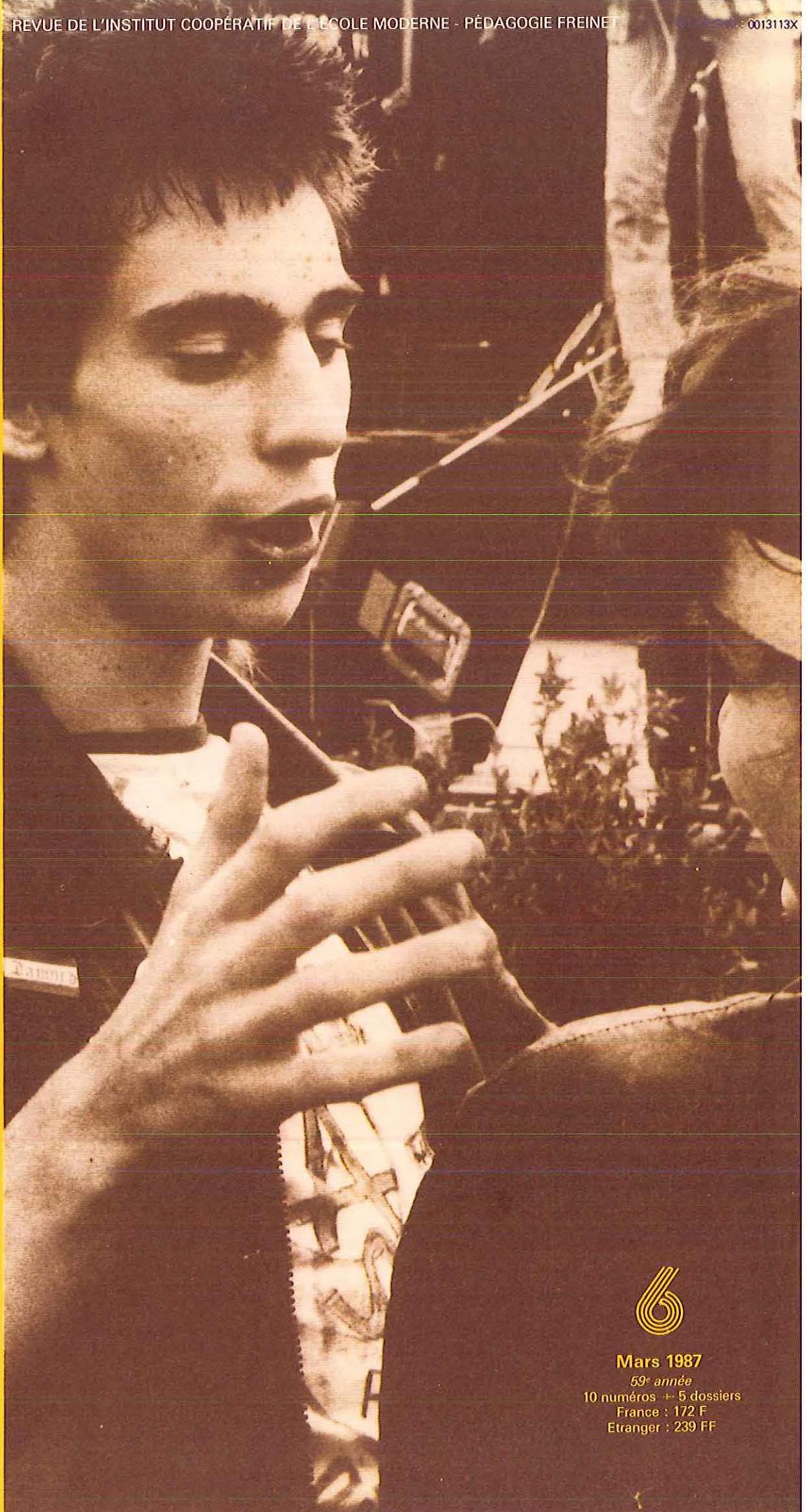


L'ÉDUCATION  
AUTOUR  
DE LA  
PÉDAGOGIE  
FREINET



**Mars 1987**  
59<sup>e</sup> année  
10 numéros + 5 dossiers  
France : 172 F  
Etranger : 239 FF



## POUR L'ÉCOLE DE NOTRE TEMPS

# UN MOUVEMENT COOPÉRATIF

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

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

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

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

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

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

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

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

### ÉCRIRE DANS L'ÉDUCATEUR

Parents, enseignants, vous tous qui vous sentez concernés par les conditions de vie et de travail des enfants et adolescents, vous tous qui voulez une école de notre temps, cette revue vous est ouverte. Nous accueillons vos témoignages, vos réflexions, vos questions, vos recherches.

Adressez-les aux membres du Comité de Rédaction.

#### COMITÉ DE RÉDACTION

**Coordination générale :** Jacques QUERRY.

**Membres :** Jean 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 - 29, rue Michelet - 01100 Oyonnax - Tél. : 74.77.64.00.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

**Revue Périscope** : Pierre BARBE - Rimons - 33580 Monségur.

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

**Responsables des circuits d'échanges :**

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

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

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

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

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

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

- **Échanges avec techniques audiovisuelles** : Jocelyne PIED, 4, rue du Centre - St-Clément-des-Baleines - 17580 Ars-en-Ré.

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

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

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

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

## LA PÉDAGOGIE FREINET EST D'ACTUALITÉ...

1927 : Premier congrès des imprimeurs à l'école, à Tours.  
1987 : Trente-neuvième congrès de l'I.C.E.M.-Pédagogie Freinet à Clermont-Ferrand.

Entre ces deux dates, soixante ans de pédagogie s'appuyant sur les principes fondamentaux mis en place par Célestin Freinet : l'expression libre, le tâtonnement expérimental, le matérialisme pédagogique, la coopération pédagogique et les recours-barrières.

La liberté d'expression qui permet de donner la parole à l'enfant est à la base même d'une éducation qui tient compte de sa personnalité et de ses désirs. Cette liberté d'expression s'étend à toutes les formes d'expression et de communication, gestuelles, graphiques, littéraires, mathématiques, cinématographiques...

**Aujourd'hui, dans un monde où les médias ont une plus grande place, les jeunes de 1987, auraient-ils moins besoin de liberté d'expression qu'en 1927 ?**

Le tâtonnement expérimental est une théorie de l'apprentissage qui implique que l'enfant soit maître de sa démarche lors de l'appropriation du savoir. Cette théorie a pour loi principale l'acte réussi, notion que nous retrouvons aujourd'hui, sous la plume de l'éminent biologiste Henri Laborit qui parle de « réenforcement des expériences agréables » chez l'individu. Cette démarche concerne tous les domaines nécessitant une recherche.

**Aujourd'hui, les jeunes de 1987 auraient-ils moins besoin de la maîtrise de leur savoir, dans un monde encore plus complexe qu'en 1927 ?**

Le matérialisme pédagogique donne la primauté aux techniques et aux outils qui vivifient les principes précédents qui, sans lui, resteraient des théories inapplicables ; il replace l'enfant, les jeunes dans la réalité des choses, dans le concret. Freinet et les militants de l'École moderne n'ont cessé, ne cessent, de créer, de transformer les outils adaptés aux besoins des enfants dans les domaines les plus divers.

**Aujourd'hui, les jeunes de 1987 auraient-ils moins besoin d'un contact avec le concret, avec la réalité d'un monde où celle-ci**

**est moins directement accessible car plus « technologisée » qu'en 1927 ?**

La coopération pédagogique donne à l'enfant le droit de critiquer et de s'organiser en groupe tout en apprenant l'écoute, la compréhension et le respect de l'autre. L'enfant peut ainsi devenir autonome et lucide pour agir sur son environnement. Il peut apprendre à assumer les conflits et faire la découverte progressive de la réalité sociale qui l'entoure.

**Aujourd'hui, les jeunes de 1987 auraient-ils moins besoin d'apprendre à coopérer dans un monde plus individualiste qu'en 1927 ?**

Nous avons parlé de liberté d'expression, de liberté de tâtonnement et de liberté d'apprentissage. Nous ne saurions dissocier cette dernière du recours-barrière qui apportera aide ou refus, car la pédagogie Freinet n'est pas une pédagogie non directive et encore moins une pédagogie du laisser-faire ou de l'abandon. Ainsi l'éducateur, l'éducatrice seront-ils ceux qui apportent spontanément leur appui (le recours) ou ceux qui interdiront que ne soient franchies certaines limites (les barrières).

**Aujourd'hui, les jeunes de 1987 auraient-ils moins besoin, pour se former d'aides et d'interdits que ceux de 1927 ?**

Actuellement, des enseignants, des personnalités parlent des « droits des enfants », disent que « l'enfant est une personne » et pourtant la prise de conscience révélée par ces expressions n'est encore le fait que d'une minorité. C'est pour cette raison que les membres du mouvement Freinet continuent dans leurs classes à appliquer ces principes et, tout comme le faisait Freinet, à forger des outils et des techniques de plus en plus adaptés à l'enfant et à la société d'aujourd'hui. C'est cette continuité et, en même temps, ce renouvellement que devrait mettre en évidence le congrès de Clermont-Ferrand dont les travaux sortis du quotidien des classes prouveront l'actualité de la pédagogie Freinet.

*Le Comité directeur*

*E. Debarbieux, H. Isabey, A. Mathieu, R. Mercier, M.-C. Traverse, P. Roba*

## SOMMAIRE



- |  |    |   |    |
|--|----|---|----|
| • ÉDITORIAL  | 1  | • ORGANISATION DU TRAVAIL                                       | 22 |
| • TRIBUNE LIBRE  | 2  | L'emploi du temps, paradoxe en pédagogie Freinet ? J.-F. Grande |    |
| • ÉCRITURE LIBÉRÉE   | 4  | • OUVERTURE - RECHERCHE   | 24 |
| Comment écrire pour ne pas être publié ? Paul Le Bohec                         |    | Une collaboration I.C.E.M.-I.N.R.P.                             |    |
| • LES MATHES OSENT ŒUVRER  | 8  | • MATÉRIALISME PÉDAGOGIQUE                                      | 26 |
| Que nul entre ici. Claude Béraudo Numération. Serge Jacquet                    |    | Une expérience en géométrie LOGO. Chantal Moulin                |    |
| • FICHES PRATIQUES   | 15 | • Nouvelles des chantiers • Livres et revues                    | 27 |
| De l'effet d'un outil. Quel magnétophone choisir ? (Conseils - montage - son). |    | • Appels • Annonces.  |    |

Photographies : X. : p. 4, 5, 7 - Gilles Gouset : p. 11, 12 - X. : p. 22-23 - Alex Lafosse : p. 24, 27.

# TRIBUNE LIBRE

## La loi, c'est moi et toi, tais-toi ! *Pouvoir de la parole et parole du pouvoir*

### UN JEUNE OUVRIER QUI SORTAIT DE L'ORDINAIRE

J'ai souvenir d'une conférence en 1962 à la faculté des Lettres de Rennes. Jean Guéhenno, à 72 ans, venait d'être intronisé à l'Académie française et expliquait aux étudiants et enseignants venus l'écouter, pourquoi et comment il était devenu écrivain. Des deux heures environ de ses propos, une anecdote m'avait particulièrement frappé et m'est restée en mémoire. J. Guéhenno, jeune ouvrier dans la chaussure à Fougères (au temps du capitalisme triomphant à l'orée de ce siècle), issu d'une famille catholique, et peu enclin de ce fait — disait-il — à revendiquer, mais ayant vécu la solidarité ouvrière (cf. B.T.2 n° 8 : *Histoire de la conquête des droits syndicaux*, p. 22), passionné par les livres depuis son plus jeune âge, bibliophage à tel point que la bibliothèque municipale de Fougères ne suffisait plus à ses appétits, était allé trouver son patron pour lui demander une petite augmentation qui lui aurait permis de se procurer les livres dont il avait envie.

Bien reçu par celui-ci (paternalisme oblige), le jeune Guéhenno, âgé de 17 ans avait très poliment formulé sa requête. Le patron, courtois et intéressé par ce jeune ouvrier qui « sortait de l'ordinaire » de par les motivations qui le guidaient, avait alors longuement expliqué à son interlocuteur médusé que s'il le comprenait et qu'il aurait bien voulu faire quelque chose pour lui, il lui était absolument impossible matériellement de lui consentir la moindre augmentation car, sinon, ce serait l'entreprise toute entière qui serait conduite à la faillite.

Et Guéhenno d'expliquer qu'il n'avait pu alors opposer la moindre contradiction, car s'il dominait bien la langue française et notamment le langage écrit, il n'en était pas de même du langage parlé, alors que son vis-à-vis pour sa part le possédait parfaitement et avait, non seulement le pouvoir économique mais en plus le pouvoir de la parole. Et pourtant, les arguments étaient faux, et c'est la rage au cœur, en pensant aux fêtes

somptueuses, aux réceptions données les samedis soirs par son patron à la bourgeoisie de Fougères, qu'il prit un peu plus conscience de l'injustice qu'il vivait. Il se jura alors de maîtriser tous les codes du langage pour ne plus jamais être dominé et ainsi humilié à l'avenir.

### MAIS OÙ SE PASSE DONC LA VIE, LA VIE SOCIALE, LA VIE DÉMOCRATIQUE ?

Est-ce à dire que pour se sortir de sa condition il « suffise » de suivre l'exemple de Guéhenno ? Certes non, et il y a d'autres manières vécues par le plus grand nombre pour arriver à la prise de conscience de la réalité de leur vie. Et c'est rarement de manière isolée que cela se passe. C'est en communiquant, en échangeant des informations, des impressions, en parlant avec d'autres que cela se produit généralement. Et il y a des lieux privilégiés pour ce faire.

#### LE BISTROT,

par exemple, joue un rôle éminemment important comme lieu de vie dont le caractère de sociabilité n'est même plus à démontrer... tellement il est évident. C'est, ce fut (?) un lieu de rencontre d'abord d'hommes, de travailleurs, venus se rafraîchir, s'y noyer parfois, mais de gens se retrouvant pour parler surtout. Pour parler de tout, du boulot bien sûr, mais aussi des tracas ou des espérances domestiques, des loisirs, du sport, des petites combines, des projets de toutes sortes.

Lieu d'échanges et d'informations, mais aussi d'humour, de cul, de sympathies et d'antipathies, de solidarité souvent. Les choses les plus légères comme les plus graves y sont débattues ; c'est là que l'on refait le monde, que l'on commente l'information. C'est avec les copains de boulot que l'on discute de la « boîte », et là souvent se dessinent et se décident les revendications, voire les actions à mener. Les affinités s'y créent, et souvent aussi les bandes de copains,

de loubards... On y trompe l'ennui... parfois. On y discute politique (feu Marcel Dassault l'avait bien compris avec son « Café du commerce ») et là... on s'engueule souvent !!! Le bistrot : un des hauts lieux indispensables pour une démocratie vivante ! La preuve en est, c'est qu'il est contrôlé, fliqué, fermé d'autant mieux que les libertés s'amenuisent. C'est un des lieux privilégiés de la parole, de la communication sociale... Un village, un quartier sans bistrot, n'a pas d'âme et est condamné à la mort lente. On se rappelle Sarcelles des années 60 et ses problèmes... de suicide notamment. Aucun lieu de vie, personne à qui parler, à qui se confier... L'enfermement des H.L.M.-clapiers.

J'ai gardé, incrusté dans ma mémoire d'adolescent, ce fait divers douloureux qui se passa dans mon quartier de Lorient, en 1958. Mon père que j'accompagnais souvent pendant les vacances scolaires quand il faisait son marché, s'arrêtait régulièrement au même bistrot, pour boire un coup certes, mais c'était surtout le prétexte pour retrouver ses copains, jeunes ou vieux. Devant le troquet parfois, quelques petits vieux, retraités, assis sur un banc (quand il ne pleuvait pas !). L'un d'eux que j'affectionnais particulièrement (il me rappelait mon grand-père), un voisin, maçon en retraite, se faisait souvent inviter à prendre un verre par mon père qui, une fois la « tournée » servie, prétextait être en retard, payait les consommations puis s'en allait rapidement... Il m'expliqua que s'il agissait de la sorte c'était parce qu'il savait que le Père X... (comme on l'appelait affectueusement) n'avait pas beaucoup d'argent et qu'il lui évitait ainsi de rendre la « tournée ». Quand nous repassions, sans nous y arrêter, devant le bistrot une heure plus tard, nous pouvions apercevoir le Père X..., toujours là, devant le même petit verre de rouge, et qui discutait avec les autres clients, heureux d'être là, d'exister réellement ! J'avais trouvé ce geste très chouette...

Trois mois plus tard, rentrant de l'École normale aux vacances de Pâques, mon

père m'apprit que le Père X... était mort. Il s'était pendu à la fin d'un mois de janvier particulièrement rigoureux cette année-là, laissant une lettre où il expliquait qu'après avoir travaillé toute sa vie, il avait une retraite qui lui permettait ou bien de manger, ou bien de se chauffer, mais qu'il ne pouvait faire les deux en même temps, et que, dans ces conditions, il préférait mettre fin à ses jours, ne voulant rien demander à personne. Dans ce bistrot populaire où on discutait sur le suicide du Père X..., les paroles avaient été lapidaires :

- Il aurait pu nous le dire avant ! On l'aurait aidé...
- Oui, mais il était fier !
- Non, digne !
- Merde, c'est dégueulasse quand même une retraite de vieux travailleur.
- Ouais... Salauds de patrons !

Quand après cela on entend la chanson « Les retraités » de Léo Ferré, cela fout un choc, et on comprend mieux l'injustice sociale.

Au fait, en 1986 il paraîtrait qu'il y a des nouveaux pauvres ! Tu sais pourquoi, toi ?

Au bistrot, on cause toujours... « et les bourgeois ne sont toujours pas dans l'égout » comme dit Ferré, le camarade vitamine...

**A L'ÉCOLE,** le maître, le prof. ont le pouvoir face aux élèves.

Mais dans le terme de pouvoir, il y a deux concepts : celui d'autorité et celui de possibilité(s).

L'école traditionnelle a véhiculé, véhicule toujours, hélas, le concept d'autorité du maître : « La loi c'est moi, et toi tais-toi ». Et comme le disait en 68 (pendant cette fantastique période de libération de la parole) un copain de l'I.C.E.M. en-

tendu à Saint-Nazaire :

« Au gosse on lui apprend à dire, à la maison d'abord :

— Oui papa, oui maman.

Puis à l'école :

— Oui Monsieur, oui Madame.

A la caserne :

— Oui mon adjudant.

Et pourquoi pas alors plus tard à de Gaulle, ne dirait-il pas :

— Oui mon général ! »

Heureusement qu'il y a toujours eu... le chahut, cette saine réaction ludique face à l'ennui... de la scolarité !

Mais où se passe donc la vie, la vie sociale, la vie démocratique, le besoin de parler, d'échanger ? A la récré bien sûr, à la cantine, dans la rue, au café du coin pour les plus grands... Ouf, je respire !

L'école coopérative pour sa part tend à donner du pouvoir aux enfants et prend mieux en compte le concept de possibilités. La loi, on se la fabrique ensemble, après discussions où tous auront eu la parole. C'est la réunion de coopérative ou le conseil de coopé.

Là, on apprend à vivre avec les autres, même si ce n'est pas facile, car fatalement il y aura toujours un « déviant » pour essayer, consciemment ou non, de gripper la coopé bien rôdée, et ainsi, remettre tout en question. (Parole et thérapie...). Heureusement d'ailleurs, car en évitant le ronron cela permet d'avancer un peu, non ? (1)

## **NOUS PARLONS, DONC NOUS SERONS**

Et où se passe donc la vie démocratique ? Tout le temps ! La démocratie, c'est comme tout le reste, cela s'apprend, dès l'école, et passe par le canal

obligé de la parole... pour tous. Car, comme l'a écrit Cavanna : « Ce n'est pas parce qu'on aura fait la révolution qu'on deviendra moins con du jour au lendemain ! »

La parole ne pourrait-elle pas devenir alors dans notre école (société) un outil de **rupture** ? Oui, surtout si celle-ci est bridée, brimée, baillonnée...

Faire entendre sa voix : « Je crie, donc j'existe » est le premier acte à la naissance, auquel succèdera le « Nous parlons, donc nous serons »... demain, pour que le pouvoir de nos paroles fustige à tout jamais la parole de tout pouvoir.

Décembre 1986  
Henri PORTIER

(1) Pour en savoir plus :

« Une journée dans une classe coopérative ». Le désir retrouvé, de René Lafitte. Ed. Syros.

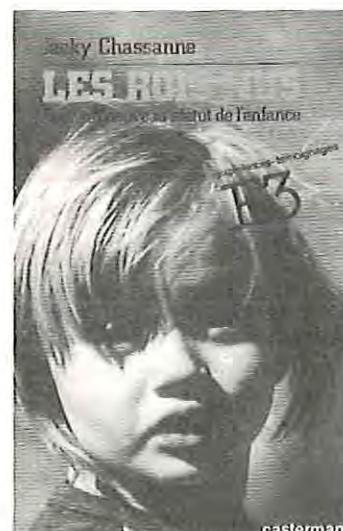
« ... Productions réelles, échanges, liberté de l'imaginaire et discipline du travail coopératif : les techniques Freinet fomentent du désir. Les enfants, qui ont à dire, accèdent à la parole. Au pouvoir, aussi, quand l'institutionnalisation permanente leur permet d'agir sur leur vie d'écolier. » (Fernand Oury.)

« Une journée à l'école en pédagogie Freinet » par André Giroit et Christian Poslaniec. Ed. Retz (N.D.R.L.).

« Les rois nus » pour un nouveau statut de l'enfance par Jacky Chassane - Casterman - Col. E3 (N.D.L.R.).

Cet article d'Henri Portier est extrait du bulletin « Pouvoir et parole ».

Responsable : G. Bellot, 366 avenue de la Libération - 84270 Vedène.



## COMMENT ÉCRIRE POUR NE PAS ÊTRE PUBLIÉ ?

*ou L'écriture en cinq dimensions*

### PAR ÉLISE ET CÉLESTIN

On a cru longtemps — et à une certaine époque, c'était sûrement vrai — que la correspondance, par exemple, était une motivation nécessaire à l'écriture. Sans correspondance, point d'écriture puisqu'on n'a personne à qui envoyer son message. De la même façon, si l'on produisait des textes, c'était pour qu'on puisse en choisir un pour l'imprimer et le mettre dans le journal. A ce propos, une anecdote : nous étions dans une salle de l'école de Vence pendant les journées d'été ; en attendant Freinet, nous nous mettons à jouer oralement avec des mots. Freinet arrive avec Dottrens et il lui dit : « Vous voyez, nous, nous sommes absolument opposés à ce travail à vide sur les mots ». Freinet, fils de paysan, ne pouvait envisager qu'une parole fonctionnelle. Et, à certains niveaux, cette position se justifie encore pleinement. Mais s'il y avait Freinet, il y avait aussi Élise, sans laquelle le mouvement n'aurait pas pu se développer. C'est pourquoi je pense que, dans l'intérêt même de la santé de la parole pragmatique, nous pouvons élargir encore davantage le champ des motivations à l'écriture que pourrait développer notre pédagogie de l'enfant total — donc, aussi de la langue totale.

### PAR CLAUDE ROY ET CLAUDE HAGEGE

Cela fait maintenant sept années que nous nous rencontrons, à raison d'un week end par mois, dans notre groupe rennais d'écriture collective. Là, nous avons définitivement appris qu'il n'est nul besoin d'un espoir de publication pour éprouver ces jouissances infiniment délectables que nous donne la pratique de l'écriture libérée de tout souci de production et de tout asservissement à quelque jugement que ce soit. Depuis ces sept années, nous n'avons jamais rien publié et, sans doute que nous n'y

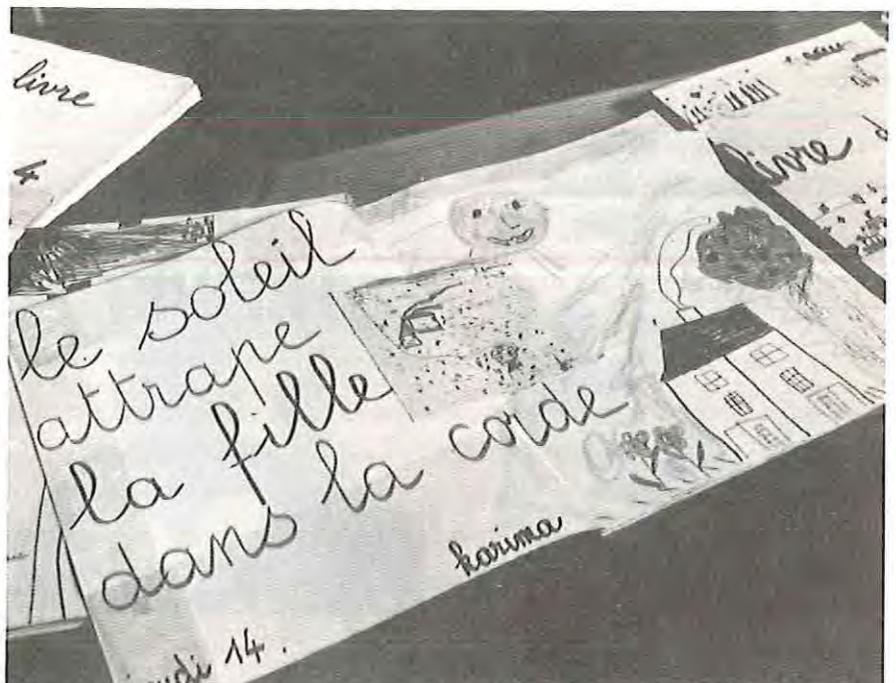
avons même jamais pensé. Non pas par noble dédain, mais parce qu'on y éprouve tellement de plaisirs qu'on n'a pas besoin d'en rechercher de supplémentaires. Quand nous sommes là, nous sommes vraiment dans un autre monde, un monde d'oxygène et de lumière. Et ce qui est merveilleux, c'est que c'est à la portée de tout le monde. Aussi, grande est pour moi la tentation d'essayer de communiquer ma certitude qu'on pourrait offrir toute l'écriture aux enfants — et aux adultes. J'ai beaucoup de conviction, une conviction étayée par d'innombrables témoignages. Mais pour mieux asséner cette vérité, je vais utiliser des arguments d'autorité au cas où certaines personnes y seraient plus sensibles qu'aux documents que je fournis en illustration.

