèmes. C'est aussi monter les mécanismes soi-même, démonter, décortiquer leur fonctionnement.

3. Dimension pragmatique

Il n'y a pas d'acquis s'il n'y a pas d'entraînement. Il faut que tous les enfants sachent construire des sens différents, arrivent à des situations de choix.

La maîtrise de la langue, c'est la possession de ces choix langagiers et linguistiques.

Lire devient alors l'appréciation de l'acte d'écriture d'un autre.

Il faut donc s'entraîner à diversifier ses conduites de lecture selon la matière, le projet que l'on a, la situation.

Familiarisation/appropriation du lire/écrire

Il faut mettre en place un univers d'écrits (livres, bibliothèque, supports d'écrits). Il ne faut pas rendre le plaisir de lire obligatoire mais ne pas non plus faire lire que ce qui procure du plaisir.

Il faut mettre l'enfant dans des situations d'imprégnation puis d'appropriation, à niveau sensoriel, corporel et perceptif. Il faut se servir de l'écrit en situation vraie. Dans une situation appauvrie, l'autonomie est faussée, est un leurre.

Deux types de situations :

1. Lecture fonctionnelle, documentaire : le sens à construire est déterminé par la situation.

2. Lecture de plaisir : le sens est en étroite relation avec l'imaginaire. Il dépend du lecteur.

Ne pas proposer de situations aseptisées avec une fausse facilité.

Ne pas différer la difficulté mais aider à construire des solutions.

Pour construire du sens :

- prélever des indices linguistiques ;
- mettre en relation des indices (convergence d'indicateurs) ;
- émettre des hypothèses de travail ;
- relativiser les sens construits.

La fonction symbolique :

L'objet est différent de son image.

L'image est différente de l'écrit.

L'écrit ne répète pas la réalité.

A l'école, on met l'enfant face à des parlars différents, à des situations d'exploration d'indices visuels, à des activités de comparaisons. Comparaisons entre l'oral et l'écrit qui feront découvrir que l'un et l'autre appartiennent à la Langue française, sont indépendants mais que les fonctions de l'écrit sont différentes des fonctions de l'oral. Leur seul lien est le sens et non les sons. (Charmeux refuse, contrairement à L. Lentin le passage de l'oral à l'écrit).

La relation phonie/graphie dépend des langues ; elle est arbitraire.

d'après Evelyne CHARMEUX

3^e INTERVENTION : « MÉTHODE NATURELLE DE LECTURE » LILIANE DUQUESNE (I.C.E.M. PÉDAGOGIE FREINET)

Nous renvoyons les lecteurs de *L'Éducateur* aux livres publiés par l'I.C.E.M. :

« Pour une méthode naturelle de lecture » Casterman

« Croqu'Odile, Crocodile ! » Casterman

Vendus à la C.E.L.

4^e INTERVENTION : « LECTURE ET INFORMATIQUE » JEAN FOUCAMBERT (A.F.L.)

PROBLÈME GÉNÉRAL :

Il existe une grande vogue pour l'informatique. Des produits sont fabriqués, on crée de manière artificielle un engouement chez les gens, un besoin par la pub.

A l'école, on est dans une phase manipulateur : culpabilisation de l'enseignant qui ne s'intéresse pas à l'informatique.

Première voie :

Introduire l'informatique pour l'informatique, faire acquérir des comportements, une manière de penser informatique.

On reprend alors les mêmes méthodes pédagogiques : l'informatique devient une discipline.

Alors qu'une réelle éducation de l'enfant, par rapport à sa globalité, est la possibilité d'analyser, de réfléchir sur sa démarche, ses possibilités.

Il faut que l'enfant comprenne « à quoi ça sert » et non « comment ça marche ».

Deuxième voie :

Pratiquer l'Enseignement Assisté par Ordinateur (E.A.O.).

C'est alors la mise sur ordinateur des livres. Le rôle de l'enfant reste toujours le même ! Vue la médiocrité de l'E.A.O. on se retourne vers la 1^{re} voie.

Troisième voie :

Informatique et lecture.

Il nous semble que pour apprendre à lire, il faut lire de l'écrit en situation de lecture.

Les « alphabétisés »		Les « vrais lecteurs »
3 à 5 signes	Fixation (1/4 s.)	20 à 30 signes
Ils cherchent la graphie d'indices sonores. (Réduction de la perception).		La forme visuelle est directement porteuse de signification.

Avec l'apprentissage « alphabétisé », on maintient pendant 6/7 ans les enfants dans un rapport d'infirme par rapport à l'écrit.

Il faut alors, pour devenir un vrai lecteur, réapprendre à lire !

On cherche à mettre l'enfant en situation pour inventer de bonnes prises d'indices, pour développer des stratégies de prises d'informations dans l'écrit.

Il faut que la situation de lecture ait la rapidité de la lecture réelle ; on retrouve ce temps limité grâce à l'ordinateur qui effectue un « forçage doux » : il demande à l'enfant de lire vite mais de sauter s'il ne sait pas.

En lisant, on mémorise notre réaction au sens du texte et non aux mots du texte ; nous avons introduit l'informatique afin de contrôler deux paramètres : la vitesse et la quantité d'écrit ; développant la rapidité et la largeur de l'empan (fixation).

Le danger à éviter avec l'utilisation de l'informatique est de tomber dans une activité obsessionnelle et dérisoire.

LES LOGICIELS ELMO ET ELMO 0 DE L'A.F.L.

ELMO et ELMO 0 ne sont pas des situations de vraie lecture mais une interaction avec l'écrit. En effet, on ne lit que lorsque l'on cherche dans un texte la réponse à une question que l'on se pose. Cette situation artificielle est dangereuse si elle n'est pas associée à une réflexion sur l'apprentissage. Il faut que l'enfant ait une activité, un comportement réflexif sur sa tâche. A chaque temps de lecture sur l'écran (5 à 6 mn maxi) doit être associé un temps d'évaluation, de réflexion, d'analyse collectif (20 mn).

ELMO

Il représente un projet d'une centaine d'heures :

- Une vingtaine d'heures de travail individuel sur le micro-ordinateur.

Séance de 10 minutes maximum pendant 4 à 6 mois.

- Une vingtaine d'heures de travail sur la réflexion en petits groupes avec échanges.

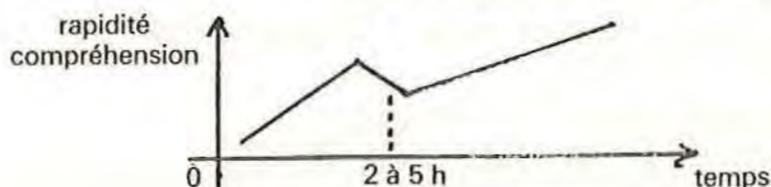
- Une soixantaine d'heures consacrées à un réinvestissement de ces techniques dans l'exploration des écrits dans lesquels l'enfant était maintenu à l'écart jusqu'alors, ceci afin de pouvoir juger, critiquer.

Evaluation du logiciel ELMO

Elle a été faite sur 2 500 individus (30 à 50 000 personnes l'ayant déjà utilisé).

On observe une évolution de ce type :

- élévation de la rapidité et de la compréhension
- crise et chute
- croissance à nouveau de la vitesse et de la compréhension.



En effet, tous les individus ont des techniques de lecture qui sont loin d'être optimisées. Avec nos propositions, ils peuvent développer, améliorer leur comportement propre.

Le comportement de l'alphabétisé plafonne à 10 à 12 000 mots/heure (réalité physique à rapprocher de la vitesse de la parole : environ 10 000 mots à l'heure). Ce comportement est mis en déroute ; ce qui explique la chute de compréhension et de vitesse. Alors l'enfant s'invente des stratégies différentes de lecture et réussit à dépasser ses compétences antérieures.

Evaluation pour des enfants de C.M.2-6 ^e	Avant travail sur ELMO	Après 6 h de travail (2,3 mois)
Vitesse moyenne	moins de 10 000 mots/h	environ 15 000 mots/h
Compréhension moyenne	55 %	75 %
Enfants au-dessus du seuil (10 000 mots/h)	17 %	75 %

Plus l'enfant est défavorisé, plus il invente des techniques sophistiquées, des stratégies pour réussir dans des situations. Encore faut-il lui permettre l'entrée dans les situations.

Aider l'enfant à apprendre à lire, c'est lui attribuer inconditionnellement un statut de destinataire d'écrit.

(d'après Jean FOUCAMBERT)

5^e INTERVENTION : « LA LECTURE DOCUMENTAIRE » MICHEL BARRÉ (I.C.E.M.)

Nous renvoyons les lecteurs de *L'Éducateur* au livre publié par l'I.C.E.M., vendu à la C.E.L. : « L'aventure documentaire » par Michel Barré.

6^e INTERVENTION : « POUR UNE POLITIQUE COMMUNAUTAIRE DE LECTURE » JEAN FOUCAMBERT (A.F.L.)

30 % de la population utilise l'écrit de manière satisfaisante.

70 % a un comportement de survie par rapport à l'écrit.

85 % des productions écrites sont consommées par 15 % des français et inversement.

Ces répartitions correspondent à des stratégies sociales. Les gens qui sont destinataires d'écrits (prises de décisions...) n'excèdent pas 10 millions de personnes.

Une vie démocratique partagée suppose une accession à l'information.

Dans les années 50, l'alphabétisation correspondait à un besoin économique et social. La société n'avait besoin que de 30 % de vrais lecteurs. L'école remplissait son rôle. Depuis 1960, la demande sociale a changé vue l'évolution des techniques ; le rapport à l'écrit est plus important. Il faut donner à un plus grand nombre une plus grande possibilité de participation, de prise de responsabilité.

La lecture est une demande sociale.

Quelles actions ?

Une politique de lecture ne peut être que globale. Toutes les mesures doivent être traitées parallèlement sinon on renforce les inégalités (exemple : les bibliothèques ne servent qu'à ceux qui lisent déjà).

1) Il faut faire un travail d'information sur la lecture auprès du grand public. Ce travail doit être fait avec des moyens non écrits ! Le plaisir de lire, c'est ce qui émerge au-dessus du besoin de lire.

2) Il ne faut pas espérer une augmentation du nombre de lecteurs si le partage des responsabilités reste le même, s'il n'y a pas redistribution sociale des statuts. Il faut songer à un autre système de rapports sociaux.

La lecture est un apprentissage social.

3) Entreprendre une véritable formation des adultes formateurs

(parents, enseignants, bibliothécaires, membres des comités d'entreprises...).

Les mouvements pédagogiques ont à revendiquer un partage dans la participation à la formation.

4) Un travail de mise en réseaux de tous les gens qui réfléchissent, de tous les équipements disponibles, de toutes les ressources (écoles, comités d'entreprise, B.C.P., mouvements d'alphabétisation...).

5) Politique systématique de certains perfectionnements de la lecture pour toutes les personnes (dans la formation permanente et continue, intégration d'un temps de formation à la lecture).

6) Créer des réseaux avec des circuits courts pour confronter auteurs et publics. Il faut permettre une littérature populaire, des lectures ethnographiques, iconoclastes afin de favoriser une connivence naturelle. Favoriser un travail de formation d'auteurs.

7) Il faut un travail de transformation de l'apprentissage initial entre 2 et 8 ans, il faut que l'enfant vive dans un milieu qui vit.

8) Il faut introduire des technologies et des méthodologies nouvelles et rigoureuses, techniques qui aident à l'invention de ses propres techniques.

On a « alphabétisé » les gens, il faut les « lecturiser » maintenant.

d'après J. FOUCAMBERT

Le colloque a été clôturé par des interventions formelles d'un représentant du ministère de la culture, du recteur de l'académie de Poitiers, d'une représentante de la municipalité de Châtellerauld, et d'un représentant de l'I.C.E.M.

Vue la richesse des travaux, ce compte rendu est incomplet et approximatif (par exemple, le travail effectué en ateliers n'est pas retranscrit). Nous avons simplement à partir de notes personnelles (d'où le style parfois télégraphique et le manque de construction) essayé de vous communiquer le contenu des interventions le plus fidèlement possible.

Pour plus de précisions, reportez-vous à la bibliographie jointe et demandez la plaquette des actes du colloque en vous adressant à la mairie de Châtellerauld 86100.

Mimi SCHOTTE et Michel SCHOTTE

BIBLIOGRAPHIE

Publications, outils au service de la lecture.

Édités par l'I.C.E.M.-C.E.L. :

J magazine - Les livrets de la bibliothèque enfantine - Les albums Art Enfantin - Les collections de la Bibliothèque de Travail : B.T.J. - B.T. - S.B.T. - B.T.2 - Une collection d'albums documentaires : Périscope - Dits et vécus populaires - Fichiers de lecture O2 et A2 - Répertoires orthographiques : J'écris tout seul - Orthodico - Dictionnaire pour les petits - L'Éducateur. A commander à C.E.L. - B.P. 109 - 06322 Cannes La Bocca.

Édités par l'A.F.L. :

Lire c'est vraiment simple - La manière d'être lecteur - Des enfants, des écrits, la vie - Les B.C.D. pour quelle école, pour quelle lecture ? - La lecture et sa pédagogie à paraître - Revue de l'A.F.L. « Les actes de lecture ».

Montage : le fonctionnement de l'école lexique - Séries « Ecole du lac » - Je lis tout seul - Le jeu des légendes - Le loup texte de Martin Liber.

A commander à A.F.L. - B.P. 13505 - 75226 Paris Cedex 05. Un didacticiel d'aides à l'apprentissage de la lecture ELMO 0. Pour tous renseignements adressez-vous à votre C.R.D.P. ou groupe local de l'A.F.L. ou à l'A.F.L. (adresse ci-dessus).

Édités par A.S.F.O.R.E.L. :

Les livres illustrés pour enfants et l'acquisition du langage - Apprentissage du langage et repères de l'espace - Maîtrise du langage oral et écrit chez l'adolescent en difficulté scolaire - L'album pour enfants non-lecteurs - L'utilisation du livre illustré en milieu sous-prolétaire - Éléments pour une étude de l'intégration langagière adulte/enfant - Rattrapage d'un apprendre à lire manqué chez un enfant tout venant : aspect linguistique - Recherche sur l'acquisition du langage - Actes des journées des 2-3/12/83 L. Lentin.

A commander à : A.S.F.O.R.E.L. - 130, avenue de Villiers - 75017 Paris.

LE COLLOQUE « LECTURE » S'EST PENCHÉ SUR LE CAS DES 70 % D'ALLERGIQUES A L'ÉCRIT

Châtellerault. — Trois cents personnes (enseignants, éducateurs, bibliothécaires, etc.), venues de toute la France, ont pris part, deux jours durant, au colloque « Lecture, Lectures, actes de vie » organisé avec l'appui du ministère de l'Éducation nationale par la ville de Châtellerault et l'Institut Coopératif de l'École Moderne, qui met en application la pédagogie Freinet.

Ouvert par M^{me} Edith CRESSON, qui avait déclaré : « Il existe une interrogation sur la lecture rendue plus aiguë avec la situation économique et celle de l'emploi », ce colloque allait se terminer dimanche soir sur les interventions de MM. CORDEBART, délégué lecture de la direction régionale Poitou-Charentes des Affaires culturelles, et BIANCIOTTO, recteur de l'académie de Poitiers.

Il recouvrait une douzaine d'ateliers (formation du langage chez l'enfant, méthode naturelle de lecture, expérimentation informatique) et huit communications faites par des spécialistes tels que Evelyne CHARMEUX, chercheur à l'institut national de recherche pédagogique, Laurence LENTIN, animatrice de l'ASFORAL (Association de formation et de recherches sur le langage), Jean FOU-CAMBERT, vice-président de l'Association Française pour la Lecture.

La problématique est la suivante : « Trente pour cent de Français seulement peuvent accéder à l'écrit, voie indispensable à toute acquisition de connaissance. Quarante-vingt-cinq pour cent de la production écrite est consommée par quinze pour cent de la population. » Ces chiffres sont cités par Jean FOU-CAMBERT, qui fait un rapprochement avec les 15 % de ceux qui exercent le pouvoir en notre pays. M. BIANCIOTTO, quant à lui, rappelle que 17 % des enfants restent non-lecteurs au sortir du cours préparatoire, cependant que 20 % des collégiens ont des difficultés de lecture. Comment ne pas discerner au travers de ces chiffres l'échec d'une pédagogie d'autant moins adaptée que l'enseignement s'est généralisé pour les jeunes Français, et qu'en outre nos établissements doivent faire face aux apports de populations étrangères ?

Vous avez dit « lecturiser » ?

Les idées-forces se dégagent du colloque pourraient se résumer ainsi. Autrefois, le souci était d'alphabétiser d'une manière formelle. On le faisait à l'aide de textes artificiels peu incitatifs pour l'enfant, « On lisait à vide », selon la formule d'une institutrice. Des blocages en résultaient et l'on détournait l'enfant de la pratique de la lecture pour le reste de son existence. Il s'agit, aujourd'hui de réconcilier l'acte de lire et celui d'écrire avec les motivations propres de l'enfant, de manière à ce que ces actes ne soient plus subis mais perçus comme conditions de la communication. Aussi remplace-t-on le terme « alphabétiser » par le néologisme « lecturiser », en sachant que l'on amorce à l'école un processus qui va bien au-delà.

L'enfant, puis l'adulte doivent être provoqués à la lecture par leur environnement physique et social. A ce projet d'acculturation doivent être associées familles, entreprises, municipalités...

Cette dimension sociale appelle un projet et des moyens. Après M. CORDEBART, représentant des Affaires Culturelles, le recteur devait faire état des actions envisageables : « Former les maîtres à la lecture... pratiquer la mise en commun des recherches ». Cependant que M^{me} WEINLAND, adjointe châtelleraudaise à l'Éducation, se déclarait très favorable à la définition d'une politique globale dans un cadre tout à fait adapté, celui d'une ville moyenne.

Les actes du colloque seront publiés ultérieurement. Les personnes intéressées peuvent s'adresser à la mairie de Châtellerault.

ÉTATS D'ÂME D'UN QUIDAM ASSISTANT AU COLLOQUE SUR LA LECTURE LE SAMEDI 24/11

Au colloque de Châtellerault, j'ai vu et entendu :

Laurence LENTIN égale à elle-même convaincue et persuasive... elle dit souvent : « Dieu merci ! ».

Evelyne CHARMEUX efficace ! Oh la la ! une bête de scène ! Elle a su séduire son public, l'intégrité de sa démonstration dut-elle parfois en souffrir.

J'ai assisté à l'atelier « emploi de l'ordinateur en maternelle » animé par R. COHEN

Elle nous a présenté le matériel qu'elle utilise :

moniteur, micro-processeur, imprimante couleur, crayon optique...

Les programmes qu'elle a mis au point avec son équipe en collaboration avec des classes maternelles de la banlieue parisienne.

Ces programmes « ouverts » pour la plupart, mettent en jeu :

— la conception de l'orientation dans l'espace, de l'organisation de l'espace ;

— la familiarisation et l'utilisation des formes géométriques de base, des couleurs.

— la création :

Ex. : « Créer un tableau à partir des formes géométriques en jouant sur les couleurs, les formes, la taille et la place des éléments... »

— la motricité fine

— la lecture-écriture :

Ex. : « Créer un tableau à partir de mots écrits.

Retrouver des éléments de son propre dessin collé sur l'écran par l'écrit... ».

« Utiliser le matériel comme une machine à écrire doublée d'une imprimerie... »

Atelier passionnant, programmes très attrayants — les enfants se régalaient — la qualité du travail présenté est remarquable tant par la variété des possibilités offertes en liaison constante avec la créativité que par l'esthétique du produit sortant de l'imprimante.

Je pense qu'il serait intéressant qu'on prenne contact avec R. COHEN pour qu'elle fasse une présentation complète de sa démarche et de ses réalisations.

