

La société des enfants

Autour du texte libre

REVUE
COOPÉRATIVE
DE L'ÉCOLE
MODERNE

1

Septembre 1986

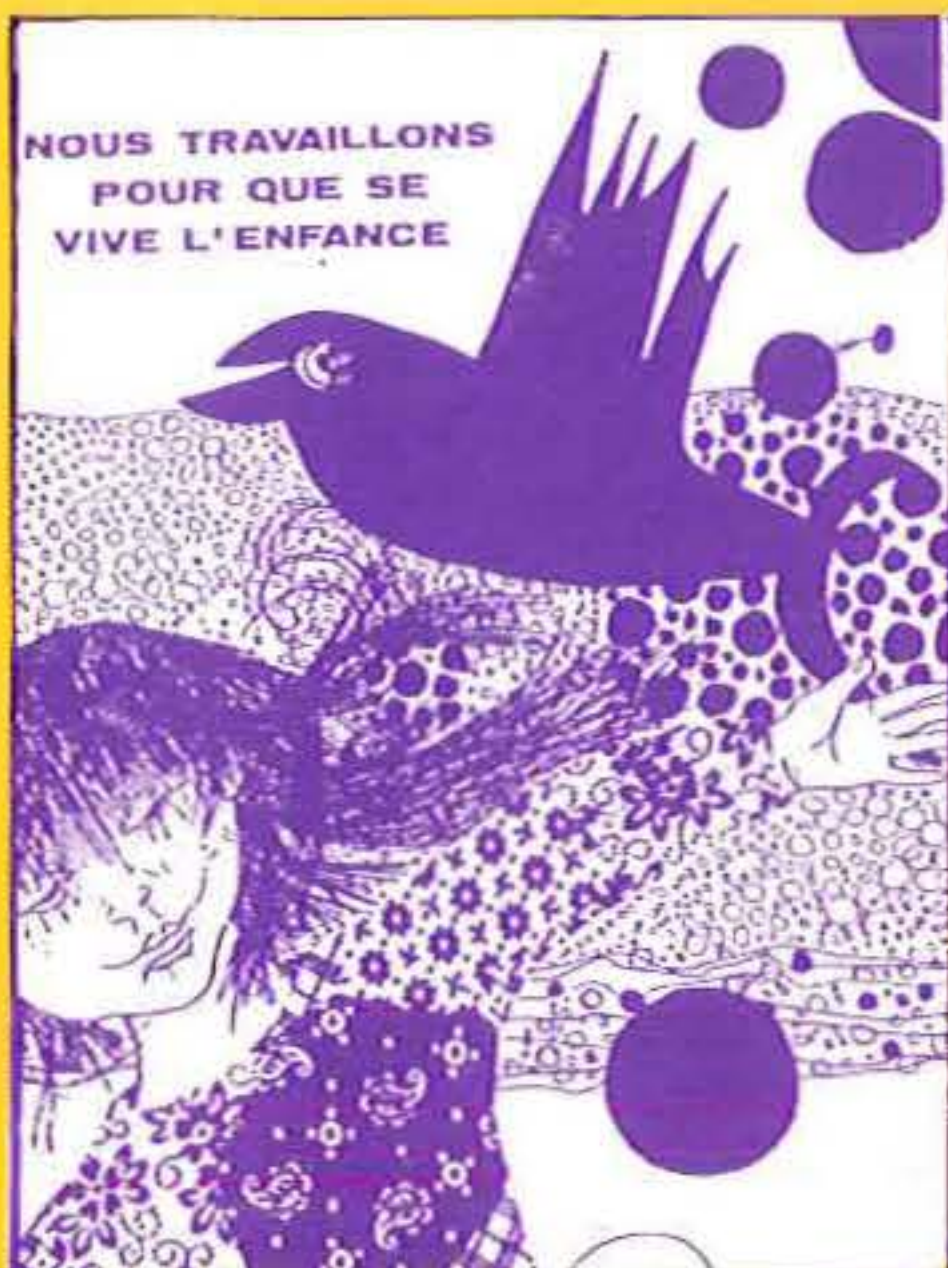
59^e année

10 numéros + 5 dossiers

France : 172 F

Etranger : 239 FF





POUR L'ÉCOLE DE NOTRE TEMPS

UN MOUVEMENT COOPÉRATIF

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

L'INSTITUT COOPÉRATIF DE L'ÉCOLE MODERNE, fondé par Célestin Freinet, rassemble des enseignants, praticiens et chercheurs, dans des actions de formation continue, de recherche pédagogique, de production d'outils et de documents.

C'est au sein de ses membres qu'est constitué le Comité de Rédaction de *L'Éducateur*.

Comité Directeur : Eric DEBARBIEUX, Henri ISABEY, André MATHIEU, Roger MERCIER, Patrick ROBO, Marie-Claire TRAVERSE.

Président : André MATHIEU, 62, Bd Van Iseghem, 44000 Nantes.

LES PUBLICATIONS DE L'ÉCOLE MODERNE FRANÇAISE (P.E.M.F.)

LES PUBLICATIONS DE L'ÉCOLE MODERNE FRANÇAISE diffusent matériel, outils, publications nécessaires à la pratique de la pédagogie Freinet.

Renseignements, catalogues, commandes à :
P.E.M.F. - B.P. 109 - 06322 Cannes La Bocca Cedex.
Tél. : (16)93.47.96.11.

ÉCRIRE DANS *L'ÉDUCATEUR*

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.

Adressez-les aux membres du Comité de Rédaction.

COMITÉ DE RÉDACTION

Coordination générale : Jacques QUERRY.

Membres : Jean ASTIER, Claude BÉRAUDO, Henri GO, Jacques QUERRY, Monique RIBIS.

Adresses :

- Jacques QUERRY : 10, rue de la Combe - Faverois - 90100 Delle.
- Jean ASTIER : Ecole maternelle - Pourrières - 83470 St-Maximin-la-Ste-Baume.
- Claude BÉRAUDO : 23, Le Cours - 83119 Brue-Auriac.
- Henri GO : Ecole Frédéric Mireur - 83300 Draguignan.
- Monique RIBIS : P.E.M.F. - B.P. 109 - 06322 Cannes La Bocca Cedex.

DES SERVICES DES ADRESSES UTILES

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 Cor-sive Fromentine - 85550 La Barre de Mont.

• **B.T.2.** : Paul BADIN - 6, quai du port Boulet - La pointe Bouchemaine - 49000 Angers.

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

• **B.T.Son et S.B.T.** : Pierre GUERIN - B.P. 14 - 10300 Ste-Savine, et Jean-Pierre JAUBERT - P.E.M.F. - B.P. 109 - 06322 Cannes La Bocca Cedex.

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

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

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

Revue Pourquoi-Comment ? : Marie-Claire TRAVERSE 3, Résidence "Clair Soleil" - Carignan - 33360 La Tresne, et Jacques MONTICOLO - 16, rue Marcel-Pagnol - 52000 Chaumont.

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

Revue Périscope : Pierre BARBE - Rimons - 33580 Monségur.

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** : Bruno SCHILLIGER - 4, rue Lucien Brière - 78460 Chevreuse.

— **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, 4, rue du Centre - St-Clément-des-Baleines - 17580 Ars-en-Ré.

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

— **Correspondance en espéranto** : Émile THOMAS, 18, rue de l'Iroise - 29200 Brest.

— **Correspondance par télématique** : André TERRIER Ecole publique de Saint-Laurent-la-Vallée - 24170 Belves.

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

DE LA C.E.L. AUX P.E.M.F.

Vous voici en possession du numéro 1 de *L'Educateur*. Vous allez recevoir l'ensemble des revues pour lesquelles vous aviez souscrit un abonnement.

En apparence, rien n'est changé et pourtant, la C.E.L. fondée par Célestin Freinet, n'a pu sortir de l'ornière dans laquelle l'avaient plongée des difficultés de tous ordres dont les causes sont multiples et complexes.

Malgré les efforts de militants attentifs et ceux des ouvriers, qui, en plusieurs occasions, ont montré leur attachement à leur entreprise :

La Coopérative de l'Enseignement laïc n'existe plus !

Même si ce n'est pas de gaieté de cœur que nous assistons à cette disparition et au licenciement d'une grande partie du personnel, nous devons résolument regarder vers l'avenir :

Les Publications de l'Ecole moderne française (P.E.M.F.) constituées en société anonyme, reprennent la partie éditoriale de la C.E.L., impriment les B.T., B.T.J., B.T.2, B.T.Son, PÉRISCOPE, J magazine, Créations, Dits et Vécus populaires, Pourquoi-Comment et... votre Educateur, ainsi que les livrets et fichiers de la pédagogie Freinet.

Elles ont permis, par cette relance d'activité, le sauvetage in extremis de nos revues et publications.

De nombreuses informations ont couru et ont sans doute figé un certain nombre d'abonnements. Même si nous ne pouvons, ici, entrer dans le fonctionnement des P.E.M.F. et dans les contrats établis entre celles-ci et l'I.C.E.M., nous pouvons vous assurer que tout est et sera mis en œuvre de façon rigoureuse pour assurer la sortie de nos périodiques et revues documentaires.

Certes, tout est loin d'être parfait, mais il nous faut, aujourd'hui, parer au plus pressé en ne perdant pas de vue l'amélioration constante de nos productions et de notre système de fonctionnement.

A ce jour, NOS REVUES VIVENT, elles sont le vecteur de nos idées et de nos pratiques; nous comptons sur tous pour qu'elles conservent leur qualité et leur efficacité pédagogiques.

*Le Comité directeur
de l'I.C.E.M.**

* Eric Debarbieux, Henri Isabey, André Mathieu, Roger Mercier, Marie-Claire Traverse.



• EDITORIAL

1

• LA SOCIÉTÉ DES ENFANTS (J. Astier)

« Il est nécessaire d'être attentifs à ce monde qui bouge et, si possible, d'être les instigateurs de changements porteurs de toujours plus d'humanité. »

2

• CHRONIQUE (G. Champagne)

« Notre engagement à l'Ecole moderne est chronique ; nous pratiquons la pédagogie Freinet, ou quelque chose d'approchant parce que nous ne pouvons pas faire autrement. »

4

• LE POUVOIR-LIRE (H. Go)

« La lecture à l'école, c'est la nouvelle inquisition. C'est un pouvoir qu'on ne délègue pas à tous. »

6

• LES "MATHES OSENT ŒUVRER" (C. Béraudo)

« Quand la mathématique normative ne fait plus recette, il faut créer de nouveaux modèles rapidement. »

8

• TRAVAILLER DANS L'ÉCOLE (J. Query)

« Aider les enfants à s'approprier les règles d'écriture, tout en permettant que cet apprentissage reste celui d'une expression singulière. »

10

• TRIBUNE LIBRE ET FICHES PRATIQUES

13

• OUVERTURE ET RECHERCHE

Pierre Lespine propose des axes de réflexion sur la démocratie et la recherche.

21

• LES ENFANTS S'APPROPRIENT LES OUTILS NOUVEAUX

L'informatique, comme technique intégrée dans l'approche tâtonnée des technologies nouvelles en pédagogie Freinet. (R. Bouat.)

24

• Mémoire vive • Marmothèque • Nouvelles des chantiers • Livres et revues • Appels • Annonces • Expression.

26

Photographies : Alex Lafosse : p. 17, 19 - Jean Marquis : p. 26 - Photo X. : p. 28 et p. 32.

Photo de couverture : François Goalec.

LA SOCIÉTÉ DES ENFANTS

Voir l'enfant dans la société consiste à veiller sur cette société des enfants et avoir constamment présentes à l'esprit, les richesses prometteuses du jaillissement de l'individualité de chacun.

La crise aidant, la société et ses mutations sont au centre des préoccupations du moment. Nous le pressentons tous, la société est en mouvement. Éducateurs se voulant en prise sur la vie, nous ne pouvons négliger ce phénomène essentiel. Il est donc nécessaire d'être attentif à ce monde qui bouge, et, si possible, d'être les instigateurs de changements porteurs de toujours plus d'humanité. Or, la société de demain sera celle des enfants d'aujourd'hui ; nous nous devons donc de redoubler d'attention, d'écoute de ce ferment riche d'avenir. C'est pour cette raison, amplement suffisante, que je vous propose cette nouvelle rubrique, en remplacement de celle, éphémère, qui s'intitulait « L'enfant dans la société ».

Quel intérêt, me direz-vous, à effectuer ce glissement, à première vue anodin, de « L'enfant dans la société » à « La société des enfants » ?

LE « JE » DU HASARD :

L'apprentissage de rédacteur de *L'Éducateur* que j'effectue sur le tas, en conduisant tant bien que mal, depuis un an, la rubrique « L'enfant dans la société », m'a enseigné à quel point les titres peuvent être déterminants sur les développements qu'ils chapeautent. Le titre révolu avait été choisi au moment du remodelage de la maquette de notre revue, coïncidant avec les tristement célèbres Instructions officielles, appelées vulgairement : « instructions Chevènement ». Le choix d'alors fut judicieux car il s'agissait de réagir au retour de la morale et de l'instruction dite civique dans nos écoles. Ainsi, placer l'enfant dans la société nous permettait de nous situer clairement sur le terrain éducatif de la vie face à cette tentative plus ou moins consciente de reconquête scolaire. Toutefois, l'écueil d'une telle



rubrique résidait dans le fait que, née de la réaction à un événement extérieur, elle portait le fardeau de ce qui l'avait engendrée, pouvant difficilement aspirer à la maturation qui lui aurait permis une vie autonome. Inutile de dire les craintes suscitées par les risques d'hybridation au détour d'un quelconque article s'éloignant abusivement de l'objectif initial.

L'ENFANT DANS LA SOCIÉTÉ :

Quoi qu'en pensent et disent les partisans de l'infantilisation par la mise à l'écart des mineurs dans cette pseudo-serre que serait l'école, c'est bien dans le champ de la société et de ses évolutions que se jouent la cause et l'avenir des enfants, qu'ils soient ou non affublés de délicieuses boucles blondes. S'il est rarement question de chômage dans leurs manuels et si les réussites scolaires ne sont pas monnayables dès le plus jeune âge, les enfants sont loin d'être à l'abri des conséquences des bouleversements économiques, sociologiques et technologiques. C'est, d'ailleurs, j'en suis convaincu, la réhabilitation de ce pan entier de la vie des

écoliers qui est à l'origine du regain d'intérêt pour l'instruction civique de l'ère socialiste. Freinetistes, nous ne pouvions qu'approuver cette initiative. En revanche, notre expérience nous ayant appris les limites du manuel scolaire, nous avons pour devoir de formuler notre scepticisme quant à la démarche adoptée pour l'enseignement de cette « matière ». De plus, notre interrogation quant au sens politique de ce retour de l'instruction civique était légitimée par certaines remises en cause de droits sociaux fondamentaux (flexibilité de l'emploi, T.U.C., etc.) ; l'on sait combien, par le passé, l'instruction civique fut utilisée comme moyen de propagande d'une morale au service d'intérêts éminemment conservateurs.

LE « JE » DU MIROIR :

Ici, mon objet n'est pas de ranimer la vieille querelle concernant l'éternelle ambiguïté des relations qu'entretiennent l'école et la société. J'ignore la position du miroir et savoir qui de l'école ou de la société reflète le mieux l'autre m'intéresse peu. Désormais, il est clair pour tout le monde que le capitalisme de la fin du XIX^e siècle s'est doté d'une école à sa mesure et en fonction de ses besoins du moment, ce qui est, somme toute, fort logique. Nous savons que chaque société a son école, et l'imbrication de leurs intérêts rend leurs évolutions (ou révolutions !) nécessairement concomitantes. C'est donc un jeu de doubles miroirs s'interrefléchissant qui régit leurs rapports. Mais comme disait Jean Cocteau : « Les miroirs devraient réfléchir un peu plus avant de renvoyer certaines images... ». En effet, ce système de miroirs nous offre la pire des contradictions de la société vis-à-vis de l'école : — La Communale, fille de la République, élève ses enfants, non pas

pour le monde à venir, mais pour épouser cette société qui les a fait naître ! Œdipe en personne y perdrait ses billes !!!

Ce constat est d'autant plus déchirant que nous vivons des mutations, pour ne pas dire des révolutions écolo-écono-techno-socio-politico-philosophiques, propres à ébranler et, qui sait, à balayer jusqu'aux valeurs par lesquelles fut élaborée notre société. Et l'on voudrait, à grands renforts de sélection par l'écriture, le lire et le compter, nous donner l'illusion que l'école reste insensible à ces bouleversements ?

LE « JE » ET LA CHANDELLE :

Comme nous l'avons vu au début de cet article, l'école n'est pas la parfaite réplique de la société, même si leurs destins sont imbriqués. Ainsi, le répit accordé aux petits d'hommes jusqu'à seize ans a logiquement pour fonction de leur permettre de se préparer une place dans la société. Reste à savoir, en ces temps de crise, quelle place ils trouveront dans le monde de demain... Ainsi, dès leur entrée en maternelle, les enfants construisent leur future insertion sociale ; ceci, bien entendu, à leur insu car à trois ans, et même à huit, on est happé par d'autres préoccupations que celles qui consistent à se conformer aux lois et règles qui régissent l'ordre social. On oublie trop souvent que l'écolier n'est pas cette entité ex-nihilo, malléable à souhait, dont le bon développement ne dépendrait que de l'adresse et de l'habileté de ses pédagogues et autres maîtres. Comme tout individu, l'enfant vit pleinement ses relations aux autres et au monde ; à la différence près que chacune de ses expériences, de ses aventures et de ses rencontres a la faculté de marquer de façon indélébile cet être qui, plus qu'aucun autre, est porteur d'avenir... Si les documents statistiques font apparaître que la réussite scolaire est étroitement liée à la préscolarisation et au succès de l'apprentissage de la lecture, c'est davantage la fréquentation du monde scolaire qui est en jeu que les connaissances acquises. Ceci est couramment confirmé par les échecs des meilleurs pédagogues et par des renversements de tendances à l'échec ou à la réussite contractés miraculeusement par certains enfants. Ainsi, au-delà des questions purement idéologiques qui, nous en sommes tous convaincus, orientent les finalités scolaires vers la sélection, nous sommes, dans notre pratique quotidienne de la classe, confrontés à d'insurmontables problèmes dus, justement, au décalage existant entre nos moyens et la réalité de la vie dans ses dimensions multiples. Ceci n'est pas un constat défaitiste, c'est tout simplement la réalité à laquelle nous sommes confrontés et dont nous tentons d'extraire une pratique pédagogique cohérente.



DE L'ÉDUCATION A L'ÉDUCATION :

L'étymologie du terme éduquer nous enseigne qu'il a une racine double. Il signifie à la fois « conduire hors de » et « nourrir ». A ses débuts, l'école publique y fut attentive : elle conduisit tous les enfants, riches ou pauvres, urbains ou ruraux, vers l'école de la République. Elle « nourrit » ses élèves, leur administrant un certain type d'écriture, un certain mode de lecture et une certaine conception de l'histoire de France. Aujourd'hui, cette structure périmée, sous certains de ses aspects, semble avoir accumulé un retard catastrophique en regard de l'évolution de la société. La substitution des maths modernes aux calculs d'aires et de circonférences, la succession des manuels scolaires ou la timide pénétration de l'informatique dans les classes ne suffisent pas à démentir une telle inquiétude. Et nous ne sommes plus à une réforme près pour tenter d'endiguer le flot toujours plus abondant qui ne cesse d'accroître la distance entre l'école et la société...

Pour ma part, bien que conscient de la nécessaire évolution de nos pratiques éducatives, je crains que d'épisodiques réajustements techniques ne soient nuisibles à l'ensemble de nos objectifs : en effet, à ce jeu, nous risquons de voir s'effriter les fondements mêmes de notre existence : l'éthique qui a donné sens à l'action de Freinet et de son mouvement. Il nous faut donc être vigilants pour ne pas devenir l'une des multiples victimes de ce monde où il est de coutume d'abandonner l'éthique au profit de la rentabilité immédiate, mais combien dévastatrice. Il en va de la survie de notre mouvement dont le sens profond est, comme nous l'avons vu, de nourrir l'enfant tout en l'accompagnant dans l'aventure qui le pousse à s'extraire du giron familial pour construire son propre centre, sa propre intégrité.

L'an passé, dans *L'Éducateur* n° 7, Paul Le Bohec rendait compte de la modernité de notre mouvement. Je souscris à son analyse et à cette affirmation car dans ses deux composantes principales, l'expression-crédation et la classe-coopérative, la pédagogie Freinet a les moyens de résister à la mode suicidaire d'abandon de l'éthique. Nous pouvons, dès à présent, forger le monde de demain, en proposant aux enfants qui nous sont confiés, d'utiliser efficacement le potentiel technologique (et autre...) pour le bien de tous. C'est cela notre modernité.

ALORS, LA SOCIÉTÉ DES ENFANTS ?

Nous voilà de retour à notre point d'origine, avec, je l'espère, le plus de ces quelques caractères typographiques et des quelques idées dont j'ai voulu les colorer.

La société des enfants a cet avantage sur « les enfants dans la société », qu'elle ne se contente pas de les mettre en situation comme on se plaît à le faire dans les classes « dominantes »... et comme il m'arrive malheureusement encore trop souvent de le faire dans ma classe ; ces situations qui ne sont finalement que de pâles simulations de la vie authentique. Or, être à l'écoute de la vie ne relève ni de l'ésotérisme ni d'une quelconque scientificité exacerbée. Cela requiert, avant tout, une énorme confiance en la réalité de chacun et fait simplement appel à la subjectivité de l'adulte capable de stimuler la subjectivité de chaque enfant dont il a la charge. Ainsi, voir l'enfant dans la société consiste à veiller sur (et non pas surveiller !) cette société des enfants et avoir constamment présentes à l'esprit, les richesses prometteuses du jaillissement de l'individualité de chacun.

C'est de cela que j'aimerais témoigner dans cette rubrique tout au long de cette année scolaire, et c'est à de tels témoignages que je vous convie ici.

Jean ASTIER
1^{er} mai 1986



« Juste un peu plus d'humanité... »

CHRONIQUE

CHRONIQUE

CHRONIQUE

CHRONIQUE (adjectif) : Notre engagement à l'École moderne est chronique ; nous pratiquons la pédagogie Freinet ou quelque chose d'approchant, parce que nous ne pouvons pas faire autrement.

CHRONIQUE (nom commun) : Les camarades de l'équipe de rédaction m'ont offert la responsabilité d'une rubrique « Méthode naturelle ». Redoutable honneur ! Parce que je m'interdis la prétention de maîtriser le sujet, je préfère en abandonner le titre. Ces deux pages ne seront donc qu'une chronique, un lieu d'échanges, de questions, de réflexions, de libres propos qui me paraîtront utiles à l'entreprise d'École moderne, sans prétention ni à la vérité, ni à l'objectivité.

CONNAISSANCE

On parlait de tout autre chose. Je ne me souviens pas si c'était pendant un exposé ou une recherche de mathématiques, mais tout à coup, Marie a dit en regardant le globe terrestre : « Les gens qui sont de l'autre côté, est-ce qu'ils sont à l'envers ? »

Et ça a fusé. Elle avait ouvert la vanne, ils s'y sont engouffrés. Sylvain d'abord, puis les autres. Je répondais, naturellement, avec ce que je savais, et comme je savais, sans faire un cours ni les renvoyer à des « recherches ». On discutait, comme les gens ordinaires discutent ordinairement. Au bout d'un moment, j'ai tout de même dit qu'on avait autre chose à faire et qu'il fallait y revenir.

C'est un invariant. Chaque année, quel que soit leur âge, quel que soit leur niveau de connaissance intellectuelle de la chose, il faut que la question revienne ainsi un jour ou l'autre, sous une forme ou sous une autre mais toujours la même grande, éternelle question : « Est-ce qu'ils sont à l'envers ? » ou « Pourquoi ils ne tombent pas ? »

Une fois, il y a déjà pas mal d'années, dans une autre classe, dans un tout autre milieu social, c'était venu dans le coin documentation ; j'étais avec un

petit groupe d'enfants, on cherchait des documents, sans doute, et on discutait, encore. Vincent a dit : « Tout de même, autrefois, ils n'étaient pas bien malins, ils croyaient que la Terre était plate ». Et pendant un moment, ils ont ri de ces ancêtres ignorants et naïfs. Leurs propos, d'ailleurs, étaient graves et ce fut un moment assez émouvant. Et puis, après avoir bien étalé leur science, bien montré qu'ils connaissaient parfaitement leur sujet, ils allaient sans doute parler d'autre chose lorsque Vincent a dit : « Tout de même, je me demande, quand on arrive au bord, pourquoi on ne tombe pas ? »

Oui...

C'est un invariant.

C'est une des éternelles questions qui hantent les enfants, qui les hanteront toujours.

Quoi qu'ils sachent déjà intellectuellement.

Ça les interroge côté sensible.

Ils ont besoin de savoir physiquement, physiologiquement ; d'élucider en eux ce mystère qui leur restera toute leur vie un peu mystérieux, avec ce goût à la fois acide et agréable des choses que l'on aime avec un zeste d'insécurité. Et êtes-vous bien certains vous-mêmes, tout au fond de vous, de bien savoir, de vraiment savoir s'ils sont à l'envers, pourquoi ils ne tombent pas ?

LINGUISTIQUE

Et à propos, avez-vous remarqué à quel point, de plus en plus, « ils » est employé comme pronom indéfini ? Écoutez la moindre conversation : « Ils ont dit que le week-end va être pluvieux », « Ils ont dit qu'il n'y avait plus de danger de radioactivité »... La référence permanente aux journaux télévisés semble être pour beaucoup dans l'installation de cet usage. (Il y aurait une étude intéressante à mener). Les enfants n'en ont pas l'exclusivité mais ils l'ont tout à fait intégré. Je commence, prudemment, à les faire réfléchir à ce trait de leur langage, au même titre qu'à ceux, plus classiques, du programme officiel de grammaire.

LECTURE

« Et puis, qu'est-ce que ça veut dire, savoir lire ? Pour moi, c'est aussi savoir ne pas lire, savoir se passer de la lecture, savoir prendre la vie où elle est, c'est-à-dire pas nécessairement dans les livres. Savoir prendre une phrase, la garder et rêver longtemps dessus, lire entre les lignes, écrire des textes et voir venir ceux des autres. » (Paul Delbasty. Extrait d'interview, décembre 1972.)

TEXTES LIBRES DE JEAN-LAURENT

Quel jour aujourd'hui pour aller voir nos corres ! C'est un jour de joie pour mes camarades. Mais pas pour moi car je n'y vais pas. Mais j'ai quand même fait un cadeau pour mon corres. Je lui ai fait un plâtre, une lettre, un dessin. J'ESPÈRE QU'IL SERA HEUREUX.

Les rêves arrivent comme une lumière.

Les rêves sont des inventions qui viennent de notre cœur quand on est heureux.

Les rêves sont des inventions qui viennent du fond de notre cœur. Les rêves sont des créations. Les rêves sont une image.