### LE NERF DE L'ÉCRITURE

Nous devons faire en sorte que les enfants maîtrisent l'outil écriture (et pas seulement du point de vue de l'orthographe). Mais, dit Freinet, c'est en écrivant qu'on devient « écrivain ». Et, évidemment, si l'on multiplie les occasions d'écrire, si l'on a beaucoup d'expériences de pratiques en ce domaine, on atteindra plus facilement le palier d'une certaine maîtrise. Donc, il faut que les enfants écrivent beaucoup. Deux possibilités :

#### 1. L'OBLIGATION

Il faut écrire parce que c'est comme ça ; on ne vous demande pas votre avis. Ça a permis à certains chanceux de s'en sortir, mais dans leur grande majorité,



les Français ont posé définitivement leur porte-plume une fois l'examen passé, ou passée la porte de l'école. Et puis, maintenant, l'obligation, l'obéissance, c'est beaucoup moins couru d'avance.

## 2. LA MANIPULATION

Une manipulation extérieure à l'enfant ; de l'ordre du plaisir ; de faire plaisir au maître, ou aux parents ; plaisir d'obtenir des points, de progresser, de se distinguer, de témoigner de ses aptitudes. N'en disons pas trop de mal car, même si elle n'est moralement pas totalement acceptable, elle n'en a pas moins permis à beaucoup de gens d'accéder à un palier supérieur de jouissances de vivre. Mais cette manipulation externe, qui ne concerne que quelques-uns — dont les lecteurs de cet article — est trop limitée dans ses effets pour qu'on n'ait pas envie de songer à autre chose.

### L'écriture comme technique de vie

Par exemple, à une manipulation interne : le désir d'expression est si fort chez l'être humain que, pour peu qu'il puisse bien connaître une de ses voies de réalisation, il ne songera plus jamais à y renoncer. Cela deviendra un besoin quasiment quotidien qui pourra se manifester sous des formes absolument imprévisibles au départ. Je pense que pour s'en convaincre, il est nécessaire d'examiner un peu quelle peut être la nature du plaisir d'écrire. Pour cela, adressons-nous à Claude Roy :

*J'écris comme je lis, pour essayer de vivre mieux dans tous les sens du mot mieux, pour sentir plus de choses et plus profondément, pour observer mieux et plus attentivement, pour comprendre mieux les gens et les choses, pour y voir plus clair et me tirer au clair, pour donner et recevoir, pour faire passer, pour tenter de savoir-vivre et pour apprendre à me tenir de mieux en mieux. Pour jouer, aussi, parfois, pour le plaisir de l'imaginaire, pour jouir de la liberté*

*ludique d'éluder la vie quotidienne. Mais le jeu lui-même n'est-il pas, dans son apparente gratuité, une façon ambiguë de s'affronter au réel, un apprentissage ? La passion d'écrire, ce n'est pas une façon de vivre un peu moins pour créer un peu plus. Cela devrait être un art d'éclairer (pour soi et les autres) un peu plus la vie enfin de la vivre davantage. (P. 78, Permis de séjour.)*

Cela paraît se situer à une certaine hauteur. Et pourtant, je trouve dans ce texte des échos de ce que j'ai connu. Il peut y avoir tout cela à l'école primaire, avec même, beaucoup plus tôt, le besoin d'expérimenter d'une façon presque folle pour mieux découvrir toutes les nécessités du langage. Évidemment, Claude Roy ne saurait en avoir l'expérience. Cependant, je le trouve trop restrictif quand il félicite l'école primaire d'avoir su munir l'enfant de l'écriture-information. On peut lui vouloir de plus grandes ambitions. Mais les ambitions de l'enseignement secondaire ne lui conviennent pas. Citons-le à nouveau :

*L'Université française a créé les deux genres littéraires les plus redoutables de l'histoire des écritures. La dissertation française (ou composition) est l'art de remplir une copie avec des phrases sans intérêt, mais correctes et élégantes, sur un sujet qui n'intéresse ni le scripteur ni le lecteur.*

*La thèse littéraire est une discipline analogue aux coutumes matrimoniales de certains primitifs qui engraisent de force les futures épouses afin que les maris puissent les consommer dodues. L'obèse thèse classique française consiste trop souvent à gonfler en mille pages ce qui pourrait être dit en deux cents. Bien écrire, sans avoir rien à dire, tirer à la ligne sans jamais tirer juste, dissenter de tout en ne pensant à rien, composer le néant, polir le banal, enfler de vent des manuscrits maflus, enfler en vain des perles de culture en toc, produire à la chaîne le sempiternel modèle...*

*Je sais de quoi je parle : j'étais un de ces innombrables petits singes savants dont l'espèce n'est certes pas éteinte ; jeunes monstres froids que six ans d'humanité inhumaines ont rompu à la gymnastique de ces essais qui ne seront jamais transformés.*

*C'est cet enseignement et le triomphe des professeurs qui ont donné à la France actuelle cette sinistre littérature de pseudo-idées qui se chassent l'une l'autre à la vitesse des succès pop du hit-parade, ce bavardage d'idéologues sur lequel glosent sans fin des universitaires impuissants mais prolixes.*

*Si je suis passé des balbutiements du petit singe savant à une voix de grande personne, c'est que j'avais été cogné par le deuil et le malheur et que je m'apercevais de l'existence en nous de ce grand fond nocturne que l'éducation et l'enseignement avaient tenté de nous apprendre à ignorer. (p. 83)*

## OFFRIR L'ÉCRITURE AUX ENFANTS

Eh bien, ce grand fond nocturne, ce n'est pas seulement par un renversement des pratiques du second degré qu'il faut l'aborder. Car maintenant, comme jamais, les enfants sont cognés beaucoup plus tôt (vie urbaine, difficultés familiales, télévision, circulation, école...) et le grand fond nocturne est devenu une des choses les mieux partagées du monde. Mais il ne sera pas indifférent pour la trajectoire d'une vie d'avoir pu dire à temps ce qui change l'être à ce point.

Et dans cette vision des choses, ce sera la pulsion personnelle d'écriture — quand l'enfant en aura découvert la possibilité — qui lui permettra peu à peu une certaine maîtrise. Et en même temps, cette maîtrise permettra à l'enfant de dire avec le plus de précision, de concision, d'adéquation, d'art possible ce qu'il aura besoin d'exprimer ou de communiquer. Et commenceront de s'éveiller en lui mille fourmillements de nouvelles choses à dire qui pourraient entretenir un enchantement tout au long de sa vie. Donc, incontestablement, le réservoir de l'enfant est plein à déborder. Il appartient à l'école de mettre ou de maintenir le moteur en état de marche, en rétablissant au besoin les circuits, comme le disait Freinet. Cela on le sait déjà. Mais il faut insister sur des dimensions qui ne sont, en général, pas prises en compte. Car il ne faut pas se leurrer : la parole d'écriture ne peut se construire que si aucun territoire ne lui est interdit. Essayons de repérer ces territoires en écoutant Claude Hagège (*L'Homme de paroles*, Fayard) :

*La nécessité de découper l'événement... a façonné la pensée analysante.*

*Le langage est à la fois, en contexte de groupe, méthode de pensée et produit de la pensée au sens le plus général.*

*Méthode d'articulation, la langue est centre de pouvoir cognitif.*

*L'écriture a le pouvoir de solliciter la réflexion et peut-être aussi de favoriser le développement des facultés d'analyse et d'abstraction.*

*L'écriture est une analyse linguistique à des degrés divers de conscience.*

Voici donc un premier aspect, celui de l'étude de la langue. On n'a pas besoin d'y contraindre les enfants car c'est spontanément qu'ils s'intéressent à la composition, aux structures, au fonctionnement de la langue.

## L'ENFANT FAISAIT DE LA LINGUISTIQUE ET IL NE LE SAVAIT PAS

Pour démontrer la réalité d'une étude spontanée du fonctionnement de la langue, voici quelques textes tels que vous



en trouverez cent dans votre classe si l'expression libre libre y a droit de cité :

#### LE FLEUR

*Le fleur est jolie. Elle est en bois. On l'appelle pas « le fleur », on l'appelle « en bois » parce que « le fleur » on croit que c'est une fleur. Alors on l'appelle « en bois » et non « le fleur ». Un jour, le fleur ou en bois s'en alla...*

Sylvie (8 ans et demi)

Et dans la suite du texte, elle répète trois ou quatre fois encore : « Le fleur ou en bois » comme si elle ne pouvait se lasser de se régaler de cette chose insolite qui lui permet de s'interroger sur le genre des noms neutres. Et, ce faisant, elle se pose la question scientifique universelle : « Qu'est-ce que ça donne si ? » « Qu'est-ce que ça donne si on met le au lieu de la ? » Et en même temps, elle assimile mieux la notion d'article. « Ah ! c'est ça un article ; on me l'avait dit mais je crois que ce n'est que maintenant que je le sais vraiment. »

« COMPRENDRE C'EST RÉINVENTER. » (Piaget)

Mais ce texte permet à Sylvie d'autres investigations :

« Et puis, pourquoi donne-t-on un nom aux choses et non pas un autre ? Et pourquoi fait-on correspondre cette signification-là à cette suite de sons ? Par exemple, pourquoi on ferait pas un bouquet de « en bois » ?, etc.

#### LES CHAUSSURES

*Les chaussures sont bleues vertes rouges  
Les dépoilues n'ont pas de couleur  
Les apoiles sont bleues  
Les apeaux sont jaunes  
Les dépeaux n'ont pas de couleur.*

Cette fois-ci, l'interrogation porte sur la formation des mots, sur le rôle des préfixes. Et, en la circonstance, c'est le dé qui est privatif. Sur ce terreau d'expérience personnelle, on conçoit bien que lorsqu'on en arrivera au troisième rôle de l'école \* l'organisation des connaissances, l'enfant sera prêt à assimiler la composition et la dérivation et à comprendre que, généralement, c'est, en français le a qui est privatif et le dé qui est souvent la marque du contraire. Comme il se sera posé de lui-même le problème de la composition des mots, qu'il se sera fabriqué cet outil d'investigation du monde, il sera réceptif à tout ce qui concernera ce problème et il en assimilera facilement les données parce qu'il aura été de la partie, là aussi.

#### MARMITE

*Mar mi te  
te mi mar  
mi te mar  
ta mar mi  
Je ne trouverai pas  
le mot marmite  
car la marmite a disparu.*

François

Cette fois-ci, il s'agit d'une réflexion sur l'ordre des syllabes d'un mot. Cela peut d'ailleurs déboucher sur la combinatoire (n factorielle de n) donc encore sur une

étude à caractère scientifique. Quelquefois, l'inversion a un sens : François, sois franc ! Et on débouche sur l'anagramme, sur Alcofribas Nasier de François Rabelais, sur les pseudonymes, sur les contrepèteries, sur toutes ces choses qui existent dans toutes les cultures.

#### VERS LA DIMENSION DU PLAISIR

Et puis, que se passe-t-il quand on se détend par rapport à la contrainte du sens, quand on déjoue la surveillance de la censure normative ?

#### MOTS QUI PASSENT DANS LA TÊTE

*Le tableau est noir  
Que le soleil cherche  
Le café fume le tabac  
Le calcul du dictionnaire sur la table du cahier  
Il parle des feutres règle la trousse de la bande  
Sylvie planchée  
La feuille est écrite et je me trompette  
Le pinceau colle le chemisier vert  
Je pense au crayon de réunion boîte  
Françoise suce la queue du chat  
A Paris je mange le voleur  
Les rideaux lumière joue le chat  
Mouchoir vert gris s'installe sur l'escalier  
Fridu est un châtaignier  
La télé sur le toit attend le soleil  
La planche croît au lit  
La cendre têtue poupée bleu blanc  
Je vais attendre le gilet  
Je me refroidis du café  
Un château trop court  
Le cahier recopié tombe dans la poubelle  
Un serpent sur la chaise du cartable.*

Christine (C.M.2)

#### LE MONDE A L'ENVERS

*La vache conduit le fermier au champ  
le papier colle le peintre sur le mur  
la truëlle se sert du maçon  
la bicyclette roule sur l'homme.*

Ces deux derniers textes sont issus de la brochure B.T.R. 1 000 poèmes en un an dont la lecture est indispensable à tous ceux qui aiment approfondir. Tous ces documents prouvent bien qu'il existe une approche scientifique de la langue par expérimentation, manipulation, inversion, combinaison, etc. Il suffirait d'ailleurs que vous regardiez un peu plus attentivement les textes qui paraissent insolites et même un peu fous dans votre classe, du moins s'ils apparaissent, si vous ne les avez pas inconsciemment interdits. Maintenant, vous ne devriez plus les jeter dans la corbeille à pas de pied. On l'a bien senti, il se mêle à cela une seconde dimension que Claude Hagège va nous permettre de préciser. Je veux parler de la dimension du plaisir :

*Enfin, le langage répond à un autre besoin par quoi l'espèce se définit encore : le jeu. L'invention et l'activité poétique en*

*sont les manifestations les plus élaborées. Certes, la poésie est plus qu'un divertissement gratuit. Elle puise sa nécessité au plus profond de l'être. Mais, au moins pour certaines formes d'activité poétique, le lien entre jeu et poésie demeure essentiel.*

*En contrepoint du besoin de s'exprimer s'inscrit, dès la petite enfance, l'irrésistible envie de jouer avec les mots.*

*Le reproche de parler pour ne rien dire méconnaît l'envie de parler pour autre chose que pour dire. Le discours simulacre de contenu peut être à lui-même sa propre fin tout comme un jouet entre les mains d'un enfant.*

*Toutes espèces de fantaisies verbales, de calembours, d'initiatives néologiques attestent l'immensité du champ d'invention que se taillent les énonces individuels dans le territoire apparemment figé des contraintes de la langue.*

C'est ainsi que l'on va pouvoir trouver, dans les textes qui suivent des rapprochements de sonorités, des rythmes, des balancements, des inventions de mots, des chocs de mots ou d'idées, des créations de formes, des musiques... Et ce faisant, se trouvent également inventés ou réappropriés le rondeau, l'écriture automatique lente, le poème...

Ce qui apparaît très vite quand on ouvre la cage de la liberté d'écrire, c'est la rime. Mais c'est un procédé tellement facile que les enfants risquent de s'y noyer définitivement. Aussi faut-il se hâter d'ouvrir d'autres pistes, dès la première manifestation. Je n'en donne qu'un exemple pour qu'on s'en écœure très vite.

#### J'AI VU

*J'ai vu une petite souris  
qui était dans un nid  
J'ai vu un petit oiseau par terre  
qui avalait un ver  
J'ai vu un sanglier  
qui entraînait dans le poulailler  
etc.*

C.M.2

Mais on peut rapidement, lorsqu'on écrit beaucoup, déboucher sur des terres un peu plus riches de développement.

#### NOIR

*Que vois-je ? du noir  
Pourquoi ? Dans un manoir  
Je prends quoi ? mon mouchoir  
pour regarder quoi ?  
mon mois, grâce à l'oie  
Ce soir, c'est au tour de qui ?  
De Jean-François  
La Loire se noie dans la Loire-Atlantique  
Et lui, le doigt, il se promena  
Dans un bois de la Cornouaille.*

Thierry (C.M.2)

Au début, c'est artificiel ; puis, peu à peu, Thierry se libère de la forme rigide initiale qu'il s'était donnée. Pourquoi pas, après tout, il est libre !

Voici maintenant :

Trotte ma trottette comme un trotteur  
Course ma courette comme un coureur  
Ris ma risette comme un rieur  
Souris ma sourette comme un sourieur  
Pense ma pensette comme un penseur  
Crois ma croyette comme un croyeur.  
Etc.

Etc. (16 lignes en tout)

Éliane

C'est vraiment curieux ce traitement de chaque verbe par une structure fixe.

JEU

Je me marie avec le mari de Marie  
Marie a dit à Le Vau  
de tuer son veau  
Le Vau n'accepte pas  
Parce que ce n'est pas son travail  
Il est architecte.

Éliane

Mais on peut prendre son essor et voler beaucoup plus haut et réinventer le rond-deau ; ce qui permettra de découvrir avec ravissement qu'on a aussi des frères en poésie.

LA ROSE

Belle et souriante  
J'ai voulu te cueillir  
Dans mon ancien jardin  
Je t'ai vu t'ouvrir

Belle et souriante  
J'ai voulu te prendre  
Pour me décorer les cheveux  
De ton bon parfum

Belle et souriante  
J'ai voulu te sentir  
Pour m'embaumer  
De ton cœur rose

Et maintenant  
Le vent t'a brisée

Et tu ne seras plus  
Belle et souriante.

LA BERCEUSE

Au fond de l'eau  
Où l'on voit la pleine fontaine  
Où les hiboux chantent

Au fond des lupins  
Où l'on voit la pleine mer  
Où les hiboux dansent

Au fond des branches vertes  
Où l'on voit la mer glisser  
Où la berceuse berce son oiseau

La berceuse au fond des fleurs  
Où les alouettes chantent  
La berceuse au fond des dahlias bleus  
Où l'on voit les alouettes voler  
La berceuse au fond des papillons  
Berce ses fleurs dorées  
La berceuse au fond des arbres  
Où la berceuse berce son kangourou

Anne-Marie (C.M.1)

Comme elle se berce, Anne-Marie, la petite portugaise, sur les flots fleuris de la langue française...

**C'EST QUAND ON  
COMMENCE À ÉCRIRE  
QU'ON COMMENCE À  
PENSER** (Jean Ricardou)

Venons-en maintenant après l'analyse, le plaisir (jeu et poésie) à une autre dimension ou, si l'on préfère, à une autre dominante. Il s'agit cette fois de la communication qui ne se réduit pas comme on va le voir au simple échange d'informations. Voyons d'abord ce qu'en dit notre linguiste :

*Il convient de se garder des vues réductrices. Interaction dialogale ne signifie pas simple transfert d'informations. Si*

les messages communiquent, c'est qu'ils ont quelque chose à communiquer qui n'est pas le produit d'un simple prélèvement sur le monde et l'événement.

On n'a pas toujours entièrement construit une phrase ou un texte au moment où l'on s'apprête à le proférer. A travers les ratés, les reprises ou les suggestions de parallélisme puisés dans cela même qu'on vient de dire, le propos se construit, la représentation s'affine, le projet se précise à mesure que le discours progresse. L'idée vient en parlant.

Et ceci est vrai aussi pour l'écriture. Pour jouer le jeu, je prends les derniers mots qui viennent d'être prononcés dans la pièce où je suis : « Les frais de notaire ». Aussitôt, se mettent à exister toute une série de connotations sonores (suggestion de parallélisme puisée dans cela même qu'on vient de dire) ; en voici quelques-unes : L'effraie du notaire - Le lait frais de nos terres - Les effets du notaire - Les fraises du notaire - Les frais dénotèrent - etc. Il suffit qu'on ait un souci, une préoccupation, un désir, une soif, une ancienne frayeur d'un oiseau nocturne (l'effraie) pour que ça dévie ou que ça s'installe pour communiquer quelque chose qu'on ne se savait pas avoir besoin de dire. L'essentiel, c'est de partir ; l'essentiel, c'est de commencer à écrire.

*Je ne sais que dire mais quand je l'aurai dit, je le saurai.* (Prince Henri Gombrovicz.)

**PROVOQUER L'ÉMERGENCE  
DU VÉCU MÉMORISÉ**

Ceux qui aiment approfondir les choses pourront lire le chapitre « La réécriture » dans la brochure : *Ah ! Vous écrivez ensemble* (1). J'en veux donner un autre exemple pour essayer de convaincre qu'il faut permettre aux enfants d'écrire souvent, même n'importe quoi au début. A la suite de la lecture du travail de Jeannette Go et Paul Léon (voir *L'Éducateur* nos 4 et 5 décembre 1985), je me suis donné un lipogramme en « E », c'est-à-dire que j'ai écrit deux lignes en m'interdisant l'utilisation de cette lettre. Ça a donné :

*Sa main court un long car donc un port grandi.*

Aussitôt, je me suis mis à écrire l'image qui s'est imposée alors à moi :

*Un écrivain assis à sa table à la fenêtre d'un hôtel regarde le quai de Concarneau où le car de cinq heures déverse son flot habituel de Bretons qui longent le port agrandi pour les nouveaux chalutiers.*

Et aussitôt m'est remonté en mémoire un souvenir familial précis et très fort que j'avais oublié et que j'aurais pu écrire sous forme de nouvelle originale.

Lire la suite en page 19.

(1) *Pratique et théorie d'une écriture collective*, P.E.M.F.



## QUE NUL ENTRE ICI

*A l'école du peuple, le nul en mathématique sera également accepté puisque Freinet l'a voulu et tant pis si Platon n'est pas d'accord.*

A la lecture de « De la courbe d'un sein » (L'Éducateur n° 1) et de « Sur le bord d'une table » (L'Éducateur n° 2), on peut se convaincre peut être que la recherche mathématique préexiste chez l'enfant malgré l'éducateur.

Comme le dessin ou l'écriture, la mathématique serait naturelle. Mais, comme toujours, l'adulte ne voit pas que l'enfant élabore des structures mathématiques sous ses yeux. Nous sommes aveugles parce que nos yeux d'enseignant sont castrateurs. Il faut apprendre ou réapprendre à s'émerveiller devant la feuille que nous tend l'enfant, sinon c'est le naufrage éducatif.

*C'est à force de ne pas vouloir voir ce que l'enfant nous montre que l'enfant finit par ne nous montrer que ce que l'on veut voir.*

Aujourd'hui, je vais essayer de vous présenter comment l'éducateur peut récupérer, à son compte, ce fruit enfantin et briller auprès de ses camarades du groupe départemental.

### SE LACHER DÈS DEMAIN

Si vous n'avez jamais osé proposer la libre recherche mathématique à vos enfants, il est facile de se lancer.

Dites-vous :

— Je vais bazarder — au moins pour un mois — tous mes fichiers problèmes, mes fiches F.T.C., mes cahiers de techniques opératoires de feu C.E.L.

Il sera utile de les réintroduire un peu plus tard\* quand les recherches de math tourneront rondettes.

Le ménage fait, regroupez vos mioches autour de vous et dites-leur ceci :

— Mes chers enfants, j'ai eu l'idée d'un nouveau truc à faire ensemble ! Déjà les enfants doivent saliver. Si ce n'est pas le cas, c'est que vous devez dire ça toutes les semaines à tort et à travers soit parce que vous êtes débutant — dans ce cas,

rien d'alarmant —, soit parce que vous êtes un vieux à bout de souffle qui veut toujours innover — dans ce cas, vous tenez cette fois une vraie nouveauté, une perle rare, bien méritée.

*le nombre d'or*

$\frac{a}{b} = \frac{b-a}{a} \Leftrightarrow \frac{a}{b} = \frac{b}{a} - 1$

soit  $m = \frac{b}{a}$  ( $a \neq 0$ )

$\frac{a}{b} = \frac{b}{a} - 1 \Leftrightarrow \frac{1}{m} = m - 1 \Leftrightarrow m^2 - m - 1 = 0$

Résoudre l'équation :  $m^2 - m - 1 = 0$

$\Delta = 1 + 4 \Rightarrow \sqrt{\Delta} = \sqrt{5} \approx 2,236$

une racine positive  $\rightarrow m = \frac{1 + \sqrt{5}}{2} \approx 1,618$

*le nombre d'or : 1,618*

$\frac{b}{a} = 1,618 \Leftrightarrow b = 1,618 \times a$

(\* Ces articles sont toujours disponibles auprès des P.E.M.F., B.P. 109 - 06322 CANNES LA BOCCA CEDEX.

Recherche 1

Emilia (5 ans) S.E.

Recherche 2

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

Carolina (6 ans) C.P.

Dites-leur ensuite :

— Sur la feuille que vous avez devant vous, vous allez faire un truc de math. Après le silence d'usage, les questions commenceront à fuser.

D'abord les bons en math vous diront :

— Comment ça des mathes ? Des chiffres ? (les C.P.). Des additions ? (les C.E.). Des multiplications ? (les C.M.).

— Oui, tu peux faire des opérations.

