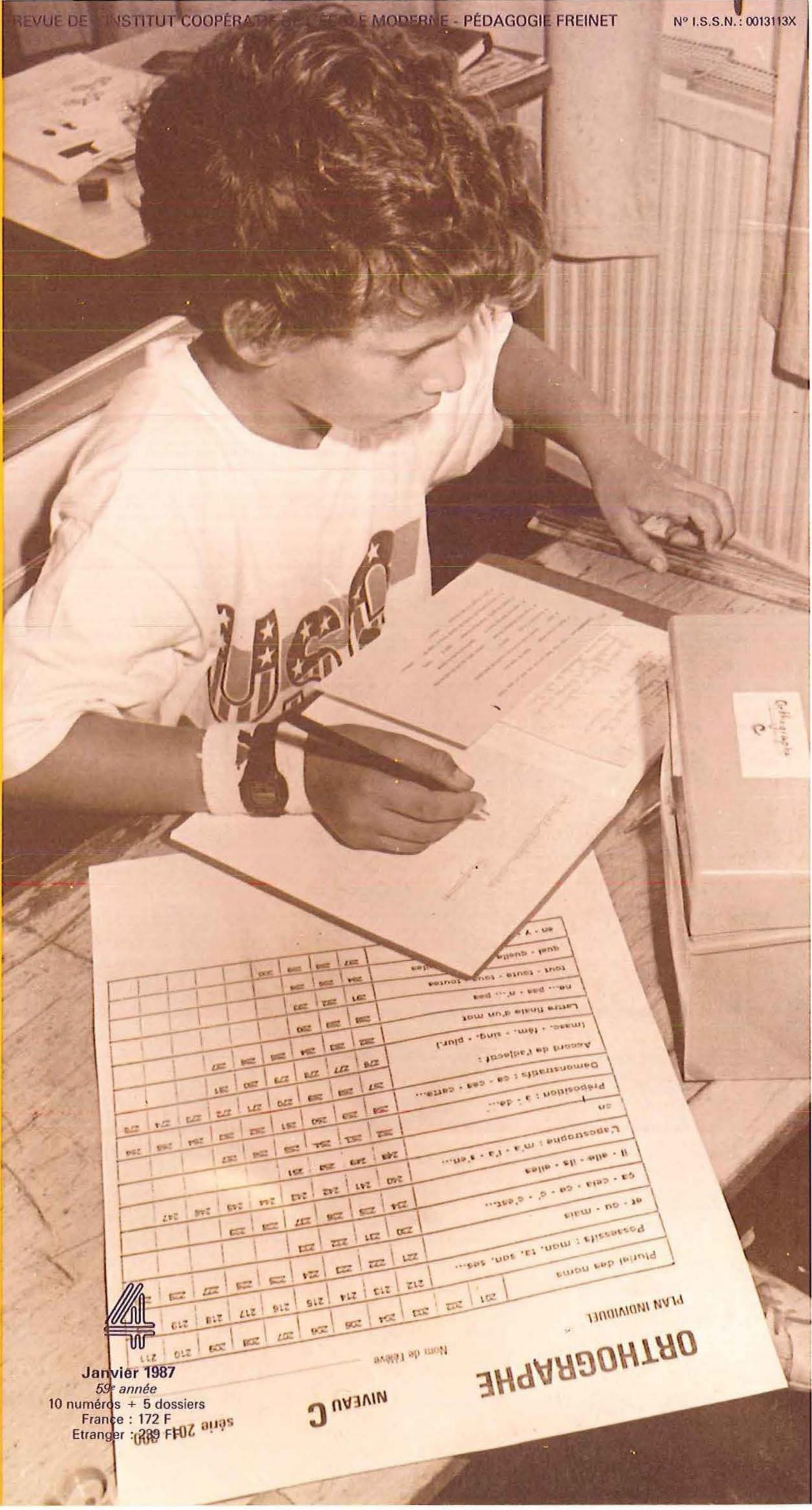


LE CURRICULAIRE



210	211	212	213	214	215	216	217	218	219	220	221	222	223	224	225	226	227	228	229	230	231	232	233	234	235	236	237	238	239	240	241	242	243	244	245	246	247	248	249	250	251	252	253	254	255	256	257	258	259	260	261	262	263	264	265	266	267	268	269	270	271	272	273	274	275	276	277	278	279	280	281	282	283	284	285	286	287	288	289	290	291	292	293	294	295	296	297	298	299	300
Pluriel des noms		Possessifs : mon, ta, son, ses...		et - ou - mais		sa - cela - ce - e' - c'est...		il - elle - ils - elles		L'apostrophe : m'a - t'a - s'en...		en		Préposition : à - de...		Démonstratifs : ce - ca - ça - cette...		Accord de l'adjectif :		(masc. - fém. - sing. - pluri)		Lettre finale d'un mot		ne... pas - n'... pas		tout - tous - toutes - toutes		quel - quelle		en - y -																																																												

ORTHOGRAPHE

NIVEAU C

Janvier 1987
59^e année

10 numéros + 5 dossiers

France : 172 F

Etranger : 200 F



série 2044 689

NOUVEAU

Atelier lecture-recherche

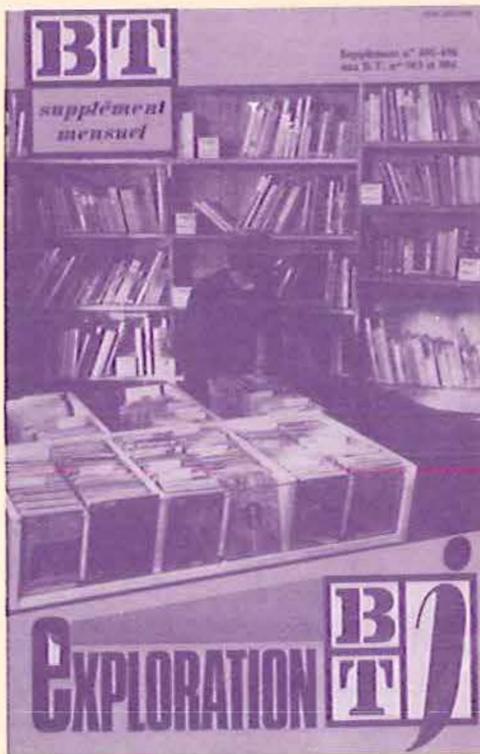
pour C.E.-C.M.



Conçu pour être utilisé par des enfants en travail autonome, en groupes, en classe.

- BROCHURES DE BASE : 15 B.T.J. n° 266 à 280
- 30 FICHES-LECTURE
- 30 FICHES-RECHERCHE
- FICHES-CORRECTION

Le tout présenté en coffret gratuit



FICHES-LECTURE

Ces fiches ont pour but d'aider les enfants à trouver plus aisément l'information qu'ils recherchent et à vérifier s'ils ont bien compris ce qu'ils ont lu.

La partie *Si tu te demandes* rassemble des questions importantes que peuvent se poser des enfants autour du thème.

La partie *Vérifie* est un véritable exercice de structuration de la lecture de la B.T.J. Chaque enfant a la possibilité de s'autocorriger si l'on choisit ce mode de travail.

FICHES-RECHERCHE

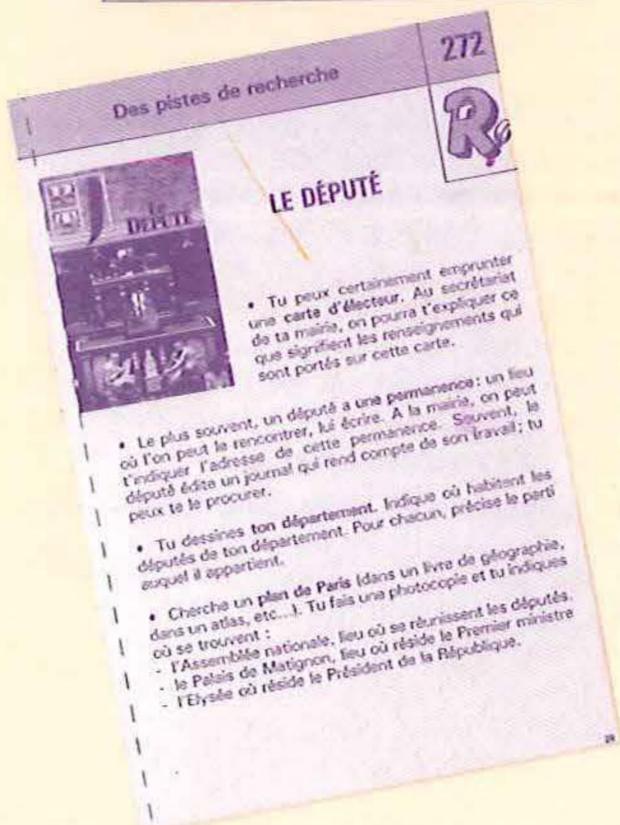
Ces fiches donnent des idées d'exploitation, de travaux et expérimentations autour du thème principal de chaque B.T.J.

Chaque enfant peut les utiliser seul.

Il peut :

- soit présenter un **dossier écrit** ou une **mini-exposition** ;
- soit préparer un **exposé** à communiquer à toute la classe.

A une lecture superficielle, ces fiches proposent de substituer une démarche d'approfondissement.



Le coffret complet (réf. 5175) ou les fiches seules, regroupées dans une brochure S.B.T. n° 495-496 sont à commander à :
P.E.M.F. - B.P. 109 - 06322 CANNES LA BOCCA CEDEX en se référant au catalogue P.E.M.F. 87.

ACTUALITÉ DE L'ŒUVRE DE FREINET

par Michel Barré

Freinet avait tiré la leçon de ce qui était advenu après la mort de Decroly puis de Maria Montessori. Le groupe de leurs disciples s'était figé dans une orthodoxie les privant de toute dynamique et de toute possibilité de renouvellement. Rapidement, l'œuvre de ces pédagogues était entrée dans l'histoire, cessant d'appartenir au présent. Préoccupé par ce risque, Freinet avait constitué un mouvement très pluraliste, sans cartes d'adhérents, dont l'homogénéité se dégagait dans le débat permanent et surtout dans de multiples activités coopératives.

On pouvait, néanmoins, se demander ce que deviendrait, après la mort du fondateur, la cohésion d'un mouvement multiforme où il avait réussi à rassembler *ceux qui font encore des expériences, ceux qui ont conservé en eux la mentalité des invincibles bâtisseurs* (1).

Vingt ans plus tard, le mouvement de l'École moderne est loin de sortir indemne de la crise actuelle, notamment de la crise de conscience sur les chances d'une réelle transformation sociale. Pourtant, l'expérience a montré que le charisme personnel de Freinet n'était pas le seul ciment pouvant réunir des personnalités si diverses, voire parfois contradictoires; les uns, sensibles en premier lieu à la part affective dans l'éducation, d'autres plutôt soucieux d'améliorer les outils et techniques permettant d'autres pratiques, certains donnant priorité à l'engagement social et militant, tous ceux enfin qui trouvèrent là l'occasion d'un épanouissement mutuel des différences.

Mais quelle est donc l'identité d'un mouvement aussi peu monolithique, face aux interpellations extérieures? Après mai 68, certains le trouvaient trop peu marginal pour n'être pas suspect. Pourquoi ce mouvement ne se montrait-il pas plus radical en paroles, mieux accordé aux «révolutions» de la saison? Puis, devant l'entreprise de rénovation pédagogique, en quoi se différenciait-il des nouveaux discours de la hiérarchie officielle? Ensuite, comment se situait-il face au néo-traditionalisme scolaire, porteur d'un élitisme soudain républicain?

L'identité collective, qui nous fait souvent réagir de façon assez semblable, nous la puisons, certes, dans l'œuvre écrite de Freinet, mais sans doute plus encore dans des pratiques quotidiennes de vie et de mouvement qui ne sont pas le moindre patrimoine que nous ait légué l'auteur de *L'éducation du travail*. Peut-être n'est-il pas inutile d'approfondir cette spécificité.

Plutôt que de commenter des écrits qui se passent d'exégèse, je voudrais rappeler quelques problèmes-clés sur lesquels bute le système éducatif alors que Freinet leur porte le regard le plus lucide et propose les seules réponses efficaces.

Lire la suite de l'éditorial en page 2.

(1) Freinet, *Les Dits de Mathieu* (Dalachaux-Niestlé), p. 135 et 137.

SOMMAIRE



• ÉDITORIAL	1	• PÉDAGOGIE DE L'ORTHOGRAPHE	14
• COURRIER	3	De l'expression écrite à l'apprentissage orthographique des mots.	
• VIE COOPÉRATIVE INSTITUTIONNALISÉE	4	• FICHES PRATIQUES	15
Lois. Transgression. Sanction. Pouvoirs.		Pour permettre aux enfants la fréquentation des peintres - Mathématique - Libre recherche en ateliers.	
• LECTURE - OUVERTURE SUR LA VIE	8	• OUVERTURE - RECHERCHE	23
Archéologie des lecturisations.		Une femme obstinée : Asta Håkansson	
• RECHERCHES EN MATHÉMATIQUES	10	• Actualité de la pédagogie Freinet • Livres et revues • Nouvelles des régions • Appels • Annonces.	26
En maths, donnons du tirage.			
• LE JEU AU CENTRE DE LA RELATION ÉDUCATIVE	13		
Jouer en maternelle.			

Photographies : Photo X. : p. 5 - École maternelle Saint-Palais-sur-Mer : p. 7 - Photo X. : p. 24 - Exposition à Stockholm : p. 25.

Photo de couverture : François Goalec.

ÉDITORIAL (suite de la page 1)

LA DIALECTIQUE DE L'ANCIEN ET DU NOUVEAU

Le créateur de l'École moderne française, le pourfendeur de la scolastique traditionnelle est homme de tradition, comme en témoigne son livre *L'éducation du travail*. Mais la tradition est pour lui la recherche des invariants fondamentaux, l'enracinement dans le milieu, hors desquels toute culture n'est qu'un placage superficiel; par contre, elle est étrangère à la nostalgie, cette complaisance narcissique si oublieuse des tares du passé.

Quant au modernisme, il marque la volonté d'appropriation de toute découverte, de toute possibilité nouvelle; il n'est pas la séduction par les derniers gadgets, jamais l'acceptation résignée des aliénations engendrées ou aggravées par certains soi-disant progrès.

LA DIALECTIQUE DU GROUPE ET DE LA PERSONNE

Le système scolaire et universitaire français nie toute communauté réelle: chaque membre d'un groupe est soumis à des règles communes mais on refuse les initiatives collectives qui ne passeraient pas par le cadre hiérarchique, seul détenteur de l'autorité formelle (mais dont l'impuissance est la caractéristique dominante).

L'individu, lui, n'est jamais qu'un numéro dans les tableaux de la sélection ou du classement; on ne reconnaît aucune de ses différences. Tout au plus l'enfermera-t-on dans des ensembles ghettos ou dans le face à face avec les machines programmées.

Freinet est le premier, et jusqu'à présent le seul, à avoir opéré la synthèse par le va-et-vient permanent entre la personne et le groupe. Ce qui est personnel peut aller jusqu'à l'intimité, comme en témoigne l'expression libre dans tous les domaines. Mais chaque activité retentit dans le groupe, le dialogue dépasse le tête à tête avec l'éducateur. Le groupe prend une réalité institutionnelle qui elle-même s'ouvre sans cesse dans la confrontation avec d'autres collectivités: le quartier ou le village, les correspondants de toutes sortes.

L'exaltation de la personnalité de chacun n'est jamais individualisme parce que relayée sans cesse par des groupes largement ouverts. La collectivité n'est pas perçue comme oppressante car elle est communauté d'initiative, garante de réussite, jamais carcan ou huis-clos pathogène.

LA DIALECTIQUE DES DIVERSITÉS CULTURELLES

L'école de Jules Ferry a admis comme une évidence que la généralisation de l'instruction devait passer par le nivellement des particularismes régionaux. Encore aujourd'hui, l'antiracisme de

nombreux enseignants ne va-t-il pas de pair avec un nationalisme culturel obtus? Les enfants d'immigrés sont acceptés à condition de se fondre dans les moules inchangés de l'école française. A-t-on réellement dépassé le **Nos ancêtres les Gaulois** des écoles coloniales?

Dans un système où les élèves ne doivent que recevoir, il n'y a d'autre perspective pour les non-Français moyens que d'être assimilés, c'est-à-dire de changer d'identité culturelle. Freinet, comprenant que toute démarche culturelle est un échange où tout participant donne et reçoit, permet à chacun d'intervenir dans la communauté avec sa spécificité personnelle, en relation permanente avec les autres.

Face aux démagogues et aux conservateurs (mais que savent-ils conserver?), il permet l'élaboration d'une culture vivante commune qui n'est rien d'autre que le brassage séculaire dont nous sommes issus.

LA LOGIQUE DU COMPAGNONNAGE

Le système scolaire a isolé dans le temps, l'espace et le statut social, une relation didactique dans laquelle des adultes ont pour unique fonction d'enseigner et les jeunes pour seul droit d'étudier. Or, Freinet a attiré l'attention sur le caractère erroné de la construction scolastique. Les méthodes naturelles ne sont rien d'autre que la prise en compte des processus vrais par lesquels on apprend réellement. Dans la petite enfance, chacun de nous a accompli les apprentissages essentiels, pourtant d'une incomparable complexité, sans préceptorat didactique. Aux niveaux les plus élevés, on n'a pas trouvé de méthode plus efficace pour devenir chercheur, artiste et même homme d'État, que le compagnonnage avec un ou plusieurs maîtres que l'on voit à l'œuvre et non uniquement en position de transmission d'un savoir.

Renouant les deux points extrêmes de tout apprentissage, Freinet souhaite des maîtres qui ne se contentent pas d'enseigner, des maîtres qui n'aient pas la hantise de sortir de leur aire de compétence (souvent bien limitée), qui n'aient pas la pudeur de leurs ignorances mais montrent enfin aux jeunes comment se comporte un adulte face à une situation inédite pour lui, enseignement qu'ils ne trouveront dans aucun livre.

On passe alors d'une école où l'on enseigne à une école où l'on s'apprend. Notons le changement de signification du **on** et le sens multiple du **s'**: chacun doit expérimenter par lui-même alors que le groupe s'entre-apprend, un groupe dont le maître fait partie mais où il n'est pas seul à apprendre aux autres et où il continue à apprendre lui-même. On n'a probablement pas mesuré toute la portée de ce retournement éducatif dont nous pouvons pourtant apprécier les effets sur les enfants, notamment ceux qui ont le plus de difficultés, comme sur nous-mêmes.

UNE AUTRE LOGIQUE DE L'ÉVALUATION

Contraints de préparer les jeunes au cursus scolaire et soucieux de montrer que nos résultats formels ne sont pas pires que ceux de l'enseignement traditionnel, nous n'avons pas exploité comme il le mériterait l'apport de Freinet dans ce domaine déterminant.

Car le système en place n'a aucune logique d'évaluation, tout au plus peut-il sélectionner (encore n'y a-t-il pas pires détracteurs de la fiabilité de cette sélection que les enseignants situés de l'autre côté des barrages). On en est arrivé à dire et à faire n'importe quoi : rétablir un brevet tombé en désuétude, proclamer qu'il faut augmenter sensiblement le nombre de bacheliers sans pouvoir dire à quoi sert le bac (de moins en moins pour entrer d'emblée à l'université).

Face à un contrôle négatif qui ne sélectionne même pas les plus aptes, Freinet propose une évaluation positive, objective et permanente qui donne conscience au jeune de toutes ses potentialités et permette au groupe social de lui confier des responsabilités qu'il sera en mesure d'assumer.

Alors que les diplômes sont globaux, momentanés et pourtant acquis définitivement (ce qui est incompatible), le système des

brevets et chefs-d'œuvre est une série très diverse d'épreuves partielles, continues et cumulables. Faute d'une expérimentation massive et approfondie, les exemples donnés par Freinet méritent d'être repensés, mais aucun progrès ne sera possible si nous n'étayons pas la crédibilité de notre action éducative sur d'autres critères d'évaluation objective et généralisable.

Car, ne nous y trompons pas, ce qui distingue Freinet de tous les autres pédagogues, ce n'est pas que ses idées soient plus brillantes que telles ou telles autres, c'est que des milliers d'éducateurs puissent montrer qu'elles sont opérationnelles dans des conditions non privilégiées, c'est que son alternative aux manuels scolaires tienne dans une collection documentaire incontestée, la Bibliothèque de travail (B.T.).

Freinet mérite les coups de chapeau des sommités les plus reconnues, mais ce que son œuvre réclame par-dessus tout, c'est de continuer d'être une action du présent et de l'avenir, de s'épanouir dans un nombre grandissant de classes pour le seul intérêt des jeunes et de leurs éducateurs. Et cela relève de notre responsabilité si nous acceptons l'héritage qu'il nous a légué.

Michel BARRÉ

COURRIER

Réaction à la rubrique « Evaluation » de L'Éducateur n° 10 - 85/86.

1. « Evaluation, piège à cons »

Bravo à Claude Béraudo pour sa parfaite démonstration. Incontestablement, son domaine est l'humain. Il a souci de la liberté de l'enfant et, pour l'exprimer par son humour, il met la forme au service du fond. Et on a un sentiment de plénitude puisque le *demens* complète le *sapiens*. Ce qui ressort aussi c'est qu'on prend ici l'enfant dans sa totalité, on le respecte dans ce qu'il est globalement. On lui apporte le soutien d'une critique, mais c'est à lui de décider librement, en dernier ressort, sans que personne puisse y trouver quelque chose à redire.

2. Quel contraste avec la seconde évaluation :

« Prise en compte coopérative de la nécessité de s'évaluer »

Ce qui vient d'ailleurs à l'esprit, à ce propos, c'est plutôt le mot dévaluation : dévaluation de l'éducation, dévaluation de l'enfant, écartèlement de sa personne et dévaluation de ses créations. Là, c'est nettement l'esprit petit épicier qui domine. Et dire que je suis peut-être à l'origine de cette planningite aiguë. Pourtant Freinet et Elise m'avaient crié : « Oh ! là, là ! prudence ». Mais on ne s'était pas aperçu que le « planning-constat » que je proposais n'était qu'un élément accessoire, juste bon à permettre à l'institut de savoir un peu où on en était. L'important, pour moi, c'était le « planning-lancement » qui ouvrait toutes grandes les portes de la créativité. Mais quand je vois jusqu'où certains camarades osent aller, je suis abasourdi.

Mais il faut crier au scandale, au sacrilège même quand on permet au groupe de juger les productions de chacun. Qu'est-ce qu'il en sait ? Et d'ailleurs ça ne le regarde absolument pas. Comment peut-on encore en être là, maintenant ? On n'a donc pas encore compris qu'il faut respecter les jardins secrets et faire sa place au désir selon soi. Que l'individu se construit par ses créations, en suivant ses tactiques à lui, et que c'est le bloquer continuellement et lui rogner les ailes que de l'obliger à rendre des comptes au groupe qui n'a absolument aucune compétence pour cela. A ce compte, tous ceux qui ont pu faire à un moment preuve de leur originalité : les musiciens, les écrivains, les poètes, les sportifs, les scientifiques même auraient dû rester dans leur coin. Le maître en cette circonstance doit apporter continuellement son soutien à toute personne en danger d'être baillonnée et même étouffée. Il doit assumer cette responsabilité.

Mais comment des instituteurs, étouffés eux-mêmes, pourraient-ils le comprendre ? Première tâche d'envergure : se libérer, libérer ses productions et n'être plus l'empêchement de vivre qui a surtout le désir de se protéger lui-même des évaluations que certains pourraient faire de sa personne.

A ces gens qui trichent sur l'enfant ne pourrait-on pas offrir une contre-tricherie en répondant à une certaine demande superficielle de bons résultats (lecture - écriture - calcul), et en fournissant même des simili-notes, si c'est ça qu'ils demandent ! ! L'essentiel étant de protéger l'expression personnelle — dessins, poèmes, réalisations, textes etc — qui doit échapper à tout contrôle. Ce qui permet d'ailleurs d'améliorer les santés psychologique et intellectuelle — et cela retentit positivement sur les dits « résultats scolaires ».

Mais qu'est-ce qui a donc changé dans l'atmosphère (crise économique, angoisse des parents, chômage, dominante enseignement spécialisé ?) pour que nous soyons devenus ces petits épiciers frileux, le porte-plume trempé dans l'encre violette à la main, et myopement penchés sur nos livres de comptes remplis de cases à remplir ? Alors que les odeurs de vanille, de cannelle, de fleur d'oranger, de créations épanouies, de jeux aléatoires, d'audaces expressives, de ramonages répétés peuvent seuls donner de la couleur à la vie et de l'énergie pour l'assumer.

Grand merci à Claude d'avoir fait passer ce souffle.

Toutes les sources ne sont donc pas tarées ou polluées.

Paul LE BOHEC - 5 Rue des Camélias, La Mézière - 35520 MELESSE

LOIS. TRANSGRESSION. SANCTION. POUVOIRS.

Les Lois dans la classe coopérative, leur mise en place, leur validité, leur application, leur efficacité pédagogique et éducative..., les transgressions de ces Lois, transgressions volontaires et involontaires, les « hors la loi » de la classe coopérative..., les sanctions mises en place...

Tout ceci n'est-il pas lié à la notion de « pouvoir » ?... Mais, y a-t-il un pouvoir (des pouvoirs) dans la classe ? Qui le (les) détient ? Qui est chargé de son (leur) exercice ? Où et quand ? Comment ?...

Dès que l'on commence à se pencher sur ces questions, que l'on cherche à y répondre, très vite apparaît un système de valeurs fondamentales et d'interférences que l'on ne peut laisser au second plan... de l'organisation de la classe...

« Vaste programme » de réflexion, tourbillon d'hypothèses, de contradictions, d'affirmations, de rejets... Bon nombre d'incertitudes encore et d'interrogations directement liées à notre démarche de praticiens Freinet. Ou en sommes-nous dans ce domaine ?...

