

Je dédie ce 3^{ème} tome des chroniques à mon ami Henri PORTIER, décédé en 2007, un des meilleurs historiens du mouvement Freinet, avec qui j'ai passé des jours à discuter, explorer ses archives...

Je le dédie également à tous les compagnons avec qui j'ai vécu ce qui fut une aventure fabuleuse qui nous a fait passer de l'ère Gutenberg à la galaxie de Mac Luhan.

Je le dédie enfin à tous les enfants, maintenant adultes, qui ont fait cette aventure

La fabuleuse aventure de la communication

Du mouvement Freinet
à une école du 3^{ème} type

"Nous cultiverons avant tout ce désir inné chez l'enfant de communiquer avec d'autres personnes, avec d'autres enfants, surtout de faire connaître autour de lui ses pensées, ses sentiments, ses rêves et ses espoirs."

Célestin FREINET

Bernard COLLOT

Centres de Recherches des Petites Structures et de la Communication

SOMMAIRE

AVANT-PROPOS	7
A L'ORIGINE, FREINET ET DANIEL	11
LES DEBUTS DE LA CORRESPONDANCE	25
LE TEXTE LIBRE	33
LE JOURNAL SCOLAIRE	43
L'IMAGE ET LE SON	63
LE SON	75
ON S'AFFICHE !	89
L'ESPERANTO	93
LES BT (BIBLIOTHEQUE DE TRAVAIL)	99
LE PREMIER RESEAU D'ECOLES RURALES	105
LES CIRCUITS DE CORRESPONDANCE	109
LES RESEAUX TELEMATIQUES	119
LES VOYAGES ECHANGES	141
DES HISTOIRES DE RESEAU	157
7ENTRE ENSEIGNANTS	185
EPILOGUE... PROVISoire	195

Avant-propos

J'ai fait de la communication la clef de la construction des personnes et des groupes sociaux. J'entendais communication dans son sens le plus large, celui que l'on retrouve dans les théories systémiques, dans celle de l'information et qui est indissociable de l'interaction. J'ai ainsi pu dire que l'on apprend à nager parce que, plongé dans l'environnement aquatique, le corps en communication avec cet environnement se créait un outil neurocognitif, un langage, lui permettant d'interpréter les informations de cet environnement en en créant une représentation (schème opératoire ou schéma corporel) lui permettant ainsi d'agir dans cet environnement : nager. La nage est alors un langage créé dans la communication avec l'environnement. La brasse, le crawl... étant des langues de ce langage. Notre corps et ses neurones construisent la nage, on intègre ensuite dans ce langage des éléments standardisés au cours du temps par le social-historique et on apprend la brasse... quand on sait nager ! L'apprentissage moderne de la natation l'a très bien compris.

J'ai abordé ainsi tous les apprentissages en termes de construction de langages qui transforment des informations en représentations qui recréent des mondes pouvant être très différents comme celui représenté par le langage verbal et celui représenté par le langage mathématique.

Mais lorsque l'on parle de langage et de communication on ne parle le plus souvent que du langage verbal, oral ou écrit, et de la partie de la communication qui concerne seulement l'interrelation, la transmission d'une

Avant-propos

information d'une personne émettrice à une personne réceptrice.

Dans ce troisième tome des chroniques, je ne m'attacherai qu'à cette partie de la communication portée par l'oral, l'écrit ou l'image. D'une façon encore plus restrictive je n'aborderai que la communication entre des personnes et surtout des enfants qui ne sont pas dans le même espace physique. La communication vers l'extérieur d'un groupe. Et je m'attacherai surtout à narrer son histoire toute récente dans l'école. Histoire étonnante, parfois fabuleuse.

Je ne le ferai pas comme un historien mais comme un des acteurs de cette aventure. Un acteur qui, par le hasard d'une date de naissance (1940) est passé en trois quarts de siècle de l'ère de Gutenberg à la galaxie de Mac Luhan. J'ai effectivement débuté avec la même imprimerie et le même limographe qu'utilisait Freinet pour finir avec internet, la vidéo, en étant passé au fur et à mesure de leur accessibilité parfois même de leur invention, par les magnétophones, le super8, la photocopie, les ordinateurs et les traitements de texte et autres PAO et imprimantes à aiguilles, jet d'encre ou laser, le minitel et la télématique, les fax...

C'est à travers ma propre histoire dans le mouvement Freinet puis dans une école du 3^{ème} type que je tenterai de dérouler les fils de ce qu'aujourd'hui on pourrait appeler une véritable saga. Pour les années qui précèdent mon entrée dans l'enseignement (1960), j'ai puisé dans les innombrables visites et rencontres que j'ai pu faire avec tous ces compagnons de Freinet, dans les témoignages et archives soigneusement conservés par l'association « *Les amis de Freinet* », véritable mémoire encore vivante du mouvement Freinet.

J'ai situé cette aventure de la communication et sa naissance dans le mouvement Freinet et son prolongement dans une école du 3^{ème} type bien que l'on sache qu'idées et transformations ne naissent jamais d'un seul endroit mais sont produites simultanément par des contextes, aujourd'hui planétaires. Mais nulle part ailleurs elle n'a pris cette ampleur, j'ose dire une ampleur sociale et sociétale, je m'avance même jusqu'à dire une ampleur politique, nulle part ailleurs on n'a à tel point pris en compte ses conséquences au fur et à mesure que la communication se développait et modifiait les contextes.

Il ne faudra évidemment pas réduire l'histoire et les pratiques du mouvement Freinet ou celles d'une école du 3^{ème} type à leur seul aspect de la communication des groupes et vers l'extérieur des groupes. Elles ne sont pas le sujet de ce livre et font par ailleurs l'objet d'innombrables écrits. Je considère cependant que la communication a été la clef qui a permis qu'un cheminement ne s'arrête jamais.

A l'origine, FREINET et DANIEL

Un après-midi de 1923. Bar sur Loup, petit village de Provence, petite école. Dans les chemins on pouvait croiser une bande d'enfants avec leur instituteur, crayons et ardoises en main, nez au vent, s'arrêtant chez un artisan, interviewant un paysan au coin de son champ, se penchant sur une renoncule... Ils exploraient leur milieu dans une « promenade scolaire ». De retour à l'école, ils écrivaient leurs impressions dans un bref compte-rendu collectif. L'instituteur s'appelait. Célestin FREINET.

Ce n'est pas lui qui avait inventé les classes promenades. D'autres instituteurs commençaient à pratiquer ce qui était alors considéré comme une technique de rupture avec la scolastique. « *La classe promenade : c'est la leçon de la nature et de la vie, non plus la leçon des livres. C'est la vraie leçon, **non préparée pour faire leçon** et d'autant mieux saisie. Car l'enfant finit par se méfier à la fin de la leçon faite pour être leçon. (...) La classe-promenade fut pour moi la planche de salut. Au lieu de somnoler devant un tableau de lecture, à la rentrée de la classe de l'après-midi, nous partions dans les champs qui bordaient le village. Nous nous arrêtons en traversant les rues pour admirer le forgeron, le menuisier ou le tisserand dont les gestes méthodiques et sûrs nous donnaient envie de les imiter. Nous observions la campagne aux diverses saisons, quand l'hiver les grands draps étaient étalés sous les oliviers pour recevoir les olives gaulées, ou quand les*

fleurs d'oranger épanouies au printemps semblaient s'offrir à la cueillette. Nous n'examinions plus scolairement autour de nous la fleur ou l'insecte, la pierre ou le ruisseau. Nous les sentions avec tout notre être, non pas seulement objectivement mais avec toute notre naturelle sensibilité. Et nous ramenions nos richesses : des fossiles, des chatons de noisetier, de l'argile ou un oiseau mort. .¹».

Il restait à Freinet à trouver un prolongement à cette activité, pour exploiter ces motivations déclenchées, en la magnifiant autrement que par un texte scolaire : le compte-rendu, « *pour traduire le texte, vivante expression de la promenade* » et le valider en le substituant à la page du manuel de lecture ou de leçon de choses. Remplacer le manuel par le livre fait par les enfants, référence de leurs cheminements sur lesquels ils pouvaient s'appuyer pour aller plus loin.

Il fallait que les textes des comptes-rendus soient imprimés ! Depuis Gutenberg l'imprimerie c'est ce qui conférait valeur à l'écrit, permettait sa reproduction, sa diffusion. Un pouvoir.

1924 : Il commande une imprimerie destinée aux petits commerçants. Après des tâtonnements, des bricolages, des aménagements, les premières pages sont imprimées... par les enfants.

Ce n'était pas encore la « pédagogie Freinet » telle on la connaît. « ... *(Pendant qu'une équipe imprime) la classe continue comme si de rien n'était : lecture pour tous, écriture de même, devoirs de grammaire...* » écrivait-il à un collègue². Cependant, la structure traditionnelle de la

¹ Célestin FREINET, *Œuvres pédagogiques*, tome 1,

² Michel BARRÉ, *Célestin Freinet, un éducateur pour notre temps*, PEMF, 1995 et 1996

classe commençait à se modifier puisque des enfants pouvaient faire autre chose que suivre les activités collectives, devaient s'organiser pour le faire, trouver les moyens... Et ce qui pouvait imprimer les impressions de promenade pouvait aussi imprimer tout autre chose. Cette structure, cet accroc à l'ordre immuable, allaient pouvoir ouvrir à d'autres possibles.

Il faut se replacer dans le bouillonnement des années d'après guerre, de ceux qui ne voulaient « *plus jamais ça !* ». C'étaient les années où l'anarcho-syndicalisme devenait un courant important. Nombreux s'exprimaient dans les revues qui circulaient. On allait voir les expériences des uns et des autres³, on se rencontrait, on discutait. FREINET explique l'imprimerie à l'école et ce qu'elle implique de ce qui était alors révolutionnaire dans la revue « l'école émancipée ».

A l'autre bout de la France, un instituteur breton : René DANIEL. Celui-ci comme FREINET voulait autre chose pour ses élèves. Lui aussi pratiquait les classes promenades. Avec sa classe il éditait même un petit journal. Le résultat n'était pas terrible, il utilisait comme moyen de reproduction la pâte à reproduire : on étalait une pâte gélatineuse dans un châssis, lorsque l'on écrivait un texte on plaçait sous la feuille un papier carbone spécial qui inscrivait le texte à l'envers derrière la feuille, on imprégnait cette trace sur la pâte, en y appliquant ensuite une feuille vierge on dupliquait le

³ FREINET avait profité de son temps de convalescence après sa blessure pour aller voir, rencontrer beaucoup d'autres pédagogues en France ou en Europe comme par exemple sa à visite l'école d'Altona, un faubourg de Hambourg ; là, sous la direction de Heinrich SIEMSS, il voit une école sans autorité, sans discipline, où se pratiquent des « promenades scolaires », où existe un matériel scolaire abondant et spécialisé... et dont il revient enthousiasmé.

texte. Au bout de quelques feuilles la reproduction pâlisait de plus en plus !

René DANIEL avait déjà été intéressé par les articles de FREINET et avait entamé une correspondance avec lui. La description de son imprimerie à l'école fut le déclic et le point de départ d'une aventure exceptionnelle. En mai-juin 1926 il se procure à son tour une petite presse d'imprimerie et envoie à Freinet le premier texte libre d'enfant imprimé : « *Les Coquelicots* ».

Imprimer un texte ce n'est pas seulement pour le valoriser, c'est depuis Gutenberg pour le communiquer, diffuser ce qu'il contient à plusieurs. C'est aussi en attendre des réactions de ceux qui le lisent, ce que l'on oublie parfois.

A la rentrée scolaire de 1926 commence une expérience de correspondance interscolaire régulière entre les deux classes de Bar-sur-Loup et de Saint-Philibert-en-Trégunc. Tous les deux jours sont échangés les textes libres des enfants, regroupés ensuite dans des « livres de vie »⁴. Il est émouvant de s'apercevoir que dans une époque de pénurie la plupart de ces textes étaient imprimés au dos de prospectus récupérés. Il est à noter aussi qu'en 1926 il était révolutionnaire, voire sacrilège, d'imprimer la pensée enfantine. On ne peut dissocier ce qui est devenu une pratique d'un autre regard porté sur l'enfant considéré comme une personne et pas seulement un élève. C'est peut-être d'ailleurs ce qui choquait le plus à l'époque, ce qui a provoqué la levée de boucliers à laquelle durent faire face ces pionniers. C'est ce que se refusent encore d'admettre aujourd'hui ceux qui se désignent comme « anti-pédagogues ».

⁴ Extraits d'un article de Henri PORTIER, in « Le nouvel éducateur » n°56, 1994

On imagine mal les conséquences de ce que l'on considère comme une technique pédagogique et qui est encore aujourd'hui souvent considérée comme un simple exercice un peu plus motivant qu'une rédaction : « *C'est l'heure de la correspondance !* ». Tous les deux jours arrivait un nouveau texte, c'est-à-dire un nouveau morceau de la vie de ces amis lointains. Dans l'enthousiasme provoqué (la fameuse motivation) c'était chaque fois une nouvelle perturbation de l'ordre traditionnel, l'enthousiasme lui-même étant une perturbation. Il fallait que la structure de chacune des classes s'adapte à cet imprévu. Lire, peut-être répondre, peut-être questionner, peut-être une réaction individuelle ou une réaction collective, peut-être engager une enquête, une expérience, rebondir... Il fallait que ces structures se complexifient, s'auto-organisent. Que fait-on ? Comment allons-nous le faire ? Qui va le faire ? Avec qui ? Quand ? Qui va imprimer ?... On peut avancer que le « plan de travail » est né de cette nécessité de substituer une organisation qui s'adapte à l'ordre qui fixe (par son emploi du temps, son programme, ses progressions).

Il n'y a pas de communication s'il n'y a pas interaction, c'est la définition de la communication dans son sens large « *L'interaction n'implique pas seulement l'idée pure et simple de collision et de rebondissement mais quelque chose de bien plus profond, à savoir la modifiabilité interne des agents de la collision*⁵. Dans cette communication vraie, les deux classes comme chacun de leurs élèves se modifiaient. L'apprentissage n'est qu'une complexification des personnes pouvant alors appréhender de nouvelles situations, agir dans de

⁵ ORMOND, cité par PARK et BURGESS dans *Introduction à la science de la sociologie*.

nouvelles situations. Ecrire, expérimenter, enquêter prenaient nécessairement la place aux activités programmées et dirigées par le maître. « *Nous n'avons plus le temps de faire nos dictées !* » est une crainte que nous avons de tout temps entendue. Mais, ce faisant, on s'apercevait que les enfants apprenaient bien mieux à écrire, s'appropriaient bien plus de connaissances, devenaient autonomes dans une organisation sociale... à leur insu. Et le travail d'aide du maître était bien plus facile !

L'organisation coopérative qui en a résulté est née naturellement d'une nécessité induite par la communication et ses imprévus, beaucoup plus que d'une volonté pédagogique ou civique comme cela a été le cas pour Barthélémy PROFIT⁶. Gérer l'imprévu, permettre l'imprévu, utiliser l'imprévu.

Je pense que tout ce que l'on appelle la pédagogie Freinet et son originalité est né de cet événement entre FREINET et DANIEL. A partir de cela, elle n'a cessé d'évoluer.

Ainsi que nous l'avons déjà noté, il faut resituer cet événement dans le contexte de l'après-guerre. Nombreux étaient les instituteurs traumatisés par la boucherie qu'ils avaient vécus qui cherchaient à changer les rapports humains qui l'avaient permis, voulaient vivre et faire vivre plus de solidarité en commençant par l'école. Les journaux syndicalistes étaient lus, on y écrivait, on s'écrivait. La relation de cette expérience paraît dans « L'Ecole Émancipée » en 1927-1928.

⁶ Barthélémy PROFIT crée en 1919 le mouvement de la coopération à l'école, l'organise avec l'Office Central de la Coopération à l'Ecole (OCCE) et développe les coopératives scolaires.

D'autres instituteurs et institutrices se joignent alors à eux. Un réseau de correspondances scolaires se noue dans toute la France et même à l'étranger. C'est ainsi que René Daniel correspond avec un instituteur allemand de Brunswick, qu'il fait venir à Saint-Philibert en juillet 1927 ; événement rarissime et exceptionnel pour l'époque dans cette Bretagne particulièrement meurtrie par la Grande guerre. La correspondance outre-Rhin s'achève brusquement en 1933 après la prise du pouvoir par Hitler. « *Ne m'envoyez plus rien !* » lui écrit le maître de Brunswick. Il n'y aura plus de nouvelles...⁷

« *Maintenant nous ne sommes plus seuls.* » Non seulement FREINET impulse, décrit, promeut l'écriture, l'impression et l'échange de textes dans des correspondances de classe à classe, mais aussi il instaure des échanges entre tous ces enseignants qui explorent un champ tout nouveau. Cela est d'ailleurs pour moi un de ses principaux apports souvent passé sous silence. Il a créé une synergie qui perdure dans ce que l'on appelle « le mouvement Freinet ». Un mouvement où les enseignants comme leurs élèves n'ont jamais cessé de communiquer, de partager, de confronter, de mutualiser pratiques, essais, idées, hypothèses. Un tâtonnement expérimental collectif, une œuvre collective. FREINET le concrétise en août 1927 où, à l'issue du congrès de la Fédération de l'enseignement (CGTU) à Tours, se tient le premier congrès international de l'imprimerie à l'école, avec la présence de la majorité des quarante premiers adhérents actifs, dont un délégué officiel du ministère de l'Instruction publique espagnole. Les imprimeurs

⁷ Extraits d'un article de Henri PORTIER, in « Le nouvel éducateur » n°56, 1994

étrangers absents (Belgique, Suisse) ont envoyé des rapports sur leurs activités.

1928 : Les demandes d'utilisation d'imprimeries de la part des autres collègues sont de plus en plus nombreuses. La communication nécessite des moyens. Pour que les enfants puissent se l'approprier, il faut aussi que ces moyens soient à leur portée. Le bricolage ingénieux et le système D ont toujours été la marque d'un bon nombre de « pédagoges » Freinet. La petite imprimerie à destination des commerçants avec ses composteurs en laiton, sa presse à volet est sans cesse améliorée. Avec des vieux rouleaux de machine à écrire certains fabriquent de petites presses à rouleau beaucoup plus pratiques et efficaces, mais plus difficiles à réaliser dans leur précision mécanique. D'autres bricolent des limographes : le principe qui était utilisé dans les machines à reprographier avec les stencils inventés par David Gesteitner, en 1881, est simple. On perce au poinçon ou à la machine à écrire un stencil. On place ce stencil sous un volet muni d'une gaze de soie. On passe un rouleau copieusement encré : le stencil est collé à la gaze, l'encre traverse les perforations et s'imprime sur une feuille. On imagine mal, aujourd'hui où il suffit de cliquer sur un écran, la patience et l'obstination qu'il fallait avoir, simplement pour que des enfants puissent diffuser un texte, un dessin (voir en fin de chapitre les conseils donnés pour reproduire un texte au limographe.⁷). Sans compter la débrouillardise pour récupérer dans les entreprises ou les administrations de vieilles machines à écrire, des restes de stencils inutilisés ou des restants de tubes d'encre, des stocks de papier dont on se servait du recto vierge, etc. etc. On a dit que la pédagogie Freinet était une pédagogie matérialiste. Très vite FREINET et ses

compagnons comprirent qu'il fallait faciliter l'obtention des moyens pratiques pour que tous puissent se lancer.

Cela aboutit, en 1928, à la naissance de la CEL (Coopérative de l'enseignement laïc) qui perfectionnait et commercialisait tout le matériel nécessaire. Aujourd'hui il paraîtrait incongru que des fonctionnaires se donnent eux-mêmes les moyens de travailler au lieu de les réclamer à leur administration (avec aucun espoir de les obtenir !), contribuent à financer une entreprise (et prennent le risque financier) dont ils ne tireront aucun bénéfice personnel et dont ils auront à s'occuper en dehors et en plus de leur travail professionnel. C'est pourtant ce que ces enseignants ont fait, avec enthousiasme⁸.

En 1928 encore, FREINET crée la revue « L'éducateur prolétarien » dans laquelle on trouve des textes politiques, des techniques nouvelles et des fiches pédagogiques. La CEL va être aussi le moyen de diffuser une multitude de bulletin et de produire les fameuses BT (bibliothèque de travail) réalisées par des enseignants avec leurs classes. La recherche et la production documentaire a toujours été, entre autres, une idée force du mouvement Freinet. Impliquer les enfants des classes dans ce travail de réalisation était déjà révolutionnaire mais dans la droite ligne de l'origine de la pédagogie Freinet. Ces premières BT étaient aussi des outils de communication interactive : en dehors du thème principal, chacune comportait quelques pages relatant une expérience, une découverte, une enquête,

⁸ La CEL a subi les difficultés économiques auxquelles ont eu à faire face les entreprises coopératives hors des circuits commerciaux et des lois du marché. Elle a été rachetée par les enseignants du mouvement Freinet en 1986 sous le nom de Publications de l'École moderne française (PEMF). Cette maison d'éditions a de nouveau été rachetée et n'a plus publié exclusivement des manuscrits des enseignants Freinet. Elle a cessé ses activités en 2007.

un poème... et les réactions étaient publiées dans le numéro suivant. Entre-temps, des enfants ou des classes pouvaient interpeler directement par courrier les auteurs dont les coordonnées étaient indiquées. Des interrelations imprévues pouvaient ainsi s'établir et même se développer. Internet ne fait pas mieux ! Peut-être même ne le fait-il pas toujours !

En 1947, FREINET crée l'Institut Coopératif de l'École Moderne (ICEM). Il est évident que le mouvement « l'imprimerie à l'école » ne pouvait se cantonner à la simple technique d'échanges de textes et de réalisation de journaux.

D'abord parce qu'à l'époque, dans de nombreux endroits et dans de nombreuses expériences, était remis en question la conception des apprentissages, la position de l'enfant au sein de l'école, la pédagogie frontale traditionnelle.

Déjà à la fin du XIX^{ème} siècle apparaissaient les premières écoles nouvelles anglaises d'Abbotsholme et de Bedales puis l'école des Roches, créée en 1899 à Verneuil-sur-Avre (Eure) par Edmond DEMOLINS et mettant en œuvre la pédagogie active des écoles anglaises. De 1880 à 1894, Paul ROBIN menait l'expérience de Cempuis. Sébastien FAURE créait en 1904 la Ruche, une école libertaire. En Espagne, « l'Escuela moderna » est fondée en 1901 par Francisco FERRER. En 1907 Ovide DECROLY fondait à Bruxelles « l'École pour la vie, par la vie à la campagne ». Dans « *Mon Credo pédagogique* » (My pedagogic creed), John DEWEY en 1897 initiait aux États-Unis le « *hands-on learning* » (apprendre par l'action). Il créait une école laboratoire loin de l'autorité habituelle où le maître est un guide et où l'élève apprend en agissant. En 1911-1912, Janusz KORCZAK devint le directeur de Dom Sierot,

l'orphelinat qu'il créa pour les enfants juifs de Varsovie et il y instaura une forme de « République d'enfants » avec son propre parlement, tribunal et journal. Engagé dans l'école expérimentale de Glarisegg (Suisse), Adolphe FERRIERE dès 1918, rédigeait les « *30 points qui font une école nouvelle* ». En 1921, il créait la Ligue internationale pour l'éducation nouvelle. Les congrès de cette ligue permettront jusqu'à la Seconde Guerre mondiale des rencontres de nombreux pédagogues, dont Freinet. En 1907 Maria MONTESSORI s'impliquait dans la création de la première Maison des enfants (Casa dei bambini) dans le quartier populaire de San Lorenzo à Rome et développait la pédagogie qui porte son nom. En 1920 Roger COUSINET, en tant qu'inspecteur, instaurait la méthode active dans sa région, expérimentait les principes de la méthode de travail libre par groupes et créait en 1946 avec François CHATELAIN l'École nouvelle de la Source à Meudon. En 1921 Alexander Sutherland NEILL créait Summerhill School un établissement d'enseignement afin d'y appliquer ses théories pédagogiques originales fondées sur la liberté et une forme de démocratie basée sur l'égalité des voix pour sa gestion. Gisèle de FAILLY créait en 1936 les Centres d'Entraînement aux Méthodes actives (CEMEA).

Ce ne sont que quelques-uns de tous ces éducateurs qui, dans le bouillonnement intellectuel et social de ces années, échangeaient, se lisaient, se rendaient visite, se rencontraient, y compris au niveau international. Je peux ajouter qu'ils se situaient aussi dans les idées des grands philosophes, de MONTAIGNE à ROUSSEAU ou PESTALOZZI et qu'ils rejoignaient les travaux révolutionnaires dans les années 1920 des Jean PIAGET ou Lev VYGOTSKI.

A la différence de ces multiples expériences, ce que l'on a appelé par la suite la pédagogie Freinet s'est construite à partir de cette époque dans une praxis collective. La première introduction de l'imprimerie à l'école et la correspondance entraînaient (ou permettaient) presque nécessairement d'autres transformations, d'autres questionnements. Elles modifiaient l'organisation des classes ouvrant la voie à l'introduction d'autres transformations, d'autres renversements d'une pédagogie en constante évolution et émanant de ce que Pierre LEVY a appelé l'intelligence collective⁹. Je prétends que c'est à partir de la pratique de la communication que se sont construits les grands piliers de la pédagogie Freinet, la coopération, la création, le tâtonnement expérimental.

Naturellement FREINET fondait en 1947 l'Institut Coopératif de l'Ecole Moderne (ICEM). Beaucoup plus que défendre et promouvoir une pédagogie affirmée, l'ICEM a constitué un véritable et vaste laboratoire pédagogique permanent. Il fédérait, coordonnait et mutualisait le travail effectué sur le terrain dans les groupes départementaux, publiait ouvrages, revues et bulletins de travail, organisait congrès, stages, journées d'études... il était la clef de voûte d'une véritable ruche et ses congrès qui ont rassemblé jusqu'à 1500 participants sont toujours des événements enthousiasmants qui cristallisent un foisonnement. D'autres mouvements de l'école moderne se sont fondés dans de nombreux pays fédérés en 1957 dans la Fédération Internationale des Mouvements de l'Ecole Moderne (FINEM) qui organise régulièrement des

⁹ Pierre LEVY, « *L'intelligence collective. Pour une anthropologie du cyberspace* » La Découverte, 1994

RIDEF (Rencontres internationales des mouvements de l'école moderne) dans tous les continents.

La communication dans ses dimensions interactives et sa complexité est bien ce qui a produit l'élaboration d'une autre conception de l'école jusqu'à celle d'une école du 3^{ème} type.

⁷ In Les dossiers pédagogiques de l'éducateur, supplément au numéro 2 d'octobre 1963.

Le limographe

(...) Il s'agit de produire sur le stencil des trous si rapprochés que l'encre, après les avoir traversés, se posant sur le papier, constituera un trait.

LA LIME : Prenez une lime fine de votre atelier. Posez votre stencil dessus et écrivez sur ce stencil avec une pointe bien émoussée, absolument pas tranchante, une aiguille à bas par exemple. Quand votre pointe passe sur les sommets de la lime, il se produit un point. Quand la pointe passe sur le creux, il n'y a pas de perforation. Vous avez ainsi une succession de trous d'autant plus rapprochés que votre lime est fine.

Par l'emploi de limes de tous grains, vous pouvez obtenir ainsi tous les genres de perforation : très serré, donnant un trait très gras (selon le poinçon employé), ou plus fin ; un travail précis qui va jusqu'à l'ombre diffuse et à peine marquée.

C'est ce qui donne au travail au limographe une merveilleuse souplesse.

Dans la pratique, on emploie des plaques à consistance de limes comme ci-dessus. C'est pourquoi cet appareil s'appelle limographe, parce qu'on écrit sur une lime. Pour la perforation des stencils, on peut utiliser la lime celluloïd (cellolime : feuille de plastique épais granulée). Nous pouvons aussi utiliser des feuilles de papier verrier de consistance plus ou moins fine, à condition que le grain en soit régulier. Plus le grain est fin, plus le trait est noir ; plus le grain est gros, plus le trait est pointillé et grisaille. On emploie parfois aussi des plaques de fin grillage qui remplissent le même rôle. Plus le grillage est fin, plus les traits obtenus sont foncés (lime bronze).

POINÇONS : On écrit sur ces stencils avec des poinçons. Le résultat du tirage varie encore avec la qualité du poinçon employé : un poinçon fin (mais non coupant) donnera un trait très fin ; un poinçon moyen donnera un trait normal ; un poinçon terminé par une boule assez grosse donnera, au contraire, une grisaille d'autant plus foncée que votre lime ou votre papier verrier seront plus fins(...).

Les débuts de la correspondance postale

On peut dire que la correspondance entre les classes de FREINET et DANIEL s'est enclenchée naturellement sans qu'elle ait été vraiment prévue et programmée. Ce sont d'abord des imprimés que ces deux classes s'envoyaient, photocopiés d'abord puis surtout imprimés. La classe de DANIEL qui découvrait l'imprimerie envoyait en juin 1926 son premier texte libre imprimé au dos d'un prospectus, « les coquelicots »¹⁰. Une dynamique était enclenchée. A la rentrée suivante les deux écoles ne se contentent pas d'échanger les imprimés quotidiens :

Michel BARRÉ¹¹ qui a été compagnon et secrétaire de Freinet raconte :

« Le 16 novembre, les écoliers de Trégunc envoient à ceux de Bar les plans de leur classe, de l'école et du village, ainsi que des cartes postales. Leurs correspondants font de même, en joignant des kakis et une orange du pays. Les petits Bretons expédient à leur tour du pain noir.

¹⁰ Saint Philibert, le 25 juin 1926

Les coquelicots

Nous avons vu un champ de petits pois parsemé de coquelicots. De loin ils ressemblaient à des papillons rouges posés sur un tapis vert. Quand passait un coup de vent, on croyait voir les papillons rouges s'envoler. Ils se pressaient au bas du champ mais en haut ils étaient clairsemés. Paulo a cueilli un petit bouquet ; Joseph, Eugène et Corentin ont cueilli chacun une belle gerbe de coquelicots.

¹¹ Michel BARRÉ, « Célestin FREINET un éducateur pour notre temps », PEMF, 1994

En janvier, des lettres de Trégunc sont arrivées à Bar. Bientôt, les Provençaux adressent les réponses, accompagnées de figues sèches locales et d'olives. Un peu plus tard, Paul, petit Barois, pleure car son correspondant Naviner lui reproche d'écrire mal. Nous apprenons ainsi que les enfants ont maintenant chacun un correspondant personnel dans l'autre classe. Notons au passage que, pour la première fois, ce n'est pas une réprimande d'adulte qui fait promettre à l'enfant de mieux écrire, mais le souci d'être compris des amis lointains qui le liront.

Par le biais des imprimés, les écoles se répondent. Le 22 mars, Pierre (de Trégunc) explique : *« Pourquoi j'arrive en retard à l'école. Chaque matin je travaille à la ferme avant de venir à l'école. Ce matin j'ai donné de la paille à quinze vaches, puis j'ai broyé de l'ajonc pour mes deux chevaux et mes vaches. Ce matin mon cheval Boul m'a retardé. Je ne sais pas ce qu'il avait, il boudait, il ne tirait pas bien. Quand j'ai mangé il était huit heures. Son ami Corentin lui fait écho : Je me lève à six heures. Aussitôt levé je vais tirer de la paille pour mes seize vaches. Quand elles ont mangé leur paille et leurs betteraves, je leur donne du foin. Puis c'est le tour de mon lapin, je lui donne des choux. Pour finir je vais voir mes pièges à taupes. »*

Les enfants de Bar répondent : *« Ce que nous faisons avant de venir à l'école. Joseph se lève parfois à 6 heures et demie pour allumer le feu ; Jeannot se lève à 6 heures pour faire des commissions et garder ses sœurs. Bientôt nous cueillerons la fleur d'oranger, il faudra sauter dès que le coq chante »*. Jeannot : *« Maintenant, je commence à mesurer des olives pour aider mon père afin qu'il vienne plus vite souper le soir. »* Alexandre :

« Hier, je suis allé avec mon père charrier du bois à la charbonnière. »

De même, à travers l'échange, les enfants prennent conscience de la relativité des habitudes. Ceux de Bar écrivent : *« Quand il pleut, les escargots sortent. Nous partons avec un panier ou un petit seau pour en ramasser. Nous les faisons jeûner quelque temps dans une marmite recouverte. Notre maman les lave avec de l'eau salée et vinaigrée. Puis elle les fait cuire avec une sauce d'ail et de persil ou bien nous les mangeons avec de l'aïoli. Nous les aimons bien aussi cuits à la braise. »* Ceux de Trégunc réagissent aussitôt : *« Vous dites que vous mangez des escargots. Trois ou quatre élèves seulement en ont goûté. Nous faisons des grimaces en lisant votre lecture : arc'h ! arc'h ! peste ! disons-nous avec des airs dégoûtés. Nous n'aimons pas les escargots, ils sont sales, ils bavent. Si on nous avait habitués à manger des escargots, nous les aimerions peut-être. Qu'est-ce que l'aïoli ? »* Cela n'empêche pas ces enfants de manger des mollusques marins et de ramasser eux aussi les escargots, pour les revendre cinq sous la livre.

Les petits Provençaux découvrent que la récolte du goémon, vue sur le film Pathé-Baby qu'a projeté leur maître, est pratiquée réellement par leurs correspondants, que la tempête n'est pas seulement spectaculaire par ses grandes vagues mais qu'elle provoque parfois des naufrages ou endommage les bateaux de pêcheurs, même à l'intérieur du port. Un texte dramatique de Trégunc raconte que les vagues ont rejeté sur le rivage les corps de deux marins pêcheurs et que, folle de douleur, la veuve d'un des noyés voulait se jeter à la mer. Certains anciens de la classe font le dur apprentissage de la pêche : *« Albert est rentré. Il a fait*

son premier voyage. Il a été malade pendant six jours. La mer était houleuse. Le jeune mousse avait peur, il ne veut plus faire la pêche au thon. Nous avons entendu dire qu'il va changer de métier et qu'il sera vacher. » On comprend avec quelle passion les enfants décrivent désormais leur milieu pour le montrer aux correspondants, avec quelle attention ils cherchent à comprendre ces amis, à la fois si proches et si différents d'eux. Toute la philosophie des échanges est là, mélange d'affectivité et de désir de découvrir. Progressivement, le simple échange d'imprimés est devenu la correspondance interscolaire. » (Michel BARRE, *Célestin Freinet, un éducateur pour notre temps*)

On se rend compte de l'impact qu'a eu le simple fait d'envoyer une feuille imprimée. Mais il a fallu que, de part et d'autre, deux instituteurs acceptent les bouleversements de leurs pratiques et aussi de leurs représentations que cela allait induire, même si tous deux aspiraient à ces bouleversements. N'oublions pas qu'en ces années il était encore impensable que des enfants puissent apprendre autrement que par les exercices concoctés par le maître. **Il fallait que l'organisation de la classe s'adapte à l'imprévu, profite de l'imprévu, vive de l'imprévu.** C'est peut-être dès 1926 la plus grande révolution de la pédagogie Freinet, sa plus grande originalité dont même aujourd'hui on n'a pas toujours bien saisi l'importance.

D'autres classes s'impliquent alors dans la correspondance scolaire, celle-ci devenant une pratique reconnue, une « technique Freinet ». Elle était aussi une façon d'entrer dans une nouvelle pédagogie. Mais il faut reconnaître que tous ne l'ont pas fait avec l'intensité et la dynamique des premiers échanges de FREINET et

DANIEL. Ces derniers n'avaient pas prévu à l'avance tout ce que cela allait provoquer et leur génie avait été d'adapter et de modifier leur organisation et leurs pratiques au fur et à mesure de la succession de micro-événements que constituait chaque échange : des désordres. Ce que j'ai relié dans d'autres ouvrages aux théories contemporaines sur les **systèmes vivants** caractérisés par leur capacité d'auto-organisation face à des perturbations, en particulier la théorie du « bruit » perturbateur d'ATLAN¹² ou celle de l'autopoïèse de MATURANA et VARELA¹³.

Ces correspondances interscolaires, devenues pédagogiquement reconnues, ont souvent été (et le sont encore souvent aujourd'hui) une activité nouvelle mais soigneusement délimitée dans le temps scolaire et précisée dans ses modalités. Ce que l'on peut appeler la correspondance classique qui peut devenir facilement un exercice d'écriture simplement un peu plus motivant et justifié. Il est de fait, qu'au moins dans le domaine de l'écrit, nombreux enseignants cherchent à lui donner du sens pour les enfants. L'écrit a alors une cible autre que la satisfaction et la correction du maître, sa lecture peut se référer à un auteur connu ou que l'on désire connaître, qui s'adresse directement à vous. L'écrit devient réellement outil de communication et son apprentissage ou son appropriation a une raison endogène¹⁴ immédiate.

¹² Henri ATLAN, « *Entre le cristal et la fumée* », Seuil, 1979, 1986.

¹³ Francisco VARELA, « *Autonomie et Connaissance : Essai sur le vivant* », Seuil, 1988 - . F. VARELA et H. MATURANA, « *L'Arbre de la Connaissance, Racines biologiques de la compréhension humaine* » Addison-Wesley, 1992

¹⁴ Endogène : qui trouve sa motivation dans l'individu lui-même. La source est exogène lorsque la motivation doit par exemple être provoquée par l'art du maître.