Les plus scrupuleux ajouteront :

— Et si elles sont fausses ?

— Tu peux faire des opérations fausses.

Le plus ancien de la pédagogie Freinet fera le malin :

— Comment on va évaluer ce travail ?

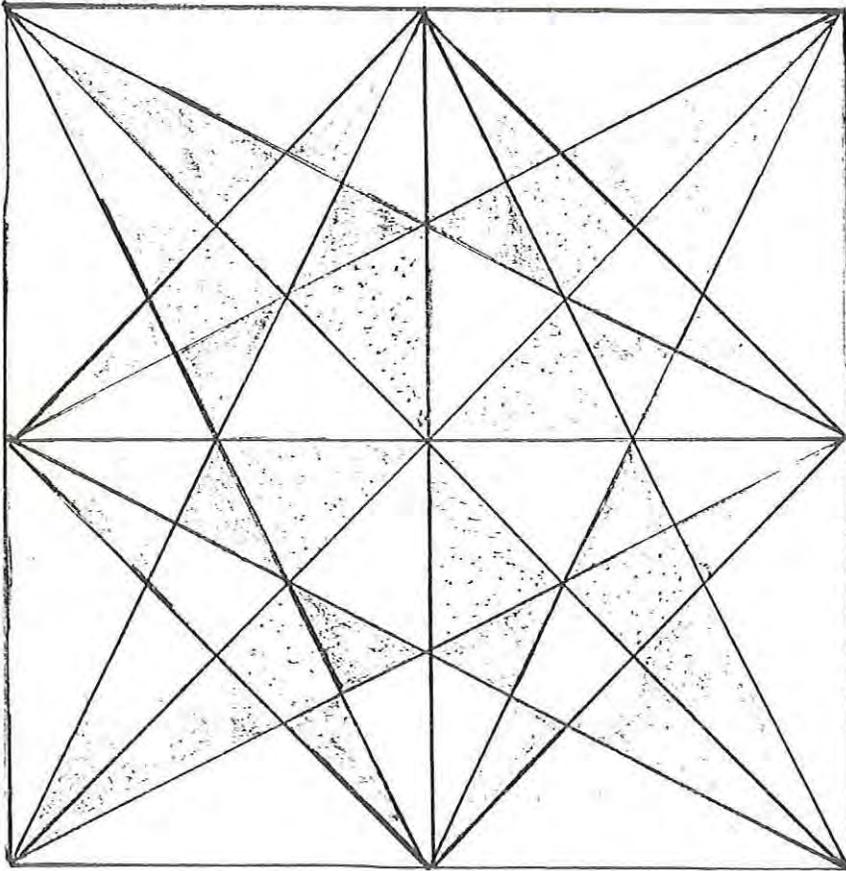
— T'occupes pas de ça aujourd'hui ?

Fais quelque chose qui ressemble à des mathes.

Mais comme ce leader est une forte tête, il s'obstinera :

— Je peux faire ce que je veux ?

— Oui, ce que tu veux, tu es libre.



## yoann et corentin

— Alors, je peux faire une grille d'évaluation... c'est des maths ça !

— Si tu trouves rien de mieux, ouais tu peux.

Certains seront déjà à la tâche, les mauvais en math commenceront à se réveiller :

— On est obligé de faire des additions ?

— Non, on peut faire autre chose ?

— Quoi ?

— Ben, par exemple, on peut jouer avec des signes, des symboles, on peut faire des dessins géométriques...

— (Tilt) Des dessins géométriques ? !

Et voilà tout le reste de la troupe au travail. Des dessins, pensez donc ! On peut faire des dessins et faire passer ça pour des maths. Il n'y a pas à hésiter. Mais il y en aura toujours un qui restera livide devant sa feuille.

— Alors, tu fais rien ?

— Non, l'autre il m'a piqué mon idée et j'en avais qu'une !

— Pas de chance, tiens je vais t'aider. Donnez-lui un compas et gardez votre salive pour un peu plus tard.

### COMPAS PAS CON

Yoann et Corentin ont commencé avec un compas, alors que d'autres jonglaient avec des équations.

Yoann et Corentin sont de ces enfants dont les parents reconnaissent volontiers qu'ils ne sont pas matheux. Le papa de Yoann — un fervent défenseur de la pédagogie Freinet (il y en a) — me livrait souvent : « Yoann est comme moi, il pige rien aux maths, c'est pas son trip ! » Quant à la maman de Corentin, une littéraire, elle se demandait pourquoi on se donnait tant de mal à étudier les mathématiques ; elle, pouvait s'en passer.

Yoann et Corentin faisaient équipe, ça va de soi.

Yoann était un amoureux de la B.D., il dessinait des bonshommes extra. Corentin était admiratif devant la facilité de son camarade à donner vie à ses personnages.

Aussi, de la B.D. au dessin géométrique, il n'y a pas loin. Ensemble, ils ont tâtonné longuement, plusieurs semaines. Moi, j'ai laissé faire, je n'ai pas dit : *Maintenant, il y en a marre de vos dessins, faites un peu des multiplications.* Surtout pas. Corentin et Yoann avaient trouvé là un créneau possible, ils pouvaient briller en math auprès des camarades, prendre un instant la tête du peloton.

Du coup, les forts en math, ceux qui fabriquent des divisions avec cinq chiffres

au diviseur, n'en revenaient pas : *Comment, ces bons à rien, qui ne savent même pas que six fois quatre, c'est pareil que trois fois huit, présentent des recherches (faciles) qui plaisent aux autres !*

Alors, les bons délaissent leur université et se mettent à fabriquer de la géométrie. Ils se rabaissent aux « math biss » pour être classés au « hit » de la classe. Mais pas de chance, leur  $6 \times 4 = 3 \times 8$  ne leur servent à rien. Leurs dessins géométriques sont bidons, approximatifs.

Alors, pas bêcheurs pour un sou, Yoann et Corentin vont aider ces pauvres bougres qui ont pas pris le temps de vivre. L'entraide, ça marche. Les mauvais ont appris aux meilleurs. Quelle drôle d'école !...

### UNE CHANCE AU GRATAGE

Mais si on gratte un peu le vernis de la recherche libre, on découvre le sable des démarches intellectuelles, l'entrechoc des neurones.

Corentin et Yoann, pour mener à bien leur travail, ont dû faire appel à des techniques précises :

— utilisation d'une règle, d'une équerre, d'un compas, d'une mesure ;

— précision du tracé, propreté du support, effaçage des traits de construction ;

— entente de l'équipe.

Si la recherche avait dû n'apporter que ça, elle aurait déjà rempli son rôle. Cependant, elle a apporté du même coup bien plus, même si parfois ce dernier domaine reste implicite :

— symétrie,

— transformation par rotation d'un quart de tour,

— angle alterne-interne,

— segment, division d'un segment,

— parallèles, perpendiculaires,

— définition du carré et propriétés (côté de même mesure, angle droit, médianes et diagonales, médiatrices...),

— définition et propriétés des triangles (isocèle, équilatéral, rectangle, médiatrices...),

— quadrilatère et polygone (propriétés de l'octogone régulier),

— calcul de périmètre, d'aire,

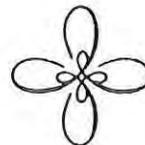
— propriété des fractions,

— homothétie,

— etc.

... et en plus c'est beau !

Claude BÉRAUDO



# NUMÉRATION

## AUTOUR DU CONCEPT NUMÉRATION

Dire que la numération est un concept-clé de la mathématique est un truisme. Se pencher de nouveau sur un tel thème peut paraître inutile. Notre postulat de base est qu'une non-conceptualisation de la notion de nombre empêche un individu d'accéder à la mathématique abstraite, ce qui en soi n'est que peu gênant dans la vie quotidienne, mais aussi limite le développement du rationnel et du logique dans notre pensée.

Lorsque nous étudions les critères de sélection, dans notre système scolaire, nous constatons que la mathématique en constitue la dominante fondamentale : quelles qu'en soient les raisons (économiques, idéologiques...) et l'opinion que nous en avons, c'est un fait que nous ne pouvons ignorer. L'échec en mathématique est donc une limitation des possibilités professionnelles de chacun et modifiée par là-même, l'épanouissement global de l'individu.

Une récente étude menée par l'université d'Adélaïde (Australie) (1) nous renseigne sur deux phénomènes :

1) Il existe une corrélation entre les résultats en mathématique abstraite (tout ce qui touche à la notion de nombre) et les résultats en philosophie. Ceci n'est pas pour nous surprendre ; en effet, les réflexions de quelques philosophes qui se sont penchés sur le sujet évoquent cette relation. Kant (2) met en parallèle les deux formes de connaissances rationnelles : philosophique et mathématique. *La connaissance philosophique est la connaissance rationnelle par concepts, et la connaissance mathématique la connaissance rationnelle par construction de concepts (...)* La connaissance philosophique considère le particulier uniquement dans le général et la connaissance mathématique le général dans le particulier, même dans le singulier, mais a priori et au moyen de la raison.

Auguste Comte (3) écrivait : *Quant à la mathématique abstraite, sa nature est*

27 28 e 10 11 12 13  
e 20 21 22 23 24 2  
30 31 32 33 34 35 3  
41 42 43 44 45 46 4

*nettement et exactement déterminée. Elle se compose de ce qu'on appelle le calcul en prenant ce mot dans sa plus grande extension, qui embrasse depuis les opérations numériques les plus simples jusqu'aux plus sublimes combinaisons de l'analyse transcendante. Le calcul a pour objet propre de résoudre toutes les questions de nombre (...). L'analyse mathématique est la véritable base rationnelle du système entier de nos connaissances positives ; elle s'apparente directement à l'analyse philosophique.*

Nous pourrions citer Descartes (4), voire Dienes dans plusieurs passages de *Construction des mathématiques*. Cela nous semble inutile puisque ce sujet n'est pas l'essentiel de notre propos.

2) La seconde constatation nous apparaît plus fondamentale et nous interpelle en tant que pédagogue. Il y a corrélation entre un apprentissage forcé de la numération à un âge précoce et l'échec à l'examen de fin de cycle général (niveau 3<sup>e</sup> collège). On constate un échec deux fois supérieur.

Pour que de telles constatations soient reconnues scientifiquement, de multiples expériences seraient nécessaires, sur de très longues périodes. Pourtant, c'est une réalité relevée par de nombreux chercheurs en mathématique. *L'apprentissage artificiel de la mathématique et particulièrement des schémas numériques, tel qu'il est pratiqué actuellement dans notre enseignement, comporte un taux d'échec très important : il y a manque de compréhension des structures mathématiques,* écrit Dienes (5).

Le même chercheur cite les travaux de l'U.I.C.S.M. : *Certains membres de l'U.I.C.S.M. (University of Illinois Committee on School Mathématique) ont récemment souligné le rôle des démarches non verbales dans la découverte mathématique et les dangers d'une verbalisation prématurée* (6).

Ce problème d'une verbalisation précoce, alors que le sens et la fonction des symboles ne sont pas acquis, ne peut être ignoré par les enseignants. Quels peuvent être les moyens de le résoudre ?

A ce stade, il nous semble nécessaire de rappeler ce qu'est un nombre. Un nombre est la propriété commune à un ensemble d'ensembles ; coder un nombre, c'est définir un système de numération afin de le reproduire par son signe. Cela suppose une faculté de symbolisation. La fonction symbolique permet de représenter des objets, des événements non perceptibles sur le moment, en les évoquant à l'aide de signifiants que l'on appelle symbole ou signe.

— **Le symbole** : c'est un signifiant qui est directement évocateur d'un signifié pour tous les individus.

— **Le signe** : c'est un signifiant conventionnel qui ne peut être compris que par les individus initiés au code, à la convention. Exemple : le mot écrit (7).

Avant d'accéder au signe supérieur que représente le nombre en mathématique, l'enfant va progressivement manipuler des symboles-clés de l'acquisition mathématique d'un individu. *Si on constate, généralement, une sclérose prématurée de la pensée mathématique chez les enfants, la cause en est probablement l'emploi inconsidéré des symboles, c'est-à-dire l'introduction et la manipulation du symbolisme avant que l'enfant ait pu acquérir une expérience appropriée de ce que l'on veut symboliser* (8). Arrivés à ce moment de notre analyse et quelle que soit notre opinion à son sujet, nous ne pouvons pas ne pas citer Piaget. Piaget définit l'intelligence comme une adaptation à des situations nouvelles. Elle n'est ni donnée d'une manière innée, ni le simple résultat d'un environnement

naturel ou socioculturel ; mais l'enfant la construit à partir des actions par lesquelles il modifie son environnement, grâce à leur intériorisation progressive.

Un second principe indique que la genèse de l'intelligence s'effectue selon des « stades » caractéristiques dont les limites temporelles varient avec les individus et les cultures, mais dont l'ordre de succession est constant. Le résultat final atteint étant l'équilibre des opérations (actions intériorisées) de la pensée.

A propos de la notion de nombre, Piaget montre que, pour être vraiment compris, le nombre exige une synthèse spécifique effectuée à partir des groupements qui fondent la sériation et la classification :

- Le nombre retient les structures d'inclusion des classes (1 inclus dans 2 ; 2 inclus dans 3, etc.).
- Comme il fait abstraction des qualités des objets pour ne pas les considérer autrement que comme des unités, il fait aussi intervenir un ordre (sériation ou rangement) afin qu'il soit possible de distinguer une unité de la suivante (1 puis 1, puis 1, etc.).

En disant que le nombre est la synthèse de l'inclusion et des relations d'ordre, nous résumons simplement ce que chaque axiomatisation est obligée de dire sous une forme ou sous une autre (9). Piaget fixe cette acquisition au stade des opérations concrètes (7-8 ans) après l'acquisition de la fonction symbolique

située dans le stade immédiatement précédent.

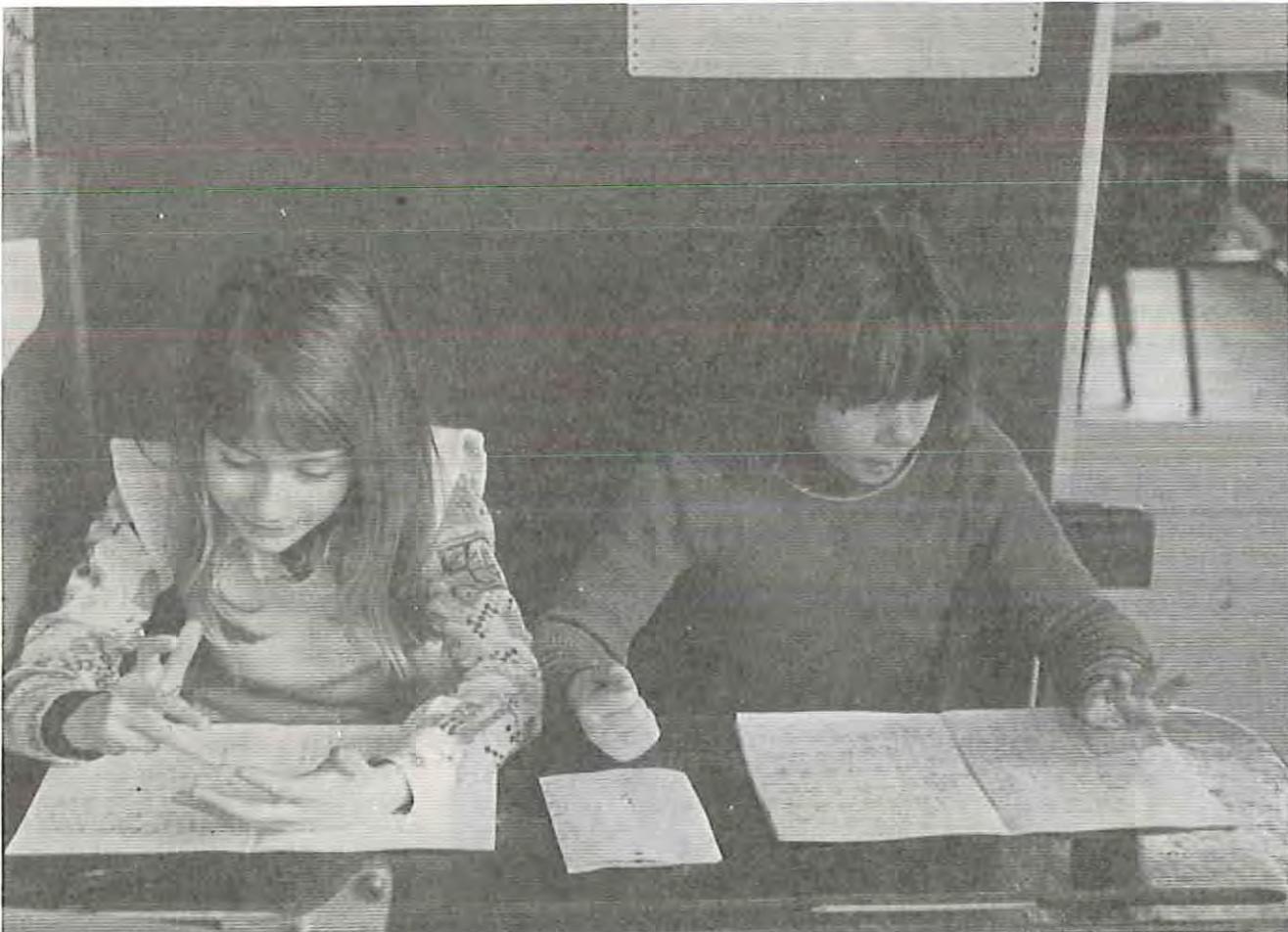
Vous connaissez certainement, sinon vous imaginerez sans peine, les « dégâts » occasionnés par des parents bien intentionnés qui, pour faire progresser leurs enfants plus rapidement (du moins le croient-ils...) leur apprennent une litanie : 1 un, 2 deux, 3 trois... dans le système décimal, sans que l'enfant ait acquis son sens.

Comment s'effectue le passage de la symbolisation ? Scientifiquement, aucune théorie n'est capable de nous l'expliquer. Nous connaissons simplement quelques renseignements. L'acquisition s'effectue rarement de manière linéaire : elle ne suit pas une logique ordonnée et dépend des conditions de réception de chaque enfant. Dienes écrit : *Le processus d'acquisition est un processus psychologique et non pas un processus logique ; une séquence logique bien ordonnée ne constitue pas nécessairement la meilleure méthode pour apprendre une structure abstraite* (10). *La compréhension des structures et le processus de symbolisation ne sont pas des activités entièrement distinctes et, en fait, chacune agit sur l'autre comme un stimulant* (11).

Un certain nombre de pistes nous sont offertes afin de faciliter le passage à la symbolisation puis au nombre. Bassis (12) qui a longtemps travaillé avec des adultes au sujet de la numération, a

constaté que les constituants conceptuels de cette notion étaient connus comme règles à savoir et non comme issus de nécessités internes (nécessités de l'ordre de l'action comme le fait d'avoir à grouper, de l'ordre de la communication sociale comme se donner une convention commune...). La numération est souvent présentée comme un principe à connaître ainsi que son maniement technique. Il s'agit là, dans le meilleur des cas, d'une appropriation et non d'une construction effectuée par les enfants eux-mêmes. Dienes écrit encore *Les concepts abstraits doivent être formés par les enfants eux-mêmes à partir d'un grand nombre de situations concrètes* (13). Il n'est pas le seul à penser l'acquisition de la mathématique dans ce sens : *Le passage à la symbolisation n'est scientifiquement pas expliqué ; il reste une entité à part avec une seule certitude : le jeu mathématique favorise l'élaboration de la symbolisation* (14).

Un certain nombre d'expériences a été mené dans ce sens. Nous citerons celle du Leicestershire Mathematic Project. La méthode de travail employée était basée sur la manipulation d'objets et le jeu, de manière à ce que l'enfant apprenne les structures mathématiques suivant un mode voisin de celui dont il appréhende les structures du monde réel. Non seulement, l'acquisition se révèle plus solide et plus efficace, mais on s'est aperçu que cette exploration, mal-



gré ses risques et ses difficultés, enthousiasmait les enfants au lieu de les rebuter (15). Partant de ces différentes constatations, et bien que nous soyons restés trop fragmentaires sur le plan théorique, nous allons maintenant vous présenter deux outils :

- Le premier est une progression possible pour l'introduction de la numération ; il est inspiré des travaux de D. Bassis au sein du G.F.E.N. (Groupe français d'Éducation nouvelle) auxquels nous avons ajouté quelques remarques et commentaires découlant de notre praxis et de notre réflexion théorique.

- Le second est un outil de systématisation linéaire de la numération, permettant un travail individualisé et des activités directement fonctionnelles pour la base dix.

## UN EXEMPLE DE PROGRESSION EN NUMÉRATION

Au niveau élémentaire, les principes de numération sont donnés dès le départ. Si, parfois, jeu il y a, il n'est bien souvent qu'illustration des principes et apprentissage de leur maniement technique. Ici, c'est un peu l'inverse : c'est l'action de l'enfant qui prime : il crée, construit, invente, à partir de situations proposées par l'enseignant. Ne nous leurrions pas, il ne s'agit pas de laisser « l'éventuelle génialité de nos chérubins » tout découvrir... Qui croit encore cela possible ? L'enseignant est à l'écoute, présent comme un miroir, pour mettre l'enfant face aux contradictions qu'il rencontre, amenant la nouvelle situation qui autorisera les découvertes.

### MATÉRIEL :

- des bâchettes, des allumettes ou des cure-dents (où tout autre objet pouvant se grouper en s'attachant aisément ;
- des élastiques.



### OBJECTIF :

Construction par les enfants du principe de numération, par nécessité.

Le travail s'effectue en base quatre ou cinq ; avec des nombres de trois chiffres. Pourquoi ne pas travailler directement dans le système décimal ? Les manipulations seraient beaucoup plus longues et fastidieuses du fait du nombre nécessairement élevé d'objets. De plus, la base dix n'est choisie que comme nécessité de communication et non pas comme une entité à part ; se priver de recherches dans d'autres bases devient une castration mathématique. Nous conseillons les bases deux ou trois car elles sont limitatives quant à l'écriture puisque ne disposant que de peu de chiffres (0 et 1 en base deux ; 0, 1 et 2 en base trois).

**1. Agir :** de la nécessité de grouper. Situation : chaque enfant a un tas d'allumettes (environ 30 à 40 dans le système décimal) avec comme consigne :

*Vous avez devant vous un troupeau de moutons. Vous voulez les vendre. Vous voulez savoir combien vous en avez. Mais, dans votre pays, on ne sait compter que jusqu'à quatre (ou cinq). Que faire ?*

Il va falloir grouper ; compter les animaux, ce sera faire des groupes de quatre moutons, puis des groupements de quatre groupes... L'enseignant sera là pour confronter les expériences, pour amener les comparaisons des méthodes employées.

### 2. Verbaliser :

La numération est une nécessité de communication, elle sert à dire, à traduire une réalité objective.

Situation : *Cherchez une phrase pour écrire au monsieur qui va venir acheter ce qu'il y a dans le pré.*

Il y a passage entre l'agir et la verbalisation de cet agir : que fait chaque enfant. Comment le verbalise-t-il ? Quels sont les différents types de verbalisation ?

### 3. Formuler :

Le travail va s'effectuer sur la formulation des différents types de groupements. Quels mots utiliser, que désignent-ils ? Cette recherche va permettre une approche de la notion de rang, d'ordre ; il y aura impossibilité à nommer les différents rangs d'une manière identique. Le moyen pour parvenir à cette découverte sera de confronter les actions effectuées par les enfants et les différentes verbalisations. En même temps, sera mise à jour la notion d'unité dans le rang avec, dans ce cas, possibilité d'utiliser un même vocabulaire.

Ces travaux nous font apparaître la nécessité d'une désignation verbale commune et précise (paquets, tas, mouton tout seul) et permettront l'élaboration par chaque enfant du concept que Bassis nomme « unités d'ordre différent » (désignation de l'unité dans le rang), concept fondamental en numération.

### 4. Coder :

L'étape suivante consiste à travailler sur le remplacement des mots par un codage pratique, d'abord quelconque puis, commun.

Situation : *Dans votre pays, une grave maladie arrive, plus personne ne sait écrire de mots. Que faire ?*

Le travail se déroulera autour des différents codages inventés par les enfants et sur les problèmes qu'ils posent (couleurs, signes faciles à construire, clairement identifiables...). Puis, par l'entremise d'un codage commun à la classe.

Exemple :

$\overline{3} \ 10_{\square}, \ \overline{2} \ 10_{\bullet}, \ \overline{1} \ 10_{\triangle\triangle}$

nous arriverons à l'écriture par chiffres, uniquement.

Situation : *Les gens de votre pays ne savent plus dessiner. Ils n'écrivent que des chiffres.*

Comment différencier l'unité de chaque rang : travail autour des trouvailles des enfants (couleur des chiffres, taille des chiffres, position des chiffres...). Cela permet de mettre au point l'écriture positionnelle des nombres.

Situation : Travail entre équipes ; chacune doit envoyer un message à l'équipe inverse (codage du nombre correspondant au tas d'allumettes).

Donner à chaque équipe des tas de bâchettes correspondant à des nombres comme 202, 310, 1 031 en base quatre. L'équipe recevant le message doit le décoder-déchiffrer.

