

# L'ÉDUCATEUR

PÉDAGOGIE FREINET

9

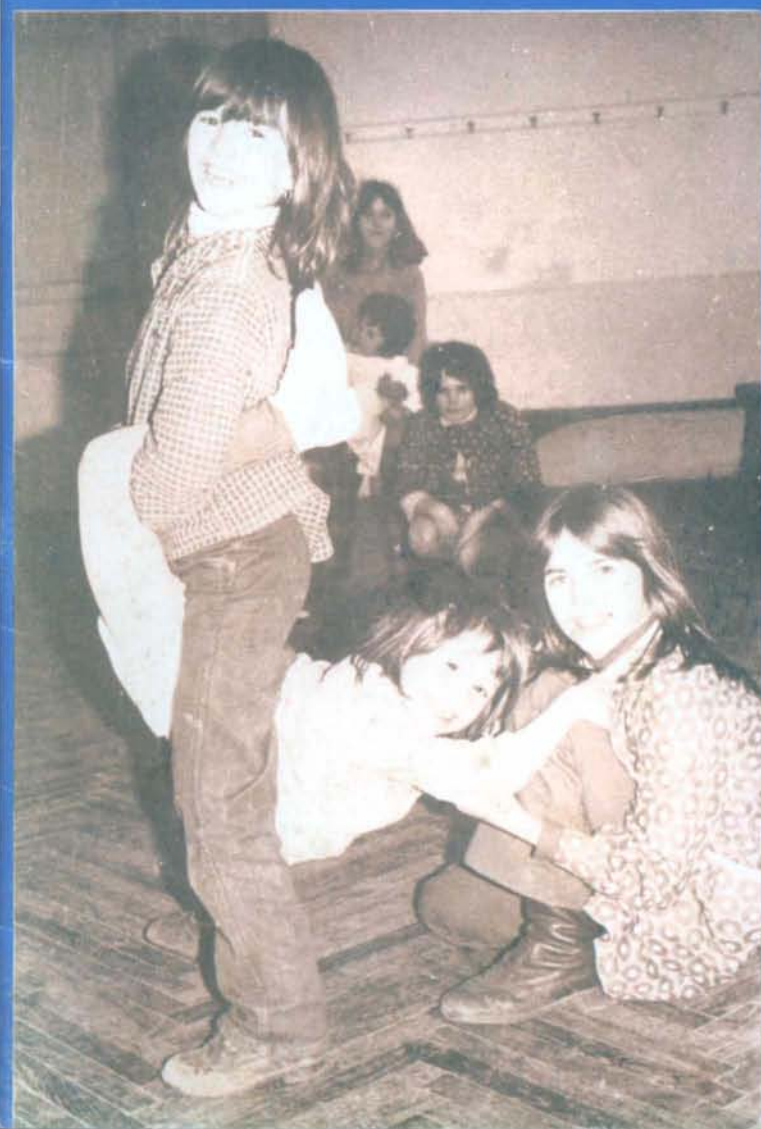
20 Février 76  
49<sup>e</sup> année

15 NOS par an : 56 F  
avec BTR en supplément : 108 F



Regards de porcelaine  
contre visage de béton

Dossier pédagogique : LA BANDE DESSINEE



L'expression corporelle ?  
Ce parent pauvre...

\*

Les classes  
de perfectionnement

\*

Une pédagogie  
de la réalité

# SOMMAIRE

## 9

L'EDUCATEUR

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

© I.C.E.M. - Péd. Freinet 1976

### Editorial :

ORTHOPEDE DE L'ORTHOGRAPHE L'EDUCATEUR  
*Améliorer l'orthographe des enfants ? Cela dépend-il seulement de l'école et de méthodes « qui ont fait leurs preuves » ?*

### Reportage :

REGARDS DE PORCELAINE  
CONTRE VISAGES DE BETON R. UEBERSCHLAG  
*Avec les enfants-animateurs de Sèvres.*

### Outils et techniques :

L'EDUCATION CORPORELLE ?  
CE PARENT PAUVRE... M. GOUREAU  
LES FICHES EDUCATION CORPORELLE DU F.T.C.  
SPORT ET EXPRESSION CORPORELLE :  
FONDEMENT DE TOUTE PEDAGOGIE H. HEINTZ  
VERS L'EXPRESSION CORPORELLE  
EN CLASSE DE TRANSITION S. HEURTAUX  
*Un ensemble de textes et de témoignages sur l'éducation corporelle.*

### Dossier pédagogique :

LA BANDE DESSINEE TELLE QUE NOUS LA PRATIQUONS.  
*(1re partie)*

### Actualités de L'Educateur

### Second degré :

LE CAHIER DE CHANSONS M. PRIVAL  
*L'exploitation d'un document livré par le milieu.*

### Réflexions et approfondissements :

LES CLASSES DE PERFECTIONNEMENT :  
MYTHES ET REALITES G. CHARUTY  
*Ce que révèle (ou confirme) l'analyse de la situation des enfants des classes de perfectionnement de deux groupes scolaires.*

UNE PEDAGOGIE DE LA REALITE (suite).  
*Les réactions de six lecteurs à l'éditorial du n° 3 de L'Educateur.*

### Photos et illustrations :

Roger Ueberschlag p. 2, 4, 5, 6  
Josette Ueberschlag 3, 4, 6  
M. Goureau 7, 8  
Daniel Carré 30, 31, 32  
Marc Prival 39, 40

### En couverture :

Photo R. Ueberschlag  
et M. Goureau.

### Livres et revues - Courrier des lecteurs



## ORTHOPEDE DE L'ORTHOGRAPHE

**M.** HABY a parlé d'orthographe. M. Haby s'est ému de la faiblesse générale des enfants en orthographe. Aussi les instituteurs recevront-ils bientôt des instructions précises.

Il semble bien d'ailleurs que les instituteurs n'aient pas besoin d'avoir des idées sur ce qu'ils enseignent chaque jour : on leur demandera d'appliquer des instructions précises, et, pour cela, on leur demandera de faire preuve d'adaptation et de compréhension.

En effet, à la lecture de l'article de M. Haby, paru dans *Le Monde de l'Education* de janvier 1976, on peut penser avec quasi certitude que ces instructions ne seront pas des innovations.

Puisque « tous les spécialistes s'accordent à reconnaître la nécessité de maintenir les dictées de contrôle, à condition de les limiter à cette fin et de les doubler par d'autres exercices en rapport direct avec l'étude de la langue et de la littérature : reconstitution de textes, copie motivée, dictée grammaticale, autodictée d'un texte appris par cœur... »

Si nous citons ce passage en entier, c'est que nous le trouvons remarquable : ce ne sont que rappels du passé, emplois de mots à consonnance plus ou moins coercitive : nécessité, maintenir, contrôle, exercices, étude, etc.

Nous n'y trouvons point de référence à d'autres mots qui signifieraient une toute autre approche et de la pédagogie et de l'enfant. Des mots comme : imprégnation, autocorrection, correspondance, communication, motivation (sauf sous cette association plus qu'ambiguë : copie motivée).

**I**L semble bien que M. Haby, comme il nous l'a déjà montré, soit partisan de la manière forte, d'une pédagogie basée sur les « méthodes qui ont fait leurs preuves », sur le traditionalisme et non point sur une école ouverte sur la vie, sur l'expression libre des enfants (avec toutes les conséquences que cela impose), sur la communication et sur quelques autres idées théoriques et pratiques sur lesquelles s'accordent d'autres spécialistes que ceux auxquels fait référence M. Haby.

La psychologie de l'enfant, la connaissance du développement de l'enfant et de ses stades est quand même suffisamment connue pour fonder un apprentissage global de la lecture, pour privilégier un rythme de développement sensori-moteur (même pour la langue), pour respecter les rythmes d'acquisition comme les rythmes de tâtonnement, pour centrer l'action pédagogique sur l'enfant et sur ses propres désirs de communication.

Il est vrai que cette pédagogie n'a pu donner ses preuves, puisque battue en brèche depuis quarante ans, vilipendée et pourtant pillée, non reconnue et pourtant insidieusement récupérée et déformée.

Mais alors, M. Haby se trompe de cheval de bataille (à moins qu'il ne le fasse consciemment) ? Comment, en effet, oser incriminer la méthode globale de lecture comme cause de la faiblesse générale actuelle en orthographe ?

M. Haby sait-il combien de maîtres et de maîtresses appliquent vraiment cette méthode et le disent ? De même pour notre méthode naturelle d'apprentissage de la lecture ?

Combien y a-t-il de cours préparatoires en France sans manuel de lecture, utilisés à heures fixes et par tous les enfants en même temps ? 5 % ? 10 % ?

Et ce seraient ces quelques classes disséminées sur l'hexagone qui auraient détruit l'orthographe de millions d'enfants ?

**L'**ARTICLE de M. Haby ne présente malheureusement rien qui puisse inciter à un changement. Seuls sont présents :

- le renforcement d'anciens moyens pédagogiques ;
- la priorité prolongée donnée à l'orthographe.

Au contraire, les anciennes pratiques pédagogiques sont présentées comme les meilleures, la situation actuelle comme catastrophique, et, de plus, M. Haby veut nous forcer à entrer dans un « défi » dont il pose lui-même les termes et qu'il nous demande de relever !

**N**OUS refusons d'entrer dans ce genre de raisonnement.

Tout d'abord, nous doutons fort que nous puissions relever une situation qui, à l'évidence, ne dépend pas de nous.

Ensuite, avec des pratiques que nous récusons en grande partie.

Car l'orthographe parfaite n'est pas notre problème. C'est un problème social, culturel. C'est ensuite le problème de l'enfant, celui de sa famille.

C'est dire que nous ne sommes qu'un maillon dans le réseau serré qui entoure l'enfant et le détermine.

Pourquoi nous prendre pour des boucs émissaires ?

Nous ne pouvons accepter que l'on nous charge ainsi d'une responsabilité qui ne nous incombe qu'en partie. Et décharger de ce fait « les anciens » de leurs propres responsabilités nous semble assez gratuit.

Car M. Haby ajoute : « Ce n'est pas un hasard si les promoteurs de notre enseignement primaire obligatoire ont attaché une telle importance à l'apprentissage de l'orthographe. Ils y voyaient, à juste titre, un facteur d'égalisation des chances et d'homogénéisation sociale. »

Si l'on en juge non par les intentions proclamées, mais par la réalité des faits on voit que, loin de favoriser cette égalité des Français face à la culture, un siècle de survalorisation de l'orthographe a largement contribué à l'aggravation des inégalités. Chacun de nous connaît des gens simples qui n'osent s'exprimer par écrit, même avec des parents ou des amis plus « instruits », de peur d'être jugés sur leurs « fautes » d'orthographe. L'important n'est donc pas de revenir en arrière mais de changer délibérément de cap.

Mais peut-on compter sur M. Haby pour cela ?

## **En visite chez** les enfants-animateurs de Sèvres



### **REGARDS DE PORCELAINE CONTRE VISAGES DE BETON**



Un reportage de Roger UEBERSCHLAG

*Des enfants-animateurs à Sèvres ? Une mystification de plus ont pensé les héritiers de mai 68 qui s'étaient installés rue des Caves (1), une des rues désertées parce que promise à la démolition. Ils étaient une soixantaine de V.L.R. («Vive La Révolution») ou de la Ligue Communiste à former la «Communauté de Sèvres» avec son hebdo clandestin et son programme choc : «Aujourd'hui nous prenons les maisons, demain la ville».*

*Cette petite ville dortoir de vingt mille habitants (les deux tiers des actifs la quittent chaque matin), c'est fou ce qu'on cherche à la prendre. Les promoteurs d'abord, mais ils n'ont pris que le bouillon des faillites. Les communistes, ensuite, ont pris la mairie après vingt-cinq ans de politique de droite. Mais le programme commun, dans une ville coupée en deux par une autoroute urbaine et où la plantation des tours a chassé celle des arbres, que voulez-vous que ça donne, quotidiennement ? Les élus inaugurent un stade, une crèche, une piscine, mais les gens ne se dérident pas pour autant.*

*La communauté pensait être bien partie et en quatre ans, les 260 personnes de passage avaient jeté dans une caisse de bois au centre d'une pièce leurs économies et leurs salaires. Le 14 juillet remplit la rue sinistre d'une foule en liesse à faire pâlir le bal municipal. Mais il y a eu la lassitude des discussions d'intellectuel, l'inconfort et les heurts avec les loubards décidés à casser la baraque, pour le plaisir.*

*Alors les gosses sont descendus des côteaues. Sèvres s'étale dans une petite vallée et ses flancs ensoleillés sont douillettement bourgeois. Les gosses des côteaues n'ont rien à faire dans les rues sinistres vouées aux bulldozers. L'idée d'y aller leur est venue à la suite d'une aventure assez exceptionnelle. Il a suffi qu'une femme soit à l'écoute des enfants. Mme Berthon qui avait voulu prendre des diapos de vieilles maisons ne s'était pas aperçue qu'elle avait surtout photographié la misère morale des habitants : les visages fermés communs aux prolétaires et aux nantis.*

(1) Voir revue Recherches de septembre 1975 : «Histoires de la rue des Caves» ; Politique hebdo n° 190 du 25 septembre 1975 : «La difficile naissance d'une communauté» ; Le quotidien de Paris du 12 juin 1975 : «Lorsque les enfants firent sourire la ville».



R.U. — *L'histoire s'écrit souvent à partir d'accidents de détail. Ici, c'est une erreur de cadrage photographique qui vous a lancée dans l'aventure ?*

Mme BERTHON. — J'avais projeté à un groupe d'enfants des diapositives montrant les démolitions, les reconstructions dans notre ville, Sèvres. Les enfants comprenaient assez rapidement les changements que cela apportait dans les rapports entre les gens : les petites boutiques qui disparaissaient au profit des grandes surfaces, c'était aussi les conversations qui prenaient fin. Nous avons conclu de façon assez pessimiste : c'était une situation de non retour, on n'arrête pas le progrès. A moins de s'y attaquer maintenant, mais comment ?

Ce qui m'avait étonnée, c'est que les enfants ont moins observé les bâtiments, sur les diapos, que l'air des gens et ils leur trouvaient des visages de béton, des têtes tristes ou préoccupées. Quelques jours après cette projection (que j'avais faite dans l'espoir de les sensibiliser à une question qu'ils auraient à résoudre quand ils seront adultes) ils sont venus me retrouver en me disant : «On a une idée pour changer cela.» Ils ont alors essayé de me convaincre que «c'était comme ça parce qu'ils — les gens — ne s'en rendaient pas compte. Il fallait donc le leur dire par des affiches qu'on mettrait en ville».

Ils voulaient donc sur le champ fabriquer des affichettes et me demandaient d'aller les placarder. Je ne m'en sentais pas le courage. Je me voyais mal accrocher aux murs et aux lampadaires ces accusations d'enfants : «Vous avez tous l'air triste. Nous, nous savons pourquoi. C'est parce que vous êtes seuls, chacun chez soi. On va vous aider pour que ça change.»

Ils sont venus me relancer deux ou trois fois avec tellement d'insistance que j'ai compris qu'il fallait faire quelque chose. Mais dix-sept gamins ça ne faisait pas le poids. Il était nécessaire d'opérer sur une plate-forme plus large, en associant d'autres enfants à cette idée d'animer une ville, de rapprocher les gens.

La croisade des enfants.



## La croisade des enfants

Je suis allé trouver le maire sous les quolibets de ma famille qui m'avait expliqué que j'allais me faire mettre dehors, que c'était une idée ahurissante. J'ai été accueillie au contraire, les bras ouverts par un maire qui s'est écrié : «C'est la croisade des enfants. Nous allons rénover le climat des relations entre Sévriens.» Résultat : ma collection de diapositives allait être projetée à toute la population scolaire de Sèvres et les enfants en discuteraient, feraient des dessins et des peintures qu'on allait montrer à la population dans la salle des fêtes de la ville.

Il y eut ainsi quarante-trois projections dans les C.E.2., C.M.1 et C.M.2. Un dialogue s'établit à chaque projection.

R.U. — *Les enfants ont alors fait des dessins ; sur quels thèmes ?*

Mme BERTHON. — Le dialogue avait élargi les perspectives entrevues par les premiers enfants. De ce simple point de départ : «on va leur dire, il faut que ça change», on est passé à toute une gamme de moyens envisagés par les enfants pour donner aux adultes des raisons de sourire. Les dessins sont partis de la joie dans la nature (le soleil, les oiseaux...) aux raisons d'être heureux des humains en montrant l'entente qui pourrait exister dans une maison, un quartier, une ville et même dans le monde entier. Le dernier dessin était une sorte de sphère, le globe, deux mains, une noire et une blanche posées l'une sur l'autre avec la légende : «Amitié à Sèvres, puis paix dans le monde». J'avais pensé que ce serait le dernier mais je viens d'en recevoir un autre : «La paix est signée entre Vénus et Mars grâce à l'amitié à Sèvres !»

R.U. — *Comment les visiteurs ont-ils réagi à cette exposition ?*

Mme BERTHON. — Ils ont d'abord été impressionnés par les dimensions de l'exposition. Ils s'attendaient à voir une cinquantaine, au plus une centaine de dessins «sélectionnés». Or sur mille enfants invités à dessiner, sept cents ont réagi et nous avons affiché toutes les œuvres. Nous l'avons annoncée sous le titre : «Gaieté, amitié dans la ville». Les guides de cette exposition étaient les enfants eux-mêmes à raison d'un enfant pour chaque classe qui avait assisté à la projection. Elle a été présentée le jeudi — jour de congé à l'époque —, le samedi et le dimanche, donc uniquement les jours où les enfants étaient mobilisables. La salle des fêtes nous avait été prêtée gratuitement, ce qui nous a nui parce qu'on avait pensé qu'il y avait une implication politique dans cette manifestation. 43 petits guides de 8 à 12 ans prenaient les visiteurs, y compris les personnalités, par la main. A la sortie quelques gamins enregistrèrent au minicassette les réflexions des visiteurs, pour constituer une espèce de livre d'or sonore. Des tracts furent distribués également pour une réunion conçue selon le thème des enfants, le mercredi de la semaine suivante, entre dix-sept heures et vingt-deux heures. A cette réunion on devait pouvoir proposer des services ou en demander. Trente-cinq personnes sont venues à ce rendez-vous, de tous les âges. Auditoire réduit mais très volontariste : toutes les jonctions établies au cours de cette réunion se sont maintenues ensuite, que ce soit la liaison avec la maison des infirmes moteurs cérébraux, la recherche d'adultes pour renforcer l'encadrement de ces enfants à la piscine, que ce soit l'aide proposée par les lycéens et les étudiants.

## Avez-vous un bon voisin ?

R.U. — *C'était la première manifestation publique. Il y en eut d'autres...*

Mme BERTHON. — Les enfants ont enchaîné très logiquement : «Puisqu'on veut leur redonner le sourire, il faudra organiser des fêtes.» A quoi j'ai répondu : «Des fêtes, des fêtes, c'est très gentil. Ils vont être très contents le jour de la fête, puis il vont rentrer chez eux et ils ne se connaîtront pas plus qu'avant.» Au bout d'un certain temps, l'idée-choc est venue des enfants : «On fera une fête pendant laquelle les adultes seront regroupés par quartier et par groupe d'immeubles pour se rencontrer entre voisins. Nous organiserons des «jeux de bon voisinage». L'animation préparatoire a été tout à fait originale.



*Avez-vous un bon voisin ?*

Les jours de marché, les enfants arrêtaient les passants pour leur demander : «Avez-vous un bon voisin ? Donnez-nous son nom et son adresse. Ils allaient ensuite apporter à ce dernier un «cadeau de bon voisinage.» Vingt personnes seulement ont été touchées mais comme elles en ont beaucoup parlé, par la suite, toute la ville l'a su.

C'est avec cette idée fixe de provoquer le bon voisinage que les enfants ont continué cette action, avec leur spontanéité qui ne pouvait faire peur à personne, et qui peut entraîner presque tout le monde. De fête en fête, on est arrivé à ce que chaque fête soit, dans sa préparation même, l'occasion d'une liaison avec des personnes qui pour un motif ou un autre avaient des raisons d'y être impliquées. Les deux plus importantes furent la fête du passé et la fête des étrangers.

Pour la fête du passé, des personnes âgées de Sèvres sont venues raconter aux enfants leur jeunesse et même l'enfance que leur grand-père leur avait racontée, ce qui nous a permis de remonter à l'époque où les grands-parents des grands-parents pêchaient dans le ru qui traversait Sèvres et dont il ne reste plus de trace. Les vieilles dames racontaient leurs souvenirs de lavandières, comment les belles dames donnaient leur linge à laver à Sèvres à cause du Ru de Marivel qui était si clair. Tous parlaient des transformations de la ville : les nouvelles maisons étaient plus confortables mais d'un abord si froid. Les enfants s'en trouvaient plus fortifiés encore dans leur désir de rendre la ville plus heureuse.

Pendant qu'on préparait cette fête, un enfant a dit : «L'année prochaine, il faut qu'on fasse autre chose. Cette fête que nous préparons sur le passé de Sèvres, c'est merveilleux pour les Sévriens et même pour les Parisiens, mais les étrangers à Sèvres, ça ne peut pas les intéresser. L'année prochaine, il faudra faire une fête avec eux, avec les Portugais, les Espagnols et les Africains.»

## Ne pas encadrer : accueillir

**R.U. — Entre deux fêtes, où pouviez-vous vous réunir ?**

**Mme BERTHON.** — Nous avons cherché un local partout mais sans succès. Comme ma maison se vidait de mes propres enfants qui se mariaient et s'installaient, j'ai pu aménager quelques pièces en salles de réunion. Les enfants s'y retrouvent le mardi, le mercredi et le vendredi, selon leurs possibilités et leurs heures de loisir. Par exemple, les lycéens sont libres le jeudi à trois heures, presque dans toutes les classes. L'atmosphère est alors différente des réunions avec enfants ; ils parlent de leurs soucis : les études, la drogue, les relations avec leurs camarades ou leurs parents.



*Mme Berthon : encadrer est un mot qui ne me plaît pas.*

**R.U. — Ils acceptent d'encadrer les plus petits ?**

**Mme BERTHON.** — Encadrer est un mot qui ne me plaît pas. Nous ne ressentons pas leur collaboration sous cette forme. C'est un accueil, une façon de vivre au milieu d'eux, c'est une grande confiance qui s'établit entre eux et les enfants. Ils ont senti qu'avant tout les enfants manquaient de liberté d'expression sur tous les plans. Ils ont compris qu'il ne fallait surtout rien prévoir, qu'il fallait laisser se dérouler leur présence, prendre des animations qu'ils formulaient eux-mêmes, qu'il fallait attendre que l'animation vienne d'elle-même et les laisser libre dans sa formulation. Tout au plus reprendre parfois une chose qui partait dans une voie où elle ne pouvait plus se concrétiser. Toujours partir de leurs désirs, de leur vue sur les choses.

**R.U. — Avez-vous eu des échos des parents sur la modification du comportement de ces enfants ?**

**Mme BERTHON.** — Nous avons eu beaucoup de réactions de parents, pas toutes favorables, d'ailleurs, car beaucoup de parents auraient souhaité que leurs enfants ne se consacrent qu'à leurs études. Or, une des raisons qui font que l'enfant soit cadré, étriqué à outrance vient du raisonnement des parents : «Votre jeunesse est faite pour vos études, pour assurer votre avenir d'adulte. L'étude doit être votre unique préoccupation. Chaque fois que vous le grignotez pour autre chose, vous sabotez votre âge adulte, vous trichez.» Tout ce qui les amènerait dans l'âge adulte avec une joie de vivre leur est refusé. Ils arrivent donc avec des études et sans joie de vivre...

**R.U. — Quel est l'éventail des activités du mercredi ?**

**Mme BERTHON.** — Le bricolage est très important mais certains ne s'y intéressent pas. Au début, ils apportaient toutes sortes d'objets et de matériaux qu'on entreposait dans de grands cartons. Puis on s'est mis à trier, on a imaginé de confectionner des étagères, tant il y avait de cartons. L'organisation est née ainsi de la nécessité...

Avec des matériaux aussi divers, l'imagination des enfants devenait tellement créatrice que c'était exaltant. On ne voyait plus d'horribles emballages plastique entassés mais les matériaux d'une fête.

A côté du bricolage, les jeux. Tous les jeux y sont possibles car cette ancienne salle de judo a un revêtement de sol, des points d'attache au mur qui permettent de tendre des cordes. A ces cordes on attache des bouts de tissu et on fabrique des labyrinthes, des maisons, toutes sortes de structures d'espace. Les jeux sont axés alors sur des déplacements avec des réflexes dans les gestes : dans le labyrinthe, il faut s'éviter à la dernière seconde, ce qui crée d'excellents réflexes. Au début je me suis inquiétée de cette forme d'accueil, je craignais les accidents. Au bout de quatre ans de cette expérience, nous n'avons jamais eu d'accidents. Nous sommes assurés, nous n'avons jamais fait appel à l'assurance. Dans les écoles où beaucoup de choses sont défendues, par prudence, ils sont fréquents.



