

L'EDUCATEUR

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



n° 8

15 février 83

56^e année

15 numéros

+ 5 dossiers : 159 F
Étranger : 229 F



SOMMAIRE

8

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**
Droits et pouvoirs des enfants et des adolescents
Comité Directeur I.C.E.M.
Municipales 83, ils sont concernés !
- 3 - Sur le front de l'enfance**
Les lois dans la classe-coopérative
J. Le Gal
Parole donnée, à propos d'une série télévisée
M. Barré
- 10 - Nos pratiques**
Histoire raccourcie d'un cheminement personnel :
témoignage d'expression création
J. Lèmery
- 13 - Dans notre livre de vie**
- 21 - Nos pratiques**
Messieurs faites vos jeux
A. Lafosse
Sport et vie coopérative
P. Despoulin
- 25 - Relire Freinet**
Une vision énergétique de l'être
H. Go
- 26 - Approfondir - Recherche - Action**
Document : L'autonomie en tant que but de l'éducation,
implications de la théorie piagétienne
C. Kamii
- 31 - Livres et revues**

Photographies : G. Raoux : p. 4 - J.F. Livet : p. 7 - F. Goalec : p. 9 - X. Nicquevert : p. 30 - Photo x : p. 29.

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.

Droits et pouvoirs des enfants et des adolescents

C'est l'un des axes que nous avons choisi de privilégier cette année. Pourquoi ? Est-ce pour sacrifier à la mode générale qui, accordant de ci, de là une année de... estime avoir œuvré utilement et arrête là son effort ? Bien sûr que non.

Parmi toutes les directions dans lesquelles nous avons à travailler pour faire vivre nos idées, il est bon de nous attacher plus particulièrement à l'une d'elles afin de nous sentir unis et solidaires, ainsi de décupler nos forces et d'amorcer un mouvement qui se poursuivra par la suite.

Notre action au niveau de la personne des enfants n'est pas nouvelle, mais elle est mal connue. Il nous appartient de porter notre effort vers cette diffusion à l'extérieur pour :

- que notre point de vue constitue un des courants de pensée de notre temps
- qu'il se retrouve dans d'autres actions engagées par d'autres que nous
- qu'il contribue à faire évoluer la société dans le sens que nous voulons.

Notre travail de tous les jours serait facilité si une autre image de l'enfance pouvait être répandue. En effet, il n'est pas viable de travailler dans un certain sens en classe, tandis que l'environnement est sinon hostile, du moins indifférent, parfois goguenard, en tous cas souvent partagé et hésitant. On peut espérer qu'une information diffusée dans un autre lieu que l'école, par d'autres que l'instituteur serait reçue plus objectivement et préparerait le terrain pour nous.

Bien sûr, nous n'arriverons pas à nous seuls, à amorcer un changement, mais parmi d'autres, nous avons un rôle à jouer. Nous sommes **nous aussi responsables** de ce que vit l'enfant.

Nos colères devant ce que nous constatons, nos découragements devant la lenteur de l'évolution, nos joies devant les avancées positives, il ne faut pas les taire, il faut saisir tous les moyens pour clamer bien haut que les enfants ont **droit à l'autonomie**, à **l'initiative**, à la **responsabilité**, à la **liberté** pour **construire** leur propre vie, qu'ils en sont capables, et qu'ils doivent être entendus et **respectés**.

Cette année, nous aurons plusieurs occasions de nous faire entendre :

- lors des élections municipales ;
- lors de notre Congrès international en septembre, à Nanterre ;
- à l'occasion de toutes manifestations organisées par d'autres, associations ou pouvoirs publics, sur tous les thèmes qui concernent les jeunes, de près ou de loin.

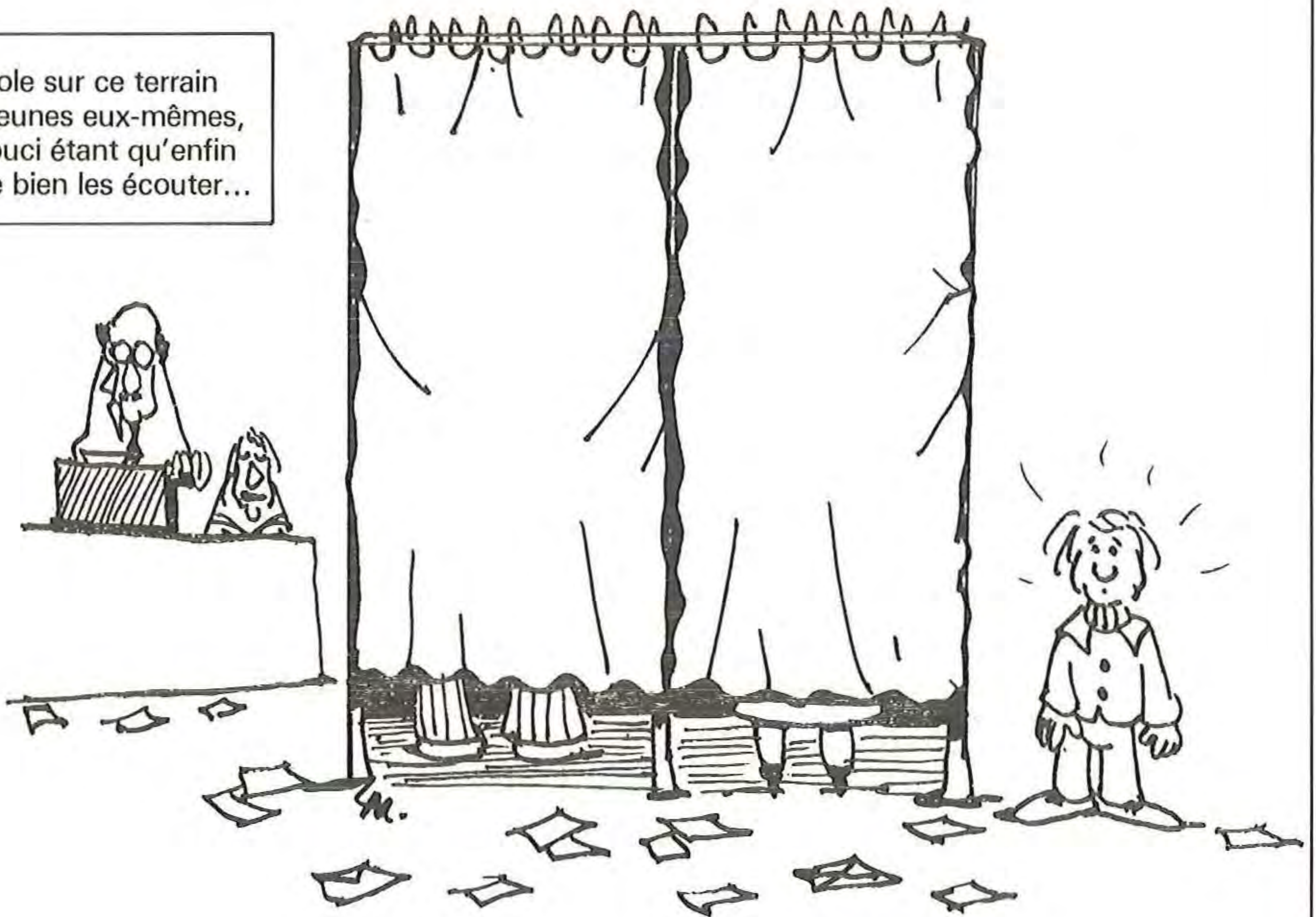
Et pour cela, continuons à accumuler et à diffuser les documents où la parole directe des enfants et adolescents se manifeste. Enregistrons, filmions, écrivons. Accentuons l'effort de production et de diffusion de nos revues *BT*, *Créations*, *Boomerang* et bientôt *Vivre*, ces lieux privilégiés et originaux de prise de parole des enfants.

Ensemble, par la parole de chacun, éducateurs au côté des enfants et adolescents, nous constituons une force qu'il convient de canaliser et d'orienter pour qu'elle se révèle à tous et à toutes.

MUNICIPALES 83 ILS SONT CONCERNÉS !

D'autres aspects des relations entre l'école, les jeunes et les élus municipaux seraient à développer

La parole sur ce terrain est aux jeunes eux-mêmes, notre souci étant qu'enfin on veuille bien les écouter...



Demandez, diffusez, utilisez la brochure ICEM-CEMEA « Pour développer l'action municipale en faveur de l'éducation »

(Disponible dans nos groupes départementaux et servie en supplément dans le n° 170 « Documents de l'Éducateur »)

Lisez et diffusez largement le numéro 9 de l'Éducateur qui témoignera d'une expérience de Conseil Municipal d'enfants.

(Bulletin d'abonnement en page 14) dans la mesure où des numéros seront disponibles les demander à CEL BP 109 06322 Cannes-la-Bocca dans les dix jours

LES LOIS DANS LA CLASSE-COOPÉRATIVE

Pour un apprentissage de la liberté et de la responsabilité
le nécessaire changement de la réglementation scolaire

Pour cette courte étude, faute de pouvoir disposer des résultats d'une analyse scientifique d'observations menées sur les nombreux terrains où s'exerce une action éducative coopérative, je ne pourrai me référer qu'aux données de ma pratique d'instituteur, dans une classe de perfectionnement d'enfants de 10 à 13 ans, confrontées à celles recueillies auprès de quelques autres praticiens du Mouvement Freinet (1).

L'opposition de valeurs, de conceptions, d'éthique, entre l'État et la classe-coopérative (2) ne devrait plus exister puisque nos finalités sont maintenant les mêmes, ainsi que notre idée de l'homme et de la société :

UN HOMME

autonome, libre et responsable, apte à prendre sa vie en main, mais aussi à coopérer avec les autres, à les accepter dans leur différence et à lutter pour la naissance d'une société nouvelle ;

UNE SOCIÉTÉ

dont la liberté, la justice sociale, la fraternité et le travail désaliéné seront les fondements, une société d'où aura été bannie l'exploitation de l'homme par l'homme.

Nous pouvons donc envisager de modifier notre stratégie en passant de la lutte ouverte (je transgresse les lois qui entravent l'action coopérative, je le dis et j'affronte les autorités qui s'y opposent) ou de la lutte clandestine (je fais mais je ne le dis pas), au stade de la proposition d'autres lois, d'autres réglementations. Cependant, en attendant que ces changements nécessaires entrent dans le champ de notre réalité quotidienne, notre action doit

(1) J'ai entrepris une recherche-action sur « la pratique et l'élucidation des lois dans la classe-coopérative » (projet déposé à l'Université, en 1979, en vue d'une thèse de doctoral d'État). Je demande en vain, depuis cette époque, quelques moyens en temps pour pouvoir aller sur d'autres terrains que le mien. J'ai posé, à Alain Savary et à la mission De Peretti, le problème du statut d'instituteur-chercheur. La création d'une commission « recherche » au sein de l'ICEM est propre à faire avancer ce débat (qu'est-ce qu'un praticien-chercheur ? comment organiser une formation à la « recherche-action par les praticiens eux-mêmes ? » de quels moyens devrait-il disposer ?) dont l'enjeu est important pour notre Mouvement qui est l'un des principaux innovateurs de l'école.

(2) Encore faudrait-il préciser ce qu'est une classe-coopérative (concept différent de celui de « coopérative scolaire ») :

- quelles institutions, quelles pratiques, quel style de vie, quel climat des échanges, quels objectifs, marquent sa spécificité ?
- quels pouvoirs particuliers y détiennent les élèves ?
- qu'est-ce que le « maître-coopérateur » (son pouvoir, sa compétence, sa stratégie éducative, sa relation avec les institutions externes) ?
- quel statut légal a-t-elle ? qui a le pouvoir d'autoriser une activité décidée par le conseil de coopérative ? l'enseignant ? le directeur ? le chef d'établissement ? l'inspecteur ?
-

C'est pourquoi j'ai proposé un débat à partir de ma définition présentée à la session de l'Université Coopérative Internationale de Nantes, en avril 1981 : « la classe-coopérative en Pédagogie Freinet » (in *Éducateur* 5).

pouvoir continuer : elle témoigne que ce que nous demandons est possible puisque cela se fait déjà ; elle permet d'étudier les conditions d'une généralisation ; elle fait émerger, par les conflits qu'elle suscite, les obstacles qui devront disparaître.

Les lois de la classe-coopérative procèdent d'une conception éducative fondée sur l'apprentissage, par tâtonnement expérimental, de la liberté, de la responsabilité, des droits et des devoirs, au sein d'une communauté qui met en œuvre les principes d'entraide, de solidarité, d'autonomie, de coopération, d'autogestion, tant pour la réalisation des projets communs définis ensemble que pour la réalisation des projets personnels.

Les lois de l'État font primer les impératifs de sécurité, de maintien de l'ordre dans l'école, sur les impératifs d'éducation à l'autonomie et à la responsabilité : il faut enseigner au moindre risque, surveiller étroitement (3) et contrôler les élèves, les maintenir sous la tutelle des adultes.

Or, toute loi, toute norme, toute institution, repose sur une éthique, sur une conception de l'homme et de la société. Les conflits entre nos lois et la Loi sont donc essentiellement, fondamentalement, des conflits d'éthique et de conceptions. Si l'État veut faire de l'école un des lieux de la formation d'un homme libre, autonome et responsable, il se doit de changer une réglementation, fondée sur l'idée d'incapacité, d'irresponsabilité de l'enfant, qui légitime des pratiques de soumission, d'infantilisation, propres à former des hommes obéissants, assujettis, et y substituer des lois et des règles fondées sur l'idée d'un enfant-citoyen. (4)

Cette idée de l'enfant-citoyen, personne humaine apte à prendre des responsabilités au sein des collectivités dans lesquelles il vit, ainsi que les projets de Charte des Droits de l'Enfant et les propositions de suppression du droit coutumier des parents de châtier corporellement leurs enfants, soulèvent de véhémentes protestations chez beaucoup d'adultes.

Or, l'expérience des classes-coopératives témoigne que les enfants peuvent être les acteurs responsables de leur vie scolaire lorsque le droit et les moyens leur en sont donnés.

Une véritable classe-coopérative doit être, pour les enfants et les éducateurs, le champ expérimental de l'éducation à la démocratie. Ils auront ensemble à autogérer les activités, l'organisation et les institutions : proposer, discuter, décider, appliquer. Affaire sérieuse, apprentissage difficile. Plus encore, peut-être, que les projets définis en commun et dont le conseil suit la réalisation, c'est « faire la loi » qui caractérise la classe-coopérative. Que des enfants aient le droit de « faire la loi » dans une institution traditionnellement marquée par le pouvoir absolu des adultes qui légifèrent, décrètent, surveillent et sanctionnent, étonne et fait peur.

(3) « Il est rappelé que chaque demi-journée, les instituteurs exercent sans interruption la surveillance des élèves depuis l'accueil dix minutes avant le début de la classe jusqu'à la sortie de tous les élèves.

Une surveillance continue est également obligatoire pendant tout le temps des sorties organisées dans le cadre du tiers temps pédagogique... »

(Circulaire n° 79-187 du 13 juin 1978 : « Surveillance des élèves dans les écoles maternelles et les écoles élémentaires publiques »).

(4) Les expériences menées par Stanley Milgram, et relatées dans son ouvrage « Soumission à l'autorité » (Paris, Calmann-Lévy, 1974) montrent clairement à quelle dangereuse irresponsabilité conduit la soumission à l'autorité. Seul un apprentissage de l'autonomie et de la responsabilité semble en mesure d'éviter de tels actes.



C'est pourtant cette ligne d'action que nous avons choisie : donner aux enfants le droit et les moyens de « faire la loi », une loi qui sera aussi la nôtre, que nous respecterons et dont nous serons les garants, non seulement pour les enfants, mais aussi pour nos collègues, pour le directeur, pour l'inspecteur, pour les parents.

Leur loi n'a donc pas force de loi ?

L'expérience quotidienne de chacun de nous témoigne que cela ne va pas sans conflits dans une école qui fonctionne encore, aujourd'hui, sur d'autres bases que celles de la liberté, de la responsabilité, de la coopération, de l'entraide, de la solidarité.

Condamnés à ne pas fonctionner comme les autres, donc à transgresser des habitudes, des règlements, à nous opposer à des pouvoirs abusifs ou timorés, il nous arrive de limiter le champ d'action éducative de notre classe-coopérative, comme en témoignent les deux faits suivants :

« On vit ici dans une école assez spéciale. Dès que l'on propose quelque chose de nouveau, ou qu'on veut donner des responsabilités aux enfants, c'est refusé. Le règlement de l'école dit : « il est interdit aux élèves de pénétrer dans les classes pendant les récréations ». Or mes gamins refusent de sortir en récréation, ils préfèrent rester en classe pour lire et bricoler. On a dû faire notre propre règlement : je suis dans une position difficile par rapport aux autres enfants et aux collègues. Il est interdit de se marginaliser. Il faut faire comme tout le monde, et comme je ne peux pas agir en fonction de leur règlement, les enfants sont complètement déboussolés : la maîtresse pense ça dans la classe, mais dehors ? Il y a les interdits : il ne faut pas rester sous le préau, jouer sur les pelouses, jouer aux billes sur les bords des pelouses ».

Autre école, autre fait :

« Dans la classe, nous avons une loi (votée au conseil) qui dit : on peut manger des bonbons ou du chewing-gum dans un moment où on est libre.

Ce matin, en récréation, le directeur a grondé un gamin de la classe qui mâchait un chewing-gum. Je n'ai rien dit, malgré les regards des gamins qui attendaient que je réagisse : la récréation est un moment libre !

Dans le règlement intérieur signé au conseil des maîtres, je pense qu'il n'y a pas d'interdiction de chewing-gum mentionnée... »

Notre jeune camarade, démarrant cette année une classe-coopérative, n'a pas osé se porter garante de la loi face au directeur, les enfants ne comprennent pas : leur loi n'a donc pas force de loi ?

Les textes actuellement en vigueur ne donnent pas de légitimité à la classe-coopérative, son existence n'est pas officiellement reconnue. Elle n'a donc pas de statut qui permettrait d'établir un contrat, dont il faudrait d'ailleurs définir les parties signataires et les garants.

Le conseil de coopérative ne détient son pouvoir que du bon vouloir de l'enseignant qui lui reconnaît le droit de décider des activités et de légiférer, et qui fixe les limites. Mais comme nous l'avons vu dans les deux exemples précédents, ces limites sont déterminées par le rapport de force que détient l'enseignant face à l'environnement constitué par ses collègues, la direction d'école, l'inspecteur et aussi les parents : il n'a aucun pouvoir institué pour être le garant que les décisions prises au conseil seront appliquées et il se trouve parfois placé en situation de transgression de la réglementation, celle sur la surveillance en particulier.

Au cours d'un entretien avec un juriste, Yann Tanguy, maître-assistant à la Faculté de Droit de Nantes, j'ai posé ce problème (5) :

Mon action éducative se fonde sur la déclaration universelle des droits de l'enfant (Nations Unies 20 novembre 1959)

Jean LE GAL :

Si un instituteur sort des pratiques traditionnelles de l'école, et si cette sortie ne s'appuie pas sur des Instructions Officielles (6),

(5) Le Gal (J.), La loi et nos lois : la récréation, in « Animation et Éducation » 38, octobre 1980, pp. 4-12.

(6) Dans la classe de perfectionnement les pratiques de la classe-coopérative peuvent s'appuyer sur les instructions officielles. L'arrêté du 12 août 1964 précise les « programmes et méthodes d'enseignement dans les classes de perfectionnement ». On y relève pour les enfants de 10 à 14 ans : « Les activités de socialisation visent à l'intégration au groupe, cherchent à développer le sens de la responsabilité et l'aptitude à la communication. Il y a lieu en particulier, dans cette perspective, de prévoir l'autogestion de la coopérative, la création de conseils de classe. En outre, les enfants auront la possibilité de choisir entre des activités collectives multiples et facultatives. Des clubs divers seront organisés à cet effet — de musique, de sport, de photographie, etc. sans supprimer cependant la possibilité de réalisations individuelles. Enfin, le maître aura recours aux débats collectifs dont l'intérêt éducatif mérite d'être mentionné ».

il doit être conscient des risques qu'il prend, afin de les assumer lucidement.

Personnellement, j'ai le sentiment d'être un éducateur au service des enfants et non un fonctionnaire au service de l'État qui me paie. C'est pourquoi, je me réfère à la Charte des Droits de l'Enfant et mon action éducative se fonde sur l'éthique de cette déclaration.

Si notre Conseil adopte une loi qui soit en accord avec la Déclaration des Droits de l'Enfant, mais en désaccord avec les Instructions Officielles ou avec la Loi de l'État, que se passera-t-il en cas de conflit ?

Yann TANGUY :

Le conflit n'existerait pas puisque ton Conseil n'est pas une instance habilitée à produire des lois. Du moins aux yeux des autorités étatiques qui instituent ta propre fonction. Avant « d'instituer », de produire des institutions, l'instituteur lui-même est « institué ». Au fond, en développant les pratiques de la classe institutionnelle, vous tentez d'être autrement institués. En instituant vous-mêmes, vous voulez échapper au statut d'institués. Vous voulez finalement - ta réflexion sur ton statut le montre bien - donner à l'action éducative une autre légitimité, développer un système de valeurs divergent, voire concurrent, des conceptions officielles (étatiques puisque consacrées par l'État) voire socialement dominantes.

Il est évident que vis-à-vis de l'État, c'est toi personnellement qui répondrais de la décision de ton Conseil. L'État pourrait te sanctionner pour non-respect des instructions qui s'imposent à ses agents. Et qui serait juge du conflit de norme éventuel avec les grands principes proclamés par les Déclarations et autres Chartes des Droits de l'Enfant ? Attention, il n'existe pas véritablement un ordre juridique mondial. Le citoyen d'un État n'a pas le moyen (sauf exception), d'en appeler à une juridiction contre l'État qui bafouerait dans sa propre légalité ces grands principes. Je vois donc mal comment tu prétendrais te faire juge d'un conflit de norme entre des grands textes de Droit international (au contenu plus philosophique que juridique).

Tu es fonctionnaire de l'État Français. A l'école, tu es un fonctionnaire du Ministère de l'Éducation. Le ministre de l'Éducation a le pouvoir de te donner des instructions dans le cadre de son pouvoir hiérarchique. A ses yeux, l'instance Conseil que tu crées toi, il la considère comme une technique pédagogique. Il te reconnaît une relative autonomie pour décider cela dans ta classe. Mais cela ne signifie nullement que tu puisses, à partir de cette instance, légiférer parallèlement. Les marginalités peuvent tout, sauf remettre en cause ce qui les rejette précisément en marge, c'est-à-dire l'Ordre contre qui et par lequel, elles s'instituent. La classe institutionnelle n'échappe pas à cette loi d'airain. Elle ne peut légiférer que dans le périmètre, j'allais dire, dans la concession territoriale, de la classe. Autrement dit, tu ne peux pas plus « instituer » par la voie du Conseil, que tu n'as reçu de pouvoirs en tant qu'instituteur.

C'est d'ailleurs souvent, dans les Instructions Officielles, que tu cherches quelque chose sur quoi appuyer tes pratiques. En le faisant, tu reconnais donc bien qu'il n'y a de vrais appuis pour toi, que dans la loi de l'État, par exemple, pour contrer un inspecteur tâillon ou des enquiquineurs institutionnels et en triturant un peu les textes, tu les interprètes, tu les déformes un peu dans le sens où ça t'arrange. Tu essaies de donner de la légitimité à ta pratique pédagogique, parce que ça renforce ton autonomie et que ça te permet de donner libre cours à tes idées.

Au fond, tu fais un bon travail de juriste qui tente de loucher entre les contraintes juridiques et mieux encore de se servir d'elles, quitte à détourner quelque peu leur esprit originel, pourvu que ta propre pratique s'en trouve confortée.

Le jour où la décision de ton Conseil aura engendré un accident pendant la récréation, tu ne pourras pas te retrancher derrière la décision de ton conseil. On te dira : « Monsieur, vous êtes instituteur, fonctionnaire de l'État. Première chose, voyons si vous avez bafoué la lettre ou l'esprit de la réglementation, des circulaires, des arrêtés, des décrets, des lois ». Si oui, tu encourras une sanction disciplinaire puisque tu n'auras pas respecté le pouvoir hiérarchique qui s'imposait à toi, dans la prévention des accidents par exemple. On la prendra ou on ne la prendra pas, ça dépendra... Tes supérieurs disposent d'une liberté d'appréciation, d'un « pouvoir discrétionnaire » pour cela. Ce qu'on essaiera toujours de faire, en dernière instance, c'est de voir si tu n'as pas respecté la réglementation. Dans l'hypo-

thèse où l'on estimera que non, alors on te dira à partir de l'esprit de la réglementation : « mais est-ce qu'il a accompli avec diligence ses devoirs de surveillance avec les obligations de prudence qui en découlent normalement ? Est-ce qu'il s'est comporté en instituteur avisé et prudent ? » Si tu viens à opposer à cela la décision d'un Conseil, on te dira : « Mais, c'est à vous, en tant qu'instituteur que cette obligation générale de prudence, d'homme avisé, incombe ! » Ton Conseil il est ignoré par les structures officielles de l'Éducation en France. Ce n'est qu'une création interne à ta classe. C'est toi personnellement, comme instituteur, qui demeure l'unique interlocuteur officiel, le seul responsable de ce que tu fais dans la classe. Je ne vois pas le moyen d'échapper à cette logique-là !

Jean LE GAL :

Cependant, je suis dans une classe-coopérative, adhérente à l'Office Central de la Coopération à l'École, association loi de 1901, reconnue d'utilité publique. Nous avons des assurances propres qui couvrent les enfants et le matériel, durant nos activités. Nous avons le droit de gérer de l'argent, de percevoir des subventions. Mais *est-ce que nous avons le droit d'élaborer des lois ?* Toute coopérative a un règlement. Nous entrons dans un projet éducatif et pédagogique, celui de la coopération à l'école. Si ce projet est en désaccord avec les directives officielles, peut-on dire pour autant que l'instituteur est en faute ? Par exemple, la formation à la liberté, à la responsabilité, l'accès à l'autonomie individuelle et collective, supposent des situations scolaires dans lesquelles les enfants pourront faire leur expérience sociale. Ceci n'est pas compatible avec un dirigisme et une surveillance stricts.

Yann TANGUY :

Toute la discussion tourne autour de la question de savoir en quoi consiste cette obligation de surveillance qui pèse sur un instituteur, et dans quelle mesure elle est compatible avec ce besoin légitime de développement de l'autonomie et de la prise en charge par les enfants de leurs activités. Tout se résume souvent dans la compatibilité d'un impératif avec un autre impératif, car une loi c'est rarement quelque chose d'univoque. C'est souvent quelque chose qui est la juxtaposition de deux finalités qui s'opposent un peu. On en a un exemple ici. Désormais aux impératifs traditionnels de sécurité, les textes récents ajoutent d'autres conceptions de la responsabilité individuelle et collective, l'apprentissage de l'autodiscipline. Double discours de la loi ; caractère équivoque, ambivalent de son inspiration.

La réglementation commence à prendre en compte le fait que tu as développé l'autodiscipline, mais elle n'a pas oublié, pour autant, toute cette obligation de prudence traditionnelle, de surveillance qui pèse sur toi.

Le tout est de savoir, quand l'accident surviendra, laquelle des deux exigences, compte tenu des circonstances, celui qui te jugera fera prévaloir. C'est pourquoi quand un litige porte sur le fond du Droit, un juriste peut rarement à coup sûr te dire si tu gagneras ou si tu perdras ton procès. Il faudra déterminer où le point de déséquilibre, entre des impératifs contradictoires de la loi, sera situé. Et ce point-là, seul le juge X, en fonction de ses conceptions propres, le situera. Dans le cas qui nous intéresse, le juge X, c'est d'abord ton supérieur hiérarchique qui décidera le cas échéant, de te poursuivre ou de ne pas te poursuivre disciplinairement. Ensuite le conseil de discipline, devant lequel tu comparaitras, où situera-t-il le point de déséquilibre ? De même le juge civil qui sera éventuellement saisi, si ta responsabilité est directement mise en cause. Et toutes ces personnes habilitées à juger ce même accident, pourront d'ailleurs localiser en des lieux différents ce point de rupture entre les deux impératifs contradictoires de ta mission d'éducateur : prendre les risques nécessaires pour éduquer et respecter cette obligation d'homme prudent et avisé, de surveillance qui pèse sur l'instituteur.

Oui, mais les enfants, durant le temps de récréation, aimeraient pouvoir faire autre chose que ce qui est permis

« On n'a pas le droit », « On ne peut pas », « Faut pas », « C'est interdit », 90 % des réponses des enfants, de 10 classes ayant répondu à une enquête que notre conseil avait lancée, commencent par ces expressions.

Il n'est donc pas étonnant que dans la plupart des classes-coopératives les enfants demandent de rester en classe pour continuer leurs activités.

Or, la pratique habituelle des écoles, ainsi que les textes officiels, interdisent de laisser les enfants sans surveillance durant les récréations. La circulaire n° 79-187 du 13 juin 1979 stipule :

« Pendant les récréations : Tous les maîtres (y compris le directeur, même déchargé de classe) doivent assurer la surveillance pendant la récréation.

Toutefois, dans les écoles à plusieurs classes, un service par roulement peut être organisé et mis au point en conseil des maîtres, mais il convient que le nombre des maîtres présents sur les lieux de récréation soit suffisant - tant au regard de l'effectif et de l'âge des élèves qu'en considération des caractéristiques de l'aire des jeux - pour permettre une intervention immédiate, non pas seulement en cas d'accident, mais aussi lors de querelles, de brimades ou de jeux dangereux. Une surveillance plus attentive est évidemment indispensable dans le cas d'écoles à aires ouvertes ».

Donc, non seulement une surveillance doit être assurée, mais une intervention immédiate doit être possible.

Alors que faire lorsque des enfants proposent au conseil que nous nous organisions différemment des autres, pendant le temps de récréation : faut-il leur indiquer que le conseil ne détient pas le pouvoir de décider qu'un groupe pourra rester travailler dans nos ateliers, sauf si je peux le surveiller ? Mais ceci est en contradiction flagrante avec tous mes efforts pour les amener à se prendre en main, à réguler leurs activités eux-mêmes, à définir les responsabilités et les lois de fonctionnement, à régler leurs conflits !