### 5. Écriture positionnelle :

Chaque enfant va écrire la suite ordonnée des nombres dans la base de travail (4 ou 5). Il n'aura au départ aucune allumette, puis les ajoutera une à une ; écriture de nombres à un, deux, trois, quatre chiffres. Ce travail peut s'effec-

tuer dans différentes bases puis en base dix.

#### 6. Base dix :

La recherche portera sur les particularités, les spécificités de cette base (vocabulaire, nombre de chiffres...). Cette progression n'a rien d'extraordinaire, ni de définitif : elle n'est que le reflet d'un certain nombre de constatations et peut être adaptée au goût de l'enseignant, aux besoins de l'enfant... Simple, dans ce travail, ce sont les enfants qui agissent et qui participent à l'élaboration de leur savoir : les différentes expériences permettent de mettre à jour deux caractéristiques fondamentales :

- les enfants trouvent du plaisir à la mathématique ;
- les savoirs sont solides parce que ne reposant pas sur des discours et un enseignement extradéterminés mais sur l'expérience et l'action.

### UN OUTIL DE SYSTÉMATISATION DE LA NUMÉRATION

Cet outil et cette démarche ont été conçus avec des enfants en retard scolaire. Il est utilisé avec des élèves de 6<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> de l'école nationale de perfectionnement d'Albertville (enfants de 12 à 14 ans) et particulièrement avec ceux qui ont le plus de problèmes en mathématique. C'est un outil de systématisation de la numération écrite qui permet à chacun de travailler à son rythme, d'une manière individualisée. Il est loin d'être parfait, ni utilisable dans toutes les situations mais peut être aidant pour les classes spécialisées voire les classes uniques. Son défaut essentiel est d'aborder la systématisation de la numération en base dix, d'une manière linéaire mais difficile pour des raisons essentiellement pratiques de procéder autrement. Cet outil s'articule autour de quatre « objets » :

- un fichier de type autocorrectif,
- un fichier test,
- un panneau mural,
- un plan de travail individuel.

#### 1. FICHER AUTOCORRECTIF :

Il est composé de 600 fiches, 300 étant des exercices, le reste constituant les corrections. Six rangs de numération ont été définis :

- de 0 à 99,
- de 100 à 999,
- de 1 000 à 9 999,
- de 10 000 à 99 999,
- de 100 000 à 999 999,
- quelconque.

Il nous a semblé que cela était suffisant.

Chacun de ces six rangs est donc composé de 100 fiches (50 exercices et 50 corrections) construites sur le même

mode. Nous nous bornerons à la présentation d'une seule de ces séries.

Cinq sortes d'exercices ont été retenues :

- A) Écrire le nombre en lettres.
- B) Tableau « avant/après » où l'enfant doit trouver le nombre qui précède ou celui qui suit selon des tableaux construits à partir de deux schémas :

Avant	Nombre	Après
?	47	?
?	64	?
...	...	...

Avant	Nombre	Après
68	?	?
?	?	41
...	...	...

- C) Plus petit que, plus grand que, ou égale :  $<$   $>$  ou  $=$

C'est un exercice de comparaison des nombres au sein d'un couple.

- D) Ranger par ordre croissant : « du plus petit au plus grand ». C'est un exercice de comparaison de nombres au sein d'un ensemble de nombres ; il permet de mettre à jour et de résoudre les problèmes de rang, et de désignation dans le rang.

- E) Suite, comptage :

Il s'agit de compter de 2 en 2, de 5 en 5, etc. en avant ou en arrière : travail de systématisation de la suite, de l'ordre, du passage d'un rang numérique à un autre, de la récurrence.

Exemple : de 5 en 5, début 94, fin 39.

Il y a dix fiches pour chaque sorte d'exercices, numérotées de 1 à 10 selon la croissance de la difficulté : une fiche 10 étant toujours plus complexe qu'une fiche 1. Chacun va donc utiliser une fiche correspondant à son niveau et lui permettant de creuser un point difficile.

#### 2. FICHER-TEST :

Il s'agit d'un fichier correspondant au premier, permettant à chacun de passer un test lorsqu'il estime savoir, avoir acquis un type d'exercices. Il y a deux tests différents pour chaque sorte d'exercice, ce qui représente 10 fiches pour chacun des rangs et un total de 60 fiches.

C'est l'enseignant qui corrige le test en compagnie de l'enfant. Pour avoir acquis un exercice et passer au rang supérieur, la note minimale est élevée : en effet, du fait de la linéarité des situations, il est inutile de tenter de passer au rang supérieur sans être véritablement au point sur le rang précédent.

Les scores sont :

- 16 résultats exacts sur 20 pour les séries A (lettres) et E (comptage) qui sont les plus complexes ;
- 18 résultats exacts sur 20 pour les séries B (avant/après), C ( $>$  ou  $=$ ) et D (rangement croissant).

#### 3. TABLEAU MURAL :

C'est un tableau à double entrée récapitulant le travail et les acquis de chaque enfant ; il est affiché en permanence dans la classe. (Voir page suivante.)

Lorsque l'enfant travaille sur un point particulier, il le note sur la ligne correspondante : j'apprends, puis lorsqu'il a réussi un test, il met un signe sur la ligne je sais en face de la case correspondante, et un autre au rang suivant dans la case j'apprends : cela lui indique le type d'exercices d'entraînement qu'il va devoir effectuer. Nous utilisons la couleur rouge pour j'apprends et vert pour je sais.

Grâce à ce panneau, chacun sait ce qu'il doit travailler ; il peut choisir en fonction de son rythme, de son désir, de ses besoins. L'exemple ci-dessus montre bien la différence entre deux enfants. A la limite, un enfant pourrait très bien avoir acquis tous les rangs pour un exercice et n'avoir pas débuté un autre type. Néanmoins, il est plus pratique d'éviter ces différences, essentiellement pour être plus efficace dans les activités parallèles (oral par exemple).

Un autre avantage, et non le moindre, de ce tableau est de permettre à un enfant de trouver un recours lorsque je ne suis pas disponible : il sait qui est susceptible de l'aider.

#### 4. PLAN DE TRAVAIL :

Ce plan de travail est spécifique à la mathématique, dans la mesure où le groupe d'élèves qui l'utilise n'est pas issu de la même classe, et ne se retrouve que pour cette activité. Le plan de travail est hebdomadaire : chacun inscrit ce qu'il prévoit selon ses acquis, les activités collectives et son rythme de travail ; puis, au fur et à mesure, il inscrit ce qu'il a réalisé. En fin de semaine, nous évaluons en commun son travail (l'enfant + l'enseignant) ; chacun écrit son avis et le plan est visé par les parents pendant le week-end : cela leur permet de suivre la progression de leur fils.

Voir exemple : c'est plus parlant qu'un long discours. (Plan page suivante.)

En 1984-85, ce plan de travail a été utilisé pendant tout le premier trimestre, la numération étant le point fondamental de nos activités. Ensuite, il est remplacé par un plan plus complet faisant apparaître d'autres notions que les différentes opérations.

### CONCLUSION

Les outils présentés dans les paragraphes II et III sont le schéma d'un type d'outil : ils ne sont ni figés, ni définitifs. Si nous avons voulu vous les présenter, après quelques remarques théoriques, c'est parce que la numération constitue le nerf, la colonne vertébrale de la mathématique. Certes, on peut penser

que la mathématique est une science inutile : là ne se situe point notre propos. Ce sont des considérations pragmatiques qui nous amènent à nous pencher sur ce berceau, et principalement celle-ci : les résultats en mathématique sont fondamentaux en ce qui concerne l'orientation des élèves dans leur scolarité.

N'est-ce pas une raison suffisante pour ne jamais oublier d'armer les enfants dans ce sens ?

Serge JACQUET  
E.R.E.A.  
3, avenue Winnenden  
73200 Albertville

NOTES :

(1) University of Adelaide « Research in science » T3, 1983 cité par le journal Libération du 24.10.84.

(2) E. Kant, Critique de la raison pure, méthodologie transcendentale, Paris, Gibert, 1946, tome 2, p. 194-195.

(3) A. Comte, Cours de philosophie positive, Leçon 3, Paris Delagrave, 1920, p. 117-118-119.

(4) Descartes, Réponses aux secondes objections, Paris, Gallimard, La Pléiade, 1953, p. 387.

(5) Z.-P. Dienes, Comprendre la mathématique, O.C.D.L., p. 23.

(6) Ibid p. 8.

(7) A ce sujet, consulter les travaux de P. Cimaz, E.N.I., Grenoble 1982.

(8) Ibid note n° 5, p. 128.

(9) Piaget, Psychologie et épistémologie - Pour une théorie de la connaissance, Paris, Denoël et Gonthier, 1970, p. 21.

Consulter aussi La formation des raisonnements récurrentiels, volume XVII des Etudes d'épistémologie génétique, Paris, P.U.F.

(10) Ibid n° 5, p. 125.

(11) Ibid n° 5, p. 124.

(12) D. Bassis, praticien-chercheur en mathématique, G.F.E.N.

(13) Ibid n° 5, p. 8.

(14) Revue in Mathématique moderné, mathématique vivante.

(15) Expérience citée par Dienes à plusieurs reprises dans ses différents ouvrages dont celui cité précédemment Comprendre la mathématique.

TABLEAU MURAL

Prénoms	Sait Apprend	de 0 à 99					de 100 à 999					de 1 000		
		A Let- tres	B Av. Ap.	C > <= =	D Or- dre	E Sui- tes	AA Let- tres	BB Av. Ap.	CC > <= =	DD Or- dre	EE Sui- te	AAA	BBB etc.	
Pierre	J'apprends Je sais	X *	X	X *	X	X	X		X	X				
Alain	J'apprends Je sais	X	X *	X *	X *	X *		X	X	X				
etc.														

PLAN DE TRAVAIL

Nom - prénom : E...

Plan de travail n° : semaine du au

Activités		Je pense faire	J'ai fait	Avis de l'enfant
Numération	écrire en lettres (A)	AAA1-AAA4	AAA4-AAA3-test	Avis de l'enseignant
	avant-après (B)	BBB9-testBBB	BBB9-BBB3	
	>, <,=(C)	C1 - C3-C5	C1-C3-C5	
	ordre (D)	DD2-DD6DD8	DD2-DD6	
	comptage- suite (E)	E6-E7-E8	E6-E7-testE	
Divers			Lecture de nombres	Avis des parents
Géométrie		Le carré	Le carré	
Autre			Fiches jeu n° 5 Lecture	

## De l'effet d'un outil

### 1 DÉCOUVERTE DU COLORTHO

Au congrès de Lyon, j'ai enfin pu me procurer un Colortho. Et, laissez-moi vous dire, c'est un fameux outil ! Il n'a pas changé ma vie ! mais, il a réellement changé un moment de la vie de la classe. La correction et mise au point des textes libres étaient toujours un moment de panique où je ne savais où donner de la tête, où je frustrais certains gamins, et d'où je ressortais, en ayant l'impression de ne pas avoir fait du travail solide et en profondeur comme j'aime le faire.

Et pourtant, chaque année, je tâtonnais, nous essayions avec les enfants d'autres manières de nous organiser, après avoir discuté des difficultés en conseil... Cette année, j'ai un groupe de « sixièmes » qui ne sont pourtant vraiment pas autonomes et la mise au point des textes ou lettres est un moment agréable où chacun travaille et fait ses recherches tout seul, grâce au Colortho qui s'est ajouté aux dictionnaires et autres *J'écris tout seul*. Moi, je peux aider davantage aux erreurs de syntaxe et apprendre à ceux qui en ont besoin, à ne pas utiliser le Colortho mécaniquement, mais en réfléchissant.

Certes, il y a un inconvénient ! C'est que je passe au moins le double de temps à corriger les textes, moi, à la maison ou le soir dans la classe... Pourquoi ?

Au cas où vous ne le connaîtriez pas, je vous le présente ce Colortho. Comme son nom l'indique, il est composé de plusieurs séries de fiches de couleurs différentes suivant le secteur d'erreurs que la série recouvre. Ainsi, il y a six séries d'une vingtaine de fiches chacune :

- la séquence rouge pour les mots invariables ;
- la séquence marron pour les terminaisons des verbes ;
- la séquence bleue pour les accords ;
- la séquence verte pour l'orthographe d'usage ;
- la séquence jaune pour les erreurs de sons ;
- et la séquence rose pour les homonymes.

### 2 UTILISATION

Pour chaque série, un tableau récapitulatif de la même couleur vous permet, à vous adulte, de vous y retrouver sans perte de temps.

Donc, vous avez déjà tout compris, quand vous corrigez, suivant la nature de l'erreur du gamin, vous soulignez le mot en marron, rouge, vert, bleu, jaune ou rose et vous notez le numéro de la fiche intéressée, de la même couleur, dans la marge, et au bon endroit par rapport au sens de l'écriture de la ligne... Important pour que le gamin s'y reconnaisse.

Certains mots peuvent ainsi avoir deux traits de couleurs différentes et deux numéros s'y rapportant, réunis par un petit trait. Moi, j'ai mis un petit bout de temps à y voir clair et à ne pas me tromper de couleur, c'est sûr, mais les enfants, eux,

se sont glissés très facilement dans ce mode de correction qui leur permet d'arriver tout seuls (souvent) à un texte sans faute. En plus, Colortho leur fait faire de la lecture car ils cherchent, sur la fiche, à trouver le mot précis qui est le leur, donc, ils lisent... Ensuite, quand ils ne l'ont pas trouvé, ce qui est le cas le plus fréquent, ils sont obligés de mobiliser leur intelligence pour découvrir pourquoi on les a réunis et ce qu'ils doivent en retenir pour leur problème à eux. Oui, Colortho est un fameux outil qui ne conditionne pas mais qui forme, et je remercie et tire mon chapeau aux copains qui l'ont créé et mis en œuvre. Bien sûr, à l'usage, vous découvrirez sans doute quelques manques, mais, il faut bien que les utilisateurs fassent aussi preuve de possibilité de création ; et il faut écrire aux auteurs pour qu'ils complètent les manques dans une future édition.

### 3 COMMENT NOUS PROCÉDONS ?

Le responsable installe les diverses séries de fiches du Colortho sur une grande table qui a assez d'espace autour d'elle pour qu'il n'y ait pas de conflit.

La règle définit ensemble : « Je ne prends qu'une fiche et je la rapporte à la bonne place dès que j'ai fini de m'en servir », accompagnée de l'autre règle, valable pour tous les moments de travaux d'apprentissage (où une série de fichiers est installée sur la grande table) : « Nous ne sommes jamais plus de trois à la fois à la grande table », permet que tout se passe généralement bien et qu'il y ait le calme pour travailler. Si les règles ne sont pas respectées, le responsable du jour ou moi-même les rappelle au « fraudeur »...

Et, avant les vacances de février, lorsque Raphaël m'a dit : « J'ai eu quatre fois besoin de la fiche 17 marron, faudrait que j'étudie la question, non ? ». J'ai pensé : « Voilà une des prises de conscience que je cherche depuis des années sans succès, et bien, pour lui c'est gagné ! »

*Ce petit ou modeste article pour rappeler, une fois de plus, car parfois nous pouvons l'oublier, l'importance des outils que nous introduisons dans la classe, et les changements positifs qu'un seul nouvel outil peut entraîner, surtout si nous avons pris le temps d'expliquer aux ados le pourquoi de cet outil, et de décider avec eux des modalités de son utilisation.*

*Et vous, vous avez sûrement, peut-être pas hier, mais un jour ou l'autre, introduit un outil ou un matériel qui a eu un effet positif ou inattendu. Racontez, vite, nous avons besoin les uns des expériences des autres et réciproquement...*

Monique MÉRIC  
10, rue de Lyon  
33700 Mérignac  
Classe de S.E.S.

Pour vous procurer Colortho, écrire :  
Mireille GABARET, 23, rue des Sports - 44400 Les Sorinières.

## Quel magnétophone choisir, pour l'usage scolaire ?

Il y a magnétophone et magnétophone !

Dans le commerce, vous trouverez de multiples types et genres de magnétophones, à partir de 350 F environ, jusqu'à 10 000 F environ, et plus...

Indépendamment des considérations de prix, plusieurs techniques d'enregistrement sonore magnétique existent : il y a les appareils :

- à bande : à 2 pistes, à 4 pistes, à 1, 2, 3 ou 4 vitesses, allant de 2,4 - 4,75, 9,5 à 19 cm/s ;
- à cassettes : très simple de manipulation, matériel de dimensions généralement réduites, très mobile et transportable ;
- Stéréo ou mono : dans les divers types ci-dessus... ;
- piles ou secteur : c'est-à-dire autonome, par piles ou accus, ou dépendants d'une prise de courant, ou mixte.

### 1 QUE CHOISIR ?

Un magnétophone n'est pas universel, et la diversité permet de choisir une option selon l'usage principal prévu.

Or, que demanderons-nous à notre futur matériel ? De permettre aux enfants de la classe de s'exprimer, de correspondre, de cultiver leur expression orale et la qualité de leur communication, à l'aide du magnétophone.

Qu'est-ce que cela implique ? D'enregistrer fidèlement, bien sûr !

• Donc, le magnétophone devra être pourvu d'un bon microphone. Le meilleur magnétophone ne peut enregistrer et restituer que ce que le microphone capte et transmet : ce maillon de la chaîne doit donc être très fidèle... et très robuste, car il est constamment « manipulé ».

• Mais ce que l'on aura parfaitement enregistré sur la bande magnétique ne pourra être bien entendu et apprécié que si l'audition des enregistrements s'effectue par le truchement d'un haut-parleur de puissance et de qualité suffisantes. En général, la question de la sonorisation du local « classe » est rarement et efficacement abordée. Il est pourtant presque naïf de compter sur la sonorité réduite d'un appareil portatif à piles pour diffuser confortablement à une trentaine d'enfants une bande « paroles » enregistrée en classe, avec les énormes variations de niveau sonore que cela implique.

Il faut donc veiller à s'équiper d'un appareil d'une puissance sonore suffisante, et disposant d'un haut-parleur permettant d'exploiter convenablement cette puissance (ou d'un haut-parleur supplémentaire extérieur à l'appareil pouvant se raccorder). Pour une écoute collective en classe, une puissance sonore de 4 à 5 watts efficaces est au minimum nécessaire.

### 2 MAGNÉTOPHONES A BANDE

L'efficacité pédagogique de la pratique du montage des bandes magnétiques n'étant plus à démontrer, il est nécessaire que l'appareil permette le libre accès aux têtes magnétiques. Pour la même raison (il est

beaucoup plus facile et rapide de procéder à un montage précis sur une bande enregistrée à vitesse élevée), on choisira un magnétophone fonctionnant à la vitesse de 19 cm/s et à 2 pistes. Les enregistrements obtenus sur ce type d'appareils seront plus aisément produits avec la qualité suffisante et nécessaire à une bonne communication (surtout les enregistrements au microphone), et du fait que l'on s'est amené à couper dans la bande rend inutile « l'avantage » de disposer d'un nombre important de pistes, le montage de l'une d'elles détruisant les autres enregistrements. Il est préférable d'utiliser un bipiste. La surface sensible, étant plus importante (en enregistrement magnétique, la qualité est fonction de la largeur d'une piste, multipliée par la vitesse à la seconde). La miniaturisation des vitesses, pistes, matériels pour l'emploi que nous considérons, constitue plutôt une entrave technique et pratique. Les vitesses réduites, les pistes multiples (... et d'autant plus petites), la stéréo, conviennent fort bien à l'enregistrement de copies de disques, d'émissions de radio déjà mis en forme techniquement, à l'origine (prise de son parfaite, niveau rectifié, etc.) par des techniciens professionnels compétents. Mais la situation est toute autre lorsqu'on enregistre directement au micro, dans les locaux sonores et réverbérants que nous connaissons trop souvent, avec des enfants qui parlent assez bas et d'autres qui ont le verbe haut, avec le micro souvent trop loin pour les uns, trop près pour d'autres, et il est bon de disposer d'une bonne réserve technique pour accepter ce genre de prise de son, sans risquer d'être déçu ou prisonnier d'une machine aux possibilités orientées pour d'autres usages.

Enfin, les magnétophones à 2 pistes acceptent normalement la bande d'épaisseur normale, dite standard, plus solide et d'une manipulation plus aisée (pour les montages surtout) que la bande mince longue ou double durée — d'ailleurs plus chère — d'usage souvent obligatoire avec les magnétophones à 4 pistes, qui requièrent une bande de consistance beaucoup plus souple pour fonctionner normalement.

### 3 LES MAGNÉTOPHONES A CASSETTES

ne se prêtent pas au montage (la bande n'est pas accessible, puisque enfermée dans un chargeur). Les possibilités éducatives des techniques sonores sont énormément réduites. De plus, fonctionnant sur piles, donc de puissance sonore réduite, avec un haut-parleur de dimensions souvent minuscules, ils répondent à d'autres critères. Par contre, considéré comme appareil complémentaire d'un magnétophone « lourd » à bande normale, il rendra de grands services pour les enregistrements effectués à l'extérieur, les prises de son mobiles, où sa légèreté, sa disponibilité font merveille ; ensuite, on recopie les passages intéressants sur le magnétophone à bande normale pour le montage, l'écoute collective, la correspondance sonore. Avec les appareils à cassettes, ce qui a été dit plus haut au sujet du micro est tout aussi valable, et il existe des appareils améliorés.

A ce point de l'examen, on s'aperçoit que le choix d'un magnétophone rassemblant ces quelques critères se résume à quelques appareils seulement.

## Avant de partir en reportage

### 1 LE MAGNÉTOPHONE

- Secteur : avez-vous une bonne longueur de fil pour atteindre la prise de courant et vous isoler des bruits ambiants (frigo...) ?
- Piles : mettez-vous des piles neuves et essayées. Elles ne vous laisseront pas tomber en pleine prise de son ?
- Avez-vous la bobine vide indispensable ? Assez de bande ?
- Avez-vous procédé au nettoyage des têtes magnétiques et des galets presseurs et du cabestan avec un Coton-Tige imbibé d'alcool ?

### 2 LA PRISE DE SON

- Savez-vous « tenir » un micro ?
- En vous plaçant assez près de la personne qui parle ; si vous enregistrez de trop loin, l'enregistrement sera peu intelligible pour les auditeurs, et vous perdrez votre temps... et celui de l'interviewé.
- Placez le micro à 25/30 cm de la personne qui parle, ayez ce courage. Approchez-vous plus près si le milieu est bruyant.
- N'utilisez pas de télécommande : censure a priori, bruits de clacs au démarrage, débuts de phrases qui manquent

systematiquement, etc.

- Évitez de produire des bruits qui n'existent pas dans le local : bruits de doigts, de bagues sur le micro, frottement du câble du micro sur les vêtements...
  - Tenir le micro sans se crisper avec un tour de câble autour du doigt : sécurité et amortissement des bruits transmis par le câble.
  - Relaxe votre interlocuteur après deux à trois minutes d'enregistrement en écoutant ce qui a été fait : le temps de rebobiner et d'écouter, il se détendra, verra que ce n'est pas si terrible... et surtout, vous aurez l'oreille ouverte afin de constater si tout va bien, si le son est clair, sans bruits parasites. Sinon, évitez de continuer, de reprendre la suite dans les mêmes conditions. Changez de local ou mettez-vous plus près encore. Agissez pour rectifier et obtenir une bonne prise de son.
  - Ne pas oublier d'enregistrer une ou deux minutes de « silence » dans les conditions de l'enregistrement : vous en aurez peut-être besoin lors du montage.
- Si vous avez le choix entre plusieurs types de matériel pour effectuer un enregistrement, choisissez celui qui fait défiler la bande le plus vite, qui a le meilleur micro et qui n'a que 2 pistes.

## Le montage

### Mise en ordre des séquences, recherche de la concision pour l'efficacité de la communication

### 1 MÉTHODE DE TRAVAIL

- A. 1<sup>re</sup> phase :  
Première écoute : écouter toute la bande.  
Noter les questions et sommairement le contenu des réponses et leur intérêt.  
Débroussaillage.
- a) Retirer tout ce qui est considéré d'emblée comme inutile, par séquences complètes.
  - b) Recueillir les déchets, dits n° 1, dans l'ordre sur une autre bobine en effectuant des collages soignés pour récupérer de la bande pour d'autres enregistrements.
- B. 2<sup>e</sup> phase :  
Seconde écoute : nouvelles auditions des séquences sélectionnées après la première écoute, en vue d'une connaissance plus approfondie du contenu de la bande.  
Choix d'un plan.
- a) Déterminer un plan, mais ne le considérez surtout pas comme définitif ; penser à l'introduction, à l'enchaînement, bien placer l'anecdote majeure...
  - b) Placer les séquences suivant l'ordre de ce plan.
- C. 3<sup>e</sup> phase : Travail de chaque séquence
- a) Ne pas hésiter à prendre en note, mot à mot, le contenu de la bande si nécessaire, cela est bien souvent utile.
  - b) Clarifier les idées émises en éliminant les phrases et expressions inutiles, les redites et redondances.
  - c) Toujours recueillir précieusement les déchets, dits n° 2 et ne pas les mélanger avec les déchets n° 1.

d) Réintroduction possible d'une partie reprise dans les déchets.

D. 4<sup>e</sup> phase : Écoute critique

- a) Adoption d'un plan définitif.
- b) Écoute pour juger de l'unité du sujet, de sa continuité du rythme, etc.
- c) Modification de la structure si nécessaire.