Pour enclencher une correspondance classique ce sont les enseignants qui cherchent d'abord un collègue désireux lui aussi de mettre sa classe en communication avec d'autres. Pour les enseignants Freinet, ce collègue était souvent trouvé par affinité au cours des nombreuses rencontres du mouvement. L'affinité entre les deux maîtres ou maîtresses était souvent le premier critère pour se lancer à deux dans ce qui était une aventure. Le mouvement Freinet publiait aussi dans ses revues, plus tard sur son site internet, les petites annonces : « *Cherche classe pour correspondance, CE2, si possible au bord de la mer.* ». Il fallait bien sûr que les niveaux correspondent. On cherchait aussi le dépaysement que l'on pensait plus motivant à une époque où peu d'enfants avaient voyagé.

Les deux enseignants fixaient alors les modalités des échanges. A quel rythme ? Le plus fréquent était la quinzaine en décalant d'une semaine les envois. On prévoyait une plage de l'emploi du temps hebdomadaire consacré à la correspondance considérée comme une activité spécifique. Lecture du courrier, rédaction d'une lettre collective, réponses individuelles... Il fallait aussi « marier » les enfants. Soit le « mariage » était prudemment effectué d'office par les instituteurs (qui connaissaient bien les enfants !), soit le premier échange consistait à la présentation de chacun et aux choix mutuels, quelque peu hasardeux, parfois concurrentiels, quelquefois compliqués quand les effectifs ne correspondaient pas exactement. Une fois « mariés », il y avait implicitement l'obligation d'écrire et de répondre. Si le « mariage » avait été affectivement pertinent, tout allait bien. Dans le cas contraire, écrire et répondre pouvait devenir un exercice insipide.

Cela a été souvent ainsi que débutait un échange interscolaire. On peut dire raisonnablement quand un enseignant et sa classe sont encore dans un fonctionnement traditionnel et qu'ils n'ont pas intérêt à bouleverser brutalement l'ordre sur lequel ils s'appuient. Mais s'ils en restent là, c'est-à-dire qu'ils empêchent tout débordement, ce qui devient difficile si les enfants ou les adolescents s'impliquent vraiment, la correspondance reste un exercice à peine plus intéressant qu'une rédaction. Il faut toujours considérer une correspondance comme l'enclenchement d'un processus à la fois individuel et collectif dont on ne sait pas ce qu'il sera mais qu'il faut d'avance accepter, parfois impulser.

Une frange du mouvement Freinet passa alors au stade suivant, la correspondance libre. Une fois la classe trouvée, on ne mariait plus les enfants. Ce qui était échangé c'étaient d'abord des textes non adressés, les journaux scolaires, des lettres collectives. En général c'étaient de grandes lettres sur papier affiche, décorées, colorées, qui s'affichaient et finissaient par recouvrir les murs souvent lépreux des classe. Elles constituaient aussi la mémoire à laquelle on pouvait se référer, revenir. C'est à partir de ces tranches de vie qui faisaient apparaître les uns et les autres que pouvaient s'engager des interrelations duelles non déterminées à l'avance. On revenait, mais d'une façon consciente et volontaire, à la dynamique communicationnelle qu'avaient enclenchée DANIEL, FREINET et leurs premiers compagnons. Plus cette dynamique s'intensifie, plus doit se modifier l'organisation de la classe et doit s'instaurer ce que j'ai appelé une structure dissipative qui permet, dans un système vivant, l'interaction et l'interdépendance entre tous les éléments constitutifs du système en même temps que l'adaptation aux perturbations. Plus aussi la place des activités

traditionnelles d'apprentissage s'amenuise en même temps que l'on constate d'ailleurs leur très relative importance. Cela a commencé par l'apprentissage de l'écrit, l'appropriation de connaissances, puis peu à peu jusqu'aux langages scientifiques et mathématiques.

Je place donc la communication comme à l'origine de la pédagogie Freinet dans ses conséquences d'ordre structurel.

Mais nous verrons plus loin que nous n'en sommes pas restés là.

Le texte libre

(...) Lorsque, en 1924, j'ai commencé dans ma petite école de Bar-sur-Loup ma technique de l'Imprimerie à l'Ecole et que j'ai eu l'idée de donner aux textes pensés, rédigés et écrits par les enfants eux-mêmes les honneurs de l'imprimerie et de la diffusion par le journal et par les échanges, je heurtais de front une conception pédagogique, qui n'a d'ailleurs pas encore totalement disparu :

- « Des niaiseries d'enfants » me disaient les camarades de Nice à qui je montrais candidement et timidement mes premiers essais... « N'avons-nous pas dans nos livres de classes des textes d'auteurs autrement littéraires et intéressants ? »...

- « Des textes d'enfants ! » écrivait-on alors dans les revues... « Nous savons, hélas ! ce que les enfants peuvent sortir de leur pauvre cervelle si nous ne les y aidons pas... Voyez leurs rédactions ! Et c'est sur ces pauvretés que vous voudriez baser une éducation ? »...

Il m'était facile de répondre que, justement, nous n'imprimions plus les « rédactions scolaires », mais la vie des enfants, et que cette vie était précieuse aux éducateurs à plus d'un titre et que les enfants se passionnent pour tout ce qui se rapporte à d'autres enfants (...) Célestin FREINET, Le texte libre, PEMF, 1947

Avant d'aller plus loin il faut consacrer quelques pages au texte libre.

En nous replaçant dans le contexte du début du siècle précédant, il faut reconnaître que permettre à un enfant d'écrire, à **sa façon**, sa pensée, sa perception du monde, des événements qui le touchent, en plus de valoriser son écrit en lui donnant le statut d'un texte imprimé et diffusé, en plus en se servant de ses écrits pour l'apprentissage, cela pouvait paraître quelque peu incongru, peu sérieux, voire démagogique. Aujourd'hui, en ce début d'un autre siècle, cela n'a pas beaucoup changé. Cette reconnaissance de l'enfant comme une personne est bien ce qui fonde la pédagogie Freinet comme toutes les pédagogies modernes, bien au-delà des techniques elles-mêmes. Cela reste malheureusement encore révolutionnaire dans notre école, plus d'un siècle après.

FREINET écrivait que le texte libre doit être « *vraiment libre* ». On imagine ce que cela implique dans la transformation du contexte et de l'organisation de la classe, de la confiance de l'enfant en son prof et aux autres, des pratiques pédagogiques, et même dans l'acquisition de la liberté par l'enfant lui-même. Oser ! On comprend aussi que libérer l'expression de la pensée de l'enfant peut l'amener beaucoup plus loin que la narration bien léchée d'un événement et faire surgir aussi des pans de son inconscient. Paul LE BOHEC qui a fait de l'expression et de la création le fondement de sa « méthode naturelle » parlait même du « forçage à la liberté »¹⁵. Il n'est pas si facile que cela, même pour un adulte, d'oser écrire surtout si l'on sait que ce que l'on projettera sur un papier risque d'être jugé, critiqué, voire dénigré. J'ai dans d'autres ouvrages¹⁶ développé la

¹⁵ Paul LE BOHEC, « *Le texte libre... libre* », Odilon, 1996 – « *L'école réparatrice de destins* », L'Harmattan, 2008

¹⁶ Bernard COLLOT, « *L'école de la simplicité* », p.191 à 219, TheBookEdition.com

problématique du langage écrit plus complexe qu'il n'y paraît. Il ne suffit pas d'instaurer la pratique du texte libre pour que les enfants écrivent et surtout s'expriment par l'écrit.

Bien souvent, le début de la pratique du texte libre a consisté à remplacer la rédaction à partir d'un sujet par la rédaction libre : « *Écrivez sur ce que vous voulez !* ». Ce qui plonge beaucoup d'enfants dans un abîme de perplexité... et de crainte ! L'expression avec sa communication dépend du contexte et de l'ambiance dans laquelle elle va s'effectuer. Que ce soit pour la communication par l'oral, l'écrit, le graphisme, le corps... Si dans cet ouvrage nous nous attachons seulement à l'histoire de la communication vers l'extérieur de l'entité école où vivent les enfants, elle n'est possible que si la classe ou l'école vit elle-même, en son intérieur, de la communication. La communication avec l'extérieur n'est que l'extension de l'espace de communication de la classe et de chaque enfant. Nous avons toujours constaté que les classes traditionnelles n'arrivaient jamais à s'intégrer dans un réseau de communication, sous le prétexte que c'était devenu à la mode, quand la liberté d'expression avec ses conséquences n'était pas son propre mode de vie, quand la structure de la classe ne permettait pas l'interrelation et l'interaction permanente.

Il allait donc falloir d'abord libérer l'expression et l'écrit. Je ne m'étendrai pas sur les pratiques qui permettent cette libération que j'ai largement relatées dans mes premiers ouvrages et qui doivent aboutir à une transformation des comportements, y compris des comportements de l'enseignant, à l'acceptation de la pensée de l'enfant telle elle est exprimée. Instinctivement l'adulte attend de l'enfant un écrit qui

tende vers le littéraire, qui soit poétique, beau... montrable car bien souvent l'enseignant pense que c'est lui qui va être jugé à travers les productions de l'enfant. Souvent nous entendons cette réflexion : « *Dans ma classe ils n'écrivent que des textes banals, sans intérêt !* ». Il est évident que l'enfant qui perçoit ce dénigrement cessera de s'exprimer.

On comprend que si FREINET, DANIEL et les pionniers ont pu d'emblée instaurer le texte libre... libre, il n'en a pas été de même pour l'ensemble du mouvement, il n'en est pas de même pour chaque enseignant débutant. J'ai fait le parallèle dans « Une école du 3^{ème} type ou la pédagogie de la mouche » entre le processus historique qui a fait s'élaborer la pédagogie Freinet et le processus qui conduit un enseignant à transformer et bouleverser ses pratiques. Chaque petit changement transforme le contexte et ouvre à d'autres changements. Toute la pédagogie Freinet, toute l'histoire de la communication à l'école est à situer dans cette praxis.

L'écriture de textes libres a souvent débuté (et débute encore) par l'instauration d'une plage de l'emploi du temps semblable à celui de la rédaction où tout le monde devait écrire un texte... avec un autre temps pour les corriger ou en exploiter un. Comme il y avait un temps prévu pour la correspondance. Si on considère que l'écriture d'un texte dépend d'une envie, d'un événement, d'une pulsion, de l'affectif, il est évident que l'inspiration se commande difficilement à des heures précises. « *Ils ne savent pas quoi écrire !* » L'enfant vit surtout dans l'instant. Peu à peu, au fur et à mesure que l'organisation de la classe se complexifiait et qu'un « plan de travail » répartissait les activités que chaque enfant pouvait se programmer, des temps prévus pour « le travail personnel » permettaient de faire des fiches

autocorrectives, rédiger un exposé, peindre... ou écrire une lettre, un texte libre. Une certaine obligation était maintenue (au moins un texte par semaine ! faire tant de fiches !) tout en fixant le temps quotidien où un choix pouvait être fait. Les classes maternelles, moins tenues par la pression des apprentissages purs et des programmes, ont plus tôt que les autres introduit les ateliers permanents où les enfants pouvaient, à leur choix, aller peindre, faire des marionnettes, regarder des livres... Il a fallu attendre dans une école du 3^{ème} type que l'organisation totale de la classe en ateliers permanents et libres se substitue aux activités organisées et dirigées par le maître (à partir de 1970) pour qu'un enfant puisse écrire à tout moment et surtout aux moments où le besoin, l'envie, l'impulsion le poussent à écrire. Le texte libre pouvait être, dans les faits, vraiment libre.

Il ne suffisait pas d'engager les enfants dans l'écriture de textes, il fallait que ces textes soient porteurs d'apprentissages, exploitables et exploités pédagogiquement. Ce qui le justifiait, c'était qu'un texte puisse être communiqué aux autres. C'était le passage de l'expression à la communication. Cette communication étant provocatrice de questionnements, d'approfondissements de la pensée, de rebondissements, de prolongements. La communication c'est toujours l'interaction, le trouble de l'ordre qui provoque une réorganisation. Les séances de lecture des textes libres supposaient leur discussion, donc la capacité d'écoute et de réaction de tous, ensuite éventuellement le prolongement dans des activités imprévues. Il fallait que l'enseignant accepte ce qui pouvait troubler sa prévision quotidienne. Le « plan de travail » devenait indispensable comme outil organisationnel.

Souvent chaque enfant lisait son texte aux autres. Il communiquait alors... de l'oral. Même si son écrit était illisible, lui pouvait lire ce qu'il pensait avoir écrit. Or l'écrit n'est pas la transposition de l'oral. Peu à peu dans certaines classes les textes étaient affichés avant d'être présentés. « *Avez-vous lu les textes d'aujourd'hui ?* » et le texte pouvait être présenté par un autre que son auteur. Ce qui posait de nouveaux problèmes pédagogiques et organisationnels. Pouvait-on laisser des textes affichés incompréhensibles et à l'orthographe incorrecte en attendant que l'incompréhension des lecteurs provoque et justifie la nécessité de les corriger ? Le maître ou la maîtresse devaient-ils les corriger ou les faire corriger avant l'affichage ce qui supposait alors qu'eux-mêmes soient disponibles pour chaque enfant ? Le même problème se posait d'ailleurs aussi dans la correspondance. Chaque problème et chaque choix pédagogique induisaient une transformation des pratiques et une autre organisation, c'est-à-dire des avancées.

Il fallait alors choisir le texte qui allait être corrigé, amélioré, exploité collectivement pour finir dans la valorisation du texte imprimé. Deux raisons imposaient ce choix. L'écriture par l'enfant étant la nouvelle base de l'apprentissage de l'écrit, c'est à partir de la correction collective d'un texte libre que l'enseignant allait pouvoir aborder de façon plus didactique les différentes notions de l'orthographe, de la grammaire... On ne pouvait le faire avec tous les textes. D'autre part ce texte ayant vocation à être imprimé, le temps nécessaire à sa composition typographique sur la presse et à son impression était très important et ne permettait pas l'imprimerie de tous les textes. Le choix devenait délicat : privilégier le texte pédagogiquement intéressant (poids de l'enseignant) ? Le beau texte (celui des poètes, des

littéraires) ? Le texte d'actualité ? Le texte d'un leader plus aimé que les autres ? Un texte à tour de rôle de chaque enfant ? Le choix par un vote ou par décision du maître ? Et que faire alors des textes non choisis ? Il fallait trouver des solutions pour qu'aucun acte d'écriture ne soit dévalorisé : albums, livres de vie collectifs et personnels, cahiers secrets... et une nouvelle complexification de l'organisation.

La donne a profondément changée à l'apparition des technologies nouvelles (imprimantes, photocopieuses, puis l'écriture électronique). La transformation d'un texte en imprimé et sa duplication comme sa diffusion devenaient faciles, rapides, à la portée de tous. Le choix de sa destination pouvait alors techniquement revenir à son seul auteur qui acquerrait un nouveau pouvoir. Les possibles s'ouvraient à l'infini.

Quelques enseignants se sont engagés dans cet infini. Mais il a fallu reconsidérer l'apprentissage de l'écrit, de l'orthographe, de la grammaire, constater qu'il ne passait pas forcément par des séances collectives, par la didactique. Il a fallu considérer et constater qu'on apprenait à écrire-lire comme on apprenait à parler dans la famille, dans sa nécessité naturelle, dans l'interrelation et l'interaction permanentes. L'apprentissage par énonciation¹⁷ dans une entité qui n'existe et ne vit que par la communication à travers tous les langages, y compris l'écrit. Il est vrai que le multi-âge considéré comme essentiel dans une école du 3^{ème} type favorisait cette nouvelle approche. L'organisation et surtout l'auto-organisation sortaient le texte libre de son

¹⁷ Enaction : Théorie de l'apprentissage élaborée par Francisco VARELA et Humberto MATURANA. L'idée fondamentale est que les facultés cognitives sont inextricablement liées à l'historique de ce qui est vécu, de la manière qu'un sentier au préalable inexistant apparaît en marchant.

statut particulier nécessitant un temps, une considération et un traitement à part, elles permettaient alors qu'il devienne naturel. C'est l'écriture qui pouvait devenir libre, quelle que soit sa forme et sa fonction.

Pourquoi écrire ? Les enseignants Freinet ont toujours cherché à donner du sens aux apprentissages : ne plus écrire sur injonction du maître et pour satisfaire le maître mais parce que l'on en a besoin, envie, plaisir, parce que le collectif en a aussi besoin, parce qu'il en vit, parce que le langage écrit le fait vivre. Ils ont cherché quelles destinations on pouvait donner à un texte. Dans l'écrire-lire il y a deux pans : le premier consiste à se projeter sur un support par un langage. Dans « L'école de la simplicité » j'ai expliqué que ce n'était pas un acte simple et qu'il dépendait de bien d'autres conditions que le seul apprentissage technique d'un code, entre autres l'importance de l'affect. Le second pan concerne sa communication, celle-ci d'ailleurs justifiant le travail technique devant permettre l'ajustement de l'écrit à la norme commune, à sa rectification et à son amélioration.

D'abord quelle destination le collectif pouvait décider pour un texte, par la suite quelle destination chacun pouvait choisir : affichage, journal scolaire, correspondance, livres de vie, albums... Nous verrons que ces techniques caractéristiques de la pédagogie Freinet ne sont pas restées figées. Mais ce qui déclenche l'écriture d'un texte libre n'a pas forcément, voire pas souvent, une raison fonctionnelle et sociale. On écrit aussi et peut-être d'abord pour soi avant que ce soit pour les autres. Le choix éventuel de sa destination n'intervient souvent que dans un second temps. C'est Paul LE BOHEC qui a le mieux cerné le rôle affectif et psychique de l'écrit dans l'expression et la libération de l'inconscient, l'affirmation de l'identité... jusqu'à éliminer

le journal scolaire et la correspondance de ses pratiques¹⁸ pour se concentrer sur la libération de l'écrit individuel et sur ses effets dans sa communication dans le groupe classe. La destination sociale de l'écrit a alors beaucoup moins d'importance et n'est plus forcément sa motivation et sa justification qui sont internes aux auteurs. L'écrit peut avoir une fin en soi.

Cette appropriation totale du texte libre et de sa destination par l'enfant, dans une école qui devenait du 3^{ème} type, a nécessité un bouleversement du paradigme pédagogique que beaucoup n'ont pu opérer. Tant qu'un seul de ces textes pouvait obtenir la valorisation de l'imprimé, il permettait d'en faire une séance collective, la systématique correction du texte libre où l'enseignant pouvait conduire de façon plus didactique et plus rassurante pour lui l'apprentissage de notions. Cela devenait plus difficile, voire impossible, quand l'écrit était complètement libéré, aussi bien dans sa production que dans ses destinations. Il fallait alors constater que l'enfant apprend à écrire-lire comme il avait appris à parler, dans les besoins, les nécessités, les envies, les plaisirs et bien sûr les interrelations et les interactions. Il fallait faire confiance à l'énaction. Il fallait que l'enseignant soit alors disponible à tout moment pour chacun. Il fallait que lui-même soit libéré des programmes, des emplois du temps. Il fallait qu'il se libère de ses représentations sur les apprentissages. Il fallait que la classe vive de l'écrit comme la famille vit de la parole. Le saut à faire était immense. Il l'est toujours.

Dans ce raccourci sommaire de l'histoire du texte libre, nous voyons que le texte libre, base de l'écriture personnelle, base d'une communication vers l'extérieur

¹⁸ « *L'école réparatrice de destins* » op.cit.

où le contact n'est pas direct entre émetteurs et récepteurs, n'est pas qu'une technique pédagogique. Il implique une transformation profonde des organisations, de l'acte éducatif, des habitus, des comportements.

Il a fallu attendre les instructions officielles de 1972 pour que la pratique du texte libre, au moins sous une forme complémentaire, soit reconnue. Dès les instructions de 1985, bien que l'on tentait de placer « l'enfant au centre », elle disparaît à nouveau. Dans la période de 2002 à 2012 c'est le retour radical à l'enfant objet (à l'élève) et à la proscription de toutes ses initiatives. C'est dire que ce que l'on peut prendre pour une simple technique pédagogique recouvre en réalité des bouleversements profonds qui mettent à mal toutes les représentations que l'on a encore de la construction des personnes et de l'école où elle doit en partie se réaliser. L'impasse dans laquelle se trouve l'école va peut-être enclencher une remise en question plus radicale.

Le journal scolaire

Le journal scolaire n'a pas été inventé par Freinet. Tolstoï, en 1859, créait dans sa propriété de famille de lasnaïa Poliana une école enfantine où dès sa fondation il donne la parole aux enfants. « *L'adulte, écrit Tolstoï, peut aider l'élève dans la narration (...) en lui faisant lire des œuvres d'autres enfants, surtout de petits paysans, qui sont plus justes, plus belles et plus morales que celles des adultes ; en s'abstenant de remarques sur la tenue du cahier, l'écriture, l'orthographe et la syntaxe.* »¹⁹ S'il ne songeait pas au journal scolaire il publia cependant un certain nombre de ces textes d'enfants dans son *Abécédaire*. Dès cette époque, en Yougoslavie, en Tchécoslovaquie, il existait des journaux scolaires rédigés par des enfants. L'exemple le plus connu est sans doute celui de BAKULÉ, en Tchécoslovaquie, qui, dès 1898, influencé par les écrits de Tolstoï, crée un journal scolaire. François FAUCHER²⁰, donne quelques indications sur cette période :

« Les travaux d'élèves sont publiés sous la forme d'une revue : « La jeune liberté » comprend quatre rubriques, chacune rédigée par deux garçons et par deux filles. 1 Événements intérieurs et extérieurs à l'école. 2 Sciences. 3. Humour. 4. Dessins.

¹⁹ Dominique MAROGER, auteur d'une thèse inédite sur *Les idées pédagogiques de Tolstoï*, 1974, L'Age d'Homme.

²⁰ François FAUCHER, « *Une pédagogie de la vie par la vie : Frantisek Bakulé* », Fleurus.

Pour préparer les enfants à la vie publique, Baule instaure dans sa classe une autogestion. Il fait découvrir à ses élèves la vie administrative du village, les différentes fonctions de la vie publique. (...) Les réunions de discussion conduisent les enfants à établir leur jugement. Ils préparent à l'avance les sujets des débats. Peu à peu les enfants écrivent les événements intéressants du village dans leur journal et le font pénétrer dans les familles.

L'inspecteur de l'enseignement apprend l'existence du journal, qu'il juge subversif. Il y découvre un article consacré à Masaryk, considéré alors (1899) comme un personnage aux idées dangereuses. L'inspecteur interdit le journal dès le cinquième numéro : La politique ne doit pas entrer à l'école. » Déjà apparaissait la dangerosité de publier la parole des enfants et on verra plus loin que, de fait, la publication de textes dans un journal scolaire est lié à la conscience de ses conséquences.

Au début du XX^{ème} siècle, aux Etats-Unis, des journaux scolaires étaient réalisés dans des écoles influencées par les idées de John DEWEY. Ainsi à Interlaken (Indiana) :

« (...) Ajoutons que l'école a acheté le journal local et qu'elle imprime un numéro hebdomadaire de quatre pages contenant des nouvelles locales et scolaires. Ce sont les élèves qui vont aux nouvelles, composent la plupart des articles et les impriment. Ils s'occupent également de la gestion administrative du journal, sollicitant ici et là des annonces et des abonnements. Les professeurs de langue les aident quand besoin est. ²¹ »

²¹ Gérard DELADALLE, *La pédagogie de John Dewey*, 1965, Le Scarabée.

Ovide DECROLY avait lui aussi introduit le journal scolaire dans les pratiques qu'il préconisait. L'école de l'Ermitage qu'il dirigeait en Belgique publiait, dès 1917, *L'Écho de l'école*. C'était un bulletin d'information contenant des textes d'enfants mais également des articles divers. Cependant, il n'était pas imprimé par les enfants. Ce n'est qu'en 1925 que naît « *Le Courrier de l'école* » réalisé par les enfants avec une vraie presse d'imprimerie ainsi qu'il l'avait vu dans des écoles américaines de Dewey²².

On peut aussi citer KORCZAK en Pologne qui a commencé à publier sa « *Petite revue* » écrite par des enfants en 1926. Mais dès 1921, il a écrit *Le Journal mural à l'école* et *Le Journal scolaire*²³. La pratique du journal mural a d'ailleurs été reprise plus tard par quelques enseignants Freinet en l'apparentant aux *dazibaos* chinois.

On voit donc que l'idée n'était pas nouvelle. Mais c'est vraiment avec FREINET, DANIEL et leurs premiers compagnons que le journal scolaire est devenu une pratique courante et que s'est affirmée peu à peu la fonction de communication qui le caractérise.

Si au début des textes imprimés étaient un des objets des échanges entre les classes de Freinet et Daniel, rapidement la fonction et la justification de l'imprimerie à l'école a été la réalisation d'un journal diffusé aux familles ainsi qu'à la classe correspondante. Les textes libres qui avaient été choisis par la classe, d'autres qui avaient été écrits à la demande de la classe (articles sur la vie de la classe, les événements marquant...), étaient

²² Amélie HAMAÏDE, « *La méthode Decroly* », 1955, Delachaux et Niestlé.

²³ KORCZAK, « *le journal mural à l'école* », traduction et publication du CLEMI.

composés, imprimés et agrafés. Un titre avait été imaginé et choisi. Au début, la fréquence était au mieux mensuelle. On imagine la place que prenait la réalisation du journal dans le temps scolaire quotidien, l'organisation coopérative qu'elle demandait, les moyens aussi qu'il fallait trouver, puis gérer. Dans les archives du mouvement Freinet que j'ai pu consulter chez Henri PORTIER, c'est avec étonnement que j'ai pu feuilleter ces tout premiers journaux dont les feuilles étaient souvent des prospectus, des déclarations d'intention électorales récupérées dont des écoles utilisaient le verso vierge. Et puis il fallait trouver des solutions pour décorer ces pages. Dans beaucoup d'endroits il y avait l'atelier linogravure où des morceaux de linoléum récupérés lors des travaux de rénovation des maisons permettaient de reproduire en creux des dessins et de les placer dans la presse d'imprimerie.

Ce n'était pas une mince affaire ! Ce qui justifiait le journal et l'emploi de l'imprimerie n'était pas seulement la motivation de l'écrit et sa valorisation. L'apprentissage se faisait aussi dans l'agencement et la composition typographique du texte. Ce qui rendait dubitatif les enseignants traditionnels à qui il paraissait incongru et anormal que des enfants puissent apprendre à écrire et à lire en alignant de droite à gauche dans les composteurs des caractères d'imprimerie à l'image inversée. Freinet s'est largement expliqué²⁴. Cependant il a été peu étudié les phénomènes neurocognitifs qui s'enclenchaient à partir de ce travail. On peut supposer que le cerveau opérait naturellement et par ses propres processus toute une partie analytique de décomposition-recomposition qu'habituellement on confie à des

²⁴ Voir à ce sujet : Lucienne BALESSÉ et C. FREINET, « *La lecture par l'imprimerie à l'école* », bibliothèque de l'école moderne, PEMF

exercices. On oublie souvent que les manipulations effectuées par la main et le corps contribuent aux constructions neuronales tout autant que les manipulations cérébrales. Sans compter la mise en forme typographique et globale d'une page qui prend et ajoute du sens. Lorsque de par l'arrivée des technologies nouvelles l'imprimerie a été reléguée dans les greniers français, le mouvement Freinet allemand a persisté plus longtemps dans son usage pour ces raisons.

Le journal scolaire devient donc dans beaucoup de classes Freinet le point central, à la fois de la motivation et de l'aboutissement de l'activité. Pas seulement de l'activité d'écriture puisqu'il provoque et reflète aussi les enquêtes, les expériences, les découvertes. Il est surtout l'œuvre totale des enfants, il appartient aux enfants. On ne retrouve pas ou peu dans les premiers journaux des informations écrites par l'instituteur en direction des parents comme c'est souvent le cas aujourd'hui. Ce ne sont pas des imitations des quotidiens mais de véritables créations. Jean-Pierre LIGNON, décédé prématurément et injustement méconnu, est celui qui a poussé le plus loin l'appropriation de l'imprimerie par les enfants. Il avait réuni dans une salle plusieurs presses, des dizaines de casses de polices²⁵, et chacun pouvait composer, décorer dans ce qui était avant l'heure l'application intégrale de la méthode naturelle²⁶.

²⁵ Tous les petits imprimeurs connaissaient un enseignant Freinet qui venait récupérer les casses encore utilisables dont ils ne se servaient plus avant qu'elles soient fondues ! Les imprimeries des journaux aussi lorsque les quotidiens sont passés de la typographie à l'offset !

²⁶ Armelle DEMOOR et Jean-Pierre LIGNON, « *Perception et tâtonnement à l'imprimerie en maternelle* » BTR n°29, 1978, PEMF – JP LIGNON, « *Ce matin, on imprime !* », 1974, l'Éducateur.

Je ne m'étendrai pas plus sur la réalisation d'un journal par l'imprimerie avec tout ce que cela induit, ce qui est abondamment décrit dans toutes les revues et ouvrages du mouvement Freinet. Nous allons nous attacher maintenant à ce que l'on en faisait.

Une fois réalisé, le journal était distribué aux familles, si possible vendu puisqu'il fallait bien trouver des ressources pour réaliser le suivant. Il est vrai que chaque enfant était fier lorsqu'un parent lui disait « *c'est toi qui a écrit cela ?* ». On pensait aussi que cela allait permettre aux parents de se rendre compte de ce qui se passait à l'école, de ce qu'on y faisait, que l'on y travaillait. On espérait qu'ils allaient questionner, s'intéresser à ces « méthodes » peu banales. Si cela a été parfois le cas, il faut reconnaître que cela n'a pas été général. Comme pour les classes promenades, « *Il ferait mieux de vous faire faire des dictées :* » ou « *tu aurais pu écrire quelque chose de plus intéressant !* ». Fernand DELÉAM raconte : « *Quand j'ai débuté, j'ai aussi reçu des critiques acerbes de parents incrédules : je ne veux plus que mon fils aille à l'atelier d'imprimerie parce qu'il n'y a pas d'épreuve d'imprimerie au certificat d'études. Ce qui n'a pas empêché l'enfant de continuer à imprimer et d'être reçu à l'examen* ²⁷ ». Beaucoup d'enfants étaient déçus du désintérêt pour ce qui leur avait demandé beaucoup d'efforts en même temps que beaucoup d'engagement. Il fallait alors tout l'art de persuasion de l'enseignant et d'autres intérêts pour qu'il poursuive dans l'écriture.

Les réactions à ce qui devenait public pouvaient être très violentes comme « l'affaire Freinet » à Saint Paul de Vence, en 1932, déclenchée sous prétexte d'un texte

²⁷ Fernand DELÉAM, « *l'imprimerie à l'école* », n°8, novembre 1927

imprimé dans le journal de la classe de Célestin Freinet, « Les remparts ». Il s'agissait d'un rêve où le maire était tué par le maître d'école, sorti spontanément de la tête d'un petit espagnol instable. Il est vrai que la situation politique était tendue dans le village, mais quoi de plus normal qu'un enfant en ait été psychologiquement très troublé et l'exprime à sa façon ? Mais immédiatement sur une affiche anonyme placardée dans la ville avec le texte de l'enfant, on pouvait lire : « *Voilà les dictées qu'un instituteur sans scrupules impose à ses élèves.* » L'affaire prit une ampleur nationale, Freinet est déplacé d'office et démissionnera de l'Éducation nationale pour créer son école à Vence.

Publier des textes d'enfants comporte des risques. Ils expriment souvent ce qui les marque, les trouble ou les réjouit dans leur vie familiale ou dans leur entourage. C'est personnel mais aussi personnel à la famille. Ils encourent, comme la classe, des réactions lorsque cette expression devient publique. Une anecdote personnelle, plutôt amusante elle : Franck était un enfant qui s'exprimait beaucoup et adorait le faire aussi par des dessins humoristiques. Son père faisait beaucoup de vélo et était un fan des vedettes cyclistes. Franck réalisa un jour un dessin représentant une longue route avec en premier plan Anquetil et Poulidor et, très très loin dans la perspective, un tout petit point avec une bulle fléchée « *C'est mon père !* ». Nous publiâmes son œuvre que nous trouvions talentueuse et affectueusement pleine d'humour. Il revint à l'école et nous dit à la réunion : « *Je ne veux plus rien mettre sur le journal, je me suis fait drôlement engueuler par mon père qui n'a pas apprécié que je me fiche de lui devant tout le monde !* » Ce n'était pas bien grave et cela n'alla pas plus loin. Mais du coup au cours d'une séance mémorable où d'autres enfants se plaignaient amèrement des réflexions de leurs

“clients” (achat comme pour une bonne œuvre, pour faire le feu...), de la non-lecture de leurs écrits, y compris par leurs parents, il était décidé de ne plus faire le journal pour les parents ou pour le vendre à des clients, mais uniquement pour les classes du réseau de correspondance. Mais, curieusement, les parents alors le réclamèrent ! La classe décida de dissocier le journal qui était distribué et vendu dans le village, compilation mensuelle des textes soigneusement autocensurés, du journal qui était envoyé hebdomadairement aux classes du réseau et où l’expression pouvait être complètement libre. Les enfants prenaient conscience de l’impact que peut avoir la communication quand elle est publique et de la nécessité de la contrôler²⁸.

Si le journal scolaire n’a pas d’autres destinations qu’être distribué aux familles, il n’engage que peu d’interactions. S’il valorise les écrits des enfants, il n’est souvent que la destination et la fin d’un texte.

Lorsque les classes avaient des correspondants, le journal leur était envoyé. Là, il y avait l’assurance qu’il serait lu, qu’il y aurait peut-être des retours, qu’il provoquerait peut-être des activités imprévues. Le rythme généralement mensuel était cependant un handicap puisqu’entre le moment où un texte exprimait quelque chose et le moment où il était lu et où peut-être il allait provoquer une réaction, trop de temps s’était écoulé. La vie pousse la vie.

Pour étendre le cercle des lecteurs potentiels, le mouvement Freinet créa des circuits de journaux scolaires. Chaque classe éditrice pouvait s’inscrire dans un groupe d’une dizaine d’autres classes, chacune

²⁸ La liberté de communication est accordée aux enfants dans la charte universelle du droit des enfants. Mais les journaux scolaires ou les fanzines sont soumis aux mêmes lois que la presse.

envoyant son journal à toutes les autres. Si ces journaux enrichissaient les coins lecture, il faut reconnaître que les interactions qu'en attendaient les instigateurs ont été décevantes. Au fur et à mesure que la pédagogie Freinet s'étendait, elle avait globalement tendance à s'institutionnaliser. Des techniques étaient introduites dans des agencements structuraux quelque peu classiques et toutes les dynamiques qui portaient les pionniers s'étiolaient. Dans la revue migrants-formation²⁹ du CNDP (centre national de documentation pédagogique), Alex LAFOSSE³⁰ en 1991 soulignait déjà la « *perte de vitesse* » du journal scolaire. « *Dans sa forme traditionnelle, le journal scolaire s'apparente en effet beaucoup plus à un outil au service d'une communication (de type publicitaire) vers l'extérieur... Une de ses missions essentielles étant bien de diffuser une image, la plus positive possible, de l'entreprise-classe, de ses travailleurs et de son « management », ainsi que de leurs diverses productions ou services... Pour ce faire, une politique de relative transparence est nécessaire avec diffusion d'informations présentant le climat d'entreprise et le style de management - la pédagogie utilisée - sous son jour (c'est bien naturel...) le plus favorable.* ». Sa comparaison avec la communication de l'entreprise pouvait paraître osée, mais elle reflétait bien une tendance générale et la communication avec l'extérieur cessait bien d'être interactive. Le journal arrivait même à ne plus tellement appartenir aux enfants tant la patte du maître était forte,

²⁹ Migrants formation, n° 87, Entrée en lecture, échec à l'illettrisme, 1991.

³⁰ Alex LAFOSSE qui était professeur de technologie a joué un rôle très important dans le développement et l'utilisation des technologies nouvelles, en particulier en mettant de multiples expériences en relation dans le bulletin « E.L.I.S.E et C.E.L.E.S.T.I.N » qu'il publiait ainsi qu'en trouvant des partenariats et en organisant des universités d'été en collaboration avec des quotidiens comme Sud-Ouest, Ouest-France ou le Télégramme de Brest.

comme si le journal était aussi et d'abord sa propre vitrine, ce à travers quoi il allait lui-même être jugé, ce qui était d'ailleurs bien souvent le cas.