Voici une base de réflexion sous forme de texte annoté, premier résultat d'échanges écrits entre praticiens suivant la méthode de travail dite du « multitexte » (1).

(1) « Multitexte » : Un travailleur rédige une réflexion, un témoignage, etc. sur feuilles en recto uniquement, avec marge libre à droite et ceci en plusieurs exemplaires photocopiés, qu'il adresse en double à d'autres travailleurs de son choix ou d'un groupe de travail. Chacun d'eux inscrit ses remarques dans la marge et retourne un des deux exemplaires à l'auteur qui, éventuellement, en fera une synthèse et relancera le débat... écrit ! Il pourra aussi retourner à chaque participant les réponses aux questions posées dans les annotations. Le deuxième exemplaire étant pour les archives de chacun.

Le débat est ouvert... à nous de l'alimenter ou de le laisser dans les oubliettes de la Pédagogie du XX^e siècle. Chacun peut participer, l'enrichissement n'en sera que plus coopératif. Une suite sera donnée dans tous les cas. Adressez vos envois à Patrick ROBO ou à la Rédaction qui transmettra.

Pour faciliter la lecture du texte qui suit, les noms des participants seront remplacés par des initiales, à savoir :

J.L.G. = Jean LE GAL (44).
J.-C. S. = Jean-Claude SAPORITO (06).
J.-P. B. = Jean-Paul BOYER (44).
F.V. = François VETTER (67).
P.R. = Patrick ROBO (34).
M.F. = Michel FEVRE (94).

P.R. : D'abord une rapide présentation de la classe : il s'agit d'une classe de perfectionnement, 2^e niveau (avec, en principe, des enfants qui ont acquis les mécanismes de la lecture). Classe mixte, avec des élèves de huit à treize ans. Classe située dans une école « très normale » du Centre-ville, et « acceptée » dans l'école au nom de « grands principes ».

Ma pédagogie est basée sur l'organisation coopérative institutionnalisée de la classe. Les institutions y sont donc prépondérantes et le Conseil de classe en est la « clé de voûte ».

N.B. : *A chaque rentrée de septembre (il y a cinq ans que je suis dans l'école), il y a dans la classe un petit groupe « d'anciens » qui aide bien à la mise en place de la vie coopérative, ce qui est très aidant pour démarrer plus vite !*

LES LOIS DANS MA CLASSE :

Il y a d'abord les LOIS FONDAMENTALES que j'introduis (que j'impose) et

qui sont directement liées à mes orientations « idéo-philo-politico-pédagogiques » et que j'assimile à des LOIS ÉTHIQUES, à savoir :

- Le respect de l'autre (on ne se moque pas) ;
- le respect du travail (on ne dérange pas celui qui travaille ; on respecte le matériel) ;
- l'entraide (on aide celui qui ne sait pas, qui ne peut pas).

M.F. : *Il y a au départ une sorte de constitution garante des idées du maître. Quelles valeurs sont sous-tendues ? Comment se justifient-elles ? Définir la philosophie de la coopération et donc des outils. Il y a des variantes suivant les uns et les autres, par exemple, l'entraide n'est pas toujours institutionnalisée !*

J.-C.S. : *Je suis d'accord pour ces LOIS ÉTHIQUES, bases de départ.*
F.V. : *Implicitement, j'ai posé des lois personnelles, mais j'aurais eu intérêt à le faire explicitement comme toi.*

Ce sont des LOIS CONSTITUTIONNELLES qui aideront à l'élaboration des autres lois de la classe, lois établies lors des Conseils et écrites noir sur blanc.

Ensuite, il y a donc les lois établies par le groupe, par vote à la majorité, après proposition et discussion en Conseil.

J.L.G. : *Pourquoi ? Pourquoi pas à l'unanimité comme à Boimondau (Cf. « L'autogestion c'est pas de la tarte » de Marcel Mermoz).*

Ce sont, il me semble des lois soit qui renforcent les LOIS FONDAMENTALES, soit qui aident à mettre en place et/ou facilitent l'organisation coopérative. En voici quelques-unes :

- On écoute les responsables.
- On ne joue pas et on ne pousse pas dans les rangs (il ne s'agit pas de rangs traditionnels, mais de l'action qui consis-

te à circuler ensemble dans les couloirs et escaliers, et hors de l'école.)

- Dans les rangs, on se met comme on veut mais on écoute les responsables des rangs.

- Pour être responsable de la Caisse de la classe, il faut être ceinture verte en opérations et en comportement. (Les ceintures sont des repères de couleur — comme au judo — sur des échelles d'évaluation propres à la classe. Les progrès et réussites sont ainsi matérialisés par des couleurs sur des tableaux.)

- On ne frappe pas les autres.

- Pour rester en classe pendant la récréation, il faut être pris en charge par une ceinture verte en comportement.

- Au Conseil, on ne peut faire que trois propositions et deux critiques.

- Chacun doit avoir son matériel.

- On ne lance rien sur les autres.

- Une grande ceinture doit aider une petite ceinture.

- On peut prendre les B.T.J.* à la maison ; celui qui en abîme une paie 6 F à la caisse.

- On peut aller boire et aller aux W.-C. pendant la classe, mais sans en profiter.

- Etc., etc.

M.F. : *Il y a interférence des qualités organisationnelles, fonctionnelles, et éthiques, dans certaines lois, exemple : « Chacun doit avoir son matériel » ; éthique : être responsable, autonome ; organisationnelle : liées à l'organisation de la classe, matériel coopé + matériel individuel ; fonctionnelle : pour fonctionner, il faut avoir ses outils.*

F.V. : *Chez moi, toutes les lois sont liées à la discipline. Pas grand chose quant au fonctionnement. (Lié au fait qu'il y a deux éléments très perturbateurs dans ma classe.)*

J.L.G. : *D'où vient l'argent ? Qui est sanctionné ? L'enfant ? La famille ?...*

Mais des Lois sans aucun système d'application n'auraient aucune valeur.

J.-C.S. : *Cela me semble très important ; en l'absence d'un tel système discuté, mis au point et accepté, on navigue entre laisser-faire et autoritarisme, et en plein chantage affectif.*

Les Lois existent, sont admises par la majorité dès le départ et doivent être appliquées... et même transgressées, ce qui entraîne la mise en place d'un système de sanctions.

J.L.G. : *Et la minorité ?*

Et sans un pouvoir quelque part pour les faire appliquer, pour les garantir, pour faire appliquer des sanctions en cas de transgressions... seraient-elles fiables et valables ? A mon avis : non ; ce qui explique qu'il y a une notion de pouvoir dans ma classe, pouvoir partagé bien sûr, mais pas n'importe comment.



J.L.G. : *Cogestion ou autogestion ? En marche vers l'autogestion ou cogestion établie ?*

QUI A LE POUVOIR ?

Tout d'abord et légalement dans l'institution Éducation nationale, c'est moi.

J.L.G. : *A voir. Quel pouvoir as-tu, un pouvoir d'exécutant ou de responsable ?*

Je suis responsable de la classe et des individus-enfants qui me sont confiés. Dans une pédagogie traditionnelle, je le garderais tout. Dans ma classe coopérative, j'accepte d'en confier une partie au groupe et aux individus.

F.V. : *C'est mon attitude aussi, mais je pense que je ne suis pas toujours assez clair.*

Les enfants le savent, mais sont avertis « qu'en cas de danger (pour l'organisation, le groupe ou pour un (des) individu(s), c'est moi qui aurait tout pouvoir », (le droit de veto en quelque sorte).

Au niveau du pouvoir, il y a partage à faire entre pouvoir législatif, pouvoir exécutif, et même, me semble-t-il, pouvoir que je qualifierais d'organisation, d'initiative... A moins que l'on veuille le confondre avec l'un ou l'autre des deux premiers cités.

J.-C.S. : *Très intéressante cette notion. Elle insiste sur l'initiative, le pouvoir de proposition, de créativité au sens large. On ne gère pas dans le vide... mais on organise des ateliers, on mène à bien des projets. L'organisation coopérative sera d'autant plus vivante que la part du pouvoir d'initiative sera grande. La bureaucratie s'installe avec l'étouffement de ce pouvoir créatif. Les institutions tournent à vide, on réglemente de manière tatillonne... mais on n'innove pas ou plus. La démocratie est alors un exercice de style, un jeu, et non plus l'outil indispensable pour mener à bien les projets du groupe et régler les conflits inévi-*

tables en assurant la sécurité physique et morale des individus.

LE POUVOIR LÉGISLATIF

En premier, c'est moi qui le possède quand j'introduis les LOIS FONDAMENTALES. Ensuite, c'est le Conseil qui l'a, puisque ce n'est qu'à ce niveau que sont instituées les Lois de la classe, ou qu'elles sont abrogées lorsqu'elles s'avèrent inefficaces et sont devenues inutiles.

J.L.G. : *Peut-être pouvoir constitutionnel et non législatif. Le pouvoir législatif permet de faire des lois dans le cadre de la Constitution, d'où le Conseil constitutionnel qui peut refuser un projet de loi. Qui a ce pouvoir dans nos classes ?*

LE POUVOIR EXÉCUTIF

Tout d'abord, chacun l'a vis-à-vis de lui-même, dans le groupe, pour tenter d'accéder à l'autodétermination et à l'autonomie. Chacun doit aussi l'avoir sur les autres, au moins dans un domaine, pour sa reconnaissance dans le groupe, voire personnelle. (Ainsi chacun a-t-il au moins une responsabilité dans la classe, aussi futile soit-elle pour nous, et la Loi « on écoute les responsables » est là pour l'aider, en principe, à exercer son pouvoir). Chacun a également le pouvoir de demander à l'un quelconque du groupe, le maître y compris de respecter les lois... et souvent ce rappel suffit. Ensuite, c'est le groupe, au travers des responsables du Conseil, qui a le pouvoir de faire appliquer les lois.

Enfin, en dernier recours, et en cas de « danger », c'est moi qui le possède.

J.L.G. : *Travail intéressant et à poursuivre.*

LE POUVOIR D'ORGANISATION, D'INITIATIVE

Ici aussi et dans le cadre institutionnel de la classe, c'est à la fois l'individu, le responsable, le groupe qui le possède. En cas d'urgence, et en fonction de mes compétences (généralement supérieures à celles des enfants), j'utilise ce pouvoir en rendant ensuite des comptes au groupe.

QUAND LE POUVOIR EST-IL EXERCÉ ?

A tout moment !

Le pouvoir législatif est exercé au moment du Conseil de classe bi-hebdomadaire.

Le pouvoir exécutif : à tout moment par chacun, vis-à-vis de lui-même (par exemple, quand, en activités personnelles, chacun a le pouvoir de travailler seul).

* B.T.J. : Bibliothèque de travail junior. Revue documentaire éditée par les Publications de l'École moderne française - P.E.M.F.

Chaque fois qu'un responsable est en mesure, en droit d'exercer sa responsabilité (en ateliers, dans les « rangs », à l'animation du « Quoi de nouveau ? » — l'entretien en quelque sorte du matin — etc.).

Au Conseil, par le groupe entier ou à sa majorité. A tout instant lorsque je dois utiliser mon pouvoir en dernier recours et en cas de « danger ».

Le pouvoir organisationnel, d'initiative : chaque fois que l'occasion se présente et que le lieu et le moment le permettent (pendant un Conseil, un atelier, un moment d'activités personnelles, une séance de sport, etc.).

COMMENT LE POUVOIR EST-IL EXERCÉ ?

Le pouvoir législatif. — C'est comme je l'ai déjà dit par vote à la majorité, sauf bien entendu pour les « lois fondamentales » qui ne sont pas à remettre en question.

Le pouvoir exécutif. — En premier, c'est par la parole qu'il est exercé : souvent, le seul fait de rappeler une loi suffit pour qu'elle soit appliquée. C'est aussi, parfois, par la lecture d'une loi (elles sont toutes écrites), lorsqu'il est demandé à un élève de relire le cahier des lois (outil qui peut être intéressant au niveau « Désir d'apprendre à lire »).

M.F. : *Discutable à mon avis. C'est important d'avoir des lois écrites et de les relire pour se les remémorer, pour les modifier, pour les discuter. Mais, je ne suis pas sûr que ce soit un outil motivant de lecture pour tous (au départ, oui).*

Il est appliqué aussi par le simple fait de dire : « Tu seras critiqué au Conseil ». Il est aussi exercé par un système « d'avertissements » voté au Conseil : « Au bout de trois avertissements, une décision est prise ». Ainsi, par exemple en atelier, un responsable peut renvoyer à sa place un élève qui ne l'écoute pas et/ou ne respecte plus les lois et règles de fonctionnement. Se greffe là-dessus la loi, dite « des gêneurs », réservée aux lieux de parole (« Quoi de nouveau ? » ; Conseil ; conférences d'enfants) : au bout de trois gênes, on n'a plus le droit à la parole ou on peut être exclu (on gêne quand on parle sans avoir la parole).

On est déjà entré ici dans le domaine des sanctions, depuis le système des avertissements. Mais c'est surtout dans le Conseil que le pouvoir exécutif s'exerce au niveau du « traitement » des transgressions, par un système de sanctions applicables sur place ou par la suite :

Ce système de sanctions n'est pas unifié.

La sanction varie avec la circonstance et surtout avec les individus ; et oui ! car à

mon avis, elle doit être éducative et formatrice. Un exemple qui ne sera peut-être pas le meilleur : pour le même dérangement provoqué en activités personnelles par X... (niveau de comportement : cinq ans) et par Y... (niveau de comportement : onze ans), la sanction ne sera pas la même pour X... et pour Y..., au bout des trois avertissements. Pour X..., il sera peut-être décidé que quelqu'un le « prenne en charge » (s'en occupera, le « maternera » peut-être) pendant ces moments ; pour Y..., on décidera peut-être l'exclusion des ateliers pour une semaine avec travail personnel à sa place, à ces moments-là.

J.L.G. : *Ceci est à creuser très sérieusement. Voir Piaget : niveaux différents des enfants dans l'application et la conscience de la Loi.*

F.V. : *C'est très intéressant, mais les enfants le perçoivent-ils et comment ?*

M.F. : *Question stratégique ? Un enfant de comportement cinq ans est différent d'un de onze ans. Mais la part de stagnation au niveau cinq ans, doit-elle amener une sanction différente ? Peut-on faire des sanctions « douces » (maternage) ou « dures » (exclusion) pour une même faute ? Qu'en tireraient les gamins ?*

J.-P.B. : *Je comprends bien, mais quelle organisation mettre en place pour que maître et élèves s'y retrouvent ? Les enfants peuvent-ils comprendre ? Et comment transposer sur le plan politique ?*

Donc, je reprends : chaque transgression (excepté en « cas de danger ») se solde par un avertissement noté sur un carnet avec en regard le type de transgression. Au bout de trois avertissements, une sanction est décidée par le Conseil après discussion, avec obligatoirement parole au « coupable ».

F.V. : *J'ai un carnet analogue, sauf qu'au bout de trois avertissements la sanction est immédiate. J'étudie la possibilité de sanctions modulées en fonction de l'enfant, des circonstances... Mais d'un autre côté, je n'ai pas envie d'investir trop de temps, ni d'énergie dans des activités de tribunal. Faut dire que j'ai deux élèves qui passent leur temps à enfreindre volontairement (par défi) les lois. Très difficile de les contrôler de façon coopérative. Il m'incombe souvent de faire régner la loi (la mienne et celle du groupe) en utilisant mon autorité personnelle.*

Les sanctions sont donc différentes suivant les cas, et il y a différents types de sanctions.

J.L.G. : *Intéressant. Catégories de sanctions à étudier. Établir une grille d'analyse. Je rejette la sanction expiatoire : c'est une loi : « il n'y aura pas de sanction expiatoire ».*

— **La sanction « châtement » :** Verbal en dernière limite (en cas de

moquerie répétée par exemple, on se moque alors du coupable).

M.F. : *A-t-on le droit de se moquer des autres en classe ? (éthique.)*

J.-P.B. : *Ça fait un peu « œil pour œil, dent pour dent » !*

Corporel : dans certains cas (par exemple, rester assis au bord du terrain pendant une séance de sport).

La sanction « châtement » est très rarement employée et bien sûr les « coups » ne sont pas employés. Une loi est là pour le garantir : « On ne frappe pas les autres ». (Je reconnais que dans certains cas difficiles, il est parfois dur de se maîtriser).

— **La sanction « privation » :**

- privé de parole (en Conseil c'est parfois très dur à vivre pour certains !)
- privé d'atelier, de sport (qui est aussi quelquefois en atelier) ;
- privé de travail scolaire (ce qui est très mal accepté dans la classe coopérative où le travail a une valeur « autonomisante » pour l'individu, où le travail donne des compétences et donc du pouvoir, des droits et des libertés.

J.-P.B. : *Très intéressant, à piocher.*

- privé d'indépendance (par exemple, quand on est pris en charge par un plus grand) ;
- privé de plaisir (d'accéder aux livres de documentation ; de bibliothèque, aux B.T.J. ; ou d'aller à l'atelier d'expression artistique ou de choisir librement son travail, ses activités personnelles, etc.).

— **La sanction « matérialisation » :** Celle qui consiste à être noté sur le carnet des avertissements, ou même le seul fait d'avoir son nom sur le cahier du Conseil à la rubrique des « critiqués » (cela suffit parfois).

— **La sanction « compensation » :** Ranger ce que l'on a dérangé, par exemple (la casse d'imprimerie ; le coin-lecture, etc.) ou de travailler à l'imprimerie au lieu d'aller dans d'autres ateliers pour avancer la classe ; ou travailler à son plan de travail au lieu d'aller en ateliers pour rattraper le temps perdu volontairement en activités personnelles ; ou payer (quand c'est possible) ce que l'on a détérioré volontairement et qui appartient à la coopérative ou sinon produire davantage de biens vendables, et ceci de façon obligatoire (plantes, cartes vaporisées...), etc.

J.-C.S. : *La sanction compensation est la plus évidente : admise et utilisée depuis longtemps dans ma classe.*

M.F. : *Tout à fait d'accord avec cette notion.*

— **La sanction « bête » (punition) :**

Elle se solde soit par l'inactivité forcée liée au silence, soit par du « travail bête » (de la copie stérile généralement).

M.F. : *Attitude/comportement « bêtes » impliquent sanction bête... C'est ce que je dis...*

J.-C.S. : J'ai accepté dans un premier temps, « piquet », lignes pour ceux qui agressaient les autres. Puis, j'ai provoqué une discussion dans le but de faire évoluer. En fait, c'est caractéristique, le piquet (privation de récré) était perçu par les enfants comme le type de « privation » efficace pour assurer la sécurité des agressés. Ce qui a amené les enfants à proposer d'autres privations : gym et ateliers. Ma position a été de limiter au maximum les privations de gym et récré, car je pense qu'il est important pour certains enfants, particulièrement instables et agités, de pouvoir libérer leur énergie (important pour eux... comme pour les autres !)

De ce point de vue, mon influence est certaine dans le choix du type de sanction retenue. Le piquet a été remplacé par l'obligation, pour le sanctionné, de jouer dans une partie de la cour bien définie et sans camarades de la classe (nous n'avons aucun pouvoir sur les autres).

La moquerie entraîne un jour « seul dans la cour ». Les coups et récidives : de deux jours « seul dans la cour » et à quatre jours « seul et privé d'ateliers ». Les lignes ont été supprimées.

A côté, il existe pour le Conseil : privation de parole (après deux avertissements) et exclusion du Conseil au bout de trois avertissements).

Pour les ateliers : exclusion du gêneur avec travail personnel à la place.

F.V. : Je l'évite autant que possible, mais il y a des fois où... !

— La sanction « exclusion de la vie coopérative » :

C'est une sanction spéciale et extrême, très rarement employée : c'est ce que l'on appelle « la ceinture rouge » en comportement (liée à la matérialisation dans la classe coop par des couleurs). Cette sanction est employée pour celui qui refuse totalement par une attitude volontariste toute la vie coopérative de la classe, ce qui correspond généralement à transgression sur transgression de pratiquement toutes les lois. Elle peut aussi être utilisée pour celui qui met volontairement le groupe ou l'organisation ou les individus « en danger » (qu'il soit physique ou moral).

En gros, « être ceinture rouge » consiste à redevenir un « élève traditionnel » face à face avec le maître « redevenu traditionnel et tout puissant » dans une classe coopérative, et en étant exclu de toute la vie et l'organisation coopératives. Ainsi, dans un tel cas, la « ceinture rouge » est installée à un bureau, à l'écart des autres, près de ma place habituelle, et je le fais travailler sans relâche toute la journée sur des exercices écrits, tirés de livres traditionnels (travail toujours à son niveau).

J.L.G. : Dans mon intervention au centre C.A.E.I., j'ai tout de suite posé le principe qu'il y a des équivalences entre droits des enfants et droits des hommes,

ce qui implique de voir à partir de la société des enfants, ce que seraient nos décisions dans une société d'adultes : exclusion = prison ? = Sibérie ?

... Tout le monde applique la loi, alors on ne peut plus bouger, transgresser (école buissonnière : fruit défendu)... C'est la société délatrice ! etc., etc.

M.F. : C'est à mon avis très important. L'enfant qui transgresse sans cesse, qui refuse les sanctions prévues, se met automatiquement en conflit et met la vie du groupe en difficulté, en danger, implique que l'adulte reprenne un pouvoir individuel et ne lâche pas le morceau. Si cela n'est pas accepté par l'enfant ? Exclusion de la classe ? Problème difficile et pourtant fréquent !!!

J.-P.B. : Ce n'est pas facile à assumer !

Cette situation est très mal vécue par l'enfant qui très vite demande à être réintégré dans la vie coopérative. Ce qui ajoute surtout à son empressement, c'est le fait de ne pas pouvoir jouir des



avantages des droits, des plaisirs de la classe coop (liberté d'expression, de déplacements, utilisation du matériel de la classe, participation aux activités de groupe, aux ateliers, etc.)

L'attribution de cette « ceinture rouge » se fait en Conseil, sauf en cas de « danger » où je l'attribue immédiatement et la fais entériner au Conseil suivant. Le retrait de cette ceinture se fait uniquement en Conseil.

(Je dirais que cette sanction est très dure à vivre par l'enfant... mais aussi par moi !).

• Le pouvoir organisationnel et d'initiative :

Il s'exerce de façons très diverses et difficiles à recenser. Il s'exerce notamment au Conseil par le système des propositions relatives à l'organisation, à la gestion du temps, de l'espace. Il s'exerce lorsque les responsables assument pleinement leurs responsabilités. Il s'exerce beaucoup aussi au moment des activités personnelles par chacun.

Ce pouvoir-là est un pouvoir de groupe au niveau du Conseil et des ateliers, mais il est surtout un pouvoir individuel dans le cadre des institutions de la classe.

OÙ LE POUVOIR EST-IL EXERCÉ ?

Tout ce qui précède répond à cette question. En fait, c'est dans tous les « lieux » de la classe qu'il est exercé.

REMARQUES :

1. Cela fait plusieurs années que je fonctionne en classe coopérative institutionnalisée et n'ai pas, pour l'instant, trouvé meilleur système d'organisation générale qui conduise aussi bien à l'efficacité, l'opérationnalité, qu'à des résultats sur le plan des acquisitions des connaissances, du comportement social, du développement de la personnalité, de la conquête d'un début d'autonomie et d'autodétermination... tout en garantissant un certain équilibre et sécurité aux individus (enfants et enseignants).

2. Attention, je n'ai pas dit que c'est idéal, ni le mieux, ni que tout fonctionne à merveille, ni que c'est ce « qu'il faut faire ».

3. Reste quand même un point important à traiter. Comment faire lorsqu'un « cas difficile » se présente et que le système ne le peut régler, conduisant à l'incohérence entre nos choix, nos orientations... et nos pratiques quotidiennes ?

M.F. : N'y a-t-il pas au départ, sinon incohérence, du moins hiatus entre nos orientations (modèle, idéal) et la pratique (démarrage à la rentrée et cheminement) ? Il peut y avoir des cas où rien ne fonctionne. Comment l'analyser, l'institution ne pouvant pas tout ?

J.L.G. : C'est très intéressant. Sujet de recherche qu'il ne faudrait pas laisser de côté !

F.V. : C'est un peu ma situation depuis un an et demi. Auparavant, sans « juridiction coopérative » aussi structurée, la structure en place était suffisamment efficace. Depuis l'arrivée de J.M., je suis sans cesse obligé d'intervenir, de rappeler à l'ordre... ce qui ne me convient pas du tout.

4. L'échange n'est pas clos... Des pistes sont ouvertes... et méritent peut-être une suite !

Patrick ROBO
24 rue Voltaire
34500 Béziers

« Il ne peut y avoir comme but à nos efforts que la Société, que la société d'où sera exclue toute exploitation de l'homme par l'homme. »

Célestin FREINET

« Entre le fort et le faible, c'est la liberté qui opprime et c'est la Loi qui libère. »

LAMENNAIS

ARCHÉOLOGIE DES LECTURISATIONS

avec Yvonne CHENOUF

Au plus ils s'adressent à un public jeune, au moins les livres, magazines, revues font d'effort de présentation, au moins ils fournissent d'aides à la lecture. Les écrits y sont non authentiques, fabriqués, coupés de l'expérience de la vie que peuvent avoir les enfants.

LA B.C.D.* : UNE BOMBE DÉSAMORCÉE

Les 25 et 26 octobre 1986 s'est tenu à Draguignan (Var) un colloque sur la lecture organisé par l'école Frédéric Mireur. Les invités étaient : Paul Le Bohec, Jean Foucambert, Paul Léon et Yvonne Chenouf. Cette dernière a présenté, au cours d'un atelier, ses réflexions critiques sur la lecturisation des jeunes enfants. Une moisson riche d'interrogations dont je relate ici les idées-force.

