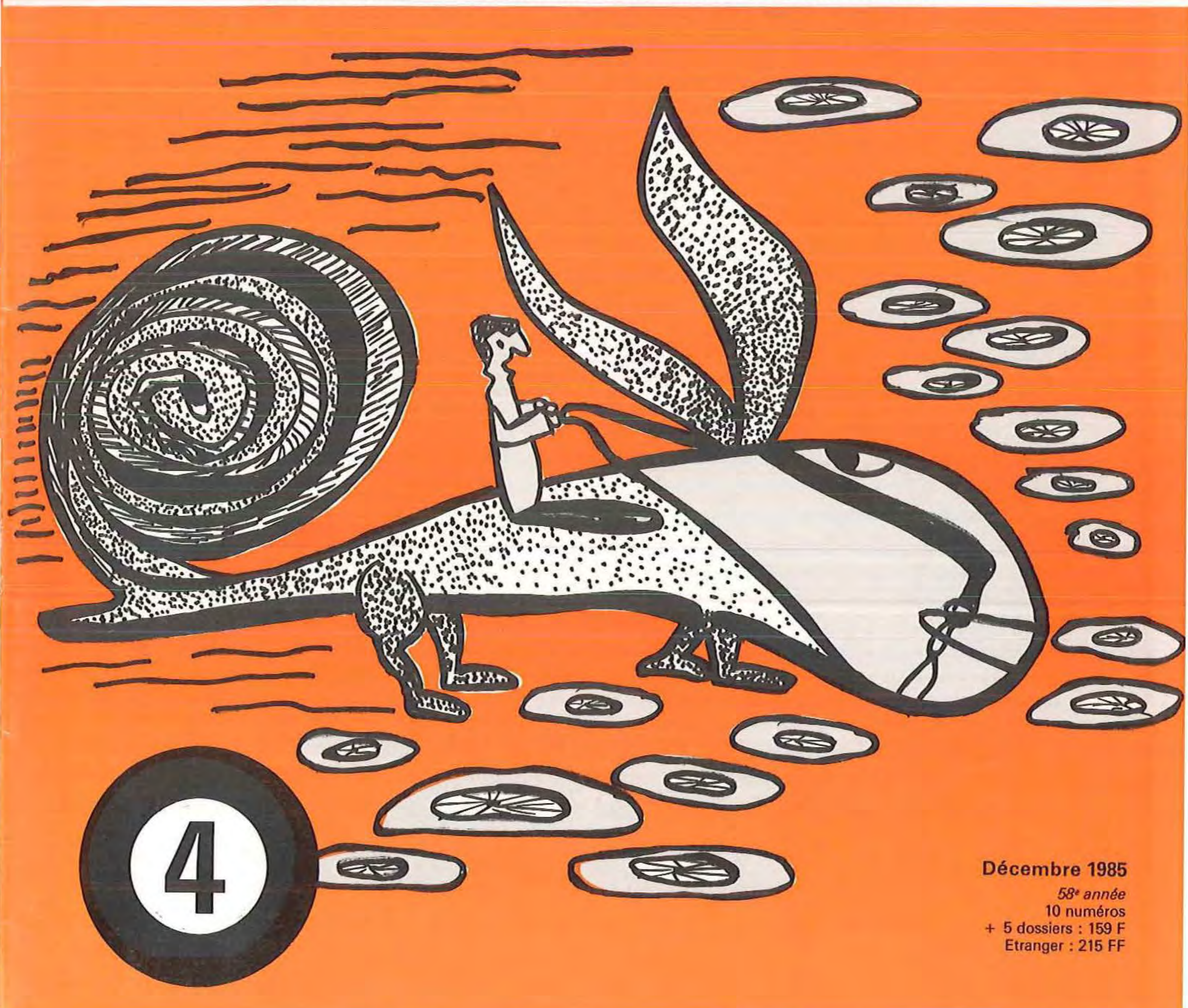


LE MOULIN

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



4

Décembre 1985

58^e année
10 numéros
+ 5 dossiers : 159 F
Etranger : 215 FF



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, Roger MERCIER, Jacques MONTICOLO.

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

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

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

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.

Présidente : Claude GAUTHIER.

Directeur : Daniel LE BLAY.

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

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.

ÉCRIRE DANS L'ÉDUCATEUR

« Cette revue doit être un des lieux de notre convivialité, à nous tous qui voulons une autre école parce que nous voulons une autre vie. »

Parents, enseignants, vous tous qui vous sentez concernés par les conditions de vie et de travail des enfants et adolescents, vous tous qui voulez une école de notre temps, cette revue vous est ouverte. Nous accueillons vos témoignages, vos réflexions, vos questions, vos recherches. Ils seront transmis aux responsables de rubriques qui vous solliciteront pour utilisation éventuelle, ou publiés directement.

Écrivez si possible à la machine, à double intervalle ou en tout cas très lisiblement en noir sur blanc, recto uniquement. Joignez photographies ou dessins si vous en disposez. Indiquez bien votre adresse. Merci.

Si votre envoi doit passer en « Courrier des lecteurs », l'indiquer.

Dans tous les cas, une seule adresse pour la rédaction :
Guy Champagne - Bégaar - 40400 Tartas

DES SERVICES DES 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 Corsive 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 - C.E.L. - Cannes La Bocca.

Revue Dits et Vécus Populaires : Jackie DELOBBE - C.E.L. - B.P. 109 - 06322 Cannes La Bocca Cedex.

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

Revue Pourquoi-Comment ? : Guy CHAMPAGNE - Claude COHEN - 13 bis rue Louis-Lachenal - 37300 Joué-les-Tours.

Revue J Magazine : Nadette LAGOFUN - Onesse - 40 110 MORCENX.

Revue Périscope : Pierre BARBE - Rimons - 33580 Monséguir.

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 Balleines - 17580 Ars-en-Ré.

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

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

Liste des autres services sur demande à : Secrétariat pédagogique I.C.E.M. - B.P. 109 - 06322 Cannes La Bocca Cedex ou Secrétariat Paris.

BILLET DE LA RÉDACTION

AUX TIT' MOB' ET AUTRES NOMADES...

Les Tit' Mob' s'étonneront peut-être de ne pas voir dans ce numéro de *L'Éducateur* leur rubrique spécifique...

Outre le fait que, s'adresser à eux dans une rubrique unique les conforterait dans leur sentiment d'être bien « à part » et bien isolés parmi les enseignants, il faut reconnaître que si le travail d'un tit' mob' a sa spécificité par rapport au travail d'un enseignant ayant un poste à l'année, il a malgré tout un certain nombre de points communs (heureusement !) avec lui.

Par conséquent, il est évident que certains articles de *L'Éducateur* s'adressent tout autant aux Tit' Mob' qu'aux autres enseignants.

Je les invite donc à « grapiller », et à faire leur miel dans *L'Éducateur*, en attendant un prochain rendez-vous, spécifique celui-là. Vos articles seraient les bienvenus, d'ailleurs. Jusqu'à bientôt ?

R.B.



ACTUALITÉS

Édito

L'INFORMATIQUE DANS L'ÉCOLE

La place de l'informatique dans une évaluation formative de l'enfant

LIRE DANS L'ÉCOLE

Liberté et textualité du texte libre dans la méthode naturelle

VIVRE DANS L'ÉCOLE

Inscrire - Écrire - Proscrire

EN RECHERCHE

L'arlésienne

L'ÉDUCATEUR A INVITÉ

Claire Héber-Suffrin

L'ENFANT DANS LA SOCIÉTÉ

Les jeunes en difficulté

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

MARMOTHÈQUE

FICHES PRATIQUES

Expression écrite - Journal scolaire.

Orientation - Accueil en L.E.P.

Travail manuel - Géométrie.

Organisation de la classe.

Photographies : Guy Champagne : p. 7 - X. : p. 14, 18, 20 - Francis Labat : p. 19 - Véronique Lebas : p. 21 - Sélection-film/Robert Teissier : p. 28.

Directeur de la publication : Bernard Donnadiou
Responsable de la rédaction : Guy Champagne
Comité de rédaction : Jean Astier, Claude Béraudo, Rémy Bobichon, Roland Bouat, Guy Champagne, Henri Go, Alex Lafosse, Jacques Querry, Nicole Ruellé.

Relais à Cannes (secrétariat) : Monique Ribis.

Pour tout courrier concernant :

La rédaction :	Le secrétariat à Cannes :
Guy CHAMPAGNE	Monique RIBIS
Bégar	I.C.E.M.-C.E.L.
40400 Tartas	B.P. 109
	06322 Cannes La Bocca Cedex

2

4

6

8

12

16

18

22

26

27

EDITO

Les Instructions officielles nouvelles pour l'école élémentaire sont donc maintenant en vigueur, et doivent dans les prochains jours être complétées par des fiches « pédagogiques », qui guideront les instituteurs dans leur tâche.

Après avoir lancé le débat sur ces I.O. au sein du mouvement Freinet, le Collectif des animateurs pédagogiques de l'I.C.E.M. publie dans ce numéro la critique pédagogique de ces Instructions (voir page 22). La critique que nous en faisons est certes dure, mais elle est sans parti pris. Notre lecture a été attentive et cette critique s'est nourrie des propres ambiguïtés du texte soumis à l'analyse.

Il faut inscrire ces instructions dans un contexte large, qui, même s'il déborde le cadre de l'analyse pédagogique doit cependant être gardé en mémoire. Il y a deux ans, la querelle « privé-laïque » occultait tout le vrai débat sur l'école. Qui occupait le devant de la scène, si ce n'est le lobby catholique, tout empêtré dans l'idéologie des dons et l'hystérie antiprogessiste ? Ne sommes-nous pas redevables à Jean-Pierre Chevènement d'avoir ouvert un espace pour un débat plus intéressant ? Ne devons-nous pas être en accord avec lui quand il affirme : « Si les questions de formation et d'éducation occupent à nouveau une place centrale... ce n'est pas du fait de ce qu'on a appelé « la querelle scolaire » ? Si le mouvement Freinet est très imprégné des idéaux laïques, et de celui surtout, de la liberté de pensée et du respect de l'enfant contre tout endoctrinement, nous ne sommes pas des « bouffeurs de curé » et nous savons bien que la défense de l'école dite publique passe par sa transformation qualitative au service du peuple.

Vouloir expliquer l'école aux parents, en leur donnant enfin accès aux textes mêmes qui ont valeur de contrat, est un progrès réel dans la démocratie, à condition que ces textes soient lus par tous les parents, que les parents des classes populaires aient effectivement accès à la discussion, que l'esprit du public soit informé par une campagne d'explication rationnelle de ces instructions et si enfin ces instructions elles-mêmes permettent un réel progrès pédagogique. Cependant, et sans vouloir restreindre les intentions ministérielles à celle-ci, une campagne virulente contre la pédagogie a préparé le public à recevoir, non des changements importants qui pourraient améliorer le rendement du service public d'éducation, mais bien plutôt, une « image rêvée et idéalisée » de l'école des années 50 et de l'ère gaullienne ou, plus avant encore, de l'école de Jules Ferry, par des amalgames d'opinions aussi peu scientifiques que possible, par des livres au succès médiatique hautement provoqué qui, comme ceux de Millner ou de Maschino par exemple ont entretenu ce fantasme du retour à la sécurité (mythique) du passé. Un vieux débat, que l'on aurait pu croire bien éculé et réservé aux vieux idéologues de la droite ultra-poussièreuse, aux Debray-Ritzen et autres Guermeur, a resurgi : celui pour qui pédagogie et instruction s'opposent, la pédagogie ayant tout juste valeur de sauce pour lier le potage. Comme si toute la recherche en éducation de ces cinquante dernières années n'avait pas abondamment prouvé que c'est en entreprenant qu'on apprend et non l'inverse. Comme si l'épistémologie, qu'elle soit bachelardienne ou piagétienne par exemple, n'avait pas montré que la science procède toujours en pensant contre elle-même, en dépassant les obstacles que l'autorité irrationnelle de la chose enseignée dresse contre ses progrès.

Éric Debarbieux

Le Colloque « Éducation, Formation et Société, Recherches pour demain »,

organisé à la demande de J.-P. Chevènement
s'est tenu les 23 et 24 septembre 1985 à la Sorbonne.

... Nous y étions, au nom du Mouvement Freinet, et en force. Plafonds chavannesques, lambris et propos sorbonniques. « Grand-messe » nous avait prévenu P. Lespine. Du beau monde aussi : J.-P. Chevènement lui-même, mais aussi H. Curien, Ministre de la Recherche, R. Carraz, du Rapport, R.-G. Schwartzberg, des Universités et de « l'État spectacle », H. Tazieff, en « guest-star », pour la caution politique. F. Best, B. Schwartz, M. Godelier, S. Papert et bien d'autres pour la caution scientifique...

Quelques remarques épidermiques ou anecdotiques à propos de ce colloque... Réunir 2 000 à 2 500 chercheurs ou compétences de tous les horizons, et pas seulement pédagogiques, chacun ayant une solide expérience personnelle et donc une grande compétence derrière soi, pour un si modeste résultat au niveau de la communication, de l'avancée du débat sur l'Éducation, me paraît être le constat d'un échec relatif par rapport aux ambitions affichées...

La tonalité des articles de presse parus à l'occasion (articles du « Monde », du « Matin », de « Libération » du mercredi 25/9) me paraît traduire ce sentiment diffus d'attente déçue, de relative frustration.

Je pense que le défaut majeur de ce colloque se situait au niveau des formes d'animation choisies : quel intérêt de « cadrer » des personnalités prestigieuses comme M. Godelier (Sciences de l'Homme, C.N.R.S.), Ph. Lazar (I.N.S.E.R.M.), B. Schwartz et d'autres dans un rôle d'animateurs de débat (présentation, distribution de parole, synthèse des interventions), alors qu'ils auraient pu intervenir beaucoup plus efficacement en tant que débatteurs, compte tenu de leurs compétences. Pourquoi demander à chacun des (trop ?) nombreux participants aux « tables rondes » (qui n'en étaient pas) de lire (mal le plus souvent) des exposés, généralement sans relief, alors que lesdits exposés auraient pu simplement figurer dans les actes du Colloque évitant ainsi des redondances inutiles. Pourquoi ne pas avoir prévu de véritables tables rondes, chacun pouvant intervenir pour donner son point de vue, faire rebondir le débat de façon vivante, et éviter ainsi ce mortel ennui dû à des lectures interminables et souvent émaillées de lieux communs ? (Ah ! cette soirée anesthésiante et combien soporifique sur le rôle des médias et de l'audio-visuel à l'école... à partir d'exposés LUS !)

Mais le plaisir fut parfois au rendez-vous, aussi...

Le nom de Freinet fut souvent prononcé, ce qui dans le grand amphithéâtre de la Sorbonne ne manquait pas d'une certaine résonance. J.-P. Chevènement lui-même nous a annoncé la création d'un institut Freinet avec le soutien de son ministère, afin de conserver la mémoire des grands chercheurs... Dont acte.

Me resteront les interventions percutantes et chaleureuses de B. Schwartz sur l'avenir des jeunes dans notre société, la très belle intervention du professeur A. Jacquard sur l'enfant et son devenir à l'école, particulièrement applaudie, comme le furent aussi les interventions de nos amis J. Le Gal, sur la nécessaire intégration des praticiens-chercheurs

des mouvements pédagogiques à la recherche en éducation, et de G. Bellot sur son expérience.

Alors un colloque de plus ? et des illusions en moins ? sans doute pas. Il n'est pas inutile que le grand public sache que le débat sur l'école ne se place pas forcément où il croit, là où les médias le placent en général, et de ce point de vue l'impact a joué. Il n'est pas désagréable non plus d'entendre J.-P. Chevènement parler d'une impulsion à donner à la recherche en éducation. Impulsion s'inscrivant dans la « longue durée », et de concrétiser cet intérêt (nouveau ?...) pour la recherche, en annonçant la création prochaine d'un Institut national de la recherche en éducation (I.N.R.E.) qui aura précisément pour rôle de dynamiser cette recherche, en y associant notamment, et ceci nous concerne directement, les mouvements pédagogiques. A suivre, bien sûr...

Rémy Bobichon

NOUVELLE-CALÉDONIE

L'École Populaire Kanak

Au moment où nous bouclons ce numéro de L'Éducateur, les résultats du vote en Nouvelle-Calédonie nous parviennent. Ce qui se passe là-bas nous touche naturellement car, si toutes nos actions ont pour but que chacun puisse « vivre dès l'enfance les Droits de l'Homme », elles s'inscrivent a fortiori dans la lutte pour les Droits de l'Homme en général. Ce qui se passe là-bas, nous touche en outre affectivement, parce que le nom de Simone Heurtaux est désormais lié pour beaucoup d'entre nous à celui de ce territoire.

Notre secteur de travail « Quelle société demain » accueillait à Lyon, dans le cadre de notre 38^e Congrès, des étudiants et enseignants kanaks. Voici le texte de l'intervention de l'un d'entre eux, Marcel Siwa, dans le débat « École et tiers monde. » On le lira avec intérêt, pour l'éclairage qu'il apporte à ce problème si actuel, on aura intérêt à le relire ensuite, en éclairant à la lumière de ses propos, nos problèmes à nous de programmes et d'élitisme républicain...

La conquête de l'indépendance politique, la recherche des besoins du pays kanak en matière de développement économique, social et culturel nous ont poussés à réfléchir ensemble au rôle et aux caractéristiques d'un système éducatif et d'une école pour aujourd'hui et pour demain en Kanaky. Si les premières expériences d'une école populaire kanak font tache d'huile, c'est parce qu'une bonne partie du peuple kanak ne croit plus au prestige de l'école coloniale et la rend responsable de la crise des valeurs sociales et du déséquilibre social. « Pourquoi, disent certains parents, envoyer nos enfants à l'école, s'ils doivent ensuite retourner aux champs avec leurs diplômes ? » D'autres parents constatent que plus les enfants passent de temps à l'école coloniale, plus ils ont de difficultés à se réinsérer dans le milieu tribal. Bien qu'ayant à plusieurs reprises eu l'occasion de dénoncer le caractère sélectif de l'enseignement et sa non-adaptation à l'environnement socio-culturel de la Kanaky, l'enseignement imposé continue à nous rabâcher que nos ancêtres sont les Gaulois. Ces quelques raisons suffisent peut-être pour comprendre la

légitimité de la revendication d'une école populaire kanak, une des revendications qui s'inscrivent dans la lutte du peuple kanak pour son émancipation.

L'École Populaire Kanak c'est d'abord le refus de l'école coloniale. Refuser de subir une aculturation trop longtemps entretenue par l'intermédiaire, entre autre, de l'école. La France a imposé ses pouvoirs, ses valeurs, ses modes de penser, ses techniques prétendus universels. Impossible pour nous d'y échapper.

L'École Populaire Kanak c'est encore le refus de la promotion intellectuelle d'une minorité. Contrairement à l'éducation dans la société traditionnelle où chacun avait une place précise et participait activement à la vie de la communauté, l'école coloniale, elle, opérait une sélection farouche ne permettant qu'à une élite d'avoir accès au savoir, à la culture et donc, à la promotion sociale.

L'École Populaire Kanak c'est surtout la réhabilitation des valeurs culturelles, morales ou religieuses de notre peuple. Nos langues vernaculaires ne doivent pas seulement être considérées comme des objets d'études isolées mais comme le support matériel de notre culture.

L'École Populaire Kanak a aussi pour objectif de décoloniser l'enfant kanak. Les parents ne comprennent pas toujours pourquoi leurs enfants avaient bien commencé leur scolarité, comme plusieurs de leurs camarades, mais après quelques années, ils s'arrêtent au milieu de leurs études secondaires ou ils deviennent chômeurs après avoir obtenu un diplôme professionnel. Les parents croyaient trop à l'école de Jules Ferry. Ils confondent instruction et culture. En Kanaky, on fonde l'avenir des enfants sur le message soigneusement préparé et parachuté de vingt mille kilomètres.

Les parents, sans se poser la moindre question, accueillent à bras ouverts la boîte de Nescafé « made in France » ou la boîte de sardines « made in Maroc » alors que la Nouvelle-Calédonie est productrice de café et possède la mer la plus poissonneuse. Il est ahurissant pour le Kanak solidement enraciné dans sa culture traditionnelle d'entendre son propre enfant répéter : « Je veux être pilote d'avion, cascadeur... » Il entendra rarement ou jamais : « Je veux devenir sculpteur de chambranles, ou fabricant de monnaie kanak ou conteur. » On peut se rendre compte à quel point est arrivée l'aculturation du Kanak. Le Kanak risque d'oublier complètement ses racines et d'ignorer sa culture s'il continue à jouer du produit fini, sans arriver lui-même à fabriquer avec ses propres modèles.

L'enseignement imposé en Nouvelle-Calédonie est un véritable générateur d'usagers. On nous apprend à consommer. On nous enlève toutes nos aptitudes, notre créativité. Il ne s'agit pas de revenir deux cents ans en arrière. Toutefois il est vital pour notre culture que nos enfants, dès le début de leur scolarité, se sentent bien dans leur peau.

Responsable École Populaire :

Cawidrone Wapone, B.P. 3894, Alliance scolaire, Nouméa, Nouvelle-Calédonie.

A Lyon :

Marcel Siwa, 59, rue P. Brunier, 69300 Caluire-et-Cuire, Lyon.

LA PLACE DE L'INFORMATIQUE DANS UNE ÉVALUATION FORMATIVE DE L'ENFANT

1. UNE DÉMARCHE DE TRAVAIL PROGRAMMÉ :

Dans nos classes, le travail réalisé par chaque enfant oscille entre deux procédures : l'individualisation et la socialisation. Elles sont nécessitées par notre conviction pédagogique que chaque enfant doit prendre, à son rythme, la responsabilité de ses activités, pour conquérir son autonomie. Ces activités doivent bien sûr garantir les meilleures conditions d'apprentissage pour chacun(e) surtout lorsqu'elles demandent un entraînement répétitif. L'individualisation du travail le permet, à condition d'offrir à l'enfant les outils appropriés et complémentaires, progressifs et non-uniformes : des outils d'incitation, d'expérimentation, de consolidation ; des outils autocorrectifs ; ainsi que des ateliers accessibles à toutes et tous, en permanence ou occasionnellement. Ils ne seront instruments d'aide que si leur travail est programmé et intégré à la vie sociale coopérative, qui ne se résume pas aux seules réunions du Conseil d'atelier décloisonné ou de classe. C'est ainsi que les enfants sont stimulés, motivés, informés. Les choix y sont déterminés ; le temps et l'espace nécessaires aux activités, programmés et gérés ; les contrats individuels et collectifs précisés. Là, l'ordinateur peut avoir sa place, toute sa place mais seulement sa place : un outil d'aide à la programmation et à la gestion personnelle et collective des activités.

2. UNE AIDE ET UNE ÉVALUATION PROGRAMMÉES ET FORMATIVES :

Nous refusons les bilans de travail successifs et identiques. Coopéra-

tivement, nous organisons la vérification des réalisations : les prévisions sont-elles tenues ? Les contrats de départ sont-ils réalisés ? Quels sont les obstacles survenus lors des tâtonnements et des recherches personnels ou collectifs ? Quel est le taux d'assimilation des automatismes ?...

Des parts-aidantes apparaissent alors nécessaires : humaines, matérielles... L'ordinateur, outil possible de recherche, peut offrir une aide : documentaire, de traitement de texte et d'informations... Des logiciels peuvent être mis au point par des enfants et/ou par nous pour répondre à ces nécessités. Actuellement, disposant d'un seul ordinateur et de peu de temps libre pour programmer, (c'est long, d'autant plus long que nous tâtonnons) nous en sommes encore aux balbutiements.

La validité d'une recherche ou d'acquisitions exige en même temps une évaluation multidimensionnelle :

- l'outil autocorrectif : l'ordinateur comme le fichier le permettent. L'évaluation est alors spontanée ;

- le « spectogramme » mural ou informatisé qui évalue de façon « sommative » le taux des réussites ;

- le conseil d'atelier décloisonné ou de classe qui régule, corrige, félicite, critique, questionne... tout en reconnaissant le droit à l'erreur, à la différence de jugement ou d'appréciation. L'évaluation est collective ;

- les brevets qui se veulent évaluer d'une manière plus « objective » des apprentissages nécessaires : parcours de tests (dont certains sont informatisés) qui permettent de faire le point sur certains apprentissages à tous moments. Pour ne pas tomber dans la démarche scolastique du bachotage, nous couplons des exercices de sys-

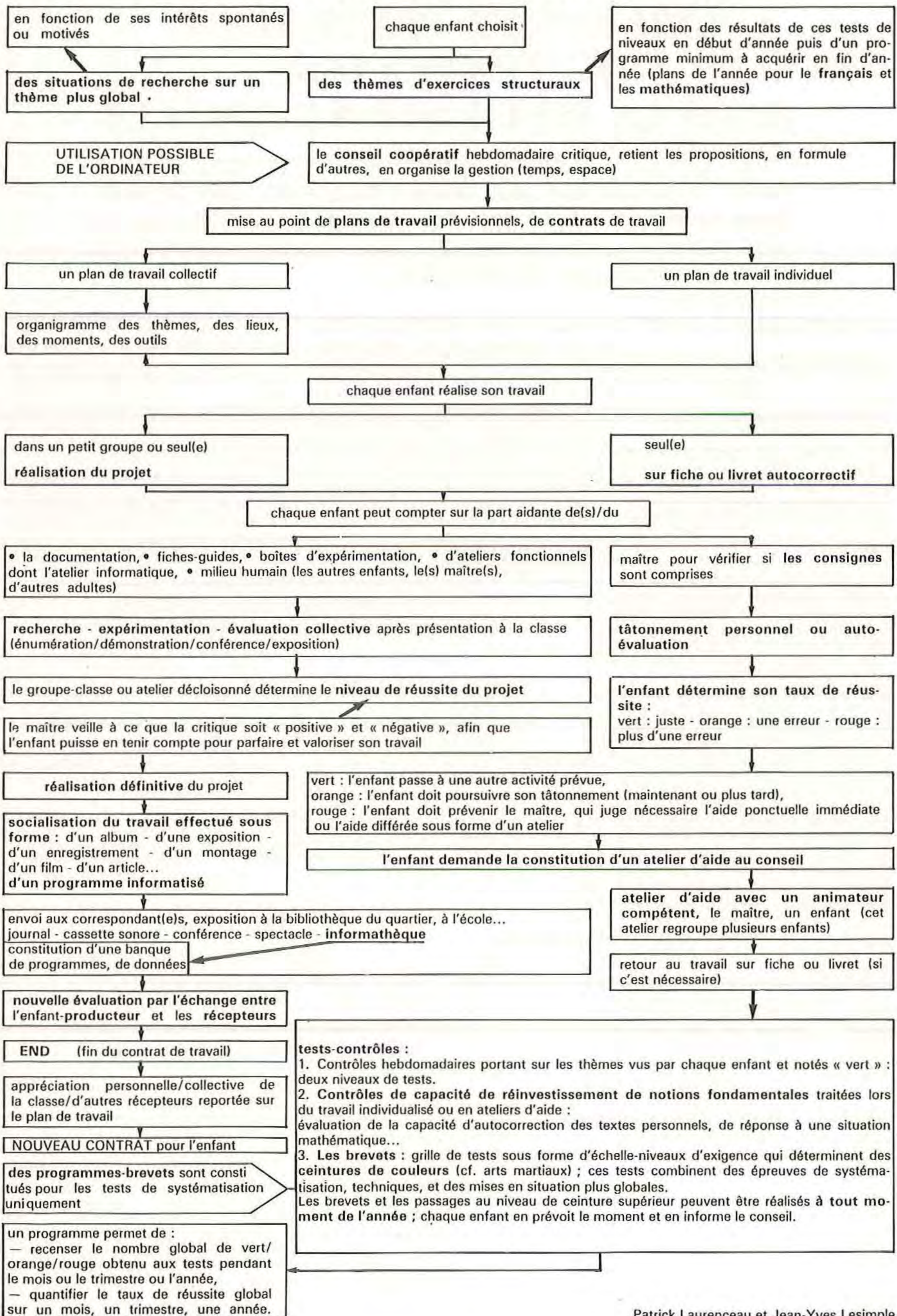
tématisation, donc programmables, à des situations de recherches ouvertes que seul le groupe évaluera. Là encore, l'ordinateur a sa place, toute sa place, mais seulement sa place : un outil d'aide à l'évaluation.