C'est à partir des années 70, avec l'arrivée des nouvelles technologies et surtout une nouvelle forme d'interrelations entre plusieurs classes dans une toute petite frange du mouvement Freinet, que le journal scolaire allait retrouver sa fonction première puis la prolonger encore plus loin dans une école du 3^{ème} type. Il faut remarquer que les deux grandes périodes de transformation de l'école, dont on peut prendre le journal scolaire comme une des images, correspondent aussi au souffle des deux grands mouvements de lutte et d'émancipation populaire et sociale. Les années de 1920 à 1936 : les grandes grèves, le front populaire, les congés payés, la semaine de quarante heures, le jazz, Prévert, le mouvement surréaliste, les postes de radio à galène bricolés, la photographie qui se popularise...etc. Les années de 1968 à 1985 : mai 68, la grève générale, le printemps de Prague, les mouvements féministes, les radios libres, la popularisation des écrits de Reich, Guattari, Deleuze, Dolto... l'existentialisme, le mouvement hippie, Woodstock, le Larzac, la contraception, les premiers traitements de textes bricolés, la popularisation du cinéma super8...etc. Ces deux grands souffles émancipateurs correspondaient aussi aux grands conflits dévastateurs que l'on ne voulait plus revoir, la boucherie de 1914-1918 dont Freinet et les premiers pionniers avaient particulièrement souffert, le génocide de 1940-1945 puis les guerres du Vietnam et d'Algérie pour les suivants. Les enseignants moteurs du mouvement Freinet étaient aussi fortement impliqués dans ces mouvements sociaux et culturels. On ne peut extraire l'école de ses contextes historiques.

Les technologies ont permis une réalisation plus facile, plus rapide et plus individuelle de la duplication des écrits. Elles ont ouvert aussi plus de possibilités quant à la mise en forme et à l'interférence de langages différents. Par exemple la photocopie qui permettait d'incorporer des dessins dans le texte lui-même autrement que pour de la décoration et qui en modifiaient la lecture et le sens. Dans « La fourmilière » de l'école de Moussac (86), dans « Les lupins » de l'école de l'Aubépin (69), les « Minicracras » de l'école de Saleich (65), « Le tout petit Belon » de l'école de Riec sur Belon (29), « la mouette bavarde » de l'école de Primelin (29),..., toutes des classes uniques, des personnages humoristiques et stylisés (fourmis frondeuses, fleurs ironiques, monstres sarcastiques, mouettes rieuses...) commentaient ou complétaient les textes dans des bulles, faisaient prendre du recul ou un autre sens aux propos³¹. Les expériences narrées se comprenaient par les croquis incorporés, le tâtonnement expérimental et les recherches, même mathématiques, pouvaient être représentées, communiquées, confrontées. Ciseaux et colle permettaient tous les agencements possibles de la maquette à photocopier, y compris l'introduction de photos. Nous y perdions juste la couleur. Mais l'écrit et sa lecture changeaient, nécessitaient d'autres prises de repères dans la globalité d'une page et d'un ensemble de page, le parcours linéaire du regard, de gauche à droite et de haut en bas ne suffisait pas, nous rentrions dans l'écrit moderne, nous l'inventions même.

³¹ Jean-Michel CALVI à l'Aubépin, Michel BARRIOS à Saleich, Philippe BERTRAND à Riec, Michel DEGHELT à Primelin ont été parmi les grands compagnons qui à cette époque ont donné une autre dimension à la pédagogie de la communication.

Plus tard ce fut la PAO (publication assistée par ordinateur) qui a souvent remplacé ciseaux et colle. Ce sont les mêmes classes qui se sont emparées de ce nouvel outil, à peine popularisé. On a oublié aujourd'hui que si elles l'ont fait si facilement, c'était aussi parce qu'auparavant elles avaient manipulé, agencé manuellement des pages, que les enfants avaient ainsi acquis d'autres perceptions des espaces d'une page, de leur importance dans la création de sens, de lisibilité. Bien souvent la PAO a fait perdre de la créativité, a standardisé les journaux, a poussé, surtout les enseignants, à imiter les journaux des adultes. Ce n'est pas la seule raison, mais on a pu constater que ces journaux bien léchés ont eu peu à peu moins d'impact que leurs prédécesseurs. Peut-être que les enfants s'y retrouvaient moins, y percevaient moins les autres.

La fréquence du rythme de production et de diffusion pouvait devenir hebdomadaire, voire quotidienne avec l'apparition du fax. J'ai déjà souligné les trésors d'ingéniosité, de débrouillardise, d'énergie, de diplomatie et de temps qu'il fallait mettre en œuvre pour pallier aux manques de moyens. Cela a toujours été la caractéristique des enseignants dans la foulée de Freinet et Daniel. On peut dire que rien ne leur faisait peur ou paraissait impossible.

Cela ne serait pas allé plus loin si parallèlement une autre forme n'avait pas été donnée à la correspondance. Il s'agissait, en 1970, des circuits de correspondance naturelle, un peu plus tard à partir de 1984 des réseaux télématiques, ce dont je reparlerai plus loin. L'idée générale c'était que les interrelations ne se déterminaient pas à l'avance pas plus que leur contenu, leur obligation et leur rythme. Il suffisait que dans un espace on puisse repérer des personnes et être repéré

par elles, avoir une connaissance de ce qu'elles sont, de leur vie pour, peut-être (PEUT-ETRE !), être interpellé et avoir envie de les interpeler. Nous introduisons le « peut-être » qui a contrario multiplie les possibles, à condition que les classes soient ouvertes à ces possibles, les laissent se développer.

Le journal scolaire retrouvait alors sa fonction de porteur d'informations qui apportent la connaissance des autres. Il devenait un de ces outils qui rend tangibles les autres, les donne à voir, les fait exister. Dans certaines des classes de ces circuits, plus tard des réseaux, il devenait hebdomadaire, voire quotidien avec les fax (1989). Il s'échangeait entre petits groupes de classes qui s'étaient repérées et choisies pour diverses raisons. Il se libérait de l'autocensure puisque sa destination ne concernait plus les parents et le village. Il mettait à disposition des enfants ce qui les faisait appartenir à un ensemble plus vaste que leurs propres murs et dans lequel ils pouvaient éventuellement interagir parce que d'emblée on leur donnait possibilité, liberté et temps pour le faire, ce qui est la condition première pour que s'instaure l'interrelation. L'activité ne s'arrêtait pas à la production du journal, celui-ci provoquait l'activité ailleurs.

Lorsque les journaux devenaient le lien entre un groupe de classes, il pouvait devenir difficile à être lu et interprété par d'autres. Dans la continuité de leur parution et des échanges, des textes dans l'un pouvaient avoir leur origine dans les textes d'un autre, être la suite ou le rebondissement de travaux, de recherches d'autres. *« Nous vous avons raconté notre promenade dans le chemin du petit bois. L'école de Parnans nous a dit que l'insecte que nous avons trouvé devait être une ammophile. Nous y sommes retournés et à Parnans ils*

doivent avoir raison. Voilà ce que nous avons observé :... (... texte, croquis)... qu'en pensez-vous ? » Et dans les classes qui suivaient la vie de chacun par les journaux, des enfants partaient explorer les talus, publiaient à leur tour leurs découvertes... Chaque journal constituait la mémoire du groupe d'échange dans laquelle on pouvait puiser à tout moment. « *Dans votre journal du début de l'année vous expliquiez que l'escargot était hermaphrodite. Nous avons compris hier pourquoi des escargots se montaient dessus en bavant dans notre vivarium !* ». Cela était souvent aussi des textes d'opinion, des textes philosophiques qui rebondissaient d'un journal à l'autre. Dans les journaux cités plus haut on pouvait voir et lire des fourmis qui commentaient un texte paru dans un des journaux reçus, puis dans les numéros en retour des petits monstres ou des mouettes leur répondant vertement ! Pages incompréhensibles pour ceux qui ne les suivaient pas régulièrement. Le journal était devenu interactif ! La correspondance n'était plus instituée, elle dépendait de tout ce qui était exprimé et publié. L'activité induite ne pouvait plus être cantonnée dans un temps limité.

On imagine facilement que dans ces classes cette autre conception du journal scolaire bouleversait et faisait éclater au plus haut point toute organisation traditionnelle, y compris l'organisation déjà ouverte des classes en pédagogie Freinet. Ce sont surtout dans des classes uniques ou des classes multi-âge que cette mutation s'est opérée. L'école du 3^{ème} type en est née.

Il y avait aussi le journal affiché, en particulier dans les groupes scolaires mais aussi dans quelques rares endroits le journal affiché dans le village. C'était une grande feuille sur laquelle étaient agencés et collés textes, dessins, peintures. Elle pouvait créer un lien

entre les classes d'une école, casser l'isolement de chacune, provoquer de l'interaction, faire de l'école une entité. Publier l'expression en attendant des retours. Ce journal affiché était une pratique de l'IME de Clairjoie dans le Rhône. Les enfants finirent par le délaisser. Un jour, un des enseignants, Claude CROZET, placarda sans rien dire sa propre affiche intitulé « mon journal ». Imperturbablement il poursuivit tous les jours, surprenant quelque peu les enfants qui se mirent à lire ce qu'un maître pouvait bien écrire. Poussant cyniquement sa provocation, il demanda même aux enfants d'imprimer et de coller ce qu'il voulait, lui, communiquer ! Il arriva bien sûr ce qu'il attendait : pourquoi faire ce qui intéressait tout le monde pour un maître alors qu'on pourrait le faire pour soi et intéresser à son tour ? Et le journal mural et sa dynamique fut relancée. Le rôle de l'éducateur dans l'enclenchement des dynamiques de communication, qu'elles soient internes ou externes, est bien sûr capital. Faut-il encore qu'il soit lui-même un communicant et un praticien de la communication.

Nous avons vu à quel point les échanges ont été importants dans l'élaboration de la pédagogie Freinet. Alimenter, composer, maquetter, réaliser des bulletins, des revues étaient des compétences que beaucoup d'enseignants se forgeaient. Jusqu'à réaliser lors de leurs congrès un journal quotidien, avec l'apparition des PAO. Une équipe sollicitait, collationnait dans la journée les textes libres, les comptes-rendus, les réflexions, les coups de cœur ou les coups de gueule, faisait des reportages... La nuit, parfois jusqu'aux aurores, il fallait rentrer tout cela dans l'ordinateur, le composer. Pour certains c'était l'occasion de se servir pour la première fois d'une PAO... et d'apprendre. Le matin, chaque congressiste pouvait lire au petit déjeuner ce qui avait été vécu la veille. Ce journal quotidien contribuait

beaucoup à la dynamique et à l'ambiance des congrès... et épuisait ceux qui le réalisaient ! Des journaux muraux de type dazibao le complétaient souvent.

Il me faut aussi signaler une autre expérience de publication des écrits et pensées de l'enfant dans un journal qui a eu cours en 1976. Le « théâtre des jeunes années » publiait et distribuait gratuitement sur Lyon 40 000 exemplaires de « L'ébouriffé ». Mathias était son personnage mythique et symbolique. A lui, les enfants pouvaient tout dire comme à sa marionnette ou à son chat. Et on pouvait tout lui faire répondre. « *Cher Mathias. Toi qui es roi, je voudrais que tu dises à la maîtresse d'interdire les punitions. Je voudrais que tu dises aux enfants d'arrêter de m'appeler le petit bébé - Carole* ». Les réponses de Mathias étaient bien sûr très subversives « *La punition est, en effet, un moyen bien avantageux pour le maître d'établir son autorité. L'école est un endroit on l'on doit apprendre sans être grondé. La punition comme le surnom est un manque de respect vis-à-vis des autres. On ne traite plus un enfant d'un nom qu'il ne mérite pas - Mathias* ». Et c'était publié et diffusé dans toute l'agglomération lyonnaise. L'école ne contrôlait plus ni les demandes, ni les réponses. Le numéro 2 de l'Ébouriffé était entièrement composé de textes que lui envoyaient les petits lyonnais. L'expérience ne dura pas devant le tollé qu'elle souleva.

Dans le même ordre d'idée de décembre 1975 à Septembre 1976, 10 minutes par jour sur EUROPE 1, puis jusqu'en mai 1977 tous les mercredis pendant 1 heure 30, Bertrand BOULIN fit parler les enfants de 8 à 17 ans. De leurs désirs, de leurs angoisses, de leurs peines, de leurs espoirs. Faire parler les opprimés, faire œuvre de témoignage puis dresser un catalogue des doléances, tels étaient les objectifs de Bertrand BOULIN.

L'émission était tellement provocatrice qu'elle entraîna bien entendu des réactions politiques : « *Quelles mesures compte prendre le Premier Ministre devant cette incroyable succession de revendications en l'absence de toute référence aux devoirs ; il s'agit d'une véritable incitation de mineurs à la débauche et d'une opération de subversion morale qui sape et bafoue l'autorité dans la cellule familiale* » s'indignait un député... qui obtenait le sabordement de l'émission³². La publication de la parole des enfants a toujours suscité la réserve des autorités comme celle de l'opinion. Plus récemment les fanzines³³ lycéens ou collégiens, encore plus récemment leurs blogs, suscitent encore méfiance et réaction, bien que la liberté d'expression leur soit reconnu dans la Charte universelle du droit des enfants.

Fin des années 1990 cet âge d'or du journal scolaire, pour une toute petite frange du mouvement Freinet, a décliné. D'abord du fait de la disparition de la plupart des classes uniques qui étaient les moteurs de cette aventure ou de leurs enseignants. Ensuite de par l'arrivée d'internet qui n'a pas seulement substitué le site

³² . A partir du matériel accumulé à la radio, B. BOULIN, JM DESJEUNES et P.ALPHONSI rédigeaient un livre, « *La charte des enfants* » (éd. Stock) où ils énonçaient un certain nombre de propositions. Certaines allaient à contre-courant comme la demande de « *suppression des crèches où les enfants sont parqués comme des moutons* » ou celle « *que l'enfant puisse toucher lui-même ses allocations familiales et puisse travailler à partir de 14 ans* ».

³³ Pendant une quinzaine d'années la ville de Poitiers a organisé une manifestation de trois jours, *Scoop en Stock*, où se retrouvaient des dizaines de délégations de collégiens, lycéens et même quelques écoles primaires de toute la France publiant des fanzines. Chacune avait son stand, tous échangeaient, discutaient technique et autre. Et tous participaient à la réalisation, en 24 heures non stop, à la réalisation par chaque groupe d'un fanzine sur un thème donné par les organisateurs. S'organiser, partir en enquête, écrire la matière, composer... Même les journalistes professionnels étaient impressionnés !

au journal papier. De par sa puissance et sa facilité, il a fait faire l'impasse de tout le processus, de tout le tâtonnement expérimental et inventif qui avait conduit au cours de plusieurs dizaines d'années une frange du mouvement Freinet à une conception de la communication et à son appropriation que Jean-Claude SPIRLET, un des directeurs du journal Sud-Ouest, qualifiait « *d'en avance de 100 ans sur les médias contemporains*³⁴ ». Internet fait faire aussi bien souvent l'impasse sur les processus individuels qui permettent aux enfants de se construire les représentations des espaces qu'ouvre l'écrit transmis, des personnes pouvant être présentes dans ces espaces, de ce qu'il est même possible d'attendre d'une communication... et il est de fait que bien souvent cette communication ne provoque plus rien³⁵. Nous verrons que ce n'est pas seulement dans le domaine de la publication d'un journal papier ou numérique, mais dans tous les domaines de la communication.

Il semble cependant qu'une dynamique est en train de renaître tout doucement. Dans le mouvement des CREPSC (Centres de recherches des Petites Structures et de la Communication), un groupe travaille sur une forme numérique du journal qu'il appelle « pagettes ». Leur réalisation d'une page peut se réaliser avec une PAO mais aussi comme autrefois en découpant et en collant et en agençant textes manuscrits, dessins, peintures, photos... qu'il suffit alors de scanner. Mais

³⁴ C'était en visitant une exposition sur les « nouveaux journaux scolaires » que j'avais réalisée lors d'une université d'été à La Rochelle en 1991.

³⁵ Je pourrais nuancer mon affirmation qui semble être démentie par ce qu'on appelle « les réseaux sociaux » sur internet. Cependant une analyse plus poussée montre que d'une part cela ne concerne qu'une petite partie de la population, d'autre part que cette communication en reste bien souvent à un stade très superficiel, parfois grotesque.

surtout ces pagettes sont publiées dans un site qui constitue l'espace commun d'un groupe de classes ou d'écoles, l'espace où chacun peut se faire connaître et interagir³⁶. Toute communication se développe par la connaissance de l'autre, son repérage s'il se rend visible. Ces pagettes permettent la réaction en temps réel par les commentaires. C'est semblable au développement des blogs. Mais, comme pour les blogs, ce n'est pas parce que l'on dispose d'outils puissants que l'interaction et l'interrelation se développent vraiment et s'inscrivent dans une durée qui fait construire des groupes, qui permet le sentiment d'appartenance, qui permet de mettre sa richesse dans un espace social commun tout en profitant de la richesse des autres. Nous sommes encore dans le domaine de l'éphémère qui se réduit au ridicule « j'aime » des réseaux sociaux et qui va rarement plus loin. La communication ne se décrète pas, les incantations à communiquer ne suffisent pas. Ces pagettes ainsi que d'autres outils numériques que développe ce groupe risquent d'être comme beaucoup de journaux scolaires que des gadgets si ne se réenclenchent pas en amont ou parallèlement les dynamiques qui modifient profondément les pratiques, les structures, les conceptions. Ce dont on ne peut jamais faire l'impasse, ce sont les processus, qu'ils soient individuels ou collectifs et la durée qu'ils nécessitent. On peut penser que cette durée sera plus courte que celle qui a conduit à la transformation du journal scolaire en vrai outil de communication interactive, ne serait-ce que parce que les enseignants peuvent s'appuyer sur une histoire, ne serait-ce aussi parce que les enfants et les adolescents d'aujourd'hui

³⁶ Actuellement (2013) ce groupe, à l'instigation de Philippe RUELEN et Guilain ORMONT, travaille (et utilise) depuis quelques années sur un outil, un mur électronique commun à plusieurs classes (arbuste.net).

baignent dans une technique qu'ils n'ont presque plus à apprendre. Mais est-ce une facilité ou au contraire une difficulté ?

L'image et le son

Tous ces instituteurs qui ont fait l'aventure de la communication étaient des humanistes, insatiables curieux des technologies et de la science. L'immense majorité d'entre eux étaient des ruraux. Il est étonnant de savoir toutes les relations que beaucoup ont pu avoir de tout temps avec des grands noms du monde littéraire, artistique, scientifique : Jean Rostand, Haroun Tazieff, Paul-Emile Victor, Yves Coppens, Laborit, Cyrulnik, Joël de Rosnay, Michel Serres, Yves Allégret, Marcel Duhamel...

Il n'est donc pas surprenant que ce soit bien souvent dans les campagnes considérées comme reculées que des enfants pouvaient s'approprier des outils que l'on pouvait penser réservés à des professionnels avertis.

I – L'image animée (cinéma, vidéo)

Si dans les années 1920 les salles de cinéma commençaient à devenir courantes en ville, le 7^{ème} art était pratiquement inconnu à la campagne. Les « tourneurs » qui allaient projeter un film d'une bourgade à l'autre ne se développent surtout qu'à partir de 1945. Quant à pouvoir produire soi-même de petits films... !

Mais quelques instituteurs de l'époque saisissent l'intérêt pédagogique de cette nouvelle technologie, aussi bien pour son aspect documentaire qui fait ouvrir le monde à des enfants pour qui il se limitait à leur village, que pour son aspect émancipateur et politique. Ainsi, déjà en 1913, Sébastien FAURE créateur de l'école libertaire de

« La Ruche », fonde une coopérative ouvrière destinée à produire des films montrant « la misère prolétarienne ». Les comités de défense laïque, ancêtres des Fédérations des Œuvres Laïques (FOL) achètent et mettent des films à disposition des écoles en prêtant l'appareil de projection³⁷. En 1925 est créée la cinémathèque de l'enseignement public. Le cinéma avait été inventé il y avait à peine vingt ans ! A partir de 1928, l'État subventionnera même au tiers le matériel cinématographique quand des communes acceptaient d'en doter leurs écoles.

En 1920, la société Pathé sort la première caméra accessible au public, la pathé-baby. Des comités de défense laïque en achètent. Au congrès syndical de Tours en août 1927 Célestin Freinet y présente aux congressistes deux petits films intitulés « Les élèves de Bar-sur-Loup au travail » qu'il avait lui-même tournés en Pathé-Baby (format 9,5 mm) et qui montraient ses élèves en train de composer et de tirer leurs textes sur une petite imprimerie rudimentaire.

René Daniel emprunte une caméra au comité de défense laïque du Finistère et le 9 juillet 1927 filme ses élèves accueillant les parents pêcheurs au port de Trévignon, puis se présentant un par un face à la caméra. C'est le premier film, muet bien sûr, réalisé spécialement pour des correspondants. Il sera envoyé à Bar-sur-Loup, avec commentaires écrits. Et dans le journal scolaire de St-Philibert est imprimé le 27 juillet le

³⁷ J'ai utilisé moi-même, début des années 1960 ce service de la ligue de l'enseignement. Il fallait aller à LYON, à 60 km, chercher film et l'appareil de projection à bain d'huile... qu'il ne fallait surtout pas trop remuer pour éviter les projections de gouttelettes ! Apprendre à défaire les boucles, recoller les morceaux de film qui se cassaient en cours de projection,... et transporter le lendemain matin appareil et film au collègue qui voulait lui aussi en faire profiter ses enfants !

texte collectif suivant adressé aux correspondants :
« *ON NOUS A FILMÉS. Hier nous sommes allés à la grève pour être filmés. Nous étions heureux, nous riions en pensant que bientôt vous nous verrez bouger, marcher, rire, courir. Nous avons passé à la file devant l'appareil et nous vous avons salués. Puis nous avons couru sur le sable. La pluie nous a surpris, elle nous a chassés de la grève. Nous avons été mouillés.* ».

A la rentrée suivante, Freinet envoie de petits films qui montrent aux petits Bretons ébahis leurs correspondants provençaux en mouvement, dans leur milieu naturel. Le cinéma était devenu un moyen de communication interactive.

Il faut reconnaître que pendant une trentaine d'années, de par les moyens, les compétences à mettre en œuvre et le coût, le cinéma n'a été utilisé comme outil dans les échanges interscolaires que par une infime poignée de pionniers. C'étaient les maîtres qui filmaient et montaient, même si les enfants décidaient coopérativement du thème, participaient au synopsis, étaient les acteurs...

En 1925, Rémi BOYAU et quelques instituteurs de la Gironde crée la cinémathèque girondine, puis sous l'impulsion de Freinet la cinémathèque de l'enseignement laïc. Avec le pathé-baby, le cinéma peut rentrer dans les campagnes reculées même dépourvues d'électricité grâce au pathé-baby avec magnéto ! « *Le maître tournait une première manivelle pour fournir l'éclairage et une seconde manivelle pour assure le bon déroulement du film.*³⁸ ». L'objectif de cette cinémathèque (qui devint ensuite la CEL, Coopérative de l'Enseignement Laïc) était de choisir, réunir et louer

³⁸ Témoignage de René DANIEL, « *bulletin des amis de Freinet* » n°48, 1987.

des films au format pathé-baby, puis par la suite d'en produire elle-même. « *Pour la production de films, nos adhérents se baseront sur l'intérêt de leurs élèves, sur les désirs exprimés par les correspondants : activités régionales, coutumes, illustration de récits, de promenades ont leur place marquée à côté des films librement composés par les enfants*³⁹ ». La société Pathé aide à cette entreprise ainsi qu'y participent des cinéastes comme Yves ALLEGRET.

C'était surtout l'aspect documentaire qui était privilégié. L'accessibilité à la documentation, sa production, son appropriation par les enfants, a toujours été un des axes fondamentaux du mouvement Freinet. Nous le verrons avec les BT (bibliothèque de travail).

Il a fallu attendre 1965 avec l'apparition et la popularisation rapide du super8 pour que l'usage du cinéma prenne une autre dimension dans son appropriation par les enfants et dans les échanges interscolaires. Simultanément, la télévision pénétrait dans les villages et on se rendait chez un voisin plus riche, parfois à l'école, assister à une émission de variété, à cinq colonnes à la une... ou au match de foot de la coupe du monde. Nous pressentions aussi le danger de l'image quand elle est prise comme vérité. La seule façon de pouvoir lire des images et de les relativiser, c'était d'en produire soi-même (on pourrait dire d'en écrire). Et nous nous sommes lancés⁴⁰. Si l'investissement de la caméra super8 déjà très perfectionnée et facilement manipulable était généralement l'investissement de l'enseignant, il fallait disposer d'un projecteur, acheter les chargeurs de

³⁹ « L'imprimerie à l'école », n°45, octobre 1931.

⁴⁰ Pour ma part c'était en 1966.

pellicule de 15 mètres environ pour une durée de moins de trois minutes, acheter une visionneuse et la colleuse... On ne pouvait pas trop gâcher de la pellicule ! Il fallait aussi installer un atelier de montage avec sa table, éviter d'avoir trop de coupes et de raccords à faire avec des mètres de pellicules qui s'entortillaient... mais ces contraintes obligeaient à construire une pensée concise à exprimer par l'image, à chercher l'essentiel qui donne du sens. Dans ma classe nous faisons des reportages sur le village que nous projetions dans des soirées villageoises mensuelles avant le grand film emprunté à la ligue de l'enseignement (et nous en profitons pour alimenter la caisse de la coopérative et acheter de nouvelles pellicules !), nous répondions par un film aux classes du circuit de correspondance qui disposaient d'un projecteur, nous créions de petites histoires, essayions le dessin animé. Des classes ont créé des films d'animation remarquables de poésie. Je me souviens de deux événements particuliers : le premier c'était un film que les enfants avaient réalisé pour expliquer à des correspondants ce qu'étaient les vendanges en Beaujolais. Pour des raisons de contrejour ils demandèrent aux vendangeurs de vendanger... à reculons. Sur la projection, on ne s'apercevait plus du subterfuge. L'exclamation fut unanime : « *Alors à la télé ce que l'on voit n'est pas toujours ce qui a été filmé !* », et ils n'ont plus jamais regardé l'écran cathodique de la même façon. Le second a été pendant une semaine, tous les quarts d'heure, la prise image par image d'une branche de marronnier dont les enfants voulaient comprendre comment les bourgeons s'ouvraient. Certains arrivaient à sept heures à l'école pour appuyer sur le déclic, d'autres y restaient ou y revenaient tard le soir. Mais quel émerveillement lorsqu'au développement

du film ils purent voir un bourgeon s'ouvrir et s'épanouir majestueusement en une quinzaine de secondes ! La découverte que l'image animée créée par une manipulation et qui n'était pas la réalité (raccourcissement du temps) pouvait faire percevoir ce que l'œil ne voyait pas, et ce que notre cerveau ne se représentait pas.

On comprend que dans toutes les manipulations qui sembleraient bien fastidieuses aujourd'hui, les enfants se construisaient un langage qui se structurait et qu'ils pouvaient alors maîtriser aussi bien dans ce qu'il peut produire que dans ce qu'il a à interpréter.

Mais le support du film super8 était encore assez peu utilisé dans les échanges interscolaires du fait du temps et des moyens à mettre en œuvre pour le réaliser comme du peu d'écoles disposant d'un projecteur... qui n'aurait servi qu'à cela.

Il a fallu attendre les années 1980 avec la popularisation de la vidéo et des magnétoscopes pour que l'image animée devienne un matériau d'échanges plus courant dans quelques écoles. Comme d'habitude, cela a d'abord été le matériel de l'enseignant. Puis peu à peu le magnétoscope s'est répandu parce que l'on en saisissait mieux l'intérêt pédagogique et surtout parce qu'une fois l'investissement fait, son utilisation était simple et le coût nul quand il suffisait d'enregistrer une émission. Par contre, on n'a encore pratiquement trouvé l'usage du caméscope que dans les classes en pédagogie active, mais beaucoup plus nombreuses étaient celles qui pouvaient regarder ce qu'elles produisaient et y réagir.

Pour ma part, j'ai introduit le caméscope à Moussac vers 1980, d'abord par des emprunts réguliers au CRDP de

Poitiers, ensuite en réussissant à obtenir divers crédits⁴¹. Par rapport à la caméra super8, il devenait aussi facile de l'utiliser qu'un crayon et une gomme, tous les brouillons ou recommencements étaient possibles, les essais, les tâtonnements étaient libérés de toute contrainte matérielle ou financière. Cette facilité avait toutefois un défaut : les productions étaient des brouillons fleuves qu'il aurait fallu ensuite travailler, couper et monter pour qu'ils soient communicables. Or le montage magnétique des images demandait matériel et savoir-faire hors de notre portée bien que nous l'avions pratiqué au temps du super8 et des magnétophones à bandes. C'est à nouveau possible aujourd'hui avec l'image numérique. Ce sont les échanges avec d'autres écoles qui ont imposé alors de structurer avant de tourner ce que les enfants voulaient exprimer par l'image, « *cela ne doit pas durer plus cinq minutes !* ». Que ce soit pour un texte écrit, une cassette audio ou une vidéo, les enfants comprenaient que le message ainsi porté devait être facilement... lisible.

Dans ma classe il y avait donc l'atelier permanent vidéo avec son magnétoscope, son téléviseur et son caméscope. On pouvait voir à tout moment, soit un enfant ou un groupe d'enfants le caméscope sur l'épaule dans la classe, la cour, le jardin ou le village, soit des enfants en train de visionner et discuter une cassette reçue. Dans la réalisation des projets, ce n'était qu'un atelier comme les autres où des informations sont

⁴¹ J'avais réussi à faire acheter par la municipalité et d'autres crédits un caméscope d'épaule semi-professionnel (SVHS). Des amis collègues s'en étonnaient vu son coût. Mais dans mon école ouverte, beaucoup d'adultes pouvaient se servir eux aussi, dans l'école ou hors de l'école de matériels qui n'étaient pas dédiés seulement à la pédagogie comme les ordinateurs, les imprimantes, la photocopieuse, l'atelier électronique... Leurs achats étaient plus facilement acceptés.

traitées, transformées, produites. L'atelier d'un langage qui exprime différemment. Dans le réseau d'écoles (voir chapitre suivant) suivant ce qui avait interpellé on pouvait pour répondre et réagir utiliser indifféremment messagerie, lettres, albums, exposés,... et vidéo. Le langage audiovisuel était banalisé. Nous basculions aussi dans une école du 3^{ème} type.

Mais la spécificité du langage de l'image restait encore liée à l'audiovisuel, les images parlaient si on parlait dans les images. Le stade suivant a été la lettre-vidéo dans le « réseau vidéo correspondance ». Cette fois c'est hors du mouvement Freinet que cela s'est réalisé. Ce réseau a été initié en 1980 par Micheline MAURICE du CIEP de Sèvres (Centre International d'Etudes Pédagogiques). Il a touché essentiellement les enseignants de langues du secondaire qui y voyaient un moyen de faire baigner leurs élèves dans une interrelation plus vivante ayant et demandant du sens. A Moussac nous avons été une des très rares écoles primaires à y participer. Nous avons ainsi échangé avec des écoles des Etats-Unis... dont nous ne comprenions pas la langue. Il ne s'agissait plus de réaliser un reportage, des interviews, il s'agissait d'entreprendre une interrelation, donc de se faire comprendre et comprendre par le seul biais d'images vidéo. Se présenter ou présenter l'école devenait une autre affaire ! Mais les enfants se rendaient compte que dans un langage totalement différent ils pouvaient aussi exprimer d'autres choses d'eux-mêmes que le langage verbal n'aurait peut-être pas pu transmettre ou même qu'ils n'auraient pas pensé à transmettre. Il leur fallait imaginer comment ils pouvaient indiquer l'intérêt qu'ils avaient eu à la réception d'une vidéo étatsunienne, indiquer des sentiments, des réactions... c'est-à-dire entrer dans la vraie communication sans le verbal.

A ce niveau, les enfants s'étaient construit un autre langage qu'ils pouvaient maîtriser. En 1993 nous avons été sollicités par l'université de Rennes II qui devait tourner une séquence d'une heure sur les enfants en réseau pour être diffusée par le satellite Olympus⁴² pour les formateurs européens. Les deux professionnels chargés de la réalisation nous préviennent que pour des raisons budgétaires ils ne pourront pas faire de repérages et devront réduire les coûts de montage en tournant le plus possible chronologiquement. Les enfants ont alors réalisé eux-mêmes un synopsis, prévu les espaces de réalisation, leur position dans ces espaces et envoyé le tout aux producteurs. La matinée du tournage ils ont improvisé dans ce cadre à partir des événements ordinaires mais réels et imprévus ce jour-là, et les deux professionnels n'ont eu qu'à opérer techniquement et ils ont réalisé avec stupéfaction en trois heures ce qui habituellement leur aurait demandé plusieurs jours !

Nous utilisons aussi le caméscope pour observer notre communication interne. Par exemple, nous installons le caméscope sur son trépied et le laissons filmer en continu notre réunion et puis nous pouvions voir avec du recul ce qui l'avait rendue difficile. Des enfants m'ont même filmé un jour en commentant en voix off gentiment ironique, puis montré ensuite tranquillement à la réunion que parfois mon comportement pouvait être la cause... de troubles de fonctionnement !

⁴² L'émission a bien été réalisée mais le satellite Olympus qui devait être dédié à l'éducation... bien que lancé n'a jamais pu fonctionner et l'émission est restée dans des cassettes éditées par l'université de Rennes ainsi qu'un livre « *Ecoles en réseau* », U Media, 1993

Et la photo ?

La photo a curieusement beaucoup moins fait l'objet d'attentions au sein du mouvement Freinet, ou tout au moins sa partie pionnière y a consacré moins d'énergie. Dans ses débuts argentiques en noir et blanc, elle a surtout été considérée comme une illustration ou un document annexe. Les stages du mouvement s'appelaient bien souvent « Photo et cinéma » mais c'est le cinéma qui était privilégié. Xavier NICQUEVERT, un des moteurs de l'introduction des technologies avec Pierre GUERIN ou Raymond DUFORÉ écrivait en 1971 en parlant de la photo « *Si je faisais allusion au journal scolaire, c'est que nous avons maintenant la preuve que la reproduction photographique est à notre portée. Que l'on se rende bien compte du bond en avant : alors que la plupart des bulletins d'associations sont tirés au duplicateur à encre, nos petits journaux étaleront leurs tirages offset avec photos, dessins ou copies de documents* », mais en ajoutant plus loin à propos d'un fichier en projet pour permettre aux enfants de s'approprier la photo « *Malheureusement l'idée n'a pas rencontré beaucoup d'écho auprès de ceux à qui je l'ai soumise jusqu'alors* »⁴³ !

Il est vrai qu'outre un appareil photo qui au début n'effectuait pas automatiquement les réglages, il fallait aussi un agrandisseur... et une pièce obscure avec sa lampe rouge ! Pourtant le papier argentique était peu cher. Pendant mes quinze premières années dans le Beaujolais avec des enfants de 7 à 14 ans, j'avais récupéré une pièce inutilisée du bâtiment scolaire et installé un laboratoire où les enfants pouvaient aller et même s'essayer seuls une fois initiés aux manipulations

⁴³ In revue « *L'Éducateur* » n°17-18, 1971

et aux précautions à prendre. Mais il est vrai qu'en dehors de l'aspect scientifique et magique ou du tâtonnement expérimental auquel même les photographes professionnels devaient s'astreindre, la photo ne jouait qu'un rôle très annexe dans les échanges. Même la réalisation de romans-photos était difficile sans la photocopie et je ne me souviens que d'un seul échange avec une école suisse qui avait nécessité une immense enveloppe où photos et bulles étaient collées sur de grandes feuilles de carton.

Comme pour le cinéma, c'est l'évolution de la technologie qui a permis de changer de dimension. L'arrivée des diapositives et des appareils compacts a éliminé les opérations de développement et permis de construire des histoires, des reportages n'ayant leur sens que dans la succession des images. Cette fois les « montages diapos », souvent accompagnés d'une cassette son, pouvaient participer à la communication interactive, répondre à une question en expliquant mieux que par une lettre, provoquer des réactions, des rebondissements. Ce d'autant que les écoles s'équipaient plus facilement d'un projecteur de diapositives que d'un projecteur super8 (ou il y avait beaucoup plus d'enseignants qui pouvaient le prêter à une époque où la diapo était devenue assez populaire).

Parti à la retraite en 1996⁴⁴, la photo numérique n'était encore que balbutiante. Mais j'imagine qu'aujourd'hui, avec sa transmission instantanée par internet, ses possibilités dans la communication comme dans la création sont devenues infinies.

⁴⁴ Après mon départ, la classe unique de Moussac a continué sur sa lancée et s'est équipée de caméra, appareil photos et même banc de montage vidéo, tous numériques !

J'achève cette sommaire épopée de l'image dans la communication à l'école en 1996. On peut penser qu'avec le développement du numérique, la vidéo sur n'importe quel appareil photo ou téléphone portable, sa transmission par internet, l'image est devenue un langage de communication banal. Je n'en suis pourtant pas très sûr. Le langage de l'image comme tous les langages doit se construire, se structurer. Toutes les manipulations que nous devons faire et qui rebutteraient aujourd'hui aussi bien les enfants que les enseignants et qui d'ailleurs leur prendrait un temps qui leur paraîtrait perdu, toutes ces manipulations, tous ces bricolages, tous ces tâtonnements permettaient les étapes d'un processus qui conduit à l'appropriation. Ecrire et lire dans un autre langage, créer et interpréter d'autres représentations. J'ai narré dans un autre ouvrage⁴⁵ comment une enfant en acceptant de laisser capturer son image par l'objectif d'un caméscope, puis en en jouant, a débloqué son langage écrit.

