

L'ÉDUCATEUR

PÉDAGOGIE FREINET

10

10 Mars 76
49^e année

15 N°S par an : 56 F
avec BTR en supplément : 108 F



XXXII^e CONGRES INTERNATIONAL DE L'ÉCOLE MODERNE
LE DESSIN AU SECOND DEGRE
TROIS ANS DE JEU DRAMATIQUE
A PROPOS DE LA LECTURE



SOMMAIRE

10

L'ÉDUCATEUR

Fondé par C. Freinet. Publié
sous la responsabilité de
l'I.C.E.M. - Pédagogie Freinet.

© I.C.E.M. - Péd. Freinet 1976

Congrès International de l'École Moderne

Les informations globales sur le déroulement du congrès et quelques photos de Clermont-Ferrand.

Outils et techniques

«J'ECRIS TOUT SEUL»
REPERTOIRE ORTHOGRAPHIQUE POUR LE C.P. M. SALAUN
Un témoignage d'emploi de ce «dictionnaire» au C.P.

A PROPOS DE LA LECTURE A. TOSSER
Une réflexion sur l'évaluation du savoir lire et des occasions très concrètes de lectures hors des livres.

UNE APPROCHE NATURELLE DE LA GRAMMAIRE R. LAVIS
Des recherches à partir des textes libres et des exercices structuraux spontanés.

TROIS ANS DE JEU DRAMATIQUE C. CALMELS et R. MONTPIED
Au fil de conversations, l'évolution d'un groupe d'enfants, de son activité et d'une animatrice.

Actualités de L'Éducateur

Second degré

LE DESSIN AU SECOND DEGRE J. POILLOT, A.-M. FRANÇOIS
Le dessin, ce parent pauvre... La recherche, les difficultés et les réussites dans une entreprise où les relations et la création ont plus de prix que l'esthétique.

Réflexions et approfondissements

A PROPOS DE «EDUCATEUR ET/OU THERAPEUTE ?»
Les réactions de sept lecteurs à l'article publié dans le n° 5 de L'Éducateur. (D'autres réactions parvenues ensuite paraîtront en «courrier des lecteurs».)

LE FONCTIONNEMENT D'UN C.L.E.N.
DEPARTEMENTAL DANS L'YONNE R. CROUZET, M. BARRE

Photos et illustrations :

E. Lèmery p. 1, 2
M. Salaün 3
R. Montpied 11
Photos *La Montagne* 12, 21, 24
J. Poillot 25

En couverture :

E. Lèmery
J. Poillot

XXXII^e CONGRES INTERNATIONAL DE L'ECOLE MODERNE

Clermont-Ferrand, 23-27 mars 1976



De part et d'autre de la cathédrale gothique en lave au centre de Clermont, à gauche : «l'empire Michelin», à droite : les nouveaux quartiers de Saint-Jacques.

La Faculté des Lettres et Sciences Humaines de Clermont-Ferrand sera donc le prochain rendez-vous de plus d'un millier de nos camarades, anciens et nouveaux !

A partir des perspectives et des options qui se sont dégagées des journées de travail de Draguignan, s'est précisé et affermi ce que sera notre congrès : nous voulons un congrès de travail pour faire le point, pour extraire de notre pratique pédagogique actuelle les certitudes qu'elle nous donne et préciser les interrogations qui orienteront le travail à venir ensuite. Mais un tel bilan ne peut se faire qu'en adoptant une structure de travail en trois temps :

- L'étude des documents, des situations, des dossiers et de **tous** travaux apportés par les congressistes (ou envoyés par ceux qui n'auront pu venir) occupera **les matinées**. Cette observation, cette analyse de la pratique quotidienne se fera en petits groupes centrés sur des thèmes précis (modules), autour des responsables des vingt-six secteurs de travail actuellement définis (voir l'annuaire des travaux de l'I.C.E.M. dans *Techniques de vie* n° 212 et la liste des secteurs dans les pages «actualités» de ce numéro, ainsi que les précisions apportées par certains).
- Dans une deuxième phase, **en début d'après-midi**, les conclusions des travaux du matin seront échangées, confrontées afin de permettre une réflexion élargie entre les divers groupes de travail d'un même secteur. C'est le moment où peuvent apparaître les convergences, les apports complémentaires comme aussi des éléments critiques car chacun ne voit plus alors son seul travail mais comment celui-ci s'articule avec d'autres.
- A l'issue de ces deux étapes, les travailleurs d'un secteur peuvent alors envisager une communication à un plus grand nombre de congressistes venus d'autres secteurs, **en fin d'après-midi**, en amphis de cent vingt places par exemple. Cela permettra à tout un chacun de ne pas rester préoccupé par un seul domaine et de se faire une idée d'ensemble des recherches actuelles de l'I.C.E.M. De plus, en intégrant dans ces communications élargies les remarques et critiques de travailleurs de différents secteurs, nous pourrons formuler avec davantage de précision les grandes lignes de force qui sous-tendent toute notre pédagogie dans les processus d'apprentissage et d'acquisition, dans la définition des outils et dans l'organisation du travail.

Accueil sous le grand amphi, boulevard Gergovia.

LA FACULTE DES LETTRES :
lieux du congrès

Autre entrée, rue Lebon, rue calme, stationnement possible.





Le rond-point et le pont Saint-Jacques : au fond «la muraille de Chine».



Le pont Saint-Jacques, viaduc qui permet de se rendre à pied au restaurant universitaire.

LE QUARTIER

Par cette structure de travail qui progresse de l'examen des documents de tous ordres vers la théorisation possible, nous donnerons enfin la possibilité à tous les congressistes, débutants ou anciens, de s'associer à la recherche.

Au cours des quatre journées du congrès il appartiendra aux travailleurs de chaque secteur d'abord, puis aux responsables des divers secteurs de s'organiser pour harmoniser le déroulement des travaux et des rencontres. Le **journal du congrès**, qui sera strictement un journal d'information, donnera les moyens de faire connaître à tous les programmes des journées, les contenus des séances, les rencontres prévues.

Comme chaque année, un groupe de camarades formant la **commission information** se consacrera à l'accueil des nouveaux venus au congrès. Elle assurera les aiguillages vers les secteurs ou leurs responsables, et permettra de façon générale à ceux qui en éprouveront le besoin de se retrouver dans l'ensemble souvent complexe des activités du congrès.

Comme nous n'avons jamais dissocié le travail de la joie de se retrouver, le congrès s'ouvrira le mardi 23 mars par la **soirée d'accueil**, à la Maison des Sports, selon la formule de Bordeaux : autour des spécialités gastronomiques apportées par les congressistes des diverses régions et pays d'origine, autour des chansons, musiques et danses également laissées à l'initiative des congressistes.

Les veillées offriront un large choix : le «Théâtre Action» de Fernan Garnier et Renata Scant (qui avait présenté *Le grand Tintoin* à Montpellier) présentera *Désir à crédit* et *L'Arabe des neiges* ; nous aurons les ballets de Marilyn Collins ; des films touchant aux problèmes d'éducation et qui ne passent pas dans les circuits habituels de diffusion seront projetés ; des soirées de chansons, poésie ou expression corporelle seront assurées par des camarades présentant leurs créations ; il sera enfin possible de présenter des réalisations audio-visuelles venant des classes des congressistes.

Ces soirées pourront être ouvertes au public clermontois qui en sera avisé par des tracts distribués en ville.

Nous retrouverons **les expositions** de créations d'enfants au C.R.D.P., dans les halls de la Faculté et dans les couloirs et les salles : n'hésitez pas à apporter en venant au congrès tout ce qui peut y trouver place (de même, évidemment, que tous les documents ou témoignages, même et surtout si vous les jugez modestes, pour les séances de travail auxquelles vous comptez participer).

Une exposition ouverte au public dès le 10 mars à la salle Gaillard, présentera quelques-unes de nos propositions «Vers une école populaire» (voir *Techniques de vie* n° 211, pages 3 à 10).

A quelques jours de cette rencontre il ne nous reste qu'à souhaiter, grâce aux efforts de tous, le meilleur succès à notre XXXIe congrès !

Le cours Sablon et, à gauche, le jardin Lecoq : jardin public pour la détente, les arbres, l'eau... et les boissons chaudes.



Boulevard Gergovia : à droite le jardin Lecoq, au fond, les volcans.



Outils et techniques

«TOUT SEUL» ?

A quoi ça sert un répertoire orthographique dans un C.P. ?

M. SALAUN
20, allée Paul Eluard
44400 Rezé

ET QUEL C.P. ?

C.P. urbain, 26 élèves, milieu social assez homogène à majorité ouvrière... Ecole en préfabriqués au milieu d'immeubles catégorie immédiatement «au dessus» du H.L.M.

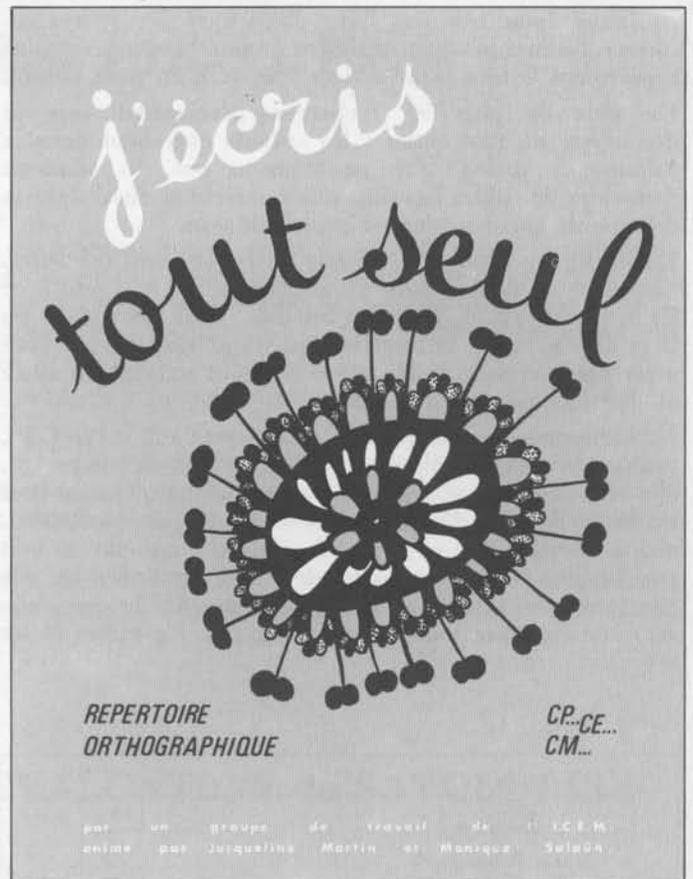
CONDITIONS D'UTILISATION DU REPERTOIRE :

- Chaque enfant a le sien. J'ai également le mien... Tous couverts en «transparent» pour qu'on voie bien la belle couverture orange. Chacun emporte son «tout seul», le soir à la maison, on peut colorier les casiers, écrire sur les lignes, entourer, faire des points. Donc un outil très personnalisé, chaque enfant se sentant propriétaire du sien et sachant qu'il le gardera aussi longtemps qu'il restera à l'école de la Curie...

- Les parents se sentent concernés : je les ai réunis lorsque le colis est arrivé. Il y avait les grands panneaux qui avaient servi lors de la présentation au groupe 44 à Ragon. Nous les avons regardés ensemble, j'ai expliqué, puis répondu à toutes les questions. Puis chaque famille a emporté un «tout seul» avec du Venilia adhésif cristal afin de renforcer les index après avoir découpé les pages de droite suivant les indications données. Les parents ont donc «travaillé» également à cet outil. Le fait qu'ils sachent que «tout seul» a été expérimenté dans des classes du département et en particulier ici, à l'école, les a certainement en plus influencés favorablement.

Le climat étant créé, l'outil a fonctionné de plusieurs façons :

- En travail d'atelier : individuellement ou en travail de groupe ;
- Collectivement ;
- A la maison.



1. A l'école, individuellement, au moment de l'expression écrite

Les enfants viennent écrire en apportant livre de vie et dictionnaire.

En grande section, ils ont beaucoup travaillé phonétiquement, surtout au niveau du premier phonème des mots. Très vite dans la classe, on sait que «Bérangère, bonbon, Bruno, bonjour, bébé» ça s'entend pareil au début et on cherchera les mots de la même famille : «belle, bateau, beaucoup...» à la page du «b». Les enfants qui ont besoin d'un mot commençant par «b» ouvrent le répertoire à la page du «b». Au début je montre le mot et l'enfant le copie sur son bloc. A cette époque de l'année (décembre), la plupart vont plus loin et non seulement cherchent l'index mais encore le casier. Ainsi, tout le monde sait que bonsoir se cherche comme bonjour, bonbon à partir du casier «bon». Le casier est alors colorié, soit en rose, soit

en jaune (pour ne pas faire disparaître les lettres du casier). La marque colorée aidera l'enfant à retrouver plus rapidement le mot la prochaine fois qu'il en aura besoin.

De plus en plus les recherches s'orientent vers la découverte du mot entier : les enfants cherchent dans la colonne de droite. S'ils ne trouvent pas, ils viennent demander de l'aide. Les plus mûrs cherchent aussi dans la colonne de gauche... mais c'est la minorité.

Le but final est toujours «*je sais écrire tout seul ma lettre, mon texte*»... donc j'essaie de me débrouiller tout seul avec les fiches illustrées (presque abandonnées), les textes du livre de vie... mais surtout le répertoire, quitte à me faire aider par le copain, la maîtresse animant souvent un autre atelier n'est pas très disponible.

Nathalie qui est restée dans la classe cette année (2e C.P., problèmes psychologiques graves), travaille différemment, elle écrit tout son texte, vite, phonétiquement. Quand tout est fini (elle écrit d'ailleurs : «*c'est tout pour Nathalie*»), elle se corrige avec «*Tout seul*» puis comme elle ne voit pas beaucoup d'erreurs, elle vient me demander où elle s'est trompée «*encore*». Je lui souligne ses erreurs, elle retourne chercher seule les mots dans le répertoire et les réécrit.

fatiguer je suis fatigué # je suis fatiguée #		fa	
le phare		pha	f.ph
le pharmacien la pharmacienne	la pharmacie		
fâché		fâ	
la ficelle une fiche un fichier fidèle une figue un figuier		fi	
	la figure un fil		
un fil de fer			

2. Collectivement

Au moment des lettres collectives, des textes comptes rendus, chacun a son «*Tout seul*» et on cherche ensemble comment écrire les mots en les trouvant ou devinant dans le répertoire.

Bonjour les copains :

Bonjour : c'est connu, on ne le cherche pas évidemment ;
les : même chose ;

copains : inconnu ; on cherche.

— On entend «*c*», donc on ouvre «*Tout seul*», page du «*c*» ;

— On cherche dans les casiers maintenant : «*co*»pains, donc «*co*» comme Coralie, Corinne, etc.

— On trouve «*co*» mais pas tout seul : il y a un point et quelque chose avec, donc on continue.

— «*Co.p*»... ça y est, on voit un mot de la colonne de droite qui doit bien être «*copain*». On l'écrit et on découvre qu'il n'y a pas le même «*ain*» que par exemple dans dessin ou moulin. Découverte de «*ain*»... On colorie le casier «*co.p*» et on continue.

Il y a concours maintenant entre équipes de la classe (les enfants étant par groupe de quatre). Chaque équipe essaie de trouver plus vite que les autres. Les quatre se penchant sur le même «*Tout seul*» et aidant celui qui le tient à trouver vite, vite le mot cherché.

Bien sûr, tout n'est pas ainsi décortiqué, recherché. Il y aurait fatigue et on oublierait le but qui est avant tout la lettre collective, c'est-à-dire la communication d'un groupe-classe à un autre groupe-classe.

3. En travail de groupe

Un atelier «*Tout seul*» fonctionne : il s'est installé peu à peu lorsque les enfants sont devenus de plus en plus à l'aise avec l'outil.

Il s'agit d'essayer de retrouver les mots des textes... des lettres et... à leur place dans «*Tout seul*» ou même d'essayer de trouver de nouvelles choses. Souvent les enfants travaillent à deux ou trois et inventent des jeux, l'un posant la question, les autres cherchant et les rôles s'inversant ensuite.

«*Tortue ? où c'est ?*» et la découverte s'accompagne parfois d'essai de lecture. «*Tor... chon. T'as vu ? y a torchon avec tortue ! Y a peut-être tortiller ?*» Il n'y est pas... alors on va demander de le rajouter et la maîtresse essaie bien sûr de le faire découvrir en épellation phonétique.

Et bien des trouvailles m'échappent. Je suis ailleurs dans un autre atelier.

Il y a aussi les curieux qui lorsqu'ils ont vu que «*dans*» et «*dent*» s'entendaient pareil mais ne s'écrivaient pas pareil, cherchent s'il n'y a pas d'autres façons et découvrent à la suite «*don*» et «*dom*» puis «*din*», «*d'un*», «*daim*» et donc encore un nouveau «*aim*». Une sorte d'émulation fait que chacun cherche aussi des «*trucs*» que personne n'a encore trouvés.

4. Le soir... à la maison

Certains poursuivent les recherches avec l'aide des parents, des grands frères, etc.

5. Chaque soir...

ou le matin au moment du bilan :

Chacun donne ses trouvailles à la classe — ce qui devient pour certains «*sensibilisation*», pour d'autres découvertes et pour d'autres enfin lancement sur de nouvelles pistes de recherche...

Il y a sûrement des quantités d'autres façons de l'utiliser... Les enfants en découvriront certainement d'autres en cours d'année. Il y a certainement déjà d'autres pistes que je n'ai pas encore vues.

Tous les utilisateurs, quelles que soient leurs conditions d'utilisation — un «*Tout seul*» par classe, un par groupe, un pour chaque enfant — et les niveaux des enfants — C.P., C.E., C.M., etc. —, trouveront avec leurs classes des quantités de manières de se servir du «*Tout seul*».

A vous lire donc... vite, vite...

A PROPOS DE LA LECTURE

Pour la commission «lecture» 44 :
A. TOSSER
école publique Les Sorinières
44400 Rezé

Nous sommes nombreux, au mouvement, à nous poser des questions sur le rôle de la lecture dans le cursus scolaire des enfants au primaire. Il est banal de constater qu'à l'issue du cours préparatoire, le problème du savoir-lire est peu débattu, même si tout un chacun, en secret, peste contre les manques des enfants, et s'en veut de ne pas pouvoir favoriser les tâtonnements, l'éclosion des découvertes.

Un débat théorique non étayé par la pratique ne saurait suffire à résoudre les problèmes posés.

Peut-être serait-il possible, à partir d'un minimum d'hypothèses, de tenter par l'observation de la pratique, de mettre en place un réseau d'échange d'expériences : la somme et la qualité des observations effectuées seraient susceptibles de modifier notre comportement face à la lecture.

C'est le but recherché par cette première tentative. On y trouvera des considérations générales, des relations d'expériences auxquelles viendront s'ajouter les essais des camarades.

Quelques points de repères pour une EVALUATION du SAVOIR-LIRE

En émettant comme hypothèse que tout moyen d'évaluation doit aider l'enfant à mieux connaître le texte de ses lectures et donc de mieux communiquer avec l'auteur, il ne faut pas perdre de vue que l'approche initiale du texte doit donner toute latitude à l'enfant, à l'appréhension tâtonnée qui ne brisera pas son élan.

Donc, une lecture active ne se conçoit que dans la mesure où l'enfant est acteur de sa recherche.

Le support utilisé dans les livres garde les contraintes du code écrit auxquelles s'ajoutent la typographie, la mise en page, l'illustration, il ne s'agit donc pas de laisser se débattre l'enfant en situation d'échec, dans ce fatras.

● Que faire pour aider les enfants à se repérer dans une page ?

● Les difficultés de lexique ne se résolvent pas par la seule pratique du dictionnaire ou... les explications du maître !

● Comment aider l'enfant à travers lui-même dans le contexte, les points d'appui qui lui permettront d'appréhender «le mot difficile» ?

Bien entendu, tous les textes devraient être étalonnés suivant l'âge des enfants, mais est-il nécessaire de s'arrêter à chaque obstacle au risque de perdre le fil du récit ?

Une autre série de difficultés est actuellement abordée par certains groupes de recherche : elles ont pour but d'aider l'enfant à jongler avec les structures syntaxiques : pensons à certaines phrases employées dans les contes et qui nécessitent une solide pratique de la langue. Cette pratique se développe et ainsi, par le biais de la langue, la pensée s'affine.

Ainsi, la démarche de l'enfant, sécurisée par la présence et l'aide discrète et efficace de l'adulte, se déroule dans un climat de réussite où l'affectivité participe pour beaucoup : nous savons, par expériences, l'importance de ces facteurs dans une théorie de l'apprentissage, les expériences de co-lecture, en maternelle notamment, l'ont démontrée.

Ce cheminement étant terminé, vient alors le moment du contrôle : il peut prendre plusieurs aspects. (Je laisserais de côté, pour l'instant, la situation de communication au groupe-classe au cours de laquelle l'enfant veut présenter, lire, commenter à haute voix son travail à ses camarades. Cette situation a ses propres normes, cf. le club de lecture.)

Bien souvent, l'enfant, lorsqu'il a terminé la lecture d'un texte, cherche un miroir pour communiquer ses découvertes et évaluer par le fait même les résultats de son travail.

L'adulte accueillant reste en priorité son principal recours. L'enfant raconte le récit lu, c'est sans doute une manière de structurer sa pensée par la médiation de la langue et ainsi de développer ses différents registres :

- Les personnages sont identifiés avec leurs attributs.
- Le lieu du déroulement de l'action est situé dans l'espace.
- La durée du récit, la chronologie apparaissent peu à peu suivant le degré de maturité intellectuelle et affective de l'enfant.

Dans bien des cas, il n'est nul besoin de soumettre les enfants aux jeux des questions-réponses, pour peu que l'adulte utilise la technique simple de la caisse de résonance (feed-back) qui consiste à reprendre à haute voix les passages significatifs du récit de l'enfant qui, ainsi, prend appui sur les plots balisés par l'adulte pour poursuivre son cheminement.

Les relations entre les personnages, leurs interactions sur le déroulement du récit sont des notions plus complexes à cerner. Il est possible d'aider l'enfant à mieux les saisir, en lui proposant, au moment opportun, une fiche-guide comportant un questionnaire multichoix (ou tout autre moyen). Ce questionnaire, de par sa conception, évitera à l'enfant la rédaction longue et fastidieuse de réponses écrites : son efficacité doit se mesurer aux seuls critères de rapidité dans la rédaction des réponses, de «rentabilité» et d'«économie» des efforts à fournir pour atteindre le but fixé.

Le temps qui nous est imparti pour un contrôle efficace (par l'enfant d'abord) ne doit pas nous conduire à multiplier des techniques de contrôle qui perdraient leurs objectifs.

Il est communément admis que l'approche du texte écrit par l'enfant est syncrétique, globale, c'est pourquoi au moment de l'apprentissage du code écrit, l'adulte conduit l'enfant à appréhender la première articulation de la langue (syntagmes et monèmes), puis la seconde (découverte des phonèmes). La distanciation de l'apprenti-

lecteur par rapport au récit et à l'action ne se fait que lentement lorsque l'enfant se retrouve seul face au code écrit.

Tout en conduisant l'enfant à lire de façon « objective » avec recul, doute, il serait nocif de casser brutalement toute projection, toute identification aux personnages, qui sont, peut-être, les premières esquisses d'interprétation.

Pour ce faire, les moyens ne manquent pas qui constituent peut-être les prémices d'une évaluation : le jeu dramatique (psycho ou socio-drame), le dessin, la création orale...

Si « éduquer, c'est révéler à l'enfant le maximum de lui-même, il convient de tout mettre dans notre démarche pédagogique pour que les résultats dépassent les espérances : l'enfant jugera. »

L'exploration des occasions concrètes de lecture

« Apprendre à lire pour éviter les camions » (R. Queneau).

Pour découvrir progressivement le nom du produit, sa marque, son origine...

Actions à réaliser, documentation.

L'espace : Topologie, déplacement, direction, approche des unités de mesures légales de longueurs.

Le temps : La durée, les mesures, le temps conçu et vécu.

L'utilisation des symboles.

Autant de repères pour une meilleure connaissance du milieu de vie.

A LA MAISON

Étiquettes de produits alimentaires, pharmaceutiques, d'entretien...

Mode d'emploi : depuis la simple indication pour ouvrir un paquet de lessive, en passant par celle plus complexe de l'absorption d'un cachet d'aspirine.

Recette diverses de pâtisserie, confection de gâteaux, d'entremets.

Petits billets que les parents rédigent à l'intention de leurs enfants lorsqu'ils ont besoin de s'absenter.

Magazines (ou journaux) donnant des informations sur les programmes de télé.

Prospectus de réclame récoltés dans la boîte à lettres.

Règles de jeux de société...

DANS LA RUE

- Affiches publicitaires.
- Panneaux indicateurs.
- Enseignes des magasins.
- Panneaux de prévention routière.

EN CLASSE

- **Fiches d'activités** : F.T.C., bandes atelier de calcul, de cuisine, sciences, enquête...
- **Panneaux d'informations** :
 - Sur le contenu des ateliers : calcul, lecture, sciences...
 - Sur la documentation : ex. : classement de B.T.J. par thème ;
 - Sur les décisions de la coopérative ;
 - Sur les travaux présentés par les autres classes : exposés, expositions ?
- **Communication de nouvelles aux parents** :
 - Demande d'outils, de renseignements, de produits pour un travail donné ;
 - Annonce de la parution du journal ;
 - Information à propos des dates des vacances...

DANS L'ECOLE

- Notes de service ;
- Publications des organismes amis de l'école ; résultat d'une tombola, affiche d'une campagne J.P.A., changement de tarif du repas à la cantine...

Fiche-guide ou mode d'emploi

LE PROBLEME DE LIRE EN C.E.2-C.M.1

Actuellement nous préparons les parterres de l'école que nous avons l'intention ensuite de planter.

Comme nous n'avions aucune fleur, il fallait partir du commencement et réaliser des semis. Après avoir fait un sondage parmi les enfants, j'ai constaté que leurs informations dans ce domaine étaient incertaines, et toute technique leur manquait. J'ai réalisé une **fiche-guide**. Les enfants en ont pris connaissance, les équipes

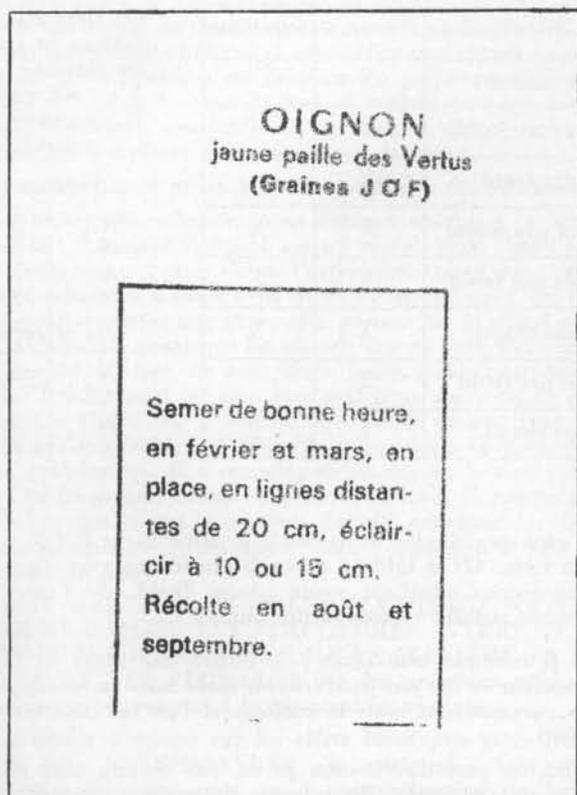
se sont constituées dans l'**euphorie** habituelle et le travail a commencé. Il y aurait beaucoup à dire sur la fiche-guide, sur sa programmation, sa mise en page, l'illustration, les termes techniques utilisés, autant de points qui mériteraient chacun une réflexion tant le problème de lire est complexe puisqu'il met en éveil une foule de facteurs techniques, affectifs pour résumer brièvement.