E. 5<sup>e</sup> phase : Finition

- a) Chasse aux lapsus, hésitations, bruits parasites, vérifications des collages qui doivent passer comme le reste de la bande, sans à-coups.
- b) Correction éventuelle d'une erreur de rythme dans le montage précédent : suppressions ou adjonctions de silences, de respirations...

### 2 EN RÉSUMÉ : RENDRE CONCIS

au maximum, mais sans perdre la spontanéité et la chaleur, sans aboutir à une forme trop sèche, donc artificielle.

Apprenez bien à localiser et à couper votre bande, à bien marquer l'endroit à mettre dans la colleuse. Attention au coup de ciseaux qui mutile définitivement une parole. Cette méthode de travail permet d'obtenir une réalisation de qualité dans un minimum de temps. Dans le travail scolaire courant, il faudrait au minimum atteindre la fin de la seconde phase, et il est souhaitable de réaliser la troisième et la quatrième.

## Son : défauts repérés à l'écoute causes et remèdes

EFFETS	CAUSES	REMÈDES
1. Son trop faible à l'écoute et souffle.	Enregistrement avec un niveau trop faible (sous modulation).	Si l'appareil n'est pas à enregistrement automatique, surveiller la modulation au vu-mètre. Importance des essais préalables.
2. Son déformé et trop fort.	Enregistrement avec un niveau trop fort (sur modulation).	
3. Enregistrement peu perceptible.	Micro trop éloigné de la personne qui s'exprime.	Placer le micro entre 25-30 cm de la bouche de la personne qui s'exprime.
4. — Bruits extérieurs gênants à l'écoute. — Mauvaise audition de ce que l'on voulait enregistrer. — Grosse réverbération, effet d'écho.	Micro trop loin. Murs, plafonds, sol, fenêtres du local trop réverbérants.	Approcher le micro. Changer de local.
5. — Accentuation des syllabes sifflantes ss - ch. — Explosion des consonnes PBK. — Bruits de bouche.	Micro trop près.	Une écoute après deux ou trois minutes d'enregistrement permet de mieux placer le micro.
6. Bruits graves intenses par rafales*.	Action du vent directement sur la membrane du micro.	Bonnets anti-vent, recherche d'un lieu abrité du vent.
7. Claquements secs*.	Bruits de bagues, bruits de doigts sur le micro.	— Enlever la bague. — Tenir le micro fermement mais sans crispation.
8. Enregistrements sourds, sons aigus.	— Têtes magnétiques encrassées. — Réglages défectueux de la tête d'enregistrement lecture de l'appareil qui enregistre ou de celle qui lit.	— Examen et nettoyage des têtes. — Faire régler les appareils par un technicien compétent.
9. Audition masquée par des bruits extérieurs imprévisibles.	Le micro enregistre tout, alors que dans l'action nous pouvons faire abstraction de ce qui ne nous intéresse pas directement. Vigilance au moment de la prise de son. Faire reprendre la phrase lors de l'enregistrement.	
10. Ronflements divers.	— Secteur électrique, autre appareil électrique fonctionnant à proximité. — Éclairage fluorescent.	— Écoute très attentive des premières minutes de l'enregistrement.
11. Entrée trop brutale, première phrase tronquée.	— Utilisation de la télécommande. — Oubli qu'en début de cassette, il y a une amorce assez longue.	— Mettre le magnétophone en route, vérifier le réglage, ne pas se servir de la télécommande.
12. Enregistrement tronqué.	Arrêt du magnétophone avant la fin de la dernière phrase. Garder toujours un silence enregistré.	— Laisser défiler la bande quelques instants avant d'arrêter. — Surveiller la fin de la bobine de la cassette. — Reposer la dernière question au début de la bobine suivante.
13. Effacement d'une petite partie de l'enregistrement.	Fausse manœuvre en manipulant.	Pas de remèdes. Ne pas s'énerver.

\* Ces bruits ne sont pas audibles pendant l'enregistrement mais sont très intenses sur la bande.  
Au cours de l'enregistrement... penser au montage. Faire reprendre éventuellement des questions et des réponses.

**COMMENT ÉCRIRE POUR NE PAS ÊTRE PUBLIÉ** (Suite de la page 7)

C'est aussi dans cette optique que Jeanette Go et d'autres camarades organisent le milieu pour que les enfants qui se croient en panne puissent bénéficier de la sollicitation initiale qui leur fait défaut. Mais quand on a une classe à plusieurs cours qui s'exprime, ce sont des procédés qui peuvent apparaître spontanément.

**HISTOIRE D'UN ŒUF**

*Un œuf pond. Un œuf chante. Un œuf ça joue aux cartes. Un œuf ça fait meu meu. Un œuf ça a un cœur. Un œuf, c'est Tarzan. Un œuf, ça fait tomber les feuilles, etc.*

Il y a quarante-cinq notations de ce genre et ça se termine par :

*A la fin, le pauvre œuf pleure et pleure tant qu'il n'en peut plus. L'œuf pleure et voilà qu'il est mort. Tous les œufs vont à l'enterrement. Un œuf dit aux autres : l'enterrement, c'est demain. Et voilà que l'œuf est enterré et tous les œufs pleurent et pleurent. Et eux aussi sont morts en pleurant.*

Et c'est ça qui est apparu à la fin de la litanie comme le mot « liberté » était apparu au bout du poème de Paul Éluard qui ne savait pas au départ que c'est ce mot-là qui surgirait au bout de ses lignes.

Mais sur ce thème de la communication, revenons un peu à Hagège :

*Il existe des ambiguïtés lexicales liées à la disproportion énorme entre l'inventaire lexical limité des langues et la masse illimitée des objets du monde*

*Les signaux décrivent, au gré des paroles aléatoires, les volutes de la subjectivité. L'homme inscrit indéfiniment sa différence dans les plis de la langue malgré les insurmontables de la grammaire.*

*Le désir de se dire habite tout diseur.*

Mais que peuvent dire des enfants quand ils se sentent libres, quand ils peuvent écrire pour des correspondants qui se trouvent à trois mètres d'eux et qui liront leur message à leur tour.

**NATURE**

*Tout est calme. Le matin, la rivière coule en clapotant. Les oiseaux piaillent parce qu'ils ont passé une bonne nuit. Et moi, je suis dans la forêt à écouter, à sentir, à voir l'odeur du matin qui est encore froide à respirer. Mais il n'est pas trop tard pour assister à l'ouverture des fleurs et à la caresse de l'herbe sur mes bottes sèches. Je ne vois rien car la brume est trop épaisse mais j'entends le cri des arbres qui me disent bonjour.*

Monique (C.M.2)

**LE PRINTEMPS**

*Il est parti. Il nous a laissé sa couleur d'algue blonde sur la terre. Reviendra-t-il un jour ?*

— *Oui, crie un inconnu. Il revient tous les ans.*

— *Ah ! ce printemps d'où sort-il ?*

— *Je crois qu'il se retire de sa planète quand le moment arrive.*

Françoise (C.M.2)

*Je ne peux pas dire ce que j'ai sur le cœur à mes parents. Quelquefois, je voudrais aller très loin d'eux pour ne revenir que lorsqu'ils auraient regretté. Mais je ne le fais pas, quelque chose me retient à eux. Je ne sais pas si c'est un fil ou le bonheur que j'ai auprès de mes parents.*

Sylvie

*J'attends. Ce n'est pas vrai qu'il est au présent. Pour moi, j'attends est presque toujours au futur futur futur.*

Dier (C.M.2)

**LE GOËMON**

*Poussé coupé  
Traîné séché  
Chargé roulé  
Épandu enterré  
Vaincu et revaincu  
Il reste toujours goémon.*

Didier (C.M.2)

**LA QUATRIÈME DIMENSION THÉRAPEUTIQUE**

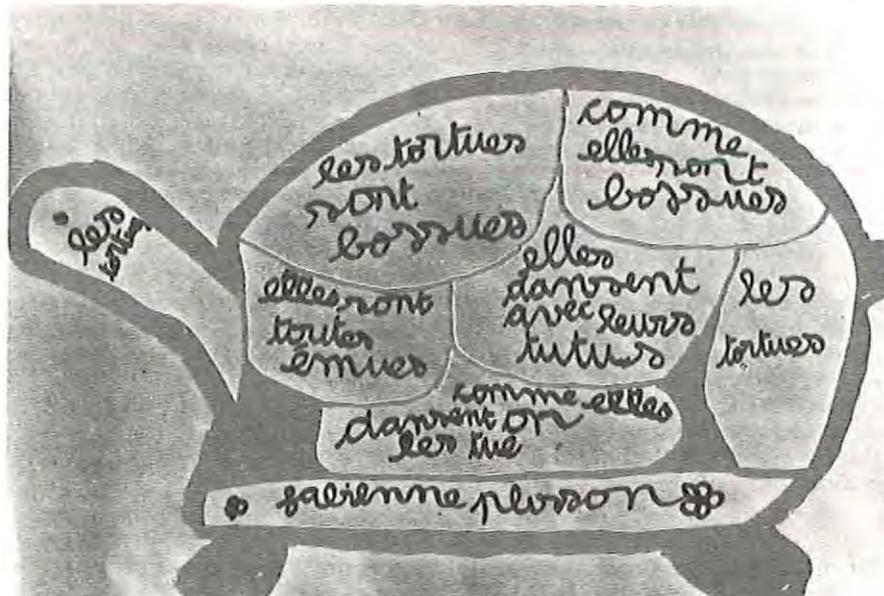
Avec les exemples donnés dans les trois dimensions abordées (étude - plaisir - communication) on sent déjà la richesse de ce que peut représenter l'expression écrite. Mais ce n'est encore rien et, peut-être, même pas l'essentiel. Écoutez maintenant :

*Du fait que le langage est fondateur de relation, l'énoncéur délivre dans son usage quelque chose de lui-même. Le langage est donc une voie privilégiée de son expression. Car les langages conjuguent les processus cognitifs avec des images de pulsion. L'expression à la limite est thérapeutique.*

*A tous les niveaux, le langage reflète les tropismes des sujets parlants-désirants.*

*Une pulsion de l'exprimable qui se fraie des canaux variés. Car les soliloques des schizophrènes, les spéculations les plus incontrôlables, les envolées les plus lyriques appartiennent autant au dicible que les discours les plus rationnels et les textes les plus aisément analysables.*

Est-il besoin d'insister sur cette quatrième fonction, à la limite, thérapeutique. Ceux qui ont lu *Rémi à la conquête du langage écrit*, et *Les dessins de Patrick*, savent que, dès qu'il en a la possibilité, dès qu'il se sent en suffisante sécurité, l'enfant, qui se fraie des canaux variés, va pouvoir dire sous une forme ou sous une autre ce qui le charge ! Et quel enfant maintenant n'est pas chargé ? Et cela se fait sans que personne ne s'en aperçoive, ni lui, ni les autres, ni le maître. Rappelez-vous le « Hé ! Ho ! pas si vite les gars » de Patrick où l'on s'est aperçu cinq ans après, qu'il se guérissait, semble-t-il du problème de la mort



de sa petite sœur. Et Rémi qui a tué symboliquement l'homme. Et aussitôt ses textes ont changé de tonalité et son orthographe s'est considérablement améliorée.

### L'OLIVIER

*Les oliviers sont beaux en toute saison  
Les oliviers donnent des olives  
Un jour un olivier donna des cerises  
Et il devint tout rouge  
Et les gens disaient qu'il était malade  
Et ce pauvre olivier mourut  
Avec autour de lui le chant des oiseaux  
de bonheur.*

Nathalie (7 ans)

Le petit frère s'appelle Olivier !

### LE CHIOT MAGIQUE

*Il était une fois un jeune couple qui voulait un petit chiot. Alors un jour ils eurent un petit chiot tout blanc avec huit petits points noirs sur le dos. Mais il n'était pas comme les autres, il scintillait de partout et son aboiement faisait : miaou, miaou !*

— *Nous allons le faire regarder par le médecin du pays.*

Le médecin dit :

— *Mais il n'a rien du tout.*

*En rentrant chez eux les parents virent que c'était vrai et ils furent contents.*

Vincent (8 ans)

Ce texte a été écrit le premier jour du retour de l'hôpital où cet enfant avait été corrigé avec succès d'un strabisme divergent ! Il n'avait plus rien du tout.

*Le petit géant pleure : ses parents sont si grands. Sa mère lui dit :*

— *Ne pleure pas, regarde en bas.*

— *Je ne peux pas, j'ai le vertige.*

Jean-Lou est petit mais il exprime son insatisfaction par l'humour.

*Mort, tu cours dans les champs,  
Tu te faufiles dans les trous de grillon  
Pour après t'enfuir*

*Dans les carrières de granit*

*Là où les pierres entaillent.*

*Tu te jettes sur la route caillouteuse*

*Et tu bondis dans l'ajonc*

*qui t'accueille dans ses épines  
meurtrières*

*Et tu cries comme un enfant sans sa mère*

*Comme si c'était la fin.*

*Mais tu reprends vie*

*Et tu recommences comme la poussière*

*Qui se colle à l'homme,*

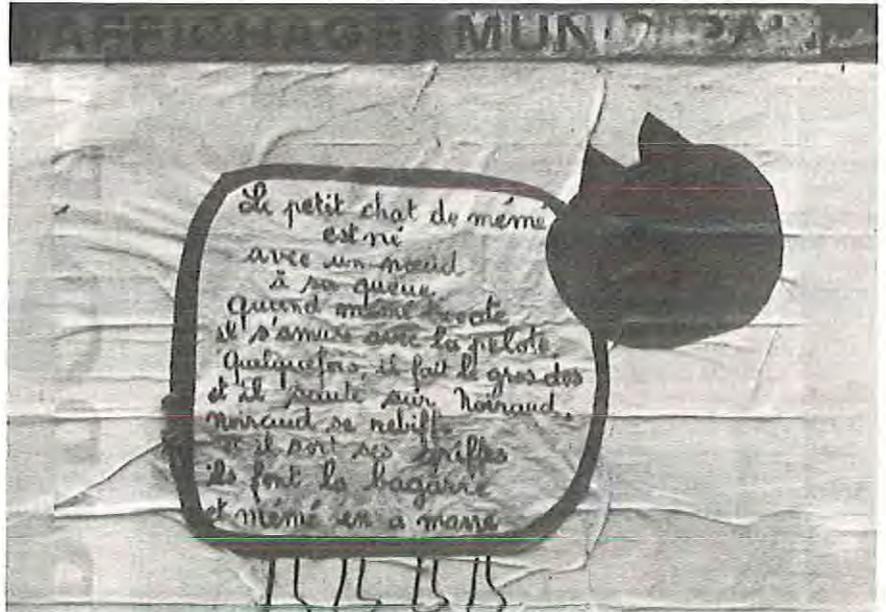
*Comme les griffes d'un félin*

*Dans la peau d'un animal vaincu,*

*Comme une aiguille dans des haillons  
pourris.*

YVON (C.M.2)

Est-ce un texte de conjuration ou de persécution ?



Voici, pour clore cette série, un texte de Pierrick qui, le dernier jour de classe, semble faire un résumé de ce qui s'est passé : comment il était malheureux et comment il s'est retrouvé dans la joie du printemps.

### TEXTE A NE PAS LIRE

*Dans ma chambre, je suis à pleurer. Des larmes coulent et sortent de mes paupières. Et, dehors, les oiseaux sont à ma porte. Mes larmes coulent toujours. Je ne peux pas l'oublier ce malheur qui m'est arrivé : ma maman qui s'en est allée ; un oiseau blanc qui l'a emportée. J'étais trop méchant. Dehors, il y a le vent, la neige, la pluie. Et quand je dors, je pense à ma méchanceté, à mes regrets et je dors. Le lendemain, je suis triste, je pâlis.*

*Et puis, c'était ma méchanceté qui s'est envolée. J'étais dans un pays calme. Maintenant, je n'ai plus le tonnerre, la neige. Alors, l'oiseau blanc est revenu parce qu'il aimait le calme, la joie. Et, dans ma joie, il y a mon cœur qui bat qui m'apporte la joie. La guerre est finie. Et ma douleur est partie. Et mon doux et calme oiseau qui chante la liberté. Avant, mon cœur était serré ; et mon cœur est ouvert. Et la joie a pu rentrer. Et je cours en liberté. On chante, on crie, je suis sous le clocher jauni... etc.*

A la suite de ce texte publié dans *Les compagnons de Rémi* (épuisé), j'avais cité Freud :

*C'est dans le langage que l'homme trouve un substitut à l'acte, substitut grâce auquel l'affect peut être abrégé presque de la même manière. Dans d'autres cas, c'est la parole elle-même qui constitue le réflexe adéquat sous la forme de plainte ou comme expression d'un secret pesant.*

Et, précisément

### LE MASQUE DE LA PAROLE STUPIDE

On voit avec tous ces textes comment, peu à peu, les enfants — et les adultes — peuvent se saisir de la possibilité qui leur est offerte de s'exprimer profondément ; ce qu'ils souhaitent ardemment depuis toujours, sans même savoir qu'ils ont ce désir. Un jour, j'ai dit à ma femme :

— Elles coûtent cher nos billes. Et pour cela, il n'est pas besoin d'avoir lu ni rat ni homme pour penser à la catastrophe. Elle me répond :

— Pourquoi t'amuses-tu à ces jeux de mots stupides ?

Ça me ravit parce qu'elle n'a pas eu besoin que j'insiste pour percevoir quelque chose dans mes phrases. Elle précise que la première lui a suffi. Les adultes, dans les groupes d'écriture, et les enfants, dans les classes, peuvent utiliser ce procédé pour dissimuler consciemment les choses tout en les disant et en ne les disant pas. Mais lorsqu'on écrit beaucoup, cela se fait inconsciemment. On se libère de choses qui pèsent et on ne sait pas qu'on les exprime. Cela ne vaut pas une psychanalyse c'est certain ; mais nous avons trop l'expérience de l'espèce de remise au clair que procurent nos séances pour ne pas désirer la faire connaître à tous les niveaux. Là, incontestablement, il y a un phénomène nouveau qui pourrait être infiniment partagé. Il suffirait que les enseignants y goûtent vraiment et l'éprouvent sur eux-mêmes.

Enfin, pour aborder un dernier point, je trouve chez Hagège :

*Le langage au service de ceux qui ont pour objet d'induire des comportements est instrument de pouvoir tout court.*

Maintenant, ce pouvoir que donne la parole est suffisamment connu pour qu'on n'ait pas besoin d'insister. Ne serait-ce que de ce point de vue, il est utile de travailler à une maîtrise du langage. Mais, évidemment, on en a également besoin pour mieux se défendre dans la société et y trouver mieux une place. Cependant, il est totalement illusoire de croire qu'on pourra y parvenir en se concentrant uniquement sur une seule dimension. Il faut que ça puisse circuler librement et continuellement d'un domaine à l'autre — du DEMENS au SAPIENS en passant par le LUDENS — sans jamais bloquer les processus de construction qui sont particuliers à chaque être. Cela n'est pas, sans exiger de la part du maître, une formation, une pratique personnelle, une expérience réelle. Mais ça suppose aussi des prises de responsabilité qui ne me paraissent plus à l'ordre du jour dans le mouvement et qui concernent ce qu'on appelait autrefois « La part du maître ». Il y a des choix à faire.

## CONCLUSION

J'avais l'intention de démontrer « définitivement » qu'il était capital d'ouvrir toutes grandes les portes de l'expression-crédation au plus grand nombre. A ceux qui auraient vraiment ressenti cette nécessité d'offrir l'écriture libérée — qui

est véritablement une nouvelle technologie encore non massivement expérimentée —, je veux ajouter que ce que j'ai voulu dire de l'écriture serait à dire également, documents à l'appui, à propos de la parole, du corps, de la trace, de la mathématique, de la main, de la science...

Henri Laborit dit qu'on utilise seulement un faible pourcentage des possibilités de notre cerveau. On sent aussi que bien des secteurs de la construction de l'être restent encore inexplorés.

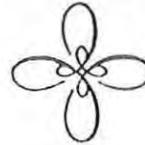
Mais alors il faudrait changer les choses. Actuellement, on perd du temps à des bricoles et surtout, on démissionne. On ne s'engage pas dans la deuxième fonction de l'école. La première, en gros, de deux à six ans, c'est l'accumulation des expériences. De six à onze ans, l'école devrait être encore accumulative, mais aussi introductrice. Ensuite, de onze à quinze ans, accumulative, introductrice et organisatrice des savoirs. Puis viendrait : acc-intr-org- et spécialisation (accintorspé).

L'introduction est un parti à prendre, une responsabilité. Vous avez certainement entendu ces ricanements stupides et serviles qui accompagnent la grosse plaisanterie d'une autorité « Le texte libre obligatoire ». Comme si la mise en orbite du texte libre libre était une affaire simple. Alors qu'il faut nécessairement plonger les enfants dans une expérience vraie qui leur correspond telle-

ment qu'ils s'en nourrissent abondamment et continueront par la suite à rouler pour eux-mêmes.

Mais cette responsabilité à prendre devrait, me semble-t-il, être précédée d'une connaissance étendue de la parole, du corps, etc. C'est une responsabilité des formateurs, peut-être, mais surtout des coformateurs et des autoformateurs que nous sommes. Le monde a tourné une page ; l'époque n'exige-t-elle pas maintenant de nouveaux enseignants ? ! Essayons de les devenir.

Paul LE BOHEC



**Textes Libres**

AUJOURD'HUI,  
il a mis sa belle robe  
**LE SOLEIL**  
parce que c'est la noce  
de deux **OISEAUX**  
VÉRONIQUE

**LE SOLEIL**  
EST POUR TOUT LE MONDE.

Le soleil est pour tout le monde,  
pour les petits et pour les grands  
pour les papas, pour les mamans,  
pour les Noirs et pour les Blancs,  
pour les bourgeois, les paysans,  
pour les rois et pour les mendiants,  
pour les Bretons, pour les Normands,  
pour les Anglais, les Allemands,  
pour les chrétiens, les musulmans,  
pour les bons et pour les méchants,  
pour les Peaux-Rouges et pour Tarzan,  
et aussi pour mon cœur d'enfant  
ivre de joie et de bonheur.

LA CLASSE

**LA FLEUR ET LE SOLEIL**  
Un jour la fleur voulait  
que le soleil lui donne  
Il ne pouvait pas  
Alors elle a été chercher  
une corde.  
Elle a attrapé le soleil.  
Mais il a brûlé  
la corde et la fleur.

Je ne savais plus  
où était l'école,  
le soleil  
m'a montré  
le chemin.

Eric

Laurence

Pourquoi le soleil ne veille pas ?  
Pourquoi ne regarde-t-il pas la tête ?  
Il se couche tôt comme les poules  
et se lève tard comme papa  
Il ne va pas à l'école.  
Il ne fait que boire du feu  
et manger des étoiles.  
En été, il se couche tard  
et se réveille tôt comme maman.  
Il dispute avec un morceau  
de la planète Mars.  
En été, il se régale de nous faire  
mal avec ses rayons brûlants.

Roland

## L'EMPLOI DU TEMPS, PARADOXE EN PÉDAGOGIE FREINET ?

### DE L'ORGANISATION TEMPORELLE

« Descendez le bureau de l'estrade », disait Freinet, slogan résumant une nouvelle relation maître-élève, une nouvelle atmosphère dans la classe ; faut-il ajouter « brûler l'emploi du temps », symbole, s'il y en a, de la classe magistrale autoritaire, trônant sur le mur entouré des deux larrons : la liste des élèves, la liste des poèmes, fidèle miroir de l'activité scolaire, répétiteur hebdomadaire des mêmes séquences.

Cette programmation définitive du temps de chacun n'est-elle pas une entrave à la liberté de l'enfant pour agir, pour créer ?

Pourtant, il est indispensable de prévoir par avance quel sera le temps de chacun et de tous, ce temps évoluant en fonction des projets, des semaines.

Savoir ce que l'on fera à tel moment, savoir à quel moment se fera tel travail : une nécessité vitale.

Mais qui décide et quand ?

Quelle part ont les enfants dans l'organisation temporelle d'une semaine ? Difficile et pourtant, la gestion coopérative de l'organisation de la classe inclut la gestion du temps, de l'espace, du travail et des relations.

### MA PRATIQUE

Cette année, n'osant provoquer une rupture nette dès le début de l'année avec les habitudes d'organisation magistrale sans aucun regard des enfants, j'ai reconduit l'emploi du temps pour un temps. Après quelques jours passés en connaissance, mise en route, contrôle, j'ai mis au point un emploi du temps astucieusement complété, tenant compte de mes expériences passées, de l'hétérogénéité de la classe unique et de ces quelques principes :

- en math, français, donner aux moments de création et de recherche la priorité sur les activités d'entraînement (fiches - exercices) et les leçons ;
- dégager des moments de parole, de communication indispensables ;
- prévoir des moments où les enfants réaliseront un travail de leur choix en éveil et le présenteront à la classe à la fin

de la quinzaine ;

— aménager un moment hebdomadaire de propositions, discussions, vie de la classe ;

— pratiquer des activités physiques régulièrement ;

— faire chaque semaine :

de la musique,

de l'art, du travail manuel,

des expériences scientifiques ;

— préserver des moments collectifs d'histoire-géographie nécessaires pour la présentation des travaux personnels et les informations complémentaires que j'apporte ;

— laisser libre, trois jours par semaine, une plage de 30 mn utilisable en fonction des besoins selon mon initiative ou la leur.