Si j'accepte qu'un groupe soit dans la classe, un autre sur le plateau d'éducation physique, je ne pourrai être dans les deux lieux à la fois. Si un accident se produit, il sera facile d'apporter la preuve d'une faute de surveillance et la responsabilité de l'État sera engagée, puisque la loi du 5 avril 1937, qui a modifié l'article 1384 du Code Civil, substitue la responsabilité de l'État à celle du personnel enseignant (7).

L'article 2 de cette loi précise :

« Dans tous les cas où la responsabilité des membres de l'enseignement public est engagée, à la suite ou à l'occasion d'un fait dommageable, commis soit par les enfants ou les jeunes gens qui leur sont confiés à raison de leurs fonctions, soit à ces enfants ou jeunes gens dans ces mêmes conditions, la responsabilité de l'État sera substituée à celle desdits membres de l'enseignement qui ne pourront jamais être mis en cause devant les tribunaux civils par la victime ou ses représentants.

« Il en sera ainsi toutes les fois que, pendant la scolarité ou en dehors de la scolarité, dans un but d'éducation morale ou physique non interdit par les règlements, les enfants ou jeunes gens confiés ainsi aux membres de l'enseignement public se trouveront sous la surveillance de ces derniers.

« L'action récursoire pourra être exercée par l'État, soit contre l'instituteur, soit contre le tiers, conformément au droit commun ».

« La loi du 5 avril 1937 a prévu que l'État condamné vis-à-vis de la victime, du fait d'un membre du Corps Enseignant pourra recourir contre ce dernier et lui demander le remboursement des sommes payées de son fait » (Edmond Yana, « Responsabilité de l'État, des maîtres et des élèves dans le régime d'autodiscipline » in *Solidarité et Assurances Universitaires*, 5 septembre 1963).

Il faut pour cela que l'État puisse établir une faute lourde de l'enseignant, c'est-à-dire une faute détachable de la fonction commise en dehors de la mission confiée.

L'entretien avec un juriste montre que la distinction entre les différentes sortes de fautes (faute lourde, faute de service, faute du service...) (8) est laissée à l'appréciation des tribunaux ou à celle de l'Administration de l'Éducation Nationale. Cela ne manque pas d'être inquiétant lorsque l'on étudie la liste des procès réglés par l'« Autonome de solidarité » des enseignants. On y trouve en particulier : « le maître est absent, il ne surveille pas ou surveille mal les récréations, abandonne ses élèves, soit dans la cour, soit dans la classe, les laisse pénétrer dans les locaux scolaires sans les surveiller ».

En choisissant de donner au Conseil le pouvoir de décider d'activités en des lieux divers, soit pendant la récréation, soit pendant le temps des « activités en classe » (nous disposons de deux locaux et d'un jardin), je me mets « hors-la-loi » avec tous les risques que cela comporte.

Pendant des années j'ai fonctionné dans cet état d'esprit. Fort heureusement il n'y a pas eu d'accident.

Mais le 12 février 1979, le responsable du foot-ball accourt affolé : « Marcel s'est fait mal au pied, il ne peut plus marcher ! » Pas d'assurance AMU, pas d'assurance de la sécurité sociale chez les parents voyageurs sédentarisés, qui va payer si c'est grave ? Il faudra que j'aide les parents analphabètes à porter plainte contre moi !

Finalement ce n'est pas grave. Mais j'ai eu peur, et de la peur à la sagesse, le pas est vite franchi.

Il faut changer la loi

Est-ce que je vais supprimer la possibilité de jouer au foot-ball durant la récréation ? Est-ce que je vais devenir prudent, éviter de prendre des risques ? Non ! Ce n'est pas possible, je ne peux céder ni à ma peur, ni à la loi qui ne permet pas des activités en dehors de ma présence. Alors une seule solution : il faut changer la loi. Mais pour s'y attaquer, pour proposer autre chose, il faut se mettre au travail.

Et c'est en fouillant dans tous les vieux numéros de « *Solidarité et Assurances Universitaires* », que je n'avais jamais lus, que j'ai eu la surprise de découvrir deux textes sur les activités en autodiscipline :

La circulaire du 20 novembre 1963 :

« Sans doute, en régime d'autodiscipline, la prévention des accidents repose-t-elle non plus, de façon immédiate, sur la présence des maîtres, mais sur la préparation psychologique de l'expérience et sur l'exercice délicat d'un pouvoir d'influence et de suggestion. Indirecte et, partant, moins aisée, elle peut néanmoins être aussi efficace si la technique éducative est utilisée avec la prudence et le surcroît d'attention qui s'im-

(7) C'est en vertu des articles du Code Civil 1382, 1383, 1384 (loi du 21 mars 1804), qui sont le fondement de la responsabilité civile, que les membres de l'enseignement peuvent être poursuivis :

« Art. 1382 : tout fait quelconque de l'homme qui cause à autrui un dommage oblige celui par la faute duquel il est arrivé à le réparer.

« Art. 1383 : chacun est responsable du dommage qu'il a causé non seulement par son fait, mais encore par sa négligence ou son imprudence ».

« Art. 1384, § 1^{er} : on est responsable non seulement du dommage que l'on cause par son propre fait, mais encore de celui qui est causé par le fait des personnes dont on doit répondre, ou des choses que l'on a sous sa garde ».

Sont réputés responsables :

« Paragraphe 4. : les instituteurs et les artisans, du dommage causé par leurs élèves ou apprentis pendant le temps qu'ils sont sous leur surveillance ».

(8) Faute de service ou faute du service ?

« La faute de service ne relève pas de l'application de la loi du 5 avril 1937, mais des règles de droit administratif. Elle est de la compétence des tribunaux administratifs c'est-à-dire du Tribunal administratif et du Conseil d'État.

Pour bien marquer notre pensée, nous allons donner deux exemples d'une faute du service et d'une faute de service.

Dans le premier cas, l'instituteur laisse un enfant jouer dangereusement avec ses camarades et il n'interdit pas le jeu de pierres.

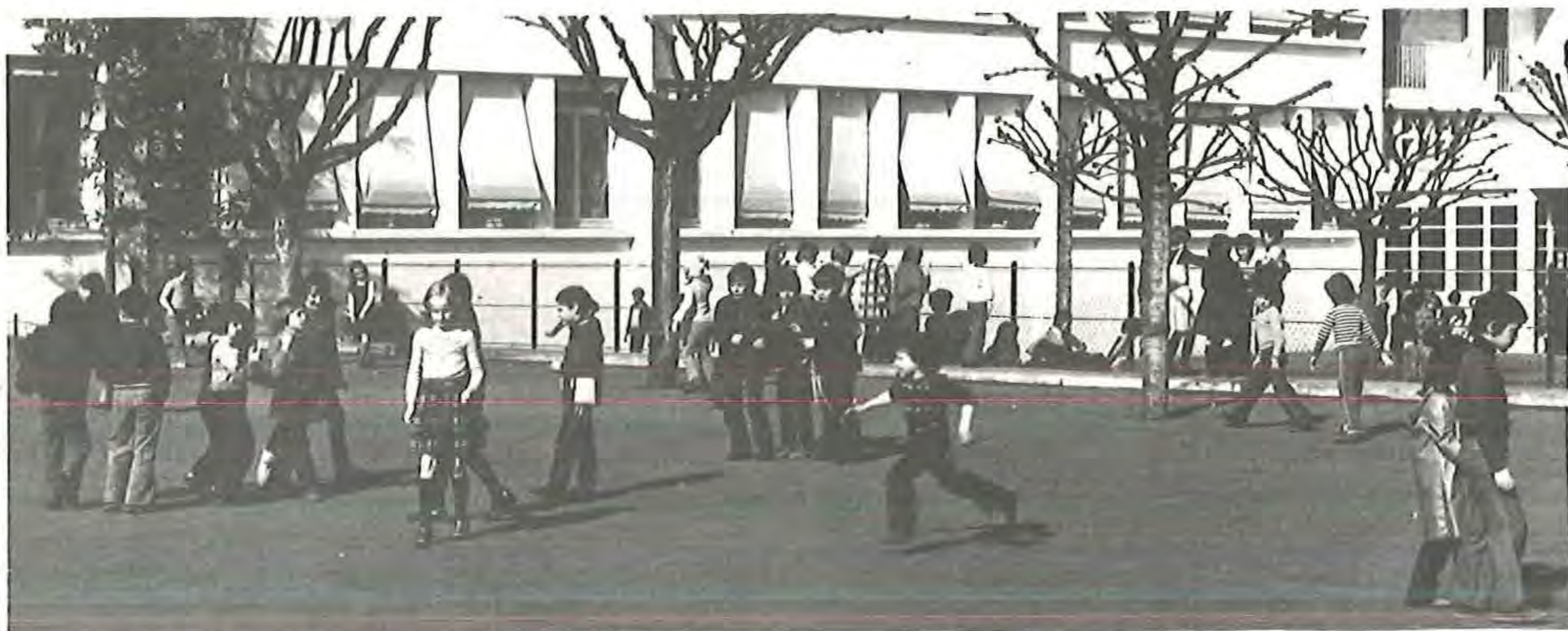
Il y a négligence dans les agissements de l'enseignant qui est donc responsable personnellement et l'État se substituera à lui dans le cadre de la loi du 5 avril 1937.

Par contre, si pendant les récréations pour surveiller un millier d'élèves répandus dans les cours, il n'y a que deux instituteurs, leur nombre est manifestement insuffisant pour cette surveillance.

Les instituteurs ne peuvent empêcher les dommages mais ne sont absolument pour rien dans cette situation : il y a une mauvaise organisation du service. On n'a pas mis à la disposition du Directeur le nombre de surveillants nécessaires.

Dans ce cas, c'est l'État qui est en cause et non le personnel lui-même. Il y a faute de service ».

« *Éléments de Droit sur la responsabilité civile* » in *Solidarité et Assurances Universitaires*, 11 mars 1978.



posent... en cas d'accident, les élèves chargés à des titres divers de fonctions ou de responsabilités à l'égard de leurs camarades, conservent leur qualité d'élèves et qu'ils ne sauraient dès lors être tenus, en raison de ces fonctions, pour civilement responsables des actes accomplis par eux dans le cours de la vie scolaire ».

La réponse du ministre de l'Éducation Nationale à une question écrite posée par un parlementaire (J.O. Débats A.N. 22.10.69, p. 2845).

« En cas d'accident survenu au cours d'un exercice scolaire pratiqué en régime d'autodiscipline, la loi du 5 avril 1937 serait applicable à condition que cet exercice ait reçu l'approbation préalable du chef d'établissement et des autorités académiques. Dans l'affirmative, la responsabilité de l'accident incomberait à l'administration supérieure qui, par ses règlements ou ses instructions a admis l'emploi d'un tel mode d'éducation ».

J'y trouve aussi une excellente analyse d'Edmond Yana (art. cit.)

« Si l'État tient de la loi une possibilité de recours contre un fonctionnaire, on ne saurait envisager de recours de l'État contre l'élève chargé temporairement d'une mission de surveillance.

La raison en est évidente : l'État essaie un moyen pédagogique d'enseignement. Il doit supporter toutes les conséquences de cet essai.

L'État confie à un élève jeune et inexpérimenté le soin de surveiller ses camarades. Il prend un risque et doit en subir les conséquences. D'autre part, la responsabilité du maître qui a organisé la surveillance d'un groupe d'élèves par l'un d'entre eux ne pourra pas davantage être recherchée dans ce cas précis car il n'aura fait qu'appliquer les instructions reçues, à moins que son choix du surveillant n'ait été fait sans discernement. Il aura alors commis une faute administrative dont il sera comptable vis-à-vis de ses supérieurs, mais non une faute lourde détachable de la fonction. Cette faute administrative ne pourra être débattue que sur le plan disciplinaire, mais non judiciaire.

Elle ne pourra donc pas se résoudre en dommages-intérêts ».

Il y aurait faute administrative si le choix de l'enfant responsable était fait sans discernement : ce point ne me pose pas de problème puisque nous lions compétence et responsabilité, au sein du conseil, lorsqu'il est question de choisir le responsable d'une activité, et que le compte rendu et les décisions prises sont notées sur le cahier des délibérations.

Par contre, la position du ministre fait qu'une activité en autodiscipline ne serait légalisée que s'il y a « approbation préalable du chef d'établissement et des autorités académiques ».

Nous voilà donc à nouveau tributaires de la bonne volonté, de la compréhension, de la permissivité de nos supérieurs hiérarchiques, dont certains augmentent les barrières réglementaires parce qu'ils fonctionnent sur le principe « tout ce qui n'est pas autorisé est interdit ». Ainsi le « champ des possibles », dont

disposeront les classes-coopératives, sera différent suivant les directeurs, les chefs d'établissements, les inspecteurs. Cela est inadmissible !

Voici un simple fait qui témoigne des possibilités de blocage d'une activité par un chef d'établissement, alors que l'organisation a été parfaitement prévue par le conseil : (9) nous sommes dans un IMP... Les enfants d'une classe-coopérative aimeraient jouer au foot-ball sur le terrain de basket, durant la récréation, mais les adultes n'ont pas toujours envie de venir avec eux pour assurer la surveillance. Ils en discutent au conseil, élaborent un règlement, prévoient des sanctions, choisissent un responsable compétent. Ils se proposent aussi d'en parler aux autres classes si le directeur est d'accord et d'assumer, dans ce cas, la responsabilité de l'application du règlement établi :

« Pour jouer au foot sur le terrain de basket il faut :

- il ne faut pas se moquer des autres
- il ne faut pas se battre
- il ne faut pas s'accrocher aux filets et aux poteaux
- il faut rester sur le terrain de basket et ne pas aller derrière le préfa ou la serre
- il faut descendre dans la pépinière par l'escalier
- seul le responsable du foot peut sortir dans la rue pour aller chercher le ballon.

Le responsable sera G ; P, lui, empêchera ses copains de sortir sur la rue pendant ce temps-là.

— tous ceux qui ne respecteront pas ces lois n'auront plus le droit de jouer au foot seuls sur le terrain pendant une semaine ».

Le compte rendu du conseil est consigné au cahier des délibérations et remis au directeur de l'établissement, avec un extrait de mon étude « La loi et nos lois » (art. cit.).

Le directeur refuse pour deux motifs :

1. Au niveau administratif, il ne veut prendre aucune responsabilité ; l'IMP dépend de 3 tutelles : Inspection, Association des parents, la DASS et sécurité sociale.

2. Au niveau pédagogique, il estime qu'« un enfant débile ne peut agir dans un régime d'autodiscipline ; il doit être guidé et doit avoir un modèle qui ne peut être que l'adulte ».

Un recours est fait auprès de l'Inspecteur, sans succès.

Les réactions (10) à ce fait, et à quelques autres que j'ai eu l'occasion de présenter dans des milieux pourtant sensibles à la

(9) Le texte sur les activités obligatoires et les activités facultatives permet aussi de bloquer les décisions des classes-coopératives. Je prépare une étude à ce sujet.

(10) « il y a les lois de ta classe et les lois de l'établissement... »
 « si le groupe s'institue par un texte, en niant le milieu environnant, il s'agit d'une formation à la marginalisation »
 « la vie réelle n'est pas seulement une vie constituée sur le modèle d'un groupe coopératif, il y a des patrons, l'administration »
 « la société ne ressemble pas à la société que nous créons coopérativement, il faut apprendre aux enfants à obéir »
 « nous faisons un compromis régulièrement avec le milieu environnant et avec la hiérarchie »
 « donner de tels droits aux enfants, c'est leur donner les moyens de décider de ne plus travailler »

coopération, renforcent ma conviction qu'il est nécessaire que la classe-coopérative obtienne un statut légal fondé sur les Droits de l'Enfant-Citoyen (droit à l'expression, droit à l'information, droit à la création, droit à une formation à la liberté et à la responsabilité au sein d'un groupe coopératif...) afin que ses activités éducatives ne soient plus limitées par la réglementation générale, par les règlements d'école et par l'attitude de certains responsables hiérarchiques, mais qu'elles soient établies sur la base d'un contrat intégrant un projet éducatif.

Il y a un impératif éthique et éducatif à préciser

Il y a un impératif éthique et éducatif (les finalités de l'école) à préciser : l'école est faite pour aider à la formation d'hommes libres, responsables, autonomes, aptes à coopérer et à participer à la gestion de la société, et non pour former des hommes soumis, passifs, assistés, individualistes ; l'école doit être un lieu d'apprentissage des Droits de l'Homme en permettant aux enfants d'y vivre leurs droits d'enfants.

D'où la nécessité de définir, et de faire appliquer, une Charte des Droits des Enfants qui les protègent contre l'autoritarisme des adultes et contre des châtiments et des sévices qui continuent à exister.

Dans l'immédiat, il est urgent de redéfinir les responsabilités des enseignants en ce qui concerne la surveillance et, en particulier, de préciser le statut des activités coopératives qui se passent en autodiscipline sans laquelle il ne peut y avoir expérimentation de la liberté et de la responsabilité par les enfants.

Il serait possible d'apporter un additif au règlement départemental : **TITRE 5 - SURVEILLANCE** - Les obligations des instituteurs.

Article 22 (texte actuel)

« La surveillance des élèves doit être continue. Elle s'exerce chaque demi-journée pendant la période d'accueil (dix minutes avant l'entrée en classe) au cours des activités d'enseignement et des récréations et durant le mouvement de sortie à la fin de la classe. Elle est de même obligatoire au cours des activités scolaires se

déroulant à l'extérieur de l'école et notamment pendant le fonctionnement des classes de nature ».

Additif :

« Ces dispositions ne s'appliquent pas aux activités incluses dans un projet éducatif, élaboré par l'instituteur pour permettre aux enfants d'accéder à l'autonomie, la responsabilité, au sens de la liberté et de la coopération. L'instituteur sera alors responsable des décisions prises par les instances mises en place dans sa classe-coopérative, en application des textes officiels sur la coopération et l'autodiscipline ».

Ceci implique qu'un statut officiel de la classe-coopérative soit défini, ainsi que les rôles et pouvoirs de toutes les personnes vivant et agissant dans l'institution scolaire.

Dans un temps à venir, il faudrait, dans la perspective d'une CHARTE DES DROITS DES ENFANTS, qui fassent d'eux des enfants-citoyens, envisager de légitimer, légaliser les CONSEILS D'ENFANTS.

Pour que cette action ait une chance de réussir, il est nécessaire que des recherches soient centrées sur le fonctionnement des classes-coopératives actuelles, afin d'en dégager les principes, les pratiques, les conditions institutionnelles et matérielles qui permettront à la masse des écoles de s'engager avec certitude dans ce changement décisif du système éducatif.

Pour ma part, je vais continuer à creuser tout le champ des lois dans la classe-coopérative, mais je ne peux établir un dossier crédible qu'avec votre aide à tous.

Dans la ligne de cette courte étude, je compte approfondir l'étude des faits conflictuels à partir des faits que vous pourriez me faire parvenir, en réponse à l'enquête ci-dessous.

C'est dans les faits du quotidien que se joue le droit d'exister et d'agir des classes-coopératives, c'est donc de ces faits qu'il s'agit de dégager, par une analyse de contenu, les facteurs conflictuels qu'il nous faudra faire disparaître par une action multidimensionnelle car les sources de blocage sont diverses : juridiques, sociales, culturelles, politiques, psychologiques, etc.

Jean LE GAL

11 novembre 1982

ENQUÊTE

Réponses à Jean Le Gal École de Ragon

44400 Rezé

(Chacun peut évidemment répondre sur un seul point).

FAITS CONFLICTUELS

NB : Dans le rapport de synthèse, il ne sera évidemment pas fait mention de l'école où se passe le fait.

11. Conflit avec la réglementation générale :

— En quoi la réglementation générale de l'école (textes nationaux sur la surveillance - règlement départemental) limite-t-elle le développement des initiatives de votre classe-coopérative ou groupe coopératif ?

— Vous est-il arrivé de vous faire « rappeler à l'ordre » en application de cette réglementation ? par qui ? conséquences ?

— Quelles modifications souhaiteriez-vous ?

12. Conflit avec une autorité hiérarchique :

(Tout conflit même mineur est intéressant car, ajouté à d'autres, il peut être significatif d'une mentalité à faire changer).

— Quel était l'objet de ce conflit ?

— Comment s'est-il déroulé ?

— Quelles ont été les conséquences pour vous (en tant que fonctionnaire du service public, mais aussi en tant qu'éducateur, en particulier avez-vous modifié ensuite votre pratique coopérative).

— Quelles ont été les réactions des enfants ?

13. Conflit avec le règlement intérieur de l'école :

— Y a-t-il un règlement intérieur dans l'école ? (si oui, me faire parvenir une copie).

— Comment a-t-il été élaboré ?

— Avez-vous fait des propositions pour une liberté d'initiative et d'auto-organisation de la classe-coopérative (comme d'ailleurs de chaque classe) dans le cadre de lois reconnues nécessaires par tous ?

— A-t-on demandé l'avis des enfants ? Comment ?

— S'il n'y a pas de règlement intérieur, existe-t-il cependant des lois dans l'école qui s'exercent de façon implicite ? Comment ? Quelles sanctions sont habituellement prises ? Quelles sont les réactions des enfants à ces sanctions ?

— S'il y a eu conflit entre la classe-coopérative et le règlement interne, comment cela s'est passé (cause du conflit - le fait - les conséquences).

NOMENCLATURE DES TRAVAUX RÉALISÉS

Sur le thème des Lois dans la classe-coopérative.

Avez-vous produit un document écrit ? Si oui, pouvez-vous m'en transmettre un exemplaire pour analyse ou m'en envoyer une analyse :

— auteur

— titre

— nature du travail

— lieu de soutenance (Université - École Normale - Centre CAEI, etc.)

— année

— nombre de pages

— analyse de l'ouvrage ou du mémoire :

- problématique (quels problèmes sont étudiés ? quelles questions sont posées ?...)

- méthodologie adoptée (quelles procédures ont été adoptées pour mener le travail de recherche ?)

- terrain choisi, documents étudiés...

- résultats (qu'est-ce qui se dégage de cette étude ?)

PAROLE DONNÉE

A propos d'une série télévisée



Je n'ai pas l'intention d'ouvrir ici une rubrique de télévision. Le rythme de parution de *L'Éducateur* rendrait vaine cette tentative. Pourtant je crois qu'il est de notre rôle d'éducateurs d'échanger sur tout ce qui nous interpelle et qui n'est pas seulement de l'ordre de l'écriture.

La série d'émissions intitulée « *Parole donnée* » fait partie des réalisations qui nous interpellent dans la mesure où elle donne la parole à des groupes d'adolescents et leur propose une aide pour réaliser des reportages, des discussions, des petits films de fiction dont l'ensemble témoignera de ce qu'ils ressentent, de ce qu'ils contestent, de ce qu'ils revendiquent. On reconnaît là une partie de nos choix éducatifs mais les moyens utilisés et surtout le public touché sont sans commune mesure avec nos pratiques d'expression libre.

La fréquentation des media nous a appris à être méfiants sur l'utilisation de l'expression des enfants et des adolescents, c'est pourquoi j'ai abordé cette série d'émissions avec un regard très critique. Je viens de voir les trois premières et je crois avoir assez de recul pour dire l'intérêt que je prends à ce type d'expérience qui mériterait sous des formes diverses, une généralisation du droit des jeunes à l'expression.

La première émission donnait la « parole » à des jeunes sourds ou malentendants. Cette parole ne pouvait se contenter d'être verbale, même avec des sous-titres. C'est en cela que la télévision est un outil remarquable. Les jeunes avaient conçu des jeux dramatiques courts, allant de la saynète naïve à la séquence néo-réaliste, mais qui tous témoignent authentiquement du sentiment d'aliénation, tantôt de rejet, tantôt de surprotection, né de leur handicap. Le cadre particulier choisi ne permettait pas d'augurer de l'ensemble de la série mais cette première émission était très intéressante, no-

tamment pour tous ceux qui ont approché les problèmes des handicapés.

La deuxième émission confiait la parole à ces adolescents qu'on qualifie facilement délinquants ou loubards. J'ignore comment ont réagi ceux qui pratiquent le racisme anti-jeune (sans doute ont-ils refusé de regarder l'émission) mais je crois qu'il était difficile de ne pas entendre dans son authenticité la parole de ces jeunes. Il faut être prof à œillères pour accueillir avec autant de mépris l'adolescente qui fuit l'école mais qui, en même temps, a demandé que les réalisateurs viennent la filmer en ce lieu. En assistant au dialogue d'un des adolescents avec son ancien patron et au rappel d'une relation sado-masochiste, on se prend à se demander qui est adulte. Est-ce parce que j'ai eu à connaître ce type de jeunes, j'ai trouvé cette émission très forte et très sensible. Un moment comme on en connaît trop rarement à la télévision.

La troisième émission donnait la parole à un groupe d'adolescents bordelais, élèves d'une institution religieuse et membres d'un club audiovisuel, donc possédant une plus grande maîtrise, et du langage oral, et du langage audiovisuel, que les deux groupes précédents. D'entrée, ils s'affirment tous contre l'hypocrisie, la plupart « contre la bande à Mitterrand » (la gauche en général, ou en tout cas contre la politique actuelle), certains contre l'argent (ce qui ne les engage pas beaucoup car manifestement ils n'en manquent pas). Progressivement, ils confient leurs préoccupations : pour deux d'entre eux la désunion du couple parental ; pour deux autres la recherche d'une foi authentique ; pour la majorité, l'intolérance, le racisme, le sexisme, une hargne anti-homosexuelle qui confine à l'obsession. Même si on est souvent agacé par ce qu'ils expriment, on ne peut nier l'authenticité avec laquelle ils le font, même quand ils ne

font que traduire les conditionnements, voire les fantasmes de leur milieu. On s'irrite de les trouver aussi machos, et même fachos, mais on songe moins à leur reprocher ce qu'ils sont qu'à regretter que toutes les chances qu'ils ont eues dès le berceau, aboutissent finalement à un comportement déjà si aliéné.

L'émission terminée, changement de décor : un débat non prévu initialement permet aux adolescents de s'exprimer sur l'émission à laquelle ils ont participé. On ne nous dit pas sous quelle pression ce débat a été institué mais il est impossible de ne pas penser que les adolescents des deux premiers groupes n'auraient jamais pu bénéficier de cette même possibilité. Le meneur de débat essaie d'orienter la discussion : depuis le tournage, les jeunes ont évolué, ils ne se reconnaissent plus. Mais plusieurs d'entre eux préfèrent mettre en cause l'honnêteté des auteurs de l'émission : ce qu'ils avaient dit ou fait se trouve présenté de telle façon que tout est faussé. Pour un peu ils parleraient de manipulation.

Les deux responsables de l'émission insistent pourtant sur le fait que tout a été réalisé d'un commun accord, y compris le montage que tous pouvaient contrôler. Il faut noter que les deux adolescents les plus authentiquement croyants (1) ne contestent pas l'honnêteté de l'émission. Ils refusent seulement que la presse fasse de ce qui a été exprimé, l'archétype d'un milieu scolaire ou social. Reconnaissons que ce sont ces deux jeunes qui ont le moins à renier de l'image qu'ils ont donnée. Les autres minimisent d'une façon ou d'une autre ce qu'ils ont exprimé. Eux qui se déclaraient si ennemis de l'hypocrisie, renient peu à peu ce qu'ils avaient choisi, joué, et l'agacement de l'heure précédente fait place à la pitié. Sous la pression (directe ou non) de leur milieu, ils abandonnent sans gloire ce qui était malgré tout leur authenticité. Encore dans l'adolescence, ils incarnent maintenant la mentalité bourgeoise dans toute son ampleur. Malgré le malaise éprouvé, on se dit que l'émission et le débat qui la suit sont des documents majeurs pour illustrer l'esprit bourgeois. On devrait désormais trouver ce document dans tous les CRDP.

Je comprends mieux maintenant pourquoi les conservateurs se méfient tant de l'expression libre des jeunes. Issus de milieux populaires, ces derniers exprimeraient des réalités qu'il faut ignorer ; mais ceux des milieux aisés ne doivent pas non plus s'exprimer librement car ils en arrivent à dire trop crûment ce que pensent les adultes de leur milieu mais qu'il faut savoir envelopper pour soigner l'image bon chic, bon genre de la bourgeoisie « libérale » si importante à exporter. Pour s'être laissé aller, les adolescents bordelais ont dû se rétracter ; l'ordre bien pensant est maintenant rétabli.

M. BARRÉ

(1) Sans doute à cause de l'origine bordelaise des participants, on ne peut s'empêcher de penser à Mauriac. Nul doute qu'il n'aurait pas été indifférent à l'ensemble de ce qui fut exprimé cette soirée.

« Histoire raccourcie d'un cheminement personnel : témoignage d'expression-création »

*Quand l'approche des questions essentielles passe pour certains êtres
– dont Valérie –
par la poésie...*

J'ai toujours pris beaucoup de temps, eu beaucoup de tendresse et de disponibilité pour écouter le chant intérieur de Valérie, adolescente aux yeux vifs qui est venue se joindre à notre groupe-classe en 4^e alors que les autres élèves se connaissaient bien depuis deux ans dans leurs pouvoirs de création et leurs limites. L'intruse devint vite dérangeante en s'appropriant d'emblée, sans l'avoir jamais pratiquée, l'expression libre orale, écrite, corporelle, artistique. Que de textes ! Que de craies d'art ! que de peintures, graphismes ! A chaque moment de lecture, trop de textes à lire, trop de choses à dire !