Au moment de faire les semis, les enfants se sont confrontés personnellement à toutes ces difficultés et certains ont essayé de lire les indications écrites au dos du

sachet de graines. (Je soupçonne beaucoup de n'avoir pas fait le rapprochement entre le mode d'emploi marqué et la fiche-guide qu'ils avaient devant les yeux.)

J'ai relevé cette idée et j'ai proposé à la classe d'essayer de lire les indications. J'ai recopié au tableau UN texte en gardant la même présentation. La difficulté était déjà atténuée par le fait que au tableau, les signes sont écrits plus grands que sur le sachet et c'est un détail très important, à mon sens. Mon but (pauvres cobayes) était de faire lire aux enfants ce mode d'emploi, c'est-à-dire de pouvoir exécuter seul ou en petit groupe les instructions marquées en dehors de toute présence de l'adulte. Ce type de lecture utilitaire est souvent effectué en classe : recette de cuisine, F.T.C., lecture d'annonce de journaux (publicités, offre d'emplois, etc.), programmation de travail... On peut parier facilement que dans une vie d'adulte les occasions de ce type sont fréquentes et qu'elles prennent souvent au détriment d'autres occasions de lire.

Peut-être est-ce prématuré de confronter les enfants de cet âge à ce genre de difficultés ; mais puisque l'occasion se présentait si bien, je l'ai, par opportunité, prise par les cheveux.



L'approche du texte a été lente et ardue. Je note les difficultés dans l'ordre d'apparition :

— Typographie inhabituelle, mots coupés (distantes, éclaircir) ;

— Symboles, mal connus de certains enfants : C.M., et mauvaise évaluation de la distance ;

— Groupes de souffles non respectés : en place ;

— Relevés des circonstances :

* Le moment : février, mars, août et septembre ;

* Le lieu : en place ;

* La manière : en lignes ;

— Recherche de précision au niveau de certaines techniques du jardinage :

En place	en pépinière en pot en terrine	(termes de références des enfants)
----------	--------------------------------------	------------------------------------

En lignes	en poquet à la volée	(termes de références des enfants)
-----------	-------------------------	------------------------------------

Après ce premier débroussaillage, le texte reste incompréhensible pour les enfants. Ils ne comprennent pas la chronologie du récit, et les ordres donnés sont encore flous. Les difficultés du vocabulaire utilisé ne sont pas toutes aplanies. Je propose alors de reprendre le texte ligne par ligne.

OIGNON écrit en capitales. Des difficultés pour les enfants de C.E.2. Le «oi» qui se prononce [ɔ] est-ce une fleur ? oignon de tulipe, de jacinthe, de glaïeuls. Il faut retrouver en fin de texte «récolte» qui s'oppose à «floraison», pour déterminer qu'il s'agit d'un légume... «Soupe à l'oignon»... «les oignons servent dans les sauces»... «Papa, aussi, les mange crus»... «On met des petits oignons dans les cornichons», etc. Chacun donne ses références.

JAUNE PAILLE DES VERTUS : Ce groupe est lu globalement. Aucune segmentation ne se fait. C'est l'impasse... jusqu'au moment où Pascal dit à voix haute : «Jaune d'or, jaune poussin, jaune paille.»

Je matérialise ces découvertes au tableau, et les enfants prennent conscience qu'ils travaillent sur l'axe vertical du groupe de mots. Ils viennent de découvrir la couleur.

Pour les «vertus», comme la discussion s'enlisait, et que les enfants quémandaient mon aide, j'ai indiqué qu'il s'agissait vraisemblablement de la variété. Je n'ai pas soufflé mot du choix prémédité du mot «vertus» (pour les valeurs thérapeutiques couramment attribuées à l'oignon : vermifuge). Mais il était possible de travailler sur le même axe que précédemment.

«Jaune paille»	du pays nantais (origine) des Indes (origine) de la Duchesse d'Angoulême (hommage)
----------------	--

Il est possible d'en inventer de moins conventionnels, et de laisser la bride sur le cou au délire.

Nous sommes revenus au texte et après avoir dissipé certaines confusions «de bonne heure» et «en août et septembre» Marylène a pris conscience que le texte comprenait trois ordres : SEMER, ÉCLAIRCIR, RECOLTE (deux verbes à l'infinitif et un nom, on aurait dû mettre RECOLTER dit-elle). Aussitôt les enfants se sont déchaînés pour donner des ordres : tenir au frais, ne pas avaler, servir frais, ouvrir, appuyer ici ; autant de situations dont la vie courante est riche.

Nathalie qui manie l'expression orale avec beaucoup d'aisance effectue les transformations suivantes :

- Il faut tenir au frais.
- Tiens-le au frais.
- Tenez-le au frais.
- Il faut qu'il le tienne au frais.

Aussitôt, j'ai proposé aux enfants de faire une enquête sur les aliments, les remèdes, les lessives, etc. et de noter tous les ordres possibles.

On voit ici, combien ces exercices structuraux spontanés aident à la compréhension d'un texte et interviennent donc dans le fait de lire. Bien évidemment, au cours de cette recherche les enfants dont les structures linguistiques sont rudimentaires ne peuvent accéder à la compréhension d'un langage d'adulte élaboré.

Je laisse de côté d'autres aspects abordés qui ont nécessité l'emploi du calendrier. Si la chronologie des actions peut être appréhendée par les enfants, il ne reste pas moins que le moment de la récolte qui se situe dans un futur trop éloigné est difficile à envisager.

Voilà, je fais une synthèse rapide de nos découvertes. Nous venons de LIRE.

Recherches des enfants à partir de leurs textes libres : UNE APPROCHE NATURELLE DE LA GRAMMAIRE

Robert LAVIS
Ecole de Pralles
07 Privas

Au début de l'année 74-75, j'étais tiraillé, comme beaucoup d'instituteurs «Freinet» sans doute, entre plusieurs exigences au niveau du français pour mes élèves du C.M.1 :

D'une part, il fallait leur faire acquérir le minimum de notions grammaticales en utilisant au mieux la démarche structurale, mais en donnant aussi la terminologie traditionnelle. D'autre part, je voulais les laisser s'exprimer le plus pleinement possible !

Voilà le fossé immense qui séparait l'expression libre de l'apport grammatical, car mon refus d'utiliser les textes libres comme prétexte à leçons de grammaire était évidemment total.

Heureusement, tout en l'utilisant, je me refusais à faire des leçons de grammaire selon le modèle impératif indiqué par Genouvrier et Gruwez dans *Structure de la langue française* (édité chez Larousse).

En effet, «instaurer un dialogue semi-libre, pour y glisser — et dans la meilleure des hypothèses, d'obtenir de quelques-uns — la réalité grammaticale que l'on désire travailler» me hérissait le poil ! A cette fausse liberté d'expression que l'on osait appeler dialogue, je préférerais donner des phrases, si possible se rapportant au vécu des enfants, à partir desquelles je présentais l'aspect grammatical désiré.

Mais je restais, selon la suggestion du manuel, condamné à imposer d'un côté UNE ACTIVITE GRAMMATICALE PURE : «faire des gammes» et de l'autre à laisser trouver «la mélodie» dans les activités DE LA CONVERSATION, DES TEXTES LIBRES ET DE LA POESIE.

De plus je pouvais difficilement accepter de laisser passer mes élèves au laminoir de l'ordre impératif des leçons décidé pour tous les petits français par les deux auteurs du manuel !

D'autre part, le fait que la manipulation linguistique : commutation, permutation ou transformation... était imposée pour l'acquisition de chaque structure, me déplaisait fortement.

Heureusement, j'avais eu la chance de lire les livres de référence auxquels renvoyait ce manuel, c'est-à-dire : *Grammaire structurale du français* de Jean Dubois. L'auteur y laissait entrevoir en quoi la mise en valeur des structures linguistiques dépendait du tâtonnement des grammairiens s'essayant aux commutations, permutations et transformations...

Dès lors, au diable la progression préétablie ! Je faisais découvrir à mes élèves, à la suite des grammairiens, les structures de la langue par TATONNEMENTS.

Par ailleurs, mon exigence de laisser s'exprimer le plus pleinement possible les enfants, me conduisait à valoriser les «trouvailles» des élèves quand la signification était bien indiquée par les structures employées, et à les faire se corriger pour être compris quand la correspondance entre la signification et les structures linguistiques ne convenaient pas (ambiguïtés de la signification). Notons que cette correspondance est retrouvée la plupart du temps tout naturellement par les enfants imprégnés de structures linguistiques.

C'est ainsi qu'un jour le fossé entre expression libre et grammaire structurale a été franchi : la valorisation d'un texte libre nous a conduit à un flot de recherches mathématiques qui nous ont donné des «trouvailles» d'ordre sémantique puis grammatical dont voici le compte rendu :

Première recherche

Bernard a écrit dans un texte libre : «L'été, les oiseaux sont bien, mais l'hiver, ils n'ont pas chaud.»

Après la lecture de sa phrase, apparaît la nécessité d'y mettre un point d'exclamation à la fin. La phrase, dans sa simplicité, est très claire : si l'été, la température ne pose pas de problème au

bien-être des oiseaux, il n'en est pas de même l'hiver. Il semblerait donc que certaines expressions puissent être changées. Ainsi «sont bien» peut-il être remplacé par «ont chaud», «ils n'ont pas chaud !» par «ils ont froid» ou par «ils ne sont pas bien» ou «ils sont mal» ?

Nous essayons de voir toutes les expressions équivalentes. Après de nombreux TATONNEMENTS, nous en arrivons à établir un tableau à double entrée :

— D'un côté, les expressions qui signifient que les oiseaux sont bien ou sont mal ;

— De l'autre, les expressions ordonnées préalablement de avoir très froid jusqu'à avoir très chaud :

Sont synonymes de	Sont mal	Sont bien
ont froid !	X	
n'ont pas chaud !	X	
ont froid	X	
n'ont pas chaud	X	X
n'ont pas froid	(X)	X
ont chaud	X	X
n'ont pas froid !	X	
ont chaud !	X	

On reproduit ce tableau en notant les phrases :

A : affirmatives

N : négatives

! : exclamatives

Tableau (2)

A !	X	
N !	X	
A	X	
N	X	X
axe de symétrie		
N	(X)	X
A	X	X
N !	X	
A !	X	

Nous venons d'étudier la symétrie à partir de la B.T.J. : mis sous la forme (2) le tableau apparaît symétrique avec d'un côté les expressions signifiant avoir plutôt froid, de l'autre les expressions signifiant avoir plutôt chaud.

MAIS il manque une croix ! (peut-être une autre en fait à l'intersection «n'ont pas froid»/«sont mal» mais ça ne supprime pas le raisonnement mais le renforce si l'on fait intervenir la négation).

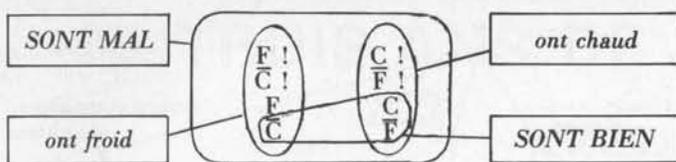
En effet, on peut dire : «moi ça va, j'ai chaud» mais jamais «moi ça va, j'ai froid». Pour nous, Français, avoir froid c'est être mal, le froid c'est toujours mauvais. L'hiver, nous disons chercher le chaud. L'été, comme le dit un enfant, nous disons chercher le frais non le froid !

Sur les tableaux, les enfants remarquent que les expressions exclamatives sont aux extrêmes par rapport à l'axe de symétrie. Nous pouvons en conclure que l'exclamation exagère, accentue...

Les élèves sont surpris aussi par le fait que le mot «chaud» est du côté délimité par l'axe de symétrie où les expressions signifient «avoir plutôt froid», QUAND IL EST ACCOMPAGNE DE LA NEGATION. La même constatation est faite pour le mot «froid».

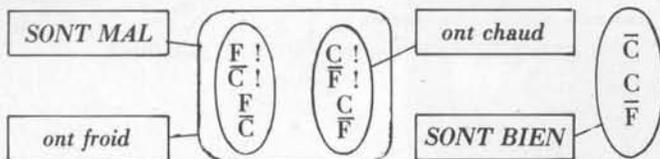
C'EST L'APPARITION DE LA STRUCTURE MATHEMATIQUE QU'EST LA SYMETRIE qui a permis aux enfants de découvrir la dévalorisation du mot froid en français, et le rôle des formes exclamative et négative. La MATHEMATIQUE est un OUTIL de compréhension de notre langue.

Les enfants ont trouvé une autre forme de représentation de ces expressions : celle d'ensembles dont elles seraient les éléments. Pour la simplification j'ai indiqué que la négation pouvait être indiquée par une barre au dessus de F (froid) ou C (chaud) ! Le tableau s'est donc transformé en diagramme suivant :



Stupeur des enfants : l'ensemble des expressions qui signifient «sont bien» est à l'intérieur de l'ensemble des expressions signifiait «sont mal» !

Après réflexion, ils s'aperçoivent que pour la constitution du tableau initial, les expressions «n'ont pas chaud», «ont chaud» et «n'ont pas froid», n'ont pas le même sens quand elles correspondent à la colonne «sont bien» et à la colonne «sont mal». Il ne s'agit donc pas des mêmes éléments dans un cas et dans l'autre ! D'où la constitution d'un nouveau diagramme de 11 éléments au lieu de 8 :



J'ai alors indiqué à mes élèves le sophisme célèbre : «*Tout ce qui est rare est cher, or, un cheval borgne est rare, donc un cheval borgne est cher*» en leur demandant de me dire pourquoi et où il y avait une erreur de raisonnement. Sans pouvoir l'expliquer, ils ont indiqué les mots *borgne* et *rare*. Mon explication du double sens du mot «*rareté*» a été évidemment parfaitement comprise comme origine de l'erreur. Je leur ai montré en quoi des mots comme «*liberté*»... avaient plusieurs sens, et qu'on pouvait par leur emploi nous faire croire des choses fausses !

Les mathématiques peuvent être des outils de démystification.

Après toute cette recherche, nous sommes revenus à la première question : Pourquoi Bernard avait-il choisi, pour l'été l'expression «sont bien» et pour l'hiver l'expression «n'ont pas chaud» ? C'est à cause du double sens de ces expressions : En effet il ne pouvait employer une expression portant sur le chaud car elle pouvait signifier aussi que les oiseaux étaient mal. Par contre, il n'a pas dit «l'hiver, ils sont mal» parce qu'on peut être mal quand il fait chaud ou bien être mal pour autre chose que le froid et le chaud. Or il voulait dire qu'ils étaient mal parce qu'ils avaient froid, et l'été qu'ils étaient bien au point de vue de la température. Il a rappelé, en employant le mot «chaud» que l'été ils avaient chaud au sens d'être bien. Il a donc écrit : «ils n'ont pas chaud !» au lieu de «ils ont froid !». Il était inutile de signaler qu'ils étaient mal, l'opposition à l'été étant marquée par mais.

L'enfant avait donc d'EMBLEE ET TOUT NATURELLEMENT UTILISE LES STRUCTURES INTERNES A LA LANGUE POUR EXPRIMER DE LA MANIERE LA PLUS PRECISE ET LA PLUS CONCISE les sensations qu'il prêtait aux oiseaux par rapport à la température ambiante.

Il est inutile d'insister sur les effets bénéfiques pour Bernard, d'une telle VALORISATION de son texte, tant sur sa production de textes, que sur sa compréhension du fonctionnement de la langue, en particulier le rôle de l'exclamation et de la négation. De plus, ce texte a fourni aussi une autre recherche :

Deuxième recherche

Pour celle-ci, je ne rendrai pas compte du tâtonnement des enfants, mais j'indiquerai d'emblée et de manière ordonnée, les conclusions auxquelles nous avons abouti :

Phrase du texte, toujours au sujet des oiseaux : «*Je leur ai creusé, dans des pierres, des assiettes.*»

1. HABITUELLEMENT, on dirait plutôt : «*Je leur ai creusé des assiettes dans des pierres.*» Pourquoi Bernard a-t-il changé l'ordre des groupes ?

Remarquons qu'il aurait pu dire aussi : «*Dans des pierres, je leur ai creusé des assiettes.*» Il n'aurait pas dit : «*Des assiettes, je leur ai creusé dans des pierres.*»

Si nous soulignons les différents groupes, nous trouvons trois groupes compléments : «leur», «des assiettes», «dans des pierres». «Dans des pierres» se déplace facilement dans la phrase.

2. On ne peut supprimer «des assiettes», mais on peut supprimer «dans des pierres» sans supprimer tout sens à la phrase. Pareil avec «leur».

3. Quand Bernard lit sa phrase, il s'arrête après «creusé» et après «pierres». Ces temps d'arrêt sont marqués par des virgules à l'écrit. Au contraire, il ne s'arrête pas quand il lit : «*Je leur ai creusé des assiettes dans des pierres.*» De plus, dans sa phrase, le ton de sa voix baisse après «creusé» pour remonter après «des pierres».

Je leur ai creusé, dans des pierres, des assiettes.

Dans la phrase habituelle le ton ne baisse pas :

Je leur ai creusé des assiettes dans des pierres.

Tout montre qu'en changeant l'ordre habituel des compléments, Bernard a voulu insister sur «dans des pierres» : C'EST DANS DES PIERRES qu'il a creusé des assiettes. Ce n'est pas ORDINAIRE, donc il a changé l'ORDRE de la phrase !

Les enfants ont trouvé d'autres exemples qui donnent l'idée de FICHES DE RECHERCHES possibles :

Le garçon qui dit à sa mère : «*J'ai pris deux bonbons dans le buffet.*»

Le garçon dit à son copain, en cachette : «*J'ai pris, dans le buffet, deux bonbons.*»

Le monsieur parlant d'un enfant : «*Il a ramassé des châtaignes chez le voisin.*»

Le monsieur parlant d'un autre monsieur : «*Il a ramassé, chez le voisin, des châtaignes !*»

J'ai commencé à faire travailler mes élèves de cette année sur de telles fiches, expérience à suivre...

Troisième recherche

Juste un petit exemple parmi d'autres de ce qu'on peut tirer d'une telle démarche sur le plan des temps :

Un texte libre avait ses verbes tantôt au passé tantôt au présent. Pour plus de clarté, nous l'avons réécrit au passé et au présent. Une seule phrase peut indiquer la richesse d'une telle activité : «*On disait que le sanglier allait sortir parce qu'on entendait du bruit dans les feuilles.*»

Pour plus de précision l'élève aurait pu dire «nous» d'où : «*Nous disions qu'il allait sortir parce que nous entendions du bruit.*»

Au présent :

«*On dit qu'il va sortir parce qu'on entend du bruit.*»

«*Nous disons qu'il va sortir parce que nous entendons du bruit.*»

De la comparaison surgit la composition du futur périphrastique soit par rapport à un passé, soit par rapport à un présent...

Quatrième recherche

Celle-ci est importante pour deux raisons :

1. On débouche sur la terminologie grammaticale de façon précise.

2. Le début de la recherche a été rappelé par les enfants aux membres du groupe «Freinet» ardéchois en visite dans ma classe. La fin a été élaborée devant eux. L'intervention du groupe m'a obligé à préciser cette recherche, et à me faire prendre conscience de son importance : je peux dire que cette expérience aurait peut-être été abandonnée, n'aurait en tout cas pas porté ma réflexion à ce niveau SANS L'INTERVENTION DE CETTE DIMENSION COLLECTIVE.

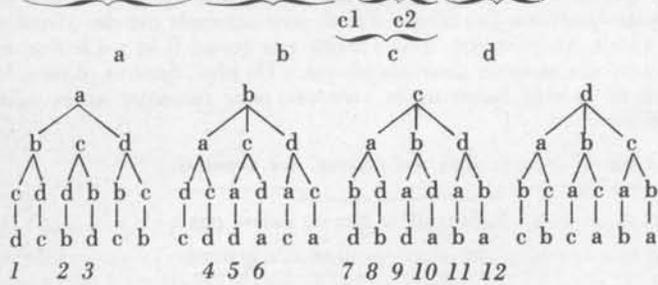
B. écrit donc : «En me promenant dans l'herbe j'entends du bruit.» Que veut-il dire exactement, qu'il se promène dans l'herbe ou bien qu'il entend du bruit dans l'herbe ?

Pour bien se faire comprendre, B. change tout naturellement quelque chose dans l'ordre des groupes de mots de la phrase : «En me promenant, j'entends du bruit dans l'herbe.»

Il lui a donc suffi de déplacer, de permuter le groupe de mots «dans l'herbe» pour indiquer exactement ce qu'il veut dire.

Mais ce n'est pas le seul groupe permutable. Pour n'oublier aucune permutation possible, les C.M. remplacent les groupes de mots par des lettres et ils font un diagramme :

«*En me promenant dans l'herbe j'entends du bruit.*»



Mais en remettant les groupes à la place des lettres, les élèves s'aperçoivent qu'on ne peut employer que 12 phrases sur les 24 trouvées : celles numérotées.

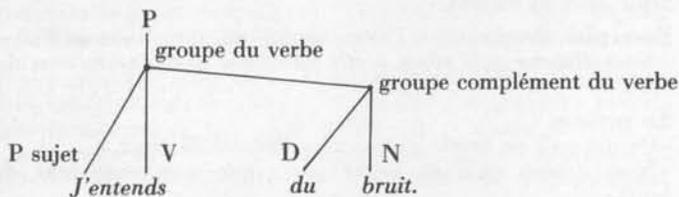
Il est intéressant de noter le rôle des mathématiques : comme OUTIL permettant la PREVISION ! En effet, les élèves ayant symbolisé par deux couleurs différentes les phrases employées et les phrases qu'on n'emploie pas, un d'entre eux nous annonce qu'aucune phrase du quatrième «arbre» n'est employée car dans le premier arbre et le second il y a 3 phrases de chaque sorte, pour le troisième elles sont toutes employées, donc aucune ne le sera pour le quatrième...

Un autre élève note que chaque fois que «*du bruit*» est avant «*j'entends*», la phrase ne se dit pas. Ce groupe complément «*du bruit*», à la différence des autres, reste toujours en arrière du verbe. On se souvient des recherches antérieures : c'est aussi celui qu'on ne peut que difficilement supprimer. En effet, ainsi que le remarque un enfant non formé à la grammaire traditionnelle, si l'on réduit la phrase à «*j'entends*», on pose la question «*quoi ?*»

De plus, il est remarqué aussi dans les phrases que l'on peut dire, que jamais, lorsqu'il suit immédiatement le verbe, il n'est séparé de celui-ci par une virgule !

Ce groupe complément a donc une place bien déterminée, il est lié étroitement au verbe : en grammaire traditionnelle, il s'appelle le COMPLEMENT D'OBJET, mais on voit qu'on peut l'appeler un COMPLEMENT DE VERBE !

Nous établissons l'arbre de la phrase la plus courte possible :



Nous avons ensuite réparti les phrases qu'on peut dire en deux colonnes : A gauche, celles qui veulent dire que Bernard se promène dans l'herbe, à droite celles qui veulent dire qu'il entend du bruit dans l'herbe :

1, 7, 11 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12

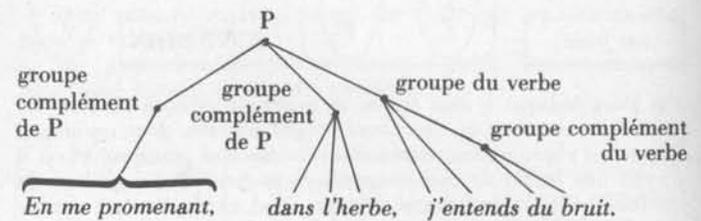
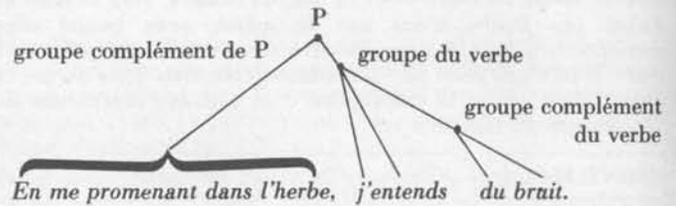
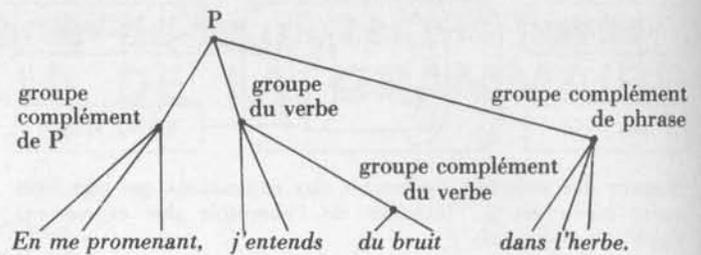
Quand les phrases 1, 7 et 11 veulent dire que B. se promène dans l'herbe, nous remarquons qu'il n'y a pas de virgule entre «*en me promenant*» et «*dans l'herbe*» alors qu'il faut mettre une virgule entre ces deux groupes lorsqu'on veut que ces phrases signifient qu'il entend du bruit dans l'herbe.

Dans le premier cas, cela revient comme un seul tout, comme une seule phrase dit Laurent puisque «*promenant*» ressemble à un verbe ! Je profite de cette remarque pour la justifier et indiquer que cette forme que prend le verbe s'appelle le PARTICIPE PRESENT.

Nous voyons à présent la différence entre ces groupes compléments «*en me promenant*», «*dans l'herbe*» ou «*en me promenant dans l'herbe*», et le complément «*du bruit*» : on peut facilement les permuter, les supprimer et ils ne précisent pas exactement quelque chose à propos du verbe entendre mais ils complètent la phrase-limite «*j'entends du bruit*».

Ce sont des COMPLEMENTS DE PHRASE.

Nous pouvons établir les «arbres» de différentes phrases qui nous permettent de mieux comprendre l'ambiguïté de la phrase initiale de Bernard :



Conclusions sur ces recherches

A. - Prise de conscience des enfants :

- Que la communication nécessite l'utilisation précise des structures (communes à chacun), de la langue.
- Que cette utilisation qui se fait tout naturellement et à bon escient par la parole, est inconsciente !
- Que comprendre ces mécanismes sert à mieux communiquer, à maîtriser sa propre pensée, à démystifier le langage, bref à devenir autonome, responsable.
- Que les structures de la langue et l'utilisation de celles-ci par la parole sont si déterminées qu'elles peuvent se présenter sous des formes mathématiques.
- Que ces mathématiques sont un outil extraordinaire pour rendre compte de ces structures et même pour les prévoir.
- Que les notions grammaticales comprises comme structures linguistiques fonctionnelles sont des réalités fondamentales bien mal traduites par les terminologies et nomenclatures grammaticales (simples systèmes d'étiquettes).

B. - Au cours de ces recherches, jamais je ne me suis éloigné de l'expression et de la créativité des gosses. Les recherches étaient toujours profondément motivées. Les acquis se sont faits de l'intérieur : le texte libre n'a jamais été un prétexte à des leçons mais source de recherches.

C. - Prise de conscience plus nette pour moi que la langue prédétermine fortement notre pensée, que celle-ci se structure continuellement de manière inconsciente ;

- Que la réflexion sur les structures de la langue est abstraction pure si elle n'est pas une réflexion sur la manière précise (sur un exemple concret) dont la parole se sert des structures linguistiques pour exprimer une pensée ;
- Que cette réflexion ne peut que se surajouter à l'expression pour la communication, qu'elle ne peut jamais devenir un substitut à celle-ci.

D. - Prise de conscience du rôle très important du groupe ardéchois dans cette exigence vécue à expliciter le sens de nos recherches, ainsi que du rôle de tous ceux qui, au stage régional d'Annecy m'ont poussé dans cette voie. Nous avons entrevu ensemble à ce stage la possibilité d'établir un outil collectif sur trois plans :

1. Des fiches du maître l'aidant à voir l'exploitation possible de structures données par des pistes ouvertes...
2. Des fiches de recherches de l'élève, un peu comparables à celles du F.T.C.
3. Des fiches autocorrectives de contrôle adaptables aux principales notions grammaticales qui pourraient se dégager de recherches ou même de leçons qui laisseraient aux enfants la liberté de tâtonner au niveau de la manipulation (permutations, remplacements...).