Mais il faut noter que pour ces enseignants pionniers comme pour ceux d'une école du 3^{ème} type, l'image ne faisait pas l'objet d'un apprentissage pour l'apprentissage. C'est parce que leurs classes vivaient de la communication qu'ils sont allés naturellement vers tout ce qui permettait la communication, qu'ils ont osé en aborder tous les supports et souvent en inventer avec leurs enfants des utilisations inexistantes dans la société que l'on appelle civile.

⁴⁵ Bernard COLLOT, « *Chroniques d'une école du 3^{ème} type – tome 1* », ThebookEdition.com

Le son

« C'était au Congrès Freinet d'Angers à Pâques 1949, mon premier contact avec un rassemblement national des militants... »

Je fus immédiatement accroché par le verbe haut d'un grand gars qui discutait avec deux autres collègues en regardant au sol une galette de cire qu'il essayait de faire tourner avec un système resté confus dans ma mémoire. C'était quasi une scène de marché aux puces... Et il disait : « On va enregistrer sur la cire, comme Charles Cros. Les correspondants écouteront, égaliseront la surface et pourront à leur tour enregistrer leur message... »

- Enregistrer ? Mais ça m'intéresse !

Et de découvrir Raymond Dufour... »

Freinet, venu écouter les résultats, et adoptant le style Dufour, dit en riant :

- « Tu es sur la bonne voie. Je crois que tu as déjà atteint là un bon niveau de réussite. C'est au moins du 1% ! »

A Nancy en 1950. Dufour fait appel à deux collègues : Piat et Hure, radios-amateurs ondes courtes, qui fabriquaient leur matériel de liaison radio avec le monde entier. Ils sont venus chacun avec un magnétophone à fil.

Oui... parfaitement ! A fil de fer spécial, très fin, qui glissait dans une gorge à une vitesse très élevée, capable d'enregistrer et de restituer des sons. Imaginez lorsqu'il cassait ! Des perruques... des perruques... ! Il

*fallait alors faire des nœuds qui éliminaient des paroles.
Et il coupait les doigts !*

Au cours du congrès, c'est cependant sur de semblables engins que nos magiciens ont mis en ondes, « comme pour une véritable émission radiophonique », un petit album né dans la classe de Maurice Beaugrand de Grange-Lévêque (Aube) : L'histoire de Cochonnet, diffusée à tout le congrès en dernière séance.

Au cours de la même année, à l'imitation de Piat, Raymond s'était essayé à enregistrer sur un magnétophone à fil. Toute une aventure, pour un enseignant non technicien ! Son de mauvaise qualité, incidents multiples avec le fil.

C'est alors que Gilbert Paris vint... »⁴⁶

Techniquement l'enregistrement du son est venu bien plus tard que celui de l'image. Bien sûr il y avait les disques de cire produits par les maisons de disque et les gramophones n'étaient pas inabordables. Mais, pour les DUFOR, GUERIN, DENJEAN et d'autres, il y avait toujours cette idée constante : que les enfants puissent produire et transmettre... pour les correspondants ! Que l'écrit, l'image, le son puissent porter leur parole, leur pensée, leurs créations. On peut imaginer Raymond DUFOR, récupérant des vieux rouleaux de cire, les fondant, les moulant en un disque épais... pour ne pas qu'il casse (ce qui lui arriva malheureusement après la première écoute à ce fameux congrès !), bricolant une mécanique...

Si acquérir un magnétophone à fil (ou se débrouiller pour en avoir un !) n'était pas évident, si s'en servir requerrait une volonté et une patience infinie autant des enfants

⁴⁶ Pierre GUERIN, in « *les Amis de Freinet le mouvement Freinet au quotidien des praticiens témoignent* »

que de l'enseignant, il y avait l'enthousiasme de la découverte, celui d'acquérir un pouvoir créateur, de rentrer dans des mondes encore réservés à des minorités. C'était chaque fois un émerveillement un peu comme monter dans la première fusée qui a quitté la terre comme s'exclamait un enfant quand nous découvrons sur un écran des phrases que d'autres bien loin de nous écrivaient en direct dans notre première utilisation de la télématique (1984).

Malheureusement la difficulté de manipulation et de bricolage du magnétophone à fil restreignait comme pour la caméra pathé-baby sa diffusion et son usage courant dans beaucoup de classes.

Il a fallu attendre le magnétophone à bandes. Ce sont d'ailleurs les mêmes qui s'en sont emparés. Si le « Magnetophon » allemand commençait à se répandre après 1945, c'était encore du matériel de professionnel utilisé surtout par les stations de radio. Pierre GUERIN rencontre un jeune technicien passionné, Gilbert PARIS, et avec celui-ci ils conçoivent un combiné avec électrophone, radio et magnétophone, le « parisonore » que la Coopérative de l'Enseignement Laïc (CEL) offre en 1952 à un prix raisonnable. La radio était encore le seul grand média, et déjà dès les années 1920 des instituteurs Freinet avaient bricolés dans leur classe des postes à galène avec écouteurs ! Pouvoir enregistrer des émissions documentaires intéressantes, de la musique et disposer d'un stock de documents sonores, travailler le langage oral en réécoutant sa lecture à haute voix, envoyer un exposé enregistré à ses correspondants, leur parler et leur répondre par l'intermédiaire d'une bande magnétique, produire des émissions... que la radio pouvait diffuser... GUERIN, à Chanteloup les Bois, sonorise même son école et sa

classe produit deux émissions par semaines, une pour les classes de grands, une pour les classes de petits ! « *C'est lundi matin. Tout à coup une voix nous fait sursauter. « Allo ! Allo !, Madame Villaros m'entendez-vous ? ».* Un cri de joie et de surprise poussé par la classe entière : « *Oui ! Oui !* ». Nos yeux alertés par nos oreilles ne quittent plus le haut-parleur accroché au mur. Et la voix reprend : « *Allo ! Allo ! Ici radio Chanteloup. Nous avons la joie de vous présenter notre première émission depuis notre studio la Pagode. Vous allez entendre nos jeunes artistes interpréter la pièce « Cricri et les soustractions ».* (...) Il y eut un grand silence, toutes les oreilles étaient tendues vers les voix des nouveaux artistes. « *Décidément Chanteloup se modernise* », s'exclame Marc Lionnet. – La classe »⁴⁷

Evidemment, chaque année sont organisés des stages d'initiation à la technique du son. C'était de la co-formation, chacun apportant ses essais, ses tâtonnements. Tous ceux qui y ont participé ont le souvenir du souci de rigueur et de perfection qu'insufflaient les Guérin, Dufour, Nicquevert, Denjean... Comme pour toutes les autres techniques, ces instituteurs considéraient que ce n'était pas parce qu'il s'agissait de productions d'enfants qu'elles ne devaient pas avoir la même qualité que les autres. Au contraire, cela faisait partie de l'éducation en même temps que c'était l'appropriation du pouvoir de la communication sous toutes ses formes.

Du coup des professionnels de l'ORTF s'intéressent à ce travail, en particulier Jean THEVENOT avec qui s'engage une collaboration qui dura jusqu'à son décès en 1983 puis au-delà avec Paul ROBERT. Les

⁴⁷ In « Brochure d'éducation nouvelle populaire », n° 83, 1953.

enregistrements des enfants figuraient régulièrement dans sa célèbre émission « Chasseurs de sons ». Nous écoutions encore en 1994 un débat des élèves du CE2 de Christian BERTET (un des derniers grands pionniers du son du mouvement Freinet à Rouffignac), sur la recherche historique, après leur fouille sur un cimetière mérovingien.

En 1960, puis 1961, ces enseignants à qui rien ne faisait peur, organisent sur l'ORTF un Multiplex radiophonique planétaire, entre des classes du Canada, Pologne, Japon, Mexique, France avec La Réunion, mais aussi des USA et de l'URSS en cette période de « guerre froide ». Une première mondiale qui paraîtrait impossible de nos jours.

Parallèlement, ils produisent les BT son, documents sonores accompagnés d'un livret et de diapositives.

A partir de 1960 le magnétophone à bande devient plus accessible, plus pratique et perfectionné aussi, et on le retrouve dans beaucoup plus d'écoles. Cela va faciliter son utilisation dans les échanges interscolaires et aussi ouvrir d'autres pistes. Dans ma classe rurale du Beaujolais puis surtout dans celle de Moussac, nous avons, dans une pièce à part, l'atelier son qui était aussi un atelier permanent et libre d'accès⁴⁸. Les enfants, y compris les petits, pouvaient seuls ou à plusieurs s'essayer, s'amuser avec le son et leur voix ou les bruits, inventer, créer avec le seul langage oral, sonore et musical, éventuellement le retravailler puis le présenter et le transmettre. La création musicale dans le tâtonnement expérimental était aussi un axe de la méthode naturelle. Dans les classes de Paul

⁴⁸ Pendant une année de transition dans une école urbaine de la banlieue lyonnaise, faute de place j'avais installé le magnétophone dans un placard dans lequel on se plongeait pour enregistrer !

DELBASTY, Jean-Pierre LIGNON, Paul LE BOHEC... comme dans la mienne, des carillons, xylophones, percussions, flutes, ariel... souvent bricolés étaient à la disposition des enfants et avaient chez moi leur place dans l'atelier son. Les enfants pouvaient y pratiquer le chant libre improvisé qui avait comme autre conséquence de révéler les pensées profondes de l'enfant, voire de soulager son inconscient, de dire ce qu'il n'aurait pas dit dans d'autres langages. Certains de ces chants étaient de petites merveilles qui étonnaient et émouvaient les adultes qui les écoutaient.

Ce qui a permis de banaliser les échanges sonores dans les échanges interscolaire a été l'apparition dans les mêmes années du magnétophone à cassettes, beaucoup plus généralisé et moins cher que celui à bande. Les reportages devenaient faciles même à l'extérieur et surtout glisser une cassette dans l'enveloppe des lettres était simple. Les enregistrements étaient travaillés sur le magnétophone à bande (coupes, montage, adjonction d'une piste, amélioration du son...) puis transférés sur le magnétophone à cassettes et la cassette était envoyée. Des enfants avaient même installé une petite table de mixage avec l'aide de deux jeunes profs de techno en visite dans notre classe... et c'était moi qui devais leur demander comment cela fonctionnait, ce dont ils n'étaient pas peu fiers ! D'ailleurs, Gilbert PARIS, toujours lui, avait amélioré le magnétophone K7 de Philips, pour le rendre plus robuste et moins cher et avait conçu une table de mixage simple.

A partir de ce moment, l'enregistrement du son a ouvert tous les possibles et a fait partie des échanges multimédias et multi-langages. Nous dupliquions pour cinq ou six classes du réseau de correspondance une

cassette hebdomadaire de cinq ou six minutes « Ici Moussac » sur laquelle les autres pouvaient faire à leur tour leur propre émission et la renvoyer à toutes les autres. Nous débattions oralement par « cassettes de roulement » qui circulaient et se complétaient d'une classe à l'autre. Nous pouvions créer et exprimer différemment que par l'écrit des idées, des émotions. Je me souviens d'un enregistrement, constitué uniquement de bruitages parsemés de mots, qui fustigeait la pollution ou de la transformation d'un texte de l'école de Parnans (26), « le lapin qui voulait faire un enfant » en une pièce théâtralisée et audio bruitée qui ébahissaient les congressistes. Un jour, nous reçûmes une cassette d'une école suisse d'enfants handicapés cérébraux, proches de l'autisme. Son instituteur, pour que ces enfants puissent s'exprimer, débutait sa classe par une séance de création musicale : selon la méthode Orff, un enfant donnait un tempo régulier avec une percussion, les autres quand ils le sentaient rentraient dans ce tempo avec un autre instrument. Ce qui donnait peu à peu comme une transe collective. Chaque enfant pouvait alors s'emparer du micro et prononcer ce qu'il voulait, un mot, une phrase... Lorsque nous l'écoutâmes, ce fut la stupéfaction et une grande émotion des enfants qui ressentaient vraiment ce que d'autres étaient arrivés à exprimer. Et nous répondîmes de la même façon. Une vraie communication avait été établie avec des enfants sensés ne pouvoir communiquer.

Lors de l'éphémère existence des radios associatives, 1980 à 1990, j'avais envisagé d'être partenaire d'une de ces radios et que ma classe puisse émettre régulièrement et créer ainsi des interrelations imprévues avec ce qui devenaient des auditeurs⁴⁹. Mais nous

⁴⁹ Nous l'avons ensuite réalisé avec les premiers magazines télématiques,

avons buté d'abord sur l'absence de radio associative proche de Moussac, ensuite sur les exigences technologiques qui demandaient soit de se rendre dans leurs studios, soit de produire des enregistrements de haute qualité, ce qui n'était pas dans nos possibilités comme cela l'était pour Christian BERTET. Il n'empêche que des écoles ont bien produit des émissions diffusées par ces radios, voire créé leur propre radio. Cela a plutôt été le fait de classes ou d'écoles du second degré dont il existe toujours des expériences⁵⁰.

La communication, quelle que soit le langage et le média qu'elle utilise, n'a son vrai sens dans une école du 3^{ème} type (dans le prolongement de la pédagogie Freinet) que si elle est interactive. S'il est important de pouvoir permettre aux enfants de s'exprimer par tous les moyens, de maîtriser les langages de la communication et ne pas être passifs sous le flot d'informations des médias, cela ne suffit pas. C'est dans l'interaction que les langages se construisent, que les personnes se confrontent, se complètent, mutualisent, acquièrent leur autonomie de citoyens. C'est dans la communication interactive que se construisent les groupes sociaux

L'aventure du son dans le mouvement Freinet a peut-être été encore plus extraordinaire que celle de l'image animée. Cela a été sans cesse une aventure créatrice, enthousiasmante. Qu'en est-il aujourd'hui ? Très curieusement, alors que la technologie avec les enregistreurs numériques, les logiciels gratuits de montage, internet pour la transmission, rendent cela à la portée de tous, l'usage de l'enregistrement audio dans les écoles en pédagogie moderne s'est étioilé. Est-ce

mais uniquement par l'écrit.

⁵⁰ On peut écouter par exemple des émissions régulières diffusées sur l'audioblog d'Arte.

parce qu'il n'y a plus grand-chose à inventer ? Est-ce que parce que nous baignons dans ce que l'on appelle la société de la communication qui nous rend de fait de moins en moins communicants et de moins en moins créateurs de communication ? Il est vrai que plus rien n'est surprenant ou magique. Le son, les enfants l'ont sans cesse dans les oreilles, radios dans les voitures, mp3 dans les oreillettes, téléchargement de musiques... et les adolescents peuvent facilement faire un enregistrement des créations de leur groupe de rock à partir du studio de leur ordinateur et le diffuser. Certes, ce n'est pas à l'école qu'ils l'ont appris. Cela démontre que les capacités des enfants auxquelles seuls les instits Freinet faisaient confiance autrefois sont immenses. Il est cependant justement regrettable que soit délaissé ce qui est un pan considérable des supports de communication du langage oral dont l'appropriation est un pouvoir. Comme quoi la technologie ne fait pas la pédagogie ou la société

Et le téléphone ?

Alors que c'est le premier outil de communication moderne à s'être banalisé, son utilisation par les enfants dans les écoles a peut-être été le plus tardif et reste le plus rare. Pendant longtemps, en particulier dans les petites écoles rurales, il n'y avait pas le téléphone. Si dans les écoles plus importantes il était installé, c'était dans le bureau du directeur seulement, et pas pour qu'il serve aux enfants, même pas aux collègues. Si les enseignants militants pouvaient se servir du téléphone, c'était du leur. Dans les débuts de la télématique, beaucoup relevaient les messages sur leur minitel chez eux le soir ou la nuit, les imprimaient, les amenaient à l'école, et le soir à nouveau transmettaient les messages des enfants sur leur minitel. Et à cette époque le coût des transmissions en ligne était calculé à la durée !

J'ai réussi à obtenir l'installation du téléphone dans ma classe unique de Moussac en... 1983. Et encore, avec la recommandation explicite du maire, qui « s'y connaissait » en tant qu'ancien secrétaire dans la gendarmerie, de ne l'utiliser que pour appeler le médecin... ou les gendarmes ! Comme en 1983 sous l'impulsion du Conseil général de la Vienne nous réussissions à obtenir des ordinateurs TO7 avec émulation minitel et que nous nous emparions immédiatement de la télématique, la note téléphonique monta rapidement à des niveaux astronomiques. Il fallut pas mal de diplomatie et aussi la notoriété que l'école apportait au village et à son maire pour que le téléphone soit admis comme un outil pédagogique qui a un coût à accepter.

Les classes uniques des circuits et réseaux de correspondance avaient l'avantage que la ligne téléphonique ne pouvait qu'arriver dans la classe. C'était

beaucoup plus compliqué pour les écoles à plusieurs classes dont les enseignants devaient développer des trésors de roubardise, d'ingéniosité, soit pour que l'unique ligne téléphonique aboutisse dans leur classe s'ils n'étaient pas le directeur, soit pour faire des branchements y aboutissant sans que la sonnerie ne retentisse à chaque fois... chez le directeur ! Avec la banalisation d'internet l'installation de prises téléphoniques est un peu plus facile aujourd'hui, quoique...

Et le téléphone est devenu dans ma classe et quelques autres un outil utilisé directement par les enfants. Lorsqu'une autre personne ou l'inspecteur téléphonait, il tombait sur une voix enfantine « *Vous êtes bien à l'école de Moussac, je vous écoute ! C'est de la part de qui ? Je vais voir si je peux vous le passer !* ». Les enfants avaient besoin de téléphoner à moult occasions ; demander des renseignements, prévenir une autre classe d'un envoi, prendre des rendez-vous... Je vis un samedi-matin arriver un monsieur à l'école. Je lui demandais qui il était et ce qu'il venait faire. « *Mais je suis l'éducateur de la prison de Poitiers et vos élèves ont pris rendez-vous avec moi aujourd'hui !* ». Quelques jours avant nous avions parlé des prisons. Les enfants s'interrogeaient sur la vie des prisonniers. La réponse ne pouvait être donnée que par un prisonnier ou quelqu'un d'une prison. Deux ou trois enfants s'étaient chargés de chercher. Dans l'effervescence de la fourmilière, j'avais quelque peu oublié de suivre l'affaire. Trois loustics, eux, avaient effectué ce dont ils étaient chargés, trouvé le numéro de téléphone d'une prison, avaient appelé, présenté leur problème et fort probablement très bien puisque la prison leur avait passé cet éducateur avec qui ils avaient discuté, avaient su l'accrocher, et pris rendez-vous... en oubliant juste de me prévenir !

Avec l'arrivée du fax (télécopieur) en 1989, le téléphone sonnait encore plus souvent. *« Ici l'école de La Puye. Nous allons vous envoyer un fax. Est-ce que vous pouvez le regarder tout de suite pour nous répondre ? ».*

Dans le cadre d'une expérience, le CNED (Centre national d'éducation à distance) nous avait permis d'utiliser leur numéro spécial gratuit pour faire des conférences téléphoniques. Très intéressant pour discuter en direct de projets communs. Mais nos vieux téléphones n'avaient pas de haut-parleurs. Nous avons alors récupéré d'autres vieux appareils, bricolé des branchements compliqués et, après des tâtonnements, réussi à faire fonctionner des communications reçues simultanément sur plusieurs combinés. Il fallait alors résoudre le problème de la cacophonie des paroles qui se mélangent. Un vieux journaliste me disait ému *« J'ai l'impression de me retrouver dans une salle de rédaction ! ».*

On peut imaginer tout ce qui serait facilement possible aujourd'hui avec les appareils modernes et le téléphone par internet !

Tout cela peut paraître accessoire, voire récréatif. On n'arrête pas de dire depuis quelques années que l'école doit se recentrer sur les fondamentaux. Apprendre et ne pas s'écarter de apprendre en morcelant et en isolant soigneusement ce qu'il y aurait à apprendre. « *Ils feraient mieux de faire des dictées!* », les dictées n'ayant d'ailleurs jamais donné et amélioré le pouvoir d'écrire quand on n'a jamais... laissé écrire, donné des raisons, des envies, des plaisirs, des besoins d'écrire. Tous les langages interfèrent dans la construction cérébrale. L'environnement dans lequel nous vivons est fait de tous ces langages. C'est dans leur multiplicité et leurs interférences que non seulement chacun se construit mais aussi que se construisent de véritables entités sociales. Si on a pu admirer le niveau de l'organisation et des capacités d'auto-organisation des enfants de classes Freinet et du 3^{ème} type, cela ne découlait pas d'un apprentissage. C'était la résultante de cette appropriation de tous les moyens qui finalement ne font que mettre en relation des humains.

On s'affiche !

Que n'a-t-on pas dit sur l'envahissement des murs par les affiches de la publicité, jusqu'à se dire « comment en protéger nos enfants ? » Cela prouvait au moins que ces affiches communiquaient bien des messages imprégnant ceux qui les subissaient.

En 1988, au cours d'une université d'été sur la communication qu'il avait organisée, Alex LAFOSSE lança l'idée que l'affiche étant un type d'écrit bien particulier, il devenait naturel que les enfants s'en emparent. Si l'on veut ne pas être passif devant des formes d'informations qui nous envahissent, il faut pouvoir les maîtriser soi-même, donc en produire. C'est le même principe que pour toutes les autres formes de langages et de leurs supports. Écrire, dessiner, peindre, filmer, photographier, enregistrer, parler au micro... afficher.

Il lança un réseau d'échanges d'affiches. Avec ma classe de Moussac, nous nous y engageâmes aussitôt. Cela ne nous posait pas de problèmes vu le niveau d'organisation et de communication atteint, le matériel de photocopie dont nous disposions. Cela en posait plus pour les classes du secondaire, en dehors du fait que cela ne rentrait dans aucun programme. Dans quelle classe, avec quels profs cela pouvait être fait (français ? arts plastiques ? langues ? philosophie ? ...). Comment obtenir des crédits de photocopie, où afficher les affiches reçues, quand, comment où réagir ?...

Les enfants et les adolescents s'en emparèrent rapidement, ce qui n'étonnera personne. Mais pour

qu'un message communiqué ait un intérêt, faut-il encore qu'il provoque des réactions, des retours. Pour les publicitaires, il suffit que cela se traduise par des achats massifs, de nombreuses présences à la manifestation annoncée... ou de nombreux votes pour élire un personnage plus que pour manifester son adhésion à une idée. Lorsque l'affiche transmet autre chose elle implique une interrelation, elle peut participer à un débat et même à un débat d'affiches. La conception d'affiches et leur réalisation s'est vite développée. Elle eut même beaucoup de succès quand des établissements secondaires recevaient jusqu'à 150 affiches par mois. *« Heureusement qu'il y a ça pour mettre un peu d'ambiance dans cette saleté de bahut ! »* s'exclamait même un lycéen. La barrière des langues n'en était plus une puisque des adolescents de collèges ou lycées étrangers y participaient (Anvers, Barcelone, Honolulu, Wellesley aux Etats Unis, Christchurch en Nouvelle Zélande...). L'affiche traduit des représentations dans une autre symbolique qui associe dans des agencements ayant du sens, mots, dessins, couleurs, photos, tailles et disposition...

Il faut reconnaître que cette forme d'échanges a souffert du manque de réactivité ou peut-être plutôt de la fragmentation du temps et des matières dans les établissements secondaires. En plus elle sortait des correspondances classiques de classe à classe et s'inscrivait dans des échanges multipoints et pluri-médias. La **communication à partir d'une classe ou d'une école** vers l'extérieur nécessite que la communication soit effective en son intérieur et fasse vivre cette classe ou cette école dans une durée.

Dans notre réseau de Moussac seuls deux lycées (Barcelone et Montevideo) et quelques classes comme

Primelin (Michel DEGHELT), Riec sur Belon (Philippe BERTRAND) ou Ploerdut (Christian DERRIEN) utilisaient aussi les affiches, ce qui a facilité l'interrelation par ce mode d'expression, ce d'autant que nous étions aussi en communication par d'autres moyens. Les thèmes étaient variés. Souvent il s'agissait d'exprimer une émotion, une protestation (pollution, défense de la nature, pauvreté, SDF, guerres... on va couper les arbres de notre cour - un meurtre ! - ...), des idées, des rêves ou des envies (des écoles sans punition ou non aux punitions, un jardin dans toutes les maisons, que les mamans et papas rentrent tôt de l'usine...)

Notre objectif, à nous enseignants, était de permettre l'expression et sa force quel que soit ce que les enfants voulaient exprimer. Et nous avons eu parfois des « batailles » d'affiches homériques dont la virulence était contrecarrée par l'humour et l'appréciation de la production des contradicteurs, certains de ceux-ci ne devenant contradicteur qu'uniquement pour le plaisir d'opposer ou d'inventer d'autres arguments. Les affrontements d'affiches entre non chasseurs et chasseurs (en particulier du sud-ouest !) régalaient tout le monde. Lorsqu'il s'agissait de la peine de mort, avant son abolition, il était moins facile d'aider un enfant à affirmer ce qui n'était généralement que l'opinion de sa famille, mais il fallait quand même le faire. Lorsque l'on nie la personne qui porte une opinion, on ne fait que l'enraciner dans cette opinion. Si elle peut l'exprimer, et dans une affiche c'est fortement, et qu'on l'y aide, elle en prend conscience et peut accepter de la reconsidérer. Beaucoup de collègues acceptaient difficilement cela sur de tels sujets. Et les enfants apprenaient à débattre, argumenter fortement, puis à relativiser ou à modifier leur pensée puisque ce qui s'affrontait, c'étaient les affiches et pas les personnes.

L'affiche

A ma connaissance, les affiches ne sont plus utilisées comme moyen d'échange. Est-ce encore internet ? Et pourtant nos murs sont toujours couverts d'affiches !

L'espéranto et la correspondance internationale

Tout le monde a entendu parler de l'espéranto, langue qui se voulait universelle créée par le polonais Ludwik Lejzer ZAMENHOF en 1887. Il y eut d'autres tentatives et depuis longtemps des philosophes, des linguistes, des personnalités aspiraient à ce qu'une langue devienne commune et permette une communication qui passe au-dessus des frontières et relie l'humanité (entre autres Gallien - 2^{ème} siècle – Bacon, Descartes, Ampère, Saussure...). Mais seul l'espéranto eut assez rapidement un certain succès et fut et est toujours utilisé par un certain nombre de locuteurs à travers le monde.

Il est évident que le développement et l'usage d'une langue universelle est un acte politique et il est de fait que les États et les gouvernements ne l'ont jamais considéré d'un bon œil. Il est significatif que ce soit après les deux grands conflits mondiaux que l'on a constaté chaque fois un renouveau de l'espéranto.

Rien d'étonnant donc qu'à partir de 1920 beaucoup d'espérantistes étaient instituteurs. Ils avaient la même aspiration que Freinet et ses compagnons, « *Plus jamais ça !* ». Ils étaient de la même trempe quand par exemple sous l'impulsion d'Henri MICARD ils osaient en 1952 acheter sans argent le château de Grésillon dans le Maine et Loire pour en faire un centre d'accueil espérantiste permanent... en pariant sur l'entrée d'argent procurée par l'abattage de quelques chênes centenaires du parc. Ils avaient la même culture de

l'échange, de la mutualisation, de l'entraide, de la solidarité.

Du côté du mouvement Freinet, dès ses débuts beaucoup se lançaient dans la correspondance internationale. Dès 1929, *L'Imprimerie à l'école*⁵¹ publie des listes de demandes de correspondance venant de l'étranger et un service de correspondance internationale s'organise. Juin 1933. BOURGUIGNON⁵², responsable de la commission, fait le bilan : « *Cent écoles ont usé à peu près régulièrement de nos services de traduction. Deux mille petits imprimeurs environ ont été mis en relation avec trois mille jeunes étrangers* »⁵³ Parmi ces écoles, 90% utilisent l'espéranto, 5% l'allemand, 4% l'espagnol,... 1% l'anglais !

Roger LALLEMAND écrivait : « *En 1923, je commençai la correspondance interscolaire internationale. Ce fut le premier « rayon de soleil », comme le disait Freinet, qui éclaira la triste atmosphère de ma classe. J'enseignai même l'espéranto à mes élèves.* »⁵⁴ Les échanges plongeaient les enfants dans une autre dimension : « *A l'extrémité du Jutland, nous pouvons mettre un pied dans la mer du Nord et l'autre dans la Baltique* » écrivent de jeunes danois. A l'école yougoslave « *l'équipe des journalistes a participé à une émission de radio* ». Les enfants hongrois, qui ont campé au bord du lac Balaton envoient des collections de plantes et d'insectes. Les élèves japonais calculent à l'aide du soroban. Ils

⁵¹ Première revue créée par Freinet. Déjà citée.

⁵² Pionnier du mouvement Freinet, fusillé par les nazis en 1943.

⁵³ Roger. LALLEMAND, « 50 ans d'espéranto et 40 ans d'école moderne », l'Educateur, 1.2.67.

⁵⁴ Id°

décrivent, photos à l'appui, les phases de l'écriture au pinceau...⁵⁵

Naturellement de nombreux instituteurs espérantistes adhèrent comme Roger LALLEMAND au mouvement Freinet et vice versa des instituteurs du mouvement deviennent espérantistes. Ils créent une commission espéranto qui organise des cours et des stages, crée des outils d'apprentissage, met en relation les écoles, diffuse les expériences et les témoignages...

C'est en 1977 que je me lançais et lançais ma classe unique dans cette nouvelle aventure. L'espéranto a cette particularité voulue par Zamenhof : c'est une langue simple et logique. Pas d'exceptions, pas de pièges, accords et conjugaison simples... prononciation musicale et accent tonique placé toujours au même endroit, construction de mots que l'on ignore par agglutination... Sur le plan de l'apprentissage on s'est aperçu que les enfants aimaient à jouer avec cette logique comme ils ont aimé jouer avec le logo, langage informatique inventé par Seymour PAPERT. Sur le plan de l'apprentissage des langues étrangères, une expérience... anglaise (!) a même démontré qu'au bout de deux ans les enfants d'un panel de classes ayant pratiqué un an d'espéranto puis un an de français, était en avance dans l'apprentissage du français sur ceux d'un autre panel ayant fait deux ans de français.

Mais comment apprendre l'espéranto quand le maître ne le parlait pas plus que les élèves ? Je contactais Denise POISSON, Emile et Mimi THOMAS, Henriette FORT, Henri MENARD de la commission espéranto et leur demandais... d'écrire en espéranto de courtes lettres aux enfants. J'achetais un dictionnaire, le petit livret des

⁵⁵ Id°

règles... et c'est avec cette correspondance que nous avons débuté les enfants et moi. Nous essayions de comprendre, envoyions notre traduction en même temps que nous nous essayions de leur raconter un événement de notre vie en inventant plus ou moins notre espéranto. Et c'est dans ce va et vient et dans ce tâtonnement avec des personnes bienveillantes qu'élèves et maître commencèrent à se débrouiller. Les enfants adoraient même parsemer des phrases simples ou des expressions en espéranto dans les conversations ou dans les jeux de la cour, comme ils adorent parler verlan. « *Dankon !* (merci) *Ne dankinde !* (non merci) *Ĝis revido !* (au revoir) *Sendi al mi la pilkon !* (envoie moi la balle) *Mi ne kredas !* (je ne crois pas)... Nos amis nous envoyaient aussi de petits livres pour enfants en espéranto.

Rapidement nous eûmes envie d'utiliser ce nouveau savoir pour correspondre avec ceux qui ne parlaient pas notre langue. Cela se passa avec le réseau des onkloj (oncles), espérantistes du monde entier qui acceptaient de correspondre avec des enfants. États-Unis, Norvège, Pologne, Ukraine, Japon... La correspondance avec des adultes particulièrement bienveillants était aussi très riche et l'atelier cuisine s'essayait avec des recettes de friandises norvégiennes ou les enfants s'escrimaient à essayer de comprendre les pliages des origamis minuscules envoyés par une japonaise et recevaient ses « gratulojn » (félicitations).

Les parents étaient très intrigués. Tout comme moi, peu parlaient une langue étrangère. Devant une telle facilité, la moitié d'entre eux demanda à apprendre l'espéranto. Et chaque semaine nous nous retrouvions le soir à l'école pour apprendre la langue de Zamenhof. Cette fois, j'avais trouvé un professeur du collège qui était un

espérantiste chevronné et qui venait nous aider. C'est à cette occasion d'ailleurs que se confirmait la fragilité de l'apprentissage traditionnel de la grammaire... française. Une des rares difficultés de l'espéranto c'était la distinction de l'objet du sujet qui ne se fait pas par sa position mais par l'adjonction d'un *n* à l'objet. Ainsi on peut indifféremment écrire la *kuniclo manĝas la karoton* ou la *karoton manĝas la kuniklo* (oralement en français, le lapin mange la carotte ou la carotte mange le lapin !). Pour trouver où mettre le *n*, tous les participants se posaient la fameuse question « qui ou quoi ? » régulièrement confondue avec l'autre fameuse question « qui est-ce qui ? » et se trompaient une fois sur deux ! Et nous parlions aussi beaucoup de l'apprentissage de l'écrit et les parents saisissaient mieux pourquoi et comment les enfants de l'école construisaient ce langage... en s'essayant à écrire beaucoup plus qu'en apprenant des règles avant d'écrire. Le plaisir des parents était aussi visible que celui des enfants quand ils arrivaient par exemple à lire une revue chinoise en comprenant à peu près en s'entraînant.

Nous avons abandonné à mon grand regret l'espéranto lorsqu'après 1989 on instaura l'initiation de l'anglais dans les classes primaires. Johanna, une anglaise sympathique, venait toutes les semaines à l'école et j'ai privilégié les relations qu'elle pouvait instaurer avec les enfants, en anglais. Malgré tous ses efforts et la bonne volonté de tous, ces moments d'anglais à part n'eurent aucune répercussion sur la vie de la classe, pas plus qu'ils n'eurent beaucoup d'incidence sur l'apprentissage de l'anglais au collège. On le sait depuis longtemps, l'apprentissage d'une langue est d'autant plus facile qu'il se situe dans un contexte de communication ou de besoin de communication réel. La méthode naturelle c'est aussi et surtout le tâtonnement expérimental dans

un contexte ou un environnement naturel. Les enfants apprennent à parler selon les mêmes processus, quelle que soit la langue maternelle dans laquelle ils baignent.

Dans la communication internationale, l'anglais occupe aujourd'hui une place hégémonique. En dehors de l'école, enfant et adolescents y baignent de par la musique, l'informatique... Les jeunes pratiquent beaucoup mieux l'anglais que les générations précédentes. S'ils peuvent communiquer d'un pays à un autre comme nous ne l'avons jamais fait, l'école traditionnelle n'y est malheureusement pas pour grand-chose et ne permet toujours pas à ce que tous acquièrent ce pouvoir.

Est-ce à dire que l'espéranto est devenu archaïque ? Au vu de l'expérience du mouvement Freinet comme de la mienne, je pense que non. L'espéranto a été un outil linguistique intermédiaire, facilement appropriable par les enfants et adultes, qui a permis d'enclencher de vraies interrelations, une vraie communication. C'est dans la vraie communication que l'on apprend à communiquer et que l'on s'approprie les outils de la communication, les langues. Au moins à l'école primaire et en l'absence d'environnement linguistique différent, l'espéranto est la langue ludique⁵⁶ la plus facilement à la portée des enfants ainsi que son utilisation dans une communication immédiate.

⁵⁶ Les enfants aiment jouer avec une langue, ils se régaleront de pouvoir parler entre eux sans que les adultes comprennent. Ils aiment aussi inventer, ce que permet l'espéranto. Tous les verlanes, tous les vocabulaires particuliers que l'on va retrouver aussi dans les sms en témoignent.

Les BT (bibliothèque de travail)

Dans le mouvement Freinet la recherche et la production documentaire ont toujours été très importantes. C'est dans les documents que sont stockés en partie les savoirs de l'humanité. La pédagogie Freinet a d'ailleurs débuté par le remplacement des manuels de leçons de choses par la rédaction et l'impression par l'imprimerie des expériences et découvertes faites en classe promenade ce qui devenait leur livre de vie, le livre sur lequel les enfants pouvaient s'appuyer pour aller plus loin. « *Faire des leçons à des enfants qui n'écoutent pas et ne comprennent pas, s'interrompre à tout instant pour rappeler à l'ordre les rêveurs et les indisciplinés... C'était là, peine perdue... Il fallait donc que je cherche hors de la scolastique, dont s'accommodait tant bien que mal la masse de mes collègues, une solution nouvelle, une technique de travail qui soit à la mesure de mes possibilités.*⁵⁷ » Et Freinet pouvait lancer ce mot d'ordre « *Plus de manuels scolaires ! Plus de leçons !* ».

Mais si on supprimait les manuels, il fallait quand même mettre à la disposition des enfants d'autres sources d'informations à leur portée et dans lesquelles ils pouvaient puiser suivant les intérêts, les nécessités, ou qui pouvaient provoquer des intérêts, l'exploration de thèmes, l'expérimentation, l'accès à la connaissance. Et c'est ainsi que naquirent en 1932 les fameuses BT (bibliothèque de travail).