Comme Célestin Freinet, nous tenons à nous démarquer de tentations d'utilisation de l'ordinateur comme « machine à enseigner », qui « nous expose(ra)it à une première déviation : celle des éducateurs qui auraient tendance à réduire le rôle de l'école au groupement technique d'enfants travaillant seuls, avec des moyens matériels perfectionnés certes, mais qui les isolent du milieu, comme ces étudiants qui, dans leur laboratoire de langues ne sont reliés que par un fil avec le maître, ou avec le disque qui le représente » (Travail individualisé et programmation - B.E.M. 42-45 page 16).

L'informatique n'a de sens que si elle est intégrée comme outil à la vie sociale de la classe, de l'école. L'ordinateur, oui, mais au service des enfants !



3. PLACE DE L'INFORMATIQUE DANS LES DEUX PROCÉDURES D'AUTOGESTION ET D'AUTO-ÉVALUATION FORMATIVE DU TRAVAIL SCOLAIRE :



LIBERTÉ ET TEXTUALITÉ DU TEXTE LIBRE DANS LA MÉTHODE NATURELLE

« Il ne faut pas que l'enfant sente la comédie de l'étude » disait Freinet. Comment faire pour aborder l'écri-lecture dans les meilleures conditions, c'est-à-dire dans la conscience de ce lieu de haute contrainte qu'est la langue, et dans l'intuition de l'immense liberté de sens qui peut s'y développer ?

LES DIFFÉRENTES TECHNIQUES DU TEXTE LIBRE :

« Texte libre. La formule est de Freinet : l'une des plus vulgarisées, entrée en quelque sorte — avec tous les glissements que cela implique — dans le domaine public de la pédagogie.

Pour les uns, elle constitue un credo (mythe de l'écrit intouchable de l'enfant, dogme de l'infailibilité en somme). Pour les autres, elle est le dernier avatar de l'ancienne composition française (rien de plus qu'une rédaction sans « sujet »).

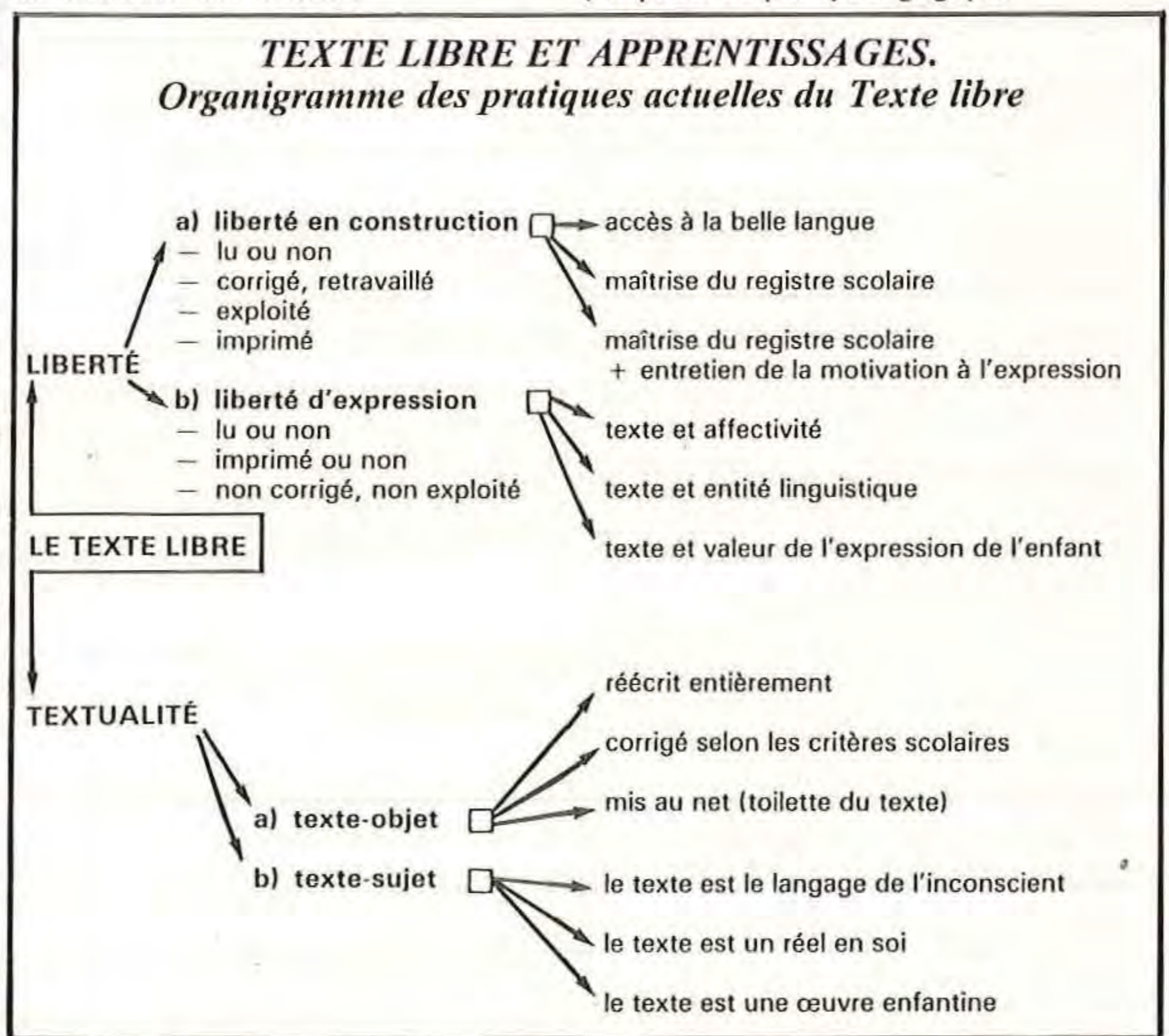
Il est temps de recentrer la question : une voie royale de réflexion nous paraît être la prise en compte du foisonnement des travaux entrepris depuis déjà plus d'un quart de siècle en des lieux extérieurs à la pédagogie (linguistique, sémiologie, littérature, voire psychanalyse) autour de la notion de texte. Avant toutes choses, reposer les finalités de l'activité de Texte libre, car bien des malentendus, bien des ambiguïtés ont été entretenus à son sujet. Et particulièrement celle-ci : l'objectif est-il que l'émetteur (l'enfant) « émette », ou bien qu'un message (écrit), suffisamment élaboré, soit produit ? Les deux ! s'empresera-t-on de répondre. La réalité du travail dans les classes montre bien cependant que les maîtres, plus ou moins consciemment, donnent priorité à l'un des deux objectifs et que cela engendre des pratiques nettement différenciées : — d'un côté, les tenants de l'émetteur : ceux-là refusent justement de toucher au message produit, l'essentiel étant qu'il ait été produit, — de l'autre, les tenants du message : ceux-là sont plus exigeants quant au résultat, mais souvent leur exigence les conduit à réclamer du texte qu'il se refonde en une sorte de langue normalisée. Les premiers de hurler ! »

Paul Léon (P.E.N.)

Jeannette Roudier-Go (C.P.E.N.)

Le tenants de l'émetteur se diversifient en trois pédagogies morales :
a) le Texte libre comme production projective de l'enfant : la liberté consiste à ne pas toucher au texte, reflet fidèle du mouvement affectif (on attribue une essence au texte) ;
b) le Texte libre comme entité linguistique manifestée : le texte est un réel objectif qui, une fois produit, ne doit plus être touché ;
c) le texte est une création sacrée : cette vision humaniste fait du texte une œuvre relevant de l'intégrité enfantine, une valeur intouchable.
Dans ces trois pédagogies, il est interdit de retravailler sur le texte.

Les tenants du message se diversifient en trois pédagogies du français :
a) le texte doit devenir une belle page de français : il est donc corrigé, nettoyé, et stylisé selon des critères scolaires ;
b) le texte est l'occasion d'un travail de grammaire et morpho-syntaxe : on ne fait que le mettre au net et on l'utilise pour une séance de français ;
c) le texte est seulement corrigé : un travail de français se fait en parallèle, il ne sert que d'impulsion à une séance de recherche sur la langue (exemple : le classeur de français).
Dans ces trois pratiques, le texte est exploité au plan pédagogique.



QUELS SONT LES COMPROMIS, LEURS LIMITES ?

Certaines pratiques s'excluent entre elles. Sur le plan idéologique, nous sommes confrontés aux positions les plus diverses, voire conflictuelles, allant de l'idéalisme moral, passant par l'idéalisme théorique, jusqu'aux pragmatismes les plus aveugles. Le concubinage de toutes ces idées n'est pas toujours très lumi-

neux et laisse le praticien qui se questionne sans la moindre indication dynamique sur ce que propose la technique dite du Texte libre. Le praticien n'est ni un psychiatre, ni un linguiste, ni un apôtre. Il n'est pas pour autant nécessairement un fonctionnaire de la pédagogie.

« Or, au risque de désarçonner plusieurs, un point de convergence entre des approches par ailleurs disparates, semble bien être l'irréductible antinomie

des notions de texte et de liberté. Car le texte est le lieu de multiples contraintes : — contraintes liées à la structure même de la langue — c'est-à-dire de la véritable « législation » — qui est son matériau de construction. On se souvient de la formule de Barthes : « la langue est tout simplement fasciste ; car le fascisme, ce n'est pas d'empêcher de dire, c'est d'obliger à dire » ; — contraintes liées à sa nature discursive (au sens saussurien de « parole »,

acte individuel de sélection et d'actualisation de la langue) : nous savons depuis les théories de l'information que tout discours — le texte en est un — est pris dans un réseau complexe de paramètres plus ou moins maîtrisables, plus ou moins inhibiteurs.

Dès lors, comment sortir de ce qui pourrait bien apparaître comme une impasse ? — Il est urgent de dissocier le producteur de son produit : nous en sommes encore trop souvent dans le domaine de la création à cautionner une idéologie de « l'auteur », issue en partie du XIX^e siècle romantique, selon laquelle « mes mots sont mon sang, mes mots sont mes larmes » et à confondre activité d'écriture avec séance d'analyse. Il est capital au contraire que l'enfant apprenne à mettre à distance sa création, dans la mesure même d'ailleurs où il s'est fortement impliqué à travers elle : le regard de l'autre accepté, constitue le premier acte de cette mise à distance.

— La reprise de l'écrit par un autre — nos premières observations le confirment — loin d'être ressentie comme un viol, est accueillie comme une marque d'intérêt et d'affection : multipliée, elle fonde le groupe en un véritable réseau coopératif. »

Paul Léon
Jeannette Go

Pour que l'enfant ne sente pas la comédie de l'étude, il apparaît important de reporter notre réflexion pédagogique sur les arrières de notre vocabulaire qui, on le sait, a pouvoir créateur. Ne pas penser nos mots, c'est ne pas penser notre pratique. Et il ne peut suffire de s'inspirer de l'un, de l'autre, triant à la sauvette quelques notions pour étayer une pédagogie souvent bien obscure et conformiste au bout du compte.

« Le texte est une structure dont la cohérence est assurée par la mise en rapport sémantique, acoustique, graphique, des différents signifiants qui le composent. Ainsi, le terme **table** appelle dans le texte le terme **guéridon** qui fait partie de son champ « idéal » ; mais **table** appelle aussi **étable** qui fait partie de son champ « matériel. » Il est clair que ce type de mise en relation, véritable activité de tissage (texte : tissu/textile), ne peut être que le fruit d'un minutieux travail d'artisan du verbe : aucune spontanéité, aucune « liberté » en cela. Il est non moins clair que ce travail n'est possible que par l'existence d'un matériau de départ qui aura fonction de matrice : ce matériau nous paraît pouvoir être très exactement ce que nous appelons « Texte libre », un premier jet d'écriture le plus motivé, le plus libéré possible.

Ricardou désigne par Écrit n° 1 cette étape initiale du « procès d'écriture. » Aller plus loin en visant le texte-tissu, c'est réaliser par transformation de cet Écrit n° 1, un Écrit n° 2 qui ne sera ni la « duplication » de l'Écrit n° 1 (on corrige quelques fautes d'orthographe et de syntaxe et on se sent quitte, cela se fait beaucoup dans les classes !) ni a fortiori la « détérioration » de l'Écrit n° 1 (on massacre l'écrit en « supprimant les répétitions », « évitant les mots familiers », remplaçant les termes génériques « par des termes précis » etc., opérations passe-partout qui se pratiquent dans plus de classes encore !)

Tout au contraire, l'Écrit n° 2 sera, par le choix d'opérateurs de transformation

pertinents, une « complexification » de l'Écrit n° 1 qui ne demande qu'à être rendu plus cohérent, plus consistant, plus efficient. Car bien sûr, le texte n'est pas intouchable, il est comme dit Ricardou le lieu possible, de toute « métamorphose » ; en somme l'image même de la Vie en ce qu'elle n'est jamais arrêtée, contenue, mais au contraire en perpétuel mouvement : le discours, même dans sa forme la plus rudimentaire, la plus imparfaite, a une pente naturelle, comme le torrent cher à Freinet, quelque chose comme ce que Freud appelle « contenu latent » en matière de rêve et qu'il oppose à « contenu manifeste » : sous l'anecdote du texte, une « profondeur » qu'il s'agit de remonter à la surface.

Voilà partiellement résolue, si l'on veut bien tirer les conséquences pratiques d'une telle approche du Texte, la contradiction (toucher ou ne pas toucher) dans laquelle d'aucuns s'enferment. On le voit, l'enjeu n'est pas :

— ou bien je ne touche pas, mais alors je prive l'enfant d'une réflexion indispensable à la meilleure maîtrise de ses futures productions,

— ou bien je touche, mais alors je conduis l'enfant à normaliser en « langue de bois » scolaire ce qu'il avait exprimé avec ses mots.

L'enjeu est au contraire que l'enfant, librement producteur de son Écrit n° 1 puisse, par un mouvement bénéfique de mise à distance, s'en emparer dans un deuxième temps, comme lecteur critique, en vue d'une « textualisation » (faire que l'écrit devienne texte au sens défini plus haut). » (P.L./J.G.)

REMETTRE LE LIBRE A L'ARBITRE, ET PROLIFÉRATION DE LA LIBERTÉ :

Le Texte libre est donc une technique qui reste à creuser. Et l'on ne sait pas vraiment, on ne saura jamais, ce qu'est cette langue écrite, surtout cette écriture comme énergie différenciée de la parole, ou comme LECTURE ACTIVE d'une PAROLE...

« L'enfant n'est pas libre d'écrire ou de ne pas écrire s'il n'a pas découvert les plaisirs de l'écriture. Comment peut-on être libre de choisir en toute connaissance de cause si on n'a pas encore commencé à goûter à la chose ? Il ne faut pas laisser la découverte nécessaire de la liberté à la merci d'un aléatoire improbable. Car, il faut s'en convaincre fortement, si on laisse l'enfant « libre », on ne le laisse pas libre, on le laisse prisonnier de ses conditionnements. L'enfant ne naît pas à six ans. S'il a été intensément conditionné à ne pas être libre de sa parole, est-ce qu'il ne faut pas choisir de le contre-conditionner momentanément... »

Paul Le Bohec

Dans le jeu de la liberté, il faut à tout prix un arbitre. Car si on laisse les pourvus, les gros de l'équipe fixer les règles de la liberté, rapidement on atteint ce stade de déculturation du Je où l'enfant reste démuné face au mur de l'institution... Manipulant le texte de Paul Nizan, j'aimerais l'évoquer à ce sujet : « Ils aiment abstraitement la liberté. Ils ont construit une scolastique de la Liberté ; mais ils détournent



leurs regards de vierges du monde où se consomme réellement la ruine de la liberté. Ils transportent tous les débats dans un monde si pur, dans un ciel si lavé, que nul d'entre eux ne risque de s'y salir les mains. » (in « Les chiens de garde »).

L'arbitre, c'est le recours et le témoin... C'est la possibilité de démultiplier les pôles de la liberté. C'est en somme la fonction démocratique du contrôle. Pédagogiquement, on peut considérer l'arbitrage à plusieurs niveaux : le groupe-classe tout d'abord qui réagit aux développements du savoir dans la classe, qui intervient dans cette construction du savoir comme un régulateur. (Du point de vue du Texte libre, l'écoute lecture de la classe est une dimension d'écho pour l'enfant écrivain). On peut également considérer que dans la production des textes, l'enfant est garant et conquérant de sa liberté : en écrivant, il peut conquérir sa liberté d'enfance sur la culture adulte et établie. Il arbitre donc le jeu en ne reconnaissant pas à l'institution le droit de lui dicter son langage.

« Hâtons-nous de le dire, et même de le crier, ce serait le dénaturer gravement que de réduire à l'état de moyen le Texte libre. Il peut être aussi une fin en soi. Il appartient à chacun dans sa classe de nourrir ses stratégies. » (P.L.B.)

LA LANGUE N'EST JAMAIS NEUTRE, NI LA SITUATION D'ÉCRITURE :

« L'enfant perd très rapidement sa disponibilité devant la feuille blanche. Il porte en lui tout ce qu'il a déjà écrit et qui pousse dans diverses directions. Des études longitudinales de textes ont pu montrer comment l'enfant a toujours plusieurs fers au feu et comment il éprouve la nécessité de travailler sur un front ou sur un autre en fonction des manques qu'il perçoit : a-t-il déjà utilisé tel thème ? A-t-il épuisé tous les plaisirs de tel genre d'expression ? A-t-il suffisamment répété pour intégrer ? A-t-il réglé momentanément ou définitivement son compte à tel fantasme ou fantôme d'oppression ? A-t-il suffisamment exploré telle voie découverte par hasard... On ne sait d'ailleurs pas quels sont les motifs d'insatisfaction de l'enfant. Il est maître de ses cheminements mais sa liberté est servie des contraintes provoquées parce qu'il a déjà écrit. »

Paul Le Bohec

INSCRIRE ÉCRIRE PROSCRIRE

*Essais en poésie
dans ma classe de C.E.1-C.E.2*

Quand le petit enfant gribouille, écrit-il ou inscrit-il ? Fait-il seulement la différence ?

Une chose est sûre : si son crayon déborde sa feuille de papier, si son stylo s'aventure sur un mur ou sur un fauueil de la maison, les traces qu'il aura laissées derrière lui, lui coûteront une sévère réprimande (la loi ne réprimendera pas, par contre, l'auteur des traces inscrites sur les fesses du bambin, si fessée il y a). C'est son inscription qui lui sera reprochée.

Tous petits, nous apprenons à ne pas écrire n'importe où : il y a un espace pour faire son gribouillis, comme il y en a un pour faire sa crotte. La feuille de papier est là, pour essuyer l'un comme l'autre. Plus tard, à l'école, cette feuille quadrille, tout comme une ardoise ou le tableau. Noir sur blanc. Blanc sur noir. Nouvelle loi : écrire dans le strict respect des interlignes. Et gare au déraillement !

Plus grands, nous apprenons à ne plus écrire n'importe comment. C'est alors que nous nous livrons au plaisir du « graffiti », dans les cages d'ascenseur ou d'escaliers (théorie physique des vases communicants : tout liquide pressé d'un côté déborde de l'autre). Et quels graffiti ! Tout « le folklore obscène des enfants ». (Titre du livre de Claude Gaignebet - Paris, Maisonneuve et Larose, 1974, Collection « L'érotisme populaire » - à lire absolument !) et des adolescents : un premier réglage du Signifiant en forme de règlement de compte envers des institutions — l'école et la famille — où le langage est soigneusement aseptisé.

A l'école comme à la maison, il y a des thèmes et variations qui sont proscrits, nous apprenons à ne pas écrire n'importe quoi.

Dans notre société, le tout est surtout de ne rien dire.

Patrick Laurenceau (1981)

ESSAIS EN POÉSIE DANS MA CLASSE

QUAND ?

Une demi-heure de poésie, de 13 h 30 à 14 h, chaque jour et à la demande.

- Nous écoutons des poèmes.
 - Je lis des poèmes.
 - Les enfants lisent des poèmes (à leur portée en classe).
 - J'en photocopie plusieurs qu'ils ont aimés.
 - Ils choisissent ceux qu'ils préfèrent étudier.
 - Ils recopient ceux qu'ils trouvent « beaux ».
 - Nous nous exerçons à bien les dire.
- De 9 h à 11 h, pendant nos moments de français, nous essayons d'écrire des poèmes.*

COMMENT BIEN LIRE

UN POÈME ?

COMMENT LE DIRE ?...

* Nous réservons des séances pour travailler la diction au magnétophone, avec le souci : des liaisons, de la respiration, du rythme, du ton à prendre...

* Nous avons eu l'aide des émissions de la Radio scolaire, « Les enfants d'Orphée », qui ont fait découvrir aux enfants des possibilités vocales intéressantes (bruits de bouche pour illustrer

un thème...) : allonger un mot, une lettre d'un mot, prolonger des syllabes en écho ; moduler, crier, monter la voix, chuchoter ; répéter certains mots suivant le même rythme ; prononcer des onomatopées (on évite ce qui est trop risible) ; on fait comme l'ogre, comme papa en colère ; on parle à voix basse ou comme quelqu'un qui bégaie...

* Nous avons fait des essais à deux plus difficiles.

Nous nous sommes donné une règle du jeu. Pour une bonne prise de conscience, nous disons ensemble ce que l'on peut faire : alterner à chaque vers/couper en groupes de mots. L'un lit un vers, l'autre fait la répétition qu'il veut.

Ce travail est passionnant et il est utile pour l'écriture temporelle et spatiale des poèmes (nous y reviendrons).

Je ne parlerai pas des essais de poèmes en musique pas du tout au point... C'est plus facile pour le chant avec les percussions...



POURQUOI NE PAS ÉCRIRE NOUS-MÊMES DES POÈMES ?

* L'habitude est prise d'imiter certaines comptines, d'en créer d'autres... Souvent, le matin, le travail de réflexion sur la langue, de vocabulaire et d'orthographe, est lié à la découverte d'une comptine et accompagné d'exercices de rythme, de mime, de jeux (chanter, ronde). (Voir G. Besche, *Comptines pour mieux lire et mieux écrire*, Éditions de l'École).

* Le besoin d'écrire un premier poème est venu le 5 novembre, un jour de neige, le grand plaisir des enfants.

- J'ai recueilli au tableau toutes leurs réflexions.
- Ils ont construit un poème seuls, individuellement.
- Nous avons convenu qu'on utiliserait, comme en parlant, « c'est », « ça », mais les poèmes sont tous différents.

La neige

*C'est léger comme des miettes de pain
Ça fait penser au Père Noël
C'est comme du fromage blanc
Ça fait penser à l'hiver
C'est comme des tourterelles
Ça s'envole vite
C'est marrant.*

Nadège

La neige

*C'est épais comme du ciment
Ça mouille comme de l'eau
C'est doux comme de la mousse
et du coton
Ça fond dans les mains
Ça s'accroche sur les tuiles
et les carreaux.*

William

La neige

*C'est léger
Ça pétille
C'est glacial
Ça glisse
C'est comme du coton
Ça couvre tout
C'est comme les nuages.*

Jérôme

J'ai été frappée par l'ébauche d'une structure reconnue intuitivement dans les poèmes lus : rimes, assonances, répétitions de groupes de mots pour donner un certain rythme.

COMMENT ÉCRIRE DES POÈMES COMME CEUX QUI SONT PLEINS DE FANTAISIE, D'IDÉES INSOLITES, D'IMAGES ?

* Nous avons essayé le jeu de HASARD avec l'assemblage, individuel et par équipes de deux, d'étiquettes sur lesquelles était inscrit un seul vers :

- J'en distribue trois au hasard. Chacun lit en suivant. Chacun imagine un assemblage pour créer un poème à lire aux camarades.
- On recommence le même travail, avec six étiquettes (les enfants préfèrent travailler en équipe).
- On invente un titre avec une étiquette blanche.
- On en garde une pour ajouter un vers.
- On parle d'afficher ces poèmes.

*C'est un pays tout bleu
là-haut, sur le mont Blanc.
C'est une maison sous les branches
avec les oiseaux qui chantent
à perdre haleine.
Un nouvelle fois
reviendra le printemps.
Mou comme une pelote de laine.*

Frédéric et William

La vie
(Les majuscules étaient sur les étiquettes)

*La terre tourne comme une pendule
Sur les bords de la Marne
Une fleur au Sahara
Fait de l'œil à l'oiseau
Puis tombe et seule s'éloigne
En vain la mer fait le voyage
Jusqu'à l'Afrique du Nord.*

Stéphane et Gérald

Un petit oiseau vert

*Dans les branchages bleus
Il court, il mange,
il boit, il dort
Danse dans les branches.
Je reste là derrière un arbre
Puis s'en va dans le noir.*

Renaud et Jérôme



Les enfants soucieux de ponctuation ne savent pas comment résoudre ce problème :

- Le poème peut ne pas en avoir.
- On met un point quand la phrase paraît finie...