Après le colloque :

— Mon camarade, J.-P. Maurice et moi-même avons regretté qu'il n'y ait pas eu une plus grande part réservée aux ateliers.

— Je suis revenu de ce colloque : « découragé » par :

ce que j'ai vu à l'atelier informatique maternelle par rapport à ce que je vis dans ma classe.

Moi, le béotien en informatique, j'ai vu dans cet atelier ce qui correspond à la vie de l'enfant d'aujourd'hui tant au niveau ludique qu'à la production imprimée (technologie, propreté, souplesse d'utilisation, attrait esthétiques...).

Dans ma classe, on imprime comme Gutenberg, on tape à la machine... On en fout un coup pour que cela soit fonctionnel et le plus beau possible... c'est d'un autre temps !

Je n'attends pas de miracle de l'ordinateur, je ne pense pas que cette technique changera les données fondamentales de l'école (profondément ancrées sur la relation humaine). Mais de même que lorsque je veux un moyen de locomotion, je n'achète pas un cheval et une cariole n'est-ce pas un anachronisme que de continuer à imprimer comme il y a un siècle ?

Une fois de plus, l'école qui devrait anticiper son époque ne la suit même pas, du moins dans ma classe.

M. ALBERT

COURRIER DES UTILISATEURS DE B.T.

Extraits du bulletin d'animation des chantiers B.T.

LE NOUVEAU LOOK DE LA B.T.

La B.T. change de format au prochain abonnement 85-86. Elle adopte une forme carrée 21 x 21, sur 48 pages et ce pour dix numéros par an : diminution de la fréquence de parution mais pas de la capacité du contenu.

La B.T. reste une publication périodique avec ses obligations : la partie reportage principal et le magazine.

Ce changement de format doit être pour nous tous l'occasion de réfléchir sur le contenu.

En plagiant MAC LUHAN, je dirais que le « contenant est contenu », lui aussi. Il s'agit donc d'utiliser au maximum les possibilités du support dans l'élaboration de la B.T. : ce qui peut nous amener à revoir complètement la conception du reportage. Je dis « qui peut nous amener » car nous pourrions refaire dans le nouveau format ce que nous faisons dans le précédent : pour moi ce n'est pas souhaitable ; la B.T. a besoin d'un toilettage.

Quelques axes proposés à votre réflexion :

— depuis l'an dernier nous avons entamé une réflexion sur l'image. Les cahiers de roulement lancés à Nogaro devraient revenir soit à André LEFEUVRE, soit à moi, de façon à ce que nous puissions faire une synthèse. Cette réflexion s'adresse à toutes les parutions de la collection, bien sûr, mais elle peut être base essentielle pour la nouvelle B.T. Jusqu'à présent nous avons de plus en plus utilisé l'iconographie comme document à part entière et non pas comme simple illustration, mais, je pense, de façon trop implicite : beaucoup de nos lecteurs sont restés au stade de l'illustration ; à nous de les faire aller vers le document.

— la B.T. est un **outil documentaire** dans la mesure où elle est source de documents mais elle est aussi **outil de démarche documentaire**. Cela est souci constant et il ne date pas d'aujourd'hui ! Il me semble que la B.T. actuelle expose la phase finale de la démarche, son aboutissement.

Ne pourrait-on pas, dans la B.T. nouvelle, préciser les étapes à l'amont ou certaines d'entre elles qui sont à la charnière entre recherche et élaboration finale ?

— le nouveau format de la B.T. nous permettra une **recherche de mise en page** où ressortiraient les différents niveaux de lecture, plus ou moins difficiles, que nous avons souhaités. Dans certains cas la démarche documentaire, les concepts etc. pourraient être mis en valeur en écrivant dans une marge. Il faudrait alors en définir la dimension et la présentation. C'est aux auteurs de B.T. à penser aux ressources de la mise en page, celles-ci ou d'autres en réalisant leurs projets.

Je vous demande de réagir rapidement sur ces deux idées proposées (il peut y en avoir d'autres... bien sûr). Je vous rappelle que nous travaillons actuellement sur les projets qui seront au planning l'an prochain, que les premiers d'entre eux doivent être à l'impression juste après Pâques. Alors le temps urge.

Merci à tous de votre collaboration.

Marie-France PUTHOD
30 rue Ampère
69270 Fontaines-sur-Saône

UNE POLITIQUE D'ÉDITION POUR LA B.T.

Depuis trois ans le chantier, ou plutôt les chantiers B.T.-Documentation se sont organisés, structurés et fonctionnent de façon satisfaisante. Une certaine efficacité permet d'assurer les éditions et de rester dans la ligne des exigences de la pédagogie Freinet.

De ce travail et des discussions qu'il provoque est née une réflexion sur la pédagogie de la documentation et sur le rôle de la documentation dans notre pédagogie. Cette réflexion commencée au stage « B.T.-doc. » de Rians s'est continuée en

juillet 1984 à l'Université d'été de Nogaro, en août au stage de Davayé et lors de l'élaboration du livret « Pourquoi-Comment se documenter » qui paraîtra bientôt. Les demi-décharges et les stages de production de chaque chantier ont permis d'améliorer et d'approfondir notre rôle pédagogique et d'avoir une réelle politique de production.

Chacun des chantiers de secteur fera dans ce bulletin le point de ses réussites et ses problèmes. Dès maintenant, nous nous arrêterons sur la réussite de Périoscope due à la qualité des albums. Une meilleure publicité à l'intérieur et à l'extérieur du mouvement pourrait faire de cette publication un succès complet. Le manque de travailleurs dans ce chantier a entraîné du retard dans la parution des numéros de la première souscription, ce qui est préjudiciable auprès des abonnés. Connaissez-vous le sigle de Périoscope ?

Mais nous nous posons une grave question :
OÙ SE SITUE LA B.T. ?

Les B.T. proprement dites se trouvent depuis plusieurs années entre deux collections dont l'objectif est clairement défini : B.T.J. qui s'adresse et est accessible aux enfants de l'école primaire, B.T.2 qui peut être utilisée à partir de la 3^e, mais est surtout valable dans le second cycle.

Que reste-t-il pour B.T. ? Les enfants de 6^e, 5^e, 4^e ainsi que ceux de C.M.2 et de 3^e qui sont précisément les lecteurs ciblés par B.T. Et pourtant, peu de classes-lectrices sont dans les collèges ; et même, peu de propositions de B.T. émanent des enseignants des collèges. Il arrive même que ce soit le chantier B.T.J. qui reçoive des propositions de sujets qui sont manifestement du niveau des collèges.

Pourquoi les camarades du primaire ne pensent-ils pas aux B.T. pour les sujets un peu complexes ou dont l'intérêt touche les jeunes ados ? Pourquoi les collèges dont les C.D.I. et certains enseignants vantent l'utilité des B.T., ne participent-ils pas ou très rarement à leur élaboration et restent-ils essentiellement des consommateurs ?

Afin qu'au sein du mouvement une collaboration se fasse avec les collèges, nous avons commencé une réflexion commune « B.T.-Doc. » et second degré, tout d'abord à Nogaro, puis au C.A. d'octobre 84 et aux J.E. de Béziers. Nous continuerons au Congrès de Lyon. Il s'avère que dans les collèges on a besoin d'outils pour travailler ; mais on a besoin aussi de savoir comment travailler avec ces outils. Ainsi une réflexion pédagogique est-elle nécessaire dans le mouvement et hors du mouvement afin que les B.T. en général ne soient plus un objet de consommation ou un « document-illustration » au secours d'un cours, mais un petit outil de réflexion et éventuellement de recherche ; un outil parmi d'autres mais qui, avec les autres, dans une utilisation méthodique, permet la réalisation d'un véritable projet éducatif.

UNE POLITIQUE D'ÉDITION :

L'équipe actuelle du chantier B.T. et, avant elle, ceux qui s'en sont occupés après la disparition de Michel BERTRAND, ont œuvré, depuis plusieurs années à l'élaboration d'une politique d'édition de la B.T. Les études localisées, les sujets ponctuels, entrepris par les classes et les enseignants et devant devenir des B.T., ont été réfléchis, discutés, approfondis afin d'être autant que possible des outils formateurs pour le jeune lecteur. Dès 1980, des appels ont été lancés sur une dizaine de thèmes correspondant aux grandes questions d'actualité économique et sociale.

Nous avons reçu très peu de réponses. Nous avons donc cerné davantage certains sujets importants à nos yeux et urgents à traiter. Nous avons élaboré des mini-dossiers qui comprennent des pistes de travail, des premiers documents, des premiers travaux. Ces mini-dossiers sont là pour aider ceux qui veulent travailler sur un thème et réaliser une partie d'une B.T. ou une première ébauche de B.T. (les secteurs B.T.2 et B.T.J. ont fait de même). Malgré les appels précis dans ce sens, on lit encore, ou on entend

des reproches sur la dispersion de la collection, on nous conseille d'agir avec des objectifs précis, mais en même temps on ne répond pas à nos appels.

LES PERSPECTIVES :

Nous ne restons pas sur ces constats. Nous pensons que les idées cheminent lentement. A côté des sujets simples, liés au quotidien, qui manquent en B.T. et que nous souhaitons toujours recevoir, nous travaillons en collaboration avec les autres chantiers B.T... Des organigrammes sur des thèmes choisis vont servir de point de départ pour faire des B.T., B.T.2, B.T.J., B.T. Son (ex. : « la vache », « la mer », « l'enfant et son corps et sa santé », « l'éducation du futur citoyen »). Les chantiers coordonnent à partir de là, leurs productions, chacun choisissant les points qui correspondent à sa spécificité, au niveau et à l'intérêt des lecteurs.

Toutes ces équipes sont dynamiques, travaillent coopérativement, essayent sans cesse d'élargir leurs « connaissances » pour mieux faire : nous avons des thèmes de discussion sur l'image, l'histoire et la géographie.

Aux équipes initiales se sont ajoutées les équipes de magazine mais nous manquons encore de travailleurs : B.T., B.T.2, B.T. Son, PÉRISCOPE, les magazines sont prêts à accueillir des camarades pour avancer les projets, pour participer aux semaines de travail pendant le temps scolaire, pour élargir la réflexion sur « documentation et pédagogie ».

Ecrivez !

Pierrette GUIBOURDENCHE
17, avenue Jean Perrot
38100 Grenoble

PÉRISCOPE AN II

PÉRISCOPE est actuellement dans sa deuxième année de parution. Les cinq premiers numéros (année 83/84) ont connu du retard dans leur sortie. Au planning 84/85 nous proposons :

- *Histoire des jeux d'enfants (un groupe du 33)*
- *Histoire de la presse écrite (M. Pellaton - 03)*
- *L'âge féodal, le XI^e siècle normand (G. Barrier - 14)*
- *La forêt, milieu vivant (A. Roland - 79)*
- *Histoire de la représentation de la terre (cartographie) (J.-P. Jaubert - 05).*

Avec ce dernier volume, nous mesurons la difficulté du travail ; nous avons prévu « Du plan de ma chambre à l'Univers », mais la parution doit être différée à cause des problèmes financiers posés par l'impression des cartes en couleurs. Le thème de remplacement fut le volume II sur la préhistoire ; ce projet ne peut être envisagé cette année, pour des raisons de non-disponibilité des auteurs en ce moment. C'est donc un projet de J.-P. JAUBERT sur « l'histoire de la cartographie » qui clôturera la souscription actuelle. Le peu de manuscrits en cours est une difficulté qu'il faut essayer de réduire ; en ce sens nous avons lancé un appel dans le dernier bulletin demandant des collaborations sur une liste de sujets envisagés : aucune réponse n'est parvenue. Pourtant si nous nous adressons directement à des gens, l'ensemble des réponses est positif, ce qui nous incite à contacter directement des rédacteurs possibles. Plusieurs projets sont amorcés après contacts :

- *Recherches en archéologie préhistorique (Y. Colmont - 33)*
- *Les Gaules (Cl. Gauthier - 58)*
- *Le Néolithique (G. Delobbe, P. Barbe)*
- *Les parcs naturels (J.-P. Jaubert)*
- *la « Révolution biologique » (J. Villerot).*

G. Delobbe et P. Barbe ont rencontré des membres du groupe départemental 17 à Saintes début décembre pour amorcer un projet sur le XX^e siècle (série Repères) suite à tout un travail réalisé dans des classes sur la généalogie. Un groupe du 33 doit démarrer un volume sur le XVIII^e siècle. Dans les mois qui suivent, nous allons mettre en place plusieurs projets qui seront ainsi un « volant de sécurité » et devraient éviter le coup par coup permanent.

L'expérience acquise au cours de la conception des premiers PÉRISCOPE montre que les auteurs doivent avoir un très grand souci du plan dès le début du travail, ce qui évite les rédactions multiples. Les illustrations doivent être choisies ou du moins définies le plus tôt possible. Une autre préoccupation est celle de la correction et de l'expérimentation qu'il nous faut élargir.

Une fiche technique est maintenant disponible donnant toutes indications pratiques pour la réalisation d'un PÉRISCOPE.

La présence de PÉRISCOPE au C.A. de la B.T.-Documentation permet de discuter la programmation mais davantage d'avis sont nécessaires ; à cet effet, nous vous invitons à écrire, faire des propositions ; un nouveau questionnaire-sondage est proposé

ci-dessous ; même incomplètement, répondez. Merci !

Nom : _____ Prénom : _____

Je suis souscripteur à PÉRISCOPE : OUI NON

Je voudrais recevoir un projet à tester :
lequel : _____

Je voudrais travailler sur des projets :
lesquels _____

Je propose des titres : _____

Critiques sur PÉRISCOPE : _____

Suggestions : _____

Renvoyer à : Pierre BARBE - Rimons - 33580 MONSÉGUR

A propos de la sous-collection PÉRISCOPE « Histoire de... »

La série Histoire de... a été la première série d'albums envisagée, dès 1978, bien avant que l'on sache qu'un jour existerait PÉRISCOPE. Il était donc normal qu'elle ouvre la voie... quitte à « essayer les plâtres ». Ce fut en effet le sort de l'« Histoire de l'éclairage » parue sous une forme remise en question et dont la réédition selon les nouvelles normes tarde, faute de moyens en temps et en argent. A ce jour, il est donc normal que ce soient des albums d'Histoire de... qui soient les plus nombreux parus ou à paraître très prochainement :

Dans les parutions 83-84 :

- Histoire de l'éclairage
- Histoire de l'écriture

Dans les parutions 84-85 :

- Histoire des jeux d'enfants
- Histoire de la presse écrite
- Histoire des cartes et planisphères.

(Ce dernier album sera par ailleurs le premier « atlas » et appartiendra ainsi à un autre ensemble susceptible de s'enrichir d'année en année : nous y reviendrons).

Je convie les lecteurs du bulletin — et parmi eux plus particulièrement ceux de PÉRISCOPE — à réfléchir à l'orientation qui se dessine à travers ces premières parutions, peut-être à notre insu. En effet, vous pourrez constater que sont très largement prioritaires les titres à caractère « culturel » : l'écriture, la presse, la représentation de la terre, les jeux d'enfants.

On parle pour bientôt des vacances, peut-être du cinéma.

C'est bien, et il n'est pas question de décourager quiconque.

Mais reportons-nous à la liste des premières B.T. d'Histoire de... et nous constaterons de notables différences : y étaient en effet nombreux les thèmes relatifs à la vie quotidienne et plus particulièrement aux problèmes les plus cruciaux que sont la nourriture et sa production, les transports, le costume, l'habitation.

A ce jour, dans PÉRISCOPE, seule l'Histoire de l'éclairage appartient à ce sous-ensemble. Pour ma part, je crois qu'il serait sage de donner la priorité à ce type de préoccupations : il y va de notre conception même du rôle de l'histoire et de son enseignement. Je prendrai un exemple : l'histoire des subsistances. Les données actuelles de la recherche permettent d'envisager une approche de la production et de la distribution des céréales dans le monde aux diverses périodes de l'Histoire. N'est-ce pas un moyen, parmi d'autres, de faire percevoir certains aspects de la situation actuelle du Tiers monde ? Les famines ne sont pas loin dans notre mémoire collective d'occidentaux, et il est peut-être intéressant de mieux connaître l'histoire des pays de blé, de maïs, de riz ou de sorgho pour comprendre certaines aberrations de la politique céréalière mondiale en 1985. Il n'est pas possible, dans un court article qui se veut plutôt un appel à travail et à recherche, d'approfondir, mais j'espère que cela suffira à déclencher vos réactions ou vos propositions.

Des projets ont déjà été envisagés : Lucien Buessler a déjà proposé une « Histoire de l'outil ». Pierrot Barbe prépare un plan qui permettrait d'aborder l'histoire des transports sous l'angle de « pourquoi et comment les hommes se déplacent-ils ? ». Puisque nous envisageons une « Histoire des vacances », ne faudrait-il pas l'intégrer dans une recherche sur l'histoire du temps de travail (et donc aussi du non-travail) ? Il n'est pas question pour chacun de nous de s'attaquer seul à un problème complexe : constituons des équipes et entreprenons dès maintenant les albums qui, sinon, nous feraient défaut dans les prochaines années... et qui figureraient alors sur un recensement des « manques » de la collection PÉRISCOPE.

A vous lire.

G. Delobbe

L'ÉTAT DES MANQUES ET LE POINT DES RECHERCHES DANS B.T.J.

CHANTIER B.T.J.
de l'I.C.E.M.
G.D. 01 - Coordination

LA B.T.J. A VINGT ANS...!!!

Cette année marque le vingtième anniversaire de la revue B.T.J. !!! C'est en effet le 15 septembre 1965 qu'est parue la première B.T.J. : « Patrick, enfant d'Irlande ».

Pendant ces deux décennies, cette brochure est venue accompagner la B.T., de trente ans son aînée, pour rythmer la vie des classes, avec cette idée de l'information pour enfant, la découverte de la recherche documentaire, le plaisir de lire et ce, bien avant qu'une succession de modes et de discours vienne accréditer le fait que quelque chose devait changer à l'école...

Ce « diable » de Freinet avait eu un trait de génie en créant cet outil de la Bibliothèque de Travail. Il demeure encore aujourd'hui l'outil le plus connu, le plus diffusé, le plus utilisé de la pédagogie Freinet et largement hors du mouvement. On serait tenté de dire aujourd'hui : la B.T. c'est un « Must » !

Lors du vif débat sur l'École de ce printemps, on entendit à la tribune de l'Assemblée que : « la haute valeur morale et pédagogique de la B.T. était universellement reconnue... »

Ce qui en fait aussi le caractère unique, c'est que cette revue est la seule de ce type à être le témoin d'une pratique militante, coopérative, peu tapageuse mais combien efficace, combien enrichissante dans l'Education française et probablement internationale.

Il fut même une époque où pour être complètement admis dans le sérail Freinet, il convenait d'avoir œuvré à la réalisation d'un outil et mieux d'une B.T. ! Ah ! ce jour chaleureux, où, tout fier,

le camarade présentait au groupe départemental Sa participation à la B.T. ! Et dans la classe donc !!

Il en est pour qui tout cela est encore vrai, a un sens, pour qui c'est encore une de ces joies simples de notre pédagogie. Heureusement, car comment pourraient se créer autrement ces B.T. ?? Nos outils ne sont pas de ceux des grands éditeurs « requins » que l'on connaît. Nous, nous forgeons nous mêmes nos outils. Non, nous ne sommes pas des « Directeurs » de collection mais bien chantier coopératif du mouvement Freinet !

Sur les traces de la B.T., cette petite sœur devint vite l'égale, puis dépassa même « le modèle ». Toutes les équipes qui ont œuvré à sa réalisation n'ont jamais ménagé ni leur temps, ni leur peine. Elles se sont succédées, discrètes, chacune apportant quelque chose de différent, d'incomparable. Chacun en prend conscience et remercie ces adultes, ces enfants anonymes...