La rédaction des BT était l'affaire d'enseignants qui se saisissaient souvent d'un sujet qui avait interpellé leur

⁵⁷ C. Freinet « Les techniques Freinet de l'École Moderne », Colin-Bourrellier

classe, qu'ils pensaient apporter des connaissances, provoquer des questionnements ou sur lequel ils pensaient qu'un prolongement s'avérerait utile. Une sortie éducative, une enquête sur le terrain, l'interview du boulanger, du maçon ou d'un artiste pouvait donner lieu à un album, à un compte rendu qui était ensuite enrichi pour déboucher sur une BT. Dans ce cas, l'origine de la BT était bien la vie de la classe, les travaux des enfants qui étaient prolongés, complétés et mis dans une forme et un format diffusables. Les enfants en étaient aussi les auteurs (« *Des enfants parlent d'art aux enfants* » Mauricette HANET, Roger CROUZET et des classes d'Auxerre, « *J'veux pas grandir* » Sophie, Ecole Jean-Jaurès, Sartrouville, « *Chez nous en Savoie* », Denise Desfosset et sa classe,...). Dans d'autres cas ils abordaient des sujets plus complexes à mettre à la portée des élèves ou pour provoquer recherches et expérimentations (« Pourquoi ça tombe ? La gravitation », « Vêtements et costumes. 1920-1950 », « Les transports urbains », « Cahiers de doléances »...)

La collection est immense et s'est complétée par les BTJ (plus adaptés à l'école primaire), les BT2 (pour le secondaire), les BT son, Jmagazine (pour les plus jeunes).

Dans le même esprit, le mouvement Freinet se préoccupait de créer un outil qui permette aux enfants de classer et de retrouver un document au moment où il en a besoin. Roger LALLEMAND publiait en 1947 « Pour tout classer » qui s'inspirait de la classification décimale de Dewey. Dans ma classe du Beaujolais comme dans d'autres classes, j'avais bricolé entre deux vieux bureaux un système de suspension sur lequel pendaient deux ou trois dizaines de classeurs numérotés suivant le « pour tout classer » dans lesquels les enfants pouvaient

plonger, soit pour déposer, soit pour trouver un document dont ils savaient que c'était là qu'il devait être ou avait une chance d'être. Plus tard, Bernard MONTHUBERT avec la commission informatique de l'ICEM, développa des outils de recherche par mots-clés liés avec la classification décimale, avant que Google soit devenu populaire.

C'est surtout sous l'angle de l'aventure de la communication que je voudrais insister.

Tout d'abord, avant d'être publiée, la maquette de chaque ouvrage était envoyée à d'autres classes volontaires. D'autres enfants la lisaient, la critiquaient (« *Nous n'avons pas compris ce que cela voulait dire* », « *Nous aurions aimé savoir pourquoi... ?* ») et leurs commentaires étaient envoyés aux auteurs. La production définitive d'un document s'adressant à des enfants et des adolescents découlait aussi d'une interaction entre des auteurs et ceux pour qui elle était faite. Il ne faut pas s'étonner alors que les BT ont constitué une source de connaissances particulièrement lisibles, vivantes, à tel point d'ailleurs qu'elles étaient attendues et lues aussi bien par les enfants que par les adultes ! « *Enfin j'apprends des choses que je n'avais jamais comprises ou eu l'idée de savoir* » m'ont souvent dit des parents qui traînaient souvent dans le coin bibliothèque de la classe.

Mais il y avait surtout, en particulier dans les débuts, une partie magazine importante dans chaque numéro. Des textes ou poèmes d'enfants, des croquis d'expériences réalisées, des résumés d'exposés, des explications de créations artistiques, des opinions philosophiques, des questions posées par des enfants ou des classes à l'ensemble des lecteurs... Non seulement nous pouvions envoyer nos propres productions, non seulement ce

magazine nous donnait des idées, mais on pouvait aussi répondre par l'intermédiaire du magazine, s'adresser directement aux enfants ou aux classes auteurs. « *Nous avons réalisé le circuit logique⁵⁸ présenté par la classe de Saint Rémi. Cela marche et nous en avons réalisé un autre qui indique comment on doit accorder les participes passés. Voilà comment ça marche.* ». Et le numéro suivant publiait la suite de ce qui avait été amorcée par une classe. Le magazine interactif avait été inventé !

Dans mes débuts dans les années soixante, c'est par cette partie magazine des BT que les enfants ont découvert qu'ils faisaient partie d'un ensemble d'autres classes, un ensemble d'autres enfants, et qu'ils pouvaient les interpeller, échanger. « *Et si on leur écrivait ? Et si on leur envoyait ?* ». Bien sûr cela souffrait de l'écart entre les envois et la parution, de l'impossibilité que tout soit publié. Mais on verra dans le chapitre suivant que rapidement nous trouvâmes le moyen d'éliminer ces inconvénients.

Qu'en est-il à l'heure d'internet ? Bien sûr les possibilités d'accès à l'information documentaire sont devenues infinies. Mais ce n'est pas pour cela que les capacités d'appréhender, de relativiser, de contextualiser une information se soient préalablement construites pour tous les enfants. Même l'introduction de façon traditionnelle de quelques heures d'un « apprentissage d'internet » reste sommaire et superficielle. Les profs se contentent parfois de dire à leurs élèves « *cherchez sur internet à la maison* » et débrouillez-vous ! Internet n'est

⁵⁸ Avec des bouts de fils électriques auxquels nous soudions des pinces et des interrupteurs ou commutateurs fabriqués avec les lames de cuivre de vieilles piles et quelques ampoules de lampe de poche, non seulement les enfants s'initiaient à l'électricité mais aussi à la mathématique booléenne.

pas à disposition dans toutes les classes comme cela l'était dans nos classes uniques (et quand il l'est l'ordinateur est soigneusement éteint !). Quant à l'accès aux BCD ou CDI⁵⁹, il est rarement libre aux moments où les élèves en auraient besoin, même simplement l'envie.

On s'effraie de la masse d'informations que subiraient aujourd'hui enfants et adultes en disant « *trop d'informations tue l'information* ». Or, avec ou sans internet et les médias, tout être vivant est bombardé en permanence par l'infinité d'informations en provenance de son environnement. Ce qui fait sa caractéristique d'être vivant, c'est qu'il se construit les outils permettant d'y réagir, de les trier, de les utiliser, de s'adapter. Un être vivant social doit aussi se construire ces outils cérébraux qui cessent de faire de lui un être passif. Ce n'est pas la quantité d'informations disponibles qui est néfaste, c'est la capacité de les appréhender, de les choisir, de les utiliser et d'en produire à son tour qui est insuffisamment développée. C'est cette capacité qui se développait dans l'aventure documentaire, jusqu'à devenir dans une école du 3^{ème} type plus importante même que l'acquisition de connaissances qui n'en était que la conséquence⁶⁰.

Qu'en est-il des BT aujourd'hui ? Aucun des innombrables ouvrages documentaires, ludiques ou pédagogiques, produits par les éditeurs commerciaux, quels que soient les moyens iconographiques utilisés,

⁵⁹ Dans la loi d'orientation de 1989, les BCD (Bibliothèque Centre Documentaire) ou CDI (Centre de Documentation et d'Information) devaient être le cœur des écoles et collèges. Ils ne sont restés le plus souvent qu'une annexe accessoire à la déception de certains documentalistes qui envisageaient avec un certain enthousiasme cette nouvelle fonction pour laquelle ils avaient reçu une formation spéciale.

⁶⁰ Voir « *L'école de la simplicité* », p 497 à 500, Bernard COLLOT, TheBookEdition.com.

n'ont pu jouer le rôle de cette bibliothèque de travail. La vaste encyclopédie constituée par les BT continue de s'accroître et à être utilisée dans des classes, y compris des classes traditionnelles. Les BT et BT2 sont devenues des éditions numériques, BT@. Jmagazine et BTJ continuent à être produits par les enseignants des commissions de l'ICEM. Les BT sonores, créées en 1960, continuent à être produites sous l'impulsion de Christian BERTET, à la retraite aujourd'hui mais un des derniers pionniers de l'aventure audio-visuelle.

Le problème aujourd'hui, peut-être a contrario plus difficile qu'autrefois, c'est de détourner les technologies nouvelles populairement répandues pour les mettre au service des enfants dans un usage interactif et relationnel, alors qu'autrefois il fallait s'en emparer. C'est ce à quoi s'attellent actuellement des enseignants du mouvement Freinet, des CREPSC dans la perspective d'une école du 3^{ème} type, avec par exemple des outils du type de Wikipédia ou de ceux utilisés par les réseaux sociaux⁶¹. Mais dans tous ces outils, c'est délibérément l'appropriation par les enfants, la communication, l'interaction qui sont recherchées beaucoup plus que le déversement de savoirs.

⁶¹ Voir par exemple les débuts expérimentaux de « arbuste », ou de « pagettes », outils informatiques mis au point par Philippe RUELEN et Guillaïn ORMONT des CREPSC : <http://arbustes.net/> - <http://pagettes.marelle.org/>

De la correspondance classe à classe aux échanges tous azimuts

Le premier réseau d'écoles rurales

Nous en étions restés à la correspondance libre de classe à classe.

1965, un mardi après-midi, à Lantignié⁶², petit village vigneron du Beaujolais. Dans la salle des fêtes proche de l'école, on entend des éclats de rire. Devant la salle, pas mal de voitures garées et un autobus. Les voitures sont les véhicules de parents réquisitionnés qui ont amené les enfants de cinq écoles du Beaujolais⁶³. Que se passe-t-il dans la salle ? Sur scène des marionnettes géantes en carton qui dissimulent leurs manipulateurs. Les créateurs de l'école de Taponas présentent un spectacle qu'ils ont conçu chez eux. Puis, comme il se pratiquait à l'époque au Théâtre national populaire de Roger PLANCHON à Villeurbanne, une discussion s'engage entre les auteurs et le public. Commentaires, questions, critiques, suggestions... Et puis débute une série d'improvisations avec les enfants des autres écoles qui s'emparent à tour de rôle des marionnettes de leurs amis. Un « bœuf » de marionnettes ! Cela se termine par

⁶² Lantignié a été mon premier poste. Deux classes. Des enfants de 2 à 6 ans dans la première, de 7 à 14 ans dans la seconde, la mienne.

⁶³ Taponas et Dracé, près de la Saône (Jean-François BERNARD et Marius COUSIN), Lancié (Pierre GALTIER), Saint-Didier sur Beaujeu (Jean-Paul GEAL), Jullié (François MRTINET)

un goûter commun préparé par les enfants de Lantignié... et le verre de rouge pour les adultes accompagnateurs, rituel sacré en Beaujolais à l'époque où il n'y avait pas d'alcooltest... et pas d'accidents !

Tout cela dans l'auto-organisation et la bonne humeur parce que toutes ces classes se connaissaient déjà un peu.

Comment cela avait-il été possible ?

Parmi ces enseignants, deux dont moi-même faisaient partie du mouvement Freinet, tous éditaient un journal scolaire. Ils s'étaient repérés comme quelque peu différents dans les diverses actions qui émaillaient leur vie rurale : bagarre contre l'école privée, fondation de restaurants d'enfants, colonies de vacances, Fédération des Œuvres Laïques, emprunts de projecteurs de cinéma, collages d'affiches, concours de belote pour les coopératives... et dans les rencontres imprévisibles dans les caves d'un pays viticole. Nous avons beaucoup de choses en commun, entre autres la jeunesse ! L'idée germa que nos journaux scolaires ne servaient pas à grand-chose une fois réalisés et qu'ils pourraient servir à relier nos classes. Leur production devint bimensuelle et c'est à partir de leur lecture attentive que les enfants faisaient connaissance et que s'engagèrent des interrelations et une mutualisation. *« Nous avons vu que vous travailliez sur la préhistoire. Nous aussi. Si on louait ensemble un car pour aller au musée de Rochetaillé, cela nous coûterait moins cher et on pourrait faire l'exposé ensemble. », « Notre maître⁶⁴ nous prête des composants électroniques pour faire nos circuits logiques ; c'est génial, si vous venez on vous fera voir et*

⁶⁴ Marius COUSIN était un radioamateur célèbre qui avait à cette époque réalisé la première liaison avec l'autre côté de la planète en se servant de la lune puis des traces ionisées des pluies de météorites !

vous verrez l'immense parabole qu'il a installé pour correspondre avec le monde entier ». Un jour nous nous retrouvâmes invités par un chef d'entreprise dans son usine. Il voulait que les enfants lui expliquent ainsi qu'à ses employés comment ils faisaient pour s'auto-organiser et travailler si efficacement dans le plaisir ! L'affaire des marionnettes en introduction de ce chapitre provenait d'un texte narratif leur réalisation. Tout le monde voulait les voir et les enfants de Taponas auraient bien voulu les montrer. Lantignié étant l'école disposant d'une salle des fêtes à quelques mètres, tout le monde se retrouva là... après des échanges de courrier pour l'organiser. Le projecteur de cinéma, emprunté à l'UFOLEIS de Lyon, passait d'une école à l'autre avant de retourner à Lyon...

A la même époque, un jour le conseiller d'éducation physique vint me voir : « *Bernard, il faudrait que tu m'aides à relancer l'USEP le jeudi !* ». Le jeudi, jour vaqué, nous avions tous beaucoup d'occupations : courses pour les cantines ou restaurants d'enfants, entraînement des équipes de basket, bricolages en classe... et notre propre famille. Je lui proposais d'organiser ces rencontres pendant le temps scolaire, le samedi après-midi qui était encore jour de classe.

« Ce n'est pas possible ! Les collègues ne marcheront pas !

– Occupe-toi des autorisations, je m'occupe du reste !⁶⁵ ».

La petite bande de copains n'hésita pas une seconde et d'autres collègues du coup suivirent. C'est ainsi que

⁶⁵ A cette époque les heures d'éducation physique et sportive ne dépendaient pas de l'Inspection académique mais de la Direction de la Jeunesse et des Sports. D'où une grande liberté en ce domaine.

nous réalisâmes les premières rencontre USEP pendant le temps scolaire, qui plus est autogérées. C'était une des classes du groupe qui inventait des épreuves sans compétition, leurs règles, organisait l'arbitrage, le déroulement de l'après-midi... et en discutait par courrier avec les autres. C'était bien sûr des parents qui transportaient tout ce monde. Nous pensions que les papas allaient disparaître au caveau du coin comme il était de tradition. A notre grande surprise, ils restaient, étaient même embauchés par les enfants et s'y pliaient sans rechigner.

Tout cela provoquait d'innombrables rencontre entre les enseignants, voulues ou fortuites, souvent autour d'un verre et d'un morceau de fromage, au cours desquelles nous échangeons, confrontions,... changions le monde.

Nous venions d'inventer probablement le premier réseau d'écoles rurales... sans le savoir ! Notre média était le journal scolaire.

De la correspondance classe à classe aux échanges tous azimuts

Les circuits de correspondance naturelle

Pour un certain nombre d'enseignants du mouvement Freinet, la correspondance, pilier depuis le début de la pédagogie Freinet, ne créait plus la même dynamique qu'elle avait pu le faire en ses débuts.

« Il semble qu'il y ait moins d'enthousiasme qu'autrefois. Sont-ils gavés ? (...) La correspondance finit par devenir un exercice aussi fastidieux que le Bled. (...) Des enfants qui ont fait une scolarité en classes Freinet finissent par ne plus vouloir entendre parler de correspondance quand ils arrivent au C.M.2. (...) » Et ces enseignants s'interrogeaient : *« Est-il logique de vouloir en quelque sorte que des enfants écrivent à des camarades qu'ils ne connaissent pas ; écrirais-je avec plaisir à une personne inconnue ? »*⁶⁶.

Dans les années 1970, se développait aussi un courant autogestionnaire⁶⁷. Certes il y avait un arrière-plan politique : *« une éducation, individuelle et collective à la liberté et à la responsabilité, était un aspect important de la lutte autogestionnaire : il n'y aurait pas de socialisme*

⁶⁶ Extraits des « Dossiers Pédagogiques de l'Éducateur : la correspondance naturelle », n° 96, 1975

⁶⁷ Raymond FONTVIELLE, Pierre YVIN, Georges LAPASSADE, Michel LOBROT...

autogestionnaire sans une éducation autogestionnaire à l'école, dans les familles, dans les centres accueillant des enfants et des jeunes... », écrivait Jean LEGAL⁶⁸. La question que des enseignants se posaient, c'était comment donner plus de liberté et de pouvoirs aux enfants dans leur organisation⁶⁹. Il est vrai que la pédagogie Freinet était très souvent appliquée comme une simple méthode, la correspondance devenant une activité imposée.

Marcel JARRY, dans une correspondance classe à classe avait expérimenté la correspondance libre. *« Mais, en échangeant ainsi au coup par coup, en avançant le rythme préétabli, sans nous en rendre compte, nous bousculions le système que nous avons élaboré au début de l'année et nous le mettions en déséquilibre pour finalement le faire basculer. Et créant ce déséquilibre, nous allons donner aux enfants l'occasion de démarches qui devaient nous amener à nous poser des questions qui n'avaient jamais jusqu'ici effleuré nos esprits d'adultes.*

Nous nous sommes très vite aperçus que des enfants rapides répondaient dans un délai très court et arrivaient à s'envoyer lettres et réponses en bien plus grand nombre et en bien moins de temps que nous ne l'avions prévu. Certains écrivaient même sans attendre la réponse de leur correspondant. D'autres continuaient à écrire selon leur rythme beaucoup plus tranquille. Enfin, restaient toujours les récalcitrants, car il en existait !, qu'il

⁶⁸ « Le mouvement Freinet, de l'autogestion à la démocratie participative », intervention de Jean Le Gal au congrès de Paris (août 2007)

⁶⁹ J'ai aussi montré dans « *L'école de la simplicité* » (TheBookEdition.com), pages 91 à 95, que l'autogestion envisagée dans sa face politique aboutissait aussi à faire autogérer par les enfants surtout la demande institutionnelle.

fallait toujours presser pour qu'ils arrivent à terminer leur lettre en temps prévu. »⁷⁰

En 1972, Marcel JARRY lance « Les circuits de correspondance naturelle ». Le principe était simple. Des circuits d'une quarantaine de classes de tous niveaux étaient constitués. Lorsqu'un enfant ou une classe voulait communiquer quelque chose, une quarantaine de feuilles étaient imprimées ; le paquet était envoyé à une classe coordinatrice qui agrafait les feuilles reçues des autres classes en une « gerbe » qu'elle envoyait à toutes les classes du circuit. A partir de cette gerbe, chacun pouvait s'il le voulait réagir, interpeler... soit directement les auteurs, soit par l'intermédiaire de la gerbe.

Fort de l'expérience que je vivais dans le Beaujolais, j'adhérais immédiatement à l'idée et acceptais de devenir coordinateur d'un des circuits (il y en eut 6 ou 7).

Je n'avais peut-être pas bien compris que cette expérience débutait avec une certaine prudence et que pour beaucoup de camarades elle s'inscrivait quand même dans la suite d'une correspondance quelque peu contrôlée. Innocemment j'envoyais à toutes les classes et enseignants du circuit une circulaire de lancement dans laquelle était écrit en gros : « *Personne n'est obligé d'écrire. - On écrit si on veut. - On écrit si on en a envie. - On écrit à qui on veut. - On écrit ce qu'on veut. - On écrit comme on veut.* » Sans m'en rendre compte, je provoquai ainsi une certaine perturbation chez les enseignants qui ne s'étaient pas engagés pour libérer ainsi brutalement tous leurs garde-fous et qui avaient du mal à accepter de lever certaines obligations comme celle de répondre. « Ecrire quand on veut » risquait de

⁷⁰ In « Les amis de Freinet – Pratiques dans nos classes », témoignages, www.amisdefreinet.org/.

jeter quelque trouble dans des organisations où des temps précis étaient alloués pour telle ou telle activité. Je reçus beaucoup de courrier. Mais c'était trop tard ! L'affaire était lancée ainsi !

En principe la gerbe devait être publiée mensuellement. Mais je m'étais bien rendu compte dans notre réseau du Beaujolais que les réactions et la dynamique des échanges dépendaient de l'écart entre le moment où un enfant s'exprime et le moment où d'autres l'ayant lu réagissent. Cet écart étant alors généralement de plus d'un mois. Je décidais donc de publier la gerbe de notre circuit toutes les semaines, même si elle n'avait qu'une seule page.

Je recevais aussi personnellement beaucoup de courrier. Je me rendais bien compte que les collègues ne m'écrivaient que parce que j'occupais la fonction de coordinateur. Je décidais donc que ces courriers s'adressaient à tout le groupe et je publiais leurs lettres toutes les semaines parallèlement dans une gerbe d'adultes. Passé le moment de surprise beaucoup se mirent alors à écrire de véritables « textes libres » à propos de ce qu'ils vivaient ainsi dans leurs classes. *« Ah ! Cette correspondance adulte, quelles richesses ! s'exclame aujourd'hui, avec le recul du temps, Laurent Despaux. Quelles ouvertures où le scolaire côtoyait le personnel, où la pédagogie côtoyait cet affectif que l'on voulait moteur des échanges »*⁷¹.

Il se créa d'emblée une dynamique étonnante. Certaines classes voyaient leurs murs se couvrir de grandes lettres collectives colorées, décorées, dégoulinantes d'affectif. Chaque classe réagissant à sa façon et suivant sa propre culture et ses propres pratiques, c'était chaque

⁷¹ Alex LAFOSSE, in *"ICEM Manutec"*, n° 20.

fois une surprise qui ouvrait des pistes. J'ai raconté dans un chapitre précédent comment une classe suisse nous avait engagés dans des échanges sonores improvisés à partir d'une création musicale et rythmique. Et il n'y avait pas que le domaine de l'écrit ou celui de la géographie qui était touché. Les mathématiques, l'expérimentation scientifique, la philosophie, tout ce qui faisait partie de la vie créative des classes se trouvait à naviguer d'un endroit à l'autre. Il fallait punaiser sur les vieilles cartes géographiques où se trouvaient chacune de ces écoles que l'on connaissait par tout ce qu'elles publiaient, envoyaient.

Bien sûr ce n'était pas tout le monde qui échangeait avec tout le monde. Dans cette correspondance tous azimuts, des petits groupes se créaient naturellement, parce que des intérêts communs et une affinité c'étaient découverts peu à peu. Les classes les plus actives étaient celles dont l'organisation était la plus souple, celles qui pouvaient s'adapter aux perturbations que constituaient tous ces imprévus continus. C'étaient surtout des classes multi-âge. Certaines classes restaient plus silencieuses, mais elles pouvaient le rester sans que cela gêne le flux général, sans que cela ne gêne ou ne déçoive l'enthousiasme qui s'était emparé des enfants... et des autres maîtres ou maîtresses. *« J'ai connu, se souvient Laurent Despaux, une petite fille de CM qui se levait à sept heures du matin pour écrire à ses trois correspondantes. Un autre n'en avait aucun mais préparait toutes les lettres collectives. »*⁷²

Dans ma classe, c'était tous les jours que le facteur apportait des lettres, des colis. Il me faut faire une parenthèse sur le coût qu'aurait dû avoir une telle

⁷² Op.cit.

utilisation intense du courrier. Jusqu'en 1990, les administrations disposaient de la franchise postale. Les inspecteurs de l'éducation nationale pouvaient envoyer des circulaires aux écoles sans affranchir leurs lettres. Les administrations, mais pas les administrés ! Nous avons découvert un vieux décret qui s'intitulait « correspondance entre fonctionnaires publics ». Il n'était seulement question que des échanges ascendants entre fonctionnaires d'une administration qui écrivaient à leur administration ! Mais nous avons tous fabriqué des tampons « franchise postale, correspondance entre fonctionnaires, décret n°... ». Si le receveur des postes se penchait un peu plus sur le décret, nous modifions le libellé de l'adresse « A Monsieur l'Inspecteur de l'Education Nationale, en déplacement à l'école de... » ! Comme nous étions la classe coordinatrice qui recevait tous les paquets de 40 feuilles imprimées à agraffer et que nous envoyions toutes les semaines les quarante enveloppes des gerbes, en plus de notre propre courrier, le facteur était obligé d'avoir une caisse spéciale pour nous. Un jour il nous apporta une vingtaine de lettres et colis... taxés ! Mon père étant postier, je savais que toute lettre refusée devait être retournée au destinataire et faire l'objet d'une notification. Ce qui m'a permis de négocier la clémence du receveur qui, reconnaissant l'intérêt pédagogique pour les enfants, accepta de fermer les yeux... à condition que je ne l'ébruite pas !

On devine l'intense activité générée par ce circuit d'échanges libéré des contraintes habituelles. La charge affective était aussi très forte et débordait sur les enseignants. A la fin de la première année, la quasi totalité des quarante maîtres et maîtresses de ce circuit se retrouvait dès le premier soir au congrès Freinet de Bordeaux (1974), avec leurs enfants et conjoints ou

conjointes pour beaucoup, dans une fête qui fit beaucoup de bruit au sein des congressistes quelque peu interloqués par l'ambiance de la salle retenue et les embrassades. « *Enfin je peux mettre un visage derrière tous ces noms !* »

Cette année avait été une véritable aventure, aussi bien pédagogique qu'affective, que personne n'avait pu prévoir. Mais c'est peut-être cette intensité hors normes qui effraya, y compris certains de celles et ceux qui l'avaient vécue. « *Nous n'avons plus le temps de faire faire les fiches autocorrectives, les leçons de grammaire...* ». « *J'ai vécu avec les enfants une année inoubliable, mais j'abandonne, j'ai peur, je veux finir ma carrière plus tranquille* » m'écrivait Nicole ELLERT, institutrice à Chinon. Toutes les structures habituelles plus classiques et sécuritaires pour les enseignants éclataient, ce qui explique aussi que les classes uniques ou multi-âges beaucoup plus auto-organisatrices étaient les plus à l'aise. Il fallait déjà avoir constaté et acquis que les apprentissages conçus comme construction des langages se construisaient tous dans l'interaction permanente et dans toutes les activités provoquées naturellement par l'entrée de la vie... par toutes les portes. Il fallait admettre que ce qui était habituellement dirigé et contrôlé par le maître (leçons, fichiers, exercices...) n'était pas le plus important ni forcément le plus efficient. Si « la méthode naturelle » dans les différents domaines des apprentissages faisait déjà l'objet des recherches du mouvement Freinet, là c'était la classe dans sa globalité et la totalité de ses activités qui devenait brutalement naturelle. C'est pour ma part dans ce circuit et tous les enseignements que j'avais pu en tirer qu'a commencé à se concrétiser l'idée d'une école du 3^{ème} type.

L'année suivante beaucoup des participants désirèrent s'y retrouver alors que le principe des circuits était le brassage et le renouvellement chaque année. Il n'y avait plus l'effet de surprise et cette année les échanges s'effectuèrent surtout entre les quelques classes multi-âges dont les enfants poursuivaient plus tranquillement ce qu'ils avaient entrepris l'année précédente.

Et puis les circuits périclitèrent. Peu de circuits avaient vécu intensément l'aventure du nôtre. Les enseignants conservaient souvent leur correspondance classique avec une classe, les circuits n'étant alors qu'un à côté. La charge de l'école coordinatrice telle je l'avais innocemment conçue était aussi énorme. Aussi bien pour les enfants qui revenaient à l'école chaque jeudi pour trier, agraffer, expédier la gerbe, que pour le maître qui passait des nuits à taper, limographier, agraffer lui aussi les lettres et textes pour la gerbe adulte.

Les circuits de correspondance naturelle aurait dû être porteurs d'une nouvelle évolution de la pédagogie Freinet. Le mouvement Freinet lui-même ne s'y est jamais vraiment intéressé. *« Le manque d'intérêt de certains au chantier ne rejoint-il pas le problème plus général du manque d'intérêt tout court ! Du désengagement partout. N'a-t-on pas cru que la correspondance naturelle allait tout révolutionner ? ... Et puis ... C'est sûr qu'il faut agir pour être entendu mais il me semble qu'on éveille de moins en moins d'échos... »* écrivait Josette COQUIN dans un cahier de roulement du chantier de correspondance naturelle. Il est vrai que si Marcel JARRY percevait bien l'ouverture pédagogique que cette forme de correspondance induisait, il n'imaginait pas à quel point cela supposait aussi une

transformation radicale des représentations que chacun, dont lui-même, pouvait avoir de l'acte éducatif.

Mais pour moi, l'aventure ne s'est pas arrêtée là !

**De la correspondance classe à classe aux
échanges tous azimuts**

Les réseaux télématiques

Je quittais en 1975 le Beaujolais pour commencer une nouvelle aventure dans la Vienne, dans la classe unique de MOUSSAC.

Je reprenais alors l'idée d'échanges imprévus que j'avais pratiquée pendant quinze ans, mais en tenant compte des enseignements que j'en avais tirés, en particulier dans le circuit de correspondance naturelle. Parmi ces enseignements, je savais que cela allait bouleverser les structures des classes qui y participeraient et qu'il fallait, d'une part que les enseignants s'y attendent, d'autre part que les transformations qui s'en suivraient puissent se faire progressivement. Je cherchai à repérer lors de la première conférence pédagogique un collègue qui me paraisse suffisamment ouvert, c'est-à-dire différent. Ce fut un instituteur d'une classe unique à une quinzaine de kilomètres de la mienne à Asnière sur Blourde, Francis TARDIF. Ce n'était pas un enseignant Freinet mais il en avait entendu parler, c'était un dessinateur humoristique et un passionné de sciences et de grande musique. Nous convînmes de nous envoyer nos journaux scolaires tous les 15 jours en nous donnant un seul engagement : inciter vraiment les enfants à le lire en leur donnant le temps, puis de laisser se développer ce que cette lecture aura éventuellement provoqué quel que soit alors le projet. J'avais ajouté un autre principe : si nous

avons ou si nous rencontrons l'un et l'autre un collègue qui nous semblerait susceptible de rentrer dans ces échanges en acceptant l'idée que cela allait peut-être bouleverser quelque peu son organisation, nous l'inviterions à se joindre à nous avec sa classe.

Et c'est comme cela que débuta ce qui devint un réseau englobant plus de 300 classes et qui perdure encore.

A la fin de la première année une douzaine de classes uniques et de classes multi-âge de la Vienne échangeaient par l'intermédiaire de leurs journaux scolaires bimensuels. La relative proximité permettait, comme auparavant dans le Beaujolais, la variété de multiples rencontres avec la complicité des parents et de leurs véhicules. Une classe allait passer la journée ou travailler un exposé commun dans une autre classe du réseau, trois ou quatre classes se retrouvaient pour faire de la musique chez l'une d'entre elles qui disposait d'instruments fabriqués, pour d'autres c'était le prolongement des connaissances entreprises par l'intermédiaire des courriers dans des journées communes au bord de la Vienne ou de la Gartempe... Pour celles qui étaient peu éloignées c'était même les visites à bicyclettes. Frédéric GAUTREAU avec sa classe unique de La PUYE partait chaque année huit jours à pied avec ses élèves faire le tour d'une partie des classes du réseau. A Moussac nous leur préparions les tentes au bord de la Vienne auxquelles nous rajoutions les nôtres, préparions les provisions du repas, le bois mort, et nous passions la soirée ensemble autour d'un feu de camp et sous les étoiles.

Bien sûr, nous les enseignants avons moult occasions de nous rencontrer et de discuter au cours d'apéros avec saucisson et fromages. Le pastis ou le verre d'orangeade et le casse-croûte ont des qualités

pédagogiques auxquelles on ne songe pas toujours, mais ils ont été pour beaucoup dans cette aventure !

Dès l'année suivante le réseau s'étendait hors du département, en particulier avec quelques anciens du circuit de correspondance naturelle comme Henriette Gruel de Parnans dans la Drôme. Un enseignant Freinet de La Réunion, Christian Courtois, en vacance dans sa famille à Moussac, entendit les enfants parler de tout cela. Il vint me voir et de retour à la Réunion instigua un réseau du même type sur son île et les deux réseaux échangèrent. Nous assistâmes ainsi presque en direct à l'éruption du piton de la Fournaise en 1986 (le temps de la distribution du courrier !), puis au passage de l'ouragan Clotilda en 1987 quand peu de temps auparavant nous avions subi la fameuse tempête qui avait été beaucoup de sapins chez nous. Vous imaginez alors les échanges qui avaient lieu entre les uns et les autres et dont tout le monde profitait puisqu'une partie était reprise par les journaux scolaires des uns et des autres.

Un peu plus tard, avec l'aide d'une amie agent de développement local, nous réussîmes même à obtenir les subventions nécessaires pour organiser un service régulier et gratuit de cars pour aller à Poitiers en utilisant les cars de ramassages scolaires inutilisés dans la journée. L'idée était simple : nos petits ruraux ignoraient encore beaucoup ce qu'était la vie urbaine, et puis en ville il y avait souvent des manifestations intéressantes. Il suffisait que l'on sache que tous les mois, à un jour précis, on pouvait prendre le car qui passait devant l'école. La bande d'enseignants du réseau adhéra immédiatement au projet qui du coup intéressa d'autres écoles traditionnelles. Il nous arrivait même de nous retrouver à Poitiers sans forcément savoir ce que nous

allions y faire tellement les enfants savaient se servir de l'imprévu et de leur curiosité. Les projets se déterminaient soit à l'avance, soit directement dans le car transformé en réunion coopérative de trois ou quatre classes. En partant le nez au vent, nous nous trouvâmes par exemple à regarder sans l'avoir demandé à l'avance un film dans la cabine de projection d'une salle de cinéma ou à visiter les greniers de l'hôtel de ville et leur bric à brac où aucun visiteur n'avait jamais été autorisé à entrer. J'ai toujours remarqué que beaucoup de personnes, beaucoup de professionnels interpellés par une bande d'enfants curieux se transformaient en remarquables pédagogues et osaient faire ce qu'ils n'auraient jamais fait avec des visites organisées et prévues.

Progressivement mais rapidement nous arrivâmes à la même intensité que dans le premier circuit de correspondance naturelle. Si toutes les classes complexifiaient de plus en plus leurs organisations, il arriva un moment où le volume des échanges devint matériellement difficile à gérer. Même les toutes nouvelles photocopieuses des mairies ou d'entreprises amies ne suffisaient plus à la publication de toutes les informations que chacun voulait diffuser.

C'est alors que nous avons eu la chance de nous trouver dans le département de la Vienne en pointe dans l'introduction des technologies modernes avec son Futuroscope.

Le contexte de ces années 1980 dans l'explosion des technologies nouvelles était bien particulier. Déjà dans les années 50, l'émergence de la cybernétique avait laissé entrevoir, surtout aux États-Unis, l'espoir d'une société nouvelle, d'un usage de l'informatique pour contribuer au pilotage rationnel des sociétés et à la mise

en service d'une politique négatrice des passions des hommes et libératrice du temps de travail⁷³. Dans les années 1970-1980, avec les technologies nouvelles de communication de nouveaux espoirs ou de nouveaux rêves naissent. Ce qui s'est appelé en France la télématique qui associait télécommunications et informatique, induisit des attentes notamment communautaires et régionalistes en vue du renforcement d'une participation citoyenne à la politique. Le réseau Aspasia se proposait de développer la démocratie locale en utilisant des outils technologiques appropriés, informatique, télématique, etc. On entrevoyait et on en espérait les conséquences sur la vie citoyenne. Numériser les villes ! Ce que certaines villes pionnières ont réalisé un peu plus tard en lui donnant un caractère résolument populaire et social comme à Parthenay.

Et en France on lança en 1980 à Saint Malo le projet minitel. Avec du recul cela pourrait paraître un peu fou puisqu'il s'agissait de mettre gratuitement à disposition de tous les citoyens un outil informatique. Il s'agissait surtout de remplacer l'annuaire en papier par un annuaire électronique, mais ce petit appareil avait aussi d'autres possibilités... dont certains se sont emparés. Et en 1983, la distribution du minitel s'est généralisée à toute la France.

C'est dans cette effervescence visionnaire qui s'emparait même d'une petite frange des élus que le département de la Vienne sous l'impulsion de René MONORY lança le premier plan informatique pour les écoles en 1983. Le Conseil général subventionnait à moitié l'équipement des écoles en ordinateurs TO7 avec une imprimante (à

⁷³ La mise en garde de Norbert WIENER disant que cybernétique et technologies pouvaient aussi, à l'inverse, contribuer à renforcer l'asservissement des hommes s'est malheureusement avérée exacte.

aiguilles !) un magnétoscope et un téléviseur, avec une contrainte : le matériel devait être aussi à la disposition de la population. Ce détail n'était pas rien. Pour la première fois et officiellement, l'école était admise comme un espace éducatif permanent ouvert à la population. Cela ne gênait en rien les classes uniques comme Moussac où l'école était depuis longtemps ouverte en permanence aux parents et au village et où cette présence pendant ou hors du temps scolaire ne gênait en rien l'activité de la fourmilière. Cela posait problème aux autres qui devaient instaurer une salle informatique indépendante et bien protégée dans laquelle il fallait que chaque classe s'y rende ensemble. L'utilisation de l'informatique et de ses applications ne pouvant alors qu'être une activité commune à part.

Un autre détail : alors que le minitel n'était pas encore distribué dans la Vienne, un petit logiciel permettait d'émuler les TO7 en minitel.

