

L'EDUCATEUR

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



n° 13-14

15 juin 83

56^e année

15 numéros

+ 5 dossiers : 159 F
Étranger : 229 F

**NOUS TRAVAILLONS
POUR QUE SE
VIVE L'ENFANCE**



**1983
CONGRÈS
DE NANTERRE**

SOMMAIRE

13-14

Coordination du comité de rédaction

Guy CHAMPAGNE
Bégaar, 40400 Tartas.

Nos pratiques - Nos outils

Robert BESSE
Les Peyrières, 24800 Thiviers.

Chantiers B.T. - Vie des groupes départementaux

Alain FONTANEL
Ecole de Marminiac, 46250 Cazals.

Relire Freinet

Henri GO
19 rue Marceau, 83490 Le Muy.

Nos pratiques, nos racines

Janou LEMERY
64 boulevard Berthelot,
63000 Clermont-Ferrand.

Secteurs de travail

Jacques QUERRY
Ecole Courtelevant, 90100 Delle.

Livres pour enfants

Marie-Claude LORENZINO,
Les noyers,
38330 Saint-Ismier.

Livres et revues et Panorama international

Roger UEBERSCHLAG
42 bis Grande Rue, 92310 Sèvres.

Relais à Cannes

Monique RIBIS
I.C.E.M., B.P. 109,
06322 Cannes La Bocca Cedex

1 - *Éditorial*

A la une
P. Guérin

3 - *Voyages... cultures*

En Amérique latine, des enfants...
Y. Tournaire
Un livre, une histoire d'amour : Enfant des forêts, des rizières, des montagnes, de Nadine Beauthéac
G. Champagne
Des Gitans sont venus dans notre classe
C. Combes
Cinq jours de vacances merveilleux, riches en enseignement
Récit de voyage (Pub. déguisée)
M.C. Traverse

12 - *L'éducation veut la paix*

Éduquer pour survivre
S.C. Derken

14 - *École ouverte, pour quoi ? Pour qui ?*

Ouverture de l'équipe pédagogique
J.L. Boutinot
La fête au village
F. Thébaudin
Vivre ensemble
A. Alquier
Jouets solaires
Manutec

25 - *Dans notre livre de vie*

33 - *Ces portes ouvertes qu'il faut encore et encore enfoncer*

Une indiscretion sur le français : ma grammaire sait-elle être naturelle ?
H. Go
Si ma grammaire en avait
C. Béraudo
A partir des textes libres, apprendre à écrire correctement
F. Oury

40 - *Changer l'école : élèves ou enfants ? Autre regard, autres rapports*

Pourquoi tu trembles comme si tu avais peur ?
J. Rey
Daniel ou le râleur compétent
R. Lafitte
Questions... une autre lecture des textes de Manuel
F. Krembel

45 - *Expériences*

J. Fonmarty - J. Pomès

47 - *Recherche - Action - Formation*

Informatique et documentation
M. Barré
Réflexion sur une étude
M. Pigeon
Réflexions et recherches vers une méthode naturelle en mathématiques
C. Cohen - Groupe C.P.-C.E. 72

51 - *Relire Freinet*

Quelques notes à propos de « la première loi »
H. Go
« L'éducation n'est pas une formule d'école »
H. Go

54 - *Livres et revues*

Photographies : C.P. Rémy : p. 4, 5, 6 - J. Ribière : p. 7 - E.N.I.T. : p. 9 (à gauche, à droite) - Rinascita : p. 9 (au centre) - F. Thébaudin : p. 15, 18, 19 - J. Arnoux : p. 28/29 - H. Go : p. 34 - Photo C.N.D.P./J. Suquet : p. 35, 36, 42 - J. Mourot : p. 45 - Photo x : p. 25, 39, 50, 51, 52, 53.

Adresse de la rédaction : L'Éducateur, I.C.E.M., B.P. 109.

Abonnements : P.E.M.F., B.P. 109, 06322 Cannes la Bocca Cedex. C.C.P. 1145-30 D Marseille. Prix de l'abonnement (15 numéros + 5 dossiers) : 159 F.

A la une !

Pour terminer l'année scolaire, attardons-nous un peu sur un événement qui, mieux que tout discours, illustre notre action éducative.

48 classes Freinet obtiennent collectivement le Prix du Disque de l'Académie Charles Cros 1983.

A l'occasion du festival international du Son de Paris, l'Académie Charles Cros a proclamé les 25 réalisations sonores qu'elle considère comme remarquables pour cette année.

Nous avons été très heureux de faire partie du choix de ce « Goncourt du Son » comme on se plaît à le dire : l'I.C.E.M. pour le contenu, RADIO-FRANCE pour la production ; le service des cassettes RADIO-FRANCE ayant eu confiance dans la qualité de nos réalisations puisque c'est à son initiative que tout cet ensemble a pu voir le jour.

Quelques chiffres montreront l'importance de ce « Monument d'histoire vivante », comme s'est plu à le qualifier en manchette la revue « Antennes » : 8 heures de documents, une gerbe de 87 enregistrements différents, donnant la parole à 72 personnes, parlant de leur vie dans le passé récent et à environ 200 enfants s'exprimant sur notre monde des années 1980. C'est le travail de 48 classes diverses.

Cet « événement » nous permet de vérifier l'importance de certains facteurs caractérisant le travail du secteur audiovisuel depuis plus de 20 ans.

- La durée dans notre patiente quête de réalisations (commencée en 1953).
- L'esprit coopératif, où les deux volets de la devise (Tous pour un, mais aussi Un pour tous) sont effectifs.
- Un archivage méthodique et cohérent, sans défaillance, source sans équivalence de réalisations accessibles à tout moment.
- Une documentation à la fois spontanée et structurée, donc communicable directement à un large public.
- Ouverture constante sur d'autres milieux que l'enseignement, particulièrement celui des professionnels de la communication audiovisuelle (et là, bien sûr, particulièrement la compréhension, les enseignements et l'amitié constante de Jean Thévenot).

Je crois que c'est l'authenticité totale de ces réalisations, nées tout naturellement dans des classes, qui leur a permis de dépasser l'audience scolaire, d'arriver au niveau du « Témoignage historique » (et par là même d'être d'excellents documents pédagogiques). Ces enregistrements portent aussi d'autres témoignages.

Ils démontrent :

- L'intérêt éducatif des techniques sonores objet d'enseignement, et pratiquées dans des classes quotidiennement.
- L'importance et la qualité de l'expression libre des enfants (3 heures de documents).
- La valeur de notre mémoire collective orale nationale, que ce soit Tazieff, Joël de Rosnay ou un pêcheur breton, ou un vieux forgeron inconnu du grand public, et tous les

ouvriers, paysans, femmes, hommes du peuple. D'un seul coup « grâce à votre travail et à Radio-France, ils vont toucher des milliers de personnes à travers la France et le monde francophone, et apporter enseignement et réflexions ».

Que ce soit les grèves des pipiers de Saint-Claude ou de Carmaux du temps de Jaurès, le travail des enfants dans les filatures d'Alsace avant 1914, la journée d'un conducteur de diligence en 1907, celle d'un mécanicien de locomotive à vapeur du « Transcorrézien » Tulle-Ussel, d'un forgeron, d'une paysanne des Charentes ou d'une ouvrière de Bagnolet, des enfants de 7 ans de Blagnac parlant du divorce et du mariage, ceux de Saint-Simon de Bordes (17) discutant de l'évolution de l'homme, ceux de Mézilles (89) dans le fournil du boulanger du village, de Sainte-Savine (10) discutant du racisme, de la télé, et des livres, etc. ; toutes ces expressions deviennent immédiatement connues et appréciées.

Cette œuvre coopérative, a pu aboutir parce que des exigences indispensables dans cette technique de communication ont été satisfaites :

- Une qualité technique (minimum, facile à obtenir : nos stages sont faits pour ça).
- Une qualité du contenu.
- Une qualité dans la forme de présentation des idées exprimées par les enfants et les adultes. Cet « écrit de l'oral » qu'est un enregistrement sonore que l'on communique aux autres a besoin d'une structure claire, de concision, de rythme.

Peu importe si certains nous reprochent un désir réel de qualité, de « perfectionnisme », paraît-il. Mais en éducation, et en Techniques Freinet davantage peut-être encore, l'à peu près pour soi et les autres, c'est l'échec, et les enfants le sentent parfaitement. Il faut dépasser le spontanisme.

Parmi les enregistrements constituant ces huit cassettes, vous retrouverez aussi des réalisations obtenues au cours de nos stages d'été, et qui n'auraient jamais vu le jour si un minimum d'exigences n'avait pas été satisfaites là aussi (et sans lesquelles les paroles données aux autres n'auraient jamais eu l'audience qu'elles posséderont, de ce fait).

Ce que sont ces cassettes :

Collection Vive la radio - Série Chasseurs de son.

Référence Radio-France Son

Réalisée avec la collaboration de l'I.C.E.M. (pédagogie Freinet).

Producteur délégué : Jean Thévenot.

Cinq cassettes de témoignages : recueillis à travers la France auprès de celles et ceux qui ont vécu les débuts de ce siècle, ces archives orales, tranches de notre mémoire collective, dynamiques et toujours émouvantes, évoquent à la fois la vie quotidienne et professionnelle, et constituent un ensemble de documents de base pour une réflexion historique et sociologique.

1. « C'ÉTAIT LA FRANCE » :

Son 010 — Au village, les travaux et les jours :

La moisson en Beauce - Les domestiques en Limousin - La vigne dans l'Île de Ré - La journée de la femme à la maison et aux champs en Charente - La vie en Limousin il y a un siècle - Comment on s'habillait, se chauffait et se déplaçait en Normandie - L'approvisionnement en eau, en Périgord - Une lessive à l'ancienne - Faire le pain à la ferme en Champagne.

Son 020 — Métiers du village :

Le moteur, c'était le cheval - Le charron-forgeron - Le maréchal-ferrant - Le bourelrier - Le matelassier ambulancier - Le meunier en Beauce - Un sabotier - Le dernier charbonnier de la forêt d'Ecouve - Les scieurs de long dans l'Ariège - Un médecin de campagne sur le plateau de Millevaches - Arracheurs de dents et cheveleurs - Pêcheurs bretons avant 1914.

Son 030 — En ville, le monde ouvrier :

A Paris en 1900 - Femmes d'ouvriers à Bagnolet - Ouvrière de filature à Vienne - Le travail des enfants dans la filature en Alsace - Chez les ouvriers pipiers à St-Claude - Mineurs à Carmaux avant 1914 - Souvenirs sur Jean-Jaurès - Ouvriers du livre en 1930.

Son 040 — Moyens de transport :

La diligence au début du siècle - Du fiacre au taxi - Les débuts de l'automobile - L'apogée du rail - Les chemins de fer secondaires - La marine à voile - L'aviation au début du siècle.

« C'ÉTAIT... ET C'EST ENCORE LA FRANCE »

Son 050 — Métiers de la ville et du village :

Dans le fournil - Un facteur en Haute-Savoie - Un bûcheron de l'Yonne - La forge renaît dans les Hautes Pyrénées - Un taillandier à St-Jorioz - Un chiffonnier dans le Gers - Un camelot en Corrèze - Dans un atelier de lapidaire - Un pêcheur professionnel sur le lac du Bourget - Une bergère dans les Hautes-Alpes - Un berger de transhumance en Savoie - Un gardian en Camargue.

Trois cassettes d'expression libre d'enfants de 5 à 14 ans : enregistrés dans diverses régions de France, une série de débats entre enfants qui discutent de leurs problèmes et révèlent, sans fard, leur perception du monde des adultes. Drôles parfois, émouvants aussi, sérieux toujours, une grande authenticité dans tous les propos tenus : des documents sociologiques qui témoignent aussi du cheminement de nos enfants pour acquérir équilibre et autonomie.

2. « DES ENFANTS ONT LA PAROLE »

Son 060 — L'enfant et la famille :

Des petits chantent leur famille - Sabine (7 ans) « interviewe » sa mamie - Communication entre parents et enfants (témoignages d'enfants de 9 à 10 ans) - Divorce et mariage (discussion d'enfants de 6 à 7 ans) - Être enfants de l'Assistance Publique (écoliers de 9 à 10 ans) - A la recherche des ori-

gines du premier homme - Je voudrais une petite sœur - Mais comment les enfants se font-ils ? - Berceuse à Thierry - La vie, la mort - Quand j'étais petit bébé - Le Père Noël existe-t-il ?

Son 070 — L'enfant et la vie en société :

Au pied des grands ensembles dans la région parisienne - Discussion d'enfants à propos des squares - Vivre en banlieue - La vie dans les grands ensembles - Au moment des changements d'heure : on avance ou on recule la montre ? - Organiser le coin de lecture libre - Participer à la vie civique : l'élection présidentielle - Que veut dire « réussir sa vie » pour des enfants de 10 ans ? - Comment des enfants de milieu urbain de 12-14 ans envisagent-ils leur avenir ? - Un débat important : comment dire son amour quand on a 11 ans ?

Son 080 — L'enfant et ses environnements :

La télévision et les livres (enfants de 11 à 14 ans) - Évolution de l'Homme depuis ses origines (enfants de 9 ans) - Nos amis les arbres (enfants de 10 ans) - Les rapports avec les arbres et les animaux (enfants de 8 ans) - Naissance d'un veau (enfants de 12 ans) - Quand peut-on dire qu'un animal est un oiseau ? (enfants de 7 ans) - L'environnement peut devenir hostile : naufrage en mer - le soleil - la terre, la lune - les petits hommes de la planète verte - les martiens sont arrivés - Rencontre entre lunaire et cosmonautes d'une mission Apollo.

Comme vous le voyez, nous avons utilisé à la fois des extraits des éditions, des documents d'archives de notre ancienne Sonothèque Coopérative (... du temps où elle fonctionnait), et des documents d'archives inédits qui ne pouvaient entrer encore dans une édition I.C.E.M. parce qu'incomplets ou trop parcellaires.

Nous nous sommes aperçus très vite qu'il ne suffisait pas de juxtaposer des enregistrements pour obtenir un bon ensemble. Il a donc fallu penser chaque cassette et chaque face dans sa structure, souvent réduire les enregistrements extraits d'éditions, en vue de l'optique grand public. Nous avons dû abandonner certains titres retenus dans un premier temps, car traitant d'un thème trop restreint. Mais le regard forcément très instigateur que nous avons porté sur nos archives nous a montré combien nous sommes loin de les avoir épuisées, et nous pourrions encore fournir d'autres ensembles tout aussi pertinents que ceux-ci ; des titres ne sont certainement écartés que momentanément.

Ces cassettes ne font pas double emploi avec nos B.T. Son ou D.S.B.T. : certains titres abandonnés reprennent vie ici. Pour les autres, leur rapprochement a abouti à un renforcement mutuel d'intérêt et ainsi a construit des synthèses tout à fait remarquables sur un thème (par exemple : les transports - le monde ouvrier) **synthèse sur un seul support**, ce que ne proposent pas nos collections, sauf les cassettes D.S.B.T. (1) (qui n'ont pas, hélas, le succès qu'elles mériteraient).

P. GUÉRIN

(1) Trois cassettes coûtant chacune 34 F — C.1 : Jean Rostand : l'homme, la recherche scientifique — C.2 : Avant 1914 : la condition ouvrière, les luttes — C.3 : Pour la sauvegarde de la nature et de l'homme.

 cassettes
Radio France
75786 PARIS CEDEX 16 FRANCE


hassadeurs
de son
 culture

En Amérique latine, des enfants...

Le témoignage qui suit a choqué quelques camarades à qui je l'avais donné à lire avant publication : « Comment, disaient-ils, peut-on montrer un tableau aussi idyllique de la vie des enfants dans des pays où sévissent la misère, l'analphabétisme, la prostitution infantile ? »

Objection troublante à première vue, mais...

Mais lorsque nous parlons des enfants de France, intégrons-nous chaque fois toutes les données de leurs conditions de vie et de leur environnement ?

Mais faut-il toujours voir les enfants d'Amérique latine sous le seul éclairage du sous-développement ?

N'avons-nous pas à savoir regarder et écouter aussi, tant qu'il en est encore temps, la culture, la civilisation, les valeurs humaines de tout peuple, fût-il le plus opprimé ?

Ou bien préférons-nous ne voir que sa misère et y ajouter encore en refusant ce que, du fond de sa détresse, il peut encore nous apprendre ?

Allons, lisons le témoignage d'Yves Tournaire pour ce qu'il a voulu être, sans plus, sans moins, un éclairage sur d'autres rapports enfants-adultes :

« Je n'ai pas parlé des adultes mais inutile de dire, avec l'éducation qu'ils reçoivent, enfants, ils sont tout aussi gentils, souriants, harmonieux. Ici et ailleurs, il est possible de parler, de sourire à quelqu'un qu'on ne connaît pas ».

Nous n'oublions pas pour autant que « l'Amérique latine est le continent des veines ouvertes » et que « Cent-vingt millions d'enfants se débattent au cœur de cette tempête », comme le dit Eduardo Galeano dans son livre poignant que nous avons déjà cité ici et que, si vous ne l'avez encore, vous devez à tout prix acheter puisque vous aurez peut-être un peu plus de temps pour lire...

« Les veines ouvertes de l'Amérique latine » - Collection Terre humaine chez Plon.

La Paz. Bolivie. Dans un restaurant. Des petites vendeuses et des petits vendeurs se succèdent pour nous proposer, qui des chocolats, qui des cigarettes, etc. Un petit vient nous vendre un biscuit. Il a 5 ans !

Un autre restaurant, au Pérou. Une mère veut moucher son enfant. Par trois fois, elle essaie mais l'enfant refuse et la mère y renonce !

Une petite fille voyage seule dans un taxi collectif. Elle plaisante avec nous et sourit tout le temps.

Dans un train au Pérou. Un enfant de 7 ans est assis sur les marches extérieures du train qui roule à 40 Km/heure. La portière est ouverte. Il discute avec moi. Son père arrive et me parle aussi.

Dans un camion. Deux enfants montent plusieurs gros sacs d'oranges. Nous les aidons à hisser leurs sacs. Ils vont à la ville pour vendre leurs oranges. Dans le camion, ils en donnent à tout le monde et en vendent quelques-unes. A l'arrivée, ils en donnent aussi à un mendiant.

Un petit garçon rentre dans un restaurant dont ses parents sont propriétaires. Il mange avec les doigts. Il a les mains sales, les vêtements sales et déchirés. Il met les restes par terre, il parle en mangeant... Ses parents ne lui disent rien. Par contre, il va laver son assiette.

Renato est bolivien. Il a 15 ans. On le rencontre à la rivière, où il se baigne avec ses amis. Le soir, ils iront coucher dans un autre village et ne reviendront chez eux que le lendemain. Renato me parle. On se baigne ensemble, dans un rapide qu'il me montre. Puis, on se couche sur les rochers brûlants. Le dimanche, il nous donne rendez-vous. On le retrouve et on passe un moment avec lui et ses amis. Le soir, il nous amène au cinéma.

Jorge a 7 ans. Il est péruvien. Il voyage dans un bus qui roule de nuit de Huanta à Huancayo. Sa mère est là, et son cousin. Il me demande comment est la France. Je lui raconte. Ça le passionne. Il veut venir avec moi en France passer un an, apprendre le français et enseigner l'espagnol à mes élèves. Il me demande où j'ai voyagé, me parle de l'Égypte dont il est passionné, et discute des problèmes du sous-développement au Pérou. Le matin, son grand cousin de 15 ans, assis derrière, est caressé tendrement par son petit voisin qu'il ne connaissait pas au départ et lui rend la pareille. Je donne mon adresse à Jorge.

Marlène a 11 ans. Elle vit dans la Selva, l'Amazonie péruvienne, depuis trois ans, avec sa mère, sa petite sœur et ses deux petits frères. Ils ont quitté Lima pour cultiver un terrain le long du rio Pichis.

Marlène manie la machette avec dextérité pour abattre les régimes de bananes. Sa petite sœur nous fait visiter la maison, une hutte sur pilotis. Puis nous mangeons la soupe au manioc avec eux et passons la soirée à parler ensemble. Le père fait du commerce entre Lima et la Selva. Marlène a vécu un an en Californie chez son oncle. Elle vit maintenant dans ce coin perdu de l'Amazonie, accessible seulement par bateau, sans eau courante ni électricité. Toute la famille rayonne de joie. Nous les quittons le lendemain. Ce matin-là, sur le Pichis, il y a du brouillard.

Lui a 9 ans. Je l'avais rencontré à l'aéroport de San Ramon, d'où il se rendait en avion pour Puerto Inca. Il m'avait invité à visiter son école. Cinq jours plus tard, à notre arrivée à Puerto Inca, je retrouve Lucho — c'est son surnom — il travaille, à rouler de lourds bidons de mazout. L'argent qu'il gagne est pour lui. Lucho vient passer la soirée avec moi et m'apprend le verlan en espagnol !

Roné, 13 ans, et Carlos, 16 ans, se baignent avec moi dans le rio Pachitéa. Ils me proposent d'aller pêcher avec eux. Nous descendons le fleuve dans leur pirogue. Il y a quelques petits rapides, où le passage est difficile. Toute l'après-midi, après la pêche, nous nous amusons à repasser dans les rapides. A plusieurs reprises, la pirogue chavire et nous sommes trempés ! Roné et Carlos rient aux éclats, moi aussi ! Joie de l'eau, joie de vivre ! Nous ne rentrerons qu'à la nuit.

Lima. A l'aéroport, le jour du départ. Au bar, nous discutons avec deux enfants. Nous passons un bon moment ensemble. Puis nous les quittons. Au moment où nous allions passer la douane, ils viennent vers nous et nous embrassent... !

Je laisse la conclusion à cet indien Ayoreode qui vit à la frontière du Paraguay et de la Bolivie et qui dit :

« L'éducation de nos enfants est anti-autoritaire car c'est ainsi que se réalisent des personnes équilibrées ». (Musée d'ethnologie de La Paz).

Yves TOURNAIRE
École de Montcarra
38890 Saint-Chef

Un livre, une histoire d'amour :

« ENFANTS DES FORÊTS, DES RIZIÈRES, DES NUAGES »

de Nadine BEAUTHÉAC

Un jour qu'à quelques-uns nous parlions d'Art Enfantin, Lucette Lasserre, dont la pratique en ce domaine est d'une extraordinaire richesse, nous avait dit son émotion devant une exposition de dessins d'enfants esquimaux (au Musée de l'Homme) et sa surprise heureuse d'y constater l'existence d'invariants dans les dessins d'enfants du monde entier. Je commençai à penser alors que nous faisons peut-être un peu œuvre d'ethnologues, avec notre exploration dans ce domaine de l'Art Enfantin, et qu'il faudrait un jour éclairer par des témoignages cet aspect d'un débat qui, dans notre mouvement même, remettait en cause les fondements, les acquis et jusqu'au principe de notre activité dans ce secteur de notre champ de recherche-action.

J'en étais là, à commencer à me prendre pour un ethnologue parce que dans ma classe les enfants dessinaient, lorsque j'entendis à la radio une véritable ethnologue raconter comment elle avait été amenée à faire dessiner des enfants au cours de son itinéraire !

Les propos de cette personne sur les dessins d'enfants, sur la culture, sur les enfants eux-mêmes, m'enthousiasmèrent parce qu'au-delà de l'amusante symétrie de nos itinéraires, ils m'en montraient la convergence.

C'est ainsi que je contactai Nadine Beauthéac et achetai son livre « Enfants des forêts, des rizières, des nuages... » qui, sous ce titre aussi plein de promesses que le vol d'un oiseau, annonce en couverture « une recherche sur l'expression graphique des enfants du Népal comme approche du symbolique d'une culture » mais nous livre en fait bien davantage.

La doctoresse en tournée au pays Raï... (Photo extraite de la B.T. 758 : « Le Népal »)



Ce livre procède d'une histoire d'amour...

Une histoire d'amour avec le Népal qui a été pour moi bien autre chose qu'un « terrain d'études », mais « un terrain de vie » ; une histoire d'amour avec les enfants ; une histoire d'amour avec la créativité qui donne à l'être la possibilité de marquer lui-même l'espace qui l'entoure et qui s'appropriant ainsi le monde, par là, construit son âme.

Nadine BEAUTHÉAC

Il a été publié aux éditions « Atelier Alpha Bleue » 5 rue Sainte-Anasthase 75003 PARIS et j'espère qu'on l'y trouve encore car il mérite de figurer en bonne place sur nos tables de travail ou de chevet et dans les lieux intimes où chacun de nous garde jalousement ses trésors. A défaut, demandez-le à l'auteur :

Nadine BEAUTHÉAC - 6, rue Rampal - 75019 PARIS
70 F frais de port compris

Dans une introduction au document proprement dit, Nadine Beauthéac brosse un tableau passionnant de son itinéraire, allant de sa conception du rôle de l'ethnologue à un constat angoissé de l'œuvre de mort à l'égard des « autres cultures » qu'accomplit « l'extension blanche » et dont son livre veut témoigner avant qu'il ne soit trop tard. Il ne s'agit point pour elle de mener quelque combat d'arrière-garde mais de nous inviter à mieux analyser un processus dont nous sommes aussi les acteurs ou tout au moins les complices et dont nous pourrions bien être, sans le savoir, victimes.

De l'ethnologie

La conception de la démarche ethnologique dont se réclame Nadine a bien sûr levé nos derniers scrupules à voir un zeste d'ethnologie dans notre démarche de « cultivateurs d'art enfantin ». Bien plus, ses propos sur l'ethnologue m'ont paru pouvoir s'appliquer au pédagogue... Qu'on en juge :

Un itinéraire à la rencontre de l'espace intérieur de l'autre, pris dans son acceptation individuelle ou collective, à la rencontre de ce qui se passe au-delà des fonctions de l'apparence, ou mieux à la rencontre de ce qui cohésionne les fonctions de l'apparence, obtient rarement quelque crédibilité dans le champ scientifique.

La pratique ethnologique m'a toujours étonnée : l'ethnologue enquête, fiche, trie, met en tableaux, théorise, réduisant une société à un corpus ; il ordonne, assemble, reconstruit après coup, imposant par son langage et son écriture des catégories qui n'ont pas obligatoirement de correspondances dans la société dont il épuise les signes, escamotant celles de l'Autre considérées comme non pertinentes, éludant par des ellipses personnelles des pans entiers d'énoncés sous justification de logique ; les êtres disparaissent derrière des pratiques, une société derrière des codes, « la culture cesse d'être un ensemble de créations et de reformulations permanentes et devient un corpus achevé et immuable. »...

Les sciences humaines sont angoissantes, qui veulent circonscrire une société dans des diagnostics rationnels, réduire les interactions dynamiques des êtres en les ligotant dans un mythe inquiétant de neutralité et d'objectivité irréfutable. A vouloir nier les implications psychologiques d'êtres, qui sont des sujets en présence, de part et d'autre d'une culture, à vouloir occulter leurs sentiments et leurs imaginaires, le projet scientifique ampute la réalité de toute sa part d'invisible ; en outre, l'ethnologue... sous cette justification de scientificité, limite sa perception à des cadres



Est du Népal. Paysage de culture en pays Tamang

Photos extraites de la B.T. 758 : « Le Népal »

de référence usuels ; le regard qu'il porte sur l'Autre reproduit terriblement nos propres schémas conceptuels, partant nos propres fantasmes...

Je renonce à faire de l'Autre une donnée manipulable à l'excès, un objet sans existence propre que je vais disséquer et ranger dans mes concepts. J'y renonce, parce que je dénonce ce refus que nous avons d'entendre ce que sont les Autres, ce dont ils parlent et comment ils ont à le dire et à le vivre, cette négation que nous avons pour mieux consolider notre identité dérisoire faite de viols et de violence.

Au-delà du mépris subtil que nous affichons pour Eux, pour « leur » culture et pour « leur » vie, de quoi avons-nous peur ? Je m'approche au contraire à pas furtifs et émerveillés, dans un itinéraire d'écoutes, de questions et d'apprentissages. De cette rencontre, j'attends, comme de toute rencontre, l'échange du don et du contre-don, qui met les êtres « à égalité », les vivifie et les projette vers le futur.

De la culture

Lors d'un premier travail de recherche très classique au Népal, j'ai eu le choc de la cohérence d'une culture.

Qu'est-ce que la cohérence d'une culture ? Chacun en choisira son appréhension... Il reste que c'est peut-être la perception que nous avons d'une société qui laisse à chaque individu une marge d'accord possible avec son environnement, malgré les contraintes de tous ordres ; un développement humain, à l'intérieur d'une telle société, est donc possible ; c'est aussi, peut-être et surtout, une société qui reste présente au monde, à l'inverse de nos sociétés qui « chosifient » le monde, et qui entretiennent des relations continues avec les fondements de son identité...

L'expression graphique des enfants comme approche du symbolique d'une culture

Pour laisser se dire la cohérence interne que constituent les fondements essentiels d'une culture, la parole des enfants est une écoute privilégiée. Les enfants font partie de la catégorie de population qui vit le plus intensément l'acquis culturel de sa société, puisqu'ils se construisent au travers de ses repères symboliques. Qu'il soit lettré, ou illettré, imprégné des schémas conventionnels de nos images ou parfaitement à la genèse de l'écriture, l'enfant totalement en osmose avec sa culture — bien qu'il la module par sa personnalité — nous parle le langage profond de ce lieu où la cohérence se fonde.

Pour recueillir la vision de son monde sans interférer dans sa tentative d'expression, au langage verbal nous avons préféré l'expression graphique spontanée, qui évite les pièges de la traduction, les réponses de courtoisie, des relations subtiles avec les normes occidentales. L'expression graphique d'un peuple est le langage de l'accumulation de son désir de dire et de son héritage imaginaire.

D. Widlöcher a mis en évidence par ses recherches que le dessin d'enfant constitue « un champ d'expression de l'inconscient assez privilégié ». Nous avons voulu établir qu'un ensemble d'expressions graphiques d'enfants peut constituer un accès à l'inconscient d'une société. De nombreuses études, en matière psychologique ou pédagogique, nous permettaient de mieux comprendre l'enfant mais il restait encore à prouver qu'une société se révèle aussi par les images qu'en donnent ses enfants. Ainsi une collection de 2 000 documents graphiques a été rassemblée au Népal, pendant 14 mois, de colline en vallée, de vallée en forêt...

Les choix méthodologiques

La manière de travailler s'est constituée en méthode à partir de l'expérience ; il n'y a eu au départ ni a priori qu'on a voulu vérifier, ni règle de quelque sorte que ce soit que l'on s'était fixée.

Je suis allée chercher les enfants et leurs dessins dans les diverses régions où les divers groupes, castes ou clans, se sont établis... Trois zones géographiques correspondent globalement à trois aires culturelles spécifiques... Deux de ces cultures vivent encore une situation de développement endogène, alors que la région de la vallée de Katmandu est confrontée à toutes les implications du choix d'un développement de caractère international.

Le deuxième problème méthodologique concernait la collecte des documents graphiques des enfants. Afin de laisser ceux-ci s'exprimer sans tenter de les provoquer, de les stimuler ou d'interférer même dans le processus d'écriture graphique, un préalable à cette recherche résidait dans une volonté de recueillir des témoignages « libres »... Sac au dos, avec pour tout matériel trois boîtes de crayons pastel et des feuilles de papier scolaire, je suis partie de village en village, dans les régions choisies. Au hasard des chemins, des rencontres, la discussion avec les enfants s'établissait ; lors de leurs activités dans les champs, lorsqu'ils surveillaient les troupeaux, coupaient le bois ; lors des veillées ou des repas dans leurs familles, autour du feu ; au cours de toutes les activités quotidiennes des enfants qui dès l'âge de 5 ou 6 ans ont des responsabilités dans la vie économique de la famille ; en dehors de l'école en général (excepté la vallée de Katmandu), si peu fréquentée. Tout en parlant de la vie de la famille en riant, j'amenais les enfants à découvrir les pastels soit en les posant sur le sol, soit en les laissant en évidence dans mon sac à dos. D'eux-mêmes alors, ils voulaient prendre les crayons et les regardaient avec envie ; prenant les feuilles de papier que je leur donnais sans explication, certains se mettaient à dessiner tout de suite avec passion ; d'autres attendaient parfois pendant plusieurs heures, ne sachant pas comment résoudre leur appréhension devant cette page blanche et nous parlions de choses et d'autres jusqu'au moment où l'impulsion du geste prenait forme... Tous les enfants, assis à même le sol, les joues pleines de la rigueur de la mousson ou de la chaleur de l'été, la cruche d'eau à la main, dessinaient en s'appuyant sur les pierres du chemin ou sur le

parvis du monastère du village avec un sérieux et une attention entrecoupés de rires et de gaieté ; c'est une image de joie et de liberté que je garde de tous ces instants passés à dessiner. Et si les enfants parlaient entre eux à haute voix et regardaient leurs travaux achevés, il n'y avait jamais en eux de mépris ou moquerie ; bien au contraire fascinés et étonnés par leur création, il n'y avait qu'émerveillement.

Ils m'ont toujours donné ensuite leurs dessins sans difficultés, et c'est aussi sans problèmes qu'ils voulaient bien que je note leur nom, leur âge, leur clan. Nous parlions aussi du dessin à ce moment-là, car souvent leurs signes graphiques n'avaient une signification que pour eux ; certains parlaient avec beaucoup d'exubérance, nommant chaque pictogramme et lui attribuant donc une référence avec son environnement ; d'autres restaient silencieux, et dans ce cas, je respectais leur silence, laissant à ce lieu mystérieux le secret de la page constellée de couleurs. Jamais un enfant n'a voulu garder son dessin, le jeter ou le recommencer ; par contre il s'est toujours séparé du crayon difficilement. Il n'y a pas eu de sélection ou de choix parmi les enfants pour dessiner ; « l'atelier » spontané était ouvert à tous ceux qui venaient se joindre à nous et qui voulaient une feuille de papier ; et tous les dessins obtenus ont été ramenés en France sans souscrire à une sélection plus ou moins voulue « artistique ». Souvent quelques adultes du village sont venus observer ce qui se passait parmi les groupes d'enfants et certains ont demandé des feuilles de papier ; leurs dessins ont été joints à ceux des enfants, à titre de référence.

Le document lui-même

Le livre reproduit un choix des documents les plus significatifs obtenus dans chaque région. Et ici, il est intéressant de confronter les observations de Nadine avec mes propos du début. Car si nous parlions de l'existence d'invariants dans les dessins d'enfants de cultures différentes, le livre de Nadine, lui, met en évidence des différences fondamentales. Les deux observations ne sont pas exclusives l'une de l'autre, d'ailleurs et peut-être voyons-nous s'ouvrir ici une voie passionnante pour nos recherches, où pourrait donner toute sa mesure la dimension internationale de la pédagogie Freinet, implantée dans de nombreux pays.

Mais laissons la parole à Nadine :

Peu d'études se sont penchées sur l'expression graphique des enfants en dehors des pays occidentaux, peut-être parce que notre

Katmandou



attitude par rapport « aux enfants, aux fous, aux primitifs » se transforme lentement. La plupart des recherches faites jusqu'à présent... ont été menées spécifiquement dans des milieux ayant une forte référence à l'Occident.

Les dessins des enfants de la jungle du Teraï et des hautes vallées himalayennes apportent donc peut-être pour la première fois matière à réflexion si l'on veut comparer les productions enfantines autour du monde, c'est-à-dire provenant de cultures différentes : ici sont mis en évidence l'économie des couleurs selon chaque appartenance ethnique, les préférences dans le vocabulaire des signes pictographiques selon les régions, et tous les problèmes liés autour de la pertinence du signe graphique. D'une manière encore plus capitale, ces dessins posent le problème fondamental de la perception de l'espace et de son organisation dans chaque culture, et ils remettent peut-être en cause la norme de notre réalisme visuel que nous posons quasiment en termes de réalité spatiale unique.

Ils apportent aussi, et de tous les émerveillements que m'ont offerts les enfants du Népal celui-ci n'est pas le moindre, un témoignage sur la richesse esthétique des enfants illettrés. D'une manière qui peut nous apparaître contradictoire, nous avons pu observer chez les enfants non scolarisés une maîtrise du geste de l'expression dont témoignent de nombreux documents de ce livre. Car enfin, cette feuille de papier et ces pastels que je mettais à la disposition des enfants étaient des matériaux tout à fait inaccoutumés pour eux ; les enfants se situaient face à eux dans une attitude de réflexion particulièrement forte ; que cherchaient-ils à résoudre au tréfonds d'eux-mêmes ? Et soudain le geste prenait son élan, et l'enfant traçait pour la première fois — instant sublime et émouvant — une figure parfaite d'équilibre de couleurs et de lignes.

Les dessins des enfants de la vallée de Katmandu nous font aborder un autre domaine de réflexion. S'ils nous séduisent par une multiplicité de détails formels que l'on peut appeler ethnographiques (notations concernant l'habitat, les vêtements, les objets utilitaires népalais) et si certains témoignent encore de la poésie naïve de l'enfance, néanmoins là, le geste disparaît sous la ligne, l'imaginaire sous le code, l'esthétique sous l'analogie visuelle. D'une manière claire, se dit à haute voix cette fois-ci la corrélation qui existe entre la scolarisation — ou de manière plus large entre l'environnement occidental — et l'adoption d'un certain nombre de modèles plus larges ; ainsi la tentative de l'espace perçu laisse-t-il la place à un espace « su ». Il se pourrait donc qu'apprendre à lire, à écrire, à manipuler les nombres dans le sillage de la culture occidentale ne soit pas tout à fait innocent ; on sait bien que l'école, chez nous, pratique « l'étranglement des oiseaux »... mais dans le cas de la rencontre de deux cultures, la culture occidentale et une culture autre, il est possible que l'impact soit plus grave, ayant pour corollaire implicite la destruction pure et simple d'activités mentales originales et l'annexion aux nôtres, considérées comme seules normes de références véridiques.

Oui outre les effets de la rencontre de deux cultures, de l'envahissement que subit une civilisation, si visibles dans la vallée de Katmandu où ils placent les enfants du Népal « entre Bouddha et coca-cola », le travail de Nadine révèle la nocivité supplémentaire, si l'on peut dire, de notre système de scolarité. Elle a pu constater :

... Le désir de copie qui entraîne un paradoxe tel que ce sont les enfants scolarisés qui se sont sentis les plus mal à l'aise devant l'expérience qui leur était proposée : les enfants des écoles de la Vallée, se référant à des normes de bien et de mal, de laid ou de beau, se sont montrés timides face à la feuille de papier qui pourtant leur est devenue familière ; guettant le regard du professeur, ils ont souvent cherché à copier des scènes de leurs livres de classe, ou se sont réfugiés dans le dessin de slogans politiques tels que le portrait du roi ou le drapeau de l'unité nationale.

Mais là n'est pas l'essentiel de cette remarquable étude, même si c'en est un élément indissociable de l'ensemble. Car, plus globalement :

Les dessins d'enfants du Népal, par le rapport qu'ils entretiennent avec le symbolique de leurs cultures, attirent l'attention sur les relations que devraient entretenir la pratique du développement et le respect des valeurs culturelles de chaque société.

C'est donc dans sa globalité que ce document nous intéresse, nous interroge, et, pour beaucoup d'entre nous, nous est en quelque sorte familier. Et s'il était une invite à reprendre nos propres recherches ?

DES GITANS SONT VENUS DANS NOTRE CLASSE



JEUDI :

Des caravanes arrivent et s'installent sur le terrain avoisinant l'école. Elles sont grandes et les voitures jolies. Nous passons une partie de l'après-midi à regarder cette invasion. A coup sûr, ce sont des Gitans, des « noys » disent les plus cultivés des enfants.

VENDREDI :

D'autres voitures sont encore venues et le terrain est plein maintenant. A 9 H, les premiers visages basanés se promènent dans la cour. C'est l'attroupement général, la curiosité se mêlant à la méfiance ou même la crainte (celle que leur ont transmise leurs chers parents ?).

Ma classe, S.E. et C.P., a droit à trois nouveaux, tous plus âgés, mais ne sachant pas lire. Après une petite présentation, nous essayons de les intégrer tant bien que mal à notre travail de lecture. Ce n'est pas très facile, même si deux d'entre eux ont réellement envie d'apprendre à lire.

LUNDI :

Maintenant c'est carrément le surpeuplement : trois autres Gitans, plus âgés encore, viennent atterrir chez nous. Le quart de la classe est donc « gitanisé ». Inutile de dire que nous sommes quelque peu débordés malgré la motivation évidente chez la majorité de ces enfants. Les règles sociales ne sont pas les mêmes, et il est très difficile de leur faire comprendre les premières lois élaborées depuis le début de l'année. Le groupe ne peut guère faire front. Je colmate les brèches comme je peux, mais j'ai beaucoup de peine à tenir tête à tout : aux enfants de ma classe qui, bien sûr, ont besoin de moi et aux nouveaux qui me sollicitent énormément : pour une fois qu'on ne les laisse pas au fond de la classe, ils en profitent.

MARDI :

C'est vraiment épuisant de travailler dans ces conditions. Il faudrait être partout à la fois et avoir des yeux multidirectionnels. Car, bien qu'ils soient bien gentils, ces enfants n'en ont pas moins une autre culture et la main facilement kidnapeuse.

Alors, il faut bien surveiller la pâte à modeler que celui-ci voudrait bien se prendre à midi sous le gilet, ou les lettres d'imprimerie, le plomb se revendant encore assez bien !

JEUDI :

Nous sommes toujours aussi nombreux et nous faisons de moins en moins de travail scolaire. Le temps n'arrange rien à l'affaire qui nous empêche de sortir et nous énerve encore plus. Depuis leur arrivée, ces Gitans ont désorganisé pas mal notre travail et notre vie de groupe qui commençait à se mettre en place. Nous passons de longs moments à échanger avec eux, à essayer de les comprendre, à nous en pénétrer. Ce matin, nous les avons interviewés. Les questions ont fusé de toutes parts :

« Est-ce que vous avez une salle d'eau ?
Est-ce que ça vous plaît de voyager ?
Qu'est-ce que vous mangez ?
Où vous dormez ?
Est-ce que vous avez de l'argent ?
Est-ce que vous mangez ensemble ?
Est-ce que vous avez des tables ?
Qu'est-ce que vous ferez quand vous serez grands ?... »

Les réponses sont vraiment très bonnes (un Gitan intimidé, ça n'a pas l'air d'exister) et plutôt précises. L'écoute est totale pendant près de trois quarts d'heure. La séance se termine par quatre merveilleux chants, quatre cantiques. C'est une vraie communion qui s'installe dans la classe.

« Il faut lever les mains pures, glorifier son nom et adorer... » entonnent ces voix très pures qui s'accompagnent des gestes. Et, ô surprise, nombreux enfants de ma classe, buvant ces mots, lèvent aussi leurs mains. Cette fois-ci, ça y est, l'osmose est accomplie : ils sont devenus Gitans !

VENDREDI :

Nous refaisons un autre enregistrement, cette fois-ci dans le cadre des ateliers décrochés au niveau de toute l'école. Nous ferons une bande avec tout ça, que nous passerons sur *L'Écho des Garrigues*, une radio locale de Montpellier.

SAMEDI :

Enfin la pluie a cessé. Nous pouvons aller visiter le camp installé tout à côté. C'est le papa de Péguy qui nous guide. Nous approchons un autre milieu, une autre vie. Nous visitons même deux caravanes. C'est très beau, avec la moquette, la table comme au restaurant, le chauffage presque central, la chambre, la cuisine et même la télé en couleurs. Bien sûr, nous voyons aussi l'antenne accrochée à un arbre, les poules attachées à la caravane, le linge qui sèche là où il a pu se poser, la niche du chien qui est aussi du voyage, des chaises qui attendent d'être vendues, ces adultes qui se pressent autour d'un feu. Nous pénétrons dans cette atmosphère, faite à la fois de véhémence et de tendresse.

Nous prenons des photos de notre classe, de notre nouvelle classe, car maintenant « ils » sont bien des nôtres... et puis nous nous mettons à rêver.

Nous partons en vacances de Toussaint fatigués, mais heureux. Nous n'aurons pas fait trop de travail scolaire cette semaine. Mais, par contre, la vie nous a beaucoup appris. « Prendre la vie comme elle vient et s'en nourrir » dit Delbast. C'est exactement cela.

La conquête la plus importante pour un enfant, ce n'est pas les acquisitions scolaires. Elles viendront en leur temps et on trouvera toujours un moment pour cela. Mais c'est de s'ouvrir aux choses et aux autres, se rendre disponible et attentif. C'est s'offrir en partage. Ceci fait, la vie, multiple et profuse, permettra d'innombrables greffes.

Pour les fanas du rendement, il faut quand même dire qu'en plus de cette richesse aux contours un peu flous, cette intrusion impromptue nous a permis de réaliser un texte de lecture, de voir le « an » de Gitan (et celui-là, croyez-moi, on le retiendra) de faire une émission de radio et un album que nous allons envoyer à nos correspondants.

Alors, une semaine de perdue ? Certes, mais dix de retrouvées !

Avant de terminer, il faut quand même s'interroger. Trois enfants de 4 et 5 ans ont fréquenté la classe maternelle. Plusieurs points nous ont frappés.

D'abord la soif de connaître, la curiosité qui les anime et ne se dément jamais. Ensuite, l'habileté à vite comprendre les consignes, la vivacité d'esprit de ces enfants qui ne vont à l'école qu'au gré des pérégrinations. Sur le plan moteur, par exemple, ces enfants n'ont aucun problème, s'affrontant quotidiennement à des difficultés naturelles. Comme quoi, l'urbanisation est pour beaucoup dans toutes ces maladies en « dys ».

Et puis, bien sûr, quelle richesse sur le plan de l'autonomie, quelle supériorité par rapport à nos enfants modernes que l'on trimbale en voiture à quatre pas de l'école et que l'on assiste en permanence. Peut-être serions-nous inspirés de nous enrichir de ces gens du voyage.

Mais, allez donc dire ÇA à des parents !

Christian COMBES
Témoignage lu dans *Artisan pédagogique*
n° 20 de décembre 82 (Bulletin du groupe 34).

Cinq jours de vacances merveilleux riches en enseignements

L'expérience que je vais décrire s'est déroulée en juillet 1982. Je suis P.E.G.C. ; j'enseigne le français, l'histoire et la géographie de la 6^e à la 3^e au C.E.S. d'Hayange Centre (la vie à Hayange gravite autour de la sidérurgie : c'est le berceau des De Wendel).

Premier contact de prof, les jours de rentrée : l'impressionnante liste de noms à consonnance italienne.

Dans la classe de 4^e A où je suis professeur principal (français, histoire, géographie), je remarque que plus de la moitié des élèves sont d'origine italienne. Huit élèves sur vingt-quatre sont originaires des Abruzzes... soit un tiers !!!

Interpellé par cette réalité, je décide, en accord avec les enfants, un travail sur l'Italie.

Nous décidons une enquête sur l'immigration italienne ainsi qu'un voyage scolaire d'une semaine en Italie.

Ces perspectives me paraissent intéressantes : la matière est riche, intimement vécue par une partie importante des enfants, souvent en échec scolaire et assez muets sur leur milieu originel, à leur yeux dévalorisé : milieu rural, pauvre...

Les élèves accrochent à l'enquête et font des traductions de revues italiennes (interdisciplinarité, recherche de documents, langue vivante associée à l'utile : une situation formidable !). Le travail commun débouche sur un texte dactylographié de cinq ou six feuilles qui sera repris par un journal local (satisfaction des élèves d'avoir produit quelque chose qui sera lu en dehors de la classe). L'étude sur l'immigration s'arrête en 1914, un seuil de fatigue apparaissant chez plusieurs élèves.

Un séjour d'une semaine à Florence permet la jonction interdisciplinaire italien-histoire-géographie.