COMMENT RÉALISER UNE AFFICHE

— AVEC UNE FEUILLE DE PAPIER JOURNAL DÉCORÉE AVEC DES CRAIES PASTELS — ET Y ÉCRIRE NOS POÈMES ?

* Nous retenons les mieux réussis et nous faisons des essais dans l'espace-feuille. C'est difficile pour occuper tout l'espace et trouver une présentation différente.

* Nous avons vu des poèmes écrits sous forme de calligrammes avec des objets, des animaux (maison, oiseau...) ... Nous y pensons pour la réalisation. Nous sommes arrivés à une approche poétique spectaculaire, satisfaisante pour les enfants, mais est-ce bien la première étape à aborder pour une production personnelle ?

Nous avons essayé de relever des vers que l'on aime et de les rapprocher. C'est bien prématuré au C.E.1...

* Nous cherchons ce qu'évoque un MOT dans un grand nombre d'expressions différentes. Nous avons exercé notre IMAGINATION autour d'une lettre, d'un MOT. (Les poèmes d'André Laudes « Animalphabet » plaisent beaucoup).

J'ai apporté les mots « équinoxe », « acropole », « nécrologie ». Nous avons lancé nos réflexions qui étaient une suite d'associations d'idées avec le réel, une interrogation sur le mot choisi.

Dans une deuxième séance, j'ai collecté des quantités d'idées qui pourraient convenir à un personnage monstrueux, à un animal...

Nous avons éliminé beaucoup de détails à la demande pour ne mettre en valeur que l'aspect féroce, énorme, fantastique.

Nous n'avons pas dit tout de suite qu'il s'agissait d'un animal... Il pouvait ne pas avoir de pattes... (Chacun l'a créé avec un dessin de son imagination). Pour arriver au mot « fénormantique » nous avons fait un jeu avec les syllabes des mots retenus que nous avons démontés, remontés autrement...

L'Acropole

*C'est un accroc
C'est guignol
Jean-Paul premier
Un croc de Serpent
Je pense à acrophone
Est-ce à la campagne ?
Croque vacances
Est-ce à la ville ?
Un chanteur électrocuté
ou suicidé
Un astronaute ?*

Toute la classe

L'Acropole
 Il a la rougeole
 De grandes dents
 Plus de mille ans
 Il a une langue toute enroulée
 Il est bien tarabiscotté
 Il a grand appétit
 Pour lui les gens sont des fourmis
 Il peut avaler une voiture
 Avec ses passagers
 Si on le portait,
 On serait tout écrasé
 Il pèse cinq tonnes
 C'est un animal fénormantique.

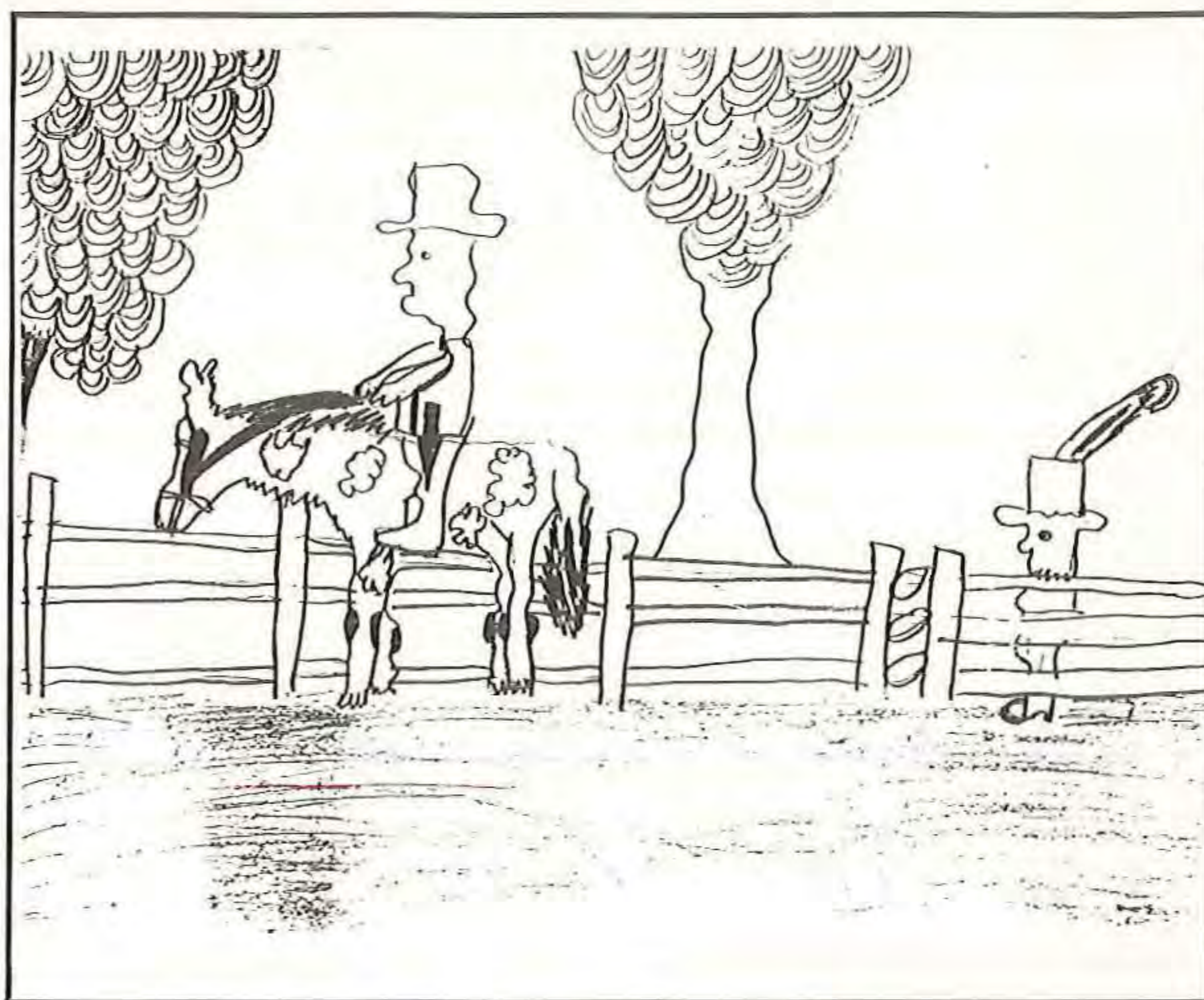
Toute la classe

Nous avons fait des essais de création drôle avec des groupes de mots de différentes dimensions, des titres d'articles découpés dans les journaux. Ils ne sortent guère de la logique, mais les enfants poursuivent leurs essais avec leur réserve de découpages... Pour Noël, les textes individuels reflétaient les jeux de questions-réponses pratiquées aussi, mais sans sortir des clichés imposés socialement... Les textes créés pour jouer avec les marionnettes sont sous l'influence de la télévision et des lectures faites... on veut imiter à tout prix... Nous continuons donc à exercer notre imagination.

**Le clou
 a un coup
 pour
 fêter
 la vie !**

Agnès - C.E.

* Le 30 janvier, dès le matin, le Soleil est là. Les enfants qui, d'habitude, attendent l'arrivée de leurs camarades en jouant en classe, sont tout excités et tardent à entrer... Que de réflexions sur le Soleil ! (Le vocabulaire est très riche, mais tout montre l'animisme et le syncrétisme des enfants du C.E.).
 * Nous avons prolongé toute notre journée avec le Soleil, avec le questionnaire des enfants sur la Terre, la Lune... les planètes.
 Après une recherche sur les dictionnaires, les documents à notre portée, des réflexions en commun, nous avons terminé notre journée mimant les mouvements du Soleil, de la Terre, de la Lune, des planètes...
 Nous avons écouté, retenu une musique pour l'expression corporelle. « *Atmosphère* » (Unidisc). Prétexte à l'éducation gestuelle.
 Nous avons prolongé en « *Éveil* » avec le voyage de Columbia...
 * Mais revenons à nos poèmes : « *Soleil* ».
 Comment les réaliser ?
 — On peut lui parler.
 — On parle de lui.
 — On groupe les réflexions par thèmes : beau Soleil/astre Soleil/boule de feu/tête brillante/Soleil vacances.
 * Les derniers jeux de « *Cadavres exquis* » réalisés, après l'effet de sur-



prise, ont donné lieu à la recherche d'une image... Nous formons une phrase insolite en rapprochant :
 un groupe du nom/un verbe/un groupe complément écrits par des enfants différents sans se consulter (le jeu est connu).
 Chacun lit la phrase qui est en sa possession en accordant le verbe au temps qu'il souhaite.
 Je les recueille toutes ?

* **Qu'allons-nous en faire ?**
 Deux ou trois s'aperçoivent que beaucoup de phrases contiennent le mot « voiture » : « Ma belle voiture... » (deux fois) ; « Une voiture neuve... » ; « La voiture rouge... »
 Ils regroupent les phrases selon leur idée.
 D'autres camarades donnent de nouvelles possibilités, en changeant le rythme de l'écriture pour valoriser ce qu'ils souhaitent.
 On essaie vraiment de présenter le poème d'une façon plus originale, de faire subir aux mots écrits le même sort qu'aux mots parlés, de jouer avec les lettres, les mots et leur disposition... D'autres idées sont venues individuellement pour rechercher un lieu dans le rapprochement fantaisiste... « en courant... »... « en chantant... » « en dansant... »...
 C'est un jeu. Un titre pour nos poèmes... (tristesse-beauté-printemps, espace... se succèdent).

* Nous avons fait le même travail avec « Pourquoi ? », « Parce que »...

*Pourquoi les poules ont des dents ?
 Parce qu'elles ont la rage.
 Pourquoi l'oiseau a-t-il des ailes ?
 Parce que dans cent ans
 les poules auront des dents.*

Sandrine

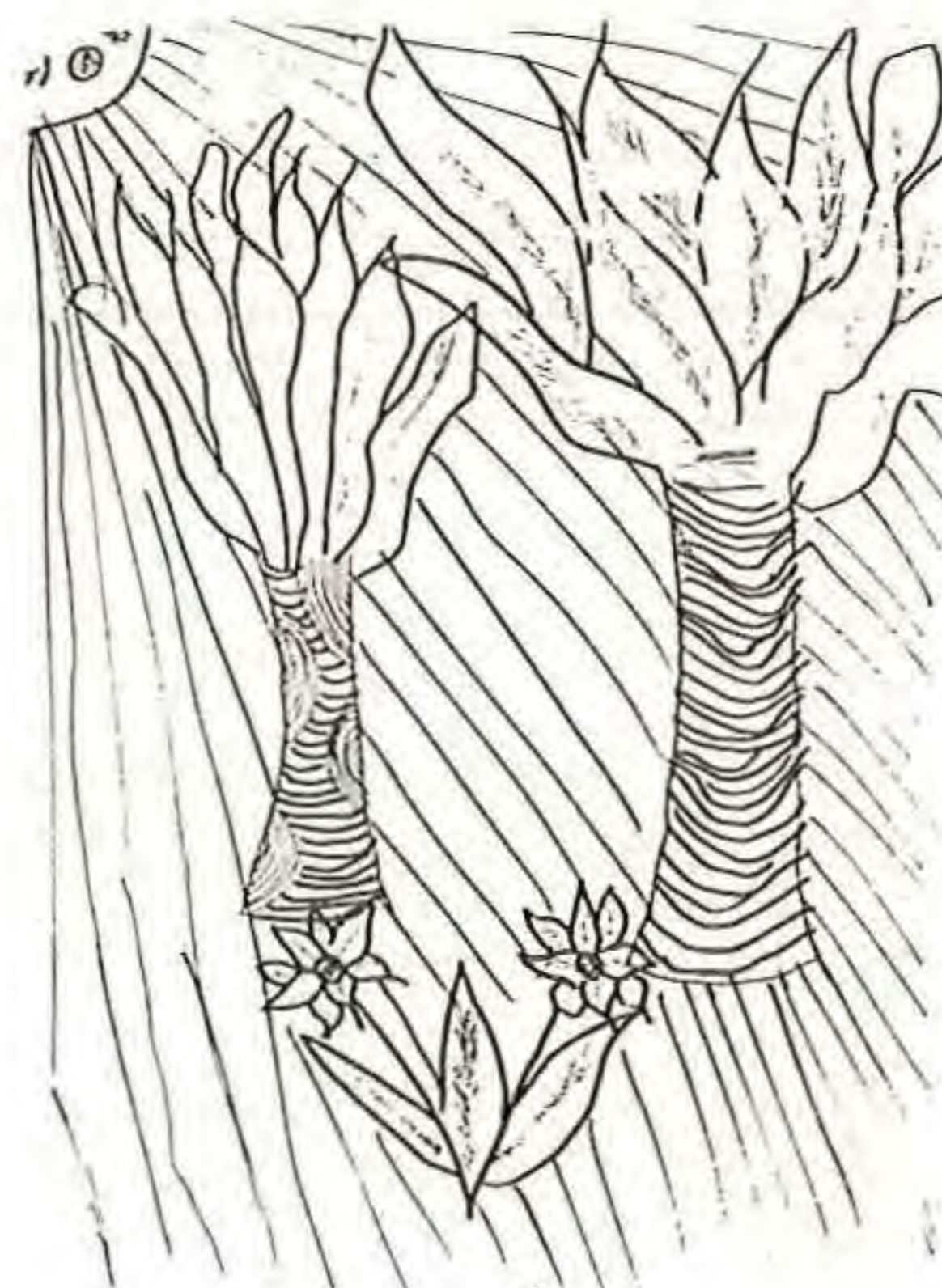
Beaucoup de « huans » sont éliminées.

*Pourquoi tu es fou ?
 Parce que tu es fou.
 Pourquoi tu marches ?
 Parce que tu as marché
 dans le fromage.*

Sébastien

* Nous avons réalisé des taches de peinture de différentes couleurs par jets au pinceau, nous avons fait couler, nous avons plié... Les enfants faisaient des comparaisons, imaginaient : « on dirait » ; « c'est comme... »

* Devant le travail fini, nous avons cherché des titres pour certaines œuvres, le début d'une histoire irréelle... (Nous y reviendrons).
 Je dois dire cependant que peu de poèmes sont réalisés dans les *Textes libres*... Les enfants préfèrent parler d'eux-mêmes, d'un événement de leur vie... (maman a eu un bébé... chez le docteur... au gala des majorettes...) Cependant ils écrivent des *comptines* quand ils le souhaitent ou à la demande.



En trois lignes :

*J'ai vu trois canaris
qui chantaient à Paris
dans une fromagerie.*
Gérald

*J'ai vu trois moutons
qui dansaient en rond
sur un pont.*
Delphine

*J'ai vu trois lions
achetant des crayons
dans la ville de Lyon.*
Stéphane

*J'ai vu trois veaux
buvant du Pernod
au bord du ruisseau.*
Agnès

*J'ai vu trois nains
montant dans le train
de bon matin.*
Isabelle

EN CONCLUSION :

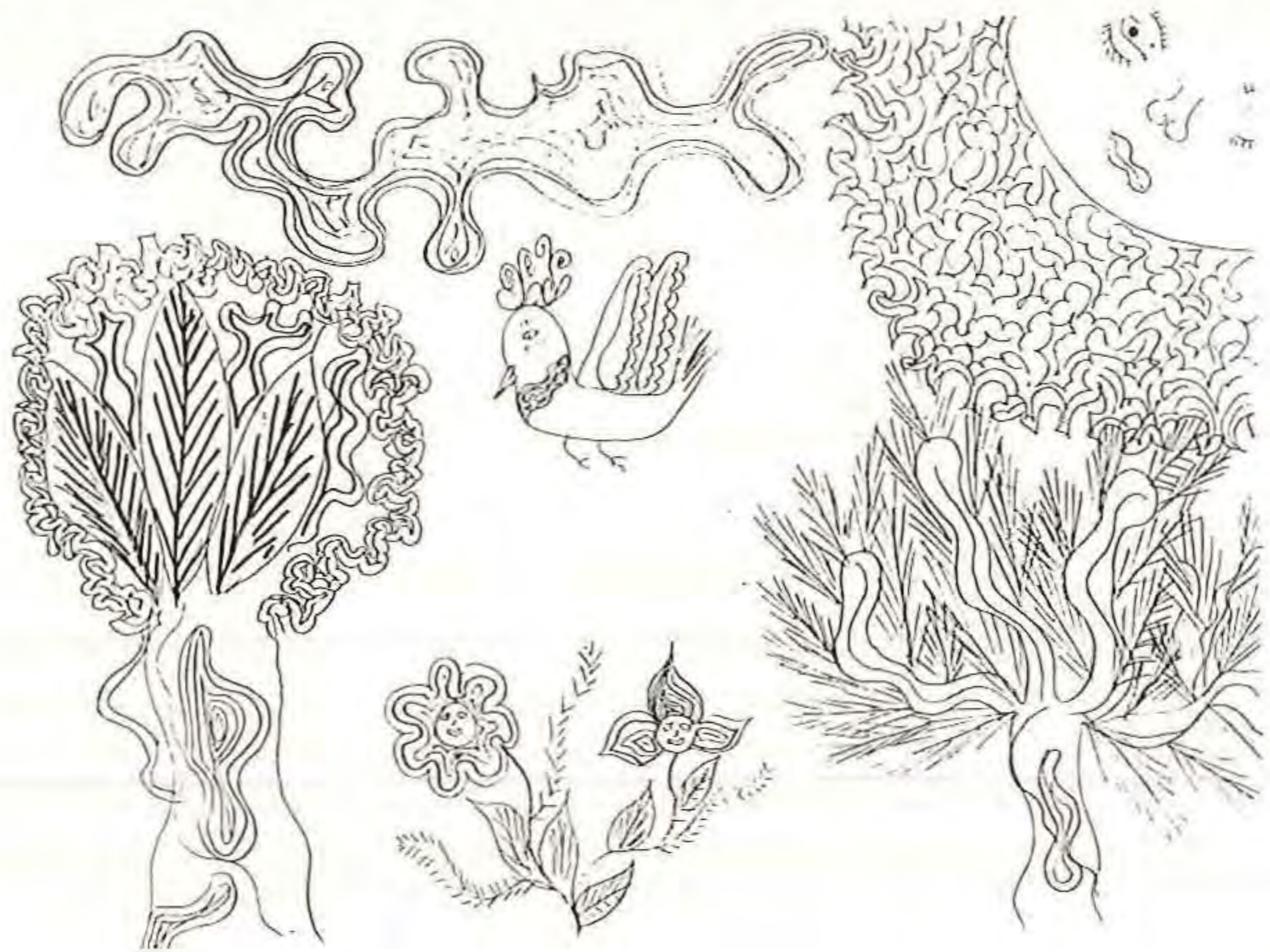
La POÉSIE nous a permis l'approche d'un nouveau mode d'écriture que je n'avais pas encore suffisamment valorisé par rapport au Texte libre, au compte rendu de lecture, à la rédaction d'un petit conte, d'une histoire, à la B.D., au résumé d'« Éveil »...

La création poétique approchée cette année, avec grand plaisir, par les élèves et la maîtresse nous sort tout de même difficilement d'un rationnel excessif.

Je pense qu'il faut pratiquer dès le début de l'année beaucoup de jeux poétiques qui familiarisent les enfants avec le HASARD et les habituent à bien concevoir que la POÉSIE n'est pas seulement une série de rimes, mais la fête des MOTS et de l'IMAGINATION...

Nous avons communiqué nos essais tout le long de l'année 1980-1981 à la classe du C.M.2. La maîtresse (Éliane Pasquier) a pratiqué avec ses élèves les mêmes jeux poétiques que nous. Ils ont eu le goût d'écrire eux-mêmes d'autres poèmes. A la fin de l'année scolaire, chaque élève a emporté son livret de poésies illustrées avec différentes techniques d'impression...

Nous avons pu, avec un choix de poèmes dans les deux classes, réaliser un RECUEIL que nous avons mis en vente avec du travail manuel à la fête de fin d'année.



Le premier de la classe

*Il était si con le premier d'la classe
Que tout le monde voulait être le dernier
Ça fait qu'il y avait un premier de classe
Et tout de suite après quarante-trois derniers
Chacun déployait son intelligence
Pour être noté en dessous d'zéro
Pour ne pas choper le prix d'excellence
Qui récompenserait ce triste charlot.*

*Il était si con le premier d'la classe
Qu'c'était d'sa faute s'il était l'premier
Toutes les conneries enseignées en classe
Il les avalait comme une tasse de thé
Avant que le maître ne nous questionne
Il levait la main en disant M'sieur, M'sieur
Et toutes les fois la réponse était bonne
Je m'disais ce mec-là c'est peut-être Dieu.*

*Il était si con le premier d'la classe
Qu'effectivement c'était p't'être Dieu
Raison de plus pour ne pas suivre la trace
Du jeune phénomène adoré des dieux
Il nous faisait peur avec sa mémoire
Qui dans les écoles passe pour du talent
La tête engorgée par des dates d'histoire
Je l'ai r'vu plus tard au jeu des mille francs.*

*Il était si con le premier d'la classe
Qu'on faisait tous preuve d'imagination
Pour le distancer, pour qu'il nous dépasse
On a déployé des tonnes d'inventions
Henri IV est mort au cours d'une partouze
C'est à Waterloo qu'Jeanne d'Arc fut pendue
Six fois huit vingt-quatre et je retiens douze
La Loire prend sa source dans le trou d'mon cul*

*Il était si con le premier d'la classe
Qu'il était le seul à ne pas s'marrer
Même l'instituteur faisait des grimaces
Pour se retenir de nous imiter
Brave instituteur, il se rendit compte
Que la joie de vivre était un grand art
Un jour il l'a dit sans en avoir honte
Il fut renvoyé avant nous veinard.*

*Il était si con le premier d'la classe
Que tout le monde voulait être le dernier
Ça fait qu'il y avait un premier de la classe
Et tout d'suite après quarante-trois derniers
Je vois Messieurs Dames vos yeux qui
s'affolent
Voulez-vous savoir ce qu'il en advint
Un beau jour on vit sortir de l'école,
Quarante-trois artistes et Giscard d'Estaing.*

Patrick Font

Circonstances

*« Aucun poème ne peut se comprendre
sans le tissu de circonstances dans lequel
il naît ; il le sera moins encore si nous ten-
tons de la* réduire à ce tissu de circons-
tances. »*

Cintio Vivier
Rev. de Littérature mexicaine

* La poésie

*« Pour être bon élève,
il faut savoir écouter
être attentif et discipliné.
Il ne faut jamais parler
mais toujours écouter la maîtresse
qui parle, parle sans cesse...
qui nous compresse
et nous réduit à la détresse
de grandir comme des robots. »*

Albert Cullum



L'ARLÉSIENNE

Essai de repérage sur les sites de la recherche au sein du Mouvement Freinet.

I - PRÉLUDE : Y A-T-IL UN PROBLÈME « RECHERCHE » DANS CE MOUVEMENT ?

La recherche serait-elle le serpent de mer du Mouvement Freinet ? Autre avatar du titre volontairement provocateur de cet article. Tout le monde en parle mais personne ne l'a approchée d'assez près pour en donner une image crédible.

On pourrait encore faire le parallèle avec la place de l'écrivain dans son œuvre selon Flaubert ; « *A l'image de Dieu dans la Création : présent partout mais visible nulle part.* » Ou avec la « *ligne bleue des Vosges* » de nos aïeux (« *J'y pense toujours mais je n'en parle jamais* »)...

Et pourtant la pédagogie Freinet est, ou devrait être, à l'image de son créateur, par essence une pédagogie de la recherche.

Pourquoi alors tant de faux-fuyants, de pudeurs, de détours dès qu'il s'agit de savoir ce que l'on cherche, pourquoi et surtout comment on cherche lorsqu'on est praticien de l'École Moderne ?

On retrouve cette ambiguïté dans les rapports entre les praticiens de l'École Moderne et les « chercheurs » (généralement assimilés aux universitaires) : ou bien on leur met la tête très haut dans les nébuleuses, pour mieux les ignorer, parce que ce sont eux les chercheurs, et parce que c'est nous, les praticiens ; ou bien on se gausse en leur voyant les pieds pris dans les « ismes » de tous genres et on les méprise cordialement, toujours au nom de cette pratique bien pratique comme bouclier, et tant pis si on frise le terrorisme. De quelle(s) pratique(s) parle-t-on ? Y a-t-il des chercheurs en éducation sans pratiques ? Mais surtout comment justifier une pratique de classe « Freinet » sans être un tant soit peu chercheur ?

Revenons à Freinet : « *Ce qui est scandaleux, ce n'est pas que des éducateurs critiquent et cherchent à améliorer les méthodes de Mme Montessori, de Ferrière, de Decroly, de Piaget, de Washburne, de Dottrens, ou de Freinet. Le scandale éducatif, c'est qu'il se trouve à nouveau des « fidèles » qui prétendent dresser, à l'endroit même où se sont arrêtés des éducateurs, des chapelles gardiennes jalouses des nouvelles tables*

de la loi et des règles magistrales, et qu'on ne comprenne pas que la pensée de Ferrière, de Piaget, de Washburne, de Dottrens ou de Freinet est essentiellement mouvante, qu'elle n'est pas aujourd'hui ce qu'elle était il y a dix ans, et que dans dix ans, de nouvelles adaptations auront germé... » (L'Éducateur, novembre 1943).

Je crois qu'on ne mettra jamais assez en exergue ce mouvement perpétuel de la pensée pédagogique de Freinet, ce perpétuel jaillissement. La veille de sa mort, selon un témoin qui lui était proche, Freinet lisait un ouvrage de Z.-P. Dienes sur les mathématiques modernes en se demandant si on (lui et son mouvement) n'avait pas pris un retard certain dans ce domaine...

On pourra arguer du fait qu'il y avait aussi chez lui une ambivalence et une défiance vis-à-vis des chercheurs (assimilés aux « officiels »), mais il avait néanmoins le souci et l'humilité de les « convoquer » lorsqu'il voulait théoriser ses pratiques. Par ailleurs il entretenait des relations parfaitement chaleureuses avec certains d'entre eux (J. Vial et G. Avanzini entre autres).

Peut-être est-il tentant et facile pour

certaines de ne garder de Freinet que cette défiance envers les théoriciens, mais c'est oublier un peu vite tout ce qu'il leur devait selon son propre aveu : Freinet aut-il été Freinet sans Ferrière, Claparède, Bovet, Dewey, Montessori, etc. ? Il faut se rappeler qu'il était grand lecteur et lecteur critique, annotant tout ce qui lui semblait apporter de l'eau à son moulin ou susceptible d'ouvrir de nouvelles pistes de recherches...