Pourquoi une grille aussi détaillée, pourquoi ne pas utiliser des appellations plus générales laissant plus d'initiatives à tous ?

Au risque de paraître un peu rétro, mais en ce printemps c'est à la mode, je craignais que certaines activités disparaissent dans cette globalité volontairement floue. Il me semble indispensable que l'enfant travaille dans tous les domaines.

Mais, est-ce bien nécessaire de le prévoir sur une semaine ? Il peut y avoir des

thèmes qui englobent des activités très diverses. Pendant trois semaines, la classe a travaillé sur de l'éveil à dominante biologique, ensuite nous avons conduit une enquête à caractère social, humain.

J'ai travaillé ainsi avec des classes de cours élémentaire mais, avec du recul, aujourd'hui, je pense qu'il s'était gaspillé beaucoup de temps et que certaines enquêtes conduites collectivement avec les enfants n'aboutissaient ni à acquérir une démarche d'apprentissage autonome, ni un savoir essentiel.

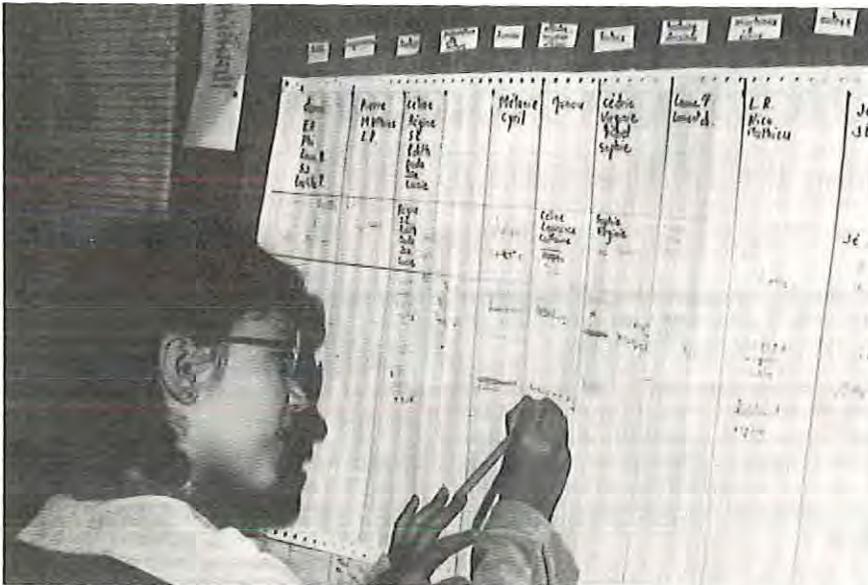
(Exemple : notre école, un haras de chevaux, la gare...).

Cette remarque renvoie à une critique des activités d'éveil que je ne développerai pas là, et qui doit être mesurée, pour ne pas reprendre le refrain et reprendre le poison des clubs de droite et d'extrême gauche « Le poisson dans le Perrier » P.C.I...

La globalité d'une démarche collective d'éveil me paraît engendrer une limitation dans l'acquisition des savoirs et des attitudes d'apprentissages autonomes.

Je souhaite qu'il y ait dans la classe une multitude de projets individuels, un brassage de connaissances.





Dès le début de l'année, la grille est tirée et distribuée à la classe, chacun des enfants la complète en fonction des contenus de travail choisis ou imposés dans chaque matière ; je désire ainsi leur donner une vision d'ensemble de la semaine par le bilan du travail effectué, une nouvelle grille étant distribuée chaque lundi.

C'est aussi un moyen de partager avec les enfants le temps de la semaine, d'éviter les débordements, digressions... dont seul l'adulte a l'initiative et le pouvoir. Cet emploi du temps partagé est un pas (modeste assurément) de prise en charge par l'enfant de son temps.

TOUSSAINT. — Premier bilan avec les enfants :

La satisfaction des enfants se porte sur les activités nouvelles (travaux manuels, musique, gym) qui donnent de l'intérêt à la classe. Aucune critique sur l'emploi du temps.

NOËL. — Deuxième bilan : à rapprocher du premier par son contenu ; c'est moi qui apporte quelques modifications à la grille.

## LES CONTRAINTES

Au cours du début du premier trimestre, à plusieurs reprises le cadre de l'emploi du temps m'apparaît trop rigide, il devient un frein à l'investissement, à l'initiative. Telle activité doit être repoussée ou interrompue pour respecter l'horaire.

**Premier exemple.** — Un enfant revient en classe à 13 h 30 et retrouve la recherche de calcul interrompue à 12 heures, il demande à pouvoir continuer ; impossible, car il se mettrait en retard sur son travail personnel.

**Deuxième exemple.** — La cassette des correspondants est écoutée le matin de son arrivée : le moment d'écriture libre devra être reporté ou supprimé...

Au Conseil, un enfant dit : *Moi, les maths, j'ai envie d'en faire à certains moments et pas à d'autres.* L'activité de l'enfant comme la nôtre correspond à des motivations profondes, il est regrettable de canaliser cette énergie dans une grille horaire ; peut-on parler alors de l'épanouissement de l'enfant ? Je ne le crois pas, la réflexion sur les apprentissages ne peut exclure ce paramètre temporel, d'autant plus regrettable qu'en pédagogie Freinet, la vie de la classe, le travail des enfants s'appuie sur leur investissement dans un travail fonctionnel décidé, « le torrent de vie » dont parle Freinet.

Je pense que les enfants ressentent ces frustrations, mais elles font partie du lot quotidien et rien ne remonte à la surface.

Depuis février, le remplissage journalier de l'emploi du temps est abandonné progressivement, sous ma bénédiction ; des glissements s'opèrent, la structure devient caoutchouteuse sans trop de culpabilité.

Le cloisonnement disciplinaire initialement prévu reste un frein à la réalisation de certains projets et oblige à différer dans le temps, ce qui paralyse l'initiative, l'action. La correspondance, par exemple, est pleine d'imprévus et ne peut, au risque de devenir une activité d'éveil secondaire, supporter des reports dans le temps. Le colis arrive, il faut distribuer, présenter, lire, discuter... Les enfants ont souvent envie de réagir, remercier... Les albums, les textes, les recherches des correspondants doivent trouver une place. Une classe dans laquelle les enfants prennent la parole propose des travaux, ne manque pas d'ouvrage : c'est le temps qui manque.

## PROJETS ET EMPLOI DU TEMPS

Dernièrement, la classe s'est lancée sur

l'idée de bâtir une maisonnette en bois, projet des enfants, (pas de sous-marin) projet sérieux à étudier ; le travail n'a pas manqué : concevoir l'édifice, son esthétique, ses dimensions, les systèmes d'assemblage... réalisation de maquette à l'échelle, plans, rédaction d'un récit de l'aventure, textes d'auteurs sur le sujet... La classe est en effervescence, l'emploi du temps résiste, chaque travail est ventilé dans la grille : en maths les maquettes, les plans, en français les textes... mais la vie continue, chaque enfant a un exposé à préparer, une expérience, un travail manuel à réaliser.

J'ai constaté que ce « foutu » emploi du temps n'était pas le carcan que j'imaginai ; il n'a pas endigué la motivation, les doutes de février s'estompent, les projets s'adaptent à l'emploi du temps.

Néanmoins, toute la vie de la classe ne peut pas se concentrer autour d'un seul projet collectif, fût-il issu des enfants. Les projets individuels se poursuivent et sont nécessaires. Je me rappelle de savants organigrammes précisant dans chaque discipline des apprentissages liés au thème central, la vie du groupe pendant une période se déterminant par rapport à ce projet. Ces organigrammes étaient élaborés par le seul instit ; une racine puisait sa sève dans l'intérêt de l'enfant, justifiant le label « pédagogie du projet » et nul ne pouvait mettre en doute la force profonde qui agitait la communauté.

Il faut être un esprit tortueux pour s'interroger. C'est dans la multitude des projets, des intentions et des réalisations que la classe trouve sa force. La vie impose sa loi, le groupe s'enrichit de savoir-faire, de savoir-être et de savoirs.

À Pâques, installés dans une habitude codifiée par l'emploi du temps, débouchons-nous sur une voie sans issue ou la liberté de façonner son propre temps vait-elle progressivement émerger ?

Utiliser un emploi du temps, est-ce un signe de conservatisme profond, est-ce compatible avec la volonté d'organiser la vie de la classe coopérativement ? Est-ce une étape ? un compromis révélateur d'une hésitation à s'engager dans une transformation profonde ?

Je pose la question car elle m'interroge, je trouve peu de témoignages dans nos revues sur le sujet (1).

La réflexion sur la classe coopérative, sur les apprentissages, sur la création, ne peut taire la gestion du temps. Est-il envisageable de laisser les enfants organiser leur temps en fonction de leurs projets ?

Que pratiquez-vous ?

J.-F. GRANDE

(1) Article de Raymond Blancas dans *L'Éducateur* n° 6, 83-84.

## UNE COLLABORATION I.C.E.M.-I.N.R.P.

Les séminaires E.L.I.S.E. et C.E.L.E.S.T.I.N.

### OUVERTURE DU PREMIER SÉMINAIRE (15 décembre 1986)

Ces journées d'études qui se déroulent au Centre international d'études pédagogiques de Sèvres s'inscrivent dans un contexte de relations I.C.E.M.-I.N.R.P. déjà ancien puisque remontant à plusieurs années et marqué par la conduite de petites actions de coopération dans le cadre du secteur télématique de l'I.C.E.M., producteur du bulletin E.L.I.S.E. et C.E.L.E.S.T.I.N. et coordonné par Alex Lafosse d'une part et du G.R.A.-P.E.T. (Groupe de recherche sur les applications éducatives de la télématique) que j'anime de mon côté à l'I.N.R.P., d'autre part.

Ce dernier groupe s'occupe d'études relatives aux nouvelles techniques de communication avec un sous-groupe se consacrant particulièrement aux technologies de réseaux à partir du vidéotex. Cette coopération s'est trouvée relayée par les Assises régionales puis nationales de la Recherche et de l'Innovation qui tendaient à jeter les bases d'une coopération effective entre l'I.N.R.P. et les différents mouvements pédagogiques, sans exclusive aucune.

Elle était initialisée par Francine Best, directrice de l'I.N.R.P., elle-même militante C.E.M.E.A. (Nous sommes d'ailleurs tous plus ou moins militants dans

différents mouvements pédagogiques, moi-même participant aux activités des Francs et Franches Camarades.)

Ceci s'inscrivant aussi dans un très ancien souci de l'I.N.R.P., en particulier au temps où il s'appelait I.P.N. (Institut pédagogique national) et se voulait structure favorisant les échanges entre les différents mouvements pédagogiques.

Un souci qui s'est finalement perdu dans le cours de l'évolution historique, en bonne part, je crois, pour des raisons politiques bien sûr, mais aussi pour des raisons de spécialisation des mouvements, en particulier en ce qui concerne l'I.N.R.P., au niveau des tâches de documentation et de formation d'une part et des tâches de recherches de l'autre.

Il y avait peut-être aussi, par rapport à l'institution, (mais ceci n'engage que moi) une relative marginalisation de tout ce qui pouvait faire la richesse des mouvements pédagogiques.

C'est donc un peu contre ce phénomène que s'inscrivaient ces assises qui devaient déboucher sur des opérations concrètes entre l'I.N.R.P., initiateur de ces Assises et les mouvements pédagogiques.

L'idée à laquelle on s'est finalement arrêté étant qu'il était extrêmement difficile de faire autrement, pour essayer de se

rapprocher, que de le tenter au sein d'une structure relativement ouverte. Celle qu'on a donc retenue et qui semblait le mieux répondre à ce souci étant celle que, ne sachant trop comment nommer, on a baptisée « séminaire ».

On espère bien sûr que celui qui s'ouvre aujourd'hui ne sera que le premier d'une série. Mais ceci est loin d'être certain car se posent pas mal de problèmes, en particulier d'ordre financier : l'I.C.E.M. n'est pas dans une situation financière très favorable. Contrairement à ce qu'on pourrait penser, l'I.N.R.P. se trouve lui aussi dans une situation suffisamment délicate pour que ce soit un peu compliqué.

Il se trouve, comme tout le monde dans le contexte actuel, frappé de plein fouet par la politique de restriction. Obligé de faire une série d'économies sur un budget qui a lui-même tendance à diminuer assez régulièrement d'une année sur l'autre, qui, en tous cas, ne suit pas le taux de l'inflation, il serait en plus désormais amputé. On verra ultérieurement comment on pourrait toutefois essayer de fonctionner.

Pour ces premières journées, on s'est mis d'accord Alex et moi sur un thème qui nous semblait fédérateur et qui permettrait un petit peu à chacun de trouver sa place, c'est-à-dire de voir le problème de la télématique du côté des usagers et, en particulier, du côté des usagers de la pédagogie. C'est-à-dire de gens qui ont une approche qui n'est pas nécessairement la plus courante dans notre système éducatif, de gens qui ont su, en particulier prendre en compte cette technologie en cours de développement, fidèles en cela, je crois, à la tradition de la pédagogie Freinet.

La façon dont on a prévu de fonctionner peut être modifiée. La première séquence ne peut cependant pas l'être car c'est celle pour laquelle Alex s'est assuré l'intervention de Cécile Alvergnat qui va nous présenter son serveur CRAC dont vous avez sans doute tous entendu parler : un des dix plus gros serveurs sur le 36 15. Il se développe constamment avec de nouveaux services, plus axés sur la pédagogie pour certains d'entre eux comme S.O.S. DEVOIRS. Elle vous présentera son minitel et sur écran télé ses différents services et répondra à vos questions.

*Ouverture de Patrick GUHIOT  
Chargé de recherche à l'I.N.R.P.*



## PROGRAMME DE CES JOURNÉES

### LUNDI 15 DÉCEMBRE

14 heures à 15 h 30. — Serveurs spécialisés d'envergure nationale : TRAFIC (Bernard COLLOT) COM'X (Georges CHAPPAZ).

16 heures à 18 heures. — Ateliers création de pages VIDEOTEX : sur COM'X (Georges CHAPPAZ) ; sur Apple : Sourigraphe (Robert VALETTE) ; sur THOMSON ARBOVI-CREMOVI (Jean-Pierre CAROFF) ; Micro-serveur d'établissement (C.I.E.P. Robert VALETTE) ; serveur au service d'une action de formation/base de données B.T. sur le thème de l'eau/COMPO 3A (CRAPHCET) ; sur P.C. (Patrick GUIHOT).

18 heures à 19 heures. — E.L.I.S.E. et C.E.L.E.S.T.I.N. : perspectives.

Après le repas, réunion entre militants I.C.E.M. réclamée par certains.

### MARDI 16 DÉCEMBRE

9 heures à 10 h 45. — Serveurs de bassins : cas de la Vienne (Bernard ASCOMEL) ; COLLOT-ACTI (Bernard MONTHUBERT).

11 heures à 12 h 30. — Serveurs à vocation spécifique : vie associative. A.E.-A.T. (Alain CRINDAL) ; I.C.E.M. (Henri ISABEY) ; A.N.S.T.J. (Gérard GAUTIE) ; A.P.M. (Jean-François CLAIR) ; serveur ALTER (natif) du C.I.I.I. (Françoise ALAMARTINE).

14 heures à 15 h 30. — Atelier (suite).  
16 heures à 18 heures. — Synthèse et perspectives d'Études et d'Actions - Clôture par Francine BEST. Directrice de l'I.N.R.P.

## PERSPECTIVES DE TRAVAIL

### A. ÉTUDES

Étude I. — Spécificité de la communication télématique à l'école élémentaire. Ce travail, suite directe des échanges opérés lors du séminaire, constituera l'axe principal de la collaboration G.R.A.P.E.T. (I.N.R.P.) E.L.I.S.E. et C.E.L.E.S.T.I.N. et se déroulera par multi-lettres et par voie télématique entre Alain CAUPENE, Alain CRINDAL, Georges CHAPPAZ, Jean-Louis CHAUSARD, Monique CHICHET, Bernard COLLOT, Jean-Marie FOUQUER, Patrick GUIHOT, Michèle HARRARI, Jacques JOURDANET, Alex LAFOSSE, André TERRIER, Roger UEBERSCHLAG.

Étude II. — L'animation sur réseaux télématiques. (G.R.A.P.E.T./E. et C.) sur les divers réseaux présents (COM'X, TRAFIC, ACTI, ASCOMEL...) ou à venir (ALTER, CRAC ? etc.), transversale à toutes les Études ou Actions énumérées ici et initialisées lors du séminaire Sèvres 86. Concerne toutes les personnes citées.

Étude III. — Ortho-dico téléinformatique (menée à l'initiative du GRA-

PET, proposition Robert VINSONNEAU) : Jean-Pierre CAROFF, Patrick GUIHOT, Robert VINSONNEAU.

### B. ACTIONS

Action I. — Banque de données créative (à l'initiative du C.I.E.P., proposition Robert VALETTE sur réseau COM'X et autres ?) : Françoise ALAMARTINE, Georges CHAPPAZ, Monique CHICHET, Bernard COLLOT, J.-M. FOUQUER, Alex LAFOSSE, Bernard MONTHUBERT, Robert et Yvette VALETTE.

Action II. — Courrier des lecteurs et réalisation de pages vidéo text sur Acti à partir de J Magazine (à l'initiative de Bernard MONTHUBERT) : Patrick BAROUILLET, Bernard MONTHUBERT, Michel VIGNAU.

Action III. — Liste des B.A.L. « E.L.I.S.E. et C.E.L.E.S.T.I.N. » sur les différents réseaux. Monique CHICHET se charge d'en faire le recensement.

Action IV. — I.C.E.M. présentation et renseignements (sur COM'X) : Henri ISABEY en collaboration avec Georges CHAPPAZ.

Action V. — I.C.E.M. région parisienne (présence de la pédagogie Freinet sur le serveur des réseaux alternatifs) : Françoise ALAMARTINE, Monique CHICHET, Alex LAFOSSE.

Action VI. — Vitrine de réalisations télématiques issues de classes en pédagogie active type Freinet (base de données, comptes rendus d'enquêtes, journal d'établissement, conte interactif, etc.) : Jean-Pierre CAROFF (logiciel CREMOVI) ; Georges CHAPPAZ (COM'X) ; Bernard MONTHUBERT (ACTI).

Action VII. — Correspondance avec l'étranger via le C.I.E.P. de Sèvres (Yvette et Robert VALETTE) ; sur réseau COM'X (Georges CHAPPAZ) ; Georges BELLOT, Monique CHICHET, André TERRIER, Bernard COLLOT. Si intéressés, s'adresser à André TERRIER, école publique, Saint-Laurent-La-Vallée - 24170 Belvès.

Action VIII. — Mise en place de services pédagogiques grand public. — Mandaté par le C.D. de l'I.C.E.M., Alex LAFOSSE prendra des contacts (serveurs CRAC, GRETEL...) et rendra compte des possibilités...

Action IX. — Bulletin E.L.I.S.E. et C.E.L.E.S.T.I.N. : le secteur est loin d'équilibrer un budget encore affaibli par la non-disponibilité d'un reversement transitant par l'I.C.E.M. Si une solution n'est pas trouvée, la diffusion s'arrêtera avec le n° 14. Tirage et diffusion du n° 13 sont pris en charge par l'I.N.R.P. Abonnement 86-87 toujours possible contre 140 F auprès d'Alex LAFOSSE, Roc Bédière - 24200 Sarlat.

Action X. — Deuxième stage MANUTEC électronique robotique : Devant le succès rencontré par le stage 86, l'expérience à forme coopérative sera reconduite fin août début septembre 87 grâce à la collaboration de Jean-Yves CHAMPIGNEUL et de Roland BOUAT. Préinscription auprès de Colette GONOD, collège Galois, avenue du Carreau - 69330 Meyzieu. Tél. : 78.31.50.21 et Francine REMY, école mixte 2 « Leï Cénéliés », La Daby - 83330 Le Beausset. Tél. : 94.90.43.29.

## ÉDITORIAL DU N° 13 d'E.L.I.S.E. et C.E.L.E.S.T.I.N.

Que la communication à distance soit au service des enfants et des enseignants, que tous puissent rompre la glace qui les enferme dans leurs classes ; que, mieux encore, les techniques éducatives de communication deviennent l'objet d'une recherche — d'une recherche-action. Que d'occasions de se réjouir !

Et, mieux encore, cette recherche est le support d'une COOPÉRATION réelle, ancrée dans la pratique pédagogique comme dans la pratique de la recherche entre l'I.C.E.M. et l'I.N.R.P.

Ce qui avait été tant espéré pendant quatre ans de relations trop officielles I.N.R.P.-I.C.E.M. devient une réalité, un vrai travail.

Merci à Patrick GUIHOT de l'I.N.R.P. et à Alex LAFOSSE de l'I.C.E.M.

Avec mes vœux les meilleurs pour E.L.I.S.E. et C.E.L.E.S.T.I.N.

Francine BEST  
Directrice de l'I.N.R.P.

**BONJOUR  
ÉCOLES86 EST UN  
ÉCOLES RURALES DE  
PONDENT EN RESEAU**

**MOUSSAC EN FAIT**

**NOUS AVONS PRIS EN  
POUR AVOIR DES COI  
D'AUTRES DEPARTEME  
N  
TELEMATIQUE.**

**VOILA DEJA UN MOI.  
LE SERVEUR DU CON  
VIENNE (SEULEMENT  
D'EXPERIENCE JUSQU**

**JE FAIS LA VEILLE  
DIFFUSE LES INFOR  
PAR LE SERVEUR DE  
NOUS ATTENDONS DOI  
SSES ,D'ENFANTS ,D**

**QUELQUE CHOSE.  
THIERRY DE CHAMPN**

## UNE EXPÉRIENCE... EN GÉOMÉTRIE LOGO

Ma classe de perfectionnement a participé pendant une année aux séances d'informatique, à raison d'une heure trente par semaine.

Et là, sur des APPLE II, nous avons découvert la géométrie LOGO.

Les enfants étaient âgés de huit à douze ans. Certains lisaient, d'autres pas, mais tous avaient des problèmes de latéralisation, d'orientation dans l'espace, de mémorisation.

Pour ma part, je ne connaissais pas le langage LOGO (ni aucun autre langage informatique) et je l'ai découvert avec les enfants.

Si j'avais une certaine appréhension face à ce matériel inconnu et effrayant, les enfants se le sont très vite appropriés. Pendant un trimestre environ, les enfants ont joué avec la tortue.

En classe, un élève faisait la tortue en marquant avec une craie ses déplacements, alors qu'un autre le pilotait, au moyen d'AVANCE, RECULE, DROITE, GAUCHE.

En salle d'informatique, ils ont eu au début quelque peine à faire déplacer la tortue sur l'écran. Ils ont d'abord dû se familiariser avec le clavier de l'ordinateur. Au bout de quelques séances, cette difficulté était aplanie, ils parvenaient à déplacer la tortue en dessinant un trait vertical. Puis lorsqu'ils voulaient faire tourner la tortue, ils cherchaient quel nombre mettre après DROITE ou GAUCHE. 10 était trop petit, 12 aussi, 150 était trop grand. A chaque fois, ils effaçaient l'écran, redessinaient le premier trait, faisaient avancer la tortue pour voir si c'était bien ça... Certains découvraient qu'ils pouvaient annuler DROITE 134, en écrivant GAUCHE 134, ce qui leur évitait de tout recommencer chaque fois. Par encadrement, ils parvenaient à une valeur satisfaisante.

Je ne disais pas aux enfants quelle était la solution, la démarche à suivre, car je savais qu'en tâtonnant, ils découvraient. J'ai toujours été étonnée de voir de quelle patience, de quel acharnement parfois, ils étaient capables, eux si instables en classe.

Plus tard, quand les enfants ont voulu dessiner un carré, ils ont eu besoin d'une valeur précise de l'angle droit. Ils ont repris leur recherche. De nouveaux problèmes ont surgi. Quand la tortue à la tête en bas, doit-elle pivoter à droite ou à gauche ?

C'est cette capacité à poser des problèmes riches à partir des questions les plus simples qui font de LOGO un véritable outil pédagogique.

Les enfants ont peu à peu dessiné des murs, des tables, des avions.

Cette phase d'apprentissage consacrée à diverses réalisations a permis aux élèves de se familiariser avec l'outil informatique et de s'approprier l'ordinateur d'une façon très positive. La notion d'erreur et de sans-faute étant complètement absente.

Trouver des noms pour appeler leurs procédures, en inventer d'autres était un véritable plaisir pour les enfants qui exerçaient un pouvoir sur la machine. ILS CHERCHAIENT, DÉCOUVAIENT, CRÉAIENT.

Au bout d'un trimestre, Cathy, Anizabel et Marie-France ont décidé de faire une petite fille.

Après de nombreuses discussions et dessins, sur la longueur des cheveux, la forme de la jupe, un dessin a été retenu. Une réelle autonomie régnait dans le groupe. En début de chaque séance, les filles se répartissaient les tâches : une tapait, l'autre recopiait l'écran, la dernière vérifiait s'il n'y avait pas de faute de frappe. Toutes réfléchissaient aux déplacements. Les rôles pouvaient changer en cours de séance.