TROIS ANS DE JEU DRAMATIQUE

(CONVERSATIONS)

Vus par les enfants
(6 à 9 ans),
Colette CALMELS (1)
et Roger MONTPIED



Avec la collaboration
de Janou LEMERY et
Marguerite MOUREAU

- Discussion des enfants.
- Discussion entre C.C. et R.M.

Discussion des enfants

Gilles. — *Moi, j'aime bien les jeux dramatiques, parce qu'on fait des pièces, on apprend à être acteur.*

Nathalie. — *Gilles fait tout le temps des pièces où il y a des fées, des princes.*

Isabelle. — *Il peut bien, c'est son rôle ; il y en a qui veulent faire des pauvres, qui sont toujours tristes.*

Cyril. — *Au début, c'étaient les voleurs, la bagarre, les cow-boys, et c'est à la fin du premier trimestre qu'on a fait les fées.*

C.C. — *Est-ce que vous pensez que vous avez fait tous les personnages que vous avez voulu ? Est-ce qu'il y en a qui ont eu envie de faire quelque chose et qui n'ont pas pu ?*

Nicolas. — *Moi, j'ai pu tout faire, tout avec Colette, parce qu'elle est très très gentille.*

Gilles. — *Moi, j'aime bien Colette, c'est mon amoureuse !*

Isabelle. — *Chez Colette, au moins, on peut faire tout ce qu'on veut.*

Cyril. — *Des fois, c'est la faute du temps ; il y avait cinq pièces de prévues, et il y en a qui disaient : « ça dure cinq minutes... cinq minutes... », et puis ça durait une demi-heure et on n'avait plus le temps de faire les autres.*

C.C. — *C'est parce que vous improvisez.*

Marie-Claude. — *Même si je ne l'avais pas fait, je pourrai le faire l'année prochaine, parce que je reviendrai.*

C.C. — *Au début, je vous avais demandé de ne pas faire de pièces avec de la bagarre parce que ça ennuyait les filles, et, pour les garçons, ça tournait au règlement de comptes.*

Marie-Claude. — *Ça n'en finissait plus.*

Nicolas. — *Moi, j'ai pu tout faire, tout parce que, avec Christophe, on a pu faire une pièce de Giscard d'Estaing.*

Gilles. — *Moi, j'ai pas pu tout faire, parce qu'on voulait faire une « pièce de pieds » mais Nicolas n'amenait jamais son masque.*

Marie-Claude. — *Eh ben, ils avaient qu'à le faire sans leurs masques.*

Marielle. — *Moi, j'aime bien Marie-Claude quand elle fait la sorcière.*

(1) C.C. n'est pas enseignante, mais comédienne amateur au C.R.A.D. (Centre Régional d'Art Dramatique). Elle s'occupe d'un groupe de jeu dramatique, le mercredi après-midi, dans le cadre des ateliers éducatifs du patronage laïc de Beaumont, créés il y a trois ans.



Isabelle. — *Monsieur, aussi, il y en a certains qui jouent mieux que d'autres, parce qu'ils ont peut-être plus l'habitude.*

Marie-Claude — *Je trouve que Gilles, quand il joue des pièces, il fait trop l'imbécile.*

Nathalie. — *C'est comme Christophe... des fois... alors... c'est affreux comme il fait l'imbécile !*

C.C. — *Je voudrais savoir : est-ce que vous avez osé tout faire, tout ce que vous aviez envie de faire ?*

Christophe. — *Faire tout ce que j'avais envie, mais pas tout dire.*

Isabelle. — *Moi aussi !*

Marie-Claude. — *L'an dernier, moi, j'aimais pas une pièce, alors je l'ai pas faite.*

Nathalie. — *Avant, Françoise faisait beaucoup de pièces avec Marielle mais maintenant ça l'énerve, parce qu'elle dit que Marielle commande trop.*

Quelques-uns. — *Ah ! oui ! ça c'est vrai.*

R.M. — *Marielle commande ou organise les pièces ?*

Tous. — *Elle fait les deux.*

Marielle. — *Alors après, on a fait des pièces séparées en deux groupes : avec Isabelle et avec moi.*

C.C. — *On a essayé de faire des petits groupes, afin que d'autres aient la possibilité d'organiser eux aussi.*

(Discussion sur les choix des copains pour jouer, sur les affinités...)

Nicolas. — *Une fois Françoise, elle faisait bien quand c'était le méchant loup avec les petits biquets, là !*

C.C. — *Peut-être qu'au début, ils avaient besoin de Mireille, d'une organisatrice, et après, ils pouvaient se débrouiller tout seuls et ils ont voulu échapper un peu à l'organisatrice. C'est ce qui s'est passé pour Françoise qui a fait sa pièce des petits biquets : elle était d'ailleurs très bien la pièce, faite par Françoise, jouée par Françoise, organisée par Françoise ; au début, elle ne l'aurait peut-être pas fait.*

Christophe. — *Marielle, souvent, quand elle fait des pièces, la pièce s'embrouille parce qu'ils sont trop de personnages.*

Marie-Claude. — *Des fois, ils jouent un ici, et puis l'autre là ; on ne peut pas regarder des deux côtés à la fois et on comprend mal.*

C.C. — *Est-ce que vous avez préféré faire des pièces à deux ou trois, ou bien faire une grande pièce avec beaucoup de monde ?*

Marie-Claude. — *A deux ou trois c'est mieux.*

Isabelle. — *Si on avait fait avec beaucoup de monde, il aurait fallu bien organiser, ça aurait été drôlement dur à faire. Tandis que deux ou trois on s'embrouille moins.*

(Rappel des péripéties sur les pièces jouées, ce qui était bien, ce qui était manqué...)

Marie-Claude. — *Quand on fait plusieurs fois la même chose, ça fait presque plus rire les autres, alors il faut changer.*

Isabelle. — *Dans «L'Ane Grison», il aurait fallu se taire par moments ; il faudrait penser aux autres, pour ne pas parler tous ensemble.*

C.C. — *Qu'est-ce que vous pensez de la petite représentation que vous avez donnée devant vos camarades, après Noël ? Vous avez joué deux fois dans l'après-midi, cela vous a obligés à beaucoup travailler ?*

Marielle. — *Moi, j'ai bien aimé, mais la deuxième fois, on s'était un peu embrouillés.*

Isabelle. — *C'était amusant, mais la deuxième fois, on l'a moins bien fait parce qu'on a oublié des choses, parce qu'on était peut-être plus excités qu'avant.*

C.C. — *Pour cette représentation, cela vous a obligés à répéter pendant quatre ou cinq séances. Est-ce que vous avez aimé cela ou est-ce que vous préférez ABORDER UNE PIÈCE CHAQUE FOIS ?*

Christine. — *Moi, j'aimerais mieux changer.*

Isabelle. — *Pas moi, parce que si on avait changé, on s'en souviendrait plus ; ça aurait fait beaucoup plus de «scandale» (désordre). J'aime bien répéter un peu la chose ; c'est amusant, parce qu'à la fin, on trouve qu'on joue assez bien.*

Marie-Claude. — *Pas moi, ça m'énerve !*

Marielle. — *J'aime bien quand on la répète, mais à la fin, on pense à autre chose et puis ça embrouille.*

C.C. — *Est-ce que vous aimez représenter devant quelqu'un ?*

Nathalie. — *Moi, j'aime bien.*

Christine. — *Moi, j'aime entre les deux, parce qu'après on dit : «Oh ! tu as bien joué... tout ça !»*

Isabelle. — *J'aime bien le faire, mais j'aimerais pas qu'on applaudisse.*

Marie-Claude. — *Moi, j'ai honte.*

C.C. — *Est-ce que vous avez honte avec moi ?*

Tous. — *Non.*

R.M. — *C'est seulement quand il y a des étrangers au groupe.*

C.C. — *Est-ce qu'il vous a fallu un certain temps pour être bien habitués et pour oser faire tout ce que vous voulez ?*

Christine. — *Non, pas beaucoup de temps.*

Isabelle. — *C'est-à-dire qu'il a fallu un certain temps quand même parce qu'on ne connaissait pas bien la pièce, on n'était pas bien habitués, c'est vrai hein !*

Marielle. — *Avant, ceux qui n'étaient pas là l'an dernier avec C.C., on n'était pas tellement bien habitués.*



(Suite p. 21)

ACTUALITES

de L'Éducateur

Billet du jour :

LA DANSE AU SECOURS DE LA LECTURE

On a tort de se faire du souci pour la dyslexie et la dysorthographe croissantes.

Des gens sérieux s'occupent de nous mettre au point des méthodes majestueuses pour apprendre à lire ou à écrire. Il y a longtemps que je ne cherche plus la meilleure méthode. Etant entendu que c'est celle qui ne fabrique pas des inadaptés et des écœurés de la lecture ou de l'écriture. Mais, certains exagèrent.

Dans une revue dont je ne révélerai pas le nom par charité, une fiche méthodique paraissait le 22-2-75, intitulée : «Des mots à danser pour les écrire».

Il y a plusieurs paragraphes. Le premier s'intitule : «Lecture dansée». Il s'agit de coder en geste chaque syllabe simple d'un mot. L'institutrice doit montrer ; des schémas explicatifs sont là et, s'ils ne suffisent pas, des explications suivent.

Exemple : Pour mimer le mot «moto» : «Départ : debout, face au tableau, pieds joints, poings serrés contre le menton, bouche fermée, coudes à la hauteur des épaules. Ecarter brusquement (c'est important - N.D.L.R.) les deux bras en même temps que la jambe droite en disant «mo.»

Puis, je vous le dis car vous ne pouvez pas savoir, il faut : «Serrer les poings contre le menton tout en ramenant la jambe gauche contre la droite. Enfin écarter (quoi ? ce n'est pas précisé - N.D.L.R.) en disant «to.»

Mais, tas de fainéants, c'est pas tout ! «Serrer en silence et écarter en frappant le sol du pied droit et en répétant «moto». Enfin, il faut serrer en rabattant les bras.»

Vous avez bien lu. Et réalisez que dans votre formation il va vous falloir prendre des cours de danse.

Comme si les enfants n'étaient pas déjà conditionnés à des actes, des gestes, des paroles dénuées de signification pour eux, dépersonnalisés, ne reposant sur rien, voilà ce que nous sert l'école du XXe siècle.

Le deuxième chapitre est encore plus délicieux ; d'abord parce que ce n'est plus de «lecture dansée» qu'il s'agit, mais «d'analyse dansée». J'espère que vous saisissez la nuance.

Et il s'agit d'analyser le mot «tomate». Voyons, ça se danse, ou ça se mange, ou ça se lance ? En tout cas, ce qu'à à faire l'enfant est prévu : il danse le mot «tomate» et il répète «tomate». Puis, il va l'écrire.

La fiche est terminée par un encart intitulé : «Mots de deux syllabes se codant et se dansant comme moto.» Et il est précisé de choisir (astucieusement évidemment) les mots en fonction du niveau des élèves. On y trouve d'ailleurs tout un tas de mots usuels du vocabulaire courant des fils d'O.S. ou d'ouvriers agricoles ou de manœuvres (ceux qui dyslexiquent tant et plus) : «aise - sise - pisé - lésé - tison - vison - toge - longe - dague - légué - giron - guignon» et j'en passe...

Ainsi il n'y avait pas suffisamment d'efforts à faire pour dénoncer les méfaits d'un apprentissage de la lecture sans relation réelle et tangible avec l'affectivité et l'acte de communiquer par écrit ; il faut que sous prétexte de découvertes scientifiques récentes on laisse n'importe quel maniaque mettre au point des idioties de ce genre.

Bourrés de messages audio-visuels agressifs et à sens unique, gavés de demandes dont ils ne comprennent ni le sens ni la portée, assommés par des excitations de toutes sortes, réifiés par tout un tas de manipulations et d'ordres de personnages mythiques, les enfants du siècle, ceux qui, 2/3 de la totalité, se retrouvent désarmés face à la lecture et à l'écriture sans aucune signification à leurs yeux, vont encore être pris dans le filet implacable de cette énorme machine à éduquer.

Heureusement qu'ils trouveront des déchirures, des mailles trop larges et s'inventeront d'autres maladies réactionnelles. On parlera alors de mots savants remplaçant de dysorthographe ou autres.

En tout cas, il n'est pas besoin de danser les mots grossiers qui viennent à l'esprit quand on tombe sur ces élucubrations aussi pédantes que nocives.

R. LAFFITTE

AFFAIRE PAPINSKI

Parce que J. Papinski fait la grève de la faim pour exiger sa réintégration dans l'Education Nationale, on parle à nouveau de cette révocation provoquée par la contestation violente opposée par Papinski à une inspection qu'il jugeait inique. Nous vivons dans un système où il est scandaleux qu'un enseignant mette en cause l'honnêteté ou la compétence d'un inspecteur mais où l'on estime légitime qu'un I.D.E.N. puisse en quelques minutes condamner sans appel le travail de plusieurs années (même si, comme c'était le cas pour Papinski, il n'avait aucune compétence dans la spécialité concernée).

Si nous désirons le dialogue loyal avec tous les administrateurs de bonne volonté, nous n'en cesserons pas moins de dénoncer l'autorité hiérarchique qui est la source inéluctable des conflits dont l'affaire Papinski donne un significatif exemple.

CONGRES DE CLERMONT-FERRAND

Cinéma à l'école

Au moment où l'étude de l'image prend, dans la recherche pédagogique officielle une place de plus en plus grande — on peut se référer au développement des I.C.A.V. à ce sujet —, il importe que le mouvement de l'Ecole Moderne montre que la voie qu'il a ouverte depuis longtemps, c'est-à-dire la maîtrise de l'audio-visuel par la création de messages et par l'utilisation d'outils audio-visuels par les enfants et par les adolescents est une piste sérieuse de recherche dans la compréhension du monde de l'image. Afin de concrétiser les efforts faits, en particulier dans le domaine de la création cinématographique, depuis plusieurs années dans le cadre des commissions spécialisées de l'I.C.E.M. ou des groupes départementaux, nous avons organisé lors du congrès de Bordeaux, le **1er Festival du cinéma de l'école**. Il s'agit maintenant d'amplifier le travail dans ce domaine, aussi le congrès de Clermont-Ferrand verra-t-il le **2e Festival du cinéma de l'école**. Un pressant appel est donc lancé à tous ceux qui pourraient nous aider à enrichir cette rencontre. Que les délégués départementaux nous signalent les réalisations qu'ils connaissent, même par oui-dire, que tous ceux qui auraient eu vent de la production de films dans les écoles, les lycées et les collèges nous le fassent savoir. Il est essentiel que nous puissions prouver que l'enseignement de l'image ne doit pas devenir un nouvel exercice de lecture expliquée. C'est maintenant qu'il faut agir ! Pour toute communication ou demande de renseignements, écrivez à Jean DUBROCA, 1, allée Leconte-de-Lisle, 33120 Arcachon. Tél. (56) 83.29.11.

Commission « expression dramatique »

Si vous jugez que l'expression dramatique, comme l'expression corporelle :

- peut permettre le déblocage,
- peut aider à l'équilibre psychologique,
- peut permettre des expériences de vie de groupes plus riches,
- peut déboucher sur l'expression et favoriser la créativité et la prise de conscience de soi...

- Si vous avez travaillé dans ce domaine ;
- Si vous voulez y travailler :

Recopiez le bulletin ci-dessous, remplissez-le et envoyez-le à : Germain RAOUX, résidence, escalier D, avenue de Salonique, 44000 Nantes.

Nom.....
 Prénom.....
 Ecole.....
 Nom.....
 Prénom.....
 Ecole.....
 Adresse.....
 Classe.....
 J'ai pratiqué pour moi.....
 J'ai pratiqué dans ma classe.....
 J'ai des expériences à raconter.....
 Je désire m'informer.....
 Je participerai à un circuit écrit ou à un bulletin.....
 Je participerai à des ateliers de pratique au congrès.....
 Je désirerais faire un stage.....

Poésie - secteur C

Appel aux camarades de la commission et à ceux qui désirent se joindre à nous.

Envoyez directement :

— Des poèmes d'enfants illustrés par l'expositions «art enfantin» du congrès de Clermont-Ferrand à Mado MERLE, 13, chemin de la Croze, Ceyrat, 63110 Beaumont.

— Vos montages audio-visuels ou enregistrements à J. MASSICOT, 58470 Magny-Cours.

— Des poèmes imprimés à Christian STERNE, école de Grambault, 45190 Beaugency.

— Des poèmes (maternelle et primaire) à Marie-Hélène HOFFMANN, 39, chemin de la Revisée, 38240 Meylan.

Apportez tous vos documents sur la poésie au congrès.

On espère que le disque *L'Enfant et la poésie* paraîtra à cette période.

Durant le congrès, nous envisageons de travailler deux heures par jour :

— Mercredi : examen du dossier pédagogique pour *L'Éducateur*.

— Jeudi : Recensement des poèmes d'enfants (maternelle et primaire) en vue d'éventuelles éditions. Présentation de documents.

— Vendredi : circuits et cahiers de roulement. Suggestions et pistes de travail pour l'année.

Ce ne sont bien entendu que des propositions. A vous de m'apporter au plus vite vos suggestions.

Coordinateur : J. MASSICOT
58470 Magny-Cours

Commission imprimerie : Plan de travail pour le congrès

Le congrès de Clermont sera pour la commission très différent de celui de Bordeaux parce qu'il devra en être le prolongement et marquer de façon concrète les grandes lignes de recherches sur lesquelles nous nous sommes engagés.

En plus, ce congrès sera pour nous l'occasion d'interpréter nos recherches avec celles des chantiers correspondants. Il nous faut éviter à tout prix l'image d'une équipe trop penchée sur les aspects techniques de l'imprimerie à l'école, pour expliquer comment nos efforts en faveur du journal scolaire se recoupent avec les tâtonnements des camarades penchés sur la poésie, la lecture, l'apprentissage des langages, etc. En un mot, il nous faut être dans ce congrès à la place où se trouve le journal dans nos classes.

Nous avons beaucoup de travail à mettre au point, nous avons aussi beaucoup de pistes à confronter et à démarrer.

1. Je rappelle l'essentiel :

— Organisation complète des congrès d'imprimeurs de journaux scolaires : Plusieurs projets sont à l'étude, il nous faudra rédiger définitivement un projet qui devra prévoir tous les aspects d'une telle manifestation.

— Stage d'initiation à l'imprimerie : Les camarades de la commission ont en main l'ébauche de son organisation. Il nous faudra l'affiner pour que ce stage puisse être annoncé dans *L'Éducateur* qui suivra le congrès.

— Fiches imprimerie : Bilan du travail réalisé. Quelles fiches faut-il encore rédiger ? Dans quels domaines ? Axées sur quels aspects de notre pédagogie ?

— Dossiers en cours de réalisation dont il faudra poursuivre la recherche à partir d'une réflexion commune :

* Les meubles - imprimerie, autour de Gérard Baclet.

* Tâtonnement autour de l'expression profonde, autour de R. Barcik.

* Le lino, autour de J.-P. Lignon.

Ces sujets de recherches ne peuvent en aucun cas se terminer par la participation de trois ou quatre camarades qui s'y consacrent. Nous aurons besoin des opinions d'autres copains, je pense à ceux qui travaillent sur la poésie, à l'apprentissage des langages. Je pense aussi aux camarades du second degré dont les difficultés matérielles sont si astreignantes qu'ils se demandent si l'imprimerie peut leur être utile.

2. L'organisation du congrès établit un emploi du temps et des salles très précis :

— Les travaux de la commission «imprimerie» se feront tous les matins, dans une salle prévue à cet effet.

— Les après-midi seront consacrés à l'éclaircissement de nos recherches vers les autres chantiers, en vue d'une synthèse commune à la fin du congrès.

— Le dernier après-midi, de 17 h à 18 h 30 pourra être l'occasion d'un débat autour du thème : «Le journal scolaire au centre des travaux de la classe : Pourquoi ? Comment ?»

Pour ce débat, il serait agréable que les témoignages les plus nombreux et les plus divers puissent être exprimés.

R. BARCIK

Objectifs du module D3 (relations extérieures)

Nous souhaitons des échanges qui permettront à nos invités de mieux connaître l'I.C.E.M. et à l'I.C.E.M. d'apprécier les projets pédagogiques des partis politiques et des syndicats.

Il ne sera à aucun moment question de joutes oratoires qui n'affineraient pas une meilleure connaissance réciproque.

METHODOLOGIE

Où ? Les différents invités intéressés par ces échanges se verront attribués, à tour de rôle, la salle n° 117 (50 m²).

Quand ? L'occupation de la salle n° 117 sera programmée en collaboration avec nos invités.

Comment ?

1. Une information orale préalable au début de chaque séance de travail faisant le point des rencontres antérieures sera apportée par un membre de l'I.C.E.M., du module D3. Un autre responsable national de l'I.C.E.M. posera les termes du débat «pédagogie Freinet et politique» en rappelant et précisant ce qu'il signifie pour nous.

2. Chaque parti ou syndicat délèguera une **commission de travailleurs** qui présentera le point de vue de l'organisation qu'elle représente. Nous pouvons recevoir toute question qui nous oblige à préciser notre travail, à vérifier si nos techniques et nos processus sont satisfaisants, à reconnaître certaines limites. Mais nous avons aussi des questions à poser. D'où débat, mais entre un nombre de personnes qui le permet.

3. Les deux organisations en présence travailleront en table ronde.

4. Seront acceptés à cette séance de travail, selon les possibilités d'accueil de la salle choisie en fonction de nos objectifs, d'autres congressistes, d'autres travailleurs invités par la presse syndicale et politique

des différentes organisations ; la parole sera donnée aux participants de la salle s'il y a des points qui n'ont pas été évoqués ou qui ont besoin d'être précisés, approfondis.

Le module « relations extérieures »

Jean KARVAIX

avenue de Châtel-Guyon
63200 St-Bonnet près Riom

Equipes pédagogiques

Un groupe de travail fonctionnera sur ce thème au congrès. Entrer en relation avec Jacky CHASSANNE, Pierre YVIN, Michel BARRE ou Paul LE BOHEC.

Mise en place des expositions

Qui veut accrocher les dessins pendant le pré-congrès ? Plus on sera nombreux, moins fastidieux sera le travail pour ce qui concerne les œuvres isolées.

On compte sur vous. Ecrivez vite à Jean-Pierre LIGNON, école maternelle, 02320 Pinon.

N'hésitez pas à apporter en venant au congrès des dessins et toutes autres productions pour les expositions artistiques, de même que vos documents pour les séances de travail !

NOUVELLES DES CHANTIERS ET COMMISSIONS

L'I.C.E.M. communique la liste des responsables de chantiers et secteurs :

● Secteur art enfantin et adolescent :

— Coordination : J.-P. LIGNON, école maternelle, Pinon, 02320 Anizy-le-Château.

— Musique : J.-L. MAUDRIN, 10, rue Roland-Dorgèlès, 60150 Bresles.

— Bande dessinée : D. CARRE, instituteur, Mezilles, 89130 Toucy.
— Second degré - arts plastiques : J. Poillot, C.E.S., Le Chapitre, 21300 Chenove.

● Secteur éducation corporelle :

— Coordination : S. Heurtaux, 21, rue du Haut-de-l'Echelle, Paron, 89100 Sens.

● Secteur poésie :

— Coordination : J. MASSICOT, école publique, 58470 Magny-Cours.

— Second degré - Gerbes adolescents : M. VIBERT, C.E.G. 14440 Douvres-la-Déivrande.

● Secteur lecture :

— Coordination : D. MORGEN, 3, rue Henri-Lebert, 68000 Colmar.

— Méthode naturelle de lecture : groupe 44, Nadine MATHIEU, 2, rue du Lot, 44000 Nantes.

● Secteur français :

— Coordination premier et second degré : R. FAVRY, 52, cité Montplaisir, 82000 Montauban.

— Premier degré : français : F. OLIVER, 14, rue du Moulin-à-Vent, Boigny-sur-Bionne, 45800 Saint-Jean-de-Braye.

— Second degré : français : G. LE BESNERAIS, 3, rue des Loges, 95160 Montmorency.

● Secteur correspondance, journal scolaire :

— Correspondance naturelle : J.-M. MARTY, école F.-Mistral, 11200 Lézignan-Corbières.

— Imprimerie : R. BARCIK, 13, avenue J.-Jaurès, 08330 Vrigneaux-Bois.

— Journal scolaire : R. MASSICOT, école publique, 58470 Magny-Cours.

● Secteur mathématiques :

— Coordination premier et second degré : J.-L. BROUCARET, 10, rue Gabriel-Fauré, 17400 Saint-Jean-d'Angely.

— Premier degré - maths : J.-C. POMES, C.E.S., 48, rue de Langelle, 65100 Lourdes.

— Second degré - maths : C. ROBIOLLE, 3, rue J. Lhotte, 50200 Coutances.

● Secteur sciences :

— Coordination : M. BERTELOOT, 851, chemin du Pioulier, 06140 Vence.

— Premier degré - sciences : C. RICHTON, 47, rue de Royan, 17640 Vaux-sur-Mer.

— Second degré - sciences : L. TESSIER, C.E.G., 84160 Cadenet.

● Secteur étude du milieu :

— Coordination : X. NICQUEVERT, école primaire de la Mareschale, Z.U.P. III, 13100 Aix-en-Provence.

— Second degré - histoire-géographie : J.-C. EFFROY, 10, rue Saint-Quentin, 02200 Soissons.

— Economie : L. BUESSLER, rue J.-Flory, 68800 Thann.

● Secteur connaissance de l'enfant :

— Coordination : J. Caux, 1, rue Bobillot, 89000 Auxerre.

— Chantier B.T.R. : R. LAFFITTE, Au flanc du coteau 30, Maraussan, 34370 Cazouls-lès-Béziers.

● Secteur apprentissages contrôlés :

— Coordination : R. GUTHMANN, route de Hirtzfelden, 68740 Fessenheim.

— Bulletin apprentissages : J.-C. Colson, 163 Le Village du Soleil, quartier du Truillas, 13540 Puyricard.

● Secteur audio-visuel :

— Coordination : A. ROYAUX, 23, rue Michelet, 08500 Revin.

— Commission audio-visuelle : P. GUERIN, B.P. 14, 10300 Sainte-Savine.

● Secteur documentation :

— Coordination : F. ERNULT, 17, route de Cormeilles, St-Germain-Village, 27500 Pont-Audemer.

— Chantier B.T.J. : M. CAHU, école primaire mixte, Les Cresnayx, 50370 BRECEY et R. FLORENCE, école, 85270 St-Hilaire-de-Riez.

B.T.J. magazine : Paulette LAGOFUN, institutrice, 40570 Onesse-Laharie.

— Chantier B.T. :

Géographie : G. BOURDON, Les Fontainettes, 60650 La Chapelle-aux-Pots.

Histoire : A. LECLERC, 12350 Lanuejoul.

Sciences physiques : C. RICHTON, 47, rue de Royan, 17640 Vaux-sur-Mer.

Sciences naturelles : P. GROSJEAN, école de Nitting, 57560 Abreschviller.

Art - littérature : H. LE CHARLES, 13, rue des Coteaux, 95100 Argenteuil.

Problèmes sociaux : P. HETIER, 49000 Bouchemaine, Angers.

Sujets divers : J.-M. DARMIAN, 15, rue J.-J. Rousseau, 33310 Lormont.

B.T. magazine : H. DELETANG, C.E.S. 41600 Lamotte-Beuvron.

— Chantier F.T.C. : J.-P. BLANC, inst., Lambisque, 84500 Bollène.

— Chantier B.T.2 :

Lettres : C. LAPP, 2 bis, avenue Thiers, 02200 Soissons.

Histoire-géographie : M. LEBEAU, 1, rue Racine, 02130 Fère-en-Tardenois.