La première des urgences consisterait donc à enrichir et complexifier notre vision de Freinet, de façon à enrichir et complexifier notre vision de la recherche... et accessoirement des chercheurs...

Il était logique, dans un contexte de défiance et de fermeture sur soi que la naissance d'une « mission Recherche » puis d'une « commission Recherche », à l'initiative de Jean Legal, ne soit pas précisément le fruit d'un accouchement sans douleur. Il reste même encore quelques séquelles, et l'on n'est toujours pas sûr de la viabilité du fruit de cette grossesse. Par ailleurs on se souvient de la disparition prématurée et regrettée de beaucoup, de l'excellente « B.T.R. » qui semblait promise à un bel avenir... Et pourtant plus que jamais on peut dire qu'il y a urgence... et péril en la demeure...

La pédagogie Freinet, si elle ne parvient pas à revivifier ou renouveler ses fondements théoriques, est condamnée à une mort lente mais inéluctable.

J'en vois un premier symptôme dans l'enquête faite par le C.A.P. sur les pratiques actuelles des militants du Mouvement. Même si on peut contester la scientificité d'une telle enquête, les résultats convergent avec des résultats obtenus par d'autres sondages... Une des conclusions qui s'impose à l'évidence est qu'il y a un singulier rétrécissement dans l'éventail des techniques Freinet effectivement utilisées dans les classes. Seules semblent surnager la vie coopérative et le travail autocorrectif... Une approche systémique de la chose (mais c'est encore de la « théorie ») conduirait à penser qu'il y a eu appauvrissement, perte de variété par manque d'ouverture aux apports extérieurs, et manque de renouvellement. Un système qui n'incorpore plus assez de variété de l'extérieur perd la sienne et se sclérose... Si la tendance n'est pas inversée, les praticiens de l'École Moderne ne seront bientôt plus que les gestionnaires, et non les créateurs, d'une pédagogie dont les fondements auront été perdus de vue, les finalités oubliées... Il est vrai qu'il est plus sécurisant d'être gestionnaire que d'être chercheur ou créateur, cela demande moins d'énergie créatrice, justement. Il y a là deux fonctions complémentaires mais antagonistes. Bien que tout chercheur doive savoir « gérer » sa recherche (gestion des matériaux et de l'écriture), et tout gestionnaire doit savoir innover et donc chercher, nous avons ici deux logiques profondément divergentes. Le gestionnaire se contente d'agir sur l'organisation existante (structures, fonctions, institutions), ici et maintenant. Le chercheur, comme le créateur, doit continuellement produire du savoir, même s'il

travaille souvent à partir de la production d'autres chercheurs, et cette production (écriture notamment) est nécessairement lente, incertaine, douloureuse... L'écriture, qui n'est pas simplement description, constat, narration, mais analyse, synthèse, tentative hypothétique d'explicitation, demande un effort pour déboucher sur la théorisation. Cet effort peu de gens acceptent de le faire parce qu'il est dérangeant et peut remettre en cause des choses à l'intérieur de soi-même. D'où l'attrait pour militer dans les structures, et le peu d'attrait pour militer dans la recherche...

Plutôt que de pencher d'un côté (gestion de l'organisation et production d'outils) ou d'un autre (innovation, création et recherche) le Mouvement devrait savoir se garder de toute alternative, péril mortel s'il en est, et favoriser au contraire les complémentarités. Faire des outils est une tâche vitale pour le Mouvement, qui ne doit pas pour autant laisser de côté la recherche sur les fondements théoriques qui justifient et légitiment ces mêmes outils...

Les créateurs, les chercheurs sont aussi (je dirais même plus) importants pour

la vie d'un mouvement comme le nôtre que les gestionnaires des structures ou des institutions.

Freinet, toujours lui, a parfaitement su jouer ces deux rôles et encourager les complémentarités, chacun dans ce qu'il excellait à faire au profit de tous...

Aujourd'hui on ne peut plus se contenter de gérer son héritage, aussi riche et prestigieux soit-il. Il faut sans cesse, par l'innovation et la recherche, le régénérer, l'enrichir, le réajuster aux données nouvelles. Il faut créer un « tourbillon » pour reprendre une image forte de Morin, souvent citée par Paul Le Bohec. Au lieu de se réfugier dans une attitude frileuse pour défendre sa spécificité et ses acquis et développer une mentalité d'assiégé, le Mouvement devrait s'efforcer de créer le tourbillon qui amènerait vers lui les forces vives de l'extérieur. Si vraiment « nous sommes les meilleurs », comme je l'entends souvent dire (je ne connais pas de slogan plus démobilisateur), il faudrait le prouver autrement que par des roulements de mécaniques, et se coltiner « aux autres » sans compter ses plumes avant, pour voir combien on en a perdu après.

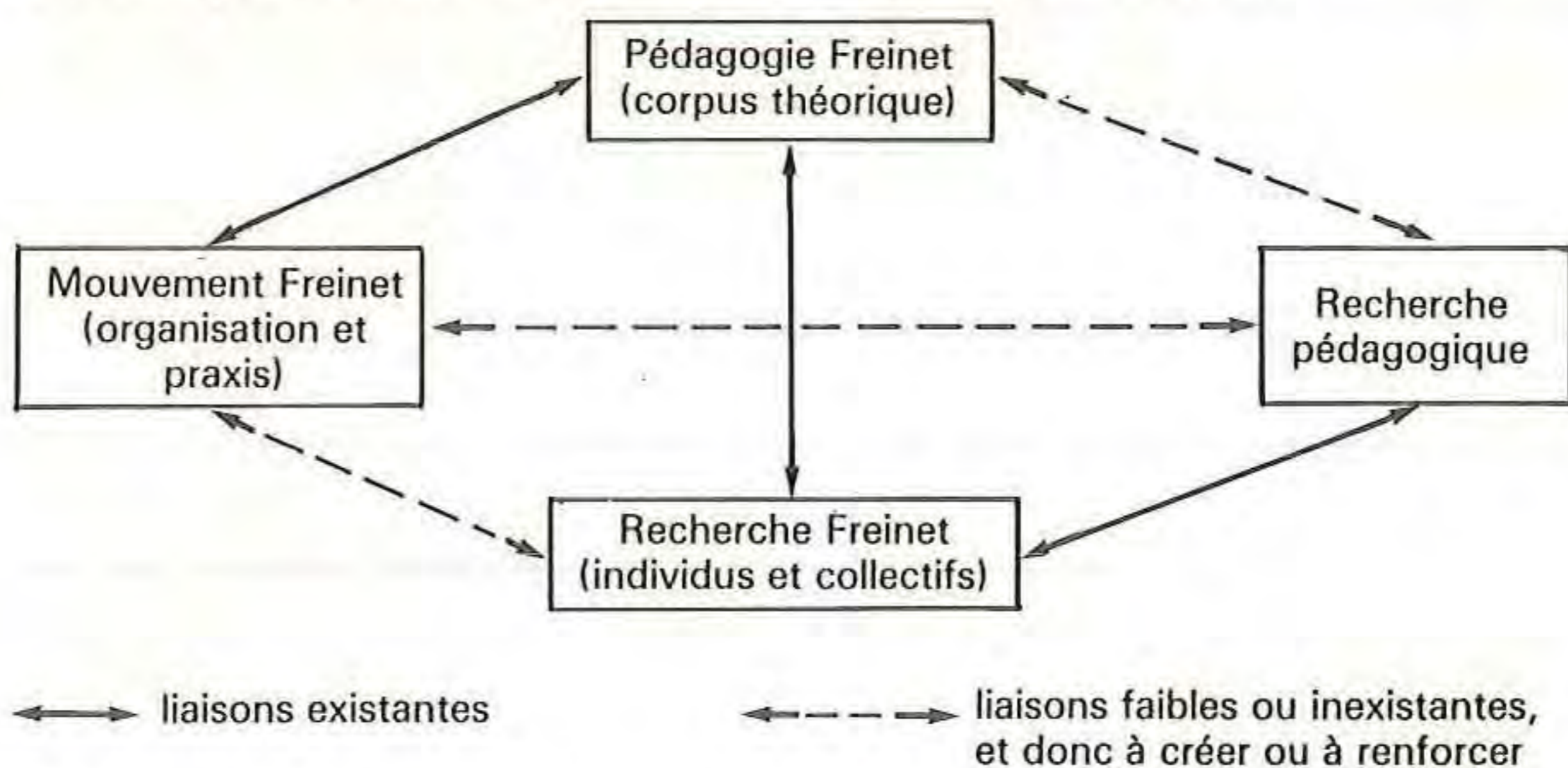
II - MINUETTO : DES STRUCTURES, DES RÔLES ET DE LA DIFFUSION

Il est urgent de recenser, de confronter, de définir :

- 1) Les types et pratiques de recherches en cours dans le Mouvement. Quels sont les présupposés théoriques sur lesquels elles s'appuient ? Quelles sont les méthodologies, les outils utilisés ? Quels types d'évaluation, de validation sont utilisés, proposés ?
- 2) Quels sont les champs théoriques de référence, hors du champ freinétien ?
- 3) Les grands concepts de la pédagogie Freinet.
- 4) Quelle pourrait être une recherche

de type « Freinet » en liaison éventuellement avec la « méthode naturelle » ?
5) Quels sont actuellement les points « chauds » de la recherche en pédagogie en général ? En pédagogie Freinet ?
6) Quelles articulations envisager entre la commission Recherche (structure, fonctions), le responsable de la mission Recherche (J. Le Gal), la Recherche pédagogique (I.N.R.P., Universités, C.N.R.S., etc.) le Mouvement, les supports de diffusion écrite dans et hors Mouvement (« *Modul'action* », « *Praticiens-chercheurs* », « *L'Éducateur* », revues spécialisées dans les problèmes d'éducation et de recherches en éducation) ?

Pour fixer les idées sur ce dernier point je vois le schéma suivant :



Rôles de la commission Recherche (cf. points 1 à 5 supra)

- Repérage des pratiques de recherches à l'I.C.E.M.
 - Questionnement sur ces pratiques.
 - Travail sur les concepts de la pédagogie Freinet.
 - Production propre : une recherche collective.
 - Théorisation sur les pratiques.
- Cette commission doit avoir un fonctionnement souple, pour pouvoir intégrer les

personnes qui souhaitent en faire partie à n'importe quel moment. Seul un « noyau dur » s'attachera à une production particulière donnée. La commission Recherche n'est ni un bureau d'experts, ni un bureau d'études, même si elle peut, ponctuellement et à la demande, être amenée à jouer ces rôles. La commission Recherche enfin n'a pas, heureusement, le monopole de la recherche dans le Mouvement... ni la prétention de la représenter.

En dehors des contacts personnels, il est évident que les liaisons entre ces différents pôles passent essentiellement par l'écrit. Il existe actuellement à l'I.C.E.M. trois canaux de diffusion interne et externe des travaux de recherches, mais, si la diffusion vers l'extérieur est réelle, le retour (recherches pédagogiques vers le Mouvement) est moins évident.

Comment définir le rôle et le public visé par chacun de ces canaux de diffusion ?

1. « *Modul'action* » : c'est un peu l'agenda, le répertoire, l'annonceur des recherches en cours. Sa diffusion vise les chercheurs du Mouvement, afin d'établir des contacts. Son contenu est de type pratique, informationnel.

2. « *Praticiens-chercheurs* » : c'est un peu le « creuset » de la recherche dans le Mouvement : articles d'approfondissement, dont les auteurs n'appartiennent pas nécessairement au Mouvement, articles de synthèse, de réflexion, questionnements divers, « brouillons » de recherches ou recherches achevées, critique de livres ou de revues, etc. Il existe entre « *Modul'action* » et « *Praticiens-chercheurs* » un peu la même relation qu'entre « *Techniques de Vie* » et « *L'Éducateur* ». Sa diffusion concerne les chercheurs du Mouvement ou hors Mouvement, c'est un trait d'union capital avec la recherche pédagogique en général, il peut intéresser également les lecteurs sensibilisés aux problèmes de la recherche en éducation sans être eux-mêmes lancés dans une recherche. Le contenu est à la fois informationnel et théorique, le niveau de langage est accessible à un public « averti » et/ou « spécialiste », le « jargon » n'est donc pas exclu.

3. « *L'Éducateur* » : c'est la revue du Mouvement, son miroir et sa vitrine... Une rubrique permanente « Recherche/Formation » a été instaurée. Le public visé étant un public plus large, le niveau des articles de cette rubrique doit être adapté à un lecteur « averti » mais non « spécialiste. »

PÉDAGOGIE FREINET

REVUE DE TRAVAIL ET DE RECHERCHES



PARCOURS

pour une
« mathématique
naturelle »

par Jean-François FÉRES



PÉDAGOGIE FREINET

REVUE DE TRAVAIL ET DE RECHERCHES



SAVOIR ECRIRE NOS MOTS

par Jean LE GAL



III - ADAGIETTO : VARIATIONS SUR LES NIVEAUX

« A-t-on défini ce qu'est un article, un travail présentant une approche de type « recherche » ? » demande Patrick Robo dans une lettre... Bien qu'il soit difficile de répondre simplement à une question complexe je vais tâcher de cerner un peu les choses.

Il existe bien entendu des niveaux de recherches très différents, correspondant à des niveaux d'approfondissement et de théorisation différents. De la même façon qu'un débutant en pédagogie Freinet ne se posera pas les mêmes questions qu'un praticien confirmé, les questions que l'on se pose en abordant un problème pédagogique particulier ne sont pas du même ordre que celles que se pose sur le même problème le chercheur qui y réfléchit depuis x années... A ces niveaux de réflexion et de théorisation différents correspondent des niveaux de langage également différents. Je les définirais grosso modo ainsi :

Niveau 1 : le lecteur « moyen » de *L'Éducateur* (lit des revues comme *Le Monde de l'Éducation*, les livres de la collection E3 chez Casterman, les livres de F. Oury, etc.).

Niveau 2 : le lecteur « averti » (lit des ouvrages traitant des problèmes généraux de l'Éducation comme ceux de Legrand, les livres de la collection « Sciences de l'Éducation » aux éditions E.S.F. (Lobrot, etc.).

Niveau 3 : le lecteur « spécialiste » (lit des revues spécialisées dans la recherche en éducation comme le bulletin de la Société Binet-Simon, la Revue Française de Pédagogie, la collection « *L'Éducateur* » aux P.U.F., etc.).

Ceci pour donner un ordre d'idée, bien entendu on peut contester les exemples choisis. Les niveaux de langage correspondant à des niveaux d'abstraction différents, on progresse dans l'abstraction

comme on progresse dans l'acquisition d'un langage nouveau : on commence par assimiler le vocabulaire, ensuite vient la syntaxe...

En ce qui concerne la rubrique « recherche » de *L'Éducateur*, je souhaiterais que les articles qui y figureront répondent aux critères suivants :

— « Décollement » par rapport au constat, à l'observation, à l'exposé linéaire des faits simplement rapportés.

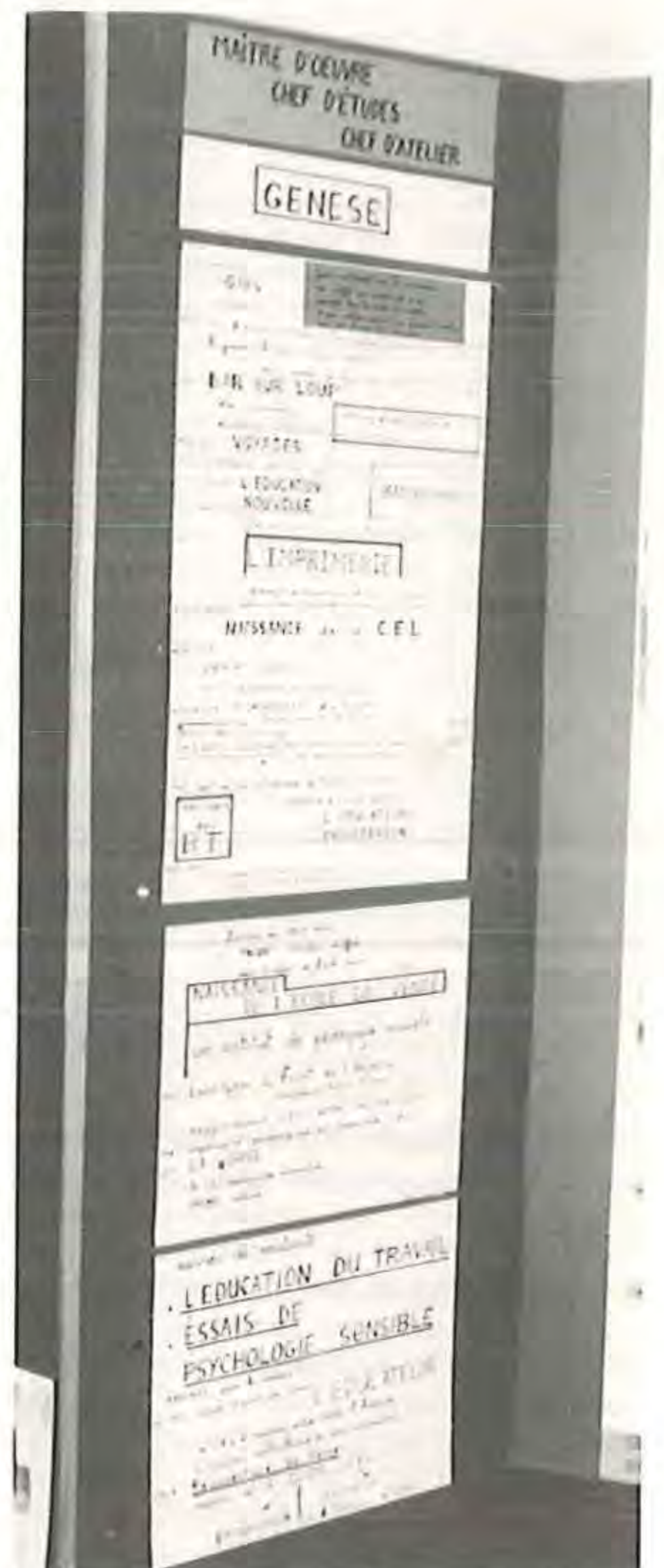
— Essai d'explicitation des phénomènes observés, de la situation étudiée, etc.

— Début de conceptualisation, de théorisation.

— Références n'appartenant pas toutes au champ freinétien.

Les références en circuit fermé finissent par s'autovalider et s'autojustifier les unes par rapport aux autres, en dehors de tout regard extérieur. Cela peut se justifier, comme cela peut devenir parfaitement piégeant ou mystifiant. Je considère le regard extérieur comme fondamental (d'où la qualité des recherches publiées dans B.T.R.). Freinet allait voir chez Decroly, C. Bernard, Ferrière, Teilhard de Chardin et bien d'autres, lui...

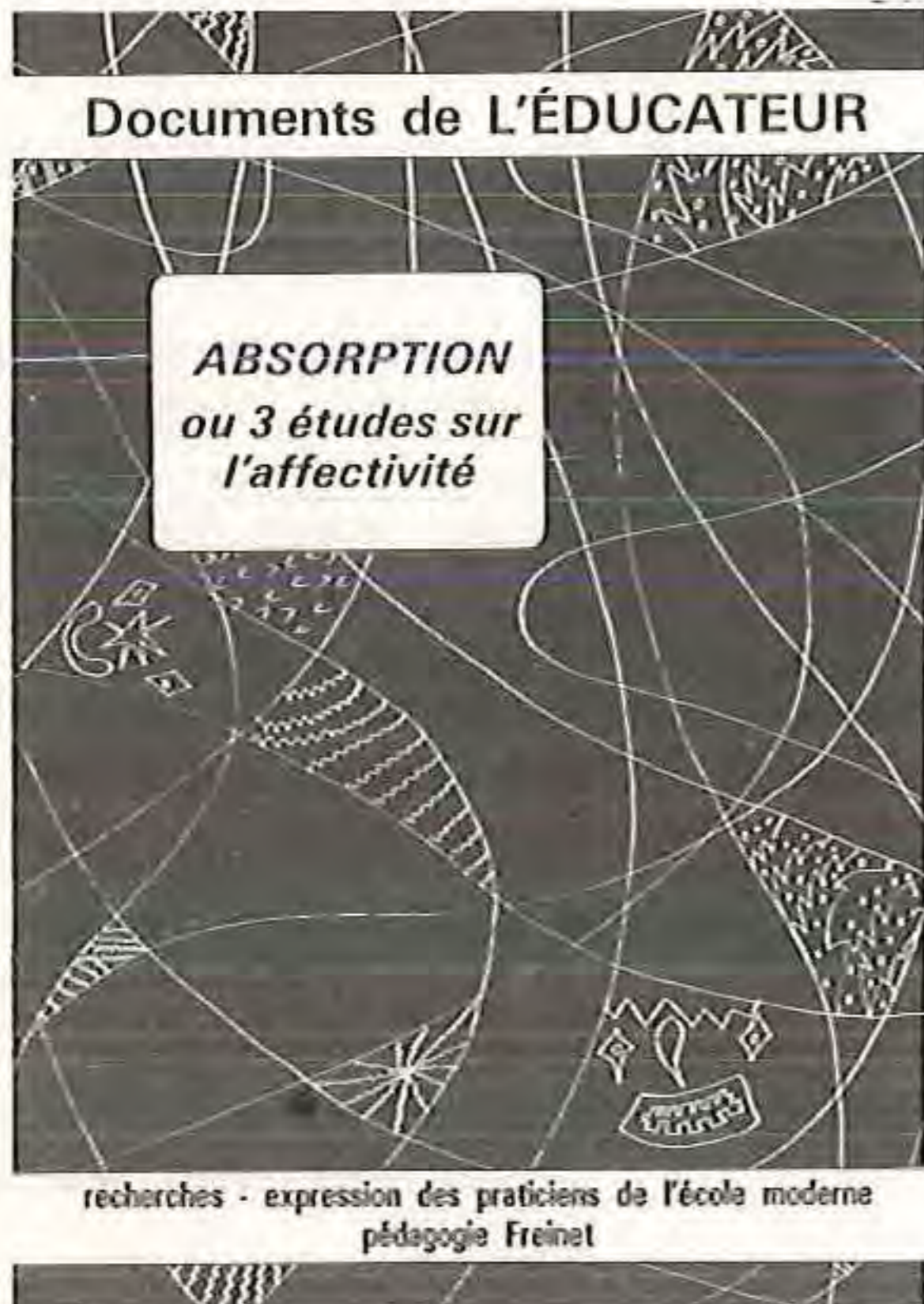
Pour en finir sur ce chapitre je dirais que les structures et les voies de communication existent... reste à les faire vivre. La vie d'une structure ou d'un organe ne se décrète pas. Elle est ou elle n'est pas.



IV - CARILLON : CLASSIFICATION DES RECHERCHES

Essai de typologie des recherches faites à l'I.C.E.M. :

1. Un premier type de recherches, en filiation directe, me semble-t-il, avec la démarche de Freinet, pour écrire l'Essai de Psychologie sensible par exemple, se définirait comme une démarche subjective, originale, intuitive, « sensible », mimétique par rapport à son objet, hypothétique, interdisciplinaire, un peu comme les démarches, toute proportion gardée, d'un Freud, d'un Lévi-Strauss, d'un Bateson ou d'un Dumezil... Ce type de démarche propose un modèle cohérent pour expliciter une réalité observée et le confronte soit à l'expérience, soit à des référents théoriques ou des observateurs extérieurs (psychanalyse, linguistique, structuralisme, sémantique etc.) Sa cohérence interne et externe (avec les modèles théoriques de référence) en garantit la solidité et la légitimité.



J.-C. Pomès : Le travail du texte (B.T.R. n° 38), Math et affectivité, Trois études sur l'affectivité : « absorption » (Documents de L'Éducateur n° 177) etc., P. Le Bohec (Rémi à la conquête du langage, Les dessins de Patrick (Casterman), et nombre d'auteurs de B.T.R. sont représentatifs de cette tendance. Le regard extérieur (unique ou pluriel) est de rigueur dans ce genre d'étude. Même si ce type de démarche semble le plus en conformité avec la démarche de Freinet, il ne doit pas être exclusif des autres, tous les types de recherches étant parfaitement complémentaires et légitimes en pédagogie Freinet.

2. Le second type de démarche est basé sur le modèle expérimental classique (voir L'Éducateur n° 15 du 30.9.84 où J. Le Gal reprend une citation de Freinet invitant à lire et à méditer l'« Introduction à l'étude de la médecine expérimentale » de C. Bernard). Ce modèle repose sur le schéma « O.H.-E.R.I.C. » (observations, hypothèses, expérimentations, résultats, interprétations, conclusions)... Inutile de s'attarder sur ce type de recherches basées sur l'expérimentation. J. Le Gal (Savoir

écrire nos mots, B.T.R. n° 26-27-28, 35), J.-C. Régner (« Évaluation et autonomie », L'Éducateur n° 1 du 31.10.84), la B.T.R. n° 16-17 (Créativité et pédagogies comparées), sont représentatifs de ce type de démarche.

3. Un troisième type concernerait les recherches en philosophie ou en histoire de l'Éducation, à propos de Freinet, de son Mouvement ou de sa pédagogie. Là aussi il s'agit de démarches pratiquées à l'Université et sur lesquelles il n'est pas besoin de s'étendre. Disons qu'elles s'attachent à analyser ou à resituer un problème éducatif, une pédagogie ou un pédagogue, soit dans une perspective historique, soit dans une perspective philosophique, ou les deux, avec les méthodes propres à ces deux disciplines. Denis Roycourt et moi-même (« Freinet et les doctrines ») travaillons dans ce sens. C'est à chacun, en fonction de son

tempérament, de ses interrogations, ses buts, ses motivations, de choisir le type de recherche qui lui convient, sachant qu'il n'existe pas UNE méthodologie ou UNE démarche, mais des types de méthodologie ou de démarches, chacun devant se construire la sienne...