En 1976, l'équipe de Jean Foucambert présente le projet B.C.D. En France, six B.C.D. sont mises en place dont le sens est de proposer des activités concurrentielles à la classe. Le véritable projet de la B.C.D. est de forcer l'ouverture de la classe en donnant aux enfants un début de pouvoir sur l'organisation de leur travail. La B.C.D. est en somme un projet et une action politique de transformation de l'école par l'intérieur... Aujourd'hui, ce projet est complètement récupéré et la bombe désamorcée : il existe, en France, deux mille B.C.D. qui fonctionnent en appoint pédagogique, partiellement complémentaires aux activités de la classe, comme la piscine ou la maison des sports. Par ailleurs, le fonds des B.C.D., selon l'enquête de Yves Parent est à peu près partout le même en France. Ce qui dénote une position idéologique et peut-être scolastique dans la sélection des écrits. La critique qui s'en suit : Que veut dire de proposer aux enfants les mêmes écrits, en banlieue grenobloise et en plein centre de l'Auvergne ? La démarche est centrée sur ce qui a été curieusement nommé « la lecture noble ». On constate de façon générale que les écrits qui sont ceux du milieu de vie de la majorité des enfants, en un

* B.C.D. : Bibliothèque centre documentaire.

endroit, n'entrent pas à la B.C.D. Cette sélection des écrits peut être fondée sur deux attendus pédagogiques qui semblent relever d'une erreur théorique :

1. On veut donner aux enfants du beau, du bon, même du livre conçu par des écrivains et illustrateurs progressistes qui développent des thèmes non-conformistes.

2. On veut donner aux enfants AUTRE CHOSE que ce qui traîne dans leur milieu pour ENRICHIR leur rapport à l'écrit et à l'imaginaire.

Yvonne Chenouf montre, par de nombreux exemples, comment ces intentions pédagogiques, si bonnes soient-elles, n'agissent pas dans le sens d'une construction de sens pour beaucoup d'enfants, peut-être justement parce qu'il y a trop d'intention dans cette pédagogie.

TROIS OBSERVATIONS

Yvonne Chenouf cite en exemple l'intervention de l'écrivain Michel Tournier auprès d'enfants. Son discours fut le suivant : « Si vous voulez savoir écrire, il faut travailler. Tous les jours, travaillez 10 minutes ». Quand on demande à Michel Tournier pourquoi il ne s'adresse pas à tous les enfants, il répond qu'il écrit pour un certain public, et parle pour ce même public. La question que pose Yvonne c'est : « Qu'est-ce qui manque à Michel Tournier pour être lisible ? » (et non « Qu'est-ce qui manque aux enfants pour pouvoir lire Michel Tournier ? »)

Première observation. — La raison de la non-lecture des enfants est dans le PROJET de l'écrit qui n'est pas authentique par rapport au vécu de l'enfant. On présente surtout dans les livres un modèle socio-culturel (même à travers l'imaginaire) qui renie et exclut le vécu des enfants, en se limitant à des écrits de représentation qui reproduisent le modèle dominant.

Deuxième observation. — De fait, les enfants ne sont pas égaux devant les livres. Selon la thèse de l'A.F.L.* , on lit ce qui développe 80 % d'informations connues. Que font alors tous les enfants à qui on présente dans un livre des modèles culturels et linguistiques qu'ils ignorent totalement ? Il y a pour eux rupture et discontinuité avec le vécu, alors que pour les « favorisés », il y a cohérence et continuité. Ces livres présentés à l'école renforcent l'exclusion des enfants défavorisés.

Troisième observation. — Il y a un préjugé pédagogique (et idéologique) chez ceux qui pensent : « Quand on « sait » lire, on peut tout lire ». Relevant des méthodes rapides de déchiffrage, cette croyance ignore le réel. Beaucoup d'enfants ne connaissent pas la structure des écrits qu'on leur présente, ils ne peuvent pas lire. Ils n'ont aucune expérience vécue de ces écrits qui font partie d'un univers AUTRE. Par ailleurs, « apprendre à lire » en quelques semaines sur du faux, c'est comme « apprendre à nager » en quelques semaines à la piscine : Est-ce qu'on peut, avec cette arme de pacotille, se jeter dans le cours d'une rivière, et nager ? On pourrait dire oui pour certains, car tout est fait pour que leur rivière soit protégée comme la piscine.

« CIRCUITS COURTS QUI COURT-CIRCUITENT »

Ce jeu de mots de Jean Foucambert évoque le fait qu'en proposant à l'école un circuit rapide de lecture, on trafique le jeu et on exclut. C'est le premier objet des pédagogies traditionnelles. Yvonne Chenouf pose en fait les questions suivantes : POURQUOI des enfants arrivent à lire en quelques mois ? Et POURQUOI 93 % des enfants qui redoublent le cours préparatoire ne vont pas en seconde ? Partons de deux constats :

1. Sur 93 % des enfants qui redoublent le cours préparatoire, 80 % sont orientés finalement en classes spécialisées. Dans les couches défavorisées, les enfants qui fréquentent un an la maternelle réussissent à 37 % (primaire sans redoublement). Ceux qui fréquentent trois ans la maternelle réussissent à 58 %.

2. Dans les couches favorisées, ceux qui fréquentent un an la maternelle réussissent à 89 %. Ceux qui fréquentent trois ans réussissent à 93 %.

Ces deux constats montrent nettement que d'une part, la continuité entre milieu de vie et milieu scolaire DÉTERMINE la réussite, d'autre part la pédagogie ne permet pas une intervention suffisante sur ce rapport.

D ECART F

maternelle 1 an : 37 % _____ 89 %

maternelle 3 ans : 58 % _____ 93 %

Il faut donc remonter notre enquête sur ce qui se passe avant l'âge de deux ans. Le plus gros travail à faire aujourd'hui, outre l'action politique de transformation de la société (qui comprend l'action dans l'entreprise/l'école) est l'action en direction des familles. Les progrès dépendent en partie de la coopération de tous les parents à l'action éducative, c'est-à-dire que les parents prennent le relais de ce que l'on tente de faire à l'école. Cela suppose deux relations : 1. Montrer aux parents comment les enfants apprennent, comment ils inventent des systèmes, génèrent des structures. Informer les parents sur les techniques de lecture et l'acte idéo-visuel. Constituer un groupe de parents qui fait le relais entre l'école et les familles encore non investies dans l'action éducative coopérative.

2. Ouvrir largement l'école à la vie. Recevoir dans l'école en particulier tout ce qui vient des familles défavorisées et tous les écrits sociaux. C'est une garantie pour que la continuité entre famille (milieu de vie) et école s'établisse pour tous dans la continuité. (Pour interroger de l'inconnu, il faut s'appuyer sur 80 % de connu.)

Généralement, les enseignants se mettent entre la lecture et le plaisir. La lecture devrait être une pratique de vie, non une étude scolaire stéréotypée.

LES AIDES A LA LECTURE

Paul Le Bohec a proposé un thème de réflexion pédagogique qui développe tout ce qui vient d'être énoncé :

Pour entrer dans l'écrit, il faut être de la partie. A l'école, on présente un seul volet qui est la consommation privilégiée d'écrit. Aujourd'hui, il faut inventer autre chose. En France, il y a 35 mil-

lions d'écrivains potentiels sans éditeurs. Quand on écrit à l'école c'est pour être jugé : ça c'est à peine 5 % de l'écriture. Il reste à découvrir le reste. Il faut devenir producteur pour le plaisir. Tous les enseignants devraient être écrivains, or ils ne sont que des super déchiffreurs : ils ne lisent pas et ils n'écrivent pas !

Deux notions dominent la critique d'Yvonne Chenouf. D'une part, l'école devra être vraiment vivante et accueillir tous les écrits, d'autre part elle devra présenter efficacement les techniques de lecture et multiplier les aides à la lecture. Concrètement, il faut rappeler trois points forts.

1. La sélection des écrits en inversant la vapeur.

Par exemple, on gardera la série du « Club des cinq » parce que l'ayant lue une fois, on les a tous lus. Le 80 % de connu devient vite du 150 % ! Et alors on peut réfléchir sur « comment on s'y prend pour lire », pour produire du sens.

2. Théoriser en permanence les apprentissages.

« Qu'est-ce que je fais quand je lis ? » Quand on lit on cherche du sens, au lieu d'observer des lettres, de fabriquer du

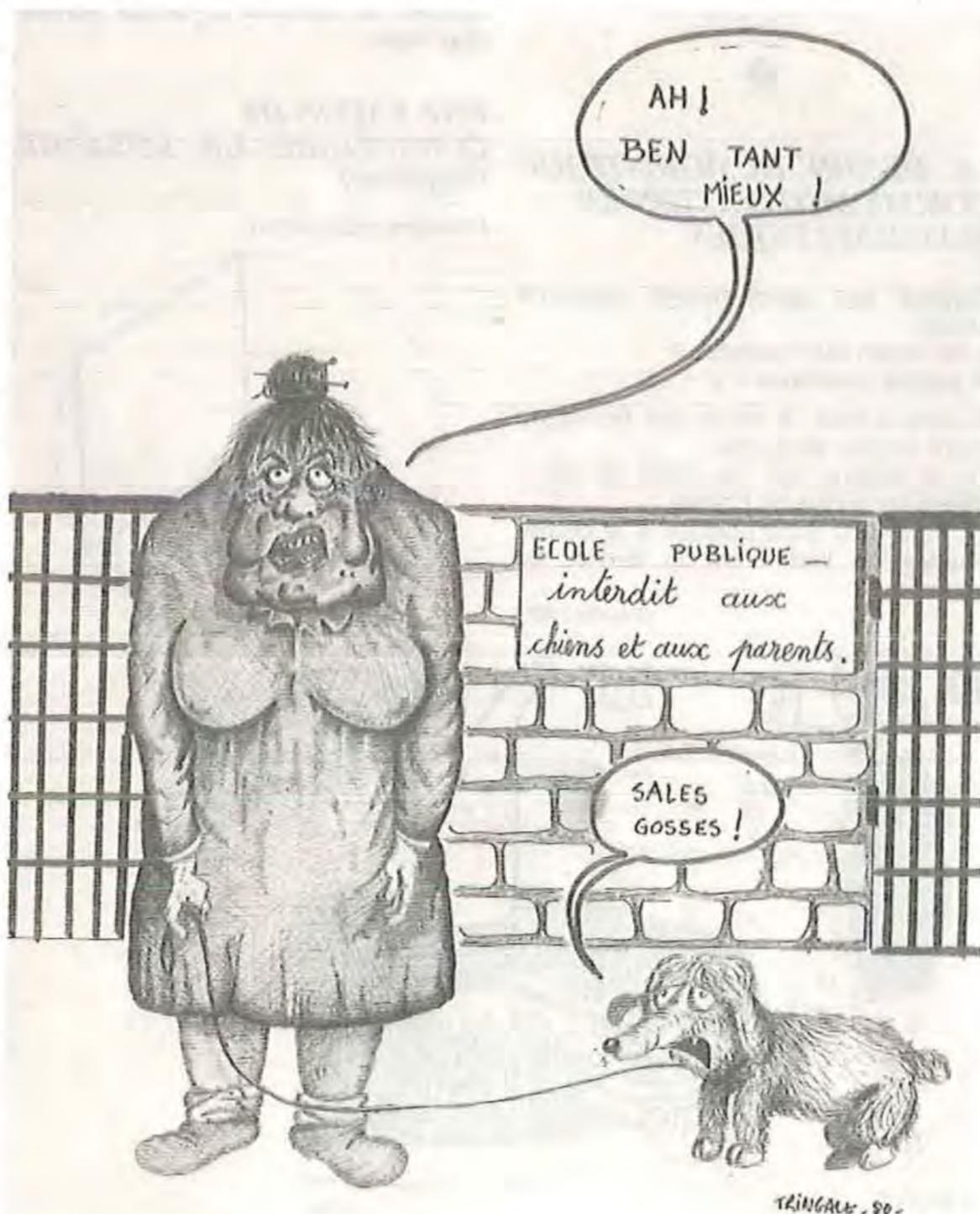
son qu'on transpose en sens. Par exemple, comment anticiper ? Avec PA, je ne peux rien faire, car PA ça peut être PAI, ou PAU, ou PAN, etc. Avec IN je ne peux rien faire, car je ne connais pas cette forme (par exemple « inconnu »), etc. Avec un capital de mots, que puis-je faire et ne pas faire ? Une littérature présentée non par l'intrigue mais par l'écriture. Etablir des débats entre lecteurs de « niveaux » différents pour qu'ils échangent sur leurs stratégies. Expliquer enfin ce que sont les magazines, documentaires, journaux, etc., et comment ils fonctionnent.

3. Tenir compte des perspectives éducatives des parents au lieu d'en faire table rase dans l'école.

Qu'est-ce alors qu'être lecteur dès la naissance ? C'est vivre dans un milieu de lecteurs, être associé à des pratiques de lecture, être familiarisé avec tous les écrits, être destinataire d'écrits, avoir un statut de lecteur et d'écrivain.

Compte rendu fait par Henri GO

* Association française pour la lecture, 18, avenue Parmentier - 75011 Paris.



TRINGALI - 80 -

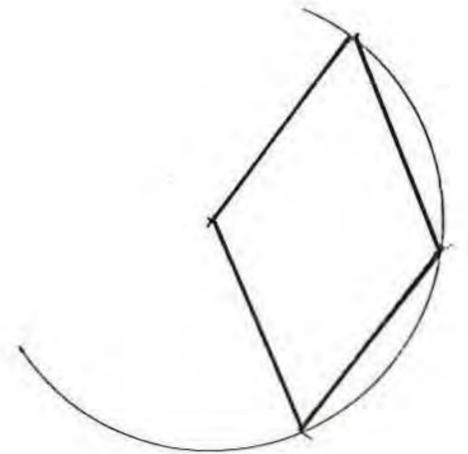
EN MATHS, DONNONS DU TIRAGE

La pédagogie de la fiche, du manuel, si elle est exclusive, chausse des œillères aux enfants et les empêche ainsi de voir, de rencontrer la mathématique partout. C'est dans cette optique que j'introduis et accueille le plus souvent possible des recherches hors des sentiers battus et que j'incite les enfants à cette même démarche.

Ce type d'activité est d'abord une prise de température qui permet de vérifier très rapidement ce qui est acquis. Elle donne, en outre, l'indication précieuse de l'intérêt de l'enfant, sur lequel on devra s'appuyer dans le processus d'appropriation de la connaissance en mathématiques.

Le compas est un outil très prisé par les enfants ; outil qui réserve toujours des surprises, qui permet des productions très variées et fascinantes. Les découvertes sont toujours fortuites à condition qu'on laisse à l'enfant le temps pour la recherche et le tâtonnement. Le hasard d'un trait (mais est-ce vraiment le hasard ?) conduit souvent à une figure intéressante et conduit tout naturellement au programme. Car tous les chemins mènent à Rome mais il vaut mieux emprunter le sentier sinueux de l'enfant car, effectivement et affectivement, c'est celui-là qu'il retiendra. Les fruits de la connaissance ne se cueillent pas sur les autoroutes tracées par les éditeurs de manuels et autres fichiers lyophilisés.

Puis, après présentation à la classe, deuxième proposition (simplifiée) :



Mais si les enfants nous emmènent sur leurs chemins, c'est au maître à leur montrer les fruits nouveaux : éléments de savoirs qui, progressivement, participeront à la construction de sa mathématique par l'enfant lui-même.

LE DESSIN HUMORISTIQUE COMME MOTIVATION EN MATHÉMATIQUES

Proposé aux cours moyen deuxième année :

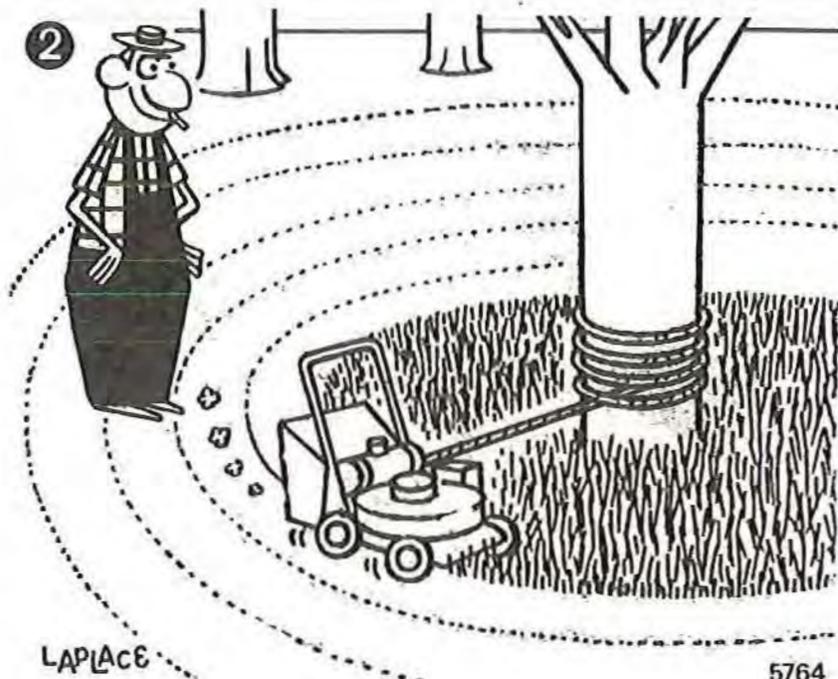
« Ce dessin est-il possible ?
A quelles conditions ? »

A chaque tour, la corde doit se réduire d'une largeur de coupe.

Or, à chaque tour la corde se réduit d'une circonférence d'arbre.

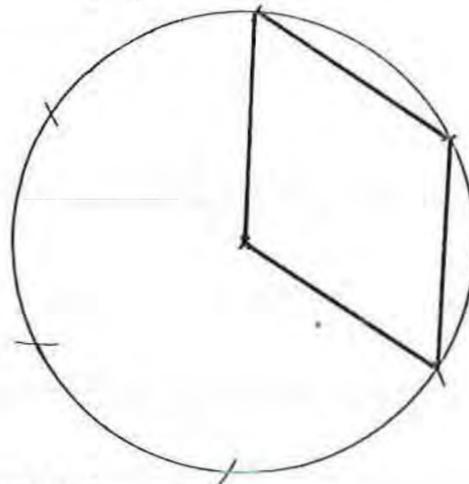
Le dessin est donc possible si la circonférence de l'arbre est la largeur de coupe.

(Février 1986)



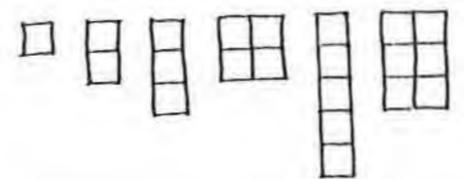
UNE FAÇON DE CONSTRUIRE UN LOSANGE (Stéphane)

Première proposition :



LES CUBES DE DELPHINE (C.E.2)

Delphine représente les nombres avec des cubes sur sa table, dans l'ordre, de cette façon :



Cette recherche est présentée à la classe à qui je fais remarquer la possibilité de représenter les nombres soit par des carrés, soit par des rectangles.

Les nombres que l'on peut représenter par des carrés sont 1 - 4 - 9 - 16, etc. Ils sont appelés des carrés. Ils sont les carrés des nombres exprimant leur côté.
1 carré de 1
4 carré de 2
9 carré de 3
etc.

2. Les autres nombres peuvent être représentés par le produit $l \times L$ (nombres de cubes en largeur et longueur).

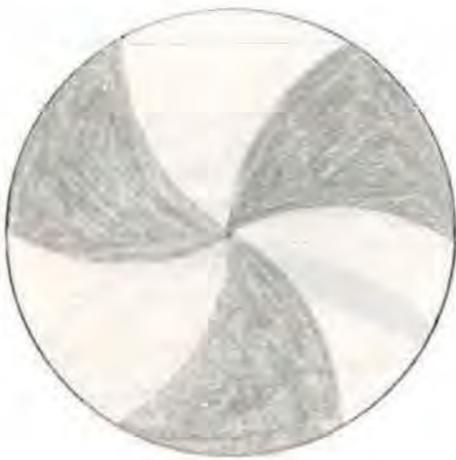
3. Certains nombres ne peuvent être

représentés que par des rectangles à une seule rangée de cubes : ce sont les nombres premiers.

Demandez le programme !

En tant que fonctionnaire, je vérifie au dernier trimestre si le programme a été traité dans son ensemble. L'enfant quittant ma classe a droit au S.M.I.C. (Savoir minimum qu'on a intérêt à connaître). Il est de mon devoir de le lui donner. Inversement, je ne me préoccupe pas de savoir si la recherche réalisée et présentée par un enfant pousse ses prolongements ou non dans le programme. S'ils y sont, tant mieux, s'ils n'y sont pas, je regrette seulement que ceux qui élaborent les Instructions officielles ne se soient pas préoccupés des intérêts et besoins profonds des enfants.

L'HÉLICE DE STÉPHANE (C.M.1)



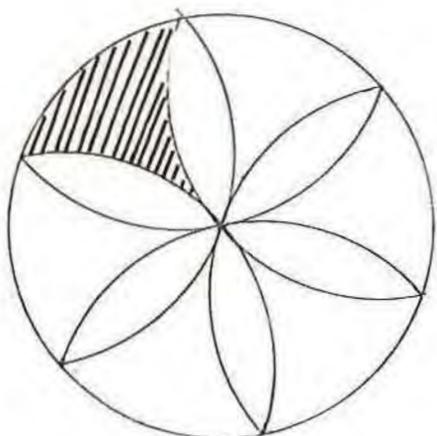
Stéphane se demande s'il est possible de calculer l'aire de son hélice.

Après observation du dessin par le groupe, celui-ci s'aperçoit bien vite que l'hélice est représentée par 3 parties sur les 6, égales, qui partagent le cercle, soit la moitié.

QUESTION DE GRÉGORY (C.M.2)

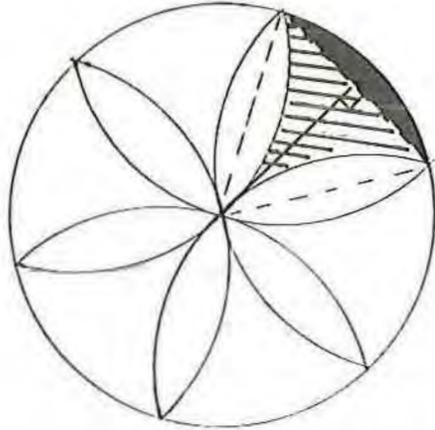
Peut-on trouver l'aire de la surface hachurée ?

fig. 1



Une recherche collective démarre alors. Après divers tâtonnements et fausses pistes, nous arrivons à la construction suivante :

fig. 2



1. Le segment en pointillés représente le rayon.
2. La partie sombre représente un demi-pétale.
3. Donc la partie hachurée (fig. 1) sera obtenue en enlevant au triangle (représenté en pointillés) 2 demi-pétales et en lui en ajoutant un, c'est-à-dire en lui enlevant un demi-pétale.

Il s'ensuit que l'algorithme est le suivant :

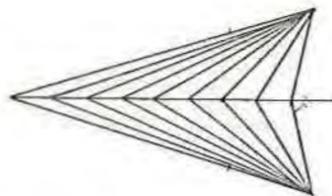
- Aire du cercle.
- Aire d'un triangle.
- Aire de 6 triangles.
- Aire de 6 demi-pétales.
- Aire de 1 demi-pétale.
- Aire de la partie hachurée.

Quand l'activité mathématique est aussi initiation à la démarche scientifique :

INITIATION A LA DÉMARCHE SCIENTIFIQUE

(Semaine du 7 au 14 janvier 1986)

David nous présente la recherche suivante :



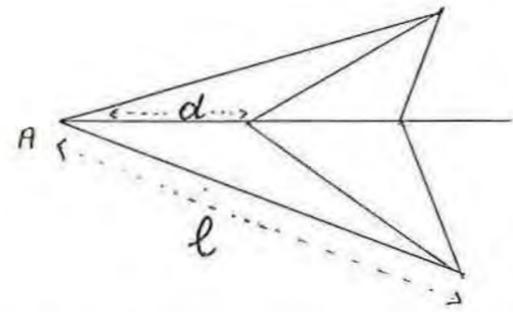
Il se demande combien on peut mettre de « flèches » dans la grande.

1° Chacun essaie alors sa propre construction et trouve un nombre de « flèches » différent du voisin.

2° Je demande aux élèves de chercher ce qui peut faire varier le nombre (de flèches) cherché.

3° 3 paramètres sont immédiatement trouvés :

- l'angle \hat{A}
- la longueur : l
- l'espace entre les pointes de flèches : d



Je propose alors de faire varier chaque paramètre en gardant les autres constants. Nous obtenons trois tableaux collectant les résultats obtenus ; chaque élève a choisi sa variable.

Remarque : Au passage, on aura revu la construction de la bissectrice d'un angle, demi-droite permettant la réalisation rigoureuse proposée par David.

Tableau 1 (variation de l'angle) :

l (cm)	d (cm)	\hat{A} (degrés)	Nom	nombre (flèches)
20	2	40	Sand.	9
		50	Car.	9
		60	Est.	8
		70	Cath.	7
		45	G. G.	9
		120	Dav.	4
		90	Joël	7

Tableau 2 (variation de la longueur) :

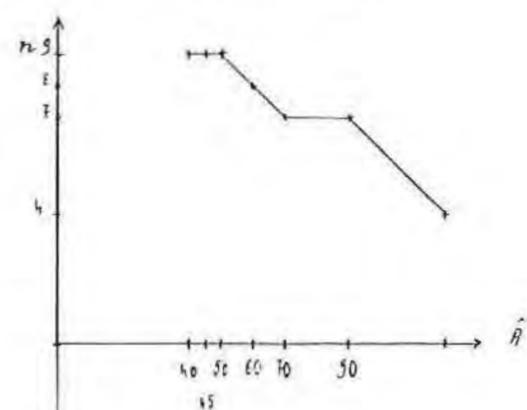
\hat{A}	d	l	N	n
65	2	30	G.G.	12
		10	D.G.	4
		20	Joël	8
		35	Sand.	14
		15	Car.	6
		25	Cath.	10
		40	Est.	17

Tableau 3 (variation de d) :

\hat{A}	l	d	N	n
		3	D.G.	5
		5	G.G.	3
		1	Joël	17
		7	Sand.	2
		4	Car.	4
		2	Cath.	8
		6	Est.	3

Je propose alors une représentation graphique de ces trois tableaux afin de mieux percevoir les variations.