Ma joie. — Ma joie est à moi, ma joie m'appartient, ma joie est à moi, ma joie me fait être gai.

La nuit. — La nuit est éclairée par des milliards d'étoiles et un bonhomme qui s'appelle la Lune.

Les rêves. — Les rêves sont nos souvenirs qu'on regarde. Les rêves sont des phrases inventées et dessinées.

Mon frère. — Un jour que j'étais gaver avec ma mère, je reviens dedans et mon frère me dit : « Marie-Claire m'a renversé l'encre sur le cahier. » Je lui dis : « Tu vas voir maman ! » Ma mère arrive et elle les gronde et hop ! au lit sans souper.

Mes mains marchent tout le temps.

TEXTES LIBRES DE MARIE-LINE

Le vendredi, je vais à D... Il faut que j'attende au salon la dame et elle m'appelle. J'entre et elle me dit : « Dessine ». Après avoir dessiné, je lui raconte les histoires des dessins.

Le lit c'est pour sauter.
Le lit c'est pour dormir.
Le lit c'est pour rêver.
Le lit c'est pour s'amuser.
Le lit c'est pour faire tant d'autres choses encore.

J'aimerais qu'il neige parce qu'il n'a jamais neigé.

J'aimerais être une princesse.
J'aimerais être une reine.
J'aimerais être un cheval.
J'aimerais être une robe longue.
J'aimerais être des bijoux.

J'aimerais avoir une robe longue.
J'aimerais avoir un cheval.
J'aimerais avoir des bijoux.
J'aimerais avoir une princesse.

La liberté c'est pour les animaux.

Les corres ne nous écrivent plus. Peut-être qu'ils sont en vacances.

MÈRE

Deux garçons âgés de douze et onze ans, l'un en 5^e, l'autre en 6^e.

« Je ne leur fais pas faire leurs devoirs. Je les laisse se débrouiller seuls. S'ils ont besoin d'aide, je préfère faire appel à quelqu'un d'extérieur. Les rapports mère enfant ont besoin de sérénité. Cela me permet de réintervenir après, d'une manière plus tranquille. J'aime parler avec mes enfants, les ouvrir à la vie plutôt que de toujours demander : « Qu'est-ce qu'il y a dans ton cahier de textes ? », ce que je fais pourtant deux ou trois fois par semaine. Je leur consacre beaucoup de temps. Ils sont là, dans ma tête, dans tout ce que je fais. Je les consulte aussi très souvent. »

« Je regrette que les rythmes scolaires soient mal adaptés aux besoins des enfants. Cela préoccupe beaucoup mon mari. Mais il faut convaincre tout le monde, bouleverser tant d'habitudes... Il faut que tous les partenaires aient conscience de cette situation, que les associations de parents d'élèves prennent des initiatives. Ce n'est pas un ministre qui peut tout faire. Il faut un regard extérieur sur l'école qui sache prendre la distance nécessaire. Les responsables sont trop impliqués dans le système. Les mentalités doivent évoluer. »

(Madame Chevènement. Extrait de l'interview parue dans *Vital* n° 65 de février 86.)

DÉMENTIS

Il ne serait pas question de privatiser l'armée.

Les citoyens ne seraient pas vraiment fichés : on se contenterait de leur donner des ceintures de comportement.

ORAL

Paul Delbasty n'écrit pas ou, s'il écrit, ne publie pas. Il parle. Les enseignants aiment parler mais se méfient de la parole ; ils préfèrent lire. Alors, Paul Delbasty parle moins aux enseignants, sauf à ceux qui vont le voir dans sa classe. Quelques traces écrites de ses propos subsistent, heureusement.

P. Delbasty : La connaissance, aujourd'hui comme hier, descend vers l'enfant. Et ce ne sont pas les mathématiques modernes ou la méthode de lecture globale qui y changent quelque chose. Quand vous descendez en ascenseur et que l'enfant monte à pied, où allez-vous le retrouver ? Notre processus est exactement inverse : nous partons de l'enfant et nous essayons de monter avec lui. Dans un cas, la pédagogie est descendante ; dans l'autre, elle est ascendante. Et nous montons lentement, ou vite, en choisissant avec lui l'itinéraire. Et, souvent, nous redescendons.

L'enfant, pour apprendre, a besoin de chercher et de voir. Pour chercher, il faut économiser l'énergie, et, pour voir, il faut savoir attendre et fermer les yeux. Comme ce gosse qui me disait : « Souvent, je descends à la cave, je me mets sur la dernière marche de l'escalier, là où il y a les barriques, je ferme les yeux, et c'est là que j'en vois, des choses ! » Au lieu de le laisser prendre des chemins détournés, on l'oblige à forcer sa nature, pour prendre le raccourci. On lui assène $2 + 2 = 4$, point final. Ou la formule de l'énergie. « C'est ça, mets-la-toi bien dans la tête, regarde cette figure et fais attention. » Et on lui dessine au tableau des ensembles, ces icônes de la nouvelle religion. Voilà comment ses yeux deviennent une mécanique à voir, voilà comment il perd la vision.

L'enfant est, naturellement, un visionnaire ?

P. Delbasty : C'est un visionnaire, un auditionnaire, un touchaire, un sixième-sensaire. Un créateur de monstres, un ajusteur de fonction, accordé à une géométrie des transformations qui inquiète et déjoue les routines, ne laisse rien en place.

Vous avez tout de suite commencé à appliquer des méthodes différentes ?

P. Delbasty : On n'applique jamais rien. Quand on se met en tête d'appliquer, on

se trompe. Il faut retrouver, il faut réinventer, il faut ressentir. Au début, comme tout le monde, j'ai fait ce qu'on m'avait fait. J'ai enseigné comme on m'avait enseigné. Car on peut passer par toutes les écoles, tous les stages, ce qui reste en vous, c'est ce qui vous a modelé à 5 ou 6 ans. Seulement, peu à peu, je me suis rendu compte que ces gestes que je répétais étaient faux, qu'ils ne permettaient pas de vivre avec l'enfant.

Chez l'enfant, il y a d'abord sensibilisation, puis maturation, puis, tout à coup, quelque chose se déclenche, et un passage s'ouvre. C'est ce passage qu'il faut chercher, qu'il faut trouver, ce passage par lequel tout le reste passera. Je l'ai compris, par exemple, avec le dessin. Au début, je laissais dessiner les enfants, sans vraiment m'y intéresser. Et puis, un jour, un enfant a dessiné une tête de mort. Son frère venait d'être tué dans un accident. Et, tout à coup, j'ai compris que dessiner, c'était sérieux. On ne s'amuse pas à dessiner, on n'apprend pas à dessiner, on dessine parce qu'on a quelque chose à dire, à délivrer. L'enfant ne dessine pas un cheval, il est sur le cheval, il sent son poil, il entend le bruit de ses sabots. Il est quelque part, ailleurs, dans sa vision du monde. Un monde qu'il modifie, qu'il recrée. C'est une histoire, un moment de vie qui laisse une trace sur le papier. Par le dessin, il cherche à vivre, à communiquer, à raconter, à s'exalter, à conquérir, à dominer et à trouver l'équilibre.

A ce moment-là, je me suis mis à écouter les enfants, je me suis rendu sensible aux enfants. On traîne, à l'école, des soucis d'éducateur, de pédagogue, d'enseignant, sans se rendre compte que le seul problème, c'est d'être sensible, sensibilisé à l'enfant. C'est de cela que dépend son adaptation à la vie.

Se sensibiliser à l'enfant, cela s'apprend ?

P. Delbasty : Eh oui, cela s'apprend ! Ce qui est grave, aujourd'hui, c'est qu'on n'écoute pas l'enfant par plaisir, qu'on n'est pas heureux de l'entendre chanter ce qu'il invente. On ne s'amuse pas avec lui, on l'étudie, on l'observe ! Ce que j'ai à faire ici ? Quand on m'apporte une chenille, c'est de la regarder. Et de prendre goût aux chenilles. Il faut que j'apprenne qu'elle a trois cheminées sur le dos, que je me demande ce qu'elle pourrait bien raconter si elle parlait. Il faut que j'apprenne à accéder à ce niveau élémentaire, parce qu'une chenille qui arrive dans une classe, c'est un événement fantastique.

Si vous avez déclenché l'intérêt, amorcé le processus, vous n'avez plus de souci à vous faire. Ces livres qui sont là, sur les insectes, sur les animaux, l'enfant ira les chercher tout seul.

Interview, 1972

INSTITUTEUR EN CLASSE DE PERFECTIONNEMENT, LE CONTRAT LECTURE...

La lecture à l'école, c'est la nouvelle inquisition. C'est un pouvoir qu'on ne délègue pas à tous. On dit qu'on vit dans une société de l'image, que tout le monde peut lire. En fait, non, on est dans une société de l'écrit, du signe à lire. L'image même est un pouvoir, et ça se lit. Comme instituteur C.A.E.I., à quoi je sers dans l'institution ? J'arrive en bout de course, et je pars de ça : mon travail, c'est d'abord un contrat unique — apprendre à lire aux enfants n'ayant pas atteint une autonomie de lecteurs. Ils arrivent tous dans ma classe.

L'Éducateur :

Pierre Parlant, tu es en classe unique de perfectionnement depuis 6 ans. Quelles sont tes conditions de travail ?

Pierre :

Je travaille dans une école de 11 classes. 95 % des élèves qui m'arrivent, et ils ont entre 6 et 14 ans, sont non-lecteurs. Ils ont échoué dans l'apprentissage de la lecture. Je ne reçois pas d'enfants, par exemple, ayant un retard en mathématiques ou en grammaire. Donc, la lecture a été un instrument de sélection définitif. Un jeu de mots : c'est le délire ! Ils sont en situation d'être déliants, tu vois ce que je veux dire.

On dit que la « Perfectionnement », c'est la classe-dépotoir. Je ne suis pas d'accord. Je travaille dans des conditions difficiles dans la mesure surtout où mes collègues se désintéressent de l'évolution des enfants qu'ils m'ont envoyés, la classe de perfectionnement est à la fois la bonne et la mauvaise conscience de l'institution. Je travaille dans un certain isolement... Ça, c'est quelquefois dur à vivre. Il y a aussi la promiscuité avec certains enfants pendant des années, l'usure, la nécessité de se préserver dans son quotidien, les problèmes insolubles et indépensables de la violence en classe de perfectionnement avec des enfants qui ne parlent presque plus que ce langage-là.

L'Éducateur :

Comment on démarre en classe de perfectionnement ?

Pierre :

Il y a sans doute plusieurs points de



vue... Moi, c'est d'urgence ne plus faire de lecture du tout, mais lire toute la journée !

D'abord, proscrire le matériel collectif, le soi-disant travail collectif. L'urgence est de créer des situations de vie différentes de celles d'une classe traditionnelle où l'enfant a échoué. Ça commence par la prise en charge de la gestion du temps. L'enfant est mis en situation de choix d'activités à partir de ses désirs immédiats : récits, recherches, témoignages, explorations diverses. La première chose à maîtriser, c'est le plan de travail collec-

tif qui deviendra dès que possible individuel. Il est le lieu des premières traces d'écrit-lecture. Pour dire, entre autres choses, « la lecture c'est l'utilitaire ».

L'Éducateur :

Autour de quoi s'organise alors désormais l'apprentissage ?

Pierre :

Au début, les enfants disent tous : « On ne fait plus de lecture ». Pourtant, chaque jour, on lira un album, une fiche bricolage, une lettre reçue, le journal... Je travaille avec la correspondance scolaire, (classe de perfectionnement de Tours), les journaux locaux, *Nice-Matin* et *Var-Matin* pour lesquels j'ai réussi à obtenir régulièrement un article sur nos activités (on vend des gâteaux, on part en classe verte...), un réseau de correspondance informel, les circulaires, les publicités, les revues, le fond bibliothèque, la bibliothèque sonore (20 livres enregistrés), des livres bilingues... Sur 11 élèves, 9 viennent du Maghreb, d'Espagne, d'Italie, de Hongrie. Mais c'est déjà la deuxième ou troisième génération. Ces enfants ne sont ni d'ici, ni d'ailleurs. En fait, ils sont souvent de nulle part. Ma préoccupation à la lecture est obsessionnelle. On ne fait quasiment que ça. Car lire, c'est un pouvoir, c'est un accès au monde et à soi. En tant qu'enseignant, je ne peux que cautionner une société de l'écrit, sans pour autant prôner l'impérialisme de l'écrit/lecture. Il existe, ailleurs que chez nous, des sociétés de l'oralité. L'école ferait bien d'opérer, quelquefois, un décentrement vers elles. Mais c'est un autre débat.



l'le était une fois une ile
l'le était une fois un village
l'le était une fois un chateau
l'le était une fois une academie
l'le était une fois un royaume à gouverner
l'le était une fois une construction de mineurs

BULLETIN DE COMMANDE *Livraison n°1411*

Une adresse aussi complétée la liste de nos livres avec des numéros que nous avons imprimés.

Le client recevra..... exemplaire(s) à 50
 Frais d'envoi 15 F

adresse d'expédition TOTAL

à adresser à Monsieur le "Secrétaire Général"
 Classes de Peint. Ecole des Jeunes 85 000 000 000

Comment se passe la rencontre avec l'écrit pour ces enfants ?

Ils arrivent en perfectionnement. On leur a dit : « Tu ne sais pas lire, tu ne peux pas être autonome, donc on t'assiste ». Ces enfants sont en position d'aliénation sociale à venir : quand apprendre devient une affaire, on perd 50 % de possibilités. J'ai des enfants en situation de plaisir de lire, mais qui n'arrivent pas à apprendre. Ils trouvent ça trop difficile, ils ne mémorisent pas. Si le désir existe, il y a l'impuissance. Et après vient le sentiment de l'inutile qui dépasse le problème de la lecture.

L'Éducateur :
Je sais que tu as réalisé, avec une classe de C.E.1, l'écriture et la publication d'un roman... Suzanne et toi avez beaucoup travaillé pour ça, pendant 5 mois, dans la classe ?

Le roman est né de plusieurs désirs qui ont déterminé plusieurs objectifs dans les deux classes :

— créer des conditions de travail coopératif entre les deux classes et permettre un échange sur l'année (nous avons fait une classe verte ensemble en octobre 85).

La pratique en classe de perfectionnement, c'est deux pas en avant et deux pas en arrière. Des périodes de plein et des périodes de vide. Mais peut-être que je noircis le tableau : à la fin de l'année, je suis fatigué.

Nacer Khemir est venu sur ta proposition dire ses contes à l'école. Le contact avec les enfants a été très fort, ils ont été profondément touchés par ce créateur simple et authentique...

Nacer les a marqués. On dirait, sans irrespect, qu'il est presque un outil pédagogique dans le sens où il active les motivations à créer, il catalyse les iden-



Il était une fois une sorcière
qui habitait avec son chat.
Elle avait un long nez avec une
cloque au bout.
Elle avait des cheveux verts
coupés ras. Ils habitaient dans
un château.
Le château avait deux tours, il
avait un placard, un grenier.
Dans ce grenier habitaient des
chauve-souris.
Le château avait un pont-levis.

Je suis né pauvre.

Mon père était pauvre, j'ai hérité de sa misère.

Un jour, j'ai décidé de quitter ces lieux où la pauvreté m'avait pris pour frère.

Je partis une nuit.

J'allai de ville en ville.

*Pour être sûr de ne jamais revenir, je
voulus placer le désert entre moi et mon
passé...*

« Le conte des conteurs » N. Khémir.

*Interview réalisée en mai 1986
à Draquignan (Var)*



classe du CE1

83 300 DRAGUIGNAN

L'EUSSES-TU CRU ?

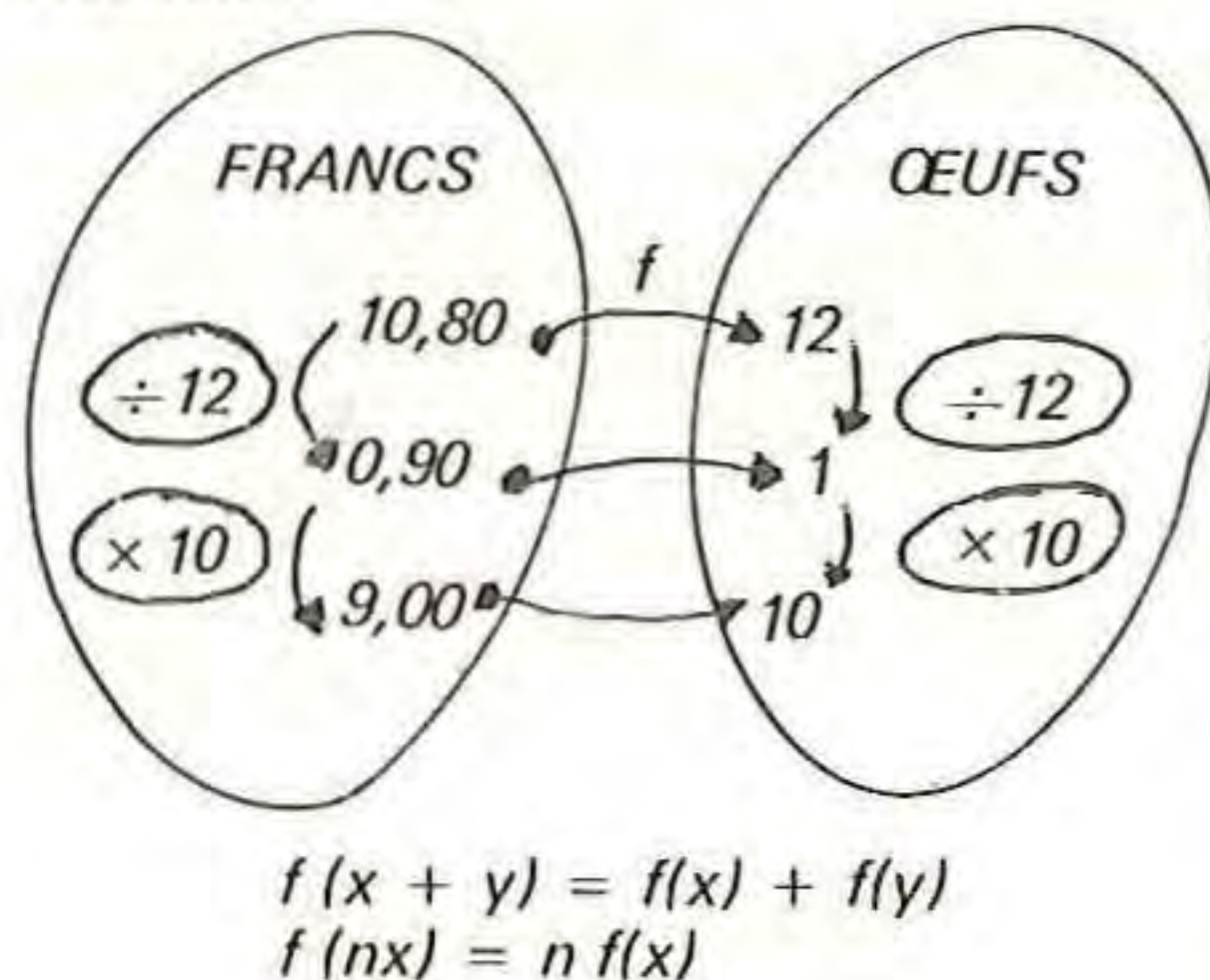
LES MATHES ALIMENTAIRES

Une douzaine d'œufs coûte 10,80 F, combien aurai-je d'œufs pour 9,00 F ? Pour 10,80 F, j'achète 12 œufs, pour 1 F j'en achète 10,80 fois moins et pour 9,00 F, j'en achète 9 fois plus, soit :

$$\frac{12 \text{ œufs} \times 9}{10,80} = 10 \text{ œufs.}$$

Autrefois, il devait être fréquent d'acheter 1 F d'œufs sur les marchés. La fermière vendait ses œufs au litre, c'était bien pratique. Le client avait même le choix, il pouvait, suivant son goût, avoir plus ou moins de jaune. Aujourd'hui, avec les emballages nouveaux des supermarchés, fini le petit commerce, ce sont douze œufs dans leur coquille ou rien. Si c'est trop d'œufs ou si c'est trop de jaune, c'est tant pis pour toi, tu n'as qu'à manger des spaghetti.

D'ailleurs, dans les écoles, on ne cherche plus la quantité d'œufs que l'on peut acheter avec 1 F. Avec la société de consommation, tout se perd ! Maintenant, au lieu de ça, les enfants font des MATHES MODERNES. Tiens ! C'est facile, moi je n'y comprends plus rien ! Lorsque ma fille me montre ses exercices de mathes, pour moi c'est de l'hébreu...



LA NOUVELLE CUISINE

L'arrivée des mathématiques modernes a sauvé l'école de la boulimie. Nous aurions pu encore pendant des années

rester perplexes devant le prix des denrées alimentaires, anxieux devant les marmites percées qui ne cessent de se remplir, gavés de preuves par n'œufs. Les mathes modernes nécessitent moins de cuisson. On liquide plus vite tous les petits soucis de la ménagère. On ne passe plus ses journées à compter ses pois chiches, on fait œuvre de création. Les repas mathématiques sont également plus rapides. Sitôt absorbé le minimum vital, on peut très vite aller jouer à la dinette avec ses propres taraillettes. Avec les épluchures du maître, on recrée la cuisine mathématique à son échelle. On recoupe les signes, on fait bouillir les symboles et on fait semblant de bouffer des équations. On peut même se permettre de sauter « la soupe populaire » servie par les « instructions du salut », on est libre. C'est-à-dire qu'on peut jouer à mathématiser sans avoir compris un mot des subtilités de la nouvelle cuisine. Même si on ne sait pas faire la sauce trigonométrique, on peut toujours mélanger les cosinus avec les sinus et prendre la tangente vers le cercle trigono, on est libre d'aller très loin. Il arrive même que, l'appétit venant en mangeant, on déguste le plat que l'on se refusait de goûter auparavant, on est libre d'évoluer.

Et pour les anémiés de la mathématique, pour tous ceux qui n'aiment pas les épinards algébriques, pour tous ceux qui ont mangé sous la menace la soupe de la règle de trois, la nouvelle mathématique frugale leur redonnera l'envie de mettre les petits plats dans les grands. Par contre, pour les gros mangeurs de conserves axiomatiques, je préconise le régime sans dogme, une mise au vert. Après un bon exercice de modestie, les toxines scolastiques éliminées, ils retrouveront une saveur toute nouvelle au moindre radis binaire.

LES MATHES RICHES

La nouvelle mathématique est donc populaire et démocratique. Dans une classe, ça peut devenir un repas coopératif ; chacun apporte dans son panier la

spécialité de la maison. Ça peut devenir aussi une fête, on boit, on rit, on chante, on sort les bons mots.

La mathématique est bien meilleure quand c'est un ami qui te la propose. Elle est plus digeste lorsqu'on parle la bouche pleine, lorsqu'on se moque des manières et que l'on met les coudes sur la table.

Je vous invite à ma table. J'ai sélectionné six recherches libres d'enfants d'une classe unique (ci-contre) qui ont, pendant plus d'un an, essayé cette nouvelle alimentation mathématique. Dans les prochains numéros de *L'Éducateur*, nous expliciterons tour à tour chacune de ces recherches. Je vous demande de participer à l'une d'elles, en envoyant vos remarques, vos doutes, vos questions, votre ignorance, au responsable de la rubrique « Les mathes osent œuvrer ». Envoyez dès à présent votre article, même sommaire, afin de pallier aux délais de publication. Précisez le numéro de la recherche et le thème choisi. Merci.

Plan prévisionnel des numéros (sous toute réserve)

- RECHERCHE 1. — (Emilie) *L'Éducateur* n° 2 : Mathématiques des moins de 6 ans. Du dessin au graphisme mathématique.
- RECHERCHE 2. — (Caroline) *L'Éducateur* n° 3 : La numération - Systèmes de numération - Bases de numération.
- RECHERCHE 3. — (Yoann et Corentin) *L'Éducateur* n° 5 : La géométrie - Analyse et topologie.
- RECHERCHE 4. — (Sophie) *L'Éducateur* n° 6 : Les opérations - Les algorithmes.
- RECHERCHE 5. — (Amandine) *L'Éducateur* n° 8 : Les lois de composition internes - Les structures algébriques.
- RECHERCHE 6. — (Sylvain) *L'Éducateur* n° 9 : Les équations - Les modèles mathématiques.

Recherche 1



Emilie (5 ans) S.E.

Recherche 2

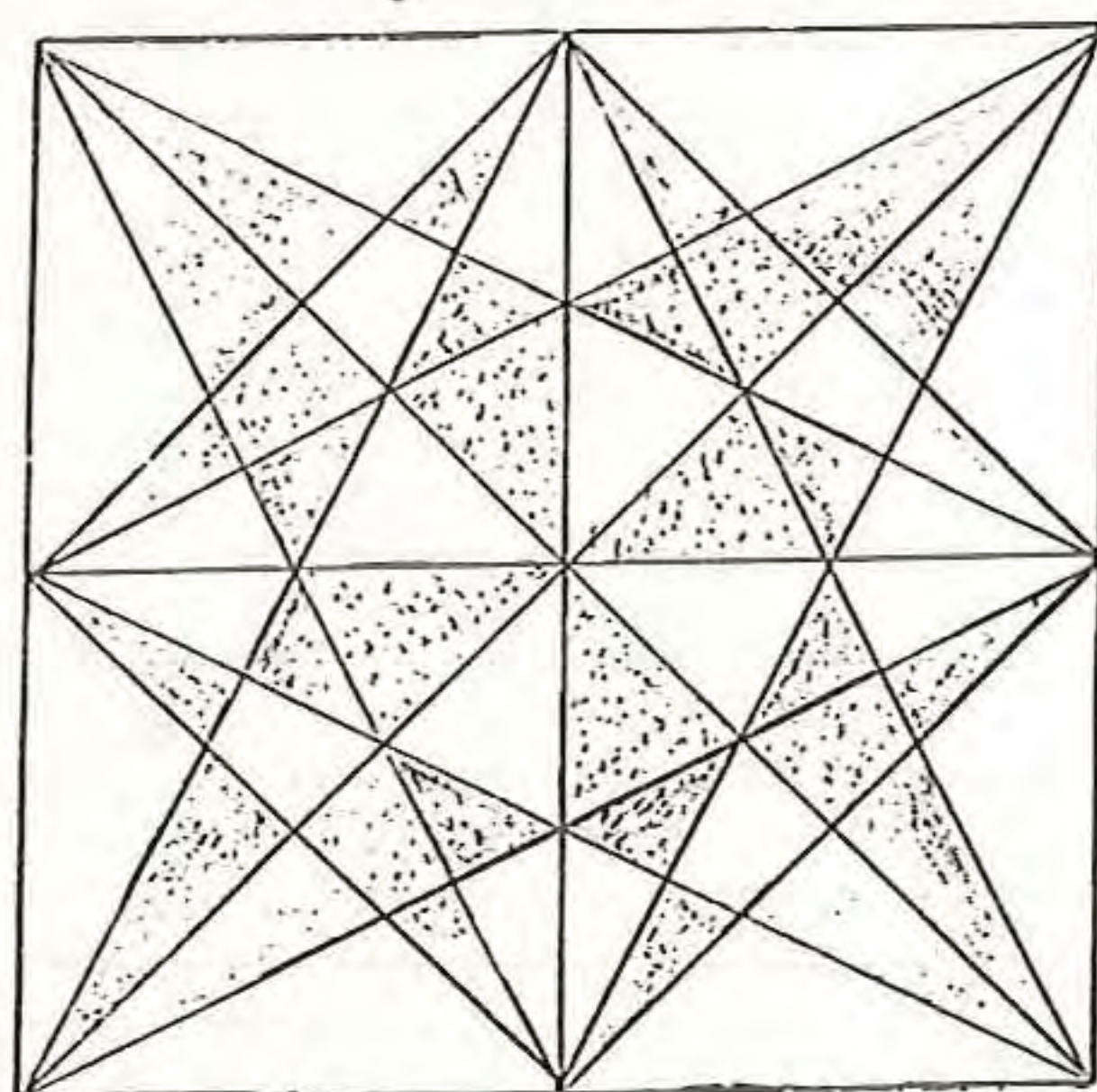
0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14
 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25
 26 27 28 29 30 31 32 33 34 35 36
 37 38 39 40 41 42 43 44 45 46 47
 48 49 50 51 52 53 54 55 56 57 58
 59 60 61 62 63 64 65 66 67 68 69
 70 71 72 73 74 75 76 77 78 79
 80 81 82 83 84 85 86 87 88 89
 90 91 92 93 94 95 96 97 98 99
 100 - 101 - 102 - 103 - 104

croquis

Caroline (6 ans) C.P.