Ce voyage, malgré la volonté d'associer parents et élèves à l'organisation, est mal perçu par un noyau d'élèves d'origine italienne. Les raisons ? Buts trop scolaires (étude de la Renaissance italienne sur le terrain) ? Occasion si on ne participe pas au voyage de « couler » sept jours de farniente ? Coût trop élevé (700 F par élève tout compris avec possibilité de complément pour les plus défavorisés) ? Et surtout : « Je connais l'Italie, j'y vais chaque année... Nous aurons l'occasion de revenir sur cet aspect par la suite.

Autre moment important : Un débat en classe sur l'Italie, De nombreux enfants, d'habitude peu éloquents s'emparent de la parole (aspect psychologique, passionnel... pour défendre leur point de vue notamment sur le thème : « Te sens-tu Italien ou Français ? ». Le débat est enregistré sur cassette et donnera lieu à une réaudition dans un calme religieux...

Dernière étape décisive : Après un match prof-élèves, discussion sur les vacances. J'annonce mon intention de me rendre en Italie. Aussitôt Luigi, un ancien élève, se propose de demander à ses parents de m'héberger. Quelques jours plus tard il me donne une réponse positive. J'en profite pour relever les adresses d'un certain nombre de jeunes des Abruzzes. C'est le point de départ d'une expérience fantastique. Je passerai cinq jours marquants dans les Abruzzes avec une multitude de contacts particulièrement chaleureux avec trois copains inconnus des élèves.

1. L'enrichissement personnel du prof :

Le seul renseignement dont nous disposions était l'adresse de la famille de Luigi, dans un petit village à 40 km de Pescara, Ofena, parfaitement absent des cartes dont nous disposions...

Près d'Aquila, nous interpellons un groupe de jeunes dans un italien approximatif (nous ne parlons pas italien !)... Une crise de rires... « 57 ? Vous êtes de Moselle ? Moi je suis de Mont-Saint-Martin en Meurthe et Moselle ! ». « D'où êtes-vous ? ». « De Thionville ». « Moi je suis de Fameck, lui est de Serémange... » Décidément le monde est très petit ! Comment imaginer d'Hayange, une telle concentration d'immigrés ?

Dans les villages, que de voitures immatriculées 57, 54, 59, 38, 75, B, 8... Presque la carte de l'industrie française et belge...

Nous débarquons dans le village : une foule de jeunes nous entoure... On se connaît d'Hayange... On s'installe...

Dans un rayon d'une vingtaine de kilomètres autour d'Ofena, je rencontrerai une vingtaine d'élèves du C.E.S. d'Hayange-Centre...

Les versants raides, la qualité des sols interpellent le géographe. Le père de Luigi résume parfaitement la situation : « Au nord ? la montagne. Au sud ? la montagne. A l'ouest ? la montagne. Il ne restait que la fuite vers Pescara et le reste... »

Nous voilà naturellement dans le sujet : l'immigration...

Les gens du pays replacent l'événement marquant de ce XX^e siècle dans le contexte économique et politique, local et national : en évoquant l'émigration italienne en France, mais aussi — moins connue ici — à destination de l'Argentine ou de la Libye (colonialisme italien oblige !).

Ainsi apprenons-nous que l'arrière de l'équipe nationale de football d'Argentine lors des deux derniers « Mondial », Tarentini, est originaire de Raiano, à une trentaine de kilomètres d'Ofena... Ainsi apprenons-nous qu'une personne désirant émigrer au Canada, s'est vue refuser son visa. Motif ? Une enquête auprès du curé du village : celui-ci avait classé l'individu x comme « communiste »...

Ainsi mesurons-nous l'amertume de 1931, où les immigrés italiens ont dû plier bagage : interdits de séjour pour raisons politiques...

Ainsi découvrons-nous une famille de trois immigrés clandestins qui découverts en France sont placés devant le choix suivant : livraison à la police italienne ou enrôlement dans la Légion Étrangère... Deux n'en sont pas revenus : ils sont morts en Indochine...

Ainsi remarquons-nous que la plupart des immigrés hayangeois ont quitté leur région entre 1958 et 1962. Le père de Luigi explique : « J'étais commerçant. Je vendais des produits agricoles. A la suite d'intempéries, j'ai dû renoncer à mon métier. Je suis parti en France... »

Ainsi entendons-nous que le petit village d'Ofena qui compte 800 habitants en temps normal monte jusqu'à 1 500 voire 2 000 au mois d'août ! Les immigrés reviennent ensemble au village, histoire de se retrouver pour les fêtes patronales (Démocratie Chrétienne ou Unita, P.C.I.). On retrouve les stéréotypes de Don Camillo... J'apprends qu'à Hayange, on compte plus de 100 adultes originaires d'Ofena... Impressionnant... surtout quand on a dans les jambes le long trajet Lorraine-Abruzzes...

L'enquête se poursuit au hasard des rencontres sous les oreilles intéressées de nos jeunes potaches...

Sentant mon intérêt pour l'histoire, un père d'élève me déniché un vieux de 88 ans, Coletti Domenico. Extraordinaire ! Cet ancien combattant italien a les yeux qui se remplissent de larmes quand il nous décrit son vécu en 1918 à Verdun, du côté de ses compatriotes, après la défaite de Caporetto (oct. 1917) : il se lance dans de longues et passionnantes descriptions de la vie quotidienne, décrivant les atrocités de cette guerre et les joies de la libération...

Pique-nique dans les Abruzzes... Rencontre imprévue avec un berger... Questions... Réponses... Quelle mine ! Des conditions de vie particulières : 600 000 liras par mois, transhumance Pouilles-Abruzzes, 450 moutons à garder, marié, un enfant, une femme qu'il retrouve tous les deux mois, une vie professionnelle commencée à 11 ans, une connaissance écologique (« N'allez pas à tel endroit, c'est rempli de vipères ». « Dans cette zone, on a réintroduit des loups en voie de disparition... » Pas un des jeunes présents n'aurait voulu perdre le moindre mot de cette interview. Les questions fusaient...

Et partout... partout... l'accueil avec les produits locaux : les nombreux petits vins du pays, les olives, les amandes... et des explications : comment on a obtenu le produit fini, le prix de vente... etc.

Découverte aussi des mentalités : à Hayange, ces jeunes se disent Italiens. Une anecdote : lors des matches profs-élèves, les potaches arborent le maillot de la squadra azzura (et ce, bien avant le Mundial) ; dans les tribunes, on peut voir de curieuses banderoles avec l'inscription « Forza Italia »... A l'occasion de la victoire de l'Italie au Mundial, ces jeunes sont descendus défilier dans les rues... Surprise totale à Ofena : ils s'affichent « Français ». De nombreuses phrases commencent par « Nous les Français... ».

Mentalité de l'immigré italien aussi : il s'arrange, au prix d'importants sacrifices, une petite maison à Hayange, une autre à Ofena... Difficile de se sortir du stéréotype de l'« Italien-maçon » ! Pour lui, pas de vacances : il aide les membres de sa famille... Il répare pour ses proches... Il construit pour l'avenir...

Mentalité villageoise : à Hayange, on peut dire que souvent la famille est stricte au niveau des sorties : les horaires sont rigides, en particulier pour les filles : elles pourraient faire des bêtises ! Dans les Abruzzes, ces jeunes sont très libres : souvent ils s'évanouissent dès le lever pour ne réapparaître qu'aux heures des repas, même si les garçons donnent un coup de main pour les travaux (agriculture, construction) ou si les filles se tapent la vaisselle... Le soir, les jeunes sont libres et ne rentrent qu'à des heures tardives... Les parents ont confiance dans les vertus villageoises ! N'est-ce pas les vacances ?

2. L'apport du prof : un nouvel éclairage sur la vie quotidienne :

Le questionnement permanent et la curiosité de cet intrus interpelle les adolescents... Au départ, ils écoutent puis prennent une part de plus en plus importante dans les débats...

Premier réflexe : pour faire plaisir au prof d'histoire-géo qui nous fait visiter musées, cathédrales... on l'emmènera faire la visite de l'église du village... (Il est des stéréotypes difficiles à évacuer...).

Des exercices scolaires jugés particulièrement rébarbatifs sont vécus avec plaisir quand ils sont intégrés à la vie quotidienne. Quelques exemples :

— Je décide de faire un footing avec Luigi... Déception des autres qui n'avaient pas été prévenus ! Rebelote deux jours plus tard : on part à six sous des cordes de pluie pour un cross d'une quinzaine de kilomètres dont la moitié en ascension raide ! Le même exercice imposé par un prof de gym eût certainement été violemment contesté par ces mêmes jeunes...

— Chaque prof de musique connaît la difficulté de faire passer la musique folklorique dans son cours... Là-bas, c'est Luigi qui

me présente un de ses cousins, membre d'un chœur de village. Luigi passe une soirée à assister à la totalité du spectacle, à m'expliquer le contenu des chants, à me montrer l'auteur, le compositeur... Je suis certain qu'il ne l'a pas fait par politesse... Il assiste chaque année à ces danses folkloriques... !

— Autre exemple : le père d'un élève me fait remarquer que chaque maison comporte deux numéros. L'un d'eux a souvent été « tapé » au marteau. Explication : c'est le « fascio del littorio », un numéro avec le symbole du fascisme (faisceau + flèches)... Sur certaines maisons — difficulté d'accès ou sympathie ? — on peut encore en voir intact... Ce parent d'élève n'avait jamais montré cette originalité à ses enfants... Le lendemain, les jeunes reviennent du parc — lieu de rassemblement le soir — : ils avaient découvert de grandes sculptures fascistes sur les murs de l'école... Et puis c'était parti : le fascisme... Mussolini... Un détail ? Mais aussi une démarche pédagogique efficace, parce que naturelle... Véritable plaisir aussi après l'interview du « Verdunois » de voir les jeunes questionner leurs parents sur leurs grands-pères...

Enfin il faut souligner que cette vie commune a fait sauter des blocages en brisant le mythe du prof, désormais simple humain avec ses qualités et ses défauts.

Le contact sera certainement beaucoup plus facile par la suite avec certains parents que je n'avais encore jamais vus à l'école... Un mur s'est brisé... Tout le monde s'en porte mieux.

Le fait de pouvoir pour ces jeunes, profiter de deux voitures leur a permis d'élargir leur connaissance du milieu : n'oublions pas que le plus souvent les parents partent avec leur famille en train et que les adolescents se retrouvent « coincés » dans leur village...

Cette expérience interpelle tous les pédagogues : comment intégrer la richesse du milieu naturel des élèves, richesses qu'il faut d'abord connaître ?

Cette expérience originale est le fruit d'un concours de circonstances (intérêt personnel pour l'immigration, besoin de partir du vécu de l'élève, relations profs-élèves différentes, disponibilité individuelle, invitation...). Il convient de ne pas en faire un modèle à plaquer artificiellement... Ceci dit, ce séjour ouvre des perspectives fantastiques.

Un journal local nous a sollicités pour faire le compte rendu de cette aventure : ce fut l'occasion pour les jeunes d'une nouvelle expérience : comment le journaliste travaille. Quels décalages entre ce qu'on a dit, ce qu'il a écrit... Quelle merveilleuse dynamique !



Photos extraites de la B.T.2 67 : « Il mezzogiorno : l'Italie du Sud et ses problèmes »

RÉCIT DE VOYAGE

(ceci est une pub déguisée)

L'été dernier (juillet 1982), la Commission I.C.E.M.-Esperanto organisait sa rencontre internationale en Hongrie

AU DÉPART, UNE TENTATION :

La Hongrie, j'avais envie d'y aller voir. Budapest avait été mon premier éveil politique ; je m'étais nourrie, par la suite, de nombreux films hongrois (dont ceux de Jancso bien sûr). Et puis un pays de l'Est, c'est comment en ces temps de Pologne banalisée...

Mais, comme chaque fois que j'avais envie de partir (ce qui fait que je passe rarement les frontières, mêmes occitanes), il y avait un obstacle de taille : celui de la langue.

Comment faire, quand on est bavarde et que le contact avec les gens prime la vision des paysages, pour faire plus que se débrouiller ?

PAR QUELLE VOIE ?

Avec l'Esperanto, pardine ! me dit quelqu'un en français...

L'Esperanto ? Ouais... Je le connaissais par des copains qui l'avaient étudié pour aller en Pologne mais ne l'utilisaient plus depuis. Cette... chose bizarre me semblait ne pouvoir recevoir le nom de langue : construction artificielle, née il y a 100 ans, pratiquée par une minorité (des pédagogues encore !), un outil commode mais sûrement pauvre, utilitaire, créée sur de bonnes intentions (pacifistes) mais peut-être dépassée actuellement. Les quelques esperantistes, peu nombreux, que je connaissais me semblaient de gentils utopistes accrochés à un mythe désuet.

Bref, j'étais plutôt sceptique, mais puisque je n'avais pas d'autres solutions en vue, je me décide à « esperantiser ».

J'AI DÉCOUVERT UN MONDE :

Et alors... j'ai découvert un monde.

D'abord, c'est une langue, une vraie !

Elle est jolie, elle chante.

Elle est riche, pleine de nuances, expressive, complexe.

Elle est logique, juste.

Elle est facile à manier, à comprendre, à parler.

Elle n'est pas figée et permet la création y compris linguistique.

Elle s'est forgée une culture.

Elle est parlée par des gens de toutes les couches sociales, dans tous les pays.

Elle permet vraiment, et rapidement, un échange approfondi.

CE QU'IL EST ADVENU :

En un mois, à raison d'une heure en moyenne tous les deux jours, à l'aide d'un manuel et d'une cassette, j'en savais déjà suffisamment pour que, à mon arrivée en Hongrie, je comprenne et exprime l'indispensable. Le lendemain de mon arrivée, nous avons eu droit à une conférence, toute en esperanto sans traduction, sur l'économie hongroise et j'en ai compris l'essentiel (j'ai véri-

fié ensuite auprès de copains français) ; quatre jours après, durant lesquels j'avais exercé mon esperanto naturellement lors des diverses activités, j'étais capable de discuter pédagogie avec une enseignante hongroise. Durant le reste de la rencontre (douze jours), j'ai parlé, j'ai écouté, j'ai discuté sans gros problèmes : simplement, j'avais toujours un petit dictionnaire dans ma poche.

Je suis rentrée de Hongrie, ravie, séduite par ce pays. Je ne savais rien de lui : je suis revenue avec quelques notions d'histoire et de culture, une bonne compréhension de l'économie, une connaissance assez poussée de la vie quotidienne et quelques amitiés. Tout cela, je l'ai acquis parce que, très vite, j'ai pu exprimer mes idées, mes demandes au plus près de ce que je pensais et que j'ai compris les réponses complexes. Je l'ai acquis aussi parce que nous n'étions pas qu'entre enseignants : des gens d'horizons divers (profession, pays) étaient rassemblés là par l'esperanto.

En marge de la Hongrie, l'esperanto m'a en outre décomplexée : je me pensais peu douée pour l'apprentissage des langues, au vu de difficultés antérieures ; cette réussite m'a prouvé que ce n'était pas une histoire de dons. J'ajouterai donc une autre qualité à l'esperanto : il facilite l'apprentissage d'autres langues.

L'IMPÉRIALISME D'UNE LANGUE :

Lors de mon séjour, j'ai compris ce que signifiait l'expression « impérialisme d'une langue », en l'occurrence le français (nous étions en majorité et certains ont voulu imposer une traduction en français, ce qui alourdissait les échanges et empêchait les débutants de progresser), mais on peut traduire dans nos pays occidentaux par « anglais ». Ce n'est pas un hasard si celui-ci qui tend à s'imposer comme langue internationale est parlé aux U.S.A. ... L'esperanto, ne servant les intérêts d'aucun pays, n'obtient aucun soutien alors même qu'il serait la solution la plus simple et peut-être la moins onéreuse.

Et nous-mêmes, à l'intérieur du Mouvement Freinet, échappons-nous à un certain égocentrisme ? Freinet étant Français, n'avons-nous pas tendance à prôner notre langue dans nos rencontres internationales ? Pourquoi ne partageons-nous pas les efforts des freinétistes étrangers en privilégiant cette langue internationaliste par essence ? Par exemple en organisant les R.I.D.E.F. en esperanto, mais aussi en la faisant connaître autour de nous, en l'enseignant dès le plus jeune âge ou en l'utilisant pour élargir l'horizon de nos classes grâce à la correspondance internationale.

Voilà. Je n'ai pas la prétention de convaincre ; il me suffirait que, grâce à cet article, vous ne passiez plus, indifférent et fier, à côté des richesses discrètes qu'offre le monde esperantiste. Si vous allez plus loin, tant mieux...

Maire-Claire TRAVERSE
3 résidence Clair Soleil
Carignan
33360 La Tresne

la luno dormas
 kaj subite
 la luno vekigâs
 kaj vidas.



etan knabinon

kaj

la eta

knabino

diras :

mi bonvolus vojaĝi
 sur la lunon. Dany-7j.

Page extraite du périodique I.C.E.M.-Esperanto n° 27 (Majo 1983)

Les questions que je pose

- Pourquoi la R.I.D.E.F. n'utilise-t-elle pas l'esperanto ?
- Pourquoi la multicarte F.I.M.E.M. n'offre-t-elle pas une traduction esperantiste de chaque article (quelle que soit la langue) ?
- Pourquoi n'entend-on pas plus parler de la commission esperanto à l'I.C.E.M. ?
- Pourquoi dans les groupes départementaux, n'y a-t-il pas plus de liens entre esperantistes et freinétistes ?
- Pourquoi nous disons-nous ouverts, internationalistes, et nous comportons-nous en Français fiers de l'être ?

Portrait rapide de l'esperanto

L'esperanto est une langue facile et logique. En voici la preuve...

Les noms se terminent par O parolo = parole
 Les adjectifs se terminent par A parola = verbal
 Les adverbes se terminent par E parole = verbalement
 Les verbes à l'infinitif se terminent par I paroli = parler.

Savoir conjuguer un seul verbe équivaut à savoir conjuguer tous les verbes, exemple : « kanti » « chanter » donne « kantas » au présent (à toutes les personnes), « kantos » au futur, « kantis » au passé.

Le pluriel est indiqué par la terminaison « j » (prononcée y).
 Toutes les lettres se prononcent.
 Il n'existe qu'un seul article défini : « la ».
 Les règles grammaticales sont sans exception.

Ces quelques notions sont insuffisantes pour connaître l'esperanto ; elles suffisent cependant à démontrer son extrême facilité. On estime généralement qu'un élève moyen aura besoin d'autant de mois pour apprendre l'esperanto que d'années pour apprendre une langue nationale.

L'esperanto est la langue qui fait le moins appel à la mémoire et le plus à l'intelligence.

Comment fonctionne la commission I.C.E.M.-Esperanto

Le groupe I.C.E.M.-Esperanto existe depuis très longtemps. Chaque année, il a invité à ses frais, pour le congrès I.C.E.M., un camarade esperantiste non français. Freinet lui-même avait appris l'esperanto. Le groupe a pris en 1976 un essor encore plus grand après la R.I.D.E.F. de Pologne, où l'esperanto avait été une des langues les plus utilisées.

Le groupe s'est toujours donné pour but de :

- Développer la connaissance de l'esperanto au niveau de l'I.C.E.M. et la F.I.M.E.M. afin que les échanges internationaux soient autant que possible favorisés sans impérialisme linguistique.
- Dans la mesure du possible, faire connaître la pédagogie Freinet.

Quelques adresses indispensables :

Relations avec la F.I.M.E.M. :

Nicole DEJEAN, 14, rue A. France - 82000 Montauban.

Cours gratuits pour débutants :

Joël LAJUS, École de - 33620 Cavignac.

Cours gratuits de perfectionnement :

Léo LENTAIGNE, 3 avenue de la Gaillarde - 34000 Montpellier.

Correspondance internationale en esperanto :

Emile THOMAS, 17, rue de l'Iroise - 29200 Brest.

Livrets d'enfants :

Jean-Claude BOURGEAT, Saint-Puy - 32310 Valence-sur-Baïse.

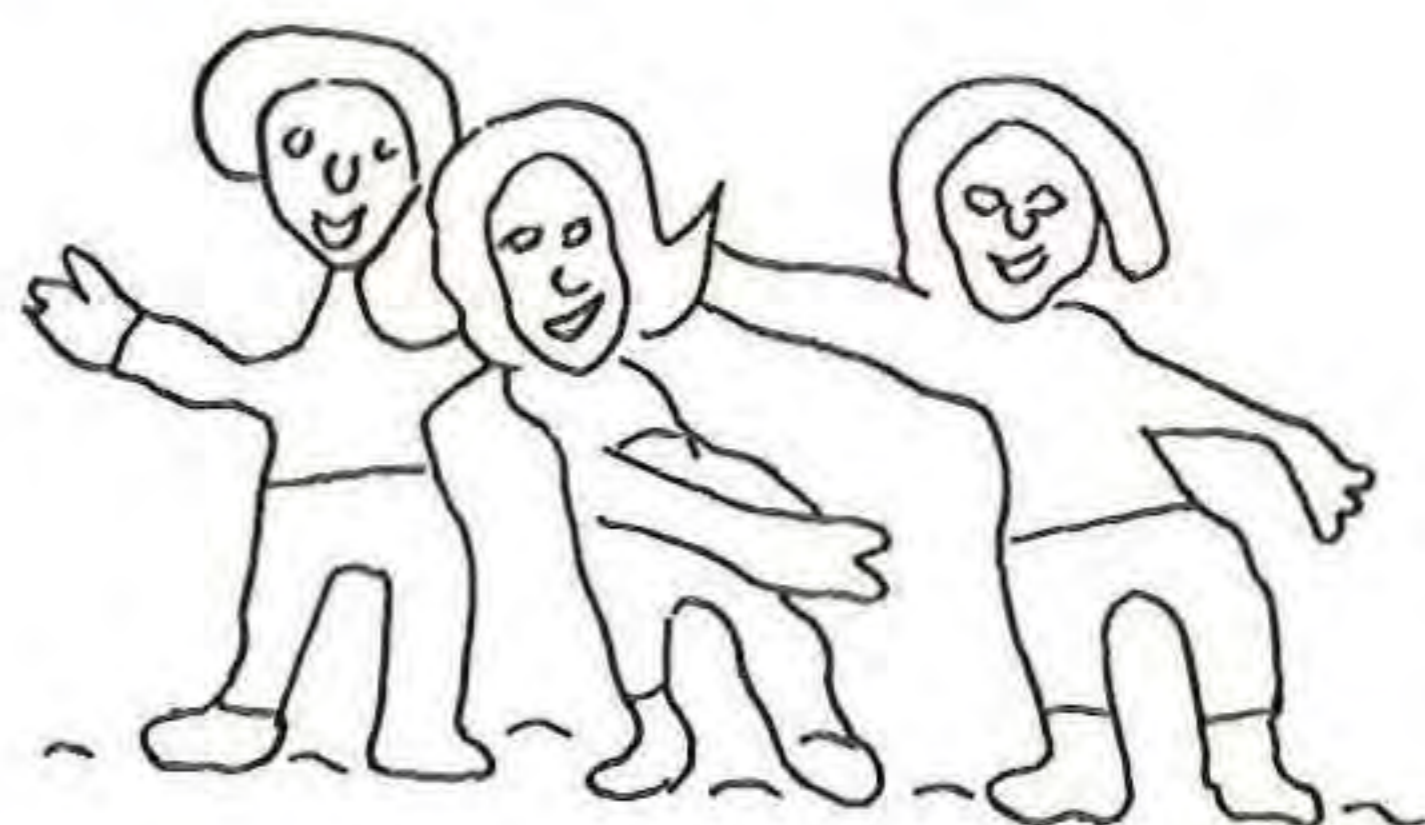
Les rencontres organisées par le groupe I.C.E.M.-Esperanto visent à :

- L'apprentissage de la langue.
- Faciliter les échanges internationaux en apportant une connaissance réciproque approfondie des problèmes essentiels de la vie, tels qu'ils se présentent dans les pays où ils ont lieu.

Le bulletin I.C.E.M.-Esperanto qui est tiré à 500 exemplaires paraît quatre fois par an. Il est alimenté par des articles envoyés par des lecteurs de nombreux pays. Pour l'obtenir, s'abonner auprès de :

Henri MÉNARD, 1, rue Galissonnière - Le Pallet - 44330 Vallet.

La trésorerie et le fichier sont tenus par Huguette et Henri MÉNARD ; il y a environ 300 adhérents. Les excédents de recettes permettent d'envoyer le bulletin à des camarades de l'Est qui ne peuvent pas payer et à en accueillir quelques-uns dans les rencontres.



Éduquer pour survivre

Avec la mise au point de la bombe atomique, l'homme a franchi une limite fatale : pour la première fois de son histoire, l'espèce humaine a le pouvoir de mettre fin à son existence. La quantité des moyens de destruction dont elle dispose atteint déjà des proportions si gigantesques que le terme de « surextermination » n'est que trop approprié. La paix est devenue aujourd'hui la condition nécessaire à la survie de l'homme. C'est l'idée qu'exprimait en ces termes le président des Etats-Unis, John F. Kennedy : « Tout homme, femme ou enfant vit avec une épée de Damoclès suspendue au-dessus de sa tête par le plus mince des fils, qui peut à tout moment être coupé par accident, erreur de calcul ou folie. Il faut supprimer les armes de guerre avant qu'elles ne nous suppriment ».

Pour être en mesure d'éliminer la guerre, nous devons, de l'avis de la plupart des experts, procéder au moins à deux changements essentiels : celui de nos structures sociales et politiques, et celui de notre façon de penser. J'aimerais dire quelques mots sur ce dernier point.

Les recherches ont montré qu'un certain style de pensée et d'habitudes de comportement conduit à la guerre et non à la paix. L'agressivité humaine, par exemple, est une composante que nous possédons tous, de même que notre tendance à opposer une résistance aux transformations radicales. Nous pourrions aussi parler de notre propension à voir les choses comme nous voudrions qu'elles soient, et non comme elles sont. Par ailleurs, l'indifférence dont beaucoup font preuve à l'égard de la politique constitue également une menace pour la paix. D'où la conclusion qu'un nouveau type d'éducation est nécessaire afin d'amener le citoyen moyen à une plus grande maturité psychologique et politique.

La maturité psychologique

Un individu est psychologiquement mûr quand il est capable d'admettre la relativité de son point de vue personnel, donc quand il est réceptif, sinon aux vérités, du moins aux normes et aux valeurs des autres. De plus, une personne psychologiquement mûre est à même de dominer sa propre agressivité et de résoudre les conflits sans avoir recours à la violence. Même confrontée à une situation critique, elle continue à voir les choses avec réalisme.

Prenons un exemple. Il y a quelques années, les enfants d'une école primaire de Beilen, petite ville hollandaise, effectuèrent un travail sur trois points chauds de la politique internationale : l'Afrique du Sud, l'Amérique latine et le Moyen-Orient. Cette étude se termina par une

réunion avec les parents à laquelle ceux-ci furent nombreux à se rendre et où les enfants parlèrent des problèmes qu'ils avaient examinés.

D'une façon générale, les parents furent ravis, mais vers la fin de la réunion, l'un d'eux protesta. Il avait attendu en vain, déclara-t-il, qu'on lui dise qui avait tort au Moyen-Orient. Un élève répondit que certains problèmes sont si complexes qu'on ne peut pas toujours dire avec exactitude qui a raison et qui a tort. Réponse qui fut loin de satisfaire ce père mécontent. Un autre écolier fit alors un historique détaillé de la question, qu'il termina par ces mots : « Voilà les faits, monsieur. Mais c'est à vous d'évaluer leur signification ». Ce dont le père était précisément incapable, trop habitué à ne raisonner qu'en termes d'extrêmes et à ne voir que des bons et des méchants. Autrement dit, il manquait de maturité psychologique.

La maturité politique

Une personne ayant atteint la maturité politique se caractérise par l'intérêt qu'elle porte aux affaires politiques et au fait qu'elle ne s'en tient pas à une connaissance en surface. Au 5^e siècle avant J.C., Périclès disait qu'il n'était pas nécessaire de préparer tous les citoyens à devenir des hommes d'Etat, mais que leur éducation devait leur permettre d'évaluer les actes de ceux-ci, et, le cas échéant, de les rectifier. Aujourd'hui, cette action de l'opinion publique est devenue indispensable.

Beaucoup d'hommes politiques sont tellement pris dans leur raisonnement traditionnel axé vers la guerre que si l'opinion publique n'exerce pas une pression contraire, il est inutile de s'attendre à ce qu'ils en sortent. Malheureusement, ce type d'opinion publique, critique et bien informée, continue à faire presque totalement défaut.

Nous devons donc conclure qu'une maturité politique plus grande est aussi nécessaire qu'une maturité psychologique accrue.

La question se pose alors de savoir si cette double maturité s'acquiert par l'éducation. Là comme ailleurs, les espoirs exagérés sont dangereux, car ils conduisent trop facilement aux déceptions et au découragement. On doit suivre la mise en garde du philosophe polonais Leczek Kolakowski et éviter de mettre le diable dans son grenier. La condition humaine est une réalité qu'il faut regarder en face. Cette lucidité ne devrait pas non plus nous pousser à un pessimisme excessif. D'abord, tant que l'homme vit, il peut espérer. Ensuite, les recherches ont mon-

tré qu'une éducation visant à faire des êtres humains plus souples, moins enclins à raisonner par extrêmes, est à notre portée. (Les chefs militaires de naguère ont toujours obtenu des résultats satisfaisants avec une politique éducative visant un objectif inverse).

Enfin, il existe dans le monde entier un intérêt croissant à l'égard de l'éducation pour la paix. Le nombre grandissant des contacts entre les enseignants et autres « éducateurs » de l'Est comme de l'Ouest est encourageant. Il vaut la peine de souligner qu'une conférence réunissant des enseignants hollandais et polonais à la Haye en 1980 était, et c'est là l'important, subventionnée par l'O.T.A.N. et par le Pacte de Varsovie. On peut regretter seulement que les médias aient manifesté si peu d'intérêt pour cette réunion ; la guerre, semble-t-il, continue à mieux se vendre que la paix. Or ce genre de contacts devient de plus en plus fréquent.

Une éducation directe et indirecte

A l'école, qui doit rester notre préoccupation première, l'éducation directe et indirecte pour la paix est possible. L'éducation indirecte comprend à la fois le climat éducatif et les sujets inscrits au programme. Ceux-ci peuvent contribuer à préparer et à former les élèves à la paix. L'éducation directe pour la paix, quant à elle, aborde d'une façon plus ou moins systématique le problème de la paix et de la guerre.

Trois éléments créent le climat éducatif : le style de l'enseignement, les initiatives destinées à motiver les élèves, et la structure et l'organisation de l'école. Tout concourt à prouver qu'un modèle éducatif ouvert et démocratique, axé sur la coopération, est extrêmement prometteur. Le jeune être humain devra surtout apprendre à ne pas céder au pouvoir en tant que tel.

Un exemple peut illustrer l'importance de ce point. On a montré que les adversaires du régime nazi en Allemagne venaient de familles dans lesquelles s'exerçait l'esprit critique. Jamais de familles pour qui l'asservissement et l'obéissance aveugle étaient des vertus sacrées et chéries. Mais une éducation où tout est permis et où rien n'est obligatoire, présente elle aussi un élément de déséquilibre. Les enfants qui grandissent dans les familles où prévalent ces normes deviennent en général des êtres asociaux et indifférents.

L'éducation idéale est celle où la compréhension et le respect mutuel sont toujours présents en toile de fond, où l'égalité et la conscience du caractère unique de chaque individu existent réellement et

où ce qui est étranger est vu non comme une menace mais comme un enrichissement pour la personne. En outre, notre système éducatif doit faire une place plus grande aux « forces douces » de l'homme, telles que la pitié et l'humilité. Nos héros sont encore trop souvent ceux qui atteignent leur objectif en employant la force brutale comme en témoignent notre cinéma, notre télévision et un si grand nombre de nos manuels d'histoire.

Un singe en Rolls

Les programmes éducatifs actuels insistent trop sur comment produire et pas assez sur comment vivre. L'attention disproportionnée accordée au premier point a contribué au fossé terrifiant qui s'est creusé entre notre puissance spirituelle et

notre puissance technique. L'homme moderne ressemble de plus en plus à un singe au volant d'une Rolls Royce. Une éducation plus appropriée doit donc chercher essentiellement à redonner aux hommes le moyen de contrôler leur développement technologique. Pour y parvenir, il est indispensable d'attacher davantage d'importance aux grandes questions existentielles : quel est le sens de notre vie, comment pouvons-nous apprendre à vivre en bonne harmonie avec nous-mêmes et avec les autres — ainsi qu'aux problèmes socio-politiques.

Le manque de perceptions et de perspectives existentielles constitue, en particulier, une lacune dangereuse. Dans une discussion récente, un élève qualifiait cette absence de but de « trou » dans notre existence. D'après lui, ce trou est aujourd'hui comblé par l'alcool, la drogue, le sexe et la coupe du monde de foot-

ball, auxquels s'ajoutera peut-être bientôt la haine... et pire encore. Les disciplines scolaires — l'histoire, la géographie, l'économie, les sciences et les langues — sont trop éloignées des exigences de l'époque actuelle pour pouvoir contribuer sérieusement à cette nécessaire éducation pour la paix. Aussi convient-il de réviser au plus vite les programmes éducatifs traditionnels.

Dans l'éducation pour la paix directe, axée systématiquement sur la paix et la guerre, sur l'environnement et sur les autres problèmes de survie, une discipline spéciale, l'« irénologie » (la science de la paix), doit figurer au programme scolaire des seize à dix-huit ans. Elle a essentiellement pour objectif d'amener les élèves sinon à avoir une opinion sur les problèmes politiques, au moins à en prendre conscience.

A l'école primaire et dans les premières années du secondaire, le thème de la guerre et de la paix peut et doit être abordé plus souvent qu'il ne l'est aujourd'hui, et cela dans son contexte politique réel, la situation actuelle constituant le point de départ. Après une première analyse de l'agression et des différends tels qu'ils se manifestent dans l'environnement des élèves, cette étude abordera des conflits plus vastes — d'abord dans leur pays, puis dans le monde entier.

Les relations familiales

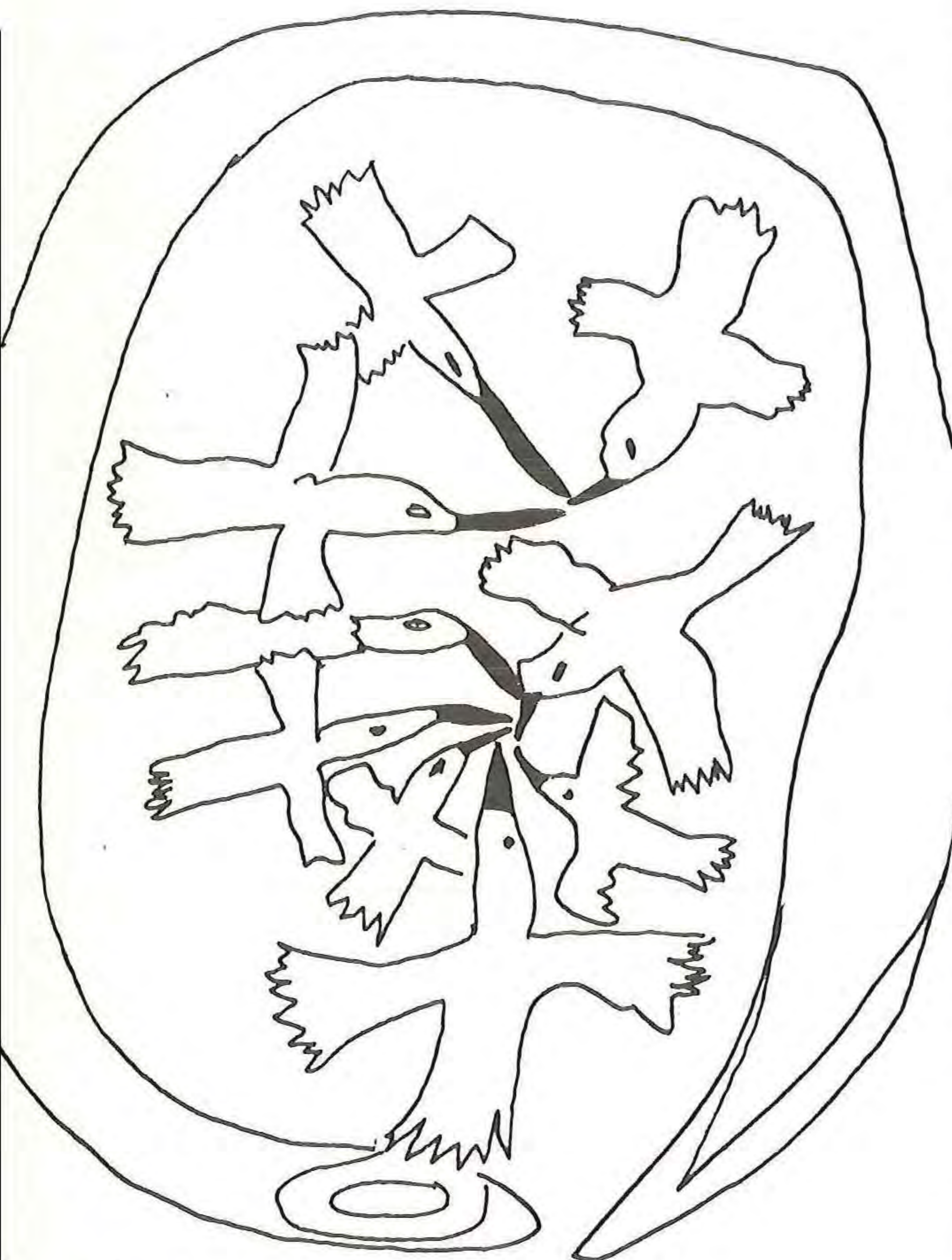
Il va de soi que l'éducation pour la paix doit jouer un rôle important non seulement à l'école, mais dans le cercle familial et dans les médias. L'amour et l'attention dispensés aux enfants constituent les éléments qui contribueront le plus puissamment à l'éducation pour la paix au sein de la famille. Les enfants doivent aussi y trouver la possibilité de s'auto-éduquer et d'apprendre à être responsables. Les jeux entreront également en ligne de compte ou, pour être plus précis, on observera une attitude critique à l'égard des émissions de télévision et des livres destinés aux enfants. Une consommation excessive de violence, à laquelle l'absence d'esprit critique en la matière peut aisément conduire, peut beaucoup nuire à la maturation psychologique des jeunes.

Il est ensuite nécessaire de rectifier et d'ordonner l'avalanche d'informations qui menace quotidiennement de nous submerger tous. L'éducation pour la paix n'est pas seulement essentielle : elle est, selon toute vraisemblance, possible. En tout cas, c'est à nous de mettre toutes les chances de notre côté. Le plus grand péché de notre temps n'est-il pas, comme le rappelait Dorothy Sölle, professeur de philosophie à l'Union Theological Seminary, d'accepter les choses telles qu'elles sont ?

S.C. DERKSEN
(Informations U.N.E.S.C.O.)

Auteur de *Arms for Peace*, écrivain et conférencier, S.C. Derksen se consacre essentiellement à l'éducation pour la paix en collaboration avec le Centre néerlandais de l'U.N.E.S.C.O.

Cet article a été publié dans le cadre de la Deuxième Session extraordinaire de l'Assemblée générale des Nations Unies, consacrée au désarmement.



jean - pierre

ÉCOLE OUVERTE. POUR QUOI ? POUR QUI ?

A l'école de Nanteuil-en-Vallée (Charente)

Ouverture de l'équipe pédagogique

Cette idée se développe à l'évidence, pénètre de nouveaux milieux. Elle rencontre l'aspiration des parents, elle apparaît comme un courant du changement de l'école.

Elle peut être normalisée, stérilisée si on rejette le peuple de son école comme ce fut le cas par le passé, si on détourne l'école du vaste mouvement de la vie, telle qu'elle est aujourd'hui pour la grande masse des travailleurs.

Nous pensons qu'il y a là un thème de réflexion, très susceptible de vivifier le Mouvement, de mieux faire apparaître son rôle novateur, de dépasser certaines modes, pour mieux apparaître comme des travailleurs pour l'école populaire.

J.M. BOUTINOT

« Nous sommes obligés de constater et nous le regrettons, que ce travail de coopération avec les parents-travailleurs n'est possible actuellement qu'avec quelques parents privilégiés, les moins aliénés ou ceux qui en ont culturellement les moyens : les seuls qui puissent prendre le temps de venir à l'école ».

(N.D.L.R. : Ce texte date de 1978 pour l'édition P.E.P. page 48).

C'est parce que nous pensions très exactement le contraire que nous avons très systématiquement recherché les moyens de faire participer les parents-travailleurs à l'équipe pédagogique.

Où en sommes-nous après trois ans ? Chaque samedi matin, et pour une heure et demie, quatre à cinq intervenants rejoignent l'école. Quelques-uns parmi la trentaine dont nous aurons eu la participation dans l'année. Vivent ainsi l'école, des pères et des mères, des grands-parents, des adolescents du foyer rural.

Les propositions sont à la hausse : un jeune ancien élève vient proposer la réalisation d'une sculpture en fer, une maman trouve une infirmière pour répondre à l'attente des enfants qui demandent un atelier « bobos et mercurochrome » etc.

Enfants et intervenants ont pris conscience pour les uns de la nécessité de mener les travaux à terme, de ranger (« à la cuisine, on laisse tomber les mères pour le rangement... »), de proposer des projets. Pour les autres de laisser tâtonner davantage, de répondre à ces projets, mieux même d'attendre ces projets... pour se proposer !

Parallèlement les intervenants s'orientent, dans leurs propositions, vers ce qu'il y a de fondamental par opposition à l'exceptionnel : « Je viendrai faire faire des jouets avec le sureau ; je les prendrai en jardinage... ».

Ce qui nous paraît le plus intéressant à ce stade, c'est l'émergence de l'idée de

projet qui permet de répondre à un besoin ou de réinvestir des savoir-faire. Idée qui peut exploser dans un projet/fête globalisant comme le Carnaval.

Nous constatons aussi une diversification des lieux. Cela va du menuisier qui arrive en annonçant qu'il va emmener son équipe à son atelier, de la maman qui organise une promenade par un pétillant matin de givre, au vieux cultivateur qui accepte chez lui sept apprentis de l'opinel — et leur maître — pour réaliser un jouet traditionnel.

Deux réunions communes ont permis de préciser les buts et les moyens d'intervention. Ces discussions collectives ont été des moments de formation permanente. Il apparaît nettement maintenant que nos « grands ateliers » ne sont pas des apprentissages précoces mais des moments de :

- Contact avec un vrai métier.
- Contact avec des matériaux résistants, des outils authentiques (« il faut que nous sachions leur nom » dit un enfant).
- Production (jardin, cadeaux pour les correspondants).
- Être avec sa maman (son papa) à l'école (pour les petits).

Les adultes découvrent et apprennent à respecter :

- La diversité des enfants.
- Leur savoir-faire limité.
- Leur rythme (scène à la maison : « Papa, aide-moi. — Pas le temps. — Ce serait aux grands ateliers, tu le prendrais... Et papa s'incline).
- Le travail des maîtres.

Quant aux finalités, elles sont aussi discutées :

« A quoi cela sert-il de cultiver la responsabilité puisque, de toutes façons, à l'usine, on ne leur demandera que de se taire ? » dit un papa qui sait de quoi il cause.

Le débat de ce soir-là laissera des traces...

Nous les maîtres, nous intervenons dans cette réflexion, dans l'organisation. Nous encourageons les plus timides avec ce

souci de faire participer ceux que leurs souvenirs scolaires, leur actuel emploi tiendraient écartés de l'école.

Le jour des ateliers, l'un de nous anime un « atelier d'aide » qui accueille efficacement des enfants en difficulté tout aussi bien que le petit du C.P. qui veut venir montrer au maître du C.M. qu'il sait maintenant lire.

Ce travail a entraîné des attitudes très positives chez les parents, les tout petits frères (on les oubliait ceux-là qui viennent avec leur sac le samedi matin et attendent impatiemment d'être scolarisés dans « l'école bleue »), l'ensemble des élèves dont le comportement vis-à-vis du travail manuel change, dont la vision critique des rôles sociaux s'élargit (c'est volontairement que nous avons demandé à une maman — B.T.S. — d'animer l'atelier électricité.

En conclusion (février 83) nous savons que de nouvelles découvertes communes nous attendent, que nous voulons faire de l'ensemble des parents, des parents privilégiés, que nous ne pouvons pas ne pas travailler avec l'ensemble des parents sous peine de ne pouvoir prétendre au qualificatif d'école populaire. Il nous reste à souhaiter qu'une réflexion abstraite sur les rythmes scolaires n'amène pas prématurément la suppression du samedi matin — ce qui anéantirait nos efforts.

Nanteuil-en-Vallée

Les participants :

- Enseignants : 4.
- Ouvriers, employés : 10.
- Ménagères : 5.
- Chômeurs : 3.
- Agriculteurs : 3.
- Étudiant : 1.

Quelques propositions :

- Pêche à la ligne.
- Magie.
- Électricité.
- Cuisine anglaise.
- La forêt.
- Jeux dramatiques, ombre, marionnettes
- Scoubidou.
- Teinture.
- Repassage.
- Jeux de société, kim.
- Lance-pierres.
- Jeux traditionnels.
- Menuiserie.
- Maçonnerie... soit près de 50 propositions.

(Article extrait du bulletin de l'Institut Charentais de l'École Moderne - n° 3 année 82-83).



La fête au village

Dans la rubrique que je souhaitais ouvrir : « Dialogue avec les parents d'élèves », voici un témoignage qui montre que la relation est difficile, éprouvante mais possible et créatrice d'espérance.

Ce long travail de Françoise, mené avec ténacité, prouve encore une fois que la pédagogie Freinet ne s'explique pas seulement avec des paroles mais avec des actes et des grandes actions.

N'ayons pas honte de raconter notre pratique, n'ayons pas honte de fêter la pédagogie Freinet sur la place de notre village.

Jacques QUERRY

AOÛT 1977

Après avoir enseigné cinq ans en primaire, à Paris, lassée des houles d'enfants et des écoles casernes, j'arrive dans un petit village, situé sur un plateau ensoleillé au nord du Jura.

Entourées de monts boisés (600 à 800 mètres d'altitude), de prairies, de profondes vallées, les vieilles grandes maisons sont groupées autour du clocher ; quelques fermes sont dispersées. La petite ville la plus proche est à 35 kilomètres (les premiers commerçants sont à 8 km). Une centaine d'habitants vivent essentiellement de la fabrication de fromages. Le mot coopérative a un sens pour eux.

Une classe unique de onze enfants de 4 à 12 ans. Je prends une succession honorable. Pas de guerre scolaire. La collègue que je remplace pratiquait honnêtement une pédagogie traditionnelle et vivait en bons termes avec la population.

Une des premières questions posées par un jeune de 16 ans : « Est-ce que vous ferez une kermesse ? »

PENDANT QUATRE ANS nous imprimons « Le petit Jardin », nous correspondons avec des classes des Vosges, de Saône-et-Loire et bien sûr nous faisons des sorties enquêtes : exemple : la fabrication d'éponges, une pépinière, La Roche de Solutré, etc.

La classe produit, échange. L'organisation est coopérative ; les enfants, au conseil de coopérative, participent aux prises de décisions dans la mesure de leurs possibilités. Évidemment nous travaillons en classes de niveaux scolaires.

J'utilise à fond les techniques Freinet et la pédagogie institutionnelle.

La collaboration avec les parents ne va pas de soi. Je suis « ouverte comme on dit à présent, mais je ne transige jamais

sur deux points : ma compétence pédagogique ne se discute pas, ma vie privée ne regarde personne. Nous arrivons donc, petit à petit à pouvoir parler ensemble.