# LE SOLEIL DOIT BRILLER POUR TOUT LE MONDE

IL EST INADMISIBLE ET SCANDALEUX, QU'IL EXISTE DES DIFFÉRENCES INFERNALES DANS LES MOYENS D'EXISTENCE DES FRANÇAIS, EN PARTICULIER CHEZ LES CADRES QUI PERÇOIENT ENTRE VINGT ET QUARANTE FOIS PLUS QU'UN CITOYEN MOYEN QUI PRODUIT, HARASSÉ CHAQUE JOUR, DANS LES CHANTIERS, À L'USINE, L'ARTISANAT, LE COMMERCE, L'ARMÉE, LA POLICE ETC., DANS TOUS LES DOMAINES ILYA CETTE INÉGALITÉ DES FRANÇAIS. LE RÉGNE DE LA FÉODALITÉ EST RÉVOLU LA MONARCHIE EST EXÉCRABLE RESAISSEZ VOUS !! L'ÉGALITÉ VOUS AVEZ SEULEMENT ALÉVÉ LA MORT VOUS POUVEZ ALLER VOTER, MANIFESTER, FAIRE GREVE, TANT QUE VOUS N'AUREZ PAS COMPRIS, VOUS DEVEZ CONTINUER À SOUFFRIR POUR MOURIR PLUS TÔT. L'INÉGALITÉ DANS LES RETRAITES, À 65 ANS VOUS ÊTES CUITS, BEAUCOUP ILY ARRIVENT PAS, VOUS ÊTES BÉNÉFIQUES POUR LA SÉCURITÉ SOCIALE; MALHEUREUSEMENT VOUS ÊTES AVEUGLES; IL N'YA JAMAIS EU UN PARTI, UN SYNDICAT, QUI A OSE PARLER DE CETTE INÉGALITÉ DES DROITS À LA VIE, ILS VOUS DIVISENT POUR MIEUX VOUS SUCER LE SANG. LES CADRES DOIVENT ÊTRE D'ABORD HONORIFIQUES ET CESSER DE SE GOINFREUR SUR VOTRE PRODUCTIVITÉ. LES CADRES NE SONT RESPONSABLES QU'EN PRENANT DU POGNON ! ILS DOIVENT AVOIR LEUR PROPRIÉTÉ PRIVÉE, D'AVOIR QUATRE FOIS PLUS DE VACANCES QUE VOUS. ILS SONT LES SEIGNEURS MODERNES DANS LA SOCIÉTÉ ACTUELLE. PARTOUT OÙ VOUS VOUS TROUVEZ, HARCELEZ CEUX QUI VOUS EXPLOITENT, VOS DESPOTES CHAQUE JOUR, EXIGEZ VOTRE SMIG À 250 000 ET NON À 120 000 COMME LE PRÉCONISE LE CÉLÈBRE GAUCHE UNIE QUI DÉFEND SOIT DISANT LES CRÈVES DE FAIM C'EST POSSIBLE ET FACILE EN DIMINUANT LES SALAIRES DES PLUS GROS PARASITES ACTUELS

*Edipe 68 pour les enfants des cadres : comment tuer leur père (rue des Caves).*

Il y a aussi «les sketches», dans un esprit de théâtre improvisé, spontané. Ils naissent parfois au milieu d'un jeu. Ce ne sont pas des saynettes de patronnage qu'on rabâche !

**R.U.** — *En dehors des discussions, les lycéens ont-ils une activité concrète, manuelle ?*

**Mme BERTHON.** — Ceux qui ont envie de bricoler viennent surtout le lundi soir, quand ils le peuvent, car ce soir-là fonctionne un atelier d'adultes. Je pense que quand ils se sentent les aînés d'un groupe, ils veulent un peu se distancier des petits, donner leur note personnelle : «Nous, on n'est pas des mômes.» Quand ils sont les plus jeunes du groupe d'adultes, ils se laissent entraîner par les adultes dans quelque chose qui, du coup, leur apparaît tout à fait différent, valorisant.

## Ce que doit être un musée créé par des enfants

**R.U.** — *Et voici que toutes les richesses de Sèvres ont pris place au Musée d'Art Moderne de Paris pour presque deux mois. Comment s'explique ce passage à la gloire ?*

**Mme NERTHON.** — Un pur hasard : mon frère dont le métier est d'organiser toutes sortes de salons et d'expositions a rencontré Catherine Hubert qui a fondé ici le musée des enfants et qui craint beaucoup que ce musée ne puisse continuer. Elle est venue à la maison et, une heure après son arrivée, elle m'a dit : «Avant d'accepter de faire une expo (j'en fait huit par an et je reçois des centaines de propositions), je vais voir quatre fois, huit fois, sur place avant de me décider. Mais aujourd'hui je

peux vous dire, je veux les travaux de vos enfants, pour la première période libre, c'est-à-dire au mois de mai.» On a tout de suite vu qu'elle avait compris que c'était aussi un aboutissement pour le travail des enfants, une ouverture vers l'extérieur. La mise en place a été faite selon les idées des enfants qui souhaitaient en particulier que l'entrée soit faite de bonshommes énormes d'abord, tristes puis gais. D'autre part, les panneaux devaient illustrer la succession de nos fêtes. De nombreux dessins et croquis d'enfants ont ainsi été motivés par le désir de faire revivre aux visiteurs ce qui s'était passé.

Ils ont compris et j'ai compris avec eux le sens du travail en groupe. Ainsi une attitude a disparu très vite chez les enfants qui viennent au groupe : «C'est moi qui ai fait cela.» La plupart du temps les enfants commencent un travail et permettent aux autres de s'y associer et de le continuer.

L'installation, ici, a été elle-même une fête. On a été de quinze à vingt-cinq tous les jours. Il était important de faire sentir aux visiteurs que cette exposition était le miroir de cinq ans d'animation et non un produit fabriqué pour une démonstration. C'est une vie retranscrite ici. L'entrée était conçue comme une introduction à un comportement nouveau : «Ne faites pas la tête des bonshommes lugubres du bas des escaliers, relaxez-vous, souriez comme ceux du haut. Traversez la forêt, la mer de fantaisie, saluez les marionnettes du printemps.»

**R.U.** — *Dans cette exposition il y a deux salles où les enfants peuvent créer, s'exprimer par le graphisme, la peinture, le geste, le théâtre spontané...*

**Mme BERTHON.** — Il y a un atelier de bricolage, un atelier de jeux et une salle de fêtes où spontanément se créent, par moment, des sketches improvisés par les enfants animateurs et les enfants visiteurs. Les deux derniers dimanches, à la fin de l'expo, à dix-sept heures, toutes ces saynettes ont été reprises sur la place, devant le musée, en présence de plusieurs centaines de spectateurs.

Nous avons eu une chance énorme. Les salles dans lesquelles nous exposons ici, sont destinées à la démolition. Nous avons donc une totale liberté pour planter dans les murs des clous, punaises et agrafes ! Une aubaine. A Sèvres nous avons essayé d'expliquer qu'une salle des fêtes n'était pas un écrin et qu'une fête c'était aussi une certaine décoration et non des murs nus et blancs qui accusaient les traces des doigts et interdisaient toute fixation de peintures, de dessins ou d'ornements. Or curieusement, parce qu'on refuse de créer une certaine ambiance par la décoration et l'accueil qu'elle signifie, toutes les fêtes publiques et tous les bals finissent par de la bagarre. Si on fait entrer dans une salle des gens, tous divers, sans accueil, il ne peut pas en être autrement. Or ici, tout a été respecté : on chante, on joue, on s'amuse mais on ne casse rien. Les gens savent distinguer la vraie fête de sa caricature.

### Impressions d'un visiteur de vingt ans

*Dans le musée, quand je suis entré, dans le couloir, il y a eu le contraste d'un monde humain triste et sombre et de la joie des enfants. Et toute la subtilité du langage enfantin et de leur jugement très précis sur les adultes. Les enfants agressent, viennent chercher l'adulte et l'adulte se refuse. Puis d'un seul coup on essaye de rentrer et c'est là qu'on saute. C'est la barrière qu'on franchit avec les enfants. Ailleurs, ce ne serait pas pareil, mais là ils ont tout préparé pour nous et on n'ose pas s'y mettre.*

*J'ai senti une sorte de grosse bouffée. Il y avait un tam-tam et je me suis mis à taper dessus. Alors deux garçons ont fait du tam-tam aussi et d'autres ont chanté et dansé autour de nos tam-tams. C'était l'instrument qui me servait de médium pour entrer en contact avec eux. Quand je l'ai touché, je tremblais un peu puis d'un seul coup c'est parti. Le petit sourire que j'avais s'est transformé en grand sourire. Après, en sortant de là, je me suis senti d'une grande gaieté. Pourtant, c'est pas grand chose mais cela fait l'effet d'une libération. On n'est plus le visiteur, on n'est plus à l'écart des enfants, on est entré dans le spectacle.*



Rue des Caves : les brouettes succèdent aux guitares...

**RENTREE 1975 :** Les enfants-animateurs abordent leur sixième année d'existence. Après un mois d'activités au Musée d'Art Moderne de Paris en juin, une grande fête dans la rue de Sèvres, en juillet, pour le congrès mondial d'éducation artistique, une subvention interministérielle a été obtenue. Les projets se multiplient : enquêtes par petites équipes dans les quartiers, quête de vieilles bicyclettes pour créer un atelier de construction de cycles et organiser des randonnées, hors de Paris, ouverture d'ateliers de nature, de bricolage. Rue des Caves, les pioches, les pelles de jeunes maçons succèdent aux guitares et aux discussions sur le sexe de la révolution. Demain, il y aura une rue entière sans voiture mais pleine d'enfants sortant des ruches de maisons rafistolées pour vous prouver que chez les douze-dix-huit ans, l'autogestion connaît son printemps doré.

Les gens savent distinguer la vraie fête de sa caricature.





# Outils et techniques



## L'ÉDUCATION CORPORELLE ? Ce parent pauvre...

*Les hommes ont laissé leur corps se taire, et ils ne parlent plus qu'avec la bouche (Nikos Kazantzaki).*

Moïse GOUREAU  
89690 Chéroy

*«L'éducation est un dialogue et le premier dialogue est un dialogue corporel.» (1)*

Dans la première enfance, la motricité est à la base de toute connaissance : du corps propre et du milieu (les objets et les hommes).

L'éducation corporelle se fait au niveau des trois «mondes» qui, fondamentalement, conditionnent les développements de l'enfant :

- le moi corporel,
- le monde des objets,
- le monde d'autrui.



## Le moi corporel

Tous les aspects du développement de l'enfant : motricité, intelligence, personnalité, épanouissement affectif, social, sont étroitement liés et dépendent profondément de l'élaboration du schéma corporel.

Il est très important que la fonction musculaire qui met l'enfant en relation avec le monde extérieur soit développée en finesse et en qualité.

### AU NIVEAU DES REPERES SENSORIELS :

- **La vue** : l'orientation, les couleurs, l'espace.
- **Le toucher** : l'équilibre du corps, les températures, les formes des objets.
- **L'ouïe** :
  - Repères directs (son) ;
  - Repères indirects : le monde d'autrui qui lui parle fait appel à son intelligence.
- **Les sens olfactifs et gustatifs** : sont plutôt développés dans le domaine familial, mais celui-ci n'est pas toujours riche.

## AU NIVEAU SENSITIF :

L'activité ludique motivante permet à l'enfant de corriger son système perceptif. Prenons l'exemple de la baignade qui peut-être considérée comme un jeu par rapport à la natation. L'enfant qui joue à sauter dans l'eau se prépare au plongeon, qu'il ne peut pas faire naturellement. Son système d'autorégulation de l'équilibre lui fait redresser automatiquement la tête lorsqu'il s'allonge en apesanteur (air et eau). Le jeu ne sera pas suffisant pour permettre à l'enfant d'affiner suffisamment ses repères proprioceptifs (position du corps dans l'espace par rapport à la pesanteur = équilibre autoréglé par le cervelet) et ses repères intéroceptifs (faim, soif, bien-être), de manière à bloquer son système d'équilibration automatique. Mais l'adulte interviendra en situation très motivante pour faire prendre conscience a posteriori pourquoi il ne peut pas, et qu'il suffit de bloquer sa tête entre ses bras, et d'être bien tonique, pour que le schéma corporel ne soit plus perturbé et que le plongeur se fasse. L'éducateur aura changé les conditions d'appréhension du milieu, de manière à ce que l'enfant ait perçu sa relation physique avec l'eau.

## DEFINITION DU SCHEMA CORPOREL :

«C'est un juste rapport entre l'individu et le milieu.» Il se situe entre l'espace subjectif (le sujet) et l'espace objectif (le milieu). Il est instable, se construit, n'est jamais achevé.

## Le monde des objets

L'aménagement du milieu scolaire, de l'espace scolaire, de la cour de récréation en général, me semble également un geste éducatif de l'enseignant.

Bien sûr, cela sous-entend des financements et nouvelle conception de l'architecture scolaire. Toutefois, certains architectes prévoient à l'origine un aménagement intérieur permettant un coin activités ludiques et également, mais c'est plus rare (excepté en maternelle), une cour riche en sollicitations pour que l'enfant joue à grimper, à se rouler, à se faufiler, à se faire peur, à construire, à transformer, à pousser, à tirer, à rouler, à sauter, à inventer.

Le schéma corporel s'affine, «le dialogue corporel» s'enrichit au contact du milieu, du monde des objets.

L'enfant «joue» avec les objets, «le petit matériel», là encore il travaille (2).

Il affine ses sens, son schéma corporel, mais en même temps il démythifie beaucoup de choses. L'exemple du parcours est parlant à ce niveau : des enfants organisant un petit parcours avec des objets nouveaux, sont peu créatifs. Ils sont bloqués par la fonction de l'objet. Un temps de jeux, de tâtonnements est nécessaire au préalable. Il faut que l'enfant ait fait «le tour» de l'objet, que celui-ci ne soit plus mystérieux.

Quelle autre activité que le jeu permet plus à l'enfant de développer son esprit créatif dans un climat d'élan et de coopération ?

## Le monde des hommes

L'enfant n'est pas qu'individualité, c'est un être social.

### SOCIALISATION :

Si elle commence dès que l'enfant entre à l'école, elle n'est vraiment perçue et devient consciente que vers huit-neuf ans. Là encore, le jeu apporte beaucoup — le jeu de règles et le jeu de l'enfant.

Les jeux pré-sportifs entrent dans ce domaine.

Le milieu socio-culturel est là, trop riche (en quantité). La télévision et la presse, en général, valorisent ces jeux adultes, nécessaires puisqu'ils s'intègrent à la culture du moment, mais dangereux pour l'enfant qui les calque et qui n'en garde que les stéréotypes.



Le rôle de l'éducateur est de mettre en place les structures, d'aménager le milieu, de donner le matériel, de permettre les activités collectives, pour que le groupe d'enfants puisse reconstruire son rugby, son foot, sa natation, etc. Le jeu est là un outil privilégié pour que l'enfant se mette dans une position de recherche, donc de progrès.

Le rôle de l'éducateur sera également d'analyser et d'évaluer le niveau des enfants et de leur éviter l'écueil d'une situation trop vaste, non motivante, qu'ils ne sauraient dominer et ne leur permettraient aucun progrès, parce qu'au-dessus de leurs possibilités du moment.

On serait tenté de nous faire dire que nous défendons là une position de l'école traditionnelle : la notion de progression. Erreur, la progression provient d'une analyse arbitraire de l'activité de l'adulte par l'adulte que celui-ci injecte ensuite à l'enfant par petites doses successives. Nous savons que cela conduit au conditionnement. Par opposition à progression nous parlons de «trame dynamique» (R. Catteau).

a) Celle-ci tient compte d'abord de l'enfant, de la manière dont il investit le milieu. Il a besoin de comprendre ce qu'il fait. Nous devons donc lui donner non des savoir-faire mais la possibilité de faire évoluer ses structures à son rythme d'invention et de compréhension, par la mise en place (par lui-même, par le groupe, par l'éducateur) de situations riches, c'est-à-dire offrant de nombreuses pistes de recherches et de tâtonnements. L'enfant appréhendera ce milieu incitateur d'une manière originale qui peut n'avoir aucun rapport avec celle de l'adulte. Les «acquisitions» ne sont plus additions successives, modifications qualitatives mais une reconstruction, un développement, une restructuration de l'activité dans son ensemble (natation, rugby, etc.).

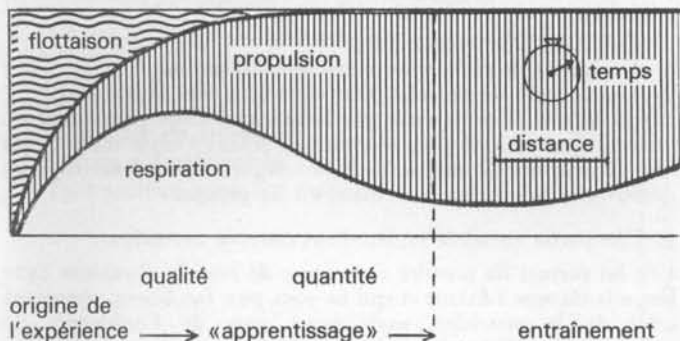
b) Cette activité doit être traitée non en la simplifiant et la découpant en rondelles mais en l'enrichissant au maximum, c'est-à-dire en tenant compte de la façon dont l'homme l'a construite. Cette activité étant devenue un phénomène culturel de haut niveau.

Les mathématiques modernes et la natation moderne (travaux de Catteau et de la F.S.G.T.) sont des domaines dont le contenu a été traité.

La recherche des points communs et de l'unité des nages, de la préhistoire à 1976 a permis une structuration de la natation (*L'enseignement de la natation*, R. Catteau, Vigot troisième édition, p. 275) qui met en évidence les liaisons entre les éléments de l'ensemble : l'équilibre, la respiration, la propulsion. La trame dynamique s'appuie donc sur l'interdépendance de ces trois composantes dont l'étude doit être menée de front.



Schématiquement Cateau représente l'importance des proportions de l'étude des composantes dans le schéma suivant :



Une séquence de piscine représente «une tranche verticale plus ou moins large selon sa durée».

### EXPRESSION ET COMMUNICATION :

C'est le domaine privilégié de l'expression corporelle qui, tout en enrichissant les activités physiques, garde pour spécificité, la recherche d'une communication maximum entre les enfants-acteurs.

«La famille, atelier culturel, modèle le langage du corps. L'école le prend en charge, l'interdit de séjour ou le neutralise, jusque dans cette structure qui aurait pu lui donner parole : l'éducation physique.» (3) La séparation entre le verbal et le corporel, réduit le corps au silence.

Il faut donner à l'expression corporelle sa vraie place. «Il faut briser le carcan d'un corps policé, tenu, maintenu.» (3)

Si ce «corps quotidien» est déjà également «esthétisé» par les normes de la vie (habits) et la publicité (maquillage...), il peut l'être complètement si l'expression corporelle n'est plus spontanée, mais hautement spécialisée et devient l'objet d'un apprentissage précis.

En somme, nous recherchons une expression corporelle qui veut rompre avec le corps quotidien, sans aller jusqu'au corps esthétisé.

La fourchette est large pour les techniques d'expression corporelle :

- Le mime ;
- Le jeu dramatique ;
- Le théâtre ;
- La danse ;
- La relaxation.

Toutefois, il importe que ces techniques gardent un sens dans la vie de chaque enfant, de chaque groupe, de chaque classe. Ceci au niveau des propositions, des règles de fonctionnement et des modes de communication.

Nous pouvons reprendre provisoirement la définition de l'expression corporelle selon A. Artaud à propos du théâtre balinais : «Un état d'avant langage, et qui peut choisir son langage : musique, gestes, mouvements, mots.»

(1) «Le dialogue corporel», Pierre Vayer, Ed. Doin.

(2) Sur le point précis des notions de «jeu» et de «travail» on lira avec profit «L'Education du travail» de C. Freinet.

(3) «L'expression corporelle, langage du silence» de Claude Pujade-Renaud, Ed. E.S.F.

## Comment et pourquoi utiliser LE FICHER DE TRAVAIL COOPERATIF EDUCATION CORPORELLE

### Tous les domaines de l'éducation corporelle :

- expression corporelle,
- les matériels et engins,
- les aménagements,
- les jeux pré-sportifs,
- les jeux traditionnels,
- la natation,

sont et seront abordés dans les fiches F.T.C. éducation corporelle.

Ce fichier peut être utilisé jusqu'au début du premier cycle. Pour les enfants des maternelles, seules les photos joueront un rôle incitateur.

Les fiches pourront être regroupées dans un classeur (par thème, pourquoi pas ?), que l'enfant feuillettera comme un livre, ou mieux encore, affichées dans le coin collectif ou la salle d'évolutions.

Ces fiches s'adressent en priorité aux enseignants eux-mêmes :

- Pour les inciter à élargir et varier les situations de recherches proposées ou demandées par les élèves ;
- Pour les sécuriser face à des activités apparemment secondaires : petits matériels, cours aménagées, expression corporelle ;
- Pour les aider à mettre en place des structures de travail qui conduisent à l'autonomie de l'enfant et du groupe.

### Description d'une fiche

F.T.C. n° 505 : «L'ALPHABET»

#### Au recto de chaque fiche :

Une photo (ou des photos) représentant un enfant ou un groupe d'enfants en train d'expérimenter, de manipuler, de jouer. Si la photo n'est pas possible, ou pas assez incitatrice (appel à l'imaginaire), un bon dessin d'enfant déclenche une motivation.

Un texte très court en gros caractères, qui précise combien il faut être pour entreprendre la recherche, où il vaut mieux se regrouper (qualité du terrain), et le matériel nécessaire (faire un schéma de construction s'il le faut).

Sur les côtés, les mots-clés, qui, répertoriés dans l'index joint, permettent au maître de se repérer facilement dans le fichier. Dans ces mots-clés :

- Le domaine général (toujours pour ces fiches éducation corporelle) ;
- Le domaine plus particulier (vers l'expression corporelle, matériels et aménagements d'espaces scolaires, jeux pré-sportifs, jeux traditionnels, natation) ;
- Le domaine de recherche plus évident (qui reprend souvent le titre de la fiche, les ombres, l'alphabet).

## L'ALPHABET

Classement personnel

- A deux ou en groupes.
- Dans la classe ou sur l'herbe.
- Avec ton corps, tu fabriques une lettre de l'alphabet.
- Un groupe peut écrire un mot.



EDUCATION CORPORELLE - EXPRESSION CORPORELLE - ALPHABET

505  
nr de parution

Références personnelles :

Autres fiches traitant de sujets abordés :

- Tu peux travailler debout, assis ou allongé.
- Tu peux faire une lettre avec deux corps.
- Tu peux enchaîner plusieurs lettres et faire deviner un mot.
- Vous pouvez écrire une phrase pour vos correspondants en la photographiant (mot après mot).
- Tu peux dessiner ton corps faisant une lettre et ensuite essayer ce que tu as trouvé.

## Notes pour le maître

- Recherche en ateliers.
- Organisation collective (une lettre à 2, 3, ou 4).
- Appel à la créativité : plusieurs manières de faire une lettre.
- Prise de conscience de son corps dans l'espace, au sol, porté.

Au verso de chaque fiche :

Deux parties principales :

- Une liste d'expériences, de recherches, d'aboutissements de recherches.
  - Des croquis de recherches.
  - Des pistes de recherches nettement différentes.
  - Des conseils de sécurité pour aller plus loin sans danger.
 Bien sûr, ces listes ne sont pas limitatives. Elles permettent de relancer une activité pour donner à l'enfant l'envie d'aller plus loin ou ailleurs. Le maître peut la compléter en y inscrivant les découvertes originales de l'enfant ou du groupe.

2. Une partie encadrée entièrement réservée au maître :

Elle lui permet de prendre conscience de tous les domaines dans lesquels tâtonne l'enfant et qui ne sont pas, forcément, purement celui de la motricité, mais aussi ceux de l'esthétique de l'expression et de la socialisation.

Le maître est sécurisé et son action pédagogique justifiée.

## Naissance d'une fiche F.T.C. E.P.S.

Au cours de nos regroupements E.P.S. mensuels, un camarade, Patrick, me fait part de son expérience avec les ombres. Le compte rendu ci-dessous paraît dans notre bulletin *Echanges 89*.

### VERS L'EDUCATION CORPORELLE

#### Avec nos ombres

Matériel :

- Enfants disponibles ;
- Un bon terrain cimenté ou sablé ;
- Beaucoup de soleil.

a) Sur le terrain :

— Chercher son ombre (ce n'est pas toujours évident).

— Utiliser son ombre : pour l'agrandir ou la raccourcir. Ceci demande un certain temps d'adaptation au milieu, car certains enfants plus jeunes sont persuadés qu'ils pourront se séparer de leur ombre.

b) Improvisation :

Un groupe de quatre décide de faire un jeu ; traverser le terrain de basket mais les ombres ne doivent pas se toucher (excellent pour l'occupation de l'espace car on doit fixer :

- le terrain,
- l'adversaire,
- le soleil (objet extérieur).

Pour ce jeu, il faut donc passer : devant, derrière, se baisser, se lever, sauter, courir...

c) Travaux d'initiation :

C'est alors qu'un autre enfant se déplace «comme Lucky Lucke». Ceci va déclencher une série d'exercices dont je ne donne que quelques exemples : le cow boy, le violoniste, la bougie (les mains vacillent = la flamme), le lanceur de disque, poids, javelot..., les boxeurs, joueur de foot, danseur, statues (ici recherche du maximum d'ouverture dans l'ombre).

Tous ces exercices sont faits très aisément car les enfants n'observeront pas les autres. Ils travaillent seuls fixant leur ombre, oubliant les camarades (spectateurs), comme cachés.

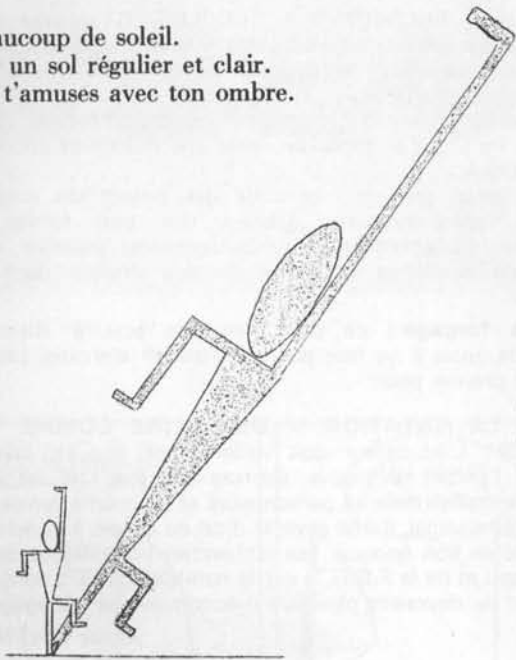
Tous ces exercices sont faits sans engins, sans musique, sans suite, sans aménagements du maître.

Patrick THOMAS  
89 Vallery

Ces pistes de recherches ne sont pas encore toutes explorées et je lance à l'essai pour enrichissement la fiche F.T.C. sur les ombres.



Beaucoup de soleil.  
Sur un sol régulier et clair.  
Tu t'amuses avec ton ombre.



Education corporelle - Vers l'expression corporelle - Ombres

Tu agrandis ou raccourcis ton ombre.

Tu imites :

- un cow boy,
- un musicien,
- un sportif,
- un danseur,
- ou un objet : une bougie allumée.

On peut chercher en groupes :

- Jeu des ombres qui ne doivent pas se couper, se toucher, etc. (comme les jeux de chats).
- L'ombre d'un groupe : personnages à 6 bras, à 2 têtes, à 3 jambes.
- Tu peux dessiner les contours de l'ombre de ton camarade.

**Notes pour le maître :**

- Observation directe de son corps (plus simple que dans un miroir).
- Contrôle direct des mouvements.
- L'enfant est acteur et spectateur. Cette recherche est essentiellement individuelle. Elle est très motivante.
- L'ombre d'un groupe est difficile à maîtriser.
- Les recherches d'occupation de l'espace sont très riches. Il faut toujours tenir compte du soleil.
- Éveil esthétique.