Il nous suffisait de convaincre nos municipalités avec enthousiasme et diplomatie. Les écoles du réseau furent les premières à être équipées. Comme toutes étaient des classes uniques ou multi-âge, les enfants disposaient de quatre ordinateurs dans la classe... et d'une prise téléphonique qui était aussi dans le contrat !

Mais nous ignorions tous ce qu'était la télématique et ce qu'on pouvait en faire. Heureusement, il y avait ailleurs quelques enseignants passionnés par les technologies de la communication. Nous étions un peu connus dans la sphère de l'éducation de par notre réseau. Un jour de 1983 je fus contacté par Alain CAUPENE détaché à l'OCCE de la Haute-Vienne. Il cherchait désespérément des écoles qui seraient intéressées par une expérience de télécommunication. Nous prîmes rendez-vous téléphonique. « *Mettez-vous devant votre ordinateur tel*

jour à telle heure, allumez-le et attendez que je vous appelle. ». Un matin donc le téléphone sonne.

- *Appuyez sur telle touche, que voyez-vous sur votre écran ?*

- *Bien ! Appuyez maintenant sur cette autre touche... Attention, je ne vais plus vous parler, faites ce qui va s'écrire sur l'écran.* ». Et nous vîmes, éberlués, s'écrire une phrase :

- *Bravo ! Vous avez réussi ! Ecrivez-moi quelque chose avec votre clavier.* Et la conversation sans paroles se poursuivit :

- ...

- *Attention, une autre école de Paris lit aussi ce que vous écrivez. Regardez bien, les phrases que vous allez lire, maintenant c'est elle qui les écrit... à 300 km de chez vous !*

- *Bonjour, nous sommes devant notre ordinateur à Paris. Nous sommes un CM2, nous sommes 29 dans la classe. Et vous ?*

-...

Nous venions de faire sans le savoir un chat. Je ne vous dis pas l'émerveillement et des enfants, et du maître, devant notre écran, c'était comme si nous étions dans une fusée en route sur la lune !

Mais nous n'avions encore peu l'idée des possibilités qui s'ouvraient à nous. Un autre enseignant du mouvement Freinet qui me connaissait bien, Alex LAFOSSE, passionné lui aussi par les technologies et remarquable entremetteur, m'indiqua que Georges CHAPPAZ de l'université d'Aix en Provence avait mis au point un

serveur vidéotex⁷⁴ et qu'il mettait une « boîte aux lettres électronique » à la disposition du mouvement Freinet pour expérimentation, mais que personne ne s'en servait. Nous découvrîmes ainsi que l'on pouvait envoyer des messages. Mais à qui ?

Dans ce serveur il y avait une partie où l'on pouvait déposer des textes à conserver. Je communiquais immédiatement l'adresse de cette boîte aux lettres aux amis du réseau, et nous commençâmes la première correspondance électronique différée, à plusieurs, en écrivant successivement sur la même page. Chaque jour nous écrivions un message et nous tracions un trait. Le lendemain nous consultions la même page et voyions si une autre classe avait répondu ou écrit autre chose. Et peu à peu la page s'allongeait dans une succession de phrases, séparées par un trait, retraçant le fil des conversations. Peut-être cela a été la première correspondance électronique différée entre enfants.

Ce n'était cependant pas très pratique. Beaucoup de villes, de départements se dotaient de serveurs⁷⁵ sur lesquels existaient des messageries. Le Conseil général de la Vienne avait évidemment le sien. J'allais voir le chef de cabinet de René MONNERY, Frédéric PICHON, qui immédiatement saisit l'intérêt de notre réseau et mit non seulement son serveur à la disposition gratuite de nos classes mais aussi les deux personnes chargées de son fonctionnement⁷⁶. Et commença une nouvelle

⁷⁴ Si le minitel permettait la consultation de l'annuaire électronique, il pouvait aussi être relié par les fils téléphoniques à des serveurs, gros ordinateurs qui développaient des applications variées, entre autres les messageries ou la réalisation de pages ou journaux télématiques consultables lorsque l'on avait accès à ces serveurs.

⁷⁵ Id°

⁷⁶ La collaboration directe entre le Conseil Général de la Vienne et le réseau qui s'appelle aujourd'hui Vienne-Gartempe n'a jamais cessé. Politiquement,

aventure. Dans les premiers tâtonnements, ces deux personnes passaient beaucoup de temps avec les enfants par l'intermédiaire de la messagerie :

- Nous voudrions inscrire la température tous les matins dans le même tableau pour voir les différences entre les villages tout de suite après.

- Nous avons préparé un tableau, voilà ce qu'il faut faire, dites-nous si cela marche.

- Oui mais est-ce que cela ne pourrait pas faire automatiquement un graphique ?

- Nous allons essayer !...

- Nous voudrions faire une autre liste de diffusion, pouvez-vous nous la faire ?

- Nous nous en occupons mais nous allons voir comment vous pourriez la faire vous-mêmes...

- Nous avons bien aimé votre magazine télématique mais nous vous conseillons de ne pas trop mélanger les couleurs des caractères...

Notre inspecteur pas plus que l'inspecteur d'académie n'étaient au courant, d'ailleurs cela ne les intéressait pas.

L'utilisation de la messagerie et de sa liste de diffusion soulagea la circulation de l'information dans le réseau. L'écran minitel avait a contrario un avantage : sa piètre lisibilité imposait l'écrit court. La messagerie constituait alors le premier niveau d'une communication plus complexe. Si un message appelait une réponse ou

j'avais suggéré l'idée de faire en milieu rural une sorte de pendant au Futuroscope. Non seulement le matériel informatique était régulièrement renouvelé au fur et à mesure des progrès des ordinateurs, mais d'autres matériels étaient ajoutés soit à notre demande, soit même pour les tester. Caméscope et banc de montage numériques, écrans géants, etc.

interpelait, la réaction pouvait être un autre message court adressé à liste ou directement à la classe, mais elle se prolongeait souvent soit par des lettres, soit par un texte dans un des journaux, soit par la réalisation d'un album, d'une cassette audio... « *Nous allons faire une interview enregistré pour vous répondre, qui veut qu'on la leur envoie aussi ?* » Nous avons inventé le pluri-média !

Ces serveurs de collectivités territoriales avaient surtout leurs pages télématiques qui permettaient de diffuser des informations administratives, les événements, les manifestations... Nous y eûmes évidemment notre propre magazine ou journal télématique qui occupait d'ailleurs beaucoup plus nos deux interlocutrices privilégiées que le magazine officiel. En cette période de nouveautés, des adultes curieux aimaient consulter les pages qui apparaissaient sur le minitel et étaient beaucoup moins nombreuses que les sites aujourd'hui. Ils interpellaient fréquemment les enfants « *Bravo pour votre magazine. J'ai vu que démontez une vieille mobylette pour la faire marcher. Si vous voulez j'en ai une que je peux vous donner. Il suffit que votre maître vienne la chercher, j'habite à...* ». Il est devenu beaucoup plus rare aujourd'hui que les sites des écoles, qui eux sont devenus nombreux, provoquent des réactions.

En 1985 le « plan informatique pour tous » appelé aussi « plan Fabius » nous dotait d'un excelvision supplémentaire. Ce petit ordinateur, que seules les classes uniques avaient reçu, avait la particularité de permettre d'écrire des messages hors connexion (ce qui réduisait notablement la durée et les coûts des communications) et de pouvoir se mettre en communication directe avec un autre ordinateur du

même type pour travailler simultanément sur la même page. Nous explorâmes vite cette nouvelle piste. Par exemple pendant un an, avec la classe unique de Luchapt (86) nous nous retrouvions toutes les semaines pour faire un cadavre exquis. Tous les enfants étaient devant l'écran, et nous écrivions le début d'une histoire que nous interrompions à la fin de la ligne. Les autres enfants voyaient les mots s'écrire sur leur écran, à chaque mot commençaient à anticiper sur l'histoire possible... et devaient inventer dans la foulée la suite... qu'ils interrompaient à leur tour à la fin de leur ligne et passaient à nouveau le relais. L'imagination collective, l'attention continue nécessaire, les éclats de rire étaient tels qu'au bout d'une vingtaine minutes nous étions épuisés... mais attendions avec impatience la séance suivante où nous inventions d'autres variantes (chaque classe choisissait un personnage inconnu de l'autre et engageait un dialogue, un thème était choisi, etc.). Il en ressortait des histoires pour le moins fantastiques et délirantes que nous corrigions et peaufinions après coup chacun de notre côté et que nous publions sur le journal.

On comprend que l'introduction des technologies nouvelles de communication n'ait pas été un problème pour les enfants de ce réseau comme pour les enseignants. Nous vivions déjà intensément depuis près de 10 ans de la communication, depuis près de 30 ans pour moi. Nous étions déjà dans une nouvelle culture, dans une autre approche de l'école et des apprentissages. Les TNC sont simplement arrivées à point nommé et si l'imprimerie a dû attendre plusieurs siècles pour que Freinet s'en empare dans l'école, pour les TNC cela s'est fait pratiquement au moment de leur invention. Il arrivait même que l'on s'étonnât que des

enfants utilisent des messageries qui n'étaient connues que par les messageries roses !

Parallèlement un petit groupe d'enseignants Freinet avaient obtenu de s'installer sur le serveur du CNRS de L'Isle d'Abeau, un peu plus performant que celui de la Vienne. J'y inscrivais ma classe de Moussac puis les autres classes du réseau de la Vienne s'y inscrivent aussi, apportant dans ce nouveau réseau leurs pratiques de déjà chevronnés de la communication tous azimuts. De ce fait, nous élargissions notre horizon télématique hors des frontières du département. Nous abandonnâmes peu à peu le serveur du Conseil Général Les PC qui avaient remplacé les TO7 permettant de travailler hors connexion, d'archiver et de retrouver les messages.

De son côté, la ville de Châtelleraut créait un serveur dédié aux écoles de la ville et en confiait la charge et le fonctionnement à Bernard MONTHUBERT, un des pionniers de l'informatique dans le mouvement Freinet. Tout le monde se retrouvait régulièrement à L'INRP (Institut national de recherche pédagogique) qui avait créé un département des technologies à l'école sous la direction de Patrick GUIHOT. Nous décidâmes de nous retrouver sur un seul serveur, celui de MONTHUBERT où nous avons l'avantage d'avoir un enseignant de notre bord mis à disposition de la ville et de son serveur éducatif. ACTI devint le nom du réseau télématique Freinet. C'est un réseau de plus de trois cent classes qui se constitua peu à peu à partir de 1986.

Cela n'a touché qu'une petite frange du mouvement Freinet et, dans le réseau lui-même, les classes dont l'auto-organisation permettait d'absorber, de gérer et d'utiliser le flux des imprévus quotidiens étaient les fers de lance de la dynamique de la communication. Il n'est

pas étonnant que l'on y trouvât une majorité de classes uniques ou multi-âge dans les plus actives. La communication portée à ce point d'intensité faisait éclater les structures traditionnelles comme elle l'avait fait dans les circuits de correspondance naturelle. La pédagogie Freinet prenait une autre dimension qui pouvait troubler et faire peur.

Alex LAFOSSE, prof de technologie et freinetiste, a été l'habile aiguillon et l'inlassable collecteur d'informations de ces années⁷⁷. En 1988, il obtint que deux ou trois classes aillent présenter pendant trois jours ce qu'elles faisaient de la télématique au salon média-jeunesse de Niort. Moussac en faisait bien sûr partie. Nous fîmes sensation. Pendant trois jours les enfants continuèrent à être reliés aux autres classes du réseau, dans leur stand et en public. Nous faisons classe... ailleurs. Les visiteurs voyaient en direct ce qui se passait. Une consultante en communication au service d'Alcatel, médusée, vint voir Alex et lui dit « *Et si c'était des fax, qu'est-ce que les enfants pourraient en faire ?* ». Il faut dire que la télécopie avait à l'époque quelque mal à s'implanter en France dans les entreprises ou administrations, et les fax coûtaient cher. Redoutable négociateur, LAFOSSE obtint de la société Alcatel le prêt de soixante fax coûtant 6 000 F chacun à répartir dans les classes volontaires du réseau. En contrepartie, nous nous engageons à présenter au salon média-jeunesse suivant ce que nous faisons des fax⁷⁸.

Comme pour la télématique, les fax sont arrivés à point nommé dans ma classe de Moussac et se sont inscrits

⁷⁷ Alex LAFOSSE composait, écrivait, éditait, photocopiait, expédiait de sa salle à manger un bulletin où il collationnait témoignages, expériences, nouveautés technologiques, idées...

⁷⁸ La société Alcatel n'a d'ailleurs jamais récupéré ces appareils.

naturellement dans quelques autres classes du réseau. Dans les différents niveaux de communication, il correspondait à un besoin spécifique. Le premier niveau était celui de la télématique qui diffusait une information dans un écrit court à 300 écoles. Le second niveau était celui créé par les échanges des journaux scolaires hebdomadaires dans un groupe plus restreint qui s'était créé par les échanges déclenchés dans la liste de diffusion et les affinités qui s'étaient découvertes. Le fax, c'était le 3^{ème} niveau. Un journal quotidien d'une page pouvait être faxé à deux ou trois écoles encore mieux connues que les autres. Des relations pouvaient s'effectuer dans l'immédiateté. « *Nous avons fait une recherche de math sur les dents qui tombent. Pouvez-vous la regarder et nous dire ce que vous en pensez ?* » et la réponse revenait dans l'heure permettant son rebondissement et son prolongement par l'échange d'autres fax. Par son intermédiaire, nous pouvions travailler avec d'autres classes comme si nous étions ensemble dans le même local. D'emblée, cet outil est devenu d'usage banal et quotidien. Il me permit même d'accélérer les représentations du sens de l'écrit quand les plus petits envoyaient un écrit sur une feuille qu'ils voyaient comme transportée par magie par le fil du téléphone nous reliant et qu'ils voyaient ressortir quelques minutes plus tard une feuille avec la réponse. Ils avaient pu imaginer les autres, comme eux, déchiffrant leur écrit, écrivant la réponse qu'ils pouvaient lire sans avoir oublié ce qu'ils avaient demandé. Raccourcir le temps entre l'expression, l'émission, la réception et le retour.

Si bien que l'année suivante, 1989, nous nous retrouvâmes à Niort avec dans un stand des enfants et des fax qui, en temps réel, continuait de vivre ce qu'ils vivaient dans leurs classes. Un fax arriva même de

Chine ! Nous vîmes des chefs d'entreprises, croyant à une opération de publicité qui transformait les enfants en agents commerciaux, qui leur demandaient « *comment ça marche ? Où peut-on en acheter ?* »

De 1988 à 1995, nous nous sommes souvent retrouvés avec ma classe et quelques autres classes invités dans des salons ou événements concernant les technologies nouvelles, ce qu'adoraient les enfants. Et les visiteurs affluaient à Moussac pour voir ce que des enfants et leur maître pouvait bien faire avec ces engins et ces écrans. Ce qui au passage permettait de créer de nouvelles relations.

Jusqu'en 1995, Alex LAFOSSE organisa plusieurs universités d'été sur la communication à l'école en collaboration avec trois grands quotidiens régionaux, Sud-Ouest, Ouest-France et le Télégramme de Brest. Nous nous retrouvions cette fois, nous les enseignants du réseau, avec des universitaires et des journalistes. Nous nous rendions compte que tout ce que nous avons développé dépassait l'entendement et aussi provoquait un certain scepticisme qui est resté longtemps dans le mouvement Freinet lui-même. En visitant une exposition que j'avais faite à La Rochelle, Jean-Claude SPIRLET, directeur à Sud-Ouest du département éducation, m'avouait « *Vous êtes en avance de 100 ans dans la conception de la communication et des médias !* »

En 1994, Châtellerauld arrêta son serveur : sur les quelques trois-cent classe qui l'occupaient, il y en avait une seule de Châtellerauld, celle de Jeanne MONHUBERT ! Tout le monde émigra alors sur le serveur du rectorat de Nice, EDUCAZUR.

Nous étions quelques-uns à ressentir la fragilité de dépendre d'une collectivité ou d'une administration qui voulait bien nous héberger. D'autre part nous ne

pouvions plus aménager les fonctions du serveur pour les adapter aux besoins de notre communication bien particulière comme cela avait été possible avec le serveur de la Vienne avec deux personnes à notre disposition puis celui de Châtelleraut avec Bernard MONTHUBERT. On imagine mal le travail, l'ingéniosité et le temps passé pour aménager les listes de diffusion, rentrer manuellement les pages de magazine envoyées, répondre aux demandes « *On voudrait que l'on puisse nous répondre directement de notre page télématique. Est-ce que vous pouvez le faire ? Nous n'arrivons pas à faire une liste de diffusion, comment faire ?...* »

A cette époque nous étions quelques-uns engagés dans la lutte pour empêcher l'éradication des classes uniques. Dans cette lutte nous utilisions beaucoup le minitel et une liste de diffusion qui permettait de nous relier dans tout l'hexagone, de réagir rapidement, d'informer, de concocter des actions. Les enseignants des classes uniques se mirent aussi à échanger sur leurs pratiques, quelles qu'étaient leurs pédagogies, et de découvrir qu'ils avaient beaucoup de points communs, que les classes uniques, loin d'être archaïques, pouvaient au contraire préfigurer l'école du XXIème siècle. Difficile d'être hébergé par un serveur de l'administration pour lutter tranquillement... contre l'administration ! Les CREPSC qui étaient nés dans cette lutte se mirent en tête d'avoir leur propre serveur... sans avoir le moindre sou ! Dans des péripéties hautes en couleur que je ne vous narrerai pas, Sylvette BRIVET et Marie-Chantal d'AFFROUX de leur Ardèche en pointe dans l'introduction des technologies, réussirent à obtenir une subvention du ministre... de l'industrie et du commerce⁷⁹ ! C'est ainsi que naquit le serveur

⁷⁹ Le système D et l'audace ont toujours caractérisé tous ces enseignants.

MARELLE. La première semaine de la rentrée 1993, il commença même à fonctionner, l'ordinateur étant installé dans la cuisine de l'ingénieur technicien... et permit à Michel FEELD de faire sur canal+ un reportage sur les réseaux d'écoles la même semaine !

MARELLE n'était dédié qu'à la communication entre classes et entre enseignants. Nous étions les maîtres de son fonctionnement, de son aménagement et c'était toujours des enseignants des CREPSC et du réseau qui assuraient l'assistance technique. Roger BEAUMONT était par exemple connu de tout le monde. La différence avec le réseau précédent, c'est qu'il n'était pas spécifique à la pédagogie Freinet. De nombreuses écoles rurales s'y inscrivaient autant pour rompre leur isolement que pour apparaître plus modernes. Toutes n'avaient pas de prises téléphoniques et nombreux étaient les instituteurs qui relevaient la messagerie la nuit chez eux, imprimaient les messages, les apportaient en classe le matin, et le soir suivant rentraient dans leur minitel ou leur ordinateur les messages rédigés par les enfants. Cette ouverture du réseau eut beaucoup d'impact pour faire découvrir à des enseignants que l'école pouvait être autrement. Un instituteur, au départ très traditionnel, nous racontait avec quelque émotion dans une rencontre à Aubeterre : *« Je considérais que mon rôle dans l'école était d'organiser strictement le travail, que les enfants pour progresser devaient rester dans les cadres que je leur donnais et que tout dépendait de ce que moi je prévoyais très consciencieusement. Au fur et à mesure de tous ces messages, je m'apercevais qu'ailleurs les enfants*

Entre autres exemples, Christian LEGO et Pierrick DESCOTTES organisèrent pendant quelques années des stages Freinet en Russie sous l'égide du ministère... des affaires étrangères !

pouvaient être plus libres plus autonomes. Je m'étonnais des réactions, des idées, de ce que mes propres élèves étaient capables de faire d'eux-mêmes. Je découvrais les enfants. Aujourd'hui, je n'ai plus le même regard sur les enfants et je ne fais plus le même métier. »

Il y a eu des dizaines de milliers de messages échangés pendant cette vingtaine d'années, sans compter tous les autres échanges qu'ils avaient pu provoquer et qu'il est impossible de tracer. S'ils étaient archivés, ils constitueraient un formidable objet d'étude. Dès les débuts, je me rendais compte que nous vivions quelque chose d'exceptionnel sur lequel il faudrait se pencher un jour. En 1985, j'avais demandé à un collègue féru en informatique, Francis LABAT, de nous faire avec la vieille base de données Dbase une application qui permette de récupérer automatiquement tous les messages échangés. Nous avons eu ainsi en deux ans quelques centaines de messages que nous pouvions étudier avec les différents champs de la base et en tirer des enseignements. C'est avec ce matériau conservé que Christian DERRIEN⁸⁰ réalisa une remarquable et remarquable thèse à l'Université de Caen sur les réseaux Freinet⁸¹.

Et puis Internet se popularisa. Paradoxalement le transfert ne fut pas facile. D'abord, tout le monde n'avait pas un ordinateur dans sa classe. Ensuite, dans les débuts il y avait aussi un coût beaucoup plus important qu'aujourd'hui (tarification à la durée). Un bon nombre de fonctions, banales aujourd'hui comme la création de

⁸⁰ Christian DERRIEN après avoir été instituteur à Guilligomarc'h et participant très actif au réseau télématique est maintenant professeur à l'Université de Rennes 2.

⁸¹ Christian DERRIEN, « Le réseau télématique Freinet, dynamique communicationnelle de classes en innovation », Université de Caen UER de sciences de l'homme, 1995.

listes de diffusion, de sites, ne pouvaient pas encore s'effectuer d'un clic. Il fallait trouver à nouveau un serveur... et en payer le coût. Bernard MONTHUBERT obtint d'héberger gratuitement le mouvement Freinet sur le serveur de l'Université de Rennes. De mon côté, les CREPSC s'associèrent eux avec « Ecole et Nature » dont des membres avaient été sur MARELLE, association qui avaient des moyens. Mais en ces débuts, nous dépendions beaucoup de techniciens qui ne saisissaient pas forcément bien et nos besoins, et l'esprit dans lequel nous travaillions.

Il a fallu quelque temps pour que des hébergeurs associatifs soient à la disposition presque gratuite et que les différentes manœuvres puissent être effectuées par des personnes un peu plus « branchées » que les autres⁸². Actuellement le réseau Marelle avec ses sites perdure sur l'hébergeur OUVATON

Il y eut donc une rupture dans une continuité qui durait depuis vingt-cinq ans, voire depuis près d'un siècle si l'on considère que l'aventure de la communication avait débuté avec Freinet et Daniel. Et puis bon nombre des enseignants moteurs avaient changé de fonction ou étaient partis à la retraite. Je pense même qu'internet a été brutalement trop puissant. On peut facilement tout y faire mais on oublie tout aussi facilement que l'appropriation de la communication par les enfants (et même par les adultes) se construit dans un processus,

⁸² Il y a toujours eu, depuis le début des nouvelles technologies, des enseignants plus passionnés et plus compétents qui se mettaient à la disposition de tous. Nous avons cité les Pierre GUERIN, Raymond DUFOUR... à propos de l'image et du son, Bernard MONTHUBERT ou Roger BEAUMONT, Claude CROZET pour la télématique, on peut aujourd'hui citer Frédéric MATHY, Philippe RUELEN, Erwan REDON ou Claude BEAUNIS pour internet et il y en a bien d'autres. Ils ont toujours été ceux qui rendaient possible, et même tout possible.

dans une praxis, dans un tâtonnement autant individuel que collectif. Ce qui a été rompu, c'est aussi le tâtonnement collectif des enseignants, tout au moins d'une petite partie d'entre eux. Il est significatif que dans les listes de diffusion des professeurs, on ne parle plus de communication. Il est significatif aussi que dans les deux principales listes de diffusion des classes (ACTIcem pour le mouvement Freinet, Marelle pour les CREPSC), il y ait très peu d'échanges et que ces échanges provoquent très peu de réactions⁸³. Dans notre société, considérée unanimement comme une société de la communication, l'augmentation continue du déversement d'un flot d'informations est inversement proportionnel aux interactions qu'elles devraient provoquer. Le pouvoir de la vraie communication n'est jamais acquis et il ne dépend pas des outils technologiques qui la supportent et qui la transportent, ceux-ci ne peuvent que la faciliter... si elle existe préalablement.

A l'heure où j'écris ces lignes, il semblerait que la marche soit reprise. Des enseignants comme Philippe RUELEN se penchent à nouveau sur l'utilisation des listes de diffusion, sur l'invention de nouveaux outils proches de ceux qui apparaissent sans cesse sur le net. Je peux citer par exemple les « pagettes » qui permettent de publier sur les écrans ce qui était autrefois les journaux quotidiens faxés, avec cette fois la possibilité d'y réagir instantanément, ou encore « arbuste » avec son « mur » qui se rapproche en plus clair et plus simple des sites des réseaux sociaux. Mais ils doivent refaire, eux et leurs enfants, le chemin qui

⁸³ Depuis l'écriture de ce texte, l'intensité et la dynamique des échanges sont à nouveau très fortes dans le réseau d'enseignants travaillant autour des idées d'une école du 3^{ème} type.

nous avait amenés à vivre dans un autre monde, un autre paradigme. Je ne doute pas qu'ils y arrivent, et même au-delà.

Les voyages échanges

Dans les échanges interscolaires qui ont été et sont toujours un point fondamental de la pédagogie Freinet et d'une école du 3^{ème} type, il est évident que la connaissance mutuelle qui s'établissait dans les relations épistolaires devait aboutir à l'envie de se rencontrer physiquement et de vivre des moments communs, de les vivre dans l'environnement de la classe, du village des autres.

La première rencontre entre correspondants semble avoir eu lieu en juillet 1947, entre les classes de Roger DENJEAN (Seine-Maritime.) et Pierre GUERIN (Aube). Guérin avait vu pratiquer l'échange réciproque de groupes de jeunes en vacances, par Mlle JADOULLE, animatrice des CEMEA⁸⁴ de Belgique, et cela lui avait donné l'envie de faire la même chose dans le cadre scolaire avec son correspondant. Il profite une dernière fois avant sa majorité (21 ans) du permis gratuit de son père cheminot et rend visite à Roger Denjean. Ce dernier est un peu éberlué de voir arriver un jeune homme en short (d'éclaireur) qui lui propose un voyage-échange représentant une véritable aventure. Mais il faudrait autre chose pour effrayer ce pacifiste-résistant qui a terminé la guerre en Allemagne. Comme Guérin a étudié les tarifs, il s'avère qu'un voyage de 12 jours bénéficie du prix de transport le plus bas. Et l'affaire s'est engagée. L'été 1948, même type d'échange entre les classes de Leroy (Aisne) et Coquard (Côte d'Or).⁸⁵

⁸⁴ Les CEMEA, Centres d'Entraînement aux Méthodes d'Education Active ont été un grand mouvement pédagogique qui a aussi influencé l'école.

⁸⁵ Références : Michel BARRE, « Célestin Freinet, un éducateur de notre

C'était aussi l'époque d'après-guerre, les congés payés, le développement du scoutisme, de l'éducation populaire, les premières ouvertures hors des limites du village ou du quartier pour une population qui n'avaient jamais eu les moyens d'en sortir. Ouvrir les perspectives des enfants a toujours été un des premiers soucis de ces instituteurs. Et les voyages-échanges vont se développer et devenir pour certains un élément important dans la recherche de correspondants.

Dans certains départements, l'administration voulait cantonner dans les derniers jours de l'année scolaire ce qu'elle considérait comme simple tourisme scolaire, au même titre que les traditionnels voyages de fin d'année. La détente et la récréation, voire la récompense de fin d'année quand les programmes sont bouclés. C'est d'ailleurs encore l'esprit de pas mal de voyages scolaires où l'éventuel prétexte culturel n'est que celui des enseignants, les enfants eux y voient enfin l'approche des vacances libératrices. J'ai expliqué un jour aux parents que cela aurait autant d'effet, que cela coûterait moins cher et que les enfants seraient aussi ravis si on les faisait monter dans le car le matin et qu'on le laissât tourner au ralenti devant l'école la dernière journée de juin ! Il fallut (et il faut toujours !) démontrer l'importance éducative de ces échanges. Certains, comme Paul Fort (Aube), faisaient déjà de sa préparation et de ses retombées le pivot de toute une partie du travail de l'année. En général le voyage aller s'effectuait aux alentours d'octobre, le retour aux alentours d'avril ou mai.

Dans les demandes de correspondance que publiaient régulièrement les bulletins du mouvement Freinet

temps », PEMF, 1995.

(aujourd'hui c'est sur son site), il était précisé si un voyage-échange était demandé. Il y avait d'abord l'équivalence de niveaux « *Cherche une classe de CM1-CM2...* ». Mais par la suite dans les circuits de correspondance naturelle puis dans le réseau télématique, on passait souvent outre à ce principe. Par exemple en 1981 une correspondance et un voyage échange était organisé entre une classe de 5^{ème} du collège de Banville et des maternelles de l'Isle. « *On reçoit en sixième et en quatrième, avec perplexité et admiration, les dessins, les poèmes et surtout les enregistrements : comme ils en inventent des choses ! Embarras, souvent, pour répondre ; mais on tâche d'être à la hauteur !* ». Il est souvent difficile pour ceux qui n'ont jamais vécu dans une classe unique de croire que des relations réciproquement enrichissantes peuvent s'établir entre de grandes différences d'âge. A Moussac cela a été très souvent le cas avec des collèges ou lycées de Cluj en Roumanie, Montevideo en Uruguay ou Barcelone en Espagne. C'étaient des classes de français qui participaient aux échanges. L'intérêt linguistique pour elles était évident. Les grandes filles maternaient souvent épistolairement les petits, les grands garçons fiers de leur savoir aimaient piloter de loin les tâtonnements expérimentaux. Par contre nous n'avons pas fait de voyage-échange avec eux ! Ce qui a été fait par contre par Marie-Claire PÉNICHOU, maternelle de l'Isle, Pierrette VAN DE VELDE et Jacqueline MERCIER du collège de Banville. « *Le mardi 11 mars est un grand jour pour 24 élèves de cinquième et quelques troisième. Voyage Moulins-Limoges par le train. Le retour s'effectuera au son des porcelaines qui s'entrechoquent de façon inquiétante ! A Isle : après l'accueil à la gare, c'est la rencontre ; on retrouve son*

petit correspondant, ou on est choisi pour les trois jours, la plus petite accaparera un grand, un vrai (1,90 m !). »

Le choix d'un correspondant était aussi souvent géographique « *Cherchons classe correspondante à la montagne* », ce qui s'expliquait à une époque où les enfants voyageaient peu et c'était pour beaucoup l'occasion de découvrir la mer ou la montagne pour la première fois et, a priori, pouvait décupler l'intérêt de la correspondance. Ce qui faisait protester les nombreuses écoles qui n'étaient pas sises dans un lieu touristique !

Enfin beaucoup de ces appariements découlaient d'une rencontre entre enseignants au cours d'un congrès, d'un stage. Le côté affectif était aussi important pour ceux-ci, ce d'autant qu'il valait mieux qu'ils soient dans le même esprit pour s'engager dans une entreprise qui allait leur demander beaucoup de temps, d'énergie et quelques incertitudes. Dans tous les cas, le choix dépendait des enseignants.

Donc, dans un premier temps, le voyage-échange déterminait au préalable le choix d'une classe correspondante et facilitait le lancement des relations : « *Cette année nous allons correspondre avec la classe de... et nous irons les voir, et ils viendront chez nous !* », et les deux classes allaient vivre dans cette attente, la correspondance était d'emblée motivée et n'avait plus l'aspect d'un exercice plus ou moins obligatoire.

On se doute que la réalisation d'un voyage échange n'allait pas sans problèmes. C'était même chaque fois un véritable parcours du combattant.

Celui d'abord de l'administration et de ses paperasseries, des règlements, des autorisations à obtenir, souvent des inspecteurs qui ne voyaient pas d'un bon œil ces instits sortir des sentiers battus. Il fallait

trouver dans le fatras des instructions officielles, qui se succédaient et parfois se contredisaient, celle dans laquelle finalement le voyage pouvait très bien rentrer. Parfois il fallait trouver des astuces comme par exemple l'appeler « classe découverte » quand celles-ci sont devenues à la mode. Il fallait rassurer l'autorité en lui assurant que toutes les mesures de sécurité et encore plus étaient prises, de telle façon, qu'elle, elle ne court aucun risque.

Le problème financier n'était pas le moindre. Une fois un budget le plus serré possible établi, ce qui était fait souvent avec les enfants qui faisaient ainsi des maths pour de bon, il fallait trouver les sous ! Les trésors de diplomatie avec les municipalités étaient souvent vains quand l'école, surtout en milieu rural, devait déjà mendier des crédits pour des bâtons de craie. L'appel à la participation des parents était réduit et nous étions quelques-uns à refuser cet appel, l'école étant laïque... et gratuite ! Alors c'était l'organisation de concours de belote, de tombola, de brocantes, le forcing sur la vente des journaux scolaires... Et nous finissions toujours par boucler ce satané budget !

La quasi-totalité de ces voyages avaient lieu en train grâce aux tarifs que l'on pouvait obtenir de la SNCF. Ce qui était plus compliqué que de prendre un car devant l'école et d'en ressortir à l'arrivée. Trouver les bons horaires et les bons itinéraires se faisait avec les enfants, nous utilisions les cartes, l'oublié « chaix » des horaires de train et ses pages de tableaux et de chiffres compliqués. Encore des maths et de la géographie ! Comment se rendre à la gare la plus proche, jamais à moins d'une vingtaine de kilomètres ? Là c'était la mobilisation des véhicules parentaux. Quand un peu plus tard il fut interdit de faire monter des enfants dans

des voitures particulières pendant le temps scolaire, soit il fallait le faire sans rien demander, soit malignement déclarer que la rentrée de l'école se ferait... à la gare ! Dans les centaines de voyages-échanges qui ont eu lieu pendant soixante-dix ans, il n'y a jamais eu à ma connaissance d'incidents notables dans ces déplacements. Il était rare aussi d'avoir un trajet direct. Il fallait donc prévoir et gérer les changements dans les gares, parfois le métro. Ce qui n'allait pas sans une certaine angoisse. Je me souviens de la première fois où j'ai pris le métro en pleine heure de pointe avec ma classe de petits paysans beaujolais qui n'avaient jamais pris le train et qui n'étaient même jamais allés à Lyon. Ah ! Comme nous étions tous serrés pour ne pas nous perdre ! Et quel soulagement quand j'étais certain qu'aucun n'était resté sur le quai ou dans la rame !

Il y avait aussi le problème de l'hébergement. Le principe était que chaque enfant accueillait son correspondant dans sa famille. Mais toutes ne le pouvaient pas. Il y avait rarement le même nombre d'enfants de part et d'autres, il y avait ceux qui n'avaient pas de correspondants attirés. Il y avait les frères et sœurs ou les copains qui ne voulaient pas se séparer. Il y avait ceux qui ne voulaient pas quitter la maîtresse ou le maître,... Il fallait beaucoup d'échanges au préalable pour régler tout cela. On trouvait aussi diverses solutions comme l'utilisation des locaux d'une colonie de vacance ou on s'organisait pour se retrouver dans la même classe transplantés (neige, mer ou nature).

Et les parents ? D'abord les convaincre de l'intérêt de « perdre son temps » dans une expédition de plus de trois jours qui recouvrait presque toujours un week-end. Lorsque c'était une classe unique ils vivaient déjà depuis plusieurs années une « autre école » et le voyage-

échange faisait partie de la culture du village, d'autres parents avaient déjà laissé partir leur enfant et pouvaient raconter et rassurer. Il n'en était pas de même pour les classes urbaines ou celles qui faisait cela pour la première fois. Il fallait absolument que tous, sans exception, acceptent cette séparation, d'où l'élimination de la raison financière. Il fallait gérer avant et pendant le voyage une angoisse légitime. Curieusement le fait de savoir leur enfant hébergé par un autre parent ne les rassurait pas toujours, pas plus que de recevoir un enfant inconnu. Nous faisons parfois écrire un petit mot par les familles accueillantes, ce qui n'était pas inintéressant dans la création de relations.

Et enfin l'accompagnement : le plus souvent c'était deux ou trois parents que nous recrutions. Ce qui n'allait pas sans problèmes. Il manquait rarement de volontaires, en particulier quand c'était pour eux aussi une des rares occasions de voyager. Mais justement, il fallait choisir sans vexer personne, sans provoquer de jalousies, jongler avec des inimitiés : « *Si c'est madame untel qui les accompagne je n'envoie pas ma fille !* ». Lorsque le problème était réglé, restait à gérer au plus vite pendant le voyage et chez les correspondants leur comportement qui ne devait plus être tout à fait celui du parent de son enfant. Si nous avons fait ou avons été contraints de faire un mauvais choix, il fallait alors déminer rapidement les tensions naissantes. Je me souviens d'une nuit diplomatique passée en Bretagne pour qu'un de mes parents, au demeurant exécration, ne soit pas mis à la rue par la famille qui l'hébergeait et qu'elle ne pouvait plus supporter. Mais finalement tout finissait toujours par s'arranger et les enfants n'y voyaient que du feu. Des relations entre familles et même entre villages se nouaient et perduraient. A Moussac, pendant des années des rencontres qui n'avaient plus de rapports

avec l'école ont eu lieu avec des familles de Parnans, village de la Drôme.