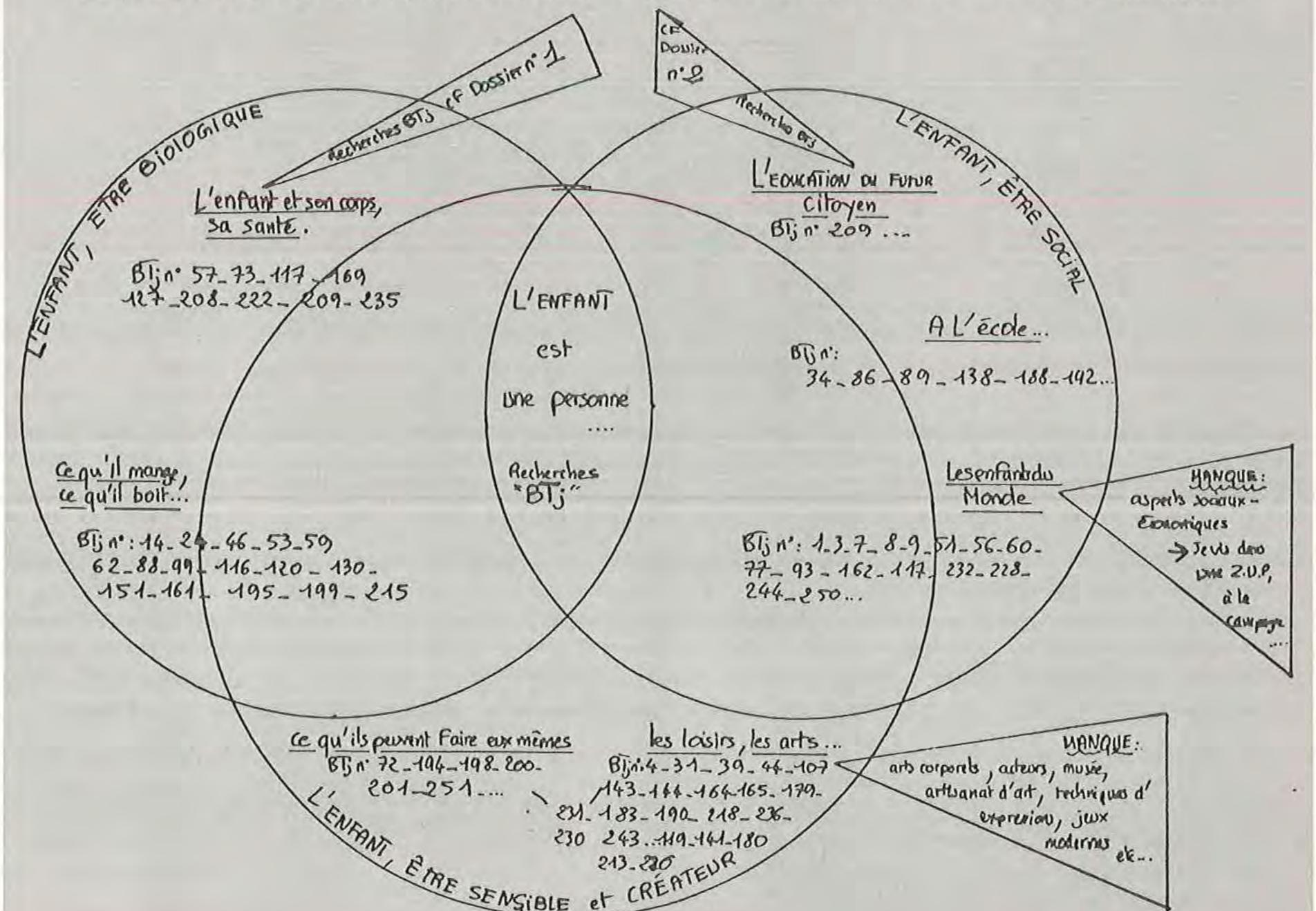
Aujourd'hui on peut marquer un temps de bilan de ce qu'est la collection. Je vous propose donc ces informations qui reprenant la « charpente » de la B.T. Junior, à savoir « Le monde des enfants », « Les animaux et nous » et « Le monde qui nous entoure », donnent l'état de ce qui est paru, de ce qui manque, de ce que nous étudions actuellement.

En 20 ans tout a évolué, la B.T. aussi. C'est vrai que maintenant les études se font avec un œil différent sur les projets qui nous sont soumis. C'est le fruit de RECHERCHES, de RÉFLEXIONS, de PRATIQUES, qui à travers le C.A. de la B.T.-Doc ont conduit aux grandes lignes directrices que l'on connaît actuellement.

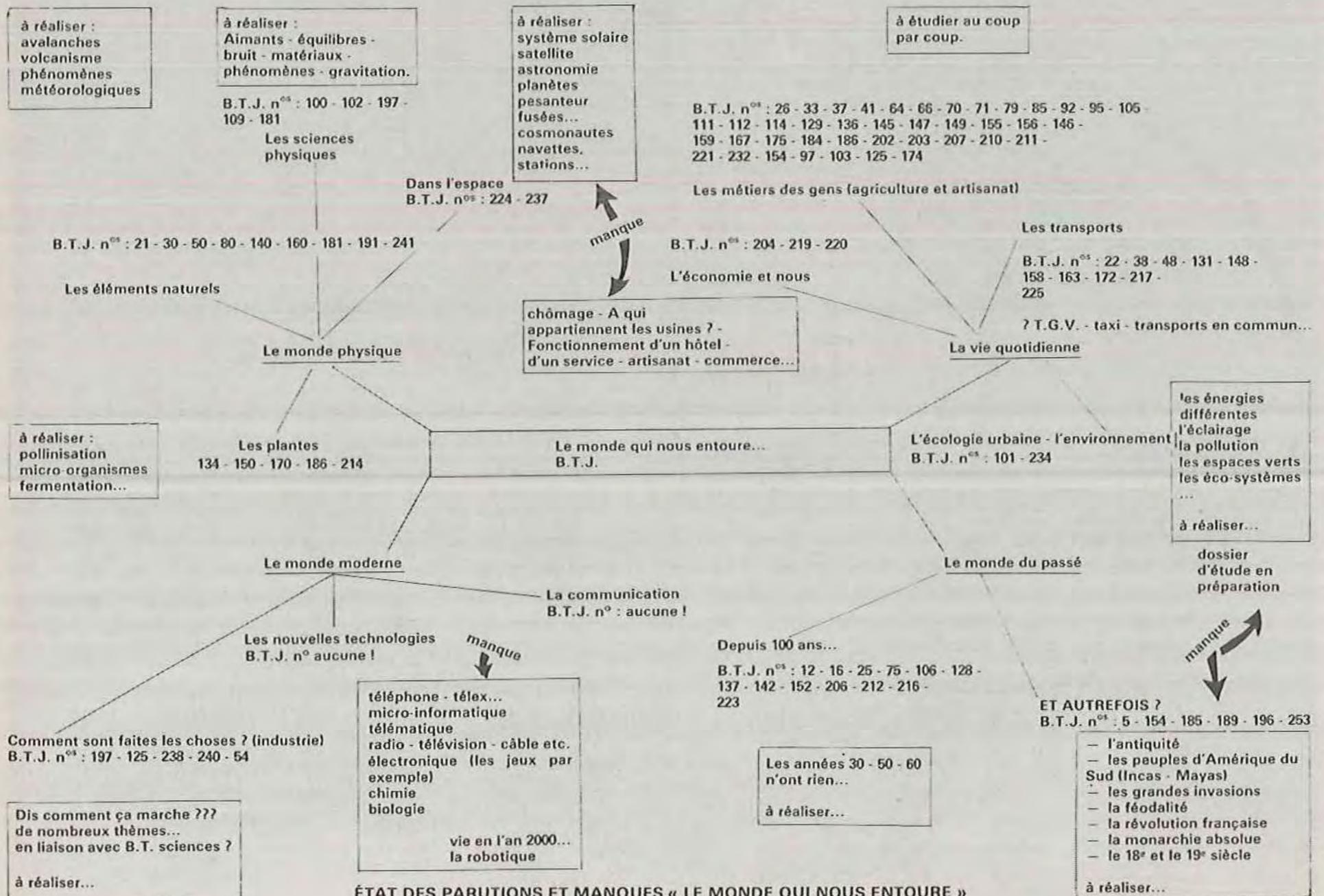
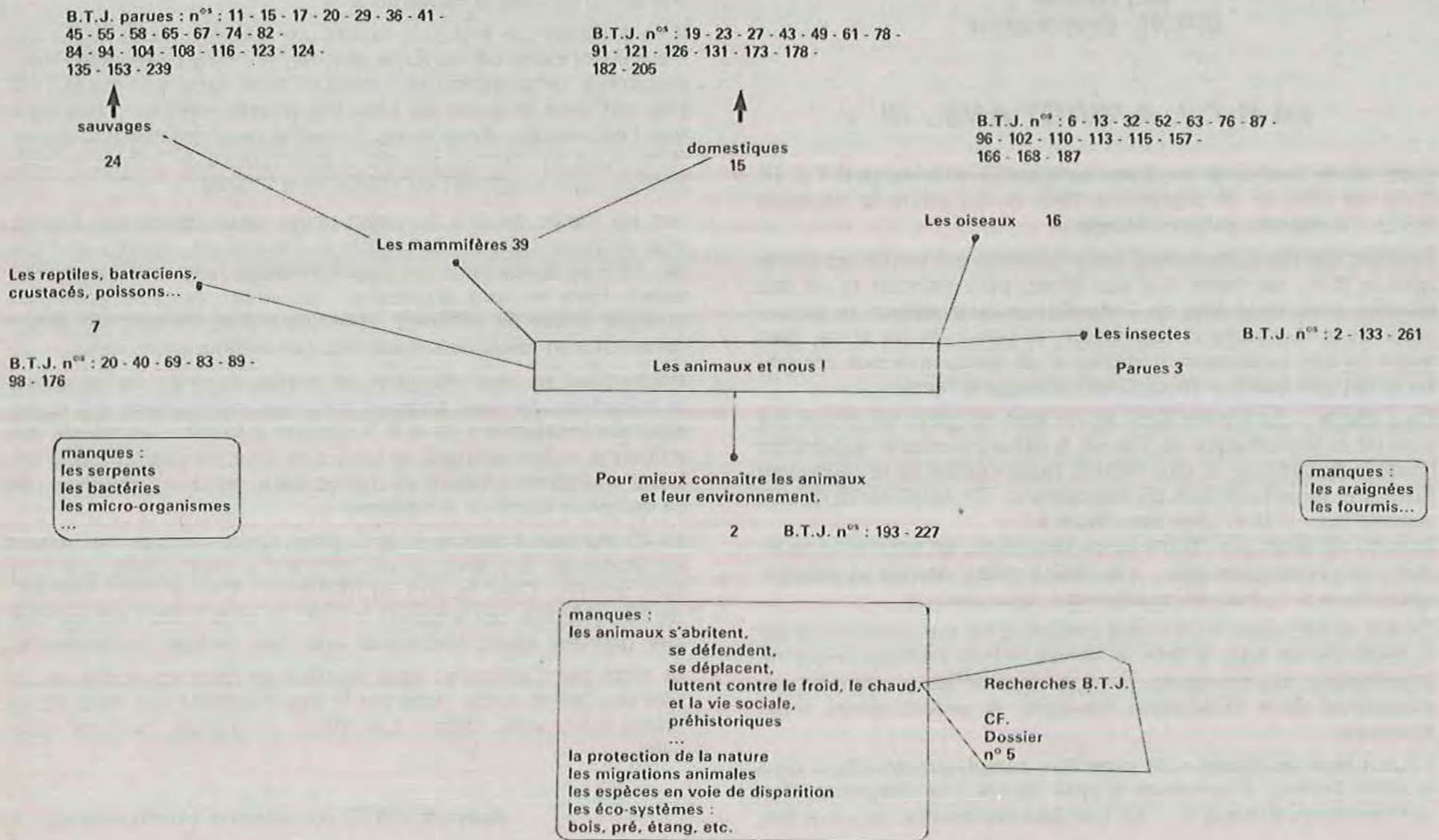
Si tenté par l'aventure, vous décidez de nous rejoindre, ce ne sera pas par le verbe, mais par le travail effectif que vous effectuerez avec votre classe. Les idées, ici jointes, peuvent vous aider.

Jean VILLEROT coordinateur du chantier B.T.J.

ÉTUDE DES PARUTIONS, RECHERCHES ET MANQUES POUR « L'ENFANT EST UNE PERSONNE »



« LES ANIMAUX ET NOUS » « LE MONDE QUI NOUS ENTOURE »



LE POINT DES DOSSIERS DU CHANTIER

Au 1^{er} janvier 85. Bilan et... perspectives pour l'année 1985.

A me demander si besoin !

n°	Intitulé du dossier	dates	remarques
1	L'enfant et son corps, sa santé.	12/83 et 02/84	12 projets en cours de réalisation ou réalisés à ce jour. une démarche réussie.
2	L'éducation du futur citoyen	12/84 et 02/85	Actuellement à l'étude du C.D.L./B.T.J. et du C.A./B.T.
3	Le fichier exploration BTJ	11/84	idem...
4	L'état des manques et le point des recherches dans la collection B.T.J.	02/85	Dossier de synthèse et de prospection : une vue d'ensemble de ce qui est fait, est en cours de réalisation et serait indispensable de faire... de quoi œuvrer pendant des décennies !
5	Point sur les animaux : thème privilégié dans nos brochures	04/85 (date probable)	Plus du 1/3 des brochures !... mais des manques importants surtout dans les approches transversales et écologiques. Etude d'après un dossier de M. Barré.
6	Le monde du passé dans B.T.J.	11/85 (date possible)	A propos d'histoire... depuis que « Tonton » a éternué sur la question. Avec un tableau récapitulatif de G. Delobbe.
7	Les nouvelles technologies et nous...	à déterminer	Les cloches de vache c'est bien, mais il serait utile d'enquêter également sur l'avenir de nos enfants : le 3 ^e millénaire...
8	Dossier annexe : le magazine	à l'étude avec l'équipe magazine.	

3- La réalisation de la maquette

Le maquettiste indique pour chaque page l'emplacement des textes, la place exacte des photos ou des dessins. C'est lui qui donne aussi les indications de couleur des différentes parties de la page et des textes.

LES TUBES SONORES

AVEC LES TIGES VERTES :
Elles vibrent par le souffle : graminées, tiges de pissenlits, d'ignons moisis en graine.

Le pissenlit : coupe la tige et pince cette extrémité entre les doigts. Elle s'amincit et se fend en deux. Souffle.

La trompe de chou : Prends une vieille tige de chou. Elle est creusée naturellement. Souffle, parle ou chante par le bout le plus étroit.

La tige de céréale : Tu as besoin d'une tige encore verte de blé, d'avoine ou de seigle... Ecrase légèrement l'extrémité près du nœud entre les paumes des mains. Mène le nœud et la partie brisée dans la bouche, le bout ouvert à l'extérieur et souffle.

Le sifflet de printemps : En effet il ne marche que lorsque le bois est en sève : avec des branches de n. hêtre, tilleul, noyer, cerisier, frêne, saule, etc.

1. Fais une entaille vers le bout. Puis coupe l'écorce à l'autre extrémité de la branche.

2. Frappe l'écorce avec le manche de ton couteau (la coutume veut que l'on récite une formule pour aider l'écorce à se décoller). Au bout d'un moment, en tournant légèrement l'écorce, elle se décolle. Retire-la sans forcer et pose-la sans frotter. Elle doit être entière.

3. Taille ensuite, comme il faut, le bois en faisant une large entaille. Travaille doucement pour ne pas casser ou abîmer la branche coupée.

4. Ramène l'écorce en place, comme elle était et siffle ! Plonge son sifflet dans l'eau dès qu'il se tait. Il est nécessaire de faire gonfler le bois.

CONSEILS TECHNIQUES POUR RÉDIGER UN AVANT-PROJET (à titre indicatif)

16 pages écrites maximum.

Présentation possible :

1 feuille 21 × 29,7 en longueur pour 2 pages côte à côte. Cela donne approximativement le format d'une brochure.

Exemple :

titre gros, court, clair...	photo, dessin... légende
photo dessin	
texte (on peut jouer sur la grosseur des caractères afin de cibler le destinataire C.E.-C.M.).	légende
légende	texte
lexique, explications, questions... éventuellement	

On peut varier la présentation : rester clair dans tous les cas !

Total de feuilles pour 1 projet : 10.

LE TRAVAIL D'ÉDITION

C'est à la Coopérative de l'Enseignement Laïc à Cannes que se déroule désormais le travail technique.

1- La préparation du manuscrit

Le texte de chaque page est préparé pour l'édition. On précise la grosseur des caractères, la largeur des colonnes (on appelle cela la justification). On indique quelles illustrations devront se trouver sur la page. Lorsque des illustrations n'ont pu être fournies par l'auteur, elles sont recherchées auprès de photographes par le secrétariat de rédaction. Cette phase préparatoire est indispensable pour que les autres services puissent faire le travail qui aboutira à la brochure définitive.

2- La photocomposition du texte

Un claviste tape le texte sur une machine qui au lieu de frapper chaque lettre (comme les machines à écrire) la photographie en envoyant un rayon lumineux à travers une bande mobile où sont dessinées toutes les lettres et tous les signes, d'où le terme de « photocomposition ».



B.T. RETIRÉES DU CATALOGUE (1^{re} et 2^e SÉRIE) SUSCEPTIBLES D'ÊTRE RÉÉDITÉES EN B.T.J. APRÈS ÉTUDE NOUVELLE

I. B.T. épuisées sur les animaux et les plantes

n° 104 : Les arbres et arbustes de chez nous - n° 197 : Sauterelles et criquets - n° 198 : Les papillons + 249 - n° 202 : Crustacés - n° 203 : Mollusques et coquillages - n° 221 : Les fossiles - n° 229-30 : Protégeons les oiseaux - n° 253 : Le scorpion - n° 264 : Guide pour l'étude des insectes + n° 316 + 544 élevages d'insectes - n° 280 : Quel est ce fruit sauvage ? - n° 252 : Quelle est cette plante sans fleur ? - n° 361 : Les animaux qui disparaissent ? - n° 394 : Mares + 395 : Le roseau + 161 : Habitant d'eau douce qui es-tu ? - n° 442 : Les loups autrefois - n° 445 : Les mystères de la cellule + 519 : La radiologie - n° 505 : L'aquarium - n° 550 : Dans le pré : 10 insectes - n° 560 : Une réserve d'animaux - n° 587 : 24 poissons de France + 570 : Poissons exotiques - n° 565 : Les cigognes.

II. B.T. retirées sur l'histoire et la géographie

n° 93 : Noël de France - n° 201 : Fulvius, enfant de Pompéi + 294 : La villa Gallo-romaine + 410 : Voies romaines + 527 : Lucius le Romain - n° 234 : Le château de Versailles - n° 235 : La forêt tropicale + 350 : La savane africaine - n° 238 : Un château de la Loire - n° 275 : La civilisation égyptienne - n° 313 : La tapisserie de Bayeux - n° 324 : La recherche historique - n° 327 : La recherche préhistorique - n° 481 : Les vikings.

III. B.T. sur les sciences et techniques...

n° 37 : Véhicules à moteur - n° 49 : La mesure du temps - n° 149 : La Tour Eiffel - n° 151 : Les phares - n° 182 : les 24 heures du Mans - n° 208 : L'énergie nucléaire - n° 262 : Collectionne les timbres-poste - n° 301 : Météorites, comètes et astéroïdes - n° 311 : Observons le ciel - n° 312 : Histoire de l'astronomie - n° 318 : Le verre : sa fabrication - n° 322 : A la recherche du pétrole - n° 408 : Les marées - n° 427 : Naissance d'une automobile - n° 471 : Monsieur le Maire - n° 503 : Le petit opticien - n° 511 : Les autoroutes - n° 545 : La lumière.