Recherche 3

yoann et corentin



Yoann (10 ans) C.M. - Corentin (7 ans) C.E.

Recherche 4

Les divisions

$\begin{array}{r} 933 \\ 03 \overline{) 311} \\ 03 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 389 \\ 08 \overline{) 129} \\ 29 \\ 2 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 1344 \\ 34 \overline{) 268} \\ 44 \\ 4 \\ \hline \end{array}$
$\begin{array}{r} 154 \\ 14 \overline{) 22} \\ 14 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 458 \\ 05 \overline{) 114} \\ 18 \\ 2 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 444 \\ 04 \overline{) 22} \\ 04 \\ 0 \\ \hline \end{array}$
$\begin{array}{r} 569 \\ 15 \overline{) 138} \\ 38 \\ 6 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 668 \\ 48 \overline{) 86} \\ 0 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 595 \\ 19 \overline{) 148} \\ 35 \\ 3 \\ \hline \end{array}$

sophie

Sophie (8 ans) C.E.

Recherche 5

Multiplication

$\begin{array}{r} (6 \times 12) \times 24 = 1408 \\ 32 \times 24 = 1408 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} (10 \times 4) \times 15 = 240 \\ 40 \times 15 = 240 \\ \hline \end{array}$
$\begin{array}{r} (60 \times 1) \times 6 = 3600 \\ 60 \times 6 = 3600 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} (10 \times 7) \times 20 = 1400 \\ 70 \times 20 = 1400 \\ \hline \end{array}$
$\begin{array}{r} (50 \times 10) \times 10 = 5000 \\ 500 \times 10 = 5000 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} (20 \times 15) \times 15 = 15000 \\ 1500 \times 15 = 15000 \\ \hline \end{array}$

Amandine

Amandine (10 ans) C.M.

Recherche 6

$x \in \mathbb{N}$

① $\sqrt{x^2} - x =$	⑤ $\frac{\sqrt{x}}{4} \times \frac{16}{4} - x^2 =$
② $\frac{x}{4} \times 2 + \frac{x}{2} =$	⑥ $\frac{x^2}{x} - x =$
③ $2 \times \frac{x}{16} + \frac{x}{4} =$	⑦ $\frac{\sqrt{x}}{x^2} - 1 =$
④ $x \times \frac{4}{x} - 4 =$	⑧ $\frac{x}{4} + \sqrt{x^2} \times 4 - x =$

RÉPONSE : le résultat de toutes les équations est zéro

Sylvain

Sylvain (10 ans) C.M.

AUTOUR DU TEXTE LIBRE

A. Compte rendu d'expérience

STRATÉGIE D'APPRENTISSAGE : aider les enfants à s'approprier les règles d'écriture (techniques graphiques, maîtrise syntaxique, capacité discursive) tout en permettant que cet apprentissage reste celui d'une expression singulière.

I) INTERACTION ADULTE ENFANT

J'essaie de me rendre le plus disponible possible pour aider un enfant pendant l'écriture de son texte s'il le réclame et, plus généralement, pour relire le texte qui vient d'être écrit avec son auteur. Ce n'est malheureusement pas toujours possible, pour des raisons organisationnelles et temporelles, je veille alors à ce que tous les enfants bénéficient de ce « feedback correctif » à un moment ou à un autre.

Pendant ce travail, je supprime devant l'enfant les plus grosses incorrections, je corrige certaines erreurs orthographiques et lui indique celles qu'il peut corriger (je n'hésite pas à utiliser et faire utiliser le dictionnaire). Je renvoie certaines erreurs dont je juge l'enfant mûr pour s'en débarrasser, à un travail individualisé. Mais j'essaie surtout que l'enfant arrive à produire l'effet qu'il désire en l'aidant à recentrer son énonciation sur l'effet désiré. Je n'hésite donc pas à lui donner des procédés pour débarrasser son texte d'éventuelles scories.

Exemple :

Marie-José présente ce texte simple à la « correction » du maître :

Chanson

Je cherche des poux dans la tête de Frimousse qui tombé d'une échelle de 1m. Il a eu une bosse sur sa caboche son père l'a appelé pour jouer à se faire des bosses mais il n'a pas voulu.

Marie-José

Après relecture, Marie-José justifie son titre par le jeu de répétitions du phonème [u] (poux, frimousse, jouer, voulu) et de l'écho des syllabes bos et boch dans son texte.

Le maître lui indique, à titre d'exemple, une « scorie » à la ligne 3 : « 1m », sur laquelle, d'ailleurs, Marie-José semble avoir hésité, et lui propose d'y appliquer sa première règle d'écriture (répétition du phonème [u]). Rapidement, « douze » est trouvé. Ensuite, Marie-José est invitée à retravailler la fin de son texte avec sa deuxième règle d'écriture.

Voici le texte final proposé à la classe par Marie-José qui s'est ajointe Valérie pour retravailler sa chanson.

Chanson

Je cherche des poux dans la tête de Frimousse qui est (correction du maître) tombé d'une échelle de douze mètres. Il pousse une bosse sur sa caboche. Son père s'approche et hôte la tête. Frimousse n'a plus de bosse.

Réécriture (Marie-José et Valérie)

Remarque :

Je ne réduis pas la création poétique à ce travail minutieux de tissage de « rimes », un travail de créativité verbale, de recherches de métaphores étant également favorisé dans ma classe, mais il me semble important que les enfants découvrent, dans leurs propres recherches poétiques des lois, une cohérence interne, spécifiques de l'activité littéraire.

L'IMPORTANT EST DE RESPECTER LE TEXTE D'UN ENFANT POUR L'AIDER A OBTENIR L'EFFET QU'IL DÉSIRE, ET D'ADAPTER FINEMENT SON INTERVENTION.

II) RENVOI A UN TRAVAIL « INDIVIDUALISÉ »

a) Techniques graphiques (segmentation des mots, orthographe d'usage).

Je sélectionne dans chaque texte, pour chaque enfant, quelques mots ou expressions parmi les erreurs orthographiques (en raison de leur fréquence). Ils sont recopiés dans l'ordre chronologique de leur rencontre sur un cahier d'orthographe, dans une phrase inventée par l'enfant.

Chaque enfant dispose ainsi d'un répertoire où sont numérotées ses phrases. Chaque soir, les enfants notent sur un petit carnet (pense-bête) une série de phrases, plus ou moins nombreuses selon les niveaux (par exemple, 27 à 31) à voir pour le lendemain.

Et tous les matins, dès le C.E.1, chaque enfant s'autodicté sa série, puis s'auto-corrige ; ça dure 5 mn.

b) Maîtrise syntaxique (orthographe grammaticale, syntaxe des verbes, utilisation des prépositions, ponctuation...) Je renvoie à une fiche de nos fichiers d'orthographe ou livrets de français (si elle ou il existe, sinon j'en crée un(e) nouveau(elle) aussitôt inscrit(e) par l'enfant sur son plan de travail (fiche à faire en priorité). Ce travail programmé, lié aux productions de l'enfant, me paraît important, car non seulement l'enfant peut ainsi prendre en charge son travail (ici, même « scolaire ») grâce à son plan de travail, mais surtout il peut en saisir le sens, la raison utilitaire : accroître ses capacités langagières et atteindre l'autonomie de son écriture.

Dans le texte de Guillaume, *Le fouilleur de poubelle*, je lui signale, « il mord, rempli, des commissions, des fruits bien mûrs, la faim », à prendre sur son répertoire. Un peu plus tard, Guillaume me présente les phrases suivantes qu'il inscrit dans son répertoire :

47. Souvent le chien de Karine mord le facteur.

48. J'ai rempli ma poche de bonbons.

49. Tous les mercredis, je vais faire des commissions au supermarché.

50. Maman a acheté des fruits bien mûrs.

51. Beaucoup d'enfants meurent de faim dans le monde.

Parallèlement, je le renvoie à trois fiches d'orthographe qu'il inscrit sur son plan de travail.

Emploi de *mais* ! (fiche 112) : que Guillaume a utilisé correctement, mais avec une petite erreur de ponctuation facilement rectifiable.

Des pêches bien mûr (fiches 119 et 158) : accord de l'adjectif que Guillaume a besoin de consolider mais qu'il commence déjà à maîtriser (une dame barbe, il a bien accordé l'adjectif).

III) TRAVAUX COLLECTIFS

Tous les lundis, le texte choisi pour être imprimé le samedi est photocopié et distribué à chaque enfant. Lorsque plusieurs textes ont été choisis, les enfants se réunissent par groupes autour du texte qu'ils préfèrent.

Principe : Dans la mesure où les enfants écrivent un texte dont ils ont prévu en gros l'effet général, on peut examiner ces textes une fois écrits pour, en les lisant, chercher comment telle ou telle difficulté narrative a été résolue.

Le but de cette séance est donc plus un démontage, une mise à nu des ressorts textuels et dramatiques du texte, qu'une réelle mise au point corrective.

Cette fois-là, le texte photocopié était un texte de Guillaume, élève de C.M.1, *Le fouilleur de poubelle*. Il était accompagné des deux directives rituelles :

1. Qu'est-ce qui t'a plu dans ce texte ? Pourquoi ?

2. Fais les changements que tu juges nécessaires.

Après un long moment de travail individuel, vient le moment de la confrontation collective.

Les C.E. s'expriment en premier :

Marc : Moi, ça m'a plu parce qu'il lui arrive plein de choses.

Isabelle : Et puis c'est drôle...

Sylvie : Moi, ce qui me fait rire, c'est quand il attaque la dame et puis il prend des pêches bien mûres dans la figure.

Isabelle : Et la souris dans la culotte. (Mimes dans la classe...)

Laurence : Moi, ça m'a plu parce que c'est rigolo tout le temps... Et à la fin, le clochard, il a quand même à manger.

Ensuite les C.M. :

Benoît : On dirait une « histoire sans paroles » (cf. télévision).

Séverine : C'est pour ça que ça va vite, il y a beaucoup de gags, sauf quand il voit les gens manger et qu'il est triste.

L'auteur : C'est parce que c'est un peu la réalité, c'est dur quand on a faim de voir manger les gens !

Benoît : Dans les films de Charlot, il y a aussi des passages tristes.

David : A la fin aussi, ça pourrait être triste.

L'auteur : Oui, mais c'est pas triste car il a enfin ce qu'il veut.

David : Ouais, mais la prison ça peut être triste...

Claude : Au début, à chaque fois qu'il fait quelque chose, on s'attend à la catastrophe qui va lui arriver...

Valérie : Non, on se demande ce qui va encore lui arriver, c'est ça qu'est drôle.

Maître : C'est une histoire drôle avec beaucoup de gags. Le clochard finit par obtenir ce qu'il voulait, c'est-à-dire manger, quand on ne s'y attend plus.

Séverine nous a dit que le rythme était rapide, on relèvera tout à l'heure les verbes de cette histoire.

Maintenant, on va voir plus en détails, voyons vos changements phrases par phrases. Alors, la numéro 1.

Séverine : Un jour, un clochard qui se promenait dans la ...

L'auteur : Je préfère « promène », on le voit, comme dit Benoît, comme dans un film.

Séverine : Alors, il faut mettre aujourd'hui.

L'auteur : C'est pas aujourd'hui, le jour exact est pas important...

Séverine : « Un jour », c'est passé !

David : Ha NON ! C'est comme dans *Le meneur de loup* (Collection « J'aime lire » présente dans la bibliothèque) ça se passe autrefois, et bien, c'est raconté comme si c'était aujourd'hui...

Séverine va vérifier à la bibliothèque, très bonne élève, elle est très surprise d'avoir tort...

Le maître : C'est un présent de narration, Guillaume l'a utilisé, pour rendre son récit plus proche...

On en profite pour refixer rapidement les introducteurs temporels au tableau.

PRÉSENT	PASSÉ
un jour	
	autrefois
maintenant	hier
	aujourd'hui
en ce moment	l'autre jour
à cet instant	il était une fois
	il y a bien longtemps
	ce matin

Benoît nous ramène à cette première phrase :

Un jour, un clochard qui se promène dans une rue cherche de la nourriture. Il voit une poubelle et saute dessus. Parce que sinon, on sait pas pourquoi il saute dessus.

L'auteur : Oui, mais c'est pas gênant... au contraire !

David : De toute façon, on peut s'en douter.

Marc : Il peut chercher des habits !

Maître : Benoît propose d'apporter un renseignement supplémentaire, Guillaume préfère un peu d'imprécision.

2^e PHRASE

Karine : Il a mis un point d'exclamation après « mais ». Ça ne va pas.

L'auteur : J'ai voulu couper pour la surprise.

David : Pour le suspense...

J'introduis les points de suspension (...) et insiste sur l'effet d'opposition, de surprise, produit par le « mais ».

3^e PHRASE :

Pas de réactions, je demande qu'on me

précise « horrifié » ; on me propose : il a très peur, il est épouvanté, terrorisé.

4^e PHRASE :

Valérie : Après, il voit une grosse poubelle, il saute dessus.

David : Oui, mais il a déjà vu une grosse poubelle.

Claude : Ça se répète, et à chaque fois on se doute qu'il va arriver quelque chose.

Marc : C'est comme dans le conte : *Le petit pêcheur*.

L'auteur : Ouais, ça doit être pour ça que j'ai utilisé « cette fois »...

ANALYSES ET CONCLUSIONS

L'habitude de ces discussions qui suivent une lecture très précise d'un texte choisi, rend les enfants très sensibles aux « trouvailles » d'un texte (ici : développement de l'action, effets comiques, structures à répétitions typiques des contes).

Je vois un double intérêt à cette façon de faire :

- Cette relecture active permet à chacun de « digérer » le texte, et ainsi de s'approprier, selon ses compétences et ses besoins du moment, les « savoir-faire » que chaque texte contient. Cette appropriation n'est évidemment jamais une simple réception d'un modèle proposé. Elle se fait par des cheminements personnels, chaque enfant, aussi jeune soit-il, ayant son histoire propre. Cette histoire personnelle fait que son contact avec les « savoirs » est empreint de sa « subjectivité ». Ainsi, pour Benoît, la prise de conscience du rythme de ce texte passe par une comparaison subjective avec une « histoire sans paroles ». Dans cette démarche d'appropriation, chaque membre du groupe classe grandit, même l'auteur du texte qui a écrit, le plus souvent, sans avoir conscience des règles d'écriture qu'il a utilisées, mais avec une connaissance intuitive qui lui vient de son histoire et de son expérience culturelle personnelle.

- L'auteur découvre l'effet que produit son texte sur ses camarades. Il doit tenir compte des choses auxquelles les autres n'ont rien compris ou qu'ils interprètent différemment.

Cette confrontation avec les autres, pour lesquels il avait écrit en quelque sorte, lui permet de prendre conscience de la démarche qui a été la sienne ; il a apporté aux autres un « objet observable », un déclencheur, les « autres » le forçant à sortir de sa subjectivité en clarifiant les mécanismes de sa pensée.

Remarques :

J'ai évacué presque totalement de ces séances ce que Freinet appelait la « toilette du texte » pour la bonne et simple raison que la séance devenait démesurément longue. Ici, c'est la capacité discursive qui est en jeu. Des recherches collectives ou individuelles ayant une

visée plus orthographique sont réservées à un autre moment, ce qui ne veut pas dire qu'elles ne sont pas liées aux productions des enfants.

Néanmoins, afin d'éviter l'enlisement dans des discussions interminables (inévitables au départ), la part du maître est importante pour résumer les interventions principales, faire passer à la suite. Toute la difficulté est de savoir déceler dans les remarques des enfants les premières approches d'une prise de conscience d'une règle d'écriture découverte dans le texte, et de leur offrir des apports stimulants et adaptés qui les aident à structurer, à clarifier leur intuition.

Ainsi, à l'époque, je n'ai pas profité des remarques dissidentes de David : « A la fin aussi, ça pourrait être triste », « Oui, mais la prison ça peut être triste » pour proposer aux volontaires comme piste de recherche la réécriture de cette histoire pour qu'elle devienne triste, en utilisant les mêmes personnages, les mêmes décors.

AURAI-JE DÛ LE FAIRE ? QU'EN PENSEZ-VOUS ?

Est-ce que cela aurait débouché sur une fructueuse comparaison entre la construction d'un texte drôle et la construction d'un texte triste ? Est-ce que l'étrange proximité de ces deux trames narratives, dévoilerait un peu l'importance du narrateur (qui n'est pas l'auteur) dans le texte ? ; car finalement, seul le regard porté sur les actions qui se déroulent dans l'histoire, par le narrateur puis par le lecteur, justifie le jugement de triste ou de comique.

Tout cela, je n'en avais moi-même jamais pris conscience si nettement. Alors à quand la pratique du texte libre dans les Écoles normales, afin que les instituteurs en formation, rencontrant des problèmes de productions, réfléchissent à la structuration du récit et s'approprient les recherches modernes en « linguistique du texte » ?

B. Interventions et questionnements de quelques membres du secteur français

J.-M. Fouquer : J'aimerais que tu expliques ce que tu entends par « expression singulière ».

Denis : Le texte libre, pour moi, est une pratique tâtonnée et socialisée de l'expression écrite qui permet aux enfants de se construire une stratégie d'écriture personnalisée dans une maîtrise du français écrit. Notre spécificité, c'est de partir de l'expression de l'enfant, ce qui ne veut pas dire fétichiser cette expression mais lui donner la possibilité d'exercer sa parole avec ses moyens du moment.

J. Terraza : L'expérience montre que si on évite de porter des jugements hâtifs

sur leurs productions, si l'on adapte les exigences linguistiques à leurs possibilités réelles, les enfants se montrent vite capables d'exprimer leurs idées essentielles et profondes.

Denis : C'est primordial ! « Expression singulière » ne signifie pas extraordinaire ou originale mais spécifique d'un individu.

J.-M. : Venons-en au problème de l'interaction adulte-enfant. Dans ton compte rendu, tu dis : « je supprime... je corrige... je renvoie... » quelle est la place de l'enfant ? N'est-il que spectateur ? Comment l'appropriation s'effectue-t-elle ?

Denis : La part du maître est ici irremplaçable, mais tu as raison, ce « je » ne doit pas être interprété comme un « je » solitaire. Trop souvent, on corrige les textes des enfants hors de leur présence. Or, c'est vrai que ce moment permet la part du maître, un dialogue et des échanges nécessaires et peut-être primordiaux pour les apprentissages. L'enfant n'est donc pas un simple spectateur. Mais ce travail doit être bref (contrainte temporelle) et, autant que possible, je privilégie au cours de cette interaction le travail sur le sens et la construction générale du texte (construction du récit, cohérence de l'énonciation). Pour l'orthographe, je corrige le plus souvent les erreurs ; quand l'une d'elles est intéressante, je signale le problème à l'enfant, je le note pour le reprendre pendant un temps collectif.

Quant à savoir comment l'appropriation s'effectue véritablement ! Pour l'instant, qui peut le dire ? Je pense néanmoins que l'appropriation d'un savoir ne s'effectue vraiment que dans et par sa reprise dans une production authentique. Nos outils (fichiers, livrets) sont un « plus ».

Chantal : Je pense que dans le secteur, on est tous persuadés que nos outils sont des outils de renforcement et non d'apprentissage, surtout quand ils sont utilisés au bon moment.

J.-M. : Comment peut-on être capable, à un moment donné, de juger si un enfant est mûr pour se débarrasser d'une erreur ?

D. : Pour l'instant, c'est très subjectif, c'est un point à éclaircir. Un truc très intéressant est d'observer les ratures du gamin. C'est Claudine Fabre, dans « J'cause français, non ? » paru chez Maspéro, qui remarquait que « la rature paraît souvent révélatrice d'un point critique, dans l'évolution linguistique, entre un vouloir-dire et un savoir-dire ; on pourrait soutenir qu'elle indique un conflit entre la capacité discursive et la compétence grammaticale : tel écolier, par exemple, est mûr pour subordonner au moyen de relatifs, mais il a conscience de ne pas disposer tout à fait des éléments du code lui permettant de pratiquer la subordination, et raturera bien souvent. »

J'ai pu vérifier plusieurs fois ce fait.

C. : Ton travail d'autodictée, ça me renvoie aux travaux de Jean Le Gal « Savoir écrire nos mots ». On ne peut ignorer ce travail, même si ce doit être pour le critiquer.

J.-M. : Le dispositif mis en place par Jean Le Gal me semble discutable. En particulier, je le trouve trop lourd en dépense d'énergie et de temps par rapport à son efficacité. D'autre part, tu renvoies le gamin à un travail individualisé en fonction des erreurs rencontrées dans un texte. Dans ma classe, les enfants reprennent en autonomie les fiches qui correspondent aux recherches que nous avons faites pendant la semaine.

Nicole : Je relève, pour chaque enfant, les erreurs en tous genres dans leurs écrits ; je leur en fournis individuellement une liste de 3 ou 4 par semaine. A partir de ça, ils choisissent dans les outils de la classe ce qui leur apportera une aide pour travailler à consolider leurs savoir-faire.

J. : Je crois qu'on est d'accord pour dire que la démarche individuelle de l'enfant mise en route dans ses productions, est stimulée par les interventions du maître. Elle est soutenue par le recours à des outils d'individualisation : outils de référence comme notre « Petit dico » ou notre « J'écris tout seul », outils de mûrissement, de consolidation des apprentissages comme nos fichiers auto-correctifs d'orthographe, nos livrets programmés de français...

Ces outils permettent à l'enfant d'avancer à son rythme du moment, d'évaluer ses réussites. Nous associons l'enfant à l'évaluation de son propre travail afin qu'il ne soit pas l'objet d'une formation qui lui échappe mais le sujet de sa propre formation.

J.-M. : Je me suis totalement reconnu dans la description du dialogue entre les enfants dans la partie « Travaux collectifs ». C'est très intéressant et ça montre bien comment on peut travailler collectivement sur un texte.

C. : D'où l'utilité de se donner les moyens techniques pour enregistrer les données d'une expérience. On ne peut être à la fois acteur, observateur et script. Tout ce qui se dit autour d'un texte peut facilement s'enregistrer.

D. : Au sein du secteur, un tel travail me semble un axe très important pour qu'on puisse discuter documents à l'appui et progresser collectivement. Il me semble que la théorisation de nos pratiques ne peut s'envisager positivement que si elle se fait sur des descriptions très précises. Sinon, on risque de s'égarer dans la pédagogie-fiction ou intentionnelle. Notre spécificité, c'est d'être des praticiens qui communiquent et théorisent leur pratique dans des réseaux coopératifs.

Pour contacter et venir travailler avec le secteur « Français », recevoir le bulletin « French Cancan », une adresse : Jean-Marie Fouquer, école publique Hattenville - 76640 Fauville-en-Caux.

TRIBUNE LIBRE

Pour une politique locale de la lecture

LE samedi 1^{er} mars courant, j'ai assisté à un colloque sur la lecture publique, à Floirac, en Gironde, une commune dans laquelle j'ai enseigné pendant cinq ans.

Le principal intervenant était Jean Foucambert, parlant au nom de « l'Association française pour la lecture » (A.F.L.) Il s'agissait de chercher à définir une politique de la lecture à l'échelle d'une municipalité. Cette préoccupation s'inscrivait notamment dans le cadre de la lutte contre l'illettrisme.

Le problème de la lecture a des causes multiples. La recherche de solutions repose, le plus souvent, sur une morale politique et sociale d'égalité des chances : on voudrait que les choses changent et, pour cela, on juxtapose des solutions. Mais il s'avère que l'on a des difficultés à dégager une cohérence et à définir une politique. Il est nécessaire de s'attaquer à ce problème sur tous les fronts en même temps et de façon cohérente. Sinon, on peut atteindre le but inverse de celui que l'on recherche, c'est-à-dire accroître les inégalités : on risque, en effet, de n'apporter des livres qu'à ceux qui lisent déjà.

Là où existent des bibliothèques publiques bien équipées, le « bassin naturel de lecteurs » représente de 18 à 20 % des habitants en âge de lire (Source : Direction du livre). Ce taux est nettement supérieur dans d'autres pays européens : il est de plus du double en Angleterre, par exemple.

On essaie donc, par des moyens divers, de « grignoter » au-delà de ce public naturel, mais il s'avère que pour gagner 1 % de lecteurs en plus, on est amené à dépenser autant que l'on a déjà dépensé pour servir les 18 % « naturels ».

La dose de lecture varie considérablement : la plupart des lecteurs « grappillent », alors que 15 % seulement de la population consomment 85 % de la production écrite.

Il ne suffit donc pas de mettre des livres à la disposition des gens : le non-lecteur trouvera toujours des raisons de ne pas franchir le pas d'accès à la lecture ; les mesures prises risquent de

n'être, pour ceux qui les prennent, qu'un alibi d'ordre moral. Si l'on veut donc élargir l'ensemble des lecteurs, il faut définir une convergence d'actions. La grille présentée ci-après est, bien sûr, applicable à d'autres réalités qu'à celles d'une collectivité locale : le même type de schéma s'applique à toutes les institutions concernées par la lecture publique : écoles, collèges, bibliothèques municipales, bibliothèques de comités d'entreprise, associations de quartiers. Les problèmes sont les mêmes sur tous ces terrains : il suffit de les transposer. Les propositions qui suivent résultent non point de la constatation de résultats spectaculaires obtenus ici ou là, mais plutôt d'observations à partir de l'analyse des raisons d'échec.