De la surprise, de la reconnaissance du groupe, on passa certains jours par l'agacement de quelques-uns. Marginale, cette fille très passionnée, déraisonnable parmi un groupe de garçons matheux, à la forte personnalité rationnelle. En avance affectivement, cette façon de chercher l'autre dans l'absolu, de ne pas se contenter des visages qui l'entourent, de se chercher soi. Tenace avec ça, espiègle, provocatrice, indépendante, il lui en fallait des occasions de dire, de faire et ce ne sont pas nos pauvres maigres heures communes qui auraient suffi. Alors, elle remplit des cahiers de textes, envoya des poèmes aux secondes du lycée J.J. Rousseau à Montmorency, aux troisièmes de Cavaillon. On la croyait triste, solitaire à réception de ses textes. On lui écrivit des messages personnels qui l'amusaient en lui faisant plaisir. Elle était joie, sourire, liée aux autres, qu'elle les provoque, les agace ou s'en fasse aimer. Simplement, son langage était la poésie et elle a donné à ses ca-

marades de classe, selon son humeur, leur humeur aussi, tout ce qu'ils pouvaient entendre, un peu deviner, parfois remettre en question. Elle a entraîné dans sa ronde verbale Isabelle, en attente sensible ; Corinne, la timide ; Yannick peu doué pour l'abstraction ; Catherine, l'artiste ; Marie-Laure, l'équilibre même ; Christophe qui a illustré ses textes. Arnaud et Jean-Marc l'ont parfois contestée. Sylvain a répondu à ses interrogations par de longs développements philosophiques. Personne n'est resté indifférent. Tous l'ont aidée, en fait, soit en l'admettant d'emblée avec une pointe d'envie, soit en l'imitant car ils l'investissaient d'un pouvoir de guide, soit en contestant ses productions car ils l'obligeaient à une qualité de parole exigeante.

Moi, j'ai écouté, lu tout ce que les autres ne lisaient pas, encouragé à l'échange à l'extérieur, mesuré l'éventail des sentiments approchés par l'écriture, fait secrètement la part du délire imaginaire et de sa signification pour nous tous. Moins un être ressemble aux autres, plus il est minoritaire, plus le maître doit veiller à ce qu'il existe, à ce qu'il ait sa part de socialisation, de reconnaissance.

Dans la longue suite des textes publiés, montés en chœurs parlés, en expression corporelle avec l'aide d'un comédien professionnel (un de nos Projets d'Action Éducative) ou textes de cahiers personnels qu'elle m'a donnés, comme beaucoup de ses camarades en fin de 3^e, en voici quelques-uns.

J'ai froid

*J'ai froid,
Même en été.
Je ris, mais j'ai froid.
Je chante, mais j'ai froid.
On étouffe ici, mais j'ai froid.
J'ai froid, appuyée contre un radiateur.
J'ai froid les pieds dans le poêle.
J'ai froid d'un froid plus froid que le froid.
Mes amis sont partis.
Mon amour m'est revenu intact.
Mes joies se sont envolées.
Et ont emporté la chaleur.
Depuis j'ai froid.
Des gens sont venus pour m'apporter la chaleur
Mais ils étaient plus froids que moi
Et j'ai failli geler.
Je cherche autour de moi mes amis
Connus ou inconnus.
Je cherche cette chaleur humaine
Ce feu, cette joie
Je cherche ma vie.*

Il est interdit

*Il est interdit de regarder les gens,
Il est interdit de faire des cadeaux,
Interdit de parler gentiment,
Interdit de rire, ni même de sourire,
Il est interdit de voir la vie autrement qu'en noir,
Il est interdit de jouer,
Interdit de se promener,
Interdit de chanter,
Il est interdit de plaisanter,
Il est interdit d'orner les murs,
Interdit d'aller en ville,
Interdit d'écouter de la musique,
Il est interdit d'avoir des livres,
Il est interdit d'avoir une maison,
Interdit d'avoir des parents,
Il est interdit d'interdire
Il est interdit d'aimer,
Il m'est interdit d'écrire cela,
Mais je l'écris quand même,
Je n'ai pas peur de l'interdit,
Moi, qui crois en l'espoir.*



Illustration de Christophe

La solitude

Elle est entrée sournoisement chez moi
 par le trou de la serrure.
 Elle s'est glissée par la chatière dans mon intimité.
 Elle a tout bouleversé :
 Le lait tournait dans la fraîcheur,
 Les chaises avaient l'équilibre précaire de ma distraction,
 Mon stylo fuyait la page blanche,
 Le chat s'en était allé vivre ailleurs.
 Elle m'a rendu la vie impossible,
 Avec son corps invisible
 Et son cœur introuvable.
 Elle m'a entraînée dans le tourbillon nostalgique
 des musiques tristes.
 Elle a empli la maison de son souffle glacé.
 Elle n'a rien dit, mais m'a fixée étrangement.
 Je lisais dans sa pensée.
 Les beaux jours, la joie exubérante,
 Les balades amicales, les rires fous,
 Seraient-ils déjà évanouis ?
 Personne ne viendra me délivrer de la solitude ?
 Dans la maison pleine de bruits silencieux,
 J'erre comme une âme en peine.
 Échevelée et grotesque,
 Elle me hait et m'aime tour à tour.
 Et moi je me laisse faire.
 Je ne me défends même plus
 Elle me connaît trop bien la solitude !

Lui

Lui, lumière
 Lui, beauté
 Lui, fascinant
 Lui, fantaisie
 Lui, sentimental
 Lui, amoureux
 Lui, banal, peut-être
 Lui, c'est un inconnu
 Lui sera blond, brun ou seulement châtain ;
 Lui sera basané, pâle ou seulement doux,
 Lui aura les yeux bleus, verts ou peut-être noirs ;
 Il sera de toute manière beau.
 Je le parerai de toutes les qualités
 Je le rendrai merveilleux à mes yeux
 Je ferai de lui un Dieu et un esclave
 Je l'admèrerai et le condamnerai
 Comme Antinéa ou les reines d'Orient.
 Je serai Lui, il sera Moi
 Nous nous substituerons l'un à l'autre.
 Lui, je ne le connais pas
 Mais je sais qu'il viendra
 Je sais que je l'aimerai et qu'il m'aimera
 Autrement pourquoi serais-je sur terre ?
 Où m'attend-il ?
 Lui, je l'aime déjà
 Lui, je l'attends.
 Toi, entends mon appel d'adolescente
 Toi, j'espère te connaître un jour
 Oui, Toi qui me regardes et me contemples par-
 delà les océans et les horizons.
 Toi, je t'attends
 Viens, viens...

Mon pays

Mon pays, où est-il ?
 Où est-il, mon hameau dans la montagne ?
 Où est-elle, ma maison
 Creusée dans la terre, le roc, la sueur des hommes ?
 Où est-elle ma petite église de campagne ?
 Où est-elle, ma classe parfumée de papiers neufs ?
 Où sont-ils mes amis ?
 Où est ma vie, ma joie, mon bonheur ?
 Où est mon droit et mon tort ?
 Où sont mes espoirs ?
 Enterrés sous de vieux journaux
 Au sommet d'un arbre
 Au fond d'une rivière
 Dans une prison ?
 Où sont-ils ?
 Dispersés à travers le Monde
 Dans une isba russe
 Dans une case
 Dans un igloo
 Dans une hutte
 Dans une H.L.M.
 Dans une maison ?
 Où se sont-ils envolés ?
 Où ont-ils disparu ?
 Où faudra-t-il que je les cherche ?
 Oh ! Mon pays
 Oh ! Ma terre originelle
 Combien de temps me faudra-t-il marcher dans
 les ténèbres avant de te trouver ?
 Toi, mon havre de paix, ma terre promise.

Tendresse

Comme un oiseau qui s'envole vers un cœur, une vie,
la tendresse est entrée en moi,
Pareille à un rayon de soleil, une nature fleurie
éveillant mes sensations étouffées par la tristesse.
Écllosion de mon monde intérieur et joie d'une vie
retrouvée.

Tendresse ineffable, révolution de moi sur moi.
Tendresse pour mon amie, la moitié de mon moi.
Tendresse pour la vie, la poésie, la paix.
Tendresse pour le monde et pour ceux qui l'habitent.
Tendresse pour moi aussi.
Tendresse pour mes parents, ma famille.
Tendresse enfin ! Sentiment étrange qui reconforte et
fait chanter.

Naissance d'une vie passionnée, belle et chaude.
Sève puissante, porteuse de force et de liberté.
Montagne élevée ou petite colline, plaine ou désert,
la tendresse se modèle
pour satisfaire les caprices des hommes.
Femme toujours belle et grande qui de ses mains blanches
nous ouvre un chemin fertile.
Force de ces yeux verts et de ce sourire charmant
qui nous séduisent et nous réchauffent.
Tendresse, vent qui ravive les braises de mon cœur,
Livre secret de ma vie innocente.
Tendresse, écoute la prière profonde et grave que
t'adresse le monde,
écoute son cri d'espoir et souris aux peuples.

Vie et mort d'un enfant noir

Il est né la nuit dans le Sahel
Mais les bergers ne sont pas venus le regarder.
Il est né face à la lune et face au noir,
comme tant d'hommes.
Pourquoi l'en avoir blâmé, lui ?
Il avait la couleur de sa famille,
C'était un enfant noir.
Il a grandi chez un blanc, pour un blanc,
Il s'appelait **esclavage.**
Il a grandi dans les ghettos, avec la haine des blancs,
Il s'appelait **racisme.**
Il a grandi près d'un puits sans eau, une vache sans lait,
Il s'appelait **misère**
Il a été frappé par les blancs, ils l'ont enchaîné,
Il s'appelait **injustice.**
L'enfant noir n'est jamais devenu un adulte noir,
Les blancs l'ont tué,
Là-bas dans sa prison.
L'enfant noir, un jour, s'est effondré,
Les gardiens de sa cellule sont restés impassibles,
et **l'enfant noir est mort.**
Alors, un cri profond de révolte de la conscience
s'est élevé :
« Esclavage, racisme, misère, injustice : plus jamais ! »

Illustration de Pascal

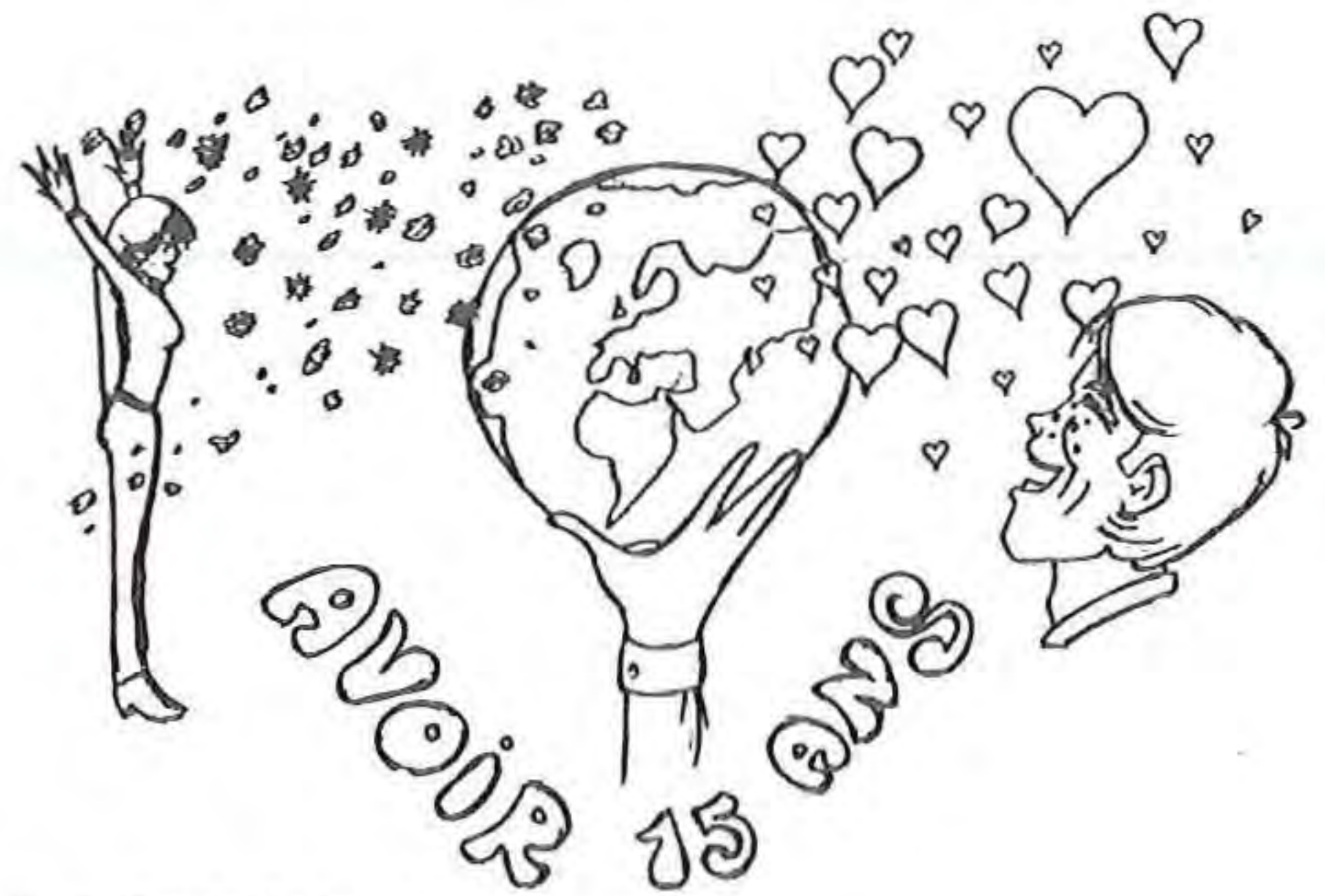
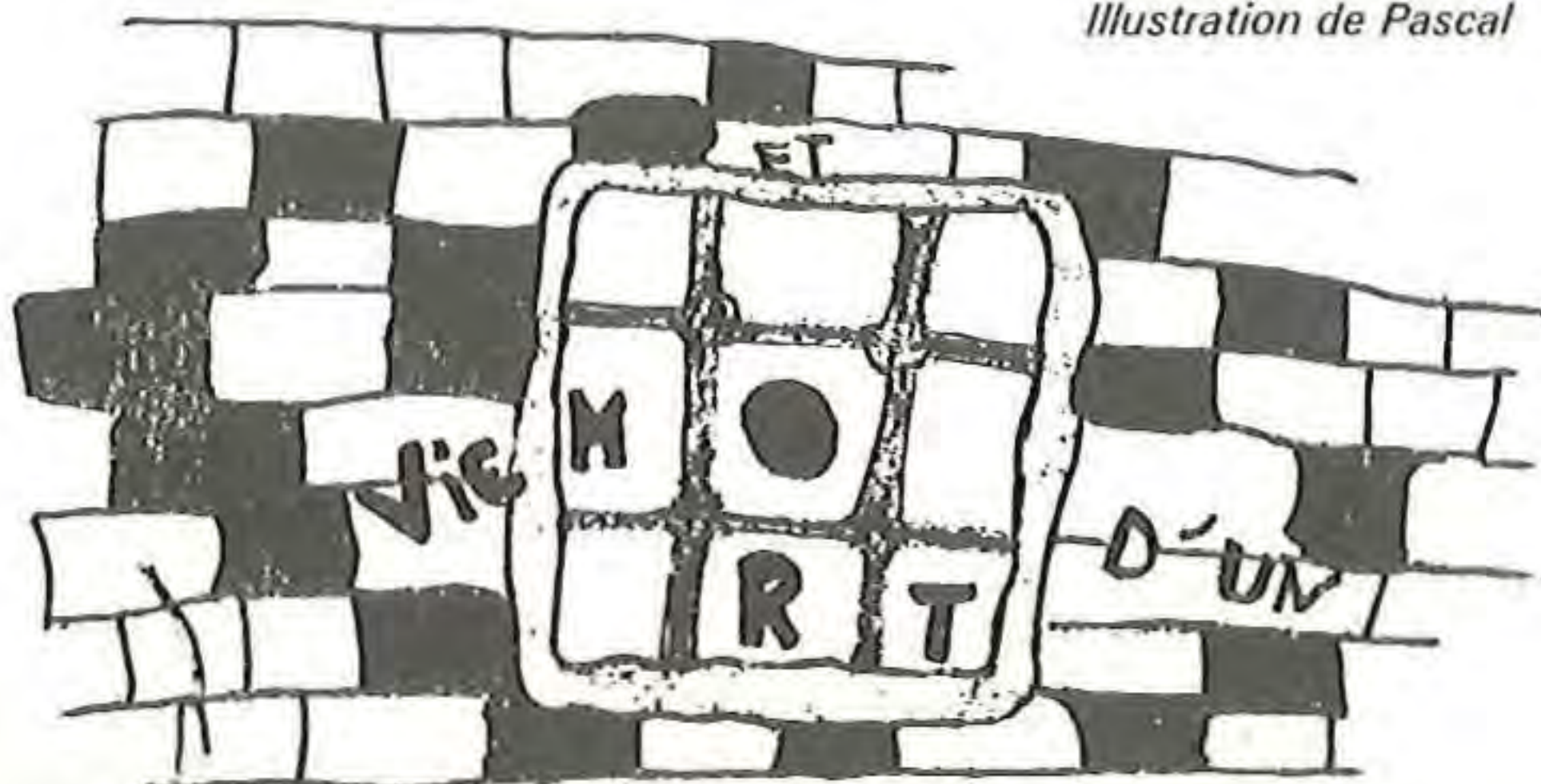


Illustration de Christophe

Avoir quinze ans

A quinze ans, on a tout l'amour du monde,
toute la tendresse dans nos yeux.
A quinze ans, on a toute la joie du monde
dans nos traits bien dessinés.
A quinze ans, on a toute la grâce et toute la volupté
du monde dans notre corps.
A quinze ans, on a tout le monde en nous-mêmes.
A quinze ans, on a le rire pour copain la musique
pour Dieu, l'homme pour ami.
A quinze ans, on a tout le temps du monde pour
rire et chanter.
A quinze ans, on a tous les rêves du monde
dans nos sourires lumineux.
A quinze ans, on a la volonté du monde,
la colère des peuples.
Tous les combats du monde sont nôtres.
A quinze ans, on est ivre de lumière, de fantaisie,
de différent, on a la vie pour en profiter, le soleil, la mer,
le terre.
A quinze ans tout nous appartient.
J'aimerais avoir toujours quinze ans.

Ce cheminement personnel paraîtrait bien marginal à l'enseignement traditionnel. A-t-on le droit de laisser une adolescente n'écrire, tant qu'elle le voudra, que des poèmes ? Aucun examen ne prend encore en considération ce registre d'expression. Comment allait réagir son milieu face aux apprentissages ?

Toutes ces questions, je me les suis posées et très vite l'inquiétude s'est apaisée. Valérie a mûri profondément ; son expérience poétique a affiné sa pensée, son style, a élargi ses prises de conscience, lui a fourni une argumentation tout en nuances quand elle a dû faire face à des sujets imposés. Elle est allée chercher, chez les poètes adultes, les romanciers, des résonances de sentiments, de comportements. Sa culture s'est enracinée dans la culture des autres.

Valérie d'abord, ses camarades tous différents avec elle, les correspondants avec nous, les poètes dans notre vie quotidienne, l'expression libre en compagnonnage, autant de facteurs, de recours qui jalonnent ce cheminement d'expression-crédation et de vie.

Janou LEMERY
CES Chamalières 63400



Dans notre LIYRE DE VIE



QUAND LA PRESSE PARLE DE NOUS...

Lu dans la Dépêche du Midi

S'il te plaît... Dis moi que tu m'aimes

Rien n'a vraiment changé au banc des écoliers. Ils écrivent toujours des petits mots doux à l'insu du maître. Mais, les méthodes du maître ne sont plus ce qu'elles étaient.

En sixième, conjuguer le verbe aimer peut être un devoir fort sérieux et devenir, par la magie du magnétophone, un moyen d'apprentissage de l'expression.

« Radio France » n'a pas hésité à couronner de son premier prix des élèves du collège de Riscle pour un enregistrement peu ordinaire qui a pour thème : « l'amour à 11 ans ».

Au collège de Riscle, il ne reste plus qu'un vieux bâtiment en « pré-fabrique ». Paradoxalement, l'inconfort de ces classes possède un gros avantage : celui de permettre des enregistrements, sans échos, quasi parfaits. Et, ce n'est pas à négliger lorsque le magnétophone est utilisé comme outil pédagogique privilégié.

C'est pourquoi Antoinette Alquier, professeur de lettres mais aussi de dessin, a fait de ce bâtiment « léger » son royaume et celui d'une ribambelle d'élèves.

Pour ces derniers, le maniement du magnétophone, le montage des bandes n'ont plus de secret.

La discipline du débat, le respect de la parole d'autrui, l'art de l'argumentation, le développement de l'esprit critique sont un apprentissage aussi sérieux que celui de l'étude de l'orthographe ou de la conjugaison.

En cours de français, le magnétophone vient en complément. Il est conçu comme un moyen de recherches et d'investigations, y compris hors les murs de l'école. Il devient ensuite l'outil de création qui va permettre d'extraire, d'une moisson d'idées glanées, un document de synthèse, choisi et construit dans le but d'être écouté par d'autres. Cela s'appelle la communication.

Dans l'école de Gutenberg, il faut bien se dire que l'audiovisuel est entré de plain-pied, notamment avec les adeptes de la pédagogie Freinet.

Riscle, en la matière, totalise déjà quelques jolis bons points.

PRIX « RADIO FRANCE »

« Chasseur de son » est une émission que « France Inter » programme dans le cadre « le magnétophone à l'école ».

Un concours annuel récompense le meilleur enregistrement de cinq minutes seulement. Qualité technique et originalité du thème sont retenues.

C'est ainsi que, l'an passé, l'interview du « perraquet » de Riscle avait eu les honneurs de « France Inter ». Les petits collégiens risclois avaient su admirablement « faire passer » à l'antenne, la sagesse d'un vieil homme malmené par la vie.

Cette année, avec « L'amour à 11 ans » le premier prix de « Radio France » (d'un montant de 3 000 francs) se double d'un prix international (de 1 500 francs), offert par « France Culture » obtenu en Italie au concours du meilleur enregistrement sonore.

Un élogieux palmarès qui récompense une bande techniquement sans reproche, et au sujet bien peu banal. Elle ne pouvait que séduire par sa spontanéité, le sérieux de sa sincérité. Tantôt primesautière

et tantôt réfléchie, toujours directe et franche, elle a la candeur de l'enfance qui découvre l'amour en se heurtant à lui.

Reflet des interrogations de l'adolescence qui devient pubère, elle évoque ses troubles, ses émois, sa pudeur, sa timidité. La fraîcheur de l'innocence fait échos à la chaleur des convictions.

Il faut l'écouter, car le ton est inimitable et le crayon impuissant à rendre l'authentique couleur.

Je t'aime... moi non plus

- *Qui a déjà aimé ?*
- *Je l'avoue, j'aime quelqu'un et je n'en suis pas honteuse.*
- *... Tout le monde aime quelque chose. Moi, j'aime la nature, la terre...*
- *Oui, mais il y a aimer et aimer...*
- *... Le premier aimer, c'est d'aimer une personne ; trouver ce sentiment qui nous relie à cette personne...*
- *On peut aimer gentiment, méchamment, mais le plus important c'est d'aimer par amour.*
- *Moi, j'aime bien mon chat.*
- *Oui, mais tu ne l'aimes pas d'amour.*
- *L'amour, c'est la vie.*
- *... Quand on aime, on persiste... On n'est pas obligé de dire qu'on aime.*
- *On peut écrire des petits mots. C'est dur de dire je t'aime, alors on peut le dire par écrit...*
- *Vaut mieux le dire en face que l'écrire sur un petit bout de papier...*
- *... Ce qui est mieux, c'est de le dire de face parce que comme ça on le voit mieux.*
- *C'est dur de le dire !*
- *Et puis, oralement... des fois on se reçoit une baffe.*

UN SUCCÈS NE VIENT JAMAIS SEUL

Nous reproduisons ci-dessus, quelques courts extraits de ces paroles enregistrées à brûle pourpoint. Les petits mots doux qui circulaient sous les pupitres les avaient suscitées dans une classe de sixième qui ne se doutait pas, deux ans plus tard que ce débat scolaire lui vaudrait, avec son professeur, les honneurs.

Un succès d'équipe qui va, financièrement, permettre à Antoinette Alquier de parfaire l'équipement de « l'armoire-laboratoire son » du collège de Riscle.

Un succès que partageront les futurs heureux bénéficiaires à venir, qui côtoieront ce jeune professeur, ne ménageant ni temps ni argent pour bâtir une école vivante et laborieuse. Responsable.

Car Antoinette Alquier c'est aussi le rachat d'une vieille, mais vraie imprimerie pour tirer le journal du collège. C'est encore une étroite participation à la revue « Créations », éditée par la coopérative de l'enseignement laïc. C'est faire illustrer par ses élèves, des poèmes d'auteurs reconnus qui seront publiés à l'étranger dans le cadre « Connaissance de la culture française ».

Il se pourrait bien que cette histoire entre un maître et ses élèves, ne soit tout simplement qu'une histoire d'amour. Celui par lequel on peut transmettre à des enfants de 11 ans, l'amour de la vie et de la belle ouvrage.

A vous d'en juger...

Bernadette FAGET-ROZES

Et si ça vous donnait des idées...
de participer à

Lu dans Hifi-Stéréo

Chasseurs de son

Cassettes par-ci, cassettes par-là

Une nouvelle qu'on me permettra de qualifier de grande nouvelle et de croire de nature à intéresser une partie appréciable des lecteurs de cette revue, à commencer par ceux, plus nombreux que par le passé, qui, cette année, se sont référés à *Hifi-Stéréo* pour demander le règlement du concours « Chasseurs de sons » : dans quelques semaines, seront éditées des cassettes Radio France faites d'enregistrements d'amateurs particulièrement significatifs.

Cinq d'un coup. Sur les thèmes suivants : la vie dans la France d'antan, témoignages historiques, métiers et artisans d'hier et d'aujourd'hui. Et déjà sont même prévues d'autres publications : sur les enfants au micro, sur les fêtes, les traditions et les recettes de cuisine régionale, sur les voix de la nature - et sur les sujets à propos desquels pourrait se manifester une demande nouvelle du public ou se développer celle qui a déjà été enregistrée sans que les documents de la Radio elle-même permettent d'y donner suite.

Certes, ce n'est pas aujourd'hui que la Radiodiffusion française s'intéresse aux chasseurs de son, puisque c'est là, en quelque sorte, qu'ils ont vu le jour, c'est-à-dire le transfert à la consommation publique de ce qu'ils avaient initialement conçu pour l'usage interne.

Mais, la place qui leur a été faite restait celle de diffusions éphémères. Que les responsables des cassettes Radio France aient pensé à prolonger, à perpétuer ces diffusions est une remarquable confirmation du fait qu'au cours des années, l'enregistrement d'amateur aura apporté quelque chose de différent, de complémentaire du travail des professionnels et, en même temps, de durablement valable.

Quand l'annonce du projet de ces éditions m'a été faite et que m'a été communiquée la liste

des documents conservés en archives qui pourraient entrer en ligne de compte, j'ai constaté que la quasi-totalité provenait des enseignants travaillant dans l'esprit de la Pédagogie Freinet autour de notre ami Pierre Guérin, responsable de la Commission audiovisuelle de l'ICEM (Institut Coopératif de l'École Moderne).

Ce n'est pas par hasard qu'une écoute de sélection critique ait conduit vers eux, car ces enseignants et leurs élèves sont passés maîtres - et d'autant mieux que c'est toujours d'un mouvement plus spontané que calculé - dans l'art de faire oublier le micro, de libérer le naturel, d'atteindre la vérité. Et donc, tout normalement, ces cassettes seront placées sous l'égide de l'ICEM et composées par Pierre Guérin. A partir des originaux, ce qui aura le double avantage d'éviter une recopie et de porter certains documents, dans la cassette, à la coupe optimale, que les inévitables limitations de durée des concours et des émissions avaient peut-être obligé à sacrifier.

Telles que les voici conçues, les cassettes Radio France « Chasseurs de son - ICEM » ne feront nullement double emploi avec les documents audiovisuels dits de la BT (Bibliothèque de Travail) réalisés par le même Pierre Guérin.

En juin, je signalais ici leur transformation, déterminée par le passage, pour la partie sonore, du disque à la cassette.

J'ajoutais que, malheureusement, leur présentation matérielle laissait à désirer. Remède a immédiatement été porté à ces défauts (et il ne reste plus que d'infimes améliorations à accomplir pour que ce soit vraiment parfait). Les deux livraisons du nouveau type se présentent pratiquement sous la forme de livres (format 24 x 16 cm), faciles à ranger dans une bibliothèque, la brochure (texte et illustrations) formant couverture et l'intérieur comportant des logements pour la cassette et les diapositives.

Quant au contenu, s'agissant de ces deux premières livraisons - « Quelles énergies pour demain ? » - Soleil et géothermie DSBT 890, Biomasse et énergies classiques DSBT 891 - il me semble qu'on ne puisse pas faire mieux. Des enfants questionnent. Répondent des spécialistes - principalement - François Lapoix, du Museum d'Histoire Naturelle ; Catherine Lapoix, écologue, conseillère technique et pédagogique au ministère du Temps Libre ; des membres de l'Institut Français de l'Énergie - et aussi des utilisateurs ou expérimentateurs d'énergies nouvelles ou retrouvées (soleil, éolienne, chauffage à la paille, etc.)

Tous, pour avoir eu à répondre à des enfants, s'expriment en termes remarquablement simples, clairs et sincères : une constante capitale des réalisations de l'ICEM.

En outre, dans ce cadre pédagogique, sont évités les écueils où, sur ces sujets brûlants (c'est le cas de le dire), tombent trop souvent ceux qui s'expriment publiquement et dans des perspectives politiques. Ici, on ne dore aucune pilule, il n'y a pas non plus de procès abusifs et il est même des écologistes qui font une certaine autocritique pertinente. Avec mesure, sont dénoncés des gâchis indéniables et décrites des possibilités ne consistant pas en un retour au temps des lampes à huile mais en des applications nouvelles des techniques les plus modernes, y compris celles qu'a développées la conquête de l'espace. Avec précision, sont soulignés les risques de la dépendance des seules sources pétrolière et nucléaire et la fragilité d'une société totalement tributaire de l'électricité.

A signaler d'autre part que des chants et musiques libres d'enfants avaient fait l'objet d'éditions de l'ICEM en disques ; épuisés, ils n'ont pu être réédités ; une anthologie de ces créations, sur une période de vingt ans (1954-1974), est publiée en cassette.