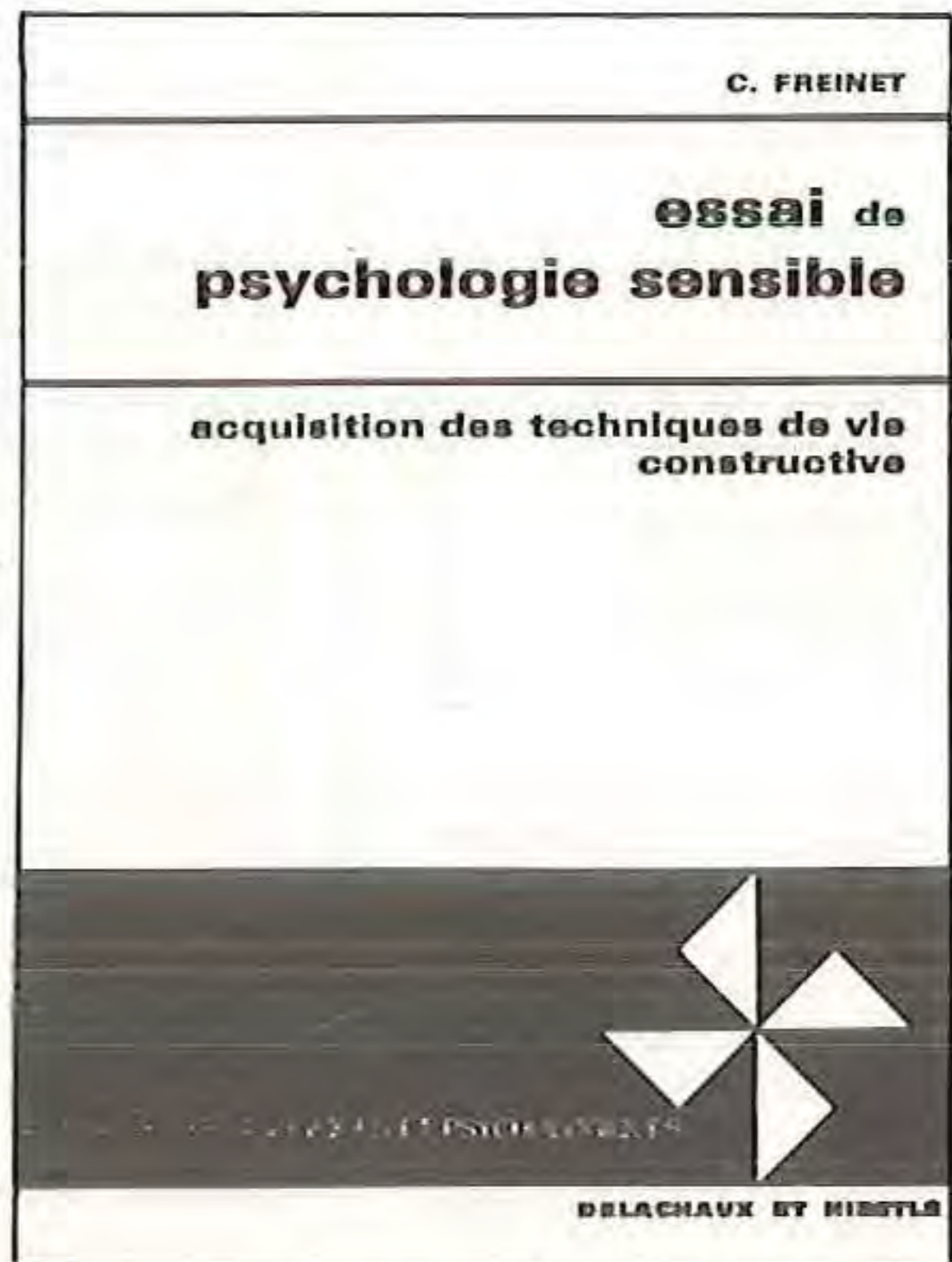
Je terminerai sur le constat de la prégnance encore trop grande à mon avis dans la recherche en éducation du modèle expérimental classique. Il me semble que les modèles interdisciplinaires issus des recherches en sciences humaines (sociologie, ethnologie, histoire etc.) conviendraient mieux pour l'étude des situations éducatives qui sont par nature complexes et traversées par de multiples courants. Mais ce n'est qu'un point de vue...

Rémy Bobichon
(à suivre)

Paul Le Bohec et Michèle Le Guillou

LES DESSINS DE PATRICK

Effets thérapeutiques de l'expression libre



L'EDUCATEUR

A

**Claire
Heber-Suffrin :**
*Les réseaux
de formation
réciproque*

« Un garçon de douze ans enseigne les échecs ; en échange, il demande de l'aide en orthographe. »
« Une jeune fille aimerait apprendre le patchwork ; en échange, elle pourrait enseigner le français parlé. »

Que sont les réseaux de formation réciproque ? Ce sont des réseaux d'échanges de savoirs, connaissances, expériences, savoir-faire, savoir être, fondés sur la réciprocité.

Ces réseaux ont fonctionné pendant quelques années dans des cités de la région parisienne à Orly, cités H.L.M., cités de transit (ils sont relatés dans « L'école éclatée » de Claire Heber-Suffrin) et se sont organisés autour, puis à partir d'une école.

Ils existent actuellement à Evry, où ils concernent quatre cents personnes, adultes, jeunes, enfants,

français ou immigrés, et se situent davantage dans le champ social que dans le champ pédagogique, pour le moment.

En voici quelques exemples : une jeune femme apprend à coudre à une autre, qui elle-même enseigne le tissage à des élèves, qui eux-mêmes organisent un stand d'information.

Une femme enseigne la cuisine à des élèves et reçoit, elle, des éléments de plomberie d'un voisin, qui, lui-même, est aidé pour une initiation en informatique par un autre participant.

Il est important que les réseaux soient accessibles à tous et, en particulier, à ceux qui n'ont jamais été reconnus, ni scolairement, ni socialement, par leurs savoirs.

Les trois quarts des participants à Evry, sont de milieux sociaux partout considérés comme en échec.

Le principe de réciprocité n'est pas évident d'emblée. Mais après une première réaction d'étonnement, dans un milieu social où l'échec est la règle, même s'il n'est pas toujours analysé, où l'on s'en rend coupable et seul

coupable, proposer et faire essayer une autre définition de la réussite permet d'inventer un nouveau type de relations sociales, plus solidaires, plus égalitaires. Des dynamismes, des désirs de formation et d'action naissent. De nouveaux potentiels éducatifs, collectifs et individuels se découvrent. Les différences sont reconnues et respectées.

Les objectifs de l'organisation de cette réciprocité dans l'échange des savoirs :

Ils sont sociaux et pédagogiques.

Il s'agit de permettre à chacun de se créer ou recréer des relations valorisantes et égalitaires, où la dignité de chacun sera respectée. Pour cela, il s'agit :

- de permettre à chacun de découvrir qu'il a des savoirs, même si ceux-ci n'ont jamais été reconnus,
- de permettre à chacun de se découvrir ou redécouvrir des désirs d'apprendre,
- de permettre à chacun de prendre conscience des manques des autres et

de ses propres manques. Exemple : une jeune femme habitant à Evry depuis quatre ans a osé enfin dire qu'elle ne savait pas prendre les transports en commun. Ses compagnes ont alors compris qu'elles possédaient beaucoup de savoirs qui pouvaient manquer à d'autres.

Les fondements plus pédagogiques sont les suivants :

— Celui qui est enseignant de ce qu'il sait est mis en situation de réussite, et la réussite génère la réussite, elle entraîne la confiance en soi qui, nous le savons tous, permet le développement des facultés intellectuelles.

— Celui qui est mis en situation d'enseigner ce qu'il sait, ce qui le passionne, voudra transmettre son savoir et en tâtonnant sans doute, découvrira des démarches de transmission des connaissances qui lui serviront à lui-même à mieux appréhender, percevoir et positiver celles de ses enseignants. Enfin, être mis en situation d'enseigner même ce qu'on maîtrise mal est sans doute un moyen efficace

V

de mieux posséder ces savoirs. On ne connaît que ce que l'on construit par sa propre recherche. En tant qu'enseignant, nous avons certainement plus appris que lorsque nous étions élèves.

Exemple : si on met un enfant qui sait mal lire en situation d'aider à lire un plus jeune, c'est celui qui est l'enseignant qui fera sans doute le plus de progrès. On peut dire qu'on apprend davantage en jouant le rôle d'enseignant que lorsqu'on est élève. Il est pourtant important que chacun soit aussi dans une situation d'enseigné, nous le verrons plus loin.

Pour finir, à travers ces objectifs plus ou moins pédagogiques, les termes sont toujours à côté de la réalité qui est plus complexe, il nous semble que c'est vers une tolérance constructive qu'aboutit cette démarche qui n'est pas seulement une démarche, mais un choix de société, mais une idée de l'autre et de ses possibles. Tolérance, parce que l'autre est respecté dans ses savoirs et savoir être, constructive parce qu'elle construit chaque partenaire et

I

peut-être même des savoirs.

Parler autrement de réussite et d'échec

Faut-il envisager la mise en place de ces réseaux dans une classe comme un moyen de lutte contre l'échec scolaire ?

Ce serait alors lui donner une fonction très réductrice. Nous parlerons donc autrement de réussite et d'échec.

Cette proposition suppose plutôt une redéfinition du savoir et il serait d'ailleurs plus juste de parler de savoirs pluriels, de multiplicité de compétences.

La notion d'échec scolaire se fonde essentiellement sur le déficit plus ou moins justement constaté, en sacralisant d'une part le savoir strictement scolaire, seul référent et d'autre part en excluant toute la diversité des savoirs périphériques issus du milieu, des cultures différentes et du tissu social.

Ici, l'enfant est condamné à jouer le rôle d'enseignant et le maître celui

T

d'enseignant. Tous deux prisonniers de la hiérarchie des savoirs scolastiques.

Peut-être vaudrait-il mieux faire un constat plus naïf, voire plus objectif :

« Je ne sais pas que je sais. »

Reconnaître et prendre en compte tous les savoirs et tous les désirs d'apprendre, c'est établir une inversion salutaire : l'enfant devient enseignant en situation active. Savoir apprendre à l'autre et savoir apprendre de l'autre, paraissent être désormais les véritables enjeux.

On expérimente du même coup la réussite et la **réhabilitation** de son image sociale.

Où en sommes-nous ?

Développer les réseaux, cela nous paraît un objectif et une nécessité. Si l'on ne se développe pas, on disparaît : toute expérience de ce type doit s'autogénérer mais aussi s'autorégénérer.

Une douzaine d'enseignants d'Evry ont déjà commencé à travailler en ce sens ou vont commen-

E

cer à la rentrée.

Ils ont fait deux choix :
— Ils vont organiser leur classe pour que l'enseignement réciproque en soit une dimension importante.

— Ils vont noter, observer les transformations que cela pourra opérer pour les enfants en difficulté scolaire et sociale.

Par ailleurs, en lien avec le groupe permanent de lutte contre l'illettrisme, nous développons cette action en un certain nombre d'autres lieux en France.

Enfin, des enseignants de l'I.C.E.M. se sont dit intéressés à essayer et observer ce qui se passe. Nous organiserons des échanges réguliers entre tous ces « essayeurs » pour qu'ils puissent se soutenir et s'entr'enrichir.

Ce groupe reste ouvert.

Prenez contact avec
Claire Heber-Suffrin
13, rue Rochefort
91000 Evry
Tél. : (16)6.079.22.32

Signataires de ce texte pour l'atelier du congrès :
Madeleine Brunier, Nicole Majchrzak, Pierre Parlant, Claire Heber-Suffrin.

LES JEUNES EN DIFFICULTÉ

Voici la suite de la transcription du débat sur le thème des jeunes en difficulté que nous vous proposons dans le numéro 3 de L'Éducateur. Ce débat a été réalisé par le groupe girondin de l'École Moderne.



... ET DES ADULTES FACE A CES JEUNES ?

M. Cocagnac. — Tout cela nous renvoie à nous, adultes : comment nous situons-nous par rapport aux jeunes et surtout à ces jeunes en difficulté ?

G. Challa. — Je voudrais prendre deux ou trois exemples assez différents : l'autre jour, j'étais avec un groupe d'adolescents en formation pour devenir animateurs de centres de vacances, un groupe de filles. Ces jeunes filles venaient d'un même établissement scolaire et vivaient pour la plupart dans un internat de L.E.P. S'est posé entre nous le problème d'élaborer un certain nombre de règles de vie, en particulier l'heure du coucher. Première réaction : « Dans la structure dans laquelle on vit, on ne nous demande jamais notre avis là-dessus : dix heures, on éteint les lumières, tout le monde doit être couché, le silence instauré, etc., il n'y a jamais le silence, parfois le bazar et les colles tombent. Ça, c'est le système autoritaire et rien n'évolue. » Ce qui est frappant, c'est que par rapport à cette règle, il y a

transgression, constamment. Mais quand on les met en situation d'en discuter, argumenter, négocier, ils sont surpris puis c'est : « Même si on arrive à négocier quelque chose, de toute manière on n'y arrivera pas. » Il y a là une sorte d'intériorisation de : « La règle non-négoiée n'ayant pas réussi, on ne voit pas pourquoi la règle négociée réussirait. »

Autre exemple : j'étais professeur dans un collège et j'étais parti en classe verte pendant quatre ou cinq jours avec deux classes. Lorsque nous avons préparé cette sortie avec les collègues, j'avais constaté à ma grande surprise, en posant le problème des règles de vie, que mes collègues parlaient avec l'idée qu'on ne dormirait pas pendant cinq jours et qu'ils ne feraient rien pour qu'on puisse dormir ; parce que là encore, les autres années, c'était comme ça et personne n'avait imaginé qu'on puisse poser quelque part une règle de vie qui ne soit pas une règle de vie autoritaire. Poser le problème de négocier une règle, de la tenir, était inimaginable. Ces exemples me semblent bien

témoigner de cette difficulté : soit on pose la règle autoritaire, toujours transgressée, soit rien n'est possible, et de la part des adultes et de la part des jeunes. Lors d'échanges, toujours avec ces jeunes en formation, sur « Comment ils pouvaient intervenir par rapport à des enfants », on a entendu presque à l'unanimité qu'il n'était pas question de négocier un certain nombre de règles de vie de leur part avec des enfants de dix-douze ans, par peur de se faire bouffer, etc. Donc adultes comme jeunes, nous sommes dans l'impossibilité de sortir de cette image soit de l'autoritarisme soit du laxisme total.

J.-L. Feyte. — Il ne faudrait pas en rester à des constats négatifs, mais voir qu'éduquer, ce n'est pas vouloir de l'échec pour faire progresser mais s'appuyer sur des réussites pour permettre le développement. La norme nous paraît nécessaire mais comme élément de références, qui peut varier en fonction des cultures, des lieux, des temps, etc. La problématique objet-sujet n'est pas seulement celle des enfants en difficulté mais celle de tout

le monde, dans l'Éducation Nationale. Elle se situe de façon plus dramatique au niveau des enfants en difficulté : quand les jeunes nous parlent de leur expérience d'éducation à l'école, on perçoit très vite qu'ils n'ont aucun droit, ni à l'expression ni à la parole, ni même à la participation active dans leur éducation. Les enseignants qui ont envie de faire participer des jeunes à la construction de leur personnalité le font aussi bien dans des structures dites normales que dans des structures spécialisées ; les enseignants qui ne le font pas ne le feront ni dans l'une ni dans l'autre.

La question se pose actuellement en termes d'actions possibles, de **responsabilisation de l'adulte**. Il y a eu à un moment donné, dans la société, un refus de la part des adultes de prendre leurs responsabilités envers les jeunes ; il y a eu une forme de désarroi autant chez les adultes que chez les jeunes. Une des réponses possibles actuellement par rapport aux jeunes, qu'ils soient ou non en difficulté, c'est bien que les adultes sachent quelles sont leurs responsabilités et qu'ils acceptent de les assumer.

INSTRUCTION ? ÉDUCATION ?

X (homme). — Nous avons posé le problème en terme de relations entre l'enseignant dans le groupe scolaire et l'enfant en difficulté. Il me semble que le problème est autrement plus complexe que celui-là.

L'enseignant est à la fois objet et sujet. Il est objet parce qu'exécutant dans le cadre d'objectifs définis (et on les a définis pour lui), et il est sujet en tant qu'acteur et c'est là que l'on retrouve la part de la relation avec l'enfant et du rôle éducatif. Mais c'est encore plus complexe, car **l'enfant, dans l'école, est aussi porteur du discours de sa famille, des projets que la famille a faits pour lui. Il est aussi porteur de ses propres projets** qui ne sont pas forcément ceux de la famille ni ceux de l'école. Comment se fait la sélection, puisqu'il y a sélection ? C'est une sélection **par l'échec** : arrive en troisième celui qui peut pas-

ser au-delà ; celui qui ne peut suivre la filière noble lycée-université, est en situation d'échec et le vit comme tel. Une orientation va se faire soit vers la vie active, terme intéressant à analyser, soit vers les L.E.P. qui ont réagi violemment contre ce choix qui est un choix professionnel par l'échec. Enfin nous rencontrons un certain nombre de nos enfants dans le cadre des S.E.S. : on en a parlé.

Mais cet échec ou ces difficultés à vivre la scolarité, nous les rencontrons aussi tout au long des classes du primaire et du second degré ; au niveau des lycées, il y a eu une filière noble qui était celle des mathématiques.

En définitive, qui est en difficulté, qui n'est pas en difficulté dans ce système-là ?

Il y a un projet pré-établi qui est imposé à l'ensemble des petits français et leur famille, projet que nous ne maîtrisons pas. Mais il y a d'autres projets, notamment ceux des parents, qu'ils ont à partir de leur propre scolarité datant d'il y a une quinzaine d'années, par rapport aux structures qu'ils connaissaient de la formation professionnelle ou de cycle long ; c'est ainsi que reste dans les esprits de beaucoup de familles la préparation à quatorze ans dans la profession par l'apprentissage.

Nous nous trouvons en difficulté aussi par rapport à l'évolution à la fois sociale, socio-professionnelle, socio-économique, dans la relation avec les familles qui ont une vision différente de nous de

ce qui se passe sur le terrain. Tout cela rentre en ligne de compte dans la grande difficulté qu'a l'école à situer son action, et surtout les enseignants à définir leur rôle.

PÉDAGOGIE DE LA RÉUSSITE ?

M. Méric. — En ce qui concerne les enfants que j'ai en S.E.S., quant à leur milieu, leur appartement exigü, un enfant, s'il ne connaît pas autre chose, ne va pas se plaindre de son appartement. Leurs appartements sont très beaux, il y a de belles tapisseries, de beaux salons ; seulement, quand le même rentre, qu'y a-t-il comme loisirs dans l'appartement ? La télévision. La télé, et le plus souvent le père au chômage qui regarde la télé. **Question du public :** Mais ce n'est pas pour ça que l'enfant n'a pas de réussites ?

A. Oviève. — Heureusement que les gosses ont des réussites ! Mais est-ce que ce sont des **réussites prises en compte par l'école** ? C'est ça le problème. Il ne faut pas nier l'impact qu'a une réussite ou un échec à l'école sur le bien-être de l'enfant.

C. Touzot. — Autant il faut se méfier d'un discours qui ne verrait que l'échec, autant il faut se garder d'un discours qui dirait que les enfants réussissent toujours de toute façon.

M. Méric. — Pour que nos élèves puissent avoir le véritable



Francis Labat, Beaubourg, Paris



sentiment de leur réussite, il n'y a qu'un moyen : c'est **partir d'eux et de leur niveau**, les rendre conscients du niveau où ils en sont, au début de l'année ; qu'ils sachent le barreau de l'échelle d'où ils partent et qu'ils puissent se rendre compte, par les tableaux qui sont affichés dans la classe ou dans leur classeur ou ailleurs, qu'à un certain moment ils ont monté de un, deux ou trois barreaux.

C'est-à-dire, ne pas les comparer à la norme car ils seront toujours en-dessous, mais partir d'eux et leur donner la possibilité de se rendre compte qu'ils montent.

M. Ducom. — Les enfants connaissent des choses. Un tel voudrait qu'on parle de mécanique et les professeurs ne parlent pas de mécanique ; si on en met qui parlent de mécanique, cela va-t-il arranger les choses ? C'est si l'enfant **parle** que ça va aller mieux. Dans tous les cas, les enfants sont capables de réussites ; il faut trouver les outils qui le leur permettent dès le départ, pas avec des échelles...

M. Méric. — Tout à fait d'accord, mais au niveau des acquisitions scolaires dont on a quand même à tenir compte (les opérations, les problèmes, l'orthographe) puisqu'on se situe dans les contraintes et les buts de l'école, les échelles de niveau, fabriquées par moi, les aident beaucoup et les stimulent à aller plus loin et à se dépasser.

M. Ducom. — Il me semble qu'il manque une étape avant qu'ils constatent le premier niveau ; il y a une bataille à mener, celle de leur faire com-

prendre, individuellement ou collectivement, qu'ils sont **capables** d'aller assez loin tout de suite.

M. Méric. — Tout à fait d'accord, c'est la démarche que j'ai.

M. Ducom. — C'est le pari d'une évaluation formative bien lue : il faut que les enfants vivent une expérience **en rupture** décisive avec ce qu'ils ont vécu avant et qui leur montre qu'ils sont capables de réussir face à eux-mêmes et face aux autres. Ainsi, on passe par toutes les possibilités qu'ont les enfants et surtout les adultes. Car les enfants en difficulté, c'est d'abord les adultes qui ont des difficultés à analyser l'ensemble des enjeux que les enfants développent à l'école. Par exemple, les enfants de commerçants ont des difficultés, assez fréquemment : quel est la part du mépris qu'ont les intellectuels face à certaines professions ?

M. Sanner. — Il est important de considérer les difficultés comme **des obstacles à surmonter** et qui sont relatifs et que je vais même **donner comme objectifs** à franchir à l'intérieur d'un projet. C'est dans cette perspective qu'on travaille dans certaines recherches à l'I.N.R.P., en didactique des enseignements généraux. C'est très différent de l'interprétation de Piaget qui dit « à tel âge, il y a tel obstacle ». La notion d'obstacle doit être relativisée, celle de difficulté aussi, bien qu'elle soit plus vaste parce que sociale également.

M. Ducom. — J'ai parlé de démarche de haut niveau et au

G.F.E.N. on a pas mal de ces démarches qui permettent à l'enfant de réussir ; elles ne sont pas complètes tant qu'il n'y a pas eu bataille pour que les enfants puissent restaurer la faculté de concevoir comment ils sont. Le choix, il est celui de **renverser la situation**, en pariant sur quelque chose qui n'existe pas : le pari qu'ils peuvent lutter.

A. Ovieve. — Un exemple personnel pour illustrer un peu ce que tu dis sur l'image négative de soi qu'ont certains enfants : un enfant de treize ans en sixième avec déjà deux ans de retard aurait basculé (les résultats n'y étaient pas, il commençait à s'agiter, etc.), s'il n'avait pas été pris par une équipe, s'il n'y avait pas eu de prise de conscience de cela ; en ce moment, c'est un enfant qui est en train de restaurer son image alors qu'il avait tous les traits d'un enfant devant passer en C.P.P.N. : prise de confiance en lui-même, quelques réussites valorisées par l'école, avec une équipe derrière.

M. Cocagnac. — Pas faire le pari seul ! Ça peut être aussi la tentation de faire appel **aux experts**.

G. Challa. — Dans nos centres de vacances, on entend souvent demander, quand on a des difficultés importantes avec les jeunes, des éducateurs spécialisés dans l'équipe. Mais comme beaucoup de nos jeunes viennent d'institutions où ils allaient avec des éducateurs spécialisés, voyez le problème... Autre chose : les L.E.P. essaient de prendre en charge, dès leur entrée en première année, des jeunes relevant de sections spécialisées. L'expérimentation a permis un certain nombre de choses, mais la tentation du corps enseignant est, non pas de chercher, avec les quelques personnes qui ont acquis une légère avance sur ces problèmes, à comprendre et mettre en place, mais de se décharger sur elles. On réunit un groupe de quinze élèves issus de l'ensemble des classes et dits en difficulté, repérés, et on dit : « Occupez-vous de ceux-là, nous n'allons pas nous ennuyer avec eux. » Là encore, vous êtes là pour ça, les experts.



EN GUISE DE CONCLUSION

M. Cocagnac. — Par rapport aux logiques qui sont les nôtres, à l'approche philosophique, éducative qui est la nôtre, chacun de nos mouvements a la possibilité d'œuvrer dans les créneaux qui sont les siens. Les mouvements sont les lieux privilégiés où les adultes peuvent, par rapport à ce type d'enfants, échanger sur leurs pratiques, clarifier leurs difficultés, comparer leurs approches... Et donc s'enrichir de ce que l'on a mis en place de différent.

S. Ducom. — Nous les enseignants, nous avons une responsabilité : il y a quelque chose de l'ordre des structures à changer et ensuite de la pratique quotidienne, donc notre responsabilité est engagée même si l'on ne peut pas tout changer. Il ne suffit pas de changer le discours ; je suis frappée par l'écart qu'il peut y avoir et même la contradiction entre les discours qu'on peut tenir et les pratiques qu'on mène, entre ce qu'on croit faire et ce qu'on fait. On pourrait s'interroger par exemple sur l'évaluation...

M. Sanner. — Il faut voir aussi les contradictions qu'il y a entre les propos tenus ici et un discours général de protestation contre les classes hétérogènes.

Tout le monde se plaint des classes hétérogènes ; ce discours étant universel, il doit bien avoir une signification, et s'il a une signification, ça veut dire que la pédagogie différenciée semble un idéal inaccessible.

J. Méric. — J'ai bien aimé votre façon d'activer les enfants en les rendant subversifs : c'étaient des inadaptés, vous en avez fait des révolutionnaires. Mais quand on passe le relais à quelqu'un qui n'est pas tout à fait du même avis, il y a de drôles de retombées. Il vaut peut-être mieux apprendre à lire qu'apprendre à l'enfant à poser des questions embarrassantes au milieu de la classe.

M. Ducom. — Dans cette éducation à la subversion, c'est peut-être l'exigence qu'il faut privilégier. Prendre des enfants ou des adultes (le problème se pose aussi pour des enseignants) dans une équipe, par exemple pour les rendre subversifs, suppose d'aller jusqu'au bout, jusqu'à la maîtrise des stratégies. C'est un pari ambitieux qui ne peut être mené et laissé en chemin : c'est ça ou rien.

Ce que peuvent apporter les mouvements de ce point de vue-là, c'est qu'ils sont des lieux où collectivement on peut se former, se transformer pour appréhender ces problèmes. Si les mouve-

ments sont quelque chose aussi de subversif, c'est que ce sont des lieux collectifs de confrontation serrée.