Le fait d'être ou de ne pas être lecteur, traduit l'extrême inégalité sociale des pays industrialisés : c'est donc un problème politique majeur que de se consacrer à la recherche de solutions.

MENER UNE CAMPAGNE PERMANENTE D'INFORMATIONS

L'opinion publique est trompée par de vieilles idées héritées de l'école, ce qui conduit à des raisonnements fondés sur des bases en grande partie fausses. On perpétue des erreurs sur la nature des comportements de lecteurs, ce qui génère des types d'interventions tendant à reproduire des modèles erronés. L'écrit continue à être considéré comme une communication orale différée et la plupart de ses fonctions sont ignorées. Certains raisonnements dichotomiques sont générateurs de faux problèmes comme, par exemple, la notion de dégoût ou de plaisir de lire fondée sur une appréciation d'ordre affectif et moral. En fait, la technique dont disposent beaucoup de gens est bien trop rudimentaire pour qu'ils puissent lire avec plaisir et intérêt. Comme le dit Richaudeau, l'apprentissage de la lecture a 1 000 ans de retard.

Alors que faire ? Il faut créer une situation comparable à ce qui a pu être fait au XIX^e siècle, face à des problèmes comme l'hygiène ou l'alimentation. Cela suppose un travail continu d'informations se poursuivant pendant plusieurs années, mobilisant tous les médias, investissant tous les terrains d'intervention : parents, travailleurs sociaux, élus... A titre d'exemple, une rubrique régulière peut figurer dans le journal local ou municipal.

UNE VÉRITABLE POLITIQUE DE FORMATION

Comment impliquer efficacement tous ceux qui interviennent dans les processus de lecture ?

Le degré de formation reste très précaire ; il est souvent fait d'un savoir rudimentaire assorti de suffisance.

Lorsqu'on parle lecture, on pense bien sûr à l'école. Mais il faut savoir qu'actuellement, les enseignants deviennent minoritaires par rapport au nombre des acteurs : personnel médical, travailleurs sociaux chargés de la prévention, de la formation des adultes... A noter que l'on assiste à une médicalisation du problème de la lecture : 5 % du budget des soins de la Sécurité sociale sont liés de près ou de loin à des troubles de lecture (aux Etats-Unis, il existe déjà des cliniques de lecture).

En ce qui concerne plus spécialement l'apprentissage scolaire de la lecture, on est amené à déplorer que la contestation justifiée de certaines méthodes ait conduit à un culte de l'ineffable. Si les méthodes traditionnelles avancent de façon rigoureuse sur une voie fautive, les méthodes nouvelles, hélas, avancent souvent de façon peu rigoureuse sur une voie juste. La diversité des intervenants ne doit pas conduire à des incohérences et il s'agit plutôt de trouver des formes communes de formation.

Lire la suite en page 20

Écrire dès le premier jour au C.P.

Sébastien est seul cette année au C.P., ce qui m'inquiète un peu car son attitude, l'an dernier, n'était pas très positive. Il rêvait souvent, écoutait et participait oralement, même de loin, aux activités du C.P., sans vouloir prendre le crayon et écrire.

Par rapport aux élèves que j'ai eus, je le trouve très en retard sur le plan du graphisme. Il reconnaît son prénom et ceux des copains de la classe. La fiche des prénoms de l'an dernier est encore accrochée à côté du tableau.

1

A LA CAUSETTE

Dès le premier jour, à la causette, Sébastien nous montre le dessin qu'il a fait :

« C'est un animal, et il a mangé un ventre de poulet », et tous de rire !

Les histoires de Sébastien nous font toujours rire, il est capable d'un délire verbal illimité et quand il commence à parler, l'auditoire se prépare à écouter l'intarissable Sébastien. ... Et moi, je saute sur l'occasion : « Sébastien, tu monteras ta phrase à l'imprimerie, ce sera la première de ton cahier de lecture ! »

2

SÉBASTIEN ÉCRIT

Après la causette, j'écris sur une affiche :

« L'animal a mangé un ventre de poulet ».

Et Sébastien, après moi, écrit sur son bloc à l'aide

- de la liste des prénoms,
- de cette phrase :

1. Sandrine a mangé

2. Moi j'ai mangé Céline (je lui ai écrit : j'ai)

3. Papa m'a mangé (j'écris m'a)

4. Maman mangé (il veut écrire maman m'a mangé, je le lui écris).

5. L'animal a mangé maman.

6. L'animal a mangé Annie.

3

L'APPROPRIATION DE L'ÉCRIT

Je lui demande de lire ces phrases et il me dit : Ça va pas, je ne veux pas dire ça !

Il me dit et j'écris sous sa dictée : « Moi, j'ai mangé Céline et juste quand papa m'a mangé, l'animal allait manger maman. Papa a tué l'animal. »

Voilà comment un élève du C.P. peut écrire dès le premier jour. Je pourrais citer d'autres exemples, le démarrage étant différent pour chaque enfant, l'appropriation de l'écrit se faisant de façon différente et à des rythmes différents.

Annie Blancas (S.E.-C.P.-C.E.1)

Musique en maternelle - Chant libre

1

CE QUE NOUS ENTENDONS PAR CHANT LIBRE

C'est une histoire inventée et chantée par l'enfant. C'est un chant intentionnel, nous n'appelons pas chant libre ce que fredonnent les enfants lors des ateliers. Ce peut être simplement un mot ou un son répété comme une psalmodie.

2

COMMENT IL ARRIVE, QUAND ET OÙ ?

Il nous semble qu'il y a un certain climat dans la classe qui le favorise : importance de l'expression libre dans tous les domaines (dessin, peinture, constructions, jeux dramatiques, etc.) et de la valorisation de cette expression libre ; importance aussi des rapports sociaux ; respect et écoute de l'autre.

Le chant est souvent présent dans la classe, que ce soit par des chants collectifs ou parce que nous parlons en chantant ; par exemple, pour un retour au calme.

Lors des regroupements sur le tapis, lieu privilégié pour la

communication, nous les enregistrons quelquefois au magnétophone.

3

DES OCCASIONS A SAISIR

On a rencontré et parlé d'un animal, d'une poupée, d'une personne, de... ; on a un peu « vécu avec lui » ; on va terminer en lui chantant sa chanson ; celle qui est dans notre tête et qu'on va lui chanter. Ainsi, nous avons pu chanter à la grenouille, à la sauterelle, à la poupée de Corinne, etc. Parfois, ils démarrent sur une chanson de « la radio », un tube ; tant pis, on laisse faire et puis, on revient à la charge : « Et celle qui est dans ta tête, à toi ?... »

Une histoire a été racontée par un enfant ; on pourrait maintenant essayer de la chanter, qui veut essayer ?

Et puis, c'est en pratiquant que les occasions se multiplient, et il est des périodes à « floraison » de chants libres, d'autres plus creuses ; à nous de savoir cueillir au bon moment.

Activités fonctionnelles et démarche scientifique

Comme vous le savez sans doute, s'est tenu à Toulouse, du 9 au 15 septembre 1985, le premier rendez-vous mondial des Sciences et de la Jeunesse. Les chantiers « B.T. Documentation » étaient présents à cette rencontre et en ont retiré des enseignements très riches pour l'orientation de nos collections.

Les Assises scientifiques de Toulouse

1 UN FOISONNEMENT D'ACTIVITÉS SCIENTIFIQUES
De nombreuses associations, mais aussi des écoles (essentiellement des collèges et des L.E.P.) sont donc venues présenter les activités scientifiques qu'elles mènent dans le cadre de clubs ou de P.A.E. De quoi « piocher » de nombreuses idées pour des reportages B.T.J., B.T. ou B.T.2 et des parties magazines... Parmi toutes ces activités, une très belle part était faite à l'ordinateur, à la construction de fusées, à l'astronomie et à la fabrication de robots. A tous les stands, de très belles réalisations techniques, très attrayantes pour le public, mais presque toutes faites en dehors du temps scolaire.

2 ALORS, LES SCIENCES NE SE FONT-ELLES QU'EN DEHORS DE L'ÉCOLE ?
a) Et bien non ! et l'I.C.E.M. était là pour le montrer. Bien sûr, pas de réalisations sophistiquées à notre stand, mais des maquettes simples réalisées par de

jeunes enfants (maquette de radiateur de chauffage central avec une boîte de conserve, chauffe-eau solaire avec freezer de frigo, four solaire en carton, appareil photo en carton...) Notre objectif : faire découvrir quelques concepts de physique à travers des situations de la vie quotidienne, faire vivre l'amorce d'une démarche scientifique en montrant le rôle des activités documentaires.

Par exemple, sur une table étaient posés, côte à côte, du polystyrène expansé, de la laine de verre, un pull-over, des plumes, de la paille, une brique creuse, du liège, une photo de paysage enneigé.

Nous demandions : « Quel est le point commun entre tous ces éléments ? », avec possibilité d'expérimenter pour vérifier les hypothèses avancées et recours possible à la B.T. n° 886 sur les isolants thermiques.

De même, trouver le point commun entre des branchies de poisson, un rein, un radiateur, de la lessive en poudre, du petit bois et du linge mouillé étendu sur une corde. (Recours à la B.T. n° 893 : vers le concept de surface d'échange.)

b) Nous avons également présenté deux expositions sur notre démarche pédagogique (expos que vous avez pu voir à Lyon).

— La démarche scientifique (voir document annexe).

— L'analyse systémique.

c) Enfin, l'I.C.E.M. a organisé une table ronde sur les « Activités scientifiques et techniques à l'école » pour montrer que ça « bouge » aussi à l'école primaire dans ce domaine.

Certes, il y a des difficultés mais aussi des réussites et les enseignants de tous niveaux qui œuvrent depuis plus de dix ans, particulièrement dans le cadre des équipes I.N.R.P., sont maintenant à même de proposer des stratégies tout à fait efficaces pour peu que des moyens de formation, d'animation et de matériel soient mis en place.

Voici quelques idées et problèmes abordés lors de ce débat : (interventions de Pierre Guérin, Lucien Alemani, Jean-Loup Canal, Victor Host).

- A l'école élémentaire, les activités fonctionnelles sont importantes car elles correspondent aux intérêts, aux besoins des enfants et sont centrées sur des problèmes de vie. Elles permettent de construire la pensée et elles mettent en œuvre l'apprentissage de concepts fondamentaux.

Mais ces activités fonctionnelles ne peuvent pas être réalisées uniquement à l'école, d'où la nécessaire complémentarité des différentes structures éducatives.

- Il ne faut pas donner l'illusion qu'on a construit un savoir scientifique parce qu'on a mené un projet jusqu'au bout : il est nécessaire de passer à la confrontation socialisée pour construire un savoir socialisé.



• L'école ne doit pas déverser des « vérités scientifiques » (et au mieux les vérifier expérimentalement) mais au contraire mettre en œuvre une **pédagogie de démarche formatrice** vécue par les enfants avec la **part fondamentale de l'adulte** qui provoque, propose, prend en compte les représentations mentales des enfants, laisse chercher, aide à l'organisation du travail expérimental et documentaire, informe à bon escient...

Les difficultés de cette démarche :

— Comment passer des points de départ à la formulation des vrais problèmes qui se cachent derrière le questionnement des enfants ?

— Comment cerner les concepts qui se dégagent des expériences menées ? (Exemple : le concept d'isolant thermique à partir d'une représentation : « La laine, ça chauffe », B.T. n° 886).

— Comment passer d'une somme d'activités intéressantes et formatives à une **structuration** des acquis, en faisant émerger des réseaux de **concepts organisateurs**, avec modélisation (par exemple : le concept organisateur de « surface de contact, surface d'échange », en physique, chimie et biologie à partir d'une réflexion sur « Pourquoi des radiateurs ? ». Chauffer et refroidir. B.T. n° 893).

• Les rapports entre science et technologie

Depuis plusieurs années, l'enseignement de la technologie est souvent confondu avec celui de l'E.M.T. et, par là-même, en est dévalorisé.

La science n'est pas née simplement de la technologie, pourtant la culture scientifique ne peut démarrer de façon correcte que par une liaison avec la technologie.

L'activité technologique rend les problèmes scientifiques signifiants et diversifiés.

L'activité technologique est initiatrice de concepts scientifiques ; elle permet la mise en application des connaissances scientifiques.

Mais à un certain moment, il faut différencier activité technologique et activité scientifique, chacune ayant ses spécificités. Par exemple : il ne faut pas s'arrêter à la construction du four solaire, mais prendre de la distance pour déboucher sur un problème scientifique (étude de l'effet de serre, B.T. n° 949). Ainsi, il ne faut pas confondre connaissance scientifique et objet technique.

Lorsque nous faisons l'étude d'un objet technique, il est souhaitable d'intégrer une étude économique et une étude historique pour développer une véritable culture technique.

Nous avons terminé cette table ronde sur deux interrogations :
— Faut-il, en technologie, insister sur l'aspect créatif (fabrication d'un radiateur avec une boîte de conserve) ou, au contraire, sur l'aspect rigoureux de cette discipline en n'étudiant que des technologies élaborées ?

— Faut-il commencer à l'école primaire par l'étude de technologies anciennes (exemple : la râpe à fromage) ou, au contraire, de technologies nouvelles (l'ordinateur) ?

3

LE BILAN DE CETTE SEMAINE DE TRAVAIL

• Un bilan très positif car ces Assises nous ont permis de nous confronter aux autres et de mieux situer notre champ d'action.

• Ce qui fait notre originalité : l'I.C.E.M. est le seul mouvement à se préoccuper de la démarche scientifique. La grande majorité des activités que nous avons vues en reste à l'activité technologique et ne franchit pas le saut vers l'activité scientifique. (Cependant, ces activités technologiques constituent des points de départ fort intéressants pour de futures B.T.J., B.T., B.T.2 ou des parties magazines. Nous avons pu ainsi établir de nombreux contacts. A nous de savoir déboucher sur des documents de qualité.)

• Pourtant, des gens commencent à s'intéresser à cette démarche scientifique, particulièrement dans le secondaire, les L.E.P., l'enseignement agricole.

Quelques personnes nous ont même demandé s'il serait possible de faire venir l'exposition dans leur établissement.

Des enseignants nous ont dit avoir apprécié la qualité de nos

B.T. Sciences, et les utiliser en classe, particulièrement au collège.

Tout ceci est encourageant et prouve que nous n'avons pas travaillé en vain.

• De même, l'exposition sur l'analyse systémique a remporté un succès certain et répond à une attente des collègues. Ce qui prouve l'urgence de sortir un document sur tout ce travail pour le diffuser avant que d'autres n'occupent le terrain à notre place.

• Nous avons pu constater, durant cette semaine, que de nombreuses activités scientifiques se font en dehors de l'école et qu'elles sont essentiellement axées sur les technologies modernes : fusées, robots, ordinateurs.

Cela nous amène à nous interroger sur le contenu de nos collections B.T. :

— Faisons-nous, dans nos documents, une part assez grande aux activités scientifiques ?

— Les sujets que nous traitons répondent-ils aux préoccupations réelles des enfants ? Sont-ils suffisamment ouverts sur la vie actuelle ?

— N'avons-nous pas, déjà, pris trop de retard par rapport aux technologies modernes ?

— Comment modifier nos documents pour qu'ils répondent mieux aux besoins des enfants, et des enseignants ?

Voilà donc de quoi réfléchir et travailler pendant de longues décennies encore...

Pour reprendre une formule consacrée au chantier B.T. Sciences, « il n'y a plus qu'à... »

Annick DEBORD

Document annexe :

LA DÉMARCHE EN SCIENCES PHYSIQUES

A. Étonnement et questionnement

1. au cours d'activités fonctionnelles
2. à l'occasion d'observations
 - de phénomènes
 - d'objets techniques
3. par apport des médias.

B. Du point de départ à la formulation d'un ou plusieurs problèmes.

Par échanges enfants-enfants, enfants-éducateurs, formulation d'une première série de problèmes scientifiques.

C. Recherche de réponses par tâtonnement expérimental.

1. vers la formulation d'hypothèses
2. on expérimente :
 - d'une phase désordonnée à...
 - ... une expérimentation significative (séparation des variables)
3. prise en compte des résultats
 - mise en forme
 - interprétation à plusieurs niveaux
 - relance de nouveaux problèmes.

D. Organisation des acquis, contribution à la construction d'un concept

1. Généralisation :
 - par extension
 - par analogie
 - par ressemblance = opposition
 - création de réseau de concepts
2. vers une modélisation
 - une étape : des concepts organisateurs
 - une aide déterminante : modélisation de la structure de la matière et agitation moléculaire.

E. Évaluation formative

1. réinvestissement en situation action
 2. par prévision = anticipation réussie
 3. épreuves de transfert ou de réinvestissement.
- Substituer aux représentations mentales initiales, de nouvelles représentations plus opératoires.

Notre maison de poupée

Collège de Vergt, Dordogne - P.A.E. « Construisons pour l'école maternelle ». Un castelet pour marionnettes, une maison de l'épicière à la taille des petits pour y jouer à la marchande, une maison de poupée.

Laissons les enfants nous parler de cette dernière réalisation.

Nathalie Roubenne : Le but du projet était de fabriquer des jeux destinés à l'école maternelle. Les sixièmes avaient choisi de confectionner une maison de poupée.

Joëlle Négrier : Cette année, les classes de 5^e A et de 5^e B sont en train de la terminer car on avait fini la plupart des meubles mais pas la maison.

1 LES ARCHITECTES

Martial Roux : L'an dernier, avec trois autres copains, nous avons mis sur pied les plans de cette maison.

Au début de l'année, nous étions d'accord. Au bout de quelques séances, deux camarades nous quittèrent. Avec Stéphane, nous nous entendions bien et formions une bonne équipe. Nous avons pu finir les plans.

Cette année, Alain, Stéphane, Hervé et moi continuons : on s'est partagé le travail : Alain coupe tout ce qui est latte de bois, Stéphane ponce, Hervé cire et moi je monte avec Alain : nous collons, vissons, etc.

Stéphane Barse : Le toit est à deux pentes, il y a un étage, un rez-de-chaussée où se trouvent la cuisine et le salon-salle à manger. Au premier, la chambre des parents, celle des enfants.

Au-dessus, il y a le grenier qui sert de salle de jeux et la salle de bains. La salle à manger s'ouvre sur une terrasse au-dessus du garage. Il y a une fenêtre à chaque pièce plus une porte-fenêtre à la salle de séjour.

Alain Fague : Il arrive des samedis où Martial et moi ne sommes pas d'accord : il faut finir par demander au professeur de nous départager.

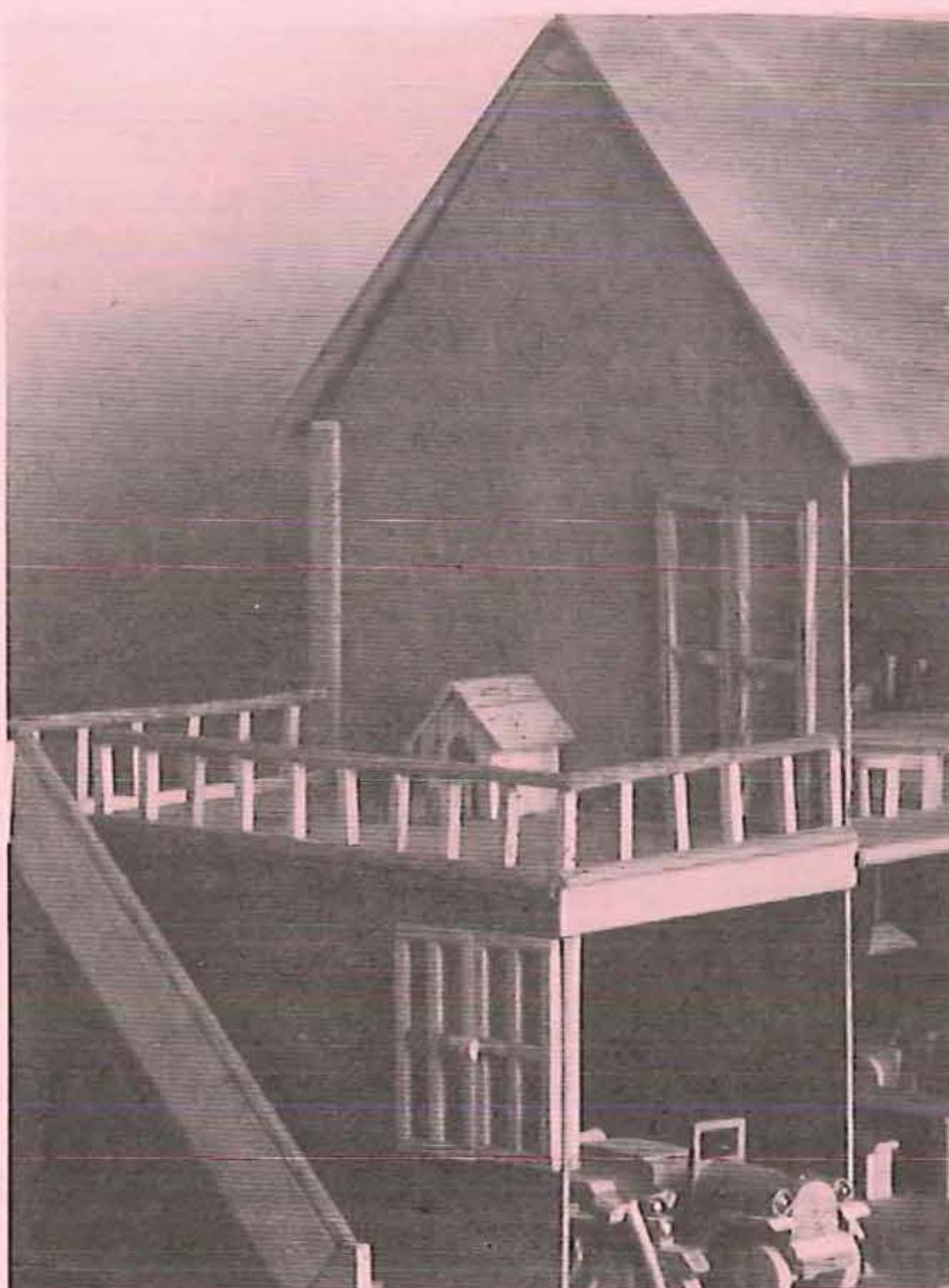
Cette maison nous a posé bien des problèmes pour le collage. Deux heures durant, nous avons bien collé le garage et, le samedi suivant, nous étions déçus car pendant la semaine tout s'était décollé. Nous y avons fait de tout mais cela ne tenait plus ou n'était plus d'aplomb.

Nous avons même essayé de la colle très forte que Martial avait amenée de chez lui.

Maintenant qu'un autre camarade nous aide, nous arrivons bientôt à la fin de cette terrible maison.

Dire que ça paraît si facile, comme ça en la regardant !

Martial Roux : Nous sommes contents de travailler ensemble, ça nous plaît même si, au bout de deux ans, on a l'impression de ne jamais en voir la fin !



NOTRE MAISON DE POUPÉE

2 LES DESSINATEURS

Nathalie Roubenne : Chaque classe se chargeait d'une pièce. Nous, nous devions concevoir la cuisine. Lorsque nous eûmes décidé quels étaient les éléments à y placer, chacun d'entre nous choisit d'en réaliser un. Pour ma part, j'ai pris un placard haut.

Alexandre Malik : Nous avons eu des problèmes pour nous répartir les objets à faire.

Lydie Planchat : Au début, cela me paraissait difficile car il fallait tout d'abord imaginer l'objet que nous voulions créer.

Nathalie Roubenne : Les dimensions réelles déterminées, nous avons tracé le dessin de l'objet à l'échelle un quinzième.

Isabelle Laparre : Il fallait dessiner les vues de face et de côté de notre éclairage au néon. Il nous a fallu tout le premier trimestre. D'autant plus que nous passions, en plus, chacun à notre tour, à l'ordinateur pour faire de l'informatique.

Laurent de la Soudière : S'il y avait un millimètre de moins ou de trop, il fallait recommencer : il a fallu que je recommence cinq ou six fois.

Patrick Morfond : Il fallait respecter les consignes. Il y en avait pour qui c'était agaçant : alors ils déchiraient leur feuille et ils revenaient à leur point de départ. D'autres réussissaient assez bien. Pour moi, c'était entre les deux.

Hervé Elies : C'était pour les plans que j'avais peur : il m'a fallu du temps.

Sonia Valle : Cela ne fut pas facile : j'ai recommencé au moins cinq fois mon schéma !

Marie Karine : J'avais entrepris un escalier tournant. On me donna bien quelques conseils mais j'eus des difficultés à le dessiner.

3

LES ÉBÉNISTES

Nathalie Roubenne : Le dessin exécuté, nous avons pu passer à la construction. Parmi des chutes de lattes de bois, chacun a pris celles qui lui convenaient. En respectant les dimensions, nous avons taillé les morceaux, les avons poncés, les avons assemblés et collés.

Hervé Elies : Mon cadre à tableau était tout petit. Avec une scie, j'ai coupé des morceaux de bois en biseau.

Isabelle Boy : Avec Nathalie, j'ai fait une fenêtre qui n'était pas aussi facile à faire qu'elle en avait l'air. Surtout pour la coller car, quelquefois, les morceaux ne voulaient pas s'ajuster comme il le fallait. Nos camarades non plus n'ont pas réussi leur objet du premier coup. Il fallait quand même respecter les données.

Mais s'il y avait un ou deux millimètres en trop, ça passait. Heureusement car cela serait devenu un enfer de recommencer chaque fois.

Jean-François Lauzeille : Nous appelions le professeur : « Cette latte n'est pas à l'équerre », disait-il. Nous la décollions à l'aide d'un cutter puis la déplaçons un peu afin qu'elle soit droite. Il nous a fait recommencer plusieurs fois : plus nous voulions faire vite, plus nous allions lentement.

Céline Debord : Pour la construction de nos chaises, nous avons pris de la latte appelée « langue de chat » pour le dossier. Après avoir relevé les dimensions sur notre dessin, nous avons pris une boîte de coupe et une scie. L'une tenait le bois et la boîte, l'autre sciait.

Nous avons coupé quatre morceaux, ensuite, nous les avons poncés avec du papier de verre.

Nous avons pris du bois rond pour couper douze pieds ; quatre autres morceaux de langue de chat pour la partie où l'on s'assied. Ensuite, nous avons utilisé la colle pour assembler chaque pièce l'une après l'autre.

Nathalie Jaubertie : Pour ne pas qu'elles se décollent, nous avons mis un élastique autour.

Céline Debord : Avant que tout fut sec, avec le cutter on gratta la colle qui avait coulé. Quand nos chaises furent assemblées, on les passa à la cire d'abeille ce qui finit de les rendre belles.

Patrick Marfond : Les premiers essais ne furent pas très réussis. Par exemple, sans le faire exprès, j'ai cassé une lame. Au fur et à mesure, nous nous améliorions. Après bien des rires et des maladresses, nous y sommes enfin arrivés.