AOÛT 1981

Une grande kermesse villageoise est organisée coopérativement par la maîtresse, les élèves, les anciens élèves, les parents, et presque tout le village, au profit de notre coopérative scolaire. Le bilan financier est satisfaisant :

Recette : 20 815 F

Dépense : 10 312 F

Bénéfice : 10 003 F

JUIN 1982

Dix enfants, trois parents et la maîtresse sont allés vivre huit jours chez les correspondants de Vendée.

NOVEMBRE 1982

Notre projet pour mai 1983 est plus téméraire : notre classe jurassienne rejoindra la classe correspondante de la Vienne dans l'Île de Port-Cros, Parc National. Des parents nous accompagneront.

Je voudrais, en racontant par le détail cette petite aventure de la kermesse, pointer quelques « petites difficultés » qui, non résolues, auraient conduit à l'échec. Poser quelques balises peut être utile à d'autres. Il s'agit toujours de coopérative.

A - Comment ce fut possible ?

1. Motivation

Au départ de l'institutrice qui occupait le poste depuis dix ans, la caisse de la coopérative est vide.

Tant bien que mal, depuis quatre ans, nous réussissons à gagner quelques sous. Les fêtes de Noël (innovation), Carnaval, les jonquilles, une tombola et bien sûr le journal nous permettent quelques sorties chez nos correspondants.

Mais les voyages-échanges d'une semaine coûtent cher... En juin 81, la coopérative est endettée de 500 F.

2. Comment faire ?

Je m'informe auprès de Marcelle Drillien, ma correspondante, qui chaque année, organise une kermesse. Elle me montre son cahier et m'explique ce qu'elle fait.

Je retiens (1) et je transpose :

— La réunion qui décide et répartit les responsabilités et les tâches.

— Des exemples de jeux et de stands.

— L'organisation des repas, etc.

Je « copie » sur Françoise Robardet (institutrice du village voisin) le classement des lots par valeur en bons gagnants, et la vente des tickets de jeux en une caisse centrale située à l'école.

3. Au village

De mémoire d'homme ou de femme il n'y eut jamais de kermesse. Pourtant l'envie ne manque pas... Grâce, peut-être, à une rivalité (utilisable) avec le village voisin qui en organisa une et qui en manifesta une certaine supériorité...

Je prends appui

Je rencontre le Maire qui me donne son accord mais s'inquiète : « *Vous croyez que les gens voudront ?* » et suggère une pêche de truites dans la grande fontaine.

4. Seule, c'est impossible !

Le 6 juillet j'envoie une lettre aux 26 foyers du village :

le 6 juillet 1981

Pouvons-nous organiser une kermesse ?

Etant présente au village fin juillet et début août, je propose d'organiser une kermesse au profit de l'école (la coopérative). J'ai déjà quelques idées : des stands de jeux (pêche à la truite et chamboule-tout qui sont des idées de M. le Maire, fléchettes, quillettes, parcours à reculons, tir d'adresse au ballon, évaluer le poids d'un panier ou d'un animal... etc.) des gaufres ou autres, des gâteaux, des repas le soir, une soirée dansante, etc.

Ce ne sont pour le moment que des idées, il en faudrait d'autres ou les remplacer suivant les moyens que nous aurons.

Il est évident que je ne peux absolument pas organiser cette fête seule, donc elle ne pourra se faire que si des parents, des jeunes, d'autres personnes du village sont décidées à participer à l'organisation.

Je propose la date du 9 août. Les personnes intéressées seront invitées à une réunion de préparation fin juillet. L'aide à apporter peut se faire de plusieurs façons suivant les possibilités de chacun.

Je vous demande de me retourner très rapidement le papier à découper ci-dessous, avec une réponse. Je donnerai suite à ce projet en fonction des réponses reçues.

La maîtresse

Nom

Prénom

Je peux apporter mon aide à la réalisation d'une kermesse :
oui - non

C'est possible de la façon suivante : (rayer les mentions inutiles et éventuellement compléter).

- Tenir ou préparer un stand (en relai avec quelqu'un)
- Faire des gâteaux
- Donner des idées ou des lots
- Prêter du matériel ou en emprunter (tables, sièges ou autres)
- Participer à la préparation et au service d'un repas
- Prêter un terrain
- Tirer ou coller des affiches pour la publicité
- Me déplacer pour des achats
- Autres
- Remarques et suggestions

L'expérience m'a montré qu'au village l'écrit n'est pas une habitude !

Mais c'est impératif : à ceux qui me répondent oralement je réclame le papier complété. Suivant le nombre et la qualité des réponses, la fête aura ou n'aura pas lieu.

Non réponses	14
Refus	0
Acceptations et propositions	12

(environ 45 personnes)

En juillet je pars en vacances. A mon retour, le 28 juillet je suis attendue. Pendant mon absence la grande fontaine a été nettoyée.

B - 29 juillet : la réunion d'organisation

Organiser une réunion où chacun peut être entendu, où des décisions communes peuvent être prises...

Quoi de plus simple ?

Seulement, contrairement aux élèves de la classe, ces gens n'ont aucune habitude des réunions de coopérative, ils ne s'écoutent pas, parlent en aparté, s'attardent aux détails...

1. Importance de cette réunion :

Pour réussir je dois :

- Faire que cette réunion soit opérationnelle et efficace.
- Concilier mes exigences de rentabilité, de sécurité, de précision avec les souhaits, la liberté, les possibilités, les compétences (présümées) de chacun et... l'inexpérience générale.
- Éviter la « réunionite » : une seule réunion est prévue. Les absents qui voudront participer viendront me voir. Je coordonne.

2. Conduite de la réunion

a) Sont présents :

Sept élèves sur onze, des anciens élèves, la plupart des femmes du village et un père d'élève, un seul (vingt-cinq personnes).

b) Présidence :

Présidente et secrétaire, je donne, au début de la séance, quelques règles de fonctionnement : « *Afin que chacun ait la parole et soit entendu je demande qu'on lève la main et qu'on attende son tour* ».

Ce qui n'empêche pas le brouhaha et la confusion de s'installer. Aussi, quand le fait de distribuer la parole ne suffit plus, j'interpelle les élèves :

« *Est-ce que cela se passe comme ça, en classe ?* »

— Non !

— Comment faisons-nous ?

— *Celui qui parle sans demander la parole est gêneur ; « gêneur deux fois » il sort* ».

La réponse de P. (10 ans) a provoqué un silence impressionnant... Nous avons pu continuer.

Je limite les digressions :

« *Les points de détail, les règles de jeux seront discutées plus tard, avec les responsables, individuellement* ».

c) Principe :

Je joue « carte sur table »

« *Mon seul but (avoué) est de gagner de l'argent pour la coopérative de l'école* ». (Je dispense l'auditoire de l'habituel discours sur l'école laïque).

d) A partir des propositions :

Qui s'expriment (et uniquement), je fais une liste des différents stands. Les volontaires se font inscrire, des équipes se constituent, le nom du responsable est souligné. Nous définissons l'espace de la fête et les lieux.

Une organisation :

Permet un partage des tâches et des responsabilités :

« *Pour chaque stand une personne responsable prévoit le matériel, l'installation, le fonctionnement, sans oublier le rangement : il ou elle décide, organise le travail. Ainsi je n'ai plus rien à y voir, et en cas de nécessité je sais à qui m'adresser* ».

Pour les stands tenus par des enfants je demande un adulte responsable et vigilant.

e) Quelques précautions qui rassurent :

Nous définissons et évaluons les tâches de chaque personne afin que les limites personnelles de disponibilité et de compétences (différentes) soient respectées. « *Je ne veux pas qu'il soit dit : une kermesse c'est bien, mais c'est trop de travail !* ».

(1) En 79, Marcelle Drillien me propose un contrat de correspondance que j'accepte. Elle se montre exigeante pour la quantité et la qualité des productions. Elle m'apprend à organiser des voyages-échanges, à faire des albums bien écrits, bien présentés et illustrés de beaux dessins. Je lui demande ses « trucs et ficelles » d'organisation de classe etc. Pour tout cela, elle me montre, je copie et je transpose.

Je recommande :

- De noter soigneusement les éventuelles dépenses (avec justificatifs) ainsi que le matériel prêté ou emprunté.
- De me signaler sur le champ, ou au plus tard le lundi matin, toute perte, casse ou détérioration de matériel (2).

3. Puis des décisions qui s'inscrivent...

Au tableau, précédées de discussions et d'un rituel : « Avis contraire ? »

Buvette : Deux pères d'élèves ont délégué leur pouvoir : ils se font inscrire par leurs femmes. Deux jeunes filles les aideront.

Chamboule-tout : Deux jeunes.

Jeu de fléchettes : un père et deux jeunes filles.

Des « fiches » (grands clous) dans une poutre : un père charpentier et deux garçons.

Pêche de truites

Pêche au trésor pour les enfants : une mère et deux filles.

Concours de quillettes (jeu local)...

Un lâcher de ballons.

Pâtisserie.

Pour jouer (à l'exception du concours de quillettes) on achète des tickets par lots de 5 ($5 \times 3 = 15$ F). Ils sont tamponnés (annulés) au fur et à mesure. On distribue des tickets gagnants à ceux qui réussissent, en respectant les règles de jeux (affichées) ni trop faciles, ni trop difficiles, définies par les responsables après quelques essais. (Attention ! pas de faveurs aux copains et inversement... cela ferait des histoires...). Les gagnants viendront retirer les lots exposés à l'école.

Souper campagnard : 250 couverts sont prévus. Cinq femmes se chargent de la préparation et du service. Elles refusent que l'une d'elles soit responsable. Le menu est fixé :

Jambon cuit fumé à l'os.

Salade - Chips - Comté.

Dessert (glace ou fruit).

(Je ferai les courses et les commandes).

Bal gratuit en soirée.

Je suggère, qu'après la fête, la coopérative offre un repas aux personnes qui ont travaillé.

« Non ! Non ! Nous ne voulons rien ! C'est pour les enfants que nous travaillons ! »

a) ... et sont diffusées, connues de tous.

Un photocopié est distribué à tout le village et rappelle que : « Nous sommes tous responsables du bon ordre et du bon déroulement de la fête ».

b) D'inévitables difficultés...

Relations entre les gens ? Jeux de pouvoirs ?

Brusquement B. (mère d'un ancien élève et amie) remet en question l'emplacement de la buvette où logiquement se dérouleront les repas.

« Le terrain n'est pas plat, les tables ne seront pas stables... on pourrait manger à l'école ».

Des échanges d'arguments, puis on cause, on cause, on ne s'écoute plus très bien... Quelques remous... Evasive, non-directive, je laisse en suspens...

(Je trancherai cependant, quelques jours plus tard, avec M. M., responsable de la buvette, en donnant mon avis :

« Votre première idée est la bonne. Nous mettrons la buvette sur le terrain... »

— *Il ne faut pas B. vienne nous emm... et tout commander... Elle prendrait mon pied au c...*

— *La buvette n'est plus mon affaire c'est la vôtre... »*

Et je solliciterai B. pour choisir les lots avec moi).

Je fais voter, après discussion, l'horaire de début : 13 h 30. Les présents me délèguent leur pouvoir. (A la campagne, en été, les paysans ont plus urgent à faire qu'à se réunir...). La fête doit réussir. Je suis garante des décisions.

Ouf ! Deux heures ont passé. Je suis assez satisfaite...

c) Cette réunion est-elle démocratique ? Animée dans un esprit coopératif ?

Je n'ai pas le loisir de m'interroger ou de me culpabiliser à ce propos. Elle est aussi coopérative et démocratique que possible.

C - Après la réunion,

des absents viennent et proposent leur participation.

1. La fête se construit

Exemple : une jeune fille propose d'organiser un stand de pâtisserie :

— Vente de gâteaux cuisinés et offerts par les femmes.

— Vente de tartelettes préparées par l'équipe qu'elle a réunie et sa mère.

Elle a fait une liste des marchandises dont elle a besoin. Nous diffusons l'information à tout le village. D'après les frais engagés je fixerai les prix ainsi que celui des repas.

Certains voudraient remettre en question l'organisation de tel ou tel stand : « Voyez avec le responsable ! » J'ai et nous avons autre chose à faire. Il nous reste une semaine pour :

- Préparer les tickets de jeux, de repas, les bons gagnants, les affiches (au limographe) qui seront distribuées.
- Rédiger la publicité pour le journal local.
- Retirer les autorisations à la gendarmerie (0.90 F).
- Prévoir les commandes pour les repas, faire les courses.
- Se procurer (gratuitement ou à moindre frais) des couverts, des verres, un plancher, une piste pour le jeu de quillettes, des panneaux de signalisation pour la circulation des automobiles, etc.
- Acheter des lots (je débourse 2 000 F), des tampons encreurs, des ballons, de l'hélium...
- Trouver un musicien bénévole.
- Aménager la classe.

2. Pour toutes ces tâches,

Des amis, des mères, des jeunes travaillent (les hommes sont aux champs). L'imprimerie et le limographe sont utilisés par des parents.

Tout le village est mobilisé par la fête.

3. Pendant la semaine

M. Buvette a coupé des sapins, préparé des planches, s'est procuré des bâches, 20 tables, 40 bancs, a fait sa commande, prévu un apéritif avant la fête, offert beaucoup de boissons. Il a fait 8 000 F de recette et travaillé comme d'autres jusqu'à 3 heures du matin...

M. Buvette n'était pas seul à travailler. Chacun savait ce qu'il avait à faire et l'a fait.

4. Demain la fête

Samedi matin, M. Buvette et son fils montent au village avec les tracteurs tirant des voitures chargées des matériaux... D'autres tracteurs arrivent. La plupart des hommes aident à construire l'abri de la buvette.

On remplit la fontaine, on installe les stands.

M. F. a bien des difficultés avec le jeu de fléchettes : la précaire installation en tôle et en bois sur une voiture à foin se révèle dangereuse... Il n'est pas seul. Ensemble les coopérateurs trouvent la solution : un pont de grange fera l'affaire.

Spontanément chacun a nettoyé les abords de sa maison.

5. Mais

L'après-midi des éclats de voix se font entendre au milieu du village. La discussion est animée. Je m'approche, essaie de comprendre :

M. C. plutôt timide, un peu soupe au lait, n'est plus satisfait de son lieu pour le concours de quillettes. En effet le responsable de la pêche de truites (frère de B.) qui n'habite pas le village, veut rapprocher le plus possible les stands de la buvette. Deux stands ont été déplacés (pâtisserie et chamboule-tout) et ainsi l'école se trouve à l'écart de la fête ! (Prise de pouvoir sauvage qui, à juste titre provoque des réactions).

Le ton monte... Attention... J'interviens. J'évite de prendre de front le quintal de M. Pêche de truites. En douceur, je rappelle que des décisions ont été prises. Je dédramatise un peu, en jouant la carte féminine.

M. Quillettes manifeste de l'inquiétude à l'idée de mener le jeu. Je propose de l'aider à prévoir et rédiger le règlement du con-

(2) Seuls une dizaine de verres et quelques couverts seront à remplacer.

cours. Je lui rappelle qu'il a pleins pouvoirs, c'est-à-dire toute liberté, pour assurer la réussite du concours :

- Il peut être sévère avec les joueurs trop agités.
 - Il peut donner des amendes (2 F).
 - Ou si nécessaire arrêter le concours.
- Le voilà rassuré (3).

D - Dimanche 9 août : la kermesse

La pâtisserie, déplacée la veille, revient à sa place initiale. (Tant mieux !).

Tiens, personne n'a pensé à disposer le fléchage préparé la veille. (Il vaut mieux que les visiteurs puissent trouver le chemin du village). Disponible, je m'en charge, sans oublier le parking dans des pâtures.

A l'apéritif les gens sont inquiets :

« Vous croyez qu'il y aura du monde ? »

- Est-ce que ça va marcher ?
- Pourvu qu'il fasse beau ! »

Je rassure... comme si je faisais la pluie et le beau temps.

1. 13 h 30

Je distribue les tampons, les tickets et reprécise les consignes. « Les gens viennent à l'école acheter des tickets »... etc.

2. 14 h 15 : un vent de panique

Des ordres fusent... Brusquement on s'affole (notamment du côté de la pêche de truites).

« Ça ne peut pas marcher, il faut vendre les tickets dans les stands : les gens ne veulent pas aller jusqu'à l'école ! C'est trop loin ! (30 m).

— Il faut sortir la caisse de l'école et l'installer au milieu du village ».

Mme D. qui s'occupe de la caisse refuse de bouger sans l'avis de « la Maîtresse ».

B. vient me chercher. Le Maire, quelques responsables et d'autres m'interpellent, m'assaillent : « Il faut sortir la caisse de l'école ! »

On s'agite un peu trop à mon gré :

« Non Messieurs ! Ce qui a été décidé en réunion sera maintenu, quoi qu'il arrive ! Même si nous nous sommes trompés on ne changera rien. La caisse reste à l'école, c'est la fête de l'école. Il fallait en parler avant. Il fallait assister à la réunion de préparation ».

Et tout rentre dans l'ordre...

C'est moi le capitaine (1,53 m, 48 kg). Je suis aux commandes. Que vogue la galère !

Content ou pas, chacun repart à son poste. Cependant le chamboule-tout et la pêche de truites vendront les tickets.

3. 15 h : la fête bat son plein

La caisse se remplit. Visite de la maréchaussée : « Aucun incident à signaler ». Tout s'achèvera à 3 heures du matin.

4. Lendemain de fête

Les rangements sont rapides. A 11 heures quand j'arrive sur les lieux, je suis attendue... On me demande l'autorisation de couper le jambon qui reste et ainsi de déjeuner ensemble. (Les ouvriers de la fête et M. le Maire) : « C'est ce que je vous avais proposé... »

5. L'argent... 20 000 F de recette, de quoi fantasmer.

M. Quillettes, père d'élèves et membre du conseil municipal attaque :

« Si vous ne faites pas un geste, les gens ne voudront plus vous aider à faire une kermesse. On n'aurait jamais imaginé gagner autant. Il faut faire un geste, par exemple aplanir le terrain ».

Je reconnais le discours (cf. réunion de préparation).



Il s'agit de ce fameux terrain communal, en herbe, où était montée la buvette.

Étrange et compliquée cette histoire de terrain à aplanir aux frais de notre coopé.

Je sais bien qui a poussé M. Quillettes à parler (4). Mais le vin est servi. Suave, je réponds :

« Faire un geste ? Pourquoi pas. Mais si nous avons échoué, lequel d'entre vous m'aurait remboursé les 4 000 F que j'ai avancés ? Pour partager une recette, il faut aussi en partager les risques. Ne croyez-vous pas ? »

L'écoute est remarquable.

Mais les conciliabules reprennent, par petits groupes. J'essaie de les arrêter :

« Je ferai les comptes. Nous reparlerons de tout cela à la rentrée. Nous ne pouvons pas décider à chaud ».

L'unanimité ne se fait pas autour de ce terrain à aplanir :

« Vous avez raison ! Nous, nous avons travaillé pour l'école, pas pour la commune. Mais il faudrait faire un geste (encore !) pour les gens qui ont travaillé : par exemple, leur rembourser leur repas (5).

— Le repas que nous venons de prendre ne compte pas ? Pourtant quand je l'avais proposé le 29 juillet vous aviez refusé... Nous en reparlerons... Et puis, vous n'avez pas tout perdu : vous avez appris à faire une kermesse ».

J'entends :

« Pour refaire le toit de mon hangar je vais faire une kermesse.

— Si vous désirez savoir comment faire, j'ai écrit la recette et noté toutes les informations dans un cahier. Il est à votre disposition ».

J'ai comme l'impression, assez agréable, d'avoir soudain pris du poids. Grâce à ces 20 000 F, je commence à exister pour certains célibataires près de leurs sous.

E - 9 octobre 1981 : Réunion bilan

Il est question d'argent : des hommes se sont déplacés. Disposition : je suis au tableau, les gens me font face.

(3) Pourtant c'est lui qui attaquera lundi.

(4) M. Quillettes s'en excusera 9 mois plus tard. J'apprendrai alors, que certains membres de la Société de chasse dont M. Pêche de truites (frère de B.) fait partie, auraient bien aimé partager le gâteau.

(5) J'apprendrai ultérieurement qu'à l'exception de deux familles et moi-même, personne n'avait payé son repas !



1. Droit au but

Je présente le bilan financier inscrit au tableau, le cahier de comptabilité et les pièces justificatives.

Je rappelle qu'au village, je travaille uniquement et toujours pour les élèves de l'école, même si parfois les parents m'y aident. J'évoque rapidement les discussions du lendemain de la fête, puis...

2. Un peu de théâtre

En me déplaçant dans la salle je fais l'inventaire du matériel de l'école :

- Ce qui est à l'école, payé par la commune.
- Ce qui est à la coopérative.
- Ce qui est emprunté à d'autres écoles (imprimeries).
- Ce qui m'appartient personnellement. Là je précise : « Si je parlais, des langues de bonne foi diraient : la maîtresse a emporté presque tout le matériel de l'école ! Ce ne serait pas faux, à ceci près : qu'il s'agirait de son matériel personnel ».

(Pour éventuellement décider de dépenses de la coopérative, il faut être informé de la situation, des besoins, des urgences). Je suggère quelques utilisations possibles de l'argent gagné :

- Des jeux pour les petits.
- Une scie électromagnétique.
- Un magnétophone.
- Une presse et du matériel d'imprimerie.
- Etc.

Bien sûr on peut aplanir le terrain... dans ce cas nous en disposerions et l'aménagerions : nous n'avons pas de cour de récréation.

3. Ma pédagogie en question

Je ne parle pas de notre projet de voyage-échange d'une semaine chez nos correspondants de Vendée (960 km de chez nous).

Mais eux en parlent et les vieilles angoisses de départ resurgissent : les pères prennent la parole et mettent en question les méthodes pédagogiques :

M. Fléchettes :

« En voyage, ils n'apprennent rien, ils ne travaillent pas ! (6).

— Permettez que je me mette en colère !... Racontez ce que vous voulez : que vous avez peur, que vous voulez qu'ils vous aident, que vous préférez les garder au coin du fourneau. Ce qui est votre droit (hélas !). Mais dire qu'ils ne travaillent pas, je ne l'accepte pas. C'est faux. Les albums comptes rendus des précédents voyages témoignent du contraire.

Mais il semble que le travail de vos enfants ne vous intéresse guère puisqu'aucune famille n'est venue les emprunter pour les lire, comme je l'avais proposé ».

M. Quillettes :

« Ils pensent au voyage un mois avant, cela les distrait de l'école (7).

— *Somme-nous obligés de nous ennuyer à l'école ? Ne croyez-vous pas que l'on travaille mieux avec plaisir ? »*

Je réponds comme il convient. Ma compétence pédagogique n'a pas à être mise en question.

Des personnes font quelques remarques et propositions pour l'organisation d'une prochaine kermesse. (L'expérience est utilisable).

Nous reparlons des repas non payés... Des querelles, des vieilles histoires réapparaissent : la vie quotidienne du village.

La fête est terminée.

Tous sont contents de la kermesse.

La classe dispose de 10 000 F.

La réunion s'achève.

F - 26 juin 1982 : retour de Vendée

Réunion dans la classe : des parents m'ont demandé de projeter les diapositives du voyage.

En effet du 2 au 9 juin 82, nous (dix élèves, M. et Mme Quillettes, Mme E. et moi) sommes allés en voyage-échange chez les correspondants de Vendée.

Avant les photos, nous présentons l'album compte rendu (cette fois il sera lu).

Sont invitées et venues toutes les personnes intéressées. Les pères se sont déplacés.

Je ne suis pas seule à commenter la projection. Les élèves mais aussi des parents expliquent ce que nous avons vu...

Depuis cinq années que je persévère, malgré les oppositions et les contestations (de et par principe), la plupart des parents semblent avoir compris et admis l'importance instructive (et éducative) des voyages-échanges. Des épouses d'agriculteurs (8) demandent à participer au prochain voyage (éventuel).

G - Ce que je pense de tout cela

• Ce village assoupi, engourdi a retrouvé vie pendant dix jours. C'est possible puisque c'est fait. Ce n'est pas magique : la kermesse intervient quatre années après mon arrivée et donc après d'autres activités (des fêtes de Noël, des voyages-échanges réussis, des sorties au théâtre, des enquêtes, des camps de jeunes parisiens pendant l'été, etc.).

Certes, mon entêtement à utiliser en classe, les techniques Freinet et à organiser des voyages-échanges, malgré les difficultés rencontrées auprès des parents, est un moteur essentiel... qui fonctionne avec le temps.

• La réunion de préparation est la colonne vertébrale de la fête : exemple : on y parle déjà du terrain et j'y fais référence pour intervenir le jour de la fête.

Je n'assume pas la fonction présidentielle n'importe comment : j'utilise des compétences acquises au cours de différents stages et surtout des conseils de coopérative (bi-hebdomadaires) introduits en classe depuis deux ans.

• En habitant et en travaillant dans ce village, j'ai compris une chose (rassurante) : les paroles, les jolies explications, les discours pour convaincre sont du vent. (Heureusement !... avec tout ce qu'on raconte...). Ce qui compte, ce qui marque, (et fait évoluer ?) ce sont les actes, les faits, les résultats.

C'est donc plus difficile et plus intéressant de faire une kermesse que des discours sur les kermesses.

Françoise THÉBAUDIN

(6) Le jour de la rentrée Mme Fléchettes est venue en classe, interdire la correspondance à ses deux enfants : « Je ne veux pas qu'ils partent en voyage ». Je l'ai bien sûr renvoyée dans ses foyers. (En juin ses enfants viendront avec nous).

(7) M. Quillettes prendra 8 jours de congé pour venir en Vendée... et saura s'en réjouir deux mois avant !

(8) Il faut savoir que ces gens ne sortent presque pas et qu'une séparation d'une semaine entre époux constitue un événement important voire choquant.

VIVRE ENSEMBLE

(réflexions après un P.A.E.)

L'idée de ce projet « Vivre ensemble » m'était venue à la suite des voyages chez les correspondants les années précédentes ; voyages réussis tant sur le plan technique qu'humain. Les élèves de 6^e que j'avais l'an dernier en français n'ayant pu en bénéficier, je leur avais promis un petit séjour « ensemble », pour le plaisir de se mieux connaître. La possibilité d'hébergement dans la colonie de Capbreton, grâce à la camaraderie qui me lie au directeur des Charmettes, m'a donné l'idée de réaliser cette promesse.

Mais à la rentrée 1981, je ne me sentais guère le courage d'affronter l'organisation d'un tel séjour face à l'administration paperassière. J'avais donc laissé « tomber ».

C'était sans compter avec la mémoire des élèves ! Je les retrouvai à la rentrée, en 5^e avec en parallèle une deuxième 5^e. Dès la moitié du trimestre les questions me pressaient : « et vous aviez dit que... et on devait aller à... ». Je me sentais un peu coupable de ne pas tenir une promesse que j'avais « lâchée » dans le feu d'une expérience réussie.

C'est alors que me vint l'idée que ce projet pourrait être un P.A.E. original si je pouvais y inclure les parents qui méconnaissent l'école, en font le reproche aux enseignants et y viennent en nombre réduit quand on les y invite. Restait à trouver des collègues prêts à partager l'expérience, ce qui ne posa pas de problème.

Ainsi fut déposé le projet à l'Académie fin janvier 1982.

Ce projet accepté mais avec seulement la moitié de la subvention demandée, il ne restait plus qu'à le mener à bien et faire en sorte qu'il soit une réussite dans tous les domaines. A ce jour, nous pouvons aisément affirmer que nous avons gagné notre pari !

La réussite reposait sur une organisation minutieuse du séjour, organisation qui favoriserait la vie coopérative, l'autonomie des groupes et de chacun, en même temps que le sentiment de responsabilité. Il fallait donc souplesse en même temps que rigueur : que chacun sache ce qu'il avait à faire, quand le faire, avec qui et pour quoi. Habitue à participer à des stages de l'École Moderne autogérés, et connaissant bien les lieux pour justement y avoir vécu un stage d'adultes, dans ces conditions, il me fallut relativement peu de travail pour organiser le planning du séjour.

C'est l'intendance qui me posait un problème, peu habituée à manipuler tant de portions ! Mais la gentillesse et la compétence de l'intendante et du cuisinier du collège effacèrent tout souci de cet ordre-là. Nous partions avec un menu savamment dosé à partir duquel nous pourrions jongler en fonction de l'argent, des ressources d'approvisionnement, des appétits révélés et de nos talents culinaires ! car évidemment il fallait tenir compte de l'inexpérience de nos élèves devant les fourneaux, tant habitués ils sont pour la plupart à être servis !

Les prévisions nous faisaient craindre une insuffisance du budget. Aussi demandai-je aux parents d'assurer les goûters et petits déjeuners.

Les veilles du départ, arrivèrent dans la classe, quantités de bocaux familiaux, de pâtés et de confitures. De quoi soutenir un siège. Déjà avant le départ nous renvoyions dans les familles les provisions trop généreuses.

Du point de vue pédagogique, il fallait aussi assurer la réussite ; faire que le travail soit intéressant, enrichissant et mettre en œuvre l'autonomie, la responsabilité et la solidarité. Le travail par équipe sous forme d'enquêtes répondait à ces critères. Deux classes étaient habituées à travailler de cette manière :

- La 5^e A depuis la 6^e.
- La 5^e B depuis le début de l'année scolaire.

Dès lors, ne se posait plus le problème d'intégration de la 5^e C, puisque chaque équipe constituée comprenait des enfants des trois classes. Les deux premières classes étaient aussi rompues au maniement du magnétophone, à l'enregistrement, au mon-

tage de la bande ; la 5^e A ayant profité du P.A.E. sur la photo, était initiée à la prise de vue au moyen du 24 x 36 et au tirage des photos.

Ainsi, chaque équipe était armée pour poursuivre un travail d'enquête dans les meilleures conditions.

Seules deux heures ont permis de rassembler les trois classes pour préparer le séjour ; les emplois du temps, non prévus pour la concertation rendent difficiles les retrouvailles ; d'autre part la lourdeur des programmes n'incitent pas les professeurs à « abandonner » leur classe pour une autre discipline que celle qui est prévue.

L'interdisciplinarité n'est pas encore entrée dans les mœurs. La première heure servit à la constitution des équipes ; les enfants avaient à choisir entre deux modes de recrutement :

- Soit on se réunit autour du sujet d'enquête que l'on choisit.
- Soit on se regroupe en fonction des amitiés en tenant compte des critères imposés : mixité des élèves de chaque classe dans chaque équipe.

C'est ce deuxième mode de recrutement qui fut choisi à l'unanimité.

Dans le courant de l'heure, les équipes étaient constituées dans une atmosphère de foire, et les enquêtes choisies. Un seul sujet fut rajouté à la liste que nous avions proposée au départ : le sport à Capbreton, en remplacement du port de plaisance.

La plupart des équipes nous parut très équilibrée dans ses composantes humaines. Des enfants que nous n'aurions pas soupçonnés avaient choisi de se regrouper, nous ne savons pour quelles raisons. La suite nous apprendra que le choix était bon et que nous avons eu raison de leur faire confiance. Jamais nous n'avons eu la moindre récrimination à propos des équipes.

La deuxième heure commune servit à prévoir l'enquête choisie. Auparavant, j'avais fourni à chaque enfant un petit dossier concernant la façon de mener une enquête. Si mes élèves étaient habitués, cela permit cependant de leur rafraîchir la mémoire. D'autre part, ce petit dossier était aussi destiné aux familles auxquelles je tenais à montrer le sérieux de l'entreprise. Cette deuxième heure de concertation fut quand même davantage une familiarisation avec son équipe plus qu'une séance de travail. Elle était indispensable. Certaines équipes élaborèrent une partie du questionnaire d'enquête.

Restaient les parents.

Ils furent réunis un soir après la classe afin d'être mis au courant de l'organisation du séjour.

Je m'appliquai à bien leur expliquer leur rôle d'animateur, de soutien de l'équipe.

La discussion fructueuse permit de mettre au point les derniers détails, de prévoir le matériel manquant : par exemple, des machines à écrire furent prêtées par les mamans et j'étais assurée qu'elles pourraient tenir le rôle de dactylos pour la fabrication de notre journal.

Les jours précédant le départ, je confectionnai avec les enfants les paquets « pédagogiques » qui contenaient tout le matériel dont nous avions besoin :

- Magnétos à bandes (4).
- Labo photo.
- Appareils.
- Tout le matériel de duplication, d'illustration.
- La documentation indispensable sous forme de B.T. et B.T. Son.
- Ramettes de papier, feutres.
- Électrophone et disques...

Le lundi matin, nous partions dans les délais prévus et deux heures plus tard nous étions arrivés.

Le séjour est suffisamment raconté dans *Grain de Sel* pour que je puisse me permettre de faire l'impasse de ce récit...

J'ajouterai seulement que tout se déroula à merveille sans bavure et que les enfants ont tous été à la hauteur de la confiance mise en eux. Le sérieux du travail quotidien a constamment

été reconnu par tous. A la fin de la semaine nous rentrions épuisés mais heureux avec en main ce numéro spécial de notre journal comportant 35 feuilles ainsi qu'un album photo en noir et blanc.

La semaine qui suivit notre retour fut consacrée à l'élaboration d'un montage audiovisuel par les 5^e A et B afin que parents et camarades aient une idée plus exacte du séjour. Après un classement judicieux des diapositives, les enfants élaborèrent le texte accompagnateur et l'enregistrèrent de leur mieux. Après maintes et maintes répétitions, il était prêt à être donné en spectacle ! On décida ensemble de réunir tous les parents de 5^e un soir de la dernière semaine de juin. Les enfants fabriquèrent des pâtisseries et avec l'argent qui restait on s'offrit quelques bouteilles de jus de fruit et de vin blanc.

Les enfants préparèrent eux-mêmes la grande salle de réception qui devait contenir plus de 100 personnes ! La laideur du préfabriqué fut masquée en un tour de main par des grands dessins, des affiches de bienvenue.

Écran, projecteur, magnéto furent mis en place par leur soin et quand tout fut prêt, on m'appela gentiment pour que je donne mon opinion. J'avoue que j'étais plutôt fière de tant de sens des responsabilités.

J'avais bien précisé par avance que je ferais le moins de discours possible devant les parents et qu'il leur appartenait de prendre les

initiatives nécessaires pour réussir une telle réception ! Béatrice prépara un discours que je dus approuver ; elle répéta plusieurs fois son rôle ! Le bar fut installé au fond de la salle, enfin tout fut sagement et agréablement organisé.

A 22 heures, la salle était comble, on étouffait. Les applaudissements crépitaient, les parents redemandaient à voir les diapos. Jamais on n'avait réuni autant de parents en une seule fois.

La soirée se termina verre et gâteaux en main, dans la bonne humeur avec en conclusion la question suivante :
« Est-ce que vous recommencerez l'an prochain ?
Vous devriez aller plus loin ! C'est trop près Capbreton ! »

Antoinette ALQUIER
Collège de
32400 Riscle

Un reportage complet sur ce P.A.E. paraîtra dans un numéro spécial de L'Éducateur consacré aux projets d'Actions Éducatives et à leur utilisation. (Ce numéro sera servi dans l'abonnement 83-84).

COLLEGE NATIONALISE MIXTE
32400 RISCLE

Riscle, le 21 avril 1982

PROJET D'ACTIVITES EDUCATIVES

pour les classes de 5^e

"VIVRE ENSEMBLE"

Ce projet a été accepté par le Rectorat.
Il doit avoir lieu du 24 au 29 mai 1982.

Objectifs

L'école est un lieu de vie artificiel : les enfants, 6 heures par jour occupent des locaux qui leur sont étrangers.

Une salle de classe appartient davantage au maître qu'aux élèves : l'un y séjourne constamment, détient l'autorité, peut donc aménager les lieux en fonction de ses goûts ou de sa pédagogie. Les autres "s'y posent" quelques heures par jour, quelquefois 1 heure par semaine. Lieu de passage, la classe ne peut être un lieu de vie.

Ainsi se plait-on chaque année (à juste titre d'ailleurs) de dégradations de matériel et de locaux qui n'ont pour racine que la seule "irresponsabilisation" dans laquelle vivent les enfants.

- Les enseignants se plaignent sans cesse et avec raison de l'inexistence de relation avec les parents, ceux que l'on voit n'étant pas toujours ceux que l'on aurait besoin de voir.

D'un autre côté, les parents accusent les enseignants de se retrancher derrière une espèce de secret.

- Enfin, les enfants pris entre deux feux, ont souvent des comportements différents avec les uns et avec les autres, tant la vie à la maison est différente de la vie scolaire. Mais ils sont le seul trait d'union entre enseignants et parents.

Ces constatations faites et partant de la conviction profonde que l'acte éducatif ne peut faire l'économie du dialogue parent-enseignant (quelles qu'en soient les difficultés d'ailleurs) et qu'il est essentiel de ne pas en exclure les enfants ; d'autre part que l'acte éducatif n'est pas le seul fait des enseignants ni des parents, mais qu'il est le résultat de nombreuses inter-relations adultes-enfants, enfant-enfant ; enfin que les traces laissées par l'expérience sont indélébiles et formatrices.

Nous avons pensé réunir les trois composantes de la "société-école" dans un vécu commun, en partageant toutes les responsabilités que suppose le quotidien : gérer le temps, l'espace, les activités.

Ceci signifie entre autre prendre en charge la fabrication des repas, les provisions, la vaisselle, le ménage, tâches qui habituellement sont prises en charge par d'autres. C'est pourquoi ce projet est intitulé "VIVRE ENSEMBLE".

Il suppose que les parents qui acceptent de partager cette expérience deviennent des éducateurs au service des enfants au même titre que les enseignants participants, que l'intérêt collectif prévaudra sur l'intérêt individuel bien que la liberté individuelle soit respectée au maximum, que le libre choix des activités sera laissé à chacun dans la limite qu'impose la vie coopérative.

Mise en oeuvre du projet

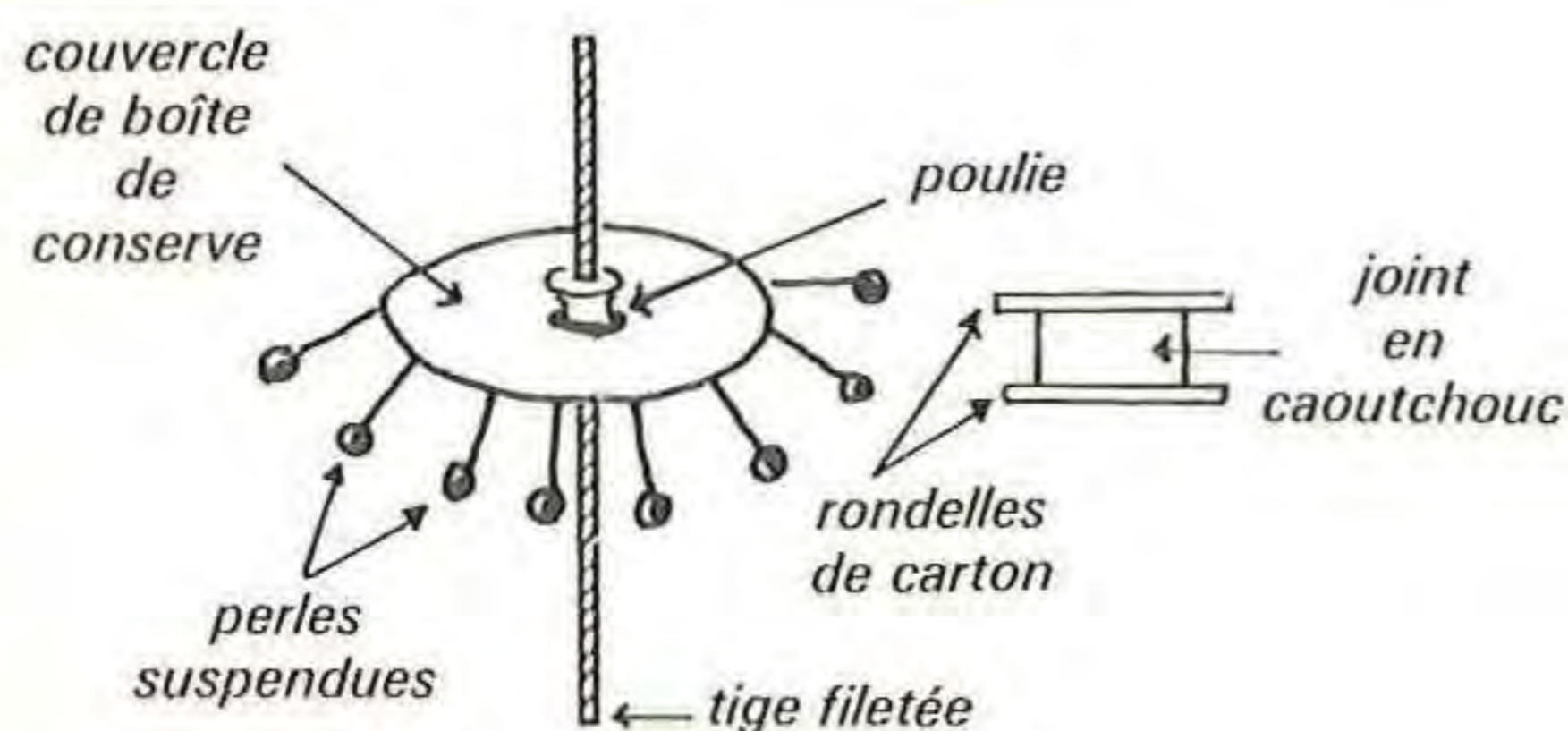
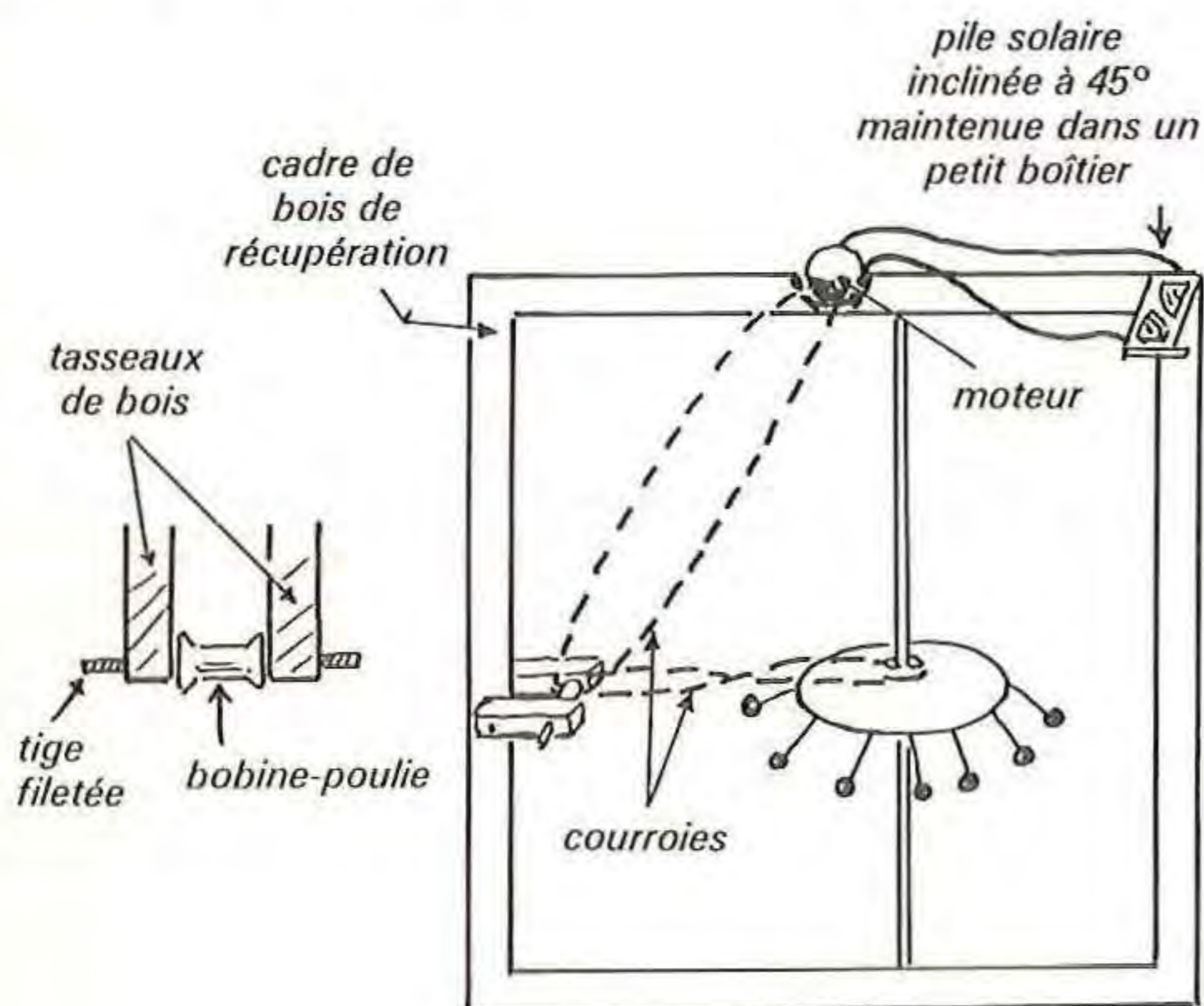
- Lieu : colonie de vacances de Montréal du Gers, prêtée par l'Institut Médico-Educatif des Charmettes à St-Mont.

Cette colonie se trouve à Capbreton. Elle comprend 2 dortoirs, salle à manger, cuisine, dépendances, cour, etc.

Le manège solaire

Premier projet :

Manège avec deux poulies.



Ce projet initial nous parut vite trop ambitieux. En effet, après avoir essayé de résoudre les problèmes de fabrication de poulies et de courroies, de tension de courroie, on a essayé de faire tourner le manège. Bien que l'axe du moteur tournait, il n'arrivait pas à entraîner les deux poulies à la fois et à faire tourner le manège. Il y avait trop de frottements et la pile solaire ne produisait pas suffisamment d'énergie pour l'effort demandé au moteur.

Tâtonnements et essais :

— Au niveau de la fabrication d'une poulie.

Premier essai : deux disques de carton collés sur un joint en caoutchouc. Pas suffisamment solide, le carton se déforme ou se décolle suivant la courroie utilisée. Difficulté pour percer le caoutchouc afin d'y faire passer un axe.

Deuxième essai : UNE BOBINE DE BOIS: Elle est plus solide mais difficulté à trouver un axe de même diamètre que le trou de la bobine. La tige filetée qui nous sert d'axe a un diamètre trop faible, la bobine « flotte » autour de cet axe.