M. Méric. — Pour aller jusqu'au bout, cela impliquerait avec nos enfants plus en difficulté que les autres la nécessité de travailler en équipe. Il faudrait absolument qu'il y ait, au sein d'une S.E.S. ou d'un autre établissement, un projet d'équipe, un objectif qui soit le même par rapport à l'éducation du jeune. Pour parler encore de l'équipe, il est nécessaire, pour pouvoir aider l'enfant, de pouvoir se dire en équipe son problème, la difficulté qu'on sent chez lui, la chose qui nous a paru bizarre et en parler vraiment. Surtout ne pas oublier d'en informer la famille, même si on sait qu'elle n'est « pas bien », faire appel à la famille, la faire venir, discuter avec elle, ne pas l'oublier cette famille parce que parfois elle a besoin qu'on soit le petit éclair qui lui permettra d'entamer une démarche, de faire quelque chose. Si on doit faire appel à un spécialiste, psychologue, assistante sociale, travailler mais travailler ensemble, en un même lieu et pendant plusieurs heures.

Instructions officielles pour l'École élémentaire

Analyse pédagogique par le C.A.P. de l'I.C.E.M.

Finalités de l'École élémentaire :

Les Instructions officielles s'ouvrent sur une introduction qui est un projet ambitieux pour l'école : « Donner au pays une école forte, active, ouverte sur le futur..., Progrès de la démocratie..., Éduquer à la liberté..., Former les adultes du XXI^e siècle..., Réussite pour tous les élèves... »

Ce sont des objectifs socio-politiques avec lesquels nous ne pouvons qu'être en accord, même si nous préférons le terme « école du peuple », et si nous avons une volonté nettement plus internationaliste que celle qui est affichée ici.

Les finalités sont également d'ordre institutionnel : préparation au collège, et économique : sortir de la crise actuelle par l'investissement en éducation, d'où bien évidemment une illusion que l'on nommait il y a peu : « le pédagogisme » ! et un rappel pour nous : « l'école du peuple ne sera pas sans la société populaire », disait Célestin Freinet. Cette substitution du terme « école ouverte sur le futur » au terme « école ouverte sur la vie » est significative de la volonté de modernisation affichée. Elle dénote cependant d'une vieille tendance totalisatrice de l'école : à elle seule elle est capable de résoudre tous les problèmes, le futur, une fois encore, serait dans cette vieille dame.

Les finalités individuelles et épistémologiques affichées sont également suffisamment générales et généreuses pour emporter l'adhésion : réussite pour tous, accès aux connaissances, apprendre à penser par soi-même. Toutefois, dès l'abord, ce qui compte, et c'est une des constantes de ces instructions, ce sont « les connaissances de base », la finalité réelle est la transmission d'une culture, bien plus que le développement de l'enfant, d'une culture scolaire coupée de la culture populaire. Dans l'esprit de l'école actuelle, les risques de renforcement de l'attitude habituelle qui privilégie certaines matières et certaines « méthodes » des pédagogies irréflechies sont grands. D'autre part, comme nous le disions plus haut, concevoir la science comme une transmission de « connaissances » figées est une stérilisation de l'attitude scientifique. Les ambitions affichées dans d'autres discours ministériels de



développement de la recherche scientifique et de l'accès à la science risquent fort d'être insatisfaites.

Objectifs à long terme :

La réussite pour tous passe, dans les Instructions officielles, par différents objectifs : acquisition des connaissances de base, accès à la culture, excellence, développement des savoirs fondamentaux et accès aux technologies nouvelles. Si officiellement les domaines de connaissances et de compétences sont tout aussi fondamentaux, ce qui est une bonne chose, dans la pratique on rajoute une heure de français au C.P... comme si dans les C.P. on ne la rajoutait pas déjà au détriment de l'éducation physique et sportive par exemple, ou de l'éducation artistique qui se voit limitée encore dans son horaire.

La recherche fondamentale, en particulier sur la neurobiologie et le développement cortical a montré depuis longtemps que le développement des fonctions intellectuelles passe nécessairement et primitivement par un développement global de l'individu, par la richesse et la multiplicité des situations, des hypothèses, des vérifications, des tâtonnements, des expériences : il en va du développement de l'individu comme de celui de la science, il passe par l'expérimentation possible.

C'est donc effectivement tout l'individu qu'il faut privilégier : être social, gestuelle artistique et technologique, esprit ludique, expression corporelle, etc. En ce sens les Instructions officielles sont une aggravation d'un état de fait, d'une part par le renforcement des horaires en laissant faire la pratique moyenne, d'autre part par l'hypertrophie scolastique en toute matière.

Objectifs à court terme et moyens :

Cette contradiction entre développement de l'individu et transmission obligatoire d'un savoir figé nous la retrouvons essentiellement dans cette phrase où culmine l'hésitation : « Il faut que les connaissances et compétences, soutenues par les apports de l'école maternelle, soient acquises dès que le prévoient les programmes et en tenant compte des rythmes

propres à chaque enfant » (p. 14) C'est l'histoire de la poule et de l'œuf, du serpent qui se mord la queue !

Ces Instructions officielles sont totalement prises dans le discours illusoire de « L'École libératrice » : l'accès à la Science par l'école = l'égalité pour tous.

Prenons un exemple :

Instructions quant au français. Pour tous les enfants, quelle que soit leur origine, la langue française, dans sa diversité, s'apprend à l'école. « Il convient donc que la pratique de l'oral libre et confiante, ait toujours pour effet d'accroître simultanément la facilité et la qualité de l'expression, en particulier pour les élèves dont la pratique familiale ou sociale est éloignée de celle de l'école. » L'école est donc toujours considérée comme le lieu du modèle social, d'apprentissage du beau langage, objectif qui serait indépendant de ses conditions de production... alors qu'il faut savoir que les normes du français n'ont été fixées qu'avec la montée de la bourgeoisie industrielle et normatrice. En créant chez les enfants des milieux populaires la conviction de leur incapacité à réussir, par un processus de dévalorisation-auto-dévalorisation, l'école crée une inhibition totale à s'exprimer par oral et par écrit, et crée un véritable « handicap linguistique ». Ce ne sont en fait que les pratiques qui s'appuient, comme la pédagogie Freinet, sur la langue réelle, qui peuvent assurer un apprentissage linguistique fonctionnel.

Considérant alors la science comme une somme figée et obligatoire, ou tout au moins comme une culture qui ne peut qu'augmenter, l'approche de l'apprentissage se fait en termes de programmes, objectifs conceptuels à atteindre au temps fixé. C'est oublier qu'être scientifique c'est être capable d'une réorganisation constante des connaissances !

Il y a donc incohérence entre ces objectifs où il est dit que la pédagogie est une « pédagogie de l'activité », que l'enfant joue « un rôle actif » dans cet apprentissage et d'autre part des programmes figés qui conduiront à la pratique des méthodes périgourdines (le gavage des oies !), programmes, et si l'on en prend le détail, qui relèvent d'un encyclopédisme dépassé et irréaliste. Ces programmes « modernes » sont

d'ailleurs pour la plupart un exposé des titres des anciens programmes : même programme en français, en mathématiques léger (?) allègement, catalogue en musique et en arts plastiques. C'est la science et la technologie qui se taillent, dans les nouveautés la part du lion, avec cinquante heures en cours moyen. Certes l'opération Informatique pour tous permettra de combler en partie l'énorme retard accumulé, mais s'il est positif de noter le souhait de mener les enfants à la programmation, pourquoi ce silence sur l'enseignement assisté ? Créera-t-on une sélection par l'informatique ? En sciences, c'est le règne de l'encyclopédisme. On ne préconise pas de méthodes (ce qui serait fondamental) mais les acquisitions à faire ne facilitent ni l'innovation ni l'expérimentation ! Les thèmes à aborder sont des thèmes où l'abstraction est reine, le travail sur le concret, rare, que ce soit en astronomie, en géologie, en biologie, avec « les énergies », « mécanismes et électromécanismes », « objets et systèmes informatiques ». Il en est de même en histoire et géographie où l'on revient aux conceptions anciennes. Le catalogue des connaissances à acquérir est assez énorme et correspond non à l'intérêt de l'enfant (qui commence seulement à douze ans à maîtriser les relations entre l'espace et la carte, la chronologie et ses charmes...) C'est bien plutôt une complaisance vis-à-vis de l'académie et des parents qui vont pouvoir « évaluer » les connaissances de leurs enfants. Programme pour jeu des mille francs...

Certes on parle de sujets d'étude. Ce n'est pas exactement la démarche de recherche/enquête !

L'Instruction civique ? On parle certes de vie coopérative. Mais en y adjoignant un catalogue. On admettra sans peine les grands principes énoncés, mais c'est sur le plan de la démarche qu'il faut s'interroger : les droits de l'homme doivent se vivre en classe, par la démocratie en acte. Notons en passant, l'appel à participer aux campagnes des organismes humanitaires pour suppléer aux manques des états qui investissent dans des industries de mort.

S'il y a un programme d'Éducation physique et sportive, celui-ci est plus programme sportif qu'éducatif, en oubliant particulièrement les jeux corporels.

Donc, accumulation de connaissances, programme strict, vision du monde qui n'est guère fondée sur la confrontation, l'expérience, mais trop souvent sur l'abstraction, en ne prenant pas en compte la culture propre des jeunes et la globalité de la société (cohérence éducative, coéducation,



etc.). Chaque enfant est placé seul face aux programmes avec pour intermédiaire unique le maître, seul responsable de sa pédagogie.

La liberté pédagogique :

On peut, certes, se réjouir de cette phrase importante: « le choix des méthodes et des démarches pédagogiques relève d'abord de l'initiative et de la pédagogie du maître. » Voici qui doit nous permettre de travailler. Et pourtant, cette phrase est peut-être la plus antipédagogique de tout le discours... Expliquons cet apparent paradoxe.

Voici que sortent en livre de poche les « programmes et instructions » qui ont valeur d'obligations. La pédagogie, la relation maître-élève, l'importance pour les contenus eux-mêmes des démarches d'apprentissage (par essai-vérification des hypothèses) sont reportées à des fiches pédagogiques. La pédagogie n'est plus que le moyen de transmettre des connaissances, la vie de la classe n'est pas considérée comme étant en elle-même éducative.

« Apprends comme tu voudras », mais apprend ce que je te dis, le Thélème des Instructions officielles nouvelles est un Thélème pour fort en Thèmes...atiques.

Certes, les Instructions officielles ne nous ont jamais empêchés de travailler. Mais enfin, il n'en est pas moins vrai que ces pages qui devraient être le projet d'école de la gauche au pouvoir signent la victoire de l'irrationnel en éducation. Il n'en est pas moins vrai enfin qu'elles réaffirment, et d'une manière aggravée, le poids de la hiérarchie sans donner de possibilités réelles pour travailler autrement... et mieux.

Pour le C.A.P.
Synthèse d'Eric Debarbieux

Encore quelques échos de notre 38^e Congrès

► Les amis de Freinet et de son mouvement

Ce secteur de travail a été présent tout au cours du congrès. Merci aux organisateurs de ce congrès de lui avoir réservé une place privilégiée à la librairie C.E.L.

Nous aimerions mettre l'accent sur deux aspects positifs : 1. Au niveau « contacts » avec les travailleurs du mouvement sous forme :

- d'interviews personnelles,
- de contacts individuels (... avec plusieurs travailleurs ayant comme projets de préparer des thèses : maîtrises, doctorat...),
- de contacts « collectifs » (à l'une des réunions de travail du secteur Délégué départe-

mental) pour répondre, hélas, un peu trop vite, aux demandes des jeunes camarades. De plus en plus nombreux sont les jeunes qui s'intéressent à la triple dimension : pédagogique, politique, sociale de l'œuvre et de la vie de Freinet.

Pour nous, c'est évidemment un aspect fort sympathique et encourageant. Mais c'est là que nous ressentons la nécessité : a) de classer, au plus vite, toutes nos archives « Amis de Freinet », b) de créer cette Fondation nationale (ou internationale) C. Freinet.

Pour répondre à toutes les demandes émanant aussi des pays hors frontières. (Exemple : la camarade allemande qui travaille sur le thème : « L'influence de l'environnement sur la pensée pédagogique de Freinet »).

2. L'Assemblée générale des Amis de Freinet et de son mouvement.

Très originale et fort sympathique dans la mesure où nous avons « décloisonné » avec nos amis « Renaissance de Cauduro » (nous nous retrouvons être souvent les mêmes...). Nous ne relèverons pas, ici, dans sa totalité, l'objet de cette Assemblée générale.

Nous mettrons seulement l'accent sur ce que ce secteur peut apporter au mouvement I.C.E.M. :

- projet de catalogues de documents pour les groupes départementaux,
- correspondance individuelle...
- thèmes essentiels dans les bulletins « Amis de Freinet et de son mouvement. »

Pour que ceux-ci continuent à être aussi appréciés que les derniers numéros, nous aimerions connaître les souhaits du plus grand nombre de travailleurs du mouvement.

Voici quelques sujets de thèmes relevés au cours de la discussion :

- C. et E. Freinet... et la santé.
- Les invariants pédagogiques.
- Les congrès Freinet.
- Freinet et le P.C.
- Freinet et le G.F.E.N.
- etc.

Il y en a bien d'autres, sûrement. Nous aimerions les connaître dès que possible. Merci. P.S. : Le documentaliste (démisionnaire) souhaiterait que les délégués départementaux qui n'ont pas répondu à sa circulaire veuillent bien donner signe de vie, sinon de vitalité...



Cauduro

L'Assemblée générale, sous la présidence de Maurice Rochar, a adopté le rapport moral et approuvé le bilan financier. Après une période difficile, un regain d'intérêt pour Cauduro se manifeste dans le mouvement. Des stages ont de nouveau eu lieu en 1985. La maison peut vivre si on s'en donne les moyens et... si elle est utilisée.

L'Assemblée générale décide :

- De donner mandat au bureau de la S.C.I. Cauduro, de s'occuper de la dissolution éventuelle de la S.C.I. et de la création d'une association loi 1901 en vue de :

- soit dissoudre la S.C.I. et céder les biens à la C.E.L. avec contrat location-gérance à une association loi 1901 « Amis de Cauduro » par exemple ;
- soit dissoudre la S.C.I. et céder les biens à cette association « Amis de Cauduro ».
- soit maintenir la S.C.I. et louer en gérance la propriété à cette même association.

La deuxième solution semble la meilleure.

- De considérer que les membres du conseil d'administration, absents, non à jour de leurs cotisations et n'ayant pas répondu au courrier, sont démissionnaires.

- De donner un délai d'un an au bureau auquel s'ajoutent Lucienne Marion et Raymond Dufour, pour réunir toutes informations nécessaires pour que les associés puissent se prononcer clairement au cours de l'assemblée générale qui sera convoquée dans l'été 86.

- De ne plus envoyer d'informations individuelles aux associés qui n'ont pas répondu depuis 1984 et qui ne répondront pas (cotisations, lettres) avant décembre 1985.

Séance levée à 19 heures.

La secrétaire de séance :
Colette Masson

Conseil d'administration actuel :

Maurice Rochar, Thézan-les-Béziers - 34490 Murviel-les-Béziers.

Michèle Boursier (parts, cotisations), 25 rue L. Bourgeois - 44600 Saint-Nazaire.

Jacques Masson, 162 route d'Uzès - 30000 Nîmes.

Marion Lucienne, Saint-Martin d'Ollières - 63980 Vernet-la-Varenne.

Raymond Dufour, 6 rue J. Racine - Goincourt - 60001 Beauvais.

Cauduro : c'est quoi ?

Un ensemble de biens immobiliers acquis par un certain nombre de membres de l'I.C.E.M. mis à la disposition de tous pour l'organisation de rencontres, stages, séjours, etc. Cet ensemble est fonctionnel... On y trouve des salles entre trente et soixante-dix mètres carrés de surface, une cuisine équipée pour nourrir quarante personnes, des lits et matelas pour vingt-cinq personnes, des sanitaires (deux W.C., deux douches et trois lavabos), un peu de matériel pour bricoler, sept hectares de prés, landes et bois...

Il y a encore des travaux à faire... et chacun peut s'y rendre pour des vacances « bricoleuses » (un plan des travaux est affiché sur place).

Situé dans une région sauvage, Cauduro offre aux amateurs de nature (naturisme aussi !) de randonnées, de découvertes géologiques, minéralogiques et floristiques, un champ inépuisable à leur curiosité...

Aidez-nous à faire vivre et connaître Cauduro :

- En devenant membre actionnaire (particuliers ou groupes).
- En participant aux travaux d'été.
- En y organisant des stages et des rencontres (vingt-cinq à trente personnes).
- En y amenant vos élèves (classe découverte moins de cinq jours).

Aidez-nous à poursuivre l'aménagement des locaux :

- En devenant membre actionnaire (bis !)
- En proposant des dons en nature pouvant être utiles dans une maison d'accueil :
 - mobilier : tables, chaises, bancs, etc.,
 - vaisselle et matériel de cuisine,
 - machines diverses (en état bien sûr !),
 - portes, fenêtres, matériaux de construction, etc.,
 - poêles à bois ou cuisinières (urgent pour les périodes fraîches).

Enfin tout ce qui peut être utilisé par des stagiaires : duplicateurs alcool ou autres, papiers, métiers à tisser, pyrogravure, peintures, etc.

Signalez toutes vos possibilités à Jacques Masson, 162, route d'Uzès - 30000 Nîmes. Il pourra se charger du transport et vous facilitera l'utilisation de la maison.

Informations : Maurice Rochar, Thézan-les-Béziers - 34190 Murviel-les-Béziers.

Adhésions et finances : Michèle Boursier, 25 rue Le Bourgeois - 44600 Saint-Nazaire.

► Vie de la Commission Enseignement spécialisé

Vers un dynamisme pédagogique...

L'année 85-86 est déjà bien amorcée pour chacun sur son lieu de travail, mais elle l'est aussi et surtout pour la commission Enseignement spécialisé de l'I.C.E.M. !

En effet, après le Congrès de Villeurbanne, le démarrage des activités de la commission Enseignement spécialisé fut très dynamique et porteur de nombreuses pistes d'activités, de travail et de recherche, qui, outre les échanges écrits, devaient se concrétiser dans les classes mais aussi lors des futures rencontres de la commission Éducation spécialisée.

Le 38^e Congrès I.C.E.M. de Villeurbanne :

La commission Enseignement spécialisé, commission nationale de l'I.C.E.M. y participa activement. Ses objectifs (annoncés dans *Chantiers* et *L'Éducateur*) étaient : **présence-accueil, présence-pédagogique et militante, présence-ouverture**. Le bilan final montra que le contrat fut rempli :
 • **Sur le plan de l'accueil** : La salle affectée à la commission était ouverte en permanence avec une présence constante de l'équipe d'animation. L'aménagement et la « décoration » tant intérieurs qu'extérieurs, particulièrement étudiés et soignés donnaient bien le ton de la commission : sérieux et humour. L'ensemble fit qu'il y eut beaucoup de « visiteurs » dont certains ne purent s'empêcher de revenir quotidiennement... jusqu'à, pour quelques-uns, s'intégrer dans « l'équipe de la commission » !

• Sur le plan pédagogique et militant :

La commission fut organisatrice et animatrice de nombreux ateliers sur des thèmes différents, notamment :

— Instructions officielles, pédagogie Freinet et enfants en difficulté :

Environ quatre-vingt personnes ont échangé à partir des derniers programmes officiels sur le problème et les « risques » qu'ils présentent (pour les enseignants, les parents, les enfants), sur leur (non)efficacité pour l'éducation des enfants, en particulier ceux ayant des difficultés. Il y fut aussi question de la politique de l'I.C.E.M. en ce domaine.

— Organisation coopérative de la classe : Une cinquantaine de présents, à partir de la présentation de l'organisation de sa classe par un praticien, ont parlé de leurs pratiques personnelles, de leurs problèmes, de leurs difficultés, de leurs réussites. Échange à la fois

pratique et théorique, mais surtout enrichissant, en particulier lors de travaux en petits groupes. De la pédagogie concrète !

— Violence : Une vingtaine de personnes ont échangé sur ce problème de la violence en classe et en établissement, à partir de témoignages des présents. Réflexion intéressante sur la place et le rôle de l'adulte, sur des solutions possibles. Des pistes de travail sont lancées.

— Formation : Débat avec André de Peretti (chargé de mission à la Formation par A. Savary) et avec la participation de Francine Best (directrice de l'I.N.R.P.).

Environ quatre-vingt dix personnes étaient là pour entendre et interroger A. de Peretti sur les questions suivantes :

— Quelle place occupe le problème des enfants en difficulté dans la formation des maîtres ?

— En quoi la nouvelle formation est-elle efficace pour une école moderne et de la réussite ?

— Quelle cohérence entre formation et véritable intégration... ou, comment éviter la « dés-intégration » ?

— Comment sont intégrées les recherches en Sciences de l'éducation ?

— Quelle prise en compte réelle des mouvements pédagogiques dans la formation ?

— Les suites du « Rapport de Peretti » ?

Il a été, hélas, davantage répondu sur l'importance du militantisme pédagogique que sur les problèmes des enfants en difficulté et de leur intégration.

— Avenir de l'A.I.S. et intégrations : Une vingtaine de personnes échangèrent sur des stratégies d'intégration à partir de témoignages de natures diverses (handicaps lourds, déficients intellectuels, accueil en primaire « normal »...). Des pistes de travail ont été soulevées : l'importance du milieu d'accueil, du langage, du pouvoir de décision, du projet et des motivations d'intégration.

— Travail individualisé et apprentissages : Environ quarante personnes, à partir de l'exposé d'un praticien, ont échangé sur la pratique du travail individualisé, sur sa mise en œuvre, sur ses outils, sur l'évaluation, sur le lien travail individualisé et apprentissages. Des travaux en petits groupes ont permis à certains d'avoir des réponses immédiates aux problèmes qu'ils se posaient ; des pistes de travail ainsi que des circuits d'échanges ont vu le jour. Encore de la pédagogie concrète !

— Deuxième atelier violence : Faisant suite au précédent et où une trentaine de personnes, parmi lesquelles Jacques Pain (formateur d'enseignants et de travailleurs sociaux) et Arnaud Schneider (formateur d'éducateurs sociaux), ont surtout

échangé autour de la question : « Quelle implication de l'adulte dans les activités d'expression corporelle ? » Discussion à partir de témoignages et qui a ouvert des pistes d'échange et de coopération avec des lieux et des responsables de formation de travailleurs et d'éducateurs sociaux.

• **Sur le plan ouverture** : Ce fut, outre notre présence dans de nombreux lieux et débats du Congrès, une soirée-débat autour de la présentation du dossier Intégration de la commission Enseignement spécialisé, en présence d'une centaine de personnes. Après la présentation agrémentée de diapositives, les participants ont pu être renseignés sur la genèse du dossier, sur certains contenus particuliers, sur des stratégies d'intégration et leurs « risques », sur la position de la commission Enseignement spécialisé en ce domaine.

Sur le plan ouverture ce fut également l'installation et la tenue quasi permanente d'un stand où les congressistes pouvaient consulter, se renseigner, et acheter les productions de la commission (dossiers et revues *Chantiers*). Ce fut aussi la distribution de documents et de tracts d'information et... humoristiques, ainsi qu'une présence quotidienne dans le journal et sur les murs du Congrès.

Donc, un Congrès riche et dynamisant pour la commission Enseignement spécialisé.

La rentrée 85-86 de la commission :

Après les rencontres de l'été et un tel congrès, inutile de dire que la rentrée s'est effectuée avec une équipe en pleine forme... militante et pédagogique. Les batteries chargées, le départ était pris avant d'être donné ! Les multilettes (moyen d'échange rapide) ont circulé très tôt, les responsables (anciens et nouveaux) se sont mis au travail dès la fin du congrès, et déjà des circuits sont lancés. La coopération entre adultes et l'entraide pédagogique sont en action...

Mais le fonctionnement d'une commission ne dépend pas uniquement d'une petite équipe d'animation ! Il est l'objet de tous ceux qui d'une façon ou d'une autre se sentent impliqués par les actions et les orientations qui sont les nôtres. A chacun d'apporter sa pierre, aussi petite soit-elle ! Il suffit pour commencer d'envoyer un mot à la coordination, avec ses questions, ses interrogations, ses problèmes, ses suggestions... Avant de conclure, il faut signaler que la commission Enseignement spécialisé prépare déjà ses prochaines rencontres : les journées d'étude à Lorient (avril 86) et son stage fin août 86 ! Stage d'approfondissement pour ceux qui travaillent avec

la commission, et stage niveau démarrage pour tous ceux que cela intéresse. Des précisions seront données dans les prochains numéros de *Chantiers*. En attendant, vous pouvez écrire à la coordination, dans le cas où vous seriez intéressés. **Donc une rentrée et une année qui s'annoncent très dynamiques !**

Les pistes sont ouvertes... Il ne reste qu'à les emprunter et/ou à en créer de nouvelles ! A nous de voir... et d'agir.

Patrick Robo,
octobre 85

Rencontre internationale des éducateurs Freinet

► **R.I.D.E.F.
Vejele (Danemark)
1^{er} au 10 août 1986
Den lyske Idrætsskole**

Prix :

Chambre à deux lits : 1 650 FF.
Chambre à six lits : 1 550 FF.
Camping voisin : 1 250 FF.
Thème général : la pédagogie Freinet et les technologies nouvelles de l'enseignement.

Programme :

7 h - 8 h : expression corporelle.
9 h - 12 h : liste provisoire des ateliers permanents :

1. La vidéo comme moyen d'expression.
2. L'ordinateur dans l'enseignement.

3. Dramatisation.
4. La méthode naturelle.
5. Expression par la musique.
6. Recherche pédagogique.
7. Éducation à la paix.

8. Apprentissage du danois.
Des propositions d'ateliers permanents sont attendues par les organisateurs avant le 1^{er} décembre 1985.

14 h - 17 h : Liste provisoire des ateliers occasionnels :

1. Pratique de l'ordinateur.
2. Dessin.
3. Espéranto.

Les propositions pour ces ateliers de l'après-midi sont attendues pour le 15 avril.

20 h - 21 h 30 : soirées.

1^{er} août : Repas coopératif et animation musicale.

2 août : Théâtre total.

4 août : Conférence sur la lecture.

5 août : Échanges de jeux et danses.

6 août : Excursion au lac Mosso.

9 août : Fête finale.

Une excursion est prévue à Tvind le 5 août dans l'après-midi.

D'autres propositions éventuelles sont attendues par le groupe organisateur avant le 1^{er} décembre 1985.

Stages possibles au Danemark après la R.I.D.E.F. :

Lieu : D.L.H. - Arhus.

Dates : du 11 au 15 août.

Thème : Comparaison des méthodes d'apprentissage de la lecture.

Des précisions seront apportées ultérieurement.

Après la R.I.D.E.F., des visites d'écoles danoises seront possibles (la rentrée a lieu le 8 août).

Langues utilisées à la R.I.D.E.F. : danois, français, italien, allemand. Les traductions seront assurées pendant les assemblées générales.