Propos de Jean THÉVENOT

L'EDUCATEUR 82-83 15 numéros + 5 dossiers **BULLETIN D'ABONNEMENT**
TARIF : France 159 F, étranger 229 FF pour les 20 parutions de l'année scolaire

NOM _____ Prénom _____

Adresse _____

Code postal _____ Ville _____

souscrit un abonnement à L'Éducateur 82-83

Ci-joint règlement par :

Date :

Chèque postal à P.E.M.F. - C.C.P. Marseille 1145-30 D

Chèque bancaire à P.E.M.F. Cannes

Signature :

à retourner avec le règlement à P.E.M.F. - B.P. 109 - 06322 CANNES LA BOCCA CEDEX

Toujours à propos de l'aquaterrarium (voir l'Éducateur n° 5)

Comment pourrais-je établir un parallèle entre la destruction des enfants d'une classe et celle d'une « horde » de seize mille estivants qui arrivent dans un village peuplé en période « normale » de quinze cents habitants ? J'éviterai aussi de parler de toutes les séquelles laissées : destruction de forêt, bétonnage pour réaliser des résidences secondaires... De parler aussi de l'action protectrice des enfants essayant de participer à la sauvegarde d'espèces d'oiseaux ou de coins de forêts et de... leur désappointement face à l'attitude de beaucoup d'adultes.

Restons-en à la vie de la classe.

Les enfants apportent beaucoup : poissons, insectes, oiseaux morts ou vivants). Il nous arrive de sortir pour « visiter » un petit secteur de la commune. Nous préparons ensemble la sortie. Nous emportons le magnétophone pour des prises de son (chant des animaux) et un appareil photo. Des groupes se constituent et s'équipent de boîtes, de loupes, de crayons et papier ; l'un s'occupera des herbes, l'autre des arbres, l'autre des insectes. Cette forme d'approche limite beaucoup les dégâts : les cueillettes, les prises de bestioles à rapporter sont peu importantes, un ou deux échantillons suffisent. Mais ainsi il sera possible de continuer les observations en classe, de prendre des croquis et de chercher des renseignements complémentaires dans la documentation. Parfois des classements par rapprochements seront effectués.

Nous observons des animaux en classe puis nous les relâchons. Parfois nous les soignons puis nous les relâchons. Les enfants apportent des couleuvres aussi bien que des vers de terre. Pour de nombreux enfants, il est nécessaire de toucher, de se rassurer, ne serait-ce que pour vaincre cette peur transmise par leur entourage. Ils apprendront ainsi à sauver plutôt qu'à détruire par crainte de certaines espèces.

Nous avons donc en classe des milieux de vie, aquarium, aquaterrarium, cage ou simple boîte. Mais ils ne sont pas transformés en cimetières ou en éléments de décoration. Ils restent des lieux de vie passagers avec si nécessaire un « hôpital ».

Question d'attitude dans l'utilisation.

André LEFEUVRE
85550 La Barre de Monts

La question de la santé en « Pédagogie Freinet »

Comme nous l'avons annoncé dans *L'Éducateur* n° 15 de septembre 82, le groupe varois a décidé de mettre en place un chantier d'échanges sur la santé en créant le secteur Santé.

L'idée est en fait de reprendre les travaux déjà très avancés d'Élise et Célestin Freinet concernant l'alimentation, les rythmes scolaires, l'activité physique, la « santé » (ce qui touche aux problèmes de vaccination, de soins médicaux, ...)

En fait, dans le Var, la rédaction d'une brochure traitant de ces questions importantes est bien en route. En voici les têtes de chapitres :

1. Pourquoi poser la question de la santé à l'école ?
2. En quoi poser la question de la santé intéresse un Mouvement Pédagogique se réclamant de la pensée de Freinet ?
3. Comment actualiser le paradigme du Jardinier et de l'Éducateur dans un cadre mi-urbain aujourd'hui ?
4. Positions d'une « école Freinet » par rapport à :
 - la position étatique de la santé
 - les positions « parallèles » sur la santé
5. Rôle d'ouverture d'une école Freinet pour ce qui concerne la question de la santé en éducation.

Tous ceux qui désirent contribuer à ce travail peuvent écrire à : Mylène GO, 19, Rue Marceau, 83490 Le Muy.

— Que signifie donc « une école de la Vie », une « éducation saine » ? Il ne s'agit pas de réduire comme on l'a fait trop souvent, la pensée de Freinet à un schéma simpliste séparant la part du moderne et de l'ancien, de la culture et de la nature. Freinet était dialecticien et lorsqu'il critique certaines tares du confort moderniste c'est pour dénoncer aussi la croyance positiviste en un Bien Suprême de la Science. Lorsqu'il en réfère au passé, c'est pour montrer qu'on ne peut faire table rase de millénaires de bon sens construit dans les cultures populaires.

« Les sages, vous le savez, jugeaient la pureté du corps et la simplicité de la vie comme l'élément original de la pensée saine » (C. Freinet).

C'est en ce sens que doit être pris le mot santé : quelque chose de global, qui dépend de l'harmonie de l'esprit et du corps. Il est clair que l'ICEM a besoin aujourd'hui de retrouver ces notions, de renouer avec certaines pratiques qui se sont effilochées depuis la mort de Freinet peut-être par formalisme. Roger Lallemand a connu Freinet en 1926. C'est lui qui a apporté à l'École Moderne cette richesse de vues sur l'alimentation saine, la culture biologique, les soins naturels, le refus du système des vaccinations... Depuis 1926, des découvertes extraordinaires, qui ne font que confirmer ce que disent les sages dont parle Freinet, ont été faites par les amis de l'école de Vence... Comment peut-on avoir oublié tout cela ?

Il y aurait quelques récapitulations à faire sur ce que l'on appelle de façon bien dérisoire Éducation Physique à l'école et qui n'est qu'une justification de la médiocrité de la vie « *L'homme moderne se sert de moins en moins de ses jambes. Qui marche encore ?* » (V. Lysebeth). Avec l'urbanisation, le confort, le manque de temps, le corps humain n'a plus de vie réelle et devient un accessoire grossier, malmené, mal entretenu... Les conditions de vie (j'allais dire de détention) scolaire renforcent ce déséquilibre. D'une part le corps est de moins en moins actif et vivant, d'autre part lorsqu'il fonctionne, c'est pour des activités scolaires déformatrices telles que le sport. Peut-on limiter « l'éducation physique » à la forme scolaire et (vectoriellement) compé-

titive des activités corporelles ? Inactivité physique et pratiques sportives se complètent : le sédentaire voit ses membres se raidir par carence, le sportif a des muscles raccourcis par excès et surcharge... Nous devons avoir le courage de déclarer que tout cela est néfaste, antinaturel. Nous devons surtout avoir l'énergie de proposer une autre voie à nos enfants ; une voie autre que l'écroulement et la dégradation du sédentaire intoxiqué, une voie autre que l'abrutissement crispé du sportif endurci. Une voie naturelle, celle indiquée par Roger Lallemand que Célestin et Élise Freinet ont immédiatement comprise.

L'ICEM est riche de nombreuses expériences et peut apporter une vision personnelle, complète, sur cette notion de santé. Le groupe du Var prépare une série de fiches d'exercices respiratoires tirés de vieilles pratiques orientales, et les présentera au Congrès de Paris.

Mais déjà, nous pouvons méditer, en observant chaque jour nos enfants, sur cette phrase anodine...

« Pour un peu, nous exigerions que l'enfant économise ses jambes, ses cris, sa force, sa chaleur. Calculs de commerçants myopes qui oublient qu'il s'agit en l'occurrence d'une marchandise merveilleuse : plus on en use et plus il y en a ! La vie est prodigalité » (C. Freinet).

Henri Go

平法
Hei Ho
(loi de la paix)

兵法
Hei Ho
(loi martiale)

OTAKE SENSEI
Iai-Justu



CORRESPONDANCE INTERNATIONALE

Pour mieux connaître les structures dans lesquelles nous travaillons

La FIMEM Fédération Internationale des Mouvements d'École Moderne

Petit historique : Congrès ICEM de Nantes 1957 :

Lors de chaque Congrès du Mouvement Freinet Français de nombreux militants de pays étrangers viennent participer à nos travaux...

En 1957, leur nombre est si important, le nombre de pays possédant des groupes École Moderne si grand qu'il est décidé de créer une Fédération Internationale... 1958 : Premier Congrès de la FIMEM à Bruxelles... Au fil des ans des groupes « nationaux » se créent autour de la charte de l'École Moderne qui sert de lien... (1968).

« Nous avons opéré à l'inverse de ce qui se pratique couramment. Des unions internationales naissent comme spontanément par le haut sans autre assise à la base que des bureaux existant sur le papier. Nous, nous avons suscité et fait vivre cette base. Et c'est parce que nous sommes riches aujourd'hui de l'appui international qu'apparaît comme naturel et indispensable la création de la Fédération des mouvements d'École Moderne qui est née à Nantes » (Freinet).

La pédagogie Freinet est par essence internationale. « C'est sur le principe d'équipes coopératives de travail que nous tâchons de développer notre effort à l'échelle internationale. Notre internationalisme est, pour nous, plus qu'une profession de foi, il est une nécessité de notre travail » (Freinet).

Nous n'exportons pas de méthode Freinet... Freinet n'a proposé que des techniques au service d'une mentalité (l'esprit Freinet). Cette mentalité naît d'abord de l'expérience personnelle du contact avec les enfants... (Roger Ueberschlag).

LA CORRESPONDANCE :

« L'échange entre écoles ne saurait être permanent et profitable que si tous les usagers ont à cœur de donner le maximum, plus même qu'ils n'espèrent recevoir » (Freinet).

1. La correspondance est un véritable engagement vis-à-vis de l'école participant à l'échange.
2. La correspondance entre classes doit être précédée par un échange de correspondance entre les maîtres. Si les maîtres se connaissent bien, il y a des chances pour que la correspondance entre élèves fonctionne bien.
3. Lorsque cela est possible, la perspective d'un voyage-échange est un facteur de motivation incomparable...
4. Si les enfants ont l'habitude de s'exprimer librement en classe, il n'y a pas de difficultés pour la rédaction des lettres.
5. Il peut être judicieux avant de réaliser des lettres personnelles de commencer par des envois destinés à la classe entière : cartes postales, documents, cassettes, textes libres, dessins etc. des friandises font toujours plaisir !
6. Il paraît indispensable, lorsque les enfants en arrivent à une correspondance individuelle de conserver l'aspect collectif. Il est toujours agréable d'ouvrir un colis dans la classe, de distribuer les lettres, de savoir ce que les autres ont reçu !
7. La correspondance internationale à ses contraintes : délais quelquefois très longs pour l'acheminement du courrier : il y a lieu de ne pas différer trop longtemps les réponses si l'on veut conserver un certain rythme à l'échange.

LES RIDEF :

Rencontre Internationale des Éducateurs Freinet. Université populaire d'été, la RIDEF se veut une rencontre d'enseignants désireux d'approfondir les grands thèmes de la pédagogie Freinet.

La RIDEF se déroule dans un pays d'accueil différent chaque année : Belgique, Italie, Slovaquie, Liban, Danemark, Tunisie, Écosse, Algérie, Pologne, Portugal, Suède, France, Espagne (1). C'est ainsi l'occasion de confronter nos pratiques pédagogiques (Forum de pédagogie comparée), d'approfondir notre réflexion, de connaître un pays (Étude du milieu), d'aborder des cultures et des mentalités différentes...

LA RIDEF DE TURIN 1982 :

Du lundi 26 juillet au jeudi 5 août. Les matinées sont consacrées aux travaux de « laboratoires » (traduction italienne des ateliers) sous le titre général de la méthode naturelle dans l'éducation.

Sous les aspects : linguistiques - scientifiques - artistiques - informatiques - sciences humaines - corporels - communication non-verbale - didactiques - imprimerie et correspondance - insertion et anti-sélection - éducation à la paix - etc.

L'après-midi était consacré à des « séminaires » interdisciplinaires dans la ligne des laboratoires du matin.

Des personnalités seront présentes, des visites pourront illustrer les débats.

Syndicats - De l'école à l'éducation comme phénomène global - La valeur sociale et culturelle de la coopération - Les conditions mineures et l'attitude de l'institution - Déviance et marginalisation - Bibliothèque de quartier - Piaget et Freinet - Émigration et école en Europe - L'application des directives de la CEE - Organisation du temps libre - Projet de la cité de Turin - La ville aux enfants - Mère et enseignante - Correspondance internationale - etc.

Les locaux : la RIDEF se déroule dans un immense hall (200 m sur 200 m) vide et froid (au sens figuré) qui ne facilite pas les rencontres. Pourtant, c'est dans ce cadre rapidement réchauffé par les expositions de toutes sortes et de tous les pays que le travail de recherche prévu s'accomplit... 36 pays représentés... Nous assistons depuis quelques années à une véritable explosion du mouvement Freinet dans tous les pays du monde... Et si tous les camarades militants ne sont pas venus (absence des pays de l'Est) nous savons qu'ils sont avec nous au moins par la pensée...

Plus de 50 000 militants Freinet dans le monde... c'est peu, sans doute, pour faire rapidement changer les structures, mais c'est encourageant et réconfortant de constater que le mouvement vit et se développe, montrant ainsi à quel point les idées de Freinet sont justes et universelles...

Cette évolution ne va pas sans créer quelques problèmes d'organisation... Le groupe français n'est plus majoritaire et ne peut plus « prétendre » à demeurer le seul détenteur de la pensée de Freinet. Il n'est pas exact d'ailleurs de dire que les Français assuraient une véritable domination... Ce n'est pas dans l'esprit coopératif mais il a bien fallu passer par les phases d'initiation... Il n'en est plus ainsi... les groupes importants ont une expérience de plusieurs années de pratique : ces groupes produisent des documents, des outils : un véritable échange doit se réaliser entre les groupes des différentes nationalités...

Les structures de la FIMEM éclatent elles aussi : association loi de 1901 (législation française) elles ne peuvent plus suffire à permettre une gestion internationale du mouvement... Il faut trouver des structures juridiques qui permettent de réunir un conseil d'administration international... D'où une assemblée générale FIMEM de 4 jours ! qui n'a d'ailleurs pu résoudre ce problème ! Des structures provisoires vont essayer de trouver des solutions... Modification des statuts : assemblée générale extraordinaire...

Au-delà des structures...

La RIDEF, c'est bien sûr une rencontre où peuvent être approfondis les grands thèmes de notre engagement, où peuvent démarrer et se poursuivre des travaux divers, mais ce doit être aussi la fête ainsi que le souhaitent les camarades espagnols ! En effet, le plus important à titre individuel, ce sont aussi les rencontres de couloir, les rencontres pendant les repas ou lors des excursions... Ce sont les relations personnelles qui se lient, alors que l'on travaille ensemble dans la même commission. Comme le rappelait une citation de Freinet au début de cet article, ce qui est important, ce n'est pas ce qui est formel et organisé ! C'est ce que l'on a envie de vivre ! Vivre selon l'esprit qui nous anime (l'esprit Freinet est avant tout une manière d'exister, une façon d'organiser sa vie) c'est être internationaliste, rayer les barrières raciales, linguistiques, chauvines des nationalismes, obstacles à un authentique humanisme. L'humanité est une, avec ses particularités locales ses coutumes et ses traditions diverses, ses passés différents mais finalement fort semblables... Découvrir les autres... c'est s'enrichir soi-même... c'est se sécuriser en voyant dans les autres les mêmes désirs de communication. Aller vers les autres, accepter les différences, apprécier les divers modes de pensées ou les divers développements des manières de vivre, partager enfin les idées maîtresses de la relation humaine, c'est faire œuvre de paix...

Notre rôle d'éducateur est de faire prendre conscience aux enfants de l'existence réelle des autres... La fréquentation des « étrangers » par la correspondance ou les échanges permet de connaître, de respecter, d'apprécier avec modestie la valeur de ceux qui ne « vivent pas tout à fait comme nous ». A nous, enseignants, il appartient de prendre conscience de la nécessité de créer et d'amplifier ce mouvement internationaliste.

« L'humanité est fragile et sa survie dépend d'une lutte en faveur :
1. De la solidarité à l'échelle planétaire (arrêter l'exploitation du tiers monde qui conduira à notre propre perte).
2. Du respect de la vie et de ses équilibres biologiques et sociaux.
3. Du respect des diverses cultures (R. Ueberschlag).
4. De la lutte de tous les instants pour imposer la paix et la résolution de tous les conflits par la négociation (conclusions de la RIDEF).
Éducation à la Paix : c'était le thème général de la RIDEF. A suivre...

Communiqué par Jacques MASSON

(1) En 81 la RIDEF fut remplacée par un congrès aux Pays-Bas.

LE LIVRE EN ANIMATION

Colloque organisé par la Ligue Française de l'Enseignement et de l'Éducation Permanente à Bordeaux, les 9 et 10 novembre 1982.

La L.F.E.E.P. participe en France au développement de la lecture en multipliant les interventions d'animation. Elle propose de faire le point sur les pratiques développées dans ce domaine par les institutions et associations, afin de mieux cerner les objectifs et les perspectives que de nouvelles conditions liées au développement du secteur public pourraient dégager.

Dès le lundi soir, Pierre Delfaut, Président de la Ligue, remet le Prix Jean Macé 1982 qui, cette année, vient récompenser deux romans :
— **Staboukash** de Victoria Thérèse (Éditions des Femmes)
— **Le dernier été des Indiens** de Robert Lalonde (Le Seuil).

Cette manifestation se déroule dans le cadre du Conservatoire National de Région (Centre André Malraux) autour de quatre expositions :

- **Faire vivre un livre**, réalisé par Alexandre Deveze, imprimeur et éditeur.
- **Autour du coin-lecture**, réalisation régionale à partir des travaux des enfants des écoles publiques, fruit de la collecte et de la mise en place de Paulette Delfaut.
- **L'enfant, le livre et l'expression**, des fresques « après-lecture » réalisées avec le concours d'élèves des Beaux-Arts de Bordeaux à partir des propositions des enfants fréquentant la Bibliothèque Municipale de Pessac.
- **Pour une histoire du livre**, exposition réalisée en collaboration par les camarades de la F.O.L. de la Nièvre et l'équipe pédagogique de Magny-Cours dans le cadre de la BCD créée à l'École Jean Bernigaud par les enseignants et les parents.

Monsieur le Directeur de la Bibliothèque Municipale de Bordeaux, représentant le Ministère de la Culture et la Direction du Livre, ouvre les travaux en regrettant que - seuls - 14 % des Français de plus de 15 ans soient inscrits dans une bibliothèque.

• **Manuelle Damamme**, responsable lecture L.F.E.E.P. et rédactrice de la revue *Trousse-Livres*, situe les objectifs du Colloque et insiste particulièrement sur l'idée de régionalisation. Il nous faut « inventer » des structures sur le plan régional pour qu'une franche collaboration puisse exister entre les différents organismes qui militent en faveur du livre. Il ne faut pas négliger le secteur commercial ; les liens entre l'économique et le culturel sont à prendre en compte, comme le disait Jack Lang dans son discours de Mexico.

Jean Foucambert, chercheur à l'INRP et responsable de l'Association Française pour la Lecture (AFL) pose, dès le début de son intervention, les problèmes de la liaison entre la lecture et l'éducation populaire. Quelles actions faut-il entreprendre en France sur 3 ou 4 ans pour changer « le paysage lecture ? » Nous vivons encore sur la confusion alphabétisation/lecture et il y a dans notre pays 70 % d'alphabétisés pour 30 % de vrais lecteurs, c'est-à-dire de gens utilisant l'écrit autrement que l'école le leur a enseigné. Le système d'alphabétisation mis au point au XIX^e siècle a bien fonctionné jusqu'aux années 1960. Depuis, nous assistons à l'éveil d'une débauche de « méthodes », toutes construites sur le même modèle et débouchant sur la seule alphabétisation. Jean Foucambert remet en cause le système scolaire actuel, l'école en tant qu'institution. La lecture, telle qu'elle a été comprise jusqu'à maintenant, est inutile, les moyens de conservation de l'information s'étant multipliés depuis une vingtaine d'années. Il faut aujourd'hui faire en sorte que l'école change pour passer de l'apprentissage de la lecture à une véritable lecture, « lecturiser » le milieu social, déscolariser l'apprentissage de la lecture, entreprendre enfin une véritable politique de « lecturisation ». Selon Jean Foucambert, on pourra ainsi arriver dans un délai de 5 ans, à inverser la proportion actuelle de vrais lecteurs et d'alphabétisés. Les manuels scolaires et les diverses méthodes d'apprentissage de la lecture n'ont plus leurs raisons d'être et il propose l'utilisation du micro-ordinateur pour un entraînement efficace à la lecture rapide et pour une véritable animation de l'écrit.

René Trusse, secrétaire général de la F.O.L. des Hautes-Pyrénées, traite du rôle des associations et dit le pourquoi et le comment de l'importante manifestation en faveur du livre qu'il a mise sur pied à Tarbes : **Le Mai du Livre**.

Danielle Martinez, de la Bibliothèque Municipale de Pessac, rend compte de diverses activités dans sa ville, de l'exposition et des animations réalisées sur le thème « Autour des mille et une nuits ». Elle évoque la participation des Associations, des Comités d'Entreprises, des enseignants, des commerçants... Tout doit être pris en compte pour arriver à une véritable politique de la lecture.

Marie-Claire Germanaud, conservateur à la B.C.P. de Dordogne, parle du rôle des B.C.P. en milieu rural. Partant de son expérience personnelle dans son département, elle définit la Bibliothèque comme ayant besoin d'un local affecté uniquement à la lecture, d'un fonds structuré, organisé, remis à jour en permanence. Elle dit absolument nécessaire et essentielle, l'intervention d'un personnel compétent et bénéficiant d'une formation spécifique et approfondie. Implicitement se pose alors le problème du rôle de l'école et de la compétence des enseignants à faire vivre une bibliothèque. Les B.C.P. vont-elles quitter le milieu scolaire ? Faut-il laisser aux enseignants la seule responsabilité des apprentissages et confier la noble tâche des animations aux seuls bibliothécaires ?

Caroline Rives, bibliothécaire, accueille ensuite les participants au colloque à la Bibliothèque Municipale de Bordeaux et Boris Tissot explique le travail d'animation qu'il pratique avec les enfants, liant nourriture, sculpture et lecture dans le cadre d'une exposition de photographies de ses œuvres.

Yves Pinguilly, écrivain et animateur, traite de l'animation, de ses objectifs, de ses moyens et de ses limites dans un exposé documenté et argumenté intitulé « **Sur tous les fronts... du Comité d'Entreprise à l'École, via l'action culturelle !** » Il commence par une paraphrase volontairement provocatrice de Blaise Cendrars : « L'animation culturelle ou la tentation d'être aussi imbécile que l'esperanto ». Il définit d'emblée, les deux tendances opposées : d'une part, l'œuvre artistique créatrice qui relève du secteur culturel et d'autre part, le public et sa prise en compte qui relèvent du secteur socio-culturel. Il substitue la notion d'écriture à celle de littérature. L'animateur doit agir pour apprendre à écrire aux enfants, son action est faite pour et avec les enfants. Il rend compte d'une expérience d'écriture avec des enfants qui ne savent pas écrire (grande section de maternelle et CP). Partant de l'exemple de trois de ses romans où il a tenté de traiter de trois grands problèmes universels (l'amour, la folie et la mort), il dit que l'écriture libère les fantasmes et qu'adapter la réalité à l'enfant revient à adapter l'enfant à la réalité.

Les participants au colloque se répartissent en quatre groupes de travail...

1. Projets inter-réseaux à l'échelon local, départemental, et régional :

Une redéfinition de la politique culturelle est nécessaire. Est suggérée la mise en place de C.R.L. (Centres Régionaux des Lettres). Il faut donner des moyens d'action en faveur de la lecture. On cite l'exemple de la « Maison Régionale du Livre » (Midi-Pyrénées).

2. Les liens entre les créateurs et les publics :

Le souci premier du créateur doit être de dire ce qu'il a à dire mais il utilisera sans doute des moyens pédagogiques adaptés aux différents publics. L'animateur fabriquera des produits pédagogiques pour mettre en relation un public et une œuvre. Plusieurs intéressantes expériences d'animation autour du livre sont alors citées : le financement en est souvent différent (FOL, Coopérative), les circonstances, les participants, l'environnement également. Il est en tout cas important qu'il y ait échange préalable entre le créateur et le représentant du public, que les demandes soient formulées avec précision et que le travail préalable de préparation soit effectif et approfondi (l'enfant doit être conscient que la création est le résultat d'un effort). Il est également nécessaire de faire la différence entre un créateur et un animateur : l'un n'est pas automatiquement l'autre.

3. Les adolescents et l'animation :

Les participants à ce groupe ont tenté de définir les adolescents et se sont posé la question de savoir quels livres il faut leur proposer. Existe-t-il une littérature spécifique à l'adolescence ? Il paraît évident, en tout état de cause, que l'atelier d'écriture est un des meilleurs moyens d'accéder au livre. Il est précisé que la collection BT constitue une excellente série de documentaires pour les adolescents.

4. Comment intéresser les « non-lecteurs » :

Qu'est-ce qu'un non-lecteur ? C'est quelqu'un qui ne vient pas d'une façon naturelle au livre (analphabètes, alphabétisés, lecteurs « spécialistes » aussi). Le milieu familial se désintéresse souvent de la lecture. Bien sûr, il ne s'agit pas d'arrêter les apprentissages, mais il est absolument nécessaire de créer un environnement non-scolaire. Dans ce groupe également on a dit que l'envie de lire passe par l'envie d'écrire.

Au cours de la séance de clôture, interviennent Marie-Christine Rivière, représentant le Ministre de l'Éducation Nationale, Monsieur Bodineau, représentant du Ministre de la Culture et de la direction du livre et Monsieur Salla, représentant du Ministre du Temps libre.

Pierre Delfaut, Président de la LFEPP, conclut ce colloque en se félicitant de la richesse des travaux et des promesses encourageantes qu'ils ont contenues.

Il est à noter que ce colloque était inclus dans le Rassemblement National des Délégués Culturels et plus généralement dans la Quinzaine d'Animation Lecture de Bordeaux.

Communiqué de presse A.N.C.E.

L'Association Nationale des Communautés Éducatives (A.N.C.E.) organise ses Journées d'Études 1983, au Mont-Dore près de Clermont-Ferrand, les 20, 21, 22 et 23 avril 1983.

Le sujet retenu par l'Association est le suivant :
« Communautés et intégration - Place et rôle des communautés éducatives dans la mise en œuvre d'une politique d'intégration ».

D'aucuns pourront se dire : « Encore l'intégration ! ». Il est vrai que, depuis trois années (même lorsque nous avons étudié « l'obligation scolaire », la question de l'intégration existait en filigrane), ce problème est à l'ordre du jour des travaux de l'A.N.C.E., notamment à partir des textes de 1975 (loi d'orientation pour les personnes handicapées) et de ceux de 1982, circulaire interministérielle du 29 janvier qui prend une position très claire et très ferme. Il faut constater aussi que cette « proposition » de l'intégration pose question d'une manière de plus en plus aiguë et parfois inquiétante aux écoles, aux établissements et communautés, bref aux « professionnels » de l'enfance inadaptée.

L'an dernier, l'A.N.C.E. avait tenté une très large approche dans la recherche d'une grande politique de solidarité nationale pour définir les grandes lignes directrices de l'intégration, ainsi que les modalités générales d'intervention en rapport avec les responsabilités des différents ministères plus particulièrement concernés.

Après cette étape des principes dont l'étude n'a pas été conduite que par l'A.N.C.E., il paraît pertinent de passer à la seconde étape (sans doute la plus difficile) celle de la réalisation pratique.

Les membres de l'A.N.C.E. sont donc invités à apporter, dans le droit fil de ce qui a été dit à Rouen, leur expérience et leur réflexion aux problèmes très concrets du rôle et de l'action que peuvent et doivent mener les communautés éducatives dans le grand effort d'intégration qui se développe actuellement.

C'est pourquoi, notre interrogation, durant toute l'année et notamment lors des Journées d'Études, sera de rechercher comment des communautés éducatives qui ont des rôles très spécifiques pourront évoluer, s'intégrer elles-mêmes dans un vaste système éducatif commun à tous les enfants et adolescents. Leur objectif sera de rechercher au-delà de l'adaptation à la vie de la communauté, l'intégration non seulement scolaire, mais aussi professionnelle et sociale.

Il ne s'agit point pour les communautés d'enfants de disparaître comme d'aucuns le craignent, mais au contraire de rechercher comment dans la pratique quotidienne, elles doivent contribuer à devenir des « facteurs d'intégration ».

Les participants aux Journées d'Études 1983 auront, à partir des textes officiels (1975 et 1982), à déterminer les positions pratiques de l'A.N.C.E. dans les problèmes complexes que pose l'intégration. Ils auront à définir à partir de l'enfant, mais surtout à partir de la communauté, quelles seront les réformes de structures et de financement à promouvoir, quel processus les équipes multidisciplinaires doivent mettre en œuvre pour s'intégrer aux structures « ordinaires », enfin quelles paraissent être les limites de l'intégration.

Bien des obstacles seront à surmonter, bien des difficultés surgiront de cette réflexion, mais nous devons aux enfants, aux adolescents, aux jeunes adultes dont nous avons la charge, de les conduire vers l'autre, vers les autres, avec les autres.



LOISIRS ENFANCE, la nouvelle revue des Francas

Depuis leur création les Francs et Franches Camarades ont donné une place importante à l'information et dès 1945 la revue *Camaraderie* fut mise en place.

Puis compte tenu de notre évolution, nous avons essayé de mieux adapter les supports d'information à nos différents publics. C'est ainsi que dès 1978 nous nous sommes plus particulièrement adressés aux responsables d'associations, de collectivités locales... organisatrices de loisirs pour les enfants et les jeunes avec *Camaraderie - Loisirs Enfance*.

Au fil des années cet outil d'information s'est transformé, amélioré pour atteindre aujourd'hui sa majorité en devenant une revue à part entière.

Cette nouvelle revue s'adresse à tous ceux qui s'intéressent à l'enfant, à l'adolescent, à tous ceux qui, d'une manière ou d'une autre, participent à leur éducation. *Loisirs Enfance* doit donc être un dialogue permanent entre l'ensemble de ces co-éducateurs, il doit être un lieu d'échanges, de réflexions, il doit être en prise directe avec l'actualité et permettre aux responsables d'associations, de comités d'entreprise, aux élus municipaux et, d'une manière générale, à tous ceux qui ont la responsabilité d'activités de loisirs pour l'enfance et l'adolescence d'être mieux aidés dans leur tâche d'éducation.