La mathématique devenait une situation vraie de recherche. Elles ont d'abord dû affronter et régler des problèmes d'occupation d'espace. Où placer la tortue pour que LUCIE, leur petite fille soit centrée sur l'écran. Comment planifier leur projet, par quelle partie de Lucie commencer ? Les enfants ont donc scindé leur dessin final en sous projets avec un objectif précis au début de chaque séance. Grâce aux procédures sauvées très régulièrement cela était possible. Les élèves ont donc commencé par faire la tête. Puis lorsqu'elles ont voulu dessiner des yeux ronds comme leur dessin initial, elles se sont heurtées à la réalisation du cercle. Elles ont alors été amenées à reprendre la procédure TETE, en la modifiant pour faire les yeux.

Au fur et à mesure de la réalisation, les enfants allaient acquérir de nouvelles techniques d'analyse, de logique qui leur a permis de programmer :

- tête □ - œil ■ - yeux ■■  
- nez ▲ - bouche □

puis créer une nouvelle procédure regroupant les précédentes sous le nom de Catherine. 

A chaque séance, une partie du corps de LUCIE prenait forme. Cette façon de travailler permettait aux enfants l'emploi permanent de leurs capacités, les stratégies de résolution faisaient très souvent appel au déplacement de l'enfant. Un élève du groupe se levait, faisait la tortue, cherchait de quelle façon se

tourner, se déplacer par rapport à la position de la tortue sur l'écran... Les autres venaient voir l'évolution du dessin, ou bien les appelaient pour voir les leurs. Souvent des cris d'enthousiasme ont fusé dans la classe.

En classe ou à la maison, les élèves continuaient leur recherche.

En promenade, souvent, l'un d'eux s'amusait à nous diriger en nous dictant nos déplacements et c'est à l'ordre de droite 90, que nous changions de chemin.

C'est avec impatience que les enfants attendaient le mardi pour poursuivre leur projet.

A la fin de leur dessin, elles ont eu l'idée de reprendre la procédure CHEVEUX pour faire l'herbe sous les pieds de LUCIE.

Elles avaient décidé de lui ajouter un bouquet de fleurs et un sac à main, car LUCIE devait se rendre à la messe... Mais la fin de l'année était là, il fallait déménager les ordinateurs pour les vacances et LUCIE a manqué l'office.

Chantal MOULIN

### A lire pour en savoir beaucoup plus :

#### L'ALTERNATIVE LOGO

Michel BOURBION, Édition Colin-Bourrellet

*Une utilisation de l'informatique en élémentaire, en premier cycle et éducation spécialisée.*

Ce livre s'adresse à tous les éducateurs désireux de moderniser leur enseignement :

— dans ses méthodes : l'alternative LOGO s'inscrit dans une perspective de constructions d'outils, de recherche créative, mettant en jeu rigueur et imagination. Les stratégies de résolution de problèmes recourent à l'action, à l'initiative et à l'autonomie. Les réalisations de projet font appel à la coopération et au partage des tâches ;

— dans ses contenus : en s'inscrivant dans un processus d'apprentissage créatif et socialisant, la démarche LOGO remet en cause l'enseignement morcelé et cloisonné. Au-delà d'une initiation à l'informatique, la multiplicité d'activités et de projets offerts dans ce livre permet à tout enseignant d'exploiter — voire d'inventer — toutes les possibilités d'un micro-ordinateur.

En choisissant le langage LOGO, les auteurs ont voulu répondre à deux préoccupations :

— informatique, en donnant à l'enfant la maîtrise de l'ordinateur ;  
— pédagogique en proposant un environnement éducatif dans lequel le plaisir trouve sa place au sein des apprentissages.

Michel BOURBION vient d'écrire un nouveau livre *Le choix LOGO*.

## Un stage coopératif qui porte déjà ses fruits...

Le projet de stage robotique et électronique avait pris forme au cours du congrès de Lyon, au sein du secteur MANUTEC élargi à la télématique et à la robotique.

Il était question au départ de mettre sur pied quelque chose en collaboration avec l'A.N.-S.T.J.\*, mais les conditions matérielles et la conception générale des stages A.N.T.S.J. nous ont paru peu compatibles avec la forme autogérée souhaitée.

D'ailleurs, le stage A.N.S.T.J. prévu a été annulé faute de suffisamment de candidatures...

Il restait des congressistes qui s'étaient pré-inscrits et qu'on ne pouvait décemment pas laisser tomber (bien que, finalement, seulement trois des pré-inscrits — sur 10 — se soient retrouvés au stage).

Après longue recherche de lieu et de date, MANUTEC a donc décidé d'organiser, dans l'esprit coopératif de ses précédents stages, une rencontre « Robotique et initiation à l'électronique ». Il s'est avéré impossible de trouver un local pour début juillet comme prévu au départ, aussi avons-nous opté pour la fin août. Nous avons ainsi pu disposer largement des locaux du collège de Saint-Amant Roche-Savine (63) près d'Ambert, très accueillant et aux conditions financières plus qu'intéressantes.

Il s'agissait au départ de fabriquer une version en bois de SIMONE (tortue de sol mise au point au collège de Vergt en Dordogne) et pour cela, travailler aussi en électronique et informatique.

Une des personnes-ressources pressenties pour l'électronique s'est récusée assez rapidement. Il nous est resté heureusement notre camarade Jean-Yves CHAMPIGNEUL pour l'informatique, mais qui (non sans avoir prévenu) n'est arrivé qu'après deux jours de stage.

Lequel stage, après avoir compte deux, six puis onze inscrits lors de la clôture des inscriptions (fixée au 1<sup>er</sup> juillet), s'est ouvert finalement avec seize participants, moitié premier, moitié second degré.

Dans le groupe, seulement six personnes appartenaient à l'I.C.E.M. car la publicité avait été faite aussi vers l'extérieur. L'organisation coopérative de la grille du premier jour s'est faite après le repas d'accueil (préparée par l'équipe d'animation aidée des premiers arrivants) lorsque chacun se fut présenté et eut défini ses besoins, ses objectifs et ses apports possibles.

Nous avons eu la chance de trouver un groupe de stagiaires très sympathique et donc aucun n'a relevé la légèreté de l'encadrement de départ, tant numérique qu'au niveau des compétences.

Il s'est même trouvé que plusieurs d'entre eux (au moins deux) avaient des compétences de base en électronique et ont pu piloter activement des fabrications de petits systèmes électroniques.

Les fabrications, après approvisionnement de dernière minute en matériel, ont occupé une très large place dans la grille de stage. Grâce aussi à l'organisation d'ateliers pratiques pour lesquels MANUTEC est très compétente

(merci pour les fleurs !). Nous avons, par exemple, grâce à Pierre Aubert pu greffer sur ordinateur une « queue de cochon » qui vaut son pesant de cacahuettes.

En dehors des fabrications, ont eu lieu des échanges informatiques utilisant le nano-réseau du collège et surtout le matériel apporté par les organisateurs et les stagiaires. Une « disquette du stage » a même pu être distribuée.

L'arrivée de Jean-Yves, notre personne-ressource en informatique, a permis un approfondissement des échanges et un apport d'informations, notamment en langage LOGO avec tenants et aboutissants en électronique théorique.

La fin du stage a vu un ensemble de stagiaires fort satisfaits et l'ambiance de certaine soirée avec squelette sorti du placard fut loin pourtant d'être macabre.

A notre charge, il faut bien avouer que l'I.C.E.M. n'a pas eu grande priorité dans les travaux (si ce n'est au plan financier, puisque chaque stagiaire a versé 50 F à l'I.C.E.M.).

Nous n'avons ainsi guère pris le temps de présenter, si ce n'est en action (et c'est peut-être au fond la meilleure manière... !) le mouvement et ses conceptions pédagogiques.

La gestion coopérative du stage au niveau des repas, de l'entretien des locaux, des tours de rôle, de la surveillance et de l'animation informatique pour les enfants des stagiaires (merci CHANTAL) a fonctionné sans problème. Elle est d'ailleurs à notre sens un atout majeur des stages I.C.E.M., tout comme de nos classes.

Elle a permis en tout cas, grâce aux apports en produits régionaux de chacun, de réduire le coût de la semaine de stage à 650 F tout compris : Qui dit mieux ?

Le stage a été si bien reçu que trois stagiaires se sont d'ores et déjà promis d'organiser une rencontre équivalente à la fin de l'été 87 avec l'aide déjà acquise de Roland Bouat dont l'expérience pratique viendra renforcer la compétence théorique très appréciée de Jean-Yves. Merci à eux !

L'une et l'autre s'appuyant bien entendu — formule coopérative oblige — sur les besoins et apports de chaque participant. Pour tout renseignement ou pré-inscription, s'adresser à :

Colette GONOD, Collège Galois, avenue du Carreau - 69330 Meyzieu. Tél. : 78.31.50.21 ou Francine REMY, « Leï Cénéliés », école mixte 2, La Daby - 83330 Le Beausset. Tél. : 94.90.43.29.

Daniel CHEVILLE



\* A.N.S.T.J. : Association nationale Sciences et Techniques Jeunesse.

## **La nouveauté 1987 des P.E.M.F. pour l'école élémentaire : le S.B.T. « EXPLORATION B.T.J. »**

Il est toujours émouvant de présenter un nouvel outil dans ce temple de la production pédagogique qu'est le mouvement Freinet. Vous dire que nous avons beaucoup investi, beaucoup travaillé, en un temps record (un peu plus d'une année) pour permettre aux enfants de mieux utiliser notre revue de l'École moderne pour l'école élémentaire. Vous dire aussi que nous espérons que ce fruit de tâtonnements et recherches, encore bien imparfait et maladroit, sera accueilli dans les classes, critiqué, amendé, enrichi pour les futurs numéros. Car, c'est dit, si cela vous est utile, plaît, et bien nous éditerons, chaque année, un numéro spécial de la série des quinze brochures de l'abonnement. Découvrons-le ensemble, si vous le voulez.

### **EXPLORATION, VOUS AVEZ DIT EXPLORATION ?**

C'est à une découverte, une expédition, un voyage à l'intérieur de chaque reportage principal que nous vous invitons. Vous trouverez donc pour chaque numéro paru en 1985-86 (n° 266 à 280) des fiches concernant le thème de la B.T.J. Ces fiches ont été mises au point et testées pour et par des enfants de sept à douze ans ; donner à mieux lire le texte et l'iconographie mais aussi permettre des recherches documentaires et disciplinaires autour du thème, sont les deux principaux objectifs.

Le choix des questions, des incitations a été pensé en fonction de l'intérêt et de la préoccupation des enfants, mais également des besoins et du souci de l'adulte.

• **Les fiches-lecture**, avec l'autocorrection, se veulent un véritable outil de la structuration de la lecture, de son évaluation, ainsi que l'on en trouve dans le commerce avec des fac-similés de support. Ici, le support est vrai, connu : c'est la revue B.T.J. C'est une première différence et de taille : le travail de lecture est en « vrai ».

• **Les fiches-recherche**, elles, dépassent très largement l'aspect technique de la lecture pour inciter, susciter, chez les enfants de nouvelles investigations autour du reportage : enquêtes, maquettes, mesures, dessins, plans, références bibliographiques, adresses, astuces, idées, etc. C'est un objectif plus ambitieux mais qui réalise ce merveilleux passage de l'écrit à l'acte, ce moment où la scolastique est dépassée au profit de l'action, par l'enfant, lui-même, et sans la médiation directe de l'adulte. Nous sommes en pleine pratique Freinet.

### **UNE FORME SOUPLE, MODULAIRE, peu chère**

Le choix d'un supplément de la B.T. comme forme de notre « Exploration B.T.J. » correspond à plusieurs critères tant pédagogiques qu'économiques.

D'abord, nous retrouvons le format de la revue elle-même, chaque page/fiche étant détachable, on peut choisir entre plusieurs formules :

— laisser le S.B.T.J. en l'état en le rangeant avec la série des quinze B.T.J. ou les autres suppléments B.T. de guide et d'utilisation de nos revues (Pour tout classer, Index...).

— Découper les fiches et les classer chacune dans la B.T.J. correspondante (en les agrafant, les collant) ou encore constituer deux fichiers, un « Lecture », un « Recherche ». Les fiches classées par ordre (plus tard quand leur nombre sera plus conséquent par thème) seront aisément à la portée des enfants pour peu qu'on les plastifie.

Ensuite chaque fiche, sur le modèle F.T.C., reproduit clairement le titre, le numéro et, pour les mal-lisants, la photo de la couverture B.T.J. en question. Des logos signalent si nous sommes en présence d'une fiche-lecture ou recherche.

Le corps 14 est le premier utilisé : il marque efficacement les textes pour les

enfants de C.E., voire les C.P. bons lecteurs. Le corps 12 s'intéresse davantage aux C.M. Notons que les questions ou propositions se suivent selon une progression de difficulté, basée sur le niveau de classe : C.E.1 à C.M.2. Tout est fait pour que l'enfant puisse utiliser au mieux cet outil. Ainsi, il trouvera à la fin toutes les réponses aux questions des fiches-lecture, pour l'autocorrection par exemple. Des indications lui sont également données pour lire le sommaire et la page III de couverture.

Le S.B.T.J. est livré automatiquement à celles et ceux qui se sont réabonnés à B.T.J. avant juin 86 ou qui sont abonnés à S.B.T. Pour les autres, on pourra l'acquérir pour quelques francs à P.E.-M.F. A ce prix-là, on aura intérêt à en acheter plusieurs pour tester différentes formules, le découper, favoriser le travail en groupe.

### **UNE ŒUVRE COOPÉRATIVE**

Le S.B.T.J. Exploration est né de la fusion et de l'amélioration de deux recherches menées par des camarades de groupes départementaux de l'I.C.E.M. Pour la lecture, d'après le fichier « lecture » expérimental du groupe départemental de l'Allier (03) autour de Michel Boulicaut, pour la recherche autour de pratiques et réflexions de Jean-Paul Gay (74) et de Michel Bonnetier (68), membres du secteur « Analyse du réel ». Des lecteurs dans le Rhône et le Maine-et-Loire ont participé à sa mise au point. A Cannes, c'est Georges Delobbe qui a assuré la mise en forme définitive et la réalisation technique. Nous serons heureux de recevoir vos remarques et contributions concrètes pour la réalisation des prochains numéros. Pourquoi ne pas s'associer, avec sa classe, à notre recherche ? Merci de nous contacter. Bon travail !

*Jean VILLEROT  
Coordinateur du chantier B.T.J.  
de l'I.C.E.M.*

## L'INTELLIGENCE AU PLURIEL

de G. Mugny et F. Carugati

Éd. Delval - Cousset (Suisse), 1985

Éternelle interrogation... Confrontés aux difficultés rencontrées par les enfants en situation d'apprentissage, enseignants et éducateurs ne peuvent éviter la question : Quelle est la part du facteur intellectuel dans la réussite ou la non-réussite scolaire ?

Ici on fera appel au psychométricien qui donnera une description du niveau mental et apaisera pour un temps les inquiétudes culpabilisatrices de l'enseignant si, pour tel élève en échec est établi le constat d'un faible quotient intellectuel... Là, persuadé du rôle exclusif de l'environnement, on réduira toute explication aux conséquences inéluctables du déterminisme social...

Les auteurs de l'ouvrage mettent un terme à la discussion autour de ce qui n'était peut-être qu'un faux problème ; dès le début ils affirment : « L'intelligence n'existe pas ». Et d'apporter les preuves de la relativité d'un concept dont les significations varient selon les moments historiques, les latitudes et les circonstances sociales.

C'est donc à la polysémie de ce concept que G. Mugny et F. Carugati ont consacré l'étude dont ils rendent compte. Leur recherche s'inscrit dans une perspective plus large que celle d'une simple enquête de psychologie sociale : il s'agit de recueillir de nouveaux éléments en vue d'une meilleure connaissance des conditions du développement cognitif.

Le choix théorique adopté est celui d'une psychologie sociale génétique cherchant à dépasser la conception paralléliste qui se contente de reconnaître que le développement social et le développement intellectuel progressent ensemble, sans chercher à expliciter les relations entre interactions sociales significatives pour l'enfant et structurations mentales. Les travaux expérimentaux inspirés de cette orientation théorique sont déjà assez nombreux pour intéresser ceux qui se préoccupent de recherches en éducation et plus particulièrement des problèmes d'enseignement. On pense notamment aux expériences menées par une collaboratrice des auteurs de l'ouvrage — A.-N. Perret-Clermont — qui a étudié (1979) l'incidence des diverses modalités de regroupement des enfants (groupe homogène, groupe hétérogène) dans l'élaboration des structures cognitives à travers le conflit socio-cognitif. Ses conclusions invitent à réviser nombre d'idées reçues : une meilleure réussite des élèves faibles ne passe pas forcément par la constitution de groupes de niveau comme il n'est pas vrai que les bons élèves perdent toujours leur temps dans une classe hétérogène...

Le modèle retenu par G. Mugny et F. Carugati accorde une large place à la représentation sociale car pour ces chercheurs les finalités et les formes de l'interaction s'organisent à partir des représentations-évolutives dans l'interaction — que les différents partenaires ont d'un objet, d'une relation ou d'un problème et de son contexte social.

Ainsi, la majeure partie de l'ouvrage est consacrée au compte rendu d'une enquête portant sur les représentations sociales de l'intelligence chez les adultes (hommes, femmes, étudiants, enseignants, ouvriers, employés...). Sept questionnaires ont été administrés à un millier de personnes ; chaque questionnaire concernait un thème précis : les définitions de l'intelligence, le déve-

loppement de l'intelligence, les procédures didactiques envisagées face à l'enfant en difficulté, les images de l'enfant intelligent, l'importance des matières scolaires pour l'évaluation de l'intelligence, la place de la notion d'intelligence dans le champ des disciplines scientifiques, les sources d'influence normatives et informationnelles.

Les résultats de l'analyse factorielle appliquée aux différentes réponses ne peuvent être résumés en quelques lignes. Signalons à titre d'exemple l'analyse des réponses concernant les procédures didactiques envisagées face à l'enfant en difficulté : la procédure la plus couramment évoquée consiste à faire répéter les exercices à l'enfant en fournissant le modèle correct et en exerçant une pression psychologique qui peut prendre la forme de l'émulation, de la menace ou de la punition. Vient ensuite la reformulation des problèmes et des questions pour qu'ils soient intelligibles à l'enfant... Quant à l'interaction entre pairs, elle est considérée comme une procédure possible mais ce facteur n'occupe que la huitième position.

L'écart entre les conditions réelles du développement cognitif et les représentations de ces conditions chez les adultes participant directement ou indirectement à la formation des enfants ne peut manquer d'interroger le pédagogue...

Abandonnant la perspective simplificatrice qui bloquait la discussion dans le débat inné/acquis, l'étude de G. Mugny et F. Carugati permet une reformulation fort stimulante du problème posé par la genèse des structurations cognitives. Son intérêt est évident pour les éducateurs, formateurs, enseignants et chercheurs en éducation. Tous pourront trouver dans ce livre des éléments qui confirmeront ou questionneront leurs choix pédagogiques, leurs représentations de l'acte éducatif et bien sûr, leurs représentations de l'intelligence.

Marc BRU

## GRAMMAIRE DE L'IMAGINATION

de Gianni Rodari

Éditions Messidor - 250 pages - 70 F

Cette réédition va permettre, tout au moins c'est à souhaiter, à beaucoup d'entre nous de découvrir un auteur trop méconnu en France.

Souvent catalogué chez nous comme « écrivain pour la jeunesse », on oublie qu'il est aussi considéré en Italie comme un écrivain « tout court » et que ce journaliste de talent se double encore « d'un pédagogue de la créativité » qui a su payer de sa personne et militer « sur le terrain ».

Engagé à fond à partir de 1960 dans le « Mouvement de coopération éducative », branche italienne du mouvement Freinet, il n'a cessé jusqu'à sa mort de déployer une intense activité dans le domaine de l'animation pédagogique, consacrant plus particulièrement ses efforts à l'éveil et au développement de l'imagination chez l'enfant.

L'éventail large et diversifié des techniques d'invention d'histoire proposé dans cet ouvrage de pédagogie souriante devrait intéresser non seulement ceux de nos camarades amenés à envisager le déblocage de l'expression orale et écrite chez l'enfant (c'est-à-dire les instituteurs ou les professeurs de lettres) mais aussi, plus largement, ceux qui seraient curieux de cette première tentative vraiment concrète et cohérente de structuration de l'imaginaire enfantin.

« J'espère que ce petit ouvrage pourra être utile à ceux qui croient en la nécessité de donner à l'imagination la place qui lui revient dans l'éducation ; à ceux qui font confiance à la créativité enfantine ; à ceux qui savent à quel point la parole peut avoir une valeur de libération... Tous les usages de la parole pour tout le monde, voilà qui me semble être une bonne devise, ayant une belle résonance démocratique. Non pas pour que tout le monde devienne artiste, mais pour que personne ne reste esclave.

Gianni Rodari ne prétendait pourtant faire ni une théorie de l'imagination enfantine (loin de moi une telle prétention), ni un recueil de recettes, un Brillat-Savarin des contes, mais simplement une proposition destinées à aller rejoindre celles qui tendent à enrichir d'expériences stimulantes le milieu (maison ou école, peu importe) dans lequel grandit l'enfant.

Les contes (écoutés ou inventés) ne représentent certes pas la panacée universelle dans l'éducation de l'enfant... Mais tout se tient. L'imagination de l'enfant, stimulée pour inventer des mots, appliquera ses instruments à tous les domaines de l'expérience qui provoqueront son intervention créative. Les contes servent la mathématique comme la mathématique sert aux contes. Ils servent à la poésie, à la musique, à l'utopie, à l'engagement politique ; bref, à l'homme tout entier... Ils servent à l'homme complet. Si une société basée sur le mythe de la productivité (et sur la réalité du profit) a besoin de moitié d'hommes — exécutants fidèles, producteurs zélés, instruments dociles sans volonté propre — cela signifie qu'elle est mal faite et qu'il faut la changer. Pour la changer, il faut des hommes créatifs qui sachent utiliser à plein leur imagination. Bien entendu, même la société que je viens d'évoquer a besoin d'hommes créatifs pour maintenir son emprise. Cropley écrit candidement, dans son livre La créativité, que l'étude de la pensée divergente se situe dans le cadre de l'« utilisation maxima de toutes les ressources intellectuelles des peuples », et qu'elle est nécessaire pour « maintenir nos positions dans le monde » car, « selon toute probabilité, la nation qui réussira à émerger au cours des prochaines années sera celle qui aura le mieux œuvré en ce sens ». Merci du renseignement : « Cherche personne créative... afin que le monde reste comme il est ! Pas d'accord : développons, au contraire, la créativité de tous, afin que le monde change...

« Créativité » est synonyme de « pensée divergente », c'est-à-dire capable de faire éclater, continuellement, les schémas de l'expérience. Est « créatif » tout esprit qui est en train de travailler, de poser des questions, de découvrir des problèmes là où les autres trouvent des réponses satisfaisantes, qui est à l'aise dans les situations fluides et mouvantes où les autres ne flairent que des dangers, qui est capable de jugements autonomes et indépendants (y compris vis-à-vis du père, du professeur et de la société), qui refuse le codifié, qui ne cesse de remanipuler objets et concepts sans se laisser inhiber par les conformismes. Toutes ces qualités se manifestent dans le processus créatif. Et ce processus — tenez-vous bien ! — a un caractère enjoué. Mais oui. Un caractère badin. Toujours. Même quand il s'applique à l'austère mathématique...

Par exemple, dans le cas de ces « machines inutiles » construites par jeu, par pure fantaisie, dessinées avec un sourire, momentanément opposées et réfractaires à la norme utilitaire des progrès technologiques... Objets

« introuvables » à la Carelman dont il attribue la paternité première à Léonard de Vinci lui-même. Car une « Éducation à la créativité » est, selon lui, parfaitement possible. Et de se référer en cela aux écoles Freinet du Mouvement de coopération éducative. Par exemple, aux élèves de Mario Lodi, écrivant pour leur journal « Ensemble » de l'école de Vho, une nouvelle version de l'histoire de la chèvre de Monsieur Seguin, ... couronnant le rêve de la chevrette par le triomphe d'une société de chèvres libres dans la libre montagne !

*Quoi d'étonnant pour des enfants habitués à vivre et à travailler « ensemble » dans une communauté démocratique qui, au lieu de la dévier ou de la « récupérer », requiert et stimule leur participation créative ?...*

Pour Gianni Rodari, d'ailleurs, c'est à l'école que se produit, en effet, la rencontre décisive entre l'enfant et le livre.