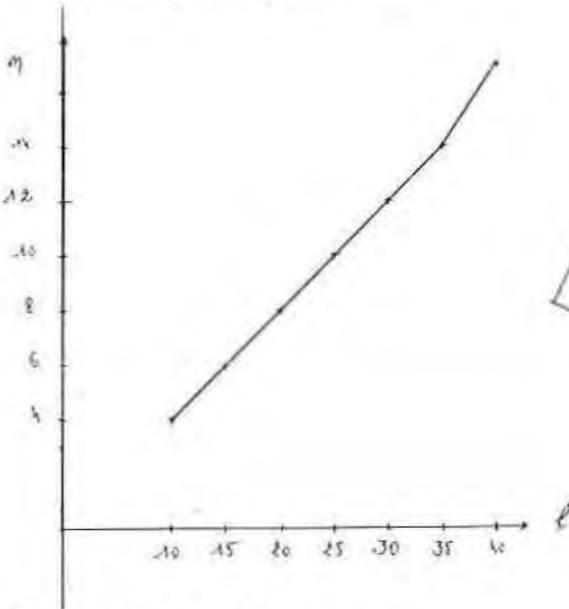
Graphique 1 (tableau 1) :



Le nombre de flèches diminue irrégulièrement en fonction de l'angle.

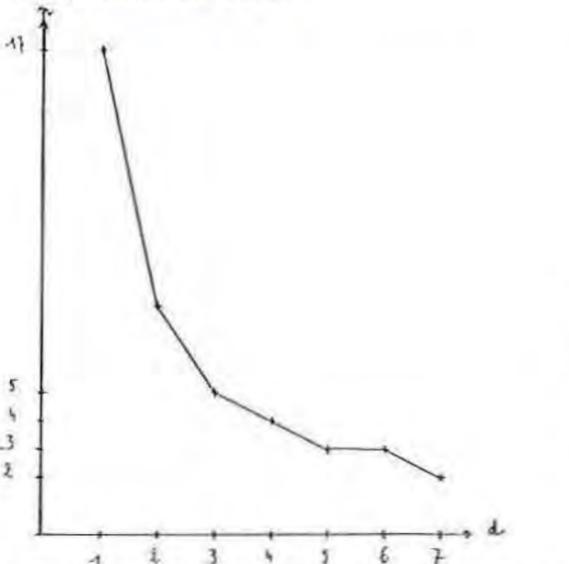
Graphique 2 (tableau 2) :

Le nombre de flèches augmente régulièrement avec la longueur.



Graphique 3 (tableau 3) :

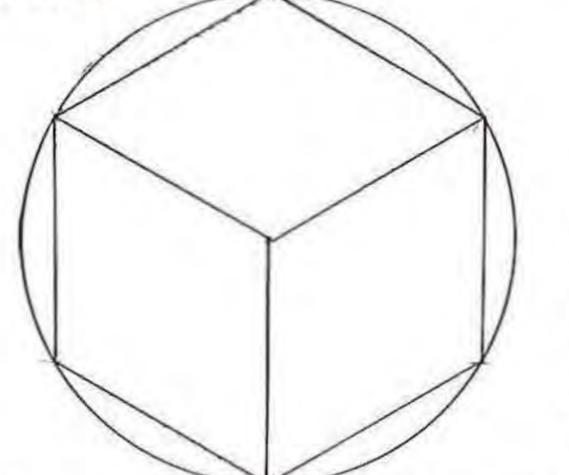
Le nombre de flèches diminue avec l'augmentation de d.



Ce travail a beaucoup passionné les élèves.

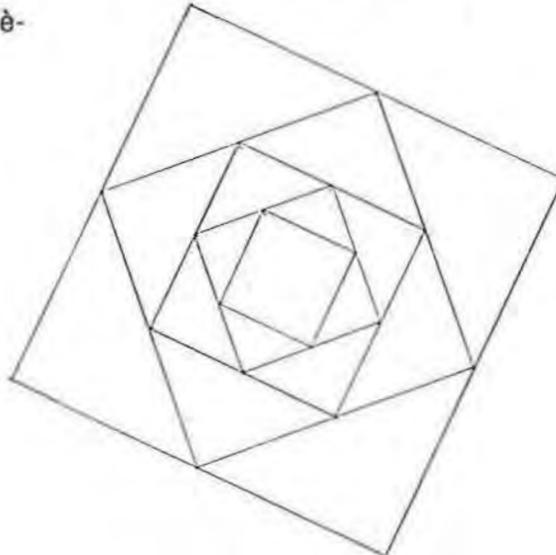
Quand une recherche rebondit plus loin : Sandrine a accolé 3 losanges construits à la manière de Stéphane.

UNE REPRÉSENTATION DU CUBE (par Sandrine - C.M.2)



Le rôle du maître, qui voit plus loin que l'enfant sur le chemin emprunté est de canaliser la recherche pour qu'elle ne reste pas stérile mais conduise à un morceau supplémentaire de connaissance ou de savoir-faire.

De Sébastien R - C.M.2



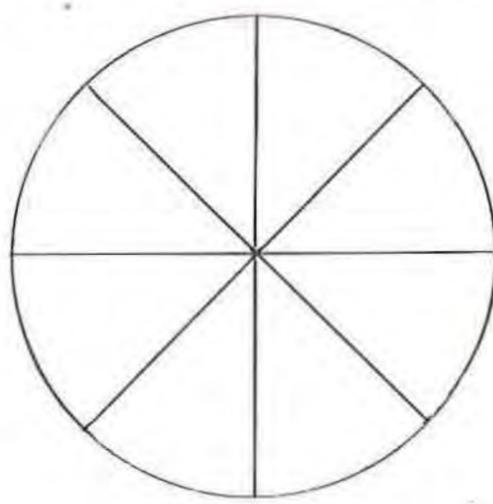
Carrés successifs obtenus en prenant le milieu des côtés des carrés précédents.

Tableau d'observation proposé par le maître :

Côté	Périmètre	Aire
10,95	43,8	119,90
7,7	30,8	59,29
5,45	21,8	29,70
3,8	15,2	14,44
2,7	10,8	7,29

Remarque : Les aires sont à chaque fois moitié du carré précédent.

Le rôle du maître est aussi d'apporter les connaissances théoriques et les conventions admises dans le domaine étudié.



« Je cherche combien on peut mettre de triangles dans un rond. » (Florence.)

Cette recherche est présentée au groupe du cours moyen qui, petit à petit, constate qu'un cercle contient un très grand nombre de triangles. Chacun essaie d'en construire un maximum mais s'aperçoit qu'il est gêné par l'épaisseur des traits.

Le maître : Dans un cercle on peut construire théoriquement une infinité de triangles. Ce ne sont pas des triangles (chacun a pu dire pourquoi). Les mathématiciens ont défini autour du centre des secteurs angulaires dont le

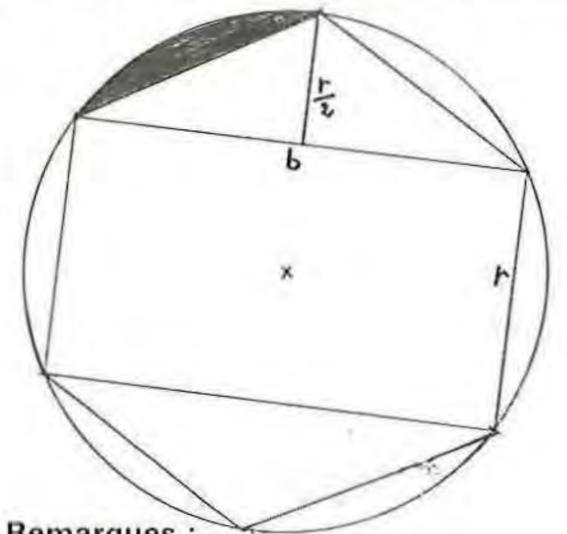
total en degrés vaut 360. Par déduction, l'angle droit mesure 90°.

Il arrive aussi que le maître, à partir d'un dessin associé à une question, par exemple, prenne une part plus importante dans une démonstration parce que la question est plus ardue et qu'il n'est suivi que par quelques élèves. On peut aller plus loin avec ceux qui le peuvent et qui ont besoin d'avoir une réponse à leur question.

« Est-ce qu'on peut trouver l'aire de la partie foncée ? » (David G.)



Recherche collective au cours moyen 2^e année : chacun propose ses idées.



Remarques :
 h (triangle) = $r/2$
 l (rectangle) = r
 b (triangle) = L (rectangle)

Démarche :
 $A(c)$ = Aire du cercle.
 $A(h)$ = Aire de l'hexagone (rectangle + 2 triangles).
 $A(6f)$ = Aire de 6 parties foncées = $A(c) - A(h)$.
 $A(f)$ = $A(6f)/6$.

Quelques outils proposés à l'atelier « maths » :

Ateliers-Maths

Géoplan — mesures capacité — balance — feuille de papier — mètre pliant/couture — boussole — cubes/petits carrés — F.T.C./nombres — sa tête — compas — équerre — allumettes.

Jacques QUERRY

● Le jeu au centre de la relation éducative

JOUER... EN MATERNELLE

Il est aujourd'hui banal de signaler le rôle capital du jeu dans le développement de l'enfant... et celui de l'adulte. La découverte d'une pratique en classe maternelle ne pouvait que me pousser vers une réflexion sur la place du jeu, son importance, sa fonction, dans la vie de mes élèves et dans la mienne propre. Une classe en maternelle, vous savez bien : des jeux d'imitation, des jeux de reproduction, des jeux « éducatifs », des jeux « à règles », des jeux « naturels », des jeux tous ensemble, des jeux solitaires... Le jeu au centre de la relation éducative, oui, oui...

LE JEU EST AU CENTRE DE LA RELATION ÉDUCATIVE

Le jeu et le rêve :

Il y a là une idée vraie. Jouer est un peu comme rêver : c'est rester hors du temps, hors de l'espace, c'est être détourné du concret. Le jeu est comme le rêve, éphémère, il ne donne pas d'œuvre durable ; il reste « en dehors », il est souvent secret et caché.

Le jeu et le plaisir :

Comment ne pas les dissocier ? Et pourtant, nous savons bien que le jeu nourrit le développement de l'enfant, que l'enfant ne joue pas pour apprendre mais apprend parce qu'il joue, que l'enfant joue sa vie. Cela devient sérieux...

Le sérieux du jeu :

Le monde ludique se détache du réel, l'enfant lui-même « se détache » et il découvre ainsi d'autres forces en lui ; ce détachement dessine sa personnalité, l'enfant grandit. C'est la propre initiative de l'enfant qui efface le reste du monde et non le devoir. C'est une copie du sérieux du travail. Le sérieux d'une activité pratique engendre des résultats concrets ; le sérieux du jeu enfantin engendre une affirmation de l'enfant, son originalité et son autonomie.

Le jeu et le travail :

En analyser les rapports permet de faire des choix dans le sens de l'éducation nouvelle (et de la pédagogie moderne) :

- le jeu donne une maîtrise de soi ;
- le jeu peut parfois éduquer les sentiments (dominer sa peur) ;
- le jeu est une épreuve : il annonce des tâches à accomplir, des obstacles à franchir ;

- le jeu est un serment à soi et aux autres ;
- le jeu est un engagement face à des consignes plus ou moins explicites ;
- le jeu permet une introduction au groupe social.

Il y a des constantes identiques au jeu et au travail. D'où le danger de considérer un mode/monde éducatif reposant sur l'un ou l'autre : Claparède, Cousinet, Montessori, Freinet et d'autres l'ont souligné. L'école n'est ni le jeu, ni le travail réel. C'est plus et moins que cela, c'est autre chose. Le travail scolaire est une passerelle du jeu au travail. Une éducatrice, par le jeu, entretiendrait un monde illusoire ; l'enfant joue parce qu'il ne peut pas travailler, il ne faut pas que ce substitut prenne la place de la réalité. Une éducation par le travail oublierait les qualités sociales et individuelles de chacun, issues du jeu. Un enjeu.

PASSAGE A L'ACTE...

ou, le jeu à règles, un moment pédagogique décidé par moi-même.

Les occasions ne manquent pas en maternelle de développer des thèmes. Pour certains d'entre eux, j'ai introduit la conception et l'utilisation d'un jeu à règles.

Une épidémie de varicelle a sévi dans l'école. Nous avons bien sûr beaucoup parlé de maladie, de soins, de docteurs. Les enfants ont pratiqué souvent, avec ou sans moi, des jeux d'imitation. C'est à ce moment là que nous avons réalisé le « jeu du malade ». Il aura permis aux enfants de s'investir :

a) d'un point de vue sensorimoteur :

- développer la finesse du geste ;
- s'orienter ;
- se tenir aux limites physiques du jeu ;
- fabriquer.

b) d'un point de vue socio-affectif :

- développer les contacts avec l'autre : choix de partenaires/adversaires, entente, collaboration ;
- accepter de contrôler l'autre et d'être contrôlé ;
- accepter le résultat, quel qu'il soit ;
- gérer des relations basées non plus sur l'affectif mais sur la règle.

c) d'un point de vue cognitif :

- maîtriser les symboles ;

- énoncer clairement la règle et savoir l'expliquer ;
- classer, ranger ;
- structurer le temps et l'espace ;
- anticiper.

Compétence voulue pour des enfants de moyenne section

« Maîtriser, sans adultes, un jeu à règles (type de l'oie) élaboré collectivement ». (Je ne décrirai pas ici la phase de construction du jeu).

Afin que cette compétence soit effective, l'enfant devra acquérir un certain nombre de capacités. Ces capacités demandées me permettent de définir des objectifs pédagogiques intermédiaires, précis, observables et évaluables pour chacun de mes élèves. Les observations et évaluations me permettent, s'il en est besoin, de construire des séquences pédagogiques (hors jeu) pour développer telle ou telle capacité non acquise ou mal acquise.

Capacités requises, objectifs pédagogiques intermédiaires

L'enfant doit :

- être capable de suivre un chemin tracé dans le sens des flèches ;
- être capable de reconnaître, nommer les 6 faces d'un dé à jouer ;
- être capable de se déplacer selon le chiffre énoncé, case après case ;
- être capable de mémoriser la consigne propre à chaque symbole du jeu ;
- être capable de déceler les erreurs de l'autre ;
- être capable de jouer à son tour, etc.

C'est selon cette même démarche que nous avons réalisé plusieurs jeux dans notre année. Un exemplaire reste à l'école, les enfants participent à la construction de leur propre jeu qu'ils emmènent à la maison.

Une démarche qui correspond me semble-t-il aux finalités et objectifs des Instructions officielles d'une part, aux finalités et objectifs d'un certain type de pratique pédagogique qui responsabilise l'enfant, le rend actif, critique, créateur d'autre part et qui met « en-jeu » l'adulte.

Jacques Suzat

Extrait du bulletin départemental du Groupe lyonnais de l'École moderne : « Frénésie ».)

DE L'EXPRESSION ÉCRITE A L'APPRENTISSAGE ORTHOGRAPHIQUE DES MOTS

SAVOIR ÉCRIRE NOS MOTS

« Je désire bien fort, à fin que tous, usques aux laboureurs, bergiers et porchiers puissent clairement escrire, puis que tous en ont besoing. »

Honoré RAMBAUD
Maistre d'eschole, 1578

« Tu copieras dix fois les mots. »

« Copie les mots... »

« Apprends les mots... »

Consignes de livre... consignes de fichiers...

Consignes et pratiques courantes de nos classes... et de classes que j'ai vu fonctionner dans d'autres pays... consignes qui ont été aussi les miennes jusqu'au jour où j'ai voulu comparer l'efficacité de deux techniques que j'utilisais : la copie et la visualisation. J'ai alors pris conscience que cet outil qu'est la copie, je le faisais utiliser aux enfants sans jamais avoir réfléchi à ce que pouvait être une méthodologie efficace de copie. Quand on observe les enfants, on voit bien que chacun a une stratégie, certains regardent le mot dans sa globalité et ensuite l'écrivent sans le regarder à nouveau ; d'autres copient lettre par lettre au prix d'un travail laborieux ; d'autres...

J'ai donc été amené à étudier de plus près la question et à rechercher une façon de copier efficace, rapide et simple. Et c'est ainsi qu'a commencé une longue aventure de recherche tâtonnante... qui a abouti à une méthodologie d'apprentissage orthographique par la visualisation/copie... et à une thèse de troisième cycle en Sciences de l'éducation démontrant du même coup que les praticiens — quoiqu'en disent encore aujourd'hui certains chercheurs patentés — peuvent mener une recherche, valide scientifiquement, sur le terrain de leur pratique et, encore, que des enfants de classe de perfec-

tionnement peuvent être eux aussi des enfants-chercheurs à la quête d'outils et techniques plus efficaces.

Dans le texte qui suit, j'essaie trop brièvement de donner les éléments essentiels de notre méthodologie : il n'est pas aisé de résumer cinq années de recherche et quelques 600 pages qui la décrivent, en quelques lignes. Il suffira peut-être de savoir que chaque élément a été pensé et repensé, discuté et expérimenté, selon la méthode expérimentale que Freinet lui-même souhaitait pour la création et l'affinement de nos techniques et outils.

UNE PÉDAGOGIE DE L'ORTHOGRAPHE

• Tenter de mettre en place des automatismes orthographiques

Comme Honoré Rambaud, j'ai estimé que les enfants de ma classe de perfectionnement, même s'ils étaient en échec massif, particulièrement en orthographe, devaient être dotés d'un outil qui leur permette de se passer d'une tutelle correctrice pour écrire. Il me fallait donc tenter de mettre en place des automatismes orthographiques car, en présence des mots nécessaires à leur expression, les enfants ont trois niveaux de comportement :

— Ils restituent sans effort ce dont ils ont besoin, grâce à leurs automatismes lexiques, graphiques et orthographiques.

— Ils recherchent, par la réflexion ou dans les outils mis à leur disposition (répertoires, dictionnaires, listes de mots...) et trouvent ce qui leur manque.

— Ils ne trouvent pas et ont recours à l'aide des autres, enfants ou adultes. C'est au premier niveau que j'ai situé les recherches que j'ai menées durant cinq

années, avec les enfants étroitement associés à la mise en place des procédures de recherche et aux évaluations, pour trouver une méthodologie efficace rapide et simple :

— « efficace », car il faut qu'un outil d'apprentissage soit efficace et que le succès conforte le désir d'apprendre des enfants, renforce leur volonté de réussir, et surtout, facilite leur expression écrite ;

— « rapide », car ils ne peuvent consacrer toute leur énergie et tout leur temps, à une activité qui pour moi demeure secondaire : c'est l'expression écrite qui est première ;

— « simple » afin que les moyens utilisés ne nécessitent pas un long tâtonnement avant de devenir opérationnels (1).

• Mettre au point une pédagogie de l'orthographe

Mettre au point une pédagogie de l'orthographe cela implique de répondre à trois questions principales :

1. QUOI APPRENDRE ? Quel est le contenu de l'apprentissage proposé ?

2. COMMENT APPRENDRE ? Quels sont les processus, moyens (techniques et outils) les plus appropriés pour atteindre l'objectif fixé ?

3. COMMENT ÉVALUER ? Comment saurons-nous (les enfants et moi-même) que l'objectif a été effectivement atteint ?

Suite de l'article en page 19.

(1) Nous offrons aux enfants de multiples outils d'apprentissage et parfois des discussions ont lieu pour savoir s'il faut, par des séquences spécifiques d'initiation, accélérer la prise en main de ces outils par l'enfant. Je suis pour ma part partisan de cette initiation organisée, le tâtonnement expérimental aura lieu alors au niveau du perfectionnement de l'utilisation. Il serait donc intéressant d'avoir des relations écrites de démarches d'initiation aux outils (fichiers - cahiers - techniques...)

Pour permettre aux enfants la fréquentation des peintres

Fréquenter les peintres, leurs œuvres...

On peut visiter des musées, des galeries d'art, voire un atelier si un créateur habite ou travaille dans la cité. Mais les conditions pour que de telles visites deviennent possibles ne sont pas toujours faciles à réunir.

Alors, et de toute façon, il y a les reproductions.

Mais pourquoi ces images parleraient-elles plus à l'enfant ou à l'adolescent que toutes les autres qui envahissent son environnement... Comment instaurer le dialogue ?

Chaque quinzaine, nous proposons aux utilisateurs du long couloir de la Section d'éducation spécialisée, une reproduction d'une œuvre peinte : Chagall, Miró, Klee, Kandinsky... Il s'agit d'une reproduction de grand format mise en valeur par un encadrement, un éclairage approprié et un accrochage sur un panneau qui est disposé en épi par rapport au mur du couloir, donc bien en évidence, bien visible.

Cette quinzaine, c'est la reproduction d'une œuvre de Paul Klee qui est proposée. Il s'agit de « Senecio ».

Voici le déroulement d'une séance d'expression écrite à partir de « Senecio » dans la classe de première année (6^e) de la Section d'éducation spécialisée.

1 Nous baïssons les volets pour créer dans la salle de classe une ambiance propice au recueillement. Le tableau est suspendu au mur devant les élèves, éclairé par une rampe lumineuse au néon.

Nous restons un bon moment ainsi, sans parler, à regarder. Je demande aux élèves de faire attention aux mots qui leur arrivent dans la tête.

Puis on prend un cahier pour inscrire d'abord les mots isolés, les mots tout seuls, puis les phrases, les expressions, les idées.

Toujours la pénombre et le silence.

Maintenant, nous regardons la reproduction en pensant au personnage : on aurait envie de lui demander des choses, non ?

Chacun va inscrire toutes les questions qu'il aimerait lui poser, ce qu'on voudrait savoir de lui, connaître, comprendre.

2 Après un temps de recherche individuelle nous travaillons en commun au tableau.

— Je leur demande de dire tous les mots qui leur sont venus à l'esprit. Je les inscris très vite au tableau sans faire aucun tri : tous les mots sont reçus et notés, qu'ils aient un rapport évident ou lointain avec la reproduction. — A partir de là, nous cherchons ensemble à faire des associations en pêchant dans la liste de mots.

La recherche est orale ; moi, je note tout au tableau (*mannequin immobile, marionnette abandonnée, etc.*)

Ces mots et ces expressions vont leur être très utiles pour écrire des textes plus tard... Le vocabulaire disponible devant

leurs yeux provoque des idées et débloque ceux qui écrivent très mal.

— Toujours au tableau (qui est maintenant presque rempli...) je note toutes les questions qu'on peut poser au personnage, souvent en les formulant moi-même lorsqu'un élève n'arrive pas à le faire tout seul.

3

Retour à la recherche individuelle, silencieuse.

Je leur indique des pistes :

On choisit une question au tableau et on imagine les réponses que pourrait nous donner le personnage...

Les réponses peuvent être des nouvelles questions.

Ou alors, c'est le personnage qui prend la parole pour répondre et le texte devient dialogue.

Ceux qui ne peuvent entrer dans ce jeu de questions-réponses peuvent imaginer une histoire à partir du personnage.

Tout le monde écrit.

Je les laisse chercher aussi longtemps que je vois les stylos en activité.

4

Au bout d'un temps qui varie selon les jours, l'inspiration..., chacun lit telles quelles ses productions.

On cherche quels mots n'ont pas encore servi, quelles questions au tableau sont restées sans réponse.

... et on se remet encore une fois à l'écriture...

pour compléter, rectifier.

Pour la correction, je les appelle à tour de rôle. Je corrige les fautes, réécrit les mots, barre les mots inutiles, rajoute ici et là un mot pour préciser, améliorer, relier (c'est l'assaisonnement !...)

Pendant ce temps, le reste de la classe copie le poème de la semaine...

Les textes corrigés sont présentés « au propre » sur des fiches de classeur que je ramasse pour effectuer le tri en « pêchant » si possible un peu quelque chose chez chacun. Ce tri permet de recomposer un ou plusieurs nouveaux textes qui sonnent bien, où chacun peut trouver un bout de son écrit, une part de ce qu'il a personnellement apporté.

Et tout le monde est content.

Danièle BROGLY

La classe peut alors proposer son texte pour une parution dans le journal interne de la S.E.S. Ce journal dont la surface de chaque numéro est limitée à un recto-verso au format A4, paraît dès qu'il y a une production à diffuser. Ainsi, le numéro 5 de DIRECRIRE diffuse, dès le surlendemain, le dialogue des élèves de première année avec Senecio de Klee. Chaque élève, chaque enseignant de la Section en reçoit un exemplaire.

Alors que DIRECRIRE est distribué aux élèves, la reproduction de Klee est toujours exposée dans le couloir, à la disposition des classes qui voudraient la prendre dans leur salle

pour en faire, à leur tour, une lecture peut-être stimulée par ce qu'en ont dit les élèves de première année... Mais il est évident que toutes les classes ne sont pas prêtes à y réagir de la même manière. Tout dépend des travaux en cours, de la disponibilité aux apports extérieurs, de la place donnée au sensible, de l'entraînement à dire et à écrire...

S.E.S. du collège Charles Walch
14, rue Jean Flory - 68800 Thann



Dans votre école, dans votre classe ?

Que faites-vous dans votre école, dans votre classe, pour permettre aux enfants la fréquentation des peintres ? Il serait intéressant de dresser un inventaire des initiatives, petites ou grandes, pour nous donner des idées ou en susciter de nouvelles. Ainsi, Anne-Marie Mislin nous écrit :

Mon bureau est recouvert d'une plaque de verre sous laquelle je glisse des reproductions de peintures et des poésies, format carte postale. Tous les mois, je change l'exposition. Les enfants tiennent beaucoup à ce truc. J'ai également un classeur avec des reproductions de peintures qu'ils peuvent consulter.