Le Comité de rédaction

Le numéro 10 F. Abonnement 5 numéros 45 F.
F.F.C. 10-14 Rue Tolain - 75020 Paris.

APPELS - ANNONCES

LE LIVRE SUR L'INSPECTION EST PARU :
« École sous surveillance »
l'inspection en question
Collectif ICEM - Éditions SYROS
Collection Contre-poison

Prix : 69 francs franco
58 francs franco pour commandes supérieures à 10 exemplaires.

Commandes pour ventes militantes à adresser à :
Agnès Fajon - École de Barisey au Plain - 54170 Colombey les Belles -
Tél. : (16.8) 326.11.63

— Commandes de 10 livres ou moins de 10 livres : payables de suite.
— Commande de plus de 10 livres : paiement avant le 1^{er} février 1983.

Chèques à adresser à l'ordre de :
Éditions SYROS - 6, Rue Montmartre - 75001 Paris.

Nombre d'exemplaires commandés :

à adresser à : Nom :

Adresse :

Code postal :

Téléphone :

Vous est-il possible de transmettre à Agnès Fajon tout « écho » de ce livre. Merci.

- Articles
- Conférences de presse locales
- Luttes contre l'inspection

STRUCTURES COOPÉRATIVES AU SECOND DEGRÉ

Une pédagogie coopérative s'appuyant sur des structures « ad hoc » est-elle si difficile à instaurer dans le second degré ?

Peut-être ne s'est-on pas suffisamment posé la question jusqu'ici.

Recueillir les témoignages de camarades (quel que soit le niveau ou la spécialité) coordonner échanges et expériences, se donner les moyens de réfléchir et de progresser ensemble, telle est l'ambition du module « structures coopératives au second degré » mis en place à Laroquebrou.

Déjà circulent entre une dizaine de camarades des cahiers de roulement, des textes, des projets...

En particulier celui d'un regroupement de travail de trois jours au troisième trimestre pour faire le point...

Se signaler au plus vite auprès de :

Alex LAFOSSE
69, Rue Jean Jaurès
Coulounieix
24000 Périgueux

Région parisienne

Animation Alpha du Marais

27 avril 1983 : Lecture

Librairie Alpha du Marais
13, Rue du Temple
75004 Paris

BEAUBOURG Printemps 83

Une délégation de l'ICEM a rencontré au 3^e trimestre 82, B. Darras, président de la section parisienne de la SPDAP (société des professeurs de dessin et d'arts plastiques).

Celle-ci proposait la participation du mouvement ICEM à l'exposition qui doit avoir lieu à Beaubourg au printemps 1983 : manifestation sur l'enseignement des Arts plastiques et les démarches pédagogiques.

Le secteur « expression artistique » ayant accepté cette perspective, a pris la résolution suivante : exposition collective au nom du mouvement ; pas d'exposition individuelle signée « pédagogie Freinet », mais un travail coopératif visant à montrer les objectifs et les démarches de notre pédagogie à travers l'expression artistique.

Il nous a semblé indispensable que le mouvement Freinet soit représenté dans cette manifestation.

ALENÇON juillet 83

D'autre part, à l'occasion du festival de théâtre d'Alençon, le secteur est convié à préparer une exposition sur l'expression des adolescents et leurs rapports avec la société.

Ce travail pourrait être l'occasion de rassembler la matière que nous souhaitons depuis longtemps pouvoir proposer pour une exposition itinérante.

Le festival d'Alençon repose en grande partie sur Dominique Verdier, un camarade actif de l'ICEM. Nous en sommes aux estimations de frais. Lui-même saura en décembre la somme qui lui est allouée - et ce que nous pouvons attendre.

*Le secteur Art Enfantin et Créations
2d degré*

FILMATHÈQUE...

Claude CURBALE, École des Prés, 31700
BLAGNAC
... à la filmathèque du chantier AVICEM.

Elle est composée de :

1. Rêve d'une fleur - La patate - La fée laide - Mission cosmopoulet (11 mn 45 s)
- 2.* On va se marier - Famille fleur - A la mer, à Noël (11 mn).
3. Produit Minusse - Takaki et l'oiseau parleur - Le roi toudodu (13 mn 20 s).
4. Clowns (17 mn 30 s).
5. Rêve d'une fleur - La fée laide. On va se marier (7 mn 30 s).

* Films accompagnés d'une bande magnétique non synchronisée.

CONDITIONS : envoi 20 F pour un film + 5 F par film supplémentaire. Retour à la charge de l'emprunteur.

GRANDE ENQUÊTE SUR LA FORÊT FRANÇAISE

Les enfants des classes primaires et des collèves invités par *Espaces pour demain* à réaliser un reportage sur la forêt de leur région.

Milieu complexe, fragile, source de richesses innombrables, la forêt occupe un quart de notre territoire national : 14 millions d'hectares.

Parce qu'elle fait partie du paysage, chacun croit la connaître. Or elle n'est pas seulement un espace géographique, elle a aussi des dimensions historiques et politiques, économiques et culturelles, donc humaines et sociales.

Ennemie des uns, amie des autres, la forêt a servi de passage aux voies de communication, d'implantation aux urbanisations et aux industries.

Malgré tout, elle a réussi à se maintenir étroitement surveillée par ceux qui en ont la responsabilité.

Car la forêt n'est pas un chaos, elle demande des soins constants : un arbre naît, vit, meurt, et doit être remplacé avant qu'il ne meure. Pour être belle, la forêt doit être préservée et bien gérée. Tout à la fois son respect et son utilisation nécessitent la sensibilisation de tous et en priorité des enfants qui constituent la société de demain.

Une approche locale et interdisciplinaire

Espaces pour Demain, association nationale, reconnue d'utilité publique, qui a lancé la campagne « Adoptez un arbre » invite les enfants des classes primaires et des collèves à mieux connaître la forêt de leur région en réalisant un reportage sur son état, son histoire, ses différentes fonctions.

Avec le concours du SNI-PEGC, du mouvement Freinet, de la Ligue de l'enseignement et de l'Éducation Permanente et de divers organismes forestiers, *Espaces pour Demain* a édité une brochure qui doit servir de guide aux enseignants et aux élèves dans leurs recherches. Aux textes d'information générale, s'ajoutent des suggestions et des questions indicatives qui constituent des pistes pour les classes participantes, tout en laissant libre cours à leur créativité et à leur imagination.

En connaissant mieux leur forêt, les élèves apprendront à mieux l'aimer et ainsi à mieux la respecter.

Par ses multiples approches possibles, cette sensibilisation s'inscrit dans les dimensions de l'interdisciplinarité.

Des illustrations sonores et visuelles

Les travaux des classes participantes devront être retournés à *Espaces pour Demain* avant le 30 avril. Une synthèse sera effectuée par le Centre National Georges Pompidou et présentée pendant tout l'été sous la forme d'une grande fresque audio-visuelle qui circulera ensuite dans les régions.

Les élèves illustreront leurs reportages de maquettes, de cartes postales, de bandes dessinées, et surtout de photos et d'enregistrements de forestiers, agriculteurs, bûcherons, exploitants ou propriétaires. Ils feront entendre les accents de leur région et feront connaître les histoires de leur forêt, les contes et légendes, la vie des anciens bûcherons, sabotiers, etc...

Chaque classe selon son niveau, ses centres d'intérêt, ses spécificités locales peut participer à cette grande enquête sur la forêt française.

Pour recevoir la brochure, il vous suffit de renvoyer le coupon ci-dessous accompagné de 5 francs en timbres.

En vous demandant votre concours, *Espaces pour Demain* vous invite à contribuer à l'éducation de tous à l'environnement qui est l'une des dimensions essentielles de l'éducation aux droits et aux devoirs de l'homme.

RENCONTRES C.E.L.-I.C.E.M. Espaces pour demain

Pierre Guérin et d'autres camarades du Mouvement ont déjà eu l'occasion de travailler avec cet organisme ou de participer à la campagne « Pour que vive la forêt » en 81-82.

Cette année, « *Espaces pour demain* » lance une nouvelle opération.

« *Les enfants redécouvrent la forêt* » en mars avril 83.

Il sera demandé aux enfants de 6 à 14 ans de réaliser un montage audio-visuel ou autre travail sur la forêt, sous tous ses aspects : milieu végétal, biologique, la forêt (loisir, refuge...). Les pistes sont très vastes et diverses.

En juin, la synthèse des différents travaux sera exposée à Beaubourg. donc il serait intéressant que de très nombreuses classes du Mouvement participent à cette opération.

Et ceci pour diverses raisons :

— ouverture de nos classes vers un milieu naturel, ou réflexion de nos enfants par rapport à la forêt (je pense à des classes de ville qui pourraient aussi participer.

— Ouverture vers d'autres, par notre collaboration à cette occasion lancée par *Espaces pour demain*.

— Possibilité d'ouvrir nos brochures BT à des mini-reportages sur la forêt.

— Constitution de dossiers sur la forêt qui pourraient devenir des projets de BTJ, BT, BT2.

Nous participons en ce moment à la mise au point définitive d'une brochure - sorte de fiche-guide - qu'*Espaces pour demain* diffusera dans écoles et collèves.

Le lancement de l'opération se fera par une conférence de presse le 22 février.

En conclusion, participez, nombreux, à l'opération « *Les enfants redécouvrent la forêt* ».

A. GIROIT



COUPON-RÉPONSE

A retourner à *Espaces pour Demain* - 7, rue du Laos - 75015 Paris.

Nom de l'enseignant

École :

Classe :

Adresse :

(A libeller en lettres capitales)



AINSI VA J MAGAZINE

De Cannes cet automne
à vieux Boucou dans les Landes
de Gascogne ce printemps, ainsi vit J.

Pour la deuxième fois de son existence l'équipe de *J Magazine* s'est retrouvée à Cannes pour travailler à la CEL et voir le cheminement d'une maquette jusqu'à son élaboration définitive.

Cette confrontation technique lui a permis de mieux adapter son travail aux « impératifs techniques ».

Ce stage a également permis une réflexion sur l'évolution, la conception de la revue, la mise en place des relations lecteurs-rédaction, de la campagne d'abonnements et de l'animation départementale en utilisant la demi-décharge dont dispose Patrick BARROUILLET.

Celui-ci a pris contact dans les départements pour la mise en place de correspondants *J Magazine* qui permettront de recueillir les documents qui sont dans les classes, assurer le suivi des campagnes d'abonnements, être à l'écoute des suggestions.

Ceci est la suite du stage pendant que s'activent toujours les circuits de tests de textes ainsi que les circuits d'illustrations animés « aux quatre coins de l'hexagone ».

ALORS QUE VEUT J ?

Il lui faut toujours et encore des documents :
— les textes issus des albums. Il est rare de pouvoir exploiter directement des textes illustrés issus d'albums de classe. Ceux-ci sont exploités dans un circuit de tests de textes pour établir un choix fait par les classes lectrices. Ils partent, selon ce choix, dans les circuits d'illustration avant la mise en page définitive.

— des bandes dessinées
— des questions et réponses, des documents qu'il est possible d'accompagner de photos,
— des jeux, des bricolages et des recettes. Tout ce dont *J Magazine* a besoin pour son prochain stage.

Ce stage se déroulera à Vieux Boucou dans les landes de Gascogne du 19 au 26 mars et permettra au maximum de travailleurs de se retrouver pour deux formes de travail :

— production
— réflexion

A cela s'ajoute une présentation de *J Magazine* à l'extérieur par une soirée ouverte aux parents, à l'administration, à la presse, à l'ensemble des enseignants et à tous ceux qui seraient susceptibles d'être intéressés.

De la même façon, le groupe landais de l'École Moderne est invité à une journée « portes ouvertes ».

Pendant ce stage, l'équipe a d'autres projets tels que l'élaboration définitive d'une exposition, la mise au point d'un dossier de présentation de *J Magazine*, la préparation de la campagne d'abonnements 1983-84... Autant de projets qui ont besoin de vos suggestions.

Dès à présent, prenez contact avec :
Patrick BARROUILLET
Ecole de Pugnac
33710 Bourg-sur-Gironde

Pour vos suggestions et pour l'envoi de documents. Agissez à J ; à J c'est vous.

VESOUL 83

Grille des Journées d'études

4 AVRIL

9 h à 12 h C.A.
14 h à 16 h C.A.
17 h à 19 h Accueil
21 h Soirée d'accueil

5 AVRIL

9 à 10 h Plénière
10 h 30 à 12 h Ateliers des D.D. et travail des secteurs
14 h à 16 h Débat pédagogique : droit et pouvoir des enfants
17 h à 19 h Communications des secteurs au mouvement
20 h à 21 h C.A.
21 h Politique du mouvement

6 AVRIL

9 h à 10 h Plénière
10 h à 12 h Ateliers des D.D. et travail des secteurs
14 h à 16 h A.G. de l'I.C.E.M.
17 h à 19 h Politique du mouvement
21 h Communication des secteurs au mouvement

7 AVRIL

9 à 10 h Plénière
10 à 12 h Ateliers des D.D. et travail des secteurs
14 h à 16 h A.G. de la C.E.L.
17 h à 19 h Plénière, bilan des J.E.
21 h Communication des secteurs au mouvement

8 AVRIL

9 h à 12 h
ou 16 h C.A.

Institut Coopératif de l'École Moderne SONOTHÈQUE D'ESPAGNOL

PRIX 82-83 : Port compris non recommandé :

Une cassette 45' : 43 F.

Une cassette 60'/90' : 48 F

Commande de deux et plus : enlever deux francs

Pour les coopérateurs Commission Espagnol cotisants : enlever cinq francs.

LISTE

E1 *Marcos ana : vida.* durée 20' cassette 45' (Claude Pons)

Un encarcelado politico bajo la guerra civil y el franquismo.

E2 *Marcos ana : poesia.* durée 20' cassette 45' (Claude Pons)

El poeta habla de sus obras y recita algunas.

E3 *La duquesa : la base.* durée 25' cassette 60' (Claude Pons)

La Duquesa « en blue jeans » se presenta y habla de su libro « La Base ».

E4 *La huelga.* durée 18' cassette 45' (Claude Pons)

La Duquesa « roja » habla de su libro « La Huelga ».

E5 *Un emigrado chileno en Toulouse.* durée 32' cassette 90' (René Favry).

Entrevista con un refugiado político en abril de 1979.

E6 *Minero asturiano. Yo y el franquismo.* durée 17' cassette 45' (C. Pons et M. Sala).

Entrevista de un minero en los últimos anos del franquismo (74). Recuerdos de ninez de una chica de Valladolid 1979.

E7 *Économie de l'Amérique Latine.* 50' cassette 60' recto verso en français (C. Pons). Extraits d'une conférence de P. Salama économiste marxiste 1973.

E9 *Valencia.* 1973 durée 22' cassette 60' (Nuria Roucaute).

La Huerta, la industria, las « Fallas », el romance del conde Olinos etc.

E10 *Recuerdos de la Guerra de Espana y del destierro.* 14' cassettes de 60'. Entrevista de una senora espanola refugiada en Francia en 1939 (1975). 2^e séquence (ex E8). Entrevista de un combatiente republicano 7' (Nuria).

E11 *Cuba 1975.* 35' cassette 90' (groupe hispanisant CRDP Grenoble). Entrevista de Marai Flores, cubana que completa estudios de ingeniería.

E12 *Cuba 1973. en français.* 20' cassette 60' (N. Roucaute).

Entrevue avec C. Berthier, géographe de retour de Cuba. Intéressant pour la période 1973-75, à compléter avec d'autres documents.

E13 *Supersticiones y brujerías en Galicia.* 36' cassette 90' (N. Roucaute). Entrevista de Mercedes Mosquera : « recuerdo que en mi pueblo... » 1978.

E14 *El pueblo de banos.* 24' cassette 90' (C. Pons) pour des petits. De qué vive un pueblo 12' presentación del pueblo por dos ninas 12'

COMMANDES :

Nuria ROUCAUTE - Résidence Ouest Domaine Universitaire - 38406 St Martin d'Hères. Tél. (76) 54.28.18

Joindre le montant à la commande. Indiquez si vous êtes cotisant Commission.

Pour commandes d'établissements, consultez Nuria.

Écrivez-nous vos remarques sur l'utilisation des cassettes. Fiches jointes.

Rectificatif à propos du dossier « Poésie »

Henri GO et Christian POSLANIEC ne sont pas en mesure de fournir d'adresses de poètes

MESSIEURS⁽¹⁾ FAITES VOS JEUX

« L'occupation la plus importante, la plus appropriée aux capacités et au développement des fonctions mentales est la forme ludique » nous dit Decroly.

Il n'a peut-être pas tort cet homme.

Quant à moi je l'avoue je n'aime pas jouer. Que ce soient les cartes, les échecs, la roulette, le monopoly ou les mots croisés, tout cela ne me dit rien.

Vraiment rien.

L'idée de me livrer à ce genre d'occupation me rebute même plutôt. Cela équivaut à mes yeux à une perte de temps. D'un temps qui serait bien plus utilement occupé à autre chose.

A quoi ?

Mais par exemple à...

... créer des jeux !

A ma décharge je puis en tout cas porter que je ne suis pas seul à souffrir de ce mal : on recense au moins trois mille Français qui tentent de mettre au point le jeu capable de rivaliser avec le « scrabble ».

Les maisons d'éditions reçoivent chacune entre deux et trois cents jeux par an.

Ils étaient quatre-vingts à présenter leurs maquettes au 3^e concours d'inventeurs de jeux, organisé tous les deux ans par la municipalité de Boulogne-Billancourt.

Ces jeux ne sont pas tous pacifiques : on estime à cinquante-mille les amateurs Français de « Wargames ». Le « gobelet d'argent » de Boulogne a été ainsi remporté par un ingénieur agronome avec un jeu idéal pour le dévouement de l'agressivité : situé au Moyen Age, trois fléaux s'y donnent la réplique : la guerre, la famine et la peste. C'est le joueur qui décime le plus de population qui gagne !

On peut heureusement trouver nombre de jeux aux vocations pédagogiques un peu moins discutables.

C'est ainsi que le « trijeu » primé à Boulogne est dérivé d'un jeu utilisé pour la formation des cadres de gestion aux États-Unis, que le « jeu de la danse » qui y fut présenté visait à faire partager aux jeunes l'amour de la chorégraphie, « le jeu des élections » celui de la politique.

De même les 500 cartes et les 365 cases que Marcel Boudet, représentant en foie gras à Sarlat, a mis treize ans à parfaire, vise à conduire les enfants sur « les chemins de l'histoire ».

Halte là ! diront certains dont Jean-Claude Marchal (2) se fait l'interprète volontairement provocateur.

« Ne tuons pas la « jubilation » de l'enfant en nous immisçant dans ses activités ludiques. S'il se sent piégé par ce détour pour le faire travailler il n'y a plus de jeu. L'ennemi des jeux de réflexion n'est-il pas le jeu éducatif, c'est-à-dire celui où l'intention éducative de l'adulte est telle que l'enfant joueur n'adhère plus et cesse de jouer ? »

Laissons à Peter Watts, critique de jeux et fondateur du cercle de jeux Descartes, le soin de répondre :

« Je crois qu'en France si on utilise si peu le jeu en éducation c'est parce qu'il oblige les enseignants à se mettre en question et à sortir des sentiers battus. Ils sont trop sécurisés par des programmes figés. Ceux qui intègrent le jeu sont des oiseaux rares car il est difficile dans ce pays de mettre en place un système participatif plus interrelationnel avec les élèves s'il n'y a remise en cause des enseignants.

Il faut savoir par exemple qu'il existe aux États-Unis un livre qui décrit 2 500 jeux de simulation utilisés en éducation (3) ».

Prière aux esprits chagrins de ne pas venir nous bassiner avec une interprétation étriquée de la position de Freinet sur « l'Éducation du Travail » à opposer à une « Éducation par le jeu ».

Précisons qu'il n'est pas du tout de notre propos de vouloir construire un système ou une méthode autour des jeux pédagogiques.

Il ne s'agit pour nous que d'un outil comme un autre, d'usage tout à fait occasionnel.

Notons pourtant que la tendance existe : on la trouve par exemple représentée dans la revue trimestrielle « L'Éducation par le jeu » produite par « l'Association Française pour l'Éducation par le jeu » (AFEJ) filiale française d'un « International Council For Children's Play » (ICCP).

Voisinent curieusement dans cette publication des articles de fond ou des témoignages qui se prennent très au sérieux avec de la propagande outrancière pour les gros fabricants de jeux et de jouets.

On retrouve également la tendance à l'AFL (Association des Ludothèques Françaises : Hôtel de ville, bureau 106, 94120 Fontenay-sous-bois) qui organise en liaison avec FFC et CEMEA des stages de ludothécaires.

Mais à part ça quel merveilleux exercice pour l'esprit que la création d'un jeu ?

D'expérience Forence Vidal, psychologue conseil en créativité, le reconnaît comme un des meilleurs thèmes d'entraînement à la création.

Qui n'a par exemple rêvé un jour de réinventer la planche à voile ? Et qui, parmi nos camarades, n'a jamais bricolé un truc pour mieux faire saisir telle ou telle notion ? Si tous les pédagogues du monde voulaient bien se passer les dés quelle chouette ludothèque ne pourraient-ils constituer ?

Surtout si en plus ils mettaient les gosses sur le coup !

Chiche ?

Chiche. Et puisque Denis Morin me le demande et qu'il faut bien qu'il y en ait un qui commence, laissez-moi vous présenter trois des jeux en question (4) :

1. « SPATIO-TECH » : fiches-jeux d'initiation au dessin technique

Origine : la volonté de couvrir le programme de dessin technique en collège autrement que selon la débilite tradition importée de l'enseignement technique (5).

Il s'agit de 24 fiches à systèmes réunies dans un classeur. On peut s'y pencher à deux et un brevet de « technicien de l'espace » sanctionne les acquis.

Deux séances de deux heures sont largement suffisantes pour en venir à bout.

Quelques exemplaires de ce jeu en tirage duplicateur sont disponibles uniquement pour les copains et les copines ! A découper, coller et assembler (mais il faudrait aussi tourner la manivelle car le premier tirage est épuisé !)

(1) Eh oui ! Où le sexisme ne va-t-il pas se nicher ? Il faut cependant savoir que 90 % des acheteurs de jeux de société sont des hommes. Sera-t-il rassurant de constater que depuis 5 ans les plus grands consommateurs de poupées sont les garçons ? Poupées à forme militaire certes mais poupées tout de même !

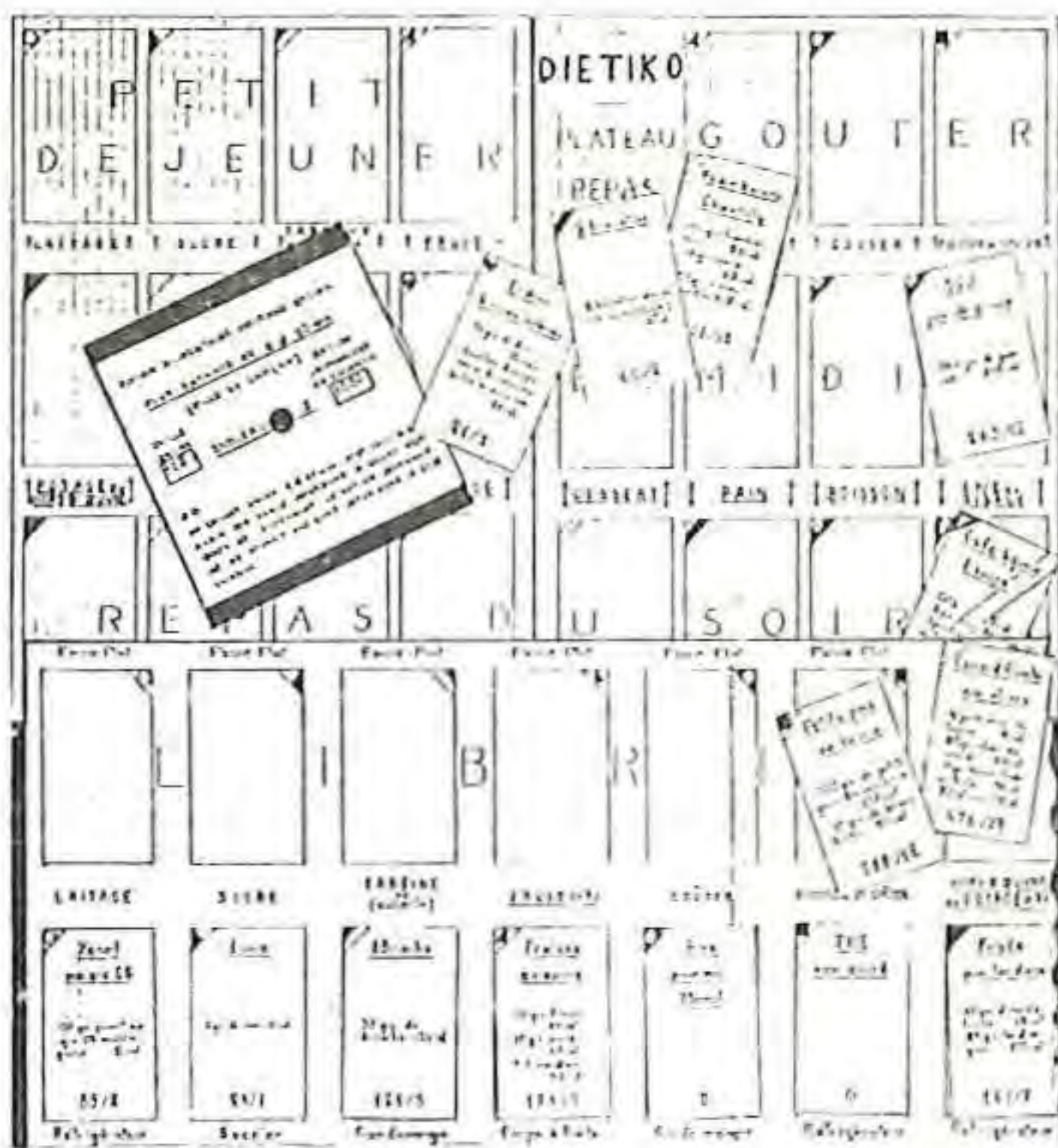
(2) Vers l'Éducation Nouvelle n° 336. Débat sur « jeux de société et Éducation ».

(3) Exemple cité par Peter Watts dans VEN : « on dispose de la carte d'une région avec ses villes, ses routes, ses forêts, ses cours d'eau et ses vallées. Pour la topologie, on superpose un réseau hexagonal qui rationalise d'une manière maintenant habituelle les mouvements. Le but du jeu est de construire le tracé d'une autoroute, d'une ville à une autre. Quatre joueurs participent à la détermination de ce tracé représentant des intérêts différents : la chambre de commerce, le conseil municipal, les écologistes et les particuliers. Les quatre joueurs doivent se mettre d'accord sur un tracé optimum et marquent des points (chacun) selon un système complexe (ainsi l'écologiste perd des points chaque fois qu'une portion de la forêt est détruite). Ce jeu est pratiqué simultanément dans cinq ou six endroits et on ne détermine pas un vainqueur autour de chaque carte, mais un vainqueur parmi les cinq ou six écologistes, un vainqueur parmi les cinq ou six conseillers municipaux... Bien sûr, il n'existe pas de parcours idéal programmé à l'avance puisque le tracé de l'autoroute est le produit d'un compromis pour lequel chacun « bagarre » du mieux qu'il peut ».

(4) En précisant qu'ils sont tous trois parfaitement validés par une expérience dans de nombreuses classes de collèges. Tous les trois également utilisables certainement en grandes classes de l'école élémentaire.

(5) Voir à ce sujet du même auteur : « Le dessin technique, fromage pédagogique ». *La Brèche* n° 51 septembre 79 et, plus récemment, « Dessin industriel, façon Renoir » *La Brèche* n° 75, février 82.

Signalons pour ceux qui auraient à faire passer une série de notions de ce type (c'est-à-dire du genre « vrai/faux ») l'assez génial plumier « Veri-tech » (6).
Si génial et si simple qu'on se taperait la tête contre les murs de ne pas l'avoir inventé soi-même !



2. « DIETIKO » : jeu d'initiation à la diététique (équilibre alimentaire, ration calorique, régime hypocalorique...)

Celui-là, Denis Morin en est tellement entiché qu'il veut le faire éditer par la CEL, le refiler aux CEMEA, aux MJC, que sais-je encore !

Comme pour le précédent j'ai déposé marque et modèle (les IPR et IG ayant, en EMT autant qu'ailleurs, la déplorable manie de s'approprier tout ce qu'ils trouvent à leur goût dans les classes !) Origine : la perspective d'une opération chirurgicale qui, m'obligeant à perdre du poids (7), m'amena à découvrir les règles d'une alimentation équilibrée.

Règles si mal enseignées à l'école et faisant l'objet de jeux « pédagogiques » pratiquement inexploitable (8).

Désir aussi d'armer contre le scandaleux marché d'une « maigritude » plus ou moins médicalisée.

Le mécanisme de ce jeu prévu pour un à six joueurs est relativement simple.

On détermine à l'aide de tableaux ou d'indicateurs à disques la ration calorique correspondant aux âge, sexe, taille, ossature, activité professionnelle et, éventuellement, désir de maigrir du sujet.

Pour plus de commodité on transforme cela en points pour comptabiliser par jetons (25 calories = 1 point = 1 jeton).

Principe : simuler les repas d'une journée en piochant pour remplir son plateau journalier dans les piles de cartes représentant les plats proposés en « libre service » ; représentation d'un plateau repas avec, en dessous, moitié du présentoir « libre service ».

On comptabilise alors sa « pioche » puis on se débarrasse une à une et chacun son tour des cartes jugées trop ou pas assez riches en calories. Jusqu'à ce qu'on ait sa ration idéale.

C'est ainsi qu'on prend conscience que dans les radis ou les crevettes beurre, ce ne sont ni les radis ni les crevettes qui « cubent » ou qu'un demi-avocat ça ne revient pas au même qu'un demi-pamplemousse. Une exploitation pédagogique bien menée peut alors entraîner à réfléchir : « les plats sont-ils bien assortis au sein du repas, dans la journée ? » « On a des légumes secs à midi et le soir, que faire ? »

(6) Plumier « Veri-tech » pour enseignement programmé, Édition Brault et Bouthillier 205, rue Laurier - Montréal 151 Canada. Utilisable à partir du CP.