QUI CONTACTER ?

Coordination : Jean Villerot.

Franchise Postale

Monsieur le Directeur
Ecole Elsa TRIOLET
01100 OYONNAX

Monsieur le Directeur
Ecole primaire publique de
La Gravière
Avenue de Limbourg
69110 STE-FOY-LES-LYON

Monsieur le Directeur
Ecole primaire publique
CHARNAY
71000 CHARNAY-LES-
MACON
(85) 34.22.78

Madame la Directrice
Ecole primaire publique
CHANES
71570 LA CHAPELLE-DE-
GUINCHAY

Monsieur le Directeur
Ecole élémentaire publique
rue des Fleurs
68490 OTTMARSHEIM
(89) 26.06.75

Madame la Directrice
Ecole primaire publique
VILLENEUVE-DE-MARC
38440 ST-JEAN-DE-BOURNAY

Monsieur le Directeur
Ecole primaire publique de
Saint-Médard
32300 MIRANGE

Personnel et téléphone

Jean VILLEROT
29, rue Michelet
01100 OYONNAX
(74) 77.64.00

Jean-Pierre RADIX
2, Allée de la Gravière
69110 STE-FOY-LES-LYON
(7) 859.66,09

Raymond LABONNE
BERZE-LA-VILLE
71960 PIERRECLOS
(85) 36.62.18

(85) 37.13.94

Anne-Marie MISLIN
14, rue du Rhin
68490 OTTMARSHEIM
(89) 26.09.32

Madeleine GINET
La Combe de Pommier
38440 ST-JEAN-DE-
BOURNAY
(74) 58-15-62

16 (62) 66.72.12

C.E.L.
Coopérative de l'Enseigne-
ment Laïc
Rédaction B.T.
Boîte postale 109
06322 CANNES-LA BOCCA

(93) 47.96.11

PHOTIMAGE
Monsieur le Directeur
Ecole primaire publique
SAINT-SIGISMOND
74300 CLUSES
(50) 34.35.18

MAGAZINE
Jean-Luc CHANTEUX
326, rue St-Léonard
49000 ANGERS
(41) 47.35.30

ETAT DU CHANTIER B.T.

Projets à Cannes :

Planning 84-85 :

n° 963 : Une usine de chauffage urbain - n° 964 : Cosmonautes (avec le C.N.E.S.) - n° 965 : Les instruments de musique traditionnels - n° 966 : Tabac et tabagisme - n° 967 : Une semaine dans l'espace (avec le C.N.E.S.) - n° 968 : La Fabuloserie - n° 969 : Les glaciers (avec le Parc National des Ecrins).

Planning 85-86 :

N° 970 : Les volumes - n° 971 : Ma commune au 1/10 000^e (avec l'I.G.N.).

Projets - Mise au point chez l'auteur :

Les torrents - La récupération des ferrailles - Marseille au XIX^e siècle - Pourquoi ça flotte ? (2 fascicules).

Projets en classes lectrices :

Les palourdes - Les pluies acides - Les routiers d'Auvergne pendant la guerre de Cent Ans - Paris dans la deuxième partie du XVIII^e siècle - Les transports urbains - Une ville et ses incendies.

Projets en cours de rédaction :

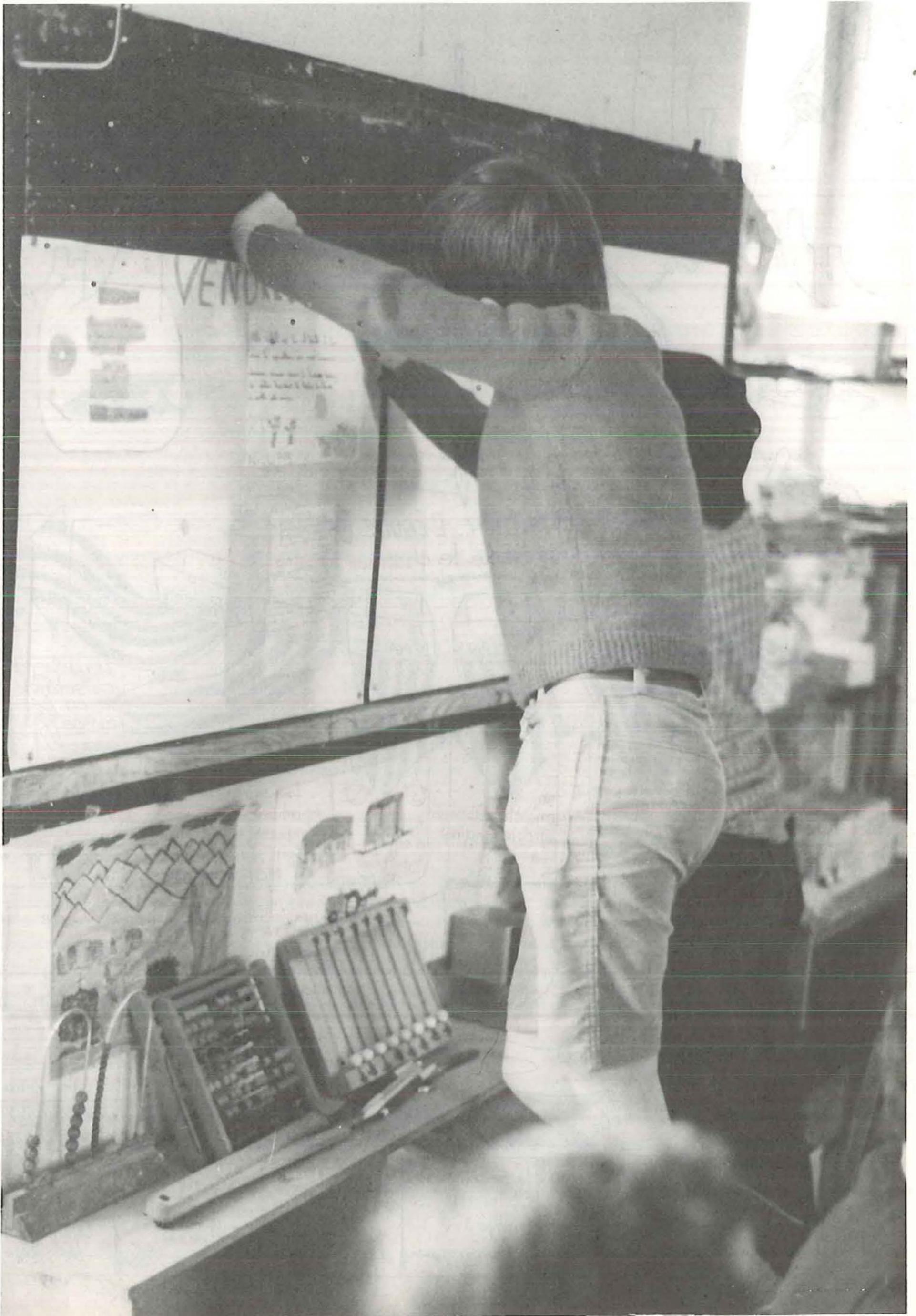
Les colporteurs - Wassoul, village du Sénégal - La violence au quotidien - Les archives - L'épuration et le traitement des eaux - Les apiculteurs - Mineurs au XVI^e siècle (mines d'argent de Lorraine) - Le poêle en faïence en Alsace - L'histoire des colonies de vacances - Les carrières de pierres à St-Rémy-de-Provence - La cuisine et le costume Gallo-Romain - Les Perrier sous la révolution - Le savoir économique et social minimum.

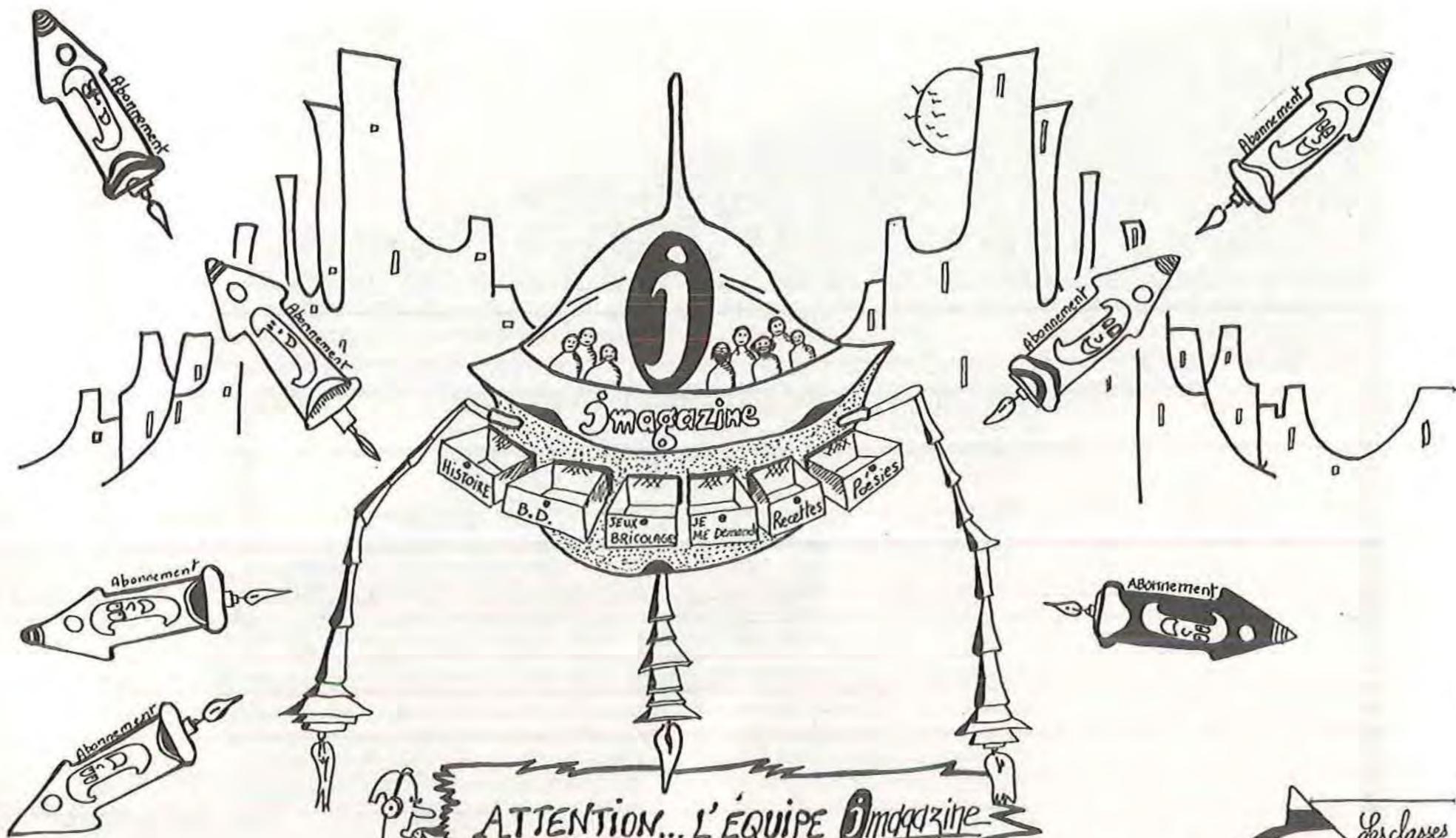
**PRÉPARATION DU CONGRÈS 85
DE VILLEURBANNE - 69**

QUELQUES IDÉES :

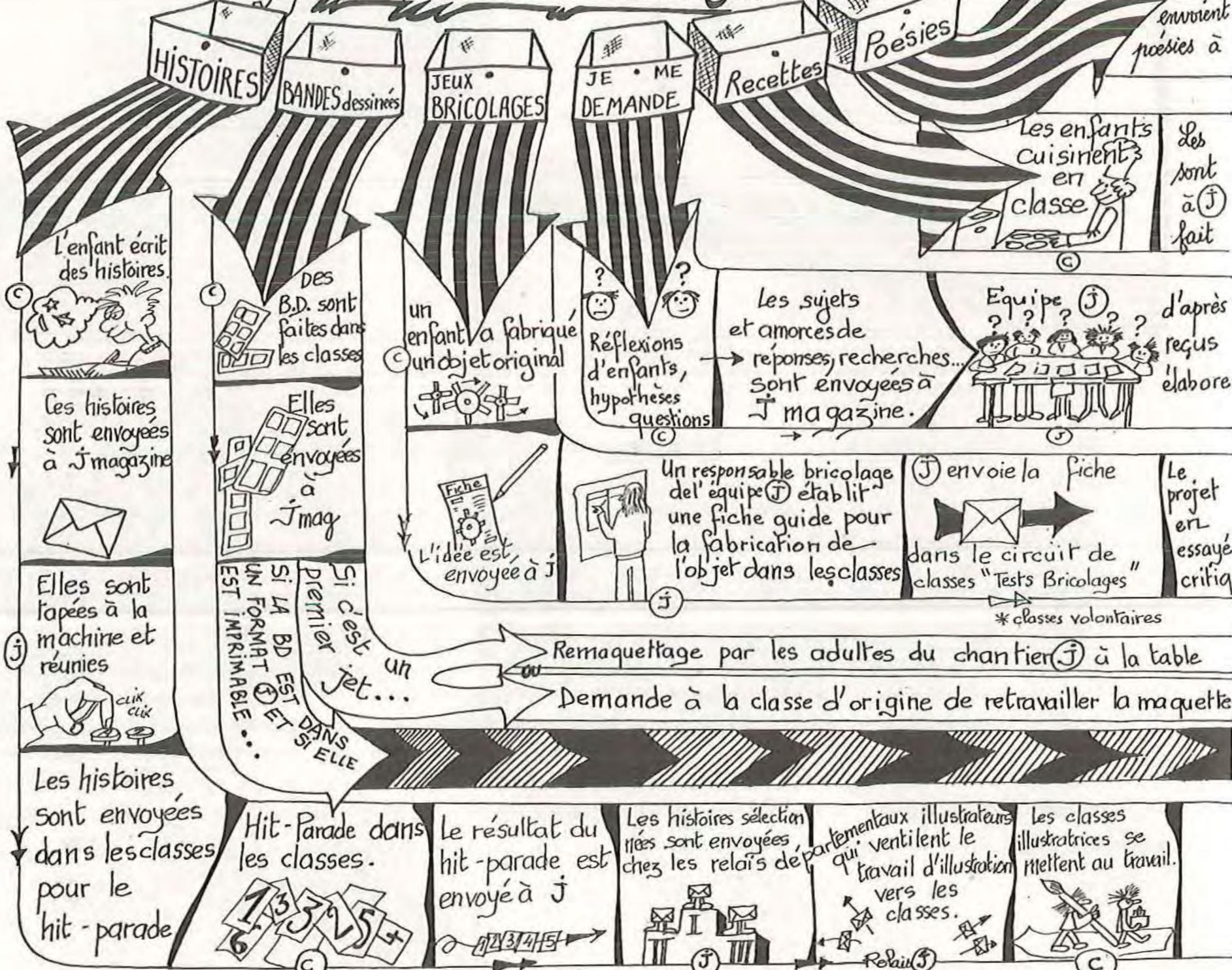
1. Le point du fonctionnement du chantier, ouvert à tous les congressistes et en particulier les auteurs, collaborateurs et camarades concernés par les projets B.T.J. édités, en préparation ou à venir.
2. L'état des recherches et les orientations de la collection pour les 2 années à venir. Chacun est invité à donner son point de vue, faire part de ses remarques, ses suggestions...
3. Et si on parlait du magazine B.T.J., des sommaires B.T.J., des fiches B.T.J. « Educateur », des fichiers B.T.J... ?
4. L'utilisation des B.T.J. en classe et en liaison avec le C.A.-B.T., la présentation d'un nouvel outil informatique : un logiciel expérimental de recherche documentaire (sur le thème de « l'eau » pour toutes nos collections) et le vidéo-texte - B.T. !

De quoi travailler !!!





ATTENTION... L'ÉQUIPE **Jmagazine** présente le chantier **J**...



ⓐ → dans les classes
 ⓑ → équipe chantier J
 ⓓ → stage national J

L'ordinateur dans la classe

Recherche libre aux T.O. 7

Lundi 7 janvier 1985.
Les C.E.1

Après avoir essayé les multiplications à l'ordinateur, Fabien T. et Jean-Noël cherchent à colorier l'écran. Ils tapent un peu au hasard après avoir vu le mot COLOR dans un coin du tableau (travail d'une autre classe sans doute) :

COLOR 2, 5, 1 [ENTRÉE] ↑ → ↓ ←

Puis avec les touches Ils déplacent le curseur et appuient sur la longue barre d'espacement ce qui colorie à chaque fois le carré où se trouve le curseur. On peut inventer ainsi des tas de dessins à base de carrés.

Mais Régis et Nourredine perfectionnent le système : ils font revenir le curseur sous un numéro de couleur pour le changer et ainsi ils obtiennent un dessin de plusieurs couleurs. Murielle et Geoffroy ont réalisé deux pyramides de deux couleurs différentes, l'une à l'intérieur de l'autre.

Mais chacun peut inventer d'autres dessins et changer les couleurs comme il veut et où il veut... et peut-être taper des lettres sur un fond coloré varié ?

P.S. : Il faut préciser que les 2 maîtres présents ne sont pour rien dans cette trouvaille : plutôt médusés et admiratifs, incapables d'expliquer la démarche de la machine.

R.M. et M.S.



Ce que l'on pense de l'ordinateur

A la foire de Tours, Nedjma et Frédéric ont joué avec les ordinateurs. Nous avons discuté avec toute la classe de l'ordinateur. On peut effacer l'erreur sans tout détruire c'est mieux que sur le papier. Car l'erreur sur le papier elle reste. Il y a des jeux, des dessins, des recherches. On a beaucoup envie de savoir comment ça marche on cherche longtemps jusqu'à ce que l'on trouve.

Delphine

Lorsque l'on se trompe en classe et que la maîtresse nous dit de recommencer on n'est pas content. On n'a pas envie de recommencer.

Lorsque c'est l'ordinateur qui nous dit qu'on se trompe on recommence encore et encore jusqu'à ce qu'on trouve et on est content d'avoir trouvé.

Sabrina

JOURNAL ET ORDINATEUR

Le T.O. 7 est dans ma classe depuis un an. Jusqu'à présent nous avons fait beaucoup d'utilisation de programmes (exercices...). Depuis que nous avons l'imprimante, l'ordinateur est devenu un outil perfectionné, celui qui nous permet de faire ce qui était difficile voire impossible à faire avant : taper un texte sur un clavier.

Voyons le matériel :

— T.O. 7 avec le programme « Tex-Jeu » de Ph. Biret auquel j'ai juste ajouté une partie pour imprimer. Il permet de taper un texte, de le corriger, de le présenter (insérer des espaces pour avoir les marges droite et gauche) de le conserver sur cassette,... faire des jeux de lecture et imprimer...

— l'imprimante Seikosha G.P. 50 (1 090 F) à laquelle il faut ajouter un contrôleur 600 F) et un cordon (250 F). Elle permet de sortir le texte sur un papier comme il est à l'écran avec les minuscules accentuées et les jambages légèrement descendants.

Fonctionnement :

Chaque semaine sont choisis un texte et une recherche. L'après-midi, l'auteur, aidé d'un autre élève (en essayant de faire en sorte que l'un des deux se débrouille au clavier) tape son texte. En principe, écrire un écran (environ 1 000 signes) prend 1h 1/2 (ça peut être variable). Si ce n'est pas fini assez tôt, on enregistre ce qui est fait et on reprendra plus tard.