C.P.-C.E.1, école d'Ottmarsheim (Haut-Rhin)

(B.T. n° 971 - Les volumes, p. 17) ▶

Chaque année, je demande aux enfants et aux parents de ne pas jeter les vieux calendriers, mais de les apporter à l'école. Je me suis ainsi constitué une collection d'œuvres d'art à bon marché.

Claire VUILLEQUEZ (25)

Il n'est pas facile de trouver des reproductions à des dimensions convenables pour une lecture collective et à des prix raisonnables. Il serait peut-être utile de nous communiquer des adresses d'éditeurs et des références et d'une manière générale de dire les pratiques et la manière dont les difficultés sont résolues. Merci de nous écrire. Vos réponses nous permettront de revenir sur ce sujet en apportant une aide à tous ceux qui souhaitent permettre à leurs élèves de découvrir les richesses de la peinture.

L. BUSSLER

(B.T. n° 983 - Collages, p. 6) ▶

Extrait de « Chantiers pédagogiques de l'Est ».



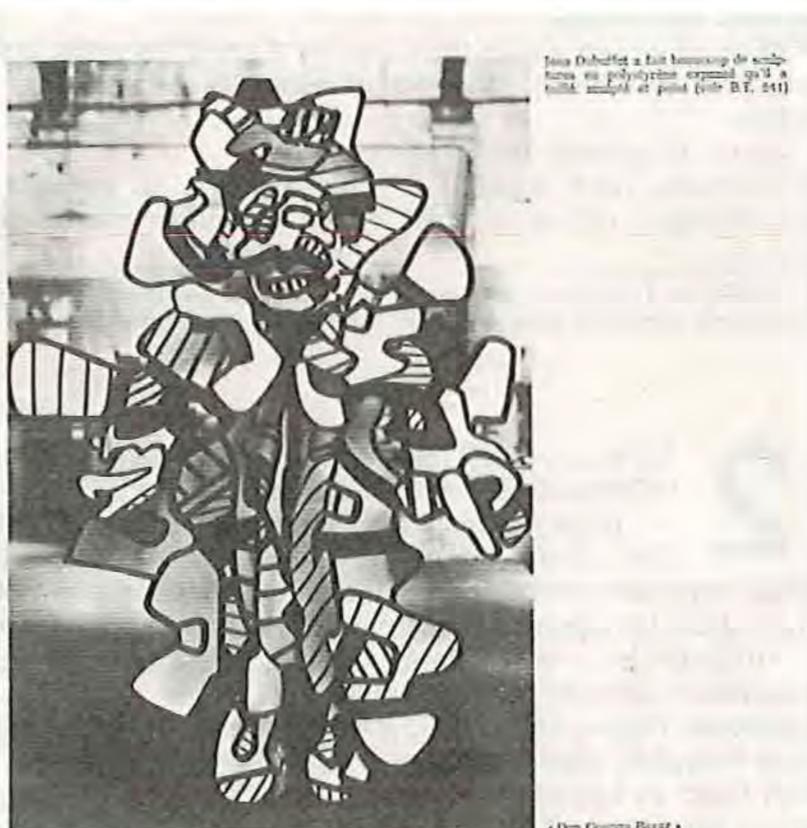
Fernand Rolland réalisant un collage

Fernand ROLLAND peint à partir de collages...

Comment faites-vous vos collages ?

FR. - Sur une plaque de contre-plaqué ou une toile, je marouffe* une feuille de papier kraft, c'est-à-dire que je la colle impeccablement et sans rides. Sur ce support, je fais une composition** avec d'autres papiers. Pour les transparences, je prends des papiers fins : papier japonais, chinois, de pâtisseries, etc. ; pour les opacités, j'utilise du papier plus épais : papier de boucher, coupures de presse. Quand tout est collé, je peins. Je passe d'abord la couleur dominante — ici, le bleu — sur toute la plaque ou la toile. Je laisse sécher cinq à six heures. Je prends une éponge trempée dans l'essence et je la passe sur tout le tableau pour bien imprégner et laver. Tout le bleu pénètre. Je pose alors ma plaque sur le chevalet et je peins comme une autre peinture.

* Marouffe : le marouffe est une colle très fine faite à partir de résines de caoutchouc à l'huile. Mélanger comme à l'habitude la colle ou la colle d'un tableau sur une toile blanche, sur un panneau de bois, sur un mur.
** La composition d'un tableau, c'est la façon d'organiser les éléments, de les mettre en place selon son inspiration.



Jean Dubuffet a fait beaucoup de sculptures en polyéthylène expansé qu'il a collées, sculptées et peintes (voir B.T. 511)

• Dan Cozma Bozart •

Mathématique - Libre recherche en ateliers

Organisation matérielle de la classe (S.E.-C.P.-C.E.1)

1 DESCRIPTION ET UTILISATION DES ATELIERS

a) Orientation :

C'est le dernier né des ateliers et celui qui a eu un succès discret mais surprenant.

Matériel :

- 3 boussoles type Sigma ;
- des cartes du village au 1/10 000 (au moins une par enfant) ;
- des calendriers P et T (carte du département) ;
- des cartes Michelin.

Utilisation. J'ai constaté :

1° qu'en fin d'année, après deux mois d'existence, presque tous les enfants avaient en leur possession une carte du village sur laquelle ils avaient repéré l'école, leur habitation et autres points connus d'eux ;

2° qu'ils se sont communiqué leurs connaissances, entre eux, sans intervention de ma part, et chaque fois qu'un enfant identifiait un point de la carte, cette identification était très vite assimilée par les autres ;

3° que le reste du matériel a été très peu utilisé. Pour l'information, j'ajoute que je possède deux matrices de cartes, l'une concernant l'ensemble de la commune, l'autre le village lui-même et je peux donc photocopier autant que nécessaire des exemplaires sur lesquels les enfants peuvent écrire, colorier, etc.

Vous pouvez vous procurer ces matrices en contactant les services de l'équipement dont dépend votre commune.

b) Ordinateur :

Il m'a permis de présenter des logiciels et d'initier des enfants à leur utilisation (mise en service de la machine, découverte des menus, etc.).

Matériel :

- Un T07/70 et des logiciels du G.L.E.M. ou des logiciels du commerce revus et corrigés.

Utilisation :

Les enfants étaient par équipe de deux et les échanges qu'ils avaient ont souvent été très fructueux.

En regardant le planning de l'année, j'ai remarqué que c'est un atelier qui a été toujours choisi dès les premières demandes lors des séances d'organisation.

c) Balance :

Matériel :

- Une balance Roberval, des poids laiton, des poids fonte, des tubes lestés, une balance plastique utilisée pour la numération ;

- un cahier format maternelle pour noter les recherches.

Utilisation :

Beaucoup de manipulation de poids. Ils ont souvent été dessinés grandeur réelle sur le cahier. Nous avons déchiffré les écrits (kg, hg, g) qu'ils comportaient. La relation entre gramme et kilogramme est revenue souvent.

Toutes les expériences ont été représentées sur le cahier et nous avons ainsi gardé une trace du travail de l'année.

La balance numérique a aussi été utilisée pour des comparaisons de nombres.

d) Petits objets :

Matériel : éléments de plastique de formes et de couleurs variées.

Utilisation :

- reconnaissance de formes, de couleurs ;
- composition de formes (maison, bonhomme, arbres) ;
- classement par couleurs, par formes. Suites répétitives répondant à des règles de plus en plus complexes.

A la fin de chaque séance, la représentation du travail dessiné est présentée à la classe. J'ai surtout exploité les erreurs de raisonnement ou les anomalies dans la représentation graphique pour faire progresser la réflexion.

e) Pendules :

Matériel :

- deux vieilles pendules dont on fait tourner les aiguilles à la main ;
- des fiches photocopiées représentant des cadrans avec seulement un point à l'emplacement des chiffres.

Utilisation :

Principalement la manipulation des aiguilles. La découverte du cadran et des chiffres. Les enfants ont ensuite dessiné des pendules et ont représenté des heures en positionnant les aiguilles.

Comme pour les suites, j'ai surtout utilisé les erreurs pour faire progresser les enfants (placer les chiffres, nommer les



Références personnelles :

nombres, position de la grande aiguille, notions d'heure, de minutes, etc.).

f) Machines à calculer :

Matériel :

— Trois calculettes de provenances diverses.

Utilisation :

Découverte de la machine. Mise en œuvre. Essais d'opération. Tout travail était noté sur feuille et expliqué à la classe en fin d'atelier.

Bilan : découverte des chiffres utilisés par les machines. Opérations particulières (100 + 100, 1 000 + 1 000, etc.). Approche de la soustraction pour certains seulement.

g) Structures :

Matériel :

— boîte de jeu du même nom. L'enfant dispose :

1. de cubes comportant 2 faces bleues, 2 faces rouges et 2 faces jaunes ;

2. d'une série de fiches représentant des volumes qu'il doit reconstruire ;

3. d'une série de fiches représentant les projections des volumes à reproduire.

Utilisation :

Seule la première série a été utilisée.

Invention d'un volume et essai de dessin sur le papier. Chaque fois les règles de la représentation ont été expliquées et nous avons mis en évidence les incohérences par rapport au projet initial de l'enfant.

h) Quadrillage :

Matériel :

— cinq boîtes d'éléments plastiques permettant de réaliser des quadrillages divers (matériel Scolavox) ;

— des fiches photocopées sur lesquelles j'ai tracé les lignes principales de la matrice du quadrillage pour que l'enfant puisse redessiner avec des repères.

Utilisation :

L'enfant construit d'abord son quadrillage avec les éléments plastiques, puis il le dessine sur sa fiche. Il reste ensuite à comparer les deux.

i) Mesures :

Matériel :

— ficelle, ciseaux, mètres à ruban, double-mètre de maçon, décimètre, règle graduée ;

— un cahier grand format pour noter ce qu'on a mesuré.

Utilisation :

Avec un des objets du panier « mesure », les enfants ont essayé de mesurer des objets ou du mobilier de la classe.

Bilan :

Nous avons surtout exploité les erreurs de manipulation. Comment mesurer avec une ficelle, connaissance des divers instruments, notion du 0, différence entre les mètres et les centimètres, lecture des graduations, etc.

j) Planches à clous :

Matériel :

— six planches carrées de 30/30 plantées de clous espacés de 3 cm dans les deux sens ;

— une boîte d'élastiques ;

— des grilles photocopées représentant la planche avec l'emplacement des clous.

Utilisation :

1° l'enfant trace un dessin avec les élastiques puis essaie de le reproduire sur la feuille ;

2° à partir d'un motif assez simple (inventé par l'enfant) je lui demande alors de le reproduire sur l'ensemble de la surface pour obtenir une décoration. Ensuite, essai de reproduction dessinée sur la grille.

Bilan :

Pour l'appréciation du travail, j'ai prévu des cases à cocher sur la grille (reproduction fidèle, approximative, erronée mais en rapport avec le modèle, sans rapport avec le modèle, etc.)

k) Dominos :

Matériel :

— une grosse boîte contenant plusieurs jeux de dominos.

Utilisation :

Observation des dominos, classement, somme des points, etc.

Bilan :

Les enfants ont manipulé surtout à partir du nombre de points dans chaque demi-face (reconnaissance des nombres de 1 à 6). Certains ont essayé de les ordonner par ordre croissant et/ou décroissant.

l) Dés à jouer :

Matériel :

— une boîte de dés à jouer.

Utilisation :

Très diverse, depuis le dessin des faces jusqu'à la recherche statistique pour savoir quel nombre sort le plus souvent. Quelques recherches sur la somme (avec deux ou trois dés).

m) Cartes à jouer :

Matériel :

— lots de jeux de cartes très divers et souvent incomplets mélangés dans une grosse boîte.

Utilisation :

Très diverse (couleur, type, taille). Observation de la symétrie à partir du dos de certaines cartes. Notion recto-verso et tranche.

n) Loto :

Matériel :

— un jeu de loto avec cartes et jetons.

Utilisation :

Découverte des nombres en essayant de remplir des plaques. Essai de classement avec les jetons.

2

BILAN GÉNÉRAL

La description de chaque atelier est succincte car il n'est pas possible ici de faire revivre toutes les discussions que nous avons eues après chaque séance.

Je rappellerai seulement qu'il n'y a pas eu d'exploitation systématique des ateliers mais plutôt une imprégnation lente et progressive des découvertes (positives ou négatives) en fonction de la disponibilité des enfants.

Chaque séance a donné lieu à un bilan sous forme d'une grande feuille qui nous a permis de fréquents retours en arrière.

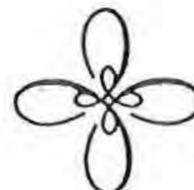
Certains ateliers ont été plus demandés que d'autres mais le tableau de régulation mis en place en début d'année a parfaitement rempli son office.

Au dernier trimestre, les enfants ont beaucoup utilisé le matériel chaque fois qu'ils disposaient de temps en dehors des séances organisées.

J'ai la sensation de disposer d'un outil cohérent et structuré que je remettrai en place dès le début de l'année.

J'attends vos remarques ou vos expériences pour l'améliorer encore et pourquoi pas, étendre la démarche à d'autres activités non mathématiques.

Roger BEAUMONT



SAVOIR ÉCRIRE NOS MOTS

(Suite de l'article p. 14)

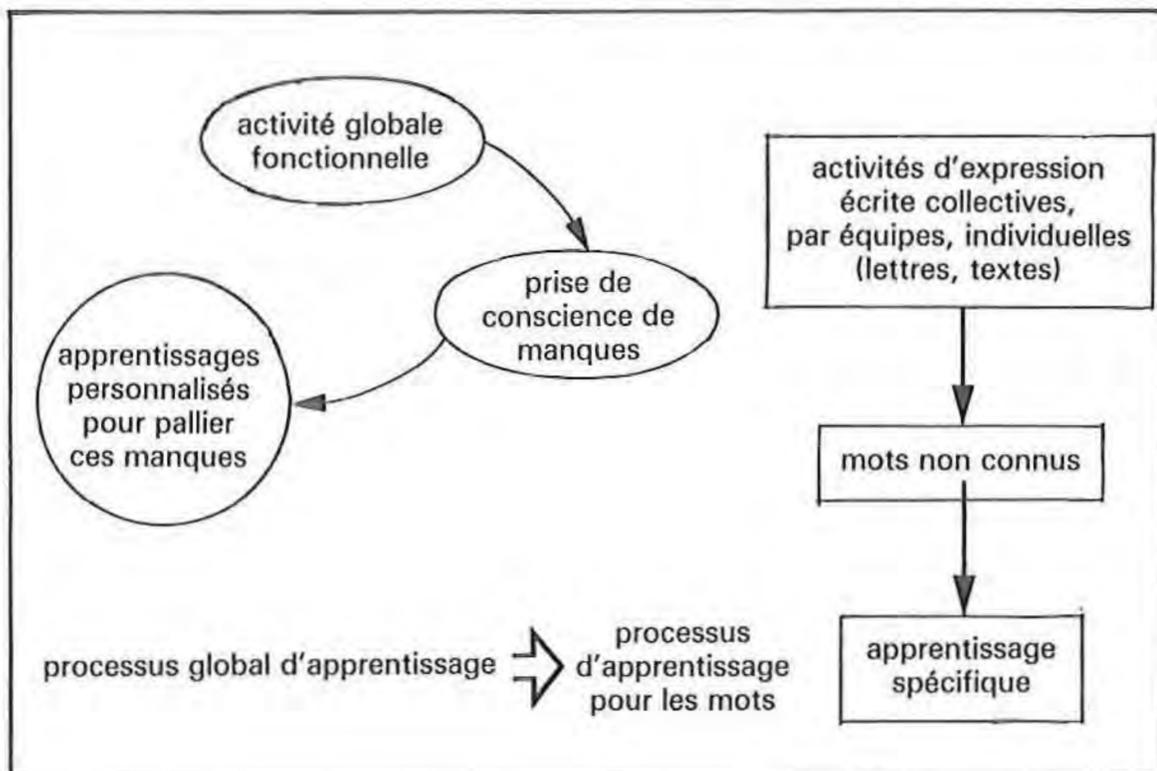
I. QUOI APPRENDRE ?

Parmi les 250 000 mots de la langue française, lesquels choisir ? La solution la plus simple aurait été, en s'appuyant sur les travaux de Buyse et de ses collaborateurs (2) et ceux de Ters, Mayer et Reichenbach (3), de déterminer un programme personnel pour chaque enfant, en fonction de son niveau, mais l'expérience m'avait appris qu'il est difficile de déterminer les capacités réelles d'ap-

prentissage de mes élèves et, d'autre part, il m'a paru important de vérifier si le classement établi par ces chercheurs correspondait aux difficultés de fait rencontrées par mes élèves.

J'ai pensé que la **cohérence nécessaire**, avec le processus global d'apprentissage qui est celui de ma pratique de pédagogie Freinet, impliquait que chaque enfant apprenne ses mots et les nôtres :

- mots de son vocabulaire actif écrit ;
- mots familiers de son langage oral ;
- mots du vocabulaire commun à la classe.



L'objectif ayant été limité, encore fallait-il le hiérarchiser :

— Quels mots apprendre d'abord ?

— Est-il préférable de commencer par les plus fréquemment employés ?

Mais alors, quel ordre de fréquence employer :

• celui du Vocabulaire Orthographique de base de Ters ?

• le nôtre (ce qui nécessitait d'en établir un pour la classe, ou pour l'école... après un essai, j'ai abandonné faute de temps) ?

• celui de chaque enfant (impossible de l'établir dès le début de l'année) ?

— Vaut-il mieux commencer par les plus faciles ? Mais quels sont les plus faciles pour chaque enfant ? Peut-on s'appuyer sur l'échelle Dubois-Buyse pour le déterminer ?

— Faut-il se contenter de prendre les mots dans l'ordre de leur apparition dans nos activités et d'établir une liste

personnelle par ordre chronologique ?

Les différentes observations que j'ai menées pendant cinq années, les calculs et les analyses statistiques que j'ai faits, m'ont obligé à contester à la fois les positions officielles de la circulaire du 14 juin 1977 (les mots peuvent être classés en ensembles de difficulté croissante), et les manuels qui s'appuient sur l'échelle Dubois-Buyse : pour pouvoir proposer à **chaque enfant** ce qui lui est possible d'apprendre, il ne semble pas envisageable de s'appuyer sur l'échelle Dubois-Buyse. J'en arrive donc à l'hypothèse (qu'il faudrait vérifier dans d'autres classes) que la difficulté d'acquisition d'un mot est liée plus à l'enfant qu'au mot lui-même, nous pourrions parler de « difficulté personnalisée » ou de « facilitation personnalisée ». La seule conclusion pratique qui en a découlé c'est que pour savoir si un enfant est capable d'apprendre un mot, qu'il utilise dans son langage usuel, il faut le mettre en situation d'essai. Et j'ai considéré que s'il ne réussit pas, après deux réapprentissages, le mot est trop difficile pour son niveau actuel de maturation.

Cette constatation remet bien sûr en cause les méthodologies d'apprentissage qui prévoient de faire apprendre seule-

ment les mots prévus dans l'échelle Dubois-Buyse et classés par âge.

II. COMMENT APPRENDRE ?

Deux voies principales m'apparaissent pour arriver à créer chez les enfants les automatismes qui rendraient leur expression écrite plus aisée et plus autonome : — soit des pratiques fondées sur l'existence de séries analogiques ou d'ensembles orthographiques, conduisant progressivement l'enfant à une compréhension et une maîtrise du système graphique (4) ;

— soit des pratiques destinées à mémoriser chaque mot considéré comme une structure graphique originale, par un apprentissage direct intentionnel utilisant visualisation et copie, ou par un apprentissage incident, les mots étant insérés dans des jeux ou des exercices divers.

La solution des « séries orthographiques » ne me paraissait pas convenir au niveau de réflexion et d'acquisition de mes élèves et ne pouvait être efficace qu'à long terme ; or il était nécessaire que des résultats tangibles immédiats viennent conforter le désir d'apprendre et les efforts consentis. Il faut de nombreuses manipulations de la langue écrite, de fréquentes recherches et découvertes, avant que ne se manifeste à l'esprit de l'enfant l'existence de lois orthographiques. Et pour être fructueuses ces recherches nécessitent la possession d'un stock de mots en mémoire et la capacité de dégager des lois, ce qui n'existe pas au départ chez les enfants de ma classe qui se situent au niveau C.P.-C.E.1.

La solution des exercices et des jeux n'était pas conciliable avec une organisation personnalisée des apprentissages, car il m'était impossible de préparer, chaque jour, des fiches personnalisées pour chacun des enfants. Cette pratique peut se concevoir pour l'apprentissage de mots communs. Par ailleurs, elle n'est pas économique sur le plan du temps d'investissement.

J'ai donc opté pour l'apprentissage direct des mots, les recherches sur la mémoire montrant d'ailleurs qu'elle est plus efficace qu'un apprentissage indirect.

Après une étude expérimentale comparative entre l'efficacité de la copie et celle de la visualisation, une étude sur le développement des capacités de mémorisation visuelle par notre pratique, de nombreux tâtonnements pour mettre au point une situation d'apprentissage, notre recherche a abouti à un ensemble méthodologique complet qui organise l'activité fonctionnelle globale d'expres-

(2) Ters (F.), Mayer (G.), Reichenbach (D.), « L'échelle Dubois-Buyse d'orthographe usuelle française », Neuchâtel, Ed. Meisseiller, 1964, diffusion O.C.D.L.

(3) Ters (F.), Mayer (G.), Reichenbach (D.), « Vocabulaire orthographique de base », Neuchâtel, Ed. H. Meisseiller, 1964, diffusion O.C.D.L.

(4) Thimonnier (R.), « Pour une pédagogie renouvelée de l'orthographe et de la langue française », Paris, Hatier, 1974.

Vial (J.), « Pédagogie de l'orthographe française », Paris, P.U.F., 1970.

sion écrite, prend en compte les manques individuels ou collectifs constatés et y remédie avec une efficacité certaine.

Nous avons pu dégager un certain nombre de principes :

— ne pas faire apprendre des mots déjà connus : principe de bon sens qui est transgressé par toutes les méthodes qui font apprendre à tous les enfants de la même classe les mêmes listes de mots ;

— ne faire apprendre orthographiquement un mot que lorsqu'il est parfaitement identifié sur les plans sémantique, auditif et visuel et correctement prononcé ;

— utiliser une stratégie de mémorisation progressive : de la reconnaissance à la copie, de la copie à l'évocation ; ne faire copier le mot que lorsqu'il est reconnu (5) ;

— il est aussi aisé de retenir des groupes de mots et de courtes phrases que des mots isolés, ce qui conduit à une économie de temps et d'énergie (6).

Au niveau de la technique de copie, nous avons mis au point une méthodologie simple et efficace, utilisable non seulement pour la mémorisation des mots, mais pour toute autre mémorisation de texte écrit, ainsi que pour toute transcription. J'ai tenté de comprendre, à travers les travaux de différents chercheurs, l'action de l'acte de copier et de le rendre plus efficace par une association avec la visualisation et la prononciation. D'autres recherches seraient nécessaires pour accroître l'efficacité et affiner la technique.

III. COMMENT ÉVALUER ?

L'évaluation se fait par dictée, afin que les enfants puissent se rendre compte aisément de leurs acquis, en mémoire à court terme et en mémoire à long terme. Ce moyen permet d'entreprendre immédiatement les réapprentissages des mots oubliés. Mais mon objectif étant que soit atteinte une orthographe correcte au cours de l'écriture spontanée des textes et des lettres, ce moyen ne permet pas de vérifier si l'apprentissage a été efficace à ce niveau. Je n'ai pas pu trouver un moyen pour cette évaluation, car la plupart des mots non connus ne sont utilisés qu'une ou deux fois durant l'année et, par ailleurs, il faut offrir à l'enfant un moyen rapide de constat.

• Notre méthodologie ne peut être que particulière

La méthodologie mise au point, comme tout résultat d'une recherche-action menée par l'instituteur lui-même sur son propre terrain, ne peut être que singulière, particulière, car elle est l'aboutissement de nombreux tâtonnements où

(5) Je me suis ici appuyé sur les travaux de Piaget et Inhelder : Piaget (J.), Inhelder (B.), « Mémoire et intelligence », Paris, P.U.F., 1968.

(6) Ce qui est confirmé par des recherches sur la mémoire.

les observations cliniques, l'analyse des difficultés et des conflits, les propositions des enfants, mes propres réflexions, mes lectures, mes débats avec les uns et les autres, ont joué un rôle aussi important que les études expérimentales. Nos résultats apportent cependant des solutions et, surtout, des pistes de réflexion. Chacun, en fonction de ses objectifs, des enfants qu'il a dans sa classe, doit obligatoirement procéder à une adaptation et, ainsi, avec ses élèves, faire œuvre de création. L'observation montre d'ailleurs que la réussite est due, souvent, au fait que les enfants et l'enseignant sont insérés dans un processus de recherche, et que les mêmes pratiques transférées ailleurs perdent de leur efficacité.

Plusieurs classes, de différents niveaux ont utilisé, donc adapté, notre façon de faire, et il serait intéressant que nous puissions en établir un bilan. Je les invite donc à me faire parvenir leurs propres méthodologies.

UN ENSEMBLE MÉTHODOLOGIQUE

I. LE TEMPS DE L'EXPRESSION

Ce temps s'inscrit dans un principe de base : l'expression est première et primordiale, les problèmes de correction orthographique ne doivent en aucun cas venir freiner l'expression.