(7) 25 kg en cinq mois et sans cesser de travailler. Beaucoup trop et trop vite d'ailleurs.

(8) Jeu du CEDUS (Comité de diffusion du sucre) des 7 familles alimentaires. Jeu également des 7 familles du comité Français d'Éducation pour la santé. Du même comité : jeu « mangez juste » et matériel pédagogique pour tableau de feutre.

« Est-ce un menu de saison ? cher ? long à préparer ?... Une table de calories jointe permet de confectionner d'autres cartes pour des plats non prévus à l'origine (plats régionaux par exemple).

3. Jeu du budget familial :

Ce jeu a été l'objet d'une création et d'une expérimentation collective. Nettement plus « ouvert » quant aux règles, que le précédent, il ne se conçoit pas sans animation pédagogique mais il permet la reprise en compte de bien des suggestions originales faites par les enfants. Il se joue par groupes de 4 à 5 joueurs et par séquences de une à deux heures. La mise en place du jeu se fait après enquêtes menées par les enfants. Exemple de questions : « Quel est le prix moyen de loyer pour un F4 dans la région ? Le montant du SMIC ? Des allocations de maternité ? Le système d'indemnisation en cas de chômage ? La dépense moyenne mensuelle pour la nourriture d'une famille de quatre personnes etc. etc.

Une fois ces données établies, le jeu peut commencer : il s'agit de la simulation de la vie, à travers la gestion de son budget, d'un couple de smicards avec deux enfants.

Chaque mois on comptabilise les recettes puis les dépenses ordinaires rappelées sur une fiche mensuelle.

Exemple : pour janvier non seulement les dépenses de transport, d'habillement, de loyer, de nourriture etc. mais aussi le chauffage et les assurances qui « tombent » ce mois-là.

Ensuite on prend les dés pour rencontrer les imprévus du mois sur un parcours de trente jours, type jeu de l'oie.

Exemple : anniversaire (cadeau : quel montant ?), licenciement, maladie, pannes diverses, proposition d'abonnement à une revue...

On joue à deux : de préférence un garçon et une fille représentant le ménage (9). Deux couples peuvent se retrouver autour du même jeu. Un cinquième larron peut représenter en gros la société (paie et encaisse, propose les dépenses, accorde le crédit, détient les biens immobiliers, etc.)

En fin de mois et en fonction de ce qui a été ou non économisé, on envisage les dépenses extraordinaires : machine à laver, réfrigérateur, caméra, etc. (symbolisés par des vignettes ou figurines).

La notion de crédit peut être ainsi introduite et discutée. De même à la demande (qui ne manque jamais) un lototiercé peut être mis en place et son intérêt ainsi démythifié.

La nécessité de tenir une comptabilité ordonnée s'impose également d'elle-même au cours du jeu.

La participation des enfants pourra se situer aussi au niveau de la fabrication matérielle du jeu : catalogue, vignettes, monnaie ou chèques, nouvelles pistes de jeu, tickets de loto etc.

Les éléments du jeu sont ici aussi disponibles en kit mais une mise à jour est nécessaire, la législation ayant évolué de même que le coût de la vie. Cette mise à jour peut se faire d'ailleurs par enquête avec les enfants.

La question a été soulevée de faire de ce jeu l'objet d'une BT ou de l'inclure dans une série de FTC consacrée à l'économie. Qui accepterait de participer à ce travail (réactualisation, adaptation matérielle, présentation...)?

Auquel cas, bien vouloir se faire connaître auprès de Jacques Brunet (10). Noter qu'à ce jeu il n'y a pas de gagnant au sens traditionnel du terme.

Mais que les enfants admettent fort bien après discussion que celui qui a thésaurisé ou accumulé des biens n'a pas forcément raison face à celui qui étant sorti, ayant reçu, a mené une vie plus conviviale, a cherché à se cultiver (livres, journaux, sorties, spectacles...)

Pourquoi aussi ne pas envisager des achats en commun, par exemple un équipement ménager à plusieurs ou une collaboration pour la garde des enfants...

Le jeu ne pourrait-il pas, pour une fois, être une occasion de coopérer ? Tant qu'à faire des jeux de société, autant savoir pour laquelle.

Alex LAFOSSE
69, Rue Jean Jaurès
24000 Périgueux

(9) A noter que cette identification plaît beaucoup. Autant d'ailleurs chez les enfants que chez les adultes qui jouent à ce jeu. Allez savoir pourquoi !

(10) Jacques Brunet 4, Rue des Nénuphars, Artigues près Bordeaux - 33370 Tresses.

SPORT ET VIE COOPÉRATIVE

INTRODUCTION

L'article qui suit a été rédigé au départ pour le bulletin départemental USEP.

C'est le compte rendu d'une expérience de mise en place dans une circonscription d'une autre organisation des rencontres, organisation coopérative, associant les enfants en classe.

Quelques camarades du mouvement, après avoir organisé entre eux avec leurs classes des rencontres (sport, musique, journal...) ont essayé d'apporter leurs pratiques à l'USEP.

On entend souvent des critiques à l'égard de l'USEP... L'esprit « championnite » de certains collègues, la participation d'un faible nombre d'enfants (toujours les 5 mêmes), la spécialisation d'une classe dans un sport, la limitation du rôle de l'USEP à l'assurance APAC... etc.

NOUS AVONS CHOISI D'ÊTRE A L'USEP... quand même

Le travail est de longue haleine avec les collègues et l'administration. Toutefois nous n'avons pas de championnats avec dates de matches à respecter. Les classes se contactent pour organiser leurs rencontres.

A chaque réunion USEP, l'ordre du jour comprend : vie associative... !

Un journal scolaire spécial sport est en cours de réalisation, composé par et pour les classes « USEP » du secteur.

Pierre DESPOULAIN

I. Mise en place d'une structure appropriée en début d'année

- Donner aux enfants les moyens de leur action effective : d'abord la parole, le pouvoir de discussion et de décision par la mise en place d'une réunion de coopérative hebdomadaire au départ, le samedi par exemple.

- La part du maître : une attitude initiale en classe et avec les collègues USEP.

- Au niveau éducation physique et sportive, par l'entraide et les échanges techniques et pédagogiques des maîtres à l'occasion des rencontres, par les publications de l'USEP, les maîtres trouvent conseils et soutiens dans la pratique des activités sportives de la classe (classe et rencontres extrascolaires).

- Par l'organisation coopérative de la classe à ce niveau les activités sportives, au-delà de l'USEP, ne s'en trouvent que plus motivées et n'en ont que plus de rayonnement. Les enfants, la classe en deviennent le moteur, le maître l'animateur.

- Pour nous, sport et USEP sont confondus. l'USEP est notre structure légale (via la FOL et l'OCCE) pour l'organisation des rencontres pendant et après la classe (assurances, déplacements).

II. En réunion coopérative

La classe se donne les moyens de mettre en œuvre ses projets, résout ses problèmes.

II.1 PROJETS

Recensement des désirs et des besoins (activités sportives en l'occurrence).

— Quelles activités allons-nous pratiquer cette année, ce trimestre, en classe ? après la classe (en USEP) ?

— Expériences vécues les années précédentes, nouveaux projets des élèves, du maître.

Possibilités en effectifs

— Quels sports pouvons-nous pratiquer ?

L'ESPRIT USEP ? LES ESPRITS USEP ?

L'esprit qui habite l'USEP, comme celui qui habite tout mouvement est la résultante des esprits qui y vivent, y travaillent.

L'Union Sportive de l'Enseignement du Premier degré, section de la Fédération des Œuvres laïques donne, il est vrai, souvent une image d'elle-même que l'ICEM ne cautionnerait pas.

— Championnats de sports collectifs où règne la compétition dans ses formes les plus anti-éducatives.

— Fêtes de la jeunesse avec manipulations irrespectueuses des enfants.

L'USEP, c'est parfois cela.

L'USEP, c'est souvent autre chose. C'est ce qu'en font ses animateurs, toi et moi, instituteurs.

Dans cette association, comme dans l'école en général, travaillent ensemble des maîtres aux conceptions pédagogiques différentes, même opposées (d'où des tensions parfois !)

1. L'enfant est objet, il ne sait rien, il n'est rien. On se réfère pour sa formation au plus haut niveau sportif. C'est un système élitiste, on s'appuie sur un modèle et sur la conformité à ce modèle.

2. L'enfant est sujet, il a des pré-requis (une expérience). On se réfère au niveau de l'enfant, à ses besoins. Les enfants s'élaborent des règles ; c'est au maître de les faire évoluer jusqu'au règlement codifié. En plus des aspects moteurs, l'EPS apporte de la sociabilisation.

On peut surtout retenir que l'USEP est pour les classes un moyen de rencontre.

J. QUERRY

Liste des équipes possibles

En fonction des désirs exprimés et nécessaires pour que chacun puisse participer à un maximum d'activités (jeux et sports collectifs)

— Chacun fait part à la classe de ses désirs (on s'inscrit), puis on constitue des équipes par activité (hand, rugby, ballon prisonnier, etc.), par catégorie (benjamins, poussins...), par sexe si nécessaire (hand), par niveau (bon, moyen, débutant).

Possibilités matérielles

— Terrains, locaux, équipements, ballons... chez nous, au village voisin éventuellement.

Possibilités horaires

— Quels jours organiser les rencontres ?

— Disponibilité des enfants, des parents animateurs, des maîtres.

II.2 PROBLÈMES

Problèmes matériels :

— Remplacement de matériel perdu, ballons...

— Réparations à effectuer (peindre les poteaux, le terrain, etc.)

— Achat de matériel nouveau nécessaire.

Déplacements lors des rencontres :

— Car ? recensement des parents (bénévoles) qui nous aideront : quelle voiture (nombre de places) ? jours et heures disponibles ?

Problèmes financiers :

— Achat de matériel (maillots...)

— Affiliation USEP.

III. Organisation des rencontres

Au-delà de la pratique quotidienne des activités choisies, l'ouverture de la classe sur l'extérieur apportera à chacun le plaisir de se rencontrer, favorisera toutes sortes d'échanges (journaux scolaires, enregistrements de musique...), établira de nouveaux liens entre les classes, les élèves, les maîtres, stimulera une saine émulation, occasionnera de nouvelles motivations pour les activités, sportives ou autres, aidera à affiner l'organisation coopérative de la classe.

III.1 POUR CE FAIRE

La classe (un groupe) adresse une lettre photocopiee aux autres classes du secteur.

Les classes destinataires sont choisies en réunion de coopération en fonction des besoins (nombre de rencontres souhaitées dans l'année), des possibilités matérielles (éloignement, déplacements), des liens antérieurs, sportifs et autres (échanges de journaux scolaires par exemple), et sur proposition du maître (nouvelles classes désirant s'insérer à la vie de l'USEP).
Contenu de la lettre : quels sports nous pratiquons, nos possibilités matérielles, nos disponibilités (jours, heures), nos équipes (catégories, niveaux), les noms des enfants responsables de l'organisation des rencontres, leurs adresses, leurs numéros de téléphone, les coordonnées de la classe, du maître.

Lettre envoyée en début d'année

Breuches, le 23 octobre

Êtes-vous d'accord pour jouer avec nous en USEP ?

Voici nos équipes avec le nom des responsables sur la feuille jointe.

Voici notre adresse : classe de M. DESPOULAIN, École Publique - Breuches - 70300 Luxeuil.

Le n° de téléphone du maître est : 40.42.94

Le n° de téléphone de l'école est : 40.00.01

Nous pouvons jouer tous les jours sauf le dimanche. En ce moment, nos poteaux de basket sont abîmés. Nous n'avons pas de gymnase, mais on pourra jouer dehors. Dites-nous ce qui vous intéresse cette année, et les jours où vous pouvez jouer. Pouvez-vous nous renvoyer la feuille remplie ?

Merci.

Florence POIRSENOT

Recto

Verso de la lettre

École Publique Breuches. Maître : M. Despoulain. Tél. : 40.42.94

Sport	Catégories	Niveau	Responsable	Tél.
Football	BG	bons	F. Laurecot	40.27.40
	BG PG B + P F	moyens débutants bonnes	M. Chamagne	40.02.67
Handball	B + P G	bons	A. May	40.22.79
	B + P G B + P F	débutants bonnes	L. Faivre	40.30.02
Rugby	G	bons	M. Laurecot	40.40.89
	F	moyennes	F. Mulhauser	40.37.41
Basket	BG	bons	A. Laurecot	40.40.89
	B + P G MP MP MP PG B + P F	bons bons moyens débutants moyens moyennes	F. Poinsonot	40.42.93
Jeux collectifs	toutes catégories	tous niveaux	J.-S. Sarrazin N. Thierry	40.07.31 40.39.24

B : benjamins ; P : poussins ; G : garçons ; F : filles ; M : mixte

III.2 EN RETOUR :

A l'aide d'une grille ou sous une forme propre à leur classe, les classes amies nous communiquent leurs possibilités, leurs désirs, leurs propositions, leurs coordonnées.

Dépouillement des réponses, des propositions reçues : pour chaque activité, les responsables établissent la liste des classes qui participent à l'activité, par catégorie, par niveau, les jours où ils sont disponibles, leurs possibilités matérielles, etc. et prendront contact pour les rencontres (lettre, téléphone).

III.3 LA PART DU MAÎTRE :

Réunions USEP de circonscription : on se fait part de nos « engagements » d'équipes ; on prend les coordonnées des nouveaux ; on se met éventuellement d'accord sur certains détails techniques ; on prend contact, on sollicite les voisins. Pour chaque rencontre : on « double » éventuellement les contacts établis par les enfants entre eux.

QUELQUES QUESTIONS

1. Pourquoi tant de responsables ? pourquoi cette organisation assez rigide, stricte ?

— Le nombre de rencontres est très important (milieu local vivant : parents accompagnateurs, proximité de collègues coopérants, seules rencontres possibles en hiver : gymnase à 5 km donc rencontres à l'extérieur ou rien).

— Classe normale de 33 élèves + quelques petits de l'autre classe qui participent de temps en temps. Pour satisfaire toutes les demandes, il faut de nombreuses rencontres (tout le monde joue).

2. Et la cohésion de l'équipe ?

— Un noyau de joueurs est en place petit à petit. Ça ne devient un problème que lors de rencontres avec des classes « élitistes » : quand on joue au foot contre des classes qui ne font que du foot, ou au hand contre des classes qui ne font que du hand, etc. on doit alors aligner une équipe solide. Il y a ainsi moins de possibilités de changement. Les équipes restent composées à peu près toujours des mêmes joueurs.

3. Le niveau dans chaque sport collectif ? Il n'est pas forcément plus mauvais parce que l'on pratique plusieurs sports (au contraire).

4. Les enfants et les classes non-coopératives.

De plus en plus de collègues USEP du secteur s'intègrent à notre organisation. Ils répondent eux-mêmes à mes lettres, répondent au maître puis de plus en plus « font » répondre leurs élèves.

NB : la correspondance n'est pas que sportive.

5. Les rencontres contre les classes « élitistes », championnates

— deviennent vite peu fréquentes

— justifient et motivent notre présence et notre action à l'USEP.

6. Les sports collectifs

La classe participe aussi bien sûr à d'autres rencontres de sport (jeux, athlétisme, parcours) mais qui ne nécessitent pas une organisation aussi complexe (toute la classe participe au cours d'une même demi-journée).

Réactions, critiques, informations complémentaires à :
Pierre DESPOULAIN, École Publique - Breuches - 70300 Luxeuil.



Une vision énergétique de l'être

« On mange quand on a faim. On boit quand on a soif. On dort quand on a sommeil. On se lève quand on se réveille. C'est simple. Mais c'est trop simple pour satisfaire le désir insatiable des civilisés pour la complication... »

« Il y a quelque chose d'effarant à entendre les interdictions qu'on impose aux enfants en Europe. On veut les transformer en adultes le plus tôt possible, mais on prépare le terrain pour qu'ils deviennent des asthmatiques ou des névrosés »

« La vie cherche toujours à s'équilibrer, en dépit des idées structurées que nous faisons peser sur elle. La vie agit par nos instincts et non par la raison. Seulement, ce principe est tellement fluide que nous ne pouvons pas le saisir avec nos moyens habituels d'analyse. C'est son application qui demande une grande souplesse d'esprit »

ITSUO TSUDA

(In : « Le dialogue du silence », Ed. Courrier du livre)

1. Une grande souplesse d'esprit :

Une attitude, qui peut nous retenir lorsque nous cherchons à bien sentir ce que nous dit Freinet, c'est sa souplesse d'esprit : sa façon de faire percevoir les choses sans dogmatisme, sans préjugé, toujours à la lumière de l'expérience, à l'épreuve de la pratique. C'est pour cela que son enseignement, si je puis employer ce mot, nous invite à nous voir tels que nous sommes dans les situations éducatives. Car ce qui caractérise cet homme, c'est sa faculté d'étonnement, son immense disponibilité devant les faits. Plus que les jactations d'amphithéâtre, il propose la table rase des savoirs, une morale du faire, mais attentif à tirer parti de l'inattendu, de l'imprévu. En parlant de souplesse d'esprit, il faut convenir que l'éducateur doit être apte à comprendre les lois de la vie, même enfouies sous des immondices d'actions conditionnées, il doit voir où est le centre, où se loge l'énergie des individus, comment la faire agir... Cela veut dire que nous ne raisonnerons pas selon les schémas de Piaget ou de Wallon, quel que soit leur prestige, mais que nous chercherons à sentir où est la vie, comment elle circule, se manifeste ou s'absente dans les relations. Freinet demande un engagement spirituel de l'éducateur dans l'action. On ne peut être éducateur par procuration d'idées sur l'éducation. On ne peut l'être que si l'on se considère comme l'eau sur la roche, prêt à s'adapter à toute situation, souple.

2. Attentifs à la vie :

Nous pouvons juger de l'universalité pragmatique de la pensée de Freinet dans son paradigme du médecin (cf. « L'éducation du travail »). Il est juste que la course aux médicaments en tous genres est une attitude fermée, qui néglige les ressources vitales, qui agit à la place de... Médecine négative, et médecine positive !

« Nous nous trouvons en présence de deux courants de pensée :

— L'un qui connaît la maladie et ses symptômes et qui essaie de supprimer, par des moyens artificiels, les troubles entraînés par elle :

— L'autre qui connaît, certes, la maladie, mais aussi la vie et ses lois : ce courant de pensée étudie quotidiennement les lois d'une vie saine et les moyens naturels de faire circuler l'énergie vitale indispensable à la santé.

Le premier courant de pensée affirme que la maladie est un processus morbide causé par un agent pathogène : virus, microbe ou tumeur, thrombose, ou bien la maladie est d'origine congénitale ou encore héréditaire.

Cette tendance essaie, par des thérapeutiques chimiques, chirurgicales ou irradiantes, de supprimer les manifestations morbides (fièvres, tumeurs, etc.) Or ces moyens thérapeutiques agressifs créent à leur tour souvent de nouveaux maux : iatrogénie. Le malade reçoit peu de conseils de vie saine ; trop facilement des régimes à base d'interdits, carencés et frustrants. L'autre courant de pensée ne nie pas l'existence de germes pathogènes, de tumeurs, thromboses et séquelles héréditaires.

Mais cette ligne de la médecine ne veut pas s'en tenir là, recherche les causes premières, celles qui ont permis à tel microbe ou virus de proliférer chez tel individu plutôt que chez tel autre, pourquoi telle femme a mis au monde un enfant handicapé. Ainsi, cette thérapie s'efforce d'agir sur ces causes profondes en stimulant les défenses naturelles de l'individu : acupuncture, diététique, hygiène de vie, thérapeutique manuelle, respiration, etc.

Enfin, sachant que les mêmes causes produisent les mêmes effets, cette optique énergétique propose à l'être humain les moyens de s'insérer dans une écologie qui soit en harmonie avec les lois de la vie ».

Bernard MEIRIER

Ces notions trouvent leur pendant en pédagogie. Dès lors que pédagogie est un terme ouvert, et non escorté d'une myriade de plats froids sur « ce qui convient aux enfants pour leur bonne éducation ».

Attentif à la vie, Freinet dans tout son travail, nous exhorte à l'être, et d'abord pour nous mêmes. En effet, comment oser prétendre à une pratique éducative de l'expression si nous-mêmes ne nous efforçons pas de vivre ce « lâcher-prise » dans chacun de nos actes quotidiens ?

3. Créer « ici et maintenant » :

Tout imprégné des textes de sagesse traditionnelle, Freinet a œuvré pour en oxygéner la pédagogie de son temps, au travers de sentences et proverbes populaires. Nous pouvons retrouver le sens de ses réflexions dans de multiples cultures traditionnelles populaires. Par exemple ce poème japonais : « Le reflet de la lune dans la rivière est toujours en mouvement. Cependant, la lune existe et ne s'en va. Elle reste mais elle bouge ». Accompagné d'un commentaire de T. Deshimaru : « Dans le monde moderne, nous voyons tout le contraire : les jeunes vivent à moitié et sont à moitié morts. Ils ont une sexualité incomplète. Et pendant leur travail, ils pensent au sexe et inversement : il en est ainsi dans tous les actes de la vie ».

Les choses les plus simples sont souvent obscures, et parfois les plus difficiles à intégrer. Car elles demandent beaucoup d'engagement personnel, beaucoup de disponibilité. Freinet a montré comment les instituteurs scolastiques se reposent sur la facilité routinière du non-engagement de soi dans l'acte éducatif, comment ils diffèrent la vie à plus tard, comment ils cloisonnent et figent les activités... Créer l'ici et maintenant dans sa vie, c'est le secret des grandes ressources énergétiques, et la possibilité d'une pédagogie positive de la réussite. Cela ne se fera pas par une opération de l'esprit. Cela pourra se faire par l'abandon à la vie, la confiance ferme en notre bon sens, l'éducation de notre comportement à saisir tout ce qui existe ici et maintenant, à considérer comme chimériques l'avant, l'après...

4. Réaliser quelque chose en soi-même :

Respecter les lois de la Vie, exciter l'élan vital, puiser l'énergie vitale, autant d'expressions qui nous deviennent familières à la lecture de Freinet. Cette attention extrême toute portée sur ce qui bouge en nous-mêmes et chez les autres est le fondement de la morale éducative de Freinet.

Résolument irrespectueux des singeries scolaires, Freinet cherche à mener les individus vers eux-mêmes, plutôt que vers des actes ou savoirs pris comme absolus. Il les aide à réaliser quelque chose en eux-mêmes. Réalisations aussi diverses qu'il existe d'individus, mais toutes tendues vers la même recherche, recherche individualisée dans le commerce entre vie intérieure et vie sociale, c'est-à-dire d'une capacité d'expression saine et profonde. Cette dimension sensible dans sa vision de l'être fait la force inaltérable des dires de Freinet.

« Aujourd'hui, qui ose dire qu'il est bien réveillé ? la tête remplie de vieux clichés désuets, le corps paralysé par la peur de je ne sais quoi, on a tout perdu de la liberté de sentir tout ce qui est naturel et par suite, de permettre à l'organisme de fonctionner normalement. Il semble que les gens vivent dans un cauchemar perpétuel ». ITSUO TSUDA

Ce que nous devons offrir aux enfants qu'il nous est donné de côtoyer, c'est bien cette « liberté de sentir » qui commence par notre propre remise en question. J'ai fait volontairement parler autrui que Freinet, aujourd'hui, tant je pense qu'il est proche de ces philosophies traditionnelles. Sachons connaître son œuvre aussi sous ce jour. Ne nous bardons pas d'œillères en limitant son travail à celui d'un marxiste de l'éducation !

Henri GO

Dans un pays où, comme le faisait remarquer fort justement Augusto Boal, on confond culture et érudition, ceux qui prétendent faire profession de transmettre la culture se transforment pour la plupart en serviteurs de cultes. Et, déniaient au vulgaire toute imagination (simplement parce qu'ils en sont trop privés eux-mêmes), ces bons élèves d'un système scolastique creusent un peu plus chaque jour, sous prétexte de vulgarisation, le fossé entre les chercheurs de génie (ou du moins de talent) et la foule de ceux pour qui ces chercheurs travaillent et sans qui ils ne pourraient travailler. Bons élèves, serviteurs de cultes, il leur faut des idoles et des maîtres à penser mais dans ce choix-là aussi, ils subissent sans esprit critique les modes passagères que leur impose un système très hiérarchisé.

Ainsi avons-nous connu l'ère piagétienne chez nos inspecteurs mais les plus appliqués à citer le Maître étaient souvent les plus inaptes à faire de ses recherches un usage intelligent et profitable, aussi n'ont-ils pas changé grand-

chose à leur conception de l'école et moins de choses encore à son fonctionnement.

Voilà pourquoi nous sommes reconnaissants à Constance Kamii de nous offrir cette étude sur la théorie piagétienne (étude qui, dit-elle modestement, « peut peut-être intéresser les lecteurs de votre revue ») et de le faire en mettant d'emblée l'accent sur les erreurs que j'évoquais plus haut.

Nul doute qu'à la lecture de ce document nous aurons beaucoup à dire car notre propre recherche sur l'autonomie en tant que but de l'éducation s'appuie sur une action déjà longue et profuse et les champs de cette recherche-action, la classe coopérative, l'école coopérative, un mouvement coopératif, lui donnent une dimension et une portée qui nous autorisent à considérer les travaux de Piaget sans ostracisme, certes, mais aussi sans respect inconditionnel. Dossier ouvert...

DOCUMENT

L'autonomie en tant que but de l'éducation implications de la théorie piagétienne

La théorie piagétienne est reconnue par un nombre croissant de pédagogues dans le monde entier comme étant une théorie scientifique impliquant des réformes fondamentales. La plupart des pédagogues ont dépassé le niveau de leur première erreur, qui était d'apprendre aux enfants à donner des réponses correctes dans les épreuves piagétiennes. Une autre erreur doit cependant être évitée : celle de s'inspirer de cette théorie uniquement pour trouver de meilleures méthodes d'enseignement pour chaque discipline traditionnelle (telles que la mathématique et la physique), cette perspective me semblant trop limitée.

Pour Piaget (1948) l'autonomie était le but de l'éducation ; il en va tout autrement de ceux de l'école traditionnelle. Dans cet article, j'aimerais clarifier ce que Piaget entendait par « autonomie » et le type de réforme qui découle de cette nouvelle conception. Quelle que soit la matière que l'on enseigne — sciences naturelles, histoire, géographie, etc. — on l'enseigne différemment lorsque notre but à long terme est de favoriser le développement de l'autonomie chez l'élève.

Cet article est divisé en trois parties. Dans la première, je me limiterai à l'aspect moral de l'autonomie. Dans la deuxième, je clarifierai ce qu'implique l'autonomie intellectuelle. Dans la troisième, je parlerai plus précisément de l'autonomie en tant que but de l'éducation, en donnant des exemples de pratiques qui découlent de cette conception.

L'autonomie morale

« Autonomie » signifie « être gouverné par soi-même ». L'autonomie est donc le contraire de l'hétéronomie, qui veut dire « être gouverné par quelqu'un d'autre ». Un exemple extrême d'autonomie est M. Elliott Richardson dans l'Affaire Watergate : il fut la seule personne sous Nixon suffisamment autonome pour refuser d'obéir à son chef et pour démissionner de son poste.

Piaget (1932) nous donne des exemples plus courants de l'autonomie morale. Dans ses recherches il a demandé à des enfants âgés de six à quatorze ans s'il était pire de mentir à un adulte ou de mentir à un autre enfant. Les jeunes enfants ont systématiquement répondu que c'était pire vis-à-vis d'un adulte. A la question « pourquoi ? » ceux-ci ont répondu que les adultes peuvent savoir si une affirmation n'est pas vraie. Par contre, les enfants plus âgés avaient tendance à répondre que les adultes les obligeaient parfois à mentir, mais qu'il était vilain de dire des mensonges à des copains. Ceci est un exemple de l'aspect moral de l'autonomie. Pour les individus autonomes, les fausses informations sont indésirables, indépendamment du système de récompenses de l'autorité adulte et des risques d'être confondus.

Piaget a inventé des paires d'histoires pour tenter de hiérarchiser les réactions des enfants. Voici un exemple d'une de ces paires.

Un petit garçon (ou une petite fille) se promène dans la rue et rencontre un gros chien qui lui fait très peur. Alors il rentre à la maison et raconte à sa maman qu'il a vu un chien aussi gros qu'une vache.

Un enfant rentre de l'école et raconte à sa maman que la maîtresse lui a donné de bonnes notes. Mais ce n'était pas vrai : la maîtresse ne lui avait donné aucune note, ni bonne ni mauvaise. Alors sa maman a été très contente et l'a récompensé (Piaget, 1932, pp. 114-5).

Les jeunes enfants ont systématiquement manifesté leur hétéronomie en disant qu'il était pire de dire « J'ai vu un chien aussi gros qu'une vache ». A la question « pourquoi ce mensonge est-il le pire ? » ceux-ci ont répondu que les chiens ne sont jamais aussi gros que les vaches et que les adultes ne croient pas de telles histoires. Les enfants plus âgés et plus autonomes, par contre, ont eu tendance à répondre qu'il était pire de dire « la maîtresse m'a donné de bonnes notes » parce que ce mensonge était plus crédible.