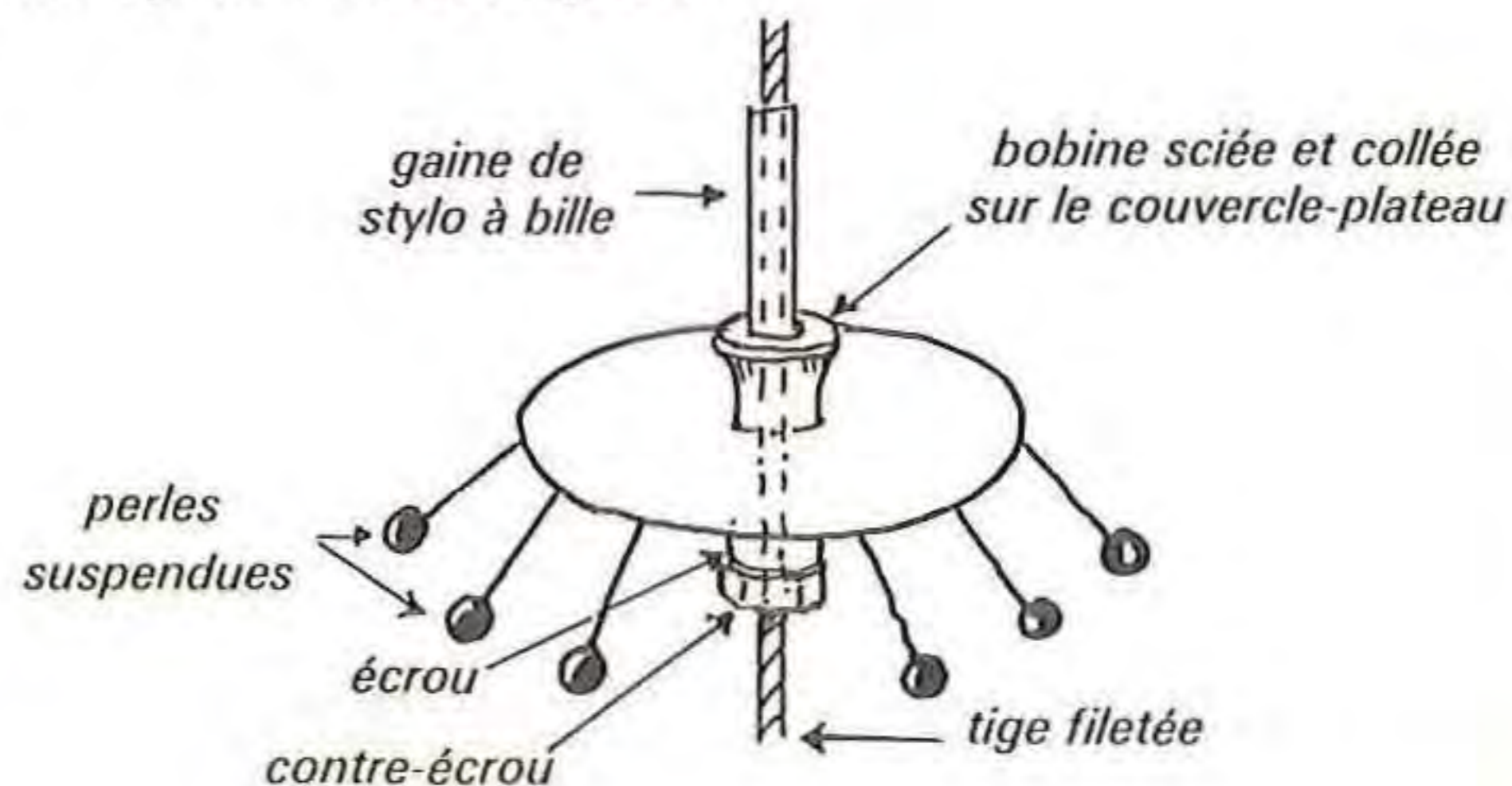
— Au niveau de la fabrication des courroies.

Premier essai : avec des élastiques. Peu satisfaisant. La tension est trop forte.

Deuxième essai : avec des bandelettes de cuir mince. Nombreux tâtonnements et essais pour déterminer la bonne largeur et la bonne longueur. Difficulté supplémentaire quant au raccordement des deux extrémités de la courroie : le joint ne devait pas faire épaisseur pour ne pas exercer un frottement supplémentaire. Ce fut la solution retenue.

Deuxième projet simplifié :

Manège avec une seule poulie.



On élimine un certain nombre de difficultés en :

- Changeant le moteur de place.
- En supprimant une courroie.
- En modifiant la poulie, et en la changeant de place (demi-bobine sciée et collée sur le couvercle de grosse boîte de conserve qui sert de plateau de manège).

Un axe traverse la bobine mais comme nous avons choisi une tige filetée, il a fallu mettre sous le plateau un écrou plus un contre-écrou pour éviter que le plateau, en tournant, ne descende le long de la tige-axe ! On règle définitivement la hauteur du plateau sur l'axe fileté. Le moteur fut fixé à l'emplacement initialement prévu pour la première poulie. Pour allonger son axe on a enfilé une cheville.

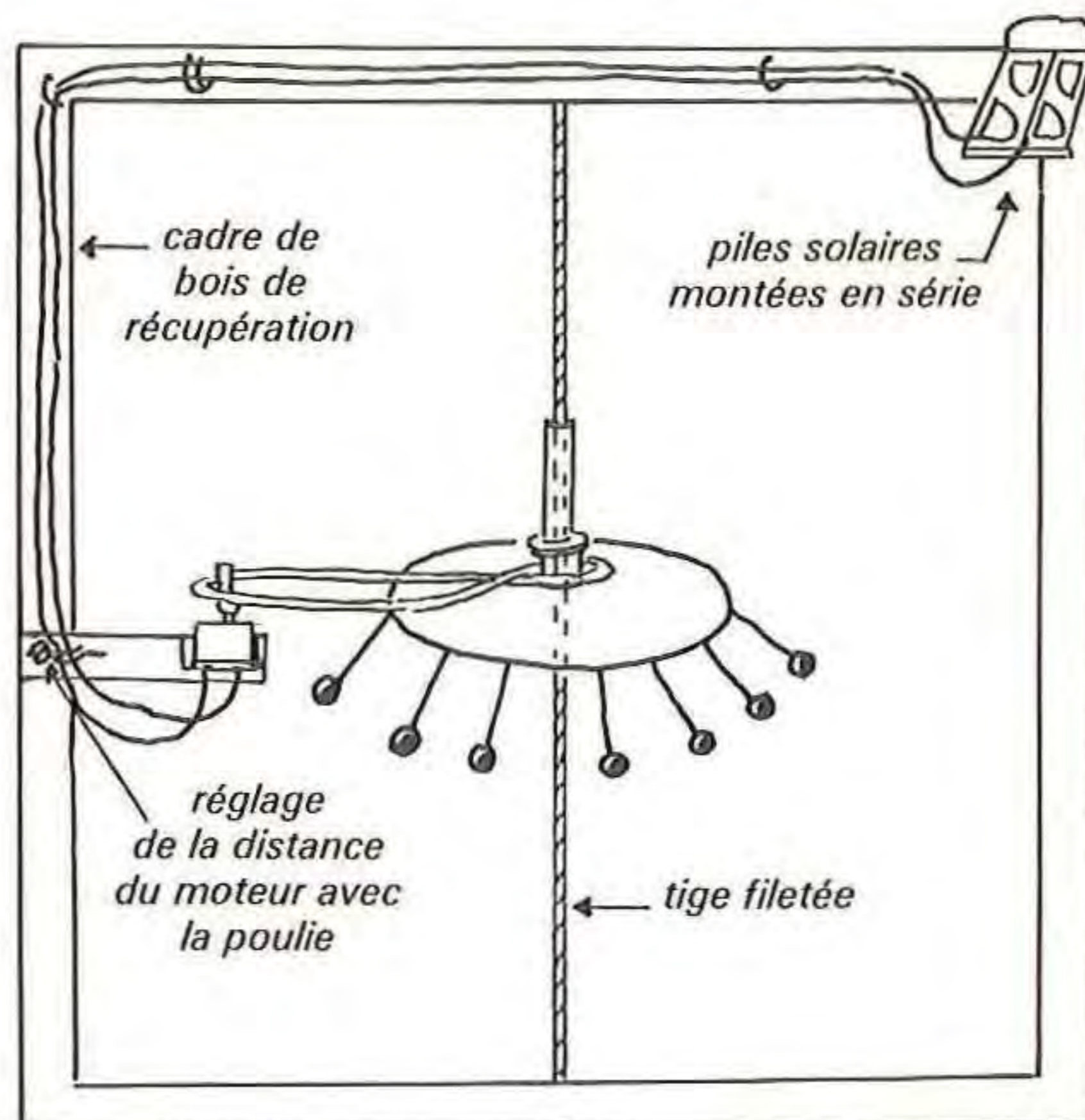
— **Premier essai de mise en marche avec une seule pile solaire :** le moteur tourne mais entraîne très faiblement la courroie et le plateau (trop de frottements exercés).

— **Deuxième essai :** on déplace, grâce au support réglable, le moteur et donc son axe, de façon à réduire la tension de la courroie (réglage très délicat). La courroie n'arrive pas à entraîner correctement la poulie et le plateau.

— **Troisième essai :** pour supprimer les « flottements » de la bobine autour de la tige filetée on ajoute une gaine de stylo à bille. On crante un peu la poulie-bobine. La poulie entraîne un peu mieux le manège mais il tourne encore très faiblement !

— **Quatrième essai :** et si le moteur était plus puissant ! On développe la force du moteur en mettant deux piles solaires en série. On règle au millimètre près le support du moteur et donc la tension de la courroie. Le moteur réussit à entraîner correctement le plateau.

VICTOIRE ! NOTRE MANÈGE TOURNE !!!



Le manège des petits chevaux

Projet : Faire tourner des chevaux (dessinés sur de la cartonnnette) à une vitesse assez réduite pour qu'ils restent visibles en mouvement.

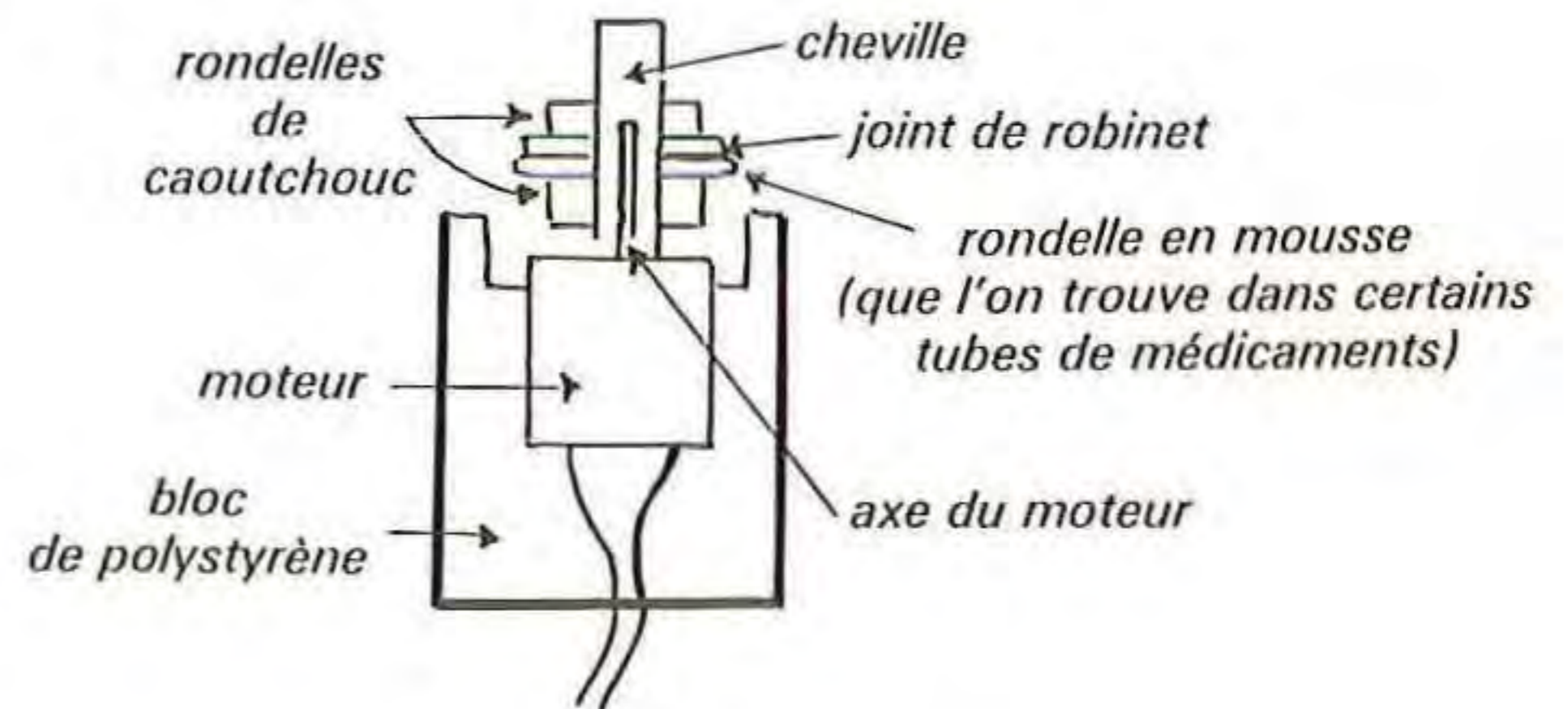
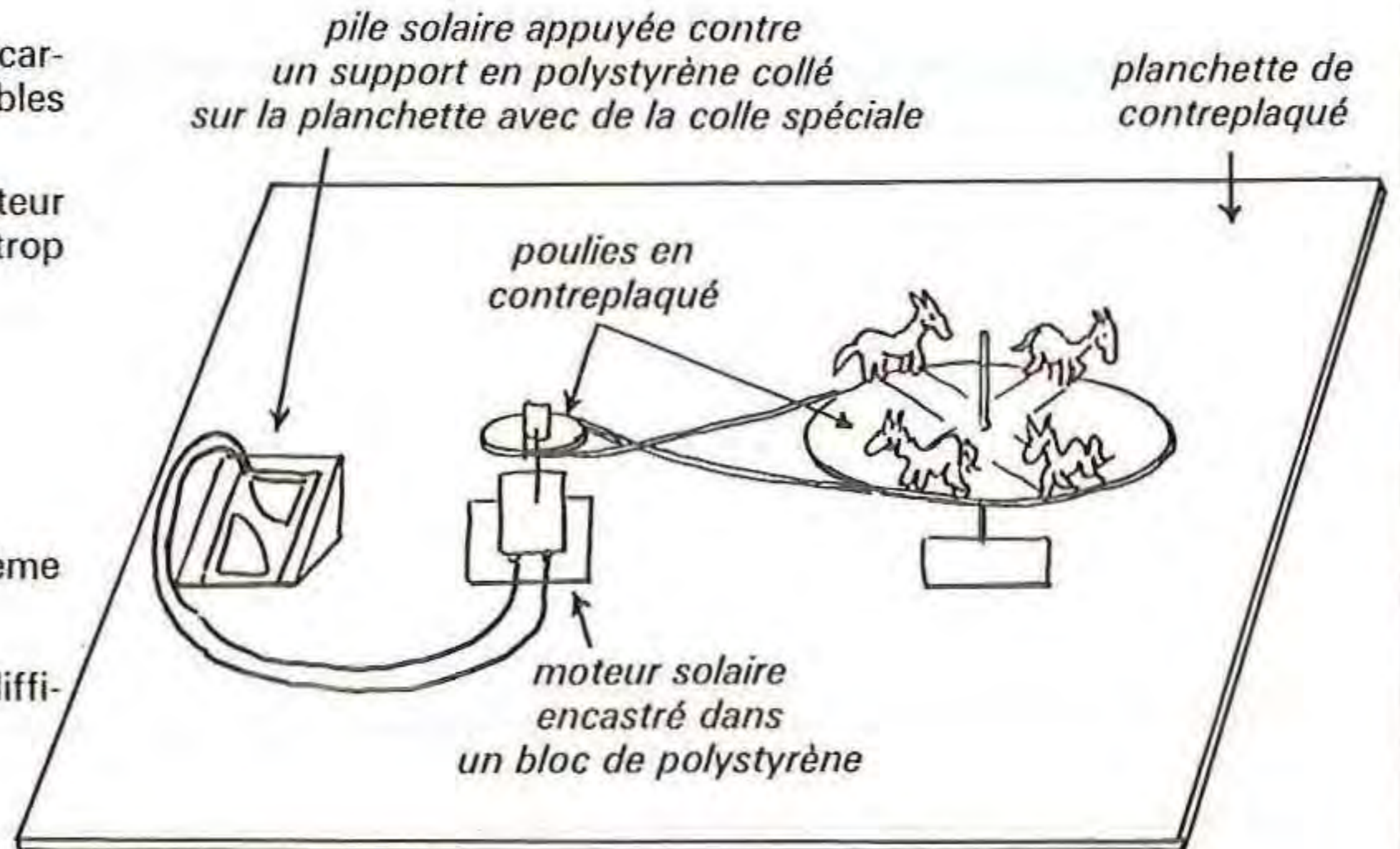
Premier essai : faire tourner directement sur l'axe du moteur (prolongé par une cheville). Le manège tourne beaucoup trop vite, les chevaux ne sont plus visibles.

Comment ralentir la vitesse de rotation du moteur ?

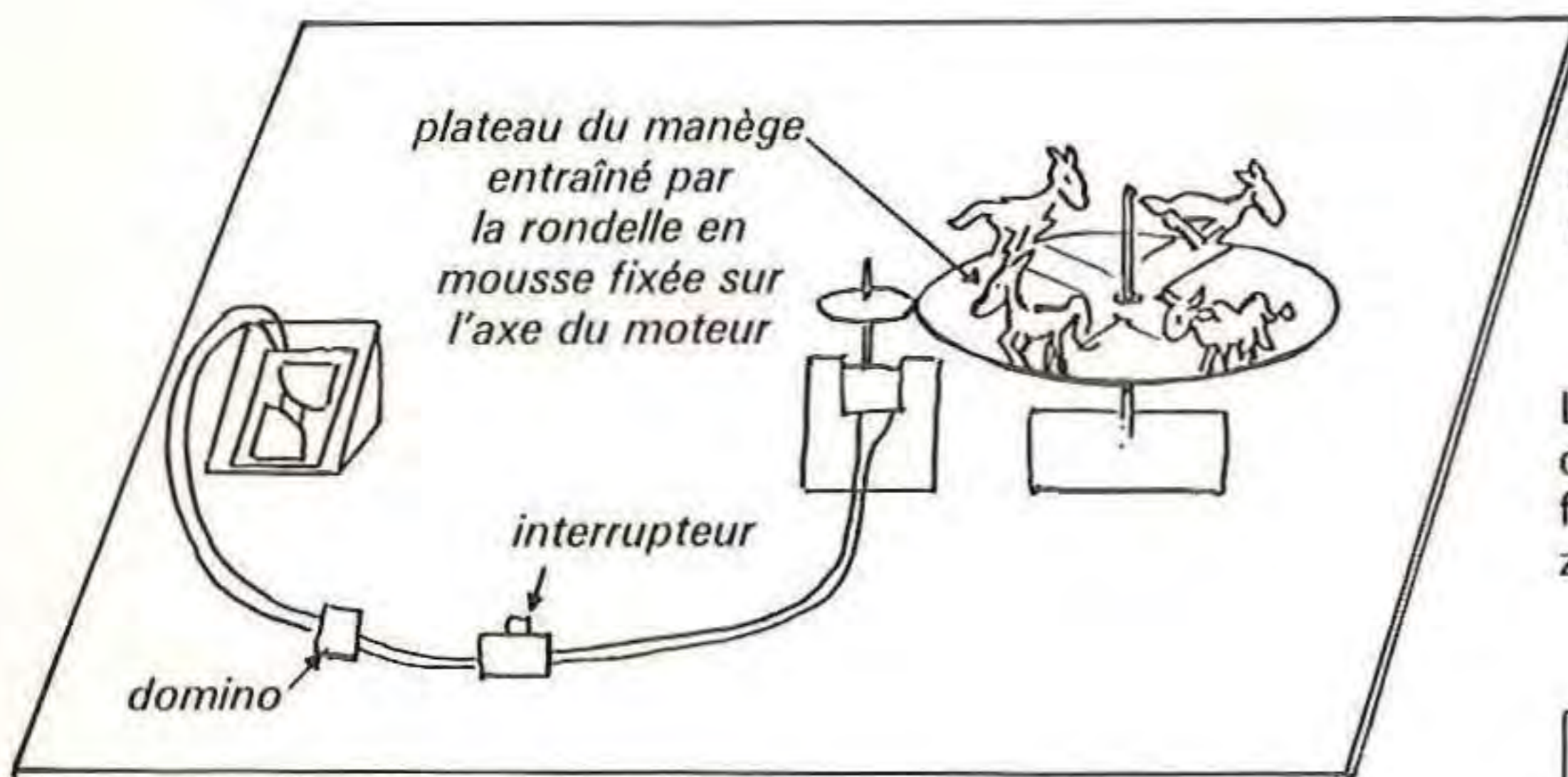
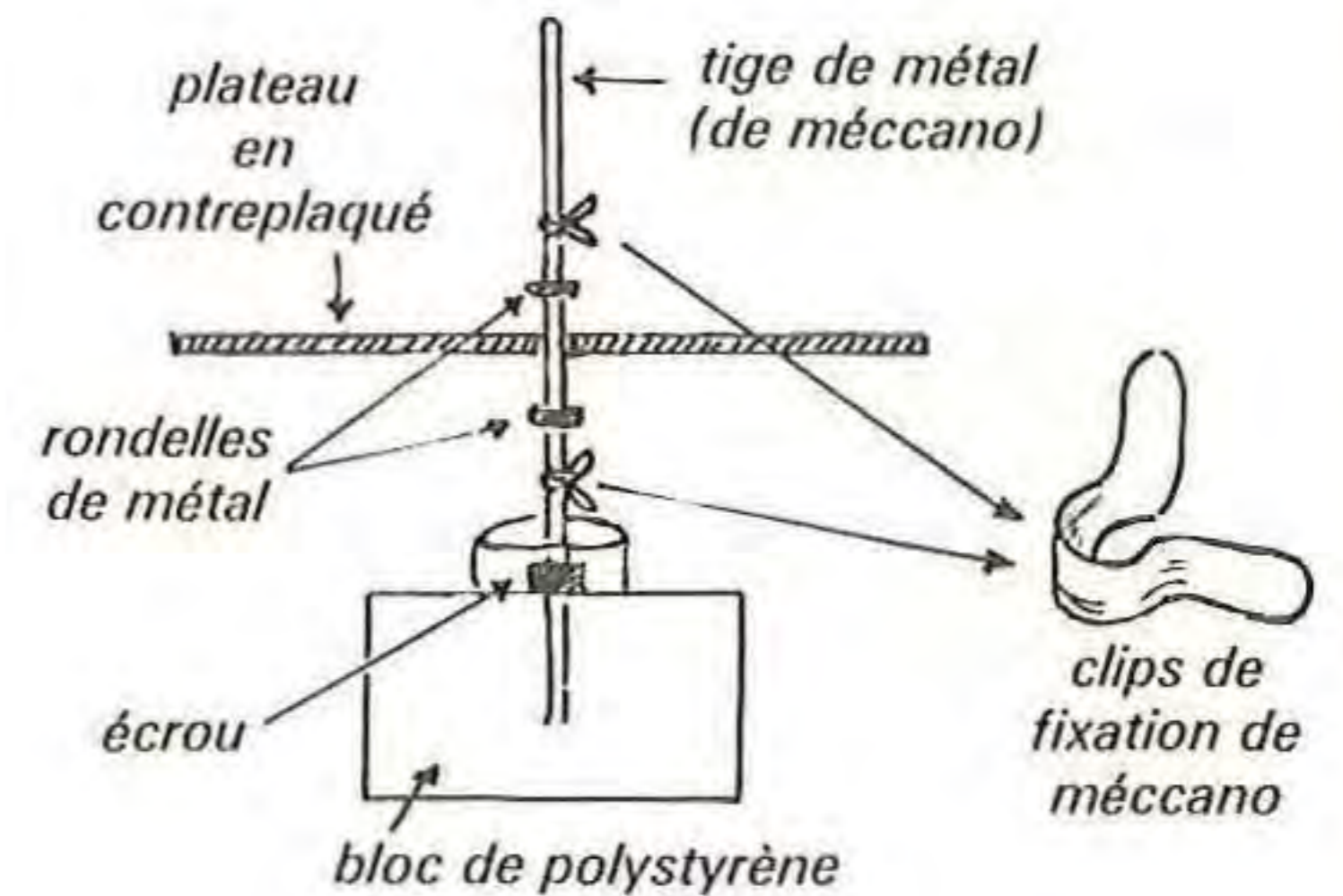
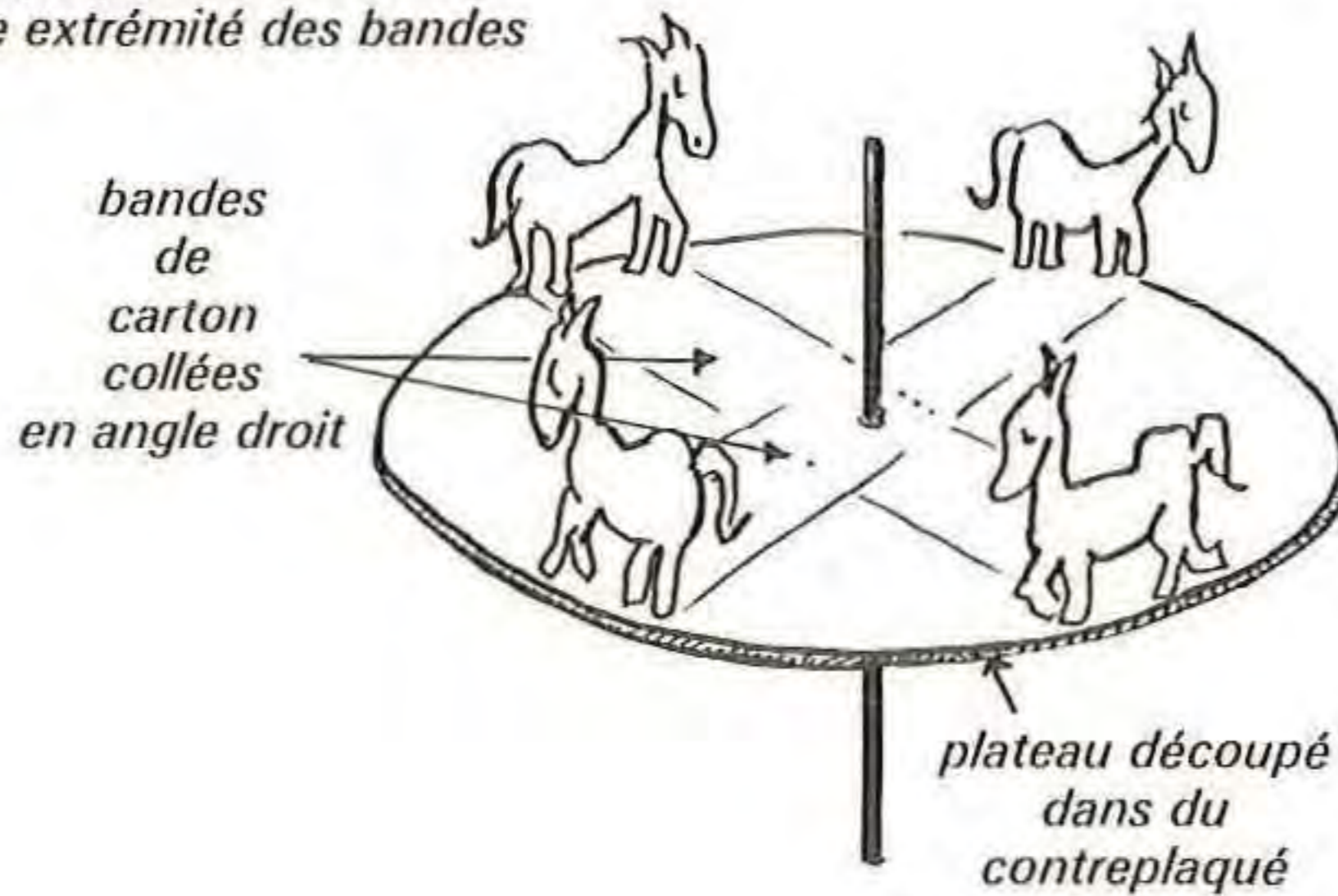
— **Première idée :** ralentir le moteur par un système de poulies de tailles différentes et reliées par une courroie.

Idée non retenue, les poulies en contreplaqué étant trop difficiles à réaliser.

— **Deuxième idée :** transmission du mouvement par friction, la réduction de la vitesse étant obtenue par le rapport des diamètres de la poulie moteur et du plateau manège



Chevaux découpés dans du carton et collés perpendiculairement à chaque extrémité des bandes

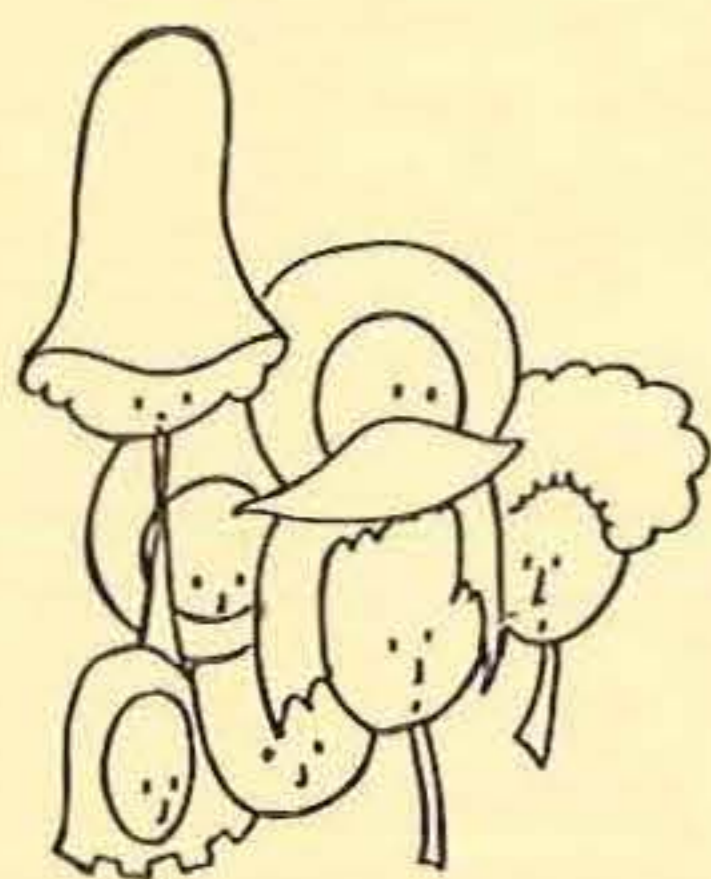


Manège de petits chevaux à entraînement par moteur solaire

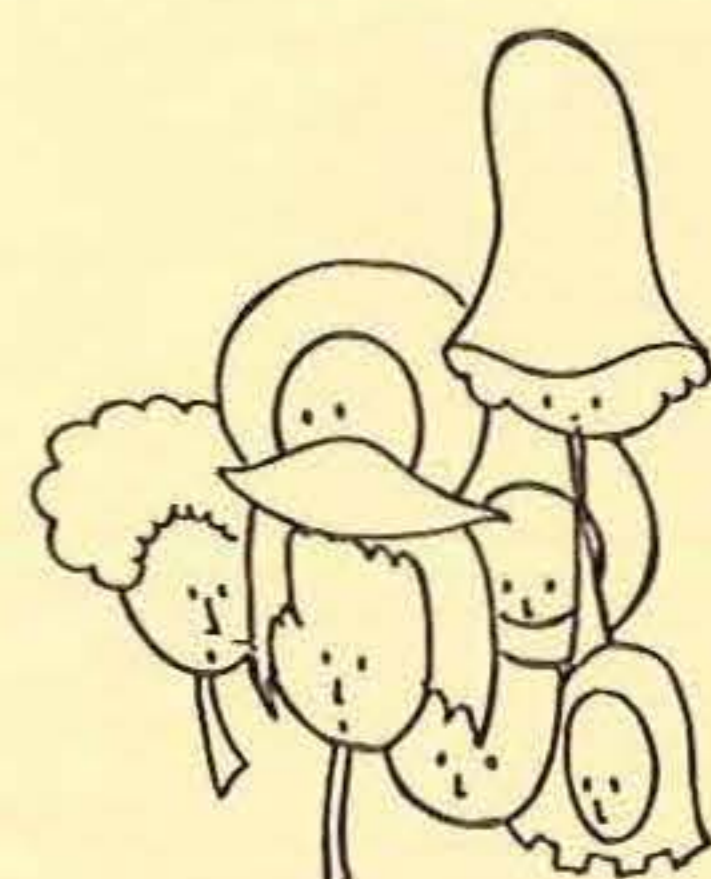
La fixation du plateau du manège est à améliorer. Au bout d'un certain temps de marche l'axe du plateau a tendance à s'enfoncer dans le bloc de polystyrène et le plateau n'est plus horizontal.

Bibliographie, très sommaire :

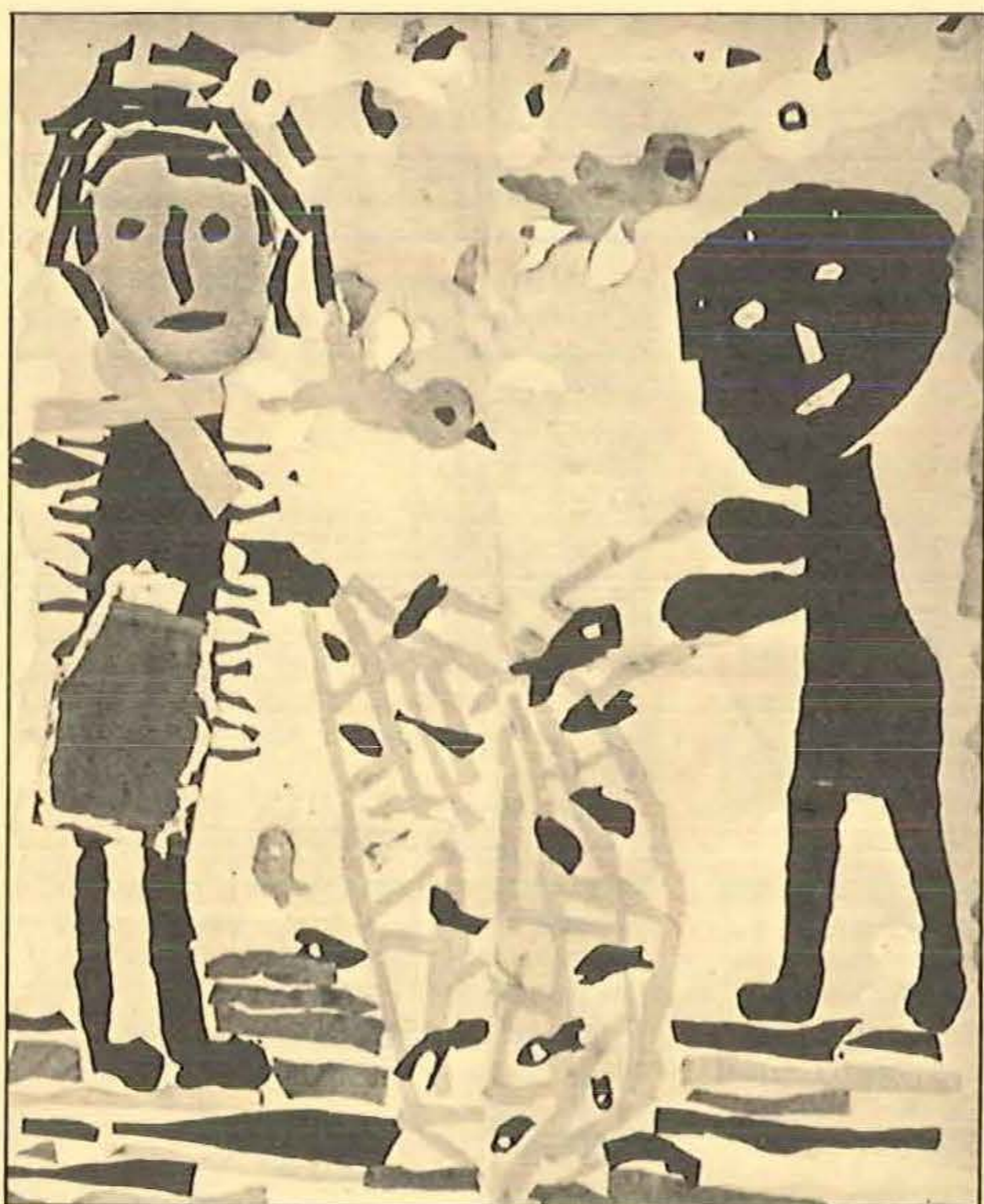
- Jeunes Années, n° 140 de mars 81.
- « Jouets à construire pour comprendre les énergies »
- Jeunes Années, n° 146 de mars 82 « solaire ».
- Mobiles solaires - Fleurus.



Dans notre LIVRE DE VIE



L'ÉDUCATEUR - NOUS CONTINUONS



Courrier

... Je viens de lire le numéro 10.
Je crois que ce numéro marque une étape. Il me semble que j'y trouve le style de ce vers quoi tend L'Éducateur. Tous les copains ont beaucoup accroché. Nous allons multiplier nos efforts pour que soit présent L'Éducateur dans le Var, et qu'il soit lu. Je leur ai proposé un système de fiche d'appréciation que nous t'enverrons à chaque numéro...

Henri GO

Oui, c'est de cela qu'on a besoin, d'appréciations précises. Et aussi de vos textes !

REABONNEZ-VOUS VITE, VITE !

En 83-84, *L'Éducateur* sera encore un outil au service de la démarche originale de notre Mouvement pour un changement de l'école qui ne soit pas un leurre, pour une autre condition faite aux enfants et aux adolescents dans la Société.

Pour cela il s'articulera en quatre grands volets :

Enfants, adolescents et Société, une série de cris, de témoignages, de confrontations, de propositions et revendications constructives, donnant la parole à ceux qui vraiment ont fait, font, veulent faire.

Changer l'école, plusieurs séries d'articles pour tous les goûts, tous les besoins, tous les registres de lecture, du très lapidaire au très argumenté, articles généraux, réflexions, témoignages précis sur des actions précises, fiches pratiques. Ancien ou débutant, chacun y trouvera matière à fonder, infléchir, enrichir sa pratique quotidienne et à la faire comprendre autour de lui.

Aller plus loin, articles d'approfondissement, témoignant des recherches, des actions de formation, menées dans nos classes, nos groupes de travail, nos chantiers et sur tous les terrains où se fait, se cherche, se communique une pédagogie intelligente et matérialiste, possible, quoi.

Et puis le cahier central continuera à servir de lieu d'échanges ponctuels et rapides (on espère) mais dans un esprit plus dynamique encore : échos des départements, des secteurs, de l'extérieur, répondant aux préoccupations et besoins actuels (P.A.E., formation, etc.), sans oublier l'expression libre.

En complément, les **Documents de L'Éducateur**, et encore des **Dossiers pédagogiques**. Premiers titres annoncés : Création Manuelle et Technique, Voyage-poésie II.

Abonnez-vous, faites abonner vos amis, ceux qui cherchent avec vous. Mais surtout, surtout, utilisez *L'Éducateur*, faites-le vivre, au service de notre convivialité, pour que le vrai changement de l'école se fasse, pour qu'il soit notre œuvre et non un gadget octroyé, et qu'il se fasse pour de bon !

PROPOSITIONS DE TRAVAIL

Pour réaliser des B.T. ou des albums sur des thèmes précis :

Voilà les thèmes proposés avec le développement que nous souhaiterions leur donner. Il va de soi que ce ne sont que des propositions, que ce ne sont pas des « plans » impératifs.

Nous espérons, à partir de ces propositions concrètes :

- recevoir des travaux de classes pour compléter les dossiers existants, travaux plus ou moins bien faits, plus ou moins complets...

- susciter des envies de travail de camarades pour la mise en forme de ces B.T. = un camarade ou une équipe. Le Comité de Rédaction a comme rôle d'aider ceux qui se lanceront dans un travail.

Envoyer vos propositions et réponses à :

Michel BARRE
Rédaction de la B.T.
B.P. 109

06322 CANNES LA BOCCA CEDEX

Pour une B.T. relative à l'Economie Sociale

En France, le secteur appelé secteur de l'Economie Sociale concerne 20 millions de personnes à travers les coopératives, les mutuelles et les associations à but non lucratif (avec un million d'emplois).

Dans la collection B.T., nous n'avons que deux brochures sur cet important secteur (B.T. 625 la coopérative ouvrière d'Albi et B.T. 722 La cave coopérative de St-Sornin).

Nous souhaitons votre collaboration pour constituer une brochure B.T. sur le thème : Qu'est-ce qu'une coopérative ?

Cette brochure pourrait être formée par 5 reportages courts, de 3 à 5 pages, sur diverses coopératives, par exemple :

- une C.U.M.A. (coopérative d'utilisation de matériel agricole)
- une C.O.O.P. de quartier ou de village
- une S.C.O.P. (société coopérative ouvrière de production)
- une coopérative agricole, laitière par exemple
- une coopérative de classe
- être coopérateur qu'est-ce que c'est ?

Chacun de ces petits reportages devrait aborder les points suivants :

- ce que fait cette coopérative
 - comment elle est organisée
 - qui a donné les fonds de départ - le capital pour l'acquisition du matériel, organigramme, qui prend les décisions, fait-elle des bénéfices ? Pour qui sont-ils ?
- Rôle des adhérents ?

- pourquoi a-t-on créé une coopérative et non pas une société du type S.A.R.L. ou S.A. ?

Si vous avez fait, ou bien si votre classe a la possibilité de faire une enquête, une étude sur un de ces thèmes : vous nous

faites parvenir un compte rendu, un album,... à l'adresse de :

Alain ROLAND
Bonneuil de Verrines
79370 Celles-Sur-Belle

La circulation et les transports

De nombreuses brochures qui traitent de la circulation et des transports arrivent à épuisement et ne peuvent être rééditées telles quelles parce que leur contenu ne correspond plus aux données actuelles.

Nous proposons la mise en chantier d'une série de huit brochures dont voici énoncés les thèmes :

1. Le réseau routier et autoroutier : sécurité et régulation du trafic
2. Le métier de routier
3. Le transport route/fer/mer/air/ par conteneur
4. La circulation urbaine
5. La concurrence de différents types de transports (rail, route, air, eau)
6. Le port maritime et l'importance de son arrière-pays
7. Les transports aériens (charters, taux de remplissage, temps et distances, transport de masse, valeur du produit, poids/volume, ...)
8. Le rail

Nous cherchons pour ces brochures à venir des documents en provenance de classes afin de pouvoir constituer des dossiers préalables. Mais nous recherchons également des maîtres d'œuvre pour chacun de ces titres.

Voici quelques précisions pour le contenu possible des trois premiers titres :

Le réseau routier et autoroutier/ sécurité et régulation du trafic

- Objectif : rendre possible l'écoulement du trafic avec un maximum de sécurité
- Densité du trafic : comptage numérique (compteurs) ou évaluation (hélicoptère)
- Constats : irrégularité (saisonnnière, journalière, horaire), fluidité, accident (risque en fonction de la densité de la circulation, des conditions atmosphériques et de l'état de la route)
- Distribution du réseau routier et autoroutier - les grands axes, les itinéraires parallèles de délestage - les routes entre les grandes agglomérations, entre les principales localités du département, les petites routes entre bourgs et villages
- La signalisation spécifique à la régulation du trafic
- Les centres régionaux de régulation et le centre national de Rosny-sous-Bois
- Les campagnes d'information de l'usager : cartes, affichage (voies dégagées, heures conseillées, statistiques, conseils...) efficacité de ces campagnes.

Le métier de routier

- Définition (se reporter à la définition donnée par la législation qui tient compte du rayon d'action)
- Les horaires de travail, les contraintes qui en résultent : la pénibilité, longueur

des trajets, les accidents (pourquoi on n'aime pas les routiers)

- La responsabilité : par rapport au fret, par rapport au véhicule (entretien)
- Les contrôles : la boîte noire ou mouchar (qui est un contrôle continu) le passage (surcharges) qui est un contrôle occasionnel, les contrôles relativement fréquents des documents d'accompagnement (carnet de route)
- Le passage en douane (les transports « sous douane » T.I.R., camion plombé, ...)
- La formation professionnelle (y-a-t-il une féminisation dans ce métier ?)
- L'esprit de corporation
- La vie du routier sur la route (coups de phares, les restaurants routiers, ...)
- Les centres routiers

Le transport par palettes et conteneurs (route, air, mer, rail)

- La palette : quand est-elle utilisée, en vue de quels avantages, produits qui peuvent être « palettisés » - différents types de palettes, les engins de manutention des palettes.

- Le conteneur : visite d'un conteneur : sa construction, système de fermeture, dimensions, l'intérieur aménagé ou non - comment se fait le transbordement du camion sur le wagon, du wagon sur le bateau - durée et coût par rapport au volume de la marchandise - les avantages et les conséquences sur l'emploi - les contraintes.

Même si vous ne pouvez prendre la responsabilité d'un de ces projets nous souhaitons recevoir vos suggestions ou remarques, des travaux.

Les torrents

D'anciennes B.T. consacrées à des torrents particuliers arrivent à épuisement. Nous souhaitons les remplacer par une nouvelle brochure consacrée non pas à tel ou tel torrent mais aux torrents en général présentant leurs caractéristiques, leur impact dans le milieu naturel, l'attitude de l'homme,...

- Le torrent avec ses trois parties : attaque du versant par le bassin de réception (à montrer par une belle photo) - le lit du torrent : les cascades, les marmites de géant, ... le travail de l'eau - le cône de déjection qu'est-ce que c'est...

- Le torrent à différentes saisons (si possible à mettre en évidence par des photos prises au même endroit à différents moments de l'année)

- Le torrent destructeur : dangers et risques - différents types de torrents : torrents nés de glaciers, torrents de Norvège.

- Attitude de l'homme. Lutte contre le torrent : technique d'aménagement du lit (interview d'un ingénieur du génie rural) - limites de cette lutte.

- Utilisation du torrent : forte dénivellation augmente la force de l'eau ; utilisation pour l'hydro-électricité (réservoirs, captage des torrents d'une haute vallée, conduites forcées) - la même eau est utilisée plusieurs fois.

- Energie disponible : utilisation au 19^e et début 20^e siècle : installation d'usines partout dans les vallées (Alpes par exemple) aujourd'hui il n'y a plus la même nécessité le courant électrique se transportant plus facilement d'où des problèmes économiques et humains dans les vallées.

- Le torrent loisir : canoé-kayak, pêche, promenade, spectacle.

APRÈS « L'ÉCOLE BUISSONNIÈRE »...

... « COMME UN CHEMIN D'ENFANTS »

C'est à l'occasion de la Rencontre Internationale des Éducateurs Freinet, R.I.D.E.F., qui s'est tenue, en Italie, en août 82, à Turin, que nous avons filmé un certain nombre de personnes représentatives du mouvement Freinet.

L'ensemble des interviews retrace, d'une manière complémentaire, les parcours des différentes générations qui interviennent dans le film. Ainsi l'Italien Mario Lodi expose les recherches linguistiques réalisées avec ses élèves sur les relations entre les dialectes qui jalonnent la plaine du Pô et le caractère sinueux ou rectiligne du fleuve.

Ainsi l'Espagnol Josep Alcobe nous rapporte les sensations et les souvenirs de l'enfant qu'il était dans l'école d'un des disciples de Francisco Ferrer, un des précurseurs de l'école moderne.

Ainsi Francine Douillet nous raconte son cheminement vers une pédagogie de l'expression réelle des enfants.

Josep se promenant sur un chantier au bord du Pô, Francine sur un tourniquet pour enfant, Pina dans un tramway turinois, sont autant de va et vient ou de circulation entre les discours et la vie extérieure, entre la pédagogie et la présence de l'enfance.

Tout au long du film, guidé par ces récits et ces conversations, viendra s'intercaler l'exemple concret de l'expérience de Châtelleraut, celle d'une classe où l'ordinateur est devenu l'instrument du quotidien, expérience vivante de la présence de l'enfant, prolongeant l'apport de l'imprimerie à l'école. (Détacher page affichable au verso).