4

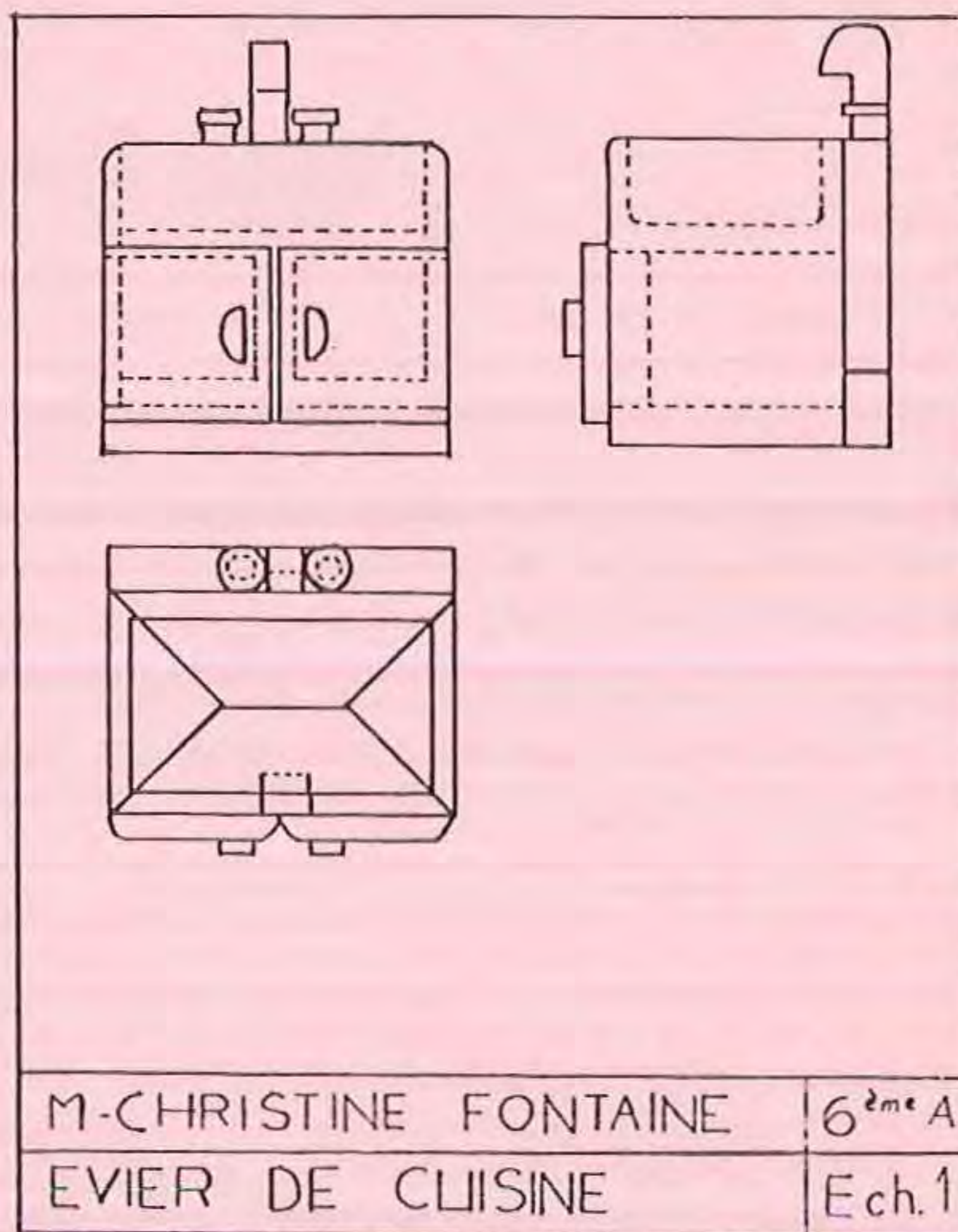
L'ATMOSPHÈRE

Florence Grellety : Si nous ne savions pas faire quelque chose, le professeur nous aidait. A tour de rôle nous passions à l'ordinateur, les autres travaillaient. Certains sciaient, d'autres collaient. C'était bien. Bien sûr, le professeur criait de temps à autre, mais cela était rare.

Lydie Planchat : Le professeur tolérait les balades dans la classe mais, bien sûr, à condition de ne pas faire les imbéciles. Pour ne pas avoir à trop chercher les outils, ils étaient placés dans des endroits précis : marteaux avec marteaux, scies avec scies. C'était très bien organisé.

Laurent de la Soudière : On rigolait bien. Les deux heures d'E.M.T. passaient vite car toute la classe aimait ce cours.

Isabelle Boy : L'ambiance était bonne. Parfois un peu trop. Alors le professeur se fâchait mais il tolérait quand même un



peu de bruit. Remarquez, cela me paraît logique car l'E.M.T. n'est pas un cours comme les autres. Si nous voulions nous lever, nous pouvions, sans demander la permission. Mais pas trop souvent. Il ne faut pas exagérer non plus.

Cela se déroulait bien à chaque cours. Tout le monde s'entendait à peu près. C'était bien le principal.

5

NOS IMPRESSIONS

Nathalie Roubenne : Personnellement, ce projet ne me plaisait pas tellement : je n'avais jamais travaillé le bois auparavant. Peu à peu, je m'y suis habituée et cela m'a intéressée car nous travaillions librement. Lorsque l'objet prit corps, je ne regrettais plus d'avoir participé : j'avais appris quelque chose de nouveau.

Hervé Elies : J'étais un peu déçu car j'aurais aimé faire un objet plus compliqué.

Joëlle Négrier : Moi, ça m'a plu de faire ces petits objets.

Nathalie Airiau : Je ne peux pas dire que j'ai vraiment aimé ça. J'aurais préféré travailler le cuir.

Sonia Valle : L'année scolaire s'est achevée et je n'ai pu finir mon travail. Pourtant, je trouvais cela passionnant et amusant à la fois. J'aurais aimé terminer mon travail car cela me plaisait énormément.

Henri Mallet : Cette année, on termine les meubles qui sont restés en rade, on construit ceux qui ne sont pas construits et on finit de monter la maison.

Jean-François Lauzeille : Quant à moi, je n'ai pas été mécontent de cet ouvrage.

Bruno Faure : Pendant cette année, je ne me suis pas du tout ennuyé.

Damien Vallier : Cela m'a paru être un cours-récréation.

Alexandre Malik : J'en ai gardé de bons souvenirs parce que l'on travaillait en groupes.

Bernard Laterrière : Dès qu'on avait fini son objet, on pouvait aider les autres.

Karine Marie : Je pense qu'il faut au moins essayer de faire quelque chose comme cela, au moins une fois, pour voir de quoi on est capable. J'en garde un très bon souvenir.

Nathalie Zabnicki : Ce P.A.E. a été une bonne expérience. Je trouve que les résultats sont convenables : à vous de juger !

6

LA TECHNIQUE DES LATTES DE BOIS

Cette technique de création manuelle s'avère tout à fait intéressante dans une classe Freinet.

De jeunes enfants qui n'arriveraient que difficilement à créer des objets en bois à partir d'une bille brute — que ce soit par la menuiserie ou la sculpture — parviennent à réaliser pratiquement n'importe quel objet à partir de ce matériau déjà bien dégrossi.

Le matériel à mettre en œuvre est simple : boîte de coupe (dite aussi boîte à ongles) et scie à dos, cale à poncer et papier de verre, colle à bois et pinceau, serre-joints de petit format... (voir fiche in fichier C.M.T. n° 1, Editions P.E.M.F.). Le matériau se trouve dans tous les magasins de bricolage pour un prix relativement abordable.

Même en se limitant à une seule variété de lattes, on peut parvenir à des choses étonnantes : ainsi, du bon millier de dessins de dessous-de-plat différents que les élèves de mes classes de sixième ou cinquième ont imaginés à partir de carrelet (latte à section carrée) de 14 mm. Voir exemples dans le *Dossier pédagogique* « Comment démarrer en Création manuelle et technique », n° 165-166 du 1^{er} mars 1982, p. 21. Voir aussi *L'Éducateur* n° 4 du 15 novembre 1980, p. 9 et 10. Si on propose aux enfants un échantillonnage plus vaste (jusqu'à une quarantaine) de lattes (plates, rondes, etc.) de différentes sections, le champ des possibles devient pratiquement illimité ainsi qu'en témoigne la maison de poupée ci-contre. Ce peut être, comme chez moi, l'occasion d'y aborder en collège et — j'insiste là-dessus — de façon **créative**, en partant du projet de l'élève (et non du professeur !), les règles du dessin technique.

La technique a été également validée à l'école élémentaire, en particulier par Daniel Cheville.

Ce sont des créations d'élèves de l'école élémentaire qui ont fourni les bases des fiches 4 à 6 dans la série d'une dizaine élaborée pour les séries 3 et 4 du fichier C.M.T. (non publié par les P.E.M.F.).

Les autres fiches (petit train, tracteur, camion américain, voiture rétro) ont été tirées directement de dessins originaux d'élèves de collège.

Peut-être les exemples retenus (uniquement des jouets) ne montrent-ils pas assez que la technique permet de réaliser également tout un tas d'objets soit décoratifs (stables par exemple), soit parfaitement utiles ou fonctionnels (appliques, luminaires, vide-poches, porte-clés mural, range-cassettes, boîte à fiches, etc.).

Nous reproduisons toutefois ci-contre quelques-unes d'entre elles après réduction (4 et 5 - 7 et 8).

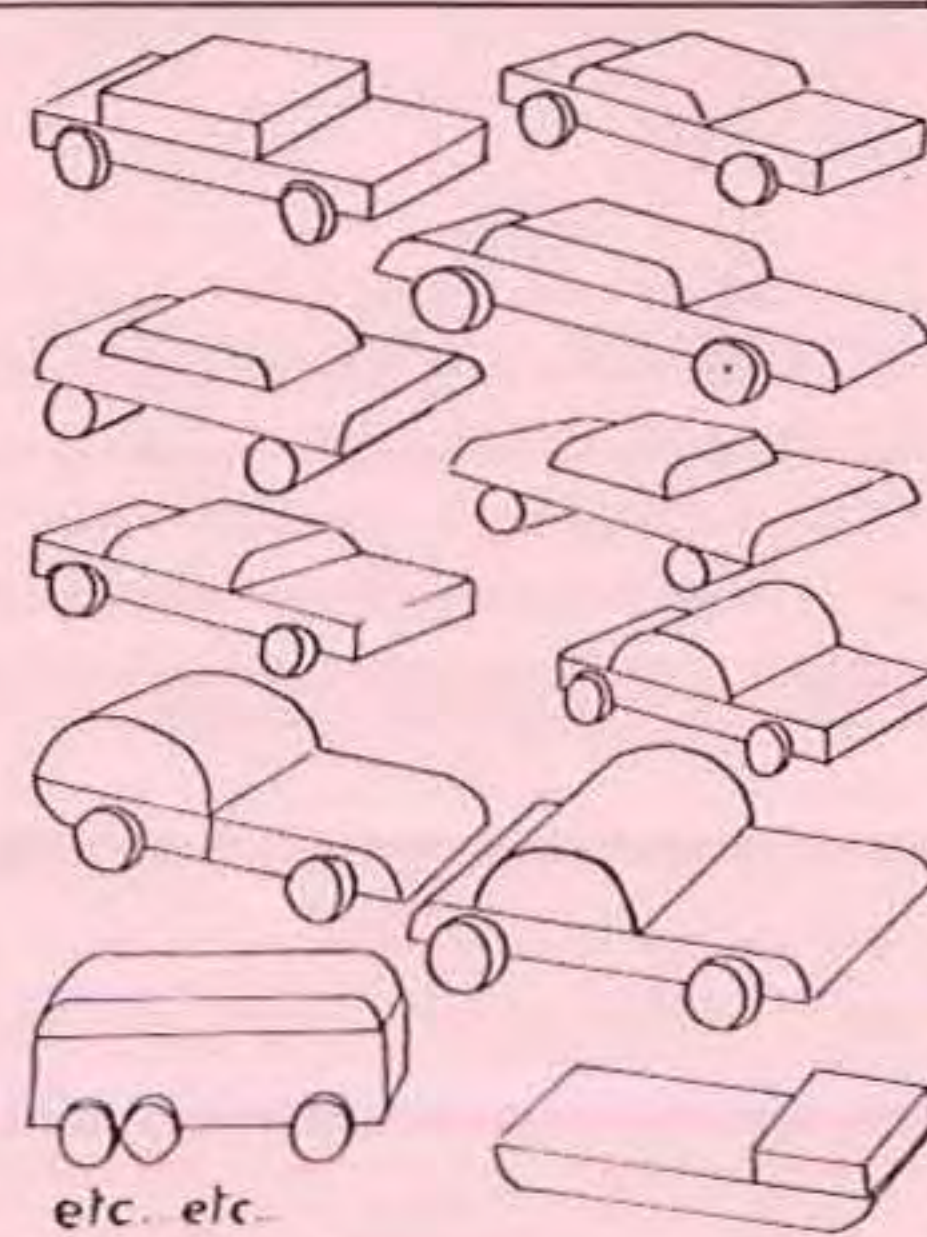


La copie d'une série complète est disponible contre 25 F franco auprès d'Alex Lafosse, Roc Bédière - 24200 Sarlat.

lattes de bois 4

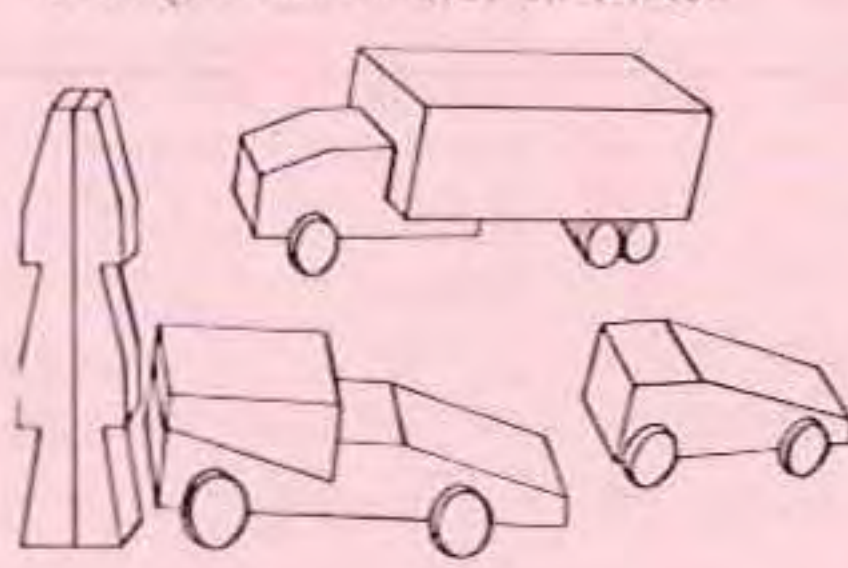
* avec des morceaux de toutes sortes
par exemple
de section rectangulaire
du couvre-joints
demi-ronde
en différentes largeurs
et des rondelles de tourillon $\phi 5$ ou $\phi 8$

à toi
de
jouer!



lattes de bois 5

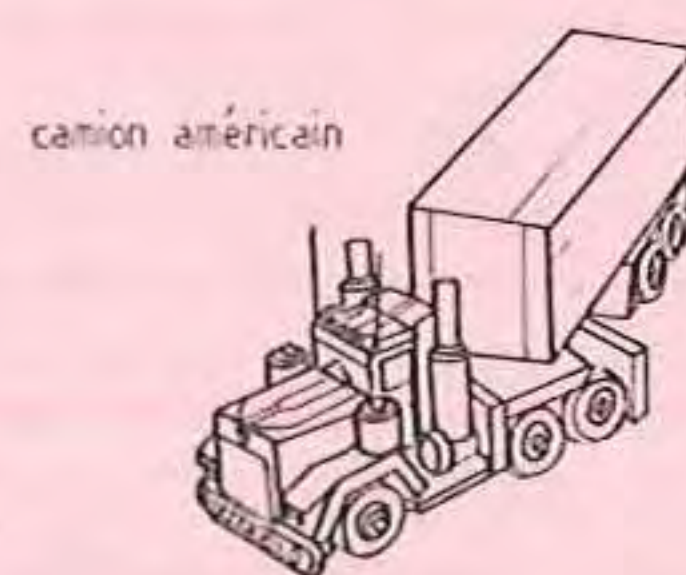
"crémaillère"
(support de
rayonnage)
Un élément de "crémaillère" peut servir de support
d'axe ($\phi 5$ environ) sous un véhicule



LATTES DE BOIS (7)

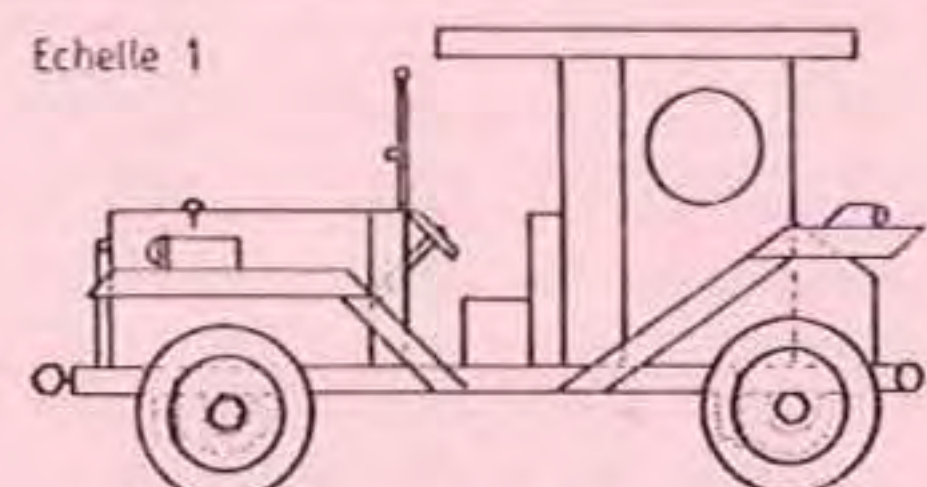


voiture rétro



camion américain

Echelle 1

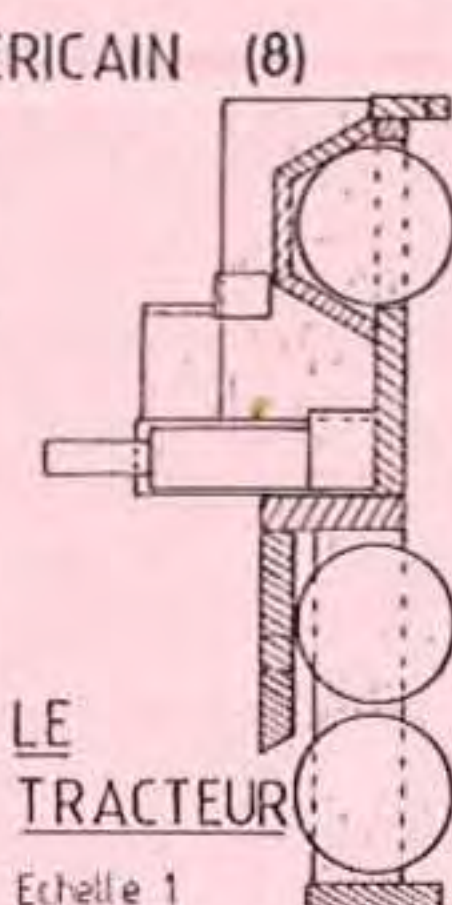


Fixation des essieux :
On pourra utiliser des pontets
d'électricien (petits cavaliers de
plastique utilisés pour fixer les
fils) avec des clous plus courts.

CAMION AMERICAIN (8)

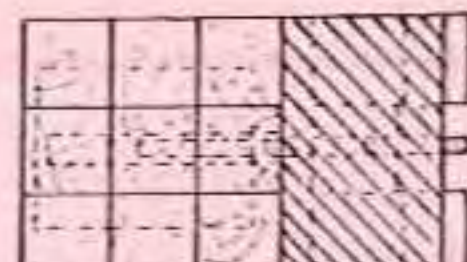


Parties hachurées
contreplaqué découpé
non hachurées :
lattes de bois
et tourillons



LE
TRACTEUR

Echelle 1



LA
REMORQUE

Echelle 1

trous pour
cheville
de blocage

trous pour
cheville
de blocage

trous pour
cheville
de blocage

trous pour
cheville
de blocage

trous pour
cheville
de blocage

trous pour
cheville
de blocage

trous pour
cheville
de blocage

trous pour
cheville
de blocage

trous pour
cheville
de blocage

trous pour
cheville
de blocage

trous pour
cheville
de blocage

trous pour
cheville
de blocage

trous pour
cheville
de blocage

trous pour
cheville
de blocage



MISE EN RÉSEAU DES MOYENS

Des efforts déjà considérables ont été faits en divers lieux sans toujours avoir été rendus cohérents.

Bien souvent, on a multiplié des pôles de lecture ayant les mêmes caractéristiques au lieu de couvrir un territoire d'un réseau d'équipements complémentaires.

Il faut donc mettre fin à la séparation des circuits, réfléchir à une politique commune et à une mise en commun des moyens. Chaque lieu, bibliothèque centre documentaire, bibliothèque municipale, bibliothèque de comité d'entreprise, association de quartier... doit recevoir un fond adapté à sa clientèle. Les modes d'information et de gestion doivent tendre à assurer la complémentarité.

ÊTRE UTILISATEUR D'ÉCRITS SUPPOSE DES RESPONSABILITÉS D'ORDRE SOCIAL

Être lecteur, c'est avoir des pouvoirs sur soi, sur son environnement. Le non-recours à l'écrit est lié à l'irresponsabilité, à l'exclusion sociale ; il en est une conséquence, non une cause.

Que signifie pour une démocratie le fait de se contenter de 30 % de lecteurs ? La lecture-écriture est liée à l'exercice d'un pouvoir. Ceux qui en sont exclus sont, de fait, soumis aux idées des autres.

On constate que la plupart des non-lecteurs de 16-25 ans n'ont aucun handicap : ils sont capables de faire les apprentissages techniques nécessaires, mais ils sont exclus des raisons d'avoir accès à la lecture. Il est donc urgent de dialectiser le processus : il faut les responsabiliser aux niveaux social et professionnel pour assurer la formation technique. On gagne un lecteur en responsabilisant un exclu.

En démocratie, pour pouvoir faire des choix, il faut d'abord s'informer. Ce n'est que si les gens ont des pouvoirs qu'ils ont besoin du recours à l'écrit. Cela suppose la multiplication des lieux où l'on rencontre ce pouvoir : c'est le

cas notamment, du secteur associatif et des milieux militants. Une politique de gauche se mesure, entre autres, à la quantité et la qualité du pouvoir que l'on permet aux gens de prendre sur l'environnement : c'est le contraire d'une politique d'assistance.

MISE A DISPOSITION DES MOYENS TECHNIQUES ACTUELS

« L'humanité ne se pose que les problèmes qu'elle peut résoudre. »

Ce n'est que lorsque apparaissent des technologies nouvelles que se définit une exigence d'augmentation du nombre de lecteurs. Ce fut le cas lors de l'invention de l'imprimerie.

Il existe aujourd'hui des moyens efficaces d'améliorer les techniques de lecture-écriture et de communication : machines de traitement de textes, minitel, réseaux de fibres optiques.

Dans un passé récent, des technologies nouvelles ont été introduites dans l'école, mais on a abouti à des phénomènes de rejet, donc à un échec : ce fut le cas pour les laboratoires de langues ou la télévision. Ces technologies nouvelles contestent le système scolaire et c'est la raison pour laquelle celui-ci les a rejetées. Une collectivité locale a la possibilité de faire éclater cette contradiction en mettant à la disposition des citoyens des techniques efficaces de communication, et ce, de façon gratuite.

NE PAS CHERCHER A FAIRE DES LECTEURS QUI SE RESSEMBLENT

La conception actuelle de la lecture est celle de la classe sociale des enseignants. On a dans la tête un modèle de lecteur et on nourrit le rêve généreux de faire partager sa façon de lire. Ceci génère des actions ambiguës : à titre d'exemple, on assiste actuellement, à l'intellectualisation de la B.D. qui devient élitiste. Il y a donc, de fait, duplicité de nos bonnes intentions : on veut étendre la lecture, mais comme une conformité, et non comme moyen d'accès à l'écrit. Il faut donc chercher ce

qui peut être une autre lecture, développer d'autres types de rapports à l'écrit que ceux qui font qu'il n'y a que 20 % de lecteurs. Les enseignants sont mal placés pour ouvrir l'éventail et tendent à perpétuer leur propre statut de lecteur. Cela implique la nécessité de faire de l'école une alliée des autres institutions, et non l'inverse.

ENVISAGER QUE SE DÉVELOPPENT DE NOUVEAUX ÉCRITS

Le nombre de lecteurs augmente proportionnellement à la production d'écrits. Par exemple, au cours du XVIII^e siècle, une nouvelle classe sociale, la bourgeoisie, est devenue lectrice, mais aussi elle a produit des écrits.

Les futurs lecteurs prennent en main la formation des futurs auteurs. Encore faut-il créer des circuits courts entre les gens qui lisent et ceux qui écrivent pour qu'il y ait formation réciproque des auteurs et des lecteurs.

Les collectivités peuvent jouer un rôle majeur dans la création de ces circuits courts, facilitée par des techniques comme le traitement de textes. Ces machines permettent d'éditer des écrits en 300 ou 400 exemplaires. Des écrits différents naissent, permettant le tâtonnement et la rencontre entre lecteurs et auteurs.

On peut donc chercher à développer une politique de production d'écrits par la création d'ateliers d'écriture, ce qui se fait déjà, mais aussi d'ateliers d'édition, de reliure... C'est à partir de ces expériences communes que se dégageront de nouvelles formes de productions d'écrits qui dépasseront ces circuits courts et qui généreront des structures nouvelles d'édition.

Au cours de son exposé, Jean Foucambert a donc dégagé sept formes d'actions. Mais il a surtout insisté sur la nécessité de s'engager sur ces sept pistes en même temps afin de construire une politique cohérente de développement de la lecture.

Georges DELOBBE
(5 mars 1986)



COMMENT RELANCER LA DÉMOCRATISATION DE L'ÉCOLE ?

Parmi les éléments qui ont pu amener beaucoup de militants de l'École moderne à vouloir mieux faire concorder l'action dans la classe et la transformation générale de l'école dans le sens de la justice sociale et de la démocratie, tel que le proposaient les Perspectives d'éducation populaire, l'actualité politico-éducative de ces dernières années et les travaux de chercheurs ont joué un rôle important.

Dans le débat ouvert — et encore très peu alimenté quant au fond — sur le rôle d'une fondation de l'École moderne, la réflexion sur la conservation du patrimoine ne peut qu'être complétée par une PROSPECTIVE DANS LE DOMAINE ÉDUCATIF : aider quoi aujourd'hui, au nom de quelle continuité ?

Rémy Bobichon/Pierre Lespine

La réflexion à propos des trente dernières années de politique scolaire de démocratisation et les perspectives qui se profilent, font ressortir tout l'intérêt d'une observation sérieuse des propositions et des solutions apportées par ce que nous appellerons le mouvement pédagogique.