Sciences : M.-O. Christen, « Ashaïda », Le Tôl, 76690 Clères.

B.T.2 magazine : A. DAVIAS, lycée de 38480 Pont de Beauvoisin.

— Chantier B.T.Son : P. GUERIN, B.P. 14, 10300 Sainte-Savine.

● Secteur travaux manuels :

— Coordination : A. EYRAUD, Pisançon, 05500 Saint-Bonnet-en-Champsaur.

● Secteur Niveaux :

— Coordination : M.-C. Goulian, école maternelle de Fort Bloqué, 56270 Ploemeur.

— Maternelles : A. Joseph, école maternelle P.-Doumer, 85000 La Roche-sur-Yon.

— Premier cycle - maths : C. ROBIOLLE, 3, rue Joseph-Lhotte, 50200 Coutances.

— Second cycle - maths : DUPUIS, 5, place de l'Hôtel-de-Ville, 17400 Saint-Jean-d'Angely.

— Lettres : J. LORBER, 32, rue de Guebwiller, 68200 Mulhouse.

● Secteur organisation de la classe :

— Coordination : M. CADIOU, école L'Hautil, 78510 Triel-sur-Seine.

● Secteur autogestion :

— Coordination : P. YVIN, E.N.P., avenue du Haut-Sancé, 35000 Rennes.

● Secteur formation des maîtres :

— Coordination : H. HEINTZ, inst. Le Verval, 62240 Desvres.

— Ecoles normales : C. POSLANIEC, 76, rue de la Mariette, 72000 Le Mans.

● Secteur conditions de travail :

— Coordination : A. MATHIEU, 2, rue du Lot, 44100 Nantes.

● Secteur équipes pédagogiques :

- Coordination : P. LEGOT, 25, rue des Tisons, 61000 Alençon.
- Commission équipes pédagogiques : E. THOMAS, 18, rue de l'Iroise, 29200 Brest.

● Secteur architecture et mobilier scolaire :

- Coordination : M. CADIOU, école l'Hautail, 78150 Triel-sur-Seine.
- Commission architecture : M. GOUREAU, école 89690 Cheroy.

● Secteur projet d'éducation :

- Coordination : J. CHASSANNE, Miermaigne, 28420 Beaumont-les-Autels.

● Secteur vie du mouvement :

- Coordination : C. ROY, 3 bis, rue de la République, 77210 Avon.

● Secteur langues vivantes :

- Allemand : K. HADDAD, 36, Les Gros Chênes, 91370 Verrières-le-Buisson.

- Espagnol : G. CAMINADE, Les Olympiades, rue de l'Isle, 31800 Saint-Gaudens.

- Langues minoritaires : A. LEMERCIER, 6, rue Beaumarchais, 29200 Brest.

- Espéranto : E. PLUTNIAK, rue Raoul Briquet, bât. A11, 62800 Liévin.

● Secteur apports internationaux :

- Coordination : J. BAUD, école publique 85270 Saint-Hilaire-de-Riez.

- Correspondance internationale : R. MAROIS, Les Vernes, 58000 Coulanges-les-Nevers.

- F.I.M.E.M. : M. LINARES, B.P. 251, 06406 Cannes.

CHANTIER B.T.

Je me propose de réaliser un projet



● **Titre :** LA VIE D'UN DICTATEUR : NAPOLEON.

● **Nom du responsable :** Daniel BORZEIX, Saint-Etienne-aux-Clos, 19200 Ussel.

● Plan de la brochure :

- Avant-propos : pourquoi ce titre.
- Ses parents.
- Ses études.
- L'arriviste.
- Son mariage.
- La campagne d'Italie.
- La campagne d'Egypte (critique du tableau).
- Le coup d'état (avec rappel - la révolution et son évolution).
- Nouvelle organisation de la France.
- Napoléon et sa cour.
- Napoléon et l'église.
- Le catéchisme impérial : Napoléon vu dans ce catéchisme.
- Cause des guerres.
- Comment interpréter ses victoires.
- La fin d'un dictateur.
- Bilan d'un règne.
- Conclusion.

● **Limites données au sujet :** Démontrer que Napoléon était un dictateur sans entrer dans les détails de son règne (ne recoupe pas la B.T. 609).

● **Niveau visé :** C.M. et transition.

● **L'aide que je sollicite :** Documents photos.

Je me propose de réaliser un projet



● **Titre :** DESSINS DES FEMMES DU MITHILA (INDE).

● **Nom du responsable :** Jeanne et Bernard MONTHUBERT, 60, résidence Jules Verne, 86100 Chatelleraut.

● Plan de la brochure :

B.T.J. art. La B.T.J. comportera des dessins, leur utilisation, quelques renseignements techniques, symbolisme (sans approfondir), réactions des enfants, relation avec la civilisation et l'habitat.

● **Limites données au sujet :** Principalement des dessins ; peu de texte. Ce qui compte ici c'est le choc que ces dessins font auprès des enfants.

Nous avons déjà un beau dossier imprimé chez Maeght pour l'exposition qui a eu lieu en 1975 au Musée des Arts Décoratifs.

● **Niveau visé :** C.E. - C.M.

B.T.J. Magazine

Paulette LAGOFUN, 40570 Onesse, n'a plus reçu depuis quelques temps de documents destinés à paraître dans les pages B.T.J. magazine.

Il importe donc de renouveler le stock !

N'hésitez pas à lui adresser tout ce que vous estimez valable pour l'édition des pages B.T.J. magazine :

- Courts albums illustrés (maximum 12 pages) ;
- Enquêtes ;
- Relations d'expériences et de recherches (mathématiques, sciences, histoire, étude du milieu, musique, éducation physique, etc.) ;
- Documents issus de la correspondance ;
- Interviews ;
- Poèmes ;
- Belles pages de journaux scolaires à condition, bien sûr, que le tirage soit effectué dans un format dont la plus grande dimension est la hauteur de la page.

DE NOS CORRESPONDANTS

Pour des réunions positives !

La prochaine réunion générale du secteur Béarn a lieu à Pau au local de l'I.B.B.E.M., école Henri IV, place de la République, le 28 janvier à 14 h 30.

Sur les dernières réunions a flotté une atmosphère de morosité, de pessimisme, parfois de découragement, de culpabilité dont nous devons nous débarrasser. Si nous sommes tristes ainsi quand nous nous rencontrons, alors que nous nous aimons bien, comment pouvons-nous créer le climat favorable dans nos classes, cet indispensable climat de confiance, de plaisir, de décontraction dont ont tant besoin les enfants et nous-mêmes si nous voulons survivre. Alors, secouons-nous pour retrouver un peu de bonheur et de joie de vivre.

Nous n'avons pas fixé de thème spécial à cette réunion. Dans mon esprit, elle doit d'abord être des retrouvailles et montrer le positif de notre action journalière. J'ai l'impression que nous l'avons quelque peu perdu de vue en nous complaisant à

n'examiner que les taches sombres du tableau. Il est inutile et usant de «rabâcher» des problèmes sans solutions actuellement : rapports avec l'administration, les collègues, les parents, structures scolaires, programmes, etc. Sinon il faut quitter la maison. Retrouvons donc les taches claires et joyeuses, peut-être ferons-nous mieux avancer les choses ainsi.

Mais n'arrivons pas les mains vides. Apportons nos succès, nos réussites et discutons autour (albums, enquêtes, enregistrements, photos, montages, recherches diverses, cahiers, textes, peintures, terres, marionnettes, découpages, etc.) Peut-être pourrions-nous insister sur l'aspect créativité des enfants, cette créativité que nous devons favoriser et protéger, et puis la nôtre également, même si elle ne s'exprime pas dans les mêmes domaines, et puis tout le reste.

Tout le monde a eu des succès, donc tout le monde amène un témoignage au moins. Faisons-nous plaisir pour une fois.

A bas la morosité !

La réunion générale Pays Basque a lieu également le même jour, le 28 janvier à Ainhoa dans la classe de Maïté MONSEMPE. J'ignore si un thème a été choisi.

Quelqu'un pourrait-il faire un peu le point de ce premier démarrage en Pays Basque ? Le diffuser rendrait peut-être service.

R. DARROU

Week-end «musique» à Villedomer les 13 et 14 décembre 1975

Richard FORESTIER est un musicien et musicothérapeute. Il anime un groupe d'instruments anciens et exerce auprès d'enfants débiles moyens et profonds. C'est la troisième fois cette année qu'il collabore avec notre groupe départemental.

Après nous avoir présenté quelques instruments simples que l'on pouvait fabriquer soi-même, Richard FORESTIER nous a proposé quelques «exercices» corporels aptes à nous débloquer : ce fut une prise de conscience de l'espace, du groupe et de notre propre corps.

La veillée, après le dîner, fut d'un genre un peu différent : il y avait des spectateurs et des acteurs, ces derniers toujours volontaires. Nous nous donnions en spectacle à nous-mêmes. L'idée était celle de la communication, non seulement verbale, mais gestuelle ou corporelle. L'un, par exemple, prend une pose, et trois ou quatre autres se placent de manière à composer une statue vivante. Autre exemple : l'un affirme toujours par «oui», tandis que l'autre nie sans cesse par «non»; ses intonations doivent être modulées en fonction de l'autre, et ce n'est pas facile, tellement nous sommes habitués à garder notre propre façon de voir.

Le lendemain dimanche, Richard nous a proposé de travailler dans les ateliers suivants :

- Présentation d'œuvres musicales : *Les quatre saisons* de Vivaldi, *Le Messie* de Haendel, *L'art vocal* de Ella Fitzgerald.
- Musique et littérature (où la poésie a rejoint la polyphonie).
- Musique et expression corporelle.
- Codage et écriture.

La présentation de nos diverses recherches, les commentaires dont elles furent l'objet, furent des plus intéressants.

Daniel LANDRIN

Classes de ville

Séance du 3-12-75.

Après avoir parlé de l'apport de M. Pellissier, des moyens d'augmenter le nombre des abonnements, de la bibliothèque de notre groupe on passe aux problèmes de *L'Educateur*.

L'Educateur :
- Dans le 93, en principe tout adhérent doit être abonné.
- Abonnements pris par les écoles : les revues ne sont pas lues.

Il faudrait un article sur ce qui se passe quand un enfant change d'école. Pour cela nous devons réfléchir pour trouver des arguments selon les cas :

- D'un maître traditionnel chez un autre maître traditionnel ;
- D'un maître traditionnel chez un maître Freinet ;
- Le contraire.

L'école n'est pas seule en cause pour justifier le comportement de l'enfant : il y vit six heures. Il faut parler aux parents, voir les conditions extérieures.

Au sujet du maître : on constate qu'on ne dira jamais rien à un maître trop sévère qui bloque les enfants. D'autre part, on est plus culpabilisé depuis 1968.

En ce qui concerne les maîtres du mouvement :
- Pourquoi faisons-nous la classe autrement ?
- On rêve des classes en auto-gestion : existent-elles ?

Le mot du maître est plus important que celui des enfants mais ils ont droit à la parole.

- Enseigner en ville est très différent de le faire à la campagne. (Voir les difficultés d'adaptation de ceux qui ont quitté la campagne pour la ville : M. Pellissier a déchanté quand ce fut son cas. Ce sont surtout ceux qui enseignent à la campagne qui ont eu la parole dans les réalisations sensationnelles mais ils vont rarement au bout. Ils deviennent psychologues scolaires,

vont à la Faculté...) (1).

Alain pense que s'il faut des compromis, il faut définir lesquels.

Nadine propose un tableau :

- compromis ce qu'on fait axe directeur
- Il nous faut tenir compte et chercher des exemples concrets :
- du Ministère de l'Education,
 - de l'école,
 - des horaires,
 - de la discipline,
 - de l'emploi du temps,
 - des programmes,
 - de l'administration,
 - des notes.

Alain dit que nos élèves sentent les rapports qui existent entre le directeur et les instituteurs, entre les instituteurs.

D'autres pensent que si on est très doux, nos élèves nous prennent pour des faibles.

Projet d'exposition ; son rôle :
- Livrer aux autres nos problèmes (aspects positifs, aspects négatifs) ;
- Définir notre position d'adulte ;
- Montrer comment on se situe au point de vue politique : sommes-nous des gens sérieux dans ce domaine ? Menons-nous un combat à ce niveau ? Certains pensent qu'on est tout à fait intégrés. Pour ce qui est de savoir s'il faut aller dans les fêtes politiques, Alain pense qu'on peut être connu autrement qu'en tant qu'enseignant.

Transmis par
Nadine BRUGNIER

(1) C'est par simple honnêteté que j'ai reconnu les difficultés que j'ai rencontrées. Mais je n'ai pas l'intention de désertier... Je dois pourtant avouer que depuis que je fais «L'Educateur», les appels que j'ai lancés pour avoir des témoignages sur les classes de ville sont souvent restés sans réponses. Alors ? (Michel Pellissier.)

Comment nous travaillons

Après une préparation de mise en place en mai-juin nous avons établi une répartition du travail et des responsabilités au sein du groupe 85 dès septembre.

- Relations extérieures (administration, E.N....)
- Trésorerie.
- Courrier.
- Journal.

En octobre nous avons organisé une expo C.E.L. avec invitations aux partis politiques et syndicats. Des articles sont parus dans la presse locale.

Une réunion du C.A. départemental a lieu tous les mois. Des sujets divers ont été abordés :

- Equipe pédagogique.
- Gratuité de la correspondance.
- Les relations avec l'E.N.
- La politique et le mouvement.

En liaison avec les articles parus dans *Techniques de vie* sur les C.A. nationaux. Le bilan des régionales est aussi étudié.

Le stage vendéen de septembre nous a paru satisfaisant tant sur le plan relations humaines que sur le plan financier. Des soirées documentaires de discussions sont prévues dans les semaines à venir :

- La grammaire : les nouveaux textes pour le second degré.
- Le projet d'école populaire.
- Les sciences.
- La lecture et les livres dans les classes élémentaires.

Nous faisons paraître régulièrement les

comptes rendus de toutes nos réunions dans *Ateliers 85*, journal du groupe, afin que chacun soit informé et documenté.

Un chantier B.T.J. actif animé par Roselyne FLORENCE réunit une douzaine de camarades.

Transmis par André LEFEUVRE
délégué départemental 85

Les hauts et les bas...

L'année dernière fut faste pour notre groupe :

- Certains se sont retrouvés vingt et une fois (qui dit mieux ?), bonne chère à l'appui.
- On a essayé de démarrer un travail sur l'autogestion avec trois cahiers qui roulaient, roulaient...
- On a participé très activement (oh oui !) au mois de l'école à la M.J.C. de Romans.
- Et surtout on a réussi à terminer neuf livrets de lecture, imprimés et illustrés.

Si on vous raconte ça, c'est qu'on a bien besoin de se remonter le moral.

Parce que cette année... nous sommes au plus bas :

- Plus grand monde aux réunions...
- Il ne se y passe pas grand-chose...
- Les cahiers de roulement ont disparu...

Et nous voilà au milieu de l'année. Alors ? Alors on ne va pas se laisser abattre et on a quand même des idées, des projets...

Mais on en reparlera... si ça marche.

H. GRUEL
10-1-76

Projets et bilan

Les Charentais maritimes se sont retrouvés une cinquantaine, le mercredi 1er octobre 75 à Rochefort avec pour objectif de réamorcer les activités du groupe 17, se fixer un programme, se répartir les tâches. Après la communication d'informations générales concernant l'I.C.E.M., la C.E.L., il est décidé pour le trimestre :

1. Réunion d'une journée à St-Christophe : fabrication de limographes et xylophones.
2. Problèmes d'organisation de la classe chez les grands et les petits à Loulay.
3. Méthode naturelle de lecture à Aytré.
4. Lutte contre le déviationnisme à Genouillé.

De plus, une fois par mois le mardi soir, réunion pour examiner les problèmes I.C.E.M.-actualités.

- Réunion bilan le 7 janvier à Muron.

Que s'est-il passé au cours du trimestre écoulé ?

- Nous avons tenu le programme de toutes les réunions prévues le mercredi avec des effectifs de 40-50 sur 75 inscrits. A chaque réunion son public. Une large fraction des participants des réunions : organisation de la classe et méthode naturelle de lecture, s'est abstenue pour la réunion sur la lutte contre le déviationnisme. Etaient-ce uniquement des consommateurs ? Cette dernière réunion fut par contre très vivante. Les nouveaux intervenants n'étaient pas les mêmes que ceux des autres réunions.

— Les réunions I.C.E.M.-actualités du mardi soir sont mortes à petit feu, il n'y avait plus de participants, mais on s'accorde à dire que l'heure était mal choisie.

— Le groupe second degré commence à avoir une existence réelle.

— Un chantier imprimerie paraît bien parti.

De cela il ressort que nos réunions ont des objectifs contradictoires : faire circuler une information d'autant plus importante qu'il n'y a plus, en fait, de bulletin départemental, faire de l'initiation et de l'approfondissement.

Nous envisageons pour l'an prochain de séparer initiation et recherche. Nous retenons la solution de un ou deux mini-stages d'initiation de 16 personnes avec 4 animateurs du groupe, les 6, 7, 8 septembre à La Rochelle et à Saintes ou à Saint-Jean d'Angely.

J.-C. LEMONIER

Rencontres d'enfants

Mercredi 7 janvier 1976, le groupe départemental de l'Aisne a organisé une rencontre d'enfants.

Ils venaient de tous niveaux, de tous âges, des maternelles, des C.P., des C.E., des perf., des C.M. pour peindre.

Deux ateliers avaient été installés dans deux classes «pédagogie Freinet» de Fère-en-Tardenois.

Aucune consigne de départ. Les plus jeunes se sont dirigés naturellement vers l'école maternelle et les plus grands se sont installés dans une classe de C.E.2. Chacun a trouvé ainsi les outils à sa taille.

Mais très vite, de part et d'autre on a voulu savoir ce qui se faisait à côté et de fréquentes visites ont permis des échanges fructueux. Les enfants plus jeunes ne souffraient pas d'un complexe d'infériorité comme on aurait pu le croire et servaient de modèle autant que d'objet de dialogue.

Cette rencontre avait été préparée succinctement dans les classes. Chaque participant était délégué par sa classe d'origine. Les 29 enfants, venus par délégation de deux ou trois avec leur instituteur(trice) se sentaient parfaitement responsables et investis d'un rôle important. Choisis par leurs camarades de classe, ils avaient conscience d'une part de la reconnaissance par ceux-ci de leur valeur, de leur compétence en ce qui concerne la peinture et d'autre part de la confiance dont ils étaient porteurs. Le groupe classe attendait en effet rapport et production.

Les adultes présents n'ont eu que le rôle effacé mais efficace DE SERVITEUR, c'est-à-dire celui qui obéit aux besoins des artistes et permet par son action de leur enlever la plupart des soucis matériels ; les autres rôles des adultes : photographe, observateur, connaisseur qui apprécie, n'ont aucunement influencé la création enfantine. Celle-ci s'est montré d'emblée de qualité.

Au travail depuis dix heures du matin, les jeunes peintres se sont rassemblés à midi pour un sympathique pique-nique durant lequel les comportements ne permettaient plus de reconnaître et séparer adultes et enfants. Un exemple : à la fin du repas un groupe jouait et un groupe discutait. Les adultes et les enfants se trouvaient bien répartis dans les deux groupes !

A 15 heures, une réunion générale eut lieu,

présidée par une enfant de C.M.2 (découvrant la pédagogie Freinet). Elle su mener un débat très intéressant durant lequel les enfants ont pu aborder à leur niveau les problèmes de la création, de l'organisation des ateliers, de techniques et qui s'est finie par le souhait d'une nouvelle rencontre qui ne serait pas exclusive de la peinture, mais de toutes les techniques graphiques : «fusain, craies d'art, encres de Chine, feutres, huiles...»

A la reprise du travail, l'après-midi, il était admis que les ateliers ne faisaient plus de discrimination d'âge et ceci s'était fait naturellement.

Il faut dire que le débat avait lieu au cœur des œuvres produites durant cette journée, installées en une véritable exposition improvisée. Il se trouve que cette exposition avait la majesté et la qualité de n'importe quelle exposition issue de sévères sélections.

J.-P. LIGNON

Questions d'organisation

Compte rendu de la réunion I.C.E.M. du 19 novembre au C.E.S. des Oliviers à Nîmes.

TEXTE LIBRE

Nous étions onze ; parmi les participants : C.M.1 et 2, classe unique, S.E.S., maternelle, C.E. et transition.

Nous avons débattu du choix du texte, notre préoccupation étant : comment chaque enfant peut-il avoir son texte imprimé (ou dans le journal) :

- Choix qui favorise un leader ;
- Choix qui favorise en genre : burlesque, fantastique, au dépens des autres.

Plusieurs procédés sont utilisés :

- Le vote après lecture de quatre ou cinq textes ;
- Chaque enfant propose à la classe de choisir entre trois ou quatre textes dont la classe a pris connaissance antérieurement ;
- Chaque enfant a droit à un texte imprimé chaque fois qu'il en a écrit deux ou trois ;
- Tout est imprimé (ou limographié ou photocopie).

Nous avons aussi débattu de la qualité du texte.

Questions :

- L'écrit est-il naturel (pour raconter une histoire à des gens qui sont présents) ?
- Qu'est-ce que la norme ?
- Comment corriger un texte : correction collective, individuelle ?
- Le texte libre dans quel but ? N'est-il pas trop scolaire ? Mais existerait-il en dehors de l'institution scolaire ?

Nous avons comparé un texte brut et un texte corrigé volontairement de façon littéraire.

Nous nous sommes aperçus que le journal n'était pas forcément une motivation pour écrire.

Nous avons pensé que le texte libre est apprentissage de la langue, apprentissage libre, connaissance des normes qu'il faut bien connaître, connaissance de l'autre.

ACTIVITES D'VEIL

— Faut-il tout exploiter (par exemple les sorties) ? Danger d'une scolarisation trop poussée qui abîmerait le côté affectif.

— Doit-on laisser toujours une trace écrite, faire un «chef-d'œuvre» ? Intérêt de la

correspondance pour motiver cette trace écrite.

— Durée de l'exploitation : «pas plus d'une à deux semaines». Danger des thèmes qui durent. Parfois mise en sommeil, puis l'intérêt rebondit.

— Les occasions se présentent rarement de faire de l'éveil historique : faut-il les provoquer ?

— En activités d'éveil, peut-on ou non négliger l'aspect connaissance ? Doit-on faire des synthèses, des résumés, des contrôles ?

— Quels sont nos objectifs quand nous nous lançons dans une activité ? Avoir le souci de former l'esprit de l'enfant, de lui faire acquérir une méthode de recherche, de travail, de le rendre autonome (plan de travail vu comme activité d'éveil à l'autonomie).

— Problèmes de l'organisation du travail par groupes :

* Faut-il en faire à tous prix ?

* A partir de quel âge est-ce compatible avec la psychologie de l'enfant ?

— Le bruit pendant les travaux de groupe.

— Le maître doit-il préparer le travail : fiches-guide, questionnaire ou laisser tâtonner ? Son rôle dans la mise en forme ?

— Utilisation de documents : la B.T., comment l'utiliser ?

— La télévision : la majorité ne l'utilisent pas ou exceptionnellement. Un membre du groupe l'utilise régulièrement et en est satisfait.

— Inquiétudes à la suite des dernières conférences pédagogiques :

* Qu'est-ce qui est de l'éveil et qu'est-ce qui n'en est pas ?

— Doit-on rester dans le cadre «activités à dominante historique, géographique et scientifique» ?

* Attente d'instructions officielles qui ne soient pas un carcan mais un guide nous aidant à connaître les concepts à faire acquérir, les paliers correspondant à la psychologie de chaque âge.

PROPOSITIONS DE TRAVAIL DU GROUPE TEXTE LIBRE

Ouvrir deux cahiers dans nos classes :

- Chaque semaine, inscrire la liste des textes présentés et le nom de leur auteur.
- Pour chaque enfant, liste des textes (noter le mois dans la marge).

Ces deux cahiers permettent de voir la production de chaque enfant par mois et dans l'année, la production de la classe par semaine et dans l'année, de recenser tous les thèmes abordés par les enfants.

Vous pouvez aussi noter le genre de texte : récit vrai, imaginé, humour, poésie, description, enfin tout ce qui peut vous paraître utile pour mieux cerner la production de textes.

Si PLUSIEURS CLASSES, DE TOUT NIVEAU voulaient bien faire ce petit travail, nous arriverions à une réflexion plus approfondie sur ce que nous faisons (ces deux cahiers demandent peu de travail pour être tenus à jour).

Préparer le texte brut et le texte mis au point :

- Textes très proches l'un de l'autre ;
- Textes plus éloignés ;
- Texte brut servant de point de départ à un texte collectif.

Nous aimerions enfin regrouper des textes par thèmes (de la maternelle au second degré). Mettez donc de côté, en les classant si possible, des textes de votre classe qui vous paraissent ou particulièrement originaux ou au contraire représentatifs de la moyenne des textes mis au point.

PANORAMA INTERNATIONAL

L'U.N.E.S.C.O. et l'éducation moderne à partir de zéro

Il existe à l'U.N.E.S.C.O. une division des méthodes, matériels et techniques, sous la responsabilité de M. DIEUZEIDE, anciennement directeur de la Radio-Télévision Scolaire Française. Elle vient de publier la synthèse des réponses à un questionnaire consacré aux techniques et méthodes adaptées aux ressources des pays du tiers-monde. Ce document signale, entre autres, les efforts faits par la F.I.M.E.M., l'I.C.E.M. et la C.E.L. pour fabriquer un matériel de reproduction bon marché : « Dans certains cas, il y a eu des tentatives sérieuses et couronnées de succès pour simplifier le matériel de reproduction et l'adapter aux besoins de l'enseignement. L'initiateur de ce mouvement a été le célèbre Célestin Freinet et les organismes créés par lui-même et les instituteurs qui ont adopté ses techniques et ses méthodes : l'Institut de l'Ecole Moderne (I.C.E.M.), la Coopérative de l'Enseignement Laïc (C.E.L.) et la Fédération Internationale des Mouvements d'Ecole Moderne (F.I.M.E.M.). Alors que l'I.C.E.M. et la C.E.L. sont des organismes regroupant des enseignants français qui pratiquent les « méthodes Freinet », la F.I.M.E.M. est la fédération des différents mouvements « d'éducateurs Freinet » existant dans le monde. Au cours de la VIIIe rencontre internationale d'éducateurs Freinet qui s'est tenue à Tlemcen (Algérie) du 15 au 29 juillet 1975, un « atelier à partir de zéro » a regroupé un certain nombre de participants et a démontré qu'il est possible de fabriquer du matériel éducatif « à partir de rien » ; en fait d'un peu de bois, de fil de fer, de tissus et d'encre. »

Après avoir décrit la linogravure — à laquelle il faudrait ajouter la gravure sur carton, les monotypes, etc., l'article cite le passage de Dominique Dhombres, dans le Monde du 5 août 1975, où il est question du limographe : « C'est une sorte de ronéo du pauvre qui ne tire qu'un texte à la fois. C'est un appareil très simple, facile à construire. Il comprend un cadre de bois sur lequel est tendue une toile à mailles peu serrées et un système de fixation pour un stencil, une planche lisse où se pose la feuille et un rouleau encreur. Des élèves instituteurs peuvent construire facilement un limographe. Certains le font, par exemple, dans les centres d'animation et de formation de la Côte d'Ivoire. Il leur suffit d'acheter un rouleau chez un photographe pour s'en servir comme rouleau encreur. Une fois en poste, ils apprennent à leurs élèves à tirer leurs textes au limographe et à produire de modestes journaux scolaires. »

L'inventaire établi par l'U.N.E.S.C.O. dépasse largement les seuls moyens de reproduction qui sont pour nous essentiels dans les échanges scolaires. Sont répertoriés le matériel pédagogique à partir des ressources locales, les jeux et les jouets utilisés à des fins éducatives, la simplification apportée aux matériels des pays riches (enseignement programmé, laboratoires de langues artisanaux, micro-enseignement sans circuit de T.V., etc. Nous passons ici en revue ce qui nous

paraît intéressant, du point de vue d'un enseignement rénové.