Prudemment, des collègues choisissaient des accompagnateurs qui ne soient pas les parents.

Bien sûr il incombait à la classe recevant de prévoir ce qu'elle allait pouvoir faire faire aux correspondants. Le village et les parents étaient mis à contribution. Le marin pêcheur qui faisait monter les enfants sur son chalutier, le vigneron qui faisait visiter son cuvage et sa cave (ce qui plaisait beaucoup aux papas accompagnateurs !), l'après-midi passé avec un forestier,... les pique-nique dans les bois ou au bord de la rivière, la baignade collective...

Vous me direz, mais pourquoi des enseignants engageaient et dépensaient une telle énergie, consacraient tant de temps, affrontaient de tels problèmes pour un simple voyage de ce type alors que rien ne les y obligeait ? Si l'on reste dans l'optique de l'école traditionnelle, il est vrai que cela puisse paraître inutile, voire insensé. Dans la pédagogie Freinet et encore plus dans une école du 3^{ème} type, le processus de la communication est celui qui enclenche tous les apprentissages. La correspondance ne peut être un simple exercice plus plaisant que les autres. La communication traverse toutes les activités de la classe, elle les provoque, c'est son moteur. D'autre part l'affect occupe une place très importante. La rencontre, l'envie de la rencontre avec les autres, fait naturellement partie de ce processus. Elle l'amplifie, le prolonge, le fait rebondir. On retrouve le même phénomène chez les adultes « *Il me tardait de voir à quoi tu ressembles et discuter de vive voix !* » Tous ceux qui se sont engagés dans cette pratique en ont tous des souvenirs

inoubliables, comme leurs élèves. Et ils recommençaient !

Dans les circuits de correspondance naturelle, puis plus tard dans le réseau télématique, pour quelques-uns le voyage-échange n'était plus déterminé à l'avance. Dans les échanges multiples des classes entre elles, peu à peu des affinités plus fortes s'établissaient entre quelques-unes, leurs échanges s'intensifiaient, leur connaissance des uns et des autres s'approfondissait et l'envie de rencontre naissait sans qu'elle ait été prévue au départ. Cette fois l'origine était les enfants. « *Et si on allait les voir ?* ». L'affinité qui se découvrait pouvait être entre deux, mais aussi entre trois ou quatre classes. Et l'on vit des voyages et des séjours où plusieurs classes se retrouvaient plusieurs jours dans un camping, un centre de vacances inoccupé et prêt. Si la préparation demandait aussi de nombreux échanges comme dans les voyages-échanges classiques, il fallait aussi prévoir non seulement ce qu'on allait pouvoir faire mais aussi comment on allait faire la cuisine, se répartir les places de couchage... L'auto-organisation était totale, avant et pendant le séjour. Mais ces classes, souvent des classes uniques, vivaient auparavant l'auto-organisation.

Ces voyages-échanges dans les circuits de correspondance naturelle prenaient parfois des aspects étonnants.

Gérard SENECAI raconte l'aventure, à laquelle j'ai un peu participé, du voyage chez eux à Hérouville-Saint-Clair en Normandie d'une classe de harkis de l'Aude :

« Marie-Thérèse et André Villeneuve étaient dans ce petit village de l'Aude, éloigné de tout. Saint-Martin-des-Puits n'était habité que par des familles de harkis. A l'école, il n'y avait que ces enfants arabes. André était inscrit dans le circuit de correspondance animé et

coordonné par Bernard COLLOT et les feuilles que Saint-Martin-des-Puits envoyait pour la gerbe n'étaient pas «terribles» : papier très léger, texte plus ou moins lisible selon qu'on avait le début ou la fin du tirage au duplicateur à alcool. Bien sûr pas d'imprimerie et pas de crédits de fonctionnement pour cette école qui avait justement davantage de besoins que les autres.

Un jour, dans une gerbe, on a pu lire un texte de Saint-Martin qui disait à peu près ceci : « *On aimerait bien aller vous voir mais on n'a pas d'argent !* » Ils n'étaient sans doute pas les seuls dans ce cas, mais eux, ils l'ont dit.

A Lantignié, dans la classe de Bernard COLLOT, la discussion a dû être animée après la lecture de cette fameuse gerbe car, peu de temps après, nous recevions de Lantignié une circulaire où en substance, les Beaujolais disaient :

« A Saint-Martin-des-Puits, ils n'ont pas d'argent mais nous, nous pouvons peut-être en trouver pour eux. Il y en a dans notre tirelire ou dans la caisse de la coopé. On peut aussi se débrouiller pour en trouver. Qu'en pensez-vous ? »

Ce que les classes du circuit en ont pensé ? Que c'était tout à fait possible si on s'y mettait tous. Et c'est bien ce qui s'est produit. Par l'intermédiaire des gerbes de notre circuit au début, puis dans les autres circuits de correspondance naturelle, les informations ont circulé et l'argent est arrivé petit à petit. Des petites sommes au début, les économies individuelles ou les dons des coopératives. Puis des sommes plus importantes, fruits plus généreux du système D (ramassage de papiers et cartons, cueillette des escargots, ventes d'herbes...). Bientôt André fut en possession d'une somme qui lui permit de faire les premières démarches auprès de la S.N.C.F. Et les sous continuaient à arriver.

Un beau matin du mois de juin 1974, ils sont partis : seize enfants je crois, accompagnés par André et Fatima. La première étape était la gare de Belleville sur Saône où les attendaient les parents de Lantignié. Ce week-end là, c'était la fête de l'école et les enfants de Saint-Martin-des-Puits en étaient les invités d'honneur !

Le lundi matin, ils reprenaient le train en direction de la Normandie. Destination : Blonville-sur-Mer. Ils sont restés cinq jours chez nous, accueillis, choyés, dorlotés, gâtés par ces mêmes familles qui n'avaient pas pu offrir un repas à un correspondant quelques années plus tôt ! Il fallait voir leur départ à la gare de Deauville. Les cadeaux normands étaient venus s'ajouter aux cadeaux beaujolais et les enfants n'avaient plus les mains assez grandes pour saisir tous les paquets.

Les parents présents ont dû aller les installer dans le train et les adieux furent émouvants ! André m'a raconté que le trajet dans le métro, de la gare Saint-Lazare à la gare de Lyon ne fut pas triste !

Il ne pouvait pas y avoir de voyage de retour, dans ce cas très particulier, car leurs conditions de vie et de logement n'auraient pas permis aux familles de Saint-Martin-des-Puits de recevoir d'autres enfants. Qu'importe, l'aventure avait été belle. »⁸⁶

Avec le réseau télématique il était fréquent qu'au bout d'un certain temps une classe envoie un message à une autre « *Est-ce que vous pourriez venir nous voir ?* » ou « *on voudrait faire un voyage-échange. Qui voudrait le faire avec nous ?* » C'est ce qui s'est passé une première fois (1984) entre ma classe de Moussac et la classe de Michel DEGHELT à Primelin en Bretagne.

⁸⁶ In « *L'éducateur* » n° 15, 1981.

C'est dans l'intensité des échanges de messages que les enfants s'étaient repérés puis que les relations s'étaient prolongées par courrier, albums... La rencontre projetée à été préparée entièrement par les enfants pour la première fois par l'intermédiaire du minitel. Au fur et à mesure que la date prévue se rapprochait, c'étaient plusieurs messages par jour qui se répondaient. La préparation s'effectuait entre les deux classes en temps réel! Nous n'en avons jamais réalisé une aussi minutieuse. Et j'ai eu alors l'idée de mettre les parents dans le coup de la télématique.

Dans la Vienne le minitel n'était pas encore distribué gratuitement et à l'école nous nous servions de l'ordinateur TO7 émulé en minitel. Je demandais alors à la direction des télécoms de nous prêter quelques minitels pour une expérience éducative. Je répartis alors les minitels obtenus dans quelques familles, en plaçai un à la mairie, un autre à la recette postale, un autre au café. Cela a été d'abord quelques soirées à l'école de découverte et d'initiation à cet engin inconnu de tous. Cela fut d'ailleurs beaucoup moins facile qu'avec les enfants et je m'apercevais que se représenter que des caractères écrits sur un écran à un endroit allaient pouvoir se lire une seconde ou une heure plus tard sur un autre écran si on le lui demandait en appuyant sur une touche, n'était pas du tout évident pour des adultes qui imaginaient encore que lorsqu'ils parlaient au téléphone, le correspondant entendait parce qu'un fil reliait directement les deux téléphones ! J'ouvrais alors une BAL (boîte aux lettres électronique) pour chaque famille et une BAL commune.

Dès que nous arrivâmes à Primelin, les enfants rédigèrent sur l'ordinateur de la classe un premier message adressé à tout le monde racontant

succinctement le voyage. Quelques-uns envoyèrent des messages personnels à leur famille : *« J'ai oublié mon pyjama. Est-ce que je peux coucher en slip ? »*. J'envoyais moi-même un message rassurant. J'en envoyais un autre le soir : *« Tout le monde a bien mangé. Tout le monde est bien tranquille. Bonne nuit »*. Le matin quand tout le monde revenait des familles d'accueil, nous commençons par une lecture des messages reçus, chacun répondait s'il le voulait, et le soir suivant nous recommençons un autre compte-rendu de la journée et d'autres messages personnels. *« Cet après-midi nous sommes allés au bord de l'océan. Il faisait très beau. Nous avons couru dans l'eau. A la fin, tout le monde était trempé. Les parents riaient et ils ont fait sécher nos habits sur les rochers. Pascal s'est fait pincer par un crabe mais ce n'était rien. Nos correspondants nous ont appris à les attraper sans se faire pincer. Puis nous sommes allés à la pêche... »*

A Moussac les parents s'étaient retrouvés dès le premier soir et repartis à l'heure de l'apéro là où il y avait les minitels. Les plus dégourdis manœuvraient le clavier, il leur fallait discuter pour rédiger un message et l'envoyer, se faire aider pour envoyer un message personnel... et l'apéro s'est terminé partout assez tard, prolongé par des discussions... sur l'école et ces drôles de méthodes. Dans le village, le voyage de l'école et le minitel faisaient événement. A la mairie, à la poste et au café, l'écran sur lequel on pouvait lire les pérégrinations de ces « drôles » en vadrouille restait allumé toute la journée. L'école venait de prendre une place encore plus importante dans la vie locale et les regards portés sur elle avaient quelque peu changés. *« Quand même, de quoi ils sont capables ces drôles ! »*

J'ai par la suite systématiquement utilisé ce dispositif chaque fois que l'école partait plusieurs jours. Dans une classe de neige de trois semaines, nous étions la seule classe unique au milieu de CM2. Les autres enseignants étaient stupéfaits : nous étions la seule classe, avec ses petits, dont aucun des élèves n'avaient eu pendant tout le séjour un « coup de blues » ou fait une crise pour partir. Mais tout en étant reliés en permanence avec les familles, nous évitions aussi les coups de téléphone, hantise des classes en déplacement, où l'inquiétude perceptible dans la voix des mamans déclenchait inmanquablement les pleurs à l'autre bout du fil... ou vice versa !

Chaque voyage-échange était une aventure différente et mériterait d'être narrée. Pour citer encore Gérard SENECAI, « les vendanges en Gironde, le feu de joie et les danses avec un groupe folklorique berrichon dans la ferme d'un parent à Vatan, l'apprentissage du rugby en Corrèze, le souper aux chandelles et la bonne espagnole dans le seizième arrondissement, le dîner dans un grand restaurant des Champs-Élysées... »

Aujourd'hui les voyages-échanges sont plus rares et souvent le fait des derniers anciens encore en fonction. Il est vrai que l'attrait des voyages en eux-mêmes est moins général ou ne concerne que les défavorisés. Il est vrai que les contraintes administratives et hyper-sécuritaires sont un frein. Il est vrai que les instructions officielles de 2 000 à 2 012 ont placé toute activité hors programme comme récréative ou perte de temps. Peut-être les nouveaux enseignants sont-ils moins disponibles, que le contexte les rend moins audacieux. Mais ce qui est certain c'est que ces voyages-échanges n'étaient pas un but en eux-mêmes, ils s'inscrivaient naturellement dans la pratique de la communication au

quotidien, ils n'étaient pas un à côté, une technique. Il y avait toujours un amont qui rendait possible. Peut-être est-ce cet amont qui commence à manquer aujourd'hui.

Des histoires de réseau spectaculaires

A Moussac nous n'avions pas appelé pour rien notre journal « La Fourmilière » qui devint même l'emblème de l'école et les fourmis l'amical surnom dont étaient affublés les enfants. Une effervescence constante mais tranquille y régnait en permanence. Le téléphone qui sonnait et crachait un fax, le facteur qui frappait à la porte, un visiteur qui s'installait, les messages qui s'affichaient sur l'écran qui leur était dédié, la photocopieuse qui s'emballait pour sortir le journal hebdomadaire... Cette effervescence et cette réactivité dignes d'une salle de rédaction, mais sans excitation, on les retrouvait plus ou moins dans d'autres classes du réseau télématique. Cela ne s'était pas fait du jour au lendemain, c'était peu à peu que nous étions arrivés à une auto-organisation sophistiquée qui évitait les overdoses d'informations, permettait d'aller au bout des petits projets individuels comme des grands projets collectifs.

Il se passait tous les jours quelque chose de remarquable même si le remarquable n'était pas spectaculaire et pouvait même passer inaperçu. Nous vivions une multitude d'aventures sans savoir que c'étaient des aventures. Le réseau télématique et la communication avec d'autres donnait une autre ampleur à quelques-uns des événements quotidiens ou nous incluait dans d'autres événements.

Je vais narrer quelques-unes de ces histoires.

Les grues

Chaque année nous voyions à l'automne et au printemps passer les grues au-dessus de l'école. Un événement qui nous faisait sortir et lever la tête. Bien sûr il provoquait des questions, des recherches, faisait plonger le nez dans les encyclopédies...

Un matin d'octobre nouveaux passages. La constitution du réseau télématique était toute récente. *« Et si nous le disions aux autres ? »*. Et un message est rédigé et envoyé. Dans la journée deux messages tombent sur l'écran. *« Nous aussi nous voyons passer des grues ! »*, *« Chez nous n'en voyons jamais »*. Nous n'étions pas seuls mais tout le monde n'était pas sur le trajet de ces volatiles qui devaient bien aller quelque part. *« Peut-être ont-ils vus les mêmes que les nôtres ? Mais comment le savoir ? Il faudrait voir sur une carte où se situe cette classe. Si on comptait les grues on pourrait savoir s'ils on vu les mêmes ! »*. Un message est envoyé à toutes les classes : *« Nous aimerions que ceux qui voient passer des grues nous indiquent le jour et l'heure où ils les voient et combien ils en ont vues. »*

Il y eut quatre ou cinq écoles qui se trouvaient sur le passage de la migration et qui répondirent. L'observation des grues devint beaucoup plus attentive et prit alors une autre dimension pendant le temps de la migration. Chaque jour de nouveaux messages étaient envoyés et reçus. Ils ne se contentaient plus d'indiquer le jour et l'heure d'un passage, ils indiquaient aussi des observations *« Chez nous elles ont tourné un quart d'heure au-dessus de l'école, on s'est demandé ce qu'elles faisaient – Elles n'arrêtent pas de crier, on se demande pourquoi... »*, et des hypothèses étaient émises et échangées. Les jours et heures étaient pointés sur une carte, des trajets apparaissaient et

étaient envoyés et comparés. Lorsque les enfants pensaient qu'ils avaient vu le même vol, une classe eu l'idée de calculer sa vitesse. De part et d'autre on s'essayait, on se communiquait nos tentatives de calculs, on se donnait des idées. Des dossiers sur les grues se constituaient.

Je suggérais alors aux enfants d'écrire et de transmettre leurs observations et leurs hypothèses à l'observatoire des oiseaux migrateurs. Non seulement ils eurent une réponse, mais l'observatoire proposa à toutes ces classes de faire partie du réseau d'observation. On imagine la fierté des enfants d'être ainsi pris au sérieux. L'année suivante les grues ne pouvaient passer inaperçues !

L'événement était banal. C'est sa communication qui l'avait transformé en événement exceptionnel.

De la mesure d'un arbre aux fuseaux horaires

Je ne sais pour quelle raison une discussion portait sur la différence de taille des arbres. Dans les livres nous voyions bien que la hauteur des différentes espèces était indiquée. Et une question vint naturellement d'un petit : « *Mais comment ils font pour mesurer un arbre ?* ». Fallait-il grimper jusqu'à son sommet avec une ficelle transformée en fil à plomb ? Fallait-il attendre qu'il soit coupé ? « *Ce serait plus facile de mesurer son ombre !* ». Je n'avais pas pensé à cette solution apparemment simpliste. Un plus grand lui fit remarquer que l'ombre n'était pas toujours la même. Tiens ! C'est vrai on ne fait jamais attention à son ombre sauf dans le jeu où il s'agit de sauter sur l'ombre de l'autre. Je suggérais alors de nous lancer dans l'observation de l'ombre dans la journée. Comme j'avais toujours en tête cette histoire de mesure de l'arbre avec son ombre et à laquelle je n'avais jamais pensé, je leur proposais de faire nos observations avec deux bâtons plantés, un de un mètre, l'autre de deux mètres. Et la journée suivante, nos deux bâtons sont plantés dans l'herbe de la cour et toutes les heures ils sont mesurés et tout le monde cherche à inventer des croquis pour noter les variations et de la longueur et de l'orientation. Les enfants sont habitués soit dans les tâtonnements scientifiques, soit dans les tâtonnements mathématiques à créer des représentations graphiques. C'est à partir d'elles que se construisent et évoluent ces langages et leur puissance. L'orientation de l'ombre aboutit rapidement à construire sur le sol de la cour un immense cadran solaire marqué au plâtre. Mais je poussais les plus grands à observer, comparer, agencer de différentes façons les mesures des bâtons et de leur ombre jusqu'à ce qu'ils découvrent la proportionnalité... et que l'acacia de la cour puisse

être mesuré... avec son ombre comme l'avait fait Thalès avec la pyramide⁸⁷ !

La découverte paraissait suffisamment importante aux enfants pour qu'ils décrivent ce qu'ils avaient fait et les résultats obtenus dans le journal scolaire hebdomadaire et qu'ils le signalent par un message à tout le réseau. L'affaire aurait pu en rester là. Mais surprise, un message arrive d'une école du sud-est « *Nous avons aussi planté un bâton d'un mètre et fait les mesures, mais on ne trouve pas comme vous aux mêmes heures ! C'est bizarre !* » Et un autre du Finistère « *Chez nous aussi les mesures sont encore différentes* ». Et un peu partout en France des bâtons sont plantés, les ombres mesurées. De part et d'autre on refait les expériences. Peut-être que les bâtons ne font pas rigoureusement un mètre, peut-être l'ombre a-t-elle été mal mesurée. Rien à faire. Et alors se sont les messages d'échanges d'hypothèses et leurs réfutations. Jusqu'à ce que quelqu'un observe qu'aux mêmes heures du matin les ombres du sud-est étaient plus petites que les ombres du Finistère. Le soleil n'était pas partout aussi haut dans le ciel à la même heure !...

De la mesure d'un arbre, la communication nous avait amenés aux fuseaux horaires !

⁸⁷ " A l'instant où mon ombre sera égale à ma taille, l'ombre de la pyramide sera égale à sa hauteur."

Antécume Pata et la forêt vierge

Patrice GONIN était instituteur de la classe unique de Haute-Rivoire dans les Monts du Lyonnais. Un jour, il rencontre André COGNAT à la présentation d'un de ces films. André COGNAT, ouvrier lyonnais, était parti vivre en Guyane parmi les Wayana depuis 1961. Il a contribué à médiatiser les problèmes que connaissent les Amérindiens, notamment par ses livres ainsi que par ses interventions dans plusieurs films documentaires ou ethnographiques. Antécume était son nom d'adoption parmi les Wayanas, et il est à l'origine du village d'Antécume-Pata, sur les bords du fleuve Maroni, plus loin de Maripasoula, le poste avancé des autorités françaises. A Antécume-Pata il avait réussi à ce qu'il y ait une école publique et un instituteur, en pleine forêt vierge.

Tous deux discutent beaucoup, et de l'école de Patrice, et de celle d'Antécume. Ils avaient les mêmes idées sur la nécessité de ne pas couper les enfants des écoles de leur milieu, de leur proximité, de leur culture. Lorsqu'André Cognat retourne en Guyane il propose la correspondance avec Haute-Rivoire. Les échanges commencent. Les petits lyonnais découvrent une vie quelque peu étonnante. Les petits guyanais racontent qu'ils vont à l'école en pirogue au milieu des crocodiles, que les filles se marient à 13 ans, etc. Cela est suffisamment exceptionnel pour que les enfants de Haute-Rivoire répercutent ces lettres dans leur journal hebdomadaire à tout le réseau. Et les guyanais se retrouvent avec des lettres qui viennent de toute part et leurs textes, leurs réponses se trouvent répercutés par d'autres journaux scolaires hebdomadaires. Ils deviennent présents et familiers dans une ou deux dizaines d'écoles de France.

Un jour nous lisons à Moussac que leurs papas n'arrivent plus à acheter une herminette, vieil outil de charpentier qui leur permettait de creuser leurs pirogues et depuis belle lurette plus fabriqué. Les journalistes du journal régional la Nouvelle République avaient quelque sympathie pour les enfants de notre école où ils venaient de temps en temps. Les enfants les contactent, leur expliquent le problème de leurs copains amazoniens, ce qui est en soi assez curieux pour un journaliste. Et la Nouvelle République publie un bel article titré « *Les enfants de l'école de Moussac cherchent une herminette pour leurs copains de la forêt vierge* » ! Les enfants ont immédiatement reçus de nombreux coups de téléphone, quelquefois surprenants : « *M'sieur, il y a quelqu'un qui veut nous en vendre une parce qu'il dit que c'est un objet de collection ! Je lui réponds qu'il n'a rien compris ?* » Finalement nous avons trouvé un menuisier qui nous en a apporté une et qui de surcroît a passé un moment avec les enfants pour leur expliquer tout ce que l'on faisait avec autrefois, avec démonstration à l'atelier bois... et l'herminette a été envoyée.

Les enfants de Haute-Rivoire eurent une idée saugrenue : pour eux il n'était pas normal que là-bas ils n'aient pas aussi un ordinateur et une imprimante. Patrice GONIN sachant qu'à Antécume il y avait un groupe électrogène, les laissa s'engager dans ce projet. Comment trouver des sous ? Et germa une étonnante idée de... SCOP enfantine ! Leurs correspondants leur avaient déjà envoyé des colliers faits avec de dents de crocodiles, des graines colorées, des bijoux tressés avec des herbes séchées... qu'ils fabriquaient eux-mêmes. Ils leur proposèrent alors d'en faire beaucoup, eux se chargeraient de les vendre, d'encaisser, puis d'acheter le fameux ordinateur et de le faire amener par André Cognat. L'affaire fut conclue. A Haute-Rivoire commença

alors l'organisation de l'entreprise. Ils firent des prospectus, des tableaux de tarifs, ouvrirent des livres de compte, des registres de commandes... et informèrent toutes les autres écoles du réseau. Et toutes les écoles se transformèrent en agents commerciaux. Les enfants faisaient de la publicité auprès des parents, des voisins, passaient les commandes par messages à Haute-Rivoire, les recevaient, les distribuaient, encaissaient, faisaient leurs propres comptes, envoyaient le chèque aux lyonnais.

Ces bijoux originaux eurent beaucoup de succès... et l'ordinateur a bien été acheté !

Une course de haricots

Mars 93. Le printemps, les bourgeons... la germination. Important la germination. Je ne savais pas si « c'était aux programmes », mais en vieil amoureux de la nature, adepte du jardinage biologique, j'étais sûr qu'il était indispensable que les enfants se penchent, regardent, s'émerveillent devant la germination, comme des savants qui découvrent un phénomène. J'avais donc mis tout mon poids d'institut chevronné pour que s'engagent des plantations de haricots dans un coin de la classe, des plantations que l'on pourrait observer « scientifiquement ». Gentiment les enfants avaient bien installé les pots de verre... mais malgré mes injonctions, les malheureuses plantules n'avaient pas grand succès, l'ouverture des cotylédons ne passionnait personne, le carnet d'observations restait désespérément vierge... et l'arrosage indispensable systématiquement oublié.

Pourtant quelques messages concernant d'autres plantations de haricots dans d'autres classes tombaient sur les écrans en ces mois bénéfiques pour les haricots d'intérieur. Malgré mes insinuations perfides « *Tiens eux aussi ils font des plantations, on pourrait peut-être...* », rien n'y faisait. Désolé, j'avais renoncé à voir cette année des enfants se passionner pour la germination.

Et puis un jour du mois de Mai, arriva un nouveau message parlant de haricots "*qui ne poussaient pas vite*". Alors que je ne faisais même plus les efforts pédagogiques circonstanciels, Mathieu, pince sans rire, s'exclama : « *Ils ne font pas la course ! Mais tiens, on pourrait faire une course de haricots* ». Une course de haricots ! Et chacun d'y aller de sa plaisanterie, les petits n'étant pas les derniers. Piqué au vif, Mathieu s'explique : « *A celui qui pousse le plus vite pardi !* »

Quel souffle balaya alors la petite troupe. Il aurait fallu que la course démarrât sur le champ.

Au lieu de cela, elle prit une ampleur démesurée : « *On pourrait faire la course entre plusieurs classes ?* ». Enthousiasme. Un message est envoyé aux quelques 250 classes du réseau télématique. « *Qui voudrait faire une course de haricots avec nous ?* », ce qui déclencha une multitude de réponses allant de l'humour aux propositions sérieuses.

Et pendant une quinzaine de jours, ce fut par télématique la mise au point du GRAND PRIX HARICOTMOBILE. « *Oui mais il faut qu'on commence tous ensemble. Et qu'est-ce qu'on va mesurer ? Et quand va-t-on les mesurer ? Et qu'est-ce qu'on aura le droit de faire ? Et comment on va faire les classements ? Et qui va les faire ? Et si on faisait des équipes de plusieurs haricots ? Et comment on saura les classements ?...* ».

Au bout de cette longue, imprévue et « scientifique » mise au point, il fut décidé que le départ aurait lieu le 5 mai à 9 heures 30 précises, que chaque classe concurrente aurait droit à une équipe de 5 haricots, que l'on pouvait tout faire pour les faire pousser plus vite, que les haricots seraient mesurés tous les jours à 9 heures 30, du sol au bourgeon terminal (vous qui n'avez jamais fait de course de haricots, savez-vous ce qu'est le bourgeon terminal et son rôle ?), que les résultats seraient communiqués à Moussac chargé d'établir 4 classements, un par étape constatant les poussées quotidiennes, un général basé sur la longueur totale des 5 concurrents et ceci individuellement et par équipe, et enfin que ces résultats seraient immédiatement publiés dans la partie magazine du serveur télématique ACTI sur lequel était implanté le réseau.

Une quinzaine de classes, de la maternelle au CM2, s'étaient engagées. Chaque haricot avait un dossard ! Seul oubli : personne n'avait pensé... à la ligne d'arrivée.

Et un matin de mai, le départ fut donné. J'imaginai avec délectation les enfants d'une dizaine d'écoles, des petits et des grands (il y avait des CP, une maternelle !) le même matin, tous en train et au même moment de planter amoureusement ou savamment leurs haricots.

Lorsque les premiers résultats arrivèrent, je regrettais d'avoir laissé les enfants décider d'équipes de 5 : c'était plus de cinquante données qu'il fallait chaque jour enregistrer, classer, faire les calculs par équipes... Heureusement, les plus grands aimaient jouer avec les colonnes et les formules du vieux tableur multiplan et ils faisaient défiler comme par magie les suites des nombre pairs ou impairs. Ils avaient même réussi à faire calculer automatiquement par le logiciel le périmètre d'un carré, d'un rectangle ou d'un cercle. Je passais quelque temps avec eux pour que multiplan fasse notre travail... et nous avons fait beaucoup de math !

Tous les jours des messages racontaient ce qui se passait. « *Tous les matins nous leur chantons une chanson pour les encourager* » écrivaient par l'intermédiaire de la maîtresse les petits d'une maternelle. « *Tous les soirs Laurent les emmène chez lui pour qu'ils aient plus chaud* », « *nous avons planté des haricots mexicains parce que mon papa m'a dit qu'ils poussaient plus vite* », « *une limace est venue manger un de nos haricots que nous avons mis dans le jardin, est-ce qu'on peut lui trouver un remplaçant ?* »...

Lorsque nous envoyions les chiffres à Bernard MONTHUBERT pour qu'il les inscrive dans le magazine télématique, nous les assortissions de commentaires sportifs, des messages reçus, et les pages de la grande

course de haricots prenaient des allures du journal L'Equipe... en plus humoristique ! Lorsque les fameux haricots mexicains subirent une lourde défaite pour avoir été trop arrosés, les commentateurs firent aussitôt une allusion aux grimpeurs colombiens du tour de France !

Tout le réseau assista rapidement à la course en regardant tous les jours le magazine. Les uns devenaient dans leurs messages des supporters, donnaient des conseils « *Bravo les petits de Luchapt ! Vos haricots vont bientôt rattraper les autres ! N'oubliez pas de les arroser mais une seule fois par jour, c'est ma maman qui me l'a dit !* ».

Les nombreux hebdomadaires qui fleurissaient à cette époque dans le réseau consacraient tous une ou plusieurs pages à la course... et bien sûr s'échangeaient entre les uns et les autres. Nous étions en plein tour de France des haricots.

Sur la liste de diffusion des enseignants, la course faisait aussi sensation et nous apprenions tout ce qu'elle provoquait dans chaque classe, l'exploitation qui en avait été faite. Des professeurs de collèges et de lycée qui entrevoyaient toute l'exploitation mathématique qu'ils auraient pu faire regrettaient d'avoir loupé le départ.

Ce fut la fin d'année scolaire qui interrompit la course. Très curieusement, le résultat final ne fut jamais réclamé et je ne me souviens même plus s'il avait été proclamé. Comme quoi pour les enfants l'essentiel n'est vraiment pas de gagner mais de participer... ce dont on devrait se souvenir plus souvent.

**« Un livre, un cahier, un crayon et un
nounours pour nos copains roumains de
Cluj »**

Un jour de juin 1986 je reçois une lettre d'Emilia IETZA, professeure de français à Cluj en Roumanie. Elle avait trouvé mes coordonnées dans une revue pédagogique... soviétique ! Je n'ai jamais su comment mon nom et mon adresse avaient pu se retrouver là-bas. Emilia cherchait pour sa classe de collège et la pratique de notre langue des correspondants en France. Je pensais que cela pouvait intéresser les profs de collège du réseau et je lançai l'information sur la liste de diffusion. Au bout d'une quinzaine de jours mon message n'ayant pas provoqué de réactions et ne voulant pas laisser cette professeure sans réponse, je lui proposais alors ceci :

« Nous sommes une classe d'enfants de 4 à 10 ans. Je sais bien que cela ne correspond pas à vos élèves, mais nous pouvons vous envoyer régulièrement notre journal, La Fourmilière, cela fera des textes assez simples pour vos élèves apprenant le français, rien ne les oblige à nous écrire. »

Ce qui fut fait à la rentrée. Et nous reçûmes une première lettre de Roumanie qui enclencha des échanges. Leurs lettres étaient assez stéréotypées mais la Roumanie était sous le joug de Ceausescu et je savais que le courrier était surveillé et ouvert. Notre journal ne devait pas trop avoir l'aspect d'un journal puisqu'Emilia me raconta plus tard que c'était la seule revue « étrangère » qui avait échappé à la censure. C'était une correspondance très tranquille qui ne nous prenait pas beaucoup de temps, mais nous publions leurs lettres ou des extraits dans La Fourmilière sous la rubrique « nouvelles de Roumanie ». Les classes de

notre réseau connaissaient donc les roumains, mais aucune ne leur avait écrit de leur côté.

Les échanges continuaient leur bonhomme de chemin, lorsqu'un matin du 17 décembre 1989, Mélanie arriva à l'école en pleurant : *« J'ai entendu à la radio qu'en Roumanie ils sont tous morts ! Peut-être que nos correspondants aussi ! »*. Il est vrai qu'à cette époque la révolution roumaine faisait tous les jours la une de tous les médias et la politique rentrait brutalement et concrètement dans la vie des enfants. L'émotion était très grande, amplifiée encore par l'impossibilité de savoir. Un message fut envoyé immédiatement au réseau et ces roumains, connus auparavant par ce que transmettait La Fourmilière devinrent les roumains de tout le monde.

Je passais une dizaine de jours au téléphone pour tenter d'obtenir des nouvelles : ambassade, consulat, associations de roumains en France... et, par l'intermédiaire d'une professeure d'Université d'origine roumaine, je parvins à faire parvenir un télégramme à Emilia. Lorsque le 5 janvier je reçus enfin une lettre attestant que tout le monde était vivant, vous imaginez le soulagement et la joie, non seulement des enfants de la classe, mais aussi des parents pour qui les petits roumains étaient devenus un peu les leur, et de tout le réseau immédiatement informé. Cette lettre était particulièrement émouvante. En voici quelques extraits :

« J'ai reçu votre télégramme le 30 décembre. Je vous remercie pour la bonne pensée que vous avez eue pour moi, pour nous, les Roumains. Je remercie aussi toutes les classes prêtes à collaborer à des échanges amicaux. Je suppose que maintenant, grâce à la radio et aux chaînes de la télévision française, vous connaissez tout le tragique des événements de l'histoire contemporaine

des Roumains. C'est à peine aujourd'hui que je peux vous écrire en parfaite liberté, que le droit de communiquer avec n'importe qui est officiellement reconnu.

(...) C'est pour ça que nous n'avons pu vous parler de notre vie telle qu'elle était, que nous devons nous contenter d'aborder des sujets neutres qui ne pouvaient pas décrire les réalités quotidiennes.

(...) Vous devez connaître maintenant les conditions dans lesquelles nous avons travaillé, mieux dire, comment avons-nous fait des efforts surhumains pour survivre, pour percer l'obscurité effrayante dans laquelle la dictature voulait nous maintenir. Imaginez un groupe de quarante élèves environ travaillant dans une salle de classe où la température ne dépassait pas 6°C en hiver, des enfants affamés, mal habillés, employant des manuels scolaires édités quinze années auparavant, des enfants qui s'efforçaient de s'instruire malgré tout ça, des enfants qui nous faisaient pleurer à la sortie de la salle de classe.

(...) Je n'ai pas pu acheter un livre en français depuis vingt-cinq ans. Beaucoup de fois j'ai sacrifié toute la rémunération d'un mois de travail pour acheter un seul livre qui m'intéressait, un livre imprimé en France et introduit dans le pays par des voies obscures.

(...) Comment expliquer à nos amis étrangers que pour entretenir des liens d'amitié nous n'avions à notre disposition qu'une feuille de papier et un crayon ? Pouvez-vous imaginer toute cette misère physique et spirituelle dans laquelle nous avons vécu pendant des décennies ?

Après la Révolution, les enfants roumains ont reçu leurs premiers cadeaux à l'occasion de Noël. Tout le monde

nous a envoyé des aliments, des médicaments. Il y avait des enfants de quatorze ans qui n'avaient jamais vu une orange, ils n'ont pas su si on doit manger le zeste aussi ou seulement la pulpe ! Il y a encore des enfants qui n'ont jamais vu un chocolat, ils n'en connaissent pas le goût ! Moi-même j'ai oublié le goût du lait, du beurre, j'ai été interdite ces jours derniers quand on nous a mis à disposition tous ces aliments. J'ai pleuré.

(...) Beaucoup d'enfants ont été victimes du massacre ordonné par le dictateur. Comment nous réjouir, comment sourire en liberté quand leur sang crie encore sur le blanc de la neige de cet hiver ?

Il n'y a pas de mots pour vous remercier. Au nom de mes élèves, j'aurais pourtant une prière auprès de vous : envoyez-nous, s'il vous est possible, quelques journaux français parus dans la période 21-31 décembre 1989 (éventuellement plusieurs numéros de Libération sous-titré en roumain LIBERTATE). Nous allons employer le contenu de ces journaux pendant les classes de français, à la place des leçons dont le contenu était imposé par les serviteurs du dictateur.

(...) Ces jours-ci mes élèves sont partis, pour la plupart, à la campagne : leurs parents ont voulu les protéger contre les attaques des terroristes. Dès qu'ils seront de retour, nous recommencerons les cours. Le 17 janvier nous allons vous envoyer un courrier. Le premier courrier rédigé en LIBERTÉ. Le gouvernement du pays a déjà annoncé l'abolition de toutes les restrictions concernant la libre circulation des citoyens roumains à l'étranger. J'attends avec impatience le jour où je pourrai faire un voyage en France. Il me semble encore du domaine du rêve.

Mais je suis optimiste maintenant, j'ai confiance dans un avenir meilleur. Je vous embrasse de tout mon cœur,

vous, tous les Français que nous aimons, que j'aime particulièrement.