Nous entendons par ce terme de mouvement pédagogique l'ensemble des recherches et des pratiques mises en œuvre depuis les débuts de l'école publique, par une partie des professionnels de l'éducation et visant très explicitement à élaborer des formes très avancées de démocratisation de l'école.

UN MOMENT PROPICE POUR FAIRE DES BILANS

Le moment semble propice. D'une part, des travaux d'historiens et de sociologues de l'éducation (1) montrent la stagnation au cours de cette période des effectifs en provenance des milieux populaires dans les filières d'excellence. Avec ce constat paradoxal, la multiplication des sections de retraitement des cas scolaires depuis les années 70 a d'abord permis de protéger les bonnes classes des destabilisations entraînées par les incessantes réformes et de limiter cette aigreur des exclus que craignent toujours les x... dirigeants.

Grosso modo, effectifs et origines sociales dans les classes de C — ou leurs équivalents plus anciens — restent stables.

D'autre part, les années 81-86 ont vu une profusion de consultations, de projets et de mises en œuvre de réformes dans l'école. Le bilan, à beaucoup de titres, semble décevant et symbolique de l'échec de transformation des étages nobles de l'institution que sont l'université et le lycée, étages où apparaissent le mieux, sans effort d'imagination, les intérêts directs des élites.

Les éléments d'analyse, ces constats diffus chez les enseignants et une grande partie des partenaires sociaux, depuis 84-86, ont cependant le mérite de changer les attentes par rapport à ce qui serait la toute puissance des grandes réformes.

Ils ont permis de faire progresser quelques idées qui nous ramènent vers le mouvement pédagogique. D'abord, celle de la durée concernant le travail éducatif et pédagogique. Sur des temps qui se mesurent en termes de générations, les questions de mémoire, d'expérience, d'humilité et de grandeur prennent une dimension essentielle. Les politiques sco-

laires sont trop souvent contaminées par des enjeux électoralistes à trop court terme pour prendre réellement ces mesures.

Idées ensuite d'une relation sociale et culturelle beaucoup plus étroite entre l'école et la société. L'oscillation entre une dénonciation, à succès, de ce qui serait une dissolution de l'école dans son environnement, reflétée dans la condamnation des démarches d'éveil, et un appel pressant auprès des chefs d'entreprise à s'occuper davantage des lieux scolaires et à accueillir des jeunes en grand nombre sur leur territoire, ancrent au moins cette conscience que la relation entre l'école et la société est un vrai travail, conflictuel mais indispensable !

LE MOUVEMENT PÉDAGOGIQUE COMME CENTRE DE RESSOURCES

Les études concernant la sociologie des établissements ramènent autrement vers le mouvement pédagogique. Le débat sur la décentralisation accompagne assez bien les mutations visibles dans beaucoup d'établissements scolaires mettant en évidence le développement de caractères de plus en plus particuliers à chaque entreprise éducative, école, collège, lycée, etc.

(1) Notamment les publications en cours d'Antoine Prost et de R. Estabiet.

Ce qui fait qu'un lieu scolaire marche ou ne marche pas participe de multiples facteurs microsociaux qui se croisent tout autant avec les grandes pesanteurs scolaires qu'avec des évolutions sociales et culturelles en apparence étrangères à l'école. A ce titre, les entreprises liées au mouvement pédagogique (classes nouvelles, lieux expérimentaux, classes et écoles Freinet...) jouent un rôle particulièrement important d'invention locale, assez proches pour donner des idées, parce que construites par touches, à l'échelle de ce que permet une utilisation coopérative de la liberté pédagogique. Le nombre de visiteurs, normaliens, enseignants étrangers, éducateurs, pédagogues accueillis dans ces lieux tendrait à le prouver.

Enfin, les domaines de l'exercice du métier et celui des jeunes ramènent de nouveau au mouvement pédagogique, en tant que laboratoire social où se travaillent quelques unes des dimensions essentielles à l'acte éducatif. Tout ce qui décrit le mal-être enseignant fait ressortir, par opposition, ce qui a à voir avec ce que l'on pourrait appeler la morale du métier, bien représentée par Freinet et les grands pédagogues praticiens de terrain, particulièrement nombreux dans l'histoire des écoles publiques à travers le monde.

Assez proches sinon de l'histoire, mais surtout de l'évolution de ces autres corps que constituent les médecins ou les avocats, les enseignants réapprennent que leur grandeur ne peut être liée à la seule fonction de ségrégation sociale qu'ils opèrent bon gré mal gré. La professionnalité, l'initiative, le sens de l'innovation, le travail très prenant d'être un artisan de la démocratisation de la société, redeviennent beaucoup plus des exigences concrètes, quotidiennes, comme en témoigne, malgré toutes les déformations, l'augmentation considérable de ces terrains pour l'initiative que sont les projets d'action éducative, les P.A.E. Le mouvement pédagogique, s'il est loin d'être le seul à donner un sens à cette question de morale du métier, en capte beaucoup des dimensions.

L'autre facteur, celui de la place des jeunes dans l'école, est beaucoup moins sensible aujourd'hui dans l'opinion et les multiples relais sociaux. Disons autrement que la conscience, par exemple, des difficultés des jeunes à trouver du travail n'entre que très partiellement en interaction avec de multiples observations empiriques largement partagées concernant leur culture, leurs relations sociales, leur rapport aux technologies nouvelles, et ne redescend pas sur la perception des enjeux directement éducatifs et pédagogiques.

Des chercheurs, des éducateurs, le mouvement pédagogique essaient pourtant, depuis longtemps, d'avoir une approche globale de la relation entre l'école, les jeunes et la société, en donnant un rôle majeur à chacun de ces trois termes. Cette recherche est extrê-

mement riche dans l'histoire du mouvement Freinet, seule tentative à grande échelle pour mettre en œuvre une pratique culturelle et sociale avec les enfants comme en témoigne la longue expérience du journal scolaire, du texte libre ou de toutes les expressions autour de ce qu'Elise Freinet appelait l'Art Enfantin.

QUELLES RESSOURCES POUR L'INITIATIVE PÉDAGOGIQUE ?

Ces idées, ces questions, ces recherches sont fréquentes chez les enseignants. Autre chose est de savoir s'ils peuvent trouver autour d'eux les personnes et les lieux qui permettent de se les poser efficacement. Ce n'est que très secondairement le rôle du syndicat, et l'administration confond trop souvent demande d'aide ou de conseils et aveu d'incompétence. Comme, de plus, ce sont les enseignants les moins « prestigieux » qui se voient attribuer les classes les plus difficiles, en règle très générale, une autocensure s'instaure et de façon durable. Par ailleurs, les multiples regroupements locaux achoppent vite sur les questions de grande ampleur auxquelles mène toute réflexion sur l'éducation, y compris à partir des problèmes les plus concrets.

Le mouvement pédagogique, en réalité une fédération très large d'initiatives et d'échanges de pratiques reposant sur le capital éducatif nécessaire pour voir grand quand il le faut, offre cette possibilité de tenter de ne pas se laisser arrêter par la masse de contradictions que soulève immédiatement une pratique exigeante du métier.

DES RESSOURCES POUR DÉMOCRATISER L'ÉCOLE

Un bon exemple de la contribution actuelle Freinet dans les recherches de pratiques de démocratisation de l'école, nous est donné par la constitution d'un réseau télématique appliqué à l'éducation.

D'abord à propos du sentiment de son importance par rapport au métier. Comment peut-on, lorsqu'on est instituteur ou professeur, se juger assez « grand » pour produire quelque chose qui pourrait orienter différemment la vie scolaire et éducative toute entière ? Ici, pas moins qu'ailleurs, l'innovation est difficile, non pas tant du fait des programmes nationaux, mais du fait de l'organisation même de l'institution scolaire et de la rareté des communications rapprochées avec les secteurs scientifiques et industriels. Alex Lafosse, professeur de collège en Dordogne qui a déjà une longue expérience dans l'enseignement de la technologie, mais aussi

dans le mouvement Freinet, crée un réseau télématique en 1984. Il l'intitule Elise et Célestin.

(Ce travail a été présenté dans le numéro de *L'Éducateur* en date du 15 mars 1985. Je ne traiterai de cet exemple que par rapport à notre réflexion concernant la démocratisation de l'école).

L'analyse de ce réseau, aujourd'hui, met en évidence plusieurs facteurs. Une réflexion sur les ressources et sur les possibilités de les mobiliser dans l'établissement scolaire. Ce projet de réseau, avec d'autres initiatives, a beaucoup engagé les élèves, parce qu'il se traduisait en vraies propositions contractuelles mettant en jeu des capacités d'entreprises coopératives. Ainsi, une tortue légo, baptisée Simone, dont les plans de montage sont en vente, à la disposition d'autres groupes de jeunes. En même temps, des échanges suivis avec des chercheurs travaillant sur l'intelligence artificielle ont permis de croiser réalisations et réflexions et cela aussi bien entre adultes qu'entre jeunes et adultes.

Une autre réflexion s'impose lorsqu'on observe la diversité des projets élaborés par les adolescents, dans le cadre de ce réseau. Une forte constante chez beaucoup des tenants de la démocratisation de l'école, a été d'empêcher les jeunes d'être au contact des réalités du développement des forces économiques et sociales, non pas seulement en tant que forces de travail à protéger, ce qui est tout à fait justifiable, mais aussi en tant qu'acteurs conscients de ce développement. Il n'est pourtant pas très difficile de découvrir l'importance des capacités d'initiative et de création dans d'autres couches de la population que celles qui produisent les polytechniciens. Ici, dans ce collège de Dordogne, dans un milieu d'origine rurale modeste ou tertiaire tout aussi modeste, les idées ne manquent pas. Elles montrent un plein pied de la part de ces jeunes dans les préoccupations les plus contemporaines, en matière, par exemple, de robotique ou de télématique.

Les formes d'organisation du travail mises en œuvre par ces réalisations contribuent directement à faire réfléchir à propos des relations entre les personnes dans ces (toutes petites) entreprises, au rôle de l'argent, à celui du pouvoir de décision, à l'information, etc. comme le montrent les textes et les interviews menées auprès des jeunes de cet établissement (1).

Il faut revenir, pour comprendre la réussite de ce réseau qui associe des enseignants de plusieurs établissements du premier et du second degré, des partenaires universitaires ou des entreprises de télécommunications, aux éléments

(1) *L'Éducateur* 15 mars 85 et *Ecole libératrice* 15 mars 86.

qui ont permis à de simples enseignants de le créer, et cela au cœur de l'institution scolaire.

Les négociations qu'il implique nécessitent des compétences et tout autant une reconnaissance par des partenaires extérieurs qui ne sont pas du tout évidentes a priori. Le mouvement pédagogique — c'est particulièrement vrai pour le mouvement Freinet — sait reconnaître et former des professionnels de l'éducation qui savent défendre des projets jusque dans leurs aspects d'entraînement de jeunes de milieux populaires desquels on attend ordinairement plus de la docilité que des idées pour des entreprises de création.

D'autres exemples Freinet dans les domaines de la culture, comme des réseaux de théâtre ou de cinéma d'animation, des réseaux d'échanges scientifiques également, seraient tout aussi probants.

La question n'est pas de faire semblant de s'étonner que de telles pratiques ne se soient pas généralisées à l'ensemble de l'école. Les enseignants innovateurs ne peuvent changer, à eux seuls, l'éducation nationale. Mais, par exemple, il est important de savoir, là comme dans d'autres champs éducatifs, si une politique de démocratisation des technologies nouvelles, ici la télématique, saura réellement intégrer des expériences qu'il faut apprendre à regarder de plus près, dans la mesure où celles-ci confluent avec la majorité des études scientifiques faites sur le milieu scolaire.

RÉFLEXIONS ET RESSOURCES DE L'INTERNATIONAL(E)

La création, en 1957, par Freinet d'une fédération internationale des mouvements d'école moderne, ne faisait qu'officialiser une pratique d'échanges internationaux directement entre enseignants de base, qui commence fort tôt dans le siècle. Freinet, lui-même, dès les années vingt, entreprit de nombreux voyages pour voir sur pièces, en U.R.S.S., en Allemagne, en Espagne, projets et réalisations d'innovateurs, d'universitaires, d'éducateurs, comme Makarenko, Petersen et bien d'autres. Un courrier extrêmement abondant relie, jusque dans les années 60, le pédagogue français à de très nombreux enseignants étrangers.

Des associations internationales qui associaient la réflexion dans le domaine de la démocratisation de l'école à des réalisations pédagogiques, il ne subsiste guère, aujourd'hui, d'une ampleur véritablement internationale, à côté des organisations syndicales ou des organisations non gouvernementales satellites de l'U.N.E.S.C.O., que la fédération créée par Célestin Freinet.

L'existence de groupes Freinet dans une quarantaine de pays permet d'introduire

d'autres éléments de réflexion. D'abord, ce que l'on pourrait appeler un capital symbolique. Cette présence internationale renforce, chez de nombreux enseignants de ce mouvement pédagogique, l'idée de l'importance des propositions issues de leurs travaux. En France, l'accueil d'enseignants étrangers, des instituteurs surtout, est largement une habitude dans les classes et les écoles Freinet. A l'enfermement trop souvent regretté, il substitue une compréhension à caractère planétaire de l'éducation, élément dont l'intérêt est souligné par de nombreux rapports de chercheurs ou d'organismes internationaux, montrant la communauté des questions au niveau international.

Des systèmes de rencontres très économiques, financées par les participants eux-mêmes ou par des actions de solidarité, permettent des échanges très souples et des relations entre les élèves d'écoles de divers pays dans lesquels ce mouvement est présent. Des discussions et les écrits produits dans ce groupe international dégagent des attentes qui recoupent la question de la relation entre le mouvement pédagogique en France, les demandes des divers corps sociaux et l'institution scolaire elle-même.

L'exemple brésilien est révélateur. Une élite éclairée a vu, dans ce genre de pédagogie, des techniques propres, en dernier lieu, à calmer les tensions sociales, tout en reconnaissant l'intérêt pour ses propres enfants. Plusieurs écoles privées Freinet existent en Amérique latine, pour enfants de libéraux, pourrait-on dire.

De façon différente, des enseignants ou des militants politiques radicalisés y trouvent les éléments d'une pédagogie de la libération, évoquant d'autres entreprises sociopolitiques.

Les débats entre ces différentes approches, leur recoupement lorsque des régimes plus démocratiques se rétablissent, apportent des propositions pour notre propre gouverne.

En particulier, les échanges très pragmatiques qui s'instaurent entre des classes de pays industrialisés et celles du Tiers monde, permettent de compléter la démarche éducative que les Freinet mettent en œuvre, en renforçant les notions de communauté de problèmes et le fait que la différence des approches ne signifie pas une infériorité intellectuelle (1).

Que ce type d'échanges se pratique dès la petite enfance renforce leur importance.

Ces différents champs de pratiques du mouvement Freinet peuvent permettre de renouveler la question de la place et de l'expression des milieux populaires dans l'école, enjeu fondamental de la démocratisation.

Au moment où Freinet constitue ses premiers réseaux, l'expression politique et syndicale de la classe ouvrière atteint

son maximum de puissance, dans les sillages de la révolution russe. Les militants pédagogiques, au moins jusqu'au Front populaire, se définissent comme des éducateurs populaires et même prolétariens. Qu'ils soient ou non tout à fait d'accord par rapport aux missions libératrices de l'instruction publique, ils n'hésitent pas à mettre en avant des valeurs culturelles propres à la classe ouvrière et aux progressistes. Nous verrons, dans l'autre partie de ce texte, les relations entre certaines techniques Freinet et les formes d'organisation que se crée le monde du travail. Aussi, les enfants des milieux populaires ne sont pas uniquement voués aux bonnes âmes, ils participent d'un immense projet à l'échelle de l'histoire. La mémoire de cette histoire continue à nourrir ce qui est, contrairement aux idées reçues d'une pédagogie du jeu, beaucoup plus une pédagogie du travail, liée aux recherches du monde du travail et des milieux de la culture et de la science.

Cette mémoire, ces pratiques permettent de ne pas isoler des manifestations comme celle de « Touche pas à mon pote » ou de la génération « Beur », d'un travail social et culturel constamment à l'œuvre. La pratique du mouvement pédagogique retrouve ces manifestations dans beaucoup des formes d'expression des jeunes en L.E.P. ou en stages d'insertion. Cela ne signifie pas que cette expression soit immédiate et spontanée. Sauf exception, il s'agit d'un long travail éducatif, culturel. Il vérifie une grande part de la réflexion d'une association culturelle d'ampleur nationale comme l'A.R.C.I. en Italie, un des rares mouvements qui, en Europe, ait essayé de construire une intervention culturelle liant mémoires des campagnes, mémoires ouvrières, mais aussi mémoires enfantines, à l'apport des sciences de l'homme contemporaines. Ce travail relativise singulièrement la part du « handicap socioculturel » et fait justice des dérivés que cette notion a pu entretenir. Il peut faire justice également d'une relation culturelle à sens unique, entre la « bonne » culture et l'« absence » de culture.

Comme celui concernant la place des jeunes, ce sujet de la place des milieux populaires dans l'éducation, reste une des questions les plus contradictoires et décisives pour l'éducation aujourd'hui, comme demain. C'est l'avis de beaucoup de membres des associations pédagogiques.

Pierre LESPINE

(1) Voir à propos de pratiques coopératives d'échanges internationaux : *Brésil, le défi des communautés*, Christian Leray, Paris, 1986, L'Harmattan.

● Les enfants s'approprient les outils nouveaux

POUR CONTINUER, TAPER SUITE

ou

Les enfants de quelques écoles se sont emparés de la télématique

Qui mieux que l'un des participants-instituteurs peut présenter le travail en classe ?

BONJOUR
ÉCOLES86 EST UN GROUPE DE 11 PETITES
ÉCOLES RURALES DE LA VIENNE QUI CORRESPONDENT EN RESEAU DEPUIS DEUX TROIS ANS
(MOUSSAC EN FAIT PARTIE)

NOUS AVONS PRIS EN COMMUN CETTE BOÎTE
POUR AVOIR DES CONTACTS AVEC DES ÉCOLES
D'AUTRES DÉPARTEMENTS QUI TRAVAILLENT EN
TELEMATIQUE.

VOILA DÉJÀ UN MOIS QUE NOUS UTILISONS
LE SERVEUR DU CONSEIL GÉNÉRAL DE LA
VIENNE (SEULEMENT NOUS 11, ET À TITRE
D'EXPÉRIENCE JUSQU'À FIN JUIN)

JE FAIS LA VEILLE SUR TRAFIC ET JE
DIFFUSE LES INFORMATIONS AUX 10 AUTRES
PAR LE SERVEUR DÉPARTEMENTAL.
NOUS ATTENDONS DONC DES MESSAGES DE CLASSES
D'ENFANTS, D'ÉCOLES OU IL SE PASSE

QUELQUE CHOSE.
THIERRY DE CHAMPNIERS(86)

L'un des premiers messages que Nouan a pu lire dans sa boîte.

Date: Mercredi, 22 Janvier 1986
De-la-part-de: Moussac
Sujet: COMETE

QUI A VU LA COMETE DE HALLEY?
SI QUELQU'UN L'A VU EST-CE QU'IL
PEUT M'ÉCRIRE? YANN

Des informations circulent.

Date: Samedi, 1 Février 1986
De-la-part-de: MOUSSAC
Sujet: TEMPERATURE

TEMPERATURE D'UNE FLAMME D'ALLUMETTE:
300 DEGRES
EXPERIENCE FAITE PAR GUICLAN
ON L'ENVOIE AUX 2 RESEAUX (TRAFIC ET
VIENNE)
ON N'A TOUJOURS PAS DE NEIGE

Date: Jeudi, 24 Avril 1986
De-la-part-de: MOUSSAC
Sujet: LOGO

CET APRES-MIDI J'AI FAIT UNE LETTRE-
LOGICIEL EN LOGO QUI LA VEUT POUR
ME REPRENDRE?
YANN

Date: Vendredi, 9 Mai 1986
De-la-part-de: FOUQUER
Sujet: papillon
salut

il y a deux ans, nous avions trouvé
une chenille du sphinx du troène.
nous l'avions mise dans un
terrarium et elle s'était enterrée.
nous croyions qu'elle était morte
mais non!
le papillon de nuit est né le
6 mai 1986.

Joëlle et anne pour
hattenville.

Des échanges s'instaurent.

1. La température du corps humain.

Date: Lundi, 24 Février 1986
De-la-part-de: Morlaix
Sujet: température

Jerome nous a dit que si on descendait
en dessous de 36 degrés de température,
on mourait... Est-ce que quelqu'un sait
si c'est vrai?
quelle est la température la plus basse
qu'on puisse atteindre?
école de Guiclan(finistère)

Date: Vendredi, 9 Mai 1986
De-la-part-de: FOUQUER
Sujet: température

bonjour

la température minimale du corps
humain est de 25 degrés.
on a trouvé le renseignement dans
l'encyclopædia universalis.
au revoir

alix
hattenville.

2. Les « crache-sang ».

Date: Vendredi, 18 Avril 1986
De-la-part-de: Morlaix
Sujet: crache-sang

Bonjour !
quelqu'un a-t-il des renseignements
sur les insectes ((crache-sang))...
...lu dans la BTJ "le printemps chez nous"
en Normandie?

Date: Jeudi, 22 Mai 1986
De-la-part-de: GLEM
Sujet: LES CRACHE-SANGS

LA CLASSE DE POLLIGNON CROIT QUE
LES CRACHE-SANG FONT COMME LES
MOUSTIQUES. ILS ASPIRENT LE SANG.

SAMUEL CROIT QUE CES INSECTES CRACHENT
DU VENIN ROUGE.

Une enquête est lancée, elle ira jusqu'au bout ! malgré le
mélange des messages.

Date: Jeudi, 27 Mars 1986
De-la-part-de: MOUSSAC
Sujet: enquête

on était en panne

POURREZ-VOUS OBSERVER QUAND LES
PREMIERS LILAS FLEURIRONT ET NOUS
LE DIRE ?
MERCI. GROSSES BISES

Date: Samedi, 19 Avril 1986
De-la-part-de: MOUSSAC
Sujet: LILAS

ICI LES LILAS N'ONT MEME PAS LEURS
FEUILLES!
ON FERA UNE CARTE

Date: Jeudi, 24 Avril 1986
De-la-part-de: MOUSSAC
Sujet: METEO

TOUJOURS PAS DE FLEURS DE LILAS
MAIS LE SOLEIL EST LA DEPUIS LE 22.4

ON CONTINUE LE GRAPHIQUE DES TEMPERATURES
ON A RECU CELUI DES PLANS DE GATTIERRES
DANS LE RESEAU VIENNE ON VA EN FAIRE
UN TELEMATIQUE A 10 CLASSES

DEMAIN LES GRANDS FINIRONT LES TESTS
POUR LA 6EME. OUF!!!!

Date: Vendredi, 25 Avril 1986
De-la-part-de: Bouat
Sujet: LILAS

Matthieu a vu les premières fleurs
de lilas blanc dans un jardin. Mais il
n'y en avait pas beaucoup.
Nous avons commencé à faire nous aussi
un graphique des températures.
Nouan est un village de 2500 habitants.
Nous avons fait une mini serre. Nous e
nvoyons le plan à MOUSSAC qui nous a en
voyé plein de choses.
L'orge pousse très vite: à peu près 6.0
2 par jour pourtant on arrose pas beuco
up et on n'a pas mis d'engrais.
On a bien envie de lire sur le minitel
mais on ne peut pas à l'école. Chez nou
s tout le monde n'a pas encore vu de mi
nitel. Et chez vous?
A bientôt.

Date: Lundi, 5 Mai 1986
De-la-part-de: GLEM
Sujet: VILLAGES

SUR LA CARTE DE FRANCE ADMINISTRATIVE
(CELLE DES DEPARTEMENTS)
POLLIGNAY EST A L'OUEST DE LYON A PEU
PRES SUR LA LETTRE O DE LYON DANS LE
DEPARTEMENT 69.
NOUS AVONS MARQUE MOUSSAC SUR LA VIENNE

A TOUS: ENVOYEZ NOUS LE MOYEN DE
MARQUER VOTRE VILLAGE SUR CETTE CARTE.
ECOLE DE POLLIGNAY

Date: Vendredi, 9 Mai 1986
De-la-part-de: MOUSSAC
Sujet: LILAS

ENFIN LES PREMIERES GRAPPES DE LILAS
SONT OUVERTES

NOUS SOMMES AU SUD DU DEPARTEMENT
ENTRE LE T DE MONTMORILLON ET LA
LIMITE DU DEPARTEMENT

Date: Jeudi, 15 Mai 1986
De-la-part-de: MOUSSAC
Sujet: RAPPEL

SI VOUS SAVEZ LA DATE DE LA PREMIERE
FLORAISON DES LILAS CHEZ VOUS
DITES-LE NOUS D'URGENCE POUR QU'ON
FINISSE LA CARTE
LA CLASSE

QU'EST-CE QUE DE LA RADIO-ACTIVITE?
YANN

Date: Vendredi, 16 Mai 1986
De-la-part-de: GLEM
Sujet: LILAS

BONJOUR A TOUS
LE LILAS EST EN FLEURS ET LE MUGUET
AUSSI
NICOLAS ET LAURENCE

Date: Samedi, 17 Mai 1986
De-la-part-de: Fouquer
Sujet: LILAS

les premiers lilas fleurissent
normalement vers le 15 mai.

cette année ils ont au moins
une semaine de retard.

normalement, je dois faire un
jardin à l'école avec des camarades.

arnaud et samuel

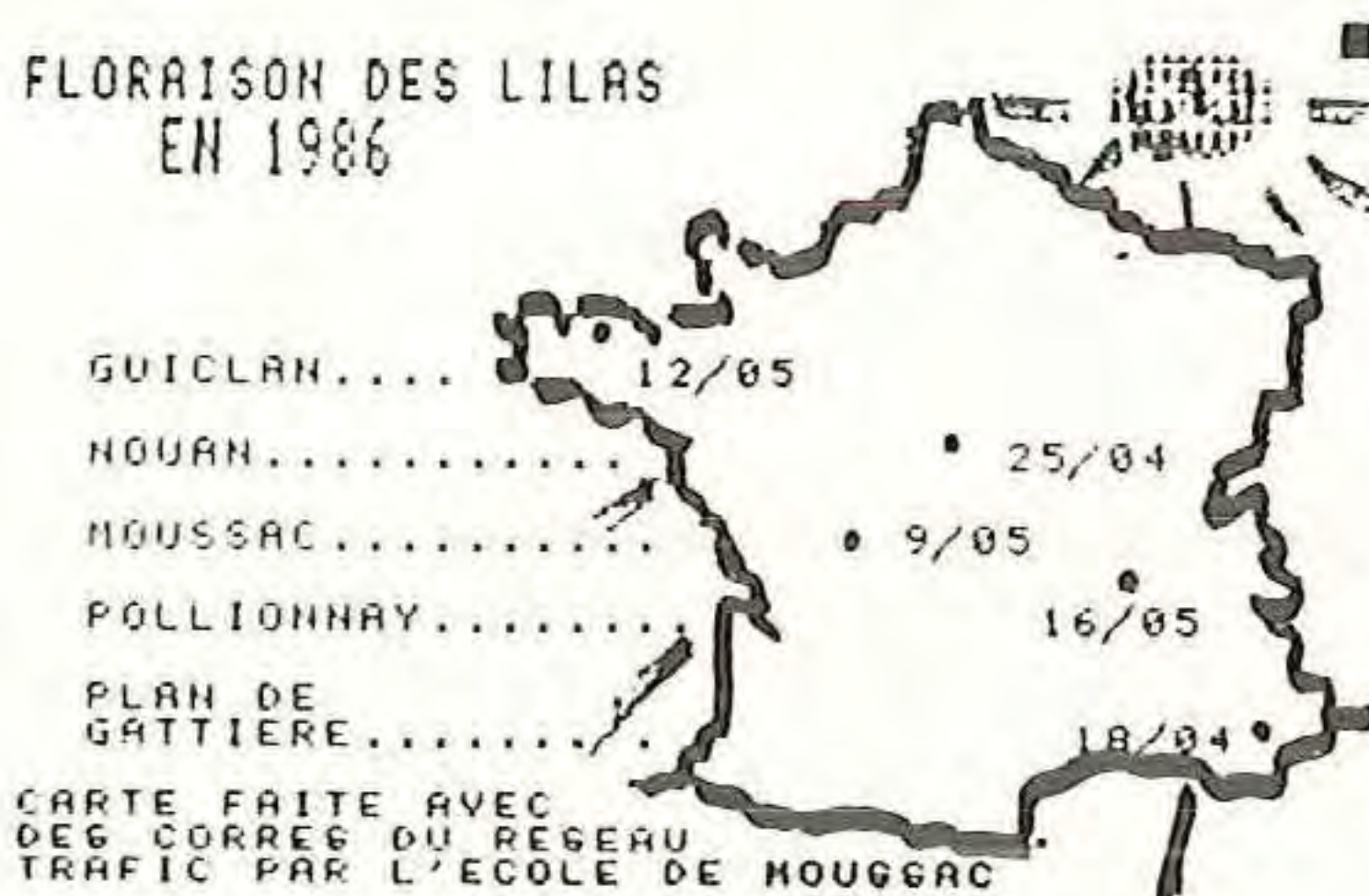
Date: Vendredi, 23 Mai 1986
De-la-part-de: MOUSSAC
Sujet: CERISES

POUR VILLIERS ET LES CORRES DE TRAFIC

POUVEZ-VOUS SURVEILLER LES CERISIERS
ET NOUS INDiquer LA DATE DE LA
PREMIERE CERISE ROUGE?