Il est évident qu'en demandant aux enfants d'écrire, avec simplement leurs automatismes orthographiques, sans se soucier des erreurs, ils utilisent des graphies incorrectes et que ce fait est souvent critiqué :

« Ne laissez pas les enfants écrire avec des mots qu'ils ne connaissent pas, ils s'habitueront à ces graphies erronées et vous ne parviendrez plus à faire mémoriser les graphies correctes. »

Or, cette affirmation fort courante n'a jamais été justifiée par une étude approfondie du problème, sur le plan expérimental et sur le plan clinique. Nos propres observations tendent à montrer au contraire que les erreurs disparaissent au fil des copies motivées et des apprentissages.

Chaque enfant a un cahier sur lequel il peut écrire aussi rapidement qu'il le veut, au fil de sa pensée et de la construction des phrases qui l'expriment, sans tenir compte de la calligraphie (il doit simplement pouvoir se relire) ni de l'orthodoxie orthographique (il écrit avec les matériaux mémorisés et utilise éventuellement un code d'orthographe simplifié, lorsqu'il doute de l'écriture d'un mot, mais savoir qu'on ne sait pas c'est déjà être à un stade avancé de la réflexion orthographique.) (7)

(7) « Il peut écrire » doit être entendu dans le sens de liberté. S'il veut rechercher des mots dans des répertoires, des dictionnaires, ou tout autre outil mis à sa disposition, il en a bien sûr le droit... une liberté ne doit pas se transformer en contrainte.

II. LE TEMPS DE LA RÉFLEXION

Si l'enfant veut communiquer sa pensée par écrit, alors il doit assurer une mise au point au niveau du contenu et au niveau de la syntaxe et en passer par le code commun orthographique, toute altération subie par les éléments graphiques (orthographe ou écriture) rend en effet plus difficile la reconnaissance des mots, donc la compréhension du message. Or, je considère, et ceci constitue une éthique de la communication écrite, qu'il revient à celui qui écrit de faire l'effort nécessaire pour que le lecteur puisse lire avec facilité et plaisir son texte, ce dernier ne doit pas être obligé de se transformer en déchiffreur d'hiéroglyphes pour comprendre.

L'enfant retranscrit son texte sur une feuille, en sautant deux lignes. Il procède, s'il le peut, à une mise au point sur le plan des idées, de la syntaxe et du vocabulaire, l'accès à ce stade étant très lent et très progressif.

Dans un deuxième temps, ou simultanément, il essaie de corriger les mots dont il doute sur le plan orthographique, en se servant des différents outils mis à sa disposition (répertoires, liste de mots, dictionnaires). Il peut aussi avoir recours à ses camarades, s'il ne trouve pas seul : l'entraide est obligatoire et a été codifiée par le conseil de coopérative.

Il peut aussi venir me trouver : suivant son niveau je lui signalerai simplement les erreurs oubliées ou je l'aiderai à les chercher dans ses outils. Les corrections se font sur la première ligne laissée disponible.

Après cette tentative de mise au point et de correction personnelle, la mise au point définitive se fait avec moi, ma part étant ici aussi modulée en fonction du niveau de l'enfant.

Je retranscris totalement le texte sur la deuxième ligne laissée disponible, afin que l'enfant visualise aisément les mots avant la copie (8), et je vérifie qu'il identifie bien (mémoire de reconnaissance) l'ensemble du texte (9).

III. LE TEMPS DES APPRENTISSAGES

Lorsque l'enfant vient faire corriger son texte, je parle avec lui des manques qui apparaissent et je lui propose des séquences d'apprentissage concernant le code grapho-phonétique ou l'orthographe grammaticale.

(8) J'insiste sur cette retranscription qui facilite la visualisation des mots et leur copie par l'enfant. Je ne touche jamais au texte initial de l'enfant sur son cahier de textes. Il en extrait ceux qu'il désire pour être communiqués par écrit, les autres, je ne les vois que s'il veut bien me les montrer ou me les lire.

(9) La copie de mots non reconnus reviendrait à dessiner des graphies, ce qui ne me semble pas permettre leur mémorisation.

Je transcris les mots erronés au bas de sa feuille de correction, je les fais visionner pendant que je les prononce, puis je vérifie qu'ils sont bien reconnus. Ensuite, l'enfant les copie sur sa « liste de mots à apprendre ».

Lorsque nous entreprendrons les apprentissages, il les retranscrira sur une feuille d'apprentissage, que nous avons mise au point après de multiples tâtonnements.

L'apprentissage se fait dans une **situation d'apprentissage** et chaque facteur de cette situation a son importance et est lié aux autres. Cela est apparu essentiel au cours de la recherche et nous avons tenté de dégager les facteurs qui interviennent : technique d'apprentissage ; matériel de présentation des mots à apprendre ; nombre de mots par séquence d'apprentissage ; lieu ; moment ; durée de présentation des mots ; rythme ; nombre de présentations ; réapprentissage ; moyens d'évaluation...

Extrait de la LISTE DE MOTS A APPRENDRE d'Isabelle.

Isabelle a appris 144 séries de mots.

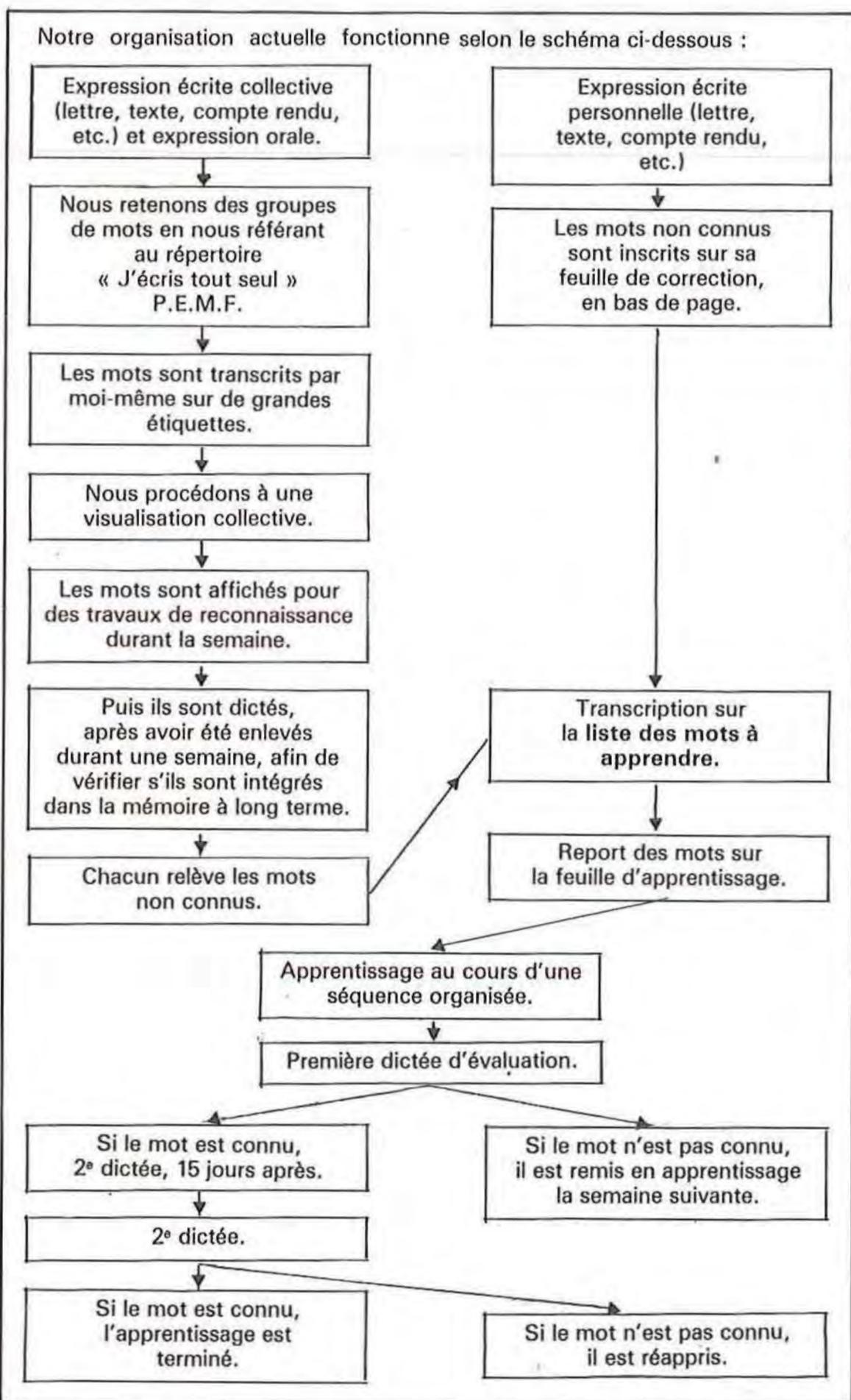
- 1 Les magasins.
- 2 Il est chef d'équipe.
- 3 Faire les vendanges.
- 4 Il avait dit
- 5 Un rang.
- 6 Une rangée.
- 7 Un monsieur a pris.
- 8 Il a écrasé.
- ...
- 32 L'hirondelle.
- 33 Tu viens.
- 34 L'hôpital.
- 35 Une sœur.
- 36 Faire.
- 37 Il est cassé.
- 38 Elles étaient délicieuses.
- 39 Je suis restée.

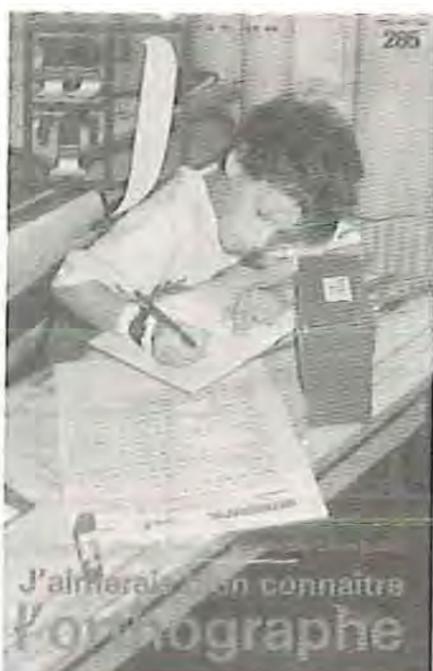
La FEUILLE D'APPRENTISSAGE et la FEUILLE DE DICTÉE sont constituées par des grilles identiques. Elles sont l'aboutissement d'un processus de simplification. En effet, l'outil ne doit pas être trop compliqué à manipuler, sinon il nécessite un long moment avant de devenir opérationnel, ceci étant préjudiciable à l'objet même pour lequel il a été créé.

Les grilles actuelles sont tirées sur des feuilles de format 21 x 29,7. Elles sont constituées comme ci-après (réduction 1/2 d'une FEUILLE D'APPRENTISSAGE).

Au moment de la correction de la dictée, la grille de dictée vient se placer exactement sur la feuille d'apprentissage, ainsi, le mot écrit au cours de la dictée se trouve dans le même champ de vision que le mot-modèle : ceci évite les transports spatiaux en mémoire et facilite donc la correction : inutile de compliquer la tâche de l'enfant.

Numéro d'ordre des mots	Corrections	Liste des mots-modèles	Cases pour l'apprentissage		Case pour l'autodictée d'évaluation
1	+	les magasins	les magasins		les magasins
2	+	il est chef d'équipe	il est chef d'équipe		il est chef d'équipe
3	+	faire les vendanges	faire les vendanges		faire les vendanges
4	+	il avait dit	il avait dit		il avait dit
5	+	un rang	un rang		un rang
6	+	une rangée	une rangée		une rangée





Comment se passe une semaine d'apprentissage ?

Actuellement, nous ne commençons les apprentissages que vers le mois de janvier, car notre méthodologie exige que chaque liste ait au moins de 60 à 80 groupes de mots : certains enfants en apprennent de 15 à 20 par semaine et le stock est vite épuisé, même si de nouveaux mots sont ajoutés.

Le LUNDI : séance collective de transcription des mots de la liste sur la feuille d'apprentissage. Ce travail demande calme et concentration et il exige une bonne calligraphie (10).

Chacun a sa liste devant lui. Il visualise le groupe de mot et **prononce en même temps.** (Ceci est important pour la mise en place des automatismes qui faciliteront ultérieurement l'écriture correcte du mot au moment du temps d'expression.)

Il essaie ensuite de le transcrire, **sans regarder** le modèle, et en le prononçant.

Il **contrôle** et corrige éventuellement. Il continue ainsi pour remplir ses feuilles, pour trois séquences d'apprentissage (chacun n'a pas le même nombre, il est modulé en fonction des résultats obtenus.)

Les MARDI, JEUDI et VENDREDI, séquence d'apprentissage (celle-ci est collective au début, pour que chacun apprenne bien notre méthodologie ; puis, progressivement, au fil de l'acquisition à la fois de la méthodologie et des capacités à fonctionner seul durant les activités personnelles, chacun accèdera au choix de son temps d'apprentissage.)

1. Chaque enfant relit l'ensemble des groupes de mots de sa séquence ;
2. Il apprend les groupes de mots, un par un :

- visualisation et prononciation, en même temps (11) ;
- intériorisation les yeux fermés (certains épellent, articulent les mots, mais je ne donne aucune consigne) (12) ;
- écriture du mot dans la case d'à côté du modèle, en le prononçant ;
- contrôle visuel de l'exactitude de la

forme, par comparaison avec le modèle : si c'est juste, il continue ; si c'est erroné, il reprend l'apprentissage.

3. Lorsque tous les groupes de mots de la séquence ont été appris :

- il relit l'ensemble de ces mots ;
- il se les autodicté (dernière colonne de cases) ;
- il contrôle ;
- si c'est erroné, il procède à un réapprentissage rapide.

Le SAMEDI dictée par groupes de deux :

1. Les enfants échangent leur feuille d'apprentissage.
2. Chacun déchiffre d'abord les mots de son coéquipier, avec mon aide éventuellement.
3. Le « dicteur » se place derrière le « scripteur » qui a une feuille vierge (même grille que la feuille d'apprentissage).
4. Le dicteur donne le numéro du groupe de mots et prononce deux fois les mots ; le scripteur répète ; s'il y a accord, il écrit, en prononçant.
5. Il lève le doigt et le dicteur donne le groupe de mots suivant.

Quand tous les mots sont dictés, les rôles sont inversés.

CORRECTION :

1. la feuille de dictée est posée sur la feuille d'apprentissage ;
2. si le mot est juste, un trait dans la case de correction des deux feuilles.

feuille d'apprentissage		feuille de dictée	
1	les magasins	1	les magasins

Si le mot est erroné, il est barré sur la feuille d'apprentissage et il est recopié juste, dans la deuxième case de la feuille de dictée (13).

4. Tous les mots erronés sont retranscrits sur la feuille d'apprentissage de la semaine suivante.

N.B. : Cette séance de travail est la plus difficile, Elle se déroule parfaitement s'il y a un respect des consignes par tous. Cela nécessite donc une compréhension, par les enfants, du pourquoi des exigences demandées par l'activité. L'analyse des erreurs permet d'ailleurs rapidement cette prise de conscience. Pour la deuxième dictée (quinze jours après), seuls seront donnés par le dicteur, les mots non barrés. Une seule modification ensuite, au lieu d'un trait horizontal, la réussite sera signalée par un trait vertical, ainsi pour deux réussites, il y aura une + sur la feuille d'apprentissage.

Il est toujours intéressant que l'enfant puisse visualiser ses acquis, c'est pourquoi les résultats sont portés sur une grille dont chaque numéro correspond à un numéro de groupe de mots. Cela permet aussi de voir quels sont les groupes de mots qui n'ont pas été retenus.

Extrait de grille :

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

Chacun pourra ensuite, lorsqu'il aura épuisé les mots de sa liste, revenir sur ceux qui s'étaient avérés trop difficiles dans un premier temps, car, en fin de parcours d'apprentissage, ses capacités de rétention auront augmenté.

Le nombre de mots à apprendre est, bien sûr, personnalisé en fonction des premières séquences. Généralement, nous démarrons avec 15 expressions (les numéros de 1 à 15) à la première séquence.

Il est difficile de présenter tous les petits détails ; le mieux, c'est que ceux qui sont intéressés se mettent en route, essaient, m'envoient leurs impressions, réflexions, questions. Actuellement, quelques essais de mise sur ordinateur sont tentés. La technique de visualisation/copie pouvant aussi se conjuguer avec l'écriture des textes, avec les logiciels de traitement de texte.

Jean Le Gal
52, rue de la Mirette
44400 Rézé

(10) Pour les jeunes enfants ou ceux ayant des difficultés graphiques, il est d'ailleurs préférable, dans un premier temps, que ce soit l'adulte qui fasse cette retranscription.
(11) Cette technique de visualisation/copie nous l'utilisons pour toutes les copies et j'ai pu vérifier expérimentalement que tout en permettant aux enfants d'acquiescer des mots nouveaux, elle développe aussi leurs capacités de mémorisation visuelle : il y a donc un double gain.

La prononciation des mots en même temps que leur visualisation est liée aux travaux de Pavlov (« La psychopathologie et la psychiatrie », Moscou, Ed. en langues étrangères, 1961), et à ceux de Jean Simon (« La langue écrite de l'enfant », Paris, P.U.F., 1975). Il serait trop long dans le cadre d'un article de développer la justification.

(12) Cette intériorisation est un élément fondamental qui a été confirmé par les recherches d'Antoine de la Garanderie sur les « auditifs » et les « visuels » (« Les profils pédagogiques », Le Centurion, 1982, des travaux remarquables et des résultats expérimentés avec succès dans la lutte contre l'échec scolaire).

(13) Cette organisation rigoureuse, ainsi que les outils, sont l'aboutissement des analyses menées avec les enfants et de nos propositions pour les affiner et les rendre plus efficaces, et plus simples, pour nous. C'est une méthodologie ouverte, ceux qui la reprennent l'ajustant à eux-mêmes.

UNE FEMME OBSTINÉE

ASTA HÅKANSSON
institutrice suédoise,
raconte sa vie

Interview réalisée par Britt Isaksson
(traduit de l'espéranto par
Denise et Paul Poisson)

Lors de la Rencontre espérantiste et de la R.I.D.E.F. 78 à Årjeing (Suède) nous avons connu et sommes restés en relation avec la pionnière de l'École moderne de ce pays, venue à la pédagogie Freinet grâce à l'espéranto.

Récemment interviewée par la presse suédoise qui voulait diffuser son expérience dans le pays, elle nous en a fait parvenir une traduction en espéranto pour publication dans notre prochain bulletin.

Cette expérience est d'autant plus intéressante à communiquer aux camarades étrangers qu'elle émane justement d'une enseignante non française.

Nous avons pensé que cet exemple dont les débuts remontent à une quarantaine d'années et qui, en termes très simples, donne l'essentiel de la pédagogie Freinet, ne serait sans doute pas inutile dans « L'Éducateur » d'aujourd'hui.

Paul POISSON
239, rue Victor-Hugo
37540 Saint-Cyr-sur-Loire

Institutrice retraitée, âgée de plus de 80 ans, au corps maigre et un peu « tor-du », mais d'une forte personnalité, Asta nous raconte sa vie et comment elle a enseigné aux enfants à lire, à écrire et à s'exprimer.

DE NAISSANCE, JE SUIS ASSEZ OBSTINÉE

Je suis l'aînée de huit enfants et je n'avais pas cinq ans que déjà je gardais mes jeunes sœurs. « Toi qui es si grande », disait ma mère quand elle s'absentait. Elle fermait la porte à clé. Je devais donner le biberon à ma plus jeune sœur quand elle pleurait. Pour atteindre le bébé dans sa voiture, je devais monter sur un banc. Je devais en même temps surveiller mon autre sœur, de

deux ans ma cadette, pour qu'elle ne fasse pas de sottises.

Je suis allée à l'école jusqu'à la 6^e classe. Le dernier hiver, j'avais mal au dos et j'avais toujours froid. Au printemps, maman me conduisit chez le médecin de l'école. Nous restâmes à la porte et maman lui dit : « Elle a eu mal au dos durant tout l'hiver ». Le docteur releva ses lunettes sur son front, me regarda et, sans même m'ausculter, dit : « Certainement, cela s'arrangera. »

Plus tard, un autre docteur trouva que j'avais fait de la poliomyélite. C'est pourquoi je ne mesure qu'un mètre cinquante et ai le dos « tordu ».

J'ai fréquenté la 7^e classe seulement pendant quelques jours. Maman n'était pas assez forte pour s'occuper de la maison et du nouveau bébé né pendant l'hiver. Papa alla voir l'instituteur, lui dit qu'on avait besoin de mon aide à la maison et donc que je ne viendrais plus à l'école. L'instituteur consentit. Il existait bien une loi disant que les enfants devaient fréquenter l'école pendant sept ans, mais la loi ne me protégea pas.

Quelquefois, maman me prêtait à d'autres familles auxquelles je rendais service. A quinze ans, le samedi, je travaillais dans un petit magasin. Cela me reposait, car je n'avais pas mes frères et sœurs autour de moi.

J'aimais beaucoup lire, mais maman trouvait que c'était du temps perdu.

Un jour, nous avons su qu'il existait une école où l'on pouvait étudier pour devenir institutrice. Je croyais qu'il fallait avoir fréquenté une école d'un niveau plus élevé que l'école élémentaire pour entrer dans ce séminaire et je fus toute heureuse d'apprendre que cela n'était pas nécessaire. On peut avoir appris l'essentiel d'une autre manière. Cependant, avant d'y être accepté, on vérifiait nos connaissances.

Cet automne-là, je me présentais donc au séminaire, mais je savais trop peu et je ne pus répondre aux questions. L'examineur regretta et me dit :

« Vous pourrez essayer de nouveau l'an prochain. » — « Je ne sais pas, répondit maman, les études coûtent cher dans cette école et il n'est pas possible que, pendant deux ans, elle ne travaille pas et n'ait aucun salaire. »

Pourtant, car j'étais obstinée, j'ai essayé l'année suivante et j'ai été admise à l'école. Comme mes parents étaient pauvres, je ne fus pas obligée de payer la pension complète, mais seulement cinquante couronnes par semestre. Mais je n'avais jamais la somme demandée au moment précis où le directeur la réclamait. « Oh ! Håkansson, quand aurai-je mon argent ? » me disait-il devant toute la classe. J'avais honte.

Après deux ans, je fus reçue institutrice. Mais pour avoir un poste, il me fallait une attestation d'un docteur disant que j'étais en bonne santé. Je craignais qu'elle ne me soit refusée à cause de mon dos, mais on me la donna et je pus la montrer quand je cherchais du travail.

Mon premier poste fut dans une petite école près de Borås. J'avais les petits et un instituteur avait les plus grands.

J'avais vingt-deux ans et ma plus jeune sœur n'allait pas encore à l'école quand mon père nous quitta. Je travaillais comme remplaçante et souvent je changeais d'école en cours d'année, mais toujours j'ai envoyé de l'argent à maman pour l'aider à élever mes frères et mes sœurs.

Par chance, j'obtiens un poste à Borås où habitait ma famille. Nous logions ensemble, donc la vie était moins difficile. Cela dura jusqu'à ma vingt-neuvième année. Je n'avais aucun penchant à fonder mon propre foyer et cependant, j'ai toujours pris soin des enfants.

APPRENDRE A APPRENDRE

Quand j'ai commencé à enseigner, à la campagne, les enfants étaient calmes, silencieux et se conduisaient bien.

Souvent, il était difficile de les faire parler, cependant j'y parvenais et nous discussions de sujets importants. Je savais que j'avais la responsabilité d'enseigner aux enfants à lire, écrire et compter le plus rapidement possible, mais on ne peut faire apprendre aux enfants les choses pour lesquelles il ne sont pas mûrs. Un sage chinois disait : « Donnez du poisson à quelqu'un, il fera un bon repas. Mais apprenez-lui à pêcher et il pourra se nourrir toute sa vie. » Il en est de même pour le savoir des enfants. Si on leur montre « comment apprendre » à lire, écrire et compter, ils pourront s'en servir pendant toute leur vie.

Mes élèves dessinaient et peignaient beaucoup. Quand les enfants parlaient de leurs dessins, je remarquais les mots qu'ils possédaient et ceux pour lesquels ils hésitaient. Chaque jour, je leur lisais des textes choisis dans des livres pour enfants. Ainsi chaque jour, ils entendaient une langue pure et riche.

Pour de jeunes enfants, il n'est pas facile de rester assis sans bouger. Quand l'agitation et le bruit avec les sièges et les tables commençaient, nous nous levions, nous nous étirions comme des géants, nous nous contractions comme des pygmées, nos mains tombaient comme les feuilles en automne ou la neige en hiver. Ensuite, on s'asseyait avec plaisir. En ce qui me concerne, j'ai toujours eu des problèmes pour m'asseoir et j'en ai encore.

Avant l'exercice de lecture, nous commençons par dessiner, peindre, découper l'image et parler à son sujet. Avec des lettres posées sur la table, nous écrivions ce que nous avions raconté.

Les remuants n'apprenaient pas facilement à lire. Ils s'asseyaient avec une glace devant la bouche. Alors, ils voyaient et entendaient le mot. Ils s'exerçaient et s'entraînaient. Ils cherchaient la lettre et la mettaient sur l'image. Nous étions tous joyeux quand enfin ils parvenaient à mettre une lettre dans un mot et un mot dans une phrase.

En calcul, on utilise de nombreux mots. Je commençais par lire le problème avec les enfants, cela était nécessaire. Nous nous entraînions à la lecture et à l'écriture dans toutes les leçons. Quand les enfants dominaient la lecture, nous prenions des livres.

Si les enfants étaient bruyants et de mauvaise humeur, nous demandions à la classe : « Pourquoi ? » Souvent, ils étaient jaloux les uns des autres. Alors, je racontais comment j'étais dans mon enfance, je parlais de mes nombreux frères et sœurs que je devais garder et combien cela me rendait envieuse des autres. S'ils faisaient des sottises, je me culpabilisais, car je ne les gardais pas assez bien. Quand je racontais cela à mes élèves, les uns après les autres, ils racontaient combien la vie pouvait être injuste. Tous parlaient de leurs chagrins.