Bernard BLOCH

Après avoir été peintre graveur, Bernard Bloch travaille depuis une dizaine d'années comme réalisateur-cinéma ; sa formation initiale est autodidacte, puis il entre au Service de la Recherche de l'Institut National de l'Audiovisuel, pour une période de trois ans pendant laquelle il réalise et contribue comme formateur cinéma, au développement d'une action régionale vers l'associatif pour implanter des ateliers audiovisuels.

Auteur d'un rapport sur l'utilisation du super 8 en France, il est, par ailleurs, co-auteur du « guide du cinéma léger » publication I.N.A.-C.N.D.P.

Il a été co-fondateur de plusieurs groupes-cinéma : Audiopratic (cinéma tiers monde) et Vidéo ciné Troc (centre de ressource vidéo), chef monteur cinéma à la télévision. Actuellement il travaille avec un collectif de réalisateurs, Muriel Films.

RÉALISATIONS :

- 1975 - *Fatima, le Portugal à genoux*
Grand prix Antenne 2
- 1977 - *La trouée des Halles*
Production I.N.A.
- 1977 - *L'Uruguay, vous connaissez*
Diffusion Antenne 2
- 1979 - *Ils ont pris La Bastille*
Production vidéo ciné Troc
- 1980 - *Das Menoragedicht*
Production vidéo ciné Troc
- 1982 - *Enfants extraordinaires*
Production Muriel Films
- 1983 - *Monsieur Trum*
Production Muriel Films

Ce film est précédé d'un court métrage.

« DRÔLES DE MIOCHES »

Produit par le Ministère des Relations Extérieures. Il a été réalisé dans la classe de Patrick Laurenceau à Blois.

Il montre le travail des enfants sur l'improvisation et la composition musicale qui se poursuit par une diffusion sur une radio locale.



« Quand de fois les adultes
laisseront-ils les enfants
marcher à leur propre pas ? »
JOYCE KAPLAN REINET

COURT MÉTRAGE

Drôles de mioches

UNE CO-PRODUCTION MURIEL-FILMS I.C.E.M.

RÉALISATION : Bernard BLOCH - IMAGE : Pierre ZIRN

SON : Jean-Pierre JACQUET - MONTAGE : Annie-Claire MITTELBERGER

COMMANDE

***DIFFUSION NON COMMERCIALE* COPIES VHS VIDÉO COULEURS
avec dossier documentaire, en souscription vente
à partir de Juin 83 au prix de
Commandes à : **SECRETARIAT PÉDAGOGIQUE I.C.E.M.**
189, avenue Francis Tonner - 06322 Cannes la Bocca Cedex**

**COPIES 16 mm et vidéo 3/4 U-matic disponibles en location ou pour la vente
dans le réseau institutionnel, pour une diffusion non-commerciale.
S'adresser à : **LIBRAIRIE ALPHA DU MARAIS**
13, rue du Temple - 75004 Paris - Tél. : 16.1.271.24.42**

L'I.C.E.M. - PÉDAGOGIE FREINET

PRÉSENTE

Commence un journal d'enfants



« *Des enseignants très mal connus* »

Au-delà du crédit de sympathie accordé aux « Freinet », « ils aiment les enfants », ces enseignants sont très mal connus. « Ils » seraient dans quelques écoles privées, « ils » ne s'occuperaient que des plus petits, « ils » exercent pratiquement tous à la campagne.

Mal connus, mais c'est important pour nous, ils participent de façon diffuse, de ce qu'il faut bien appeler l'école libératrice. Texte libre, expression libre, journal scolaire, art enfantin, imprimerie dans la classe, classe coopérative, le bilan est somptueux.

Depuis des décennies, ces constructeurs ont travaillé discrètement à préparer ce qui pourrait bien être la révolution culturelle de cette fin de siècle : l'émergence d'une expression enfantine et adolescente. Travaillé en complicité avec des générations d'enfants, à la campagne, certes, mais aussi en ville, dans les banlieues, avec les adolescents, comme avec les plus petits et toujours dans cette école publique, choisie non par idéalisation, mais par fidélité et par un goût très sûr des véritables lieux de transformation sociale.

La perception, aujourd'hui meilleure, des expressions culturelles des enfants leur est largement redevable. L'âpreté des débats autour de la notion d'art enfantin ou de l'expression libre des lycéens, par exemple, la nécessité reconnue par un plus grand nombre d'inventer des droits nouveaux tant pour les adolescents que pour les enfants, sont des notions familières et pratiques pour des milliers d'enseignants Freinet en France, mais aussi dans une vingtaine de pays étrangers où ils ont essaimé.



« *Le cinéma, devenu essentiel pour nous faire percevoir notre culture* »

Le cinéma n'a pas à entreprendre des « bilans éducatifs ou pédagogiques ». Mais parce qu'il est devenu essentiel pour nous faire percevoir notre culture, il nous manque cette rencontre, ces rencontres, avec la galaxie Freinet, pour reprendre l'expression d'un journaliste du *Nouvel Observateur*. Plus impérativement, c'est toute une part de notre société, les enfants, qui en sont un peu infirmes. Si l'écho de cette pédagogie reste aussi important, c'est d'abord qu'elle est ce reflet d'un milieu sociologique, référence obligée de chacune de nos éducations, le milieu des instituteurs.

Montrer ces hommes et ces femmes, leurs histoires, leurs démarches, c'est susciter un intérêt du même ordre que l'intérêt pour les Bretons du « Cheval d'orgueil ». C'est d'abord l'intérêt pour l'histoire de nos familles, de nos propres histoires d'individus. C'est s'interroger sur ces maîtres rencontrés quelquefois durant nos premières années d'école, ceux de nos premiers apprentissages de liberté.

Une première série travaillera à montrer à l'image quelques-uns de ces témoins de l'histoire du mouvement Freinet :

- *Quelques-uns à Turin, lors d'une rencontre internationale des éducateurs Freinet, l'été 82, avec au centre du film, le vécu d'une classe coopérative « ordinaire » à Châtellerault.*
- *Un jeune témoin, Patrick Laurenceau : radio libre et musique dans une classe du Loiret (commande du ministère des Relations Extérieures - mai 83).*
- *La fondatrice du mouvement Freinet en Pologne sera ce témoin des Freinet dans une autre réalité historique. Fin 83 - Début 84.*

LES NOUVEAUTÉS DE L'I.C.E.M. Pédagogie Freinet

BOOMERANG

« Le porte-parole des 15-20 ans »

C'est à nous, artistes amateurs, nous qui en jonglant avec les mots ou avec le pinceau avons quelque chose à dire ou à faire partager que s'adresse *Boomerang*.

Boomerang s'engage à être notre porte-voix car il est à notre image.

Boomerang est aussi la charrue de nos pensées et de nos idées, c'est à nous de la conduire. La récolte qui s'en suivra sera le fruit de notre participation et de nos efforts car avant tout *Boomerang* a besoin de nous tout comme nous pouvons compter sur lui.

Jeunes de 15-20 ans

Nous avons des tas de choses à exprimer par l'écrit, par le dessin, par la photo, par des enquêtes ou des reportages. Participons au lancement de notre *Boomerang*, de créations, de réflexions, de bonne humeur et d'optimisme (52 pages).

POURQUOI ? COMMENT ?

« Le pourquoi de nos démarches
Le comment de nos techniques »

Au service de ce qui peut et doit déjà changer dans l'école et autour d'elle, une nouvelle collection d'ouvrages permettant à ceux qui débute ou veulent infléchir leur pratique d'aller à l'essentiel.

Il n'est pas besoin de colloquer encore pour savoir ce que peut être le nécessaire changement du système éducatif. De nombreux éducateurs ont déjà suffisamment réfléchi et expérimenté dans des conditions parfois difficiles, pour pouvoir en témoigner.

Nous savons que l'école et la société doivent changer ensemble.

Ces petits livres s'adressent :

- Aux enseignants, de tous niveaux, intervenants directs dans le système scolaire.
- A tous les autres intervenants, appelés à être de plus en plus nombreux, dans l'action éducative.
- Aux parents d'élèves qui, à leur lecture, pourront se faire une idée précise de ce que vivent en classe, ou ailleurs, leurs enfants et comprendre les raisons profondes de ces changements de la vie scolaire.

Chacun de ces petits guides se veut un outil clair permettant, dans un domaine précis, de cerner rapidement le **Pourquoi** d'une démarche et le **Comment** d'une technique. Il présente :

- La description de pratiques et les fondements théoriques qui les sous-tendent.
- Des conseils recentreurs pour leur mise en œuvre réaliste.
- Des témoignages conçus non comme modèles à imiter ou directives à suivre mais comme présentation de moments de vie propres à éclairer et soutenir la réflexion du lecteur, à lui permettre d'avoir ses propres initiatives.

Grâce à un tel outil, chaque intervenant dans l'éducation des enfants et adolescents sera à même, non seulement d'adapter sa propre action, mais encore d'en dialoguer efficacement avec les autres intervenants et avec les enfants eux-mêmes, pour une coopération réussie (80 pages environ).

PÉRISCOPE

en prolongement de la B.T.

Ces albums se veulent, par définition, un prolongement de la B.T.

Chaque série d'albums proposera une vision plus générale d'une série de problèmes et de phénomènes, sans pour autant tomber dans l'encyclopédisme. Il ne s'agit pas de chercher à tout couvrir, mais plutôt, dans chaque domaine de préoccupations, de proposer quelques sujets permettant une vision un peu plus large que celle que propose une B.T. dont le thème est plus « pointu ».

C'est ainsi que les albums « Histoire de », en reprenant l'esprit de B.T. anciennes, permettent une vision diachronique d'un fait de civilisation, sans tomber dans une description précise et ultra-documentée de chaque étape. Au contraire, chaque nouveau pas permet de dégager un problème général. Ainsi, pour l'histoire de l'éclairage, si la lumière solaire, source naturelle, a été la première à être utilisée, c'est encore elle qui détermine l'essentiel de notre propre rythme de vie et elle a toujours été un élément prépondérant de l'architecture.

Ainsi, un album ou une série doit permettre d'aller vers l'essentiel mais d'une manière ouverte, non pas en imposant un « savoir minimum garanti » mais plutôt en proposant une vision globale d'un phénomène sans pour autant en masquer la complexité (48 pages).

DITS ET VÉCUS POPULAIRES pour valoriser l'expression populaire

Il est dans la longue tradition du mouvement Freinet et de la C.E.L. d'éditer des textes d'enfants et d'adolescents.

Dès que Freinet eut créé son journal scolaire, qu'il eut mis en place les premiers échanges de correspondance, regroupant ainsi le premier noyau autour duquel devait se constituer son mouvement, il n'eut de cesse que de réunir et de relier des textes choisis parmi ceux du quotidien qu'imprimaient les écoles travaillant à l'imprimerie. Ainsi, dès 1927, paraissait la Gerbe, première corevue d'enfants.

Quelques mois plus tard naissaient les premières *Enfantines* collection de brochures écrites et illustrées par les enfants.

Enfantines et *Gerbe* paraissent jusqu'en 1939 et reprennent après l'interruption de la guerre dès 1945 pour les unes, 1946 pour l'autre. Bientôt, il sera nécessaire de fondre ensemble les deux titres dans la *Gerbe-Enfantine* en octobre 1954.

Au printemps 1950 est créée la première publication en couleur les Albums d'Enfants.

Nous avons pensé qu'il y avait un fil conducteur à travers :

- Nos publications passées, de la première Gerbe aux derniers albums d'enfants.
- Des contes de tradition orale « intégrés » par des enfants.
- Des témoignages de ce que les enfants produisent dans les divers domaines de leur pensée et de leurs activités.

Nous avons donc décidé de créer en 83-84 une collection que nous intitulerons *Dits et vécus populaires* : des albums qui valorisent l'expression populaire des enfants, des adolescents et des adultes par l'édition de productions spontanées ou élaborées témoignant aussi bien de la tradition orale que de l'actualité vécue dans un contexte coopératif de liberté et de travail (24 pages).

(Les abonnés vont recevoir le matériel nécessaire pour commander ces nouveautés).



• **Il pleut**

Peter SPIER - L'école des loisirs - (Album sans texte)

Tiens ! Il pleut ! Chouette on enfle les cirés et l'on va se balader sous la pluie... On patauge, on s'éclabousse... les animaux, eux, se mettent à l'abri. Ensuite on rentre, on vide ses bottes, un petit repas ! Quel plaisir aussi de jouer à l'intérieur !

De très belles illustrations d'impressions générales, de paysages sous la pluie, et puis de très beaux gros plans. Un album très chouette !

• **Le têtard mystérieux**

Stéven KELLOG - L'école des Loisirs - (Album)

L'histoire : Un oncle écossais offre à Louis, un têtard pour son anniversaire. Objet de soins attentifs, le têtard prend des proportions inquiétantes. Louis le dépose en cachette dans la piscine du lycée, mais... on finit par s'apercevoir de cette présence indésirable : un monstre !

Un monstre, peut-être, mais gentil, bien élevé. Alphonse le têtard du Lock Ness plongera repêcher un trésor, ce qui lui permettra d'acquérir... sa propre piscine.

C'est alors que pour le nouvel anniversaire de Louis, son oncle offre un œuf énorme qui commence de se fissurer...

Ce que j'en pense : Un livre plein d'humour et de gentillesse qui a un succès fou auprès des enfants de 5 à 8 ans.

• **Les citrouilles du diable**

Gérard PUSSEY - Michel GAY - L'école des Loisirs

Comment un petit bonhomme que son père aurait voulu notaire ou général devint joli jongleur amoureux de la princesse. Comment grâce à son art, il sauva le royaume en tenant tête au Diable et épousa la princesse... Une histoire pleine de rebondissements.

N. RUELLÉ

• **Mes parents se séparent**

de Rafi ROSEN, Ed. Pierrot. Collection Secret, Illustrations de Marc-André GENEVEY, traduction de Colette RAVINET.

On n'a pas aimé ! Avec l'intention d'ouvrir une brèche, cet album referme aussitôt les possibilités : y a pas de problèmes. Le couple, c'est pas éternel et y a qu'à se trouver quelqu'un d'autre pour reconstruire un couple !

Vouloir atténuer l'inquiétude des enfants face à cette incertitude en les renvoyant à la même notion, c'est se moquer d'eux. Dire que la séparation c'est normal, c'est aussi inacceptable que de dire que ce n'est pas normal.

Et pourquoi vouloir rassurer à tout prix ? Higelin a osé le dire : Alerte les bébés !

Et pourquoi vouloir endoctriner les enfants jusqu'à ce qu'ils soient persuadés que les adultes font tout, tout, correctement ? Les gosses ont droit de savoir que les adultes, ça a des problèmes et pas toujours réponse à tout.

Éliane et Georges HÉRINX

• **Les lions**

de Hanna JANUSZEWSKA, Ed. La Farandole, Images de Janusz STANNY, Traduction de Paulette MICHEL

Voilà un petit garçon (qui pourrait bien être aussi une petite fille) envahi par la colère et qui se sent devenir féroce, et qui se retranche un temps pour cheminer avec tous ces lions qui l'habitent. Avec grande douceur, colère et lions s'apaisent...

Un livre pour tous les enfants qui serrent les poings parfois, sans crier, sans taper, mais qui sont pourtant peut-être plus lions que les autres.

L'histoire est racontée beaucoup par les images, remarquables : les visages de l'enfant, dessins dépouillés, chargés d'émotion ; et des peintures étalées sur des pages doubles qui se déplient — que les enfants, catégoriquement, aiment ou pas.

Dans la série des livres qui touchent surtout ceux qui en ont besoin.

Éliane HÉRINX

• **Safari-Pinceau**

Jacques CINQUIN - Magnard Jeunesse

Une série de portraits d'animaux aux formes bien flasques, bien molles et totalement inexpressives, aux couleurs ternes et sans reliefs.

Le texte qui se veut peut-être poétique (à cause de quelques calligrammes) n'arrive qu'à être pédant et truffé de jeux de mots bien banals. Aucun intérêt pour la maternelle ou le C.P., sections pour lesquelles le livre est conseillé.

• **L'arbre généreux**

Shel SILVERSTEIN - L'école des Loisirs

L'évolution des relations entre un enfant et un arbre vue d'une façon hyper-réaliste à la fois très dure et très pure. Une histoire qui ne laisse pas insensible où chacun d'entre nous y trouve son compte aussi bien enfants qu'adultes. A lire absolument à tout âge.

Odile GRASSINI

• **Une vie de chien**

Leny WEURECK - Philippe DAVAIRE — La Farandole

Tule est un petit chien très tendre en quête d'affection. Balloté d'une maison à l'autre, il est plus ou moins bien aimé. Le texte prime sur l'image. Le dénouement, triste, n'est que suggéré, à la manière des illustrations tout en demi-teintes, dans les tons de gris tamisé.

J'ai aimé cette histoire touchante pleine de tendresse.

• **Nestor Piedeporc traverse les Alpes**

J.S. GOODALL - Gallimard

Nous suivons le porc « gentleman » Nestor d'une gare anglaise à la Côte d'Azur, puis dans les montagnes suisses enneigées.

Histoire sans texte très attrayante de par la richesse des tableaux présentés : chaque page donne envie de s'y attarder, le temps d'en décortiquer tous les détails (personnages-animaux, habits, accessoires, arrière-plans).

Un petit bémol à mon avis : les scènes du début sont trop touffues, on a du mal à suivre Nestor dans ses péripéties. Un peu trop compliqué pour les enfants très jeunes.

Elisabeth MODELON

Nous n'avons pas aimé du tout

• **Une bonne affaire pour Françoise**

Russel et Lillian HOLÉAN - L'école des Loisirs

Françoise est « bonne poire » et sa copine Sophie une « chipie ». Pour une fois Françoise ne se fait pas rouler par Sophie. Et puis il vaut mieux être amies que chipies...

Ça ne va pas bien loin.

• **Une classe de neige**

J.L. TRASSARD, Illustrations : Lise LE CŒUR - L'école des Loisirs

Cela ressemble à une rédaction au mauvais sens du terme. Descriptif de ce qui se passe globalement pour une classe de 30 enfants partis trois semaines à la neige.

Tous les clichés rabâchés, tout ce qui peut faire qu'une classe de neige ne puisse être qu'une classe bien classique pendant laquelle on sort un peu plus que d'habitude, tout cela vous le trouverez dans ce livre !

Mais, la vie du groupe d'enfants, les réactions individuelles, les liens qui se nouent entre les enfants, ça, vous ne le trouverez pas. Ça n'est même pas un « manuel classe de neige » ! (si si ça existe). On se demande ce qui peut motiver l'école des Loisirs à publier un tel bouquin. Moi, je préfère les journaux rédigés par les enfants, c'est autrement plus enrichissant, plus vrai et plus drôle.

Nicole RUELLÉ

Ces portes ouvertes qu'il faut encore et encore enfoncer

Une indiscretion sur le français : ma grammaire sait-elle être naturelle ?

« Il arrive dans notre pays de Provence qu'un certain nuage venu de la mer et chargé de miasmes et de sel passe, un matin, sur les pommes de terre en fleurs ou sur les boutures d'anémones ou d'œillets. En quelques heures la verdure est grillée comme par un incendie définitif ».

C. Freinet (*« Méthode naturelle de grammaire »* B.E.M. 17)

1. Un record de longévité, une « langasta » : LA GRAMMAIRE SCOLAIRE !

Nous avons, dans notre pays de Provence, de nombreuses représentations de la fatalité. Par exemple, les langastas (les tiques). La grammaire est la tique de la scolastique, c'est une langasta ancestrale... Nombreux furent ceux qui se grattèrent la grammaire avant Monsieur Bescherelle clamant en 1841 : « Plus de grammaire ! Partant plus d'ennui, plus de larmes ». Et nombreux avons-nous été à nous la coltiner encore après Ferdinand Brunot accablé en 1908 : « Une immense pitié vous saisit en pensant aux centaines de mille enfants obligés de suivre un enseignement fait de pareilles aberrations ». D'ailleurs, la langasta, en occitan, ça évoque le chagrin ou l'ennui (et « l'ennui naquit un jour d'uniformité »).

En fait, le PROVOCATION PÉDAGOGIQUE de Freinet questionnant « Et si la grammaire était inutile ? » n'a rien d'original, et pourtant on éprouve généralement à son égard une compassion exorciste. Nous geignons sur cette envahissante grammaire, mais depuis des décennies nous l'entretenons de diverses façons. Qu'est-ce vraiment que cette grammaire dont les têtes coupées ne finissent jamais de repousser ? Est-elle la « théorie » de la langue, la « technique » pour employer la langue ? Et pourquoi tant de grammaires différentes pour une même langue ? Pour nous, les questions qui touchent à la « réalité » de la langue sont essentielles : comment intervient la grammaire sur cette réalité ? Et dans notre optique, comment (pourquoi vouloir) concilier le tâtonnement expérimental et les Instructions Officielles ? De bonnes questions indiscrètes posées à la grammaire sur son elixir de longévité.

Claude Béraudo disait dans « Voyage Poésie » (Dossier Educateur, octobre 82) à propos de la grammaire « l'esprit des mots » (éd : l'École) : « Cette grammaire apparaît comme une simplification (...), cette grammaire synchronique est la mieux adaptée aux changements de structure que nous devons constater chaque jour, dans une perspective dynamique de la langue ». Et Bonnet et Barreau, eux-mêmes, disaient dans l'avant-propos de leur grammaire : « Il s'agissait d'échafauder un modèle théorique plus apte à aider le pédagogue que ne peuvent le faire la grammaire traditionnelle ou l'apparent modernisme des schémas dits transformationnalistes et générativistes dont nous contestons tant les fondements théoriques que les applications qui en sont parfois faites au niveau de la pratique ».

Le problème est bien posé : cette grammaire nous encombre, et il faut imaginer mille subterfuges pour la rendre supportable. SIMPLIFIER ! Nous ne savons jamais comment nous parviendrons à placer au détour d'un texte libre telle particularité du programme grammatical... Et il est vrai que la grammaire de Bonnet et Barreau nous aide à assumer cette tâche avec plus

de facilités. Cependant, sommes-nous en droit d'espérer comme le proposent les auteurs une « scientificité » de la grammaire ? Il s'est forgé au fil des siècles une mythologie grammaticale à partir de la plus pure invention scolastique de l'École. Et je ne saurais trop vous conseiller, à l'occasion de ces quelques lignes, la lecture d'un très édifiant ouvrage d'André Chervel : « Histoire de la grammaire scolaire » (Éd. : Petite bibliothèque Payot) dans lequel l'auteur fait une analyse impartiale et habile de l'histoire de la grammaire dans ses fondements théoriques et pédagogiques. Sa conclusion est la suivante : « Tout ce discours linguistique qui caractérise le nouveau style grammatical est mis précisément au service de la théorie ancienne ». Donc, quelle scientificité ? La grammaire scolaire se présente plutôt comme un bricolage rapide dont on peut sans mal mettre certains termes en contradiction. Et d'autre part, quelle utilité ? Le linguiste Charles Bailly reconnaissait en 1930 « la quasi-stérilité de nos grammaires pour le développement de l'esprit et les progrès de l'expression », Anatole France déclarant ouvertement : « Je tiens pour un malheur public qu'il y ait des grammaires françaises ». Pour les enfants, la ritualisation militaire de la langue est plus que jamais donnée comme la maison du langage (ne devrions-nous pas dire l'hospice ?). Alors, si d'une part la grammaire ne sait pas rendre objectivement compte des faits de langue, si d'autre part elle n'aide ni à penser ni à parler, que fait-elle ? André Chervel le dit : « Par le biais de la grammaire scolaire et des normes linguistiques dont elle a été le support, l'école est devenue l'agent de la répression linguistique ».

2. Ma grammaire est tortionnaire : la manie des parties

« L'école s'imagine volontiers que la pensée, et l'expression de cette pensée peuvent se monter et se construire comme se monte une machine par adjonction et agencement des pièces, préparées d'avance, qui la composent ». C. Freinet (B.E.M. 17).

La grammaire est-elle la théorie d'une organisation vivante appelée langue ? En fait elle est née réellement au XVIII^e siècle du besoin (de la nécessité de classe) de fixer dans certains esprits les bonnes règles de l'orthographe traditionnelle. On a donc fondé de toutes pièces un assemblage (plus ou moins) cohérent de parties susceptibles de recouvrir les différentes régions de la langue. Jusqu'à nos jours, la grammaire a conservé son poste de gardien de l'orthographe française et l'écart se creusant entre langue parlée et langue écrite, la grammaire française scolastique à l'origine est devenue sous son costume de cosmonaute génératif une totale ineptie, capable de nombreux sévices : apprentissage de règles, maniaquerie orthographique, contrainte de la norme sur l'expression DONC sur la pensée, écrasement des langues minoritaires... Elle est aujourd'hui un vieil édifice plusieurs fois repeint. Pourquoi ne pas méditer cette phrase de François Mitterrand (février 83) : « Quand les faits ne répondent plus aux schémas, quand les réponses reçues ne rendent compte de rien, le réalisme le plus vrai se place auprès de l'utopie ». Alors en quoi placer le réalisme auprès de l'utopie serait pour nous une attitude juste ? Je pense au risque qui nous guette de vouloir fabriquer des outils individualisés mais qui au fond justifient l'impérialisme grammatical. Car notre motivation, du parler au lire-écrire, c'est fondamentalement cons-

truire une pensée dans l'expression. L'attitude juste qui est dans la tradition de Freinet, c'est de chercher une méthodologie du côté de l'utopie, et non du compromis. Et là se situe notre réalisme : pour agir en réalistes, si nous sommes déterminés à développer la pensée critique de l'enfant, nous devons travailler l'utopie ! Car Freinet a toujours pensé la voie de la divergence. Aujourd'hui nous sommes menacés de toutes parts par les « pédagogies nouvelles » qui théorisent dans le vide ou produisent des myriades de méthodes-miracles. Il nous appartient que notre voix n'apparaisse pas dans ce concert symphonique, dans cette euphorie éphémère des modes d'enseignement qui ne sont à aucun moment en rupture. C'est pourquoi je propose de rechercher l'ablation de la grammaire, et non son accommodement. Car seule la critique radicale de la notion de grammaire peut amener un travail vivant de la LANGUE RÉELLE. Or, nous ne franchirons pas la passe tant que nous pratiquerons ce bricolage, plutôt ce replâtrage artificiel qui consiste à saucissonner la langue en parties qui répondent à des règles figées. La « langue réelle » n'est pas la langue française au sens linguistique et grammatical. Elle se constitue en acte comme un système complexe d'échanges vivants, de contradictions multiples, de conflits, d'efforts vers une forme personnalisée d'harmonie et de créativité. Elle ne peut être conçue que dans un processus dynamique d'intégration de termes divers, processus qui est le travail même de penser. Dans les différents « types » de langues réelles on peut cerner par exemple les zones où existe sous-jacente une langue minoritaire (type francitan : « j'ai tombé de la cadrière »), où les structures sont affectées par des perturbations affectives, où le niveau de la langue pratiquée a un rapport avec la culture dont est issu l'enfant, où l'imaginaire et la créativité font exploser les limites de la norme, etc. Ainsi, aller dans le sens d'un apprentissage grammatical (et rhétorique) c'est conditionner ce qu'a de plus scolastique et normalisant l'Institution. Faire croire que la langue est une pièce montée servie par la grammaire, c'est tout l'objet des Instructions Officielles. Ce pur baroque altère « comme par un incendie définitif » le développement créatif de la pensée des enfants.

« On étudie les règles ; on écrit comme l'indiquent les manuels. Et lorsque, ayant assez étudié, on serait en droit d'écrire, le charme est rompu. On ne sait plus que dire. L'élève naguère curieux et bavard n'a plus d'idées. Il faut que le maître les lui suggère ou les lui prépare. Le tout aboutit aux honnêtes rédactions du C.E.P.E., où les phrases sont correctes, mais vides de pensées et de sentiment, banales à en pleurer ». C. Freinet (Méthode Naturelle I/Delachaux Niestlé.)

On pourrait, en pédagogie Freinet, trouver des attaches théoriques dans différents courants de pensée qui mettent l'accent sur « toute langue est fasciste » ou encore sur les relations dynamiques entre la pensée et la langue, contre les courants en vogue qui sombrent dans le mécanisme le plus rétrograde. Mais la démarche naturelle trouve en elle-même l'énergie du réalisme utopique, n'est-ce pas ? Alors, ma grammaire sait-elle être naturelle ?

3. Dans un tout, en plus de ses parties, il y a la vie :

L'incompatibilité de l'enseignement de la grammaire avec le sens profond du tâtonnement expérimental est ce qui doit activer notre recherche... Plutôt que de vouloir « faire entrer tout le réel dans un moule à gaufres » (L.V.F. Hegel), plutôt que de chercher coûte que coûte à raccrocher la langue réelle aux catégories grammaticales, plutôt que d'examiner comment adapter nos principes aux Instructions Officielles, nous devrions miser sur l'immense puissance de la vie, lui faire confiance, travailler à même le flot la langue réelle pour plus de conscience, pour un mieux penser... Car dans la notion de LANGUE RÉELLE, ce qui me paraît important c'est que la « réalité » renvoie au « travail » en acte dans les termes de l'expression de cette langue, à ce qui en constitue la vie. Or, cela n'a rien à voir avec les préoccupations d'ordre linguistique, conférant le maître-mot à la norme grammaticale qui n'est qu'un château de cartes. La notion même de programme sous-entend cette vision de l'esprit qu'une langue serait la somme organisée de parties à étudier dans l'ordre d'une logique dégagée.

« Que m'importe qu'ils sachent compter leurs seaux d'eau ou les galets de la rive ; ou qu'ils m'apprennent de quoi est fait ce

flot, pourquoi il s'évapore dans la mare et se solidifie l'hiver, s'ils ne m'ont pas livré le secret de la vie de la rivière... » C. Freinet (« Essais de psychologie sensible » II), n'est pas en vente à la C.E.L.

Cette masse inerte, redondante, qui git dans les sacoches des Instructions Officielles, la grammaire, ne peut en aucun cas révéler le fonctionnement d'une pensée. Car la pensée ne fonctionne pas, fondamentalement, selon les catégories pré-établies d'une langue idéale... Elle fonctionne dans le mouvement subtil de la façon dont elle s'est appropriée une langue :

« Le cheminement de la pensée est à la fois analytique et synthétique, de détail et global. Il s'appuie sur la réalité des faits et la perfection du détail ; il cherche en même temps les facteurs d'intégration, éléments catalytiques de l'invention et de l'imagination ». A. Hernandez.

Si nous traitons des questions de langue dans l'optique d'une démarche naturelle dont le profil a été tracé par Élise et Célestin Freinet, nous traitons en fait d'un système complexe d'échanges dont nous ne pouvons avoir de connaissance a priori, et dont seule la particularité de la langue réelle de tel enfant peut prendre sens dans la voie épistémologique du tâtonnement expérimental, démarche universelle. Élise Freinet a écrit dans la B.E.M. 16 (« Dessins et peintures d'enfants ») : *« Les démarches spontanées sont perfectibles, et c'est par leur jeu que s'établit le tâtonnement expérimental »*. En ce sens, la pratique de la langue comme pratique tâtonnée de la pensée dans l'expression est le terrain de toutes les acquisitions linguistiques jusqu'à, très tard, la phase n° 4 dont parle Freinet où l'on donne un nom conventionnel aux choses que l'on a déjà découvertes. Cependant, cette phase n° 4, il nous appartient de fixer à quel moment elle intervient en fin de cycle : quelques semaines avant la fin du C.M.2 ? C'est un débat pédagogique délicat et important. Sachant que la terminologie grammaticale est un bibelot de foire, une camelote dont les enfants remuants des quartiers durs de Toulon ne veulent pas entendre parler ! Ce bouillonnement qu'est la « langue réelle », une sorte de méthodologie systémique appliquée à l'élaboration de la pensée dans le langage et à l'apprentissage de la parole aurait pour fonction d'en faire apparaître les manifestations vitales dans les faits linguistiques. En fait, la méthodologie systémique pour la « pédagogie du français », ce serait plus qu'une simple paraphrase de la méthode naturelle, ça pourrait en être l'outil moderne qui l'aiderait à franchir le cap dans la société industrielle avancée, au lieu de la voir altérée par le reflux d'une terminologie naturaliste considérée vieillie par les snobs du lexique mondain ou ouvrier... Ce qui est fondamental, c'est que « le système apprend à s'organiser par essais et erreurs. Il s'auto-organise » (A. Hernandez). Alors, et si ma grammaire était nuisible, entre nous ? Indiscrètement, je laisse conclure Freinet : *« Nous nous attaquons nous, à résoudre les vrais problèmes. Et si nous n'y réussissons pas toujours, nous préférons encore cette provisoire impuissance dont nous avons conscience à la fatuité satisfaite des scoliâtres recroquevillés parmi leurs stériles collections de seaux d'eau »* (in : « Essai de psychologie sensible » II).

Henri GO (83)



SI MA GRAMMAIRE EN AVAIT...

I - LA BICYCLETTE A FREINET

(cf. « La méthode naturelle »)

C'est pas par l'étude de la mécanique que l'on apprend à monter à vélo mais c'est en poussant sa bécane au sommet d'une pente puis en grimpant sur la selle et en essayant de s'y maintenir le plus longtemps possible.

De même, c'est pas par l'étude de la grammaire que l'on apprend à parler et à écrire mais c'est grâce à cet élan naturel de puissance qui nous stimule à vouloir communiquer autrement que par le cri.

Freinet nous a convaincus, nous avons tous constaté le bien fondé de cette théorie par la pratique journalière du « tâtonnement expérimental ».

Freinet pose enfin la question fatidique : « et si la grammaire était inutile ? »

II - L'ART D'ÊTRE GRAMMAIRE

(cf. I.O. du 18 juillet 1980 relatives au cycle moyen)

« La grammaire n'est qu'un moyen, mais indispensable à la communication et à l'expression ».

Dès la première ligne des instructions pédagogiques relatives à la grammaire, le ton est donné.

Nous pouvons lire plus précisément :

« Les productions des enfants sont à apprécier en prenant en considération les aspects suivants :

— Adéquation du texte produit, du registre de langue utilisé, aux intentions de l'auteur et à la situation.

— Correction de la grammaire, du vocabulaire, de l'orthographe, le tout rapporté aux possibilités d'enfants de 10-12 ans ».

Outre le fait que cette présentation, malgré les apparences, n'accepte en réalité qu'un seul « registre » de langue celui de la classe dirigeante, elle souligne essentiellement l'aspect correcteur de la grammaire au même titre que l'orthographe. C'est un moyen de mieux renforcer la sélection (commencée avec la chasse à la faute d'orthographe) par la chasse à la faute de style.

Les objectifs retenus ensuite sont ceux proposés par la « grammaire fonctionnaliste ».

« Pour identifier les groupes fonctionnels de différents niveaux et la nature des éléments dont ils se composent (dans la mesure où cette précision contribue à mettre la fonction en évidence) on utilisera des procédés divers... ».

Nous savons aujourd'hui que cette grammaire est loin d'être cohérente puisqu'elle fait dépendre la nature sémiologique des mots de leur fonction dans la séquence.

« Quant à ceux qui définissent volontiers le paradigme comme « L'ensemble des termes qui dans une structure donnée par les lois syntagmatiques peuvent assumer une fonction équivalente », ils sont inévitablement conduits à définir la nature grammaticale par la fonction, la forme par l'usage particulier qu'on en peut faire dans le discours » (Jacques Bonnet et Joël Barreau « L'esprit des mots »).

Pour finir, les instructions proposent des mécanismes scolaires afin de parfaire l'endoctrinement.

« La démarche consiste d'abord à manier la langue, tant orale qu'écrite, à observer les modifications introduites par ce manie-ment, à faire des exercices de déplacement, de substitution, de réduction, d'expansion, de transformation. On en viendra ainsi à découvrir puis à formuler les règles de fonctionnement énoncées dans les objectifs ».



III - MA GRAMMAIRE FAIT DU VÉLO

Comment les instits Freinet arrivent-ils à concilier l'inconciliable ? Deux tendances au sein de l'I.C.E.M. paraissent s'exprimer :

— L'une, s'appuyant sur « La langue réelle de l'enfant », reconnaît la grammaire des instructions officielles comme un prolongement et une exploitation de l'expression libre de l'enfant.

— L'autre, naît de la recherche sur « le langage en poésie », entrevoit la grammaire en général comme une opération idéaliste incapable de pouvoir tout analyser.

Les uns se demandent si leurs motivations ne sont pas uniquement d'ordre scolaire ? (« Travail à partir de la langue réelle de l'enfant » *Éducateur* n° 10 du 1^{er} mars 82).

Les autres sont à la recherche désespérée d'un nouveau traitement du langage (« L'avant-garde en écriture » *Éducateur* n° 11 du 15 avril 82).

Dans une certaine mesure, les deux tendances ont une volonté commune de coopérer au sein du secteur « français », c'est toute la force de l'I.C.E.M.

Je vous renvoie également à d'autres témoignages : (*Éducateur* n° 6 du 15 décembre 81, n° 7 du 15 janvier 82, n° 2 du 1^{er} octobre 82, n° 4 du 15 novembre 82 et le dossier pédagogique « Voyage poésie »).

IV - DE QUOI PARLONS-NOUS ? ESSAI DE SYNTHÈSE

Les difficultés viennent du fait que le vocable « grammaire » ne recouvre pas les mêmes réalités pour tous. Que certains confondent techniques et sciences, la rhétorique et la véritable grammaire. Que beaucoup croient que la science est la mère des techniques ou que les techniques dépassent la science, que la grammaire guide la rhétorique ou que la rhétorique menace la grammaire.

L'une des constantes de la pédagogie Freinet est bien de promouvoir les techniques sans négliger le besoin de culture. Apprendre à monter à vélo mais aussi comprendre les lois de l'équilibre. Parler et écrire mais aussi analyser sa langue. Le tout est un problème de simultanéité, de vouloir placer la charue avant les bœufs, de vouloir se voir pédaler, de vouloir s'entendre avant de parler.

a) La parole, le discours, la rhétorique

Quand Freinet parle de l'inutilité de la grammaire, il parle de l'inutile apport de la langue à la parole. « Tout le monde sait

qu'on ne tient son équilibre au début qu'à condition de ne pas y penser et qu'on perd sûrement la direction si on fixe les pédales ou le guidon » (C. F. « La méthode naturelle »).

Il est certain donc qu'au début de l'apprentissage de l'écriture, l'étude de la grammaire est d'un plus grand mauvais goût. Reste à savoir où finit l'apprentissage de l'écriture pour savoir où doit commencer l'enseignement de la grammaire ?

On peut déjà dire que l'apprentissage du parler ou de l'écriture ne connaît pas de fin. Les paliers du tâtonnement n'ont pas de borne. Quand peut-on juger que l'on sait monter à bicyclette ? Que veut dire même « savoir monter à bicyclette » ? Je connais un fantaisiste qui s'assoit sur le guidon et qui fait du vélo. Je connais des poètes qui écrivent à l'envers de la syntaxe. Que serait-il advenu du fantaisiste si on lui avait dit, sitôt qu'il eut su monter classiquement à bicyclette, que l'équilibre n'a qu'un sens. Que serait-il advenu d'Anthony (5 ans) qui avait dit « Je marche dans la pluie » si je lui avais fait remarquer que « on marche sous la pluie » ou bien que « on marche dans les flaques ». Imperfection du langage, erreur topologique, mauvaise latéralisation ? Non, à cinq ans, Anthony savait parler, fallait-il qu'il reçoive sa première giflette grammaticale ?

Plus généralement, la grammaire peut-elle corriger l'expression ? Ne ferait-elle pas uniquement que la détourner ? Ne pouvons-nous pas compter plutôt sur l'apport linguistique du milieu scolaire. Un milieu aidant, c'est-à-dire un milieu non sélectif qui reconnaît toutes les manifestations de l'expression, un milieu qui fait jouer un autre rôle à la grammaire.

« N'écoutez point ceux qui prétendent qu'on ne peut écrire tant qu'on ne connaît pas les règles de la grammaire et de la syntaxe... les pédagogues n'ont vu que la règle et la règle a tué la vie » (C.F. « La méthode naturelle »).

b) La langue ; la grammaire

Un enfant qui aime faire de la bicyclette apprendra aussi à bricoler sa machine : il devra réparer un pneu crevé, il salira ses mains sur une chaîne rebelle qui se détend, il révisera le jeu d'une clavette, plus tard il fera connaissance avec les billes de la direction. Par le procédé toujours identique du tâtonnement expérimental, il parviendra peu à peu à une connaissance de plus en plus parfaite de sa mécanique. Cette soif de connaissance ne sera jamais gratuite mais toujours soutendue par le désir de rouler à bicyclette. Nous sommes encore loin de l'étude de l'équilibre mais nous nous en approchons de manière matérialiste en quelque sorte (c'est de la position des pédales, de la tension de la chaîne, de la pression des pneus que dépend entre autre l'équilibre du cycliste).

Pour l'analyse de la langue, il en va de même. L'enfant éprouvera la nécessité de tripoter les mots, de réparer un déterminant, de regonfler un verbe par un complément pour peu qu'on lui laisse le temps. Sommes-nous si éloignés de la syntaxe ? Devons-nous brûler les étapes ? Devons-nous précipiter l'expression de l'enfant vers une norme ? Ne pourrait-on pas appeler cette construction de la connaissance de la langue tout bonnement « grammaire ». Tant mieux si aucune des grammaires fonctionnalistes ne collent au modèle... l'enfant aura inventé « LA GRAMMAIRE ».

c) Un outil : le classeur de français

Cette lente construction de la connaissance de la langue pourrait être mémorisée dans le classeur de français dans une rubrique « grammaire ». Ce ne serait pas des fiches préparées à l'avance que l'enfant devrait remplir. Mais plutôt des pistes de recherche qu'individuellement ou en groupe l'enfant pourrait lancer. Dans la mesure où ce classeur pourrait suivre l'enfant de son entrée au primaire (voire en maternelle) à sa sortie et, qui sait, au-delà même, il deviendrait jour après jour le reflet fidèle de l'analyse de langue réelle de l'enfant. Il serait un outil de référence en perpétuelle évolution, un véritable instrument de rupture.

Plus basement pratique, ce serait également un moyen pour l'éducateur de prouver le travail de ses élèves en matière de linguistique. Et avec un peu d'ironie, on pourrait même justifier le bon respect des textes officiels !

Claude BÉRAUDO (83)



LA POÉSIE COMME ENSEIGNEMENT DE LA LANGUE :

« L'homme est à la recherche d'un nouveau langage auquel la grammaire d'aucune langue n'aura rien à dire. Et ces vieilles langues sont tellement près de mourir. Que c'est vraiment par habitude et manque d'audace qu'on les fait servir à la poésie » (Apolinaire)

I - PRÉAMBULE :

Je n'ai nullement la prétention de vouloir démontrer que l'on peut cerner la totalité des faits de langue par l'étude de la structure des poèmes, ni même laisser penser que toutes les structures poétiques sont analysables. Loin de moi l'idée également de vouloir réintroduire de la poésie que son caractère formel : la poésie a d'autres buts bien plus louables.

Je veux simplement dire que les grammairiens et autres linguistes ont trop longtemps ignoré la poésie en la rejetant systématiquement de leurs corpus d'observation.

En fait, la poésie de tout temps (et peut-être bien plus aujourd'hui) a dérangé non seulement par son contenu mais aussi par son contenant. Un simple petit poème de Gullivert déroute bien plus le linguiste que l'œuvre entière de Marcel Proust.

Pourtant, s'il veut gagner sa modeste de rigueur, le scientifique n'a pas le droit de repousser indéfiniment sa recherche sur le cancer de la langue, pourquoi ne pas faire appel alors aux artistes ? Car enfin, les poètes, eux aussi, sont linguistes !

Pour nous éducateurs, il nous faut enseigner la langue. Mais quelle grammaire choisir ? Peut-on impunément cerner que la proposition d'analyse en syntagme nominal et en syntagme verbal et demander parallèlement aux enfants d'être sensibles à la poésie contemporaine qui bafouise cette règle ? Peut-on proposer un exercice structural à neuf heures et demander aux mêmes enfants à dix heures de s'essayer à la poésie ? Peut-on corriger la syntaxe d'un texte libre sans dévaler un peu de l'originalité de l'écriture spontanée ? En un mot, avons-nous le droit de jouer obstinément avec cette dualité pédagogique, le cul entre deux chaises, en pensant que l'enfant, au bout du tunnel, y trouvera finalement son compte ?

II - MORPHEME ET LEXÈME :

Certains linguistes définissent les lexèmes fabre, bleu, croix, ... comme des « mots pleins » par opposition aux morphèmes (je,

le, une, ...) qui seraient des « mots vides » des « mots outils ».

Écoutons maintenant Aragon :

« Je crois le ciel bleu, les arbres verts, le drapeau tricolore, le drapeau rouge, la terre ronde comme une boule, la jeunesse jeune, la vieillesse vieille, je crois, je ... »

Je : vide de sens ?

En fait, il est plus sévère de définir le morphème comme un « mot appartenant à une liste limitée et le lexème comme un « mot appartenant à une liste ouverte, sans préoccupation de sens ».

Toujours soucieux de classification absurde, de nombreux linguistes à la suite des travaux de Hjelmslev ont rapproché par analogie, phonème et lexème. De même que les phonèmes /i/ et /y/ ont en commun le « trait pertinent » « occlusion labiale » mais que /i/ s'oppose à /y/ par le « trait pertinent » « non voisée - voisée », de la même façon, « chaise » et « tabouret » auraient en commun le « lexème » pour s'opposer par « trait pertinent » par d'autres « traits » différents tels « avec dossier - sans dossier ». On croit procéder à une analyse sémiologique alors qu'on procède à une analyse de « réalité ». En fait, chaque lexème peut aussi désigner d'autres « choses » que les simples réalités énumérées dans la grille sémiologique.

« Et les sèches leur ont des bonnets à culottes »

De bin, la pelle cède aux angles de leurs reins.

L'âme des vieux soleils s'allume, emmaillottée

Dans ces brasses d'épis où fermentaient les gains » (Rimbaud)

Le lexème n'a pas de contenu hermétique de sens. Le signifié d'un lexème est une disponibilité de désignation, de réalité : une disponibilité différentielle qui s'oppose au champ de disponibilité des autres lexèmes. C'est dans la parole que le lexème prend « sens » c'est-à-dire qu'à travers lui on voit alors telle réalité. Il est absurde de vouloir étaler l'atomisation de l'analyse structurale au-delà du lexème en croyant trouver des éléments de signification plus simples. Mieux vaut prétendre que tout comme le « trait pertinent » marque la limite de l'étude structurale du phonème, le « mot plein » marque la limite de l'étude structurale du mot.

III - LE MOT :

1) Le nom : « le nom ou substantif est le mot qui sert à désigner, à nommer les êtres animés et les choses ; parmi ces derniers, on range en grammaire non seulement les objets, mais encore les notions, les sentiments, les qualités, les idées, les abstractions, les phénomènes » (Gérald). Outre le fait que l'on utilise ici des critères mentaux pour définir une nature formelle - ce qui n'est pas du ressort de la grammaire mais de celui de la rhétorique - on voit mal pourquoi le verbe ne correspondrait pas à la même définition :

« Taille le zinc »

Fonds le bronze

Martèle le fer

Endigue le fleuve

Abats les arbres » (Queneau)

En fait, le nom se distingue du verbe à travers les morphèmes qui sont susceptibles de précéder chacun d'eux. C'est cette théorie qui permet de définir le modèle du nom.

morphème de relation	morphème de détermination	lexème
avec O'	le	fer
O'	le	fer
O'	O'	fer

On voit que « l'adjectif » communément distingué du nom par les grammairiens modernes n'est pas un fait recevable. L'adjectif entre dans le modèle du nom.

On dit couramment : « avec le vert, par un sauvage, les feuilles... » tout comme « un arbre vert, un cheval sauvage, les pensées frivoles... ». Pourquoi ne pas envisager le réciproque, en plaçant les noms en position syntaxique d'adjectif ?