Quand la production à l'écran est terminée et correcte il suffit de demander à imprimer. Pour la composition, je vais essayer d'organiser un peu, chaque semaine une équipe serait chargée de répertorier les productions et de les agencer sur feuilles 21 x 29,7 pour la photocopie. Pour l'instant nous avons fait cela ensemble. Nous devrions bientôt agraffer le premier numéro !

P. Valade
Ecole de Faux

UN PETIT PROGRAMME

Depuis deux mois, les enfants avaient l'occasion, pendant deux périodes « atelier » par semaine, de se familiariser avec un micro-ordinateur (ZX81 de Sinclair). Cinq fiches, avec de très courts programmes, leur permettaient de découvrir quelques possibilités de l'ordinateur.

Un jour, Patrick, qui avait déjà réalisé les différents petits programmes, écrit sur sa feuille HÉLICOPTÈRE et il me dit qu'il voudrait faire apparaître un hélicoptère sur l'écran. Je lui propose de le dessiner sur sa feuille et de le tracer sur du papier quadrillé ensuite. Patrick, secondé par Adil, « dessine » son hélicoptère sur l'écran. Il appelle d'abord ses copains et ensuite toute la classe vient voir. Les idées fusent.

- Il faudrait le faire voler.
- Il vient sauver une personne.
- Non, un monsieur court, l'hélico arrive, il lui lance une corde.
- Ah oui ! un monsieur est poursuivi par un chien...

Alors qu'il y a un instant Patrick travaillait seul, voici tout un groupe lancé dans le scénario d'un dessin animé ! Patrick parviendra à faire voler son hélicoptère, d'abord en arrière ! Suite à des tâtonnements, tout à coup une sorte d'échelle descendra même. Patrick aura travaillé deux périodes sur le projet, Adil reprendra le travail au niveau graphique, il réalisera un autre modèle d'hélicoptère.

Et bien que nous n'irons pas plus loin, cette activité a, quant à moi, atteint son but : permettre à l'enfant, avec un maximum d'autonomie, la recherche, la créativité, la réflexion et le tâtonnement tout en ne s'isolant pas du groupe-classe.

Jacques Simillion

Lettre de Louis CROS A Jean LE GAL

Cher ami,

La vie a fait de moi un administrateur bien plus qu'un enseignant, et ma réflexion personnelle a toujours porté sur les aspects institutionnels de la recherche en éducation, bien plus que sur le contenu de cette recherche et ses fondements épistémologiques.

C'est dire que je suis, à la fois très conscient de l'importance essentielle de la relation entre praticien et chercheur en éducation, et peu compétent pour en débattre. Et c'est dire aussi que les documents que vous m'avez envoyés m'ont beaucoup appris.

Sur trois points, j'y ai retrouvé l'écho de débats plus anciens, auxquels j'ai été mêlé (tant à l'Institut Pédagogique National qu'au C.L.E.N. ou au Ministère).

1. Le premier est celui des rapports nécessaires entre la recherche universitaire et la « recherche-action » des praticiens chercheurs. Le problème s'était posé à la naissance même de l'I.P.N. Celui-ci avait été conçu comme un organe de liaison entre l'Enseignement supérieur et les trois autres « organes d'enseignement » : primaire, secondaire et technique. A ce titre, il était assimilé à un service de l'Administration centrale, relevant directement du Ministre (sur le même plan que les quatre directions d'enseignement). Les « Centres régionaux et départementaux de documentation pédagogique », alors créés, se voulaient les instruments de cette liaison. A ce titre, ils relevaient eux-mêmes des Recteurs, alors présidents es qualité des Universités. L'autonomie actuelle des Universités est une excellente chose, mais leur liaison avec les enseignants de base est assurément à redéfinir.

2. Un second aspect du débat : celui de la recherche-innovation, au sein de l'école, me rappelle les principes qui avaient guidé, au lendemain de la guerre, la création des « classes nouvelles » de l'enseignement secondaire et technique. Pour la première fois dans l'histoire, les créateurs de ces classes entendaient susciter un authentique dialogue entre enseignants et enseignés d'une part, entre administrés et administrateurs, d'autre part. A l'égard de ces classes nouvelles, l'administration d'alors, je puis l'attester, se concevait comme une dispensatrice de moyens d'action, une très large initiative étant laissée aux maîtres quant à leur emploi.

L'expérience avait été probante. Elle ouvrait la voie à des solutions institutionnelles souples, qui permettaient le « tatônement expérimental » dans le cadre de normes (pédagogiques ou structurelles) définies au plan national. A une expérience aussi utile, un revirement politique mit prématurément fin.

3. Je m'étendrai un peu plus longuement sur un troisième aspect du même problème : celui de la prise en compte, dans la carrière d'un enseignant, de ses recherches, innovations et réussites pédagogiques, autrement dit de son talent et de ses capacités dans l'acte d'enseigner.

La plupart des Français ne sont pas conscients du fait que la Fonction publique en France, et tout particulièrement la fonction enseignante, sont conçues selon un système mandarinal, **encore plus rigide aujourd'hui qu'avant-guerre**. Les diverses dispositions statutaires définissent les niveaux d'emploi par référence à des grades universitaires bien plus qu'à des capacités décelées dans l'action. Un tel dispositif méconnaît singulièrement la valeur humaine et l'importance professionnelle des acquisitions empiriques en regard des savoirs théoriques. Ce fait, et la mentalité qui s'ensuit dans le corps enseignant et l'opinion publique, font obstacle à bien des réformes statutaires : à celles en particulier qui seraient la condition « *d'un système éducatif centré sur les élèves et non sur les enseignants* », car « *ce qui est important, c'est que les élèves apprennent et non que les enseignants fassent discours* » ; qu'il faut « *non pas supprimer les normes collectives, mais accepter la diversité des itinéraires et des talents des élèves comme autant de richesses* » ; et que « *touté la société le demande aujourd'hui* ». Je cite ici le Ministre Alain Savary (1).

Le projet d'un statut de « praticien-chercheur » devra vaincre cet obstacle, ou le contourner.

Cela exigera une définition sans ambiguïté des qualifications et servitudes propres au praticien qui met en question sa pratique, en regard de celle du chercheur universitaire dont le concours lui est d'ailleurs nécessaire (et réciproquement).

De par et d'autre, il y a Recherche. La recherche empirique, à mes yeux, n'a pas moins de titres de noblesse que la recherche méthodique née des sciences expérimentales (et que les sciences de l'homme prennent pour modèle). C'est à des recherches empiriques que l'humanité a dû le feu et la roue, le collier de cheval et la charrue, la lunette astronomique et la dynamo, la voile et le gouvernail du navire, et même le vaccin (Pasteur n'était pas médecin). Les plus grands savants reconnaissent la part d'intuition et d'empirisme qui est à l'origine de toute invention ou découverte, même la plus abstraite.

La lecture des documents que vous m'avez envoyés montre que l'I.C.E.M. était pleinement conscient de la complexité du débat en une telle matière. Il s'inscrit, me semble-t-il, dans la perspective d'une institution scolaire qui considère l'équilibre des savoirs enseignés et des activités connexes comme le moyen d'un développement physique et mental harmonieux. Equilibre qui évolue, bien sûr, quand l'enfant devient adolescent puis adulte, qu'il doit faire choix d'une orientation puis d'une profession, et pour cela d'une gamme de savoirs et de savoir-faire spécifiques. Equilibre, de surcroît, dont la diversité est devenue une des conditions majeures d'un nouvel équilibre humain, dans la société de « temps libre » et de « robotisation » que nous annoncent les futurologues.

Chercher cette harmonie et sa diversité est la raison d'être des mouvements d'innovation pédagogique, et en particulier du Mouvement Freinet. Vous savez combien je suis de cœur avec eux et avec vous.

Bien cordialement.

Louis CROS



(1) *Le Débat*, n° 32, octobre 1984, Gallimard, Paris.

L'animation du secteur recherche à l'I.C.E.M. est assurée par :

Jean Le Gal
52, rue de la Mirette
44400 Reze

Lui écrire directement pour toutes réactions aux articles présentés ici. Outre sa rubrique dans *L'Éducateur*, le secteur Recherche publie son propre bulletin, « Praticiens-Chercheurs ».

Démarche(s) d'apprentissage en biologie

Peut-on concilier une démarche Freinet d'apprentissage en sciences expérimentales avec la démarche proposée par l'I.N.R.P. ? (Institut National de Recherche Pédagogique).

Dans deux articles publiés précédemment par *L'Éducateur* n° 4 du 15.11.82 et n° 7 du 15.1.83) j'ai essayé de définir ce que je crois être le point de départ de toute démarche d'apprentissage : les représentations de l'apprenant, et de montrer que ces représentations évoluaient dans le temps, au cours des différentes recherches de l'élève.

Dans ce troisième article, j'essaierai d'une part de préciser la démarche « I.N.R.P. » proposée par différents articles ou ouvrages écrits par les chercheurs de cet institut, et d'autre part de questionner la pédagogie Freinet afin d'envisager si elle permet et même favorise cette démarche.

— Point de départ de la démarche : les REPRÉSENTATIONS :

Dans « la formation de l'esprit scientifique » BACHELARD écrit : « J'ai toujours été frappé du fait que les professeurs de sciences plus encore que les autres si c'est possible, ne comprennent pas qu'on ne comprenne pas. Ils n'ont pas réfléchi au fait que l'élève arrive en classe avec les connaissances empiriques déjà constituées, il ne s'agit pas d'acquérir une culture expérimentale, mais bien de changer de culture, de renverser les obstacles amoncelés par la vie quotidienne ».

C'est donc ce modèle personnel d'organisation des connaissances par rapport à un problème particulier, ces représentations qui doivent être prises en compte, par l'enseignant, comme point de départ de toute démarche scientifique :

« La fleur c'est coloré et ça sent bon ».

« La laine ça chauffe ».

« Le cordon ombilical du bébé est relié à la bouche de la maman ». Le rôle de l'enseignant sera donc de faciliter le passage des représentations vers les « concepts » scientifiques et pour ce faire d'aider à franchir un certain nombre d'obstacles épistémologiques.

— Pourquoi prendre en compte ces représentations ?

« ... Si les représentations sont ignorées, elles ne sont pas en réalité évacuées, elles sont seulement refoulées... De nombreuses études, portant sur la formation des adultes ont montré que les représentations, pré-scientifiques subsistent même chez des adultes qui ont bénéficié d'un enseignement dans le domaine considéré... si les représentations initiales sont seulement refoulées le sujet n'acquiert qu'une illusion de savoir, un savoir purement verbal, l'application stéréotypée d'une recette, mais les vieilles conceptions reparaîtront à la première occasion un peu inhabituelle ».

(Recherches Pédagogiques n° 108)

Il faut donc les prendre en compte, sans oublier que pour dépasser leurs représentations, il faut que les élèves puissent se les exprimer à eux-mêmes.

(L'élève et-ou les connaissances scientifiques p. 29)

A l'enseignant revient le rôle de les faire surgir.

— Que faire de ces représentations ?

Ces représentations une fois analysées (d'après la grille I.N.R.P. par exemple : d'où vient-elle ? dans quelle situation s'exprime-t-elle ? A quel champ conceptuel la rattacher ? aide, obstacle, valeur prédictive ?) vont nous permettre de faciliter la mise en route vers le concept.

— Quels renseignements apportent-elles à l'enseignant ?

Avec André GIORDAN, nous pouvons les considérer comme des grilles d'analyse de la réalité pour des élèves, et comme des indicateurs d'obstacles aux processus d'apprentissage.

1. Représentation = grille d'analyse :

« L'élève face à un problème, face à un phénomène issu de son environnement, dispose d'un mode d'explication pour aborder cette réalité, qu'il intervienne, qu'il apporte des éléments d'information, ou qu'il ne puisse le faire. Pourtant à première vue l'esprit de l'élève donne l'impression à tout enseignant qui a écouté ses élèves, d'un effrayant chaos dont on ne pourra rien tirer sur le plan éducatif... »

... Si l'esprit de l'élève est souvent opaque à celui de l'adulte ce n'est pas parce qu'il y a des pièces en moins mais parce que celles-ci ne se combinent pas de la même façon et sur le même plan que celles de l'adulte, parce qu'il se réfère à une autre espèce de pensée, que l'adulte a depuis longtemps dépassée ou refoulée !

2. Représentation = indicateur d'obstacle :

C'est BACHELARD dans « La formation de l'esprit scientifique » qui définit la notion d'obstacle épistémologique :

« C'est dans l'acte même de connaître, qu'apparaissent par une sorte de nécessité fonctionnelle des lenteurs et des troubles. C'est là que nous montrerons des causes de stagnation et même de régression c'est là que nous décèlerons des causes d'inertie que nous appellerons des obstacles épistémologiques ».

(5. p. 13)

Repérer un obstacle épistémologique, cela suppose qu'on sache reconnaître « l'erreur, positive, l'erreur utile » comme symptôme d'un obstacle épistémologique, d'une représentation sous-jacente bien qu'ignorée du sujet !

(Recherches Pédagogiques n° 108 p. 24)

Un peu auparavant (p. 17-18) on peut lire :

« L'erreur pour FREINET n'était qu'un essai ».

Chez BACHELARD, l'erreur n'est pas seulement issue du tâtonnement, elle n'est pas seulement un accident de parcours, elle ne se produit pas seulement par le fait de ce qui est extérieur à la connaissance mais, par l'acte même de la connaissance. L'erreur est au point de départ de la connaissance car la connaissance scientifique ne commence jamais à zéro, mais elle se heurte à une connaissance usuelle pré-existante ».

— Comment passer d'une représentation R1 à une représentation R2 ?

Comme l'écrit A. GIORDAN dans son article : « Les représentations des élèves et leurs multiples composantes :

... « Les représentations ne peuvent pas être simplement exprimées mais elles doivent être confrontées à d'autres phénomènes. L'enseignant doit être un des éléments de cette confrontation en apportant des informations contradictoires ou en proposant des situations pour tester toutes les représentations. Il doit favoriser la mutation c'est-à-dire provoquer une rupture par rapport aux représentations immédiates et une réorganisation des champs des connaissances.

Aussi dans l'état actuel de nos travaux, nous considérons les représentations surtout comme des indicateurs permettant aux enseignants d'auto-réguler la pratique pédagogique par une analogie avec l'utilisation des symptômes en médecine...

Cela nous conduit à poser les bases d'une pédagogie différenciée suivant les problèmes, les objectifs et bien sûr les élèves ».

Il est possible de provoquer cette confrontation des représentations d'un élève avec celles des autres élèves ou autres personnes et avec la réalité. On peut essayer de provoquer un conflit mais il reste très difficile de cerner quelles sont les meilleures conditions à réunir pour chacun, pour que la rupture ait lieu, pour que l'élève se construise un nouveau modèle personnel plus proche du modèle scientifique impersonnel par définition.

Et le passage de la représentation au concept ne doit pas être une castration, « on doit avoir une catharsis ».

(Recherches Pédagogiques n° 108 p. 23)

« D'où la nécessité d'une pédagogie qui permette le réinvestissement constant des connaissances dans des situations d'autonomie une pédagogie qui permette à l'élève un véritable contrôle des outils (conceptuels) dont on veut lui rendre l'usage familier, au lieu de les lui imposer comme des éléments étrangers ! »

A propos de rupture :

Cette notion de rupture, indispensable à toute acquisition de concept, me renvoie à une critique formulée par un collègue à propos du tâtonnement expérimental selon Freinet, et à l'analyse faite par les auteurs du livre « L'élève et/ou les connaissances scientifiques » à propos de la perspective de DECROLY :

... « C'est avant tout un apprentissage par la découverte qui au départ se fait par l'observation, l'association et l'expression. Cette idée correspond à une conception empirique qui met le savoir dans le prolongement de la perception : le savoir est une perception particulièrement élaborée, grâce à la localisation de cette perception, grâce à une activité instrumentale, mais il n'y a ni une rupture, ni un préalable fondamental pour arriver au savoir.

Il y a là derrière, une conception épistémologique chère aux biologistes mais qui est fautive, sous sa forme extrême. C'est une conception qui suppose que le concept scientifique existe tout fait dans la nature, qu'il suffit « d'écarter le rideau » de bien gratter pour trouver des concepts scientifiques qu'il suffit alors d'exprimer. Pour DECROLY l'acquis de l'apprentissage se structure et s'organise, autour des pôles qui relèvent du vécu. Or cela se situe au contraire de ce qu'est la pensée scientifique. La pensée scientifique se structure par rapport à des critères d'organisation indépendants de la situation et de l'évènement. C'est de cette façon qu'a pu se construire un corpus qualifié de « science », en aucun cas simple prolongement de la pratique.

Quelles sont donc les activités de structuration nécessaires à une démarche scientifique ?

Aux journées de St Germain (mai 82) les chercheurs de l'I.N.R.P. ont retenu la définition suivante :

« On dira qu'il y a structuration lorsque l'enfant construit seul, ou avec le maître une relation entre des faits ou une relation entre des relations ».

« Structuration veut donc dire : formation ou modification d'une structure ».

Je conclurais avec cette définition tirée de « l'élève et-ou les connaissances scientifiques » :

« On peut envisager la structuration comme un ensemble de moments hétérogènes qui permettent de relier les acquis ponctuels résultant d'une approche constructiviste et la transmission d'un savoir socialisé mettant davantage l'accent sur la maîtrise des structures et les algorithmes de pensée. »

Démarche I.N.R.P. et démarche Freinet :

La pédagogie Freinet permet-elle la démarche qui vient d'être décrite ?

Essayons de voir si les différentes étapes précédemment décrites entre la connaissance initiale et le concept, sont permises ou non par la pédagogie Freinet.

1. **L'émergence des représentations**, à première vue, paraît tout à fait facilitée par la libre expression des enfants en classe Freinet. L'enfant ne craint pas de s'exprimer, car il sait et il sent, qu'il a dans la classe le droit de le faire, le droit de communiquer librement, au sein du groupe, les règles de vie de la classe exigeant l'écoute et le respect des autres.

2. L'enfant a aussi le droit à l'**erreur**, comme il est inscrit dans la charte des enfants, défendue par les praticiens Freinet.

Il semble bien que C. FREINET n'ait pas vu comme BACHELARD, l'erreur au point de départ de la connaissance, pour lui ce n'était qu'un essai avant la connaissance.

« A l'origine, écrit-il, l'acte est un pur hasard, mais bien vite il creuse une trace par où l'acte aura tendance à se répéter... l'acte réussi ouvre en effet la voie au torrent de vie ».

Est-il impensable d'envisager à l'I.C.E.M., qu'à l'origine, l'acte n'est pas un pur hasard, mais qu'il est conditionné par ce que J. LALANNE appelle dans sa thèse « les différentes formes d'adhérences récessives » existant chez l'enfant ? C'est-à-dire l'animisme, l'anthropomorphisme, le finalisme, l'artificialisme, le réalisme intellectuel comme en témoignent ces expressions relevées dans nos classes : J'emprunterai à la thèse citée plus haut, les définitions de ces différentes expressions :

— « **L'animisme** : l'enfant attribue la vie à des objets ou à des éléments naturels ».

— « **L'anthropomorphisme** : l'enfant prête aux animaux, aux végétaux voire aux objets et aux phénomènes naturels, des

attitudes, des sentiments, des comportements... identiques aux siens ».

Les participants à l'Université d'été de Tours se rappelleront cette définition rapportée par un collègue :

« Des droites qui ne se rencontrent jamais sont des droites tristement parallèles ».

De nombreux exemples relevés dans mes classes vont dans le même sens :

« Ce que la plante mange va l'aider à grandir, lui donne des vitamines. » « Les rapaces sont les plus féroces ».

« Le renard a des crocs, de la ruse, des griffes. S'il ne voulait pas s'en servir, il serait herbivore ».

« Le petit renard, en regardant, quand il attendait que sa mère lui amène à manger : il voyait peut-être sa mère, qui était en train de tuer un autre animal, puis il y a repensé quand il était grand. Et il s'est dit, il faut que je fasse pareil pour mes petits ».