**VERS UNE ECOLE ELEMENTAIRE RENOVEE EN E.P.S.**

*Voici un extrait du document de travail préparatoire à l'élaboration des instructions officielles (commission nationale pédagogique). Quand ces dernières verront-elles le jour et ce document ne risque-t-il pas de connaître le sort du plan Rouchette ?*

... L'école élémentaire rénovée, celle où s'amorce l'éducation permanente, doit être une école ouverte, heureuse, coopérative, qui soit la maison des enfants, où ils viennent et reviennent par inclination autant et plus que par obligation ; une école où l'on ait le sentiment de vivre plus encore que d'étudier ; où l'on ne se replie pas sur un petit monde retranché de l'autre, mais d'où l'on sorte tout naturellement vers le stade, le musée, le centre aéré, le théâtre ou la bibliothèque, vers la classe de neige ou de mer...

... L'éducation physique et sportive doit prendre une place importante, à l'école élémentaire comme à l'école maternelle, **parce que** l'activité motrice est première dans l'ordre du développement, somatique aussi bien que mental ; **parce que**, notamment dans ses formes jouées, et en association avec les activités sensorielles de découverte et d'expression, elle offre à l'enfant un champ de motivation spontanée.

Sans que ces distinctions ni l'ordre de présentation aient d'autre valeur que de clarifier l'exposé, on peut lui assigner des objectifs intéressant l'individu et d'autres intéressant la collectivité :

**Pour chaque enfant, l'éducation physique et sportive doit :**

— **D'une part** répondre à des besoins spécifiques d'activité motrice, d'activité ludique, de dépense physique, de développement psychomoteur, de socialisation, présentant à la fois un intérêt immédiat et une portée durable ;

— **D'autre part** offrir des situations-problèmes motivantes, permettant les prises de conscience et les prises de responsabilités qui constituent les premiers pas vers l'autonomie et la disponibilité.

**Pour le groupe, l'éducation physique et sportive doit contribuer à sa promotion collective, à la fois :**

- **En permettant** de déceler et de corriger divers handicaps, en stimulant la volonté de progrès personnel, d'entraide et d'émulation ;
- **En aidant** la communauté à s'établir et à se structurer autour du jeu comme autour du travail, en s'ouvrant sur les communautés diverses qui l'environnent qui l'englobent ;
- **En contribuant** à créer un climat d'école active, d'école heureuse, l'E.P.S. doit favoriser une attitude positive vis-à-vis de la formation, associée dans les esprits au souvenir d'entreprises manifestement réussies.

Enfin, elle fournit un terrain privilégié pour observer l'enfant et mettre en œuvre une pédagogie d'aide.

Car on revient toujours à l'enfant : faire leur place aux activités motrices, sans séparer musique de gymnastique, le sensoriel du moteur, l'esthétique du sportif, sans cloisonner l'E.P.S. et l'éveil, sans méconnaître les ressources éducatives du jeu, c'est régler l'action pédagogique sur les besoins de l'enfant, conformément aux principes généraux de l'éducation permanente, conformément aussi aux instructions jusqu'ici en vigueur : « l'enseignement de l'éducation physique à l'école primaire est donné en fonction de l'enfant. Les lois naturelles de la croissance, l'éveil des intérêts, l'évolution des tendances le conditionnent de la même manière que les autres enseignements. » (Préambule du programme réduit de 1959.)

## LA NATATION POINT DE VUE I.C.E.M.

**1. L'EAU DANS LA VIE :** En 1975, 95 % des enfants sont «privés» d'eau, d'eau à jouer, à barboter, à se salir, à faire de la bouillasse. Même quand il y a une baignoire à la maison, l'enfant a rarement le droit d'y jouer — le coin eau est indispensable à chaque classe —. Il est nécessaire en maternelle et s'il est absent, l'enfant devra obligatoirement repasser par toutes les étapes des tâtonnements non faits ; même si cela doit aller très vite, quel que soit l'âge. Pourquoi même à l'école ne pas aller jusqu'à la petite piscine gonflable, la pataugeoire (non vaseuse) à défaut de vraie piscine ?

**2. SUR LA BAINNADE :** Une piscine pour la natation mais il faut penser à la baignade (pas possible dans toutes les piscines et pas possible dans toutes les régions en rivière et en mer). Elle permet à l'enfant qui a (heureusement) perdu ses réflexes archaïques depuis l'âge de deux mois, de retrouver ses «préludes» de reprendre confiance avant de se «re»-lancer totalement dans le milieu aquatique qui fut le sien pendant neuf mois. Attention au traumatisme : peur de l'eau.

**3. SUR L'AMENAGEMENT DU TRAVAIL :** Se baigner pour se baigner n'est pas évident à deux ans. Pourquoi à sept ou huit ans cela serait-il suffisant ? Le milieu eau est trop riche dans sa nudité mystérieuse : il faut l'enrichir avec des objets connus et adaptés : toboggan, grosse bouée, île flottante fixe, objets flottants libres en surface ou immergés. Il faut d'autres motivations : plongée, nage avec palme, déplacement porté (très important car suppres-

sion presque totale du risque de mort : la ceinture convient mieux), jeux de ballons, saut, et pourquoi pas certains jouets mécaniques types bateaux et sous-marins.

**4. SUR LES RELATIONS A PRIVILEGIER** (comme dans les autres disciplines) : L'adulte doit être là pour la sécurité et la valorisation des recherches. Il doit intervenir dans l'organisation du travail :

— *Individualisé* : programmation de tests brevets type I.C.E.M. ou U.S.E.P. moderne, avec une dizaine de choses à avoir intégré ;

— *Par petits groupes* : contrôle des possibilités pour la sécurité, programmation, soutien des plus faibles = demandeurs. Réconfort et encouragement, maintien d'un climat de confiance et d'une certaine chaleur dans les relations.

**Pas de forçage** : ce doit être une activité librement consentie, mais il ne faut pas que l'enfant s'ennuie, prenne froid ou prenne peur.

**5. SUR LA NATATION = DISCIPLINE COMME LES AUTRES :** L'éducateur doit veiller à ce que là, comme ailleurs, l'enfant y trouve sources de joie, de réussite, d'épanouissement de sa personnalité et en même temps, en tant qu'être social, il doit avoir le droit au savoir, à la richesse culturelle de son époque. Les recherches scientifiques de M. R. Cateau et de la F.S.G.T. sur la natation en 1975 sont très riches et ne devraient plus être méconnues des pédagogues.

Moïse GOUREAU  
(pour base de réflexion)

# SPORT ET EXPRESSION CORPORELLE FONDEMENTS DE TOUTE PEDAGOGIE

Hubert HEINTZ  
Le Verval 62240 Desvres

## ACTES PHYSIQUES ET DEMARCHES INTELLECTUELLES

Tenant d'une main une barre verticale, André tourne, tourne à s'en donner le vertige. Sous le préau, Françoise et Marie-Christine, se tenant par les bras, effectuent une ronde endiablée. Qui n'a vu de tels jeux dans la cour de son école, dans la rue ?

Cette approche dynamique de la rotation précède-t-elle, suit-elle l'approche notionnelle ? On ne peut l'affirmer. Cependant, il est fréquent de voir ces enfants s'intéresser aux roues, aux aiguilles d'une pendule en des périodes voisines de celles où ils «s'essaient» à tourner.

Ce soir les enfants, sur la proposition de Bernard, font une course en faisant un grand pas suivi d'un saut à pieds joints et ainsi de suite. Est-il étonnant alors de voir gagner les meilleurs lecteurs de la classe ? Et par contre de voir ceux qui ont des difficultés en lecture «s'emmêler les pieds» ?

De tels exemples foisonnent. Ne négligeons-nous pas parfois trop de telles observations ? Depuis Dupré, on parle de «psychomotricité» : unité de l'être à la fois intellectuel, physique et affectif qui fait que tout développement intellectuel ou affectif reste lié à un développement physique. Ce parallèle entre ces trois composantes se retrouve d'ailleurs au niveau des cellules nerveuses contiguës et étroitement liées, de même qu'il existe des troubles mentaux associés, véritables couples psychomoteurs.

D'autre part, le corps est le premier outil de relation au service de l'enfant en permettant l'acte qui est, selon Koupernick «une affirmation d'existence de l'organisme dans un champ dynamique».

## LA PART DU MAITRE

L'enfant a absolument besoin d'une activité sauvage et explosive (lire : «Les besoins de l'enfant», *Educateur* n° 9, janvier 75). Ce, d'autant plus que la majorité des enfants ne disposent plus aujourd'hui des moyens de détente et des surfaces nécessaires. Il lui faut indiciblement l'agitation, le cri, la respiration violente. Aussi je partage entièrement l'avis de Paul Le Bohec et C. Martin («Se desporter», *Educateur* n° 4, novembre 74). Néanmoins cet amalgame me paraît insuffisant et j'estime, ici, comme partout ailleurs, que l'enfant a droit à «la part du maître».

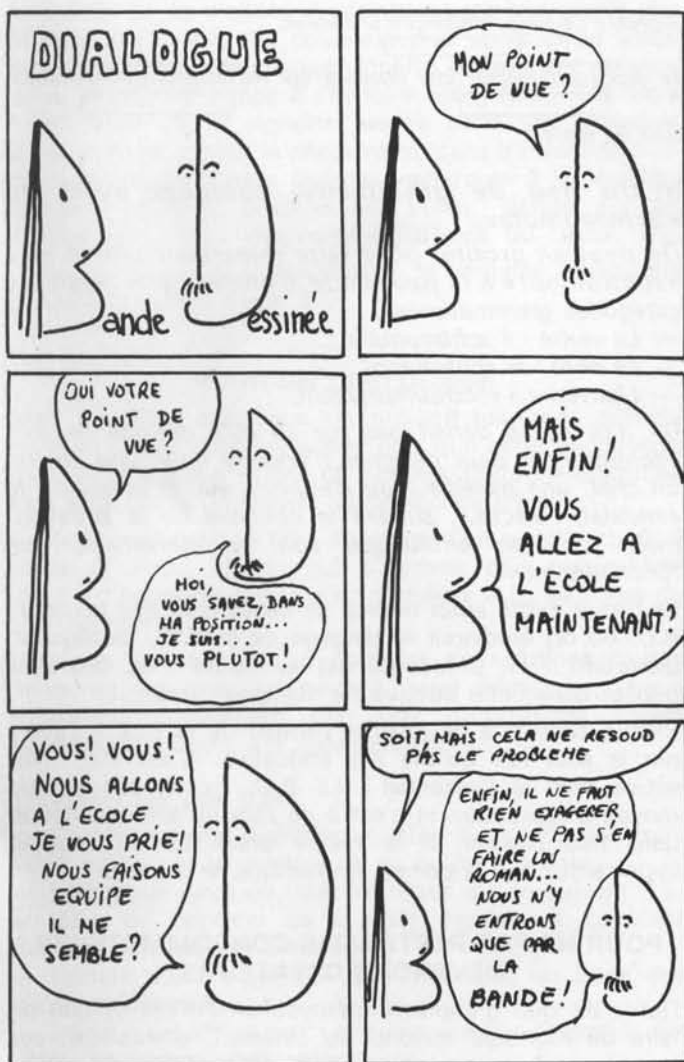
En effet, tout tâtonnement peut être riche, en matière sportive comme en apprentissage, mais nous savons tous que laisser un enfant seul devant une imprimérie n'est pas suffisant pour obtenir un journal.

C. Martin nous a montré quel apport il a eu en ce qui concerne l'apprentissage du rouleau ventral (*Educateur* n° 7, 1974) en s'aidant de photographies. Voilà un aspect positif, mais est-il suffisant ? L'enfant n'attend-il pas de nous un peu plus ? Quelques idées, une attitude attentive, aidante et stimulante ? Et surtout, ne devons-nous pas insister davantage sur les moyens matériels dont les enfants ont besoin pour s'exprimer avec leur corps ?

Mon propos ne se limite pas seulement à l'éducation physique mais à toutes les activités permettant au corps de s'exprimer : mime, danse, jeux, théâtre, tout peut concourir à une meilleure connaissance de soi et assurer la découverte de notions

(Suite p. 37)





### LA BANDE DESSINÉE TELE QUE NOUS LA PRATIQUONS

Dossier réalisé par Daniel CARRE  
et le chantier « bande dessinée » de l'I.C.E.M.

#### EN GUISE D'INTRODUCTION

Cette étude n'a pas la prétention de tout dire sur la B.D. : d'autres auteurs, chacun dans son domaine, s'y sont essayés. Notre seul but est de rendre compte d'un certain nombre d'expériences vécues dans des classes de l'I.C.E.M. pratiquant la bande dessinée, c'est-à-dire des classes où les enfants créent et réalisent eux-mêmes leurs propres B.D.

Il aurait sans doute été intéressant de faire une étude plus poussée afin de déterminer des généralités quant au processus de création des enfants, quant à leur appropriation du langage B.D., etc., mais, même si nous l'avions pu, nous y serions refusés afin de ne pas scléroser un mouvement qui se développe et dans lequel, chacun, enfant et éducateur a son mot à dire, et le disant, permet dans chaque cas l'évolution différente de ces expériences, leur conférant à chacune son caractère propre.

Nous proposerons donc des relations d'expériences ; et que l'on trouve parmi leur contenu des caractères communs qui puissent permettre d'en tirer des conclusions, c'est possible, mais nous laisserons pour l'instant ce soin à d'autres.

Qu'après lecture des pages qui suivent, vous ayez envie sinon d'en savoir plus, du moins de tenter vous aussi l'expérience de la B.D. dans votre classe et notre but aura été atteint.

(Ce premier dossier sera suivi d'un second dans un prochain numéro de L'Éducateur. Y seront abordés notamment l'approche du langage B.D. par les enfants et ce qu'apporte la pratique de la B.D.)

#### Sommaire

Pourquoi la B.D. en classe ? .....	14
Pour le maître .....	15
La B.D., moyen d'expression pour tout âge .....	16
Différentes approches : .....	18
— Par un long cheminement .....	18
— Avec un bon coup de pouce .....	29
— Avec méthode .....	30
— Avec des ciseaux et des magazines .....	32
— D'une suite d'attitudes à la recherche d'effets .....	33
— De l'individuel au collectif .....	34

# POURQUOI LA BANDE DESSINEE EN CLASSE ?

Parmi tous les modes d'expression et de communication, on peut en distinguer quatre, les plus répandus car ils sont l'expression la plus directe de la pensée. Ces quatre langages sont : la parole, l'écriture, le geste et l'image.

Si l'on peut penser qu'ils ont cohabité pendant longtemps, ils n'ont pas toujours eu la même place. Ainsi, le geste et la parole ont été les plus répandus, mais l'écriture a été le moyen presque unique de connaissance jusqu'à aujourd'hui.

Le bouleversement auquel nous assistons en ce moment est l'apparition de l'image comme véhicule privilégié de la pensée supplantant peu à peu l'écriture. Mais notre enseignement veut ignorer ce phénomène et tend à le rejeter. Or les enfants sont de plus en plus baignés dans un monde d'images ; comment le perçoivent-ils ? Quel impact cela a-t-il sur leur pensée, sur leur expression, comment peut-on les aider à comprendre, à s'approprier ce langage, à le dominer pour ne pas en être esclave ?

Ce sont des questions qu'en tant qu'éducateurs, nous nous posons.

## LA B.D. MOYEN D'EXPRESSION

La bande dessinée, comme son nom l'indique, est une succession de dessins, et il n'est pas besoin de rappeler que le dessin est un des premiers et un des plus riches moyens d'expression de l'enfant.

La B.D. raconte une histoire, une suite d'événements mais avec un code, un langage qui lui est propre et qui lui confère son originalité. De par sa concision qui permet de dire en quelques traits ce que de longues phrases ne parviendraient que lourdement à exprimer, c'est un moyen d'expression qui par sa facilité apparente présente beaucoup d'attraits pour l'enfant. Facilité apparente, car elle cache sous ses airs superficiels, une richesse qu'il faut vouloir chercher pour la découvrir.

La B.D. permet de visualiser le déroulement, le schéma d'une histoire, d'en faire vivre en quelques vignettes toute la complexité, toutes les nuances. On voit ce que la confection d'une B.D. réclame de travail, suppose d'élaboration, d'affinement, de précision de la pensée, car c'est tout le contraire de la facilité.

## LA B.D. ET LES AUTRES FORMES DE LANGAGE AUDIO-VISUEL

La B.D. s'apparente aussi bien au cinéma qu'au dessin animé, au roman-photo qu'au diaporama, ce qui ne signifie pas que tous ces modes d'expressions soient si voisins que pratiquer l'un d'eux peut suffire. Chacun possède son originalité, même si dans leurs langages on peut retrouver de nombreux points communs. La B.D. reste cependant, de ces moyens d'expression, le plus sobre, le plus direct, le plus facilement accessible. Il suffit d'un crayon et d'une feuille de papier pour le pratiquer. De plus, et surtout, elle peut servir l'expression de l'enfant tout en lui permettant de démystifier ces techniques plus sophistiquées qui ne lui sont pas encore facilement accessibles.

## LES PIEGES DE L'ECOLE

Mais le risque existe de voir la B.D. mise à la sauce école et utilisée à n'importe quelle fin, en se servant de l'attrait qu'elle exerce sur l'enfant. Ce serait la dénaturer complètement car c'est un moyen d'expression authentique dont la richesse ne doit pas être utilisée pour tromper l'enfant pour mieux lui faire avaler les

connaissances scolaires. C'est pourtant la voie que choisissent certains collègues, témoin cet extrait de page pédagogique d'une revue syndicale :

## LA BANDE DESSINEE COMME MOTIVATION OCCASIONNELLE AUX ACTIVITES SPECIFIQUES DE FRANÇAIS

### a) Un peu de vocabulaire avec les «Schtroumpfs» :

*Les Schtroumpfs (Peyo, éd. Dupuis) nous transportent dans un monde de lutins et de farfadets. Leur langage est celui de la vie de tous les jours mais il a cette particularité savoureuse que le mot «schtroumpf» se substitue à n'importe quel verbe, nom ou adverbe (les lexèmes).*

*Il s'agit donc, dans l'exercice suivant, de remplacer le mot «schtroumpf» par un mot de notre dictionnaire.*

*Sapristi ! Ça me schtroumpfe une idée...*

*Je vais schtroumpfer une machine qui me schtroumpfera jusque dans les étoiles.*

### b) Un peu de grammaire, toujours avec les «Schtroumpfs».

*On peut en profiter pour faire remarquer que le mot «schtroumpf» a la possibilité d'entrer dans plusieurs catégories grammaticales :*

- Le verbe : il schtroumpfe ;
- Le nom : le schtroumpf ;
- L'adverbe : schtroumpfement.

*Un mot ne se définit pas par ce qu'il désigne (le mot «schtroumpf» peut désigner n'importe quoi, une chaise, un chat, une maladie... ou n'importe qui, le président, le candidat, l'électeur, suivant le contexte ou la situation) mais par son entourage, son environnement, son fonctionnement.*

Le risque existe aussi de voir se développer des cours de B.D. où on étudierait le langage de la B.D., disséquant, dissertant... Le processus est en route ; les ouvrages publiés dans cette optique ne manquent pas.

Risque aussi que de justifier l'entrée de la B.D. à l'école par le seul fait qu'elle est éducative. C'est vrai, mais est-ce bien là l'essentiel ? La B.D. existe, elle est un moyen d'expression et c'est à ce titre qu'elle doit figurer dans nos classes, à la même place (qu'on voudrait importante) que la poésie, la peinture, la danse...

## POUR NE PAS RESTER DES CONSOMMATEURS, DEVENONS CREATEURS

Qui a dit que d'imprimer démystifiait l'imprimé, que de faire du montage sonore, du cinéma... démystifiait ces techniques ?

Alors ? En restera-t-on à la position exprimée par le règlement intérieur de cette école qui stipule : «*Le chewing-gum et les journaux illustrés sont strictement interdits*» ?

De toute façon, le train passe ; il y a ceux qui le prennent et prennent en même temps un billet pour un ailleurs incertain (ailleurs, c'est demain) et ceux qui restent sur le quai, tranquilles (et le quai c'est déjà hier).

Il y a toujours eu des moines copistes pour refuser l'imprimerie, des gens cultivés pour refuser le cinéma, des arrivistes et des bourreurs de crânes pour les utiliser à des fins d'endoctrinement, et des hommes de progrès pour essayer que l'homme se fasse en dominant les techniques qu'il inventait, des éducateurs en quelque sorte.



# POUR LE MAITRE

## A LA DECOUVERTE DE LA B.D.

Comme dans tous les domaines, les enfants ne s'intéresseront à la B.D. que s'ils sentent que le maître y porte attention. Le niveau de réussite sera proportionnel à l'intérêt manifesté par le maître.

Pour celui qui est déjà passionné par le sujet, pas de problème, si ce n'est de limiter ses interventions à l'essentiel afin de laisser les enfants faire leurs tâtonnements.

## D'ABORD EN LIRE

Pour les autres, on ne peut que leur conseiller de lire des B.D., mais de les lire non pas superficiellement comme on a tendance à le faire, mais d'approfondir cette lecture.

Une B.D. se lit d'abord à pleines pages (harmonie des formes, des lignes, des couleurs) puis après cette vision globale, l'œil explore chaque vignette, s'attachant souvent dans un premier temps à l'histoire elle-même. Puis vient l'exploration de la vignette jusque dans ses moindres détails, ce qui permet la découverte, dans les bonnes B.D. de quantités de choses passées inaperçues à la première lecture : forme particulière des bulles, détails sur les personnages, leurs mouvements, détails du décor, etc. C'est ainsi que vous découvrirez le véritable plaisir que procure la lecture d'une B.D.

## POUR UN DEBLOCAGE

Mais peut-être avez-vous un préjugé tellement défavorable qu'il vous faille beaucoup plus que cette découverte patiente et solitaire ? Dans ce cas une approche collective sera sans doute un moyen de déblocage efficace.

Ce déblocage peut se faire au cours d'un week-end, d'un stage. D'ailleurs, ce qui suit s'adresse plus particulièrement à d'éventuels animateurs d'ateliers B.D. au cours de ces rencontres.

Nous ne prétendons pas apporter de solutions toutes faites, ce qui serait contraire à notre pédagogie ; nous souhaitons simplement que nos propositions soient considérées comme des pistes possibles.

### Travailler sur des B.D. :

- On observe une vignette, projetée sur un écran. Vous serez surpris par la richesse de ce qu'on y trouve.
- Lecture de deux ou trois vignettes qui se suivent. Là, en plus du contenu de chaque vignette il convient d'étudier les rapports entre elles.
- Lecture d'une page complète : la mise en page, les couleurs, l'histoire...
- Etude d'un album sur un point précis : l'histoire, les héros, les personnages secondaires...

### Un véritable déblocage par la création :

Un excellent travail peut être réalisé même si la B.D. n'est pas entièrement menée à bien, c'est-à-dire même si on s'arrête avant le dessin. On peut alors se contenter de la démarche suivante :

- Ecriture de l'histoire ;
- Découpage en séquences (les paragraphes) ;
- Découpage en vignettes (les phrases et parfois les mots) ;
- Ecriture des dialogues, des bandeaux qui permettent de situer l'histoire ou de rajouter une phrase indispensable à la compréhension ;
- Recherche sur la mise en page, la forme des vignettes, leur taille, la couleur, les bulles.

Il ne resterait plus qu'à trouver un dessinateur habile qui réaliserait la B.D. telle que vous l'avez imaginée...

Une réalisation plus complète vous tente bien que vous n'avez personne qui veuille se lancer dans de grandes complications de dessin ?

Alors faites simple.

Vous pouvez supprimer le dessin, l'action se passant dans le noir. On ne voit alors que les bulles (que de recherches possibles !).

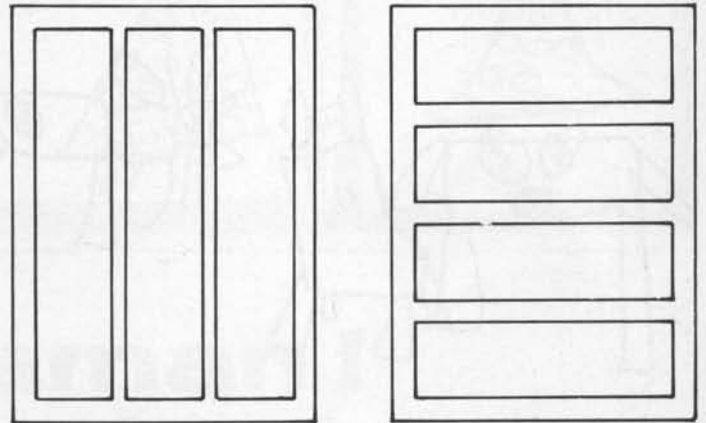
Il est possible aussi de choisir un personnage très simple : forme géométrique par exemple.

On peut aussi partir de découpages dans des pages de publicité.

Etc.

Si tout cela vous semble fastidieux et ça peut l'être car il faut parfois plusieurs heures pour mener à bien une réalisation complète, n'abordez qu'un aspect de la B.D.

Amusez-vous à écouter des bruits et à les transcrire phonétiquement et graphiquement, recherchez ce qui pourrait s'inscrire dans différentes mises en pages, comme celles-ci par exemple :



Et surtout, laissez courir votre imagination. La B.D. est un domaine inépuisable.

## BIBLIOGRAPHIE

Si réellement la question vous intéresse et que vous vouliez en savoir plus, si vous aimez les dissections, les analyses, vous trouverez dans la liste d'ouvrages qui suit de quoi vous régaler !

- *La B.D. peut être éducative*, A. Roux, Editions de l'Ecole.
- *B.D. et figuration narrative*, Musée des Arts décoratifs, Paris.
- *La B.D.*, Blanchard, chez Marabout.
- *Comment on devient créateur de B.D.*, Marabout M.S. 120.
- *Grammaire élémentaire de l'image*, Marabout.
- *Vruom Tchac Zowic le ballon dans la B.D.*, R. Benayoun.
- *Pour un neuvième art : la B.D.*, Lacassin, coll. 10/18.
- *Essai d'analyse sémiotique et sociocritique d'une B.D. contemporaine*, Routeau, U.E.R. de Nantes.
- Les revues *Phénix* (Dargaud) et *Les cahiers de la B.D.* (Glénat).

Mais peut-être la seule lecture de B.D. vous suffit-elle ? Dans ce cas fouillez chez votre libraire, vous y trouverez d'excellentes choses.