C'était bon pour eux de savoir que les adultes avaient eu des problèmes semblables. A l'école, l'enfant n'est pas seulement un élève qui attend sa ration de savoir, mais une personne vivante ayant des camarades et une famille. Quand un enfant est inquiet à cause de ses camarades ou de la maison, alors il se tracasse en classe et il lui est plus difficile d'apprendre.

ESPÉRANTO

Je ne connais aucune langue étrangère, ni l'anglais, ni l'allemand, ni le français. Mais, quand je travaillais à Kolmården, montagne couverte de forêts, j'ai commencé à apprendre l'espéranto par correspondance. C'est une langue artificielle. A la fin du XIX^e siècle, un docteur polonais a recherché dans les langues allemande, française, anglaise, italienne et espagnole, un millier de mots ayant une certaine similitude. Il a ordonné ces mots selon des règles simples que chacun peut facilement apprendre. Il a nommé cette langue : ESPÉRANTO, c'est-à-dire « celui qui espère ».

Quelques années plus tard, ayant obtenu du travail à Stockholm, j'ai pu plus facilement apprendre l'espéranto. Au club, j'ai rencontré des camarades avec lesquels je pouvais parler. Avant, j'écoutais l'espéranto à la radio, je lisais des revues ou des livres et j'écrivais à des amis étrangers. Mais là, je comprenais et je me suis même mise à parler.

Dans une revue espérantiste, j'ai lu une annonce d'instituteurs français qui désiraient correspondre avec des collègues. J'ai écrit et j'ai reçu une réponse. Ce collègue français m'a envoyé un journal scolaire contenant des textes illustrés. Il les traduisait en espéranto et je les écrivais en suédois pour que mes élèves puissent les lire. Les enfants racontaient et dessinaient ce qu'ils avaient vécu pendant la Deuxième Guerre mondiale. La France avait été occupée par les Allemands, puis les Anglais et les Américains avaient libéré le pays. Des photos montraient une rue de leur ville avant et après les bombardements.

Voilà ce que racontait un enfant au sujet de la guerre : « Les alertes et les bombardements m'avaient rendu tellement craintif que tout mon corps tremblait. A la libération du Havre, mon frère âgé de trois ans avait été blessé. Une balle s'était logée dans son bras. Ma mère le conduisit chez le docteur qui retira la balle. Le même jour, mon grand frère Robert âgé de onze ans avait été blessé par une balle et il mourut sur le chemin de l'abri. Ma petite sœur hurlait de peur. »

IMPRIMERIE

En 1950, j'ai été invitée au grand Congrès de l'École moderne en France. Ce

voyage a été très important pour moi et pour mon enseignement. Les élèves de nombreuses écoles françaises imprimaient eux-mêmes leurs journaux. En France, j'ai acheté deux imprimeries que j'ai apportées en Suède. Ensuite, mes élèves aussi ont imprimé leur journal. Voici leur premier texte :

L'imprimerie à l'école

Mademoiselle a acheté une imprimerie en France. Elle nous apprend à imprimer. Quelquefois, nous levons le composteur et toutes les lettres tombent.

Marianne P. (8 ans)

Les lettres étaient en métal. Elles étaient rangées dans une caisse en bois avec de nombreuses cases. Chaque lettre avait sa case. Pour composer les mots, on devait les mettre, l'une après l'autre, dans un composteur spécial. Quand le composteur était plein, on serrait la vis et les lettres ne pouvaient plus tomber. Ce travail n'était pas difficile. Les mains des enfants se déliaient en manipulant ces lettres fines et solides qui ne pouvaient se casser. Nous mettions les composteurs dans la presse. Avec un rouleau de caoutchouc, nous mettions de l'encre sur les lettres. Un papier sur le texte, nous abaissions le volet et la page était prête. Les enfants pouvaient montrer leur page chez eux. C'était amusant de montrer à ses parents ce qu'on avait soi-même écrit, dessiné, composé et imprimé. Nous groupions les feuilles qui





devenaient « NOTRE JOURNAL ». Chaque semestre, nous faisons un nouveau journal. Tous les enfants y écrivaient et dessinaient. Tous les parents trouvaient le nom de leurs enfants dans « NOTRE JOURNAL ».

Nous adressions notre journal à ceux qui nous envoyaient le leur. Les enfants mettaient une bande et j'écrivais l'adresse qui souvent était dans un pays éloigné. Nous adressions lettres et journaux à des écoles françaises, hollandaises, australiennes, japonaises et dans beaucoup d'autres pays.

D'Uruguay nous arriva un texte au sujet des Indiens. Les enfants avaient dessiné des bateaux indiens, creusés à la hache dans un tronc d'arbre. Mes élèves voulaient en savoir davantage au sujet des Indiens, mais je ne pouvais répondre à toutes leurs questions. Une fillette proposa : « Si nous leur écrivions pour le leur demander. » Nous l'avons fait et avons reçu une longue réponse.

Nous avons reçu des images d'étranges animaux australiens. Mes élèves ont lu que là-bas, pour aller à l'école, les enfants montaient leur propre cheval. Nous avons réussi à écrire le mot « dimanche » avec les symboles japonais. Nous avons calculé d'après un livre de classe hongrois... et beaucoup d'autres choses. Les parents constataient que leurs enfants savaient beaucoup de choses et qu'ils en avaient beaucoup à raconter.

Au printemps 1964, nous avons imprimé le n° 30 de « NOTRE JOURNAL ». Ce fut le dernier numéro, car je prenais ma retraite. Je mis l'imprimerie au grenier où elle resta plusieurs années. Je ne connaissais pas de collègue qui désirait continuer notre journal. Aujourd'hui, elle n'y est plus. De nombreux instituteurs l'empruntent pour imprimer un journal avec leurs élèves. Plusieurs collègues ont acheté de nouvelles imprimeries en France. Je reçois de nombreux journaux avec des textes, des dessins et des poèmes que j'aime beaucoup.

LES NOTES DANGEREUSES

Je détestais mettre des notes. J'aidais les enfants et ils s'aidaient les uns les autres. Tous travaillaient librement et avec joie. Pourtant, dès la première classe, je devais donner des notes chaque trimestre et classer les élèves en bons et en moins bons.

Existe-t-il un instituteur qui puisse dire que les notes sont toujours justes ? Aucune note ne peut montrer comment un enfant travaille, comment il apprend et ce qu'effectivement il apprend.

J'essayais de les encourager autrement. Quand un enfant avait réussi quelque chose, toujours je voulais que les autres le sachent. Les enfants se critiquaient les uns les autres, pas seulement sur leurs erreurs, mais aussi sur ce qui était juste et correct.

Sur un cahier, je notais tout ce qui concernait chaque enfant et je le lisais aux parents quand ils venaient à l'école ou me téléphonaient. Je disais ce qu'un enfant savait ou ne savait pas. Au début, les parents pensaient que les enfants n'apprenaient pas vite. Mais les enfants devenaient plus assurés, car ils apprenaient plus profondément. Les enfants étaient libres et joyeux, car ils n'avaient pas de devoirs à la maison et les parents n'avaient pas besoin de passer leur temps à s'occuper des devoirs de leurs enfants.

J'ai un grand respect de l'enfant et je crois fortement en ses possibilités. Un adulte peut facilement rendre un enfant hésitant, mais facilement aussi, il peut lui faire prendre confiance en lui, en lui montrant qu'il est capable de faire quelque chose et que cela est important pour nous. Les enfants savent beaucoup plus qu'on ne le croit.

Je déteste les notes. Elles sont injustes. Les enfants sont nés avec différentes possibilités, dans des milieux différents. Mais en classe, tous doivent être semblables pour satisfaire au modèle scolaire. C'est une erreur. Tous les hommes sont nécessaires. Des hommes différents doivent exister si nous voulons une bonne société. Alors, pourquoi comparer les enfants les uns aux autres par des notes ?

Asta

Modernisez votre enseignement

L'Éducateur n° 3 - 15 mai 1945

Jeunes éducateurs, moderniser votre enseignement est une nécessité urgente.

Premier conseil :

Jeune éducateur, supprime l'estrade dans ta classe. Tu en feras ce que tu voudras. Je l'avais transformée, moi, en table d'imprimerie. Tu seras désormais au niveau des élèves, au milieu d'eux et tu comprendras mieux l'atmosphère nouvelle du travail.

Tu as fait du sport : celui qui commande n'est pas le monsieur qui arrive avec faux-col et chapeau et qui se contente de commander, de réprimander et de punir, mais celui qui fait partie de l'équipe et en est l'élément le plus actif et le plus dynamique.

Tombe la veste, prends l'outil, à même le travail des enfants. Vis avec eux. Si le travail qu'ils font ne t'intéresse pas, comment veux-tu qu'ils s'y intéressent eux-mêmes ? Il faudra en changer. Si tu n'y réussis pas, comment veux-tu qu'ils y réussissent ? Tu seras indulgent et tu auras mieux conscience de la nécessité de changer les outils. Tu travailleras et tu chercheras avec tes gosses pour ces améliorations.

L'autorité, la discipline ! penseras-tu peut-être. Pauvre autorité et pauvre discipline qui ne se maintiennent que par la peur du maître, que par le faux prestige, la menace ou la punition ! Il y a une autre discipline, celle du travail et de la vie dans ta classe. Si tu es un bon ouvrier, le meilleur ouvrier de la classe, tu seras estimé, respecté et obéi. Il n'y a jamais d'exception à cette loi générale.

Pour les détails de la discipline, tu feras comme tous les travailleurs, tu défendras ta dignité. Te donnant tout entier, respectant les enfants, les aidant, tu n'accepteras jamais qu'ils ne te respectent pas ou qu'ils ne t'aident pas.

Mais ne t'en fais pas : les éléments les plus turbulents, ceux que tu ne sais parfois pas comment prendre, les plus terribles, donne-leur un travail qui les intéresse, passionne-les, passionnez-vous ensemble à une œuvre qui vous domine, et tu verras comme ils seront transformés.

Organise ton école et ton travail, vivant à même les enfants. Tu auras de la discipline et la meilleure des disciplines.

Deuxième conseil :

Constitue une coopérative scolaire. Même si tu n'as pas des statuts modèles. Réunis tes élèves. Passe-leur la plus grande part possible des responsabilités : organisation et propreté de la classe — travail — ordre et discipline — achats — gestion financière. Fais nommer un bureau actif. Tu les aideras. Mais ils auront conscience qu'une vie nouvelle commence pour eux.

Fais gérer par la coopérative le jardin scolaire, le clapier, si vous en avez un. Fais-lui organiser les promenades et les visites.

Troisième conseil :

Rédigez un journal scolaire. L'idée emballe toujours tout le monde, maîtres et élèves. Lorsqu'on a une coopérative surtout, on aime avoir son journal.

Comment le réaliser ? Voilà.

Il faut habituer tes élèves à la pratique du *texte libre*, qui est l'expression de la vie de la classe dans son milieu normal. Cette pratique est aujourd'hui officiellement recommandée, comme l'organisation de la coopérative d'ailleurs. Ne crains rien.

A l'arrivée en classe, le matin :

Si tu as une petite classe, tu laisses parler tes enfants et tu distingues dans le tas d'histoires qui te sont offertes celle qui semble le mieux exprimer le souci dominant des enfants. Tu l'écris au tableau, en français parfait, mais en changeant le moins possible la pensée et l'expression des auteurs.

Dans les autres classes : de très bonne heure, tu laisses tes enfants écrire leurs textes. Et le matin, chaque auteur vient lire son texte à ses camarades. On choisit par vote le texte qui répond le mieux aux préoccupations de la classe.

Ce texte est écrit au tableau, en français parfait, en changeant le moins possible l'expression initiale.

Tu donnes à chaque élève un cahier spécial qui sera le journal du mois. Tu en fais tenir même deux à tes meilleurs élèves car il te faudra des exemplaires pour la correspondance. Les textes sont reproduits sur le journal, soigneusement, illustrés, coloriés, bien présentés, pour qu'ils soient d'une lecture facile et vivante.

A la fin du mois, vous mettrez un titre décoré sur la couverture. Vous avez votre journal scolaire.

Dès que tu le pourras ensuite, en octobre peut-être, tu achèteras : un *appareil à polycopie*, un *limographe*, ou mieux une *imprimerie*, avec lesquels ces textes seront tirés à 20, 40, 60, 100 exemplaires. Ce sera alors le vrai journal. Mais n'attends pas : commence immédiatement.

Et puis, demande-nous des correspondants. Tu seras intégré dans une équipe de six. Chaque fin de mois tu enverras donc cinq journaux scolaires. Mais tu recevras aussi cinq journaux scolaires. Tu verras alors quel enthousiasme dans ta classe.

Tu seras, de plus, en relation plus particulière avec une école de ton équipe. Et tu échangeras avec elle non seulement le journal, mais des lettres, des photos, des colis. Tu m'en diras des nouvelles.

Quatrième conseil :

Laisse tes enfants dessiner librement. Il suffit que tu leur procures papier, crayons, couleurs... Et ce n'est pas toujours une petite affaire par les temps qui courent. Mais tu feras de ton mieux.

Cinquième conseil :

Dès aujourd'hui commence la constitution de ton *fichier scolaire coopératif*. Découpe tous les documents que tu peux te procurer (textes, dessins, photos, etc.) aux formats 13,5 x 21 ou 21 x 27. Dès que le carton sera revenu, tu colleras ces documents sur fiches. Nous te donnerons des indications techniques pour le classement de ces documents. Avec ça tu feras tout de suite des leçons d'histoire et de géographie vivantes, tu illustreras tes recherches de sciences ; tes élèves liront avec plaisir. Ils pourront aussi préparer des conférences dont je vais te parler.

Le F.S.C. est l'outil de travail essentiel de la classe de demain. En octobre, tu pourras acheter à la C.E.L. des centaines de fiches toutes prêtes qui enrichiront ta collection.

Sixième conseil :

Prépare des *fichiers autocorrectifs*. Au lieu de donner des calculs et des problèmes à tes élèves, de leur donner des problèmes les mêmes pour toute une division, découpe dans un livre, dans un livre du maître si possible, les demandes, les énoncés et les réponses. Tu colles les demandes sur un carton d'une couleur, les réponses sur une fiche d'une autre couleur. Tu places dans deux boîtes de craie différentes demandes et réponses. Les enfants vont prendre la demande, font le travail, puis vont vérifier sur la réponse. Ils aiment énormément cette activité, chacun y travaille à son rythme, et toi tu n'as plus qu'à les regarder travailler (dès que tu as constitué les fichiers).

Tu peux avoir un fichier A S addition-soustraction (livrable à la C.E.L. en octobre) — multiplication-division (*id.*) C.P. — C.M. — C.E.P. (livrable à la C.E.L.). Un fichier de grammaire, d'algèbre, etc. Tu peux y aller. Tu n'auras pas de désillusion.

Septième conseil :

Constitue la *bibliothèque de travail*. Mets sur un rayon spécial les livres, les brochures qui servent aussi pour le travail documentaire des enfants. Tu enrichiras ensuite cette B.T. par l'achat des livres édités par la C.E.L.

Huitième conseil :

Habitue tes élèves à la *pratique de la conférence*, qu'ils préparent sur un sujet de leur choix, avec les documents du fichier et de la B.T. Ils lisent ensuite leur conférence à tous les élèves. Tu verras le résultat.

Neuvième conseil :

Pense à l'activité manuelle des enfants. Organise dans ta classe, ou autour, des ateliers de travail selon le milieu et tes possibilités : couture, menuiserie, découpage du contreplaqué, gravure du lino, travaux des champs, etc.

Je n'en dis pas plus long. Quand tu auras essayé de ces réalisations immédiatement possibles, et que tu en auras senti les avantages, quand tu seras, par le travail nouveau, entré en relations avec d'autres écoles lancées sur la même piste, je sais que tu adhérerai à la *Coopérative de l'Enseignement laïc*, que tu liras notre revue *L'Éducateur* qui est la revue de travail du groupe, et que tu auras entre les mains tous les documents édités par notre C.E.L.

Il t'arrivera, certes, parfois, de ne pas réussir totalement. Nous en sommes tous là. Et c'est pour mieux réussir que nous unissons nos efforts et que nous te convions à entrer dans la ronde fraternelle des éducateurs du peuple qui, excédés des recommandations théoriques, ont pris en mains eux-mêmes la régénération de l'École du peuple, qui sera en même temps, tu peux en être assuré, la régénération des éducateurs.

Les anciens de notre groupe qui sont toujours là, t'aideront pour que, tous ensemble, les jeunes, vous continuiez leur œuvre.

C. FREINET

P.-S. — Les techniques de la C.E.L. prennent chaque jour une allure plus officielle. Elles vous permettent d'ailleurs de plus efficaces résultats scolaires, sans négliger les succès aux examens. Mais une ère nouvelle s'annonce heureusement où le bon instituteur n'est plus le fonctionnaire bureaucratique et passif, mais l'entraîneur et le réalisateur.



Commentaires

Cet article de Freinet, écrit au sortir de la guerre, avait pour but de relancer la pédagogie. Cet appel aux jeunes essaie de les « mobiliser » dans les valeurs et les pratiques de l'époque. Freinet donne des conseils d'état d'esprit et de pratiques modifiant l'ambiance et les rapports de l'instituteur avec sa classe. Hélas ! une grande partie de ces conseils sont encore d'actualité.

Freinet surprend aujourd'hui par sa façon d'écrire. Alors que nous sommes habitués à des écrits scientifiques, politiques, journalistiques, sa manière d'aborder les thèmes de la vie par des images nous choque. C'est ce qui rend « L'éducation du travail » difficile à lire de nos jours et pourtant c'est une de ses œuvres maîtresses. Mais peut-être touche-t-il plus vite la compréhension avec ce vocabulaire-là.

Dans ces conseils seront surtout envisagées les modifications de la pratique sans donner de buts à chacune d'elle. Pour des enseignants de notre époque et des normaliens ayant souvent fait de la faculté auparavant, les justifications pédagogiques, psychologiques et même politiques deviennent indispensables. Je ne sais pas s'il est suffisant aujourd'hui de justifier une méthode par un appel à la bonne humeur, au travail vivant et joyeux, pourtant...

Cette méthode ne se suffit pas d'un matériel comme pourrait le faire croire la suite de cet article. Pour ma part j'utilise des pratiques Freinet (journal, correspondance, coopérative, travail individualisé, contrats), peu de matériel P.E.M.F. comparé à tout ce qui existe (car j'en fabrique pas mal) et j'ai quand même l'impression d'être encore loin des idées fondamentales.

La méthode Freinet doit adapter sa pratique à tout ce qui existe déjà. L'instituteur doit savoir s'adapter et adapter le mobilier et les outils à ses fins. C'est là où nous restons encore des artisans. L'estrade était un outil symbolique, il ne suffit pas de l'avoir enlevée ni d'ôter toutes sortes d'autorités. C'est là où certains jeunes se butent. A trop espérer du respect du travail et des connaissances, je me suis cassé le nez sur le manque d'autorité avec des enfants ayant des problèmes d'instabilité. Ce n'est que petit à petit que j'ai réussi à dépasser le problème avec l'aide des enfants en réunion de coopérative et en éliminant quelques préjugés.

Dans le premier conseil, le thème de projet n'est pas vraiment abordé et il pourrait être plus explicite avec la coopération scolaire. C'est par là que j'ai commencé et je crois que c'est un moyen qui peut encourager l'ambiance de responsabilisation de tous dans la classe. La coopérative place des structures qui sont indispensables. Vues de

l'extérieur, ces réunions doivent intriguer ; un normalien dans la classe a de suite été sévèrement mis en cause pour ses interventions, il aidait trop !

Donc commencer à établir une ambiance, certaines règles de vie, une structuration des rapports à l'intérieur de la classe et trouver des apports vivants qui serviront de moteur. C'est peut-être justement un des rôles du journal. Le choix de textes individuels et la présentation d'un travail collectif face à l'environnement de l'école peut être une confrontation intéressante. Freinet donne des détails sur la réalisation du journal, il serait intéressant maintenant de proposer d'autres moyens de sortir de l'école. Pour le journal, quelle fréquence, quelle qualité ?

Est-ce que l'on tient compte du lecteur ? Mais aussi il est plus difficile à l'époque de la photocopie de conseiller l'imprimerie, du moins pour de longs textes comme il se faisait en corps 12 ou 14. Il serait aussi important maintenant de conseiller d'ouvrir l'école sur la presse locale, les radios libres et de familiariser les enfants à la vidéo.

Est-ce que faire du dessin libre est devenu une pratique facile à mettre en place maintenant ? Diverses pressions et la course contre le temps donnent des raisons pour ne pas en faire. Je crois que c'est un choix à faire plus important que ce qu'il ne paraît.

Quand un instituteur compose son propre matériel pédagogique soit par manque de moyens financiers soit par l'originalité de ses exercices, il est un peu pris pour un jeune passionné... Il faut pourtant fabriquer son matériel, même si le F.T.C. devient très complet et si les fichiers autocorrectifs existent maintenant. Il existe aussi des sentiers encore peu fréquentés : l'éveil, les calculatrices programmables, les micro-ordinateurs...

L'autonomie des enfants face à leurs besoins scolaires n'est pas encore abordée. La présentation de l'idée de programmation du travail et des ateliers sous forme de contrats ou autres manque dans ce conseil.

Il me semble que l'on ne peut pas parler d'individualisation de l'enseignement sans cela et pour moi, c'est une des originalités de la pédagogie Freinet, même si dans ma classe elle s'applique surtout à des techniques et des savoirs.

Partir de la documentation, cela aussi a été une des originalités de la pédagogie Freinet. Maintenant, la pédagogie active est reconnue et ne semble plus avoir de paternité car trop de théoriciens.

La conférence est vue comme une bonne préparation à la 6^e car c'est peut-être la seule forme active que le secondaire a intégré dans ses structures.

Globalement, j'ai l'impression que le travail manuel, comme la musique et l'E.P.S., ont leurs partisans, mais que rares sont ceux qui utilisent tout. Ces matières sont encore trop rarement vues comme point de départ des autres disciplines.

C'est surtout la conclusion en P.S. qui est émouvante d'actualité presque quarante ans après ! Et là, j'ai envie de retourner la question en demandant : pourquoi ?

Démarrer en pédagogie Freinet ?

Pour ma part, j'ai commencé par la coopération scolaire étendue à toute la population gravitant autour de l'école avec diverses animations.

Ensuite, après la rencontre de Robert Lavis à une journée départementale O.C.C.E., je suis rentré à l'I.C.E.M. 07. Cela me semblait intéressant de rencontrer des gens, de sortir de « ma » classe unique, de voir d'autres pratiques et de demander des conseils. Les rencontres m'ont été très profitables. Elles m'ont encouragé dans l'esprit vers lequel je voulais aller. J'ai discuté avec des gens ayant une approche plus théorique que moi. C'est cela qui m'a fait rester au groupe et de plus, fait prendre conscience de l'importance de la C.E.L.* Par contre, je n'ai pas l'impression d'avoir été beaucoup aidé dans mes pratiques, la fréquence des rencontres étant faible à cause de la géographie du département et de la disponibilité du petit nombre d'adhérents. Le rôle du groupe départemental peut être intéressant pour des jeunes : interventions dans les écoles normales, présentation de matériel et d'outils C.E.L., présentation de différentes pratiques en les faisant vivre et non en les discutant, travaux, avec eux, de recherche sur le plan théorique mais aussi très pratique. Pour ma part, je tiens à sortir d'une réunion en emportant quelque chose ou une idée que je pourrai exploiter directement.

ERIC JOFFRE

(*) Aujourd'hui, les activités éditoriales de la C.E.L. ont été reprises par la société des Publications de l'École moderne française (P.E.M.F.). N.D.L.R.

Un prochain « Document de L'Éducateur » sera consacré au XX^e anniversaire de la mort de Célestin Freinet (1966-1986).

« ET VOILA POURQUOI ILS NE SAVENT PAS LIRE »

d'Hélène Huot

Des bouquets de bouquins, d'articles de presse, d'émissions de radio et de télévision consacrés à la débâcle de l'école ont fleuri au cours des années 84 et 85. Ils invitaient les parents déboussolés et inquiets à construire l'avenir de leurs enfants en scrutant l'horizon dans un rétroviseur. Aujourd'hui, les bouquets sont fanés, tombés comme leurs auteurs, dans l'oubli. De cette masse émerge encore un livre dont le registre et le ton tranchent. « Voilà pourquoi ils ne savent pas lire », s'écrit Hélène Huot. 180 pages vives, féroces, allant jusqu'à la méchanceté suivent. Un regard implacable sur les tares de notre système scolaire et sur ceux qui le servent ou s'en servent.

« Ils ne savent pas lire » parce que les nouveaux textes officiels donnent de la langue une conception guère plus satisfaisante que ceux auxquels ils se substituent, parce que les auteurs de ces textes (les inspecteurs généraux) sont dépourvus de connaissances, de compétence et d'imagination.

Parce qu'ils ignorent la sensibilité et l'intérêt précoce que les jeunes enfants manifestent pour les faits de langue.

Parce qu'ils font l'impasse sur les rythmes d'acquisition des jeunes enfants parce qu'ils ne savent imaginer à leur intention rien d'autre que des leçons traditionnelles et des exercices qui les ennuiant.

« Ils ne savent pas lire » parce que les enseignants mal formés ne connaissent pas les textes aussi mauvais soient-ils.

Parce qu'ils s'en remettent servilement aux manuels scolaires dont les auteurs déterminent ainsi des contenus et des pratiques pédagogiques médiocres et alarmantes.