— « **Le finalisme** : L'enfant accorde à une structure une idée d'intention extérieure à cette structure ».



la pensée magique : Exemple relevé en classe de 6^e :

« Parce que la nature a fait que le renard il était carnivore, on ne peut pas contester ce que la nature a fait, il est carnivore, il est carnivore ».

— « **Le réalisme intellectuel** : qui consiste pour l'enfant à croire son affirmation comme vraie et ne nécessitant pas le passage par la preuve ».

« La racine, la tige et la feuille sont enroulées dans la graine et ça se déroule quand on y fait germer ».

Jean-Philippe - 6^e

Peut-on encore parler de hasard quand on retrouve ces différentes formes d'expressions chez tous les enfants ?

Que faire après la mise en évidence de ces erreurs ?

Je répondrai avec M. SANNER (Du concept au fantasme aux P.U.F.) :

« Si la notion d'obstacle épistémologique est opératoire en pédagogie, cela signifie qu'il ne suffit pas de reconnaître le droit à l'erreur, mais qu'il faut s'engager sur la voie d'une véritable connaissance de l'erreur. »

Ce qui entraîne une remise en cause au niveau de la stratégie pédagogique.

3. BACHELARD dit « qu'il n'y a de science que sociale ». « Cela est capital pour le développement de la pensée de l'enfant. Socialisation et pensée scientifique vont de pair ». (J. LALANNE)

La socialisation de l'enfant, au sein du groupe classe, de l'école, est bien sûr un des premiers objectifs des pratiques Freinet. La socialisation suppose l'expression, la communication mais aussi la confrontation, la critique et le conflit.

Il est séduisant de penser que la rupture épistémologique dont parle BACHELARD, est favorisée par la socialisation de l'enfant, par des conflits gérés au sein d'un groupe.

Il manque, à ma connaissance, quelques travaux de recherche et de théorisation au sein de l'I.C.E.M. pour pouvoir l'affirmer.

Etant engagée dans une action de recherche au sein de l'I.N.R.P. ET au sein de l'I.C.E.M., je souhaiterais que la pédagogie Freinet et ses praticiens se laissent interpellés par les différents travaux cités. La crédibilité du mouvement en serait renforcée.

Marie SAUVAGEOT
Collège M. Aymé
21160 Marsannay-la-Côte

VOUS AVEZ DIT SYSTÈME ? ou d'une théorie/pratique à une pratique de théorie

« L'enfant s'épanouira au maximum dans une communauté qu'il sert et qui le sert. »

C. FREINET

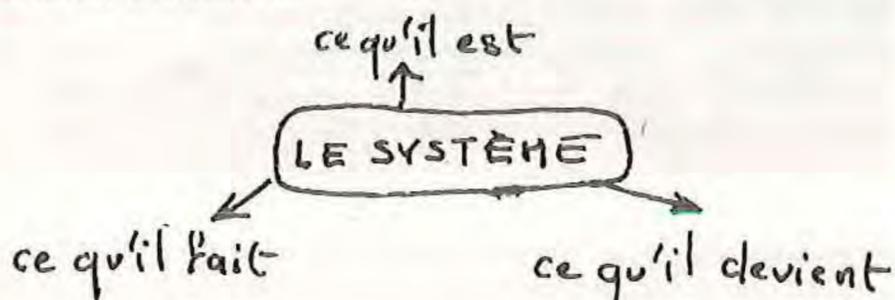
Dans une citation placée en exergue apparaissent les fondements de ce que nous appelons aujourd'hui la **systemique** : à savoir des **éléments** (élèves) en **interaction** avec leur **système** (ici la communauté-classe). A une époque où le terme de « systemique » n'était pas né, où le mot « système » avait un sens plus restreint qu'aujourd'hui, FREINET a eu le mérite de concevoir la classe comme un système, même si le mot n'a pas été employé par lui.

Qu'appelle-t-on un système ?

« Toute forme agencée d'activités dans un réseau tenu pour cohérent par un observateur quelconque ». (G. PASK).

Un système est identifiable (il est composé d'éléments repérables) il est en activité (il fonctionne), il est doté d'une structure susceptible d'évoluer dans le temps, en interaction avec son environnement (ou « écosystème ») et ses finalités propres.

Nous venons de définir trois axes pour aborder n'importe quel système : une cellule vivante, un organisme, une « niche » écologique, une théorie scientifique, une cité, un style, une philosophie, une classe...



En fait l'approche systemique s'intéresse surtout aux interactions entre les différents éléments ou niveaux de structuration d'un système, aux interactions entre le système et son environnement, plutôt qu'à la nature même des éléments ou du système. Ce qui la différencie de l'approche analytique classique, qui s'attache au contraire à l'étude des éléments et des systèmes en eux-mêmes (qu'est-ce qu'une cellule, anatomie du corps humain, classification botanique, etc.). Pourtant ces deux approches, bien qu'antagonistes et concurrentes sont complémentaires entre elles. Elles entretiennent de ce fait des relations complexes.

Un système est en relations permanentes avec son environnement. Ces relations consistent à échanger de l'énergie, de la matière, mais surtout, pour les systèmes sociaux qui nous intéressent ici comme le système-classe ou le système-école, de L'INFORMATION. Cette information, de même que l'énergie ou la matière, est utilisée par le système pour maintenir et revivifier son organisation (c'est-à-dire sa structure et ses fonctions) et la préserver ainsi de l'érosion, de la dégradation liées au temps. (Second principe de thermodynamique de Carnot-Clausius). Tout ce qui est perdu en énergie, matière ou information constitue l'entropie.

Ouverture, fermeture

Un système fermé, comme une étoile par exemple, est donc condamné à plus ou moins longue échéance à la mort par désorganisation progressive (explosion) ou par sclérose (implosion), puisqu'il ne peut régénérer son organisation par des apports extérieurs.

Il existe peu de systèmes totalement fermés, dans la nature ou dans la société, mais il existe une tendance à la fermeture.

Et on sait où mène l'autarcie d'une société, d'une civilisation, d'un couple, d'une classe... La sclérose guette aussi n'importe quelle théorie, n'importe quel système de pensée, mode de vie, type de pédagogie ou style d'expression...

Tout système naît, vit, meurt. Toute théorie scientifique naît, vit... et meurt. L'histoire des sciences est tout à fait passionnante pour cela. Un système d'explication de l'Univers (une cosmologie) comme le système du Grec PTOLÉMÉE, construit à partir d'observations, règne en maître jusqu'au moment où l'accumulation d'observations qui ne trouvent plus d'explications dans le système reconnu le font éclater. Un nouveau système, ou « méta-système »

est né qui, sans rendre pour autant caduques les données fournies par l'observation dans l'ancien système, les intègre dans une nouvelle représentation de l'Univers, qui prend en compte et articule dans un ensemble cohérent les nouvelles observations. Jusqu'à ce que d'autres observations éparses, marginales, « parasites », progressivement réunies dans un réseau explicatif fassent à leur tour éclater le système en vigueur...

Voilà pourquoi nous ne sommes plus au centre de l'Univers. Voilà pourquoi on parle de « révolution copernicienne » quand on déplace le site de l'observateur, quand FREINET par exemple déplace le centre de la réflexion pédagogique du maître et des contenus vers l'enfant et les techniques d'apprentissage...

Ce schéma de fonctionnement se retrouve dans l'évolution de n'importe quel groupe humain : échanges (objets, denrées, terres, femmes (eh oui...) bétail, techniques etc.), rôles de l'individu, hiérarchies et classes, institutions, rites, conflits, etc.

Perspective cavalière sur la sociologie des groupes

Un groupe humain quelconque (on pourrait élargir le constat aux tribus de singes) comprend au « centre » un noyau dur, conservateur, « intégriste », très structuré, hiérarchisé, rigide, relativement fermé, excluant les déviants à la « périphérie ». A cette périphérie justement on trouve des éléments marginaux, plutôt jeunes, des francs-tireurs, des déviants, peu structurés entre groupes avec des modes de vie et de pensée différents et convergents, plutôt « ouverts » et novateurs. Ce sont ces éléments marginaux qui, en contact avec d'autres éléments, d'autres modes de vie et de pensée étrangers, vont revivifier et régénérer le tissu social.

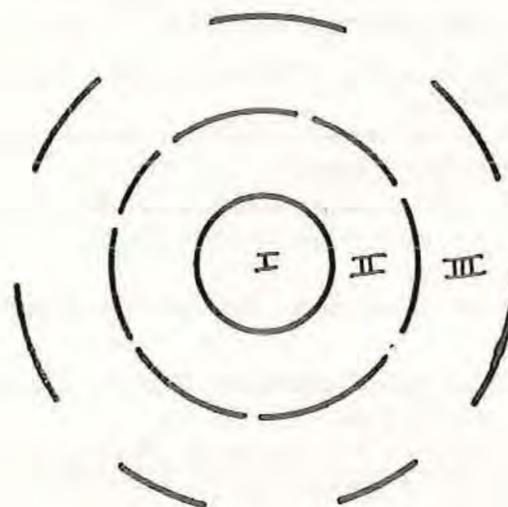


Schéma de structuration d'un groupe humain

Zone I : les conservateurs (conformisme, forte intégration, fermeture, convergence).

Zone II : intermédiaire (comportements variables).

Zone III : déviance et marginalité (ouverture, innovations, perméabilité, faible intégration).

Cette régénéscence passe entre autres par les modes : vestimentaires, musicales (influence des jeunes surtout), alimentaires (la vague « bio » post soixante-huitarde), culturelles (philosophies orientales après 68, marxisme et maoïste en leur temps, avant-garde), styles de relations (style « cool » contemporain par opposition au style compassé d'il y a quelques années), de vie (retour du naturel et du naturisme) etc.

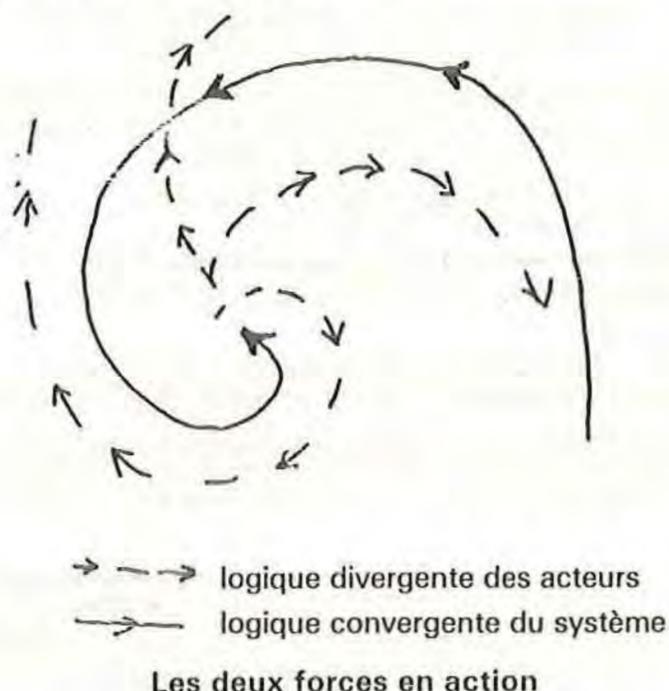
Les pratiques marginales sont peu à peu et en partie « récupérées » par le système qui les fait siennes. Loin de s'en défier il faut, selon le mot de P. ROSANVALLON « produire de la récupération à outrance ».

FREINET, mis en marge de l'institution « Education Nationale » en son temps, à cause de son non-conformisme et du caractère révolutionnaire de ses pratiques pédagogiques a pu développer, approfondir et théoriser son propre système éducatif en dehors du système officiel, quitte ensuite à être en parti récupéré par ce dernier, par le biais de certaines Instructions Officielles. Cette récupération est évidemment parcellaire et tronquée.

Entre le noyau central conservateur et les couches périphériques novatrices se place une couche intermédiaire qui sert à la fois de tampon et de tremplin aux échanges.

Il y a dans tout groupe social un jeu de forces et de flux (un jeu de ruses dit MORIN) : forces convergentes visant à une plus grande intégration dans le groupe, forces divergentes, anti-conformistes et par nature destructurantes. C'est un jeu complexe c'est-à-dire incluant à la fois la complémentarité, la concurrence et l'antagonisme entre ces forces. C'est ce qui fait la richesse, la

diversité mais aussi les risques de tensions et de crises du jeu social. Au niveau de la société de type occidental comme au niveau d'un parti politique... de l'I.C.E.M., ou de n'importe quel groupe départemental qui s'en réclame.



Si le noyau central et dominant devient trop dominant et trop contraignant pour les autres couches sociales il y a risque de conflit brutal (révolution).

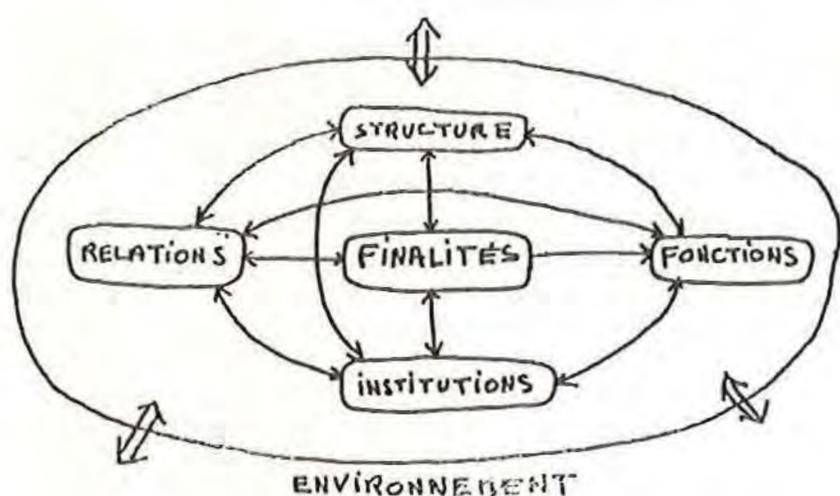
Plus un groupe est complexe, ouvert, plus il est souple et capable de s'adapter aux changements, aux perturbations, aux aléas que lui impose l'environnement. Plus il suscite de densité et de variété dans ses interactions, aussi bien internes qu'externes, horizontales que verticales, plus il permet de « jeu » (comme on dit d'un mécanisme qu'il a du « jeu ») plus il a de chance de surmonter ses crises internes, ses restructurations. Plus il a de chance de s'adapter et donc de durer.

Plus un groupe au contraire est rigide, hiérarchisé, fermé, pauvre en interactions horizontales, plus il est guetté par la sclérose, et plus il risque d'éclater par incapacité de s'adapter aux nouvelles données ou contraintes de l'environnement. (Cas des sociétés socialistes de l'Est, excepté la Chine peut-être). On se souvient qu'il a suffi d'une poignée de conquistadors décidés pour anéantir les empires pré-colombiens...

Il existe donc deux risques majeurs dans l'évolution d'un groupe : la mort par asphyxie ou sclérose (la « langue de bois » des partis ou des syndicats) ou l'éclatement. Si le groupe n'arrive pas à intégrer et gérer des apports nouveaux, si une influence extérieure devient hégémonique il y a risque de dilution, perte d'identité ou séparatisme (mouvements artistiques, micro-sociétés telles que villages ou quartiers, risques divers encourus par l'I.C.E.M. à différents moments de son histoire).

Il y a donc une nécessaire gestion de la diversité, de l'ouverture, de la complexité à élaborer et à réévaluer en permanence. La complexification et l'ouverture s'inscrivent dans la logique du vivant, de la cellule à l'homme, de la tribu à la métropole, cette logique doit être aussi celle d'une classe FREINET...

Tout se tient dans un système complexe, tout changement, toute action sur l'une des composantes du système se répercute sur les autres, d'où la difficulté et la complexité de le « piloter »...



Les interdépendances dans un système complexe

Les « couples » de la systémique

L'étude des systèmes nous conduit en fait à concevoir, à revisiter et revivifier certaines notions-clés et les notions qui leur sont associées, à les articuler entre elles de manière complexe, à faire des « mariages » systémistes. Chacune des notions que nous allons passer en revue est complexe en elle-même et entretient des rapports complexes (à la fois concurrents, antagonistes et complémentaires) avec la notion associée.

Ainsi l'ouverture (relative) est indissociable d'une fermeture (relative elle aussi). Le changement est un phénomène complexe qui inclut l'invariance. L'autonomie suppose la dépendance, l'ordre n'est pas concevable sans le désordre, et réciproquement. La différenciation appelle l'unité, la spécialisation engendre aussi la polyvalence. La structuration d'un système passe par le maintien de zones pas ou peu structurées (zones de turbulences, de conflits, de déviance, de marginalisation) qui vont nourrir en complexité l'organisation, tant du point de vue des structures, des fonctions, que des institutions, amenant périodiquement une réévaluation des objectifs et des finalités. La rétro-action positive (amplification des phénomènes, des tendances, des divergences, des antagonismes, des différences) est nécessairement contrebalancée par la rétro-action négative (convergence vers un but ou des finalités communes). La stratégie des acteurs (individus agissant dans un système) n'est pas concevable hors du système dans lequel ils sont impliqués. Les différents « jeux » de ces derniers, qui cherchent toujours à gagner de l'autonomie par rapport aux autres acteurs et par rapport au système finissent par constituer un jeu collectif. Les effets positifs engendrent toujours des effets pervers, par-delà les intentions préalables... (instaurer la critique coopérative peut conduire à des formes de délation ou d'auto-censure).

Nous n'allons pas revenir sur le couple ouverture/fermeture si ce n'est pour préciser qu'au niveau d'un groupe humain cette ouverture est avant tout informationnelle. Un système ouvert ne se contente pas de gérer un flux d'informations en provenance de l'extérieur ou de l'intérieur. Il va intégrer ces informations à son organisation, provoquant des restructurations partielles ou importantes.

La lettre des correspondants peut apporter des changements dans l'organisation de la classe, de par les expériences qu'elle relate dans l'autre classe. Le Conseil de coopé, comme l'ont montré J. BAUD, F. OURY, le module « genèse de la Coopé », J. LE GAL et bien d'autres, utilise les critiques ou remarques des membres du groupe pour remodeler en permanence l'organisation de la classe, créer de nouvelles institutions, en supprimer d'autres.

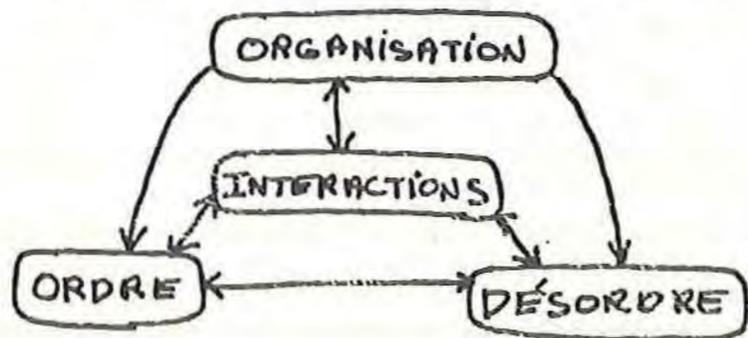
Les institutions elles-aussi naissent, vivent et meurent quand elles ne sont plus adaptées. Mais on peut imaginer (ou constater) un conseil se raidir sur ses institutions, les figer et les conserver telles quelles pour conserver son pouvoir, ou pour se conserver, tout simplement. Penser à la tendance bureaucratique de toutes les organisations. La bureaucratie c'est l'aboutissement normal de la fermeture, et de la sclérose qui l'accompagne.