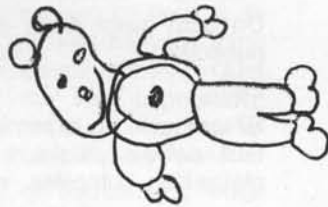
On peut pratiquer la B.D. dès la maternelle ; témoin ce document. Sylvie a cinq ans. Elle a raconté son histoire et c'est la maîtresse qui l'a notée sous chaque image :

Sy / V / e

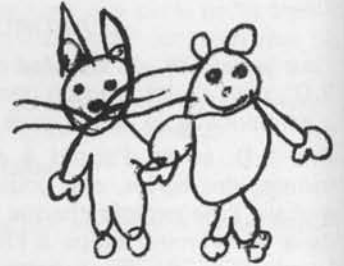
le 13 1



Colargol

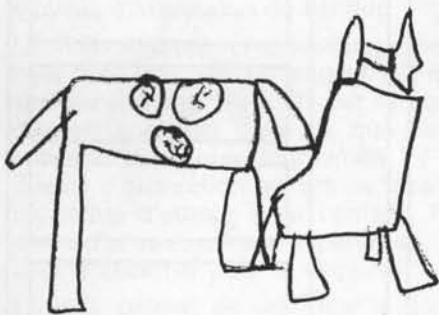


se couche

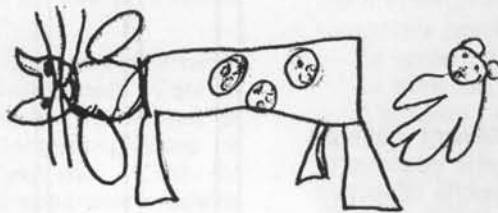


va chercher son ami

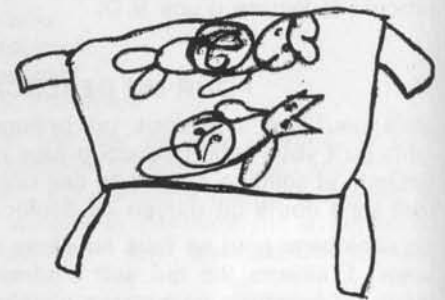
21



va à la salle à manger, mangent



se couche dans l'assiette



<p>isabelle CP</p> <p>c'est un ours</p>	<p>il rencontre une fée.</p>	<p>il lui dit : « bonjour, est-ce que tu voudrais bien me transformer en petite fille ? »</p>
<p>- oui, mais j'ai oublié ma baguette magique. - va la chercher !</p>	<p>la fée va chercher sa baguette.</p>	<p>isabelle</p>

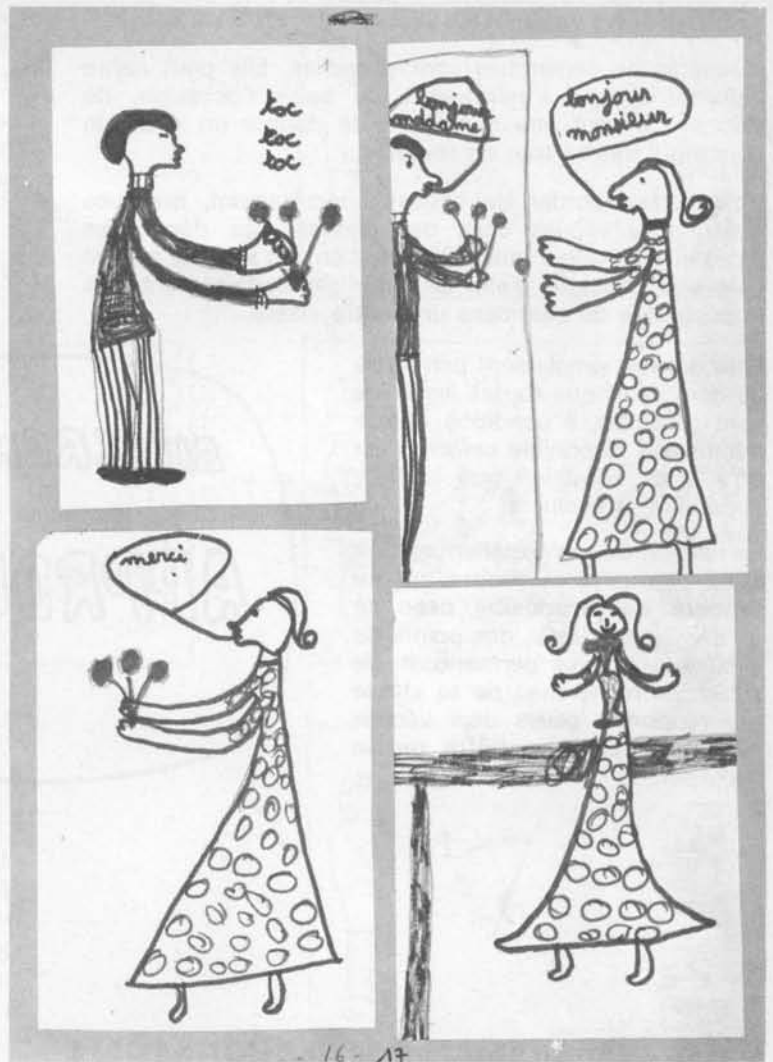
Ici il s'agit d'une B.D. de C.P. Il faudrait mieux dire une « approche de la B.D. ». En effet, les images illustrent le texte, sauf pour la dernière image qui parle d'elle-même.

Cette page est extraite d'un journal scolaire, le stencil ayant été réalisé par la maîtresse.



Dans cette classe de C.E., les enfants réalisent des successions d'images sur des feuilles séparées, les présentent à la classe qui essaie de reconstituer l'histoire.

Voici une de ces histoires en quatre images :



Il faut noter que la reproduction d'une B.D. dans le journal scolaire pose quelques problèmes. Le format réduit oblige à sacrifier des détails, le procédé d'impression fait perdre beaucoup à la fraîcheur du trait initial :

Chez les plus grands (extrait d'un journal scolaire).  
5e III, classe de M. Duval, C.E.S. Breteuil.



## COMMENT INTRODUIRE LA B.D. EN CLASSE ?

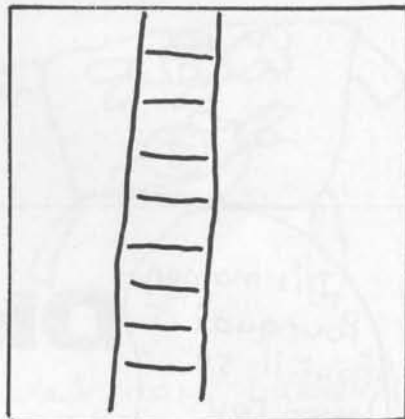
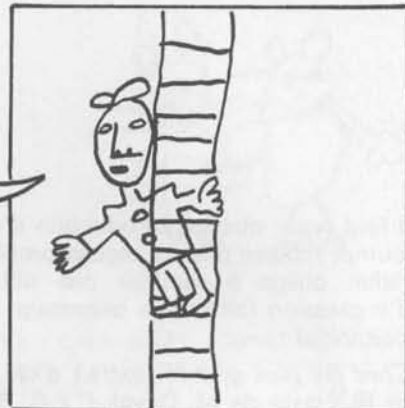
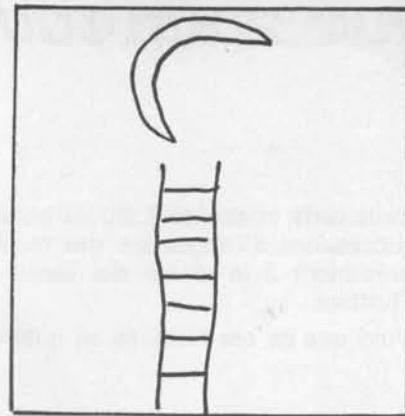
Quantités de démarches sont possibles. Elle peut naître naturellement, il s'agira alors de saisir l'occasion, de valoriser. Il peut être nécessaire de donner un coup de pouce qui mettra tout en route.

Voici, pour aborder les choses concrètement, quelques expériences vécues dans des classes. Ces démarches n'ont qu'une valeur indicative, elles ont un schéma qui est propre à chacune d'elle et qui n'est certainement pas transposable tel quel dans une autre classe.

Elles doivent simplement permettre de démontrer que toutes les voies sont possibles, à condition que le maître soit disponible car ce n'est qu'à cette condition que la B.D. apparaîtra et évoluera.

La relation de ces expériences doit aussi permettre au maître qui se lancera de reconnaître dans ce qu'il vivra en classe, des points de similitude qui lui permettront de situer les recherches de sa classe par rapport à celles déjà vécues ailleurs et ainsi peut-être de se sécuriser.

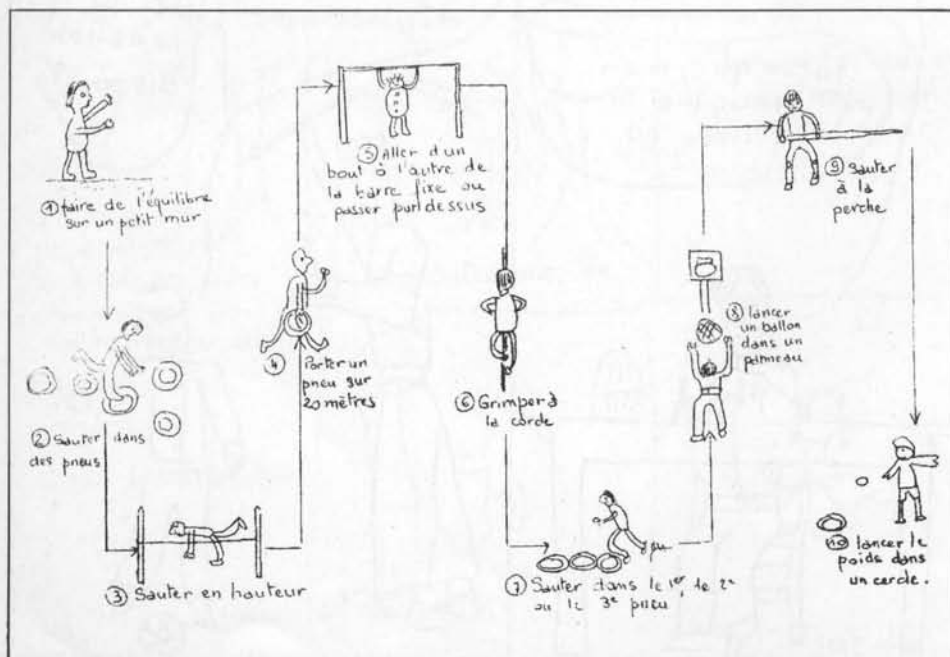
DIFFÉRENTES  
APPROCHES



## PAR UN LONG CHEMINEMENT...

### LES BALBUTIEMENTS

Les enfants de cette classe de C.M. devaient rencontrer les élèves d'une autre école au cours d'un après-midi sportif.



Afin d'informer leurs camarades, ils leur ont écrit et présenté au moyen de dessins, le parcours qu'ils comptaient mettre en place.

C'est la toute première approche de la B.D. On y trouve un schéma organisé, mis en page, une succession de faits ordonnés dans le temps et dans l'espace.

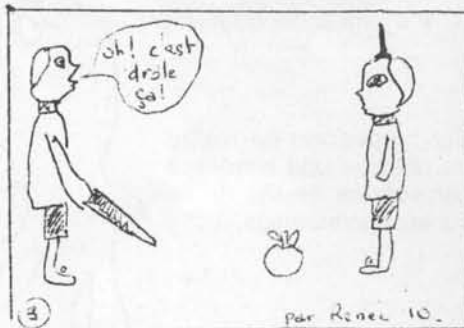
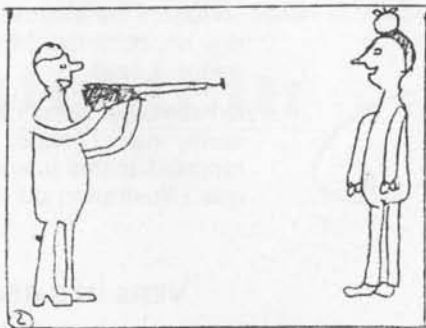
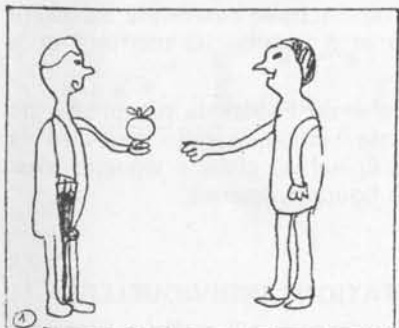
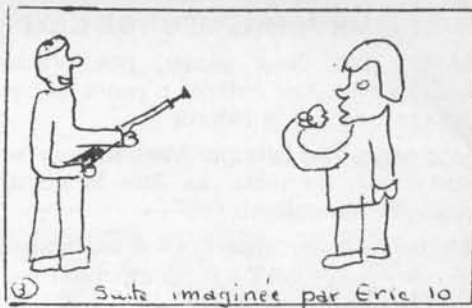
### UNE SUITE DE TROIS IMAGES

Chaque matin, en entretien chacun présente ce qu'il veut. Ce matin-là, Régis a dessiné au tableau deux images. On reconnaît le thème de Guillaume Tell. Il a ensuite proposé à la classe d'imaginer la suite.



Chacun s'est mis au travail et de nombreuses solutions, dont certaines particulièrement pertinentes, ont été trouvées.

Là, la B.D. a été approchée de plus près car dans cette suite de trois images on note l'apparition de la vignette (le cadre) et chez de nombreux enfants l'utilisation de bulles.

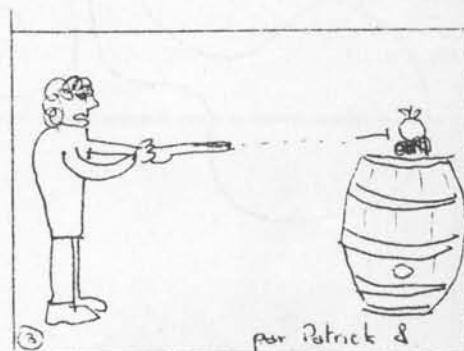


Idee de Regis - 10 ans

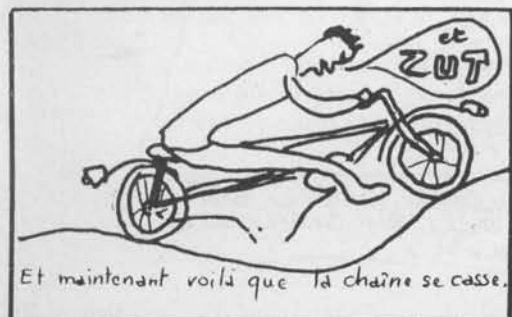
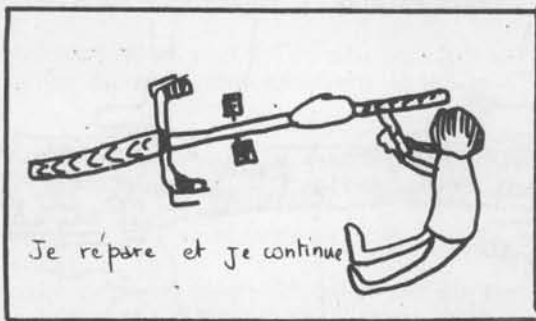
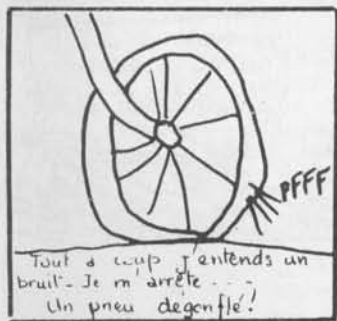
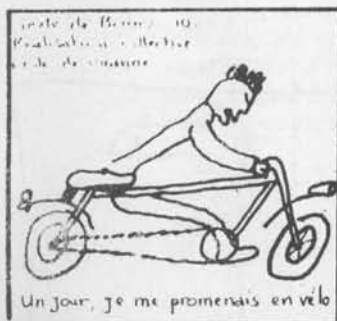
**LA PREMIERE B.D.**

Peu de temps après, un texte d'Alain qui avait particulièrement retenu l'attention de ses camarades, fut le prétexte d'un travail collectif, sur proposition du maître.

A noter que texte et image ne se complètent pas. L'image illustre le texte. Mais un travail intéressant a pu se faire sur le découpage du texte.



**ON NE FAIT PLUS RIEN DE SOLIDE**



## UN AFFINEMENT DE L'EXPRESSION

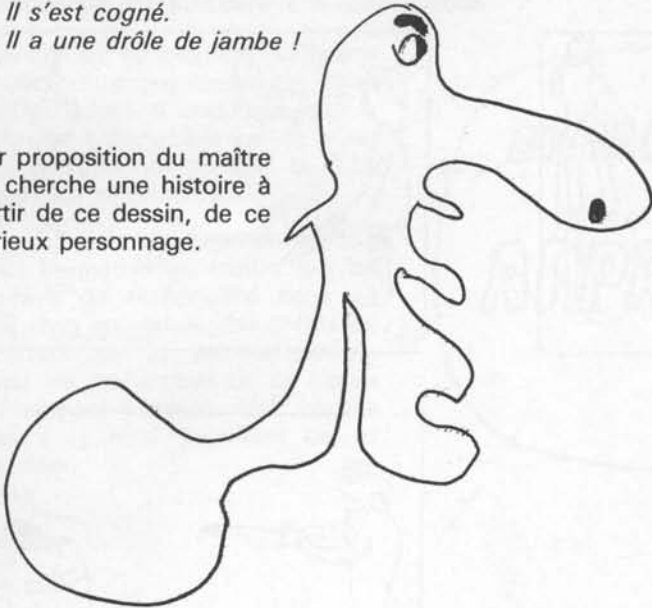
Malgré ces deux essais, pas encore de réalisations individuelles. Les enfants n'osent-ils pas ? Le maître est-il encore trop sur la réserve ?

Une caricature faite par Martine pour se moquer de Régis son voisin de table, va être le point de départ d'une nouvelle réalisation.

Le maître reproduit en grand au tableau ce croquis :

- *Qu'est-ce que c'est ?* s'étonnent les enfants.
- *Quel nez !*
- *Il s'est cogné.*
- *Il a une drôle de jambe !*

Sur proposition du maître on cherche une histoire à partir de ce dessin, de ce curieux personnage.



Est retenue l'idée de Patrick qui propose, ébauche de réalisation à l'appui :

- *Ça pourrait être l'histoire d'un bonhomme à qui il est arrivé plein de malheurs.*

- *On pourrait appeler ça : Monsieur Forme, Monsieur Difforme.*

A partir de la B.D. de Patrick, on cherche quels sont les malheurs qui ont bien pu arriver au personnage.

Après chacun dessine l'image qui lui plaît, on critique et on choisit.

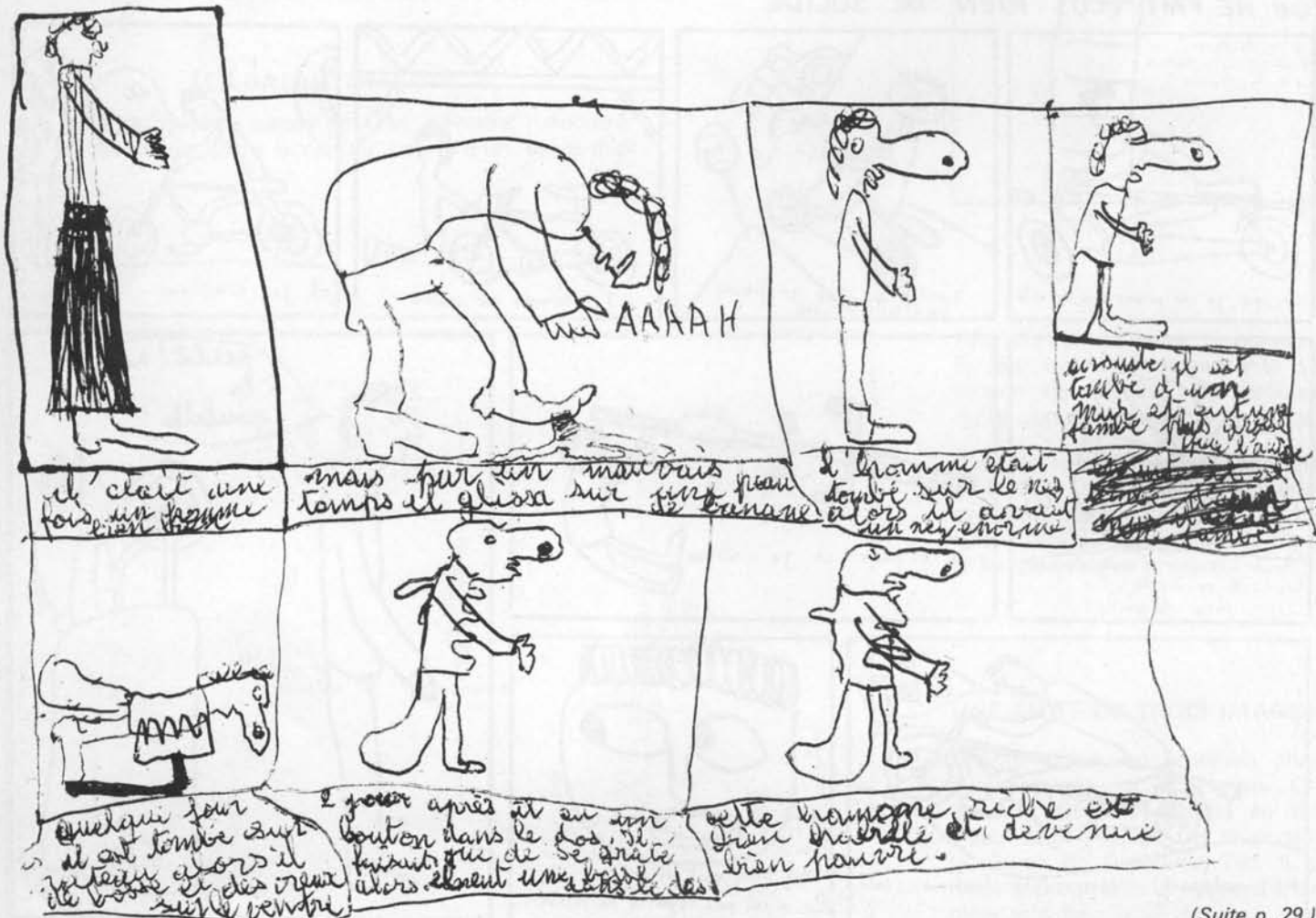
Ensuite Patrick prend tous les dessins retenus et cherche comment les disposer. Une discussion amène à introduire des bruits, à les dessiner et à valoriser la première et la dernière case.

On retrouve dans l'ébauche de Patrick la paraphrase du texte par l'image. Cette étape serait peut-être à rapprocher des images d'Epinal où chaque vignette n'est que l'illustration du texte figurant dessous.

## VERS DES REALISATIONS INDIVIDUELLES

Le démarrage était dès lors assuré. Un atelier supplémentaire était créé et presque chaque jour une ou deux équipes (en effet c'est par deux ou trois que ça a commencé) se consacraient à la B.D.

Depuis l'évolution s'est poursuivie et la B.D. est devenue un moyen d'expression individuel comme le texte libre ou la peinture. Mais de temps en temps une équipe se constitue, laissant au plus habile le soin de dessiner ce que les autres imaginent.



(Suite p. 29.)



# ACTUALITES

---

## de L'Éducateur

---

*Billet du jour :*

### FRANÇOISE

*«Eh bin, y'a que moi, quand z'étais tout' petite, que z'étais pas encore née, eh bin que z'étais dans le vent'e de ma maman pis que z'donnais des coups d'pieds... pi un zour ma maman s'est coussée et ze suis sortie. Le docteur il est venu. Il a dit : «Comment vous allez l'appeler ?» Et mon papa a dit : «Françoise pasque c'est une petite fille !» Et pi voilà...»*

Il faut avoir entendu Françoise raconter sa naissance à ses camarades. Elle est toute souriante. Toute menue. Toujours pâle, les yeux cernés, déjà voûtée... Quand elle parle, elle se tord comme un ver, met les doigts dans sa bouche, escamote les mots...

Elle a mis des semaines pour se sentir à l'aise en classe et pour se mettre à parler. Il n'est pas question pour elle d'apprendre à lire pour l'instant.

J'ai toujours l'impression qu'un mot dit un peu trop fort va la faire se replier sur elle-même comme les feuilles de ces plantes qu'on nomme sensibles et qui se ferment à la moindre vibration du sol ou de l'air.

Elle a tout pour être exclue, marginalisée... et c'est un peu l'impression que donnent ses parents dont le tort est de traîner avec eux tous les maux qui s'agglutinent à une certaine pauvreté.

Elle m'appelle «monsieur maître» et vient se blottir contre moi. Elle sourit. Elle est bien.

Je vous entends déjà proposer une rééducation en orthophonie, une rééducation en psychomotricité, que sais-je encore ? Mais elle n'a pas besoin d'être rééduquée. Il faut d'abord — et c'est impératif — qu'elle soit reconnue et respectée dans sa fragilité et sa petitesse.

Fragilité ? Petitesse ? Et selon quels critères ? Car parmi tous les élèves passés au cours préparatoire, elle a été la seule à nous avoir donné une leçon magistrale : elle a témoigné de cette sécurité toute simple et toute fondamentale, d'avoir été accueillie. Elle nous a parlé de la joie de venir au monde.

Mais, dans ce monde, tout continue à me corner dans les oreilles, que cela ne compte pas !

Marcel VETTE  
38560 Jarrie

## XXXIIe CONGRES INTERNATIONAL DE L'ECOLE MODERNE

23-27 MARS 1976, CLERMONT-FERRAND



Clermont-Ferrand accueillera en 1976, les congressistes du XXXIIe Congrès de l'Ecole Moderne (pédagogie Freinet). Capitale de l'Auvergne — nul ne l'ignore plus depuis que cette province a fourni les deux derniers présidents de la République Française — c'est la métropole d'une vaste région pleine de contrastes.

La ville est née de la réunion de deux cités rivales édifiées sur deux buttes voisines : Clermont, siège de l'évêché et Montferrand, appartenant aux comtes d'Auvergne. Réunies en 1630, sous le vocable actuel, ce n'est qu'entre les deux guerres que l'urbanisation réalisa la jonction des deux cités. Sa population doublera dans les trente premières années de ce siècle avec le développement de l'industrie, puis stagnera aux alentours de 100 000 habitants jusqu'après la dernière guerre. Un accroissement — accéléré après 1962 — donne aujourd'hui 155 000 habitants pour la commune même et plus de 200 000 pour l'agglomération. Cet accroissement est essentiellement le fait de l'immigration rurale et étrangère. Aujourd'hui les buttes portant les quartiers historiques sont les noyaux autour desquels rayonne l'extension urbaine.