ON A FAIT LA CARTE DE LA FLORAISON
DES LILAS DANS LE JOURNAL TELEMATIQUE
DU RESEAU VIENNE. ON L'A IMPRIMEE
MAIS IL N'Y A PAS LES COULEURS. ON
VOUS L'ENVOIE

FLORAISON DES LILAS EN 1986



Pour des raisons de place disponible, les pages écran ont été
restructurées: certaines informations n'étant pas indispen
sables. Pour le tirage, a été utilisé le T07-70 et la cartouche
TELETEL en mode local utilisant les écrans mémorisés sur
disquettes à la réception.

Montage de Roland Bouat
(29 mai 1986)

Note: Pour participer au réseau TRAFIC, contacter Roger
BEAUMONT à Pollionay, 69.

Les POURQUOI-COMMENT de la Pédagogie Freinet

*Nous ne sommes
plus seuls!*

**CORRESPONDANCE
SCOLAIRE
et
VOYAGE-ÉCHANGE**

 Guides pratiques de l'École Moderne

Photo Jean Marquis

« *Mémoire vive* », pourquoi une telle page dans cette revue aujourd'hui ? Qu'il n'y ait pas d'équivoque : l'équipe de rédaction a choisi, en publiant dans chaque numéro une page de textes anciens de Freinet ou d'autres camarades, de proposer des traces qui seraient à la fois le signe de l'histoire du Mouvement et les indices d'une parole qui existe et se re-cherche dans sa multiplicité. Lire cette page comme on se dynamise à une tradition :

« Il vous faudra apprendre du jardinier et du fleuriste cette intégration de votre action dans l'harmonie naturelle, et surtout cette émouvante confiance en la vie, cette patience exemplaire en présence du lent processus par lequel s'élaborent la richesse du printemps et de l'été, la fécondité de l'automne, le calme apaisement de l'hiver.

C'est cette philosophie qui vous manque, surtout dans vos pratiques journalières. Vous faites une leçon à vos enfants ; vous leur imposez un devoir, et vous venez vérifier tout de suite, avec une myopie de bureaucrate, l'effet qui en est résulté, comme ces petits citadins qui fichent en terre une bouture, l'arrosent hâtivement, et viennent voir le lendemain si les fruits ont poussé. Vous criez, vous effrayez, vous punissez, parce que votre parole, vos raisonnements, vos démonstrations n'ont pas entraîné une modification immédiate dans la pensée et dans l'action de ceux qui vous écoutent. L'ouvrier aux pièces peut mesurer, minute par minute, l'avancement de son travail ; le maçon peut siffler en constatant que, pierre à pierre, son mur ne cesse de monter. Je sais qu'il est reposant, qu'il est encourageant d'être, comme eux, témoin à chaque instant, chaque jour, du résultat de notre effort intelligent. Nous ne sommes, ni vous ni nous, ces travailleurs aux pièces, et nous jetterions bien vite le manche après la cognée si nous n'avions une lumineuse certitude : que, lentement, patiemment, avec notre aide, par notre intervention généreuse, les fleurs naîtront et la moisson se dorera (...)

L'École est pressée, trop pressée. Elle est, il est vrai, jalousement surveillée par des contremaîtres qui, tout comme dans l'industrie, exigent des normes de production et une certaine régularité de l'effort. C'est un peu comme un ingénieur qui voudrait mesurer au mètre sa dépense en électricité — besogne vaine. Alors, à défaut de cette mesure de l'enrichissement humain, l'École va se rabattre sur la mesure de l'acquisition, comme on mesure un vase qui se remplit... Mais cette acquisition elle-même échapperait trop souvent à votre contrôle soupçonneux si vous n'aviez les mots qui en sont les signes et l'expression.

De ces mots, on en emplit les livres, on en impose la mémorisation. On a enfin trouvé le remède : un résumé, comme disent de vieux maîtres, est su ou n'est pas su ; il n'y a pas de milieu, et la sanction peut suivre immé-

diatement. On n'obtient, hélas ! par ces procédés, que des fruits précoces et dégénérés, qui ne font qu'un instant illusion. Comme l'horticulteur qui « pousse » sa plante, chimiquement, pour la « forcer » à produire contre nature un fruit trompeur qui l'épuise.

Vos élèves n'ont point digéré vos aliments, la sève ne s'en est point enrichie. Vous n'avez fait que du travail en surface, non seulement inutile, mais dangereux puisque la nature aura à briser cette croûte rapportée qui gênera et déviara son épanouissement, et qu'elle

en sera réduite finalement à chercher, malgré vous, les lignes normales et salutaires de sa croissance.

Je sais que les beaux fruits hâtivement poussés font prime sur les marchés, et que la culture de l'École, toute fautive et superficielle qu'elle soit, n'en est pas moins appréciée, mesurée, sanctionnée dans les examens, dans les administrations, dans le journalisme. »

Freinet, « *Éducation du Travail* »



ÉMILIE ET LE CRAYON MAGIQUE

de H. Bichonnier

Émilie est une fille comme toutes les autres. Elle va à l'école. La maîtresse lui dit que ce sera elle qui racontera la fin de l'histoire de son livre. Elle part dans la rue, voit un truc rond, glisse et tombe... C'est la rencontre avec le crayon magique. Il lui annonce que tout ce qu'elle dessinera deviendra vrai : « par exemple si tu dessinais avec moi un bonbon, tu pourrais sortir le bonbon du papier et le manger. »

Émilie a la passion des châteaux forts ; elle va dans sa chambre, dessine un château fort qu'elle place sur une colline : et la voilà en plein Moyen Âge. Il se passe quelque chose de terrible, il y a des combats.

L'image est devenue un piège, on ne peut plus échapper au bûcher. De plus le crayon magique est introuvable et Émilie est prisonnière. Mais en fait, ce n'était pas vrai, c'était dans l'imagination d'Émilie. Crayon à la main, dans sa chambre, Émilie effaçait les soldats un à un. La porte s'ouvre, ses parents viennent l'appeler pour dîner.

Karima, C.M.2

LES NAINS DE LA MONTAGNE

de Max Bolliger et Stepan Zavrel

29 x 20,5, cartonné, plus d'illustrations que de texte, 26 pages, Cerf-Bohem Press

Les nains se font coloniser par deux géants qui les font travailler pour leur compte. Les géants belliqueux influencent les nains qui se regroupent en deux armées et s'affrontent. Ils construisent un gigantesque mur dans la montagne et dépérissent de chaque côté de cette forteresse. Un sursaut de bon sens leur fait chasser les géants et démolir leur stupide frontière... Une histoire illustrée de très beaux dessins à l'encre.

C'EST A MOI

de Léo Lionni

27 x 21,5, cartonné, beaucoup plus d'illustrations que de texte, 32 pages, École des Loisirs.

Trois grenouilles querelleuses habitent une petite île. Chacune d'elles refuse de partager quoi que ce soit avec les deux autres. Un crapaud intervient, les sauve de l'inondation et à partir de ce moment les grenouilles voient leur raison de vivre d'une façon différente. Un album intéressant pour ceux qui ont tendance quelquefois à être à l'image des grenouilles...

APPRENDS-MOI CE PAYS

de Jacques Canut et Claudine Goux

17 x 23, 28 pages, Éditions Utovie

« Il fait beau
la mer a mis
du bleu
dans son caprice
les crêtes des vagues
usent le ciel
il tombe en limaille de saphir
et s'y dissout. »

Onze poèmes qui créent des images et des émotions pleines de tendresse. Chaque

poème est illustré d'un dessin en noir et blanc dont le graphisme, tout en finesse, touche beaucoup les enfants.

Des mêmes auteurs, chez Utovie « *Conter fleurette à la vie* ».

LE COCHON D'HOLLYWOOD

de Hans Fraxler

11 x 17,5, 62 pages d'illustrations, une ligne de texte par page, Éditions Gallimard.

« Il était une fois un cochon qui se voyait au sommet, mais n'était qu'un petit poucet »... Il s'embarque dans des aventures au rythme fou, devient acteur, crève l'écran et finit président... avec un monument. Une histoire dingue avec quelques clins d'œil du côté du cinéma.

NINA ET LA TÉLÉVISION

de David Mc Phail

11 x 17,5, 24 pages couleur, beaucoup d'illustrations, une à trois lignes de texte par page, Éditions Gallimard/Folio-benjamin.

Nina est désolée car la télé est en panne. Ses parents essaient de la distraire sans succès. Alors sa maman lui raconte une histoire, une fois, deux fois... et finalement quand la télé est réparée, Nina n'a plus que faire du petit écran ; elle relit son livre. Une histoire qui a bien plu aux petits.

DRAGON ET Cie

de R. Hoban et Q. Blake

38 pages, autant d'illustration que de texte, Éditions Gallimard/Folio-benjamin.

Joseph entend un bruit sous une plaque d'égout et lit l'inscription sur ladite plaque : Dragon et Cie. C'est le début de sa rencontre et de ses aventures avec un dragon bien débonnaire qui sait changer l'or en paille, marche à l'essence... et rentre chez lui pour le dîner.

Les dessins de Quentin Blake (qui a aussi illustré « *L'Enorme Crocodile* ») sont très drôles.

LA LONGUE MARCHÉ DE FILOU

de J. Cassaboïs

Environ 100 pages, La Farandole

Filou était un chat, épris de liberté, qui avait l'habitude de s'en aller vivre sa vie de chat. Un jour qu'il revint chez ses maîtres, plus personne ; la maisonnette avait déménagé. Filou parviendra-t-il à retrouver les chaleureuses caresses de ses maîtres et son amie Porcelaine, la jolie chatte noire ? Pour cela Filou devra marcher, souffrir, éviter les embûches, se dépasser. Des enfants de C.E.2 ont relevé des moments forts de l'histoire :
— Filou tue et mange un levraut pour survivre ;
— il se jette à l'eau, qu'il déteste, plutôt que de se faire dévorer par un molosse appartenant à un chasseur ;
— il repère la fenêtre ouverte lui permettant de retrouver ses amis humains et félins.
Les enfants se sont demandé si, bien sûr, cette histoire pouvait être vraie. Lors d'un

entretien avec J. Cassaboïs, ils ont appris que l'auteur avait eu un chat qui, effectivement avait fait vingt kilomètres en quatre mois et demi pour retrouver la nouvelle maison de ses maîtres.

J. Cassaboïs a écrit Filou en utilisant un vocabulaire riche mais accessible aux enfants. Il sait faire naître des images et des émotions intenses. En tant qu'adulte, j'ai trouvé très intéressante la façon dont il a mené l'animation avec les enfants en les faisant réfléchir chaque fois et en faisant découvrir au groupe la réponse à la question posée par l'un d'eux. (Le groupe en question étant des élèves de C.E.2 et quelques-uns de C.E.1.) Les illustrations réalisées en noir et blanc (comme des dessins au crayon à papier) sont criantes de vérité et les attitudes sont splendides.

MOI BOY

de Roald Dahl

204 pages, Éditions Gallimard/Collection 1 000 Soleils

Les vingt premières années de l'auteur, émaillées d'incidents douloureux, tendres, drôles, mais c'est toujours raconté avec verve et humour. Un fait marquant des premières années d'école : Roald et ses copains introduisent en douce une souris morte dans un des bocaux de bonbons de l'avare Mme Pratchett.

La vengeance sera terrible... Et puis l'internat et ses aléas, la correspondance avec la famille et en particulier sa mère, les retours à la maison tant attendus, les vacances.

On y retrouve ce que pouvait être la vie d'une famille plutôt aisée dans les années 1920-1935, en Angleterre (compte tenu que la famille maternelle de Roald est norvégienne et ignorante des coutumes anglaises à propos de l'éducation en particulier).

De toutes façons, un ouvrage que l'on ne s'ennuie pas à lire quand on a au moins 12 ans.

LA CITÉ DES BRUMES

de F. Sautereau

14 x 19, 120 pages, cartonné, L'Amitié.

Valentine, la vieille dame ne veut plus rien manger, elle refuse tout ce qui lui apporte le jeune Josik, elle va s'embarquer pour « le grand voyage » :

« Madame Valentine..., ne me dites surtout pas que c'est cela qu'on appelle... la mort ! » Avant de s'embarquer pour le grand voyage, Valentine offre à Josik la photo d'une fillette : Valentine jeune.

Quand Josik déclare son amour à la photo, Valentine lui répond... Il abandonne alors sa famille adoptive, sort dans la nuit avec son baluchon... et s'embarque pour le pays où tout recommence à la recherche de Valentine-dans-sa-jeunesse. Mais la cité des Brumes est composée de paysages inquiétants et de lieux angoissants : la boutique du marchand d'enfants, l'auberge du temps perdu... Il faudra atteindre le navire-avenir pour retrouver Valentine.

On ne peut pas résumer ce livre, il est trop riche, trop plein de subtilité, il embarque l'imaginaire de chacun et c'est un merveilleux voyage qu'on peut s'offrir à partir de 11-12 ans.

N.R.

Acquis de la pédagogie Freinet

QUELS ACQUIS ? POUR QUOI FAIRE ?

La pédagogie Freinet résulte d'une longue expérience dont les premiers actes se justifient par le constat d'impossibilité dressé par Freinet d'accomplir la tâche que l'École publique lui assigne. Cette longue expérience a résisté au temps, au piratage et au pillage éhontés. Il est nécessaire, cependant, après un si long itinéraire, de chercher ce qui, en dépit des modes et des changements profonds intervenus, demeure et constitue nos acquis. Ce retour sur nous-mêmes ne doit pas être un repli frileux sur notre histoire, un acte conservatoire et défensif qui nous isolerait et nous figerait dans des certitudes orgueilleuses. Il doit être l'étape décisive et nécessaire à l'édification d'une base de références solides, point d'appui indispensable à l'actualisation, à la définition et à l'expression d'une pensée pédagogique toujours neuve que des pratiques modélisées, reproduites à la chaîne aujourd'hui n'incarnent ou n'expriment plus que faiblement.

C'est le hiatus constaté par Freinet entre les finalités annoncées par — *l'École-Élévation des individus, de leur condition, éducation de ces mêmes individus* — et les effets réels produits par elle — *conformation, maintien dans la passivité* —, sur les enfants des classes populaires, qui motive le projet qu'il ne cessera de conduire et de développer tout au long de son existence.

L'École traditionnelle opère un dédoublement culturel. Il se manifeste chez ceux qui assimilent le savoir et la culture qu'elle leur transmet par un conformisme culturel qui les coupe de leurs sources, de leurs racines qu'ils finissent par mépriser. Chez ceux qui ne parviennent pas à assimiler les savoirs et la culture scolaires, l'École provoque un repli coupable sur des valeurs d'origine fortement dévalorisées. Dans un cas comme dans l'autre, l'École traditionnelle impose une norme qui conforme ou qui exclut mais qui, contrairement à ce qu'elle affirme, n'élève ou ne libère pas ceux à qui elle s'adresse. Pour Freinet, d'autres confirmeront plus tard, ce hiatus s'installe parce que les savoirs et la culture scolaires s'appuient sur un ensemble de données et de valeurs qui, si elles sont bien réelles, intégrées et relativisées, donc assumées par ceux qui les imposent (la bourgeoisie et le pouvoir politique) ne représentent, pour les enfants des classes populaires, qu'une fiction.

Freinet en fait l'expérience et le montre : si l'école sait abandonner son savoir préfabriqué et sa prétention hégémonique, si elle s'intéresse à la vie réelle des enfants et s'y ouvre, alors, la coupure disparaît et elle réalise sa fonction.

L'École ne peut le faire que si elle s'enracine dans la vie. Son projet doit en tenir compte et en manifester les caractères spécifiques : la complexité et la cohérence. D'où la référence permanente de Freinet à la **richesse du milieu éducatif** et à la **globalité de l'action éducative** ; milieu riche, action éducative globale, ce couple indissociable, au-delà de l'affirmation de toutes les modes passagères demeure un des acquis fondamentaux de la pédagogie Freinet.

De ce milieu riche, de cette action globale, les enfants sont au centre. Non que tout



converge vers eux et contribue à les enfoncer dans leur égocentrisme et leur narcissisme, mais qu'ils soient les premiers agents de l'incursion de la vie dans l'École, les acteurs qui l'animent, l'ordonnent et l'organisent en un projet qui leur révèle leur identité propre et leur appartenance à une communauté participant ainsi à l'édification des valeurs auxquelles ils apprennent à se référer. Il ne s'agit pas de construire un univers clos, à la dimension de l'enfant qui les protège et les enferme comme un cocon douillet qui les infantilise. Il s'agit d'ouvrir l'École à la vie, de la placer au croisement de la dynamique sociale dont les enfants portent les principaux courants. Il s'agit de faire de l'École, le lieu privilégié d'expression et de communication de leur parole, le lieu d'expérimentation des techniques, de maniement des outils, d'acquisition des savoirs indispensables à l'accomplissement d'un travail socialement reconnu et utile. Il s'agit d'en faire le lieu d'élaboration, de contestation et d'intégration des valeurs qui fondent l'ordre social économique, culturel et politique présent et à venir. Il s'agit de reconnaître les enfants pour ce qu'ils sont : des êtres en devenir, dotés de pouvoirs réels qui ne demandent qu'à s'exprimer et se développer

et qui ne peuvent le faire et atteindre leur plénitude que par l'usage immédiat et réel, soutenu et guidé par l'adulte, pouvoirs investis dans des projets qui concernent leur sort. Des enfants au centre de l'action éducative, débarrassés de l'omniprésence du maître et des conformismes pesants et stérilisants, des savoirs préfabriqués, pas des enfants livrés à eux-mêmes, soumis aux préjugés des idées toutes faites et du « bon sens populaire ». Des enfants guidés, orientés par les adultes, sur ces franges d'incertitude où la liberté s'apprend. En déplaçant l'« axe éducatif », en plaçant l'enfant au centre de l'action éducative, Freinet, dans le même temps détermine le rôle du maître : celui du compagnon qui sait, qui écoute, qui enseigne, qui encourage, qui corrige, celui de l'éducateur. **Le couple enfant-éducateur est aussi indissociable que le couple milieu riche et action éducative globale.** A eux deux, ils constituent les éléments de base de la pédagogie Freinet.

Ces quatre points fondamentaux ne se réfèrent à aucun dispositif technopédagogique. Il ne s'agit pas pour nous de rénover l'École pour la rendre plus performante dans son action, plus agréable ou plus supportable aux enfants. Il ne s'agit pas non plus de la vouer aux gémonies et de la supprimer. Il s'agit d'une révolution pédagogique dont les implications sont éminemment politiques. Il s'agit de créer un espace éducatif moderne, vivant, ouvert et polémique. Cette conception de l'institution scolaire, de la place relative du maître et de l'enfant dans cette institution n'est que celle, plus générale, que la société doit leur réserver et pour laquelle nous luttons. Bien que peu souvent exprimées et explicitées en ces termes, mises en commun, ces données de base constituent le noyau dur de la pédagogie Freinet. C'est ce qui nous permet de dire et de faire comprendre que la pédagogie Freinet n'est pas un catalogue de recettes pédagogiques ou une méthode d'enseignement, mais une ou des techniques de vie.

La pédagogie Freinet a été longue à s'élaborer. Elle n'a fait qu'appliquer à sa définition la démarche universelle qu'elle privilégie : celle de l'expérience tâtonnée à laquelle aucun enseignement ne peut se substituer.

Le tâtonnement expérimental, idée de base de la pédagogie Freinet, ne doit pas nous conduire à refaire indéfiniment les mêmes gestes ni à ressasser les mêmes idées : attitude conservatrice et stérilisante. Il doit nous servir d'argument pour perfectionner et renouveler chaque jour nos techniques et nos outils dont les fonctions connues et acquises doivent s'incarner dans des formes contemporaines. C'est ainsi que nous affirmerons le mieux la puissance de nos acquis.

Janvier 1986

Le collectif des animateurs pédagogiques du C.A. - I.C.E.M.

VERS L'ÉDUCATION NOUVELLE

Revue des C.E.M.E.A.

Dans le numéro 397, un dossier sur la lecture à l'école, à la crèche (on n'est jamais trop petit pour découvrir le livre), en L.E.P., en centres de vacances : remarquable et indispensable ! Ce dossier s'ouvre sur un article de Guy Lébé qui invite le lecteur à suivre... son itinéraire de lecteur scolarisé. La méthode naturelle me semble ici parfaitement décrite et, peut-être, déscolarisée ! Enthousiasmant !

Dans le numéro 398, la rubrique « Jeunes au quotidien » décrit les difficultés de la tâche d'un formateur venant proposer un stage à des « T.U.C. » déjà sceptiques devant tout ce qu'on peut prétendre leur apporter. D'autres témoignages, de la crèche (une éducatrice et le repas de bébé) au L.E.P. (« Les bons à rien du L.E.P. » se sont rencontrés avec un ministre à Toulouse aux Assises internationales de l'animation scientifique) en passant par le lycée (deux millions de lycéens, scolarisés dans différents milieux de vie) et la cour de l'école ou les activités musicales.

A cheval sur ces deux numéros, un article passionnant sur le thème : « activité et culture ».

Redisons-le, tout lecteur de *L'Éducateur* devrait lire aussi V.E.N. Nous espérons que la réciprocité est vraie...

Guy CHAMPAGNE

LA QUESTION SCOLAIRE ET LA RÉVOLUTION PÉDAGOGIQUE DE C. FREINET

de D. Roycourt

Recherche documentaire
Histoire de l'éducation
Maîtrise en science de l'éducation.

Ce mémoire de 165 pages retrace la filiation historique du Mouvement de l'imprimerie à l'école et la genèse des idées de C. Freinet à Bar-sur-Loup.

Première partie :

1. A travers la longue cristallisation historique qui va aboutir à notre institution scolaire républicaine, les impératifs idéologico-politiques vont se fondre dans des exigences d'instruction. On comprend alors que l'École, investie par la croyance volontariste que les destinées humaines sont entre les mains des pédagogues et des législateurs, ait été constituée en lieu stratégique de formation des esprits, enjeu central de luttes politiques. L'histoire nous enseigne que l'École est traversée par deux désirs antagonistes, celui des différents maîtres de la société, des classes dirigeantes, et celui des militants ouvriers, des théoriciens utopiques ou révolutionnaires. École de discipline, du respect des convenances et des lois, contre École de formation et d'émancipation.

C'est au cœur de cette antinomie pour la détermination des fins sociales de l'éducation, que vont venir exercer tous les praticiens rénovateurs.

2. Au début du siècle, l'idée syndicale triomphe malgré la répression. Les instituteurs les plus conscients refusent la fonction de simples haut-parleurs du pouvoir en place, pour essayer de s'attacher aux effets émancipa-

teurs de l'école. Ils vont se détacher de l'unité républicaine et se radicaliser en se rapprochant du « Mouvement ouvrier » et des « Bourse du travail ».

Face à un enseignement idéologique, insatisfaisant, irrationnel et superficiel, les instituteurs syndicalistes vont entrer à fond dans le débat pédagogique. L'École émancipée, revue de la « Fédération de l'enseignement », propose un contre-enseignement dégagé des dogmes ferrystes et des techniques traditionnelles.

Aussi est-ce logiquement dans cette revue que Célestin Freinet écrira ses premiers articles et lancera son Mouvement de l'imprimerie à l'école.

Deuxième partie : La révolution pédagogique de Célestin Freinet

Freinet, grand blessé de la guerre 14-18, porte dans son corps, les stigmates de la guerre et de l'endoctrinement contre lesquels il va échafauder toute sa pédagogie.

Il va synthétiser les différents apports de « L'Éducation nouvelle » et des recherches critiques des instituteurs de la Fédération de l'enseignement, dans un élan constructif et fondamentalement matérialiste. Jamais il ne se contentera d'un verbalisme radical, il met inlassablement au point des outils et des techniques, adaptables et utilisables dans toutes les écoles laïques, sans moyens financiers. Mais cette synthèse qui a pris corps, au jour le jour, dans la confrontation avec les rudes et exigeantes réalités de la classe, dans l'observation accueillante des comportements de ses élèves, n'est pas le simple aboutissement d'une modernisation pédagogique mais une rupture avec la conception classique de la transmission des savoirs et de la culture. Freinet, face à l'école bourgeoise, veut construire l'école du prolétariat.