J. LE GAL dans ses différents écrits (« Vers l'autogestion », « Mémoire et Organisation de la classe dans une expérience d'autogestion ») a très bien montré l'utilité des « déviants », des marginaux du système-classe dans le fonctionnement de celui-ci. La crise est partie intégrante de la logique du vivant. On ne peut faire l'économie de celle-ci. Toute restructuration (le mot est à la mode dans le langage du pouvoir) vaut son pesant de crise, et de cris... Toute crise génère du désordre, des tensions, de la violence, des conflits mais aussi un ordre nouveau, un nouveau monde avec de nouveaux rapports. Tout désordre porte en lui des perturbations et des risques de dérapage ou de dérives incontrôlables, mais également, parce qu'il met à jour des dysfonctionnements, tout désordre peut conduire à travers des prises de conscience à un sursaut salutaire...

En bref à travers le surgissement de ces aléas on peut voir comment un système par ouverture, par perméabilité à tout ce qui est par nature imprévisible peut surmonter ses contradictions, ses crises et s'adapter par complexification croissante. Les visiteurs d'une classe FREINET, susceptibles d'apporter avec leur présence un certain trouble dans la classe, peuvent aussi devenir, à l'invitation d'un groupe d'élèves mandatés, devenir acteurs du système-classe. Ce qui dans une classe traditionnelle est souvent source de bruit et de chahut peut devenir ici source d'enrichissement mutuel.

On le voit les possibilités d'ouverture sont très grande. Reste à

maîtriser ce qu'apporte cette ouverture. Mais ça, c'est à chacun et à tous d'élaborer des stratégies de gestion du système.

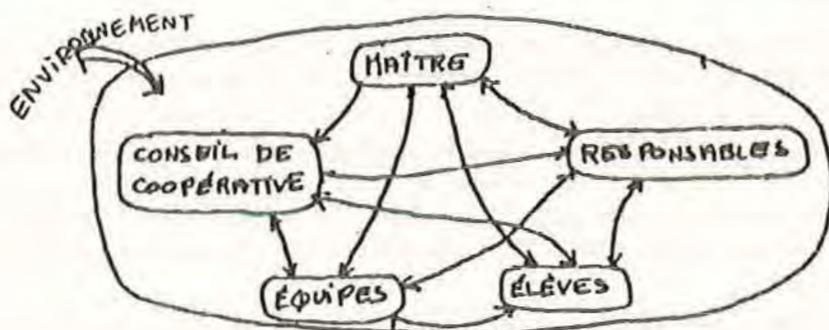


La complexité organisationnelle



Schéma d'évolution d'une organisation

Une classe FREINET a au départ tous les ingrédients de la complexité systémique : variétés des approches, diversité de l'organisation, (structure éclatée, plans de travail), respect des particularités, des individualités, des rythmes, richesse des activités, pluralité des systèmes de contrôle (auto-contrôle et hétéro-contrôles) et d'évaluation (Conseil), il serait dommage que cette complexité s'appauvrisse et aboutisse à une organisation et à un fonctionnement sclérosé. Seule échappatoire : se complexifier, toujours, rester toujours ouvert.



Les interactions dans une classe Freinet

J'ai pu constater, à travers ma pratique de titulaire mobile, que certaines classes « traditionnelles » (omniprésence et omniscience du maître) pouvaient fonctionner de manière relativement complexe : procédures de travail diversifiées et très minutieuses, sources de documentations diversifiées elles aussi, embryons d'institutions etc. Mais il arrive nécessairement un moment où elles butent sur une complexité de plus en plus difficile à gérer par manque d'autonomie des élèves. L'organisation de ces classes se rigidifie alors. Que le maître soit absent et tout risque de voler en éclat : impossible en effet pour le remplaçant de passer rapidement les démarches qui ont abouti à ces procédures de travail, flottement des élèves dont les témoignages sont contradictoires, bref ça cafouille et le maître-remplaçant tout autant sinon plus que les élèves. Déperditions de temps d'énergies de confiance... Tout fout l'camp !

La complexité aboutit nécessairement au travail autonome, à l'éclatement des responsabilités, à la diversification et à l'élaboration de procédures d'évaluation adéquates, à l'autogestion...

La classe-Freinet, système complexe inscrit dans la logique du vivant doit devenir hypercomplexe pour maîtriser sa complexité interne.

La démarche pour y parvenir sera nécessairement contingente, singulière, adaptée à chaque système-classe, en fonction de ses acteurs, de son environnement, de ses partenaires et de ses finalités. Cette démarche sera aussi nécessairement tâtonnante et cahotique... elle ne pourra faire l'économie des conflits, des aléas, de la déviance et des crises, dont elle devra au contraire se nourrir.

L'organisation vivante est une organisation bricoleuse.

La vision systémique apporte des éclairages et des solutions pour la maîtrise de la complexité de la classe, de l'école ou de tout autre entreprise humaine.

Attention toutefois à ce que la systémique ne devienne pas une systémite, ça se soigne, mais ce serait dommage !

En guise de prolongement à cet article à la fois trop long et trop court je vous propose une bibliographie restreinte mais lisible :

- MORIN (E.) : *Sociologie* (Fayard, 1984).
- Pour sortir du XX^e siècle* (Le Seuil, Points, 1984).
- La méthode*, Tomes 1 et 2 (Le Seuil).
- ROSNAY (M. de) : *Le macroscopie* (Seuil, Points).
- CROZIER (M.) et FRIEDBERG (E.) : *L'acteur et le système* (Seuil, Points).
- Collectif : *La nouvelle communication* (Seuil, Points).
- Changements : paradoxe et psychothérapie* (Seuil, Points).
- BOBICHON (R.) : *Le maître, sa formation et sa classe, essai d'approche systémique du point de vue d'un praticien* (thèse de maîtrise, 1982, chez l'auteur, 4, Montée Bonafous, 69004 Lyon).

Rémy BOBICHON
4 Montée Bonafous
69004 Lyon



L'EXPRESSION DRAMATIQUE MÉDIATION DU DÉVELOPPEMENT DE L'ENFANT ?

UNE TECHNIQUE DÉMARRE... UNE PROBLÉMATIQUE S'ÉLABORE...

Le départ de cette recherche est dû, en tout premier lieu, au désir de faire partager un intérêt, celui du jeu, de l'expression dramatique. A ce désir est venu s'ajouter le constat de « manques » chez les élèves auxquels je m'adressais alors : difficulté à s'exprimer, à communiquer, à accepter les autres ; comportement agressif ou repli sur soi-même.

L'école où j'enseignais était une école considérée généralement comme une école « à problèmes ». Elle accueillait beaucoup d'enfants de voyageurs « sédentarisés » ou de milieux du sous-prolétariat et du quart-monde qui présentaient souvent des retards scolaires importants.

Il est presque inutile de préciser que des pratiques trop traditionnelles rebutaient ces élèves, arrivant au cours moyen avec des années d'échec derrière eux. Je me suis donc tournée vers la pédagogie Freinet, introduisant, peu à peu, du travail plus individualisé dans la classe, un conseil et beaucoup d'activités d'ouverture vers l'extérieur, vers l'environnement des élèves (enquêtes, sorties,...). Des moments étaient réservés à l'« expression » plus poétique : nous en arrivâmes à interpréter des fables de La Fontaine puis à créer des sketches.

Constatant l'engouement des élèves pour ce genre d'activité, j'introduisis alors « l'expression dramatique » en lui réservant une plage de temps déterminée. Il faut noter que j'étais moi-même très intéressée par cette activité, à titre personnel, pour l'avoir pratiquée pendant mon propre cursus scolaire.

Peu après, débuta un décloisonnement, avec deux classes de perfectionnement, ayant pour objectifs une coopération entre nos classes et une ouverture sur la maison de quartier nouvellement créée. J'ai proposé d'animer un atelier « expression dramatique », les deux autres étant consacrés à « l'expression graphique et picturale » et à « la fabrication et le théâtre de marionnettes », ce dernier avec l'aide d'une animatrice. Les enfants de chaque classe étaient partagés en trois groupes, chacun allant dans un atelier différent, les groupes constitués « tournant » dans les ateliers, à raison d'un atelier par trimestre.

Au-delà des problèmes nombreux posés par la mise en œuvre de

l'atelier « expression dramatique », j'ai été amenée à m'interroger sur l'efficacité de cette activité :

— faire de l'expression dramatique à l'école, pourquoi ?

La pratique de l'expression dramatique « libère »-t-elle l'enfant, comme on peut le lire dans beaucoup d'ouvrages ?

Mais qu'entend-on par « libérer » ? S'agit-il d'un épanouissement physique, moral, affectif... ?

— Cette activité peut-elle contribuer à la lutte contre l'échec scolaire ? Par quels apports ?

UNE RECHERCHE (1) S'ENGAGE...

Ce n'est qu'au terme de deux années de pratique avec les élèves que j'entends parler de « théoriser sa pratique » (déjà un questionnement avait surgi : « faire du jeu dramatique, est-ce profitable aux élèves ? ») et des possibilités offertes par le D.U.E.P.S. (Diplôme Universitaire d'Etude de la Pratique sociale) mis en place par Georges LERBET, à l'Université de Tours. J'ai alors décidé de me joindre au groupe des instituteurs Freinet qui s'y engageaient.

La première année m'a permis de « débroussailler » le champ de recherche, sans pour autant tracer la route définitive. Cette route, ou plutôt ce chemin sinueux ne s'est précisé qu'à la fin de la deuxième année, après le recueil des données.

Avec des grilles d'observation, des questionnaires distribués aux parents, je pus établir un tableau des bénéfices plus ou moins apparents apportés par la pratique de l'expression dramatique.

	apports au niveau individuel	apports au niveau collectif
attitudes en classe	parle plus se sent plus en confiance	écoute les autres participation coopérative

Si les hypothèses n'ont été formulées, de façon définitive, qu'au début de la 2^e année, elles étaient présentes en filigranes dès le début du cursus D.U.E.P.S. Certaines ont été, par la suite, abandonnées, par manque de matière à exploiter (hypothèses sur la maîtrise du corps, sur l'effet direct de l'activité « expression dramatique » sur les apprentissages scolaires).

Les hypothèses définitives étaient les suivantes :

- la pratique du jeu dramatique en milieu scolaire :
 - favorise-t-elle la parole en classe ?
 - favorise-t-elle la communication avec autrui ?
 - favorise-t-elle la socialisation ?

Afin de vérifier ces hypothèses, un plan expérimental, pour l'année suivante, fut établi. Le fonctionnement des ateliers décroissés restait le même. Les observations en classe se faisaient à l'aide de grilles (interventions orales-émetteurs-récepteurs) lors de l'entretien du matin et du conseil.

Une observation plus fine de quatre élèves se faisait en classe et à l'atelier, quatre élèves présentant un retard scolaire, mal intégrés et ayant des problèmes de comportement. Des sociogrammes ont été effectués, en classe, chaque trimestre, et lors de l'atelier, au début et en fin de trimestre.

L'analyse des données recueillies a permis de faire émerger un certain nombre de points :

L'étude des grilles a fait apparaître des interventions plus importantes lorsque les élèves participent à l'atelier expression drama-

tique. Ces interventions décroissent ensuite lorsque les élèves ne participent plus à cet atelier. Les réseaux de communication s'établissent plus tôt entre les participants à cet atelier. Les leaders sont des participants à cet atelier et leurs interventions orales sont davantage tournées vers toute la classe que vers un récepteur précis.

L'étude des sociogrammes a fait apparaître un « rapprochement » entre les participants à l'atelier, pendant l'atelier, mais pas de transfert en classe. Les choix faits en classe ne variant guère après le passage à l'atelier « expression dramatique ».

L'étude des quatre cas : Le bilan général des quatre études de cas est que la fréquentation de l'atelier a eu un effet sur le développement de la personnalité des élèves : soit développement des interventions orales en classe, soit participation aux décisions au conseil, soit amélioration au niveau de l'écoute et du respect des autres.

Les hypothèses ont donc été vérifiées en partie, car quantitativement on ne peut qu'être prudent sur des conclusions tirées d'une étude portant sur un échantillonnage de 22 élèves. Qualitativement, l'évaluation manque d'une plus grande dimension dans le temps : il aurait fallu que les élèves continuent l'atelier plus longtemps et que les observations se poursuivent.

D'autre part, si des effets positifs de la pratique du jeu dramatique sont apparus, ils l'ont été dans un cadre bien précis — une seule classe — avec un fonctionnement bien précis.

Une autre personne, avec d'autres enfants, aurait peut-être abouti à d'autres conclusions.

Les bénéfices, que j'ai tirés personnellement de ces trois années de formation-recherche, ne sont pas négligeables : lectures, méthodologie, apprentissage de la rédaction d'un écrit... mais je demeure insatisfaite sur certains points. En effet, d'autres questions surgissent :

— les effets de l'action « expression dramatique » seraient-ils dus :

- au contenu même de cette activité ?
- à l'attitude de l'animatrice, très motivée pour cette activité ?
- à la structure du petit groupe ?
- au caractère peu habituel de l'activité ?
- à l'objectif terminal (fête) qui surgissait toujours au milieu du trimestre ?

— ces effets pourraient-ils devenir durables, alors qu'ils ne le sont pas après un trimestre de pratique ?

— seraient-ils provoqués par la reconnaissance, de la part des autres, d'autres capacités que le « scolaire » ?

Il est dommage que ces interrogations soient restées sans réponse et je déplore de n'être pas allée plus loin dans ma recherche pédagogique, car il conviendrait de tirer des conclusions plus précises concernant l'activité « expression dramatique à l'école ».

Les bénéfices personnels que j'ai pu retirer de cette recherche côtoient des interrogations qui constituent aussi une sorte de frustration :

— pour un praticien, l'enjeu en vaut-il la peine, car l'attention portée à un aspect de la pratique ne se fait-il pas au détriment de l'action éducative globale ?

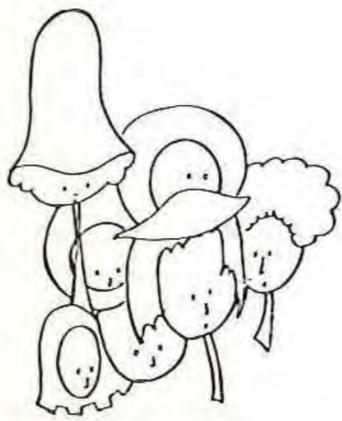
— pour mieux parvenir à une action efficace ne faudrait-il pas mener plusieurs recherches, puisque nous sommes des « polyvalents » ? Mais quel en serait le prix, si on considère qu'il a fallu trois années de tâtonnements, d'efforts, d'investissement en temps et en argent (aucune aide n'a pu être obtenue par notre groupe, dans le cadre de la formation continue) pour répondre à quelques questions parmi toutes celles que je me pose.

Hélène CORVOYSIER

(1) La recherche menée par Hélène CORVOYSIER s'inscrit dans l'action de notre mouvement pour « une formation à la recherche par la recherche », en liaison avec l'Université et avec le R.H.E.P.S. (Réseau des Hautes Etudes de la Pratique Sociale). Cette action s'est concrétisée par la création du G.F.R. (Groupe de Formation et de Recherche) au sein de l'Institut des Sciences de l'Education (cf. le G.F.R., une expérience de formation à la recherche des praticiens Freinet, par Remy BOBICHON, in « Praticiens-Chercheurs, 2, novembre 84).

La création du G.A.F.R.A. (Groupe Autogéré de Formation et de Recherche-Action de Nantes) en liaison avec l'Université du Mans, et l'engagement dans le D.U.E.P.S. à l'Université de Tours.





VIE DE L'I.C.E.M.

Nous avons lu

« Vers l'éducation nouvelle », revue des C.E.M.E.A.,
numéro 391 de mars 1985

souhaite « brancher » tous ses lecteurs car, comme le demande Alain GRIMONT en présentant cette livraison de la revue qu'il dirige et anime : « Peut-on vivre et travailler avec des adolescents sans connaître leurs préoccupations, leurs cultures ? »

Bien sûr, il apporte déjà sa réponse, en publiant dans le « dossier du mois » sept articles sur la musique des jeunes. A lire absolument !

Au sommaire du même numéro, dans la série « Agir dans l'école », un article de Francine BEST sur le statut de l'enfant, à lire et à faire lire autour de nous.

Et côté pratique, deux propositions d'activités :

— Un mécano géant, ou l'art d'utiliser le papier, roulé en tubes de diamètre, longueur, force différents ! Etonnant et... indispensable ! Ou'on en juge : avec cette technique une classe a construit (et tâtonné sur) une grue géante, explorant ainsi des domaines aussi divers qu'architecture, résistance des matériaux, géométrie, technologie, etc.

— Puis réalisations de voiliers en polystyrène.

Tout praticien de l'Ecole Moderne (qui se porte encore bien, merci) gagnerait à être abonné à *L'Éducateur* bien sûr, mais aussi à V.E.N.

Le N° 12 F ; abonnement 100 F.

C.E.M.E.A. - 76, boulevard de la Villette - 75940 Paris Cedex 19.

AQUARÊVES

L'occasion nous a déjà été donnée dans cette rubrique de dire tout le bien que nous pensons des ouvrages écrits pour la jeunesse par notre amie et collègue Marthe SEGUIN FONTES.

Toute bibliothèque scolaire devrait ainsi pouvoir proposer la remarquable collection documentaire, si bellement et précisément illustrée, éditée par Gauthier Languereau sous le titre « J'ai descendu dans mon jardin ».

Provoquant à l'observaiton mais aussi à l'action six titres en sont déjà parus :

- Les fruits
- Les légumes
- Les fleurs
- Les oiseaux
- Les arbres
- Le bouquet de la cuisinière en herbe

La collection d'éveil Larousse « De fil en images » propose quant à elle des ouvrages introduisant des notions de mathématiques souriantes :

- Ensemble à la noce
- De deux choses l'une
- ou de découverte de milieu :
- A cause d'une goutte d'eau
- Le long voyage d'une lettre
- ou bien incitant tout simplement au rêve :
- La bouilloire a un secret
- Par quatre chemins
- Cherchez-moi

Un des traits communs à tous ces albums réside bien sûr dans les merveilleuses aquarelles de l'auteur qui les illustrent si bien. Un autre, non moins réel, dans la constante préoccupation de promouvoir la créativité enfantine.

N'oublions pas en effet que Marthe Seguin Fontes a aussi édité chez Dessain et Tolra un traité présenté ici en son temps : « Le second souffle de la créativité ».

C'est directement de ce souci que procède le tout récent : « Suppose que la mer soit sucrée », chez Larousse, même collection.

Dans « la leçon d'imagination » parue chez Robert Laffon et dont nous avons de même rendu compte dans ces colonnes, notre amie Florence Vidal décrivait pages 148-150 comment, dans certaines écoles américaines, on entraîne, à partir de tels thèmes spéculatifs, de jeunes intelligences à l'exercice de la « pensée divergente » :

— « Admettons que la température aux pôles s'élève soudain de plusieurs degrés, que pourrait-il se passer ? »

— « Et si on découvrait le moyen de faire parler les animaux domestiques ? »

— « Et si c'étaient les Espagnols qui avaient conquis l'Amérique du Nord ? »

Et si vous alliez chez votre libraire demander à feuilleter des albums de Marthe Seguin Fontes ?...

Alex LAFOSSE

SI VOUS DÉSIREZ PRATIQUER LA CORRESPONDANCE SCOLAIRE EN 1985-86

Les services du Chantier Echanges et Communication de l'I.C.E.M. peuvent vous aider à trouver des correspondants.

N'attendez pas la rentrée !

Retournez dès à présent la **fiche B** ci-contre (découpée ou photocopiée) au responsable concerné.

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

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

Responsables des circuits d'échanges :

— **Elémentaire et maternelle (correspondance classe à classe) :** Philippe GALLIER, Ecole de Bouquetot - 27310 Bourg-Achard.

— **Enseignement spécialisé :** Maryvonne CHARLES, « Les Charles », Pallud - 73200 Albertville.

— **Second degré :** Huguette GALTIER, Collège H. de Navarre - 76760 Yerville.