Accompagnants et enfants : les organisateurs prévoient de leur présenter des programmes d'activités possibles. Les enfants ne seront pas pris en charge. Toutes propositions peuvent être envoyées à :

Erik HAKONSSON, D.L.H., Rudolfsgårdsvej, 1, DK - 8620 Viby.

Courrier des utilisateurs de B.T.

► Comment lire l'état d'avancement ?

page 1 : l'étude prospective « L'avenir »

Phase 0.0. : C'est un peu le « bouillon de culture », la voie de garage, la marmite... Ici se retrouvent les projets en difficulté, à réétudier... Ils peuvent se débloquer lorsqu'un maître d'œuvre se présente par exemple et se retrouver directement en phase 2, voire 3. L'inverse est également vrai : cf. « Classe de rivière ». Mais rien n'est perdu ! Ce sont autant de dossiers solides. On trouve répertoriés les pré-dossiers, les albums de classes, extraits de journaux, contacts, état des recherches, dossiers mais par titre. C'est un vivier mouvant, utile pour les coups durs...

Phase 0. : Ce sont les fiches « Je me propose » à l'étude ou à venir car je sollicite constamment des auteurs potentiels, d'où « avalanche » de « Je me propose »... N'oubliez pas de réagir, donner vos avis... y compris les dossiers.

Phase 1 : A ce stade, les travaux s'engagent dans le processus de mise au point. C'est un précieux repère pour l'avenir des plannings. C'est un état déjà utile à la rédaction B.T. qui vérifie si elle reçoit bien un exemplaire des manuscrits prévus (passage 1 à 2). Pour les responsables de secteurs, c'est le choix possible des prochains projets à suivre : n'hésitez pas à signaler vos préférences. Attendre, en permanence, une quinzaine de projets (soit un planning) est un signe évident de bonne santé. En-deçà, il faut agir (phase 0.0.).



Page 2 : les projets dont on a le manuscrit « Le concret »

Phase 2 : C'est le travail vif du chantier : projets dans les classes, les secteurs, en navette...

A ce niveau, tout est possible, d'où des changements parfois de titre, de direction, etc.

Exemple : « Hic, j'ai le hoquet » est devenu « Des bruits dans mon corps » après apport du « rot » et travail à Angers. C'est un élément de travail pour tous : chacun a donc à cœur de signaler toutes les informations situant l'évolution des projets. Merci.

Phase 3 : On peut dire qu'ici se prépare le planning d'édition. Utile pour l'équipe magazine, le fichier exploration, les responsables de projets, qui s'organisent en conséquence, en particulier pour les rencontres de travail : stages, journées d'études, congrès...

C'est la liste des projets à étudier en priorité lors des rencontres. A ce niveau des travaux peuvent glisser en phase 0.0., retourner en phase 2...

Phase 4 : Ce sont les projets remis à l'édition. En principe, la phase principale du chantier est terminée : entre en jeu alors la rédaction B.T. Des contacts se prennent éventuellement, la numérotation peut évoluer.

► État d'avancement des projets dans le chantier B.T.J.

Page 1

Le point au 15/09/85

Phase 0.0.

1. Recherche

J'ai volé (74), Des photos et nous (32), Notre cour d'école (57), Joueur de quilles, Avec la terre, La canneuse (77), La nuit (68), La mer à Port-Cros (44), La forêt de taillis (14), L'école de funambule (14).

2. Avec des matériaux (albums, pré-projets...) de départ :

David est enrôlé. Lili, fillette handicapée. Maman est infirmière. Je porte des lunettes. Les repas. Des chemins et l'intérieur de mon cors. Microbes et globules, La germination, Les hélicoptères. Mes parents, un couple. Chez moi, dans mon quartier. J'habite à la Z.U.P. Les punitions. Les disputes. Les jeux de société, A l'école du cirque. Notre théâtre à nous. A Disney-World. En classe de rivière. Je regarde avant d'acheter. Le jardin à l'école. L'aquarium. Les araignées. Les serpents. Les loups. La vie dans la mare. Insectes et fleurs. Les animaux se protègent du froid. Les glaciers, L'autocross. Le Centre Beaubourg. Les élections présidentielles. La pollution des eaux.

3. En plus :

Liste des manques (cf. dossier B.T.J. n° 4), liste d'une vingtaine de B.T. à rééditer en B.T.J., dossiers à l'étude.

Phase 0. :

Projets à l'étude du comité de lecture des fiches « Je me propose », dossiers, avant-projets :

• Une petite maison dans le jardin (49) • Belle hirondelle, pourquoi disparais-tu ? (57) • Nous avons vu naître le centre de la ville... (14).

Prévision arrivée fiche en 85-86 : Nos parents paient des impôts.

Phase 1. :

Projets en cours de réalisation :

1. Arrivée prévue dans le trimestre :

• Le bruit (70) • Le T.G.V (63) • Se comprendre sans parole (87) • Sur les traces des Gaulois (ex : phase 0.0., reprise-dossier) (38) • La philatélie (71) • De l'article au journal (52) • Le sel (feu vert au congrès) (74) • Le tiers monde et nous (feu vert au congrès) (38).

2. Programmés dans l'année 85-86 :

• L'énergie de l'eau (87-38) • La chorégraphie (49) • Des bruits dans mon corps ! (49) • Les enfants et les droits de

l'homme (01) • Pourquoi cultiver du blé ? (89) • J'ai du plaisir... (21) • Nos peurs (50) • Atelier musique (06).

► État d'avancement des projets dans le chantier B.T.J.

Phases concrètes d'élaboration

Page 2

Le point au 15/09/85

Phase 2 :

Manuscrits à l'étude :

Des forêts meurent (67). La guerre et la paix (44). Comment ça s'use ? (87). Qu'est-ce que l'informatique ? (17). La récupération des déchets (57). Comment se forme le vent ? (79). Découvrons l'Europe des douze (68). De la source à la mer (64). Qu'est-ce que l'histoire ? (50), Mesurer le temps (01). Un voisin mal connu : le merle noir (57). La mort (38). L'hypermarché et nous (68). L'orchestre classique (42). Savoir se nourrir (69). Les maladies infantiles (71). Avec nos mains (06). Je suis adopté (38). Les codes à barres (74). Je fais du yoga (38). La vidéo et nous (71). Et si le Soleil disparaissait ? (13).

Phase 3 :

Projets en mise au point finale : bon à éditer en 85-86 :

La spéléologie (38/69). Isabelle, enfant asthmatique (69/50). Petits animaux du monde souterrain (57/69). Le musée du chemin de fer (67/38). Que nous apprennent les radiographies sur le corps ? (en. 01/50). L'aménagement intérieur de la maison (71/01).

Phase 4 :

Projets remis à la rédaction B.T. pour sortie 85/86 :

n° 266 : Pour mieux connaître les champignons ! (paru), n° 267 : Notre petit frère va à la crèche (paru), n° 268 : Plus de place dans notre classe : une mezzanine ! (paru), n° 269 : La rage, n° 270 : Les poux, n° 271 : « Je grandis ! » : la croissance, n° 272 : Nous récupérons du papier, n° 273 : Un député : pourquoi faire ? n° 274 : L'orthographe et nous, n° 275 : Le sucre, n° 276 : La fusée « Ariane », n° 277 : Cécile a vomi.

A partir de la B.T.J. n° 271 les titres et numérotations peuvent encore changer.



Tom bricole

Gallimard, Folio, 11 x 18, Illustration couleurs.

Tom fabrique une grenouille... Il fait des potions... de la colle et de l'anti-colle... Son essence, c'est de la confiture. Il saute dans l'eau avec sa grenouille. Le capitaine nageur prend son serpent à pédales et s'élanche à sa poursuite... C'est un livre marrant.

Nicolas C.E.2

Mon oncle est un loup-garou

Gallimard, Folio Cadet, 11 x 18, 45 pages, Marie Farré/A. Soro

C'est l'histoire d'un petit garçon qui vit chez ses parents avec son oncle... Toute la nuit son oncle se promène dans la forêt, gratte à la porte... Le petit garçon va voir ce qu'il fait... Il le voit transformé « en loup-garou ! » comme disent les gens. Ils se promènent tous les deux dans les bois, mais ça court vite un loup-garou ! A la fin, ils se construisent une cabane dans la forêt.

Grégory, C.E.2

Pas de canard dans ma baignoire de Martha Alexander

Duculot, cartonné, 14 x 18,5, 30 pages.

David rapporte à la maison divers animaux que sa mère refuse d'accepter... Pour les œufs de poissons, elle consent à les installer dans un récipient... Mais quelle surprise, en rentrant de vacances, de découvrir la grande baignoire occupée par des grenouilles issues des œufs. La joie de David ne semble guère partagée par ses parents ! Les 5-7 ans aiment bien.

Insectes de Yolande Lesourd

Illustration : Alain Millerand, album cartonné, 21 x 26, Édition Aubépine, Collection Sépale.

Les albums de nouvelles sont assez rares pour les jeunes. Celui-ci en comporte cinq.

La coquille de l'escargot : Un père et sa fille cherchent un appartement pour au moins une nuit dans un village d'où se dégage une atmosphère quelque peu angoissante. Qu'y a-t-il derrière ces refus et ces maisons apparemment fermées ?

Quel danger ? Les deux enfants ont nagé très, très longtemps vers le large et pourquoi, lorsqu'ils regardent vers la côte, voient-ils tant de bras s'agiter ?
Le trou : Deux sœurs qui adorent les trous et aussi se faire des farces jouent dans un chantier. Attention !



Clément : C'est un tortionnaire volontaire d'insectes de toutes sortes, de souris, mais l'intérêt qu'il porte à « une nouvelle fille » du village à qui il pense sans arrêt malgré lui, donne l'impression à sa copine d'être cette souris écrasée dans la tapette ou ce mille-pattes auquel on aurait arraché toute sa rangée de pattes droites.
Elle m'énerve maman : Comment être malade, manquer l'école pour échapper au contrôle de mathématiques quand on a une mère qui vous surveille de si près ? Il faut signaler à la fin du livre un document expliquant ce qu'est une nouvelle, et citant un certain nombre d'auteurs dans ce genre littéraire. Des illustrations pleine page, style encres lavées, en couleurs ou en dégradés d'une seule couleur, viennent compléter le texte.

Sais-tu comment naissent les enfants ? de G. Fagerström et G. Hansson

Casterman, Préfacé par le Mouvement français de planning familial

C'est une bande dessinée dont les personnages centraux sont une famille (père, mère, deux enfants) dont la mère est enceinte. Les parents répondent aux questions de leurs enfants à propos de la naissance des bébés, des différentes parties du corps et de leurs fonctions, de l'acte de faire l'amour, du plaisir. Interviennent aussi des personnages secondaires, les voisins : une mère célibataire, un père divorcé avec son enfant, un couple stérile qui désire adopter une petite fille.



Pythagore de Samos de Michel Mirault, Gérard Pradalier

Magnard, cartonné, 21 x 27, bande dessinée en couleur.

Quand on dit théorème, peut-être répondez-vous Pythagore ! Dans cette B.D. on suit l'homme Pythagore, né dans cette merveilleuse île grecque de Samos, son séjour chez les Égyptiens, sa vie mouvementée au gré des changements de régimes des lieux où il se trouve et ses découvertes sur les rapports entre les nombres. C'est un peu déroutant au départ car ce n'est pas ce côté « documentaire » que l'on trouve d'habitude dans une B.D. mais c'est aussi émaillé de clins d'œil à notre époque contemporaine et de gags. Si vraiment allergique aux mathématiques, s'abstenir ! Sinon accessible à partir de 12 ans.

Dans la même collection et des mêmes auteurs, était paru en 83 « Thalès de Millet ».

Super-Sheila de Judy Blume traduit de l'américain par V. de Dion

École des Loisirs, cartonné, 156 pages, 15 x 21.

Sheila est très soucieuse de donner une image d'elle-même « super », spirituelle, intelligente, n'ayant peur de rien et sachant tout faire. Mais son personnage a des failles et elle n'arrivera pas à tromper son amie Minnie. Alors elle admet ses peurs, fait de terribles efforts...

C'est un roman dans lequel les enfants de cours moyen rentrent facilement et se retrouvent, si ce n'est que la vie

américaine n'est pas exactement la nôtre.

Les Négriers de P. Pluchon
École des Loisirs, Bibliothèque documentaire, 12,5 x 19, 95 pages

On réalise un peu ce que pouvait être un voyage triangulaire : les préparatifs, la route vers l'Afrique, l'achat des captifs, la route vers l'Amérique, la vente des esclaves, le retour en France ; un voyage jalonné d'horreur et de misère. L'introduction est faite d'un court historique sur l'esclavage à travers les temps. Le récit est complété par des reproductions de documents d'époque.

« Parmi les marchands de chair humaine des XVII^e, XVIII^e siècles, on trouvait les plus grands négociants de Nantes, Bordeaux, La Rochelle, Le Havre, tous riches à millions, lecteurs des philosophes qui célèbrent les vertus du « bon sauvage », tous profondément sérieux, époux honnêtes et bons pères de famille... » « On sait que des africains sont venus en Arabie Saoudite à l'occasion du pèlerinage religieux de La Mecque et on a appris sans étonnement, en 1980, que la république islamique de Mauritanie abolissait l'esclavage des Noirs sur son territoire. »

Accessible à partir de 13 ans

Les Robinsons dans le Pacifique de M. Bitter
Messidor/La Farandole, 12 x 21, 178 pages

Dans ce nouvel épisode des « Robinsons du temps », les quatre lycéens parisiens, grâce à leur merveilleuse machine, se retrouvent au V^e siècle dans le Pacifique. Ils vivent avec la population locale une succession d'aventures dans un espace féérique et apprennent les coutumes tahitiennes... Merveilleux week-end puisqu'ils se retrouvent tous bronzés dimanche soir à la table familiale. Bof !

Barbedor de Michel Tournier

Gallimard, Folio-cadet, 10,5 x 17,5, 30 pages

« Depuis quelques mois, Nabounassar III, surnommé Barbedor, roi de Chamour, ne jouissait plus de la même tranquillité d'âme. Il avait découvert un poil blanc mêlé au ruissellement doré de sa barbe. Il vieillissait, il désirait un enfant qui lui ressemble. Mystérieusement, chaque jour, un poil blanc était arraché par un oiseau et chaque matin un nouveau avait poussé. Quand il n'eut plus de poil du tout, sur un signe de l'oiseau, il put sortir de la ville et gagner le nid de l'oiseau. Il revint, transformé, tout juste à temps pour entendre la foule et l'oiseau acclamer le nouveau roi Nabounassar IV... » Un conte plein de poésie pour les enfants du cours moyen.

N.R.

Part du maître
Exemple d'organisation
alliant simplicité
et efficacité

EXPRESSION ÉCRITE JOURNAL SCOLAIRE

Le journal scolaire est, dans la gamme des techniques Freinet de l'École Moderne la plus ancienne et cependant une des plus résolument modernes. Périodiquement « dépoussiérée » par les recherches menées dans de nombreuses classes et par l'intégration de progrès techniques en matière de duplication, elle est toujours une des plus efficaces au service de la capacité d'expression des enfants. Il n'est toutefois pas inutile de rappeler que telle est sa vocation et que la sophistication ne doit jamais prendre le pas sur la pleine maîtrise par les enfants, à toutes les étapes de la fabrication d'un journal. Le témoignage qui suit, glané dans la revue « Éducation populaire » de l'École Moderne belge, illustre bien cela.

Bien qu'il décrive la pratique dans une classe de très jeunes enfants, nous sommes persuadés que dans ses grandes lignes, il peut être très utile pour des enseignants de tous niveaux et de... tout degré d'ancienneté. Chacun adaptera à ses conditions de travail.

ÉCRIRE

1 Inciter, motiver, inviter

Le jour de la rentrée, nous parlons beaucoup de vacances ! Cela doit être contraire aux usages car dans tous les manuels, on ne parle que de la nouvelle classe, du nouveau matériel, tout neuf, tout propre... et on plonge dans le bain de la vie scolaire retrouvée. Dans ma classe, on raconte les vacances, on refait connaissance. Trop nombreux et peu habitués à parler au groupe-classe, les enfants sont invités à dessiner un moment particulièrement marquant de leurs vacances et ceux qui le désirent viennent le raconter. Moi, je prends rapidement note de leurs histoires, tâchant de saisir quelques expressions originales et encourageant les plus timides.

Plus tard, j'écris au tableau un récit qui m'a paru original soit par le contexte, soit par l'expression et, ensemble, nous le déchiffrons, essayons d'en trouver l'auteur, de préciser peut-être quelques idées ou de corriger certaines expressions un peu maladroitement.

Je leur signale alors que, les années précédentes, nous imprimions les jolies histoires dans un petit journal pour que chacun puisse les conserver et les montrer à la famille, aux amis... Je leur présente en même temps quelques journaux anciens, leur lis quelques textes d'enfants qu'ils connaissent bien, leur explique qu'il est même possible d'illustrer les textes.

Je propose alors, à l'auteur du texte du tableau, d'imprimer son récit et présente à tous, le curieux matériel de l'imprimerie (le plus tôt possible chacun sera initié à la technique et y composera son prénom).

Aider

Le lendemain, les enfants sont invités à accompagner leurs dessins d'une ou plusieurs petites phrases.

Comme ils sortent de première année (de scolarité primaire) et ne savent pas encore écrire tout ce qu'ils voudraient, je leur propose d'écrire tous les mots qu'ils connaissent et de venir près de moi pour compléter leurs phrases.

Pour éviter d'être débordée par l'affluence des demandes, je partage ma classe en deux groupes : je travaille l'expression écrite avec l'un et donne un exercice collectif ne demandant aucune intervention de ma part au second. Après la récréation, j'inverse les groupes.

Quand les textes seront recopiés, sans fautes d'orthographe, les enfants, s'ils le désirent, les liront devant leurs compagnons et je proposerai à certains de les imprimer en précisant le pourquoi de mes choix.

Deux ou trois fois par semaine, tout au long de l'année scolaire, j'organise des ateliers de français pendant lesquels les enfants auront l'occasion d'écrire, de corriger ou de composer leurs textes libres ou, s'ils n'ont rien à écrire, de faire des fiches de lecture ou un autre travail de français.

J'interviendrai cependant auprès des enfants qui écriront trop peu pour les inviter à s'exprimer. Je serai moi-même

EXPRESSION ÉCRITE JOURNAL SCOLAIRE

(suite)

N° 4 - Décembre 1985

L'ÉDUCATEUR
FICHE PRATIQUE

à l'affût de ce que chacun racontera en tout temps.

Organiser

Concrètement, voici comment je travaille :

1. Je partage toujours ma classe (plus de vingt élèves) en deux groupes. Les enfants qui désirent écrire quelque chose prennent leur cahier de textes n° 1 (T.1), écrivent au crayon la date et leur histoire sur une nouvelle page. Avant, j'utilisais des feuilles volantes mais, comme leur nom le suggère, beaucoup d'entre elles s'égarèrent et l'on ne savait pas suivre l'évolution des enfants !
2. Je corrige les textes individuellement, avec ou sans eux, suivant le temps disponible : les corrections de phrases, vocabulaire... leur sont toujours justifiées ; les corrections orthographiques sont faites par moi au début puis, peu à peu, nous adoptons un petit code qui leur permet de voir à quel genre de fautes ils ont affaire : pour une majuscule ; pour un mot à chercher sur le dictionnaire orthographique (avant cette phase, je consacre une ou deux leçons collectives d'initiation à la recherche dans le dictionnaire) ; lorsqu'il manque quelque chose ; pour signaler qu'il faudrait changer de mot ou d'expression... Je corrige encore beaucoup de mots moi-même pour ne pas alourdir leur travail.
3. A l'atelier suivant, les enfants corrigent leur texte puis, après avoir obtenu le feu vert, le recopient et l'illustrent dans le cahier T.2. (cahier où une feuille de dessin fait face à chaque feuille lignée). C'est seulement alors qu'ils peuvent le présenter à la classe et éventuellement l'imprimer.

IMPRIMER

2

La collecte

Le journal se forme peu à peu par l'apport de tous ces textes. Beaucoup d'enfants préfèrent composer entièrement seuls. Cela permet d'entreprendre la composition de cinq textes en même temps. Ce travail se fait pendant les moments d'atelier de français et autant... pendant les récréations.

Les enfants qui désirent illustrer leurs textes le font pendant les ateliers de bricolage ou... les récréations.

Le lendemain, généralement, les textes imprimés sont distribués, lus et conservés dans des dossiers individuels. Un exemplaire sera affiché.

L'assemblage, la diffusion

A la fin de chaque trimestre, les textes de chacun sont assemblés, munis de couvertures et agrafés en livret.

Entre temps, plusieurs numéros de journaux photocopiés auront paru. En effet, dès que j'ai suffisamment de textes pour couvrir une double feuille de format A3, je prépare la maquette de notre journal. Nous en cherchons le titre ensemble puis je le fais photocopier (à cent cinquante exemplaires cette année).

Les enfants en reçoivent un puis sont invités à vendre les autres dans leur famille, auprès de leurs amis, voisins...

Voici ce qui m'a poussée à utiliser ce procédé :

Avant, j'assemblais le journal lorsque j'avais une vingtaine de textes imprimés. Un même enfant ne pouvait imprimer une seconde page tant que tous les autres n'avaient pas eu leur chance (question d'éviter les jalousies). Dans une classe chargée, il devenait impossible de réunir un texte de chaque enfant dans chaque numéro. Ce n'était guère stimulant pour ceux qui avaient beaucoup d'idées. A présent, cela leur devient possible car les journaux paraissent beaucoup plus souvent.

BIBLIOGRAPHIE

Pourquoi-Comment : Les journaux scolaires ? Éditions C.E.L.

L'Éducateur. Nombreux articles dans la collection des années antérieures. A consulter dans les groupes départementaux I.C.E.M. Répertoire des écrits de l'I.C.E.M. à paraître.



Dans un L.E.P., la
« période de rencontres »

ACCUEIL ORIENTATION

*Intégrer l'orientation dans une pratique enseignante. Un travail commun de conseillers d'orientation et d'enseignants autour de « la période de rencontre » mise en place au L.E.C.
F. Flocon, Paris 18^e.*

1 La période de « rencontres »

Les élèves accueillis en 4^e préparatoire :

- sont orientés d'office ;
- sont en échec scolaire ;
- ont de nombreux problèmes familiaux et affectifs ;
- sont parfois « pré-délinquants », ont parfois des problèmes sur le plan psychologique ;
- viennent de milieux « défavorisés ».

On constate :

- une absence de motivation réelle ;
- un refus de l'école traditionnelle ;
- un manque d'espoir dans l'avenir.

Cela implique pour nous de démarrer à partir de la **réalité concrète** des élèves et non à partir de nos désirs subjectifs de leur faire assimiler à tout prix un certain savoir défini dans les programmes.

Cette période de « rencontres » est en apparence une perte de temps. En réalité, il faut savoir « perdre du temps », c'est-à-dire prendre réellement en charge les élèves, partir de leurs propres motivations ou de leurs refus, pour aller plus loin.

Au cours de cette période, on définira avec les adolescents le contenu et les objectifs du programme non plus en fonction du seul examen, mais de leurs besoins réels et de leur insertion sociale et professionnelle.

Pourquoi cette période ?

- Cette période fait le lien entre la scolarité passée et celle à venir.
- Elle devrait permettre aux élèves d'appréhender leur future scolarité de façon différente, de voir avec un autre œil leur échec passé.
- Meilleure compréhension des nouvelles structures et méthodes proposées ; mise en place collective du travail.

- Tisser des liens de confiance entre l'équipe, les éducateurs et les élèves.
- Redéfinition des motivations des élèves. Réorientation éventuelle.
- Ne pas cacher la réalité aux élèves du point de vue des professions préparées tout en définissant avec eux les objectifs de travail.

2 Propositions de réflexion pendant cette période :

- Orientation - réorientation (liens avec le C.I.O.).
- Les professions préparées au L.E.C. : visites, enquêtes, C.D.I...
- Travail avec l'assistance sociale - Boucry.
- Réflexion collective sur l'école :
- D'où je viens ?
- Pourquoi suis-je là ?
- Qu'est-ce que j'ai envie de faire ?
- Qu'est-ce que j'aime faire ?
- Est-ce que j'ai envie d'aller ailleurs ?
- Comment je me suis senti à l'école jusqu'à maintenant ?
- Est-ce que j'avais envie de faire autre chose à l'école ?
- Est-ce que je veux quitter l'école ? Pour quoi faire d'autre ?
- Qu'est-ce que je vais devenir ?
- Qui peut m'aider ?
- L'école pourrait-elle être différente ?... etc.

Le projet pédagogique ne peut pas se faire sans les élèves : nous fixons un cadre de fonctionnement, à tous d'en définir le contenu.

Le conseiller d'orientation n'intervient pas uniquement sur le choix professionnel de l'élève, mais l'aide à formuler un projet personnel nécessitant un travail de réflexion sur soi. Élaborer ou éclaircir pour un enfant son avenir professionnel – au lieu de le subir totalement – fait partie de la construction de sa personnalité.

ACCUEIL ORIENTATION

(Suite)

N° 4 - Décembre 1985

FICHE PRATIQUE L'ÉDUCATEUR

Ce travail qui est fait, le plus souvent, sous forme d'entretiens individuels doit absolument trouver sa place dans la vie collective de la classe – et pas seulement en L.E.P. !

Premier jour :

Les élèves sont répartis en petits groupes avec un adulte. Ils se mettent deux par deux et se présentent l'un à l'autre. Après quoi, chaque élève présente son ou sa camarade à l'ensemble du groupe.

Deuxième jour :

Affiche projective : sur le thème « Comment je me vois en élève de C.A.P., comment je me sens, mes impressions... » Chacun à l'aide d'images ou de mots découpés dans des journaux réalise une affiche exposée ensuite et discutée par les autres.

Les jours suivants :

« Ma scolarité passée » : deux par deux, les élèves s'interviewent puis chaque interview est mise sous forme de textes ou d'affiches lus ou non par les autres.

Ceci permet de désindividualiser l'échec et aux élèves de faire connaître et reconnaître leur histoire dans la classe.

« Trois qualités » : chacun donne trois qualités de son voisin, les feuilles sont relevées et mélangées.

A la lecture, chacun doit essayer de se reconnaître : discussion, confrontation.

– « J'aime, je n'aime pas » :

techniques d'écriture qui permettent à chacun d'avancer dans la perception de lui-même.

Au cours de cette approche apparaissent des demandes concernant les professions.

On peut continuer ainsi :

– « Inconvénients et avantages d'un métier » :

un groupe donne les inconvénients, un autre les avantages.