La ville s'est développée au contact de la plaine de la Limagne à l'est et du plateau granitique fracturé, à l'ouest. C'est sur celui-ci que s'élève, à une quinzaine de kilomètres, le Puy-de-Dôme, le plus imposant des puys, volcans datant de quelques milliers d'années (6 000 à 10 000 ans environ). Au nord et au sud, l'agglomération est enserrée par deux plateaux volcaniques historiques, les Côtes de Clermont et le plateau de Gergovie. Son extension à l'est est limitée par la présence de l'aéroport d'Aulnat.

Dans la période entre les deux guerres mondiales, on avait coutume de dire : « Tout à Clermont appartient à Michelin, sauf les cimetières. » Avec le personnel des firmes de sous-traitance, de transport, d'alimentation, des services sociaux qui dépendent de l'usine, c'est près de 40 000 salariés et une population de 80 000 habitants qui vivent de l'existence à Clermont-Ferrand de la firme Michelin. Toutefois, dans les dernières années, la diversification des industries, le rôle administratif, hospitalier, universitaire de la cité ont modifié sensiblement l'influence du paternalisme Michelin.

La difficulté des communications à travers le Massif Central (notamment pendant l'hiver) limite l'emprise de la métropole sur la région de programme. C'est ainsi qu'au sud, la majeure partie de la Haute-Loire dépend de l'agglomération stéphanoise.

Le relief accidenté de cette région de buttes, le nombre de municipalités concernées (une vingtaine), l'absence d'un plan d'urbanisme plus ancien, font que la ville est encore mal équipée, que l'on y circule mal malgré d'importants travaux au cours des dix dernières années.

G. MALHOT



## CONGRES DE CLERMONT-FERRAND

### Cinéma à l'école Appel

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'École 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 audiovisuels 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 ouï-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.

### Avez-vous pensé à votre apport au congrès ?

Sans doute avez-vous déjà envoyé votre fiche d'inscription (voir *Educateur* n° 7, pages centrales), sinon faites-le sans tarder. Mais vous ne pouvez vous contenter d'y venir en simple visiteur. Qu'apporterez-vous à Clermont ?

#### Des documents, des travaux de la classe.

Chaque matin les confrontations seront appuyées sur les travaux issus des classes, non pas les réussites exceptionnelles triées sur le volet, mais le travail quotidien avec les enfants et les adolescents. C'est dire que tout camarade, même débutant, peut (et doit) apporter des documents issus de sa classe afin que, de la confrontation de notre pratique quotidienne, puisse s'affiner notre réflexion sur l'éducation ; tout le reste ne serait que verbiage.

Choisissez dans le travail de votre classe, non pas le plus brillant, mais celui qui vous pose problème afin qu'ensemble nous essayions d'approfondir.

Pour permettre une meilleure organisation de ces confrontations, il serait bon d'annoncer au coordinateur de secteur (voir *Techniques de vie* n° 212) votre participation au travail mais de toute façon, même au dernier moment, apportez vos documents, si modestes soient-ils, afin d'étudier ensemble les moyens d'aller plus loin. Les « baratineurs » peuvent s'abstenir, ce n'est pas d'eux dont nous avons besoin à Clermont.

#### Des créations d'enfants.

De nombreux lieux d'affichage sont prévus dans le congrès. Il est donc possible de prévoir des expositions ou de mini-expos.

1. Dans le cadre du groupe départemental ou local ou régional, il est possible de réaliser une exposition construite autour d'un thème. L'annoncer à J.-P. LIGNON, école 02320 Pinon, téléphone (23) 22.13.83 en indiquant la surface prévue.

L'installation sera faite lors du pré-congrès. Prévoir qui l'apportera et l'installera.

2. Les œuvres isolées peuvent être envoyées à Mado MERLE, 13, chemin de la Croze, Ceyrat, 63110 Beaumont, téléphone (73) 88.32.35 après 18 h.

3. Il est possible aussi d'apporter en venant au congrès des créations d'enfants qu'on pourra afficher dans les multiples lieux disponibles.

L'essentiel est de penser dès maintenant à votre participation active, même si vous ne pouvez pas assister personnellement au congrès de Clermont. Merci de votre apport.

## INFORMATIONS DIVERSES

### Réunion régionale de Châteauroux Val de Loire Nord Chantier « expériences fondamentales »

Il regroupait sept participants, parmi lesquels un ou deux représentants de chaque circuit. Henri et Jeanne Vrillon se sont joints à nous. Une seule responsable de cahier est présente, et nous regrettons que chaque responsable n'ait pas fait parvenir une première synthèse du travail fait depuis le début de l'année. Pour la régionale de Beaugency, fin février, il faudrait que chaque responsable de cahier communique cette synthèse.

Le sujet est vaste et nos pistes de travail bien imprécises. Doit-on garder cette forme de travail, en se limitant, dans chaque cahier, selon l'orientation principale, à l'observation de quelques enfants ou de quelques faits : dans le cahier de Bernadette, par exemple, plusieurs tâtonnements avec des pneus, sont rapportés ?

Ou, après le deuxième tour, ne pourrait-on pas dégager de nouvelles pistes plus précises et lancer de nouveaux circuits où se regrouperaient les copains intéressés par un même sujet ?

Utilise-t-on les F.T.C. ? En maternelle peu ; les enfants semblent ne pas établir de relation entre fiche et utilisation de matériaux ; ils expérimentent ce matériel, sans avoir besoin de l'aide d'une fiche (on retrouve souvent, d'ailleurs, les expériences

décrites dans les fiches). Par contre, au C.E., elles aident les enfants à démarrer des expériences.

Pourrait-on choisir comme pistes celles qui sont proposées pour l'expo de Clermont ?

Après examen, nous concluons négativement : l'expo a pour but d'informer le public. Nous, nous voulons une observation, la plus objective possible, de l'enfant. Néanmoins certaines observations pourront peut-être être communiquées aux responsables de l'expo.

Henri insiste sur le caractère objectif de cette observation : un certain nombre de faits doivent être notés, mais non interprétés rapidement. Au bout de un ou deux mois d'observation seulement, on peut essayer de comprendre ou mieux, de les présenter à un groupe, à qui on demande de porter un jugement.

Cette intervention d'Henri nous aide à prendre une décision sur notre forme de travail : nous prolongeons notre travail, tel qu'il avait été entrepris au congrès.

Monique MENUGE  
école maternelle  
28800 Bonneval

### Appel

Des élèves de 6e ont réalisé une série d'enquêtes et de travaux sur le thème du chômage... Il y aurait peut-être matière à un embryon de B.T. sur ce problème. Qui a des documents sur cette question ? Qui s'intéresserait à la réalisation d'une B.T. sur ce thème. Ecrire à : Claude CHARBONNIER, Ecole-sous-Georges, Bresson 38320 Eybens.

### Mobilier scolaire

Toi qui as construit des meubles pour ta classe, les plans de ces meubles peuvent rendre service à d'autres. Envoie-les à Michel CADIOU, école de l'Hautil, 78510 Triel-sur-Seine, qui les centralisera et les joindra au dossier national architecture.

Délégué départemental, si tu connais un camarade ayant construit des meubles pour sa classe, fais-lui remplir des fiches jaunes (tu en as reçu courant novembre), pour que ce travail puisse être recensé et serve à d'autres.

Michel CADIOU  
école de l'Hautil  
78510 Triel-sur-Seine

### Sur les ondes France Culture F.M.

Dimanche 14 mars, 7 h 40 - 8 h

Depuis une quinzaine d'années, des enregistrements issus des classes Freinet sont diffusés dans le cadre des émissions de Jean Thévenot (chasseurs de son, chaque dimanche).

Après celle du 29 février consacrée au « débat dans la classe », celle du dimanche 14 mars sera centrée sur « L'enfant et la poésie » avec des enfants des classes de Daniel Carré (89), Jacqueline et Raymond Massicot (58), Robert Dupuy (17), Paulette Chaillou (28).

Le D.S.B.T. n° 20 que vous recevrez prochainement est tiré de ces documents.

## DE NOS CORRESPONDANTS

# 81

Nous faisons ou tentons assez souvent de faire le point dans notre groupe. Qu'en est-il actuellement ?

**Les effectifs** ne varient sensiblement pas depuis une douzaine d'années. Ils se renouvellent continuellement autour d'un noyau d'anciens militants fidèles. Bien malin celui qui pourra dire le nombre exact de gars «Freinet» dans le Tarn ! Nous y arriverions évidemment mais cela nous importe peu. Nous ne distribuons pas de cartes et de ce fait ne courons pas après les cotisations, nous ne délivrons aucun certificat d'authenticité. Nous accueillons les gens qui viennent nous voir ; ils font un bout de chemin avec nous, participent pendant quelques années aux réunions, aux stages du Sud-Ouest, puis disparaissent. Et cela depuis que le groupe est groupe. Heureusement qu'il y en a quelques-uns qui s'accrochent à nos basques, puis, une fois lancés deviennent de bons militants sur qui l'on peut compter en toute occasion, à qui l'on ne fait jamais appel vainement. C'est le noyau d'anciens qui se renouvelle, lui, beaucoup plus lentement et assure la stabilité du groupe, sa constance.

Ce qui varie peu c'est le nombre des participants à nos séances mensuelles de travail : toujours de 30 à 50.

**Nos réunions :** Chaque année nous en établissons le calendrier à Augmontel. Une par mois, chaque fois dans une école différente. Ce calendrier paraît dans le bulletin S.N.I., dans la presse régionale, dans la Gerbe du Sud-Ouest, et jusqu'ici était joint à l'une des circulaires académiques du début de l'année scolaire. «Jusqu'ici» parce qu'ayant changé d'inspecteur d'Académie nous attendons qu'il nous reçoive — car nous le lui avons demandé — pour nous permettre de nous présenter d'abord, puis de lui demander la possibilité de continuer à bénéficier de ce moyen d'information qui touche tous nos collègues.

**Le stage du Sud-Ouest** auquel, chaque année un bon nombre d'entre nous apporte sa collaboration et anime même ateliers et tables rondes, c'est la fête !

Il est certain que le cordon ombilical qui nous relie à Freinet passe par le stage Sud-Ouest. Nous l'avons accueilli deux fois en dix ans à Albi et avec bonheur. La progression de ses effectifs (de 150 à 700) nous rassure sur l'efficacité de notre action.

**Les classes ouvertes :** 22 l'année dernière ; elles reçoivent n'importe qui et n'importe quand, avec l'accord des I.D.E.N. Elles accueillent, entre autres, vers la fin de chaque année scolaire, tous les normaliens qui finissent leur stage, par groupe de deux, pour une durée de deux à trois jours.

**Nos interventions à l'E.N. :** Elles furent un temps interdites à notre groupe. Depuis plusieurs années nous y intervenons trois ou quatre fois l'an. C'est quelquefois pour présenter les «techniques Freinet» à une promotion ; d'autres fois c'est un groupe d'instituteurs en recyclage qui nous reçoit pour que nous parlions de correspondance ou commenter un diaporama sur la vie dans l'une de nos classes.

Nous nous y rendons en groupe (deux ou trois) à moins que ce soit notre délégué «aux relations extérieures» qui se charge de répondre à la demande.

Nous avons tenu **plusieurs réunions d'information** dans différents quartiers d'Albi en 74-75, à la demande d'une association de parents d'élèves (Association Syndicat et Famille) et nous savons qu'à la suite de ces contacts l'association a demandé (par lettre à l'I.A.) la création d'une école exclusivement animée par des maîtres Freinet. Nous on veut bien, mais nous ne nous faisons pas d'illusions. Comme nous n'accepterons pas d'école aux classes dont les effectifs dépasseront 25 élèves...

Nous regrettons que les bonnes relations établies avec les mouvements du C.L.E.N. ne soient pas davantage mises à l'épreuve, mais nous ne manquons jamais de répondre à une invitation, ne serait-ce que celles du comité de coordination des œuvres mutualistes et coopératives de l'E.N. où nous avons un représentant.

Nous ne sommes pas absents au S.N.I. (des camarades appartiennent au S.G.E.N.). Nous nous réunissons à quelques semaines des A.G. départementales pour préparer ensemble des motions dont le contenu a le mérite et la particularité de rendre anxieux ou perplexes, pour le moins, les dirigeants locaux. On nous a dit que cet été, à Saint-Etienne, notre motion sur la gratuité de la correspondance scolaire avait été élue à l'unanimité.

Depuis 1963, au moins, nous avons une page I.C.E.M. dans le bulletin syndical tarnais et nous y défendons, quelquefois très vigoureusement, nos idées. A l'O.C.C.E., plusieurs membres du groupe sont en même temps titulaires de la commission administrative départementale et nous sommes certainement les plus constamment actifs quand il s'agit de manifestations à l'échelon tarnais.

Mais oui, finalement nous ne sommes pas mécontents de la vie de notre groupe. Nous éprouvons un grand plaisir à nous retrouver régulièrement aux réunions départementales et à rejoindre les copains aux rassemblements régionaux. Toutefois nous restons conscients des limites de notre action. Bien qu'elles ne soient pas rigides et s'adaptent aux besoins exprimés, nous ne sommes jamais pleinement satisfaits des formes que prennent nos réunions. Nous remettons alors en cause — et cela fréquemment :  
— le style de nos réunions,  
— la démarche de l'I.C.E.M.

Pour les premières, nous essayons toujours de revenir à des techniques de travail plus précises sans toutefois abandonner la possibilité d'élargir les débats. Mais n'est-ce pas justement par le pourquoi de l'action que nous pourrions justifier nos principales préoccupations, nos orientations ?

L'autre jour quelqu'un a dit à l'E.N. que l'important était d'arriver à changer la relation maître-élève. D'accord. Mais de nous souvenir que nous les avons changées bien avant d'entendre parler de tous les psychologues américains et de leurs analyses. Qu'avant de savoir ce qu'était la dynamique de groupe nous avions des élèves qui s'exprimaient librement et souvent merveilleusement. Et puis que c'est précisément les techniques de travail qu'il faut trouver pour changer l'état de ces relations. Que beaucoup qui ont suivi des

stages destinés à les former à cet effet (stages de dynamique de groupe), se sont ensuite découragés dans leur classe car ils ont voulu changer la relation maître-élève sans avoir lutté préalablement pour supprimer livres, leçons, programmes, classements, notes, organisation scolaire et autres techniques traditionnelles.

«La désaffection pour la pédagogie Freinet» ? Les effectifs, l'urbanisation, la rénovation de l'enseignement, les crédits insuffisants, la politisation des jeunes, etc., etc., oui sans doute, il y a un peu de tout cela. Encore qu'il soit amusant d'entendre dire qu'il est plus difficile de pratiquer les techniques Freinet en 75. Si les anciens voulaient raconter... Evidemment on traiterait leurs arguments de «nostalgie d'anciens combattants».

Nous l'avons constaté : les jeunes demandent de nouveau à apprendre à faire la classe. Nous n'avons pas su tenir compte des leçons de 68 d'une façon raisonnable. Nous avons trop sacrifié aux idées, nous laissant entraîner par ceux qui prétendaient au commerce avec les intellectuels. Ce courant nous a éloignés de la voie tracée par Freinet, toute dans la simplicité et d'essence populaire. La désaffection constatée par la baisse des abonnements à *L'Éducateur* en était la meilleure preuve.

Eh bien, nous prétendons que l'École Moderne a beaucoup à faire, qu'elle peut le faire, que nos idées sont justes, qu'il faudra en passer par là si nous voulons arriver à cette école populaire dont nous rêvons. Nous croyons avoir raison — pas de fausse modestie ! — et c'est peut-être pourquoi c'est la fête au stage du Sud-Ouest.

*Les camarades du groupe  
École Moderne du Tarn*

# 26

## Une école qui n'a pas voulu mourir

La vallée de la Rimandoule, au cœur des premières montagnes qui surplombent à l'est la plaine de Montélimar, abritait deux écoles : celle de Félines et celle de Truinias. La première mourut il y a une dizaine d'années. La seconde vivra. Après trois mois de lutte, les habitants de Truinias ont sauvé leur école, ont sauvé leur village. Et d'autres écoles et d'autres villages. Le 29 novembre, à la «manif» de Valence, ils étaient des milliers, derrière les élèves de Truinias, pour dire non à l'extension du désert drômois, non aux écoles-casernes, non au ramassage scolaire, non à la bureaucratie administrative et à la politique gouvernementale.

En juillet, le Préfet promet le maintien de l'école qui compte dix élèves. En septembre, l'I.D.E.N. refuse l'inscription des enfants qui sont domiciliés dans les communes voisines (dont une à Félines, village sans école). Deux gendarmes devant la classe le jour de la rentrée, mais pas d'instituteur. Les parents, forts de leur droit de choisir l'école



## DE NOS CORRESPONDANTS

qui leur convient, refusent d'inscrire leurs enfants au bourg voisin et occupent les locaux scolaires. Ils s'organisent, gardent les enfants à tour de rôle, gèrent et font fonctionner la cantine. Ils alertent les organisations syndicales, agricoles, l'association de parents d'élèves, les élus locaux.

Un habitant de la commune, orthophoniste à Dieulefit, prend la classe en main et assure bénévolement la bonne marche de l'école. L'I.A. et l'I.D.E.N. interviennent : menace de poursuites judiciaires (correctionnelle, pour usage abusif des locaux de l'administration), intervention auprès des caisses d'allocations familiales et de mutualité agricole en vue de la suppression des prestations.

Les parents ne se laissent pas impressionner. Un comité de soutien voit le jour. Un meeting au chef-lieu de canton rassemble 400 personnes. A l'issue de cette réunion, les élus locaux menacent de démissionner, le S.N.I. organise à Valence des « assises du désert scolaire ». Le député intervient en vain auprès du médiateur. La presse nationale consacre plusieurs articles à Truinas (dont deux dans *Le Monde*).

Le dimanche 26 octobre, 3 000 personnes viennent au village. L'école est ouverte : exposition, buvette, musique, discours et discussions. La « fête » se poursuit tard dans la soirée.

Le S.N.I. lance une pétition dans les écoles. Des camarades de l'« école émancipée » viennent aider les parents et assurent des heures de classe. Les parents intentent un recours auprès du Tribunal Administratif pour défendre leur droit à inscrire leurs enfants dans l'école de leur choix.

Un inspecteur général visite l'école et démontre aux parents la supériorité des classes de villes (on y trouve des microscopes et des stades !) sur la classe unique de campagne !

Enfin le 30 novembre c'est la manifestation à Valence et le 1er décembre, la victoire, après la réunion du Conseil Général.

Nous pensons, en terminant cette brève relation d'une longue et difficile lutte semée d'embûches mais menée à bien, à tous nos camarades qui militent dans les classes uniques de campagne ou de montagne et nous souhaitons que cet exemple fasse bouler de neige pour que ne meurent plus les écoles où la vie est plus authentique et les relations plus humaines.

Robert et Yvette LONCHAMPT  
Pracomtal F39  
26200 Montélimar

# 53

Quelques mots sur l'activité du groupe mayennais.

Après un stage commun I.C.E.M.-O.C.C.E. groupant quatre-vingt participants du 8 au 12 septembre, une réunion ratée d'organisation du groupe en octobre, nous avons envoyé un questionnaire à l'ensemble des enseignants (plus de 1 300). En retour une trentaine de réponses très diverses auxquelles il faut ajouter 10 à 15 membres actifs du groupe n'ayant pas répondu mais présents aux réunions est loin de nous

satisfaire, très peu de jeunes, peu de gens vraiment motivés.

Comment expliquer ? La rénovation officielle n'explique pas tout. Une lassitude des réunions, sûrement et sans doute il manque un choc psychologique. Pour moi, il me semble que la pédagogie a évolué vers au moins une apparence de modernisation dans les techniques qui fait que ce que nous présentons n'apparaît pas tellement différent de ce qui est fait (du moins en apparence).

D'autre part les camarades les plus engagés se trouvent pris dans l'engrenage de l'intégration dans le corps des P.E.G.C. Que va-t-il en sortir ? Peut-être une nouvelle recherche au niveau du premier cycle. En tous cas les nouvelles conditions de travail en grands établissements nous imposent une nouvelle adaptation avec des techniques peut-être moins spectaculaires et moins avancées mais accessibles à un plus grand nombre des camarades placés dans les circonstances difficiles des grands ensembles. Il faut inventer un travail de groupe pas trop exigeant quant au temps de réunions et de rencontres, les camarades travaillant en C.E.S. en sont déjà débordés.

GOUPIL  
13, résidence du Maine  
53100 Mayenne

# 89

Au C.A. départemental du 16 décembre, une commission « problèmes de l'éducateur » comprenant quatre camarades, a été créée, en vue d'essayer d'obtenir :

— Sur le plan départemental, une relance de la revue ;

— Sur le plan national, une participation du groupe de l'Yonne à des articles pour *L'Educateur*.

Pour cela, il a été décidé que :

— Dans chaque bulletin départemental paraîtrait un courrier des lecteurs de *L'Educateur* où seraient signalés, critiqués certains articles. Ceci en vue d'attirer l'attention des camarades du groupe qui sont abonnés à la revue... mais ne lui accordent pas toujours l'intérêt qu'elle mérite, ou de donner à ceux qui ne sont pas encore abonnés (et il y en a !) envie de le faire.

— Je dois contacter Michel Pellissier pour lui demander la liste des « manques », c'est-à-dire des sujets qui n'ont pas encore été traités par des articles dans *L'Educateur*.

En fonction de nos intérêts du moment et des « manques », notre groupe choisira un, deux, trois... sujets d'articles à faire en commun d'ici la fin de l'année pour *L'Educateur*.

Nous avons insisté sur le fait que les participants à la rédaction d'un article se livrent à une réflexion pédagogique très approfondie, sur un sujet donné. Cette mise en commun d'idées ou d'expériences ne peut-être que très riche pour tous, et elle aura aussi des prolongements sur le plan national.

Je dois dire que cette proposition a soulevé un certain enthousiasme chez plusieurs membres de notre groupe.

Pour le groupe de l'Yonne  
Maryse VARENNE

# 59 - 62

## Report de la rencontre de février

La réunion de Palluel du 17 décembre ayant été un échec dû au verglas, une autre réunion a été décidée in extremis à Lys-lez-Lannoy, le 23 décembre. Le sort du stage de février devait y être discuté.

Un historique de l'organisation du stage y a été fait :

- Initialement il devait avoir lieu à Saint-Omer en internat. Puis changement d'attitude de la direction du lycée, qui nous refusait dortoirs et locaux.

- Hubert a donc essayé plusieurs autres solutions qui se sont révélées impossibles, malheureusement, les unes après les autres.

A la réunion régionale de Tourcoing, le 12 novembre, nous n'avions plus aucun lieu de stage possible.

- Nous proposons alors de le faire à Lys-lez-Lannoy dans notre école, mais il faudrait apporter son lit de camp. Nous avions tout de suite l'accord oral du maire.

- Un mois après, le lycée de Saint-Omer rechange de position et nous accorde tout ce qu'on lui demandait. Le stage pouvait donc se faire à Saint-Omer, mais à un mois et demi de son début, il fallait seulement demander et attendre les autorisations.

- Le jour de la réunion de Palluel, ces autorisations étaient demandées mais pas encore accordées.

Le problème posé à la réunion était celui-ci : est-il raisonnable dans ces conditions, de conserver le stage de février ?

Après une discussion assez animée, un vote eut lieu :

- Pour le report du stage : 8.
- Pour le maintien en février : 3.
- Abstention : 1.

Le report du stage est donc décidé et la date du 3 au 7 septembre est retenue à l'unanimité. Un week-end est placé dans le stage pour permettre aux camarades belges de se joindre à nous (Ils auront déjà repris la classe.)

Deux week-ends de préparation au stage sont prévus :

- Les 24 et 25 avril à Lys-lez-Lannoy.
- Les 22 et 23 mai sur les lieux du stage.

La date du stage sera communiquée à l'I.C.E.M. pour passer dans le calendrier des stages d'été (*Educateur*).

Tout doit être prêt (autorisations, etc.) pour fin avril.

Les fiches d'inscription seront envoyées pour le quinze mai. **Fin des inscriptions le 15 juin.**

Cela nous laisse trois mois pour trouver un lieu de stage que nous espérons dans le Pas-de-Calais, le Nord ayant organisé son dernier stage il y a deux ans.

Thérèse MOUVEAUX

## DES NOUVELLES DES CHANTIERS

### CHANTIER B.T.

Nous publions les fiches qui suivent afin que s'établissent entre l'auteur qui annonce son projet et les lecteurs de *L'Éducateur*, une collaboration et aide directes.

Ecrivez à l'auteur, si vous avez la possibilité de travailler avec lui.

#### Je me propose de réaliser un projet

● **Titre :** L'ECOLE DE NOS GRANDS-PARENTS.

● **Nom du responsable :** Suzanne CHARBONNIER, école de Bresson, 38320 Eybens.

● **Plan de la brochure :** Les enfants posent des questions à une grand-mère sur son école (vers 1920). Peut-être des compléments donnés par une dame institutrice de cette époque.

● **Limites données au sujet :** L'aspect quotidien de la classe et ses différences avec la nôtre.

● **Niveau visé :** classes élémentaires.

● **L'aide que je sollicite :** Des photos datant de cette époque, montrant des enfants en classe, qui jouent (différents jeux), les vêtements, la nourriture...

#### Je me propose de réaliser un projet

● **Titre :** REALISATION D'UN HOME-TRAINER A LA CONDUITE AUTOMOBILE.

● **Nom des responsables :** André BADOT, C.E.S., 25800 Valdahon et Joël MENETRIER, C.E.S., 25800 Valdahon.

● **Plan de la brochure :** Construction à l'aide de matériaux courants (contre-plaqué, bois, bracelets, caoutchouc, trombones, fil électrique, charnières) et à l'aide de matériaux de récupération (boîte de conserve, flacon de sirop, bouteille vide, ressorts, bouchon de champagne, batterie d'auto, jauge d'essence, etc.) d'un ensemble permettant d'entraîner un élève à la conduite automobile et comportant des fils électriques mettant en contact les différentes parties.

● **Limites données au sujet :** Travail manuel, travaux scientifiques expérimentaux dans le premier cycle du second degré.

● **L'aide que je sollicite :** Dire d'abord si l'idée vous intéresse ou n'a pas été déjà traitée. Nous pourrions alors creuser la question.

#### Je me propose de réaliser un projet

● **Intitulé :** LA PECHE D'UN ETANG.

● **L'idée de la réalisation vient de :** Marin JACQUET, Hattigny, 57830 Héming.