1. La fabrication du papier dans les écoles de la région de B.U.E.A. (République du Cameroun). Kenneth Robinson a mis au point avec des instituteurs et des groupes d'enfants de huit à treize ans une fabrication artisanale de papier à partir d'herbes à éléphant, de tiges de bambou, de moëlle de canne à sucre, de tiges de maïs, de troncs de bananiers. Il s'agit non seulement d'une fabrication artisanale d'un papier de qualité qui revient deux fois moins cher que le papier importé mais d'une initiation à la technologie (la revue trimestrielle *Perspectives*, U.N.E.S.C.O., vol. IV n° 2, 1974 publie un article sur ce sujet).

2. L'adaptation de certains jeux populaires à l'enseignement de notions élémentaires. L'Ecole Normale de Zinder (Niger) a mis au point trois jeux :

a) **L'agriculteur** : Combinant le jeu de l'oie et le monopoly, il consiste à acquérir symboliquement des terrains et à les mettre en valeur afin d'en tirer le meilleur profit. Il est adapté aux conditions de développement de l'agriculture en République Centre-Africaine, dit la notice. L'idée qu'on se fait de l'acquisition d'une propriété et de son exploitation est naturellement véhiculée par des jeux de cette sorte, pas tout à fait innocents (cette observation est de moi-même, non de l'U.N.E.S.C.O.).

b) **L'Eco-Niger** est une adaptation de l'Ecoplany, jeu de prévision mis au point pour l'éducation des militants syndicalistes en France par Jean-Marie Albertini (Editions Economie et Humanisme, Les Editions Ouvrières, 12, avenue Sœur-Rosalie, 75013 Paris). Il sert à initier les normaliens aux mécanismes de base de l'économie de leur pays.

c) **Le panorama de la population** : 32 dessins sont imprimés sur 4 tambours en carton que l'on peut faire tourner séparément sur un axe de bois. Il s'agit d'imaginer une histoire en partant des 4 dessins que le hasard a mis côte à côte. Les illustrations ont trait à la démographie, à la nutrition et à l'économie.

3. Du micro-teaching, sans circuit de T.V. intégré. A l'Ecole Normale Supérieure d'Abidjan (République de Côte d'Ivoire), un professeur de psycho-pédagogie a fait installer dans une salle de cours des parois avec des glaces sans tain. Derrière celles-ci, les normaliens peuvent avoir une bonne vue d'ensemble de la classe, d'autant mieux qu'ils sont installés sur une estrade. Huit écouteurs branchés sur un ampli à piles sont distribués aux observateurs et ce dispositif permet au professeur de commenter le déroulement des activités scolaires. Cet équipement peut également être utilisé dans n'importe quelle classe ou même en plein air.

4. Une initiation à l'enseignement programmé par le Pitést. Il s'agit d'un jeu à partir d'une grille questions-réponses : à 12 cases questions correspondent 12 cases réponses mais c'est la manière de répondre qui est originale. Les élèves placent sur des cases numérotées des cubes, au fond d'un coffret. A la fin de l'exercice, les cubes sont basculés, on ouvre le fond du coffret qui est

amovible et on vérifie si la configuration des dessins correspond à celle d'une carte corrigée. La confection des cubes doit prendre du temps et il est peut-être possible de simplifier ce jeu en le ramenant au principe du loto de carton, des plaquettes remplaçant les cubes.

5. Un mini-laboratoire de langue avec une boîte de biscuits. C'est la boîte métallique vide qui est intéressante, non les biscuits. Il faut en plus un magnéto ou une minicassette, 6 à 12 écouteurs, 12 prises mâles et femelles pour les câbles de connection au magnétophone, un câble isolé double, et à la boîte, un condensateur de 30 picofarads. A la dépense du magnéto s'ajoute donc une petite installation que l'auteur du projet estime à 140 F environ. C'est M. Yeong Kum Tien, professeur et coordinateur des écoles expérimentales de l'Institut de l'Education à Singapour qui est à l'origine de ce matériel très mobile, léger (poids total inférieur à 1 kg) et bon marché que ses écoles expérimentales utilisent pour les activités suivantes :

- a) Ecoute de textes de lecture, de contes (bandes préparées par les enseignants locaux).
- b) Ecoute des programmes de radio scolaires stockés.
- c) Réponses aux questions de jeux de langage.
- d) Exercices de calcul mental, de dictées.
- e) Apprentissage avec des cours programmés.

Pourquoi cette grande organisation qu'est l'U.N.E.S.C.O. s'est-elle intéressée à ce bricolage pédagogique ?

« Ces travaux se sont développés, dit M. Dieuzeide, en raison des difficultés rencontrées par les solutions adoptées jusqu'ici pour résoudre les problèmes du développement de l'éducation. Dans la plupart des pays, ces solutions sont en général inspirées de deux « modèles » :

— Les systèmes éducatifs traditionnels de type artisanal, tels qu'ils furent mis au point en Europe au XIXe siècle et importés par les colonisateurs ;

— Des systèmes complets combinants des technologies avancées à base industrielle, qui sont parfois importés massivement et transférés sous la forme où ils ont été imaginés aux U.S.A. ou en Europe.

L'expérience a montré qu'aucune de ces deux solutions ne convenait. La première est incapable de répondre à la demande éducative suscitée par le développement. La seconde crée une dépendance technologique, économique et culturelle à l'égard des pays développés qui n'est ni indispensable, ni souhaitable, ni supportable. Il est donc nécessaire de mettre au point des systèmes éducatifs originaux, intégrant des éléments puisés d'une part dans les traditions locales et dans la technologie la plus récente, d'autre part. »

Les auteurs de ce projet sont bien conscients qu'il ne s'agit pas uniquement d'un problème d'équipements mais qu'une rénovation des méthodes, des contenus, des attitudes doit se faire en liaison avec des équipements nouveaux. Cette rénovation doit être liée au développement social du pays, pas seulement à son développement économique.

R.U.

**Si vous êtes abonnés
aux publications de l'Ecole Moderne**

VOUS ALLEZ RECEVOIR

BT
bibliothèque
de travail

821

LE SYSTEME SOLAIRE et LA VIE

LE SYSTEME SOLAIRE

Avec *L'Inertie* (B.T. 790), *La gravitation* (B.T. 814) et maintenant *Le système solaire*, notre collection s'enorgueillit de démarrer enfin une série de brochures sur les sciences fondamentales. Le chantier est vaste, bien sûr, et se poursuit...

Vous avez déjà reçu :
— *Le 1er février 1976 : la B.T. 819 A la découverte d'une cité gallo-romaine.*
— *Le 15 février 1976 : la B.T. 820 Le kangourou.*

821

1^{er} mars 1976

BT

124

Le lion

LE LION

Les enfants sont toujours attirés par nos reportages sur les animaux. Nous venons d'en sortir deux, abondamment illustrés : *Le lion* et *Le tigre* (B.T.J. n° 123 du 5-2-75). Nous signalons aussi aux lecteurs de B.T.J. la B.T. n° 820 sur le kangourou, avec des photos assez rares de la naissance des petits kangourous.

124

25 février 1976

**DOCUMENTS
SONORES**

de la **BT**
bibliothèque
de travail

L'ENFANT ET LA POÉSIE

Une enfant (Christine, 9 ans), une adolescente (Christiane, 18 ans), un adulte (J.H. Malineau) témoignent. L'âge importe peu pour ces poètes ; l'essentiel est d'avoir quelque chose de vrai à dire qui vient du plus profond de soi, dont on a besoin pour soi et qu'on a envie de communiquer aux autres parce qu'on les aime.

20

art enfantin 80

Ce numéro a été réalisé par le Jura et relate les manifestations d'art enfantin dans notre groupe départemental :

- Festival de l'enfant et Club du soir à Lons-le-Saunier ;
 - Opération « la rue est à nous » à Saint-Claude ;
 - Monographie de dessins d'enfants dans différentes classes.
- Une Gerbe Adolescents (classe de 6e) : *Ma maison sera de roses et d'abeilles* est servie aux abonnés aux suppléments de la revue.

80

février-mars-avril 1976

La France et les Français (1952-1958)

Deuxième époque de l'étude consacrée à la France d'après-guerre (voir B.T.2 75), ce reportage porte plus spécialement sur les données économiques de l'époque (stabilité relative jusqu'en 1956, puis retour à l'inflation) et sur les problèmes coloniaux (répercussion de la guerre d'Algérie). Comme dans le reportage précédent, des fiches de travail permettent des recherches personnelles.

BT2

76

LA FRANCE ET LES FRANÇAIS
1952-1958

76

février 1976

Carte en relief d'une montagne de Savoie : LA SAMBUY

Ce S.B.T. complète la B.T. 818 récemment parue : *Une montagne de Savoie*.

Il permet la réalisation de la carte en relief de la région et apporte des précisions sur la vie économique de la région.

SBT supplément n° 389
à la bibliothèque de travail
n° 819

Carte en relief d'une montagne de Savoie :
LA SAMBUY

389

1^{er} février 1976

« EN PÊCHE » SUR UN CHALUTIER

Vous vivrez réellement avec l'équipage de « L'Allegro » en pêche au large de l'Irlande, lorsqu'on relève le chalut et prépare le poisson.

Vous percevrez mieux les conditions de travail, la vie rude des hommes et ferez connaissance avec cet outil nouveau qu'est un chalutier moderne.

866

BT

SON

DES MOMENTS PRIVILÉGIÉS

BIBLIOTHEQUE DE TRAVAIL ET DE RECHERCHES

BT
RECHERCHES

N° 13-14 du 30 novembre 1975

Première édition

**DES MOMENTS ?
PRIVILEGIÉS ?**

VERS UNE PEDAGOGIE SENSIBLE A L'ECOLE MATERNELLE

N° 13-14



Françoise. — *Mais quand même, il n'y avait pas assez de garçons pour faire les messieurs.*

Christine. — *Ben les garçons, hein... on peut bien les remplacer, il faut toujours un garçon dans les pièces.*

Nathalie. — *Oui, mais c'est mieux quand il y a un garçon.*

Isabelle. — *S'il y avait que des pièces avec des filles, ce serait un peu agaçant, alors il faut quand même des garçons.*

C.C. — *Est-ce que l'entente est bonne avec les garçons ?*

Marielle. — *Pas toujours !*

Christine. — *Moi, j'aime pas quand les garçons jouent, parce que quand il faut être amoureuse d'un garçon, c'est agaçant, j'aime mieux que ce soit une fille.*

C.C. — *Est-ce que vous préférez préparer votre pièce tout seuls ou avec moi ?*

Isabelle. — *Avec toi, Colette, parce que tu nous dis beaucoup plus de «difficultés» ; parce que si jamais ça va pas, eh bien, tu nous le dis.*

Nathalie. — *C'est mieux quand on nous dit des critiques, parce que comme ça on peut l'arranger.*

Françoise. — *C'est mieux d'être avec Colette, parce qu'elle nous donne plus d'idées.*

R.M. — *Des idées ou des conseils ?*

Tous. — *Les deux.*

Nathalie. — *J'aime bien être chez Colette, parce qu'on est libres.*

Marielle. — *Chez Colette, on fait ce qu'on veut ; quand elle met un disque, ceux-là qui veulent faire l'histoire qui a passé au disque, ils peuvent la faire ; mais si on veut pas, on la fait pas.*

Isabelle. — *En rangeant les affaires, on écoutait souvent la musique et on dansait.*

Marielle. — *Moi, j'aime bien, parce qu'il y avait des responsables des tables, des responsables d'habits, des responsables de maquillage, enfin des responsables pour ranger.*

Françoise. — *S'il y avait pas de responsables, et ben, ça serait tout en fouillis.*

Marielle. — *Et puis, ça serait tout Colette qui le ferait, alors hein !*

R.M. — *Oui, et les autres le lendemain ?*

C.C. — *Qu'est-ce que vous pensez des histoires sans paroles ?*

Nathalie. — *Moi, j'aime bien, c'est rigolo des fois !*

Isabelle. — *On parle pas et on fait beaucoup mieux les gestes pour faire deviner ce que c'est.*

R.M. — *Ce que tu ne peux pas dire, tu es obligée de le dire avec tes gestes, avec ta figure, avec tout ton corps.*

Christian. — *Moi, j'aime pas... après il faut deviner ce que c'est et c'est agaçant.*

Nathalie. — *Oh ! pas tellement agaçant.*

C.C. — *Je trouve que c'est pas mauvais du tout, il faut que ceux qui font la pièce la jouent bien, afin que tout le monde comprenne.*

Nicolas. — *J'aime mieux les pièces qu'on fait tout seul ; on a moins de difficulté pour préparer qu'avec tout le monde... et quand Marielle fait des pièces avec tous, c'est toujours embrouillé, il y en a qui courent... pfff !... enfin... j'aime pas ! Tout seul, on sait mieux ce qu'on va faire, on n'est pas embêté par les autres.*

Isabelle. — *Pour les histoires sans paroles, il faut pas être trop nombreux, pas à six ou sept, on peut pas dépasser trois ou quatre.*

Marielle. — *Souvent, quand on prépare une pièce, il y a quelqu'un qui dit : «Bon ! j'irais faire les courses.» J'aime pas, j'aime mieux quand il dit : «Bon ! je vais faire les courses.» On voit mieux qu'il joue une pièce.*

Françoise. — *Oui, quand on dit : «bon j'irais faire les courses», on croirait qu'on est encore en train de la préparer.*

R.M. — *Ça a de l'importance, les mots ou les phrases, la façon dont on les tourne quand on joue ?*

Marielle. — *Quand on dit «j'irais», c'est quand on prépare la pièce, qu'on choisit les rôles, et qu'on dit ce qu'on va faire ; et quand on joue la pièce, il faut dire «je vais».*

LE LANGAGE

Discussion entre C.C. et R.M.

R.-M. — *Je ne sais pas si tu te souviens, je t'ai demandé, au début, de faire de la couture.*

C.C. — *C'est impensable, je ne sais pas coudre ! De la couture ? Tu es sûr ? Je t'ai dit que je faisais du théâtre, que je voulais bien m'occuper de jeu dramatique, mais rien d'autre. Il me semble qu'il faut apporter quelque chose aux enfants et je ne vois pas ce que j'aurais pu leur apporter en couture.*

R.M. — *D'ailleurs, tu as démarré tout de suite avec l'atelier de jeu dramatique.*

C.C. — *A l'époque, les moniteurs changeaient d'activité et moi, je ne voulais faire que du jeu dramatique.*

R.M. — *Oui, les moniteurs n'ayant pas de formation (C.E.M.E. ou F.F.C.) (2) la première année, nous devions un peu les former sur le tas, alors que les adultes qui avaient accepté aussi d'encadrer les enfants, avaient des ateliers fixes (couture, jeu dramatique).*

Comment ça a démarré ?

(2) *Les Centres d'Entraînement aux Méthodes d'Education Active forment l'encadrement des centres de loisir avec hébergement. Les Francs et Franches Camarades forment l'encadrement des centres de loisirs sans hébergement.*

Un « programme-refuge »

C.C. — Ça a démarré tant bien que mal, et plutôt mal que bien, parce que je n'avais pas l'habitude d'enfants en groupe. J'ai deux filles, d'accord, mais je n'ai aucune formation pédagogique, donc je ne savais pas exactement comment j'allais m'y prendre. J'ai quand même quelques petites notions de jeu dramatique, alors je m'étais fait un programme (ça, ça compte hein !) ; un programme établi à peu près sur six mois ; j'avais vu grand ; j'avais acheté un beau cahier, bleu marine, à spirales, je me souviens très bien. J'avais établi les choses à apprendre, la progression normale, et je m'imaginai que ça allait se dérouler tout-à-fait normalement et comme moi je le pensais.

Et puis, je me suis retrouvée un jour dans la cour, et ensuite dans une classe, avec des enfants que je ne connaissais pas, je ne savais pas par quel bout les prendre et après une dizaine de minutes, je me suis dit : « Eh bien... dans quelle galère t'es-tu embarquée ? C'est pas possible ! »

Je me suis quand même accrochée à mon cahier pendant deux ou trois séances, parce qu'étant donné que je ne savais pas comment m'y prendre avec les enfants, je me référais à ce que je connaissais.

Certaines institutrices m'avaient dit : « C'est bien de faire du théâtre : vous allez apprendre aux enfants à réciter des poésies, à bien parler, à bien se tenir. »

D'emblée, ça ne m'avait pas paru très intéressant, ce travail-là, mais je ne savais pas ce qui pouvait convenir et plaire à des enfants de sept-huit ans, et j'ai été épouvantée (c'est le mot) de voir que je ne les connaissais pas et que je ne savais pas ce qui les intéressait. Je me suis dit : « Le jeu dramatique, c'est pas pour des gamins de cet âge-là ; ils ne savent rien, ils sont indisciplinés, ils ne savent pas parler, ils ne savent pas jouer (sens théâtral), enfin, ils « jouent » au papa et à la maman comme quand on est enfant. »

Alors, j'ai fermé le cahier ; je me suis dit : « il faudra tenir le coup puisque tu t'es engagée là-dedans », mais je n'étais pas fière du tout.

Une grande disponibilité

C.C. — Un de mes premiers souvenirs aussi, c'est que j'étais très très fatiguée ; au bout de deux heures avec les enfants, je n'en pouvais plus, il fallait que je m'assoie en rentrant chez moi et je ne parlais pas pendant au moins une demi-heure. Il fallait une telle disponibilité à l'égard des enfants ! Les écouter sans arrêt, ça criait dans tous les sens, moi, j'étais complètement perdue !

Le groupe : 12 enfants

R. M. — T'en avais combien ? Douze ?

C.C. — Je crois que j'en ai eu toujours douze à peu près, je n'avais pas un atelier très chargé, mais je pensais et je continue à le croire, que douze, c'est un maximum. Peut-être que je penserais différemment plus tard, mais pour l'instant, ça me suffit.

R.M. — Oui, d'ailleurs, d'après ce qu'on dit les enfants, ils préfèrent travailler à deux, trois ou quatre, c'est tout.

C.C. — Je croyais, au départ, qu'il leur fallait une certaine technique pour pouvoir organiser ça.

R.M. — Ah oui ! nous n'étions pas d'accord là-dessus.

C.C. — Il me semblait... quand je les voyais jouer une certaine scène, par exemple, chez le coiffeur : l'une coiffe et l'autre est la cliente ; je trouvais cela inintéressant pour moi, puis je pensais : « C'est le niveau du jeu enfantin ; c'est ce que font tous les gamins, ce n'est pas la peine de faire du jeu dramatique pour jouer comme ça. »

Je me disais : « Ils n'ont pas de technique, ils ne savent même pas mimer le coiffeur. Je crois que je me suis trompée. »

Création d'un climat, découverte des enfants

R.M. — Oui, la suite l'a prouvé, d'ailleurs. Mais tu as évolué dans le bon sens (pour nous). Tu disais au début, que tu avais

préparé quelque chose et que ce n'était pas du tout ce que tu avais prévu qui s'était passé. Comment as-tu réagi après ?

C.C. — Au départ, je ne connaissais pas les enfants et ils ne me connaissaient pas. Il y avait une attitude de méfiance réciproque et chacun restait sur son quant-à-soi. (Il me semble que maintenant, même en prenant un groupe de gamins que je ne connais pas, je saurai m'adapter à eux plus facilement ; alors que la première fois il fallait d'abord que je comprenne que je faisais fausse route.)

Alors les enfants attendaient quelque chose de moi. Au départ, le jeu dramatique, ils ne savaient pas ce que c'était et moi je me disais : « Bon, il faut que je leur apporte de la technique. » Donc, comme ils n'osaient pas faire grand chose, ils me regardaient souvent. J'avais tendance à leur dire : « Vous faites ceci, vous allez jouer cela. »

Je n'imposais quand même pas trop, parce que c'est ma nature, je ne suis pas autoritaire. Mais comme il y a une certaine pudeur à vaincre, j'avais donc tendance à leur dire tout ce qu'il fallait faire. Je prenais une histoire : on va la lire, puis on va la jouer. Ce qui a influé aussi, c'est le fait que, petit à petit, on a fait un peu connaissance avec les enfants.

Les enfants sont pleins d'idées : la technique tout de suite ?

... Et je crois qu'ils m'ont apporté beaucoup, ce sont les enfants qui m'ont tout apporté.

En les connaissant, je me suis rendue compte qu'ils avaient tout plein d'idées et qu'au fond, c'était dommage de leur imposer les miennes. Et puis, dans un certain sens, ça m'était plus facile aussi parce que je laissais faire leur imagination. Je leur ai dit : « Bon, c'est vous qui allez faire des pièces ; vous avez des idées, bâtissez votre pièce tout seuls, et moi, je regarde. »

J'ai évolué. Je me suis dit : « La technique, après tout, zut, c'est agaçant, c'est rasoir à ce niveau-là, alors, autant les laisser faire. » Je crois que je ne suis plus intervenue que pour leur donner des éléments pour mieux se faire comprendre. La technique ne m'a servi qu'à cela après : à leur donner des petits tuyaux pour qu'ils arrivent à mieux se faire comprendre des autres et puis je les ai laissés faire absolument librement. ALORS LÀ, j'ai découvert les gamins : ce sont des enfants pleins de ressources, d'imagination, et je trouve que ce serait vraiment dommage de ne pas les laisser s'exprimer librement, parce qu'ils ont des possibilités extraordinaires du point de vue inventif.

Le propre de la vie

Je me suis rendue compte aussi d'une chose : je disais que c'était plus facile, mais quelquefois, c'est aussi plus difficile, vis-à-vis des autres, des gens qui vous regardent, qui sont amenés à vous juger. Quand on vient dans la salle, très souvent, c'est le foutoir, c'est le brouillon. Le travail... quelquefois il en sort quelque chose, mais quelquefois, il n'en sort rien : C'EST LE PROPRE DE LA VIE.

Le cadre

R.M. — Oui. Il y a eu un fait matériel qui a pu changer les choses : au lieu de rester dans la classe du début, tu es venue dans ma classe, avec la possibilité de vaquer aussi dans celles de Mado et de Rolande, donc vous aviez trois classes l'une à côté de l'autre qui pouvaient servir.

C.C. — C'est vrai, nous étions plus détendus, parce que nous savions que si on déplaçait un livre on ne nous en ferait pas le reproche. Nous étions plus à l'aise : je crois qu'on en a bien profité, mais je ne pense pas que nous ayons détérioré quoi que ce soit.

R.M. — Ah ! non ! non !

C.C. — Et puis, nous avons tout cet espace, et finalement, il nous fallait de la place parce que les enfants se groupaient par affinités pour préparer une pièce ; il y en a qui travaillaient dans une classe, d'autres dans une autre, d'autres dans les couloirs.

R.M. — Oui, il faut bien ça : quand les enfants préparent une pièce il faut qu'ils soient isolés, tranquilles, qu'ils aient leur

autonomie. Ils viennent demander conseil seulement s'ils le jugent bon (soit pendant la préparation, soit à la présentation).

L'introduction de la technique

C.C. — Dans un deuxième temps, je les laissais libres de jouer leur pièce ; je les arrêtais au niveau de l'interprétation. Je laissais inventer et jouer l'histoire, mais je les coupais en leur disant : *«On ne comprend pas bien ça, il faudrait que vous le présentiez d'une autre façon.»*

AUJOURD'HUI, on en est au point où ils préparent librement, où ils jouent librement, mais de temps en temps, ils aiment bien qu'on leur donne quelques explications, des conseils. Il y a eu une évolution totale, une progression, je crois.

La première année, je crois que je n'ai pas cru à ce que je faisais, parce qu'au début, je croyais à la technique (bien parler, bien jouer) et puis, ça n'a pas duré longtemps...

R.M. — Oui, ça les contraît trop souvent.

C.C. — Oui, ça les contraît trop souvent, et puis, ce n'est pas un matériau très maniable, les enfants, alors je me suis rendu compte que ça ne marchait pas. Ensuite, je les ai laissés libres, mais j'étais très désabusée parce que c'était très brouillon, il n'en sortait pas souvent grand chose. J'essayais bien de leur donner des indications, mais j'étais un peu déprimée et je me disais : *«Ça sert à rien, à sept-huit ans c'est très pauvre et on ne va pas très loin.»*

Et puis, ce qui m'a réconfortée, c'est la dernière séance de la première année ; les enfants m'ont dit : *«On a des idées, toi, tu vas rester là et nous, on va faire nos pièces.»*

Alors, ils ont pris vêtements, maquillage (ce qu'il y avait à l'époque). Ils se sont partagés en deux groupes, et chaque groupe a préparé une pièce, et une pièce qui se tenait !

J'ai trouvé ça formidable. Je me suis dit : *«Tout compte fait, ça n'a pas été absolument négatif, le travail fait dans l'année.»*

L'opinion de autres

C.C. — Et la deuxième année, mon comportement a été différent parce que j'ai compris que jusqu'à présent, j'avais été influencée par l'opinion des autres.

Au C.R.A.D., je fais du théâtre et je travaille pour la représentation, souvent. Et là, si quelqu'un venait et regardait les enfants, ça n'était pas présentable, c'était du niveau du jeu, du simple jeu, mais pas de la représentation. On aurait pu dire : *«c'est la pagaille, ils s'amuse»* et quelqu'un a même dit : *«C'est facile de faire du jeu dramatique comme ça !»*

R.M. — Ceux qui disent ça ne se rendent pas compte de ce que c'est au début, et il est certain que, s'ils essayaient d'en faire, ils se heurteraient aux mêmes problèmes que toi ; ils pensent eux aussi qu'il faut être très directif et apporter de la technique au début. Alors qu'on a vu, avec les enfants, que c'est plus tard qu'ils demandaient la technique. Marielle, Isabelle, Marie-Claude, Christine... qui ont travaillé deux ou trois ans avec toi, demandent maintenant la technique...

Les enfants demandent la technique : elle les aide à élucider leurs situations

C.C. — Pour aller plus loin, elles demandent d'autres manières de s'exprimer.

Mais je l'ai senti dans le courant de l'année qu'on était arrivé à un palier où il fallait apporter autre chose.

A partir de la deuxième année, j'ai évolué dans le bon sens ! Je me suis dit : *«Tout compte fait, tant pis pour les autres.»* Il y a une démarche qu'on fait vis-à-vis de soi-même, une démarche personnelle. *«On en pensera ce qu'on voudra, si on n'est pas content, tant pis, l'essentiel, c'est que les enfants soient heureux et qu'ils puissent faire ce qu'ils ont envie de faire, exprimer ce qu'ils ont envie d'exprimer. Et tant pis !»*

Je n'ai pas d'ambition de représentation. A partir de ce moment-là d'ailleurs, je me suis élevée contre la représentation ; je trouve que c'est contraignant et que ça fausse pas mal de choses ; ça tue la spontanéité. Ça doit venir plus tard, à un autre degré.

R.M. — Tu parles de la représentation pour l'extérieur, parce qu'il est essentiel qu'ils représentent pour eux, dans le groupe.

C.C. — Oui, c'est donc là que j'ai décidé de les laisser s'exprimer librement, comme ils voulaient, comme ils pouvaient, et je n'introduisais ma technique que de temps en temps, pour les aider.

Là, c'était la liberté totale, absolument totale pour les enfants.

Apprendre à faire face

Mais il ne faut pas être complètement démunie, parce qu'il y a des jours sans, des jours où tout va mal, des jours où les enfants n'inventent rien, où ils ne s'entendent pas. Alors, je crois que le rôle de l'adulte, là, c'est de leur faire des propositions, d'essayer de les intéresser à quelque chose. On s'est rabattu souvent sur **les histoires sans paroles**, quand ils n'avaient pas envie de parler... et puis c'est une autre forme d'expression ça aussi, c'est plus corporel.

R.M. — Ce sont des problèmes pédagogiques que tu évoques là.

C.C. — Oui, on essaie au moins de se sortir d'une situation, quand ça ne va pas...

R.M. — C'est un rôle d'animateur.