On compare. Ceci permet de dégager des catégories : conditions de travail, salaire, intérêt du métier.

On s'aperçoit alors que la grille de valeurs est différente pour chacun.

On s'aperçoit aussi qu'il y a une connaissance floue des métiers. On va donc faire une enquête. Pour la préparer : en Philips 6 × 6 (groupe de 6 pendant 6 mn).

On prépare un questionnaire :

Quelles sont les meilleures questions à poser à un professionnel pour connaître son métier ?

– Réalisation de fiches sur les métiers.

3

Ce travail peut aider les élèves à se situer par rapport à un projet professionnel :

– « Quels sont mes désirs ? »

– « Quelle image je me fais du métier dont j'ai envie ? »

– « Quelle est la réalité du métier ? »

Le bilan de tous ces travaux peut permettre un lien en amont avec le collège, réalisation de documents à envoyer aux professeurs de collège, aux élèves, expositions, organisation de mini-stages. Amorces d'une collaboration et réflexion sur « quelle orientation ? »

Bien sûr, la description de cette démarche est très linéaire et schématique, elle a simplement pour but de donner une idée de ce qui peut être fait en coopération entre conseillers d'orientation et enseignants... et pas seulement en L.E.P. !

Université d'Été
L.E.P. - I.C.E.M.

TRAVAIL MANUEL GÉOMÉTRIE

Volumes en tubes de papier

On oublie les créations en volume, en trois dimensions ! Les productions des classes sont « plates » !

Cet atelier « tubes-volumes » permet une approche géométrique, technologique (résistance des matériaux, compression, flexion), une prise de conscience de l'espace. Les réalisations sont individuelles et tournent facilement au grandiose quand elles sont collectives. Elles sont plus évolutives !

– Outils : crayons, pinces à linge, cutter, ciseaux.

– Matériaux : feuilles de listing (récupération), colle à bois (ou colle blanche liquide qui est moins efficace).

– Technique : Fabriquer des tubes en papier et les assembler en volumes.

Volumes géométriques : cubes, pyramides, tétraèdres...

Volumes concrets : chaises, grue, pont...

Volumes abstraits : structures, sculptures...

1 Les tubes :

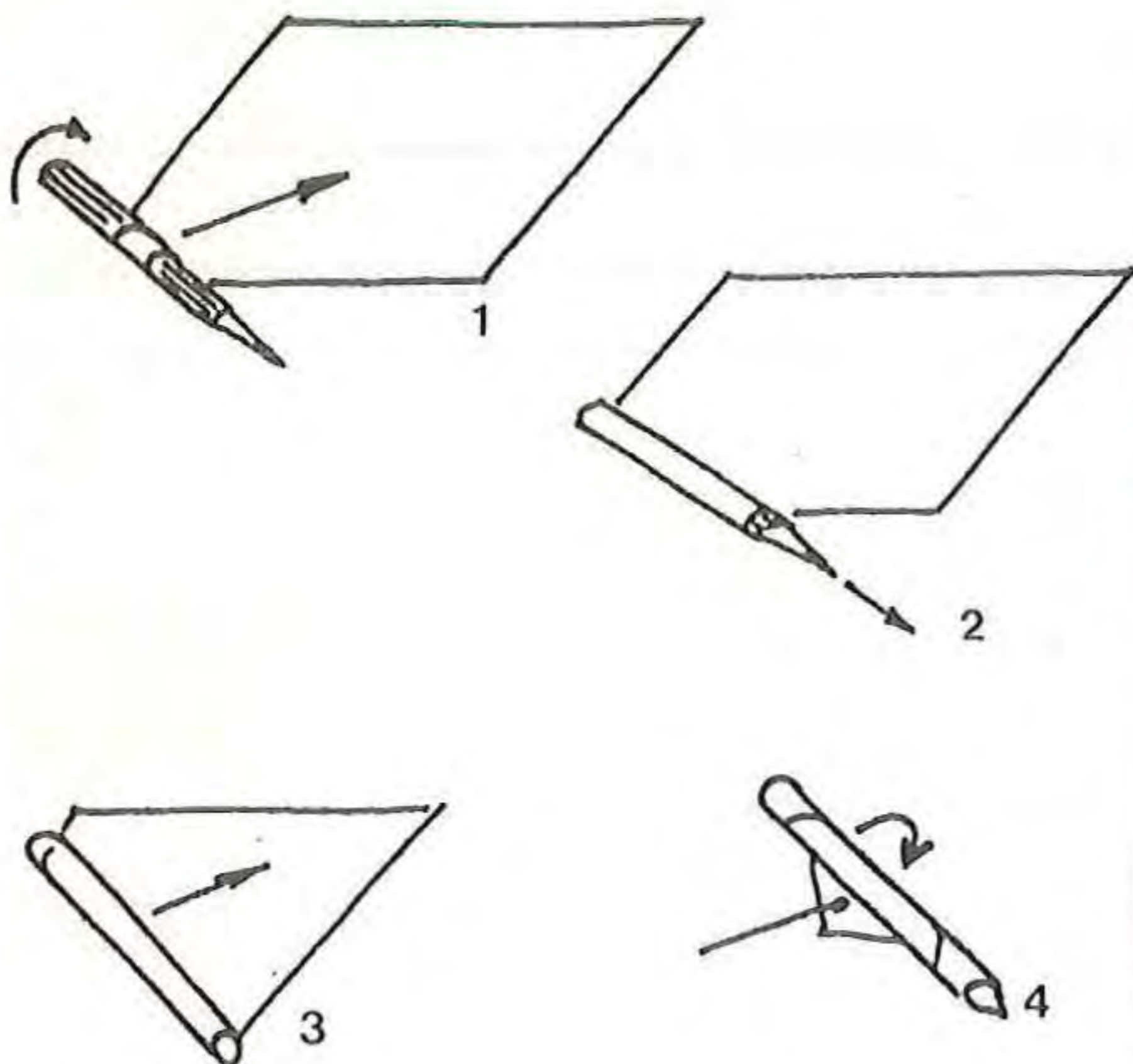
– Rouler la feuille de listing en diagonale autour du crayon.

– Retirer le crayon avant disparition.

– Continuer à rouler (attention, il y a un petit coup de main à prendre pour éviter que le papier ne glisse, ce qui donnerait un tube trop gros et conique. Après quatre, cinq essais, ça roule !)

– Coller.

– Fabriquer beaucoup de tubes avant d'assembler.



Assemblage :

2

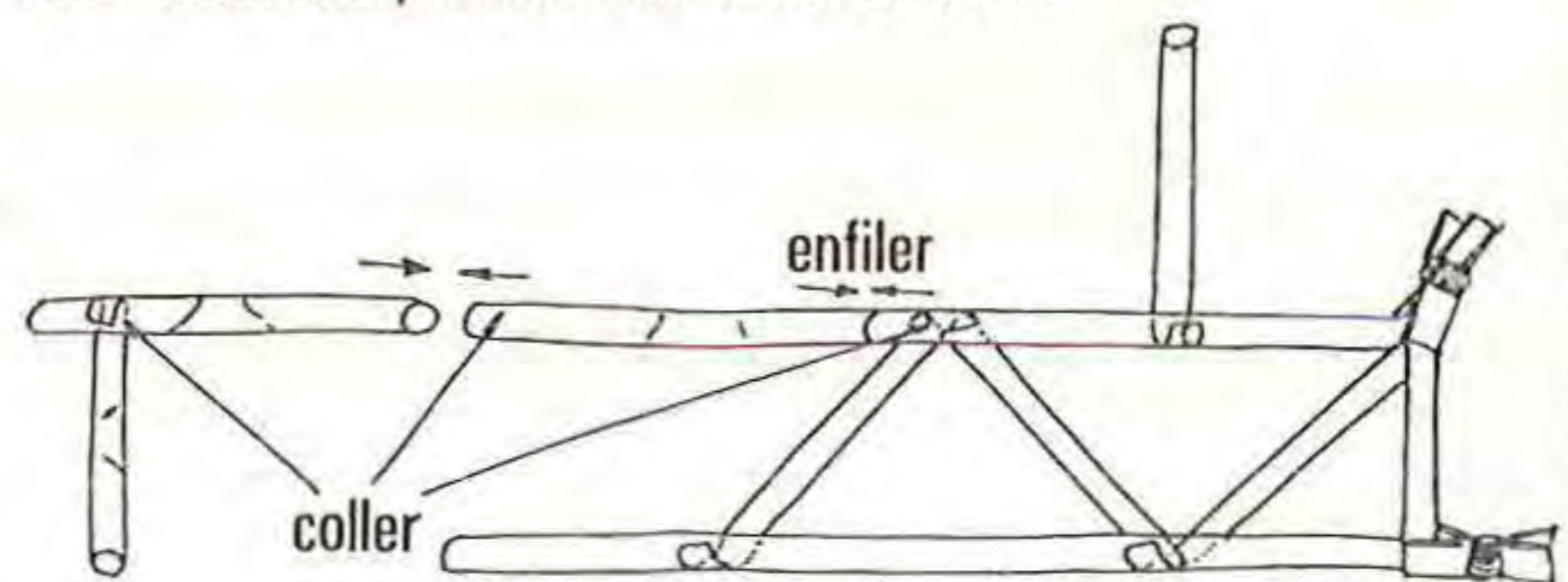
– Aplatir les extrémités (tubes coupés à la longueur).

– Coller.

– Pincer (avec pinces à linge, ou au doigt).

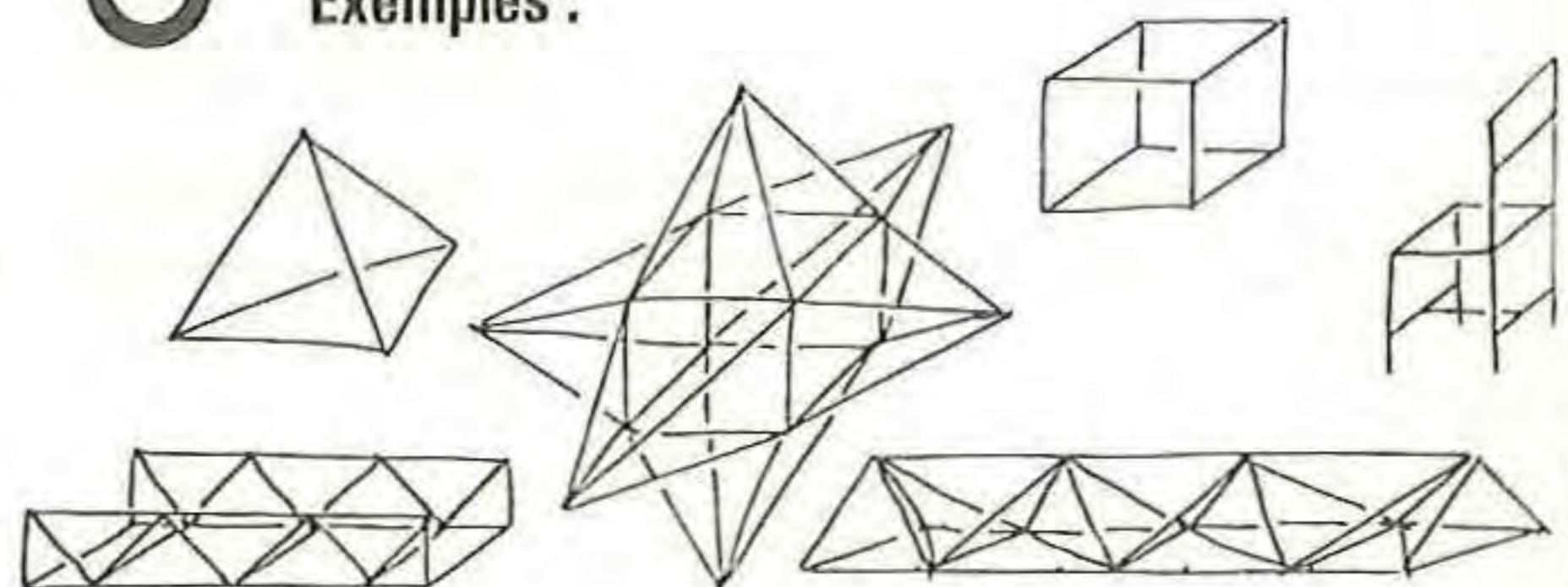
– Laisser sécher.

Pour assembler, il faut être deux ou trois.



3

Exemples :



Le triangle est indéformable. Le carré, le rectangle sont déformables sauf si on ajoute un tirant selon une diagonale (cf. Les échafaudages, les ponts...).

Michel Schotte sur une idée de Bernard Gillot (37)

Cette fiche a été réalisée d'après les fiches 3.108 à 3.111 du « Fichier Général d'Entraide Pratique », édité par la commission enseignement spécialisé de l'I.C.E.M. En onze séries de fiches recto-verso au format 14,8 x 21, ce fichier couvre l'éventail des thèmes suivants : Art Enfantin, Correspondance, Création manuelle, Cuisine, Éveil, Imprimerie, Jeux, Organisation de la classe, Petits trucs, Audiovisuel, Techniques d'illustration.

Commandes à Jean Méric, 10, rue de Lyon - 33700 Mérignac.

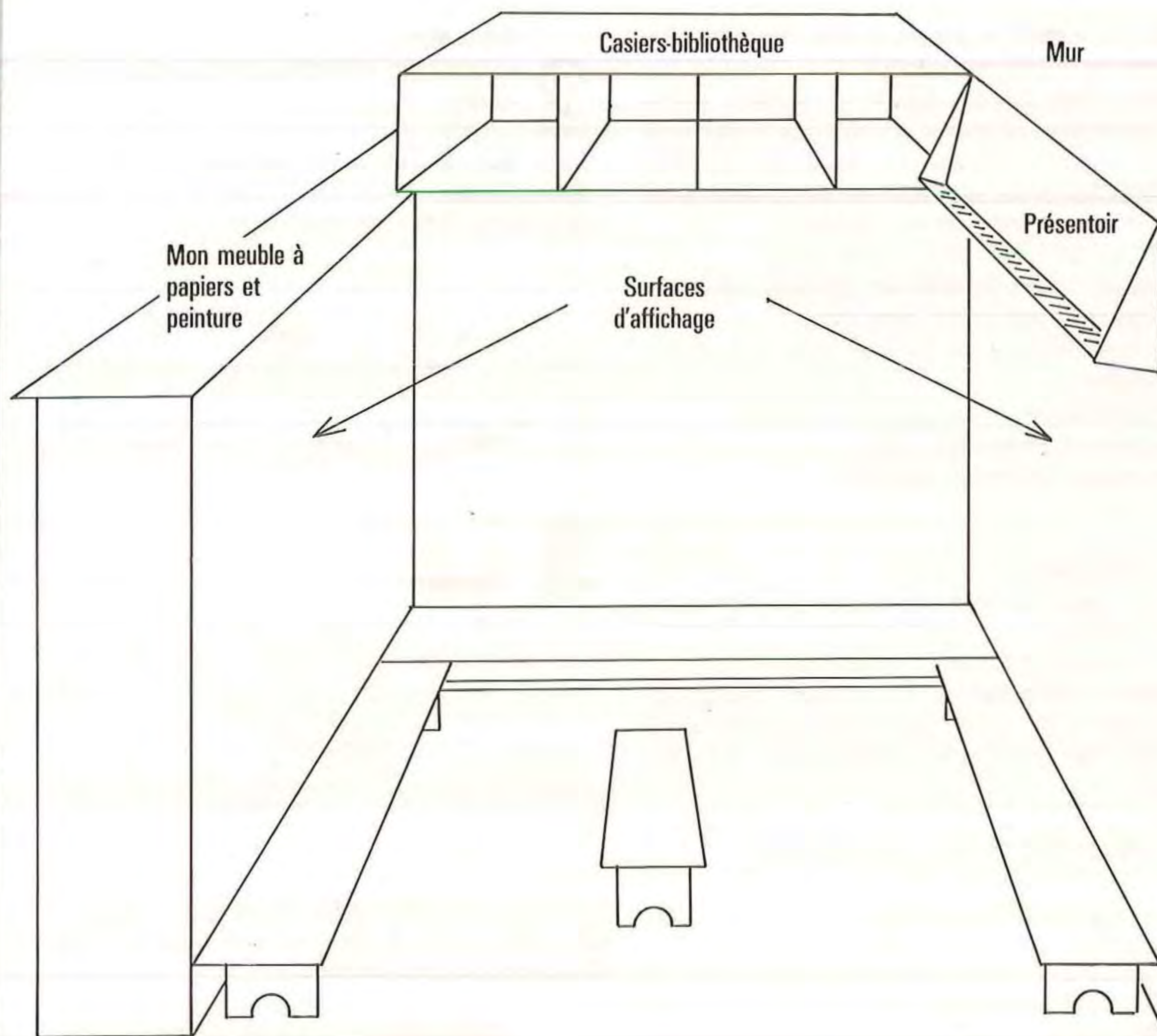
Joindre 103 F en chèque bancaire ou postal à l'ordre de « A.E.M.T.E.S. »

ORGANISATION DE LA CLASSE

L'aménagement d'un coin lecture

N° 4 - Décembre 1985

FICHE PRATIQUE L'ÉDUCATEUR



C'est un lieu privilégié dans ma classe :

- On s'y sent bien, on y retrouve une certaine intimité ;
- on y oublie un peu l'atmosphère classe ;
- c'est là qu'on se retrouve tous pour y faire de la correspondance collective (lettres, enregistrements...), pour l'entretien du matin ;
- c'est là que je lis des histoires, que je présente les journaux que nous avons reçus.

Il y fait bon vivre...

Avez-vous d'autres idées d'aménagements ? Avez-vous d'autres moyens de valoriser l'activité « lecture » au C.P. ou dans d'autres classes ? Il pourrait être intéressant d'en parler dans un prochain *Éducateur*.

Jean-Pierre Têtu



Atelier critique B.T.J.

Répartition des B.T.J. parues en 1984-85 dans les rubriques de la collection

(*) Nombre de titres parus depuis le n° 1 - classement approximatif

LE MONDE DES ENFANTS	LE MONDE DES ANIMAUX	LE MONDE QUI NOUS ENTOURE
1) L'enfant et son corps, sa santé * 10 n° 254 : Je saigne	1) Les mammifères domestiques * 16	1) La nature - Les éléments naturels * 18 n° 261 : Comment obtenir plusieurs plantes ?
2) Les loisirs, les jeux * 16 n° 265 : Nous montons à cheval	2) Les mammifères sauvages * 24	2) Les sciences et techniques, le commerce, l'industrie, transports... * 34 n° 252 : Une machine à vendanger n° 257 : Le voyage d'une lettre n° 264 : Le moulin à huile
3) Les sentiments - Les arts * 8	3) Les oiseaux * 16	3) La vie quotidienne et l'éducation du citoyen * 10 n° 262 : Les horaires de travail de nos parents
4) A l'école * 6	4) Les insectes * 4 n° 263 : De la cigale	4) Les métiers des gens * 36 n° 255 : Un artisan bijoutier n° 256 : Mécanicien sur Airbus n° 258 : Nos pères travaillent au port
5) Ce que les enfants peuvent réaliser eux-mêmes * 6 n° 251 : Nos histoires en photo	5) Les reptiles, les poissons, crustacés... * 8 n° 259 : La civelle à l'anguille	5) Ce qui se mange, ce qui se boit * 16
6) Et ailleurs ? Les enfants du monde entier * 16	6) Pour mieux connaître les animaux Les éco-systèmes... * 2	6) Et autrefois ? L'histoire... * 19 n° 253 : Qu'est-ce qui est vrai dans Astérix ? n° 260 : L'eau, autrefois.



Le point sur « L'éducation du citoyen » dans le chantier B.T.J. (08/1985)

suivi complet de tous les projets à l'étude, à toutes les étapes de mise au point.

Étape d'élaboration	Nbre	Connaissance des institutions	Solidarité - Liberté - Paix	Jeune consommateur Vie quotidienne
Projets avec manuscrit : A l'étude dans les classes, les circuits du chantier, à des étapes diverses mais consécutives.	6	<ul style="list-style-type: none"> « Le député, c'est qui ? » (71) « Découvrons l'Europe des 12 » (67) 	<ul style="list-style-type: none"> « La guerre et la paix » (Commission Educ/Paix) « Je suis adopté » (38) 	<ul style="list-style-type: none"> L'hypermarché et nous (67) Les codes à barres (74)
Projets en préparation : A l'étude du C.O.L. ou en préparation chez des auteurs : manuscrits prévus en 85-86	4	<ul style="list-style-type: none"> « Nos parents paient des impôts » (86) 	<ul style="list-style-type: none"> « Le tiers monde et nous » (38) « Les enfants et les droits de l'homme » (01) 	<ul style="list-style-type: none"> « Regarder avant d'acheter » (Secteur B.T.J. 5)
Projets avec pré-dossier : Albums de classe, extraits de journaux scolaires... — Nous recherchons des maîtres d'œuvre : contacter le chantier	4	<ul style="list-style-type: none"> « Mes parents, un couple » (Pré-dossier) « Les élections présidentielles » (pour 1988) 	<ul style="list-style-type: none"> « Les punitions » (Pré-dossier - 69) 	<ul style="list-style-type: none"> « Chez moi dans mon quartier » (Pré-dossier)

Grille à compléter : toutes les personnes intéressées contactent le chantier B.T.J.

Pour connaître le passé TOUTE L'HISTOIRE EN B.T.



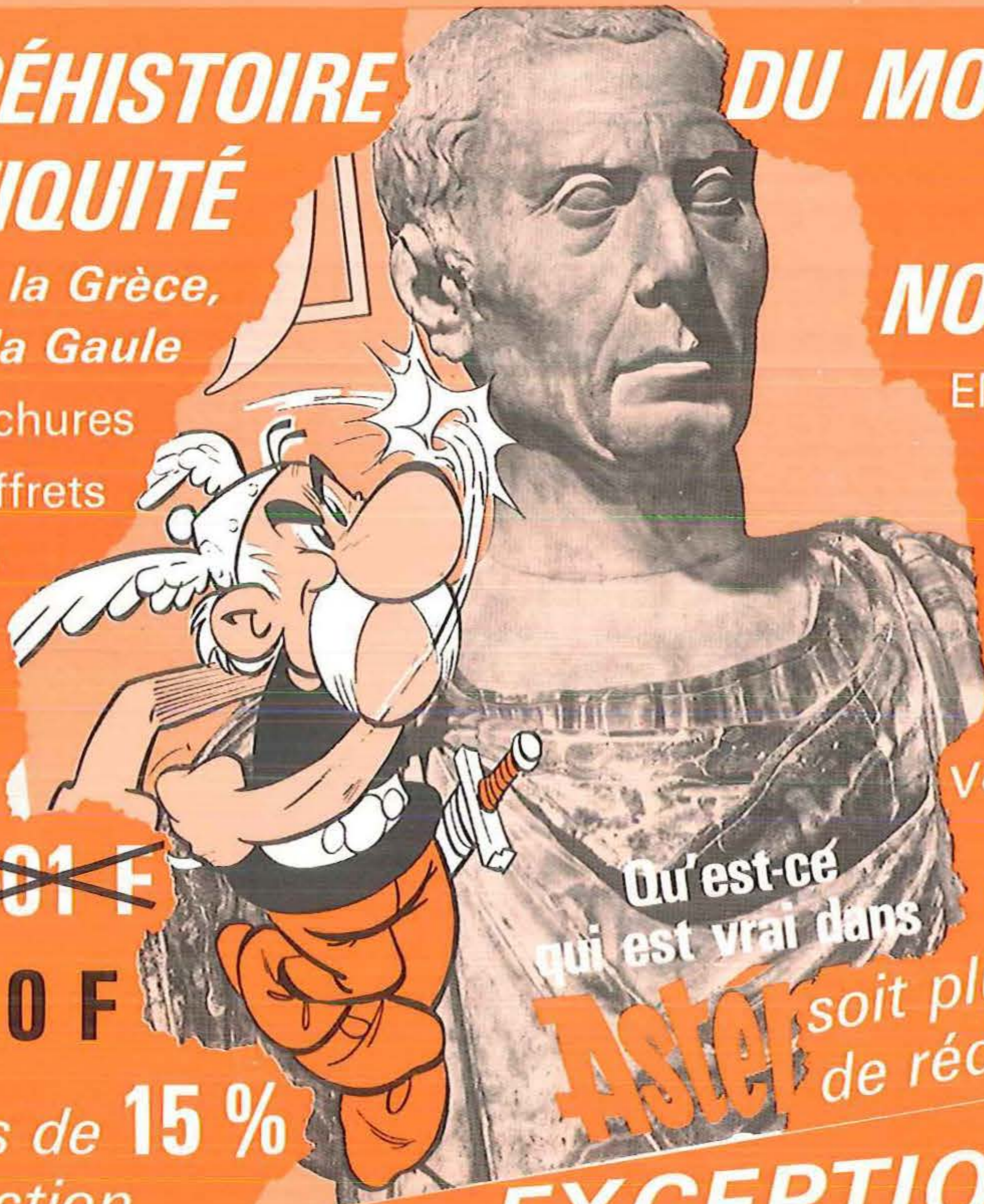
LA PRÉHISTOIRE L'ANTIQUITÉ

L'Égypte, la Grèce,
Rome et la Gaule

en **77** brochures
avec **4** coffrets
gratuits

DU MOYEN ÂGE JUSQU'À NOS JOURS

EN **96** brochures
avec **6** coffrets
gratuits



valeur ~~601 F~~

pour **510 F**

soit plus de **15 %**
de réduction

Qu'est-ce
qui est vrai dans

Asterix

soit plus de **15 %**
de réduction

valeur ~~764 F~~

pour **630 F**

EXCEPTIONNEL !

L'ENSEMBLE des deux lots

soit 173 brochures plus 10 coffrets

valeur ~~1365 F~~ pour **1 000 F**

soit plus de **25 %**
de réduction

BON A PHOTOCOPIER OU A RECOPIER SI VOUS NE VOULEZ PAS ABIMER VOTRE REVUE.

M^{me}, M^{lle}, M. _____

Adresse _____

_____ Ville _____

désire recevoir ensemble(s) complet(s)

Je règle par : « Histoire en B.T. » au prix exceptionnel de 1 000 F × 1 000 F = F

Chèque bancaire à C.E.L. Cannes

C.C.P. Marseille 115-03 T

Signature :

A PAYER F

Date : _____

A RETOURNER A C.E.L. - B.P. 109 - 06322 CANNES LA BOCCA CEDEX

TOUTE L'HISTOIRE EN B.T.

valable jusqu'au 31/3/86