● **Le plan de la brochure est à peu près celui-ci :**

1. Présentation d'un étang piscicole.
2. Le matériel de pêche.
3. Le coup de filet.
4. La commercialisation du poisson :
  - vente directe au détail,
  - vente en gros,

- transport du poisson.
- 5. L'équilibre piscicole.
- 6. Entretien de l'étang :
  - fumure et amendement,
  - curage,
  - réparation de la digue.
- 7. Le gardiennage.
- 8. L'alevinage.
- 9. La faune subaquatique.
- 10. Origine des étangs.

● **Nous limiterons le sujet à :**

- La pêche au filet d'un étang de Lorraine et en particulier à celui de notre village.
- Le sujet est limité aux étangs piscicoles à digue que l'on vide périodiquement.

● **Les problèmes auxquels je me heurte et l'aide que je sollicite :** Il me reste à demander aux archives de Meurthe-et-Moselle un cliché des archives avec « la corvée des étangs au Moyen Age ».

● **Niveau de la brochure :** C.M., 6e.

#### Je me propose de réaliser un projet

● **Intitulé :** A L'ELEVAGE DE TRUITES DE BOIZARD ou MON PAPA EST PISCICULTEUR (à déterminer en cours de travail).

● **Mon nom et mon adresse :** Paulette CHAILLOU, Pontgouin, 28190 Courville-sur-Eure.

● **L'idée de la réalisation vient de :** D'un texte de Céline (4 ans) et de plusieurs albums réalisés dans ma classe.

● **Le plan de la brochure est à peu près celui-ci :** Visite chez Céline :

- Réflexions sur ce que les enfants voient.
- Réponse du papa aux questions :

- \* Comment naissent les petites truites ?
- \* Que mangent les truites ?
- \* Est-ce que toutes les truites sont comme les vôtres ? (Truites de rivière, de torrent.)
- \* Qu'est-ce que vous faites de toutes vos truites ?
- Vie du pisciculteur (réflexions d'un travailleur sur son métier).

o **Le sujet est limité à :** De l'alevin à la truite vendue pour être mangée.

o **Age des lecteurs :** 6-10 ans.

#### Je me propose de réaliser un projet

● **Intitulé :** LE CANARI.

● **Mon nom et mon adresse :** Roger JUILLARD, chemin de la Taillée, 42100 Terrenoire Saint-Etienne.

● **L'idée de réalisation vient de :** un texte de Christelle (motivation).

● **Le plan de la brochure est à peu près celui-ci :**

1. Le baguage de notre canari.
2. Carte d'identité.
3. Le pedigree de notre canari.
4. Sa nourriture.

5. Sa toilette.
6. Ponte, couvée, éclosion, soin des petits.
7. Le canari chanteur, le canari de couleurs, le canari de posture : 3 canaris bien différents.
9. Ecole de chant pour canari.
10. Une leçon de chant.
11. Préparation au concours.
12. Le concours.
13. L'exposition.
14. Conseils pour acheteurs éventuels.

● **Le sujet est limité à :** Pour éviter des répétitions avec d'autres B.T.J., on insistera sur l'école de chant où l'on prépare les canaris à des concours internationaux et championnat du monde.

● **Niveau de la brochure :** C.E. - C.M.

● **Les problèmes auxquels je me heurte et par conséquent l'aide que je sollicite :** Des textes d'enfants (poèmes de préférence) sur l'oiseau symbole (évasion - liberté). Pour la partie technique, je suis bien épaulé par un éleveur de canaris chanteurs (le papa d'une de mes élèves).

#### Je me propose de réaliser un projet

● **Intitulé :** LE POLLEN.

● **Mon nom et mon adresse :** Lucien TESSIER, rue Gambetta, 84160 Cadenet.

● **L'idée de la réalisation vient de :** Une recherche de trois classes de 6e.

● **Le plan de la brochure est à peu près celui-ci :**

1. Quelle est cette poudre qui s'échappe des étamines ? (Observations au microscope.)
2. L'émission du pollen (aspects quantitatifs et qualitatifs).
3. Le pollen hors de la fleur (pluie de pollen, insectes).
4. Rôle du pollen dans la reproduction.
5. Mécanismes du pollinisation.
6. Transport du pollen (vent, insectes).
7. Les pollens conservés ; reconstitution des végétations.

● **Le sujet est limité à :** Objet d'études expérimentales ; suite de plans de travail à partir des pollens ; inventaire des pistes de recherche possibles.

● **Avec ce sujet, je me propose principalement de :** guider les entreprises des élèves et de les inciter à trouver des voies de recherche qu'ils pourront toujours approfondir. Le but recherché est de « déflorer » le moins possible le sujet de façon que les ados aient « envie d'y aller voir eux-mêmes ».

● **Niveau de la brochure :** classe de 6e pour une partie, classe de seconde pour une autre.

Vous avez reçu le *Techniques de vie* spécial chantier B.T. n° 208.

Nous attendons vos réactions :

- Si votre projet n'y est pas ;
- Si l'adresse est fautive.
- Si vous n'êtes pas d'accord avec les annotations et les renseignements joints.

C'est la seule et unique façon pour nous de contrôler si nos plannings sont à jour !

Merci !



## PANORAMA INTERNATIONAL

### Suisse

#### L'école nourrit-elle la peur ou aide-t-elle à la surmonter ?

Le «Schweizerischer Beratungsdienst Jugend und Gesellschaft» (Service de consultation suisse : Jeunesse et Société) organise des stages de 300 personnes sur les points chauds de l'insertion sociale des jeunes. Celui de 1974 a été consacré au problème de la peur dans la société. Vaste sujet qui touche à la violence, à l'agression, mais aussi aux profits que la société capitaliste tire de la peur : peur du chômage (démobilisation syndicale), peur des accidents (développement de l'assurance sur la vie, sur les études, élimination de la solidarité spontanée), peur ludique (films de violence, sports dangereux), etc.

Dieter Duhm est cité : «L'école est un lieu de production de la peur mais c'est aussi un lieu de reproduction de la peur.» Elle reprend et fortifie des situations de peur familiale : la peur de l'autorité des adultes est reconduite par l'école et amplifiée. L'écolier a peur quand il va au tableau, quand il récite un texte ; certains devoirs ou compositions lui ôtent l'appétit, la crainte d'être interrogé le plonge dans une angoisse périodique, la fin de vacances est ternie par l'idée de retourner en classe, etc.

La peur entraîne également un sentiment de culpabilité : il faut répondre à l'image que les parents, les maîtres, projettent devant l'enfant et compenser par sa réalisation les déceptions des uns et des autres. L'enfant n'y arrive jamais et tous les reproches qu'il essuie à ce sujet ne font que donner une assise à un sentiment de culpabilité.

Pourquoi l'école enseigne-t-elle la peur ? En grande partie parce que ceux qui l'ont créée ont cherché à protéger des privilèges : privilèges de l'adulte, privilèges d'une classe sociale. La peur cesse de régner à l'école quand ceux-ci ne sont plus défendus, quand le rapport fraternel se substitue au rapport hiérarchique.

La peur est souvent la peur de conflits : conflits avec les parents, avec les professeurs. Or les conflits ne sont pas nécessairement néfastes, leur liquidation est même une source d'enrichissement réciproque et de formation de la personnalité. C'est l'expérience de nos réunions de coopérative. Par contre, si on part du principe qu'il faut éviter à tout prix l'émergence de situations conflictuelles, l'attitude que l'on encourage est le recours à la protection du plus fort.

Y a-t-il dans la vie scolaire traditionnelle des moments où la peur n'a pas sa place ? Chez tous, lorsque la vie de groupe peut s'affirmer : travaux d'ateliers, clubs, jeux sportifs. Est-ce suffisant ? Est-ce normal que des parents, des éducateurs, des médecins soient des générateurs de peur ?

Au cours de ce séminaire, des travaux pratiques ont été expérimentés sur des techniques permettant de libérer les élèves de l'angoisse scolaire ; il y eut ainsi des séances de jeux, de danses, de peinture sur ce thème et l'après-midi des discussions par petits groupes. On a voulu par là entraîner les participants, d'une part à «revivre leurs peurs», d'autre part à les évacuer par la parole, le mime, les modes de communication les plus variés. On a voulu également apprendre aux participants à se mettre en

situation d'aider les autres à faire émerger leurs peurs et à les surmonter.

R. U.

Source : *Schweizerische Lehrerzeitung*.

#### ● Ceux qui démissionnent et ceux qui restent

Une enquête effectuée auprès des instituteurs et institutrices du canton de Zurich en 1974 vient d'être dépouillée : elle porte sur l'attachement ou la désaffection vis-à-vis de l'enseignement élémentaire.

**Facteurs qui conduisent des instituteurs à démissionner** (dans un ordre décroissant) :

1. Les classes chargées.
2. La présence d'enfants difficiles.
3. Le sentiment qu'on n'arrivera jamais au bout de son travail (travail de Sisyphe).
4. La prise de conscience qu'on n'a pas une formation suffisante.
5. Les exigences des parents (dans les cantons suisses, les parents interviennent plus directement dans l'administration scolaire qu'en France).
6. Trop peu d'initiative (emploi du temps, programmes, moyens limités).
7. Les autorités ne vous soutiennent pas.
8. Mauvaises conditions matérielles (salaires, équipement des écoles).

**Facteurs qui renforcent l'attachement au métier d'enseignant** (dans un ordre décroissant) :

1. Bonne relation avec les élèves.
2. Libre organisation de son travail.
3. Travail varié : «Ce n'est ni l'usine, ni le bureau.»
4. Conviction de son utilité sociale.
5. Sentiment vérifié par l'expérience d'être apte à cette profession.
6. Bonnes relations avec les collègues.
7. Temps disponibles pour d'autres activités ou loisirs.
8. Sécurité dans le travail (traitement, retraite).
9. Bonnes relations avec la hiérarchie.
10. Reconnaissance des parents et l'opinion publique.

Source : *Schweizerische Lehrerzeitung*, février 1975.

#### ● Grande-Bretagne A qui profite la dyslexie ?

Dans le *Teacher* (L'Enseignant), revue syndicale britannique, Tom Crabtree n'est pas tendre pour les théoriciens de la dyslexie. La Fédération Internationale des Neurologues définit la dyslexie comme «un désordre manifesté dans l'apprentissage de la lecture malgré un enseignement méthodique, une intelligence normale et un soutien socio-culturel». Mais la Fédération, note Tom Crabtree, n'a jamais entendu parler d'enfants malheureux, d'élèves perturbés par des préoccupations émotionnelles. A croire qu'on en est encore à l'époque de Broca, c'est-à-dire au siècle dernier, et

qu'on espère encore définir une circonvolution à laquelle on pourrait rattacher les dyslexies. Bertil Hallgren, neurologue suédois, y voit même un handicap génétique, dû à un gène dominant. (On a déjà entendu une version de ce genre à propos des criminels-nés.) Les enfants suédois seraient atteints d'une «dyslexie spécifique». Malheureusement pour cette théorie, les Japonais, sans parler des Allemands et des Français, sont également vulnérables à la «dyslexie». L'auteur reconnaît tout de même qu'il existe sur terre un neurologue honnête : Glenn Doman (*Apprenez à lire à votre bébé*) qui a rééduqué des enfants ayant subi une ablation d'hémisphère cérébral et qui ont appris à lire, infirmant ainsi toute théorie de localisation de la dyslexie. **On apprend à lire avec tout son corps et les phénomènes de compensation interviennent vite quand la motivation pour l'apprentissage existe.**

Après avoir pourfendu les neurologues, Tom Crabtree s'en prend aux inventeurs de méthodes. Des livres sur la guérison de la dyslexie, il en paraît toutes les semaines. Deux seulement trouvent grâce à ses yeux :

1. *Dyslexia, a guide for teachers and parents* (un guide pour enseignants et parents) de Margaret Newton et Michael Thomson, University of London Press, 75 pence.

2. *More help for dyslexic children* (une aide accrue aux enfants dyslexiques) de T.R. et Elaine Miles, Methuen Educational, 2,35 livres ou 1,20 en version poche.

Mais ils ont un défaut tous les deux : ils accréditent le concept de dyslexie. Ils conseillent, à tort, de faire intervenir les parents dans la rééducation ; «autant demander à un mari d'apprendre la conduite automobile à sa femme ! l'exigence affective pèse malencontreusement sur les efforts de l'un comme de l'autre».

Que reproche-t-il aux autres ouvrages ? De faire croire que l'apprentissage de la lecture est de caractère linéaire. En réalité il procède par bonds, et cela même dans l'acquisition programmée des phonèmes : «*children learn in spurts, not at a steady plod*» (l'apprentissage des enfants n'a pas la forme d'une marche laborieuse mais de sprints, de jaillissements). L'évaluation de cet apprentissage, par des tests, n'est guère au point car il ne permet pas d'expliquer les raisons de ces bonds.

Pour Tom Crabtree, on cessera d'agiter le spectre de la dyslexie quand on aura reconnu l'importance du facteur affectif et l'aide apportée par la phonétique. «*Si nous introduisons l'approche phonétique dans les premières années, on pourrait dire adieu à la dyslexie.*»

Source : *The Teacher*, 9 août 1975 et 10 octobre 1975.

#### ● Les cimetières de l'enseignement secondaire

Vont-ils mourir dans leurs carcasses ? Qui ? Les laboratoires de langue, naturellement. Ils étaient le symbole du standing des lycées, l'admiration des préfets et des parents. Maintenant les professeurs les abandonnent comme une quincaillerie inerte surpayée (*an expensive piece of inert hardware*). Pourquoi cette désaffection ? En gros, les

laboratoires de langue n'ont pas résisté à deux réalités : la maintenance et l'absence de motivation chez les adolescents.

La maintenance ? On y a pensé, c'est vrai : il y a des contrats d'entretien à 350 ou 550 livres (3 500 à 5 500 F) par salle. Deux spécialistes viennent, à date fixe, vérifier l'installation, nettoyer la console et faire la liste de tous les accessoires à remplacer (d'un prix assez exorbitant) que le contrat a sagement omis. Mais qui se charge de faire face aux incidents quotidiens : remplacer les écouteurs défilants, les fils sectionnés, les soudures qui sautent. Il faudrait un agent en permanence. Dans quelle entreprise penserait-on à installer des machines ayant une valeur de 40 000 à 70 000 francs en espérant qu'elles vont fonctionner avec des apprentis sans tomber en panne, donc sans nécessité de maintenance ? Un responsable du matériel qui affirmerait cela perdrait vite son job. Mais des architectes et des administrateurs scolaires peuvent soutenir cette ineptie sans risque : les risques sont uniquement pour l'usager, c'est-à-dire le professeur qu'on accusera de ne pas assurer la discipline.

La mise en place de laboratoires de langues, après leur succès dans l'armée et la formation professionnelle adulte repose sur une douce illusion : des élèves se comporteraient comme des adultes volontaires. En réalité, beaucoup d'adolescents entrent dans leur cabine de langues comme on entre dans un atelier de bricolage et font les essais les plus fantaisistes sur l'équipement, généralement par ennui. Le laboratoire de langues passe alors par une période « cannibale » : avec quatre cabines hors d'usage on arrive à en rafistoler deux et comme les cabines se dévorent ainsi progressivement, vient le moment où le professeur renonce à l'usage du laboratoire.

Une deuxième illusion a été mise à mal par leur utilisation en milieu scolaire banal : l'idée de base sur laquelle repose l'emploi des « labs » est que la prononciation de l'élève est continuellement confrontée à celle du professeur ou de la voix d'un autochtone. Or il n'existe aucune preuve de la validité de ce processus et les études actuelles en phonétique prouveraient plutôt le contraire : la méthode de correction phonétique la plus efficace est dans le face à face du professeur et de l'élève afin que la correction puisse procéder par analyse et rectification des sons produits par l'enseignant. Un laboratoire de langues ne pourra jamais remplacer la relation dynamique à l'intérieur d'un petit groupe de cinq ou six élèves faisant, avec leur professeur, la mise au point de l'articulation des sons qui permet de se rapprocher du système étranger. La séance en laboratoire de langues peut renforcer des acquisitions mais le temps que met le professeur à préparer des bandes d'exercices structuraux serait peut-être employé plus utilement à l'enseignement direct.

On connaissait déjà les cimetières de voitures. Pour être moins sinistres, les cimetières des laboratoires de langues n'en sont pas moins décourageants.

R.U.

Source : *The Teacher*, 26 septembre 1975.

## Correspondance internationale

Le début de l'année scolaire a été caracté-

risé par un net excédent de demandes françaises à presque tous les niveaux. A la suite des appels que nous avons lancés en direction de l'étranger, ce déséquilibre est en train de se résorber, voire de s'inverser dans certains secteurs.

Nous avons ainsi en attente :

- Plusieurs classes tunisiennes (primaires essentiellement) ;
- Quelques classes guyanaises (primaires essentiellement) ;
- Plusieurs classes du second cycle (15-20 ans) (Algérie, Maroc, Côte-d'Ivoire, Brésil) ;
- Plusieurs classes primaires anglaises commençant vers 8-9 ans l'étude du français : avis aux classes bilingues et aux anglicistes de sixième !
- Une classe suédoise désirant correspondre en langue anglaise (élèves âgés de 11 ans).

● La demande française reste excédentaire au niveau du premier cycle (11-15 ans) notamment en direction de l'Afrique et de l'Allemagne.

● Une quinzaine de classes françaises souhaitent correspondre en espéranto avec des classes polonaises.

● Une seconde française de 15-16 ans désire correspondre en français avec une classe polonaise.

Adressez vos demandes à R. MAROIS, Les Vernes Coulanges, 58000 Nevers, France.

Ouvrez au maximum le choix des pays demandés, car la tendance est très fluctuante, et il n'est pas certain que les demandes actuellement insatisfaites n'aient pas trouvé preneur d'ici à la parution de cet avis.

## INFORMATIONS DIVERSES

### Appel Formation continue des adultes

Au congrès de Bordeaux, j'ai accepté, dans le cadre de l'organigramme second degré de Favry, de m'occuper momentanément de ce « module ».

Je connais déjà quelques noms de camarades qui participent ou ont participé à la F.C. :

Xavier NICQUEVERT (C.A.F.O.C.), Yvette SERVIN (C.F.C.), Claude GRENIE (formateur), Roger FAVRY (formateur), Maurice MENUSAN (responsable C.E.L.), Claudine D'HUIT (C.F.C.), COTTREL (44), J. KARVAIX.

Pour que ce « module » prenne corps, je demande aux camarades concernés de m'aider à compléter cette liste en me faisant parvenir leur nom, adresse, fonction.

Par ailleurs, je demande à tous de m'indiquer, en quelques lignes, les pistes de travail qu'ils souhaiteraient explorer (outils adaptés aux adultes, équipe pédagogique, relations de groupe ?) ainsi qu'éventuellement les premiers acquis à communiquer.

Après avoir fait ce recensement, il sera peut-être plus aisé de voir les buts que ce « module » souhaite se donner.

D. SOARES  
C.F.C. - GRETA 17 S  
C.E.T. bâtiment, Royan

### Service correspondances graphiques second degré

André POIROT, C.E.G. groupe scolaire 88260 Darney recherche :

- 1 classe 5e III ;
- 1 classe 5e I ou II (30 élèves) ;
- 1 classe 5e II (20 élèves) ;
- 1 classe 4e II (30 élèves) pour échanges scientifiques ;
- 1 classe de 3e I ou II (30 élèves).

### Qui est intéressé ?

En vue d'assurer son remplacement au poste qu'il occupait l'an dernier à l'Université de Sao Paulo (Brésil), Michel LAUNAY recherche un linguiste, docteur d'Etat ou troisième cycle, qui aurait à sa charge sept heures de cours par semaine et la direction de quelques recherches au niveau de la maîtrise. Le poste, d'une durée de deux ou trois ans, serait à prendre au plus tard à partir du 1er mars 1976.

Pour tout renseignement complémentaire, s'adresser à : Michel LAUNAY, 15, rue Edouard-Delmas, 06100 Nice, France.

### Pierre FEVE

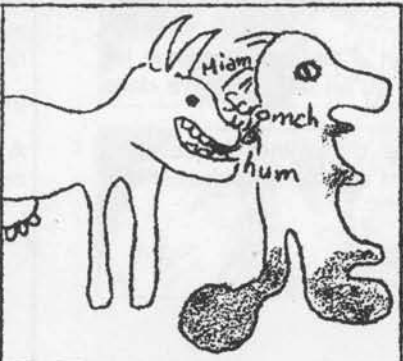
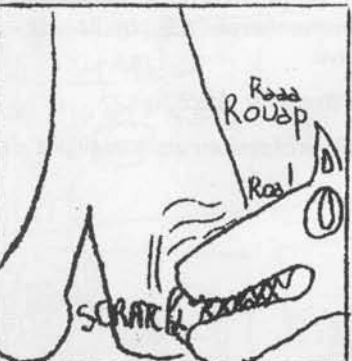
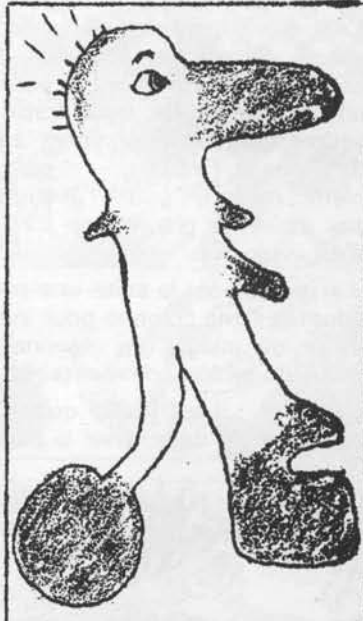
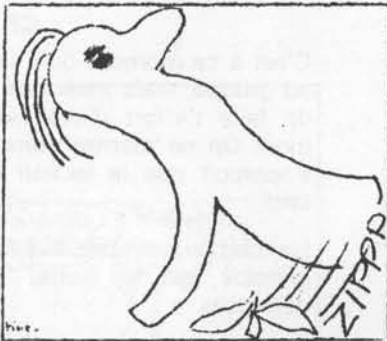
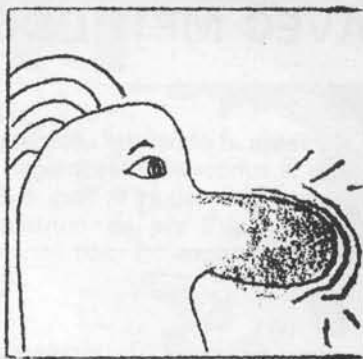
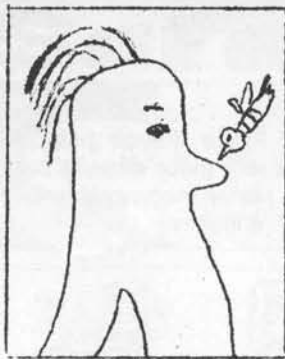
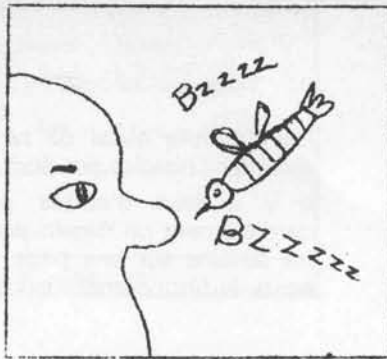
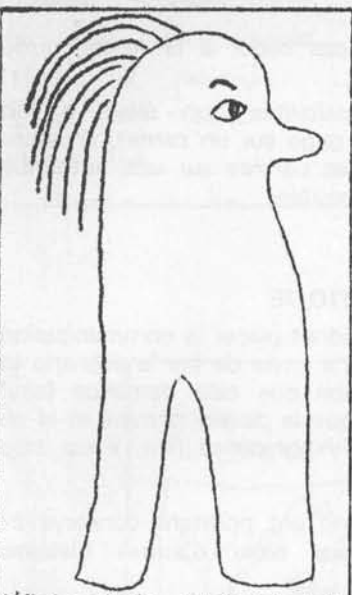
C'est avec émotion que nous venons d'apprendre la disparition subite par infarctus de Pierre Fève qui fut avec George et Lorrain l'un des pionniers du groupe vosgien dont il assura longtemps la responsabilité de délégué départemental.

Mais nos camarades le connaissent surtout, du fait de ses compétences en sciences naturelles, comme travailleur fidèle et efficace du chantier B.T. (qu'on se rappelle les numéros sur la pisciculture, les guêpes, les bourdons, les fourmis, les libellules, les salamandres, les écrevisses et bientôt les fougères).

On ne peut lui rendre meilleur hommage que de relire l'introduction de sa B.T. : les bourdons où l'érudition ne se sépare pas de l'émotion et où l'on retrouve les leçons qu'il avait tirées de C. Freinet comme de J.-H. Fabre.



# M. FORME



# M. DIFFORME

Réalisation collective d'après crayons de M. Hervé.

## AVEC UN BON COUP DE POUCE

Classe unique de huit élèves.

Empruntés à la bibliothèque centrale de prêt, des albums de B.D. sont introduits en classe.

**Hervé.** — Les élèves se sont jetés dessus, tous leurs moments libres y étaient consacrés.

Quand tous les enfants furent bien imprégnés (ils l'étaient déjà à la maison, mais les B.D. dans la classe revêtaient une autre signification) le maître proposa de comparer les différentes B.D. présentes dans la classe. L'activité se poursuit à la maison et devant une telle passion le maître décida de se documenter en lisant quelques ouvrages traitant de la question.

Et l'étude des B.D. commença : mise en page, découpage, cadrage...

«Ce travail scolaire, nous ne l'avons pas ressenti comme tel, la forme de l'étude, le sujet peu scolaire, l'ambiance créant un climat de profonde communication. Lorsque nous eûmes disséqué nos bandes, une étape restait à franchir : CREER. Certains voulurent plagier les héros, quelques essais furent effectués mais ne satisfirent personne. Une nouvelle fois, j'intervins. Pourquoi ne pas reprendre un texte qui avait plu ?

Une équipe prit possession du tableau, le partagea en bandes. Une autre équipe fit le découpage du récit, puis on passa à l'écriture de ce qui allait être ensuite dessiné. Où réaliser cette bande ? Comme nous avions fait jusqu'alors beaucoup de travail mural, les enfants prirent des feuilles d'ordinateur, les collèrent entre elles et obtinrent ainsi une grande surface qui fut à son tour découpée en bandes et en vignettes. Le dessin terminé, on mit en peinture. Pour le texte, il fut écrit sur des morceaux de papier qu'on colla sur le dessin.

D'autres réalisations ont été menées à bien, toujours sous cette forme, grande feuille de 6 m x 2 m appliquée au mur ; chacun vient travailler quand il veut, modifiant le scénario à sa guise, s'arrêtant, reprenant plus tard, ce qui explique la durée de deux mois, temps mis pour mener à bien chaque réalisation.