L'autonomie

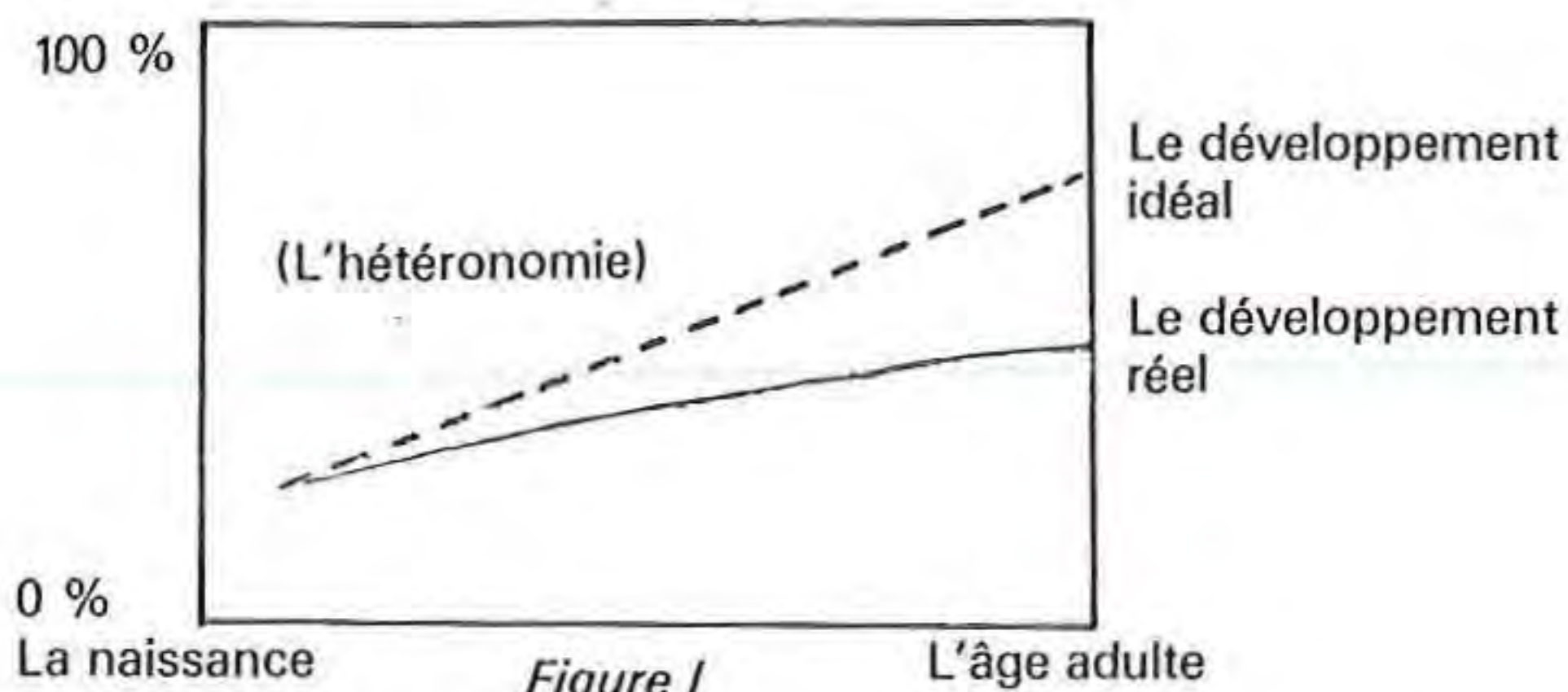


Figure 1

La figure 1 montre schématiquement la relation entre l'autonomie et l'hétéronomie au cours du développement d'un individu. L'axe horizontal représente le temps qui s'écoule entre la naissance et l'âge adulte. L'axe vertical représente le pourcentage d'autonomie entre 0 % et 100 %. La ligne pointillée indique le développement idéal d'un individu. Tous les bébés naissent dépendants et hétéronomes. Dans des conditions idéales, l'enfant deviendra de plus en plus autonome. Autrement dit, dans la mesure où il devient capable de se gouverner lui-même, il est moins gouverné par les autres.

En réalité, la plupart des adultes n'ont pas évolué de façon idéale. La grande majorité ne le fait que très peu, comme l'indique la ligne continue dans la figure 1. Piaget (1948) nous dit que rares sont les adultes vraiment moraux. Cette observation est facilement confirmée par la vie quotidienne. Les journaux sont pleins d'histoires de corruption dans des gouvernements, de vols, d'assauts et de meurtres.

Comment certains adultes deviennent autonomes

La question importante pour les pédagogues et les parents est de savoir comment permettre aux enfants de devenir des adultes autonomes. La réponse de Piaget fut que les adultes stimulent le développement de l'autonomie quand ils échangent leurs points de vue avec les enfants et qu'ils renforcent l'hétéronomie naturelle des enfants en utilisant les récompenses et les punitions.

Quand un enfant ment, par exemple, l'adulte peut le priver d'un dessert, ou il peut l'obliger à écrire 50 fois « Je ne mentirai plus ». Mais il peut aussi s'abstenir de punir l'enfant et le regarder directement dans les yeux en lui disant avec un doute affectueux « Je ne peux vraiment pas te croire parce que... » Cela est un exemple d'un échange de points de vue qui contribue au développement de l'autonomie morale chez l'enfant. L'enfant qui de cette manière peut constater que l'adulte ne peut pas le croire a ainsi la possibilité de réfléchir à ce qu'il doit faire pour être cru. L'enfant qui a vécu beaucoup d'expériences de ce type peut éventuellement construire par et pour lui-même la conviction qu'il est mieux à la longue pour tout le monde d'être honnête avec les autres.

Les punitions entraînent trois types de conséquences. La première et la plus fréquente, est le calcul des risques. L'enfant qui est puni répétera le même acte, mais en faisant attention de ne pas être attrapé. Et surtout, il décidera, parfois stoïquement, d'avance que même s'il est attrapé, le prix vaudra la peine pour le plaisir qu'il aura. La deuxième conséquence possible des punitions est le conformisme aveugle. Certains enfants sensibles optent pour le conformisme parce qu'il assure la sécurité psychique et la respectabilité. Dans ce cas, les enfants n'ont plus besoin de prendre de décisions, car ils n'ont plus rien à faire qu'à obéir. La troisième conséquence possible est la révolte. Certains enfants sont des « anges » parfaits pendant des années, mais décident à un moment donné qu'ils ne veulent plus vivre uniquement pour faire plaisir à leurs parents et à leurs enseignants, et que l'heure est venue de commencer à vivre pour eux-mêmes. Ainsi, ils commencent même à s'engager dans des actes caractéristiques de la délinquance. Ces comportements peuvent ressembler à des actes autonomes, mais il existe une grande différence entre l'autonomie et la révolte. Dans une révolte, la personne est contre le conformisme, mais le non conformisme ne rend pas nécessairement un individu autonome.

Les punitions renforcent ainsi l'hétéronomie de l'enfant et freinent le développement de l'autonomie. Quoique les récompenses soient plus agréables que les punitions, elles aussi ren-

forcent l'hétéronomie naturelle. Ceux qui aident leurs parents uniquement pour recevoir de l'argent et ceux qui travaillent uniquement pour obtenir de bonnes notes sont gouvernés par les autres, exactement comme les enfants qui sont « sages » seulement pour éviter les punitions. Les adultes exercent leur pouvoir sur les enfants en utilisant des récompenses et des punitions, et ce sont précisément ces sanctions qui maintiennent l'obéissance et l'hétéronomie.

Si l'on veut favoriser le développement de l'autonomie morale chez l'enfant, il est nécessaire de réduire notre puissance adulte en nous abstenant d'utiliser des récompenses et des punitions, et en encourageant les enfants à construire les valeurs morales par eux-mêmes. Par exemple, l'enfant a la possibilité de réfléchir à la valeur de l'honnêteté seulement si, au lieu d'être puni pour avoir menti, il est confronté au fait que les autres ne peuvent pas le croire.

L'essentiel de l'autonomie est que l'enfant devienne capable de prendre des décisions par lui-même. Mais l'autonomie n'est pas la liberté totale. L'autonomie implique la capacité de prendre en considération tous les facteurs pertinents pour décider d'agir au mieux pour tous.

Il n'existe pas de morale lorsqu'on ne tient compte que de son propre point de vue. Si l'on prend en considération les points de vue des autres, on n'est plus libre de mentir, d'oublier les promesses et de traiter les autres avec méchanceté.

Piaget était assez réaliste pour dire que dans la vie réelle il n'est pas possible d'éviter complètement les punitions. Les rues, par exemple, sont pleines de voitures, et d'autre part on ne peut évidemment pas permettre aux enfants de toucher les appareils stéréophoniques ou les prises électriques. Piaget cependant a fait une distinction importante entre les punitions et les sanctions par réciprocité. Priver l'enfant d'un dessert parce qu'il a menti est un exemple de punition, car le lien entre un mensonge et un dessert est complètement arbitraire. Mais, lui dire qu'on ne peut pas le croire est un exemple de sanction par réciprocité. Les sanctions par réciprocité sont directement liées aux actes qu'on veut sanctionner et au point de vue de l'adulte. Elles tendent à motiver l'enfant pour construire par lui-même des règles de comportement à travers la coordination des points de vue.

Piaget (1932, Chapitre III) nous donne six exemples de sanctions par réciprocité. J'aimerais en aborder quatre. Le premier est l'exclusion du coupable du groupe. Ainsi, par exemple, lorsqu'un enfant dérange les autres pendant que l'enseignant lit une histoire, l'enseignant peut réagir en lui disant « Tu peux ou bien rester avec nous sans nous déranger, ou bien aller au coin des livres pour te calmer ». Dans la mesure du possible, il convient de donner à l'enfant la possibilité de décider quand il sera capable de revenir en se comportant d'une façon acceptable. Si, au contraire, on le condamne à une exclusion fixée à 15 minutes, cette peine sert plutôt de punition, et, ayant subi cette punition, l'enfant se sent souvent parfaitement libre de recommencer à déranger.

Le deuxième exemple d'une sanction par réciprocité est de faire appel à la conséquence directe et matérielle de l'acte à sanctionner. J'ai déjà discuté de cette approche en rapport au mensonge.

Le troisième type de sanction par réciprocité est de priver l'enfant coupable d'une chose dont il a abusé. En voici un exemple extrait d'une classe d'enfants de quatre à cinq ans dans laquelle je suis restée trois jours de suite. La pièce était petite pour un groupe de 25 enfants, et le tiers de sa surface était réservé aux constructions de plots qui sont restées intactes pendant toute la durée de ma visite. J'étais surprise par le fait que tous les enfants faisaient très attention de ne pas faire tomber les constructions des autres lorsqu'ils se rendaient de temps à autre à cet endroit pour modifier leurs travaux. Quand j'ai demandé à l'enseignante comment elle avait fait pour obtenir un comportement aussi admirable, elle m'a expliqué qu'elle avait été très sévère au début de l'année, interdisant aux enfants d'aller dans cet endroit s'ils avaient fait tomber une construction. Plus tard au cours de l'année, elle avait négocié avec chaque enfant le droit d'aller dans cet endroit lorsqu'il était devenu respectueux des constructions de ses camarades.

Le quatrième exemple d'une sanction par réciprocité est la réparation. Par exemple, si un enfant renverse un pot de peinture, une réaction appropriée serait de lui dire « Veux-tu que je t'aide ? » Plus tard dans l'année, il suffirait peut-être de dire

simplement « Qu'est-ce qu'il faut faire ? » pour que l'enfant fasse attention la prochaine fois.

Voici un autre exemple extrait de la vie de la classe. Un jour dans un jardin d'enfants, un garçon alla en pleurant vers sa maîtresse parce que son bricolage avait été abîmé. L'institutrice s'est adressée à la classe en disant qu'elle aimerait que l'enfant responsable reste avec elle pendant la récréation pour qu'ensemble, ils puissent réparer l'objet. Quand les enfants n'ont pas peur d'être punis, ils se présentent volontiers pour réparer un objet endommagé. En aidant l'enfant à réparer l'objet, l'enseignante lui a proposé de demander de l'aide si une situation semblable devait arriver une nouvelle fois. Ce type d'interaction motive l'enfant à construire lui-même la règle de la réparation.

Piaget a souligné que tous les exemples donnés ci-dessus peuvent facilement dégénérer en des punitions s'il n'existe pas de relation d'affection et de respect mutuel entre adulte et enfant. Le respect mutuel est, en effet, indispensable pour le développement de l'autonomie chez l'enfant. L'enfant qui se sent respecté dans sa façon de penser et de sentir les choses, a la possibilité de respecter la façon dont les adultes les pensent et sentent, eux-mêmes.

Le constructivisme

La théorie piagétienne concernant l'acquisition des valeurs morales est fondamentalement différente des autres théories et du sens commun. Dans la conception traditionnelle, l'enfant est censé acquérir les valeurs morales en intériorisant celles qui sont données par l'environnement. Selon Piaget, l'enfant acquiert ces valeurs non pas par intériorisation ou absorption de l'extérieur mais par construction de l'intérieur, en interaction avec l'environnement. Par exemple, personne n'enseigne aux enfants qu'il est pire de mentir aux adultes qu'aux copains. Les jeunes enfants cependant construisent cette idée en se basant sur tout ce qu'ils ont entendu dire. De même, personne n'apprend aux enfants qu'il est pire de dire « J'ai vu un chien aussi gros qu'une vache » que de dire « La maîtresse m'a donné de bonnes notes ». Mais les jeunes enfants construisent de tels jugements en mettant en relation ce qu'ils ont entendu dire de part et d'autre. Heureusement, ils continuent à construire d'autres relations et beaucoup d'entre eux finissent par affirmer que le second énoncé est pire que le premier.

Certes, nous avons tous subi des punitions lorsque nous étions enfants, mais dans la mesure où nous avons aussi la possibilité de coordonner nos points de vue avec ceux des autres, nous avons la possibilité de devenir plus autonomes. Elliott Richardson a probablement été élevé afin de pouvoir prendre des décisions en tenant compte des points de vue des autres, au lieu de s'en tenir uniquement au système de récompenses.

L'Affaire Watergate illustre l'idée que l'autonomie est indissociablement morale et intellectuelle. Les hommes qui ont fini par aller en prison étaient certainement immoraux, mais n'étaient-ils pas également stupides et égocentriques comme des enfants de quatre ans pour savoir que quoi qu'il en soit, la vérité sortirait tôt ou tard ? J'aimerais maintenant passer à la discussion de l'aspect intellectuel de l'autonomie.

L'autonomie Intellectuelle

Dans le domaine intellectuel également, « autonomie » signifie « être gouverné par soi-même » tandis qu'« hétéronomie » veut dire « être gouverné par quelqu'un d'autre ». Un exemple extrême d'autonomie intellectuelle est Copernic. Copernic a inventé la théorie héliocentrique alors que tout le monde croyait que le soleil tournait autour de la terre. Les scientifiques de l'époque se sont moqués de lui, l'obligeant même à quitter le podium ; mais il était suffisamment autonome pour rester convaincu de ses propres idées. Une personne intellectuellement hétéronome, par contre, accepte tout ce qu'on lui dit sans se poser des questions, y compris les slogans, les propagandes et les conclusions illogiques.

Un exemple plus commun de l'autonomie intellectuelle peut être reconnu chez ma nièce qui croyait au Père Noël. Un jour alors qu'elle avait à peu près six ans, elle surprit sa mère en lui demandant : « Pourquoi le Père Noël utilise-t-il le même papier d'emballage que nous ? »

A l'« explication » de sa mère l'enfant fut satisfaite pendant quelques minutes, mais une autre question lui vint bientôt à l'esprit : « Pourquoi le Père Noël a-t-il la même écriture que

papa ? » L'enfant avait sa propre façon de penser qui était différente de ce qu'on lui avait appris.

Selon Piaget, l'enfant acquiert sa connaissance aussi bien que ses valeurs morales par construction de l'intérieur. Les enfants peuvent intérioriser quelques informations dans certaines circonstances, mais ils ne sont pas des récipients passifs qui ne font que retenir ce qui est versé dans leurs têtes. Une façon plus précise de discuter du constructivisme est de dire que les enfants construisent leur connaissance en créant et en coordonnant des relations. Lorsque ma mère mit en relation tout ce qu'elle savait, elle commença à sentir qu'il y avait quelque chose de bizarre quelque part.

A l'école, malheureusement, les enfants ne sont pas encouragés à réfléchir d'une façon autonome. Les enseignants utilisent des sanctions pour faire réciter des réponses « justes ». Un exemple de cette pratique est la manière de corriger les fiches de mathématiques ou de lecture. En première primaire (1), par exemple, si un enfant écrit « $4 + 2 = 5$ », la plupart des enseignants biffent cette réponse parce qu'elle est fautive. La conséquence de ce type de correction est la conviction chez les enfants que la vérité ne peut venir que de la tête de l'enseignant. D'autre part, lorsque je circule dans une classe de première primaire pendant que les enfants remplissent des fiches, et que je m'arrête pour demander à un enfant comment il a obtenu un certain résultat, sa réaction typique est de prendre la gomme et d'effacer énergiquement la réponse, même si elle est parfaitement juste ! On peut donc dire qu'en première primaire déjà, beaucoup d'enfants ont appris à ne pas avoir confiance en leur propre capacité de raisonner. Les enfants qui sont ainsi empêchés de réfléchir d'une façon autonome construiront moins de connaissance que ceux qui sont mentalement actifs et qui ont confiance en eux.

Si un enfant dit que $4 + 2 = 5$, une meilleure façon de réagir est de lui demander : « Comment as-tu trouvé 5 ? » Les enfants se corrigent souvent d'une façon autonome lorsqu'ils essaient d'expliquer leur raisonnement à une autre personne, car l'enfant qui essaie d'expliquer son raisonnement se décentre afin de présenter à son interlocuteur un argument qui a du sens. Lorsqu'il essaie de coordonner son point de vue avec celui de l'autre, il se rend souvent compte de sa propre erreur.

Une façon encore meilleure d'enseigner l'arithmétique en première primaire est de supprimer carrément l'instruction et d'utiliser deux types d'activités : des situations de la vie quotidienne (telles que les votations) et des jeux de groupes tels que la « Bataille Double ». Ce jeu est joué selon les mêmes principes que la « Bataille », à cette différence près que la somme de deux cartes d'un joueur est comparée à la somme des deux cartes de son adversaire. Dans un tel jeu, les enfants ont la possibilité d'échanger leurs points de vue lorsque l'un d'entre eux affirme que $4 + 2 = 5$. Cette façon d'apprendre l'addition est de loin plus favorable au développement de l'autonomie que le remplissage des fiches. Dans mes recherches en cours, je constate qu'un grand pourcentage d'enfants savent faire des additions lorsqu'ils jouent à ces jeux fréquemment et qu'il est donc superflu d'enseigner l'addition aux enfants de six ans. Ils sont capables d'obtenir d'eux-mêmes des résultats corrects à ce type de calcul.

Ayant clarifié ce que Piaget entendait par autonomie morale et intellectuelle, j'aimerais passer maintenant à l'autonomie en tant que but de l'éducation.

(1) Cours préparatoire en France.

L'autonomie en tant que but de l'éducation

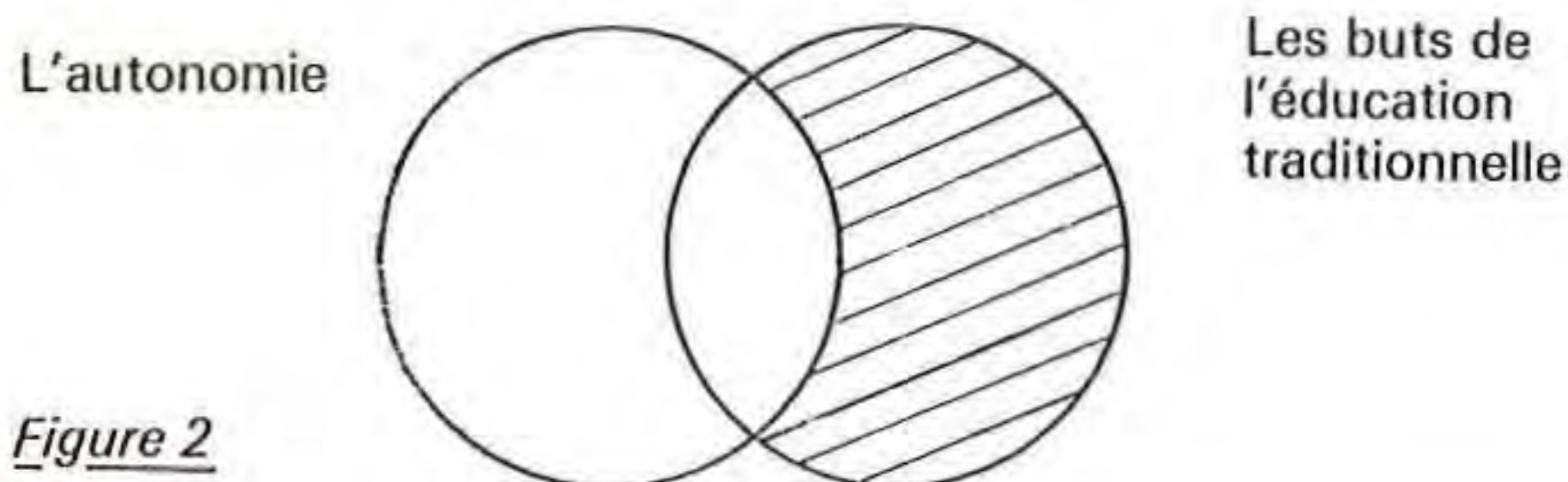


Figure 2

La figure 2 montre schématiquement l'autonomie en relation avec les buts de l'éducation traditionnelle tels qu'ils sont définis par la plupart des pédagogues d'aujourd'hui et par le public. J'aimerais discuter de chacune des trois parties représentées par ces surfaces, en commençant par les deux parties qui ne se re-



couvrent pas et en procédant ensuite à l'analyse de l'intersection de ces deux surfaces.

La partie hachurée de droite, marquée « les buts de l'éducation traditionnelle », représente ce que nous avons mémorisé à l'école, uniquement pour passer un examen après l'autre. Toute personne qui a réussi à l'école n'a pu réussir que parce qu'elle a mémorisé une quantité énorme de mots, parfois même sans les comprendre. Chacun de nous peut se souvenir du grand soulagement d'être enfin libres de ne plus penser aux mots que nous avons appris juste pour passer un examen. Nous consentions à faire ces efforts parce que les circonstances nous y obligeaient et que nous étions, par notre éducation, de bons conformistes obéissants.

La recherche de McKinnon et Renner (1971) et celle de Schwebel (1975) sur la capacité des étudiants en première année universitaire de raisonner logiquement au niveau formel démontrent le résultat de ce type d'éducation par mémorisation : les étudiants qui avaient été de bons élèves à l'école primaire et secondaire avaient réussi à entrer à l'université, mais le nombre de ces universitaires capables de raisonner systématiquement au niveau formel n'était que de 25 % dans la recherche de McKinnon et Renner, et de 20 % dans celle de Schwebel.

Je passe maintenant au disque de gauche représentant l'autonomie. La capacité de raisonner au niveau formel se situe dans sa surface. Plus exactement, elle appartient à la partie qui ne recouvre pas l'autre disque, là où se situe le peu d'étudiants en première année universitaire qui se sont révélés capables d'opérations formelles (après avoir réussi à l'école secondaire). Après la présentation de leurs données, McKinnon et Renner se sont demandé quel type d'éducation ces étudiants avaient reçu à l'école secondaire ; leur conclusion fut évidemment que l'école secondaire n'apprend pas aux élèves à réfléchir. Voyant que les enseignants du secondaire n'insistent pas sur la réflexion de leurs élèves, les auteurs se sont demandé qui avait formé ces enseignants. Leur réponse fut, en substance : « Ce sont les universités qui ont formé les enseignants du secondaire ». Autrement dit, la capacité de réfléchir est mise de côté par tout le système d'éducation, du début à la fin. Cela est d'autant plus troublant qu'un individu incapable de réfléchir logiquement ne peut évidemment pas réfléchir de façon critique ou autonome.

Dans le domaine moral, de même, l'école d'aujourd'hui renforce l'hétéronomie des enfants et par conséquent freine le développement de l'autonomie, sans se rendre compte de cet effet. L'école utilise des notes et des punitions pour faire respecter les exigences et les règles des adultes. La partie du disque de gauche qui ne recouvre pas l'autre représente ainsi l'autonomie intellectuelle et morale.

Dans l'intersection des deux surfaces se situent les choses apprises à l'école qui nous ont été utiles pour le développement de notre autonomie ; soit notamment la capacité de lire et d'écrire, de faire des calculs, de lire des cartes et des tableaux et de situer les événements dans l'histoire. **Si l'autonomie est le but**

de l'éducation, il faut essayer de rapprocher ces deux cercles afin d'augmenter la partie qui se recouvre. Quel type peut-on envisager ?

J'aimerais donner un exemple d'une « leçon » de grammaire en sixième pour illustrer un enseignement qui tient compte du développement de l'autonomie. Je ne suis pas assez formée en enseignement de grammaire pour juger de la valeur des diagrammes, mais je prends cet exemple pour discuter de l'importance de la réflexion suscitée par l'interaction sociale.

La classe était répartie en six sous-groupes, chacun composé de quatre ou cinq élèves. Quand je suis arrivée dans cette classe, le maître écrivait une phrase un peu compliquée au tableau noir, en disant qu'en vingt minutes chaque groupe devait se mettre d'accord sur un diagramme de la phrase. Au bout de vingt minutes, un représentant de chaque groupe est venu mettre un diagramme au tableau noir. Deux des six diagrammes furent immédiatement effacés, car ils étaient identiques à deux autres. Les élèves ont ensuite commencé à donner des arguments bien formulés pour soutenir ou pour montrer qu'une des analyses était inadéquate. L'auteur du diagramme attaqué trouvait alors des arguments pour défendre sa version. Les arguments se sont ainsi suivis avec intensité jusqu'à l'heure de la récréation. Entre temps, tout le monde avait décidé que deux des quatre diagrammes ne pouvaient être défendus et qu'il fallait donc les effacer.

Lorsque les enfants sont rentrés de la récréation, le maître a demandé s'ils en avaient assez et s'ils voulaient qu'il leur donne la réponse juste. Certains élèves désiraient la réponse, mais d'autres ont insisté sur le fait qu'ils ne voulaient pas la réponse du maître, parce qu'il allait leur donner une réponse fautive pour voir s'ils tomberaient dans son piège ! Le maître admit que telle était bien son intention, et les enfants ont continué à discuter jusqu'à ce qu'ils se soient enfin mis d'accord sur la supériorité d'un diagramme.

Cette classe a passé tout un après-midi à analyser une seule phrase, mais j'avais l'impression que les enfants avaient tellement réfléchi à chaque idée présentée qu'à la fin de cet après-midi ils étaient entièrement convaincus de la supériorité de la version finale. Les élèves ont exposé beaucoup d'idées fausses au cours de la discussion, mais ils ont été encouragés à défendre leurs opinions jusqu'à ce qu'ils soient eux-mêmes convaincus qu'ils avaient tort. C'est en modifiant ses idées que l'enfant apprend, et non pas en accumulant des informations nouvelles. Un débat sur la supériorité d'une idée ou d'une autre est une excellente activité parce qu'elle encourage les enfants à réfléchir d'une façon critique, décentrée et autonome en confrontant des points de vue.

Cette façon d'enseigner vise à l'apprentissage d'un contenu tout en tenant compte de l'autonomie intellectuelle et morale. J'emploie les termes « autonomie intellectuelle » parce que les enfants ont la possibilité de changer d'avis d'une façon autonome lorsque toutes les idées, même les idées fausses, sont



respectées. J'emploie les termes « autonomie morale » parce que la possibilité d'exprimer chaque idée librement est une condition indispensable pour la prise d'une décision qui tient compte de toutes les propositions. Finalement, la confrontation de points de vue avec prises de positions motive chaque élève à mobiliser son intelligence et toute sa connaissance pour défendre son point de vue. Ces débats sont donc de loin plus valables que les méthodes traditionnelles qui ne font que faire répéter des réponses « justes ».

Les recherches de Perret-Clermont (1979) confirment l'importance accordée par Piaget à l'interaction sociale. Après avoir montré que l'échange de points de vue est indispensable pour le développement moral chez l'enfant (Piaget, 1932), ce dernier affirma que les échanges sont également nécessaires pour le développement de la logique (Piaget, 1947).

En prenant cette affirmation comme hypothèse et en se basant sur les recherches d'Inhelder, Sinclair et Bovet (1974), Perret-Clermont a procédé à des expériences systématiques pour étudier les effets des interactions sociales sur le développement cognitif de l'enfant. Sa conclusion fut que la confrontation d'idées entre enfants entraîne souvent des raisonnements logiques plus évolués qu'au prétest, même dans des domaines non exercés.

Le facteur commun entre les expériences de Perret-Clermont et les exemples donnés plus haut à propos de l'enseignement de l'arithmétique par les jeux en première primaire et de la grammaire en sixième est la possibilité de réfléchir en coordonnant des points de vue entre pairs. Ainsi, l'aspect social d'une classe n'est pas considéré comme étant indépendant de l'aspect intellectuel. L'échange de points de vue contribue indissociablement au développement intellectuel, social, affectif, moral et politique de l'enfant.

J'aimerais donner quelques autres exemples pour préciser mes idées concernant l'enseignement des contenus. En histoire, par exemple, on pourrait proposer des biographies (de Napoléon, de De Gaulle, etc.) pour permettre aux enfants d'aborder les faits historiques des points de vue des individus. Il est plus facile de construire l'histoire en abordant les faits à travers les points de vue subjectifs qu'en apprenant des dates et des interprétations « objectives » toutes faites. Une question qu'il est toujours intéressant de poser est : « Qu'est-ce que vous pensez de... ? ». Mais à l'école, une telle question n'est presque jamais posée aux enfants. En leur demandant ce qu'ils pensent d'une interprétation ou d'une prise de position d'un individu, on peut stimuler les enfants à réfléchir et à comparer des opinions différentes. Ces discussions entraînent une meilleure compréhension des contenus, grâce aux mises en relation actives et personnelles.

En littérature, on pourrait demander des interprétations diverses d'une poésie ou des réactions personnelles à un roman. Une fois de plus, l'important est de stimuler la comparaison et l'évaluation

mutuelle des réactions différentes. En sciences, on pourrait proposer aux enfants de fabriquer des objets qui produisent certains effets (par exemple, une voiture fabriquée d'une caisse qui descend vite sur une pente). Pour produire un effet désiré, l'enfant a besoin de comprendre certains facteurs tels que la friction, le centre de gravité et le rôle de la grandeur des roues. L'enfant est aussi stimulé à discuter avec les autres pour savoir comment obtenir une plus grande vitesse.

Le critère important pour la mise en place d'une activité est qu'elle intrigue les enfants et les motive à aborder les questions d'une façon intelligente. Je suis convaincue que les êtres humains ont un désir naturel de comprendre les phénomènes et aimeraient devenir de plus en plus intelligents s'ils n'étaient pas déformés par le système coercitif de l'éducation traditionnelle. La preuve de ce désir humain est l'histoire de la science. La science continuera à évoluer tant que les êtres humains chercheront des explications toujours plus adéquates aux phénomènes qui les entourent.