Bien à vous, Emilia »

Je lus bien sûr la lettre aux enfants. Ce fut encore un choc, cette découverte d'une vie qu'ils ne pouvaient imaginer. Chacun emmena la lettre photocopiée à la maison. Je la faxais moi-même à toutes les écoles du réseau, je l'envoyais aux quotidiens et les collègues du réseau faisaient de même si bien qu'elle fut publiée par la plupart des journaux régionaux.

Et le 20 janvier nous reçûmes les premiers textes vraiment libres écrits en Roumanie depuis deux décennies.

Les enfants aussi ont participé à la Révolution. Les fêtes de Noël étaient toutes proches. Dans la resserre, il n'y avait rien. Alors nos parents sont sortis dans la rue. Ils criaient: du pain! de la liberté! Nous les avons suivis. La Révolution avait commencé.

Marius.

J'ai eu très peur les jours de la Révolution. Des enfants ont été fusillés.

Des coups de canon étaient les plus terribles. Ils faisaient beaucoup de bruit.



clarin

J'ai eu très peur les jours de la Révolution. Des enfants ont été fusillés.

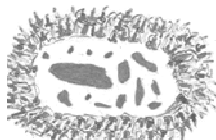
Les coups de canon étaient les plus terribles. Ils faisaient beaucoup de bruit.

Le 19 janvier 1990.

Quand j'ai vu du sang sur les trottoirs, j'ai eu mal.

Ensuite, autour des taches de sang on a allumé des bougies. C'était bien triste.

Angela.



Quand j'ai vu du sang sur les trottoirs, j'ai eu mal.

Ensuite, autour des taches de sang on a allumé des bougies. C'était bien triste.

Nouveau choc. Il fut psychologiquement atténué parce que dans un de ces textes, un enfant expliquait qu'ils devaient se prêter les crayons pour écrire. « *Il faut leur envoyer des crayons, des livres... !* ». L'émotion devient positive quand elle se transforme en action. « *Si tout le*

monde leur envoyait un crayon, ils en auraient beaucoup ! » Et c'est dans l'enthousiasme cette fois que les enfants engagèrent une véritable opération « *Un livre, un cahier et un crayon pour nos copains roumains de Cluj* » auquel fut rajouté un peu plus tard « *et un nounours* » lorsque Mélanie nous dit un matin qu'elle avait vu à la télé une émission sur un orphelinat roumain.

Les premiers textes libres roumains avaient bien entendu été publiés immédiatement sur la Fourmilière et étaient à nouveau répercutés par les autres journaux des écoles du réseau. Et les enfants lancèrent leur idée sur la liste de diffusion.

Il faut dire que le gouvernement français avait à l'époque décrété la franchise postale pour les colis en direction de la Roumanie. Une nouvelle fois les enfants sollicitèrent leurs amis journalistes comme le firent d'autres écoles et leur opération fut à nouveau signalée dans les quotidiens régionaux. Toute la France ou presque devenait au courant. Des associations qui organisaient des convois humanitaires nous contactaient. Un professeur de Français de Apt mobilisa son collègue et fit détourner un convoi par Cluj, chargé de livres et de friandises du sud-est.

Un jour je reçus un coup de téléphone à l'école de la mairie de Châtellerauld où je connaissais bien le responsable de l'éducation, Bernard RABY. Le maire de Châtellerauld était Edith CRESSON, alors aussi ministre : « *Bernard, Edith CRESSON vient d'apprendre qu'il se passait quelque chose sur son serveur télématique. Elle vient de m'appeler de sa voiture, tu as un quart d'heure pour me dire ce que vous voudriez que la ville fasse !* ». Conciliabule rapide.

- Il faut qu'elle envoie un camion plein de choses !

- *Quoi ?*

- *Des ordinateurs, des photocopieuses, de la peinture...».*

Ce qui fut fait ! Les dons affluaient de toute part, des entreprises s'y mettaient. Le convoi partit en février. L'accompagnatrice est venue nous raconter l'arrivée à Cluj, la joie des enfants, l'accueil des profs... ce qui était une fois de plus retransmis à tout le monde par l'intermédiaire et des journaux scolaires et de la liste de diffusion.

Ce furent plus de mille colis qui arrivèrent à ce collège. Emilia me raconta par la suite qu'il fallait qu'elle aille tous les jours à la poste avec une charrette parce qu'on ne voulait pas lui donner un colis sans qu'elle ait signé un papier !

Edith Cresson qui comme tout politique cherche à avoir un retour sur ses actions, organisa très rapidement un colloque à Châtellerauld sur la solidarité internationale dont Emilia fut la vedette et faisait ainsi son premier voyage en France. La classe de Moussac aussi puisqu'elle y fut invitée officiellement. Cette bande d'enfants en culottes courtes détonnait quelque peu au milieu des messieurs et des dames très sérieux qui fréquentent habituellement ces manifestations, mais il y en eut plusieurs qui ne se démontèrent pas pour parler au micro.

On se doute que la correspondance avec Cluj a pris par la suite une autre dimension non seulement avec Moussac mais aussi avec d'autres écoles et même avec un lycée de Barcelone et un collège de Montevideo avec lesquels nous échangeons déjà.

Dans cette histoire, les enseignants du réseau avaient été autant touchés que les enfants. Touchés par leur

collègue roumaine. Je lançais alors l'idée de la faire venir en France pendant les vacances et de l'héberger à tour de rôle. Il a fallu choisir dans toutes les propositions celles qui pouvaient lui faire exécuter un trajet dans tout l'hexagone. Et c'est ainsi qu'Emilia passa les deux mois de l'été 1989 chez les uns et les autres avec chaque fois de grands moments d'émotion.

Au bout de deux ans les échanges ralentirent : partout les enfants n'étaient plus les mêmes, n'étaient plus dans la même histoire. Mais quelle ne fut pas ma surprise quand, cinq ans plus tard, j'appris que la classe de Georges BELLOT du collège de Vedène avait reçu les collégiens de Montevideo. C'était au cours de l'aventure roumaine à laquelle ils avaient participé qu'ils avaient noué les premiers contacts.

La vie dans le réseau télématique était imprévisible comme ses rebondissements.

Tchernobyl et Kiev

Un jour Mathieu (10 ans) reçut une lettre de Kiev. Mathieu écrivait de temps en temps avec des espérantistes du réseau onkloj et l'un d'entre eux avait donné son adresse à cette fille de douze ans, Helena, qui apprenait le français et écrivait avec l'aide de son professeur.

Une correspondance assez épisodique s'engagea entre les deux enfants. Les lettres de Kiev étaient toujours lues à toute la classe et ce qui paraissait intéressant était reproduit, comme d'habitude, dans l'hebdomadaire.

Dans une de ces lettres, Helena expliquait qu'elle aimait beaucoup danser et qu'elle faisait partie d'une troupe folklorique qui donnait des représentations dans toute l'Ukraine mais qu'elle aurait bien aimé venir danser en France. Tous les enfants allaient régulièrement au festival international de danses folkloriques de Confolens à une trentaine de kilomètres de Moussac et qui avait une réputation mondiale. Naturellement l'idée fusa « *Il faudrait qu'elle vienne à Confolens !* ». Le créateur et le président du festival était un homme simple, pharmacien de son état, qui avait réussi des événements exceptionnels comme de faire venir des pygmées de leur forêt africaine. Les enfants lui écrivirent lui expliquant le cas de Helena en lui donnant son adresse. Il leur répondit gentiment en leur disant que cela ne serait peut-être pas possible tout de suite mais qu'il retenait leur idée. Deux ans plus tard, il y a bien eu une troupe de Kiev au festival. Je n'ai pas pu savoir si Helena en faisait partie, la correspondance s'étant interrompue mais apparemment les enfants avaient bien réussi leur rôle d'entremetteurs.

Cette correspondance avait lieu un an après la catastrophe de Tchernobyl. Helena fut bien sûr questionnée par la classe et de nombreux messages des autres classes dès qu'elles ont pu situer Kiev sur ce qu'elle avait ressenti. Elle répondit qu'elle venait juste d'arriver à Kiev mais qu'elle demanderait à ses camarades. Et nous reçûmes une grosse enveloppe et une lettre « *Comme mes camarades ne parlent pas français, ils ont décidé de vous répondre par des dessins* ». Il y avait une dizaine de dessins au crayon de couleur d'une force émotive incroyable. Toutes les phrases n'auraient pu exprimer ce que nous renvoyaient ces feuilles de papier. Ils sont restés très longtemps affichés dans notre couloir d'exposition, rejoints l'année suivante par les textes libres roumains, et tous les visiteurs étaient interpellés et s'y attardaient.

La communication passe par de nombreux langages. On oublie souvent les langages comme le dessin, la peinture, l'image, la musique... dont la fonction n'est pas seulement la réalisation d'œuvres belles à regarder ou à écouter. Dans une école du 3^{ème} type, ils sont considérés au même titre et avec la même importance que les langages verbaux.

Les copains de Kiev nous ont parlé de Tchernobyl en dessins

Dans leur région, les fenêtres sont obstruées, il y a des barbelés partout, les arbres sont coupés, d'autres sont morts. La terre est nue. On a l'impression que les usines marchent encore avec leurs fenêtres barricadées. Les villages ont leurs portes fermées et sont entourés de barbelés. Tous ces dessins montrent que c'est terrible, terrifiant. (extraits de « La Fourmilière », mai 1987)



Didier et la Calypso

Le papa d'Arnaud était conducteur de poids lourds dans les transports internationaux. Il ne rentrait que le week-end, et encore pas toujours, et Arnaud souffrait de cette absence. Il envoya un jour un message à la liste de diffusion : « *Mon papa est chauffeur routier. La semaine il n'est pas à la maison. Je ne le vois pas. Comment font les papas marins pour vous parler et vous écrire ?* »

Il n'eut pas de réponse concernant les papas marins, mais cela déclencha des réactions, des échanges et des discussions sur l'absence d'un parent et les souffrances ignorées que cela engendrait. Et plus personne ne pensa aux marins jusqu'aux vacances.

A la rentrée suivante nous reçûmes le message suivant de la classe unique de Primelin en Bretagne et au bord de l'océan. « *Êtes-vous toujours intéressés par la vie des marins ? Si vous voulez, Didier le papa de Gwénael est marin et va partir avec la Calypso. Il est d'accord pour vous écrire.* »

Cinq mois et une rentrée scolaire s'étaient passés avant que ne ressurgisse un message que tout le monde avait oublié, sauf la classe de Primelin (et probablement son enseignant Michel DEGHELT).

Immédiatement une lettre est envoyée à Didier. Didier était officier mécanicien et se trouvait engagé dans une nouvelle expédition de la Calypso en remplacement du titulaire malade. L'expédition à laquelle il allait participer se situait sur la barrière de corail australienne.

Mais comment écrire à un marin en mer ? Didier nous mit en relation avec la fondation Cousteau et nos futures lettres allaient prendre le chemin suivant : envoi postal à la fondation à Paris, expédition par avion à Townsville,

puis par hélicoptère jusqu'à la Calypso. Si la poste française ne retardait pas nos courriers, envoyés le lundi ils pouvaient être lus par Didier le mercredi, ses réponses arrivant le début de la semaine suivante !

Et une étonnante aventure épistolaire commença. Nous envoyions de grandes lettres collectives décorées auxquelles participaient les petits. « *Est-ce que tu as le mal de mer ? Fais très attention aux requins ! Tu n'as pas eu trop peur pendant la tempête ? Moi j'aurais eu peur quand les grands m'ont lu ta lettre. Où couches-tu ?...* » Les plus grands posant au fur et à mesure des questions plus pointues, géographiques, scientifiques...

L'équipe de la Calypso était très intriguée et amusée par ces grandes lettres colorées qui égayaient la cabine de Didier. Je ne sais si c'est pour cela, mais Didier, bien que simple officier mécanicien remplaçant, participa comme les autres aux plongées.

Et Didier se prit au jeu. Ses lettres de deux ou trois pages étaient de petits bijoux de littérature épistolaire par lesquels nous suivions semaine après semaine, presque en direct, l'expédition australienne.

Il était évident qu'il nous fallait communiquer tout cela au réseau. La reproduction de son courrier dans le journal scolaire était facile comme un court résumé à la liste de diffusion. Une telle aventure nous semblait aussi digne du magazine télématique pour être lue par bien d'autres. Mais le format vidéotex (celui du minitel) ne se prêtait pas à la lecture facile de longs textes. Il fallut donc transformer les deux ou trois pages de chaque lettre de Didier en un seul écran minitel en se servant de ses possibilités réduites : caractères double largeur ou double hauteur, couleur des caractères, coloration des pixels. Il a fallu s'exprimer autrement pour transmettre l'impression de ce que Didier nous disait. Cela a été un

grand moment créatif. Les enfants faisaient par exemple onduler des lignes composées de mots extraits de la lettre et mis en exergue par les couleurs ou la taille pour raconter la tempête subie. Chaque fois il leur fallait inventer une autre composition. De surcroît, tout ceci était dessiné, arrangé sur des feuilles représentant l'écran quadrillé avec tous ses pixels et les lignes possibles de caractères pour être envoyées à Bernard MONTHUBERT qui immédiatement les transcrivait à son tour en langage informatique pour qu'elles apparaissent sur le serveur ACTI du réseau.

Et l'aventure de la Calypso devint celle de tout le monde. Nous recevions des messages de questions dont les enfants se faisaient les relais dans leur lettre hebdomadaire. Un prof italien nous demanda même un jour comment joindre la fondation Cousteau parce qu'il était tombé sur notre magazine.

A la fin de l'expédition, nous fûmes à nouveau contactés par les enfants de Primelin. « *Didier est revenu. Nous pouvons l'interviewer et l'enregistrer. Envoyez nous toutes vos questions. Nous copierons les cassettes et les enverrons aux classes qui le voudront* ». L'aventure se termina par cet enregistrement sonore de la voix de Didier, accompagné de photos.

Mais elle ne fut pas terminée pour nous. Un voyage échange fut organisé dans la foulée et lorsque nous allâmes en Bretagne, Didier passa trois jours avec nous avec d'autres parents de l'école.

La vie était émaillée dans beaucoup de classes du réseau de ces aventures inattendues, d'anecdotes étonnantes. Un livre entier ne suffirait pas à les conserver. Une classe unique de Montmélas qui construisait une vraie maison, celle du Crozet dans le Massif Central qui construisait de grands modèles réduits de voiliers et qui gagnaient des concours... à Brest, celle de Puylagarde qui faisait les compte-rendu de la vie locale pour le quotidien régional et qui était devenue la représentante officielle en France des Sioux d'Amérique, celle de l'Aupépin dans les monts du Lyonnais qui créait et gérait une mini-station de ski de fond, celle de Saint-Jean de Chambre qui organisait des expéditions de huit jours en roulottes dans l'Ardèche, celle de Charente dont nous enregistrons leurs reportages diffusés sur France-Inter, etc. Tout cela traversait tout le réseau, rebondissait parfois dans une autre classe ou dans toutes, provoquait d'autres inattendus, se prolongeait ailleurs, faisait germer d'autres idées, d'autres projets. Nous constituions une immense école sans frontières, ce d'autant que tous ces enseignants étaient en relation constante grâce à la messagerie.

Pourtant, ni les enfants, ni les enseignants n'avaient l'impression de vivre quelque chose d'exceptionnel. Ce qui pouvait être plus spectaculaire n'apparaissait pas exceptionnel puisque cela faisait partie d'une multitude d'événements quotidiens qui alimentaient tous l'activité productrice d'apprentissages, de la construction des langages. Ce n'est qu'avec beaucoup de recul et en particulier en écrivant ces lignes que je me rends compte que tout cela était surprenant.

Par contre ce qui était exceptionnel, c'était la conception de l'école, une autre approche de l'acte éducatif qui sans

avoir été théorisée à l'avance s'instaurait. On imagine que pour que tout cela ait été possible, il avait fallu que chaque classe devienne un système vivant, capable de s'auto-organiser, de s'autogérer, de s'autoréguler suivant tous les imprévus dont elle s'alimentait. On imagine facilement que ce n'était plus les programmes et leurs progressions, les emplois du temps, les prévisions didactiques du maître qui réglaient la vie quotidienne. On imagine que si cette communication aussi intense avec l'extérieur était possible, c'est qu'à l'intérieur des classes la communication était aussi constante, que ces classes se structuraient peu à peu pour cela. On imagine enfin que si tous ces enfants n'avaient pu suivre ensuite normalement au collège, tous les parents auraient enlevé leurs enfants de ces écoles bizarres et fait partir ces instituteurs qui y restaient de longues années, parfois y faisaient toute leur carrière. Tous les apprentissages dévolus à l'école s'y réalisaient, mieux qu'ailleurs.

L'école du 3^{ème} type prenait corps, démontrait sa validité. Il ne restait plus qu'à la théoriser.

Entre enseignants

La pédagogie Freinet n'émane pas d'une théorie émise au préalable et appliquée par des disciples. Elle s'est construite, dès le début comme nous l'avons vu, dans une communication intense entre praticiens. La communication est aussi un tâtonnement expérimental constant. C'est elle qui a fait la particularité, la richesse et la fécondité du mouvement Freinet, a fait naître dans son prolongement une école du 3^{ème} type.

Le mouvement Freinet s'est toujours donné les moyens de cette communication. Dès le début, Freinet créait une revue « l'imprimerie à l'école » (1926) qui devint « L'Éducateur prolétarien » (1932), puis « L'Éducateur » (1945) et enfin « Le Nouvel Éducateur » (1988). Bien que cette revue se veut défendre et représenter officiellement la pédagogie Freinet, comporte des éditoriaux, parfois des articles écrits par des personnalités extérieures, elle a toujours été alimentée par des enseignants, exposant non seulement leurs pratiques avérées mais aussi leurs essais, leurs difficultés, leurs avancées. Elle est toujours restée plus ou moins un outil de travail coopératif.

Parallèlement ont existé une multitude de bulletins, d'éditions, véritables creusets de mutualisation. Certains faisaient régulièrement le point sur les avancées dans des domaines spécifiques comme les Brochures d'Éducation Nouvelle Populaires (BENP) dès 1935. Pour chacune des « chantiers » se créaient et leur réalisation nécessitait des rencontres entre ceux qui avaient exploré plus particulièrement ces domaines et qui collationnaient les expériences des autres.

D'autres comme « Techniques de vie » (1960) étaient internes au mouvement et étaient des espaces d'expression et de confrontation des idées : « *Serons-nous assez nombreux à savoir et à oser exprimer nos idées et nos besoins ?* » écrivait Freinet lors de son lancement. Les idées s'affrontaient parfois vigoureusement, « *Je ne suis pas d'accord avec ce qui a été écrit à plusieurs reprises, au sujet de la télévision et du cinéma, dans Techniques de Vie (...)* », ou étaient carrément provocatrices, « *Nous disons : « la grammaire est inutile, et donc nuisible ! » Mais rares sont encore les camarades qui ne pensent pas que, ce faisant, j'exagère en bon méridional que je suis. (...)* ». Des pistes y étaient lancées, « *Les Techniques Freinet peuvent-elles déborder le cadre scolaire ?* » ou des remises en question délibérément posées, « *A quoi bon décréter que l'élève doit être « actif » si le maître, en se condamnant aux « leçons », ne peut faire autrement que mener le jeu ?* » Et chacun de développer ses arguments et d'étayer ses dires.

Suivant les recherches qui se dessinaient, une revue ou un bulletin naissait collationnant les échanges, les pratiques, consolidant les avancées : Pratiques et Recherches, Art enfantin, L'angle courbe (mathématique), Libres recherches et création mathématiques, Créations, French cancons (français), etc. Beaucoup de groupes départementaux avaient leur propre bulletin qui reflétaient leurs propres recherches, leurs échanges, leurs travaux.

Des divergences ou tout au moins des orientations un peu différentes ont créé des mouvements parallèles indépendants sans être en opposition comme par exemple la pédagogie institutionnelle de Fernand OURY ou plus récemment ce qui a conduit à une école du 3^{ème}

type. A leur tour ils se donnaient des outils semblables qui mutualisaient leurs tâtonnements et leurs idées, se rajoutant dans le fond commun.

Tout ceci constituait un immense réservoir qui recueillait un bouillonnement permanent. Tant qu'il a été vivant, c'est Freinet qui synthétisait tout cela. Maurice BERTELOOT comparait le mouvement Freinet à une pyramide renversée, Freinet étant à la pointe mais en bas de la pyramide.

On imagine facilement la dépense d'énergie et les moyens que demandait une telle communication. Y compris le système D : par exemple j'ai déjà signalé Alex LAFOSSE qui a rédigé, publié pendant deux ans un mensuel étonnant sur la télématique, Elise et Célestin, avec les textes que nous lui envoyions et les informations qu'il collationnait en le réalisant de sa salle à manger, maquant, photocopiant, mettant sous enveloppe, expédiant lui-même tout cela. J'ai fait la même chose plus tard avec « Ecole rurale, école nouvelle » comme c'était le cas de nombreux délégués départementaux qui n'avaient pas d'autres moyens que les leurs pour rédiger, publier leurs bulletins.

En plus de cette communication écrite, il y avait les congrès, les stages ouverts à tous, les journées d'études, les rencontres des chantiers plus internes. Des congrès comme celui d'Aix en Provence en 1973 pouvaient rassembler plus de 1 500 personnes et le stage régional du Sud-Ouest avait une réputation internationale. En 1957 était créée la Fédération Internationale des Mouvements de l'Ecole Moderne (pédagogie Freinet) et des rencontres internationales ont lieu depuis tous les deux ans chaque fois dans un nouveau pays, rassemblant des centaines d'enseignants venant du monde entier.

Ces rencontres, ces rassemblements ont toujours eu un caractère hors norme tant ils étaient eux-mêmes une expérience chaque fois renouvelée de communication collective. Leur préparation demandait un investissement énorme de ceux qui recevaient et devaient en assurer le déroulement. Un congrès, ce sont deux ans de travail pour tous les militants mobilisés d'une région, militants qui, rappelons-le, sont des enseignants qui ont aussi une classe à assumer... et une vie personnelle.

Au cours de ces rencontres, tout était fait pour permettre un véritable brassage communicationnel. Un quoi de neuf quotidien en assemblée générale semblable au « quoi de neuf » pratiqué dans les classes, un journal quotidien dont j'ai déjà parlé, des affichages de type dazibao, des expositions qui envahissaient les murs, tout ce qui pouvait favoriser les rencontres de couloirs plus importantes que les conférences, et, dans tous les innombrables ateliers, priorité aux témoignages, aux propositions, très souvent à l'auto-organisation. Le principe était de placer chaque participant en situation.

Je me souviens avoir été ainsi chargé d'animer un atelier sur la communication dans une rencontre internationale à Poitiers. Chaque animateur devait présenter au choix des congressistes le menu de son atelier. Conformément à un principe que je défendais en disant « *Il se passe toujours quelque chose, mais on ne sait jamais quoi* », j'annonçais que je ne savais pas ce qu'on allait faire. Mais j'avais quand même auparavant prévu un dispositif, au cas où ! Nous étions au tout début de la télématique et la quasi-totalité des congressistes l'ignorait. Les quelques enseignants qui s'y étaient lancés étaient en vacances. J'avais sollicité un ami passionné d'informatique qui venait de créer un petit serveur local pour qu'il nous ouvre une boîte aux lettres

et un magazine prêt à être rempli. Nous avons même trouvé parmi nos amis de la région cinq ou six personnes non enseignantes qui acceptèrent pendant une semaine de consulter tous les jours leur BAL... au cas où ! et je créais une liste de diffusion. Enfin j'avais installé un ordinateur TO7 émulé en minitel dans une salle.

Lorsque l'atelier démarra, je me trouvai en face d'une quinzaine de participants, avec presque autant de langues différentes. Quand on ne sait pas ce que l'on va faire, on commence généralement par le fameux tour de table de présentations. Un tour de présentation qui devient problématique quand l'animateur ne pratique même pas l'anglais, qu'il faut que la traduction soit effectuée par ceux du groupe parfois en trois langues. Je commençai même à être quelque peu inquiet sous des dehors imperturbables quand Amadou, enseignant sénégalais, se lança dans un très long discours, ce qui devint vite insupportable passé au crible des traductions successives. Une autrichienne menaça vertement de quitter immédiatement l'atelier. C'est alors que la porte de la salle s'ouvrit et que deux siciliens annoncèrent en italien une nouvelle qui mit en sanglots les trois autres siciliens de l'atelier. Le juge Borsellino venait d'être assassiné peu de temps après Falcone l'autre juge italien anti-mafia. L'émotion fut partagée par tout le monde qui oublia la difficulté des traductions multiples. Une sicilienne plongea dans sa serviette et en retira en pleurant un journal scolaire « *Je n'osais pas vous le montrer, mais ces enfants sont les premiers qui ont osé écrire le mot « polpo » (pieuvre) dans une publication distribuée* ».

Immédiatement tout le groupe réagit puis chercha comment communiquer cela à tout le congrès.

Réalisation de pages à afficher dans toutes les salles, rédaction d'un article pour le journal du congrès, réalisation d'une page télématique en direction du dispositif que j'avais préalablement mis en place... Les siciliens auraient voulu que tout le congrès réagisse collectivement et manifeste officiellement son horreur en envoyant une motion à la Présidence de la République italienne. Probablement pris par d'autres nombreuses préoccupations l'ensemble des congressistes resta inerte, à la grande rage des italiens. C'est alors que des messages arrivèrent dans la journée sur l'écran du TO7 en provenance des quelques personnes qui s'étaient astreintes à consulter leur minitel pour me rendre service. Ce n'était plus pour me rendre service qu'elles manifestaient leur émotion. Chez beaucoup cela provoquait aussi des souvenirs sur l'insoutenabilité de la violence qu'ils se laissaient aller à exprimer. Il y eut même le message d'une secrétaire de mairie d'un petit village à une vingtaine de km : *« Puisque vous ne pouvez pas envoyer votre motion de là-bas, venez à la mairie, je vous attendrai et vous pourrez la faxer ! »* et tout l'atelier se rendit sur le champ dans la mairie de Queaux à une quinzaine de kilomètres.

L'atelier fut lancé ! Chacun avait compris ce que j'entendais par communication sans que je n'aie jamais eu à le dire. Au lieu de durer les quatre jours prévus il se prolongea la semaine suivante. Lors de la présentation des travaux des ateliers, ce fut le seul qui réalisa, sans que je n'intervienne en quoi que ce soit, une exposition lisible quelle que soit la langue. Elle synthétisait tout ce qu'était et pouvait être la communication quand elle était interactive et j'en fus moi-même stupéfait.

En y repensant, je me dis que j'avais quand même eu un peu de chance !

En dehors de cette communication instituée, la communication informelle était intense. Entre les uns et les autres par courriers individuels mais aussi par des multi-lettres, ou par les cahiers de roulement. La multi-lettre, lettre envoyée par quelqu'un à plusieurs, permettait de façon très libre, d'exprimer des difficultés, de s'interroger sur des pratiques comme d'exprimer des états d'âme. Le cahier de roulement était lui une pratique plus originale. Celui ou celle qui voulait explorer un thème qui l'intéressait particulièrement lançait un appel au cours d'une rencontre le plus souvent ou sur un des bulletins. Un petit groupe se constituait et... achetait un cahier. Le premier écrivait le texte qu'il voulait en laissant une large marge, puis l'envoyait au suivant. Celui-ci mettait ses réactions dans la marge puis écrivait à son tour dans le prolongement du texte précédent, et l'envoyait à son tour au suivant et ainsi de suite. Chacun s'enrichissait des autres, aidait les autres. Il y avait un grand nombre de ces cahiers de roulement qui circulaient. Le problème, c'est qu'il ne fallait pas le garder trop longtemps, ne pas l'oublier. Le temps pouvait être très long quand le cahier revenait à son point de départ et entamait un second tour pour que tous puissent aussi prendre connaissance de ce qu'avaient dit ceux qui leur avaient succédé. Beaucoup se perdaient.

J'ai déjà signalé la gerbe des adultes d'un circuit de correspondance naturelle. L'arrivée de la télématique et des listes de diffusion du minitel ont permis de libérer cette communication informelle. Curieusement, beaucoup du mouvement Freinet sont restés longtemps sceptiques et dans l'expectative ou le refus face à cette communication numérique. Il est vrai qu'elle modifiait les habits, instaurait l'instantanéité, privilégiait les habitués du clavier, modifiait les habitudes de lecture, pouvait

créer des réactions vives ou des malentendus quand un recul n'était pas pris. Seule une petite frange s'en empara au début. La télématique leur devint vite indispensable. Un ennui, une difficulté, une interrogation, un besoin d'aide, un enthousiasme, un coup de blues... et le soir même, souvent la nuit⁸⁸, des dizaines de collègues étaient informés, pouvaient réagir pratiquement en temps réel. Consultant et utilisant quotidiennement les messageries d'enseignants depuis 1984, j'ai calculé que j'avais dû lire plus de 100 000 messages ! Chez les CREPSC, j'élaborais une méthodologie de la recherche praticienne basée sur la capitalisation méthodique et l'utilisation de cette matière informelle pour en tirer des enseignements⁸⁹.

C'est l'utilisation de la communication électronique, du minitel à internet, qui a permis aussi de rendre plus efficace les luttes, l'organisation d'actions, l'expérimentation quand ceux qui veulent s'y impliquer sont répartis dans toute la France ou hors de ses frontières. En pleine lutte pour défendre l'école rurale, j'ai pu en trois mois proposer, organiser un colloque qui a réuni 23 départements dont personne ne se connaissait et où il n'y avait aucun autre intervenant que les participants eux-mêmes, à l'aide d'un simple minitel et d'un fax⁹⁰. Trois autres colloques plus importants encore ont été réalisés par la suite de la même façon.

Ce que l'on appelle aujourd'hui la communication horizontale était inventée bien longtemps avant les

⁸⁸ Dans les premières analyses des messages reçus que j'ai pu faire avec une base de données en 1985, 70% des messages étaient envoyés entre 22 heures et 24 heures ou plus !

⁸⁹ « *Ecole de la simplicité* », p.395 à 409.

⁹⁰ « *Ecole rurale* ». Colloque du Vigeant (86), 1990, Puis « *Ecole rurale, école nouvelle* », Crozon, 1993, « *Ecole rurale, communication et technologies nouvelles* », Autrans, 1995, « *Ecoles et territoires* », Poitiers, 1997.

réseaux sociaux. Mais ceux-ci induisent encore rarement des formes d'auto-organisation sociale.

Epilogue... provisoire

La communication dans toutes ses composantes, avec l'environnement (interactions), entre les éléments de l'environnement (interactions et interrelations), est la nécessité absolue pour qu'un système vivant perdure et évolue. C'est le fondement d'une école du 3^{ème} type (pédagogie de la structure et de la communication).

Elle est naturelle, mais paradoxalement elle est aussi révolutionnaire.

Elle l'est ne serait-ce que parce que la société de communication dans laquelle nous vivons est a contrario de moins en moins communicative. La communication a surtout pris le sens d'informer pour convaincre. Elle diffuse ce que l'on appelle une pensée unique qui est celle d'une société devenue hétéronome. Si internet commence à modifier la donne et à déranger les habitus, ce n'est encore que pour une minorité et les pouvoirs en place tentent de le brider.

La communication, telle nous l'entendons, est aussi un pouvoir individuel. Celui par lequel on acquiert l'autonomie et par lequel on peut user de son autonomie. Mais c'est aussi un pouvoir qui doit s'inscrire parmi les pouvoirs des autres et bénéficier du pouvoir des autres, un pouvoir qui doit être fécond et pour l'individu et pour les entités sociales dans lesquelles l'individu se situe. Elle provoque nécessairement la réorganisation permanente et l'auto-organisation des groupes. Nous l'avons vu tout au long de cette histoire. De la structure encore simple de la classe de Freinet en 1920 (*pendant qu'un groupe imprime les autres continuent leurs*

exercices de grammaire), nous sommes arrivés en près d'un siècle à la structure dissipative complexe d'une école du 3^{ème} type.

C'est par la communication que se construisent, existent, perdurent les entités sociales, chacune dans leur originalité. Et c'est par la communication que chacun dans ces entités se construit et évolue.

Que ce soit pour les enfants des classes ou pour les enseignants, cette longue aventure de la communication a été une formidable expérience sociale. On ne pouvait jamais prévoir quelles seraient les conséquences de l'introduction de tel ou tel outil, de telle ou telle pratique communicationnelle, mais celles-ci dépassaient toujours le simple fait de communiquer. La communication modifiait les approches de l'acte éducatif, les regards portés sur l'enfant, les rapports et les positions de chacun dans l'école et hors de l'école. Et chaque modification permettait d'aller plus loin.

C'est la longue progression de la communication qui a permis de concevoir que l'imprévu, loin d'être un danger et un trouble à l'ordre, était ce qui alimentait les systèmes vivants, nécessitait leur adaptation et les faisait évoluer. Dans le prolongement de la pédagogie Freinet dans une école du 3^{ème} type qui n'est probablement pas encore son terme, tous les langages se construisent dans le flux permanent des informations, flux provocateur à la fois d'activité et d'auto-organisation sociale de ce qui devient des microsociétés. Les réseaux qui mettent en relation ces micros-sociétés pourraient bien préfigurer... une société.

C'est aussi une formidable intelligence collective qui s'est constituée par la communication dès le début. La pédagogie Freinet est née de cette intelligence autant que de celle de son créateur. Elle nécessite la parité de

tous dans les échanges, l'écoute, l'acceptation de ce qui dérange mais qui peut mériter d'être considéré, essayé. Elle nécessite aussi l'audace de se penser chercheur, quel que soit son niveau d'expérience, l'audace humble. Il faut avoir entendu Raymond DUFOUR raconter la réalisation du premier enregistrement d'enfants gravé sur une galette de cire et éclater de rire en nous expliquant qu'après l'avoir présenté tout fier à ses collègues il avait surtout eu droit à une moue « *réussi à 1%* » !... et la galette de se briser lamentablement après sa première présentation publique ! Ce qui ne l'a pas empêché de réussir ensuite et autrement et avec d'autres cette transcription et cette communication de la parole des enfants. Pas plus lui que tous les autres n'ont eu à aucun moment l'impression de faire quelque chose d'extraordinaire. Cela a été aussi leur force qui entraînait tout le monde... ou presque.

La communication, que ce soit pour des enfants ou pour des adultes demande ou provoque l'altérité. Elle provoque le sentiment d'appartenance, appartenance au groupe classe, appartenance à un ensemble, appartenance à un mouvement que l'on ne se contente pas de suivre mais dans lequel on est une partie reliée aux autres, ce qui s'appelle aussi solidarité mais pas dans son sens de charité aux démunis. C'est par le terme « camarades » que ces instituteurs se désignaient. Ce n'était pas pour se distinguer politiquement, c'était parce qu'ils partageaient le même enthousiasme, des rêves qu'ils faisaient cesser d'être des rêves.

Toute cette aventure a été un long tâtonnement expérimental collectif où tous les tâtonnements particuliers étaient mis dans le creuset commun.

Dans ce que j'ai pu narrer, je me suis attaché à la partie visible et spectaculaire de l'iceberg de la communication et celle dans laquelle j'ai été le plus impliqué. Mais des centaines d'autres instituteurs et institutrices y ont apporté leur pierre, dépensé une énergie parfois démesurée. Aucun ne restera probablement dans les mémoires avec l'étiquette de pédagogue. Peu de ceux qui ont ce qualificatif et cette notoriété sont d'ailleurs restés longtemps sur le terrain de la pratique et ce ne sont pas eux qui ont ouverts les pistes dans lesquelles pourrait enfin s'engager l'école.

J'ai souhaité que cet ouvrage contribue à la mémoire collective sans laquelle une société ne peut avancer. J'ai hésité à inscrire le qualificatif pompeux « fabuleuse » dans le titre. Aujourd'hui, quand je me la remémore, l'aventure a vraiment été fabuleuse.

Du même auteur

« *Une école du 3^{ème} type ou la pédagogie de la mouche* », 340 p., L'Harmattan, 2002

« *Du taylorisme scolaire à un système éducatif vivant* », Tome 1, 120 p., Odilon, 2005

« *L'école de la simplicité* », TheBookEdition, 560 p., 2011

« *Chroniques d'une école du 3^{ème} type – Tome 1* », , 160 p., 2012 (ré-édition par les éditions de L'Instant Présent fin 2013)

« *La pédagogie de la mouche* », 60 p, ré-édité par les éditins de L'Instant Présent en juillet 2013

« *Eduquer, coéduquer, une question de pouvoirs* », 60 p., 2012

« *Multi-âge* », 200 p., TheBookEdition, 2012

« *Les classes unique, structures dissipatives* », 120 p., TheBookEdition, 2012

« *Chroniques d'une école du 3ème type – Tome 2 -Ecole et société* », 196 p., TheBookEdition, 2012

« *Pédagogie de la structure et de la communication* », 56 p., TheBookEdition, 2012

« *Conversations décousues* », 300 p., TheBookdition, 2012

« *Parents d'élèves, éveillez-vous !* », 50 p., TheBookEdition, 2013

Photo de couverture : Pascale BORSI

ISBN : 978-2-9540943-7-3

Dépôt légal : juillet 2012

Auto-éditeur : Bernard COLLOT, 18300 BUE

Achévé d'imprimer en février 2012

par TheBookEdition.com à Lille (Nord-Pas-de-Calais)

Imprimé en France

Prix / 16,02