« Ils ne savent pas lire » parce que la formation des enseignants est caractérisée par l'acquisition d'un savoir de « seconde main », inadapté et réducteur, stérilisant « qui maintient les enseignants dans une inertie intellectuelle rassurante pour ceux qui dispensent l'enseignement, mais pas du tout bénéfique pour la qualité de l'enseignement. »

Parce que la recherche pédagogique aux objectifs et aux méthodes incertains, dépourvue de caution scientifique, n'a de recherche que le nom. Des noms bien connus sont épinglés au passage, parmi lesquels Foucambert qui nous a pas mal influencé, avouons-le. Sa thèse est malmenée, qu'on en juge : « ... il est pour le moins abusif — et dangereux — de projeter, comme il le fait sans la moindre précaution, ce que l'on peut (probablement mais sans certitude) considérer comme des caractéristiques de la compétence d'un lecteur adulte entraîné sur le processus d'apprentissage à la lecture de jeunes enfants... »

Un vrai réquisitoire.

Hélène Huot parle du haut de sa chaire d'universitaire. Cette position « élevée » consacre-t-elle la coupure entre ceux qui pensent et ceux qui font, comme il est souvent reproché aux universitaires ? Je ne le pense pas. Au contraire, Hélène Huot demande que les maîtres puissent accéder eux-mêmes à la source des savoirs. Elle demande qu'ils bénéficient d'une formation intellectuelle rigoureuse qui rende possible la conquête de « cette indépendance de l'intelligence sans laquelle il ne saurait y avoir de "bons maîtres" ». Car, « ce n'est pas l'importance exclusive du contenu, mais la priorité en

même temps que l'aspect fondamental du contenu qui compte par rapport à une présentation pédagogique quelle qu'elle soit (même si le choix n'est pas sans importance) », dit-elle. Savoir et transmission du savoir, contenu et pédagogie c'est dans cet ordre qu'il faut prendre les choses. Non en les opposant d'une manière simpliste qui masque les problèmes fondamentaux. Mais en les articulant. Il faut avoir, je cite : « une vue claire et assurée des connaissances que l'on veut transmettre aux enfants (et que l'école a le devoir de transmettre), de leur signification et de leur organisation interne, avant de se demander (mais aussi pour pouvoir se demander) quel est le meilleur moyen de les présenter aux élèves pour qu'ils leur soient accessibles et les assimilent effectivement. Et les moyens pédagogiques qui ne sont pas ainsi articulés à un contenu solide ne sont que des gadgets inutiles et inefficaces dont les effets apparents ont toute la précarité des châteaux construits sur le sable. »

Être en mesure de réaliser ce que cette longue citation implique suppose une formation intellectuelle rigoureuse, une connaissance parfaitement maîtrisée des savoirs à transmettre. Cette formation ne peut et ne doit, nous dit Hélène Huot « être assurée qu'à l'université par des spécialistes » (ce qui laisse supposer aussi un dépoussiérage de l'université). La polyvalence des maîtres est « indéfendable » dans la mesure où « elle est liée » dans chacune des disciplines qui la constituent à un niveau de connaissances mal maîtrisées et par conséquent mal enseignées aux enfants. L'amélioration du niveau des compétences passe nécessairement par le renoncement à la polyvalence totale. »

Ce livre, dont les mérites résident davantage dans l'éclairage direct qu'il porte sur les carences de notre système scolaire que sur les solutions concrètes et matérielles qu'il propose pour y remédier, est un plaidoyer vibrant pour une école publique de qualité. Il faut le lire aujourd'hui encore. Reste à constater que la vision du problème demeure sélective. Les aspects sociaux idéologiques dans la fonction de l'école sont totalement absents parce qu'implicitement niés. Qu'Hélène Huot nous propose maintenant quelques modalités de mise en œuvre de ses orientations et les riches suggestions de son livre ne tomberont pas aux oubliettes à côté des autres.

J. TERRAZA

LA COMMISSION ENSEIGNEMENT SPÉCIALISÉ DE L'I.C.E.M. PÉDAGOGIE FREINET

Présente : *Quoi de neuf sous notre ciel pédagogique ?*

Une revue pédagogique mensuelle :

« CHANTIERS »

Vous y trouverez :

- Des articles de fond sur l'A.I.S., la pédagogie Freinet, la recherche pédagogique...
- Des expériences, vécues en classe, des questions...
- Des rubriques d'entraide pédagogique, des notes de lecture, des adresses...
- Des informations sur les activités de l'I.C.E.M., les stages, congrès, revues...
- Vous pourrez prendre contact avec :
 - les auteurs des articles ;
 - la commission enseignement spécialisé de l'I.C.E.M.

12 numéros par an. En 86-87, abonnement : 150 F (étranger : 180 F).

Adresse de la coordination : Patrick ROBO, 24, rue Voltaire - 34500 Béziers.

PRENEZ CONTACT AVEC LA COMMISSION ENSEIGNEMENT SPÉCIALISÉ DE L'I.C.E.M.

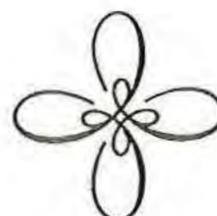
Elle est organisée au niveau national en structures coopératives d'échanges de travail, de formation et de recherches.

Elle regroupe des praticiens de la pédagogie Freinet, pédagogie coopérative, et est ouverte à tous les travailleurs de l'enseignement spécialisé, à ceux des classes « normales », aux parents, aux éducateurs... ainsi qu'à tous ceux qui sont préoccupés par les problèmes d'éducation.

DOSSIERS DISPONIBLES EN 1986-87 :

- Pédagogie Freinet et éducation physique - La lecture (Vie dans une classe de « petits ») - La coopération (Vers l'autogestion dans l'E.S.) - Construisez vos outils pour le journal scolaire - Les correspondances scolaires dans l'E.S. - Les journaux scolaires dans l'E.S. - L'expression libre, liberté d'expression - Marionnettes, théâtre d'ombres, expériences - Premier bilan en S.E.S. - La formation professionnelle - Éducation de l'adolescent déficient intellectuel - Fichier général d'entraide pratique (en promotion) - Le magnétoscope en S.E.S. : utilisations pédagogiques - Vers une communauté éducative en E.N.P. - Décloisonnement dans l'E.S. (perfectionnement et S.E.S.) - Enseignement spécial et intégrations - Enfants de migrants : jalons pour éducation interculturelle - Recherches sur l'évaluation en classe coopérative.

A commander à Jean Méric, 10, rue de Lyon 33700 Mérignac.



Région parisienne : bientôt un film vidéo « Lecture et méthode naturelle »

POUR LES PARENTS, L'APPRENTISSAGE DE LA LECTURE C'EST TOUJOURS :

- le déchiffrage de sons ;
- le même texte à lire pour tous ;
- la répétition passive d'une leçon donnée par l'enseignant ;
- la crainte du tâtonnement ;
- une évaluation basée sur ces idées.

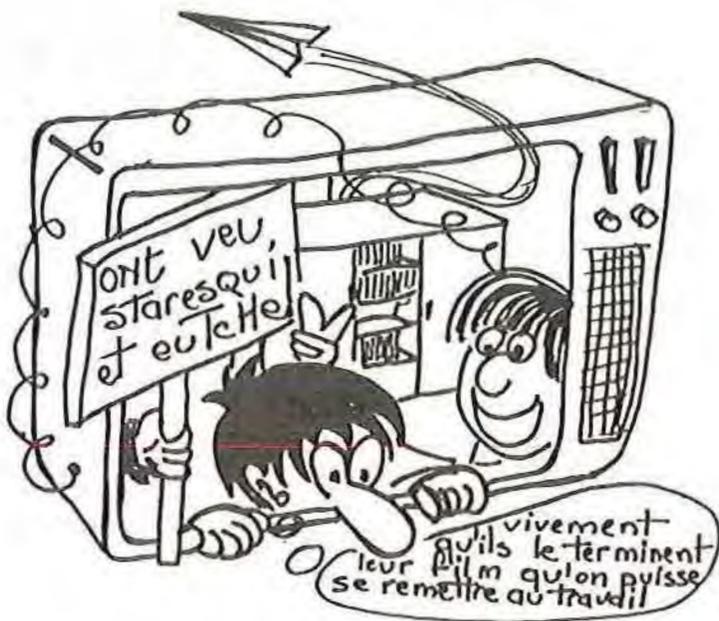
Et ça marche (à peu près). Leur demande en tant que parents d'apprentis-déchiffreurs est généralement plus satisfaite dans les classes qui travaillent dans ce sens que dans celles où « sévit » la méthode naturelle.

Si leur enfant peut, en plus, acquérir la maîtrise du sens, une certaine autonomie et éprouve du plaisir dans l'activité, c'est mieux, mais impossible sans les invariants décrits ci-dessus.

POUR LES MÉDIAS, L'ÉCOLE C'EST TOUJOURS :

- la leçon magistrale ;
- des élèves qui font tous la même chose en même temps ;
- une occupation de l'espace unique et sclérosée ;
- des enfants qui se répartissent entre bons et mauvais élèves ;
- un instituteur débordé ou paternaliste ;
- des individus centrés autour de la relation maître-élève et attendant la faille.

Montrer d'autres situations, pourtant bien réelles, serait moins facile et surtout, ne correspondrait pas aux symboles présents dans la mémoire collective.



L'ÉQUIPE

Une équipe s'est donc constituée autour du projet d'un film de sensibilisation d'une vingtaine de minutes, utilisable en réunion de parents. Nous allons procéder en deux temps :

1. Tournage d'un film V.H.S. avec un financement minimum.
2. Après utilisation et critique, tournage d'un film en 3/4 de pouce disposant d'un financement conséquent. Les copies seraient faites en V.H.S.

Parmi les idées de financement, nous lançons une souscription qui viendrait, pour le souscripteur, en réduction de la location ou de l'achat d'une copie.

Nous sommes à la recherche de lieux de montage (V.H.S. et 3/4 de pouce) peu coûteux.

L'équipe est ouverte et accepte critiques et aides diverses...

• Contacter :

Rémi BRAULT
8, rue de l'égalité
95270 Noisy-sur-Oise

LE BESOIN

Nous avons besoin de nous battre aussi sur le terrain des images. Celles qui sont ancrées dans l'esprit des parents ne peuvent pas disparaître facilement. Les discours ne suffisent pas, l'évaluation concrète de nos pratiques non plus, car sur un lieu donné, elle ne peut se faire qu'après un temps assez long.

La création d'un film de sensibilisation autour de la méthode naturelle de lecture est un devoir pour le mouvement.

Notre projet de film vidéo s'inscrit dans cette logique.

LE CONTENU

Le contenu du film sera défini à partir de ce texte :

Souvent, sous prétexte d'apprendre à lire, on procède à d'autres apprentissages qui gêneront l'enfant, l'adulte dans la maîtrise de la langue écrite :

- syllabation, oralisation avant compréhension ;
- répétition mécanique de modèles vidés de leur sens ;
- obéissance à une seule démarche ;
- décryptage linéaire systématique d'écrits altérés ;
- éloignement de l'écrit d'avec le vécu du lecteur ;
- détournement du plaisir lié à l'activité.

La relation entre ces apprentissages parasites et les difficultés rencontrées par les jeunes et les adultes face à la lecture peut être mise en évidence.

La maîtrise de la lecture, surtout dans le monde actuel, demande d'autres capacités :

- compréhension directe ;
- esprit de recherche, d'autonomie ;
- savoir faire un choix parmi une multitude d'écrits ;
- trouver du plaisir qui ne soit pas lié à une récompense extérieure.

L'apprentissage doit permettre à chaque enfant d'être lui-même acteur-créateur (et de le rester), de se construire en tant qu'être autonome.

Les enfants des classes qui pratiquent la méthode naturelle travaillent dans cette voie pour que tous puissent acquérir de vraies compétences en lecture et écriture.

UNE CASSETTE VIDÉO RÉALISÉE AVEC DES ENFANTS ET DES PERSONNES ÂGÉES

Une école primaire de Grenoble, l'école du Lac, avec deux partenaires : La Résidence de personnes âgées toute proche et la bibliothèque des enfants, ont réalisé, avec l'aide technique du Centre audiovisuel de Ville-neuve, une cassette vidéo présentant une table ronde très vivante, fruit de l'échange entre enfants et personnes âgées, à propos d'albums et de romans présentant la vieillesse et les relations entre générations. Cette cassette, d'une durée de trente minutes, peut être utilisée en milieu scolaire, en bibliothèque. Elle constitue une amorce pour une animation sur ce sujet. Elle peut être utilisée dans des manifestations autour du livre. Une version Umatic 3/4 de pouce existe. Une V.H.S. demi-pouce également et elle est commercialisée au prix de 500 F T.T.C. Pour tout renseignement, veuillez écrire à : S. TEILLARD, Médiathèque Arlequin, 95, galerie Arlequin - 38100 Grenoble. Tél. : 76.23.32.90 poste 76.

FICHES INDIVIDUALISÉES MONDE ACTUEL

C.A.F.O.C. de Nice - C.N.D.P./C.R.D.P. Nice
Édition 1986 revue et complétée.

Le C.R.D.P. a publié en janvier 1985 un ensemble méthodologique élaboré sous la direction de Christiane Arnoux, conseillère en Formation continue au C.A.F.O.C. de Nice, ensemble destiné initialement aux stagiaires et aux formateurs des « actions jeunes » et plus particulièrement au public 16-18 ans. L'objectif est de permettre aux jeunes en formation d'atteindre le niveau I du référentiel « Monde Actuel ». En effet, ces fiches de travail individualisé s'adressent à l'apprenant en tant que citoyen, travailleur et consommateur. Les retours d'information émanant de très nombreux utilisateurs de cet ensemble font apparaître que les fiches de travail individualisé « Monde actuel » sont également utilisables à d'autres niveaux d'enseignement et de formation initiale et continue.

Il s'agit d'acquérir des savoirs, mais surtout de fixer par la lecture, l'exercice d'application, la réflexion, la documentation, des connaissances souvent diffuses et de compléter et approfondir des connaissances acquises en dehors des structures éducatives (médias, vie quotidienne, entreprise...) ou à la suite d'un travail en groupe.

Ces fiches répondent à des besoins individuels précis et doivent s'inscrire dans une démarche générale (point de départ d'une recherche de documentation, complément ou conclusion d'un travail en cours) ; elles ne peuvent être considérées comme une étude exhaustive du thème traité mais doivent permettre à chaque apprenant de travailler individuellement sur un sujet qu'il veut ou doit approfondir, et de s'autocorriger.

La présentation sous forme de classeur permet une utilisation pratique dans la mesure où les fiches de travail sont accompagnées de fiches autocorrectives.

Fiches complémentaires

Les 32 fiches complémentaires publiées en 1986 enrichissent le document initial et s'intègrent dans l'ensemble méthodologique publié en 1985 (à titre d'exemples, ces fiches portent tout particulièrement sur les thèmes suivants : l'économie, les structures administratives, la presse, les loisirs...).

A commander au C.R.D.P. de Nice, B.P. 119 06002 Nice Cedex.

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

VIENNENT DE PARAÎTRE :



- 981 Les pluies acides
- 982 Les transports urbains
- 983 Collages
- 984 Histoire des carrières de pierres de S^tRémy-de-Provence



- 283 De la source à la mer
- 284 Comment se nourrissent les oiseaux
- 285 J'aimerais bien connaître l'orthographe



- 191 Rire au théâtre
- 192 Regard sur le Sénégal



- 494 Le système nerveux
- 495-496 Exploration B.T.J.

DITS et VÉCUS POPULAIRES



Noémie, la petite Terrienne
Les aventures de Patuffet



L'homme et le bois

POURQUOI COMMENT ?



La recherche documentaire



- N° 73
- N° 74. — Au sommaire :
 - Histoires : La valise - Grodoudou cherche une maison.
 - Bande dessinée : Les fantômes.
 - Je me demande : Ce qu'est un pou.
 - Je fabrique : Un masque.
 - Je joue : Les mini-marionnettes.
 - Je cuisine : La crème aux pommes.

créations

- N° 31
- Sommaire :
 - Un cirque (interview d'Annie Fratellini) • A la recherche d'un langage plastique • Sculptures de neige • Part du maître : des exigences... lesquelles ? • Vers les chevauchées fantastiques.

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

Association pour le don du sang
dans l'Education Nationale
A.D.O.S.E.N.
34 place Raoul Dautry
75748 Paris Cédex 15
Tél. 45.38.71.93

Association Nationale pour les
Transports Educatifs de
l'Enseignement Public
A.N.A.T.E.E.P.
27 rue Clauzel 75009 Paris
Tél. 48.78.75.84

Association Nationale des
Communautés Educatives
A.N.C.E.
145 bd Magenta
75010 Paris
Tél. 48.78.13.30

Association pour Adultes et
Jeunes Handicapés
A.P.A.J.H.
26 rue du Chemin Vert
75541 Paris
Tél. 48.07.25.88

Office Central de la
Coopération à l'Ecole
O.C.C.E.
101 bis rue du Ranelagh
75016 Paris
Tél. 45.25.46.07

Mission Laïque
Française

9 rue Humblot
75015 Paris
Tél. 45.78.61.71

Ligue Française de
l'Enseignement et de
l'Education Permanente
L.F.E.E.P.
3 rue Récamier 75007 Paris
Tél. 43.58.97.33

Confédération des œuvres
laïques de vacances d'enfants
et d'adolescents
J.P.A.
21 rue d'Artois 75008 Paris
Tél. 45.62.94.84

Association Laïque pour
l'Education et la Formation
Professionnelle des Adolescents
A.L.E.F.P.A.
35 bd de Vauban 59015 Lille Cx
Tél. 20.54.58.97

Institut Coopératif de
l'Ecole Moderne
(Pédagogie Freinet)
I.C.E.M.
45 av. J.-Jaurès 94250 Gentilly
Tél. 46.63.20.10

Francs et Franches
Camarades
F.F.C.
10 rue Tolain
75020 Paris
Tél. 43.67.40.00

Fédération des Oeuvres
Educatives et de Vacances de
l'Education Nationale
F.O.E.V.E.N.
67 rue Vergniaud
75013 Paris Tél. 45.88.62.77

Fédération Nationale
d'Associations Culturelles
d'Expansion Musicale
F.N.A.C.E.M.
2 rue Rossini 75009 Paris
Tél. 45.23.00.85

Fédération des Délégués
Départementaux de
l'Education Nationale
F.D.D.E.N.
124 rue La Fayette 75010 Paris
Tél. 47.70.09.59

Fédération des Centres
Musicaux Ruraux de France
F.C.M.R.
2 place G^e Leclerc
94130 Nogent / Marne
Tél. 48.73.06.72

◆ L'I.C.E.M. est membre du département
◆ "ASSOCIATIONS" du C.C.O.M.C.E.N. de-
◆ puis de nombreuses années. Cela faisait
◆ partie d'une politique d'ouverture des an-
◆ nées 75-76 et qui faisait qu'un membre du
◆ Comité directeur participait, chaque fois
◆ qu'il le pouvait, aux réunions du départe-
◆ ment "ASSOCIATIONS", de la même
◆ manière qu'un membre du C.A.-C.E.L. parti-
◆ cipait à celles du département "COOPÉRA-
◆ TIVE".

◆ Après 81, les moyens obtenus par l'I.C.E.M.
◆ en temps et finances ont permis une assi-
◆ duité et un suivi plus importants. Cela fait
◆ que l'I.C.E.M. est actuellement reconnu
◆ réellement au sein du C.C.O.M.C.E.N., que
◆ ce comité est pour nous un endroit
◆ privilégié qui permet de rester en contact
◆ avec un grand nombre d'associations se si-
◆ tuant dans le champ éducatif. Il favorise les
◆ échanges d'informations, les analyses et la
◆ mise en œuvre d'initiatives communes
◆ comme par exemple cette double-page ou
◆ la participation à la journée du 23 novem-
◆ bre 1986 à Paris.

◆ Un exemple récent et concret peut illustrer
◆ le bénéfice résultant de la régularité de
◆ notre participation : c'est la mise en place,
◆ rapidement, des dossiers de subventions du
◆ Fonds national de développement de la Vie
◆ associative et la garantie du suivi.

◆ Cette double-page est donc le résultat d'un
◆ travail de réflexion et de réalisation collec-
◆ tives du département "ASSOCIATIONS" ;
◆ elle a pour but de valoriser les activités de
◆ toutes les associations du C.C.O.M.C.E.N.
◆ et d'en montrer la diversité et la complé-
◆ mentarité. Elle sera un témoignage trans-
◆ versal publié dans toutes les revues des
◆ membres associatifs du Comité.

◆ D'autres projets sont en cours qui, nous
◆ l'espérons, aboutiront.

Henri ISABEY

Association Culturelle
"Arts et Vie"

39 rue des Favorites
75738 Paris Cédex 15
Tél. 45.31.40.41

Association
"Les Fauvettes"

10 rue Léon Jouhaux
75010 Paris
Tél. 42.06.25.29

Association
"Rencontres de Jeunes"
R.d.J

39 rue Chateaudun
75009 Paris
Tél. 48.74.89.28

Centres d'Entraînement aux
Méthodes d'Education Active

C.E.M.E.A.

76 bd de la Villette
75940 Paris
Tél. 42.06.38.10

Eclaireurs et Eclaireuses
De France

E.E.D.F.

66 Chaussée d'Antin
75009 Paris
Tél. 48.74.51.40

Fédération G^e des Associations
Départementales des Pupilles
de l'Enseignement Public

F.G.A.D.P.E.P.

108 av. Ledru-Rollin 75011 Paris
Tél. 43.57.34.00

Fédération des Conseils des
Parents d'élèves des Ecoles
Publiques

F.C.P.E.

108 av. Ledru-Rollin 75011 Paris
Tél. 43.57.16.16



N° 982
**Se déplacer
dans la ville :
LES TRANSPORTS
URBAINS**

A Clermont-Ferrand, comme dans la plupart des grandes villes de France, de nombreux autobus transportent chaque jour des milliers de personnes qui se rendent à leur travail, qui font des courses ou qui, simplement, se déplacent pour des raisons très diverses. Cette B.T. nous permet de découvrir le rôle de service public que jouent les transports en commun dans une ville. Elle nous fait connaître les différents systèmes de transports en commun : trolleybus, tramways ou métro.

A LIRE, A ÉCOUTER :

B.T. Son n° 832 : *Les débuts de l'automobile.*
B.T. Son n° 884 : *Quand le moteur c'était le cheval.*



N° 983
**COLLAGES
Rencontre avec
Fernand ROLLAND**

Cette brochure sur les collages a été élaborée à la suite d'entretiens entre des élèves et Fernand Rolland : peintre, sculpteur, poète. Les rencontres avec cet artiste autodidacte qui utilise une technique de collage pour préparer sa toile, nous ont conduits à sélectionner des œuvres de collage et à cerner ce que fut et ce qu'est le collage dans les arts plastiques.

En lisant cette B.T., vous verrez que beaucoup d'artistes de l'époque contemporaine, depuis Picasso, ont utilisé cette forme d'expression artistique pour réaliser des créations originales. Nous espérons qu'à votre tour, vous aurez envie d'essayer !

A LIRE DANS NOS COLLECTIONS :

B.T. n° 938 : *Je dessine.*
B.T. n° 940 : *L'univers de Robert Tatin.*
B.T. n° 950 : *Je peins.*
B.T. n° 962 : *J'observe et je dessine la réalité.*
B.T. n° 965 : *La Fabuloserie.*
B.T. n° 969 : *Nous regardons des photos.*
B.T. n° 971 : *Volumes.*



N° 285
**J'AIMERAIS BIEN
CONNAÎTRE
L'ORTHOGRAPHE**

L'orthographe est, pour beaucoup d'enfants, un épouvantail ; au cours des études, elle est cause d'échec ; dans les familles, elle est souvent pomme de discorde. Cette B.T.J. n'est pas un livre de recettes magiques, ni même un manuel d'orthographe. Elle n'a qu'une ambition : aider un plus grand nombre d'enfants à découvrir le plaisir de mieux connaître leur langue pour savoir l'écrire. Elle propose, entre autre, une démarche d'observation : s'intéresser à tous les écrits qui nous entourent, des plaques de rues aux affiches, des étiquettes aux notices d'emploi, sans oublier, bien sûr, les livres. Au bout du compte, elle souhaite favoriser le plaisir d'écrire.

Dans la collection B.T.J., on peut consulter :
n° 31 : *Bibliothèque pour enfants* ; n° 257 : *Le trajet d'une lettre* ; n° 129 : *Visite chez un imprimeur* ; n° 167 : *Un instituteur Célestin Freinet* ; n° 233 : *Un écrivain public* ; n° 141 : *Promenade avec les poètes* ; n° 164 : *J'écris des livres pour enfants* ; n° 165 : *J'illustre des livres pour enfants* ; n° 226 : *En poésie avec Guillevic.*



N° 286
J'AI VOMI

Cécile n'a pas eu de chance : elle est tombée et s'est cassé le bras. Il a fallu l'endormir (l'anesthésier) pour l'opérer. Le réveil a été difficile et elle a vomi. Par la suite, elle s'est demandé pourquoi elle avait vomi.

Beaucoup d'enfants vivent difficilement l'acte de vomir : c'est désagréable et, pour eux, c'est sale ! Et bien souvent, ils doivent, en plus, supporter les reproches de l'adulte : « Si tu n'avais pas tant mangé de chocolats, ce ne serait pas arrivé ! » Cette B.T.J. permettra à l'enfant de mieux comprendre ce qu'est le vomissement. Il s'agit d'un acte réflexe qu'il est impossible d'empêcher. L'explication en est un peu difficile pour un enfant jeune. Cependant, elle permet une première approche du système nerveux.

Cette B.T.J. complète la série déjà longue de celles qui nous expliquent le fonctionnement de notre corps. Ce sont les numéros 57, 73, 117, 169, 208, 209, 222, 235, 254, 271.



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 LE GAL, Jacques QUERRY, Monique RIBIS.

Adresses :

- Jacques QUERRY : 10, rue de la Combe - Faverois - 90100 Delle.
- Jean LE GAL : 52, rue de la Mirette - 44400 Rezé.
- 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 Corsive 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, École 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.