Pour conclure, j'aimerais souligner une fois de plus que la théorie piagétienne n'implique pas la recherche de nouvelles méthodes visant à atteindre les mêmes buts que ceux de l'éducation traditionnelle. L'autonomie en tant que but implique une éducation très différente de l'éducation conformiste. C'est donc une erreur de vouloir s'inspirer de cette théorie seulement pour trouver de nouvelles méthodes d'enseignement pour les disciplines traditionnelles. Lorsque celles-ci sont conçues à l'intérieur du cadre plus large de l'autonomie, on parvient à hiérarchiser les objectifs et les principes d'enseignement pour chaque domaine. Dans l'éducation des sciences, par exemple, on peut conceptualiser l'objectif de l'enseignement des lois physiques à l'intérieur de l'objectif plus large qu'est le développement d'une attitude scientifique.

L'autonomie en tant que but de l'éducation n'est pas un but choisi arbitrairement par goût personnel. L'autonomie découle du constructivisme, qui est une théorie scientifique. Deux points peuvent être soulevés pour montrer que ce but est d'une nature différente des buts définis par goût personnel et/ou par la tradition. Premièrement, l'autonomie ne réclame aucune qualité particulière. Le Plan d'études pour l'enseignement primaire de Suisse romande (Office romand des services cantonaux des éditions et du matériel scolaires, 1972), par exemple, prescrit sous la rubrique de l'« autonomie » les « habitudes de politesse, de propreté et d'ordre (p. EE3) ». Contrairement à cette approche, l'autonomie réelle laisse à l'individu la liberté de choisir ou de rejeter ces qualités spécifiques.

Deuxièmement, l'autonomie intellectuelle et morale est la direction vers laquelle l'individu tend inévitablement s'il y a coordination de points de vue. Malheureusement, les faits montrent que cette coordination n'est pas possible dans l'éducation telle qu'elle existe actuellement.

Les adultes d'aujourd'hui sont, par conséquent, des êtres sous-développés, par rapport à leurs potentiels intellectuels et moraux. La responsabilité appartient indiscutablement aux pédagogues de décider si oui ou non on permettra à ce sous-développement de persister dans les années à venir.

Constance KAMII
Université d'Illinois à Chicago
juin 1982

BIBLIOGRAPHIE

- INHOLDER, B., SINCLAIR, H., et BOVET, M. : *Apprentissage et Structure de la Connaissance*. Paris, PUF 1974.
- McKINNON, J.W. and RENNER, J.W. are colleges concerned with intellectual development? *American Journal of Physics*, 39 (1971), 1047-52.
- Office romand des services cantonaux des éditions et du matériel scolaires. *Plan d'études pour l'enseignement primaire de Suisse* adopté par les cantons de Berne, Fribourg, Vaud, Valais, Neuchâtel et Genève, 1972).
- PERRET-CLERMONT, A.N., : *La Construction de l'Intelligence dans l'Interaction Sociale*. Berne, Peter Lang, 1979.
- PIAGET, J. : *Le Jugement Moral chez l'enfant*. Paris, PUF 1973 (originellement publié en 1932).
- PIAGET, J. : *La Psychologie de l'Intelligence*. Paris, A. Colin 1974 (originellement publié en 1947).
- PIAGET, J. : *Où va l'éducation ?* Paris, Denoël 1972 (originellement publié en 1948).
- SCHWEBEL, M. : Formal operations in first-year college students. *The Journal of Psychology*, 91 (1975), 133-41.



L'ordinateur à l'école

Gérard BOSSUET

P.U.F. Collection *L'Éducateur* 234 p

« Je crache dans la soupe et vis de beau langage » pourrait fort bien, parodiant Molière, dire Gérard Bossuet, maître-assistant en math à Jussieu, et animateur de PACIFIC (1).

Le beau langage en question étant bien entendu le fameux logo, langage informatique mis au point au MIT par Seymour Papert et Marvin Minski (2).

Un logo utilisé à la française, selon une approche plus conviviale à laquelle, dans son introduction à l'ouvrage, rend d'ailleurs hommage Seymour Papert lui-même.

La conception dite de « l'ordinateur-ballon » semble en effet plus favorable à une « communication » directe au sein d'une micro-société d'individus que celle de « l'ordinateur-crayon ».

Quel type d'individu veut-on en effet former ? Des individus sachant regarder un ordinateur-télévision ? sachant conduire un ordinateur-voiture ? ou bien des individus ayant acquis, grâce à l'ordinateur, des structures de pensée plus souples leur permettant d'aborder les problèmes quotidiens de façon moins classique, plus personnelle ?

Des individus ayant aussi acquis et respectant chez les autres le droit à la différence ? Choix sous-jacent à telle ou telle approche de l'informatique et toujours éludé en termes techniques ou pédagogiques. Choix pourtant capital si on est conscient que l'ordinateur peut être aussi bien un outil thérapeutique que générateur de maladies.

Qui peut, qui va s'approprier l'ordinateur, peut-on se demander par ailleurs ?

L'enseignant pour renforcer un pouvoir qu'il sent de plus contesté ? L'enfant lui-même ? Les deux ? Tout est encore possible. Mais ne convient-il pas d'abord de faire un sort à quelques idées toutes faites ?

1. L'ordinateur permettrait un enseignement individualisé. S'il s'agit de faire acquérir le même « curriculum » à tous les élèves en respectant seulement le rythme propre à chaque individu, ne conviendrait-il pas mieux de parler d'enseignement « individuel » ? Réserver le qualificatif d'« individualisé » à un enseignement qui s'attacherait plutôt à développer les potentialités propres à chacun.

2. L'ordinateur permettrait d'améliorer la communication et donc la qualité et la quantité (3) de l'apprentissage.

Et beaucoup d'insister sur le caractère fructueux du « dialogue » ainsi noué entre enfant et machine.

Mais toute communication à sens unique (T.V. par exemple) n'aboutit-elle pas en fait à ne renforcer le pouvoir que de celui qui en maîtrise la source ?

3. L'élève progresserait à son propre rythme. Oui, mais vers quoi ?

4. L'élève serait « autonome ».

Au cas d'apprentissage d'un savoir, autonomie ne signifie guère que solitude et isolement. Dans celui d'un savoir-faire, la présence d'un individu ou d'un groupe-ressource s'avère par contre indispensable.

Il importe aussi de distinguer apprentissage par et apprentissage de l'informatique.

Même si la programmation est citée par la plupart des auteurs comme une activité très riche parce que rigoureuse et construite, il conviendrait de demeurer critique vis-à-vis des informaticiens classiques qui essaient de

placer leur produit dans un contexte mathématique, activité « noble par excellence ».

Le danger ne venant pas d'ailleurs de l'enseignement des langages eux-mêmes (l'expérience ayant prouvé que de jeunes enfants peuvent acquérir facilement une maîtrise suffisante de BASIC ou de LSD pour écrire des programmes corrects) mais des schémas de pensée rigides induits par ces langages.

Verrons-nous ainsi en France une génération de « basic-idiots » comme aux États-Unis une génération de « fortran-idiots ? »

Aura-t-on alors à désapprendre à programmer pour réapprendre à raisonner ?

Dilemme d'autant plus important que le marché des ordinateurs domestiques est actuellement très porteur.

Et c'est là qu'intervient l'hypothèse LOGO : pourquoi ne pas donner à l'utilisateur les moyens de définir son propre langage ?

Et là, que chacun se rassure à l'ICEM (où on vit plus de bonne soupe que de beau langage !) Gérard Bossuet sait fort bien dans la seconde partie de son ouvrage devenir très concret pour donner un aperçu vivant, d'une part de ce qu'est le LOGO, d'autre part de son vécu dans une classe de CM2.

Témoignage sincère et approfondi qui sait laisser la parole aux enfants et qui se clôt sur une très riche bibliographie.

Toutes choses qui contribuent à faire de cet ouvrage, non seulement un indispensable prolongement au livre de Papert mais aussi, arrivant à point nommé, une très utile provocation à une réflexion plus critique sur la manière d'introduire l'informatique à l'école.

Alex LAFOSSE

(1) GRE. PACIFIC : Groupe de Recherches et d'Études pour une Pratique Active et Coordonnée de l'Informatique en Formation Initiale et Continue. Association loi 1901. 51 Boulevard des Batignolles 75008 Paris. Organise des ateliers d'information LOGO de 6 à 75 heures. Présentera LOGO en septembre 83 au Congrès ICEM de Nanterre.

(2) Voir « Jaillissement de l'esprit » de Seymour Papert, 298 pages, Flammarion. Compte rendu dans *L'Éducateur* n° 3 de novembre 82 (livres et revues).

(3) Gain de temps moyen : 33 % (rapport Simon)

Le chapeau à claques

de Christian Poslaniec
(Ed. École des Loisirs)

Christian Poslaniec a eu l'habileté de raconter des petites histoires presque toutes bâties pareilles, mais toujours différentes, mettant en scène des enfants et des animaux, sans tomber dans le gnan-gnan du genre. Une petite morale implicite, l'air de rien, un ton familier, mais pas trop, de jolies choses mais pas d'ornement. Catherine et son araignée, Sébastien et sa souris qui sourit pas, Hélène et sa taupe malicieuse, Thierry et sa fève vivante... voilà entre autres quelques trésors du chapeau à claques. Les enfants aimeront-ils ? Il faut essayer.

Rappel : du même auteur, réédition de ses poèmes : « Poèmes en clé de scie pour les enfants en cage » (remarquablement illustré par Marie Fougère) et « Poèmes tricotés main pour les enfants chamaille » (non moins joliment illustrés par Martine Crappier) aux éditions Utovie.

Robert BOUDET

Horizon politique des pédagogies non directives

par JOUVENET (L.P.), Préface de

Guy AVANZINI,

Éditions Privat, Toulouse 1982, 292 pages

NON-DIRECTIVITÉ ET POLITIQUE (1958-1978)

Le terme « non directif » a dérapé dans la conversation courante pour signifier parfois le laisser-faire, le désengagement, voire l'attentisme du pédagogue. Il était donc utile d'en rappeler le sens primitif. Pour L.P. Jouvenet, professeur dans l'enseignement secondaire, la non-directivité est la maîtrise de la directivité : « Avec ses limites et ses points forts, notre pratique utilise une dialectique directivité-non-directivité qui se veut démocratique ». Si la non-directivité, c'est simplement l'autorité sans autoritarisme, les non-directifs sont légion. Ce n'est pas l'opinion du directeur de thèse, le professeur Guy Avanzini pour qui ils correspondent à une espèce en voie de disparition : « Après le prestige dont elle a bénéficié jusqu'en 1974, rares demeurent les classes où on la pratique ».

On se souvient qu'en 1973, Georges Snyders avait fait un sort aux pédagogies non-directives dans son livre : « Où vont les pédagogies non-directives ? ». Cette critique eut un rebondissement quelques années plus tard, lors d'un débat auquel participèrent De Peretti et Snyders, le premier reprochant à l'autre de déformer la pensée de Rogers. Snyders, c'était le professeur marxiste hostile aux pédagogies non-directives. Avec Louis Pierre Jouvenet, l'intérêt est renouvelé du fait que l'auteur se déclare dans le camp des non-directivistes et en première ligne, c'est-à-dire face à des adolescents. Il se moque un peu de ses collègues qui ont déserté le terrain de l'enseignement pré-universitaire pour se réfugier dans le supérieur. Ils n'y risquent pas leur peau. Double refuge : avec des étudiants, la théorisation utopique tombe sur un terrain fertile et la communication y est toujours gratifiante. Dans le secondaire, un appareil hiérarchique et répressif, veille, des collègues manifestent leur hostilité, des parents et des élèves agitent sous vos yeux les menaces du bac. Mais cette comparaison n'est pas développée dans l'ouvrage car ce n'était pas l'objet du livre de décrire et de comparer les pratiques non-directives dans leur réalité concrète et quotidienne.

Ceci conduit à se demander si on peut raisonnablement justifier le titre qui promet une comparaison entre la pratique et sa théorisation politique en excluant toute référence à la pratique et en n'utilisant comme matériau que des ouvrages d'auteurs. Ne sommes-nous pas simplement confrontés à un parallèle entre des théories pédagogiques et des théories politiques ? Ceci explique un peu pourquoi, arrivé en fin de volume, le lecteur soit un peu saturé de déclarations, de prises de position, d'exégèses derrière lesquelles il n'arrive à placer aucune image précise de la vie scolaire. Cette lassitude est amplifiée par une prédilection pour le jargon. Par exemple (p. 184) :

« La mutation libérale spatialise la temporalité capitaliste la mutation antipolitique désatialise cette temporalité et la mutation socialiste autogestionnaire temporalise la spatialité capitaliste... Si le temps suppose d'intérioriser l'extériorité, l'histoire, et d'extérioriser l'intériorité, on ne peut manquer d'intérioriser l'intériorité de l'espace existant ou futur ».

Cet ésotérisme n'envahit pas tout l'ouvrage et ce lyrisme philosophique est largement compensé par les qualités maîtresses de son œuvre : une bonne articulation logique pour ce qui touche l'argumentation, un souci d'objectivité, un découpage satisfaisant :

1) Un aperçu historique présente l'émergence

des pédagogies non-directives marxistes et non-marxistes.

2) Cette approche permet de les rattacher à un certain nombre de projets politiques.

3) Pour chacune des familles non-directives, l'auteur essaye de clarifier les rapports qu'elle envisage entre l'école et la société. C'est cette dernière partie qui me paraît la plus originale.

1. L'arc-en-ciel de la non-directivité

Parmi les non-marxistes, M. Jouvenet place Olivier Giscard d'Estaing (le frère du président), Rogers et les psychosociologues américains, A. de Peretti, Filloux, D. Hameline, A.S. Neill... ils sont non-marxistes parce qu'ils prennent leurs distances avec Marx ou s'opposent à ses analyses.

Au nombre des marxistes figurent G. Lapassade, Michel Lobrot, R. Lourau, F. Imbert, F. Oury et Aïda Vasquez. Ces « institutionnalistes » constituent une dissidence du marxisme parce qu'ils mènent une lutte idéologique contre son interprétation monolithique. Les non-marxistes comptent dans leurs rangs trois familles :

L'une a une vision apolitique de la société (l'auteur dit : anti-politique, mais cet épithète ne signifie rien pour moi). C'est le cas de Daniel Hameline et de Neill qui privilégient le processus de personnalisation plus ou moins anarchique. Le premier se rattache au personnalisme de Mounier. Neill, lui, compte sur une nouvelle orientation de la sexualité et sur une pédagogie libertaire pour vaincre les archaïsmes et les malaises de la société actuelle.

La deuxième famille des non-marxistes recrute des psycho-sociologues tels que A. de Peretti et D. Le Bon qui veulent aboutir à une société libérée du politique par des structures de communication et de formation assouplissant et humanisant le système social actuel. Jouvenet leur attribue une vision escathologique de la société : « Communiquer avec les autres, c'est communiquer avec Dieu, ainsi former les dirigeants, les responsables à la relation humaine, c'est évangéliser en formant à la relation avec Dieu... Cette société relationnelle effacerait tous les statuts, tous les fondements de pouvoir social, économique et politique pour que chacun considère l'autre comme sacré, donc inaliénable ».

La conservation de la société libérale est au cœur du projet du troisième groupe non-marxiste comprenant C. Rogers, Bany, Johnson, Kaye... sans oublier O. Giscard d'Estaing. Aux manipulations anthropologiques inspirées par les méthodes de Skinner dont ils prévoient qu'elles vont dégénérer en révoltes, ils opposent une société de personnes créatrices, poussant au changement et le contrôlant dans le cadre de la démocratie formelle existante. Cette créativité figure aussi au projet de Giscard d'Estaing qui préconise dans son projet de décentralisation de l'État l'autonomie administrative et financière des établissements scolaires.

Ceux que L.P. Jouvenet appelle les marxistes sont trop connus pour qu'il soit utile ici de rappeler leurs idées et leur cheminement. L'auteur leur consacre une vingtaine de pages en traçant avec plus de précision l'évolution de Fernand Oury et d'Aïda Vasquez. S'il leur accorde une large place, c'est parce « qu'ils confirment la pertinence des conditions de possibilité de l'institution coopérative. Ils dépassent donc l'illusion des mots, de l'idéologie, pour valoriser une pratique clinique au service des enfants et des adolescents ».

2 L'autorégulation, mode d'emploi

Une des satisfactions de l'auteur est de constater que les pédagogies non-directives ont

pour toile de fond un horizon politique hétérogène allant du libéralisme à l'anarchie. Ce pluralisme politique, il est possible de le décrire à partir de ses composants : le sujet-personne, l'institution, la conception de l'État, les rapports entre la société civile et l'État, la vocation et l'organisation de l'économie. Dans le cadre d'une démocratie politique formelle qui est celui d'un régime républicain, deux systèmes de mutation s'opposent :

« L'un conserve le libéralisme économique et politique comme philosophie politique irréductible, l'autre suppose une philosophie politique propre à un socialisme autogestionnaire ».

Les deux systèmes veulent fonctionner avec des stratégies d'autorégulation. Citant J. Attali, L.P. Jouvenet pense que le libéralisme économique et politique est acculé à la crise et se trouve contraint à se muer en capitalisme d'autosurveillance. Ce néo-capitalisme est soutenu par trois dispositifs :

— Une technologie de surveillance (manipulation de l'information et informations éducatives).

— Une marchandise d'autosurveillance (biens industriels d'auto-éducation et d'auto-thérapie).

— Une surveillance politique de la nation.

A l'opposé la mutation socialiste apporte pour parade « une dynamique tripolaire dirigée sur l'usage décentralisé et créateur de la technologie informatique, sur la domination de la demande sur l'offre et du désir sur le profit. Chacune de ces ruptures avec le capitalisme annonce l'émergence de l'autonomie et de la tolérance propre à l'autogestion.

Pourtant si l'utopie classique est caractérisée par la recherche « d'une architecture de l'organisation sociologique » et n'échappe pas à la directivité et au dogmatisme, l'utopie moderne fonctionne sur l'éclatement socio-politique et se nourrit de subversion, de dialectique spontanée et de créativité. Il est donc difficile de la décrire puisque comme la marche, elle se prouve en marchant. Les progressions de la non-directivité autogestionnaire restent donc complexes et ambiguës.

3. Pratiques scolaires et changement social

L.P. Jouvenet tente de tester la capacité opératoire des pratiques scolaires, c'est-à-dire leur aptitude à préparer le changement social. Il écarte le modèle fraternisant chrétien d'un De Peretti, vision angélique de la vie sociale. Bien plus, cette psychosociologie est pour lui « un nouvel opium du peuple ». L'autogestion de M. Lobrot constituerait un danger de guerre civile. Elle renferme d'ailleurs une contradiction inacceptable : « la vision anarchiste de l'autogestion suppose une directivité politique fondatrice de la non-directivité pédagogique ». La méfiance est encore plus grande à l'égard de R. Lourau : « Comment est-il possible de défendre l'État de la dictature du prolétariat et la lutte contre l'État de droit ? Comment la pratique de l'analyse institutionnelle peut-elle satisfaire une conception léniniste de l'État et du Parti ? » L'auteur accorde sa sympathie au modèle coopératif (Oury, Ferry, Filloux) dans la mesure où toute expérimentation sur le terrain disqualifie « le ritualisme verbal de la lutte des classes sans risques ». Le contre-pouvoir n'est-il pas rassurant pour ceux qui se maintiennent dans le refus de la légitimation pratique d'un projet éduco-politique ? Ce qu'il apprécie dans le modèle coopératif c'est « qu'il participe à la fabrication d'un pouvoir de rupture et d'une image de l'autorité autogestionnaire ». Ce qu'il admire dans l'ICEM, c'est qu'elle « constitue une institution indépendante sur le plan économique et culturel. C'est une structure d'accueil, de production, de recherche qui prolonge ou anticipe l'action pédagogique en apportant les moyens ».

Point final ? Non, car le projet coopératif n'est pas « sans provoquer de réserve ». L'action non-directive induit des phénomènes de leadership dont il est difficile de se débarrasser. La domination charismatique (celle de Freinet, d'Oury ?) place alors le projet dans l'impasse : « A la paranoïa des capitalistes faut-il répondre par celle des idéologues ? » A-t-on par ailleurs le droit d'abandonner au profit du mouvement coopératif « la pratique militante du contre-pouvoir syndical et politique ritualisé ? » Après un coup d'encensoir, voici les foudres de la critique du pédagogisme. La vie n'est pas simple pour les militants...

L'auteur conclut en affirmant que le changement dépend en définitive d'une représentativité de la gauche en France, d'une action collective des sujets-auteurs, tout cela sur un terrain d'indépendance économique et financière du pays. Cette sécurité est-elle pour demain ? Mais même dans ce cas, la partie ne serait pas encore gagnée malgré le secours des contre-pouvoirs institués et les initiatives nées du pouvoir associatif. Pas d'âge d'or en vue quand le développement est dialectique : « l'autogestion ne figure pas une société sans divisions : c'est au contraire la société du conflit, de la rupture, de l'altérité ». En fin de compte, la non-directivité à l'école est tout, sauf un modèle : « Sur le plan pédagogique, l'ambiguïté organisationnelle de la non-directivité implique de la considérer comme un anti-modèle. Là réside sans doute sa signification d'analyseur clinique et scientifique de l'école ». Ceci pourrait être une conclusion. Elle a dû paraître trop minimaliste à l'auteur qui préfère clore son ouvrage par une double considération :

1) Si la non-directivité agit comme le décodeur de la complexité sociale, c'est pour dédogmatiser le politique et alimenter un pluralisme politique. Il opère ainsi « un renouvellement expérientiel, une création collective de la société en acte ».

2) Seule une science politique de l'éducation ou une épistémologie des sciences de l'éducation pourrait décrire l'interaction pédagogique-politique, en dépassant par sa vision historique la période à laquelle l'auteur s'est limité. Le lecteur ordinaire, dépourvu de diplôme de théorisation que va-t-il retenir de ce long périple à travers les paradoxes de la non-directivité ?

4. Un dîner de têtes

Au banquet intellectuel auquel on vient de le convier, les auteurs ne sont représentés que par leurs œuvres, non par leur expérience, encore moins par la chaleur de leurs propos contradictoires. S'il y a une certaine euphorie intellectuelle accordée au lecteur, elle a sa source dans des idées pures, sans aucune connotation d'époque. Pourtant, il s'en est passé des choses en France, de 1958 à 1978, dans les écoles, les collèges et même les lycées. Dans les mouvements pédagogiques, la non-directivité, l'amélioration des relations maîtres-élèves a connu des variétés et a débouché sur des réalisations que l'auteur paraît ignorer. Pour n'en rester qu'au stade des idées, un certain Illich que l'auteur ne cite ni dans son texte, ni même dans sa bibliographie, a fait sursauter quelques-uns. Ce qu'il est convenu d'appeler les héritiers de l'Éducation Nouvelle (GFEN, OCCE, ICEM, CEMEA, CRAP) ont tourné une page en 1968. De son côté, l'Université a ouvert ses portes aux enseignants et les écoles normales se sont impliquées dans la formation continue, de façon variée qui n'excluait pas des stages autogérés. A aucun moment, le livre ne lève le rideau sur ce monde en mouvement, inspiré par la non-directivité. Les partis politiques sont-ils restés à l'écart de ces idées et les syndicats retranchés sur leurs positions d'avant 68 ? Tout se passe comme si les règles du jeu universitaire avaient obligé L.P. Jouvenet à déposer au vestiaire la vraie vie, avant de soutenir sa thèse.

Roger UEBERSCHLAG

DECOUVREZ LE MONDE

avec

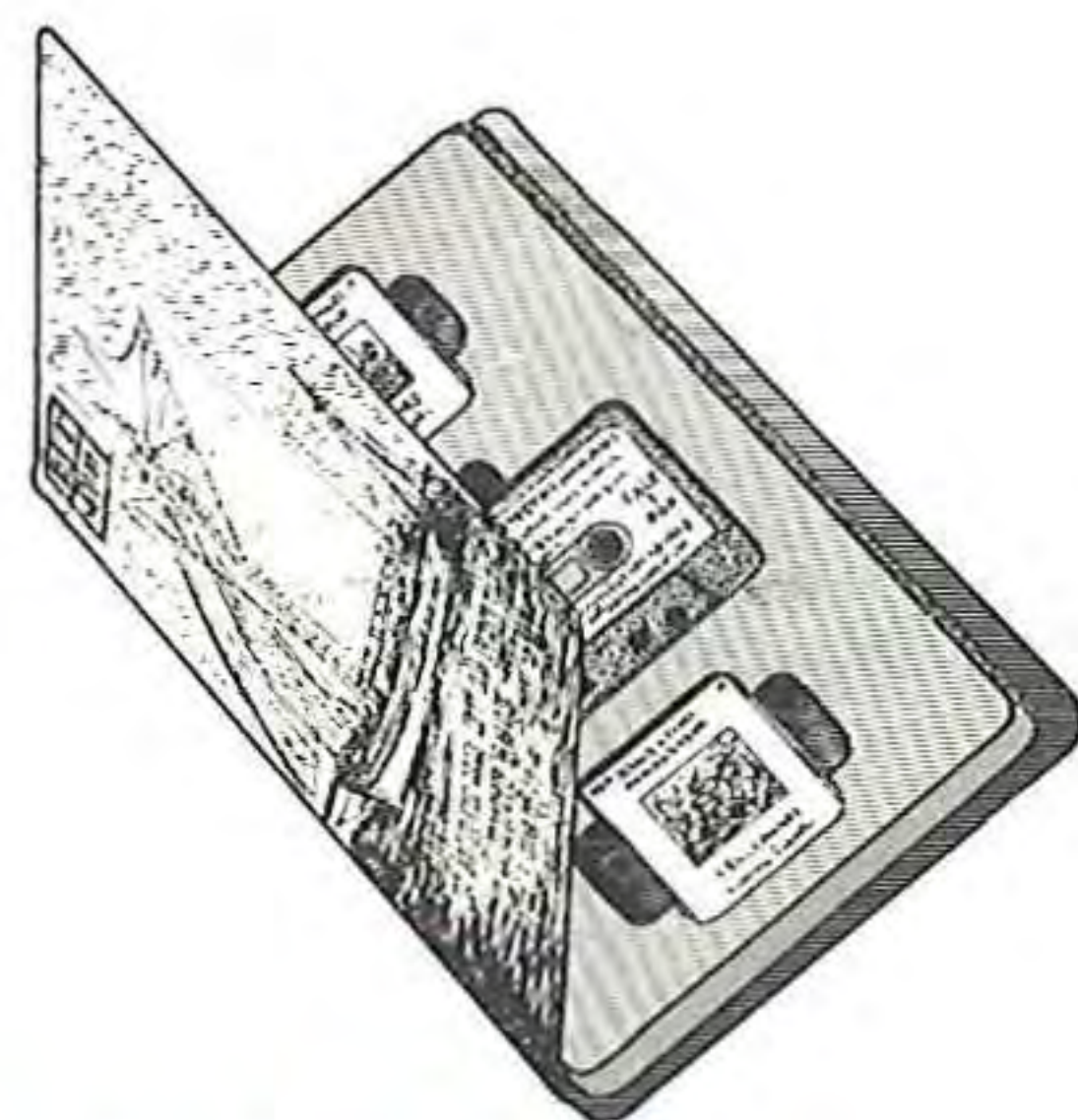


Haroun TAZIEFF
Jacques TIXIER
Jean ROSTAND
Henri LABORIT
Audouin DOLLFUS
Yves COPPENS
Joël de ROSNAY

Ce qui caractérise BT Son, c'est le dynamisme et l'authenticité du document sonore, témoignage d'une relation de qualité entre ceux qui interrogent - enfants ou adultes - et ceux qui apportent leurs réponses grâce à l'expérience qu'ils ont acquise. Les diapositives s'harmonisent avec le contenu sonore (on peut les projeter pendant la diffusion) ; mais elles constituent par elles-mêmes un ensemble cohérent apportant l'essentiel sur le sujet abordé. Le livret apporte des informations complémentaires et des pistes d'exploitation ultérieure pouvant faciliter le travail personnel des élèves.

• **La souscription annuelle** (4 parutions dans l'année scolaire)

- 1 cassette comprenant le reportage BT Son - avec tops de synchronisation/vues plus un complément sonore (DSBT) sur le même thème ;
 - 1 brochure (SBT) contenant le texte du reportage sonore, des pistes de travail et des informations complémentaires ;
 - 12 diapositives ;
- le tout sous coffret en plastique moulé, spécialement conçu pour le rangement des 3 éléments.



Tarif de souscription aux 4 n°s de l'année scolaire 82-83

France : 210 F (TVA 33,33% incluse) Etranger : 176 FF (exonéré TVA)

Souscription à : P.E.M.F. - B.P. 109 - 06322 CANNES LA BOCCA CEDEX
C.C.P. Marseille 1 145-30 D

DES LIVRES PARUS :

- **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.
- **Invitation au poème**
Dans la vie de la classe, la poésie
Collectif I.C.E.M. - Casterman

DES REVUES EN COURS D'ÉDITION :

Créations n° 10

- La poésie pour tous, par tous, partout
- Sculptures et modelage en classe de perf.
- Créations plastiques et techniques d'ados
- Denise Jallais, poète
- Éliane Hernandez, peintre et illustratrice
- La fête des fleurs à Bormes-les-Mimosas

La Brèche 86

- Les P.A.E.
- Structures coopératives au second degré
 - Homogénéité ou hétérogénéité dans la classe
 - Un exemple de tâtonnement en math



DES OUTILS

qui viennent
d'être édités
à la C.E.L. :

*En édition «légère»
(expérimentale) :*

- Fichier de lecture 0 (pour les non-lisants).
- Fichier de lecture niveau A (nouvelle composition : 90 fiches).
- Livrets de français série 6 à 10.

En édition définitive :

- Fichier F.T.C. : Création manuelle et technique (96 fiches).

DE LA DOCUMENTATION



229
Les élections
municipales



933
Galères et galériens
sous Louis XIV



458
Un protestant
aux galères



150
Télévision
et politique

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.