Pour cela, il déploie une activité intense tant sur le plan pédagogique (articles dans « Clarté », création du Mouvement de l'imprimerie à l'école...) que syndical (articles dans l'École émancipée, il devient secrétaire pédagogique du syndicat, voyage en U.R.S.S...) et politique (adhésion au Parti communiste...). Il correspond ou rencontre : Barbusse, Ferrière, Claparède, Kroupskaïa, Politzer...

Commandes à :

Denis ROYCOURT, 15, allée du Foulon, Apt. 81/11 - 89000 Auxerre.
80 F port compris.

L'ENFANT DANS LA SOCIÉTÉ : « MARCHÉ OU CRÈVE ? »

Article rédigé par la commission « Petite enfance » du S.G.E.N.-C.F.D.T. Nord-Pas-de-Calais, 104 rue Jeanne-d'Arc - 59000 Lille. Cette commission a rédigé, à l'issue de plusieurs stages interprofessionnels, la brochure Un enfant - Une histoire. Depuis septembre 1984, devenue la commission « L'enfant de 5 à 8 ans », elle travaille sur les besoins de l'enfant à l'âge de l'apprentissage de la lecture.

Aimé, choyé, protégé, mais aussi dominé, brimé ou idéalisé, l'enfant dans la société française actuelle est un enfant « coincé » qui a du mal à se faire reconnaître comme sujet. Il est à la fois l'objet de discours idéalisants et mal toléré dans une société où sa place a été si peu pensée qu'il est souvent gênant.

Au cours d'un stage (1) intitulé « Les besoins de l'enfant de 5 à 8 ans dans l'école et hors de l'école », parents, enseignants, psychologues, assistants sociaux ont essayé de mieux comprendre, de mieux connaître ces enfants dont ils ont la responsabilité.

Comment respecter, en famille, à l'école, dans les loisirs, dans toutes les structures qui les prennent en charge : leurs besoins d'alimentation — de sommeil — de relations avec leurs parents, leurs copains — leurs besoins de jeu — d'activité — de repos — leur besoin de connaître et de comprendre le monde qui les entoure ?

Comment respecter leur personnalité, leur culture, leur identité ?

Comment aider chaque enfant à réussir sa vie ?

• Des choses à savoir (2)

- Le développement physique, affectif, social, intellectuel, est intimement dépendant des relations « familiales » de l'enfant dès sa conception. Ces relations parents-enfants dépendent elles-mêmes de la propre histoire de chacun des parents.

- A 6 ans, certains enfants ont besoin de 8 heures de sommeil, d'autres de 12 heures. (La réussite scolaire est intimement liée à la durée et à la qualité du sommeil.)

- Un enfant de 6 ans doit jouer 4 heures tous les jours.

- Un enfant privé de sommeil ou de jeu en semaine ne récupère pas le dimanche. C'est antiphysiologique. L'équilibre doit être cherché dans le cadre des 24 heures.

- L'âge de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture se situe entre 5 et 8 ans.

- 50 % des enfants de 6 ans ne sont pas prêts pour apprendre à lire.

- Les enfants ont 158 jours de classe et 207 jours de vacances.

- Une semaine de vacances de temps en temps, c'est pire que tout : il faut 8 jours d'adaptation pour profiter des vacances : (il faudrait au minimum 2 semaines, au maximum 6 semaines).

- La durée quotidienne de travail scolaire ne devrait pas dépasser 2 ou 3 heures. Au-delà, généralement, l'enfant n'assimile plus.

- Injecter du sport dans les journées trop chargées n'est pas bénéfique.

- 20 % des enfants ont des problèmes de vue (10 % d'entre eux récupèrent une vision normale).

- Sur 30 % d'enfants qui écrivent de la main gauche, il n'y a que 5 % de vrais gauchers.

- Entre 5 et 8 ans, l'enfant travaille pour faire plaisir à quelqu'un. Il a besoin de l'attention individuelle de l'adulte, et ce n'est qu'après 8 ans que le jugement du groupe prend le relais de l'adulte.

- D'après les études statistiques, les différences d'un enfant à l'autre dans son développement physique, physiologique, intellectuel sont telles qu'elles atteignent un écart de 2, 3, 4 ans pour des enfants normaux.

- Au niveau mondial, il y a 7 ans de différence pour l'âge de la puberté. Or, la maturation sexuelle est déterminante dans la réussite scolaire.

- La vigilance de l'élève « fort » varie de 12 à 34 minutes au cours d'une leçon et celle de l'élève dit « faible » de 4 à 16 minutes.

- Pour suivre une scolarité normale, il faut une intelligence au-dessus de la moyenne (110 à 120 de quotient intellectuel au lieu de 100).

- Derrière le refus scolaire se cache une détresse, une demande de l'enfant, une réponse scolaire est souvent un leurre.

- Le corps, l'image, l'apparence de l'élève, sont au même titre que le langage, des instruments de sélection scolaire.
- 75 % des fils de cadres supérieurs font une scolarité normale à l'école élémentaire (sans redoubler une classe) et moins de 40 % de fils d'ouvriers ou de salariés agricoles. Comment s'étonner alors que 30 % seulement des écoliers français seraient à l'aise dans le système actuel ?

« L'ADULTE QUI MET UN ENFANT EN SITUATION D'ÉCHEC EST CRIMINEL. ÉDUCER UN INDIVIDU, C'EST LUI FAIRE FAIRE DES PROGRÈS. » (Guy Vermeil au stage.)

• Des choses à revoir

- Les effectifs et leur incidence non seulement sur les taux de redoublement, mais aussi sur le développement de la personnalité (autonomie, esprit critique, sociabilité).
- Les rythmes scolaires : journée, semaine, année.
- Les contenus de l'enseignement, les programmes.
- Les finalités et les moyens d'apprentissage.
- La notion de cours et de classe : par exemple n'est-il pas aberrant que, excepté dans quelques classes, des enfants d'un cours préparatoire, qu'ils soient nés le 1^{er} janvier ou le 31 décembre, quels que soient leur maturité, leur rythme de travail, leurs possibilités d'attention, apprennent le même jour, à la même heure, les mêmes mots, la même lettre selon des progressions annuelle et mensuelle préétablies ?
- La fonction enseignante - instruire, éduquer, rééduquer ? Y a-t-il éducation possible sans droit à l'initiative et donc droit à l'erreur ? Une institution aussi hiérarchisée que l'Éducation nationale peut-elle réellement favoriser le droit de l'individu, de l'équipe pédagogique (les maîtres), de l'équipe éducative (les maîtres plus les partenaires de l'école), sans modifier profondément les textes officiels ?
- La formation initiale et continue des enseignants, mais aussi des parents.
- La nécessité d'un temps de concertation pour enseignants et autres travailleurs. Ne faudrait-il pas s'interroger aussi sur la compatibilité entre la défense des personnels en terme de droits acquis et la défense des intérêts de l'enfant ?

(1) Stage interprofessionnel S.G.E.N.-C.F.D.T. qui s'est déroulé à Lille du 2 au 7 décembre 1985.

(2) D'après les travaux de pédiatres, psychologues, pédagogues, parus dans la revue « Éducation » du 5 octobre 1978, 2 novembre 1978, 24 janvier 1980 dans « L'Express » du 13 au 19 septembre 1985, dans « Le Monde » du 30 octobre 1984, 14 décembre 1985, dans « Le Monde de l'Éducation » de juin 1985, et d'après les interventions, au cours du stage, de Patrick Parent, psychanalyste, Chantal Vittrant médecin de P.M.I., Dominique Dacosse et Yves Mairesse, psychologues et de Guy Vermeil pédiatre.

LES PUBLICATIONS DE L'ÉCOLE MODERNE FRANÇAISE (P.E.M.F.)

VIENNENT DE PARAÎTRE :



N° 980
Les colporteurs
de l'Oisans



N° 281
Le Merle,
un voisin mal connu



N° 189
Miracles et religion
populaire



N° 492
Soldats de la guerre
de 1914-1918

DITS et VECUS
POPULAIRES



Pitchin-Pitchot



Les Gaules

POURQUOI ?
COMMENT ?



La recherche
documentaire



N° 71

• Histoires : Le croque-porte - Les chiens - La voiture qui vole • B.D. : La promenade - Le piège à chasseurs.
• J... grandit • Je fabrique : Un circuit vertical • Je joue : La fusée • Je cuisine : Les gnocchis.

Créations

N° 29-30

Représentations humaines

Sommaire :

• La conquête du mouvement passe par le vécu corporel. • La miniaturisation. • Au C.E.S... premiers constats. • Des solutions techniques. • Des images fortes... actuelles. • Représentations humaines en volume. • Marion et Charlotte... tâtonnements ininterrompus. • Le corps dans la société. • Le couple. • Princes, princesses, cow-boys... • Un thème prisé à l'adolescence. • L'imaginaire... et la représentation humaine. • L'humour. • Objets anthropomorphes. • Le corps support.

L'ÉDUCATEUR

15 numéros par an - 86-87

France : 172 F - Etranger : 239 F

Tarif valable jusqu'au 31.5.87

NOM _____ Prénom _____
Adresse _____

Code postal _____ Ville _____

Chèque à l'ordre de P.E.M.F.

Date : _____ Signature : _____

à retourner avec le règlement à

P.E.M.F. - B.P. 109 - 06322 CANNES LA BOCCA CEDEX

FONDATION DE FRANCE Bibliothèques pour enfants

Appel de projets

Trop d'enfants et d'adolescents ont des difficultés à lire et écrire ; trop d'adultes n'arrivent pas à donner un sens à ce qu'ils déchiffrent péniblement : 16 % d'une classe d'appelés au service militaire sont considérés comme « illettrés » : ils ont peut-être su lire un jour mais ils l'ont oublié, faute de pratique.

C'est pourquoi la FONDATION DE FRANCE souhaite développer le goût et la pratique de la lecture parmi les enfants. A cet effet, elle soutiendra chaque année la création ou l'extension d'une vingtaine de bibliothèques spécialisées, entreprises à l'initiative des collectivités locales, des écoles publiques ou privées ou des associations.

La FONDATION DE FRANCE entend ainsi faciliter la constitution de fonds de livres de qualité et leur diffusion parmi le plus grand nombre d'enfants possible. Elle encouragera également toutes les actions d'animation qui concourent à familiariser ces enfants avec les livres et éveillent chez eux la curiosité et l'appétit de l'écrit.

La Fondation n'apportera son aide financière qu'aux projets qui :

— ouvrent sur le quartier ou la commune : recours à des bénévoles, horaires aménagés pour que la bibliothèque soit accessible à tous les élèves, participation de la bibliothèque à des événements locaux significatifs ;

— comportent, autour des livres, des activités d'animation clairement définies. Il s'agit d'animations ponctuelles, elles devront être d'envergure suffisante pour avoir un impact réel : il peut s'agir d'ateliers (lecture, poésie, théâtre, B.D...), d'expositions organisées pour (et avec) les enfants, de débats, de visites d'auteurs, d'illustrateurs, de conteurs, etc.

Enfin, la FONDATION DE FRANCE, consciente de la nécessité de sensibiliser à la lecture l'environnement des enfants et de la difficulté qu'on trouve à faire vivre une bibliothèque isolée, souhaite que, dans toute la mesure du possible, les bibliothèques à créer ou à étendre fournissent l'occasion d'une collaboration plus étroite entre les diverses instances concernées localement par le livre et la lecture (bibliothèques scolaires, municipales ou associatives), notamment par le biais de prêts mutuels de livres, d'animations communes et d'actions de formations conjointes.

Les projets devront être adressés à la FONDATION DE FRANCE : Madame Anne-Marie SEYDOUX, 40, avenue Hoche - 75008 Paris - avant le 30 octobre 1986 et comporter, outre l'exposé des intentions et le descriptif, un budget d'investissement, et s'il y a lieu, un budget sommaire de fonctionnement.

LES LOGICIELS ÉDITÉS PAR LA COMMISSION INFORMATIQUE DE L'I.C.E.M.

(logiciels disponibles depuis mars 1986)

Les logiciels « PROGICEM » sont utilisables sur TO7-70 avec disquette, cassette ou sur MO5 en réseau.

Ils sont prévus pour les imprimantes Mannesman-Tally MT-80 du plan I.P.T.

Certains existent également sur Nano réseau TO7 ou avec sortie imprimante Thomson PR-90, Epson RX-80 ou Seikosha GP550.

En règle générale, tout logiciel exploitant des données est conçu avec fichiers. La création, la sauvegarde, la recherche, la correction et souvent l'édition de ces fichiers sont toujours très faciles et fréquemment à la portée des enfants eux-mêmes.

L'adaptabilité à l'enfant utilisateur, au niveau des démarches et du vécu ainsi qu'à l'enseignant, en fonction de son projet pédagogique, est une des premières qualités recherchées dans nos logiciels.

Pour faciliter l'utilisation des logiciels, nous fournissons chaque disquette TO7 : avec version.

Sur MO5 en Nano réseau : le programme VARIDISK permet de créer des disquettes personnelles et de faire évoluer les menus. Ces logiciels de la collection PROGICEM ont été conçus en accord avec les objectifs et pratiques de la pédagogie Freinet. Ils complètent la gamme des outils programmés ou/et individualisés, réalisés par les commissions de l'I.C.E.M. ces dernières années, en tentant de leur apporter le « plus » qu'offre l'outil informatique. Ils ouvrent des pistes nouvelles et ne doivent en aucun cas être contradictoires ni limitatifs par rapport à nos concepts pédagogiques.

Il est déconseillé d'acquérir une version cassette lorsque l'on possède un lecteur de disquettes. Cependant de nombreux logiciels fonctionnent indifféremment sur l'un ou l'autre. Les fichiers sont toujours exploitables sur cassette et disquette.

Le catalogue sera prochainement complété, en particulier avec un traitement de texte offrant un plus grand nombre de lignes.

Les niveaux indiqués correspondent à l'école élémentaire mais de nombreux logiciels pourront être exploités avec bénéfice au C.E.S. ou dans l'E.S. Les disquettes pour Nano réseaux sont à demander à INFORMATICEM, 60, rue Jules Verne - 86100 Châtellerauld.

Des descriptifs plus complets sont à votre disposition contre enveloppe 17 x 23 à votre nom et 20 F en timbres à INFORMATICEM.

Bernard MONTHUBERT

LE DROIT D'ÉCRIRE

Association pour le droit d'utiliser une écriture commode (A.D.E.C.)

Le 3 mai 1986, à Saint-Germain-en-Laye, a été constituée une association sans but lucratif : « Le droit d'écrire », Association pour le droit d'utiliser une écriture commode (A.D.-E.C.).

Elle se propose « d'élaborer et faire connaître un système d'écriture sans difficultés inutiles et de faire reconnaître le droit d'utiliser ce système en concurrence avec l'orthographe actuelle. »

Il s'agit d'une association d'usagers décidés à agir par eux-mêmes, à diffuser les informations, actuellement réservées à un petit nombre de spécialistes, concernant la possibilité d'écrire en français d'une façon commode, sans toucher le moins du monde à la langue, à réunir tous ceux qui veulent en finir, pour eux et pour leurs enfants, avec les obstacles inutiles de notre orthographe, à

créer des précédents et à interpeller les institutions, pour, enfin, faire pression sur les autorités.

Pour être forts, il faut être nombreux. Objectif pour cette année : appel à toutes les bonnes volontés pour adhérer, s'informer sur les problèmes d'écriture et constituer des groupes locaux qui auront, avec le soutien du bureau national, toute liberté d'initiative pour des actions immédiates. Siège social : A.D.-E.C. à Montlebon - 25500 Morteau. Tél. : 81.67.43.64, cotisation annuelle : 50 F. (Avec le bulletin : 80 F). Chèque à l'ordre de l'A.D.E.C.

Président : Louis ROUGNON-GLASSON, professeur agrégé en sciences physiques.

Vice-président : François SEBASTIANOFF, professeur agrégé de grammaire.

Secrétaire : Patrick OUDET, professeur de français en L.E.P. agricole.

Vice-secrétaire : Yves DUMAS, docteur en médecine.

Trésorier : Désiré DOUSSOT, instituteur.

LES « CAHIERS DE L'ÉVALUATION »

Le G.R.E.P.S.*, récemment constitué au Centre international d'études pédagogiques de Sèvres, a pour principal objectif de favoriser les échanges entre les enseignants, les formateurs et tous ceux qui sont concernés par les différents aspects de l'évaluation, vaste champ disciplinaire et interdisciplinaire, qui a suscité ces dernières années de nombreuses réflexions au sein de tous les systèmes éducatifs.

Dans cette perspective, le G.R.E.P.S. organise des rencontres animées par des spécialistes de l'évaluation, facilite la mise en commun d'expériences et favorise la production d'instruments d'évaluation.

Il publie les « Cahiers de l'évaluation » dont le but est d'instaurer des échanges entre tous ceux qui souhaitent enrichir leur réflexion sur leur pratique quotidienne et sur la mise en œuvre de moyens diversifiés d'évaluation. Ces cahiers présenteront les activités du G.R.E.P.S. et diffuseront toutes informations utiles (bibliographies, comptes rendus d'expériences, annonces de séminaires et congrès, présentation d'outils d'évaluation, etc.).

Au sommaire du n° 1 :

Avant-propos

Panel : Les procédures d'évaluation ont-elles une part dans l'échec scolaire ?

Point de vue d'un sociologue de l'université de Genève sur l'échec scolaire et l'évaluation

Quelques outils d'évaluation

Rencontres sur l'évaluation (Bruxelles, 16-18 septembre 1985)

Quelques ouvrages de base sur l'évaluation

Questionnaire

* G.R.E.P.S. : Groupe de réflexion et d'études pédagogiques de Sèvres. C.I.E.P., 1, avenue Léon-Journault - 92311 Sèvres Cedex.

Les spécialistes ont parlé...

Cette anecdote s'est passée en novembre 1985, à l'époque des spécialistes, des rééducateurs, des psychologues et des... instituteurs primaires.

Philippe (7 ans, C.E.1) est un enfant éveillé, qui s'intéresse à la préhistoire, aux animaux. Il assimile petit à petit les différents lieux et temps de parole dans notre classe coopérative. En début d'année il avait quelques difficultés à se repérer, plus d'une fois ses discours délirants sur les pirates ou les dinosaures ont été interrompus par les présidents de séance lors des « Quoi de neuf ? »

Le niveau scolaire de Philippe est très satisfaisant, il sait lire, écrire, compter (deux de ses textes ont été choisis et imprimés pour le journal de la classe : des histoires fantastiques visiblement inspirées de ses lectures).

Être ou ne pas être dans les nuages.

(J. Prévert.)

Un matin à l'heure de la récréation, Philippe m'annonce :

— Je voudrais rester travailler dans la classe car je ne sais pas lire.

Je suis très surpris : je connais trop Philippe (qui passe ses récréations à jouer au ballon) pour ne pas me douter que cette réaction a été suscitée par une tierce personne.

Je lui réponds :

— Tu peux rester pour faire une fiche de lecture, mais je te conseille d'aller jouer dehors.

Les jours suivants, j'ai senti Philippe anxieux, mal à l'aise, perturbé. Alors que je me décidais à convoquer ses parents, c'est sa maman qui, un soir, est venue à l'école. Elle m'apprend que la semaine précédente elle avait emmené ses trois enfants (Philippe, Marc 5 ans et Catherine 9 mois) chez une pédiatre de Nantes pour un examen médical. Cette « spécialiste de l'enfance » lui avait révélé que Philippe n'était pas du niveau scolaire C.E.1, même pas C.P. Elle lui recommandait de le changer d'école sans délai car l'avenir de Philippe était déjà très compromis ! (toutes ces déclarations ont été faites en présence de Philippe : comment se dit inconscience en langage de spécialiste ?)

Le dépistage en psychiatrie est pathogène : il ouvre sur des mesures de ségrégation, figeant l'enfant dans un diagnostic responsable d'une modification de la situation. (Maud Mannoni.)

Explication du verdict sans appel de la pédiatre : elle avait essayé de faire lire le mot « lunettes » et Philippe n'avait pas su (pas voulu ?) lire. (Une précision : le petit frère et la petite sœur de Philippe étaient présents dans le bureau et jouaient aux petites voitures sur le tapis, la « séance » a duré dix minutes.)

Sans faire de longs commentaires sur le fond et la forme de cet examen, je suis en droit de me poser une question : cette « spécialiste de l'enfance » pense-t-elle que les petits garçons de 7 ans préfèrent lire des mots sortis du premier manuel de lecture venu plutôt que d'aller jouer aux petites voitures ? Naïf, je pensais que le hennissement du « cheval qui n'avait pas soif » s'entendait dans les couloirs des facultés de médecine.



Mais le verdict est tombé : dorénavant Philippe est devenu un incapable (et dire que personne depuis sept ans ne s'en était aperçu !), son instituteur est incompetent (je me disais aussi...), heureusement les rééducateurs vont pouvoir prendre en mains ce nouvel attardé scolaire.

Par chance, les parents de Philippe me connaissent et me font confiance. Ils ne se sont pas affolés, et pourtant « la naissance d'un débile » dans la famille n'est pas forcément facile à vivre. Durant cette période j'ai pu discuter avec la maman et surtout avec Philippe pour dédramatiser la situation. Mais que vaut le discours d'un instituteur (forcément primaire) face à la sentence d'une pédiatre ?

Quelques semaines plus tard, la maman de Philippe décida de faire passer un deuxième examen à son enfant. Cette fois la neuropsychiatre infantile (!) infirma le verdict de la pédiatre : Philippe était redevenu un enfant intelligent (ouf !) et la pédagogie pratiquée dans ma classe était de nature à favoriser son épanouissement (je me disais aussi...). L'instituteur Freinet est donc connu de quelques spécialistes, il suffit de ne pas se tromper... Philippe a d'ailleurs très bien résumé ces entretiens :

— La première dame a dit que je ne savais rien, la deuxième a dit que tout allait bien, alors je ne sais pas trop...

Quant à moi, je continue à me poser bien des questions sur certains « spécialistes de l'enfance ». Si je dois reconnaître que la deuxième personne a eu l'amabilité de m'envoyer un compte rendu écrit de son entretien avec Philippe, par contre, j'attends, j'espère encore, un début de dialogue avec cette pédiatre qui m'a si gentiment qualifié d'incompétent...

Dans mon arche y'a d'la place pour tous les marmots. (Renaud.)

Si j'osais... je proposerais à cette chère « spécialiste de l'enfance », de venir dans ma classe, elle verrait des enfants qui écrivent (à leurs correspondants), lisent (des journaux scolaires), impriment (des textes libres), essaient de s'organiser. Si par hasard, elle dénicherait un élève qui ne sait pas lire le mot « lunettes », elle pourrait peut-être lui accorder un sursis. Elle pourrait m'aider à comprendre ce qui se passe (ou ne se passe pas) dans cette classe coopérative. Je lui parlerais d'un certain Freinet qui eut la bonne idée de mettre au point des techniques qui transforment la vie d'une classe. Elle pourrait constater qu'à vivre vingt-sept heures par semaine avec des enfants, on finit par avoir quelques idées (oh bien modestes !) sur l'éducation, la pédagogie...

Mais tout de même, je ne pourrais me priver du plaisir de lui rapporter un texte (libre) du Père Moussé que nous avait communiqué Fernand Oury lors d'un stage « Genèse de la coopérative » :

*Il y en a trois qui font quelque chose
Il y en a dix qui font des conférences
sur ce que font les trois.*

*Il y en a cent qui font des conférences
sur ce que disent les dix.*

*Il arrive que l'un des cent dix vienne expliquer
la manière de faire à l'un des trois.*

*Alors l'un des trois intérieurement s'exaspère
et extérieurement sourit.*

*Mais il se tait car il n'a pas
l'habitude de la parole.*

D'ailleurs, il a quelque chose à faire.

Ludovic CADEAU
École publique
Chazé-sur-Argos
49500 Segre

N° 978



**POURQUOI
C'EST FROID
LE MÉTAL ?**

Cette B.T. ne répond pas de manière dogmatique à la question que se posent les enfants : **Pourquoi le métal c'est froid ?** Elle les aide à trouver par eux-mêmes les réponses en leur proposant des observations et des expériences.

En même temps, cette brochure apporte une méthode de travail et de réflexion. Elle ouvre de nouvelles pistes de recherches et aide à la construction d'un véritable savoir scientifique structuré.

Cette B.T. essaie d'expliquer le voyage de la chaleur et la conduction thermique.

N° 979



**LA RÉPUBLIQUE
DE DJIBOUTI**

C'est un des plus petits Etats africains. C'est aussi l'un des plus jeunes. En 1977, il acquiert son indépendance après 114 ans de colonisation française.

Qu'est-il aujourd'hui ?

Diversité. Ce mot résume ce qu'est ce pays. Diversité des paysages, de la flore et de la faune ; diversité des habitants et de leur mode de vie ; diversité des ressources économiques.

Cette B.T. nous invite à découvrir et à comprendre ce pays africain.

N° 980



**LES COLPORTEURS
DE L'OISANS
AU XIX^e SIÈCLE**

Les colporteurs ont existé, en France, dès le Moyen Âge. C'est le XIX^e siècle, cependant qui est la grande époque du colportage.

Cette B.T. relate la vie des colporteurs de l'Oisans. Elle dépasse largement son cadre régional et nous permet de comprendre comment le colportage a été une activité commerciale bien intégrée dans la société française du XIX^e siècle.

N° 981



**LES PLUIES
ACIDES**

Au cours des dix ou vingt dernières années, la pollution atmosphérique s'est aggravée. Ses conséquences sont devenues de plus en plus préoccupantes. Dans de nombreux pays, les dégâts causés aux forêts, aux lacs, aux bâtiments sont considérables. La santé des hommes est également menacée.

Au-delà des constats, cette B.T. aidera à comprendre comment se forment les pluies acides et essaiera de répondre à cette interrogation : « Que peut-on faire ? ».

Depuis la rentrée 1986...

P.E.M.F.

vole de ses propres ailes...

La C.E.L. s'étant trouvée dans l'obligation de cesser ses activités, un groupe d'enseignants a décidé de créer une société permettant de poursuivre l'activité éditoriale en toute indépendance. Cette société, c'est P.E.M.F., sigle qui coiffait déjà l'ensemble des éditions et cela est un symbole de continuité :

- continuité dans la qualité des revues destinées aux enfants ;
- continuité dans la diversité pour des éditions pédagogiques destinées à aider les enseignants à mieux faire la classe.

De plus, P.E.M.F. se donne pour but d'assurer plus d'efficacité dans le service rendu et plus de rigueur dans la gestion. C'est en restant un abonné fidèle que vous nous y aiderez !

Si vous ne l'avez pas encore fait, réabonnez-vous d'urgence. Nous avons besoin de vous pour réussir dans notre entreprise.

P.E.M.F.

- Pour commander des numéros de revues déjà parues ou des éditions pédagogiques (fichiers, cahiers autocorrectifs...), les catalogues C.E.L. 86/87 restent valables. mais adressez vos commandes (1) à :

P.E.M.F.

B.P.109

06322 Cannes La Bocca Cedex

Tél. : 93.47.96.11

(1) Y compris pour la région parisienne.