« une stentille un peu bleüe vole vers la France » (Queneau)

2) Le verbe : « le verbe est un mot qui exprime, soit l'action faite par le sujet, soit l'existence ou l'état du sujet, soit l'action faite par le sujet » (Gérald)

15



Il nous arrive de rencontrer des débutants... de tous âges qui ont entendu parler du texte libre.

C'est simplement merveilleux. Il suffit de les laisser libres et les enfants s'expriment par écrit. Ils produisent naturellement ces textes intéressants et poétiques que vous voyez dans nos journaux scolaires. Réussie, l'expérience se renouvelle et tous les enfants apprennent à écrire correctement, toujours naturellement.

Motivés, embranchés sur la vie, aidés, les enfants n'apprennent pas aussi bien qu'ailleurs : ils apprennent mieux. Et quand les résultats scolaires sont supérieurs, plus de problèmes ni avec les parents ni avec la hiérarchie.

Vive le texte libre qui rend les poires lapéti !

Vive Freinet ! Vive nous !

« Ouais ! interromp quelque « débutant » excédé, ça à l'air simple et évident. Seulement moi, j'ai essayé... et pour ce qui est des progrès en orthographe ! Ah non ! ne nous parle pas de fichiers et d'exercices, continue à nous parler du texte libre : comment fais-tu ? »

Bonne question ! Dont on ne se tire pas par une pirouette. Certains ne savent pas, d'autres empêtrés dans les grammaires nouvelles et linguistiques ne savent plus à quoi sert le texte libre ni comment on peut l'utiliser pour l'apprentissage de l'écrit.

Une façon de procéder parmi d'autres, simple, banale, longuement éprouvée dans des classes « normales » ou difficiles peut-elle être utile ?

Genèse de la coopérative

A partir des textes libres

APPRENDRE A ÉCRIRE CORRECTEMENT

Préalables

Dans une classe Freinet, le texte libre est autre chose qu'une fantaisie à la mode : les enfants écrivent parce qu'ils ont à dire à un absent. Parce qu'il a été choisi ou accepté par tous, il devient objet de travail pour tous.

Le travail de mise au point est accepté et voulu par tous parce qu'il correspond à une nécessité actuelle : on attend après ce texte à l'imprimerie, l'album sur Orly doit partir, etc.

Ici, « embranchés sur la vie », on n'apprend pas aussi bien qu'ailleurs, on apprend mieux et les élèves le savent.

Nous limitant au cas d'une classe qui correspond, enquête, publie un journal, travaille et décide coopérativement... nous supposons résolu le problème — primordial — du désir : désir des élèves, désir du maître.

Une demande existe :

« Ils » veulent apprendre à écrire correctement parce que, pour eux, dans telle situation, c'est nécessaire : ils demandent.

Ils demandent aide à un maître peu enclin à travailler à leur place, à répéter, à aider individuellement, à fabriquer des fiches inutiles, à se pencher avec bienveillance, etc. Vigilant-disponible mais fort occupé, ce maître lui aussi demande aide. Il n'a pas besoin d'exhortations ni de recommandations mais de techniques utilisables : « Toi, comment fais-tu ? » Essais, erreurs, entraînement : le savoir-faire (ne) viendra (pas tout seul).

Mais... avant que leur expérience personnelle ne leur ait prouvé le contraire, élèves, parents et maîtres (parfois à leur insu) demeurent intimement persuadés de l'excellence des méthodes d'autrefois. Le texte libre n'est alors qu'un point de départ, un prétexte, « il ne suffit pas à l'apprentissage de la langue écrite » etc.

Si on se contente d'exploiter les textes et les enfants pour « motiver » des discours sur la grammaire et de reposants exercices systématiques, les textes se font rares, on retourne à la traditionnelle dictée : tout rentre dans l'ordre.

Trois conditions nécessaires

1. La langue orale sert de point d'appui. Les enfants ont entendu et parlent un français usuel (cas des immigrés, des sourds).

2. La classe est organisée : les niveaux en français sont connus des enfants (et du maître !).

3. Des règles de vie, acceptées, sont suivies par tous (maître compris). Exemple : on parle à son tour, on ne se moque pas.

Remarque :

La classe coopérative organisée, condition du texte libre. Le texte libre, condition de la classe coopérative organisée.

Quatre hypothèses de travail

Élaborées à partir des résultats obtenus pendant 25 ans dans des classes primaires dites « normales », dans des classes « spéciales » (perfectionnement, pratiques, S.E.S., etc.).

1. Surtout dans de « bons milieux » (sic) certains enfants dits « doués » (?) apprennent à écrire en lisant et en écrivant, comme ils ont appris à parler en écoutant et en parlant. Il est difficile d'empêcher de tels enfants d'apprendre à écrire. Apparemment, toute méthode convient.

2. Dans le cas général, avec des enfants tout venant, cet entraînement, toujours indispensable, se révèle insuffisant. De l'utilité d'aides, d'interventions. Expériences faites, on constate que :

— 10 notions grammaticales, 22 règles d'accord affichées et un entraînement sérieux suffisent à faire acquérir les indispensables réflexes d'accord.

— Un répertoire et un entraînement sérieux permettent, en un temps variable, l'acquisition des quelques centaines de mots utiles.

3. La grammaire est inutile à l'école primaire. Quelle que soit cette grammaire, elle n'apprend pas à écrire correctement. Combien savent leurs règles d'accord sans les utiliser automatiquement ?

La réflexion et l'analyse n'ont de sens que si elles s'exercent sur un objet : l'acquisition de la langue écrite est un préalable nécessaire. La grammaire a sa place : dans le secondaire.

Un enseignement grammatical prématuré, s'il favorise, paraît-il, l'apprentissage du latin ou de l'allemand a l'inconvénient de bloquer l'accès au langage écrit.

4. Manuels et fichiers sont très utiles : ils occupent les enfants, reposent les maîtres et, parfois, aident à surmonter une difficulté.

Mise au point collective d'un texte brut écrit (lisiblement) au tableau

Une technique « classique » utilisée dans un C.E.2 normal (niveaux en français : C.E.1 à C.M.1).

Première phase... écrire correctement : « toilette du texte ». Il s'agit d'un travail préparatoire : on nettoie, on chasse ensemble les erreurs, les mots mal écrits.

1. Avant la séance, le texte a été copié au tableau. Le maître (et/ou des C.M.1) a rayé sans les cacher les mots mal orthographiés, a effacé et souligné les terminaisons erronées.

EXEMPLE : *Les sinjes son venu mange*

Ce travail de préparation, difficile peut parfois être fait par la classe entière. Savoir que les plus faibles ne participent guère. On voit mal l'intérêt de faire deviner l'orthographe de *singe* ou de *venus* à des enfants de C.P. ou C.E.1. Autant faire une dictée.

2. La séance proprement dite oblige à une grande tension. Elle a tendance à durer et à devenir illusoire.

Tous, armés de dictionnaires, d'ortho-dicos C.E.L., du tableau des règles d'accord et de papier proposent :

- Des mots corrects : LES SINGES que l'on écrit.
- Des terminaisons : SONT que l'on écrit.
- Et des explications : « On peut dire étaient... c'est un verbe... au pluriel ».

3. En fin de séance, les mots jugés utiles (deux ou trois au C.E.1, cinq ou six au C.M.1) sont (très bien) écrits sur le répertoire (au masculin singulier, les verbes avec un sujet) et seront étudiés et utilisés ultérieurement. (cf. 3^e phase 3^o). Page S du répertoire : le singe - ils sont venus.

DIFFICULTÉS

1. **L'ILLUSION.** Ce travail est d'autant plus illusoire qu'il apparaît satisfaisant au visiteur occasionnel.

Il suffit de laisser faire : ceux qui savent parlent, ceux qui ne savent pas se taisent et s'ennuient.

Tout le monde perd son temps mais la classe paraît animée, vivante... Satisfaisant.

Deux règles permettent une expression utile :

a) **Priorité aux plus faibles :** Les C.E.1 parlent sans autorisation, les C.E.2 demandent la parole, les C.M.1 se taisent, s'occupent ailleurs mais doivent savoir répondre.

b) **Le droit à l'erreur :** On ne se moque pas. Qui enfreint la règle n'est plus protégé de l'ironie du maître...

2. **LE PIÈGE.** La tentation pédagogique est forte d'exploiter à chaud : à partir de l'exemple qui est là et accroche tout le groupe, de se lancer à faire trouver, expliquer la règle, de donner des exemples, des exercices... (de quoi briller un jour d'inspection).

Attention : le temps est limité et plus encore le temps d'attention utile. Il est facile de faire une belle leçon... tout seul.

De l'utilité de « mettre au frigidaire » ce qui peut attendre, les difficultés sur lesquelles on reviendra tranquillement, efficacement, plus tard.

Il est possible aussi de se limiter, de ne mettre au point collectivement qu'une partie (choisie) du texte quitte à corriger le reste avec (ou sans) l'auteur.

3. IMPOSSIBLES

a) Dans une classe très hétérogène, seuls « les grands » (C.E.2, C.M.1) s'intéressent à cette mise au point orthographique collective. (Même problème avec les classes des-intéressés).

b) Tel texte long, maladroit, embrouillé sera vraisemblablement remanié et raccourci avant d'être imprimé. L'intérêt de corriger un texte destiné à disparaître ?

Dans les deux cas, renonçant à travailler ensemble le texte brut (phase 1), nous mettons au point oralement (phase 2). Nous travaillerons plus tard en orthographe sur le texte correct, imprimé et distribué à chacun (phase 3).

Deuxième phase

Orale et collective : apprendre à s'exprimer par écrit. C'est la véritable mise au point coopérative du texte : critique des idées, recherche de mots précis, de tournures qui expriment au mieux la pensée de l'auteur.

On peut disserte à l'infini sur la part du maître. Je suis gérant du journal donc responsable donc libre : je laisserai passer sans y toucher tel texte « incorrect » mais poétique ; tel autre, nous le perfectionnerons, nous le polirons au risque de le banaliser.

Le dernier mot appartient à l'auteur. Connaissant les avis des autres et du maître, il décide de la forme de son texte et de sa signature.

N.B. : La première phase, lassante, ne peut pas s'éterniser. La deuxième phase, plus stimulante, peut venir à la suite. Mais il y a intérêt à reporter la troisième phase au lendemain.

Troisième phase :

De quelques utilisations possibles du texte mis au point et imprimé.

Rappel : une « exploitation » abusive tarit la source. Des-intéressés, les enfants n'écrivent plus.

1. « Analyse grammaticale ». Le texte imprimé, distribué est collé sur la page de gauche (verso) et recopié toutes les deux lignes sur la page de droite (recto). Sur ce texte recopié (tout ou partie selon niveaux en écriture) indiquer S V VA NV autrement dit SUJET, VERBE, VERBE-ADJECTIF (participe passé) et NOM du VERBE (infinitif invariable) sous les mots qui justifient les accords. Pointer les terminaisons correspondantes. Chacun, selon son niveau, fait ce qu'il peut et pas plus : le risque d'erreurs diminue. Collectivement nous rectifions et complétons.

Automatiquement, ce sont les règles les plus usuelles donc les plus utiles qui reviennent dans des contextes différents et ont tendance à s'automatiser. Voilà qui simplifie les problèmes de programmes, de taux de fréquence, de progression, etc.

2. **Jeu de « grammaire ».** Acquisition de réflexes d'accords. Un exemple : terminaison ER ou É ?

A gauche au tableau, j'écris ER (infinitif comme prendre).

A droite É, ÉE, ÉS, ÉES (comme pris, prise...).

J'énonce une phrase : « Je vais commencer » - Top - Chacun montre, gauche ou droite, la terminaison qui convient. Qui ne sait pas reste immobile. Personne n'est obligé de répondre : il s'agit d'un jeu. Qui peut se compliquer. Exemple : « Nous sommes allés visiter l'usine. Vous paraissiez intéressés » (pour une autre terminaison comme EZ, on ne bouge pas).

Évidemment, les élèves eux aussi proposent des phrases. En quelques minutes, on acquiert autant qu'en un long exercice écrit. Et on s'amuse bien !

3. Acquisition de l'orthographe d'usage

Sont venus s'inscrire sur le répertoire les mots utiles recueillis lors des corrections de textes. Ce sont ces mots et ces mots seulement qui seront dictés. Rien n'interdit de les apprendre.

a) **Dictée,** par le maître ou les élèves, de ces mots. Chacun fait ce qu'il peut et comptabilise ses réussites (voir b). Rien de bien original !

b) **Dictée à deux :** un jeu dont le Quotient d'Occupation est très élevé.

Les élèves se groupent par deux de niveau comparable. A, le maître, prend le répertoire de B, l'élève et propose à voix basse un mot que B écrit au brouillon.

A compare avec ce qui est sur le répertoire.

— **Ou bien le mot est inexact :** A dit « non » et montre le répertoire à B qui examine le mot, l'épelle, le « photographie »

CHANGER L'ÉCOLE : élèves ou enfants ?

Autre regard, autres rapports

Pourquoi tu trembles comme si tu avais peur ?

28 élèves de C.M.1. Parmi eux Christophe, Véronique et Mohamed. Christophe a en classe son jumeau (vrai) qui réussit scolairement un peu mieux que lui. Véronique effectue chez moi un redoublement prononcé dans une autre classe. Mohamed était en classe de perfectionnement parce que, Marocain, il ne parlait pas notre langue. Christophe a un an de retard, Véronique en a deux et Mohamed trois.

Si je prends le cas de ces trois enfants, c'est qu'ils ont de sérieuses difficultés en lecture « orale ».

VÉRO hache, bafouille, formule mal ses phrases ; sa bouche semble trop petite pour assurer le bon débit aux mots qui se choquent, s'écorchent, se déforment. Ça porte vraiment tort à ses textes libres et nous, en l'écoutant, nous sommes agacés, gênés, nous ne comprenons pas toujours bien. Il en est de même en poésie. Les textes choisis ou écrits sont jolis mais alors leur présentation à la classe... ! C'est ce qu'il ressort des critiques que lui adresse la coopé ; on lui prodigue des conseils.

On m'avait dit qu'elle avait de grosses difficultés et c'est ma foi bien vrai... et triste car en dehors des séances de lecture de textes libres ou de poésie (plus souvent lue que dite) elle ne parle pas, elle ne participe presque pas à la vie de la coopé ; les rares fois où elle demande la parole, c'est pour mal formuler une question courte quelquefois peu en rapport avec la discussion du moment.

Un jour je lui demande : « Véro, tu veux aller demander la clé dans la classe de ... (c'est sa classe de l'an dernier, il y a ses anciens camarades actuellement en C.M.2) ?

— Non !

La réponse a été sèche, rapide. Trop. Certainement elle n'a pas compris. Je redemande.

— Non !

C'est rare qu'un gamin refuse d'aller chercher quelque chose quelque part, d'habitude c'est la précipitation.

— Véro, pourquoi ?

—

Ses yeux s'embuent, une larme roule. Je suis désespéré. Elle est en perdition. Un autre est allé chercher la clé, tout le monde est entré à la bibli. Je la retiens.

— Véro, qu'est-ce qui se passe, pourquoi ?

—

Je la prends par l'épaule. Tous ses muscles sont tendus, non, raides. Au bout d'un moment :

« y s'moqu' de moi »

C'est sorti. Je la conduis par l'épaule à la bibli, avec les autres, ses camarades de cette année.

En classe elle essaie de suivre un peu les conseils mais ce n'est pas très sensible d'après moi. Pourtant un jour, une camarade, redoublante avec elle :

— *Moi, je voudrais dire que par rapport à l'an dernier on dirait qu'elle lit mieux, elle a fait des progrès. On pourrait lui donner le brevet de bien présenter un texte !*

La troisième redoublante confirme, la coopé est d'accord. Véronique semble éberluée, son regard semble demander ce qu'il lui arrive.

Au fil du second trimestre ses bafouillages diminuent, elle donne son avis plus souvent, elle fait même remarquer quand la discussion de coop s'enlise. Certaines fois quelques mots sortent encore trop vite pour être entiers mais c'est de plus en plus rare.

CHRISTOPHE : l'écoute est encore pire, quand il lit une fiche, un texte, une poésie, carrément il anonne. Dans ses textes, il y a des phrases qui sont bien tournées ; il n'en reste rien à la lecture. Au début, conformément aux règles de la coopé, on lui a fait remarquer qu'il devrait mieux préparer son travail, plus longtemps à l'avance, d'autant plus qu'avec le plan de travail il n'est pas pris au dépourvu. Christophe ne répond pas, jamais ! Son visage n'exprime rien. Et chaque fois que c'est à lui, il revient. Il a préparé une poésie qu'il va nous présenter en la lisant : de Baudelaire « une charogne ». Mais c'est dingue ! Il ne nous en lit que la moitié (ouf !). Tout le monde lui demande pourquoi il n'a pas choisi un texte plus court, d'autant plus qu'on lui avait déjà fait les critiques. On lui renouvelle les conseils. Moi je ne sais pas comment intervenir car ce n'est pas possible qu'il soit inconscient ; alors pourquoi ? Je ne comprends pas. Christophe quand il a fini son « exercice » reste muet.

Quand son groupe est de nouveau en poésie, Christophe vient devant la classe.

— *Je vais vous présenter la suite de « une charogne » !*

Et ça recommence. Et nous suivons tous son long et pénible cheminement. Ça finit enfin.

— *Mais on te l'avait déjà dit. Pourquoi tu prends pas des textes plus courts, plus faciles. Tu devrais en prendre un très court, même rien qu'un morceau ; tu le prépares plusieurs jours et tu nous le présentes.*

Je redis la même chose pensant donner plus de poids à la proposition. La fois suivante, il nous a présenté un texte déjà dit et redit par d'autres : « Conseil » de P. Vincensini ; mêmes hésitations. Quand il a fini, Julien lui dit :

— *Pourquoi ton cahier tremblait comme si tu avais peur ? Tu avais vraiment peur ?*

— *Oui !*

C'est l'ouverture, je m'y engouffre.

— *Est-ce qu'il y en a d'autres qui ont peur lorsqu'ils viennent parler à la classe ?*

Quatre doigts, sept, huit, douze, plus.

Alors je raconte comment, sans que je sache l'expliquer, à partir de la 4^e je n'ai plus pu réciter un texte en face de mes camarades, moi aujourd'hui « maître » d'une classe ; comment à l'École Normale sachant parfaitement la tirade d'un illustre classique j'ai pris un zéro pour n'avoir pas pu sortir UN SEUL mot, comme le prof s'en était foutu ; comment mon pouls s'accélérait quand ça allait être à moi, comment j'avais chaud, comment ma gorge était sèche, comment je tremblais.

On a proposé et enregistré un débat sur « la peur en classe », et ça allait de l'impression d'être devant des millions de gens, au gargouillis dans le ventre, en passant par l'impression de chaleur, la moiteur des mains, la peur des critiques, le cœur qui bat...

Christophe depuis nous a présenté une autre poésie : « Sens magique » de Malcom de Chazal, quatre vers. Il y a des hésitations encore mais c'est mieux. On le lui dit. Ses yeux font le tour de la classe ; a-t-il envie de sourire ? Il regagne sa place.

Un matin il doit nous lire le compte rendu de la journée précédente consigné dans le cahier de vie et écrit par son prédécesseur sur la liste alphabétique. On n'en revient pas. L'unanimité se fait pour lui octroyer le brevet de « lire bien le texte d'un autre ou la lettre du corres ». Il amène assez précipitamment son carnet-bilan sur lequel ma signature atteste que la classe a donné le brevet.

Six de chez nous ont rencontré des enfants de deux autres classes du canton dans un studio de radio pour réaliser une émis-

sion en direct. Ceux que j'avais emmenés ont présenté leur débat sur la peur en classe. Les autres ont dit soit que ce n'était pas la peur mais l'angoisse, soit que la peur en classe ça n'existait pas mais que très souvent ils se demandaient s'ils allaient faire juste leur exercice, réussir leur saut, marquer le but et que dans chacun des cas ils craignaient de ne pas y arriver. Au cours de l'émission en direct si nous avons eu à supporter des blancs, dès la sortie du studio ça fusait de toutes part. Oui ils avaient eu un peu peur de parler en pensant que des gens écoutaient.

A la même période, en classe, nous avons décidé de préparer chacun quelque chose à enregistrer pour les correspondants. On ne le dévoilerait qu'au moment de l'enregistrement. Moi je n'ai eu connaissance que de quelques phrases que certains m'ont demandé de corriger.

On a débuté par un chant collectif inventé par la classe puis Bertrand attaque : deux poèmes. Joël : un petit mot et deux poèmes. Christophe... il prend le micro : « Bonjour Sylvain, je vais te dire trois poèmes ». Le premier : « Conseil » — le texte est lu sans hésitation, la voix est bien posée —, le deuxième : « Sens magique » — il se permet de jouer un peu avec sa voix —, le troisième : « Le message » de Jacques Prévert — rien à dire —, « Voilà j'ai fini, au revoir ! » Trois poèmes coup sur coup, pas une seule hésitation ! Il passe le micro au suivant et nous continuons après lui avoir dit qu'il nous avait formidablement surpris. Le sourire a été bref mais il n'a échappé à personne.

Véronique elle, à son tour, lira deux textes libres, à l'aise ; à la fin elle ajoutera même un petit mot.

Le micro passe devant moi. « A mon tour je m'adresse... ». Je suis bien conscient que je ne dis pas mon poème comme je souhaiterais le dire mais je termine « ... je t'embrasse » et je passe le micro. Pendant la manœuvre, le magnéto étant en pause, Florence s'adresse à moi :

— Tu as eu peur ? Ta voix n'était pas la même et tu n'as pas arrêté de balancer la jambe pendant que tu parlais.

Je ne m'en étais pas rendu compte. Tout le monde sourit, on continue !

MOHAMED s'adresse à son correspondant, il lui dit un poème assez long. Deux seules petites erreurs : « un gross' bête » au lieu de « une grosse bête » et « dans le pou' » au lieu de « dans la poule ».

A lui, depuis longtemps la coop avait dit qu'il faisait des progrès, avait attribué des brevets. Il avait été un des plus actifs dans un groupe pour préparer l'émission de radio, dictant bien souvent ce qu'il fallait dire. Mais il n'a pas pris la parole au studio ; et si parfois il ne la prend pas en classe, on sait tous maintenant que ce n'est pas toujours parce qu'il n'a rien à dire ou qu'il n'écoute pas, ni parce qu'il est Marocain et était en classe de perfectionnement l'an dernier. Non, on sait, parce qu'il est arrivé à nous le dire, rapidement, avec son accent, en se protégeant derrière son immense sourire que c'est parce « qu'il a plus peur en classe que dehors à minuit ».

Jacques REY
84160 Cadenet

*Nous pleurons parmi les gratte-ciels
Ainsi que nos ancêtres
Pleuraient parmi les palmiers de l'Afrique
Parce que nous sommes tout seuls,
C'est la nuit
Et nous avons peur.*

Langston HUGUES

DANIEL ou le râleur compétent

L'article suivant est une monographie extraite d'un livre en préparation au sein du module Genèse de la coopérative : « Une journée bien ordinaire » (dans une classe Freinet) à paraître en 1983-1984.

Sa mise au point n'est pas terminée : tout avis critique sera le bienvenu.

Écrire à René Laffitte (voir organigramme).

QUI EST DANIEL ?

Il a 10 ans, en septembre 78, quand il vient directement du C.E.1 dans notre classe. C'est l'avant-dernier d'une famille de quatre enfants. Sa petite sœur 7 ans, a elle aussi des difficultés scolaires. Sa mère s'inquiète de sa scolarité. Il ne parle jamais de son père. Souvent malade, il fait des séjours fréquents en montagne, pour soigner son asthme...

SEPTEMBRE 78 : UN ÉLÈVE GENTIL

Il est content d'être ici, dit-il. Effectivement, il est très gentil et ne gêne personne. Il affabule facilement. Son niveau scolaire est très faible : il maîtrise à peu près le mécanisme de la lecture (ceinture jaune), mais partout ailleurs est ceinture blanche (début C.P.). Il écrit très difficilement et se trompe dans les opérations les plus simples. Dans les classes précédentes, il était « un élève discipliné, mais qui retient peu et ne travaille pas assez en dehors de l'école ».

Ici, il semble éviter tout travail qui nécessite un effort ardu. Au conseil, il ne parle pas. Au « Quoi de neuf ? », il parle mais ne « dit » rien : il se contente de commenter ce que disent les autres. En général ça se limite à demander : « T'as regardé le film à la télé ? »

Pourtant il ne semble pas du tout endormi et il est un des rares à savoir lire l'heure : il n'oublie pas chaque soir, de remonter le réveil que la classe lui a confié.

Comment se fait-il que ce garçon si éveillé par ailleurs, soit si faible scolairement ?

Ses premiers textes libres (trois mois sans écrire) datent de décembre. Ils se ressemblent tous.



Le 11 décembre le texte ci-dessus est élu. Dans la semaine, à la surprise générale, Daniel passe un brevet de correcteur à l'imprimerie, et un brevet de rangeur de casse.

FÉVRIER 79

Il passe dans l'équipe de Roberto (au caractère épineux). Il devient rapidement

UN RÂLEUR.

Il boude, râle, rouspète pour un rien. Il travaille de moins en moins. Il fait du chantage avec ses bouderies. Mais ça ne prend pas et la classe le rejette parfois durement. Au sociogramme, personne ne le choisit. Cela durera jusqu'à la fin de l'année... Avantage de la classe de perfectionnement : j'ai le temps.

MAI 79

La morale intérieure fait son apparition en classe. Daniel l'ignore. Il écrit :

Un vilain monsieur

« J'étais avec mes copains et ce monsieur était méchant. Il faisait qu'aller au cabinet parce qu'il rigolait. Et quand il rigolait, il faisait pipi à la culotte. Et après nous rigolons parce qu'il avait fait pipi à la culotte. Il nous poursuivait. On est parti vite et quand on s'est arrêté, on était fatigué. Et le monsieur, sans faire exprès, la branche a accroché le pantalon et son pantalon et sa culotte se sont baissés ».

Le voilà devenu un joli personnage : grossier, vantard et râleur. Sa mère qui, déjà petit, le trouvait difficile, le trouve maintenant odieux : il l'ignore et l'envoie promener plus que grossièrement et en public.

Scolairement, il n'a pas évolué : si Roberto a 24 billes et en perd 13, Daniel est incapable de dire sans se tromper combien il lui en reste. Les problèmes, apparemment, n'ont pas plus de succès que sa mère.

SEPTEMBRE 79 : ON LE CHOISIT

Des petits nouveaux sont là. Lui, c'est un ancien, et il le fait entendre. Il s'inquiète de savoir s'il pourra passer vert en imprimerie (qu'il avait délaissée depuis décembre). Mais la classe ne le choisit pas et il n'a aucun métier. Farouche mais les larmes aux yeux, il demande « la date ».



« Qui est contre ? questionne le maître (changeant ainsi la procédure habituelle de choix) (1). Personne ne choisissait Daniel mais personne n'est contre le fait qu'il inscrive la date au tableau : Il est heureux.

Deux jours après, son « *Voyage de mes vacances* » est élu : M'sieur, vous avez vu, ils me choisissent maintenant ! ». On exploite son texte en géographie. Il se met à travailler et cherche à progresser en opérations et en écriture.

Le 21 septembre, pour la première fois, il ne pose aucun problème à l'atelier imprimerie (on tirait son texte). Il devient bibliothécaire, et fait du travail supplémentaire pour gagner des points et des centipoints.

En octobre, il tente de faire chef d'équipe, mais échoue. Il boude et se referme. Va-t-il laisser tomber ? Je le crains car en plus, il s'en va pour trois semaines : hépatite virale...

NOVEMBRE 79 : IL GRANDIT

Le revoici en classe, grandi physiquement, et avec un texte qui tranche sur les précédents :

*j'ai été malade
j'avais la jaunisse j'ai été
malade je suis allé à la prise
de sang ensuite je suis allé
au docteur il ma dit que je
reste un mois et demi à la
maison je me suis repose
aussi j'avais raumis partère
ma mère da netoillé elle
ma dit repose toi quant ja
le muer le docteur ma dit
tus vas rester encore 13 jour
a la maison je ne dois pas
pas manger du chocolat
ni du lait mais le docteur
ma dit tus prendre du lait
loisné. après le docteur ma
dit tus ne allé a l'école le
lendemain je suis allé a l'école
le jeudi.*

Son texte intéresse et accroche l'auditoire : il est élu à nouveau. Daniel prépare une conférence sur l'hépatite virale. Il écrit à son docteur pour obtenir des renseignements, et éclaircit ce qu'il savait vaguement : on peut mourir de la maladie qu'il a eue (elle a décimé les grognards de Napoléon) mais aujourd'hui, on la soigne et notre grognard à nous, se porte bien.

Sa conférence a impressionné la classe. Ses progrès et son travail s'intensifient. Il devient ceinture verte en imprimerie et il peut être chef d'équipe. Il a toujours une grimace à la moindre contrariété mais cela ne dure pas. Il recommence trois fois sa fiche de présentation pour sa correspondante à qui il précise : « Ce que j'aime le plus : travailler et jouer ».

Il s'intéresse aux progrès de sa petite sœur et porte des choses utiles à la classe.

Il devient ceinture jaune en problèmes (le 10 décembre), et orange en écriture (le 10 janvier). Il intervient utilement au conseil et au « Quoi de neuf » ?

(1) J'ai transgressé la procédure habituelle sans solliciter l'avis du groupe. Je ne me sens prisonnier d'aucune idéologie, d'aucun grand principe quand un enfant a besoin d'aide.

Marc son copain est perdu : ses parents ne lui ont pas donné l'argent de la cantine. Anxieux, Marc ne sait que faire. La dame de la cantine va-t-elle l'accepter ?

Daniel : « Tu vas pas rester là. Allez ! viens, on risque rien de demander ».

Bouge-toi. Si elle veut pas, on verra après »...

Il est devenu un chef d'équipe contestable parfois, certes, mais qui sait aider les autres. Il travaille exceptionnellement entre midi et 14 heures pour avancer l'album sur les vacances de Noël et recopier le texte de Christophe qui a abandonné. Une autre fois, c'est pour corriger des composteurs en retard. Il ne tient pas à être catalogué : « Je ne suis pas le seul à râler » précise-t-il au conseil. Il est respecté pour son travail. Il devient un des rares élèves ceinture verte en écriture.

Sa mère paraît enchantée : « Depuis novembre (2), il a changé du tout au tout. Il est devenu gentil avec moi, ne dit plus de gros mots et il m'aide. Et puis, il n'a plus de crises d'asthme » (3).

Quant à Daniel, il a l'air content, lui aussi. Le 15 mars, il présente à la classe :

Mon arbre

« Quand j'ai vu mon arbre, il avait beaucoup de feuilles. Ensuite, plus tard, un voisin est venu couper les branches qui avaient beaucoup de feuilles. Mais maintenant, mon arbre commence à pousser. Je suis bien content d'avoir mes arbres ».

(2) C'est la période où son texte sur l'hépatite a été choisi.

Il est toujours très susceptible, mais il est devenu ceinture verte en problèmes (C.E.1 - C.E.2) et il manque de temps pour devenir ceinture orange en français. (Il s'entraîne à chercher les noms, verbes et adjectifs, le soir à la maison sans qu'on le lui demande). Voici un de ses derniers textes libres brut :

Mon cerisier

« Jeudi en allant chez ma mamie. J'ai mangé le midi. Ensuite on est allé dans son jardin on a ramassé des cerises après des petits pois. Des poireaux et de la salade - des artichaux et on est parti. J'ai passé une bonne journée ».

C'est le plus riche de la classe (monnaie intérieure). Il est ceinture orange en opérations. C'est un très bon président de séance et un garçon qui s'intéresse à beaucoup de choses : il envoie un questionnaire de trente demandes à un ami qui vit au Cameroun pour réaliser un album à lui tout seul. Il aura 12 ans à la rentrée. L'âge d'entrer en S.E.S.

1982

« Je suis surprise de la capacité de travail de Daniel. C'est un plaisir de travailler avec un gamin comme ça ». (l'institutrice de S.E.S.)

René LAFFITTE
et Genèse de la coopé

(3) Chacun sait que les crises d'asthme n'ont rien à voir avec le psychisme, ni a priori avec la relation à la mère. Encore un hasard heureux...

Questions... une autre lecture des textes de Manuel

L'économie refoulée

L'année dernière j'ai remarqué qu'un élève de ma classe, c'était un cours préparatoire, était très préoccupé par les questions économiques.

Avec un peu de recul je me rends compte que je n'ai peut-être pas toujours répondu à ses préoccupations.

Je vais essayer de relire les textes qu'il a écrits à travers ce que j'ai comme notes et souvenirs.

Texte 1

Le père Noël est venu chez Peugeot.

Premier doute engendré par notre société, le père Noël de Peugeot. Il y a un père Noël qui fait vendre et acheter, c'est un faux père Noël, il est déguisé. Certains élèves de la classe pensaient qu'il y en avait un vrai quelque part. Manuel, lui, ne semblait pas convaincu.



Texte 2

Maman m'a coupé les cheveux.

Sa maman lui a coupé les cheveux, c'est désagréable, mais elle n'a pas besoin de payer (il n'emploie pas le mot mais il aurait pu dire « elle économise »).

Texte 3

Le père Noël a une tête d'œuf en chocolat et des oreilles de lièvres de Pâques.

C'est un père Noël de Pâques.

Il est devenu fou.

Manuel revient à la charge, il détruit le mythe (je ne sais pas si on dit comme ça) du père Noël ce qui fait rire ses camarades de classe... N'est-ce pas l'économie qui a détruit la croyance au Père Noël ? Ou est-ce moi qui le pense ? J'aurais peut-être préféré qu'il reste un peu de rêve.

Texte 4

J'étais chez ma grand-mère, maman a acheté des gâteaux. On les a mangés là-bas.

On achète pour manger, pour se faire du bien au ventre. Les gâteaux, c'est important dans le milieu où vivent les enfants ; on n'en achète pas tous les jours.

Texte 5

Mon père a tué un lapin blanc pour manger.

Dans ce texte Manuel a l'air de regretter le pauvre lapin mais tant pis puisque c'est pour manger. Sans doute avait-il caressé le lapin avant que son père ne l'égorge selon le rite musulman.

Texte 6

Je me suis arraché une dent. Maman a mis la dent en dessous du coussin. La souris a pris la dent et elle a mis des pièces d'or.

J'ai été sensible à la poésie (au mythe !) dans ce texte. Mais il renferme plus que cela pour Manuel. C'était sans doute sa première pièce de 10 F. (Alors, maître-poète, t'es encore à côté de tes pompes !!). Des pièces d'or, c'est aussi plus que de la menue monnaie : à cette époque-là, on lui avait offert un livre : « Le chat-botté » ; il utilise l'expression lue dans ce livre.

Texte 7

Mon papa m'a acheté un pantalon.

Encore un achat. Le mot « achète » revient très souvent. C'est « le père » quand il tue le lapin, c'est « mon papa » quand il achète pour lui.

Texte 8

Un homme était riche ; l'autre était pas riche, il avait un franc. Celui qui était riche avait cent francs.

Manuel divise le monde en deux catégories. A cette époque-là nous étions en pleine campagne électorale. Ce sont peut-être les retombées de conversations familiales ou de choses vues à la télé.

Texte 9

L'homme est riche, il est plein d'or, il rentre dans sa maison, il va compter ses sous, il va donner cent mille francs à ceux qui sont pauvres.

C'est l'escalade de la richesse. Il faut avouer qu'en très peu de temps le capital du bonhomme a rapporté une sacrée plus-value ! Mais comme vous pouvez le constater, Manuel donne à fond dans l'utopie : il répartit les richesses. Comme le gars est plein d'or il n'y a vraiment pas de raison qu'il n'en donne pas aux pauvres. Ce texte a entraîné un petit débat sur les « riches ». La plupart des enfants voyaient le « riche » un peu comme Pic-sou (les adultes les voient-ils différemment ?) : pour eux un riche ça a des cachettes pour planquer le magot. Quelqu'un a tout de même parlé de coffre-fort (la télé, ses gangsters et ses policiers). Seule Christelle qui redoublait le C.P. a dit : « ce n'est pas vrai, ils mettent l'argent à la caisse ».

Texte 10

Le riche s'appelle Mustapha.

Il travaille à l'hôpital.

Sa femme s'appelle Claudine.

Le riche a mis les sous dans un coffre-fort. Sa femme a eu un bébé, c'est un garçon. Elle rentre mercredi prochain.

Manuel utilise le débat qui a eu lieu en classe. Il donne un coffre-fort au riche et lui donne un nom et une situation dans la société, il travaille à l'hôpital (prestige de la blouse blanche) sans doute est-il médecin. Ce texte est un harmonieux mélange de fiction et de réalité : sa mère Claudine venait d'accoucher d'un garçon « ce qui est une richesse quand on est musulman ».

Texte 11

Le riche va mettre les sous à la banque. Il est invité chez sa grand-mère, il va manger une salade de tomates et des patates frites.

Dans ce texte nous sommes arrivés au bout du voyage, le riche a terminé son ascension : il met l'argent à la banque et se calle un bon gueuleton.

A travers les textes de Manuel j'ai senti que les questions d'argent étaient une préoccupation majeure pour les parents des élèves donc pour les élèves aussi. Je suis dans une école où il y a surtout des enfants du milieu populaire.

Pourquoi n'ai-je réagi à ces textes qu'avec beaucoup trop de retard ? Est-ce par manque d'idées pratiques ? Je crois que c'est surtout parce que la division du monde en deux catégories me gêne. Le langage économique n'est-il pas trop simplificateur ? N'est-ce pas aussi la peur de ce halo politique qui accompagne l'économique ? Ce halo politique aurait pu devenir explosif, les enfants interprètent si vite la moindre de nos paroles.

J'étais embarrassé : je ne pouvais pas visiter une banque avec des enfants de cours préparatoire ; cela risquait de leur passer par-dessus la tête ou de les ennuyer.

Je n'ai peut-être pas réagi aussi parce que le réalisme économique me gêne, que je me sens plus à l'aise dans le monde des valeurs culturelles (contes, littérature). Et pourtant, là aussi, nul n'est à l'abri des questions financières.

Cette année Manuel n'a pas continué à écrire ce genre de textes : il a axé son effort sur le calcul et la collection des images de la Caisse d'épargne (vendues à l'école). Il préfère ce placement aux images de Candy et Albator vendues au débit de tabac et qui sont une dépense. Avec sa carte pleine de timbres il est allé à la caisse, celle où il y a l'écureuil qui range les sous l'hiver, on lui a ouvert un livret, il a maintenant soixante francs et en plus on lui a offert une tirelire en fer. Je pense que comme tout le monde il aspire à devenir riche.

Je suis peut-être un peu déçu par cette évolution... mais Manuel m'a rendu service, il m'a fait sortir de mon nuage culturel ; la réalité c'est l'économie. Il faudra que je m'y mette pour ne plus être pris de court.

Avez-vous aussi rencontré des questions de ce genre dans vos classes ? Ici, en ville, on sent moins le passage des saisons et davantage la balance des achats et des gains. Comment pouvons-nous jouer notre rôle d'éducateur dans ce domaine à l'école primaire ?

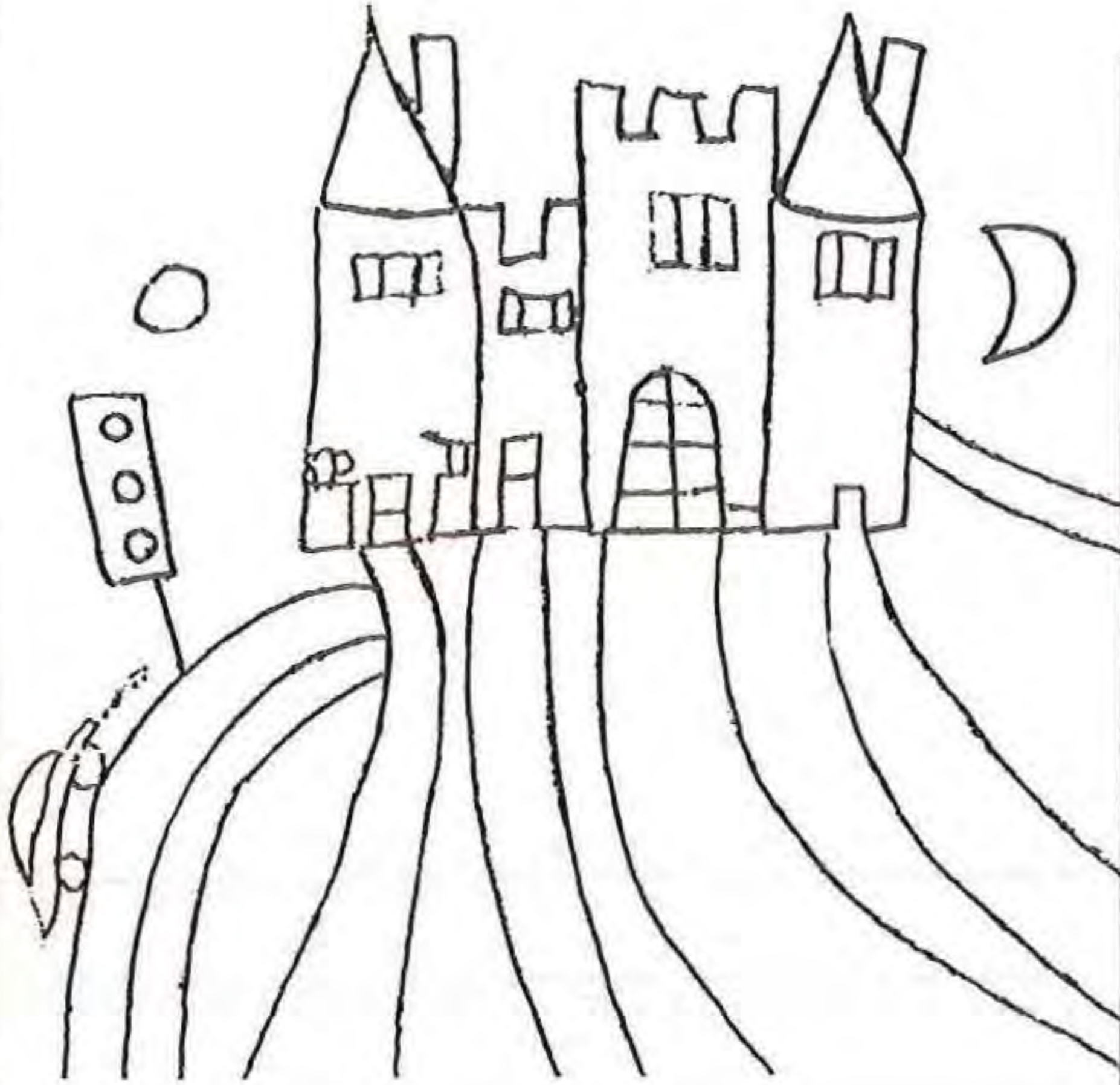
Francis KREMBEL
25 rue Dollfus
68200 Mulhouse

(Extrait de Chantiers Pédagogiques de l'Est)



le homme est riche il est plin d'or
et le riche rentre dans la méson
il vas contésé sous
il vas donné 100 mile fran a ssela qui-le son pouvre

EXPÉRIENCES



*Lu dans Contact 24
bulletin du groupe I.C.E.M. de Dordogne.
Louis LEBRETON a gentiment accepté
que son appel soit étendu
au-delà du pays des truffes
et de Jacquou le Croquant.*

Merci à Jackie Fonmarty de prendre la peine de noter, même rapidement, ces deux expériences vécues dans sa classe. Je crois qu'une caractéristique d'une classe pédagogie Freinet, c'est cette évolution constante, cette pédagogie dynamique, cet éloignement de cette « routine », et cela grâce à l'intervention des enfants (et de l'adulte aussi) dans l'organisation de leur milieu scolaire de vie et de travail. Aux Journées d'études du S.N.I., nous avons affiché en grosses lettres : « Sans intervention des enfants dans l'organisation de leur milieu de vie (classe, école) de leur travail, il n'y aura qu'apparence de changement, Enseignants, Parents, cette préoccupation doit être la nôtre à tout moment... ».

Il suffit pour s'en convaincre de constater comment, dans l'expérience de journal mural (Freinet l'appelait ainsi) relatée ci-après, l'idée proposée par l'adulte a été exploitée par les enfants, étendue parce qu'elle leur convenait (il est bien vrai que le journal scolaire est à la limite des besoins sociaux des petits, parce que le monde extérieur à leur milieu immédiat, ne représente pas grand-chose pour eux). L'essentiel, là comme ailleurs, c'est que ça marche, que ça motive l'activité et l'intérêt des enfants.

J'en profite pour faire appel à tous pour demander des relations d'expériences même très rapidement rédigées... je ferai le reste. C'est ça la pédagogie Freinet, ce n'est pas en écouter quelques-uns, suivre, mais c'est comme le disait Freinet « passer devant » ne serait-ce qu'un moment.

*L. LEBRETON
La Cluze
24260 Le Bugue*

CE QU'EST DEVENU LE JOURNAL DANS MA CLASSE

C'est sans grand enthousiasme que nous avons participé, les gamins et moi, au premier journal de l'année. Alors, il y a eu, sans bien le vouloir, changement.

— Quelque temps avant les vacances de Noël, nous avons sollicité à plusieurs reprises les parents pour diverses aides (graines pour les pigeons, oignons pour nos plantations, tissus, etc.). Chaque fois, je préparais un petit mot. En réunion de coopérative, je propose aux gamins d'avoir un tableau dans le couloir où nous afficherions nos souhaits, nos besoins...

— Après les vacances, un père d'élève nous apporte de grandes photos qu'il avait prises lors de la fête de Noël. Nous les affichons avec un petit commentaire écrit par les gamins et un texte sur Noël. Ces photos restent affichées pas mal de temps et un jour, nous décidons de les envoyer aux corres. Le tableau est vide.

— Un gamin propose alors de mettre une recette d'un gâteau réalisé en classe afin que sa maman la copie et le lui fasse. Et de proposition en proposition, le tableau se remplit. Il reste tel quel quelque temps.

— Puis, un jour, un gamin propose de le faire toutes les semaines, comme ça on donnerait des nouvelles de la classe et après on pourrait l'envoyer aux corres (ça remplacerait la lettre collective). Et nous faisons ainsi depuis trois semaines.

Nous affichons : des expériences, des recettes, des comptes rendus d'enquêtes, nos projets et nos besoins.

Par exemple, nous avons décidé de faire un album sur le lait.

- Qui peut nous en donner ?
- Qui peut nous récupérer des étiquettes de fromage ?...
- Des nouvelles, exemple : Wilfried, Céline et Jamy ont imprimé pour la première fois. On joint leur texte.
- Des dessins, etc.

Je leur ai montré un journal avec ses colonnes, ses titres, sa disposition. Alors, nous essayons de le réaliser ainsi. Ils le prennent de plus en plus en charge.

Mais bien sûr, ce journal n'est qu'en un exemplaire et les parents ne viennent pas tous à l'école. Que faire ? eh bien, certains de mes gamins que les parents laissent devant l'école, ont fait du matraquage auprès d'eux pour qu'ils viennent.

Et puis les grands le lisent et bien sûr un bon nombre de parents.

Peut-être arriverons-nous un jour à un exemplaire pour chaque enfant en collant nos articles (ronéotypés, imprimés, ou tirés à la Gestetner) sur une grande feuille et chaque élève préparera son journal.

A suivre...

*J. FONMARTY
École de
24240 Razac-de-Saussignac*



L'ENTRETIEN : bavardage, causerie (pour les médissants)

L'ENTRETIEN : point de départ de nombreuses activités (pour moi)

Un lundi matin, un de mes élèves, Thierry explique qu'il a été absent samedi, car il s'était fait mal au pied. On lui a fait passer des radios.