A côté de ce travail collectif, il y a aussi maintenant des B.D. individuelles qui sont, au même titre que les textes libres, mis dans le journal de la classe.»

# AVEC METHODE

On réalise d'abord un scénario. Faute d'avoir prévu en détail la succession des images et leur place dans la page, le dessinateur court le risque de rester incompréhensible, à moins qu'il ne se contente d'illustrer par une ou plusieurs images un récit écrit.

## SCENARIO

Ce scénario peut se présenter de diverses manières : nous avons élaboré le scénario de notre première bande dessinée collectivement, à partir d'un texte déjà écrit. Sur une grande feuille, nous tracions au fur et à mesure les cadres qui correspondaient aux futures images et nous écrivions à l'intérieur ce qui y serait dessiné. Inconvénient : on va un peu à l'aveuglette et on risque de n'avoir pas assez de place (trop d'images ou trop grandes) ou d'en avoir trop.

J'ai indiqué par la suite une présentation que certains ont adoptée : une colonne pour indiquer ce qu'on va dessiner, image par image, une colonne pour ce qu'on aura à écrire (paroles, bruits, commentaires...).

Avantage : il est facile, quand on a fini, de compter les images et de déterminer la place qu'on leur donnera dans la page.

Inconvénient : il est très difficile d'imaginer le contenu d'une image et de le décrire avant qu'elle ne soit réalisée.

Bien difficile aussi de ne pas céder à la tentation de raconter l'histoire par écrit.

Il y a bien d'autres possibilités : un élève a fait dernièrement un dessin par page sur un carnet, un autre les dessins sur une page, les paroles sur une autre. Là aussi, le tâtonnement est possible.

## CRITIQUE

C'est à ce moment qu'il faudrait placer la communication au groupe, mais personne n'a envie de lire le scénario et de faire l'effort d'imagination que cela demande (sauf moi). On ne montre donc que le dessin terminé et si on s'aperçoit que le lecteur n'y comprend rien, il est trop tard...

Un certain nombre d'enfants ont pourtant conservé ce principe par la suite, pour créer d'autres histoires dessinées.

Mais ils préféreraient faire un véritable brouillon du dessin avec les bulles et les commentaires tels qu'ils apparaîtraient sur l'œuvre définitive.

Inconvénient : cela oblige à dessiner deux fois.

A noter : certains scénaristes professionnels travaillent de cette manière.

<p>L'agneau et sa maman qui broutent. une rivière Des montagnes</p>	<p>La tête de l'agneau surpris. « J'ai chaud J'ai chaud » (voix du dehors)</p>
<p>La tête de l'agneau. Il voit un bouton d'or il dit : « Oh ! C'est un bouton d'or ! »</p>	<p>L'agneau se retourne : « Maman il est fané. » La maman broute au loin : « Oh, c'est parce qu'il fait trop chaud. »</p>
<p>tête de l'agneau qui réfléchit</p>	<p>commentaire : « La nuit venue, l'agneau trouva une idée pour sauver le bouton d'or ». L'agneau creuse une rigole vers la fleur.</p>
<p>La fleur. La rigole est arrivée jusqu'à elle : « Ouf ! ça fait du bien. »</p>	<p>L'agneau s'en va en gambadant.</p>

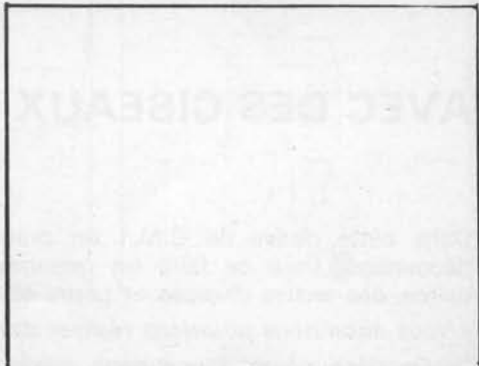
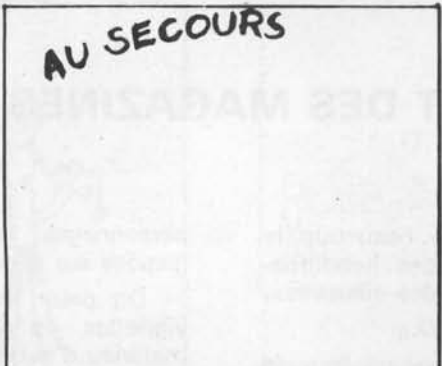
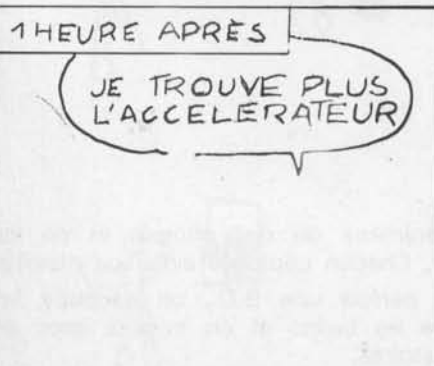
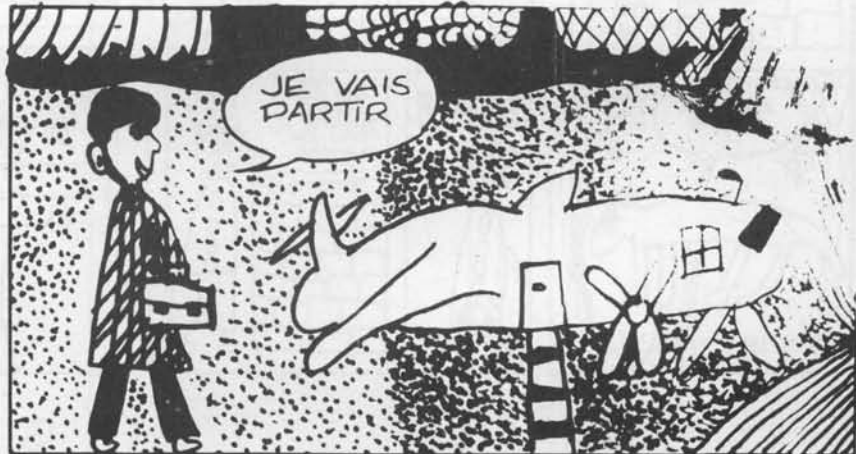
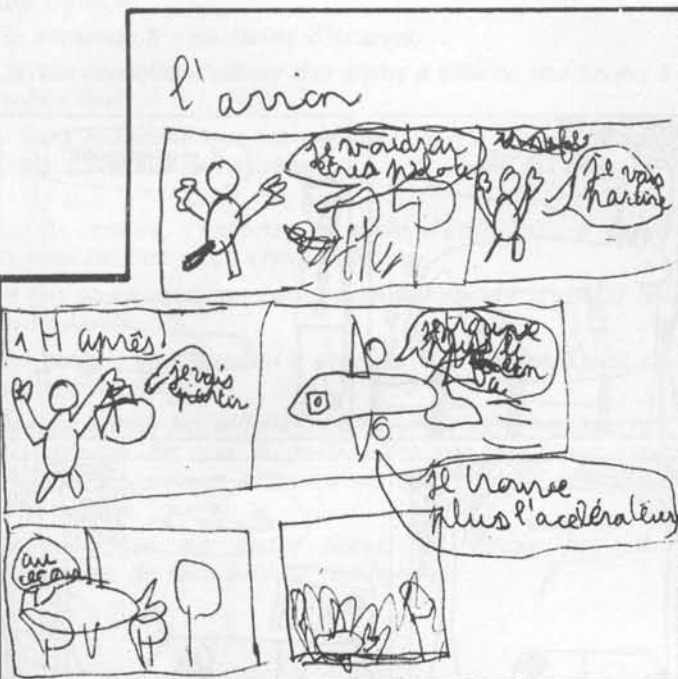




# Safari

un lion surgit  
sur le père  
la fille les regarde  
et elle a peur  
que son père  
soit tué

o un lion  
os écoute os écoute  
il va me tuer



## DESSIN

Sur la feuille définitive, on trace d'abord les cadres. Le nombre et le contenu des images permet d'en déterminer la grandeur et la forme.

Il vaut mieux choisir une feuille assez grande pour éviter les dessins minuscules.

Nous dessinons d'abord au crayon puis nous repassons à l'encre de Chine, avec une plume à palette, mais tout est permis, feutres, craies, gouache... (C'est moi qui écris les paroles.)

Il est très facile d'imprimer dans le journal scolaire les bandes dessinées en noir et blanc.

Nous les dessinons à double format et nous les réduisons par procédé photographique, mais il est possible et plus simple de dessiner directement à la grandeur de la page de journal.

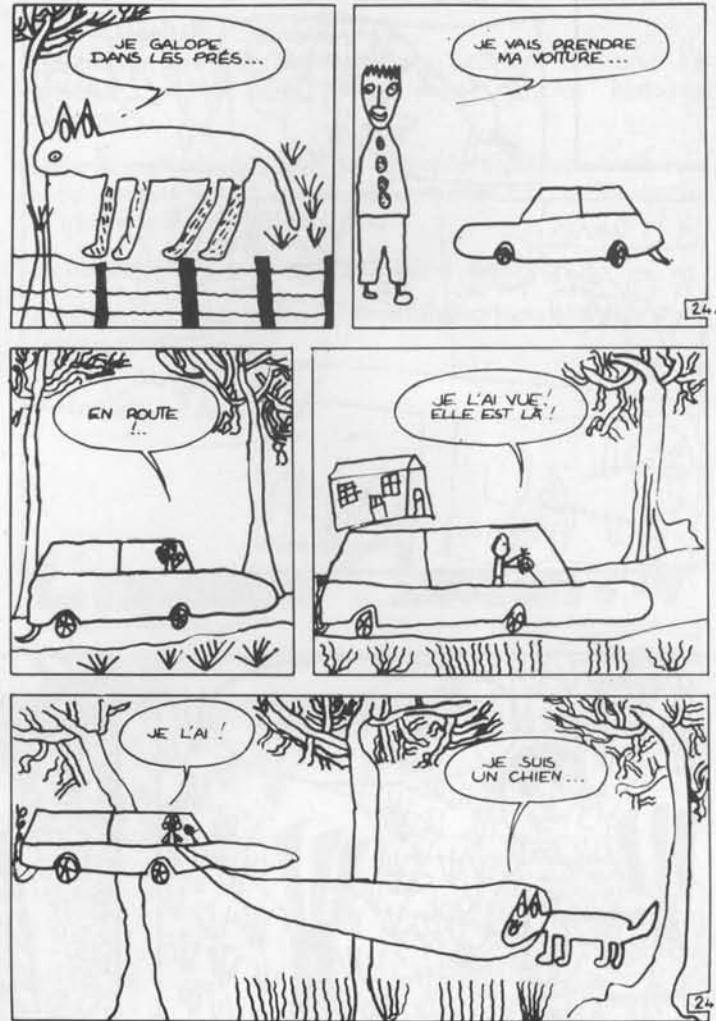
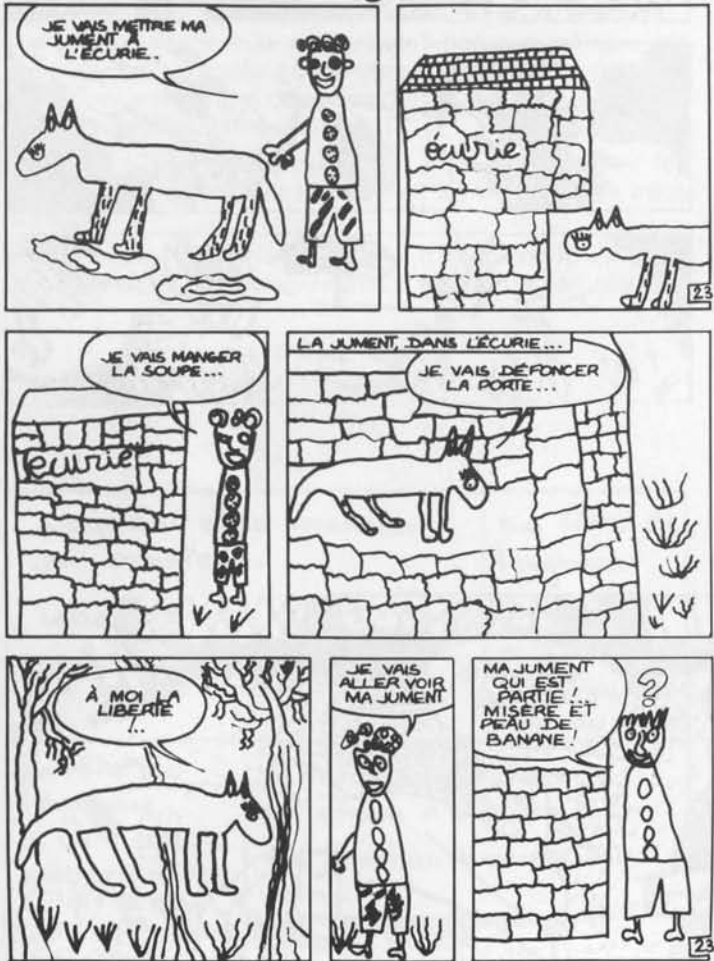
Il suffit alors de confier le dessin à un organisme (F.O.L., C.R.D.P...) qui possède un graveur de stencils électronique qui vous le rendra avec un stencil gravé. Il ne reste plus qu'à tirer au limographe.

## TIRAGE

Avec la sérigraphie, le tirage est nettement meilleur.

# L'homme et sa jument

Jean Claude GARNIER



## AVEC DES CISEAUX ET DES MAGAZINES

Dans cette classe de C.M.1 on pratique beaucoup le découpage. Pour ce faire on rassemble des hebdomadaires, des revues diverses et parmi elles, des «illustrés». «Nous aussi nous pourrions réaliser des B.D.»

— On découpe alors une page représentant un lieu : la mer, la montagne, la rue... On découpe ensuite des

personnages, des animaux ou des choses, et on les dispose sur le décor. Chacun compose ainsi son histoire.

— On prend aussi parfois une B.D., on découpe les vignettes, on enlève les bulles et on invente avec ce matériau d'autres histoires.

— On est capable aussi de dessiner sa propre histoire.



# D'UNE SUITE D'ATTITUDES A LA RECHERCHE D'EFFETS

**Nicole.** — J'étais sensibilisée par des articles de L'Éducateur. Les enfants amenaient en classe des B.D. commerciales. Beaucoup de manuels scolaires employaient des B.D. Quelques albums réalisés l'année passée faisaient penser aux techniques des B.D.

Le 10 octobre, une histoire dessinée à la plume et réalisée l'an passé est affichée sur le tableau. Je l'ai fait raconter.

J'explique comment à partir de dessins on peut inventer des histoires

Je demande à mes élèves d'essayer.

Je leur conseille d'utiliser des stylos à bille ou des stylos à pointe fine.

J'avais remarqué que les enfants avaient besoin que les traits suivent leurs pensées.

Le 15 octobre, j'obtiens une suite d'attitudes ; il n'y a aucune relation entre chaque dessin.

Je fais commenter ces bandes en demandant d'utiliser les termes justes.

Les enfants continueront à dessiner des attitudes jusqu'à le mi-novembre.

Chaque bande est affichée, commentée et critiquée : par exemple on dit que le geste n'est pas net, que c'est toujours les mêmes attitudes ou alors on dit que c'est bien dessiné.

Comme pour les textes libres, on essaie par nos remarques, de faire évoluer ces bandes.

Je pars en stage jusqu'à Noël. Aucune production pendant mon absence.

Aucun texte libre ; aucune bande dessinée.

Le climat de la classe est donc important et l'accueil que l'on fait aux premiers tâtonnements permet aux élèves de continuer ou non.

Après Noël, le 9 janvier, Serge décide de raconter une histoire entière en B.D. Il a déjà beaucoup dessiné d'attitudes au cours de la première partie de nos essais.

En dessinant, il se trompe (il vient me le dire) et il n'aime pas refaire, ça l'ennuie.

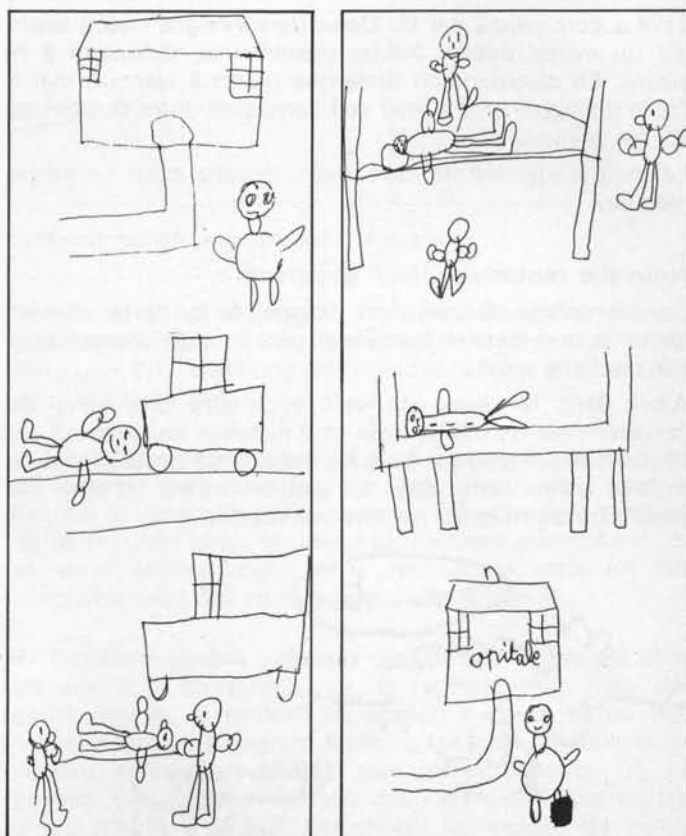
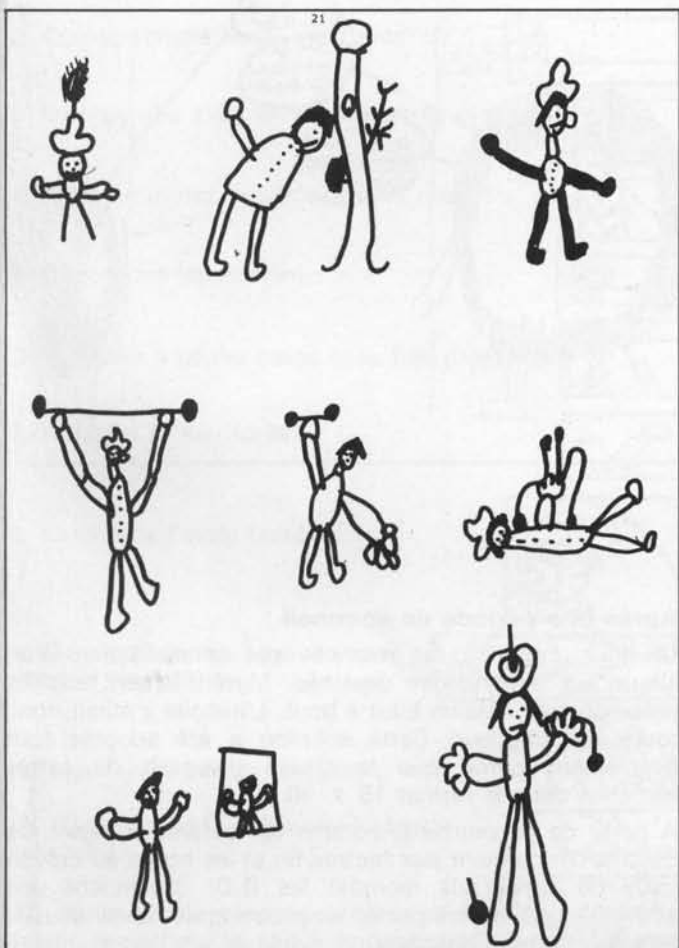
Je lui demande de couper ses dessins et de ne refaire que celui qui ne va pas.

A partir de cela nous avons fait un jeu : L'entrée à l'hôpital et la sortie de sa maison.

Après discussion avec les camarades, Serge ajoute le mot : Hôpital. Il ajoute aussi un bandage à la jambe du blessé.

C'est un point de départ, les bandes seront très longtemps découpées et le jeu sera de les reconstituer.

Tout comme le texte libre, elles seront révélatrices sur le plan psychologique. Il y aura des histoires d'ivrogne, des accidents de la route, des « bagarres entre les automobilistes », des histoires fâcheuses entre des paysans.



Il n'y aura pas de paroles jusqu'au 22 janvier. Les dessins restent très simples.

Le 22 janvier, Hubert ajoute les premières phrases paroles. Beaucoup de B.D. seront accompagnées de commentaires à partir de cette date.

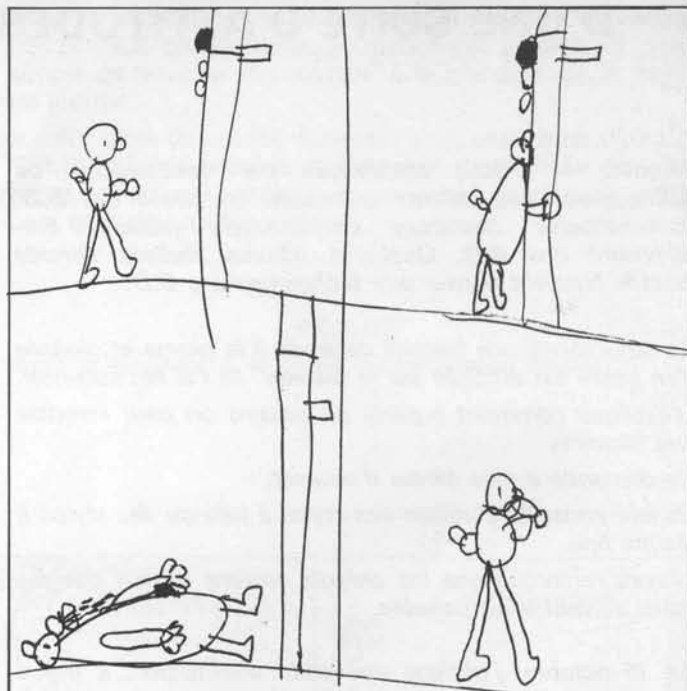
Toujours à partir d'observations, on demandera d'écrire : lisiblement, horizontalement et le plus correctement possible.

Chez les petits de ce cours, C.E.1, les erreurs de sons étant fréquentes, j'ai demandé que les paroles soient écrites sur une feuille à part.

Une bande dessinée perd souvent de sa fraîcheur première.

Deux élèves ont cherché des effets.

Les B.D. n'étaient plus seulement une histoire mais aussi un moyen de plaisanter. ▶



## DE L'INDIVIDUEL AU COLLECTIF

Jusqu'alors, le maître, nouvel arrivant dans cette classe de C.P.-C.E. ne s'était pas préoccupé de la B.D. C'est au contact des réalisations d'une autre classe, qu'il s'est senti prêt à encourager tout travail des enfants dans ce sens.

**Un dessin à bulles** (mi-novembre) :

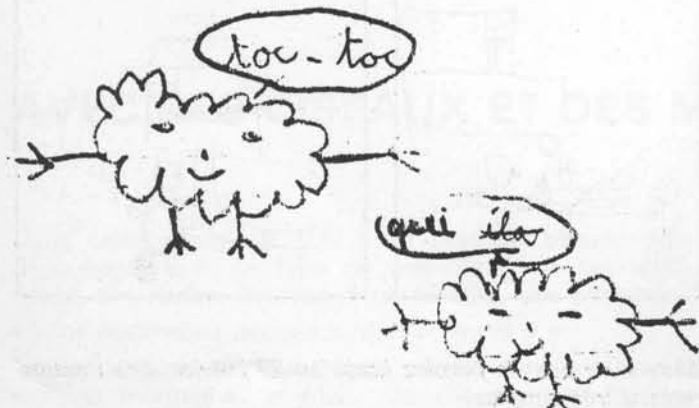
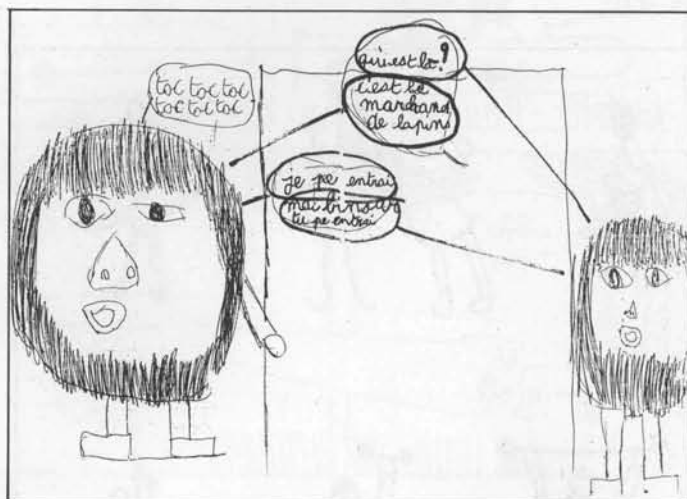
Tout a commencé par là. Deux personnages dialoguaient sur un même dessin. Xavier présente sa réalisation à la classe. En discutant on remarque qu'on a bien du mal à lire le dialogue, seul Xavier sait dans quel ordre doivent se lire les phrases.

Le maître suggère de faire deux dessins pour la même histoire.

**Nouvelle tentative** (début décembre) :

Sur le même thème ; on frappe à la porte, Xavier présente une histoire beaucoup plus longue, s'organisant sur plusieurs pages.

Alors dans la classe on voit apparaître une série de bonshommes du même type et d'histoires en quatre à six séquences sur presque tous les cahiers de brouillon. Là le maître n'intervient pas et oublie même d'offrir la possibilité de mise au net, de valorisation.



**Après une période de sommeil :**

Un jour, l'activité est relancée par la réalisation d'un album sur une histoire dessinée. Matériellement elle fut présentée par dessins bout à bout. L'histoire s'étirait donc toute en longueur. Cette solution a été adoptée tout simplement parce que la classe disposait de cartes blanches dans le format 15 x 40.

A partir de ce moment, comme les enfants faisaient les dessins directement aux feutres fin et les bulles au crayon (plus de corvée de recopie) les B.D. deviennent une activité à part entière portée au planning de travail sous le titre de : histoire dessinée.



### Pour une réalisation «finie».

En juin, le maître désirent que les enfants finissent l'année sur un travail achevé et réussi, prend une part plus importante dans le travail B.D., du moins en tant qu'animateur.

### Roger :

1. Au départ l'envie de faire une «histoire dessinée» tous ensemble (les douze C.E.1) comme un album. «Et on pourrait la mettre dans le journal comme celle du «Bonhomme de neige.»