C.C. — **Les enfants me formaient, ils m'ont apporté beaucoup**, j'ai appris sans arrêt avec eux. On ne peut pas rester sur une situation brouillonne où chacun part avec une sensation de malaise en se disant *«bof ! j'ai rien fait»*, c'est désagréable. On n'arrivait pas toujours à résoudre notre problème mais enfin, du moins, on avait essayé.

L'organisation sociale

Et puis... je me rendais compte d'une chose : c'est que le jeu dramatique c'était aussi **apprendre à vivre en société**, ensemble, en groupe. Quelquefois, il ne sortait pas de pièce, mais on avait l'impression d'avoir réussi une meilleure entente les uns par rapport aux autres... et puis, on apprenait aussi la responsabilité.

R.M. — Ils ont insisté là-dessus les enfants.

C.C. — Comme il ne faut pas que ce soient toujours les mêmes qui fassent les corvées, il est nécessaire que tout le monde participe ; des responsables sont désignés : responsables de vêtements, maquillage, tables...

R.M. — Tu les désignais ou ils se choisissaient ?

C.C. — Oh ! non ! Ils se choisissaient. J'ai laissé faire ma nature qui n'est pas autoritaire, j'ai proposé : *«On va faire ça en commun, je trouve que c'est préférable.»*

Par exemple, les enfants adorent tenir la fiche d'appel. Moi, ma mémoire défaille, je promettais à un enfant un mercredi, et j'avais oublié la semaine suivante.

R.M. — Alors tu commettais une injustice.

C.C. — Oui, quand on ne peut pas se fier à une seule personne, il vaut mieux le faire en groupe. Nous disions : *«La prochaine fois, qui le fera ?»* C'est un petit niveau, mais je trouve que c'est déjà pas mal.

Parfois ils se chamaillaient et je leur disais : *«mettez-vous d'accord»* ; j'essayais de ne pas trancher dans les problèmes qu'ils pouvaient résoudre eux-mêmes, je les laissais se débrouiller. Effectivement ça marchait pas trop mal.

Je crois qu'on ne leur fait pas assez confiance aux gamins, parce que les problèmes, ils savent très bien les résoudre.

R.M. — Oui, ils ont su d'autant plus qu'ils se trouvaient dans leur cadre habituel.

Les enfants de ton groupe (les douze) ont presque toujours été les mêmes et ils avaient choisi le jeu dramatique parce qu'ils savaient ce que c'était, ils en avaient déjà fait avec Mado en classe. Ça aurait fait boule de neige ensuite, si on avait eu des monitrices qui veuillent monter d'autres groupes ; il y aurait bien eu une trentaine d'enfants qui auraient fait du jeu dramatique aux ateliers de Beaumont. Ton groupe a bien fonctionné parce qu'il y a eu une permanence des enfants qui ont évolué ensemble, qui se connaissaient en classe, qui connaissaient le cadre, et puis parce qu'on avait réussi à **mettre à leur disposition pas mal de matériel** (maquillage, habits...) qui aidait leurs créations.

Les paliers nécessaires dans l'engagement de son être

C.C. — Au début, on ne faisait pas une équipe, on n'avait pas ce sentiment, ça n'est venu que la deuxième année, parce que j'ai évolué moi-même.

R.M. — La création du climat est très importante. Si vous avez fait une équipe, c'est parce que les liens se sont resserrés entre vous, c'est ce que les enfants ont dit : ils étaient bien avec toi.

C.C. — Je pense qu'on en est au point de la liberté totale, il n'y a pas de sujet tabou, et encore, ils ont osé tout faire, mais ils n'ont pas osé tout dire.

Je prends l'exemple de Marie-Claude, que j'ai vu évoluer : au début, elle était gênée, timide, il faut dire que c'est gênant parce que **c'est soi-même qu'on met en cause, ses propres bras, son corps, sa langue, on s'engage beaucoup plus que pour faire de la peinture.**

R.M. — On a l'impression d'ouvrir son livre à soi, de tourner les pages devant les autres.

C.C. — Marie-Claude était toute rouge au début, très gênée, on sentait bien qu'elle jouait, et elle le montrait bien qu'elle jouait. Elle faisait ce **décalage entre le personnage qu'elle jouait et elle-même.**

R.M. — Elle prenait du recul.

C.C. — Et maintenant, «*pfouff*», Marie-Claude ! Au début, elle ne savait pas parler et maintenant, elle en raconte !

R.M. — Oui, Marie-Claude, c'est une réussite.

C.C. — C'est formidable !

R.M. — On a réussi avec Marie-Claude et avec d'autres, parce que tu as fait partie de l'équipe éducative, de l'équipe pédagogique même, parce que tu l'as dit, tu as appris la pédagogie.

C.C. — Oui, **je me suis formée sur le tas**, mais je compte beaucoup sur les enfants parce qu'ils m'apprennent beaucoup de choses.

Lorsque tu nous a demandé de **faire une représentation**, j'étais contre parce qu'on ne travaille pas de la même façon, ce n'est pas du tout le même esprit que la **création spontanée** : on travaille pour la représentation, on travaille pour plaire, et il faut être arrivé à un certain niveau. On l'avait décidé tout de même, je me suis dit : «*Tant pis, ce sera ce que ce sera ! Je vais les laisser faire.*»

Les enfants ont trouvé deux thèmes eux-mêmes, en particulier «*la riche et la pauvre*» ; elles l'ont mise en scène elles-mêmes, je ne suis pratiquement pas intervenue et elles l'ont répétée. Là, j'ai joué le **rôle du spectateur critique** : «*On comprend pas... C'est trop touffu... Vous jouez dans tous les coins...*»

Eh bien, ces enfants sont arrivés à un degré de rigueur pour construire la pièce, qui m'a complètement abasourdi. Elles ont fait les coupures elles-mêmes. Mais néanmoins, c'est un peu «*rasoir*» ; ça va bien de répéter quatre fois, mais après ça les lasse.

R.M. — Je ne crois pas tellement, parce que cette pièce : *La riche et la pauvre*, elles l'ont présentée devant les parents, à la réunion de samedi.

C.C. — Ah bon !

R.M. — C'est là où on sent qu'ils t'ont intégrée, parce qu'il y a **des rebondissement des ateliers du mercredi sur notre classe et vice-versa.**

Mado a fait aussi appel à toi pour préparer la pièce qu'elle devait présenter à la journée des coopératives à Moulins.

C.C. — Ça me fait bien plaisir d'entendre ça. Quand je vois les enfants évoluer, je me dis parfois : «*C'est peut-être parce que ce sont des enfants exceptionnels que ça marche aussi bien.*»

R.M. — Ah non !

La valorisation de chacun

C.C. — Ils savent faire beaucoup de choses, prendre leurs responsabilités, s'organiser, **ils ont des possibilités en eux qu'ils savent exploiter.**

Parfois, ça ne ressemble pas à l'idée qu'on se fait du jeu dramatique, mais pour moi, c'est «*laisser aux enfants la liberté de s'exprimer*».

R.M. — C'est la création du climat qui est essentielle.

C.C. — Mais il faut d'abord aimer les enfants, avoir de la sympathie pour eux.

R.M. — Ils l'ont bien senti d'ailleurs.

C.C. — Isabelle a dit : «*Il y en a qui jouent mieux que d'autres.*» C'est certain, mais **dans chaque enfant, il y a quelque chose de bien.** Ce que j'essaie de faire, c'est de trouver et de mettre en valeur ce que chacun a de bien. Tout le monde a besoin d'être valorisé par rapport aux autres.

Ce serait abominable de voir un enfant qui se sentirait malheureux au point qu'il n'ose plus rien faire, et qu'il sente que les autres jouent bien et que lui en est incapable.

Petit à petit, ils sont tous venus au point où ils ont eu envie d'inventer eux-mêmes, d'organiser et de créer leur propre pièce, comme Françoise.

R.M. — Tu parlais d'enfants «*exceptionnels*». On pourrait penser que ce sont des enfants venant d'une certaine élite. En réalité, ils viennent de tous les milieux et même beaucoup de milieux modestes. Il faut dire que tu as travaillé longtemps avec eux.

Prendre le temps

C.C. — Je pense que c'est un travail de longue haleine, parce que si j'en étais restée à la première année, le bilan aurait été plutôt négatif. Je n'y croyais pas beaucoup : sept-huit ans pour des enfants, c'est trop jeune pour le jeu dramatique.

Ça dépend de ce qu'on en attend : si on veut en faire des petits singes qui jouent comme des adultes, ça ne doit pas les intéresser tellement. Ils aiment rester à leur niveau ; c'est à l'adulte d'essayer de les rejoindre. Au début, j'attendais qu'ils jouent des sentiments, alors qu'ils jouent des situations toutes «*brutes*» : «*je suis chez la coiffeuse, je mets des rouleaux*». Et après, ils évoluent.

R.M. — Il y a l'âge qui joue pour savoir s'organiser ; c'est ce qu'a dit Nicolas (sept ans) : il préfère encore jouer tout seul.

C.C. — On n'en est pas encore au niveau du jeu collectif ; ils n'arrivent pas tellement à s'organiser. Ils peuvent faire des pièces à trois, quatre ou cinq ; au-delà, on a essayé quelquefois, mais c'est difficile.

Ou alors, avoir une trame toute faite, mais **pourquoi brûler les étapes**, il faut laisser faire les choses. On y arrivera bien un moment ou l'autre.

R.M. — Ils sont bien arrivés à demander la technique.

C.C. — Marielle, qui est très évoluée, demande : «*on pourrait pas faire une pièce tous ensemble ?*», mais on n'y arrive pas encore.

R.M. — C'est lourd !

C.C. — Peut-être que je ne sais pas tellement organiser, et puis, je n'aime pas intervenir.

R.M. — Tu risquerais de devenir directive et je ne sais pas si les enfants apprécieraient.

C.C. — C'est un travail en commun que l'on fait, moi j'apporte ma petite part et c'est tout.

Juin 1975



Second degré

LE DESSIN AU SECOND DEGRE

OU COMMENT ANNE-MARIE ET JANINE
FURENT INTERVIEWEES PAR GERARD
ET CE QUI EN RESULTA

Janine POILLOT
professeur de dessin en C.E.S.

Anne-Marie FRANÇOIS
professeur de dessin en C.E.T.

Interview de Gérard FRANÇOIS



G. — Pour quelqu'un qui entre dans votre classe, comment ça se présente ?

J. — Il y a des gosses qui travaillent par terre, sur les murs, il y en a d'autres qui courent. Il y en a qui «patouillent» dans les lavabos, partout...

A.-M. — ... Qui travaillent la terre, le plâtre. Il y a ceux qui dessinent, qui sculptent... J'ai l'impression que l'atmosphère est un peu «fouillis» mais toute d'activité quand même.

J. — Et puis ce qui doit surprendre les gens : ils ne me trouvent jamais. Je lève la main : «*Je suis là, je suis là.*» Ça les surprend.

A.-M. — Mes collègues de dessin viennent souvent. En général, il faut qu'elles soient en plein milieu de la classe pour me voir ou pour que je les voie.

J. — Il n'y a pas de bureau. Le mien me sert uniquement à poser des matériaux, des bricoles.

A.-M. — Les tables sont dans tous les sens et leur place varie au gré des élèves ou du mien. J'ai mis le bureau vers l'entrée, ce qui fait une grande surface où les élèves peuvent travailler.

Je pense aussi qu'il y a un côté assez attirant par tout le nombre et la variété de dessins, de travaux qui sont dans la salle. J'ai le souvenir de la classe d'une collègue : il y a beaucoup de choses mais ça reste scolaire. Il y a de jolies choses, c'est bien présenté, c'est sur une feuille de papier de couleur avec des petits cadres d'une autre couleur mais c'est froid et l'affichage ne change presque jamais. Tandis que chez moi, l'autre jour, par exemple, deux élèves avaient terminé une énorme caricature, elles m'ont demandé des punaises et elles l'ont mise au mur. Les élèves que j'avais déjà l'année dernière ne me demandent plus de pouvoir afficher ; ils le font.

J. — Quand les enfants terminent un dessin, je leur dis «*Veux-tu l'afficher ?*» Ceux que j'avais l'an passé le font automatiquement, quand ils veulent.

A.-M. — Oui, ce n'est pas notre avis personnel qui compte, c'est celui des élèves. Je suis même quelquefois un peu honteuse de certains dessins affichés, mais je pense que ça leur est peut-être utile. Souvent, il y a une évolution du fait qu'un élève pas doué, mette un dessin au mur : il est tout content, il est tout heureux. Ainsi je pense à un exemple. L'année dernière, j'avais une élève vraiment pas douée et de plus très renfermée, très isolée des autres. Un jour, elle venait de terminer un dessin et j'ai vu qu'elle

en était plutôt contente, alors je lui dis : «*Tu le mets au mur ?*» Ce n'était pas très chouette comme dessin, assez étriqué. Elle l'a donc affiché mais sans exprimer un sentiment particulier et puis voilà que cette année, il y a une «nouvelle» dans la classe que j'essaie d'encourager à se lancer. Alors l'autre lui dit : «*Tu vois, le dessin que j'ai fait l'année dernière, qui est affiché encore, eh bien j'osais pas et puis je l'ai fait quand même.*» Visiblement ça lui avait fait quelque chose.

(Voilà ce que j'ai dit, il y a trois semaines, quand Gérard nous a interviewées, et puis il y a quelques jours, cette élève me montre le dessin qu'elle vient de terminer : c'est drôle, plein d'idées personnelles, originales. Ce n'est pas le «chef-d'œuvre», mais quel changement par rapport à l'année dernière !)

Oui, le «beau dessin», ça n'existe pas dans nos cours.

G. — Le fait qu'ils affichent librement et que ce sont de grands élèves, ça pose des problèmes ?

A.-M. — J'ai déjà eu des dessins de nus affichés. Ainsi l'an passé, le dessin de Jacques Zabeth : il y avait une femme nue, en face d'elle une espèce de personnage mi-vampire, mi-satyre, tous deux sur une grande croix horizontale en volume ; derrière la femme, un escalier et un bout de muraille et derrière une grande forme fantomatique. Il y a bien eu des remarques, des petits rires de la part des autres élèves... Ça leur semblait un peu bizarre mais je n'ai pas l'impression que ça les a tellement choqués. Et jusque là, je n'ai pas eu de problèmes avec l'administration.

J. — L'an passé, il y avait des gamins de quatrième qui avaient fait plein de croquis sur une grande feuille : des femmes... une ou deux étaient presque nues. Ils n'avaient pas osé les faire entièrement nues. Puis ils l'avaient affiché dans le fond de la classe et les gosses qui sont venus après, ont défilé devant. Certains ont ricané, d'autres ont trouvé bien, d'autres encore sont venus me demander ce que j'en pensais.

G. — Un élève qui veut travailler, comment ça se passe pour lui ?

J. — Il n'y a pas d'atelier permanent pour le plâtre, pour la linogravure...

A.-M. — Chez moi non plus, parce qu'il y aura parfois cinq élèves qui feront du modelage, puis dix, puis quinze... Pour avoir des ateliers fixes, peut-être faudrait-il limiter le nombre de candidats dans chaque atelier. S'ils veulent faire du dessin, ils me demandent

du papier, le format, la couleur qu'ils désirent... et pour les gouaches et les encres, c'est dans le placard : ils vont se servir quand ils en ont besoin. Pour les autres matériaux, ils se servent ou me demandent.

G. — *Donc pas d'atelier permanent, sauf pour certaines choses ?*

A.-M. — Oui, sauf pour certaines choses.

J. — Par exemple, chez moi, quand ils veulent faire de la lino, si c'est la première fois, j'explique un peu ce qu'est cette technique, je montre le matériel et différents tirages réalisés les années précédentes (ceci afin qu'ils réfléchissent s'ils feront un tirage simple ou bien avec plusieurs plaques de lino). Dès qu'ils ont choisi, j'apporte du lino. Quand ils en sont au stade de la gravure, je fais un essai devant eux avec un grand nombre d'explications et de précautions... (Il y a deux ans, un «sixième» s'est entaillé la main : j'ai dû l'emmener à la clinique !!!)

Pour ceux qui savent se servir du matériel, j'emmène le carton où se trouvent les gouges, les manches, l'encre... Ils s'installent où ils veulent et se débrouillent.

Je ne veux pas laisser tout le matériel en atelier permanent, car je sais par expérience qu'il peut être saccagé, éparpillé, et... je ne peux pas toujours surveiller ces ateliers ; et à chaque heure, il y a des gosses s'en vont, d'autres arrivent !

Même en rassemblant le matériel à chaque heure, il y a de l'encre gaspillée, des plumes cassées dans les manches... ou d'autres qui ont disparu.

A.-M. — Oui, ça m'est arrivé.

G. — *Vous croyez qu'on peut y faire quelque chose ? Ça vient de quoi, ça ?*

J. — C'est peut-être le seul endroit de l'école où l'on donne quelque chose, le seul endroit où ils peuvent manipuler quelque chose. Chez eux ils ne peuvent pas le faire, ils ne peuvent pas se servir de marteau, de cisailles, d'argile... alors ils se ruent dessus. C'est tout à fait normal comme réaction.

A.-M. — ... Et puis il y a des tas de choses qu'ils n'ont pas : par exemple, un cutter, c'est un joli petit outil, ils se laissent tenter. L'ennui c'est que quand on n'en a que deux ou trois, c'est embêtant d'en perdre un.

J. — Il faudrait aussi n'avoir aucun problème avec les femmes de ménage. Une fois, j'ai laissé l'atelier «terre» en permanence, les enfants ont bien rangé à chaque heure, mais jamais complètement. Dans ce cas, il suffit qu'il y ait un peu de terre sur le sol pour que toute la classe en soit enduite ; c'est comme le plâtre ! Ranger le matériel chaque fois que les enfants s'en servent, donne du travail, mais le soir, c'est à peu près correct.

G. — *Parce que vos classes sont des salles normales, au point de vue architecture ?*

J. — Oh oui ! C'est un cube, quoi, donc pas de petites alvéoles. Il vaudrait mieux évidemment qu'il y ait des endroits où l'on puisse faire n'importe quoi, où l'on s'essuie les pieds par exemple, avant de sortir, si on a fait du plâtre.

G. — *Il n'y a pas d'endroits avec du carrelage ?*

A.-M. — Chez moi, c'est un lino qui se déchire par endroits, surtout près du lavabo bien sûr, et c'est là que se trouvent la terre et le plâtre parce que c'est logique. Ça pose de sacrés problèmes de nettoyage !

G. — *Et les femmes de ménage ?*

A.-M. — Oh ! moi, j'essaie de discuter avec elles. Je leur dis : «*Ne vous cassez pas trop la tête, faites le ménage normalement, n'essayez pas de recurer à fond, demain ce sera pareil.*» Elles ne sont pas agressives, on discute volontiers, j'essaie d'entretenir des relations correctes. Et puis de toute façon ma salle n'est jamais vraiment sale, si ce n'est un peu de terre ou de plâtre, ou de l'encre renversée. Les élèves balayaient volontiers. Mais je vois dans certaines classes, dans les études qui sont en face, qu'il y a des monceaux de papiers, de mégots de cigarettes. C'est vraiment sale. Et ça, je pense que les femmes de service s'en rendent compte.

G. — *Avec ce matériel et cette organisation, qu'est-ce que les élèves font ? Est-ce qu'ils savent tous quoi faire ?*

J. — Non ! S'il y en a un qui ne sait pas quoi faire, je vais vers lui et lui demande d'attendre que j'aie servi ceux qui veulent du matériel. Dès que je peux, je retourne vers lui et essaie de savoir ce qui l'intéresse. Il y en a à qui je parle pendant une heure : ils ne veulent toujours rien faire ! Alors je déballe des tas de «*machins*»... puis ils disent : «*Ah non ! ça ne m'intéresse pas !*» Quelquefois, ils ne me

laissent même pas le temps de déballer ! Ça ne les intéresse toujours pas !

— *Tu sais ce que c'est que ça ?*

— *Non.*

— *Tu veux que je t'en parle ?*

— *Oui, oui.*

Alors je cours dans mon dépôt (où il y a le matériel), j'amène des travaux réalisés précédemment, je lui montre. S'il est vraiment intéressé, je lui fais une petite démonstration... S'ils ne sont toujours pas intéressés, je leur dis : «*Réfléchis ! la semaine prochaine ça ira peut-être mieux !*»

Les années précédentes, de temps en temps, quand l'occasion se présentait, ou bien au début du cours, je demandais à tous d'écouter et je leur expliquais une technique ou je leur proposais une discussion sur un thème, solution de facilité et de prof traditionnel ! car tous n'étaient pas forcément concernés ; souvent c'étaient des techniques que beaucoup désiraient connaître. Cette année, j'ai demandé à chaque classe s'ils préféraient cet ancien système ou bien s'ils préféraient que j'explique par petits groupes (pour les élèves intéressés).

A.-M. — J'essaie individuellement de les accrocher à certains sujets, ceux qui n'ont pas d'idées et il y en a pas mal. Et puis il y a en plus un petit fichier où je colle des photos, des petits dessins que je trouve dans des revues : il y a des photos de paysages, d'animaux, de jeux d'échecs, de sculptures africaines... des tas de «*trucs*» comme cela. Si certains élèves n'ont pas d'idées, ils peuvent alors regarder. Ce système-là a un inconvénient : c'est la tentation de reprendre ce qu'il y a sur la fiche. Je leur dis souvent : «*C'est un point de départ, mais à partir de là vous transformez à votre guise.*» Malgré tout c'est une solution de facilité, la copie !

De toute façon, je crois que quand on les laisse libres, il y a certains élèves qui n'arriveront pas à s'en sortir, à oser faire quelque chose d'eux-mêmes, du moins pendant un temps. Ils prendront n'importe quoi, ou bien ils piocheront dans des revues de journaux qui traînent dans la classe. Là ce sera pire : ce seront des copies de Walt Disney, de titis...

Après coup, quand ils sont partis sur une copie, j'essaie de leur suggérer une technique qui a, je sais, de fortes chances de transformer ce qu'ils sont en train de faire : par exemple, l'an passé, j'avais suggéré la peinture au couteau. Comme cette technique ne permet pas certaines finesses, ils étaient obligés de modifier leur dessin, ce qui les amenait à une expression plus personnelle.

J. — Il y a deux jours, j'ai montré à des «sixième», comment peindre avec un morceau de carton. Pour expliquer cette technique, j'ai dessiné un visage, comme j'aurais pu faire tout autre chose ; beaucoup furent emballés par cette technique. Je leur ai dit qu'avec ce morceau de carton, ils pouvaient créer des paysages, des objets, des motos, des voitures... Bref, tous ceux qui ont peint avec un carton, ont fait des visages ! le visage que j'avais fait ; aucune modification dans la façon de traiter la bouche, les cheveux... L'enfant qui a une imagination très limitée, a tendance à tout copier : ce que tu fais, ce qui est affiché... tout ce qui leur plaît ou qui fait de l'effet !

A.-M. — C'est sûr. Par exemple, la série de têtes de mort que j'ai eue l'année dernière. S'il n'y avait pas eu, dans la classe, celle qui avait été faite par un élève d'il y a deux ans, personne n'aurait eu l'idée de faire ça, peut-être. Et puis ça a démarré et il y a eu une dizaine, une quinzaine d'élèves qui ont fait des têtes de mort.

G. — *Et ils ont fait tous quinze fois la même tête de mort qui ressemblait comme deux gouttes d'eau à celle qui était dans la classe ?*

A.-M. — Non ! il y a eu une évolution jouant sur les couleurs, sur les formes, ça ne ressemblait même plus du tout à des têtes de mort, certaines, c'était vraiment tout à fait transformé. Alors c'est pour ça, je pense que quelquefois quand ils n'ont vraiment pas d'idées, on peut les laisser partir sur quelque chose comme une copie et après, peut-être, essayer de faire dévier un peu.

J. — Quelquefois, lorsqu'un élève, Thierry par exemple, reproduit un dessin d'un livre, j'essaie de lui faire comprendre que ce dessin est celui de M. Machin et qu'il serait sans doute plus intéressant qu'on puisse dire : c'est le dessin de Thierry. «*Le dessin que tu copies est peut-être bien dessiné, bien peint... mais toute création, la tienne aussi, a une très grande valeur, imprégné de la personnalité, des sentiments de celui qui l'a fait ; même si cette création est malhabile.*»

A.-M. — Je leur dis ça aussi : que j'attache beaucoup plus d'importance, même si c'est moins réussi, à une création

personnelle qu'à quelque chose qui est copié tout bêtement. Ce qu'il y a, c'est qu'avec les bandes dessinées, les Titis... il n'y a pas tellement possibilité d'y mettre sa personnalité.

J. — Beaucoup hésitent à dessiner ou à peindre : « J'sais pas dessiner... » Toute l'année je leur fais comprendre, et surtout en ce début d'année, que je m'en fiche finalement qu'ils soient doués, soit-disant, ou pas doués, habiles ou non ! Qu'ils sachent bien dessiner ou pas du tout, ça m'est complètement égal, que tout le monde est capable de faire quelque chose d'intéressant. Tout dessin a une grande importance et souvent une grande richesse de sentiments, même si le dessin est un peu plus malhabile que celui du voisin. Et puis ce que pense ce voisin de notre propre travail, est-ce que cela a une importance ? Est-ce qu'il est vraiment capable de savoir ce que l'on a voulu exprimer ?

A.-M. — Je le souligne ça aussi, pour qu'ils se sentent un peu plus à l'aise ; et puis je leur dis : « *Moi, je ne mets pas de notes. Bon ! je suis obligée d'en mettre une, pour l'administration, mais enfin on voit ça ensemble à la fin du trimestre et puis je ne note pas le résultat. Si vous avez fait un travail, ou si vous vous êtes lancés dans quelque chose que vous n'aviez jamais fait, il y a peut-être des chances pour que le résultat ne soit pas formidable, mais c'est l'effort que vous avez fait, de recherche et tout ça... qui pour moi compte beaucoup plus.* » Alors je pense qu'ils arrivent à comprendre mais ils ont quand même, encore après ça, du mal à sortir un peu de leur peur de mal faire.

J. — Hier, j'ai eu une classe de cinquième, avec qui je travaille pour la seconde année en collaboration avec le professeur de français. Dans cette classe il y avait déjà l'an passé, un groupe de filles qui avait souvent refusé de participer aux travaux communs. Hier encore, alors que d'autres avaient choisi d'illustrer des contes réalisés en français, elles ont refusé, prétextant : « *De toute façon, j'sais pas dessiner.* » Je leur ai alors fait remarquer que ce n'est pas bien grave, et que tout le monde peut faire des progrès ; d'ailleurs, je peux sans doute régler certains problèmes. J'ai ensuite sorti des petits livres russes, tchécoslovaques, très bien illustrés, je les ai feuilletés devant elles en faisant remarquer les différences de présentation, les formes : peu de détails, recherche de simplicité... les couleurs du fond, des éléments importants, le rendu des matières, les contrastes, les harmonies colorées... La première vue de ces livres a soulevé des ah ! d'admiration, et puis les explications leur ont sans doute montré qu'en réfléchissant à une présentation, en apportant quelques couleurs à des dessins simples, ils est possible d'arriver à réaliser quelque chose.

Bref, après une heure d'analyse à partir de ces petits livres, elles décidèrent de se lancer.

Je reprends ce texte plus d'un mois après l'interview : les petits livres illustrant les contes sont très avancés. Il y a eu des maladresses, ce qui est normal, que des conseils techniques ont arrangées — exemple : volumes des meubles, mouvements des personnages, différences physiques entre une jeune personne et une moins jeune, perspective... — mais surtout elles ont repris confiance en elles, elles dessinent sans peur, pratiquement. Quand quelque chose les arrête, elles viennent me demander conseil.