— « Moi aussi...
— Moi aussi. Moi aussi, on m'a fait une radio », disent les autres. Et Thierry ajoute : « Je les ai emmenées dans mon cartable ».

On les plaque contre la fenêtre et nous observons ; il fait soleil et la vision est parfaite : « Oh ! oh ! on voit tout » (réaction). Alors je demande aux autres quelle sorte de radio on leur a fait passer (du crâne, du nez, du coude, etc.). Nous faisons vite un petit appel pour avoir des radios dans notre journal-mural qui est affiché. Le lundi soir et le jeudi matin, nous avons un tas de radios :

— Celles déjà annoncées.
— Plus une sur la colonne vertébrale en entier.
— Plus une sur le bassin.
— Plus une autre réalisée un mois avant un accouchement et qui nous permet de bien distinguer le bébé dans le ventre de sa mère.
— Etc.

Nous avons presque tout le squelette humain. Nous plaquons nos radios contre les fenêtres et nous discutons, observons, remarquons. Certains gamins repèrent une radio, deux séries de dents (celles de lait et celles qui vont sortir), sur une autre que la colonne vertébrale est déviée, (la maman radiographiée a des ennuis avec la dite colonne...). Ça a été très intéressant.

Quelques jours après, j'ai fait un sondage en discutant et ceux qui le voulaient pouvaient faire un dessin.

Ce moment de la journée qui semble (pour certains) inutile car faisant perdre du temps, nous a permis d'absorber certaines notions un peu difficiles, mais plus facilement préhensibles grâce au support.

Personnellement, je suis à l'affût pendant l'entretien et je me dis : « Y aura peut-être ce matin quelque parole ou apport qui fera vivre la classe entière ou une partie ».

Mais la recette n'est pas infaillible et vous devez avoir vous aussi des cas où ça ne marche pas.

J. FONMARTY

AU JOUR LE JOUR

Alexandre arrive tous les jours en retard, très en retard... de une demi-heure à une heure (Benoît aussi). Pour éviter de me fâcher après lui (il n'y est pour rien, ses parents sont très occupés...), je cherche un moyen de tirer parti de ses retards de façon positive... et, surtout, je voudrais que ça nous permette de compter, d'aborder les nombres (classe de C.P. et G.S.).

Le lundi 11 octobre, j'annonce bien haut : 35 minutes.
— Ah ! 35 ! C'est où sur le calendrier ? (Sébastien R.).
— C'est plus que 31, alors, ça n'y est pas ! (Cécile).
— Comment ça s'écrit ?

Je l'écris sur le tableau. C'est tout... ce n'est pas assez ! Pour le lendemain, j'ai préparé « une bande-retard » : j'ai découpé dans du carton une longue bande que j'ai divisée en cases, avec un curseur évidé qui encadre un nombre à la fois. Pourvu qu'il arrive en retard aujourd'hui ! Au moins un petit peu !

On rentre sans Alexandre. Vite, je plante une pointe dans le mur près du tableau, bien haut, que tout le monde voie de loin, et je suspends ma bande :

— Il est 9 h 3, je mets le curseur à 3.
Eux : — Ouh ! ça va loin ! jusqu'à combien ?
Cécile lit jusqu'à 60. Puis on parle... et quelqu'un commence à dire :

— Il va en avoir beaucoup si ça continue !
On se met au travail, et un autre dit :
— Ça va aller en bas, en bas, en bas !

Voilà comment s'exprime cette fois la notion du temps qui s'écoule ! Enfin, voilà Alexandre !... 59, il était temps !
— Il a eu 59, il est presque au bout de la bande ! Et si ça avait été plus ? Y avait plus de bande ?

Ce jour-là, à midi, le papa d'Alexandre :
— Je voudrais vous demander de m'excuser pour le retard d'Alexandre de ce matin...
— Ce n'est pas grave, vous savez, ça nous fait compter !
— Ah ! Ah bon ?

Les jours suivants, on s'en doute, le retard va decrescendo, et même le 19, veille d'une réunion I.C.E.M. math, j'avais bon espoir qu'il se passerait quelque chose encore sur cette bande-retard, je me préparais à noter tout ce que diraient les

enfants, pour bien le raconter, voilà qu'Alexandre est déjà dans la cour quand j'arrive !

On rentre, on s'installe :
— Alors, où met-on le curseur ce matin ?
— Aujourd'hui, il a eu 1 (Sébastien E.).
— C'est moi qui l'a eu ! (Benoît).
— Toi, tu as eu 3 (Moi).
— Et Alexandre ?

Ils sont indécis. La discussion s'installe, puis :
— Il a eu rien ! (Sébastien D.).
— Il a eu 0 (Régis).

Ce zéro, ils aiment bien le dire, mais il est si difficile à appréhender, c'est si frustrant quand il ne reste rien !

— Zéro. Où met-on le curseur ?
— Au zéro (Patricia).
— Au 1, puisqu'il n'y a pas de zéro (Cathy).

On y revient toujours, à ce 1, il est le premier voisin de zéro, il est surtout le nombre-origine des entiers naturels !

— Avant le 1, il y a le zéro avec le trou de la pointe (Sébastien R.).
— Il est arrivé à moins ! (Frédéric).

Je suis toute contente, avec eux et comme eux, mais Fabienne enchaîne :
— Et avant le 1, il y a le 2 et le 3, etc.

Allons bon ! Je croyais que Fabienne possédait bien ces notions d'avant et d'après, dans la suite des nombres... Mais qu'est-ce qu'elle veut dire ? Je la regarde bien. Elle est toute petite, petite, plantée tout contre la bande, son nez à la hauteur du 50. Son regard remonte, remonte, et elle voit, dans l'ordre 5.4.3.2.1. C'était donc un problème de perception de l'espace ! Et, en plus, elle avait raison !

Il ne me reste plus qu'à accrocher la bande beaucoup plus bas, ou, sinon, je redécoupe une bande horizontale, à lire de gauche à droite. Mais Fabienne est encore capable de s'appuyer contre le mur « du côté de droite » comme elle dit...

Josette POMÈS
rue de Langelle
65100 Lourdes

Informatique et documentation

Dès qu'on voit ces deux mots associés, on pense aux banques de données. Il n'est pas douteux que cette documentation informatisée prendra une place croissante dans l'horizon culturel des prochaines décennies. Mais nous, éducateurs, devons éviter de mythifier cet apport par rapport à l'échec.

ÉVITER LE MYTHE

Déjà, il y a une bonne vingtaine d'années, on nous annonçait une révolution audiovisuelle qui fut loin de tenir ses promesses ; pas seulement, il faut le dire, à cause de la méfiance d'un grand nombre d'enseignants.

Pour notre part, à l'I.C.E.M., nous faisons partie de ceux qui jugeaient que l'école devait utiliser tous les moyens nouveaux et nous avons tenu à nous les approprier. Force nous est de reconnaître les blocages rencontrés.

Les pouvoirs publics ont rapidement réduit les investissements dans ce domaine, dès qu'ils ont compris que cela ne permettrait pas d'économiser des enseignants (ce qui était hors de question pour tous ceux qui avaient réfléchi à l'éducation et non pas à la simple démultiplication d'un cours magistral standardisé).

L'introduction à l'école d'un audiovisuel de consommation faisait pléonasme avec la saturation audiovisuelle hors de l'école. Nous avons pour notre part recherché avec les enfants un audiovisuel de création (enregistrement et montage sonore ; réalisation de diapositives, de films, d'agrandissements, etc.). Mais nous devons constater que les tendances actuelles de la commercialisation vont à l'encontre de cette création. Le matériel presse-bouton de consommation voit ses coûts diminuer mais, par exemple, les capacités d'enregistrement des magnétophones à cassettes deviennent de plus en plus médiocres. Le magnétophone grand public est devenu un simple lecteur d'enregistrement souvent couplé à un récepteur de radio. Le micro est devenu incorporé, il disparaîtra peut-être un jour sans que le public s'en rende compte. Par contre, le matériel permettant la création devient de plus en plus sophistiqué. La frontière est de plus en plus floue entre le matériel correct pour amateur et le matériel professionnel. Peu à peu, entre ce matériel coûteux, parfois délicat, qu'on hésite à confier aux enfants et le gadget « made in Hong-Kong », le fossé se creuse : rien entre le haut et le bas de gamme.

Cette référence à l'audiovisuel n'est pas une digression oiseuse car nous risquons très vite d'assister à ce double phénomène en

informatique de documentation (je laisse de côté l'informatique de gestion) :

1. Une informatique grand public qui procurera des annuaires sans papier (merci pour les forêts !), des catalogues de services divers, des amusements variés, en un mot : un système tourné vers la simple consommation presse-bouton.
2. Une informatique de recherche qui aura tendance à mettre en œuvre des moyens sans cesse plus sophistiqués et plus coûteux.

Et l'école, entre les deux, risque de ne pas y trouver son compte, de n'avoir rien à faire, ou peu de choses, avec l'informatique

Proposition à partir d'une pratique

Je ne sépare pas l'informatique des autres supports d'information. Je travaille beaucoup avec une photocopieuse à cadence assez rapide pour tirage fiches diverses (textes d'élèves, comptes rendus de travaux, textes d'auteurs, fiches-guides diverses) en format 15 x 21, le plus économique (de 7,5 à 5 centimes la fiche) et 21 x 29,7 (de 15 à 10 centimes la feuille). Toute ma documentation est progressivement normalisée à 15 x 21 et je ne communique pratiquement que sur ce format. Je le recommande vigoureusement.

En effet, il oblige à abandonner le verbalisme, amène à diviser les informations complexes en notions de base (une fiche par idée, une idée par fiche) qu'on peut ensuite recomposer. L'approche d'une question se fait alors par fiche panoramique renvoyant à d'autres fiches semi-panoramiques, elles-mêmes à d'autres fiches de plus en plus précises.

Actuellement l'appel des fiches se fait manuellement et je photocopie à la demande des classes les fiches dont elles ont besoin. Plus tard, ces fiches seront mises en mémoire dans une banque de données et par clavier, l'élève pourra appeler à l'écran les fiches dont il aura besoin, et les faire reproduire immédiatement par photocopieuse. En français, cela lui servira à consulter les fiches de travail dont il aura besoin pour pratiquer l'expression libre (exemple : il veut créer un récit avec suspense : appel fiche panoramique « suspense », puis fiches offrant des exemples divers et aussi appel de séquences filmées, ceci pour plus tard) et pratiquer des exercices plus traditionnels (préparation exposés-débats, essais et dissertations, commentaires composés), ceci en liaison avec magnétothèque (par cassettes, j'en ai déjà 200) et vidéo-thèque (que je n'ai évidemment pas pour l'instant).

Mon effort porte donc sur la mise au point des fiches de base, de leurs embranchements surtout, c'est-à-dire d'une bibliothèque de données respectant le tâtonnement expérimental. Je suis optimiste et peu pressé. Mon établissement possède un des cinquante premiers ordinateurs mis en place par l'Éducation Nationale. J'ai des élèves fanatiques d'informatique et qui s'en servent. Je ne m'en sers pas car les programmes en français sont ridiculement bloquants. J'attends des outils plus souples et utilisables quasiment immédiatement et en permanence, comme une encyclopédie mais en plus rapide et en plus fin.

Désormais nos outils comme B.T., B.T.2 devraient être rédigés en fiches pour cette mise en mémoire ultérieure.

R. FAVRY



de consommation et de se trouver face aux banques de données comme devant un marteau-pilon pour casser une noisette. Bien sûr, il y aura place, le jour où un nombre suffisant d'hommes et de femmes le voudront, pour une information populaire, accessible à tous, sans être un gadget aliénant.

Sans attendre ce jour, l'informatique pourra nous servir à retrouver sur commande non pas toute la mémoire du monde, mais prosaïquement les documents que nous possédons ou que possède la bibliothèque ou le centre de documentation.

L'INFORMATIQUE ET LE CLASSEMENT

Il est certain que l'informatique peut aider à dresser des catalogues qui ne soient périmés le jour où ils sont imprimés. Mais là encore le problème est moins simple qu'il n'y paraît, faute d'une véritable classification fonctionnelle.

De nombreux C.D.I., de nombreuses bibliothèques utilisent la classification décimale universelle qui était peut-être rationnelle au début du siècle mais qui est complètement dépassée (les disciplines scientifiques y ont la portion congrue, toutes les sciences « pures » confondues disposent d'autant de place que les religions ; et l'opposition entre sciences pures et sciences appliquées sent le XIX^e siècle à plein nez).

Les banques de données fonctionnent surtout par mots-clés classés alphabétiquement et c'est là que le bât blesse. Pour bien le comprendre, amusez-vous à chercher dans un annuaire le numéro de téléphone de la gare de différentes communes, vous aurez des chances de le découvrir à S.N.C.F., à Société Nationale, à Chemins de fer, etc. Dès qu'on passe à une encyclopédie volumineuse, on s'aperçoit qu'il n'est pas si facile de trouver les mots-clés répertoriés. Les index alphabétiques sont utiles mais ne peuvent être le seul mode de classement, car bien souvent on ne sait pas par quel mot-clé entrer dans la classification. Il faut savoir un peu pour en savoir plus.

Pour notre part, à l'I.C.E.M., nous avons mis au point un système de classification désigné sous le titre « Pour tout classer » qui s'inspirant de la classification décimale, est beaucoup plus proche des besoins scolaires mais qui aura besoin d'être approfondi et retravaillé pour intégrer les réalités contemporaines et permettre un classement à plusieurs entrées.

UNE CONCEPTION MODULAIRE

Pourtant un simple classement ne suffit pas à résoudre les problèmes de documentation. On s'en aperçoit lorsqu'un ouvrage volumineux possède un index, certains renvois se rapportent à la seule mention d'un mot, d'autres apportent vraiment des informations essentielles ; si l'on ne peut trier entre ces renvois, on risque de se trouver noyé au milieu d'une foule de détails.

Si par contre le renvoi porte seulement sur des ouvrages, tout le travail de dépouillement reste à faire.

En fait, la principale leçon que nous aurons à tirer très vite de l'informatique, c'est de concevoir la documentation écrite qui garde vraisemblablement un bel avenir, selon une conception modulaire qui permettra diverses lectures non cursives.

Jusqu'à présent, la plupart des ouvrages doivent être lus de la première à la dernière page faute de quoi on perd le fil. La majorité des manuels scolaires poussent ce travers jusqu'à l'absurde : ils ne comportent aucun renvoi, l'élève étant censé connaître ce qui précède. Où cela éclate c'est quand nous, adultes, devons rechercher un renseignement dans un manuel que nous ne connaissons pas. Par exemple, une définition de math. Il nous faut remonter le courant jusqu'à l'endroit où la notion est abordée pour la première fois. Nous aurons de la chance si ce n'est pas dans le manuel d'une année précédente !

Cette notion de documentation modulaire où les informations ne s'enchaînent pas comme les perles d'un collier mais comme les multiples mailles d'un réseau permettant des centaines de parcours, n'en est encore qu'à ses débuts. Le jour où elle sera mise en œuvre systématiquement, on s'apercevra que la moindre information, la moindre observation peut, selon la façon dont elle se structure avec d'autres, mettre en relief tel ou tel concept organisateur.

Déjà, dans la conception des brochures de la « Bibliothèque de Travail », l'unité modulaire était la page (un texte, un document) mais il faudra aller (et nous commençons à aller) plus loin car

Réflexions

Stage de Sillé le Guillaume, Informatique I.C.E.M. été 82

Comment un enfant apportant un document (une photo de grenouille par exemple), peut-il le ranger ?

Le « Pour tout classer » a un tableau répertoire alphabétique de « mots-clés » limité en volume et donc incomplet dans certains domaines.

L'ordinateur pourrait alors être un outil aidant l'enfant à classer les documents de façon autonome.

L'enfant tape un mot d'accès (grenouille) ; l'ordinateur cherche ce mot et peut renvoyer à des mots-clés comme :

- batracien,
- mare,
- marécage,
- ou même à d'autres comme homme-grenouille.

L'enfant range le document dans l'ordre chronologique d'arrivée et lui donne un numéro d'ordre. L'ordinateur permet par la suite de retrouver le numéro d'ordre et donc le document après une recherche par les mots-clés.

ce n'est pas le volume de texte qui constitue l'unité de grandeur mais la fonction d'information. Selon le cas, l'unité ou module d'information, c'est la ligne (annuaire), la définition, la description, la démonstration, le document ou la série de documents. Chaque module peut occuper une place plus ou moins grande mais chacun est l'atome d'information qu'on ne peut couper sans le rendre totalement inintelligible.

Nous ferions d'énormes découvertes si nous prenions l'habitude d'analyser sous forme modulaire la documentation que nous utilisons. Nous pourrions entrevoir des utilisations très différentes et aussi toutes les lacunes à combler pour une utilisation vraiment fonctionnelle des documents les plus variés qui nous entourent mais que nous sommes incapables d'utiliser.

Mais une documentation, ce n'est pas seulement une accumulation de données s'organisant à volonté ! Il ne faut pas oublier que malgré la vogue des encyclopédies, nous passons moins de temps à les utiliser que nous n'en passons à les feuilleter au fil des pages, passant du coq à l'âne (ou plutôt à cause de l'ordre alphabétique, du coq au coquelicot et à la coquille), moins de temps aussi que nous ne passons à lire journaux et revues ou à regarder la télévision. Nous avons besoin de pouvoir retrouver un document nécessaire mais nous aimons nous laisser bercer par le flot d'une information que nous ne maîtrisons pas, que — dans les meilleurs cas — nous sélectionnons parce qu'elle est moins abêtissante que d'autres, mais que nous regardons ou lisons avec plaisir.

Et le plaisir de s'informer va au-delà de la consultation de séquences documentaires. Ce plaisir n'est pas contradictoire avec la conception modulaire évoquée plus haut mais il est d'une autre nature. Chaque module documentaire est comme un atome de l'information. Dans une molécule de sucre, il n'y a rien d'autre que des atomes de carbone, d'hydrogène et d'oxygène. Peut-être, mais c'est cette molécule qui a le goût sucré.

Rien ne doit nous écarter d'une conception toujours plus rigoureuse de la documentation, mais rien ne nous permet de faire l'impasse sur une présentation vivante et agréable des molécules de l'information.

L'une des aberrations de notre société est le gaspillage insupportable, qui est en même temps un défi à la démocratie, que constitue le dédoublement entre deux registres culturels :

- Une information de consommation, flatteuse mais souvent vide et presque toujours aliénante.
- Une documentation rigoureuse mais si sèche qu'elle exige en préalable une forte motivation.

Y mettre fin sera sans doute l'objectif principal d'une véritable éducation populaire dont les médias et l'informatique seront alors les outils de culture et pas seulement les instruments du conditionnement, du fichage et du cloisonnement social.

Michel BARRÉ

Réflexions sur une étude

Le travail de Jean Le Gal, dans le numéro 7 de l'Éducateur a retenu mon attentive sympathie. Il s'agit de l'article intitulé « Psycho-grapho-drame » sous-titré « Dans une nouvelle recherche ». Ce que Jean Le Gal entend signifier par ce néologisme s'y trouve bien explicité. Inutile d'y revenir. Mais nous percevons l'unité d'une recherche plus approfondie, liée à l'expérience quotidienne de la pédagogie Freinet, réalisée à un niveau de coopération par les camarades intéressés.

Une telle recherche n'est possible, en effet, qu'à même la vie d'une classe Freinet. D'une classe où l'expression de tous et de chacun est sollicitée, acceptée, voire honorée. Une classe qui médiatise les interrelations dans un climat d'authenticité. Une classe surtout dont le responsable s'est informé et s'est formé au meilleur niveau en psycho-pédagogie.

Car la quête, prudente, doit être bien maîtrisée dans son déroulement. Autrement dit, les interprétations ne sauraient procéder « à la sauvage », de manière irresponsable. L'adulte, consciemment ou non, joue un rôle normatif vis-à-vis des enfants d'une classe Freinet comme d'une autre. Mais ici, ils vivent leur enfance dans un dynamisme heureux.

Cela posé, de nombreux ouvrages, depuis le début du siècle, ont analysé le dessin enfantin. Seule sans doute, la pédagogie Freinet l'a éclairé d'un jour inhabituel du fait de l'expression libre, en dehors de toute situation systématiquement psychologique au sein d'une classe-coopérative. L'expérience nous a appris la valeur projective de productions graphiques ou plastiques des enfants. Paul Le Bohec et Michèle Le Guillou, nos camarades bien connus de l'I.C.E.M., dans leur beau livre « Les dessins de Patrick »* témoignage d'une richesse considérable, déterminent cette valeur. Même s'ils n'en manifestent l'analyse qu'au « premier degré », avec la prudence



requis, ils n'hésitent pas à conclure aux effets thérapeutiques de l'expression libre par le fait même qu'elle soit libre. C'est-à-dire qu'elle « libère » le sujet. Dans la postface, Jacques Lévine, psychanalyste très au fait de l'École Moderne, reprend le propos des auteurs en un peu plus de six pages. Et tout près de conclure il écrit (p. 162) à propos des problèmes soulevés par une analyse profonde :

« Cela concerne-t-il l'école ? Certainement pas si l'on s'en tient aux problèmes intimes de Patrick. Au plus haut point selon moi, si l'on considère le travail de croissance qui s'effectue dans la trame de ces dessins. Car le sens symbolique de l'école est d'être un lieu où l'on vient pour grandir et assumer son identité. Or, acquérir des connaissances n'a aucune signification si l'on a peur de grandir et si l'on est angoissé par sa propre image. ... dans le prolongement de l'enseignement de Freinet, ... on ne peut séparer une stratégie de l'acquisition des connaissances de celle de la personne

dans sa totalité. » (c'est moi qui souligne.) Voilà qui, s'il le fallait, doit conforter Jean Le Gal dans la poursuite qu'il s'est tracée. Une poursuite aux résultats, peut-être insoupçonnables dans son originalité. En effet, Jean fait intervenir une dimension non utilisée jusqu'alors à ma connaissance, la dimension sociale de la coopérative. Bien entendu, dans l'optique de cette activité, il fallait que le tableau noir (ou vert) se décharge de la valeur symbolique qui lui est attachée depuis son origine : le pouvoir d'un maître puissant et omniscient. Démystifié, le tableau devenu outil de la communauté, permettait l'aventure des psycho-grapho-drame. Telle était l'innovation. Une innovation déjà « grosse », de la recherche à laquelle tous nos camarades sont conviés.

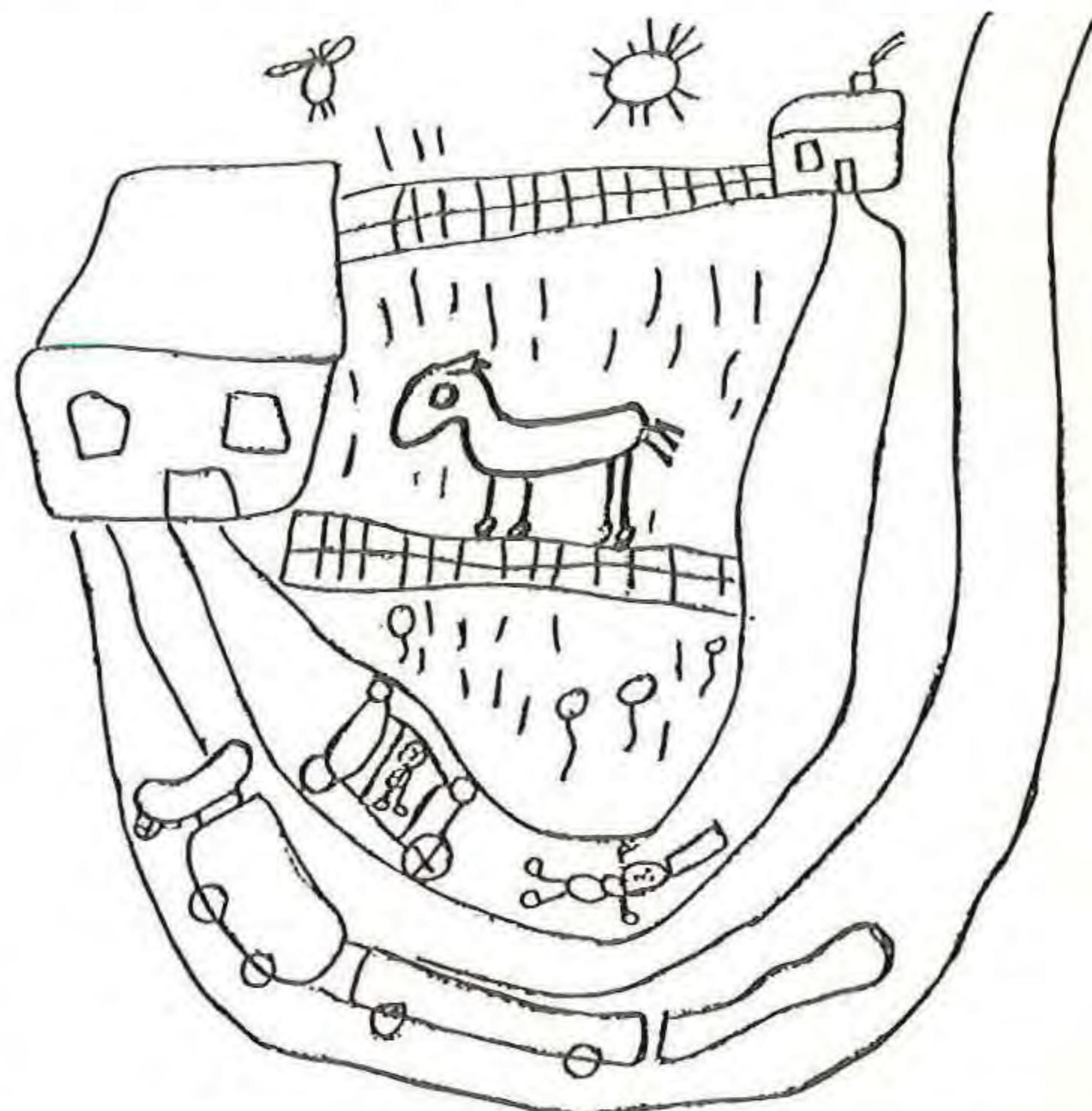
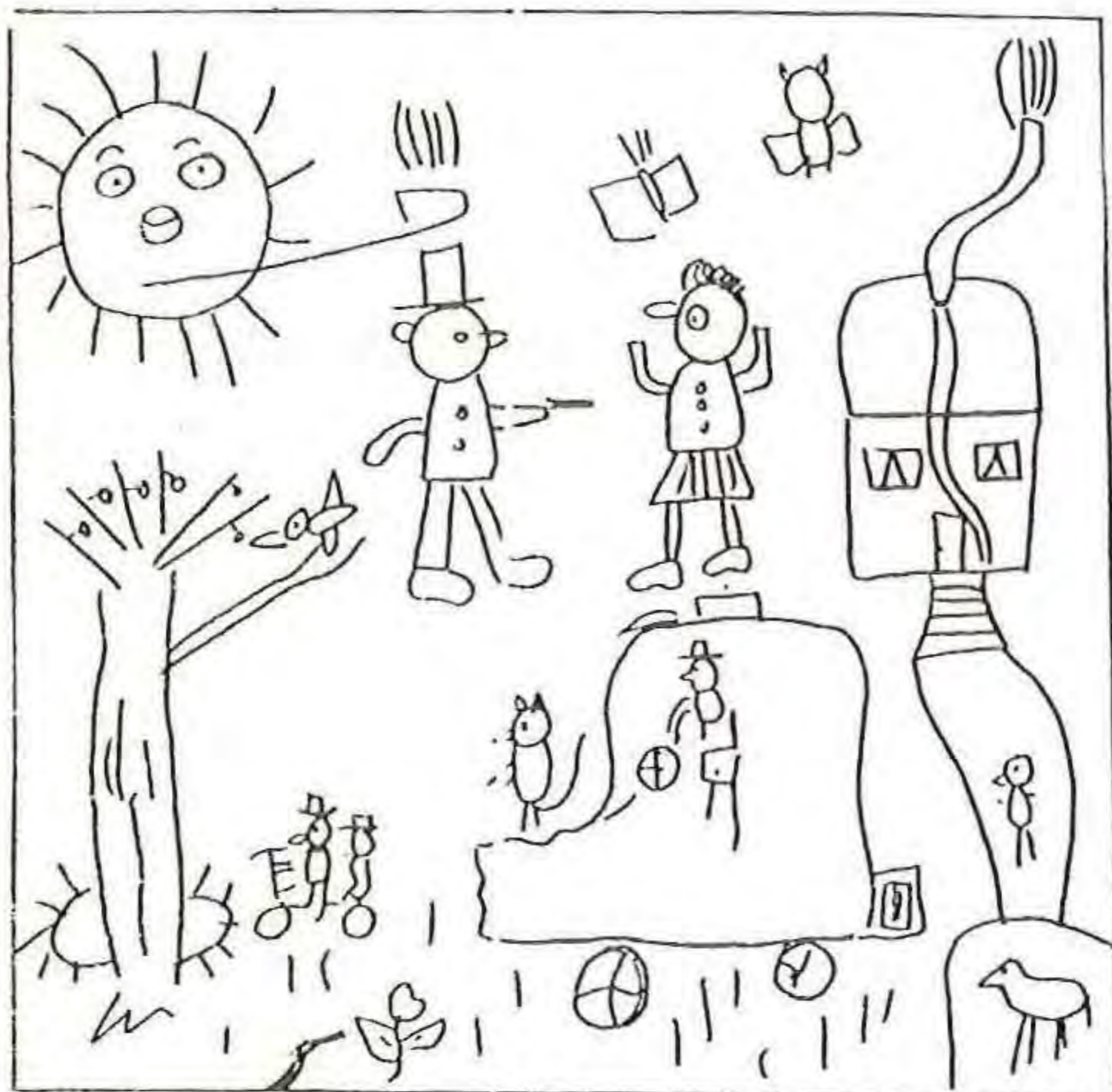
A dire vrai, les résultats obtenus par Jean, l'approche des parents, le jeu de rôles qui suit celui des questions et commentaires lui permettent d'assumer la recherche commune. Je ne doute pas que la récolte puisse être fructueuse.

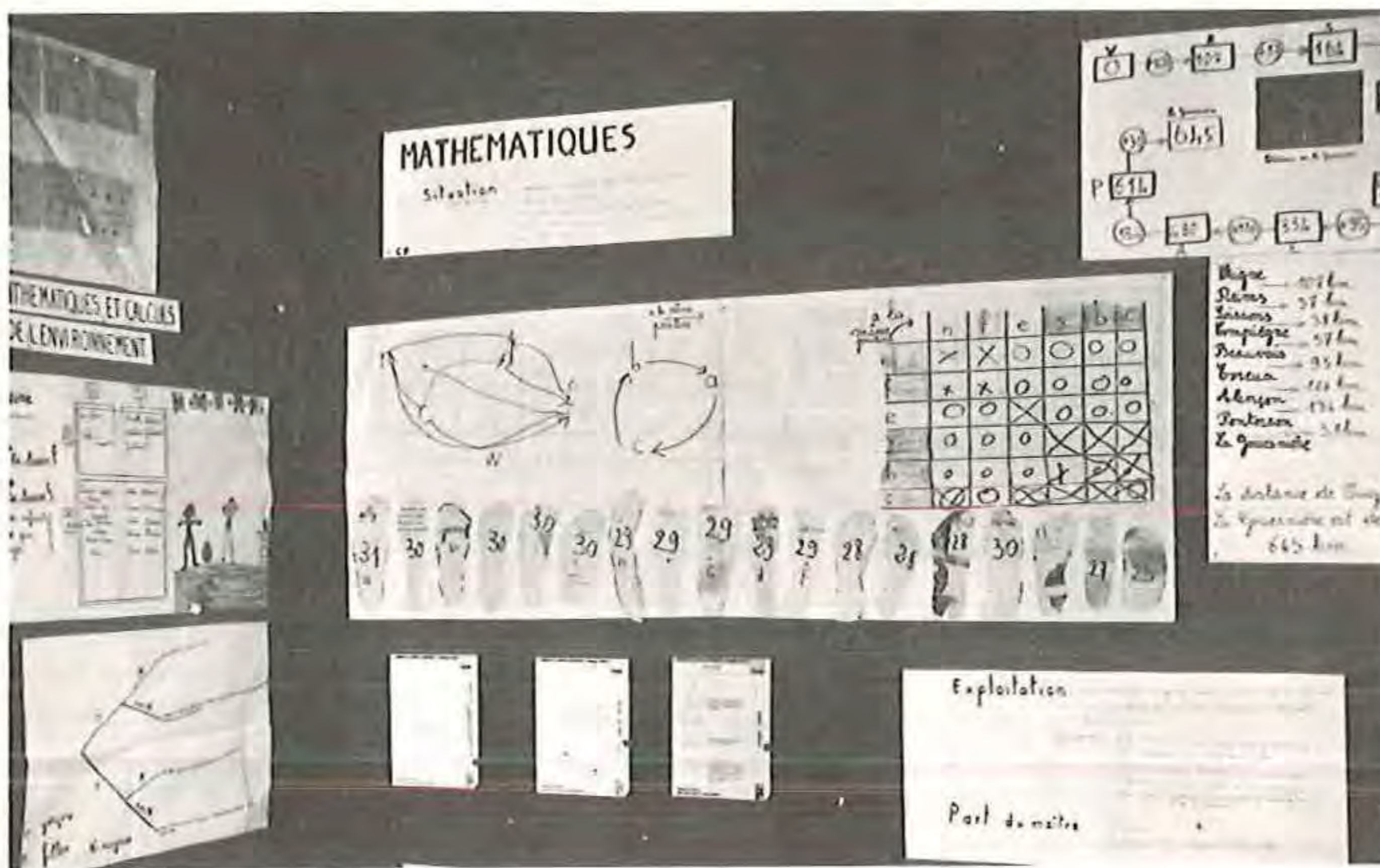
Outre les théories bien assises sur la dynamique de groupe, sur l'effet Pygmalion, je me demande s'il ne serait pas judicieux de se pencher conjointement sur ce que John Dewey a désigné comme théorie du circuit réflexe ? C'est-à-dire l'influence des différents personnages d'un milieu donné sur un sujet. Influence qui peut être aidante pour le dit sujet, tant pour la liquidation des problèmes et fantasmes qui l'habitent, que parce qu'elle peut constituer une réaction psychologique de type circulaire généralement heureuse.

A la condition, faut-il répéter, que le déroulement du psycho-grapho-drame soit bien maîtrisé.

Maurice PIGEON

(*) Paul Le Bohec et Michèle Le Guillou « Les dessins de Patrick » Ed. Casterman 1980 E3.





Groupe C.P.-C.E.

Réflexions et recherches vers une méthode naturelle en mathématiques.

Depuis trois années maintenant, environ tous les quinze jours à trois, quatre, cinq et même parfois six copains nous préparons notre classe en commun. Recherche de texte lecture C.E., jeux maths, gestion du travail, du temps, etc. C'est plutôt un groupe de parole ou nous mettons en commun notre questionnement et cette année, il nous était absolument nécessaire d'aborder les maths avec grand sérieux.

Bien saisir comment tout ce programme s'organisait, pour le dépasser et marcher tout seul en confiance.

Nous avons déjà bossé là-dessus, un peu l'an dernier mais de façon non-satisfaisante. Il nous était apparu alors qu'il était absolument nécessaire d'avoir une formation en maths — une compréhension mathématique très sentie des programmes C.P.-C.E. — Jacqueline est costaud en math mais nous n'avions, tout de même pas réussi à saisir l'essentiel de l'enchaînement des notions primordiales.

Et puis la méthode naturelle en lecture, nous arrivons à la vivre pourquoi n'arrivons-nous pas à saisir comment l'aborder en maths.

Pour notre chance, nous connaissions Janick prof de math qui avait enseigné à l'E.N. mais qui en avait été évacuée lors du grand déménagement des profs d'E.N. Elle se trouve actuellement sur le terrain dans le second cycle.

Janick, c'est ce prof qui sait faire aimer, découvrir les maths à des gens qui n'avaient jamais rien compris. Son propos est toujours de vouloir que les gens possèdent la compréhension du langage de l'écriture mathématique.

Bref depuis le début de l'année nous travaillons avec elle en l'interrogeant pêle-mêle au cours de l'année à propos des notions de maths du C.P. Nous avons aussi travaillé la multiplication avec les C.E., une technique d'apprentissage précise dans tout ça rien de bien « méthode naturelle » jusqu'à présent.

Lors de l'approche de la multiplication dans nos différentes classes, nous avons senti, au même moment, un blocage au niveau des enfants.

On était coincé entre une recherche, une technique que nous avons bien comprises mathématiquement, que nous voulions mener au bout et les enfants qui avaient d'autres orientations de recherche. Suivre une seule démarche les gênaient. Nous entraînions leur recherche personnelle et nous n'avions pas assez confiance en nous pour les laisser filer.

Ce qui a été passionnant dans cette approche de la mathématique C.E.-C.P., c'était le senti fondamental que nous avons eu de situations relations mathématiques que jusqu'à présent nous ne faisons que d'appliquer.

Ouais, j'ai senti réellement la notion d'équivalence, l'importance des algorithmes dans la numération, l'importance de l'écriture mathématique, etc. Cela va sembler bizarre d'oser dire que j'ai compris des notions élémentaires mais pourtant c'est vrai. Elles ont été captées par un autre relais. Je les sais, les possède beaucoup et je pense que je ne serais plus maintenant dans la classe à me raccrocher à je ne sais quoi pour servir les notions.

Cette formation mutuelle a toujours été dynamique car Janick apportait les difficultés de son terrain, les façons de faire passer telles ou telles notions dans sa classe et elle faisait continuellement le pont entre les difficultés actuelles de ses élèves de seconde et le travail au C.P.-C.E.

Puis nous avons lu un article de Liliane Buchi à paraître dans l'Éducateur (comité de lecture pour cet article).

Et tout contents de nous, nous avons vu et compris les recherches que Liliane présente. Nous pensons que nos élèves arriveraient à des recherches identiques, mais que nous ne savions pas mettre l'enfant dans une situation de démarrage pour une recherche personnelle.

Cette absence de mise en œuvre du tâtonnement expérimental à partir du senti propre de l'enfant, à partir d'une recherche personnelle vivante ne donne pas à l'enfant toutes les conditions favorables (rythme propre - cheminement personnel - construction d'hypothèse - etc.) pour l'appropriation de son savoir.

Cette appellation de l'appropriation du savoir d'une certaine façon, par l'individu qu'est la méthode naturelle en mathématique était pour moi un grand truc, un mythe, quelque chose d'insaisissable, de culpabilisant même.

La confiance que j'avais à la lecture de l'article de Liliane m'a permis, en l'analysant avec les camarades, d'évaluer mes acquisitions de cette année. Cela m'a permis d'enlever le voile qui cachait le fait que la méthode naturelle en maths relevait de la même attitude, de la même organisation, de la même confiance que j'avais su mettre en œuvre en lecture.

Seulement comme nous l'avions perçu l'an dernier, il nous fallait être sûrs de nous en maths pour pouvoir aborder la possibilité de concevoir la méthode naturelle en maths avec confiance.

Oui, finalement, nous avons su nous donner les moyens d'une méthode naturelle de formation.

Maintenant, il va falloir se jeter à l'eau, l'an prochain, en classe.

Pour le groupe C.P.-C.E. 72
Claude COHEN

QUELQUES NOTES A PROPOS DE « LA PREMIÈRE LOI »

De nombreuses interventions de camarades me poussent à penser que le congrès de Nanterre devrait être celui du recentrage.

Est-ce que l'espoir de quelques-uns de voir le mouvement de l'École Moderne se pencher sur l'avenir de sa **spécificité** trouvera une réalisation concrète dans un travail collectif qui pourrait être amorcé avant et pendant le congrès ? La richesse dans l'innovation d'outils ces dernières années ne devrait que nous faire espérer. Cependant, force est de constater (il n'est que de relire les nombreux et véhéments articles de T.V. ou de l'Éducateur, ou surtout des groupes départementaux à ce sujet) que ce qui s'écrit en ce moment dans nos revues ne met pas beaucoup l'accent sur la spécificité de la pédagogie inventée par Freinet. Cela n'étant absolument pas imputable, et bien au contraire, au directeur des revues : donc il faut croire que les camarades qui proposent leurs articles n'ont pas eu tendance à mettre en avant le sens exact de la P.F. Et l'ensemble des praticiens paraît unanime pour mettre en garde contre le risque de voir se perdre par inadvertance **notre richesse théorique**.

Notre richesse théorique, c'est d'abord l'œuvre de Freinet. C'est ensuite ce qu'ont apporté de décisif, dans l'approfondissement de certaines notions, certains camarades à commencer par Elise elle-même. C'est enfin les centaines de petites découvertes faites par des milliers de praticiens qui ont ainsi enrichi la pensée de l'éducation. **Nous pouvons aujourd'hui nous appuyer sur une construction théorique originale, riche, adaptée à nos idéaux de respect des droits des enfants.**

Je voudrais d'ailleurs pour clarifier mes intentions inventorier les outils de l'I.C.E.M. :

- a) Les outils
- b) Les techniques pédagogiques
- c) Les invariants et les techniques de vie
- d) Les apports extérieurs (tout ce qui peut nous servir, nous, à aller plus loin)
- e) La construction théorique.

Ce sont les outils d et e qui me concernent ici. Pour deux raisons. La première raison, c'est reconnaître l'intérêt d'utiliser les recherches de mouvements amis, et de chercheurs, de théoriciens ; mais **en même temps d'en marquer les limites.**

La deuxième raison, c'est insister sur l'originalité de notre construction théorique et montrer que nous avons tout intérêt (pour notre pratique) à la connaître, la comprendre, l'approfondir.

La difficulté, c'est que la construction théorique lancée par Freinet est vivante. Et on ne peut prétendre l'appréhender par une simple approche de l'esprit. **Elle nécessite une mise en application et elle en appelle aux sens.** Par paresse, nombreux sont ceux qui la réduisent à une peau de chagrin, alors que nous pouvons puiser infiniment dans les paraboles de Freinet ce qui changera notre vie, et notre honnêteté. La relecture de Freinet doit être un débat profond et lucide. Nous ne pouvons nous contenter de collecter scolairement des « avis, opinions et sentences mêlées » sur Freinet. Pour cette raison, je pense que la pire des choses serait de « mettre au net » l'œuvre écrite de Freinet ! Mieux vaut en débattre sans y toucher, car elle n'a pas fini de nous étonner.

En débattre, ça veut dire pour moi aller sur le terrain de certaines notions intellectuelles. Ceux qui refusent cela, ne peuvent prétendre manier les expressions que l'on tire avec ostentation du contexte de la construction théorique de Freinet. C'est une facilité réactionnaire que de se réfugier derrière « un manque de culture », ou un a priori de la supériorité de la pratique sur la théorie... Pauvres de nous, nous ne sommes que de pauvres instituteurs sans culture, parlez-nous de choses concrètes. C'est une pire facilité réactionnaire que de se réfugier derrière les grands coups de canon de la citation freudo-marxiste pour éviter de comprendre Freinet (et les autres).

En tous cas, soyons nous-mêmes prudents avec le vocabulaire et les idées, comme le fut le vieux Kant, car on a vite fait de taxer Freinet.

C'est peut-être une manie socialiste, la sur-taxe ?

Freinet, la morale ?

« Tout se passe comme si l'individu — et d'ailleurs tout être vivant — était chargé d'un potentiel de vie, dont nous ne pouvons encore définir ni l'origine, ni la nature, ni le but, qui tend non seulement à se conserver et à se recharger, mais à croître, à acquérir un maximum de puissance, à s'épanouir et à se transmettre à d'autres êtres qui en seront le prolongement et la continuation » (C.F. in Essai de psychologie sensible. T1)

La vie est

On présente parfois cette loi (la première de « Essai de psychologie sensible ») comme relevant d'une pensée morale : on en réfère à l'aspect mystique de cette déclaration qui fait de « la vie » le principe de tout, et on croit déceler une sorte de téléologie morale. Il me semble important de discuter cela. Car « la vie est », n'est-ce pas le sens même de notre pédagogie ?

Lorsque je lis la première loi, une chose me vient d'abord à l'esprit : comment Freinet qui avait quand même lu quelques pages du marxisme a-t-il eu le culot d'écrire une chose pareille en plein 20^e siècle : « la vie est » ? Alors je me dis : ou bien c'est de la provocation, ou bien il était vraiment arriéré intellectuellement... Puis, je me creuse un peu et je pense : si Freinet avait eu une intuition (et plus que ça) fantastique ? Alors, je ne situe pas le raisonnement de Freinet dans la morale. La morale, c'est une construction énonciatrice selon la raison, sous-tendue par la volonté d'isoler un certain nombre de valeurs décrétées et selon lesquelles nous devons mener notre existence. La morale concerne les conduites admises par le bien institué socialement, elle concerne aussi « l'arbitraire des sens ». Elle se gargarise de formules convenues et dualistes. Or Freinet adopte une démarche sensiblement différente. On pourrait le rapprocher, par un irrespect de l'histoire, de la **démarche théorique** de Descartes dans ce qu'elle contient de plus révolutionnaire : une intuition de la dialectique. Si je m'en tiens strictement au texte, je lis (p.16) : « ...ce fait(...) : la vie est ». J'ose supposer que Freinet fut lecteur de Lénine lorsque ce dernier écrivit « les faits sont têtus ». Freinet fait table rase de toute considération pour s'en tenir à ce fait observable, incontestable puisque régissant tout l'ordre de la pratique et du sensible. C'est l'unique certitude au départ de la démarche, l'unique réalité. C'est aussi le germe de toutes les évolutions dialectiques. Je comprends dès lors la suite de son travail de façon limpide : **la vie est, il est donc naturel d'après ce fait qu'elle lutte pour sa croissance.** C'est une réalité de base. Partant, la vie (ou élan vital, potentiel de vie, etc.) va chercher ce qui peut contribuer à son développement, ou du moins au sentiment de son existence-développement. Cette vérité organique ne sous-entend rien de la façon dont « la vie » s'y prendra pour réaliser sa volonté de puissance. Elle est de l'ordre du fait. On pourra observer cent façons pour la vie de s'y prendre pour chercher son équilibre, dans le positif ou le négatif, la création ou l'auto-destruction... Elle pourra s'équilibrer parfois dans un terme négatif et morbide en répétant



ses situations d'échec, en dramatisant l'échec... Tout cela, Freinet le dit, sans qu'il soit besoin de consulter les bréviaires de psychanalyse. Tout ce qu'on pourra confusément raconter sur le spiritualisme, le mysticisme, le ruralisme, de Freinet ne sont que des séismes d'une pensée qui préfère le raccourci idéologique aux minutieuses lectures.

Non, Freinet le matérialisme universel !

Il est évident que ça n'est pas dans le cadre de cette rubrique que l'on pourra opérer de larges démonstrations, d'où mon choix plus polémique pour mettre à jour, avec une certaine brusquerie, quelques axes de recherche essentiels pour la survie de la pensée de Freinet. Et (je le redis) la survie de sa pensée pour que notre pratique puisse continuer d'aller spécifiquement en avant. Je ne sais, dans le fonctionnement de notre mouvement (ses structures), ce qui pourrait aider à un recentrage. En tout cas, je propose par Relire Freinet de se redonner non pas une cohérence mais une puissance théorique. L'éparpillement de nos travaux a partiellement pour cause l'abandon de la théorie fondamentale de Freinet. Cette théorie dont nous avons vu en survol, précédemment, quelques aspects, on pourrait en style journalistique la qualifier de matérialisme universel.