*Si c'est dans une situation créative, où c'est la vie qui compte et non l'exercice scolaire, alors pourra naître le goût de la lecture, qui n'est pas inné, car ce n'est pas un instinct. Si au contraire, elle se produit dans une situation bureaucratique, où le livre est réduit au rôle de simple instrument d'exercices d'interrogation/appréciation, les enfants ne liront que par obligation et se réfugieront dans les bandes dessinées non encore « contaminées » par l'école...*

*Le maître, selon les militants du Mouvement de coopération éducative, ayant à jouer un rôle d'animateur, de promoteur de créativité... vivra avec les enfants pour donner le meilleur de lui-même, pour s'entraîner aussi lui-même dans l'exercice quotidien de la création et de l'imagination à travers toute une série d'activités d'égale importance...*

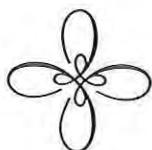
*Autant dire qu'on ne peut s'y trouver en tant qu'« écoliers » ou en tant qu'« enseignant » mais en tant qu'Homme à part entière, dans son plein épanouissement...*

*La différence essentielle entre une école morte et une école vivante c'est que l'école morte est précisément l'école pour « consommateurs », (feindre de la croire encore vivante ne diminuant en rien sa putréfaction qui s'étale au grand jour) ; une école vivante et nouvelle ne peut qu'être une école pour « créateurs »...*

*Et reconnaissons, qu'actuellement, il faut justement une bonne dose d'imagination pour se représenter l'école au-delà de ce qu'elle est aujourd'hui et pour voir s'écrouler les murs de cette « maison de correction à temps partiel ».*

Est-il besoin de préciser que Gianni Rodari se réfère là à l'école de son pays ?

Alex LAFOSSE



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

VIENNENT DE PARAÎTRE :



985 Wassoul, village du Sénégal



288 Comment ça s'use ?  
289 Découvrons l'Europe des douze



193 Freinet et l'École moderne



495-496 Exploration B.T.J.

DITS et VÉCUS POPULAIRES

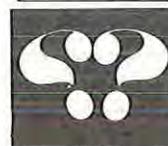


Les aventures de Patuffet



L'homme et le bois

POURQUOI COMMENT ?



La recherche documentaire



N° 76

N° 77. — Au sommaire :

- Histoires : Rapoutita - Monsieur le chêne.
- Bandes dessinées : La lune frileuse - Le garçon paresseux.
- J'observe : le sol quand il pleut.
- Je fabrique : un bijou.
- Je joue : l'acrobate.
- Je cuisine : Les beignets.

### créations

N° 32

Sommaire :

- Antti Lovag, habitologue • Un opéra : les galoches magiques • Un marker noir, du papier glacé • La fontaine des animaux • Objets inanimés.

## 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

## « VERS UNE PÉDAGOGIE COOPÉRATIVE »

CO-PRODUCTION F.O.L., et O.C.C.E. VENDÉE

Réalisation : Jacques Baud - Guy Courgeon - Jean-Marc Reus et la voix de Claudine Ordonneau.

Prise de vues et montage : Dominique Charles.

Son : Marie-Christine Rousseau et Sophie Perret.

Format : V.H.S. - Durée : 32 mn - Coût : 300 F.

### DESCRIPTIF DU CONTENU

- En guise d'introduction...
- Titrage
- La démocratie à l'école : « Le Conseil de coopérative »/Perfectionnement, un problème du quotidien : le magnétophone.
- Une organisation différente de l'espace-classe/C.E.2-C.M.1-C.M.2-Maternelles.
- Une pédagogie active avec la mise en œuvre de projets/Classe unique.
- Le travail différencié : nécessité pour les classes à plusieurs cours C.E.2-C.M.1-C.M.2.
- Le sens de la responsabilité dans l'organisation du travail/classe unique.
- Travail individuel/Travail de groupe/C.M.1.
- Une activité : la lecture (de la classe à la bibliothèque).
- Une activité : la lecture (de la classe à la bibliothèque) - L'apprentissage de l'autonomie/Maternelle à C.M.2.
- La correspondance scolaire - les sorties/C.E.2 à C.M.2.
- Travail individualisé programmé.
- La pédagogie de l'entraide/Classe unique.
- Pédagogie active et situation d'écriture/Classe unique.
- Organisation de l'écrit et diffusion/Maternelle à C.E.2.
- La communication : base d'apprentissage/Maternelle.
- L'évaluation/Classe unique.
- La préparation du rôle de citoyen/Maternelle à C.M.2.
- La participation de l'élève à l'élaboration de son savoir/Classe unique.
- L'expression sous toutes ses formes/Classe unique.
- Générique.

### Avec la participation des classes :

Perfectionnement : J.-L. Lermite - Fontenay-le-Comte.  
 Maternelle : J.-Y. Deminier - Auzay.  
 Classe unique : M.-C. Auger - La Terrière.  
 Classe unique : J. Couturier - La Limouzière.  
 C.E.2-C.M.1-C.M.2 : Bocquier - Montreuil.  
 C.E.2-C.M.1-C.M.2 : Maurelet - La Faute-sur-Mer.  
 Maternelle à C.E.2 : E. Angibaud - La Fradière.  
 C.M.1 : P. Renaud - Bourg-sous-la-Roche.  
 Conseil de cantine : J. Florence - Saint-Hilaire-de-Riez.

### Avertissement

« Vers une pédagogie coopérative... »

Dans le cadre d'un stage départemental de formation continue, la section de Vendée de l'O.C.C.E. a lancé un sondage pour essayer de répondre à la question : « La classe coopérative, c'est quoi ? »

A la suite des réponses, nous avons filmé

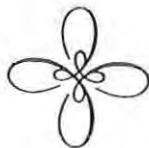
dans différentes classes des séquences illustrant les propositions retenues.

Ce document ne se veut ni démonstratif, ni exhaustif, il doit favoriser la discussion. Nous souhaitons seulement que l'ouverture de nos classes contribue à une réflexion sur la pédagogie coopérative.

La section O.C.C.E. de Vendée

Joindre un chèque de 300 F par cassette commandée à l'ordre de FOL Vendée.

Adresse : J. Lavide - 28, rue de Verdun 36 X - 85001 La Roche-sur-Yon.



## STAGES C.E.M.E.A. 1987

Les Centres d'entraînement aux méthodes d'éducation active organisent des stages de formation qui s'adressent à tous pour une initiation personnelle et à tout enseignant, animateur, éducateur spécialisé, parent, désireux de faire partager ses connaissances à des enfants, des jeunes ou des adultes.

Ces stages permettent l'expérimentation et l'analyse des démarches scientifiques et pédagogiques et ne nécessitent aucune connaissance préalable.

### DÉCOUVERTE DU CIEL :

- Du 23 au 31 août 1987 à Aniane (34).
- Se familiariser à l'observation du ciel.
  - Comprendre des phénomènes astronomiques et météorologiques simples.

### ASTRONOMIE : MAQUETTES ET INSTRUMENTS DE MESURE

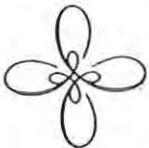
- Du 23 au 31 août 1987 à Aniane (34).
- Conception, fabrication, utilisation de maquettes et d'instruments de mesure permettant de mieux comprendre des phénomènes astronomiques et de s'intéresser aux démarches historiques.

### MÉTÉOROLOGIE :

- Du 20 au 25 avril 1987 à Reims (51).
- Observer les phénomènes liés à l'évolution du temps qu'il fait.
  - Comprendre ces phénomènes.
  - Se situer par rapport au déplacement et à l'évolution d'une perturbation.

Pour tous renseignements et inscriptions, adressez-vous :

A la délégation régionale de votre domicile.  
 - Ou à : C.E.M.E.A. - I.N.F.O.P. - 76, boulevard de la Villette - 75940 Paris Cedex 19.  
 Tél. : 42.06.38.10.



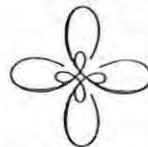
## UNE INFORMATION SUR... LES AGENCES D'INFORMATION

Les médias, les administrations, les entreprises utilisent largement leurs services, pourtant les agences d'information sont mal connues du grand public.

Quel est leur travail ? Comment les journalistes d'agence recueillent-ils l'information ?... Que cachent les sigles A.F.P., A.C.P., A.P., U.P.I., Reuter... ?

Une série de questions auxquelles le dernier dossier de PONCTUELLE n° 8, la revue du Centre de liaison de l'enseignement et des moyens d'information (C.L.E.M.I.) se propose de répondre.

Toute correspondance doit être adressée au C.L.E.M.I. - 391, rue de Vaugirard - 75015 Paris. Tél. : (1) 42.50.78.54.



## APRÈS LA GRANDE JOURNÉE INTERNATIONALE CONTRE LE RACISME DU 21 MARS 1987

A lire absolument et à faire connaître autour de soi :

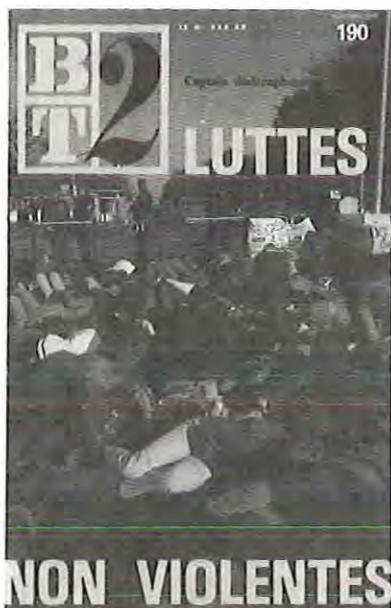
*Racisme : Des jeunes en parlent*

B.T.2 n° 194

Dans le cadre de sa « gerbe » annuelle de textes d'adolescents, la revue B.T.2 propose cette fois-ci un impressionnant recueil de textes d'adolescents qui disent, sans détours ni gêne, comment ils vivent et sont quotidiennement affrontés au racisme, l'ordinaire et l'autre, démentiel. Car cette plaie vive ou latente, selon les milieux et les quartiers, est toujours présente dans notre pays.

De jeunes Français parlent de leurs initiatives en faveur des gens de couleur, des exilés, des émigrés, des apatrides. Ils parlent aussi de leurs difficultés à les connaître, à accepter leurs différences car cela ne va pas toujours de soi. Ces témoignages se devaient d'être choisis avec la plus grande objectivité et certains jeunes essaient d'expliquer pourquoi ils sont racistes.

Ce sont surtout les témoignages des enfants étrangers qui sont bouleversants justement parce qu'ils sont simples, directs. Cambodgiens, Portugais, Turcs, Latino-Américains, Algériens, adolescents de partout disent leurs souffrances à vivre dans une société égoïste et expliquent leur fermeture ou leur colère. Ils disent aussi des amitiés et des accueils qui font chaud au cœur. Enfin, au cas où nous l'aurions oublié, ils tentent de nous expliquer pourquoi ils ne sont nullement responsables de situations de violence qu'ils subissent, et dont les causes remontent souvent aux attitudes conquérantes de l'Europe, de l'esclavage au capitalisme.



## LUTTES NON VIOLENTES

B.T.2 n° 190

La non-violence n'est pas une lâcheté, elle est la forme ultime du courage, alliée au respect de l'autre, coûte que coûte. Elle seule est capable de faire naître une paix heureuse d'un conflit ou d'une tension inévitables, fussent-ils dramatiques.

Ces vérités n'apprendront rien aux uns qui militent depuis longtemps dans des associations comme Amnesty international, Alternatives non violentes, Artisans de la Paix, Brigades de Paix internationales, C.I.M.A.-D.E., l'A.R.C.H.E., Greenpeace, Mouvement pour une alternative non violente (M.A.N.), Mouvement international de la Réconciliation (M.I.R.), Objecteurs de conscience, Pax Christi... ou à leurs amis. Ou plutôt : Quel beau texte écrit à la mémoire de ceux qui ont voulu faire triompher la paix contre la violence aveugle, quelle belle leçon de courage et de respect de l'autre et que d'espoirs, permis encore et à réaliser dans la lutte quotidienne, à la lecture de ce florilège de succès à la gloire de ce qui est le plus grand dans l'homme.

A ceux qui ne savent pas, ne veulent pas croire en la non-violence, parce que les instincts meurtriers, la peur ne s'étouffent pas facilement, parce qu'on militarise partout à une échelle apocalyptique, ces pages apportent des questions pressantes, des doutes, des réponses. Avant tout des exemples concrets, sans légende, sûrs : Gandhi et Martin Luther King sont assurément des êtres exceptionnels mais ils n'ont pas le monopole de la non-violence. Que d'actions menées et réussies des paysans du Larzac aux habitants de Copenhague pacifiquement dressés contre les Nazis, en passant par les paysans d'Alagamar (Brésil), la marche des Beurs contre le racisme... Ces êtres sont des gens comme nous ; les centaines d'actions non violentes réussies nous permettent d'espérer par rapport aux conflits en cours et nous donnent des raisons essentielles, les seules sans doute, de continuer à croire en l'homme et en la paix.

### 10. AFRIQUE DU SUD : DESMOND TUTU

Fils d'enseignant, Desmond Tutu est né en 1931 près de Johannesburg. Après des études de théologie, il est ordonné prêtre à trente ans. Premier évêque noir en 1975, il refuse la désignation épiscopale qui lui est proposée de rester en « zone blanche » avec sa femme et ses enfants : il préfère s'installer au milieu des noirs dans la ville noire de Soweto. Nommé évêque en 1979, il devient secrétaire général du Conseil sud-africain des Eglises. Attelé par les autorités de conflits sociaux et politiques et de « franciser la télévision », l'évêque est de toutes les manifestations contre toutes les violences, qu'elles soient. Je suis un homme de paix, dit-il, pas un pacifiste. Je fais tout ce que est en mon pouvoir pour dénoncer tout apartheid, diabotique, janséniste et mensonger. Les blancs ne sont pas des diables parce qu'ils ont la peau blanche. Ce ne sont pas eux, mais le régime d'apartheid qui provoque la haine dans le monde entier. Le comté Nobel a couronné, en 1983, ce rôle de leader et de rassembleur dans la campagne visant à résoudre le problème de l'apartheid en Afrique du Sud par des moyens pacifiques.



La non-violence peut être le principe d'action d'associations aussi bien que d'individus. Solidarnosc et Amnesty International en sont deux exemples.

### 11. POLOGNE : LECH WALESA ET SOLIDARNOSC

La Pologne a constamment connu la violence : Elle a été partagée cinq fois entre l'Allemagne et la Russie (1172, 1293, 1396, 1515, 1920). C'est par la violence qu'elle a regagné sa liberté en 1918 et 1939. Faute de reconnaissance soviétique en 1947-1948, elle connaît de sanglantes émeutes ouvrières en 1956, 1970, 1976. Son économie fonctionne mal, sa dette extérieure est énorme, 18 qui entraîne beaucoup de privations pour la Pologne : le pays a dû un système aliment important : 112 000 tonnes, soit 300 pour 100 000 habitants (75 pour la France). En 1979, Lech Waleza, électricien, syndicaliste, anime à Gdansk des grèves aux Chantiers de la Baltique. Il a 27 ans et il assiste à la répression : 300 ouvriers sont tués à la mitrailleuse. Lui-même est torturé. En 1980, il trouble considérablement avec le Comité de défense des ouvriers (K.O.R.) fondé par des intellectuels. Ceux-ci ont notamment créé une université volante. C'est là que

## CASSETTES RADIO FRANCE

### EN CATALOGUE

#### « CONTES ET MUSIQUE D'AFRIQUE »

Référence : K 1013 AD 035  
 Mise en forme : C. Zanesi. Neuf histoires brèves racontées aux enfants, mettant en scène les animaux de la forêt, illustrées de musiques africaines choisies pour leurs sonorités, leur forme répétitive et leur pouvoir d'incitation à la danse. Musiques extraites de la collection OCORA RADIO FRANCE.

#### L'OREILLE EN COLIMAÇON :

« L'arbre à son » - « L'aventure d'un son ».

Référence : K 1014 AD 035  
 Les sons naissent et se déploient au cours de neuf petites histoires où l'oreille sollicitée et accompagnée, peut faire mille découvertes sur la forme des sons, leur intensité, leur transformation. Un vocabulaire très riche et imagé exprime bien les sensations reçues. Conception et textes : Anne Ben Hammou, Charles Clapaud, Monique Frapat. Musique originale : Louis Bourgeois, Charles Clapaud.

#### « MUSAIQUES »

Référence : K 1015 AD 035  
 Quatre contes mis en musique par les élèves du C.E.S. Condorcet (Pontault-Combault) : « La brosse à dents », « La nuit d'été », « L'aventure du village » et « Maître Guergy ». Conception : Geneviève Clement. Textes : Alain Ponsoonnet.

#### L'OREILLE EN COLIMAÇON :

« Récréation »  
 Référence : K 1016 AD 035  
 Série de jeux créatifs qui sont une préparation à l'écoute musicale et attirent l'attention sur la vérité des sons, leurs textures internes. Conception et textes : Anne Ben Hammou, Charles Clapaud, Monique Frapat. Musique originale : Louis Bourgeois.

#### L'OREILLE EN COLIMAÇON :

« Musiques d'ailleurs »  
 Référence : K 1193 AD 35  
 Textes de : Ben Zimet, Monique Frapat,

Anne Ben Hammou.  
 Musique de : Ben Zimet, Temo, Martin Saint-Pierre.

Conception : Anne Ben Hammou, Monique Frapat, Geneviève Clement.

Pour ouvrir l'oreille des jeunes enfants aux musiques d'autres pays :

- Musique Yiddish, avec Ben Zimet qui évoque en chansons ses souvenirs d'enfance.
- Musique Kurde avec Temo et son « tambour ». C'est l'histoire du cheval.
- Quant à Martin Saint-Pierre, musicien contemporain argentin, il raconte avec toutes ses percussions l'histoire du petit tambour.

#### L'OREILLE EN COLIMAÇON :

« Histoires raccommodées »  
 Référence : K 1194 AD 035  
 Textes de : Alain Diot, Jackie Marchand, Jean-Pierre Ronssin.  
 Musique de : Yves Erwan Chotard, Gilles Racot, Christian Zanesi.  
 Conception de : Anne Ben Hammou, Monique Frapat, Geneviève Clément.

Des histoires où les mots ne racontent pas tout... Parfois, ils sont remplacés par des sons ou des musiques. Pour rappeler qu'au-delà d'un son, il y a quelque chose à découvrir : un mouvement, une trace de vie, une pensée, un souvenir...

#### L'OREILLE EN COLIMAÇON :

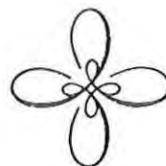
Contes musicaux d'Alain Gibert  
 Référence : K 1196 AD 035  
 Textes de : Alain Gibert, Anne Ben Hammou, Monique Frapat.  
 Musique de : Alain Gibert, Yves Robert, Gilles Racot.  
 Voici quatre histoires bien différentes par leurs situations et leurs personnages. Elles ont pourtant un point commun : si on les prive de leur musique, elles deviennent incompréhensibles, preuve que le monde se découvre avec les oreilles autant qu'avec les jambes, le nez ou les yeux.

Les cassettes Radio France, plus de 200 titres à découvrir.

Les cassettes Radio France sont également en vente chez vos disquaires et libraires habituels, dans les F.N.A.C. et les grands magasins.

Vous pouvez consulter par minitel le catalogue des cassettes Radio France en téléphonant au 36.15.91.77 code TV info choix radio.

Pour toute commande ou renseignement, écrire à : Cassettes Radio France - 75786 Paris Cedex 16.





N° 984

## LES CARRIÈRES DE PIERRES

de Saint-Rémy-de-Provence

Ce reportage de la B.T. nous amène dans cette ville de Provence où l'on peut voir de nombreux monuments construits à partir des pierres extraites des carrières de Saint-Rémy.

De l'Antiquité à nos jours, cette B.T. permet une étude sur l'évolution de l'outillage d'extraction, des techniques de transport, des conditions d'exploitation, des conditions de travail et de l'utilisation de la pierre.



N° 985

## WASSOUL, VILLAGE DU SÉNÉGAL

Vous avez certainement été sollicité pour venir en aide aux pays d'Afrique. Mais suffit-il de donner de l'argent ?

Ce reportage montre :

- la volonté des habitants de Wassoul de développer leur village ;
- la prise en charge par eux-mêmes des réalisations nécessaires ;
- mais aussi qu'une aide extérieure est indispensable surtout au début.

Malgré tout cela des difficultés subsistent et il faudra encore beaucoup de temps pour les surmonter, d'autant plus qu'un village dépend toujours de l'évolution de l'économie du pays tout entier.

### A LIRE DANS NOS COLLECTIONS :

- B.T. n° 755 : *Gahungu, enfant du Burundi (1972)*.
- B.T. n° 783 : *Rybert, enfant du Haut-Zaïre (1974)*.
- B.T. n° 930 : *Les Dogons, peuple du Mali (1982)*.
- S.B.T. n° 434 : *L'agriculture en Afrique noire*.
- B.T.2 n° 133 : *Poésie des Noirs*.
- B.T.2 n° 192 : *Regard sur le Sénégal*.
- B.T.Son n° 860 : *Dans un village de la savane africaine*.



N° 287

## SUR LA TOMBE DE MÉMÉ

La mort : un sujet tabou ? Les enfants n'osent pas toujours parler de leurs interrogations et de leurs réflexions à propos de la mort.

*Sur la tombe de mémé* reprend des questions d'enfants sous la forme d'un dialogue fictif entre une petite fille et son grand-père, lors d'une visite au cimetière.

La lecture de ce texte d'une grande sensibilité peut être l'occasion d'amorcer un échange avec les enfants. Il n'est pas toujours aisé, pour les adultes eux-mêmes, de parler de la mort. Cette B.T.J. peut les y aider sans drame, sans risque de choquer les consciences : la mort n'est-elle pas naturelle ?



N° 288

## COMMENT ÇA S'USE ?

Chaque jour on peut constater que des objets sont usés : la gomme, les habits, les pneus des voitures...

Cette B.T.J. propose de découvrir par des expériences simples comment les objets peuvent s'user.

Pourquoi certaines matières s'usent-elles plus vite que d'autres ? Peut-on utiliser n'importe quel outil pour râper du bois ou limer du métal ?

Nous verrons également que certaines usures sont provoquées par l'homme parce qu'elles lui sont utiles, alors que d'autres le dérangent : il cherche alors des moyens pour les ralentir.

Enfin, il y a des usures beaucoup plus lentes, qui s'étendent sur des milliers d'années : c'est l'érosion.

## MATERNELLE-C.P.

### Apprentissage

#### OBJECTIFS

- **Mettre l'enfant en position de véritable lecture** : il cherche un sens à ce qui est écrit.
- **L'habituer à mémoriser** des phrases, des expressions, des groupes de mots (en travaillant d'ailleurs presque uniquement sur la mémoire immédiate : la nécessité de retourner plusieurs fois la fiche obligeant à photographier, enregistrer mots ou groupes de mots).
- **Amener l'enfant à améliorer sa stratégie de lecture** : ne pas déchiffrer mot à mot, voire syllabe par syllabe, mais travailler sur :
  - hypothèse, vérification d'hypothèse,
  - prise d'indices (mots ou phrases de référence),
  - recherche sélective,
  - analogie,
  - raisonnement par élimination.

#### LA PRÉSENTATION DES FICHES

Toutes les fiches sont basées sur le principe du recto-verso, pour les raisons citées ci-dessus, un côté étant réservé à l'exercice proposé, l'autre fournissant une aide à la lecture, sous différentes formes. Elles peuvent être utilisées individuellement ou par groupes.



Recto



Verso

## Fichier de lecture 01

## C.P.-C.E.

### Lecture silencieuse

#### CONCEPTION DU FICHIER

Il s'agit d'un fichier de lecture silencieuse ayant pour objectif de développer un certain nombre d'attitudes vis-à-vis d'un message écrit. Ce n'est pas un outil pour démarrer l'apprentissage proprement dit de la lecture. Il peut cependant, à notre avis, y contribuer largement en développant au cours même de l'apprentissage des attitudes qui aideront l'enfant dans sa démarche.

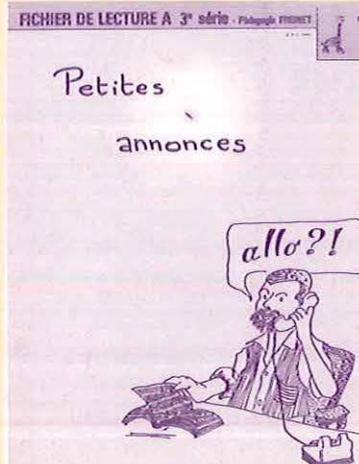
- Lecture silencieuse sans recours ni au déchiffrage, ni à l'oralisation.
  - Mise en œuvre de divers types de lecture selon la nature du message écrit.
- Un des buts essentiels est l'autonomie de l'enfant face à l'écrit.

#### LES DIFFÉRENTS TYPES DE FICHES

1. Fiches destinées à développer la lecture par anticipation
2. Fiches destinées à affiner la perception visuelle
3. Fiches développant la lecture sélective

#### PRÉSENTATION DES FICHES ET UTILISATION

- Fiches de types 1 et 2 (recto : titre et dessin ; verso : découverte du sens d'un texte et test).  
Une seule consigne : « lire ».
  - Fiches de type 3 (recto : titre, dessin et questions ; verso : textes ou informations).
- Toutes ces fiches peuvent être utilisées individuellement ou par petits groupes.



Recto



Verso

## Fichier de lecture A3

Chaque fichier : 48 fiches recto-verso sous pochette cristal

à commander à :

P.E.M.F. - B.P. 109 - 06322 Cannes La Bocca Cedex en se référant au catalogue 87-88