A.-M. — Je crois qu'il faut parfois dépenser des trésors de paroles, de patience, pour arriver à ce que les élèves démarrent ; il y en a qui sont vraiment bloqués, qui n'osent pas se lancer. Ainsi en début d'année, quatre élèves de seconde (section B.E.P.) se sont mises à faire du modelage, les quatre ont fait des cendriers... le petit cendrier, quoi, sans beaucoup de recherche. Je les ai laissées faire parce que c'était mon premier contact avec elles, mais enfin j'aimerais bien qu'elles aillent un peu au-delà. Est-ce que je dois les laisser faire comme ça ? Mais je les ai combien de séances dans l'année, ces filles-là. J'ai compté, je les ai treize séances de deux heures. Alors on n'a pas le temps, si tu veux, de leur laisser faire le tâtonnement, de leur laisser faire l'évolution naturelle, en quelque sorte. Tu as les mêmes problèmes, toi Janine. Surtout que l'année suivante on est même pas sûre de les retrouver ces élèves-là. Alors quand même en discutant, en parlant, j'essaie d'accélérer l'évolution, j'influence, c'est sûr, pour essayer d'aller un peu plus vite.

G. — Pour vous, qu'est-ce que c'est un beau dessin ?

J. — Je ne sais pas vraiment s'il y a de beaux dessins : c'est si difficile de savoir ce qu'un élève a voulu exprimer. Au moins si le gamin s'est libéré carrément, s'il a fait vraiment des choses personnelles où il s'est défoulé... si ça lui plaît, eh bien je pense que c'est un bon dessin.

A.-M. Il est sûr que, soi-même, il y a des dessins que l'on trouve plus chouettes que d'autres.

J. — Oui, mais ce n'est pas notre goût personnel qui compte.

G. — *Mais il y a des expositions, des revues où on fait paraître des dessins d'enfants. Qu'est-ce que vous en pensez ?*

J. — Cela dépend si l'exposition est entièrement faite par le prof, c'est-à-dire s'il ne met que des choses qu'il aime lui. Pour nous, ce n'est pas ça. Notre goût personnel, finalement ne compte pas. C'est ça que tu veux dire ?

G. — *Je ne sais pas. Mais tu vas à un stage, un stage Freinet, par exemple, on te dit : « apporte des dessins ». Qu'est-ce que tu apportes comme dessins ?*

A.-M. — Il y aura, c'est sûr, des dessins que j'aime bien, mais il y aura aussi des travaux qui sont intéressants par l'évolution qu'ils représentent chez les gamins qui les ont faits. On fait nous-mêmes notre sélection et c'est ça qui m'agace, moi, dans les expositions, ce reflet faussé de ce qui se passe dans nos classes. Tout le cheminement des élèves disparaît.

J. — Au congrès de Bordeaux, Bernadette Main et Anne-Marie Forestier ont exposé des travaux justement, pas du tout léchés (je ne les ai pas vus, hélas !). Ces travaux reflètent, je crois, le premier jet, tous les problèmes qui préoccupaient les auteurs à ce moment-là. Ces réalisations-là, sont à mon avis, beaucoup plus significatives de notre travail à nous, profs de C.E.S. ou de C.E.T. Je regrette qu'il n'y ait pas plus de collègues qui réagissent dans ce sens. Le jour où l'on verra dans nos revues des sexes ou de la violence, des choses qui font mal à voir, quelquefois, nous auront fait un grand pas. Il y en a qui crieront au secours sans doute, mais pourquoi ne pas révéler les vrais problèmes ?

A.-M. — Et même à un certain âge, il y a des élèves qui se refusent à faire beau comme toi, prof, tu aimerais peut-être inconsciemment que ce soit, qui iront même jusqu'à démolir ce qu'ils viennent de faire parce que ça a l'air de plaire au prof. Ça m'est arrivé récemment. Ça a été un peu dur sur le moment mais enfin je me suis dit que c'était une réaction saine car quoi qu'on dise, quoi qu'on essaie de faire, nous ne sommes pas nous-mêmes libérées de certaines idées préconçues sur « l'art ». Et de toutes façons, la notion de beau peut être très différente suivant les caractères, les tempéraments. Ce n'est pas à nous de juger. Ce qui est important c'est le plaisir que les élèves peuvent trouver à faire quelque chose et c'est ça que l'on peut chercher à introduire dans nos classes.

J. — Pendant deux ans, j'ai eu un garçon très maladroit ; la première année il n'a pas fait grand chose si ce n'est que d'embêter les autres. Par contre l'an passé, il a réparé un moteur de mobylette, puis il a fait une boîte, une boîte où viennent nicher les oiseaux. Imaginez un gosse qui ne sait pas scier droit, pas prendre une mesure sans se tromper et qui ne fait pas d'économie de clous !

Quel ravissement devant sa boîte ; il l'a pendue à l'extérieur de l'une des fenêtres. Il y a mis du pain. Pendant un mois, chaque jour, il est venu voir si des oiseaux y avaient élu domicile.

Les pauvres petits oiseaux, ils ont dû être affolés par cette boîte et préférer un bon petit nid douillet. Je ne lui ai jamais dit ! et un jour, en conseil de classe, avec les représentants des élèves, on m'a demandé ce que je pensais de lui. J'ai dit que je le trouvais très intéressant, qu'il avait plein d'idées, que ça allait beaucoup mieux, qu'il travaillait davantage (car l'année dernière, il ne fichait carrément rien). Et puis on m'a demandé : « *Est-ce qu'il est habile ?* » Oh ben, j'ai dit : « *Non ! ce qu'il fait c'est maladroit comme tout, par exemple, il a fait une cage à oiseaux ; elle est moche comme tout.* » J'ai alors réalisé qu'il y avait les deux représentants des élèves : « *Vous ne lui direz surtout pas.* » Les parents étaient là aussi. Tout le monde a ri. Il n'a jamais dû le savoir parce qu'il ne s'est jamais découragé, tu vois. Il est reparti de plus belle, tout heureux, tout content. Il avait fait une cage à oiseaux, peut-être mal foutue, mais...

A.-M. — ... Il avait réalisé quelque chose. Quand ils ont envie, peu importe si c'est beau ou non.

G. — *L'autre jour on discutait au stage : il y a des gens qui disent que dans le mouvement Freinet, finalement la sexualité ne sort jamais. Eh bien, comme vous êtes profs de dessin, on devrait voir des zizis, on devrait voir des tas de trucs. Est-ce que la sexualité sort d'une manière ou d'une autre pendant votre cours, pas forcément sur les dessins, d'ailleurs ?*

J. — Au début de l'année, ça ne sort pas, mais après, oui, ça finit par sortir.

A.-M. — Dans la section des cuisiniers, l'an dernier, une classe de troisième année, de dix-huit garçons et cinq filles, parfois je retrouvais Denise assise sur les genoux de l'élue de son cœur mais sans provocation, très gentiment. Au bout d'un moment, elle retournait à son dessin. Dans la même classe, Guy, orphelin de père et de mère, très instable, il ne pouvait rester longtemps à la même place. De temps en temps il allait vers les filles, les prenait par le cou, leur faisait des bises ; par plaisir sans doute mais aussi par besoin que je fasse attention à lui.

J. — Un jour un groupe de filles a voulu qu'on danse et puis comme il n'y avait pas assez de garçons qui voulaient y aller, elles ont dansé entre filles.

A.-M. — Et lorsqu'il y a quinze jours, les élèves se sont fait des maquillages avec les fards de théâtre que j'avais apportés, il n'y avait pas de glaces dans la classe, alors elles se sont mises deux par deux. C'était touchant de les voir, l'une assise sur les genoux de l'autre en train de se maquiller. C'était presque comme une caresse.

J. — Il y a des choses beaucoup plus évidentes au point de vue sexualité. L'année dernière un petit groupe de gamins de 5e ont d'abord fait des tas de constructions et puis finalement c'est devenu un prétexte à l'acte sexuel. Ils ont violé leur masque qui ressemblait vraiment à un sexe masculin ; cela dura plusieurs semaines, ils étaient tout contents de s'exciter sur leur petit machin. Et il y avait toute une bande d'autres élèves qui s'affolaient, qui se demandaient pourquoi ils faisaient ça et pourquoi je ne l'interdisais pas. Ils ne le disaient pas, mais ils devaient penser : «*oh ! les cochons*».

A.-M. — L'année dernière, deux garçons voulaient faire une femme en sculpture. Ils étaient partis sur une armature en fil de fer sur laquelle on met du plâtre, mais pour certains détails quand même ils étaient un peu embêtés, tu vois, parce qu'une femme nue, à dix-huit ans, ils en avaient peut-être déjà vu, du moins je pense, mais il y a des choses si tu ne les a pas observées en vue de les reproduire dans un dessin ou une sculpture, c'est difficile. Alors à plusieurs reprises, ils ont invité les filles de la classe à se mettre à poil... et leur professeur aussi.

J. — Qu'est-ce que tu leur as dit...

A.-M. — Que ce n'était pas très possible vu les conditions. D'ailleurs ils avaient posé ça sous forme de plaisanterie.

G. — *Travailler comme ça, qu'est-ce que ça peut apporter pour vous : ce que ça peut avoir de désagréable, d'agréable ?*

J. — Ce qu'on pense de notre boulot ?

G. — *Oui, vous, comment vous ressentez-vous devant votre bazar ?*

J. — D'abord, on est complètement crevée, mais moi je sais que je continue à le faire parce que ça m'apporte énormément de choses, ça me remue sans arrêt, ça me fait me poser des tas de questions et puis je sens les gamins tellement à l'aise que finalement, bon, pour moi, c'est ça l'essentiel. Alors évidemment il y a des inconvénients : d'abord on est complètement en marge, si on veut, par rapport aux autres professeurs qui nous prennent pour des farfelus...

A.-M. — ... Remarque, ça passe parce qu'on est les profs de dessin.

J. — ... Et puis les élèves arrivent trop souvent dans nos classes complètement surexcités, sous pression. Ils en profitent, puisqu'on «*accepte*» beaucoup de choses, pour se défouler ; ce qu'ils n'ont pu faire aux cours précédents, au contraire. Ils sont toujours sous le coup de l'interrogation précédente ou à venir. Evidemment l'ambiance est chaude dans nos classes, leur première réaction inconsciente ou non : oh ! un prof qui ne dit pas grand chose ! Profitons-en pour se libérer ; il y a de quoi faire du bruit avec des marteaux et des clous et puis si on casse, bof... c'est pas nous qui payons, de toute façon elle n'y verra rien. Et en plus on peut parler ! Ah dis donc, qu'est-ce qu'on en a à se dire !

Nous voilà donc, nous, profs de dessin «*farfelus*» au milieu d'un beau tintamarre. Il y en a qui courent, d'autres qui se battent, qui essaient une prise de karaté ou de judo, histoire de se faire la main ou le pied, d'autres qui se défoulent sur l'établi ou avec des boîtes de conserves.

Il va nous falloir un moment, au début de l'année, pour leur faire comprendre que c'est bien beau de se défouler, de se battre, de crier... qu'ils ne sont pas que cinq ou six. Quand ce sont des classes dédoublées, on a la chance de n'en avoir que dix-sept

ou dix-huit mais il arrive trop souvent que l'effectif dépasse les trente-quatre.

A.-M. — Et en plus comme si ce n'était pas suffisant, certains quand ils ont permanence viennent terminer un travail sans s'occuper s'il y a trop de monde ou pas.

J. — Pendant quelques mois ce sera l'heure unique de la semaine où on va rigoler un bon coup ; pour eux car pour nous à chaque heure c'est le défilé. Et puis un jour, ils s'apercevront peut-être qu'il y a une façon plus intelligente de s'organiser et de faire quelque chose d'intéressant. Ce qui n'empêche que même à ce moment-là le bruit des bavardages, des gosses sans cesse sur nos talons à demander un conseil, un encouragement, des matériaux, des tabourets, des tables, monte, monte, MONTE, à croire que quelque chose va exploser, la classe, notre tête, notre équilibre sûrement.

Quelquefois entre le défilé de deux classes, alors qu'il faut ranger à toute hâte, en prenant de multiples précautions, qu'il faut ressortir du matériel pour les autres, on a juste le temps de prendre une petite bouffée de «*calme*» ou de «*plus calme*». Et voilà c'est reparti avec les excités qui arrivent à grandes enjambées ! Ils ne courent pas ainsi en maths ou en français ; si, ça arrive quand ils sont en retard.

Les récréations ? Moi je ne connais pas ! Mes gamins rangent au dernier moment et ils en profitent pour traîner davantage ; et il y en a toujours une dizaine qui attendent dans le couloir pour venir discuter ! Ils sont bien gentils, les chers petits, mais quelquefois j'aimerais bien les envoyer paître, rien que pour être tranquille cinq minutes. Mais alors, ma belle pédagogie, tous les efforts que j'ai déployés jusqu'à présent deviendraient inutiles. Et quand par hasard je rencontre un prof : «*oh, on ne vous voit plus*», j'ai envie de répondre : «*venez donc voir ce qui se passe aux récréations, «j'éponge», j'essaie d'amortir tout ce que notre beau système démolit*».

A.-M. — C'est vrai, chez moi aussi c'est bruyant et tout, et quelquefois on en a marre de sentir qu'on sert de soupape aux besoins des enfants, on en a marre de voir que c'est le seul endroit où ils puissent se défouler un peu et qu'à cause de cela on ne peut pas aller aussi loin que l'on voudrait avec les gamins. Mais je sais aussi que je ne pourrais plus revenir en arrière car je suis beaucoup plus heureuse qu'avant quand je faisais de façon beaucoup plus rationnelle. Je me sens plus détendue, Mes rapports avec les élèves ne sont plus du tout les mêmes, je sens la classe vivre. Avant j'avais l'impression de porter un masque et ça, ça m'a empoisonnée pendant des années cette impression d'être obligée de porter un masque quand tu arrives en classe. Alors maintenant j'ai plus du tout cette sensation et j'ai pas envie de le remettre ce masque.

J. — Il y a une chose qu'on m'a dite plusieurs fois et qui m'a fait plaisir, voilà, c'est que «*tu es naturelle*». Et les gosses ils le sentent ça.

A.-M. — Parfois aussi quand je pense aux classes Freinet du primaire, je me dis que ma classe est mal organisée, que c'est un peu la pagaille, que les élèves sont trop dépendants de moi. C'est pour ça, en partie, que j'avais pensé à des fiches, des fiches un peu techniques, des fiches de pistes d'idées, de trucs comme ça, qui permettraient de dépanner des élèves quand moi je ne suis pas disponible. Ils auraient ainsi un endroit où retrouver un renseignement, une idée, parce qu'ils se trouvent arrêtés à telle étape de leur travail. Ce serait pour moi, en quelque sorte un moyen de rendre les élèves un peu plus autonomes, qu'ils ne comptent plus constamment sur le prof pour les dépanner et ainsi me permettre d'avoir plus de temps à consacrer aux élèves qui ont le plus de problèmes.

A.-M. — Notre discussion a eu lieu vers la mi-octobre et reflète un peu je pense, le découragement qui nous prend vers cette époque lorsque l'on voit l'état des gamins qui arrivent dans nos classes. Mais peu à peu tout de même, l'atmosphère se transforme et dans le courant de l'année, il nous arrive d'avoir des satisfactions très fortes.

J. — Oui, c'est souvent déprimant tout ce bazar, ces enfants qui nous arrivent complètement bloqués et qui mettent souvent plusieurs mois pour nous comprendre, nous faire confiance. Mais comme c'est encourageant le jour où une petite étincelle créatrice passe dans la tête de l'un d'eux. Comme c'est enthousiasmant de vivre avec eux, en témoin, en complice leurs premières vraies créations, leur libération. Ce sont des heures inoubliables ; on est heureux de se retrouver, de se replonger dans cette ambiance, bruyante, fatigante, bien sûr mais qui nous donne envie de continuer.

A propos de l'article :

EDUCATEUR ET/OU THERAPEUTE ?

(Educateur n° 5 du 30-11-75)

Nous sommes «Educateur». Je crois, en 1976, que ça ne veut pas dire grand chose. Avant tout nous sommes des êtres humains, avec tout ce que ça comporte d'avantages et d'inconvénients. Et ça commence à ne plus aller quand «on se prend» pour quelqu'un ou quelque chose d'autre. Il suffit qu'*«on se prenne pour... un thérapeute, un saint, un persécuté voire un pionnier, pour qu'on soit à l'opposé de ce qu'on croit être. «Se» prendre, veut dire que, étant un humain, on «prend» une personne et non nous-même, tant nous avons du mal à connaître et accepter ce que nous sommes vraiment. D'ailleurs, à ce moment-là, si les enfants qu'«on» nous a «donnés» pouvaient dire ce qu'ils ressentent ils nous diraient ce qu'on dit souvent : «Non, mais, pour qui tu te prends ?»*

Xavier Audouard, voulant démystifier le thérapeute, disait que c'est «un vivant» qui, de ce fait aide ceux qui en ont besoin, à vivre. Or il n'est pas forcément utile d'être thérapeute et psychanalysé pour être «un vivant». Certains psychiatres, pratiquant la psychiatrie institutionnelle, pourraient dire que pour certains «mal-vivants» le jardinier ou la femme de salle de l'hôpital sont plus «thérapeutiques», c'est-à-dire aident mieux à vivre que l'infirmier diplômé ou le psychiatre. Fernand Deligny, pour s'occuper d'enfants autistiques («hors la parole») préfère des ouvriers d'Hispano-Suiza que des diplômés imbus de l'éther de leurs diplômes.

Ce qui ne veut pas dire que pour moi, on puisse «faire de la psychothérapie» comme on «fait l'andouille ou le malin». Le même F. Deligny, ayant remarqué l'importance qu'avaient prise des buses en ciment abandonnées, dans lesquelles coulait un fin ruisseau, pour ceux qu'on appelle des «psychotiques» se gardait bien de l'ébruiter n'importe où car, disait-il, «ils» seraient capables de fabriquer des buses en plastique spéciales pour rééduquer les psychotiques.

Ce qui ne veut pas dire qu'on soit obligé d'ignorer les recherches faites par Tomatis sur l'importance du bruit de l'eau et la voix de la mère enregistrée à travers l'eau.

Il ne faut pas prendre le contre-pied absolu des «spécialistophiles» et devenir des amateurs de «pifométhrothérapie».

En fait, ce que montre l'exemple de Deligny, c'est que c'est le milieu riche, permissif et varié, non spécialisé qui, jamais de la même façon, aide un individu à retrouver un sens à ses peurs, à ses envies, à ses joies, l'aide à retrouver ses «repères» alors qu'il était «paumé».

Et c'est en cela que, travaillant dans un tel milieu, même s'il est dans une école nous pouvons aider les enfants à autre chose qu'à bien écrire et bien compter. Mais ce qui est important c'est que nous ne sommes pas spécialisés, c'est-à-dire braqués sur ce but-là.

Il devient dès lors important d'une part d'être informé de ce qui peut se passer quand des individus vivent ensemble et font quelque chose. Qui plus est si un de ces individus est un psychothérapeute. Ça veut dire qu'on ne doit pas cracher sur la littérature et les expériences vécues dans le domaine thérapeutique.

Il devient aussi très important d'apprendre à connaître (vite) l'enfant, celui qui est là et qui se manifeste. Connaître son vécu, son père, sa mère, ses frères, etc. Ne serait-ce que parce que, en tant qu'éducateur, concerné par ce que fait ou ne fait pas cet enfant, connaître son vécu peut donner signification à certaines de mes observations, des mes réactions, de mes peurs, de mes rages, ou de mes suppositions.

Seulement, il y a un seulement. Je me méfie comme de la peste de l'envie que nous procurent certaines connaissances, d'agir directement dans le but d'une aide psychologique, à l'enfant.

L'enfant qui est là n'a rien demandé du tout, même si certains de ses faits et dits, sont une demande — la sienne.

Le texte libre ne sera vraiment libre, l'enfant ne s'engagera vraiment que s'il a constaté de visu qu'il pouvait ne pas s'écrire sans être nié par les autres et le maître.

De la même façon, et par là-même, l'enfant acceptera une aide (ne serait-ce qu'en formulant une demande, en s'engageant lui-même) que s'il a pu constater que l'adulte était prêt à lui foutre la paix s'il (l'enfant) en avait besoin.

L'effet Pygmalion joue à tous les niveaux et d'une façon pernicieuse. Et je crois vraiment, qu'au départ, la seule façon d'espérer être efficace, c'est de ne pas penser à l'enfant-personne, mais à la qualité du milieu qu'est la classe.

Cette qualité étant en premier lieu d'être :

- Préhensible (que l'enfant ne s'y sente ni objet, ni perdu) ;
- Modifiable (autant physiquement que psychologiquement) ;
- «Investissable» (!) par les enfants, par le groupe.

«Trop se pencher sur un enfant, c'est la meilleure façon de prendre un pied dans le c...»

Bien sûr, il sera toujours intéressant d'apprendre, d'une façon ou d'une autre, que le père de Jean-Marc est inexistant dans la famille, alors qu'il est si volubile à l'extérieur, que la mère de Christine est une «petite fille qui ne s'occupe de rien, si ce n'est d'être amoureuse de beaucoup d'hommes à la fois».

Mais il vaut mieux dans l'intérêt public que je l'apprenne quand J.-M. ou C. auront à leur façon (et sans que ça soit forcément matérialisé par un comportement ou des productions) trouvé un mode d'être sécurisant dans la classe, quand J.-M. ou C. auront trouvé un perchoir et une branche pour s'accrocher, de façon à ce que si, du fait de ma connaissance, je les interpelle (même à mon insu) en secouant l'arbre «descendez je vous demande» pour parler, ils puissent s'accrocher et me faire comprendre qu'ils préfèrent que je leur foute la paix.

Et puis il est utile que je sache que, chronologiquement, dans la classe, je serai le dernier à pouvoir aider J.-M. ou C., après les autres enfants qui les acceptent au jeu, le responsable de l'imprimerie qui leur permet de se rendre utiles, la terre qui leur permet de se salir les mains, la marionnette qui accepte de mourir, le magnétophone qui recueille leur histoire, le conseil qui les félicite ou les remet en place en leur précisant à propos de quoi. Et ceci, même si, chronologiquement j'ai été le premier à aménager le coin imprimerie (à condition qu'il ne soit pas inviolable) le conseil, les groupes, les jeux libres, seuls dans la cour.

Mais je suis intéressant quand j'arrive à transformer le face à face «je t'apprends, tu apprends», «je t'ai (eu) ou tu m'as», ou «on s'a», si j'arrive donc à transformer le face à face en un coude à coude issu de «projets communs», aux enfants et à moi.

R. LAFFITTE

30, «Au flanc du coteau»
Maraussan
34370 Cazouls-lès-Béziers

Eduquer c'est faire de l'enfant un homme. Tout un programme qui a lui seul soulève discussion : un être autonome, libre, capable de comprendre sa situation, d'agir sur elle, de résister, etc.

La thérapeutique est relative aux maladies, c'est la manière de les traiter. Il existe des thérapeutiques différentes :

- Celles qui s'attaquent aux symptômes ;
- D'autres aux causes ;
- Celles qui ne s'intéressent qu'au milieu, niant toute possibilité d'action extérieure ;
- Et peut-être d'autres encore.

Ne s'atteler qu'aux symptômes est insuffisant. On risque de transformer le bégaiement en énurésie, comme un asthme cède la place à l'eczéma.

Pour être efficace, il faut à la fois AGIR SUR LES CAUSES et en même temps REGENERER le milieu.

Nous ne sommes guère armés, il me semble, pour agir sur les causes :

— Difficulté de les connaître : renseignements insuffisants, parfois contradictoires et perçus subjectivement.

— Attention à ne pas «médicaliser» à outrance. Ne pas renouveler l'erreur du Q.I. en enfermant le gosse dans une maladie en «ose».

— Que faire pour changer des rapports mauvais (qui nous semblent tels) dans une famille ?

Mais nous pouvons REGENERER LE MILIEU (car c'est lui qui est tout comme disait Cl. Bernard) :

● Par notre propre attitude : permissive, aidante, sur mesure, etc. et pour ça j'ai besoin de connaître l'histoire du gosse en gros pour l'ADMETTRE VRAIMENT TEL QU'IL EST (histoire très concrète, habitat, sommeil, etc.), pour comprendre son comportement.

● Par l'attitude du groupe, ou plutôt l'action du groupe dont je fait partie.

Et tout ça c'est le travail de l'éducateur, peut-être limité mais privilégié par rapport au thérapeute, parce qu'il travaille à même la vie.

M. CHAPRON
75, chemin de Porcé
44600 Saint-Nazaire

● L'éducateur est-il ou non thérapeute ?

● Différences entre statut et rôle.

L'éducateur n'a pas le statut de thérapeute, il n'est pas au sens propre du terme, un thérapeute, il n'a pas la formation ni la «compétence», donc il n'a pas à jouer «l'apprenti sorcier»... mais il a un rôle thérapeutique (ou action thérapeutique), de par son action dans la classe, et ses attitudes avec l'enfant.

Son action dans le groupe est influente dans la structuration, les relations, le fonctionnement de la vie du groupe.

Cette action permet de révéler au groupe son rôle thérapeutique.

Ses attitudes vis-à-vis de l'enfant sont influentes dans les relations affectives et l'aide psychologique (s'il y a compréhension, et écoute de l'enfant).

Elles révèlent le rôle thérapeutique de l'éducateur.

Le rôle thérapeutique du groupe :

La classe fonctionne comme un lieu thérapeutique (c'est une «unité thérapeutique de base») dans la mesure où c'est un groupe et que des individus y vivent en interrelations constantes.

D'où des phénomènes de transferts, de projections, dus aux relations entre les enfants et aux relations maître-enfants, à travers l'expression libre, le conseil, l'entretien et la vie de la classe en général (s'il y a attitude non-directive du maître au sens intervenant non directif).

Le rôle thérapeutique de l'éducateur :

Dans la relation maître-élève, en tant que relation duelle, il se produit également des phénomènes de transferts et de projections. Il y a donc nécessité pour l'éducateur de comprendre ces phénomènes, par une attitude d'écoute, pour comprendre l'enfant.

D'où disponibilité du maître et nécessité d'une bonne connaissance de soi, pour connaître les autres, pour permettre à l'enfant d'être, de parler pour mieux comprendre son vécu et amener ainsi l'enfant à formuler une aide.

D'où la possibilité d'une intervention (à ce moment) sur le milieu pour mieux comprendre et connaître le vécu de l'enfant.

Donc, il me semble que, si le maître n'est pas un thérapeute, il a néanmoins un rôle ou une action thérapeutique de double importance :

● Au niveau de son attitude (de sa relation) : par l'aide psychologique et affective qu'il apporte, dans une attitude d'écoute et de compréhension.

● Au niveau de son action : par une attitude d'intervenant non directif, le maître permet au groupe de jouer son rôle thérapeutique.

Jean-Paul BOYER
44 Légi

Le dialogue entre Maurice Pigeon et Jean Le Gal me semble propice à bien des réflexions, bien des clarifications que chacun doit tenter de faire pour lui-même et d'aller le plus loin possible.

Les deux partenaires gardent chacun leur personnalité : l'un garde sa fougue et une certaine naïveté, l'autre toute sa retenue. Et l'on voit combien chacun a écouté l'autre.

Un point pourtant ne me semble pas avoir été éclairci : celui de la participation du maître à l'expression dans la classe.

En effet, si le maître met en place les moyens et les outils propres à l'éclosion de l'expression, il s'agit bien de l'expression enfantine.

La classe est le lieu de l'expression enfantine.

Je ne crois pas que, institutionnellement, la classe puisse aussi et dans le même temps, être le lieu de l'expression adulte.

C'est un respect dû aux enfants.

La classe, en attendant que ce soient d'autres lieux, est le lieu d'apprentissage et d'expression de l'enfant. Le maître est un des éléments d'aide aux enfants.

Si le maître se laisse aller à s'approprier — ne fut-ce qu'en partie — les outils qu'il met à la disposition des enfants, je crois qu'il mélange les choses et qu'en particulier — mais la chose est très complexe et variable selon les individus — il tend inconsciemment à reprendre quelque peu ce qu'il donne.

Il peut avoir du mal à accepter ce don qu'il fait aux enfants.