Qu'est-ce que ça veut dire pour un éducateur empêtré dans ses contradictions, à 10 h 50 du matin, « la vie est » ? Qu'est-ce que ça veut dire pour un enfant qui est en échec scolaire et subit la spasmophilie du fonctionnariat pédagogique à longueur de jour « la vie est » ? Ça veut dire pour moi la clef des problèmes. Et je trouve plus de ressources dans « la vie est » que dans les volumineux traités de psycho-pédagogie. C'est aussi ça la spécificité. La

fondamentale dynamique de la vie pousse les êtres à chercher leur croissance envers et contre tout. C'est cette dynamique que nous devons guetter partout pour que la croissance soit un véritable épanouissement vers plus de puissance d'expression et de création. L'analyse sociale n'a pas été le fort de Freinet. Il a porté ses réflexions à élaborer une théorie générale d'après l'observation des « leitmotivs » de la vie, une théorie générale de la nature de toute chose, et il s'est efforcé d'en décrire le fonctionnement. Pour reprendre, il a conçu, dans le style pragmatique, un matérialisme d'envergure cosmique car il ne s'est pas limité aux faits humains, au contraire il montra comment en l'homme une part de lui-même **fonctionne selon des lois naturelles universelles**. Ce qui donc doit nous importer, c'est d'aller dans le sens de ces lois en comprenant leurs implications dans les comportements, en s'intégrant dans la dialectique du travail de la vie. Matérialisme, car Freinet ne cite que ce qui est indubitable et s'impose sans réserves, matérialisme dans la démarche même, patiente, de la recherche des lois fondamentales. Matérialisme dans l'effort intellectuel pour saisir et expliciter les faits, et universalité de ce matérialisme car il dépasse les limites de l'histoire et du temps, il englobe les réalités socio-économiques et psychiques pour tracer le mouvement immense de la vie comme principe moteur.

Il me semble qu'il y a plus à tirer de tout ça que de squelettiques slogans pédagogiques. Il y a à développer la culture d'un mouvement, à participer à la production théorique dans les enjeux de classe. Et c'est à nous à le faire, pas aux docteurs de l'université, et nous devons le faire, pour survivre. Ceux qui excluent de leurs préoccupations le débat théorique agissent en consommateurs. Je pense la solidarité coopérative des praticiens-chercheurs indispensable pour assurer un avenir puissant, à la mesure de l'œuvre de Freinet, à l'institut. Cette solidarité doit travailler avec intransigeance au développement de notre théorie de l'éducation selon la vie.

Henri GO

« L'ÉDUCATION N'EST PAS UNE FORMULE D'ÉCOLE... » : pourquoi je pense qu'il faut relire Freinet (texte ayant le culot de se croire libre)



L'école crée des formules. Je devrais écrire l'École. Et aussi Formules. Car l'École a une fonction essentielle dans les cultures occidentales modernes : créer des Formules qui tiennent lieu de réalité. Appuyée par l'ensemble de l'idéologie sociale qui est comme un bain d'infusion, l'École inculque les lois générales de tout ce qui est prétendu exister. Comme le montre Jacques Rey dans *L'Éducateur* n° 6, p. 20, de janvier 83 (mais ça a dû passer inaperçu dans les consciences), l'État sollicite l'École pour obliger l'esprit des enfants, hommes de demain. Car ils n'ont pas de statut présent, les enfants. Ils n'existent qu'en vue de leur future existence, ils sont en formation. L'École, donc, crée des Formules : cela veut dire que dans une espèce de laboratoire, on parque les enfants et on leur fait ingurgiter des règles : de morale, de conjugaison, de mathématique, de comportement, etc. Ainsi, l'École, en place de vie, fournit des Formules. Elle donne une version de la réalité, ou plutôt, elle crée une vision cohérente de la réalité que les enfants sont forcés de faire leur. Les petits détails de variation dans les méthodes pédagogiques ne changent rien à l'histoire. Que l'on se serve du Sablier, ou de Foucambert, le fait est là : l'École crée des Formules dans tous les domaines ; et les réfractaires, les mauvais élèves, les cas sociaux, les pré-délinquants, les rêveurs, tous sont prévus dans le système, on leur trouve une place, une raison : on les met à leur place. Dans nos pays évolués, c'est la trop belle formule (pour être vraie) de Hegel qui renvoie l'image de tout : « tout le réel est rationnel » ! Et l'on assiste à une évolution animée par la folie de tout classer, de trouver une raison à toute chose, de plaquer des raisonnements sur ce que l'on croit être la réalité, de mettre la vie en formules, de tout formuler. Le sens de la vie elle-même est fourni à l'École comme on délivre un mode d'emploi pour comprendre le fonctionnement de la machine. La MACHINE. Elle est une entité que croient maîtriser les

hommes parce qu'ils en donnent une image décortiquée dans la raison et que la raison elle-même élabore cette machine, la complique. En fait, l'École donne des Formules pour vivre selon la machine. J'emploie ce mot dans le même sens que « machin », car en fait ça ne représente rien sauf que ça accepte quelques connotations parce que c'est au féminin. La vie devient une formule, un discours, du délayage aux belles allures de la logique. Mais sous la logique ? Rien.

On le sent. Alors on fait quelques pas, dans un espace confus, de plus en plus brouillon et douteux, où s'entredéchirent plusieurs plans. Un espace opaque et terne, qui nous est mesuré. Pourtant nous avons fait quelques pas. Mais on manque de clarté. On s'arrête. Juste allait se dessiner un sentier. Un sentier qui taillerait dans l'absence de limites, qui rétablirait l'unité du plan. On ne l'a pas atteint. Ayant été poussé vers lui, mais retenu, il ne reste qu'à IMAGINER. Or, imaginer, c'est donner prise à un système qui nous lie. C'est habiliter la confusion en lui proposant un support : c'est marcher sur place. L'imagination est comme un orphelin. Elle crée des mots-machine (comme « machine à soigner » pour classe-coopérative), des rouages divergents mais aliénés, des linges sans corps suspendus aux quatre vents. Quelque chose aurait pu se développer mais pleure sur son échec. On imagine le sentier, on ne le voit pas, on énonce des formules opposées, en miroir. On vit dans la symétrie, on sombre dans les RITES. Il ne nous reste plus qu'à rêver les mots. Rien ne nous a conduit à travers eux, le rôle de passeur ne leur ayant pas été conféré. On nage dans le marais des évidences inventées. Alors on piétine dans un décor alarmant jusqu'à s'épuiser, se vider de tout, jusqu'à être épongé par les rites. Eux seuls demeurent, suprême illusion. Ils sont un filtre infranchissable. Les mots n'ont donné accès à rien : nous continuons mais dans le souvenir de ce qui est resté absent. Une image, alors, élaborée par l'imagination déroutée. Car l'imagination est la sœur de siam de la raison. Elle ne s'oppose pas à elle : elle en est la formule symétrique. L'image devient la règle en dehors de quoi n'existe rien. Règle totale dont les aspects ne sont que sous-ensembles. Tout relève encore de l'immense confusion qui a créé le rite pour se survivre. On croit que parce que l'on pense on vit. Dans la confusion, l'image crée une sorte d'ORDRE.

C'est cela, qui est fondamentalement clos. Ce qui est Formule est fermé sur soi. Ce qui relève d'École, relève de circuit fermé. Ce qu'on nomme Formule d'École, c'est la scolastique du raisonnement. Freinet n'a jamais raisonné à propos d'éducation. S'il fut marxiste (ce dont je doute profondément car le marxisme donne une image rationnelle de tout ce qui « est »), cela dut se borner à l'analyse dans le cadre de l'économie politique de la situation socio-économique du pays. C'est-à-dire, un domaine de réalité très limité, un fragment. Je préfère lire Freinet dans ce qu'il tente de montrer de la vie. Car là est la particularité de son action, de son propos.

Le socialisme, l'analyse de l'école capitaliste, ça n'est pas ce qui caractérise l'œuvre de Freinet. Il y a donc autre chose. Quoi ?

Le sentier.

Le sentier que l'on n'a pas voulu atteindre pour débiter. Car tout débute sur le sentier. Avant, c'est le domaine de l'image. Freinet, d'ailleurs renverse Platon... Ce que Platon nommait EIKASIA, l'illusion des sens, Freinet en fait l'amorce d'une méthode. Ce que Platon nommait NOESIS, la sagesse de l'esprit, Freinet l'appelle scolastique de la raison... Anti-Platon, plutôt non-philosophe. Je prends peut-être des libertés avec la décence d'esprit lorsque je dis qu'on se fait une image du travail de Freinet ?

Paul Le Bohec a dit qu'il ne faut pas lire Freinet tant qu'on ne s'est pas mis en marche. Je préciserai, selon la métaphore que j'utilise ici, qu'on ne peut que se faire une image de Freinet tant qu'on n'a pas commencé à marcher sur le sentier. Certainement que pour beaucoup, c'est plus facile, dans le choix fondamental devant la vie, d'enfermer Freinet dans une image. Mais quel est ce sentier ? C'est un sentier qui ne mène nulle part. C'est un sentier qui sert à sentir la vie (« la vie se sent » C.F.). La vie est au-delà, lorsqu'on a franchi la raison-imagination, de l'espace des formules et de la scolastique. Cet espace est pervers, il s'insinue partout : c'est le DISCOURS. Freinet à chaque page met en garde contre les pièges du discours. Beaucoup font du discours sur les techniques Freinet : ça ne veut pas dire sentir la vie, au contraire. Les techniques Freinet, ses outils pour « manipuler » — l'inconscient ? La conscience ? La personnalité ? Tout ça, c'est du délayage. Où est la vie, jusque dans quel recoin institutionnel va-t-on la traquer, la repousser ? Comme on

remet à des lendemains qui déchantent ce que l'on doit faire le jour même. Le terrorisme intellectuel n'est qu'une catharsis pour ceux qui ont peur de la vie ! On parle, à côté du sujet, parce qu'on n'a pas eu l'audace de l'affronter. C'est un sujet effrayant : « être à l'écoute de la vie » — on se sent démuné, sans armes discursives. On se bouche les oreilles alors, et on dit que c'est une vertu. On élimine le doute, on se crée un destin dans une systématique de la pédagogie...

Mais ce faisant, on ne peut réaliser d'acte d'éducation. On est tout juste un agent (plus ou moins fidèle) de la machine. On endosse les charges qui pèsent sur la fonction d'enseignant : faire passer les règles. Avec les techniques Freinet, ça se passe de façon moins brutale. Mais a-t-on pour autant fait acte d'éducation ? Qu'est-ce que l'éducation !

Freinet en fait le sens même de la vie. Tendre vers une forme d'harmonie, d'équilibre profond. Dépasser les cadres de la raison, des convenances de la logique. Descendre très bas, jusqu'à « la source de la vie ». C'est une autre affaire. Comprendre ce que veut la vie, plutôt qu'imaginer une RATIO à notre existence sociale. Mais comprendre, cela implique de sauter des barrières hautes pour notre sens des évidences faciles. Tout devient incroyable lorsque l'on descend jusqu'à la source de la vie. Déconcertant. Il faut vouloir s'y jeter. Freinet nous donne une méthode pour le faire avec justesse, et sans prendre de risques inconsidérés : la méthode naturelle, au-delà de tout. Avoir le courage pour la pratiquer, c'est peu. Mais avoir la volonté d'apprendre ce que l'on peut apprendre d'elle, c'est beaucoup. Ne craignons pas de bousculer les sordides prétentions qui masquent notre ignorance... L'éducation est bien autre chose que formule d'école.

Ce texte, non didactique, n'engage, c'est clair, que son auteur (préssumé)...
Henri GO





LE DÉSIR D'ENSEIGNER

Marie-Claude BAIETTO - E.S.F. 93 F.

« Pourquoi devient-on, reste-t-on enseignant ? Au-delà des raisons avancées qui se situent sur les plans économique, social, moral, qu'est-ce qui suscite profondément ce désir d'enseigner ? Faisant l'hypothèse que la mise en œuvre d'une expérience pédagogique mobilise les désirs de ceux qui la tentent, M.C. Baietto à partir de sa connaissance de l'enseignement et de la psychanalyse, s'est mise à l'écoute d'enseignants novateurs qui pratiquent différentes formes de pédagogie non-directive. L'analyse de leurs discours, référée à la théorie psychanalytique éclaire d'une manière nouvelle les processus inconscients en jeu ».

A vrai dire, cette étude ne nous concerne pas directement : les « mômes » (comme ils disent !) ont 11-18 ans et les enseignants en question sont, bien sûr, des professeurs qui, dans l'incapacité d'agir sur le milieu scolaire par l'introduction de techniques et d'institutions autres, se sont lancés, souvent « à corps perdu », dans l'aventure « révolutionnaire » de la non-directivité : seule, parmi tant de variables déterminantes, l'attitude du professeur change. Les résultats étaient prévisibles...

Le temps des professions de foi est passé ; les pédagogies idylliques des années 60 ont été mises à l'épreuve. Il s'agit à présent de constats et d'analyse. Il suffit de laisser (et de faire ?) parler — non-directement — pour apprécier l'étendue du désastre : adolescents déboussolés, incapables d'investissement libidinaux ayant perdu parfois jusqu'au désir de vivre ; adultes paumés, réagissant sauvagement ou sombrant dans la déprime. Sous-jacents, niés, refoulés au lieu d'être métabolisés, des pulsions, des fantasmes peu réjouissants. Le « malaise enseignant », dit-on pudiquement...

Il y a belle lurette que les instituteurs Freinet, sans trop le savoir, sans être en mesure d'explicitier ce qui se passe, changent le contexte. Ils peuvent se dispenser d'« attitudes » acrobatiques et, simplement, être comme ils sont : ils articulent correctement une liberté totale de l'imaginaire (expressions libres) avec la réalité de la classe : nécessité d'une organisation précise et d'une discipline de travail stricte. On n'imprime pas un rêve n'importe comment. Il y a belle lurette que donnant la parole à ceux qui ne l'ont pas, ils favorisent l'accession au symbolique.

Pour des instituteurs utilisant correctement les possibilités des techniques Freinet et de la vie coopérative, la non-directivité représente, sur le plan théorique, un recul extraordinaire : il suffirait de ne rien faire, de laisser « s'épanouir » les élèves d'école-caserne pour que tout s'arrange ? J'avoue que pour moi, la non-directivité a toujours fait problème (je ne parle pas ici des techniques de manipulation des groupes fort efficaces et parfois bien utiles) : je m'expliquais mal comment des gens par ailleurs intelligents et courageux pouvaient se laisser séduire par des « théories » aussi simplistes. Submersion de l'intelligence et du sens critique par des affects archaïques fusionnels et confusionnels ? Fascination des Grands Maîtres ? Distant, implacable, partielle mais impartiale, l'analyse de M.C. Baietto apporte une réponse. Freud et Lacan, un sacré détergent !... La discussion, ici, devient difficile car le texte de base — les entretiens avec douze enseignants — est serré au plus près. On y voit s'instaurer

la pagaille, éliminer les « perturbateurs », utiliser les jeunes pour résoudre des problèmes personnels, « faire la révolution » par « mômes » interposés, se dissoudre des êtres vivants dans des entités abstraites : l'Enfant, le Groupe... On y voit aussi à l'œuvre quelques farfouilleurs d'inconscient, quelques confesseurs d'occasion qui se croient « thérapeutes », etc.

Alors pourquoi signaler ce livre dans *L'Éducateur* si nous ne sommes pas directement concernés ? Il me paraît un antidote nécessaire : tous, nous avons été plus ou moins intoxiqués par Bacillus Non-Directivus Rogeri — Autant savoir de quoi il est question — Mais aussi, en cette période de « formation », *Le désir d'enseigner* peut-être utile à l'instituteur/trice exposé(e) désormais aux discours universitaires : Autant savoir de quoi on entend causer.

Précisons que ce livre, issu d'une thèse de 3^e cycle, n'est pas obligatoirement de lecture facile mais qu'un effort est fait pour le rendre accessible : une occasion pour se familiariser avec des concepts psychanalytiques que nous utilisons chaque jour sans le savoir.

Fernand OURY

ESPRIT 11-12 (nov.-déc. 1982) : Enseigner quand même

320 pages - 58 F

Pour des raisons d'hygiène mentale personnelle j'évite d'ordinaire le ramage des pédagogues d'eau douce et plus encore le festival idéologique.

Les banalités m'ennuient : le monde a changé, les enfants ont, paraît-il, d'autres « besoins », le mythe de l'école libératrice égalitaire accentue les inégalités, etc. Confrontés aux réalités, nous avons sur ces questions un peu plus que des idées.

Mais surtout le discours pédagogique m'irrite car j'en connais la conclusion : primaires ignorants, nous devons faire un effort et nous former c'est-à-dire devenir aptes à comprendre et appliquer des pédagogies pseudo-scientifiques, élaborées en haut lieu par des chercheurs socio-psychophiles.

Outre la mise à distance, quelques règles simples permettent aux praticiens de survivre et de communiquer : « Ne rien dire que nous n'ayons fait », « laisser les « il faut » aux importants, les « il faudrait » aux impuissants et la pédagogie intentionnelle à ceux que ça amuse ». (Notre dernier article de pédagogie intentionnelle date de 1962). Éviter aussi les colloques pathogènes qui creusent l'écart entre ce que nous devrions faire et ce que nous pouvons faire. Du colloque d'Amiens « Apprendre à être », où je m'étais invité en mars 1968, je n'avais guère retenu que l'intervention éclair de M. Philibert : « Par ordre d'importance décroissante, les fonctions de l'Éducation Nationale : 1. Gardiennage. 2. Sélection. 3. Estampillage. 4. Socialisation. 5. Instruction. 6. Éducation ».

Depuis, rien. Rien d'autre que l'étude obstinée de ce qui se passe dans une classe Freinet primaire. Rien d'autre que la mise au point coopérative d'une formation de maîtres à la classe coopérative : rien qui permette de briller dans un salon.

Après mai 81, mon ignorance en pédagogie officielle devenait plus gênante. L'école allait changer, on allait faire appel aux praticiens novateurs. Quoi de neuf ? Où en sommes-nous ? Comment les intentions généreuses vont-elles se traduire dans les faits grâce à des institutions nouvelles ? Que de pages à ce propos ! Il aurait fallu lire, lire...

Paraît fort à propos ce numéro d'*Esprit* : « Enseigner quand même » : un panorama qui aide à faire le point.

Contaminé comme tant d'autres par les déchets séduisants de la pédagogie made in U.S.A. des années 50 (enfants abandonnés au Groupe, incompétences érigées en vertus, négation de tout savoir théorique) je tombe d'abord sur « Un avertissement » d'Hannah ARENDT. Tiens, ça me cause ! Voyons la présentation de G. COQ et P. THIBAUD. Et là, je m'étonne : Oury, l'éternel rôleur allergique aux « penseurs », n'a rien à dire. Il lit : La fin des grandes interprétations.

1. L'école porteuse des Lumières est libératrice (postulat julférien).
2. Oui : à condition de démocratiser l'enseignement (cf. Langevin Wallon).
3. Non : l'école capitaliste reproduit la société. On ne peut rien (y) faire (cf. Baudelot etc.).
4. Puis, après les utopies, la société sans école et l'égalité des chances, l'idée à la mode : la lutte contre l'échec scolaire.

Fin des illusions. Désillusion. Ne pleurons pas : on va peut-être y voir plus clair.

« L'école du peuple est à construire », écrivions-nous. Vingt ans plus tard, je lis : « ne pouvant être remplacée, cette institution (l'école pas la bureaucratie !) doit être renforcée... La renforcer, c'est peut-être d'abord ne pas trop lui demander ». La bureaucratie, (institution ayant perdu ses objectifs) rêve de maîtriser tout ce qu'elle touche. Pour garder ses enfants, elle fait le projet de se modeler sur les désirs de ses assujettis. D'où ce maternalisme bureaucratique entre l'autoritarisme perfectionniste et la démagogie.

Voilà qui n'eût point déparé notre chronique de l'école caserne ! Bref, je suis enthousiasmé. Je lis la suite, un peu méfiant : ne pas me laisser prendre au piège des mots. La suite, c'est trente auteurs dont certains en position de pouvoir. Alors qu'on entend un peu n'importe quoi sur les projets gouvernementaux, je vais cette fois être renseigné. Pour l'être vraiment, il faudrait lire les rapports de B. Schwartz, L. Schwartz, De Peretti, des commissions Legrand, Prost et même le rapport Soubré (non édité, pourquoi ?). Je lis donc. Mais, incorrigible instituteur, je pense à d'autres que ça pourrait intéresser : écrire, signaler ? Pas question de résumé, ni d'analyse objective. Je ne peux que dire : « Lisez : ça vaut le coup » même si l'image que je donne est partielle, partielle, « fausse ».

Je peux toujours indiquer les titres de chapitres :

- Après les grandes polémiques.
- L'école de la gauche.
- Des usagers rétifs.
- Un point de crise : le collègue.

— Des enseignants en quête d'eux-mêmes (et des instituteurs mal à l'aise).

— Éduquer...

De quoi est-il question ? De faits nouveaux (ou nouvellement reconnus) :

1. L'école a un nouveau public, jeunes et familles : moins de soumission, demandes utilitaires.

2. Les essais de démocratisation ont créé un état de crise dans les collèges. Peut-être les jeunes, égaux en droit, ne sont-ils pas identiques ?

3. Après l'effervescence utopiste, l'heure des vérités un peu grosses : l'école est indispensable, il faut quand même enseigner.

4. Important et nouveau : l'appel des gouvernants à l'initiative des gens au contact. Sans eux pas de changement possible.

Chemin faisant, je retrouve mon ironie :

• Comme ils parlent bien les philosophes, tellement mieux que nous ! De Socrate, de Platon, de gens « que je connais même pas le nom ». Et ils découvrent ! Ils découvrent que l'Enfant n'est pas une chose mais un Être, que le maître ne doit pas parler tout seul puisque la relation pédagogique est intersubjective, etc. Bravo ! Encore un effort, ils découvriront la nocivité de la relation duelle, la nécessité de médiations et... les techniques Freinet.

• Je cherche un peu l'École-caserne. Il n'en est pas question. Chacun sait qu'elle n'existe plus et que, d'ailleurs, elle n'a jamais existé... ailleurs que dans la réalité. « Conspiration du silence autour de l'école caserne » (cf. *Le Monde*, 13 septembre 1966).

• Pauvre collègue ! Pauvres professeurs qui reçoivent à présent le tout venant et les « déchets » ; comme des primaires ! Quelle déchéance ! Il est en crise, le collègue ; on ne parle que de lui et le mot enseignant sera bientôt réservé aux seuls professeurs. Après sept ans de travail avec les « Pratiques », j'ai tendance à rigoler. Je savais déjà que dans ce milieu « de gauche », démocratique et antihiérarchique, la paye P semblait inversement proportionnelle au temps de travail T : un P.E.G.C. « récent » doit 21 heures par semaine ; un certifié, 18 heures ; un agrégé, 15 heures. $P \times T = \text{constante}$ (loi de Mariolles ?). Je savais qu'en compensation les moins payés avaient droit aux classes les plus dures. Démocratiser ce monde ubuesque ? J'apprends que le véritable problème est ailleurs, dramatique : les vrais professeurs doivent-ils être mono ou bi-valents ? Pauvre collègue !

• Revenons au primaire. Naturellement, ici comme ailleurs, les instituteurs ne parlent pas directement et on rapporte leur propos : ils parlent de quoi ? De leur classe ? Non, ils parlent de leurs professeurs recycleurs.

Ils sont nombreux ceux qui « souhaiteraient voir le personnel d'encadrement faire la preuve de sa compétence. Pourquoi ne pas juger à leur pratique les donneurs de conseils ?... Cette absence de formation primaire des professeurs d'école normale frappe de caducité les meilleures intentions insufflées d'en haut ».

On parle donc de formation. Peut-être, à la place des journées pédagogiques va-t-on s'orienter vers « des modules solidement construits, pris en mains, de trois ou quatre jours ». Qui organise des stages Freinet de huit jours depuis vingt ans ne peut que se réjouir de cette innovation même s'il existe un noyau concepteur (en haut ?) et des noyaux répercutés (en bas ?). Une formation d'instituteurs par d'autres instituteurs serait un non-sens (1). Tout doit partir d'en bas mais...

• Et que pense-t-on en haut lieu de la formation pédagogique ? Pour le milieu des formateurs es-qualité (Inspection générale-Université) « il suffit de maîtriser une discipline (cf. C.A.P.E.S.-Agrégation) pour pouvoir l'enseigner en tout lieu et à tout public ». De quoi laisser songeur tout instituteur confronté aux « cas difficiles »... Comme c'est simple et nous avons bien tort de croire que pour

« faire une classe » nous avons besoin de l'apport de Lewin et de Freud ! Ceci dit, il est bien agréable d'apprendre que 25 à 30 % des crédits de formation continue ne sont pas utilisés.

• Des fonctions de l'Éducation Nationale... « Les enseignants avaient autrefois... à enseigner. Depuis les C.E.S., on leur demande en outre de sélectionner, d'orienter ». « Sans doute paraît-il plus urgent d'assurer la garde des adolescents que de les aider à se développer ». Gardiennage. Sélection... Tiens ! On retrouve Philibert. Je rajeunis de 15 ans.

On pourrait continuer à ironiser. Ce n'est pas le lieu. Chacun n'est-il pas à même de réagir à sa façon devant l'énormité de la tâche à accomplir ? Changer l'école, autrement qu'en rêve... Bon courage !

C'est ce que nous faisons à bas bruit quotidiennement et depuis longtemps. Souhaitons que ceux qui s'intéressent au changement des institutions lisent *Esprit*.

Sans se laisser prendre aux belles phrases (au « verbiage », disait Freinet). S'ils veulent bien laisser un moment leur modestie institutionnalisée, ils réaliseront très vite que certaines classes Freinet ont depuis longtemps résolu les problèmes qui, depuis que « ces enfants-là » sont entrés dans les C.E.S. (1967), agitent nos modernes pédagogues.

Notre travail, explicité, analysé pourrait-il servir à d'autres ? Question à ne pas poser : restons « modestes ».

A un pédagogue de haut vol qui l'importunait le Dr. Jean Oury répondit un jour : « Je ne parle pédagogie qu'avec des spécialistes : les instituteurs. Au revoir, Monsieur ».

Fernand OURY

(1) Le module « Genèse de la coopérative » vous propose comme chaque année un stage d'une semaine en juillet. Écrire J.C. COLSON, 5 chemin de Saint-Donat - 13100 Aix-en-Provence.

LA POÉSIE AU CONTEMPORAIN

• *Infimes débris*

d'Yves GASC, Ed. St-Germain-des-Près.

Il n'y a pas que les magnétoscopes qui nous viennent du Japon ; les Haïkus également, fort à la mode ces temps-ci. Jugez-en : il y en a 60 dans ce recueil :

« *Frappez à la porte du miroir
Personne n'ouvrira
Qu'une image* ».

• *Reflets*

de Maïa TOUZELET, auteur-éditeur, 118 rue Laferrière - 94000 Créteil.

Ce sont des reflets d'agonies, le plus souvent :

« (...) dans un dernier sursaut
ils ramassent leur force
pour mourir
plus vite »

Mais il y a des élans et des plaisirs de mots qui valent largement la peine de se procurer ce tout petit livret artisanal :

« *Tomber sans son auberge
un soir de chat mouillé
boire le vin qui brûle
et croquer des pétales (...)* ».

« *Je sens bouger mes pas
sur le souffle des morts
leurs yeux remuent la terre (...)* ».

« *J'y vois si bien la nuit
dans les gouttières
et sur les toits
je joue
frappée de lune
courant mes fantaisies
du rire aux pattes
et des fossettes au cul
paienne
je fais le lynx (...)* ».

De quoi donner envie de jouer à chat perché non ?

• *Poésie I n° 87, 88, 89, 90*

110 rue du Cherche-midi, 75006 Paris, 35 F.

« *Y un árbol me estrechó entre sus brazos puros
Te sigo, dije, resolute loco luchador de alturas
Y penetré en la senda clarísima de su música
Brillante con el pez gordo del deseo* ».

C'est le début d'un poème de Cesareo Martinez, extrait de ce gros recueil consacré à la poésie latino-américaine d'aujourd'hui. En français, cela donne :

« *Et un arbre m'étreignit entre ses bras purs
Je te suis, lui dis-je, fou et résolu, combattant
des hauteurs*

Et je pénétrai dans le très clair sentier de sa musique

Brillant comme le gros poisson du plaisir ».

Excellente initiative de publier, dans les deux langues, neuf poètes péruviens contemporains.

• *Traces n° 67*

Michel-François LAVAU - 44330 Le Pallet

Ce numéro est consacré aux poètes du pays nantais. On y trouve un texte inédit d'Hélène Cadou, parmi des tas d'autres poètes tôt abreuvés de Gros Plant.

Christian POSLANIEC

CHRONIQUE DE MON VILLAGE

Jeux de la mort et du hasard

Un vacarme, un « ramdam » dans l'édition. C'est bien sûr la curiosité qui m'a attiré vers le dernier HÉLIAS. Son « Herbe d'Or » m'a tout de suite séduit. Je l'ai dégusté à petites gorgées comme un punch bien tassé. Et le range pour d'autres soifs. Mais j'ai quelques scrupules à en rendre compte après tout le battage orchestré par les médias autour de « notre » conteur bigouden. Comment garder sa fraîcheur de jugement sans crainte d'émettre des naïvetés ou des platitudes quand une armée de pontes, bien sympathiques d'ailleurs, vous soufflent plus ou moins doctement, les mille et une manières et raisons d'apprécier comme il faut un tel chef d'œuvre. Il a fallu une petite semaine à Chancel, une matinée à France Culture et à R.T.L., un midi à Panorama et à Antenne 2, et enfin une après-midi à « un livre, des voix » et j'en oublie. Je parie que si vous cherchez bien, vos journaux vous ont offert des entretiens, tous très croustillants, des résumés parfaits. Pendant un temps j'ai cru qu'il n'y avait que pour lui, Hélias. Il n'en est rien puisqu'il n'a reçu aucun prix. Il est vrai que son éditeur n'est pas Grasset qui cumule tous, ou presque, les honneurs cette année. La maison dispose d'une armée de spécialistes versés dans la stratégie pour découvrir les meilleurs ou promouvoir ses poulains. J'allais écrire heureusement. Le livre résiste à

cet assaut. Si l'auteur méritait la récompense en numéraire, tant pis ! Rien n'empêchera que ce soit un événement littéraire. Le succès de l'ouvrage égalera celui du *Cheval d'orgueil*, la meilleure vente de chez Plon. Aussi n'est-ce pas par hasard que Presses Pocket, dans le vent, s'empresse d'inaugurer la collection Terre Humaine en poche avec le *Cheval d'orgueil* (28 F) et le *Dernier roi de Thulé* de Malaurie : excellente initiative !

L'Herbe d'or

Les Goazcoz savaient... « que l'immense océan recélait en son sein toutes les Iles Fortunées imaginables dont la réalité dépendait du passage entre terre et mer et ciel. Ce passage, il fallait le trouver. Faute de rencontrer la bonne porte et de saisir le bon moment, il était inutile de parcourir des milliers de miles... On ne passerait pas au-delà des apparences ».

Les arcanes du destin :

« L'Herbe d'or », c'est le nom d'une barque de pêche, un château de toile. Drôle d'idée d'imposer un tel nom à un voilier. Il faut en effet éviter de le prononcer ; de mauvaise augure, il pourrait tenter le diable, outrager le sort. C'est la désignation d'un goémon rare, des filaments blancs qui servent de talisman, de passe-port pour l'autre monde, pour le meilleur ou pour le pire, sait-on jamais. Dans ce livre, P.J. Hélias essaie d'éclairer quelques arcanes d'un destin capricieux et sans merci. Le livre est une longue méditation sur le sens de cette vie, sur la mort et sur l'autre vie. A plusieurs voix. Chaque personnage nourrit des songes, développe ses fantasmes, ses croyances qui sont loin d'être identiques. Ils se recourent, ils se chevauchent. Ils évoluent autour d'un noyau central : le fameux mysticisme breton, explicable par une nature terrible et sinistre. Terre chiche imbibée d'eau. Ciel imprégné de brouillard. Mer pleine de rage, atroce. Homme modelé à cette école rude et impitoyable, atroce, aussi et déroutant. Quoi d'étonnant que le Breton, tourmenté comme un chêne nouveau, présente une âme farouche comme celle d'un Masaïs, un cœur d'or et de granite et soit si penché sur le mystère, sur « la bouche d'ombre ». Depuis plus de quarante ans que Hélias s'est fait l'historiographe de son passé, le gardien de sa mémoire, le collecteur de ses légendes, il est tout naturel qu'il en brosse une image si fidèle. Mais curieusement, l'étude est si profonde qu'il est aisé de retrouver les grands mythes de l'humanité : Odyssée, Gilgamesh, Orphée, Tristan sur la mer d'Irlande... Le livre demeure dans de sages limites et ne se risque pas dans des voyages initiatiques ; seulement, par le récit de Yann Quéré, il consent à faire une petite place au surnaturel, au second degré en quelque sorte. Puisque le maître de Trémoré, quand sa main se referme sur l'herbe Alleluia, un autre talisman, parmi tant d'autres, entre effectivement vivant dans l'au-delà. Cela ne fait pas partie à proprement parler de la chair du roman.

Un conte, plutôt :

Un roman, l'Herbe d'Or ? Cette histoire où les faits sont guettés par la contingence la plus abracadabrante, où le miracle fleurit à chaque page ? Pas un drame, non plus. Même si dans la conjoncture les personnages, raidis dans leur désarroi, un peu jetés hors d'eux-mêmes, semblent grandis, anoblis par la souffrance, porteurs de masques tragiques. Il y a un ton et un humour qui permettent de sortir de l'atmosphère étouffante. Pas moins une épopée, les faits ne sont pas mis en relief par une exposition toujours directe des faits. Un conte plutôt. Les bateaux décrochent les téléphones à distance. L'oiseau « moursook » vient taper délicatement et distinctement à la vitre. Tonn Nonna laisse le hasard guider ses pas, et se retrouve toujours à l'endroit adéquat. Les

intersignes abondent. Mais pas plus que dans la vie réelle, ils sont dotés d'un coefficient de certitude. Les erreurs sont possibles, les coïncidences, quand on les perçoit... Un certain pouvoir, voilà ce qui est nécessaire et c'est aussi rare qu'un trèfle à quatre feuilles... On ne cesse donc de flirter avec l'étrange : nous sommes donc en présence d'un récit fantastique. Ainsi l'au-delà ne semble en connivence qu'avec seulement un petit nombre, mais on ne saurait assurer qui ni quand. La quête obstinée du protagoniste, un fou de la tête, se termine sur une demi-victoire sur l'océan, un échec sur le destin. Il mourra d'un infarctus, comme un vulgaire mortel ; il n'a pas découvert un passage, « des îles fortunées » sous la mer pour échapper à la mort, ce scandale irrémédiable et accéder à une autre dimension.

Une catastrophe apocalyptique :

Si l'action se déroule dans un lieu imaginaire, le Løgan des romans de la Table Ronde, et qui peut figurer un des cinq ports du pays bigouden, le raz de marée qui est l'objet du livre a bel et bien existé, avec ses vagues de sept étages déferlant, sur le pays, le dévastant, mais ne causant directement aucun mort, prodige ! C'est la catastrophe apocalyptique de 1925, ancrée dans la mémoire des hommes. Pressentant l'événement, le héros, fou de la tête, non pas fou d'hôpital, prend la mer avec un équipage de quatre hommes, sans le compter. Il veut défier la peur, mater la mer, tromper la troisième barque, Atropos... Il traversera la tempête de fin du monde, au prix d'un effort surhumain, qui précipitera sa fin. Quelque part, non loin des côtes, son bateau faisant eau, la voile en haillons, il est encalminé dans une « crasse », dans un brouillard très dense. Ils attendent, le patron et ses hommes, le moindre souffle d'air qui les dirige vers le rivage. Ils sont épuisés, hargneux et au bord du découragement, du moins certains... A terre, c'est aussi l'attente. On scrute. On apprivoise l'angoisse. On suppute les chances. On cède au désarroi ou on conjure le mauvais sort par une tension de la volonté, en affichant une assurance indéfectible, contre toutes preuves. Telle cette Hélène Morvan, qui descend de sa campagne, reconforte tout le monde, arrange, comme en se jouant tous les problèmes, prépare, du moins recolle, l'union de Lina de Kersausy et d'Alain Douguet. Un phénomène, cette femme-là, je vous le garantis. En cas de malheur, vous la voudriez à vos côtés... En effet comme par magie, tout rentre dans l'ordre. L'Herbe d'or cingle vers le port, où sur la jetée la famille de l'équipage au grand complet l'attend, en le gourmandant un peu de son retard. Sans jérémiade inutile, sans larme, presque dans l'indifférence on confie le cadavre de Pierre Goascoz, à Tonn Nonna, qui s'envole hors du port en lâchant une bordée d'injures, à la barre d'un bateau percé. Silhouette qui se détache à l'horizon avec un relief saisissant ! Aux hommes les rêves impossibles, aux femmes, à terre, la direction des affaires.

Le regard ébloui des dieux :

Une lumière sourde, fantasmagorique diffuse à travers les nappes opaques d'un brouillard au grain serré et tellement propices aux prodiges. Pierre Goascoz n'arrive pas au pays où l'âme trouve « un relais pour changer ses chevaux ». Mais sa quête devient possible, plausible, après avoir lutté dans cette fumée sans feu comme Prométhée. Nouvel Achab, sans baleine blanche, sinon l'incommensurable de ses passions, de sa frustration d'homme sans cesse insatisfait, ses illusions intactes jusqu'au dernier souffle, il garde un espoir d'accéder au mystère, même s'il a le sentiment d'avoir presque perdu la bataille, que la souffrance laboure sa poitrine et que ses forces se sauvent. Complexité de l'homme et son indéfectible naïveté ! Ce n'est qu'à la fin qu'apparaît le ciel en récompense, en délivrance, scintillant d'espoir. Nous évoluons toujours sous le regard presbyte, incertain et ébloui je ne dis pas ahuri, des dieux : ils sont près de nous, si-

non parmi nous, nos maîtres, nos commensaux, nos compagnons. Pourquoi toujours les vouloir dans l'Olympe ? C'est sans doute pour cela que nous, nous oublions de les appeler à la rescousse, de les invoquer, de les vénérer et de les prier. Ils respirent le même air que nous ! Nous oublions de les nommer. D'ailleurs quelles évidences de leur présence pouvons-nous avancer, tout au plus quelques grains de certitude balayés par le tourbillon de la vie. Et le miracle, n'est-ce pas leur éternel renouvellement : l'homme est un rêveur impénitent !

Hélias a choisi les dates de son récit soigneusement. Il a lieu la nuit de la nativité. Et la longue histoire du maître de Trémoré, incise dans le roman, se déroule à la fête des morts. Ce sont les temps forts du calendrier, et qui ont toujours marqué l'imagination de l'homme très vivement, sur toute la planète. Au fond partout l'esprit croit, tantôt plus, tantôt moins, qu'il y a solution de continuité entre cette vie et l'autre. Tout baigne dans une religiosité glauque et tenace.

Une pièce aux structures classiques :

Ce serait une erreur de croire pourtant que le livre soit une disserte éthérée. Rien de plus concret, de plus simple, tout en étant complexe, coulée d'un seul élan, dans un seul tourment. Ce n'est pas sans importance de remarquer que le roman est issu d'une pièce de théâtre : *Les vivants et les morts et ceux qui sont en mer* titre emprunté à l'Atlantide de Platon. Platon retrouve les structures de la dramaturgie classique : unité de temps (24 heures), unité de lieu (Logan), unité d'action (l'agonie de Pierre Goascoz) et un petit groupe d'acteurs tous travaillés d'une seule passion, façonnés d'une seule sauvagerie, grands, sublimes... Le style, admirable, joint dans une langue maîtrisée, à l'argot des matelots, la poésie des humbles, la verve du conteur, la précision du détail, la justesse du trait, et ce don incessant de création verbale, sans céder aux tics des « raconteurs d'histoires ». Un livre fait de morceaux choisis, mais avec toute la malice du monde !

BIBLIOGRAPHIE

Pierre-Jakez HÉLIAS, *L'Herbe d'or* (Albin Michel), 60 F. 244 pages.
Le cheval d'orgueil, Plon, Terres humaines (100 F environ). Presses Pocket.
Les autres et les miens, Plon et Presses Pocket.
Au pays du cheval d'orgueil avec les images d'E. Boubat, Plon.
Théâtre, Galilée, Paris (trois tomes, dont *Le grand valet* in T.I.).
Poésie (Édition bilingue breton-français).
Manoir secret, Silvaire, Paris. *La pierre noire*, Emgleo Briez, Brest. *Le passe-vie* (idem).
La sagesse de la terre, entretiens radiophoniques avec J. Markale, Payot.
L'esprit du rivage. Légendes de la mer, Folio-Junior.

Pour recherches et débats

Quelques livres sur la mort ou corrélats

PLATON, *La République*, L'Atlantide. (Garnier Flammarion ou La Pléiade).
DANTE, *La Divine Comédie*, Garnier.
B.T.2 sur *L'euthanasie* (excellente bibliographie).
MOODY, *La vie après la vie* et suites (Énigmes de l'univers, R. Laffont).
Science et Conscience. Colloque de Cordoue 1980, 130 F environ, Stock.
CHARON, (Marabout, Seuil, Stock...). (*Immortalité de l'éon, de l'électron, les merveilles de la science et de la physique unitaire... !*). *La gnose de Princeton*, etc.
Cahiers du centre d'études et de recherches ethnologiques (4-5-6 : 1976-77-78). Université III. Place de la Victoire - Bordeaux. Études sur la mort.
Pierre KHOLER, *Les gouffres du cosmos* (Ed. France-Empire), etc.

ABONNEZ-VOUS

Nouveauté
Présentation sous coffret

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

L'Éducateur : la revue pédagogique de l'I.C.E.M. fondée par C. Freinet. 15 numéros par an + 5 dossiers.
172 F (étranger : 235 FF).

**LA
BRÈCHE**

La Brèche : bulletin pour le second degré. 10 numéros par an.
43 F (étranger : 58 FF).

B'T
bibliothèque
de travail

Bibliothèque de Travail : brochures magazines illustrées pour le travail libre des enfants (10 à 16 ans). 15 numéros par an.
139 F (étranger : 167 FF).

B'T
AUDIOVISUEL

Bibliothèque de Travail Sonore : l'audiovisuel selon la pédagogie Freinet. 1 cassette, 12 diapos, 1 livret. 4 numéros par an. Tous niveaux.
227 F (étranger : 190 FF).

i magazine

Des rubriques régulières permettant à l'enfant de lire et de faire constructions, jeux, cuisine, recherches... et des bandes dessinées. 10 numéros par an.
80 F (étranger : 99 FF).

B'T 2

Bibliothèque de Travail Second Degré (à partir de 14 ans). 12 numéros par an.
118 F (étranger : 140 FF).

B'T
supplément
mensuel

Avec son Supplément B.T. (tous niveaux) 10 numéros par an.
15 B.T. + 10 S.B.T. : 240 F (étranger : 251 FF).

B'T J

Bibliothèque de Travail Junior pour les enfants de 7 à 12 ans. 15 numéros par an.
122 F (étranger : 150 FF).

Créations

Toutes les formes de créations à tous les âges de la vie.
6 numéros par an.
104 F (étranger : 127 FF).

S'abonner auprès de

P.E.M.F. - B.P. 109
06322 - CANNES LA BOCCA CEDEX
C.C.P. Marseille 1145-30 D

LES NOUVEAUTÉS

BOOMERANG

Boomerang : pour les jeunes qui ont quelque chose à exprimer par l'écrit, par le dessin, par la photo, par des enquêtes ou des reportages.
10 numéros par an.
120 F (étranger : 152 FF).

PERISCOPE

Périscopes : une collection d'albums documentaires permettant une vision plus large et abordant les domaines les plus divers des sciences de la nature, des sciences physiques, des sciences sociales. 5 numéros par an.
140 F (étranger : 150 FF).



Pourquoi - Comment ? : le pourquoi des démarches d'éducation populaire, le comment des techniques d'école moderne. 5 numéros par an.
125 F (étranger : 135 FF).



Dits et Vécus populaires : des albums conçus pour valoriser l'expression populaire des enfants, des adolescents et des adultes. 6 parutions par an.
54 F (étranger : 62 FF).

**AUX PUBLICATIONS DE
L'ÉCOLE MODERNE FRANÇAISE**

DES LIVRES PARUS :

- **Pour une mathématique populaire**
Libres recherches d'adolescents au collège
Edmond Lèmery - Casterman E3 Témoignages.
- **École sous surveillance**
L'inspection en question
Collectif ICEM - Éditions Syros
- **A corps retrouvé**
Secteur Education corporelle de l'I.C.E.M.
Casterman E3 Témoignages.

DES REVUES EN COURS D'ÉDITION :

Créations n° 12

- Martine Crappier : aquarelliste
- Le marché de la création à Lyon
- Les croquants de Michel Bruneau
- Maternelles
- Tortel : poète adulte
- Écho des customs

La Brèche n° 90

- Polytechnique et monocompétences
- La dimension internationale du voyage-échange
 - Des expos dans une doc
 - Tourner des films au collège



A paraître

**« CROQU'ODILE,
CROCODILE ! »**
*ou pour une méthode
relationnelle
de lecture-écriture*

Collection E3 de Casterman,
comme le premier (*pour une méthode naturelle de lecture*).

Si nous avons choisi, dès le titre de ce second livre, de modifier l'appellation de la méthode, ce n'est pas par infidélité à Freinet, bien au contraire : « relationnelle » nous a semblé à la fois moins équivoque et plus exact que « naturelle » ; nous avons voulu réaffirmer par là notre spécificité : la primauté donnée aux relations de vie que les enfants établissent avec le monde, avec les personnes et les choses qui les entourent. Ces relations s'expriment par le langage oral et écrit : l'écrit les fixe, les renforce, parfois les crée.

Le livre à paraître vient opportunément compléter le premier en donnant des descriptions détaillées de moments de classe, de moments de vie, et en analysant les démarches des enfants, ainsi que la part du maître. Il apportera une aide précieuse aux militants du mouvement, tant pour nourrir leur propre action éducative que pour faire connaître plus largement autour d'eux et comprendre en profondeur les pratiques de l'École Moderne. **PRÉVOYEZ VOS ACHATS !**

DE LA DOCUMENTATION



235
Nos dents



939
Le mélèze



461
Comment naissent
les B.T.



154
Les secrets
de la chanson

DES ADRESSES UTILES :

Pour échanger son journal avec d'autres classes :
s'adresser à **Louis LEBRETON, La Cluze, 24360 Le Bugue.**

Adresses pour la correspondance scolaire :

- **Moins de six ans et classes élémentaires :** *Simone DELÉAM, Evergnicourt, 02110 Guignicourt.*
- **Enfance inadaptée :** *Patrick CHRÉTIEN; I.M.P. Clairjoie, 69870 Lamure-sur-Azergue.*
- **Second degré :** *André POIROT, collège 88260 Darney.*
- **L.E.P. :** *Marie-Claude SAN-JUAN, 11 (bis) rue du Baigneur 75018 Paris.*
- **Correspondance naturelle :** *Brigitte GALLIER, Bouquetot, 27310 Bourg-Achard.*
- **Echanges de journaux scolaires :** *Louis LEBRETON, La Cluze, 24260 Le Bugue.*
- **Correspondance internationale :** *Jacques MASSON, 162 Route d'Uzès, 30000 Nîmes*
- **Echanges avec techniques audiovisuelles :** *Robert DUPUY, 74a boulevard Général-de-Gaulle, 17460 Vaux-sur-Mer.*