— **L.E.P. :** Tony ROUGE - L.E.P. - 69240 Thizy.

— **Correspondance naturelle :** Brigitte GALLIER, Ecole de Bouquetot - 27310 Bourg-Achard.

— **Echanges de journaux scolaires :** Louis LEBRETON, La Cluze - 24260 Le Bugue.

— **Echanges avec techniques audiovisuelles :** Jocelyne PIED, 3, rue du Centre, Saint-Clément des Baleines - 17580 Ars-en-Ré.

— **Correspondance internationale :** Jacques MASSON, Collège Jules Verne, 40, rue du Vallon - 30000 Nîmes.

— **Correspondance en espéranto :** Emile THOMAS, 17, rue de l'Iroise - 29200 Brest.

Dans *L'Éducateur* n° 1, début septembre, vous pourrez lire des conseils utiles et des précisions sur les services du chantier.

Si vous ne le connaissez pas, commandez à la C.E.L. le petit guide pratique « **Pourquoi, Comment ?** Correspondance scolaire et voyage-échange » (le volume 33 francs).

(I.C.E.M. - Pédagogie Freinet)
Inscription au chantier ÉCHANGES et COMMUNICATION
Demandes d'échanges

B

Nom (M., Mme, Melle), Prénom : _____

Adresse personnelle : _____

_____ Tél. : _____

Adresse de l'école : _____

_____ Tél. : _____

Votre école utilise-t-elle sans problème la franchise postale ?

Etes-vous :

— Directeur (trice) de l'école ?

— Secrétaire de mairie ?

mettre une croix pour oui

PARTICIPATION AU CHANTIER

- Je demande mon inscription au chantier
- J'ai déjà trouvé des correspondants par mes propres moyens.
- Je demande au service de me trouver des correspondants dans les conditions définies ci-contre.

Fait à _____ le _____

Signature :

Ci-joint :

- chèque au tarif en vigueur, libellé au nom de : I.C.E.M. 76 (ne pas dater) 40 F.
- 2 enveloppes timbrées libellées à mon adresse personnelle.

NIVEAU DE MA(MES) CLASSE(S)

- Moins de 6 ans
- Élémentaire
- Enseignement spécialisé
- Second degré
- L.E.P.

Pour L.E.P. et 2^d degré :
 spécialité(s) enseignée(s)

2^d degré : une fiche B
 d'inscription par classe
 demandée.

Cours					Total
Effectifs					

Pour l'enseignement spécialisé, préciser l'âge des enfants et le type de la classe.

Pour la correspondance internationale, préciser aussi l'âge, et « garçons » ou « filles »).

TYPE D'ÉCHANGE DEMANDE

- Echange d'une classe avec une autre classe :
 - de même niveau
 - de niveau différent, lequel ? _____
 - pour une région particulière, laquelle ? _____
 - Pour un pays étranger, lequel ? _____
 - dans la langue du pays
 - en espéranto
 - dans une autre langue

- Correspondance naturelle (tous niveaux) :
 - dans un circuit de 20 classes, avec un animateur (gerbe éventuelle)
 - dans un circuit de recherche plus restreint (sans animateur ni structure de départ).

- Echanges de journaux scolaires :

Je demande à échanger à chaque parution mon journal dans _____ équipe(s) de 6 (5 + moi).

Titre de mon journal : _____

Techniques d'impression : _____

Périodicité : _____

Est-il inscrit à la Commission Paritaire des Publications et Agences de Presse ? Sous quel n° ? _____

Porte-t-il la mention « Pédagogie Freinet » ?

NATURE DES ÉCHANGES PROPOSÉS

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Lettres individuelles | <input type="checkbox"/> Dans la perspective d'un voyage-échange |
| <input type="checkbox"/> Lettres collectives | <input type="checkbox"/> Téléphone |
| <input type="checkbox"/> Pages imprimées | <input type="checkbox"/> Photos N et B |
| <input type="checkbox"/> Poésies | <input type="checkbox"/> Photos couleurs |
| <input type="checkbox"/> Albums, enquêtes, recherches, documents | <input type="checkbox"/> Diapos couleurs |
| <input type="checkbox"/> Musique | <input type="checkbox"/> Montages audiovisuels |
| <input type="checkbox"/> Bandes magnéto standard | <input type="checkbox"/> Films |
| • vitesse : 4,75 - 9,5 - 19 | • 8 - S8 - 16 |
| • pistes : 2 - 4 | • muet - sonore |
| <input type="checkbox"/> Cassettes : | <input type="checkbox"/> Vidéo |
| • standard | <input type="checkbox"/> Minéraux, fossiles... |
| • vitesse améliorée C.E.L. | <input type="checkbox"/> Timbres, flammes... |
| <input type="checkbox"/> Recherches mathématiques | |
| <input type="checkbox"/> Autres propositions : _____ | |

Ce qu'il faut aussi savoir :

- Pour les demandes d'échanges classe à classe, si le responsable ne peut satisfaire pleinement votre demande, priorité sera donnée au niveau et à l'effectif.
- Si vous demandez plusieurs types d'échanges, il vous faudra une fiche B par demande nouvelle, mais vous ne paierez qu'une seule fois. Dans ce cas précisez ici à quel responsable vous avez envoyé votre chèque.

Autour de nous, près de nous

UN ÉTÉ PAS COMME LES AUTRES

L'ASSOCIATION DES PARALYSÉS DE FRANCE RECHERCHE DES ACCOMPAGNATEURS AU PAIR

- Vous avez au moins 18 ans
- Vous disposez de 3 ou 4 semaines en juillet ou en août
- Une activité bénévole vous intéresse
- Vous savez écouter
- Vous appréciez :
 - la vie communautaire
 - la découverte d'un autre milieu

L'Association des Paralysés de France vous propose de partager votre temps de vacances avec des personnes handicapées physiques afin de leur apporter votre aide dans l'un des 76 séjours d'été qu'elle organise.

Les frais de voyage, d'hébergement, de nourriture et d'assurances sont pris en charge par l'Association des Paralysés de France.

Pour tout renseignement, s'adresser à :

ASSOCIATION DES PARALYSÉS DE FRANCE
Service vacances
17 boulevard Auguste-Blanqui
75013 Paris
Tél. : (1) 580.82.40 - Poste 373 ou 340
(le matin, du lundi au vendredi)

EN VUE DU CONGRÈS ET TOUJOURS...

Pensez-J...

Dans votre classe, installez une boîte J.

Ayez le réflexe J...

Dans cette boîte, collectez tout ce qui peut intéresser le magazine : histoires, poésies, B.D., recettes, bricolages, vos suggestions, vos critiques.

Espionnez vos co  pains
Ilègues

et empruntez leur tous les documents pour J.

Recopiez vos albums si vous ne voulez pas les transporter.

APPORTEZ TOUT AU CONGRÈS DE LYON (IL Y AURA
UNE SALLE J)
MERCY !



L'ÉDUCATEUR

France : 159 F
Étranger : 215 FF

15 numéros par an

85-86

Tarif valable
jusqu'au 31.5.86

NOM _____ Prénom _____

Adresse _____

Code postal | | | | | Ville _____

Règlement par : _____ Date _____

chèque bancaire

Signature : _____

C.C.P. Marseille 1145-30 D

EXPOSITIONS AU CONGRÈS DE LYON

Les organisateurs responsables du Congrès de Lyon nous ont trouvé des lieux publics d'exposition.

Une exposition artistique est possible dans le hall de la mairie de Villeurbanne.

Vous avez aimé les expositions de Nanterre, c'était une rétrospective du passé. A Villeurbanne, nous avons l'occasion de montrer un présent riche de promesses et d'espoir.

Il faut donc tous nous mobiliser pour sortir de nos classes tout ce qui y est né !

- des albums,
- des journaux scolaires un peu extraordinaires,
- des affiches,
- des dessins (crayons à papier, fusain, craies, encres...),
- des peintures de tous formats, même des plus immenses...,
- des découpages-collages papiers, tissus etc.,
- des marionnettes,
- des tapisseries,
- des décors ou accessoires de jeux dramatiques... des masques ou costumes créés...
- des volumes, sculptures (en terre, en pierre, en pâte à..., avec toutes sortes de matériaux).

Tous documents témoignant de l'expression artistique dans votre classe : recherches, découvertes, tâtonnements... une profusion de diverses techniques et expressions...

Si vous avez le temps de bien présenter vos documents vous le prenez, sinon envoyez vos réalisations à l'état brut à :

Jackie DELOBBE
B.P. 109
06322 CANNES LA BOCCA CEDEX

à la fin du mois de juin 1985.

Elle prévoira leur montage à Cannes pour donner une certaine unité de présentation à l'exposition.

N'oubliez surtout pas d'inscrire le nom, l'âge et l'école du gamin au dos de chaque travail, pour éviter toute erreur et toute perte à la fin du congrès, car les travaux vous seront redonnés ou renvoyés selon vos désirs.

Tous les frais de transport vous seront remboursés les signaler à Jackie DELOBBE.

Ne sélectionnez pas sévèrement vos documents, une exposition artistique d'enfants et d'adolescents est d'autant plus intéressante qu'elle est riche, variée et débordante de réalisations.

Une belle présentation c'est ce que l'on doit à l'œuvre d'enfants, c'est la part du maître bien tenue, bien comprise... c'est donc le travail de

Jackie DELOBBE
et des camarades qui se sont proposés pour l'aider.
Merci, Jackie.

**NE REFERMEZ PAS CET
ÉDUCATEUR avant
d'avoir examiné l'offre
qui vous est faite en
page IV de couverture.
Plus qu'une bonne affaire
il s'agit là d'un geste de
solidarité.**

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

Plus qu'une bonne affaire à saisir :
un geste de solidarité

50 brochures B.T. pour 150 F

Cochez les titres que vous désirez recevoir

N°	N°
<input type="checkbox"/> 8 A. Bergès et la houille blanche	<input type="checkbox"/> 338 La pêche à la langouste
<input type="checkbox"/> 20 Histoire du costume populaire	<input type="checkbox"/> 344 Histoire de la Suisse
<input type="checkbox"/> 35 Histoire de l'éclairage	<input type="checkbox"/> 346 Bordeaux
<input type="checkbox"/> 40 Histoire du chauffage	<input type="checkbox"/> 348 Rahé, l'enfant malgache
<input type="checkbox"/> 44 Histoire de la route	<input type="checkbox"/> 350 La savane africaine
<input type="checkbox"/> 52 Histoire des jeux d'enfants	<input type="checkbox"/> 360 Le petit anatomiste
<input type="checkbox"/> 68 Le commerce et l'industrie au Moyen Age	<input type="checkbox"/> 379 Un trois-mâts « Le Cassard »
<input type="checkbox"/> 89 La Picardie	<input type="checkbox"/> 382 Irène Joliot-Curie
<input type="checkbox"/> 90 La vie d'une commune au temps de la Révolution de 1789	<input type="checkbox"/> 383 Fabrique des instruments de musique
<input type="checkbox"/> 92 Histoire des bains	<input type="checkbox"/> 384 Notre mil quotidien. I
<input type="checkbox"/> 100 L'école buissonnière	<input type="checkbox"/> 391 Les éclaireurs de France
<input type="checkbox"/> 104 Les arbres et les arbustes de chez nous	<input type="checkbox"/> 395 Le roseau
<input type="checkbox"/> 110 La tréfilerie	<input type="checkbox"/> 396 Les Alpes du Nord
<input type="checkbox"/> 113 Le kaolin	<input type="checkbox"/> 402 Le château qui roule
<input type="checkbox"/> 122 Histoire des mineurs	<input type="checkbox"/> 403 Combattant de la guerre de 14-18
<input type="checkbox"/> 126 Le cidre	<input type="checkbox"/> 410 Les voies romaines
<input type="checkbox"/> 135 Serpents	<input type="checkbox"/> 411 Le Rhône
<input type="checkbox"/> 144 Guétatchéou, le petit éthiopien	<input type="checkbox"/> 415 Les matières plastiques
<input type="checkbox"/> 161 Habitant d'eau douce qui es-tu ?	<input type="checkbox"/> 422 Le Mont-Saint-Michel
<input type="checkbox"/> 166 Donzère-Mondragon	<input type="checkbox"/> 428 L'art roman
<input type="checkbox"/> 168 La scierie	<input type="checkbox"/> 432 Une distillerie coopérative
<input type="checkbox"/> 184 Les pompiers de Paris	<input type="checkbox"/> 435 Le Vaucluse
<input type="checkbox"/> 196 Voici la Saint-Jean	<input type="checkbox"/> 436 La ganterie
<input type="checkbox"/> 197 Sauterelles et criquets	<input type="checkbox"/> 437 L'espéranto
<input type="checkbox"/> 203 Mollusques et coquillages	<input type="checkbox"/> 452 La caravelle
<input type="checkbox"/> 215 Le libre-service	<input type="checkbox"/> 455 Le sel vaudois de Bex
<input type="checkbox"/> 247 La pêche au thon	<input type="checkbox"/> 458 L'oie blanche du Poitou
<input type="checkbox"/> 249 Les papillons. Détermination	<input type="checkbox"/> 477 Brasilia
<input type="checkbox"/> 253 Le scorpion	<input type="checkbox"/> 488 Massif Central I
<input type="checkbox"/> 256 Histoire de la pomme de terre	<input type="checkbox"/> 489 L'exode : juin 1940
<input type="checkbox"/> 261 Le peuplier	<input type="checkbox"/> 495 Les scaphandriers
<input type="checkbox"/> 263 Belle plante, qui es-tu ?	<input type="checkbox"/> 497 Vittel, ville d'eau
<input type="checkbox"/> 274 Collectionner les insectes	<input type="checkbox"/> 507 Barbacane, le grillon
<input type="checkbox"/> 279 Histoire de la pêche	<input type="checkbox"/> 513 La pêche dans le monde
<input type="checkbox"/> 282 La ferme normande	<input type="checkbox"/> 514 La haie fruitière
<input type="checkbox"/> 283 Histoire du timbre-poste	<input type="checkbox"/> 520 John, enfant de Londres
<input type="checkbox"/> 301 Météorites, comètes et astéroïdes	<input type="checkbox"/> 521 L'Autriche
<input type="checkbox"/> 305 Histoire de la charrue	<input type="checkbox"/> 522 La route des Indes
<input type="checkbox"/> 307 La peau de chamois	<input type="checkbox"/> 523 Les Pyrénées II
<input type="checkbox"/> 310 Plantons la vigne	<input type="checkbox"/> 530 L'Europe
<input type="checkbox"/> 312 Histoire de l'astronomie	<input type="checkbox"/> 534 Le Danube
<input type="checkbox"/> 319 Saint Louis	<input type="checkbox"/> 535 L'amiante
<input type="checkbox"/> 320 Les ponts dont on parle	<input type="checkbox"/> 538 Godefroy de Bouillon
<input type="checkbox"/> 321 La transhumance chez les Touaregs	<input type="checkbox"/> 541 Le Val d'Aoste
<input type="checkbox"/> 322 A la recherche du pétrole	<input type="checkbox"/> 543 Génia, enfant soviétique
<input type="checkbox"/> 323 Le pétrole à Parentis	<input type="checkbox"/> 547 Les coopératives de consommation
<input type="checkbox"/> 328 Le Canada	<input type="checkbox"/> 555 Les lacs du monde
<input type="checkbox"/> 331 Les insectes nuisibles aux plantes cultivées	<input type="checkbox"/> 575 Pierre, lycéen aveugle
	<input type="checkbox"/> 581 Le Bas-Rhône-Languedoc

BON DE COMMANDE

(valable uniquement en France métropolitaine dans la mesure des stocks disponibles)

Nom : _____ Prénom : _____

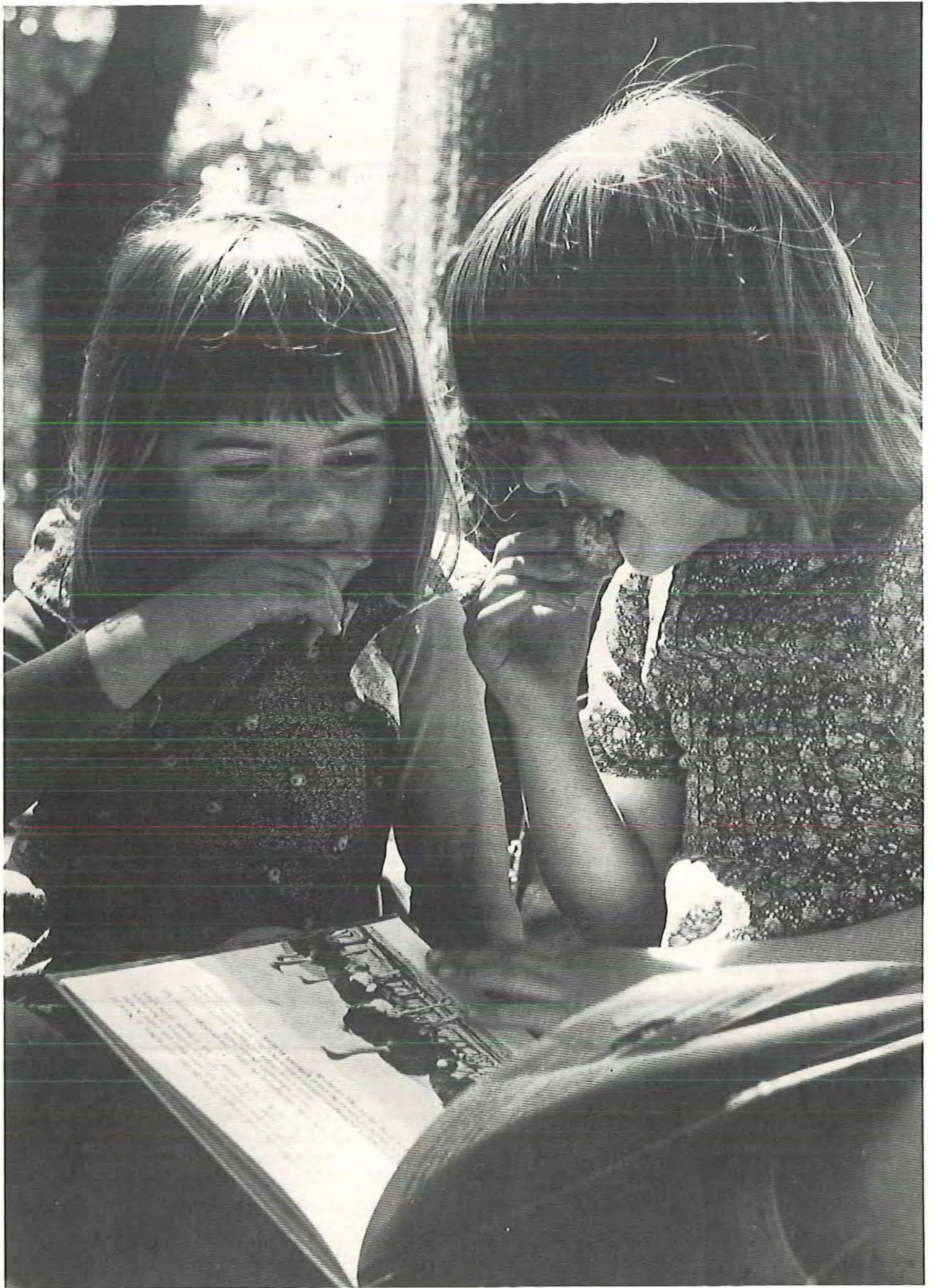
Adresse : _____

____ Ville : _____

désire aider les P.E.M.F. et commande 50 brochures B.T. pour 150 F.

Joindre obligatoirement le règlement par chèque bancaire ou C.C.P. à l'ordre de la C.E.L. - C.C.P. Marseille 115.03 T.

à retourner à C.E.L. - B.P. 109 - 06322 CANNES LA BOCCA CEDEX



Fichier image