Ce point devrait faire l'objet d'une discussion approfondie dans une de nos instances car il rejoint cet autre point évoqué dans le dialogue : vivre pour les enfants, solliciter par toutes sortes de moyens qui souvent participent d'un certain forçage, une certaine expression profonde de l'enfant.

Jacques CAUX
1, rue Bobillot
89000 Auxerre

J'ai relu le document, et je me sens souvent très proche des prises de position de Jean Le Gal (en particulier «Vivre avec les enfants et non pour eux»). En ce qui concerne le «renvoi au groupe», j'ai travaillé pendant plusieurs années dans cette direction, cela m'est de moins en moins possible (et je le regrette beaucoup car c'était passionnant) : enfants jeunes, perturbés, trop fragiles, peu capables de se prendre en charge avec une marge très faible d'autonomie. La prise en charge par le groupe dans ces conditions ne va pas très loin et c'est surtout vers moi que sont lancés les S.O.S.

(Par contre, je ne suis pas du tout le Dr De Mondragon quand il écrit : «Les parents font confiance au pédagogue à qui ils confient leur enfants de plus en plus tôt. Ils savent bien que c'est non seulement pour leur apprendre à penser, mais encore aujourd'hui pour leur apprendre à vivre et pour les aider à s'épanouir.»

Je ne vis pas des rapports aussi idylliques avec les parents de mes élèves et la « confiance » qu'ils m'accordent est en général bien limitée... Les relations avec les parents ne sont guère facilitées non plus par l'action des psychologues, pédiatres ou rééducateurs, privés, qui moyennant finances, racontent aux parents, ce que ceux-ci ont envie d'entendre et chargent l'instituteur de tous les maux...)

Je pense que la « communication empathique » est fondamentale. L'accueil, l'ouverture, l'acceptation de l'autre sont, me semble-t-il nécessaires pour permettre la communication, premier pas vers l'établissement de relations avec l'autre et vers l'épanouissement d'une personnalité.

Quand je reçois un nouveau dans ma classe, je ne me précipite pas pour consulter son dossier, cela viendra en son temps, mais j'essaie de faire en sorte qu'il se sente le plus vite possible bien parmi nous, qu'il y ait sa place, qu'il se sente en confiance. J'essaie d'être à l'écoute de ses différents modes d'expression et de les valoriser.

Mais j'ai besoin aussi de connaître « intellectuellement » l'enfant, son histoire, son vécu, dans un deuxième temps en quelque sorte, ne serait-ce que pour éviter des situations pénibles pour l'enfant. (Je pense à G. qui refuse de dire aux autres d'où viennent ses vêtements neufs donnés par la D.A.S.J., ou à F. dont le père est « parti » en prison.) J'interviens alors pour aider l'enfant en difficulté en détournant l'attention du groupe.

J'en ai besoin aussi pour affiner ou même modifier mon attitude envers l'enfant :

- Si M. ne fait aucun progrès en lecture, c'est qu'il ne veut pas grandir, le milieu familial le préférant bébé. Comment le motiver ?

- Si J. se coupe de la réalité, c'est dans les perturbations de sa petite enfance qu'il faut chercher et il lui faudrait l'aide d'une psychothérapie, etc., etc.

Je constitue, pour chaque enfant, un cahier où je fais le point sur ce qui le concerne, environ une fois par moi et où je note aussi les entretiens avec les parents, la psychologue. Et bien souvent, en me relisant, je suis amenée à repenser mon attitude envers lui.

En conclusion, si je ne mésestime pas l'utilité d'une connaissance « intellectuelle » de l'enfant, je crois pourtant que l'approche empathique est essentielle et que, si on rate cette première communication, les renseignements que l'on peut accumuler par la suite ne servent pas à grand chose. Reste maintenant à ne pas la rater !

Danielle CRAMPEL
8, rue Porquetry-de-Boisserin
84000 Avignon

Je pense que l'instituteur ne peut être un thérapeute avec ses élèves : la relation qui s'établit avec un thérapeute ne peut être qu'individuelle. Ce qui n'est pas le cas dans une classe. Dans le groupe Freinet de la Sarthe nous nous sommes intéressés au problème. Nous avons créé une commission « monographies » regroupant environ huit personnes dont un rééducateur-psychanalyste. Pendant deux ans nous avons travaillé sur un enfant de ma classe. Aux réunions je parlais de cet enfant, j'apportais ses productions et nous en discutions (de même que sur bien d'autres sujets). Ce groupe m'a permis d'y voir un peu plus clair au sujet de cet enfant, de comprendre un peu ce qui se passait. C'était un élément de référence extérieur à l'établissement, composé de gens qui n'étaient pas directement concernés par l'enfant. Mais il n'est pas possible de faire une psychothérapie (nous ne sommes pas du tout formés pour cela). La question que nous nous posions était de savoir si la classe-coopérative pouvait être thérapeutique. Malheureusement, sur ce point, c'est un peu l'échec au niveau des jeunes enfants. Ils sont capables de prendre certaines responsabilités mais l'organisation du travail n'est pas réellement coopérative.

Il est sans doute utile de connaître l'histoire d'un enfant pour pouvoir l'aider. Mais nous ne disposons souvent que de peu de renseignements. Je travaille dans un I.M.P., les enfants sont internes. J'ai une classe de petits (nouveaux arrivés dans l'établissement). Je ne sais pas grand chose d'eux : le dossier est souvent bien incomplet ; je ne vois jamais les familles (une ou

deux fois par an pour quelques-uns) ; les enfants sont traumatisés, très perturbés mais ils ne parlent pas de ce qu'ils ont vécu. Tout se passe au niveau des fantasmes. Après deux ans passés dans ma classe et dans l'établissement, certains ont évolué sans que je puisse expliquer quel a été mon rôle. Qu'est-ce qui leur a permis de progresser :

- L'action éducative à l'internat ?

- Les essais de vie coopérative dans la classe ?

- Les très rares entretiens avec le psychiatre de la maison ?

Janine CHARRON
72160 Connerré

L'interview de M. Pigeon par J. Le Gal (*Educateur* n° 5) laisse planer une sorte de résignation sur la finalité de la fonction d'éducateur qui m'ennuie.

Le mental par ses nuances, sa rapidité, son dynamisme est un objet difficile à localiser, impossible à définir pour chacun avec les mots d'un dictionnaire qui ne sont plantés là que pour jalonner notre connaissance, nous aider à parler abstrait et peut être nous rassurer. Educateur et/ou thérapeute ! Qu'on le veuille ou non, on est l'un et l'autre dans la pratique, s'il s'agissait d'écrire une thèse il faudrait observer plus de rigueur dans le vocabulaire.

La vie de tous les jours offre des situations qui provoquent des réponses immédiates, tantôt bonnes, tantôt mauvaises pour l'enfant, pour le groupe. Elles ne sont pas forcément négatives, partant d'une erreur vécue le maître peut rebâtir sur du solide.

En théorie si chaque couple devait connaître les grands principes de l'éducation avant de concevoir, nous irions très vite vers la fin du monde. En réalité on fait d'abord le petit et après on se débrouille comme on peut. La maman devant ses enfants, le maître dans sa classe ont à résoudre des problèmes qui demandent des qualités d'accueil, de finesse, de sensibilité, de savoir qui s'acquiert par une perception attentive des autres, une fréquente remise en cause de soi-même et aussi par des lectures qui éclairent, ordonnent et renforcent toutes ces notions.

Ainsi on évite de dire des énormités comme celle relevée par M. Pigeon : « tu vois, c'est ta petite sœur » à propos d'un dessin. L'enfant n'est pas capable de comprendre un déchiffrement et celui qui le lui dirait non plus. En réfléchissant il peut découvrir l'objectivité d'une situation et s'il est désemparé il peut demander une aide. A ce moment-là seulement on peut essayer d'intervenir.

Le processus n'est pas simple. On parle d'identification, de transfert, de contre-transfert, il faut éprouver ces choses et les observer bien des fois sur soi et sur d'autres pour en avoir une idée claire. On parle du voyeurisme comme un reflet du sadisme et du masochisme, c'est vrai, cependant il faut tout de même passer par là pour savoir ce que c'est. L'écueil serait d'y rester. On agite le mot d'apprenti-sorcier qui a un relent de Moyen Age. Chaque fois que des camarades m'ont opposé ce terme avec violence, je sentais vaguement un problème chez eux et ils dressaient ce mot magique face à moi comme un voile. Je ne me sentais pas à l'aise chez Deligny avec ses enfants psychotiques qu'on aborde « sans connaître ». J'aime bien savoir et comprendre, sinon j'aurais peur d'être placé dans une boîte à pétales.

La tâche d'éducateur s'accommode mal d'un cadre rigide aux concepts figés.

On est comme on est.

L'essentiel est de s'accepter comme tel. Au cours des investigations psychologiques qu'on peut être amené à faire volontairement ou non, on ignore sa force et sa capacité. On s'engage en totalité et l'on sent seulement si le terrain est solide sous les pieds, si l'on est bien dans sa peau. C'est cela la limite à ne pas dépasser. A cette condition essentielle, on peut avancer et tout le reste n'est que littérature.

Pour sortir du dilemme, je dirais qu'être éducateur, c'est pratiquer une thérapie à la mesure de ses moyens.

Henri VRILLON
Orchaise, 41190 Herbault

LE FONCTIONNEMENT D'UN C.L.E.N. DEPARTEMENTAL DANS L'YONNE

(C.L.E.N. : Comité de Liaison des mouvements d'Education Nouvelle)

R. CROUZET

Depuis février 71, ce C.L.E.N. regroupe les mouvements existant au niveau local : C.E.M.E.A., C.R.A.P., Eclaireurs de France, Francas, I.C.E.M., O.C.C.E. ainsi que quelques individualités ; la commission pédagogique du S.N.I. est invitée.

Au début les premières rencontres ont été consacrées à une meilleure connaissance des mouvements voisins. Au cours de l'année 71-72 chaque mouvement accueillait les autres sur un thème de travail qu'il avait choisi, présentait ses documents, organisait le dialogue. Par exemple, l'I.C.E.M. avait invité les autres mouvements sur le thème : expression libre et tâtonnement expérimental.

Cette meilleure connaissance mutuelle a permis ensuite d'organiser des débats sur un thème choisi en commun et préparé soit par le C.L.E.N., soit par un des mouvements. Par exemple, les C.E.M.E.A. ont préparé et accueilli une réunion sur une expérience de maternage en Hongrie.

ANIMATION :

Le C.L.E.N. n'a pas institué une nouvelle structure, chaque mouvement travaille sur ses bases propres. Un collectif «C.L.E.N. restreint» a été créé avec un représentant de chaque mouvement, il se réunit une fois par mois. Il y a une boîte aux lettres départementale et un coordinateur est chargé de la circulation des informations. C'est le collectif qui propose les réunions intermouvements réunissant chaque mois environ de 25 à 60 personnes.

FONCTIONNEMENT :

Les réunions se tiennent à tour de rôle dans chaque mouvement qui imprime les convocations, organise la préparation et l'accueil, fait ensuite le compte rendu. Les convocations sont données à chaque mouvement qui diffuse auprès de ses militants.

De ce fait le financement est limité aux liaisons. Chaque mouvement fait au début un versement qui est renouvelé dès épuisement.

La souplesse de cette organisation et le fait que nous mangions ensemble le soir de la réunion qui dure généralement de 18 h 30 à 22 h 30, nous a semblé un important facteur de réussite.

ACTIVITES REALISEES :

Le calendrier 74/75 montre les différents types de réunions organisées :

— *Octobre* : L'expérience hongroise de maternage en collectivité.

NOTE DE M. BARRE :

Si l'exemple de l'Yonne nous paraît particulièrement intéressant, c'est qu'il est transposable. En effet, quel que soit le nombre de mouvements actifs au niveau local (même deux ou trois), il est possible d'utiliser la même démarche. Le point important me semble être que le C.L.E.N. n'a pas été une structure supplémentaire mais un carrefour. Pour des mouvements qui ont déjà souvent bien du mal à suffire aux demandes internes, le seul moyen de faire un C.L.E.N. est de se limiter au départ aux seuls terrains de convergence entre les travaux des différents mouvements (par exemple, l'Yonne se centre pour 1976 sur l'équilibre psychologique des enfants et des adolescents).

Le secret de la réussite sur cinq ans du C.L.E.N. de l'Yonne tient probablement au fait qu'il s'est contenté au départ d'organiser à tour de rôle dans chaque mouvement une réunion à l'intention des camarades des autres mouvements. La préparation étant prise en charge par chaque mouvement dans le cadre de ses structures propres, cela n'engageait pas d'énergie supplémentaire mais l'utilisation plus efficace des forces existantes.

C'est dans la mesure où les mouvements avaient réalisé ensemble un certain nombre de choses et avaient eu l'occasion de mieux se connaître, qu'ils pouvaient ensuite décider d'avoir certaines activités spécifiques au C.L.E.N. sans avoir l'impression qu'elles entraînent une dispersion des forces mais qu'elles sont un élargissement du travail de chaque mouvement.

Avez-vous dans votre département, d'autres exemples de collaboration positive ? Communiquez-les. Merci.

- *Novembre* : Le rôle des parents dans la rénovation de l'école.
- *Décembre* : préparation d'un mini-stage pratique à la demande des stagiaires en recyclage à l'E.N. sur le thème : «aménagement du milieu de vie de l'enfant».
- *Janvier* : réforme Haby.
- *Février* : projet Lesur.
- *Mars* : action pour les maternelles.
- *Avril* : confrontation sur le jeu.

Mais, en plus de ces réunions mensuelles le C.L.E.N. départemental :

- Participe à des travaux locaux : à l'initiative des F.F.C., il a contribué à la rédaction de la charte de l'école ouverte d'Auxerre ;
- Participe aux actions nationales du C.L.E.N. : par exemple, week-end sur l'équipe éducative, diffusion d'un dossier auprès de toutes les écoles maternelles ;
- Prend position sur les sujets d'actualité : réforme Haby, affaire de la maison de l'enfance d'Auxerre ;
- Se concerte avec d'autres organisations : S.N.I., Fédération Cornec, A.G.I.E.M., etc. ;
- Organise chaque année une manifestation plus large au niveau de tout le département.

POUR CONCLURE :

La situation locale favorisait au départ le développement du C.L.E.N. Aucun antagonisme n'existait entre les mouvements dont les secteurs d'activité ne se chevauchaient pas, sympathie préalable entre les participants dont certains militaient dans plusieurs mouvements.

Le fait que nous ayons utilisé les structures existantes a sans doute renforcé le dynamisme, mais cette absence d'existence légale nous pose parfois des problèmes dans nos relations extérieures. En effet le C.L.E.N. tend à servir de relais entre les collèges ou l'administration et les différents mouvements d'Education Nouvelle et acquiert de ce fait une «autorité morale» qui pourrait à la limite, faire de ce simple comité de liaison une entité supra-mouvements que nous avons évité de créer. Il nous semblerait en effet dangereux d'offrir une situation «facile» aux éducateurs soucieux d'un label de nouveauté sans avoir à s'engager dans un militantisme pédagogique concret au sein d'un des mouvements d'éducation nouvelle.

En 74 et 75 nous avons essayé de décentraliser le C.L.E.N. par des activités locales mais cela représente un tel travail que nous n'avons pu envisager de généraliser cette action. Au contraire, l'orientation pour 1976 est plus tournée vers l'approfondissement, la réflexion inter-mouvements que vers le grand public.

M. BARRE

Livres et revues

— La liste des internats d'enseignements général et technique.

Prix franco : 12,00 F.

Cet annuaire est indispensable à toutes les personnes s'intéressant aux problèmes de l'enfance handicapée :
— Docteurs, assistantes sociales, instituteurs, parents...

Peut être commandé au dos d'une formule de chèque postal à l'A.N.C.E. 145, boulevard Magenta, 75010 Paris. C.C.P. 7196-30 Paris.

H. GIRAUD

L'ENFANT INADAPTE A L'ECOLE

Editions Privat.

Ce livre donne une vue d'ensemble, à la fois complète et actuelle des problèmes posés par l'inadaptation des enfants face à l'école.

De la classe de perfectionnement, au G.A.P.P. (groupe d'aide psychopédagogique) en passant par les I.M.P. (instituts médico-pédagogiques), les S.E.S. (section d'éducation spécialisée), les I.M.P. Pro, les classes d'adaptation, toutes les structures d'accueil sont présentées et analysées, à travers des cas d'enfants.

Une place à part est faite aux « caractériels » pour lesquels il n'existe pas de structures propres, mais qui peuvent se retrouver dans une de celles analysées précédemment.

Les déficients auditifs, visuels et les handicapés moteurs sont présentés à part avec les établissements spécialisés qui leur sont offerts.

Quelques réflexions sur l'adaptation et l'inadaptation, quelques considérations sur l'apprentissage de la lecture — estimé certainement trop rapide — et sur l'importance de l'école maternelle comme facteur d'adaptation concluent ce livre. Cet ouvrage, qui devrait intéresser tous les enseignants, pourrait permettre l'instauration d'un dialogue fructueux entre enseignants de l'enfance dite normale et enseignants spécialisés. Sa clarté de présentation peut aider à comprendre la place de chacun de nous face à l'enfant inadapté.

S.P.

TERRAINS POUR L'AVENTURE

« La ville dont l'absent est un enfant » voilà en gros ce que veut dire B. Vergnes, P. Kling, M.-C. Guéant, chez Maspéro : « Du terrain pour l'aventure... » et D. D'Allaines-Margot, ed. S.E.F. : « Terrain d'aventure et enfants des cités nouvelles ». Les analyses sont parentes, le constat politique et social est le même : une fois que la ville est construite, après coup, on installe des « trucs » pour les enfants.

Enfants des villes, parqués-appartements, interdits de rue, enfants pour parc aménagés, béton avec toboggan, modules plastiques. Aucune expression libre et nous nous étonnons, nous nous scandalisons des bris, de la casse systématique des lampadaires, des bancs, de la destruction des plantes de « ces petits qui ne respectent rien... »

Ces terrains pour l'aventure veulent être autres, avec beaucoup de générosité, d'enthousiasme aussi. L'enfant y trouverait surtout la joie, aussi nécessaire que la respiration, d'occuper à sa manière, l'espace, y construirait des cabanes, les détruirait si bon lui semble, creuserait, établirait des barrages, bref y serait un peu chez lui sans s'occuper de « l'aspect fini comme on dit dans les cités nouvelles... des parcs... », c'est-à-dire de suivre l'ordonnance bétonnière établie par l'adulte. Inspirés des terrains londoniens, pris en charge par les S.C.I.C., les A.E.S., liés à l'O.C.I.L., etc., ils ont avant tout « vocation démonstratoire » (Bouffémont : 3 hab.). Les animateurs sont coincés entre les sociétés gérantes ou fondatrices, les mairies, les familles. Les espaces font plus souvent 500 m² que plus, les palissades s'avèrent d'indispensables protections.

« Le terrain d'aventure est un équipement urbain, une étroite bulle d'air pour l'enfant qui s'étouffe » (D. D'Allaines-Margot).

Cette ambiguïté « de dernier palliatif à la mode » que des hommes et des femmes choisissent, de parquer dans les seuls coins non aménagés des cités nouvelles, pour y accepter tel qu'il est le jeu de l'enfant, donne la mesure de l'amour que quelques-uns ressentent encore pour l'enfance ; peut-être parce que la leur, demeure en eux, présente.

B. DE FELINE

ACTIVITES D'VEUIL SCIENTIFIQUE A L'ECOLE ELEMENTAIRE

II. - Première approche des problèmes écologiques

N° 70 de la collection
Recherches pédagogiques
de l'I.N.R.D.P.

307 pages. En vente dans tous les C.R.D.P. ou C.D.D.P. académiques.

Cette première approche des problèmes écologiques, est un compte rendu très complet et détaillé du travail des équipes de la section sciences (cycle élémentaire) du service des études et recherches pédagogiques de l'I.N.R.D.P.

Il faut d'abord préciser que les travaux dont l'analyse nous est présentée ont été menés en laissant une large place à l'initiative des élèves, avec une part très active de ceux-ci, en respectant souvent leur tâtonnement dans la recherche, en exploitant leurs découvertes spontanées, bref dans une ambiance de travail qui nous est familière. La part du maître consistant

à orienter le tout dans une vision écologique, à aider à préciser les problèmes et à les analyser.

A travers les relations détaillées de ces travaux nous sont proposés et présentés les objectifs écologiques suivants :

1. Les relations des individus à l'intérieur de l'espèce.
2. Les rapports entre une espèce donnée et le milieu.
3. Les équilibres.
4. Les cycles biologiques.
5. L'homme et les écosystèmes.

Un bilan des objectifs atteints et une évaluation des attitudes et connaissances.

C'est une base de réflexion exceptionnellement riche et variée dans un domaine nouveau, mais aussi une base de réflexion particulièrement intéressante pour nous car les méthodes pédagogiques utilisées sont très proches des nôtres sinon les mêmes.

C'est donc certainement avec très grand profit que cet ouvrage pourra être lu par tous ceux qui, au sein de notre mouvement, s'intéressent à l'écologie. Et pourquoi ne susciterait-il pas la création d'un groupe de réflexion et de recherche ?

Egalement à signaler, une quarantaine de pages de renseignements pratiques concernant les élevages et cultures : aquariums d'eau douce et marin, mare artificielle, paludarium, terrarium ; élevages : hamster, tourterelles, lézard, grenouille, tritons, guppys, insectes (criquets, grillons, vers à soie, chenilles et papillons, fourmilères, araignées...)

Pierre GROSJEAN
école de Nitting
57560 Abreschwiller

Christian POSLANIEC

LA MITRAILLETTE A FLEURS (n° 3509)

ATTENTION AUX GRENOUILLES (n° 3508)

2 disques stéréo 33 t., 17 cm

Editions « L'Oiseau musicien ».

En vente chez les disquaires au prix de 12,00 F, vingt poèmes, comptines ou chansons pour rire et surtout réfléchir, rêver et surtout vivre. Notre ami Christian prend le parti des enfants, du papa à l'éducateur, pour démystifier les fausses valeurs de notre société. Il le fait avec humour, tendresse, fantaisie.

Nous les avons écoutés en famille et les avons beaucoup aimés. Depuis Noël, la plus jeune de mes filles fredonne *Baboune* et j'ai une faiblesse pour le *Poème tricolore*. Vous verrez, vos enfants, petits et grands seront séduits. Des intermèdes musicaux, une musique d'accompagnement qui soulignent discrètement les textes et de très belles couvertures brodées sur la pochette du disque.

J. LEMERY

Courrier des lecteurs

A propos de l'article «A propos d'éducation alternative» (*Educateur* n° 6 du 10-12-75) :

Une fois n'est pas coutume : j'écris ! Il faut dire que les articles de Hervé et Benoît m'ont surpris par leur sectarisme, le maximalisme et la simplification à outrance des idées, et aussi leurs côtés uniquement négatifs... si bien que je n'ai pas grand chose à rajouter à Claude ou Michel.

Pourtant j'écris. Car malgré tout ces articles ont un peu de bon, ils me font poser des questions : Qu'est-ce que l'éducation alternative, théoriquement... et concrètement ? Y a-t-il un rapport avec Illich ? Bien que le débat soit assez riche au sein de l'I.C.E.M., du fait de la diversité de ses membres, ne serait-ce pas encore plus profitable si on l'élargissait aux autres courants pédagogiques (Oury, école parallèle...) ? Car enfin, nous ne détenons pas de monopole !...

Je pense qu'il serait donc bien d'ouvrir *L'Educateur* à tous ces courants. Il serait de même intéressant d'être plus informés sur ce qui se passe à l'étranger. Exemple : en Grande-Bretagne, l'école primaire est autrement plus avancée qu'en France : plus de cours magistraux, travail individualisé, ou par équipe...

Tout ceci, à mon avis, serait intéressant à savoir, ne serait-ce que pour mieux lutter...

Pendant que j'y suis, je voulais aussi demander de parler un peu de linguistique

et dans *L'Educateur* et aussi des enfants immigrés. Sur ce point, à part une B.T.J., qu'y a-t-il de fait ? Pourquoi ne pas utiliser la correspondance internationale ?

Yves **TOURNAIRE**
Denbigh High School
Denbigh - CLWYD
Wales - UK.

A propos de «La pédagogie Freinet vingt-quatre heures sur vingt-quatre» (*Educateur* n° 8 du 30-1-76, p. 29).

Tout à fait d'accord avec toi pour la première partie et en particulier pour l'attitude en face d'une quelconque hiérarchie.

Deuxième partie : la famille est-elle un lieu privé s'opposant à un lieu public ? Je crois que c'est au niveau du groupe de la Sarthe (et d'autres bien sûr) un des points importants de blocage. Ça m'a rappelé Gentes : *Guérir la vie*, p. 94 : «(C'est) la première chose qu'on met en avant : ça, c'est ma vie privée, c'est mes oignons et pas ceux des autres, je vais pas aller exposer ma vie privée devant tout le monde, je vais pas me foutre à poil en public, je vais pas aller la chanter sur les toits...»

Le problème est de savoir s'il nous est indispensable pour VIVRE de garder des coins cachés dans notre vie. Même si nous essayons de créer à l'intérieur de la cellule (1) familiale un climat basé sur la répartition des tâches, la libre expression, le «pas de sujets tabous», la non-hiérarchie, la famille reste non pas un lieu privé mais un cercle où seuls quelques rares intimes peuvent pénétrer pour y faire un tour et retourner bien vite dans leur propre cercle.

Il y aurait peut-être un moyen, tu sais la chaîne, ce sont des cercles qui restent cercles mais ils sont les uns dans les autres. Est-ce que ça pourrait être assez solide pour qu'un maillon qui craque ne se retrouve pas tout seul, cassé, avant d'avoir pu s'intégrer à un autre cercle/chaîne ?

Il y a une chose importante, c'est le refus de tout manichéisme et c'est de ce côté qu'il faut se bagarrer. Il est tellement ancré que tout se classe en deux catégories bien nettes et distinctes, en particulier le tort ou la raison, que y'en a des qui ne peuvent pas se tromper ; alors toi, moi, lui ne s'est jamais trompé. C'est si difficile que ça de dire qu'on s'est foutu dedans, qu'on ne comprend pas quelque chose, qu'on ne sait rien sur tel sujet ?

Est-ce que ça sert de causer de quelque chose qu'il faudrait faire ?

René **MOLIERE**

(1) C'est bizarre qu'on emploie le même mot pour la prison !

Livres à lire

- **L'adolescent et son corps**, G.-Ph. Guasch, Edit. Universitaires.
- **Vers une pédagogie de la personne**, J. Vial, P.U.F.
- **Education et société en Russie**, Alain Besançon, Mouton.
- **Guide des études et des difficultés scolaires**, Neret.
- **Le système métrique**, H. Moreau, Chiron.
- **Mises en situations et exercices**, E. Limbos, Fleurus.

Ces livres seront expédiés aux camarades qui souhaitent les lire pour en faire un compte rendu pour la rubrique «Livres et Revues». (Les demander à Cannes à la rédaction de *L'Educateur*.)

PUBLICATIONS de l'ECOLE MODERNE FRANÇAISE

Pédagogie Freinet

BT Adhésives de travail

SB/T

BT2

BTJ

art enfantin

DOCUMENTS COURTS

BT son

BT R

Directeur de la publication : Maurice Berteloot.
Responsables de la rédaction : Michel Pellissier, Michel-Edouard Bertrand, Michel Barré.
Publication éditée, imprimée et diffusée par la COOPÉRATIVE DE L'ENSEIGNEMENT LAÏC (C.E.L.), Place Henri-Bergia, Cannes (Alpes-Maritimes), France.
Abonnements à P.E.M.F. - BP 282 - 06403 CANNES CEDEX
CCP : P.E.M.F. Marseille 1145 30
Date d'édition : 03-1976 - Dépôt légal : 1^{er} trimestre 1976 -
N° d'édit. : 773 - N° d'imp. : 3 277 - N° CPPAP : 53 280