On cherche une histoire tous ensemble comme cela s'est déjà fait plusieurs fois dans l'année.

J'en note les grandes lignes :

- un pêcheur dans une barque sur la mer,
- il prend un très gros poisson,
- sa ligne casse et il tombe à l'eau,
- la baleine l'avale,
- dans son ventre il retrouve son matériel,
- et pêche les poissons pour se nourrir,
- ça démange la baleine qui gigotte,
- elle se cogne contre un rocher et éclate,
- le bonhomme se sauve par le trou.

Ça découpe déjà un peu le «scénario». En réalité l'histoire aura 11 images.

2. «Il faudrait qu'on fasse comme dans les films des dessins en gros et en petit.» Nous avons déjà parlé plusieurs fois de cela dans l'année (je fais d'ailleurs souvent référence au caméraman quand on travaille en français mais ce serait une autre histoire).

1. Le pêcheur sur la mer (vu de très loin) :



2. Quelque chose mord (plus près) :



3. Il pense que c'est un poisson (très près) :



4. Il tire de toutes ses forces (très près) :



5. C'est lourd (assez loin) :



6. La canne à pêche casse (très très près) :



7. Il tombe à l'eau (près) :



8. La baleine l'avale (assez près) :



9. Dans son ventre il trouve son matériel (moyen) :



10. Il se met à pêcher (moyen) :



11. Ça démange la baleine qui gigotte (très loin) :



12. Elle se cogne contre un rocher et éclate, le pêcheur se sauve (moyen) :



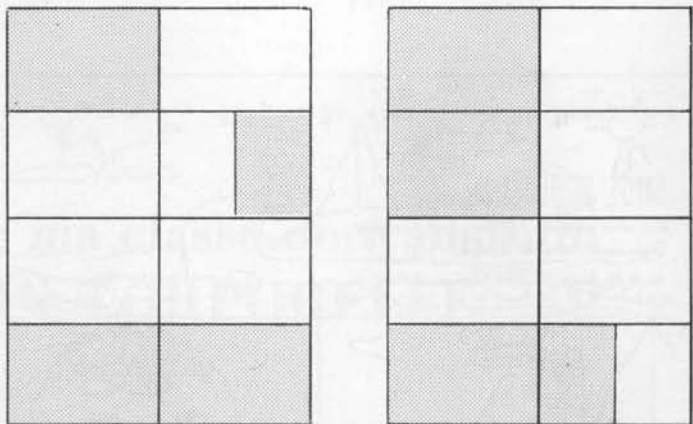
Je pense que si on avait le temps on pourrait faire un film mais la fin de l'année est trop proche.

On décide donc en commun des différents plans et de leur contenu. Je note au tableau et je photocopie pour la séance de travail du lendemain car il est l'heure de partir.

3. Les enfants mélangent taille du dessin et éloignement de l'objet. Mais ça n'a guère d'importance, pour ce travail j'adapte à ce qu'ils me disent. Ils fixent aussi ce qu'on doit voir sur l'image. Je fais un croquis le plus schématique possible pour ne pas leur proposer de «modèle» (je pense que ça peut avoir l'inconvénient inverse et favorise le stéréotype, d'ailleurs quand j'ai à faire un dessin, d'ordinaire je le fais aussi photographique que possible pour éviter qu'il soit reproductible, mais là je n'ai ni la place ni le temps). Tout le monde n'en est pas au même niveau de recherche et ça sautera aux yeux le lendemain dans les recherches individuelles.

4. Recherches individuelles donc d'abord sur les blocs sténo pour s'échauffer, après la distribution des photocopies et la discussion qui a suivi la lecture.

5. Ensuite je leur donne des petits papiers correspondant aux images et nous recherchons la mise en page. Mais comme j'ai des impératifs (temps, place dans le journal...), j'ai préparé mes papiers en fonction d'un tirage sur deux feuilles 21 x 29,7 maximum, il y a donc des morceaux d'un quart à un huitième, mais en 25 x 32 pour avoir plus de place.



Différents formats proposés pour les images.

Ce format a un avantage : il permet des dessins assez gros. Inconvénient : on l'enferme dans le cadre, donc dans une B.D. classique, et il faudra réduire à 21 x 29,7 pour le journal.

6. On détermine le format attribué à chaque séquence et on organise cela dans la page avec des flèches pour la lecture, le sens des petits papiers, leur numéro, la place du texte. C'est long, laborieux et d'aucuns décrochent (ça se verra encore mieux à la réalisation) mais on fait indéniablement des maths dans cette affaire là.

7. Troisième séance : chacun dessine ses 12 images et je les assemble au scotch. Là, je regrette mon idée des petits papiers, le rouleau de scotch y passe et un bon moment aussi, qui permet à chacun la mise en couleur (ils veulent adresser leur B.D. aux correspondants ; ils ne pensent pas qu'avec l'arrivée des vacances la correspondance touche à sa fin). On choisit les images les mieux réussies pour la B.D. du journal (comme il y en a 12 et qu'on est 12 au C.E.1, vous voyez mon rôle !) et je me charge de la réduction du cadre au format 21 x 29,7 puis chacun refait son dessin à la bonne place.

8. J'avais oublié les bulles, eux pas : «Il faut qu'ils disent quelque chose, qu'il y ait des bruits.»

Ça se passe assez rapidement mais reste assez plat. Je fais un effort pour donner la part du maître et on réfléchit un peu sur les bruits et leur représentation, ça donne :

crac!      glouc!  
 Plouf!    glouc!  
             glouc!

youpi!

hum!  
 miam,  
 miam

oh!

ouf!

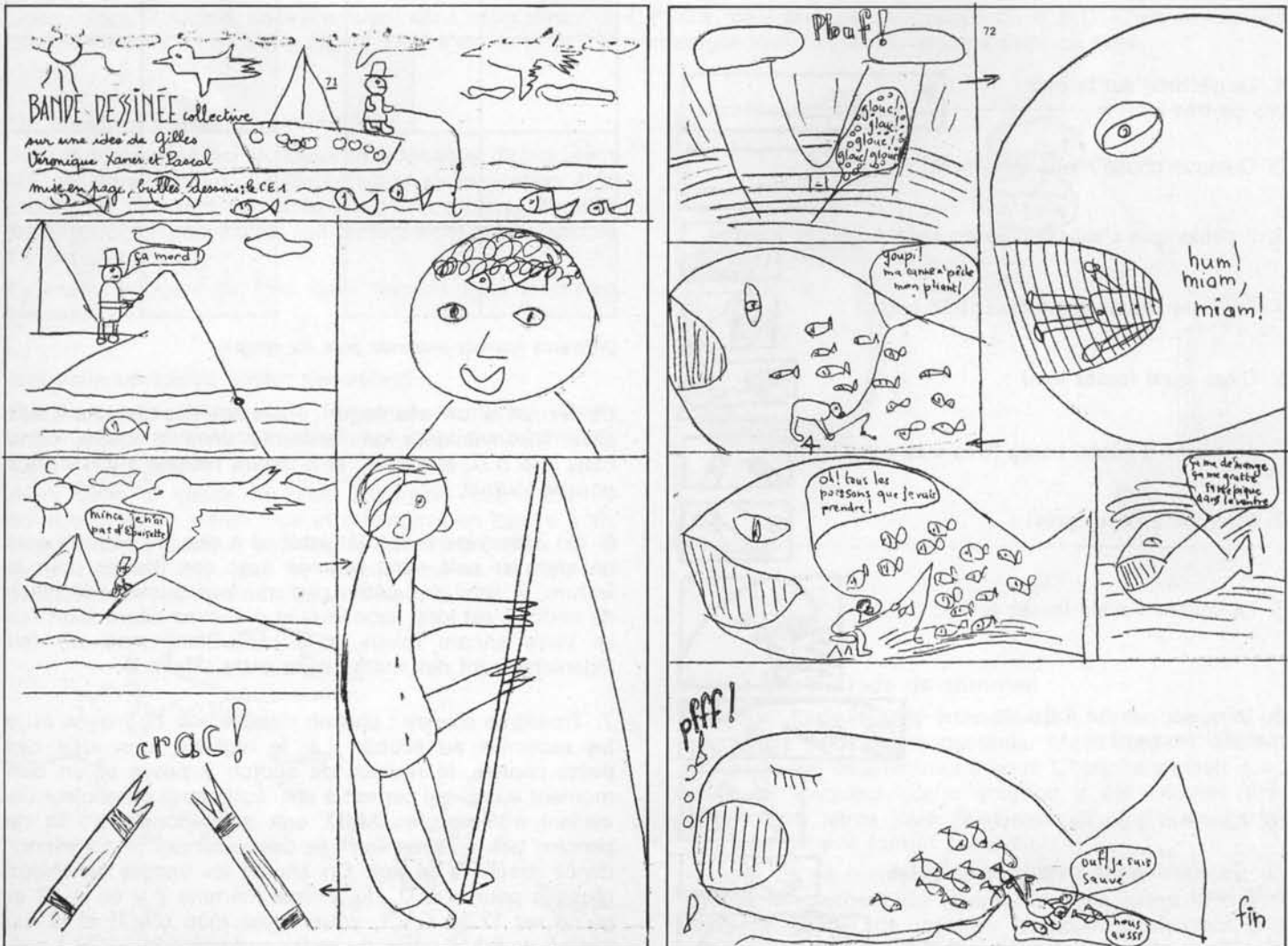
o  
o  
o

Un seul point positif, je trouve, c'est l'idée de fermer l'œil de la baleine au n° 12, de faire des petites bulles allant vers l'onomatopée et la bulle humoristique délibérée des poissons : «Nous aussi» ainsi que les traits indiquant les soubresauts du n° 11.

Je n'ai pas voulu, ni pu, aller plus avant mais je crois que ça aurait été prématuré, si tant est que tout ce travail ne l'ait pas été lui aussi.

9. Enfin, je grave le stencil par transparence, ce qui perd en qualité mais gagne du temps sinon je devrais aller à la librairie à 7 km pour faire deux stencils électroniques et comme il faut encore faire le tirage avec la Gestetner de la mairie et des pochoirs car «tout est en noir, c'est moche»...

10. L'atelier pochoir prend le relais et en trois passages par feuille (j'ai fait acte d'arbitraire en limitant les couleurs ; on y serait encore ou on aurait inventé la quadrichromie pour toutes les bourses).





dynamiques qui feront la véritable construction de l'intellect et du monde affectif de l'enfant.

Nous pouvons tous aider l'enfant à apprendre à se servir de son corps, à affirmer et perfectionner son geste en utilisant les principes fondamentaux de notre pédagogie. Sans oublier que «sport» vient de «desporter» qui signifiait se distraire. Il est vrai, malheureusement, que la conception actuellement courante du sport est bien loin de cette définition.

### LE MOMENT D'EDUCATION CORPORELLE

L'échauffement : il vaut mieux consacrer une séance entière à l'échauffement plutôt que de faire sans.

- Il vient souvent spontanément et peut être une mise en condition morale.
- Ce peut être un exercice en vrac.
- Quelques mouvements, une danse connue.
- Une scène, racontée par un enfant (ou le maître) que tout le monde mime.

Si ce moment a lieu en fin de journée, c'est plutôt pour ne pas gêner les parents (qui ne peuvent concevoir qu'on puisse perdre son temps à «ça») que pour des raisons pédagogiques. En principe, une heure par jour y est consacrée : sport, mime, théâtre, danse, jeux, sport.

Le «travail» proprement dit, soit qu'il ait été prévu d'avance (réunion coopérative), soit qu'il soit proposé sur le vif, répond toujours à la demande d'un ou plusieurs enfants. Il(s) propose(nt). Après une petite discussion, les autres exécutent ou trouvent autre chose. Des groupes peuvent se former pour la durée du travail.

Les groupes travaillent soit en opposition (ne pas exagérer cet aspect compétition), soit en alternance, alors les non-exécutants critiquent ce qu'ils ont vu. Certaines pièces de théâtre sont parfois reprises par d'autres groupes et exécutées de façon différente, en sorte que même l'histoire en est quelquefois modifiée, ce qui donne lieu à des discussions passionnantes où sont cernés des problèmes de motivation très profonds.

Le retour à la réalité est extrêmement intéressant et important pour ces enfants qui ont vécu un moment dans un monde à part, celui de leur «intérieur», dans une situation proche du psychodrame.

Schultz, dans *Le training autogène* donne une méthode intéressante : se coucher (ou s'asseoir) bien à plat, détendre, penser : «je suis tout à fait calme» puis concentrer son attention dans une partie définie de son corps, les yeux fermés. Tout en gardant les yeux fermés, se rappeler où on se trouve, ce qui est autour de soi, puis respirer profondément avant d'ouvrir les yeux (au signal d'un claquement des mains) et se relever.

### LES ECHANGES

L'an dernier le groupe 13 de correspondance naturelle a organisé un échange de pièces très courtes. Mes élèves en ont bien profité, aussi bien comme émetteur que comme récepteur. Il n'y a malheureusement pas eu de suite à ce travail pourtant prometteur. Bien sûr, à Bordeaux nous avons vu un festival du film d'enfant, mais cela est loin d'être à la portée de toutes les classes. Aussi faudrait-il penser à des échanges plus commodes et moins onéreux :

- Textes de pièces (comme dans le circuit de C.N.) ;
- Photos ;
- Rencontres ;
- ... ? (Toute proposition sera la bienvenue.)

## Comment je travaille avec ma classe de transition VERS L'EXPRESSION CORPORELLE

Simone HEURTAUX

C'est une classe de cinquième (mes élèves de sixième de l'an dernier). Cette année, ils sont 19, dont 14 garçons. Les filles, très minoritaires, sont mal à l'aise, les garçons extrêmement turbulents, 2 d'entre eux sérieusement perturbés.

L'année dernière, à raison d'une heure par semaine, nous avons essayé le jeu dramatique et le mime. Cette année, j'ai l'espoir d'aller un peu plus loin. Nous disposons, une heure par semaine, d'une salle de judo ; c'est peu, mais c'est pratique parce qu'on ne craint pas de se rouler par terre ; de plus, on ne peut y installer aucun matériel, il faut donc tout imaginer.

Voici un aperçu des quatre séances qui s'y sont déroulées depuis le début de l'année :

### RE-DEMARRAGE

Ce sont les enfants qui ont proposé d'aller faire «du mime». D'entrée de jeu, des groupes se sont formés par affinité pour travailler chacun dans son coin :

- G1 : 3 garçons ;
- G2 : 4 garçons, 1 fille ;
- G3 : 2 garçons, 2 filles ;
- G4 : 2 filles ;
- G5 : 5 garçons.

Pour cette première séance, je tiens à laisser faire sans intervenir, notant comme points positifs : la dispersion des filles dans les différents groupes, la prise en charge des deux nouvelles par mes garçons difficiles, l'organisation immédiate en groupes de travail ; toutes choses acquises à grand peine l'année dernière.

Je me tiens donc à l'écart, prenant des notes. La préparation dure quinze minutes.

Présentation des recherches (il s'agit de présenter, non quelque chose de fini, mais un projet, une ébauche, une idée) :

- G1 : Mime d'une situation comique déjà vue à la télé : le marin.
- G2 : Lutte un peu théâtralisée. On sent le besoin de reprendre contact avec le tatami, l'envie de s'affronter (la fille du groupe a le rôle d'arbitre), il faut bien reprendre contact aussi avec les copains.
- G3 : Bécassine et le savon : Jean-Pascal a repris cette saynète très «patronage» qu'il avait présentée avec d'autres filles l'année dernière sans succès. Il y tient un rôle de servante qui ridiculise sa patronne.
- G4 : Les filles ont discuté, elles se sont raconté une séance d'expression corporelle qu'elles ont présentée en colonie de vacances et proposent de la refaire avec d'autres.
- G5 : Rien.

**Conclusions :** Les enfants se retrouvent après deux mois et demi de séparation, ils ne veulent pas déjà se risquer à innover, ils reprennent du déjà vu ou du déjà fait, avec, sur le plan de l'expression, une nette régression par rapport à l'année dernière. C'est normal. Je leur fais prendre conscience de cela, ils demandent de revenir la prochaine fois, et que je leur donne des idées. Je promets d'en chercher, et leur demande d'en chercher aussi.

## DEUXIEME SEANCE

Avant de partir pour la salle, j'ai montré les fiches F.T.C. : ils ont choisi l'alphabet avec le corps. Comme ils n'ont pas cherché d'idées de jeu, je leur propose le mot FEU à interpréter.

Après avoir trouvé différentes représentations de lettres de l'alphabet avec leur corps, ils «écrivent» des mots, puis le mot FEU. Jean-Michel rappelle ma proposition de mimer ce que suggère FEU. Il se forme aussitôt plusieurs groupuscules de un, deux ou trois participants.

Présentation (après quinze minutes de recherche libre au cours desquelles je m'intéresse ça et là à ce qui se fait) :

- As-tu du feu ? (mime avec un briquet).
- Jean-Louis charge un canon et le fait exploser.
- Les filles font un tableau vivant : Jeanne d'Arc au bûcher.
- Didier bourre la chaudière d'une locomotive.
- Francis et Pascal font sauter un train à la dynamite.
- Un chasseur tire un lapin.
- Agnès fait partir des coureurs au coup de pistolet.
- Michel est un homme préhistorique qui ne sait pas allumer de feu, il demandera à un dragon de lui cracher des flammes.
- Jean-Jacques imite les bonzes.
- Des flammes s'élèvent et dansent dans une cheminée.
- Des bougies se consomment.
- Christophe est un feu de signalisation.

Alors que les dix premières représentations miment des situations concrètes et variées, il y a dans les deux dernières un essai de dépassement du concret, de l'imitation :

- Christophe qui fait le feu alternativement rouge et vert, a trouvé une position de la tête et des bras, en même temps que certaines variations du regard qui évoquent l'affirmation ou la négation, l'autorisation ou la défense de passer. La recherche est ici dans l'expression d'un consentement ou d'un refus avec tout le haut du corps (tronc, tête, regard).
- Les filles ont essayé, dans le mime des bougies, de faire une sorte de chorégraphie : quatre bougies sont groupées autour d'une bougie centrale plus haute que les autres. Quand elles prennent leurs cheveux longs et qu'elles les élèvent au-dessus de leur tête pour évoquer la flamme, quand leurs bras sont la cire molle qui coule le long de leur corps, quand elles s'étalent sur le sol comme la bougie fondue, mêlant leurs membres, bougeant faiblement jusqu'à la relaxation totale, il y a un ensemble, un rythme lent, un contact entre elles et une sorte de volupté qui sont proches de la danse contemporaine.

Les flammes et le dragon, assez mal évoqués, seront repris une autre fois avec l'aide de ceux qui ont émis des critiques et donné des conseils. Les enfants demandent que j'apporte un disque de guitare flamenco qu'ils ont écouté en classe parce qu'il leur fait penser à un feu qui danse. Je pense aussi leur apporter des photos de M. Denaert dans un ballet moderne : «L'Oiseau de feu».

Ils sont heureux de cette séance. Dans la semaine, ils proposeront de nombreux thèmes : le vertige, le brouillard, la lumière, la chaleur, la soif, la peur, l'admiration, la colère et même (une fille) : celui qui a mauvais caractère et que tout le monde déteste. Je sens venir le psychodrame. Je m'en méfie : ce que j'ai lu de Moréno m'a confirmé que c'est à manipuler avec une extrême prudence et un grand savoir-faire que je ne possède naturellement pas.

Tous ces sujets sont proposés avant la troisième séance et le choix se porte sur : vertige, brouillard, lumière, soif.

## TROISIEME ET QUATRIEME SEANCES

Les enfants, à qui j'ai proposé de retravailler «le feu», préfèrent reporter cela à une autre fois, tellement ils sont pleins de leurs sujets. Dès l'arrivée dans la salle, des groupes se forment, travaillant sur l'un ou l'autre thème, parfois sur deux simultanément. Il y aura une grande diversité de situations,

certaines mimées ou jouées avec paroles, d'autres plus contenues, plus denses, avec une recherche d'expression profonde en vue d'une meilleure communication. Deux séquences ont particulièrement plu aux enfants :

● **Deux funambules se croisent sur un fil :** Le fait, pour les spectateurs comme pour les acteurs, d'avoir déjà marché sur une barre fixe à deux mètres du sol en salle d'agrès, a sûrement contribué au succès de cette présentation ; cela s'appuyait sur un vécu collectif et récent. La marche hésitante, la recherche d'équilibre, le balancement des bras, le regard qui porte devant soi comme un regard d'aveugle, tout y est. Mais en plus, il y a le moment où se lit dans le regard des deux funambules l'approche de la rencontre : chacun sonde le regard de l'autre, tâtonne avec ses pieds, titube, se panique, dépasse sa peur. Michel passe victorieusement, accélérant sa marche. Jean-Jacques se déséquilibre, chancelle, baisse les yeux vers le sol, choit interminablement en poussant un long cri, s'écrase littéralement à terre.

L'émotion des spectateurs est si forte que, lorsque Michel arrive au poteau en levant les bras d'un air de triomphe, un garçon dit : «*Tu exagères de crier comme ça, et l'autre qui est mort !*»

● **Marche dans le brouillard :** Jean-Michel marche dans le brouillard, mais rien ne permet de penser qu'il y a du brouillard. Ses camarades le lui font remarquer : ses gestes sont trop assurés, ses pas trop précis.

- *Le brouillard, c'est mou.*
- *Dedans, on ne voit rien, on tâtonne comme s'il faisait nuit.*
- *Et puis, c'est froid, ça donne la chair de poule.*
- *Ça fait penser aux films où on voit des châteaux hantés...*

Plusieurs expliquent à leur voisin, gestes à l'appui, comment ils sentent le brouillard. De fil en aiguille, ils se lèvent, ils essaient, ils chahutent aussi. Mais j'ai noté au passage deux ou trois attitudes qui me paraissent intéressantes. Au bout d'un moment, l'ambiance est bien «chauffée», c'est important pour débloquent l'expression. Je demande le calme pour permettre à Daniel, Agnès et Didier de retrouver en eux leurs expressions de tout à l'heure et de marche comme ils l'ont fait.

— Daniel. On dirait qu'il nage, avec lenteur, des bras, du torse, et aussi des jambes. Il est très souple, il est comme élastique, on dirait qu'il essaie de dégager de se dégager de l'emprise subtile du nuage qui l'entoure.

— Agnès frissonne, elle couvre sa tête de ses avant-bras, elle courbe le dos, ses genoux ploient, elle marche comme une aveugle, en zig-zaguant légèrement.

— Didier, au contraire, prend un regard perçant, tranche au vif avec bras et jambes cette embarrassante enveloppe, se cambre en arrière pour mieux la fendre avec sa poitrine, il y va carrément, il en sort, il est vainqueur.

Bien sûr, pour cinq réussites en deux heures, je totalise une dizaine de choses honnêtes mais peu originales, s'inspirant plus ou moins adroitement d'émissions de télé, et trois ou quatre enfants qui refusent de présenter ce qu'ils ont trouvé ou qui n'ont rien trouvé.

Je note alors quelques pistes de travail, suggérées par les remarques des «spectateurs» :

Les filles qui ont présenté «la lumière» n'ont pas su s'ouvrir à la lumière enfin retrouvée après de longues ténèbres ; leurs mouvements sont restés étriqués, secs, leur visage n'a pas exprimé la reconnaissance qu'elles disent avoir voulu faire apparaître. Il faudra donc trouver des situations pour débloquent le corps, ouvrir le thorax et le bassin (je pense à du travail avec des tissus amples, de longs rubans, etc.), épanouir le visage.

Il y a eu des tentatives au niveau de la voix : cri du peintre qui tombe de l'échelle, halètement de la soif, satisfaction après boire, écho d'un appel de montagnard. Encore timides, hésitantes : il faudra tâtonner dans le domaine vocal.

Enfin il y a eu un jeu dramatique : «L'Arabe et son chameau», dans lequel le racisme latent de ces enfants de Z.U.P. à fort pourcentage d'immigrés s'est exprimé par la moquerie bête et grossière, sans remarquer que Djamilia, nouvelle dans notre classe, a tout pris pour elle. Pourtant, depuis nos deux débats sur le racisme, j'avais l'impression que c'était calmé... Mais il reste deux irréductibles, et ce sont eux qui ont fait des leurs. De toutes façons, cela a eu le mérite de reposer le problème, d'en reparler, de prendre en charge Djamilia et sa condition d'Algérienne...

L'expression libre, corporelle ou autre, a ses vertus qui lui sont propres, ses dangers, ses limites. Mais n'est-ce pas notre lot, en pédagogie Freinet, de toujours travailler dans la complexité ?



# Second degré

Un document chargé d'histoire :

## LE CAHIER DE CHANSONS

Marc PRIVAL  
63800 C.E.S. Cournon



C'est au cours d'une enquête ethnographique dans la région de Bagnols (ouest du massif montdorien) qu'une famille a bien voulu me confier le cahier de chansons du grand-père. Son étude allait se révéler passionnante.

### Présentation du cahier

Il s'agit d'un cahier à couverture fortement cartonnée et à dos toilé. La page de garde avant porte deux cartes : l'une des départements français, l'autre des chemins de fer.

Une centaine de chansons composent le cahier, avec des titres en caractères gras rehaussés d'aquarelles, des en-têtes décorés de rinceaux ou, plus souvent, de personnages. Ceux-ci, de touche naïve et maladroite, sont reproduits de revues de mode de l'époque. Le vêtement de ces personnages fournit d'ailleurs une première indication chronologique : canotiers pour les hommes, robes corsetées pour les femmes.

L'écriture est assez régulière, penchée, très lisible, avec très peu d'erreurs orthographiques. Une erreur phonétique intervient régulièrement : le son «Z» entre deux voyelles est écrit «SS». Confusion écrite ou réellement prononcée ?

### Renseignements biographiques sur l'auteur du recueil

Il se présente lui-même en première page : «*Edouard DEPOUX, classe 1898, 157e régiment d'infanterie, 16e compagnie.*» Comme le «classard» en question a eu la bonne idée après chaque chanson d'écrire quelques lignes biographiques, nous apprenons à le mieux connaître au fil des jours.

Il est né en 1878. Son petit-fils (possesseur du cahier) nous dit qu'il était mineur dans le bassin de Saint-Eloy-les-Mines. Il a dû être incorporé en avril 1899 puisque la date de libération apparaît en fin de cahier : avril 1902 (on «faisait» trois ans en ce temps-là !). Son lieu d'affectation est le Fort-Tournoux dans les Basses-Alpes. Sa fonction : fourrier.

Les informations fournies au bas de chaque chanson sont d'un médiocre intérêt et traduisent une obsession : la date de libération. Exemple : «*Fait à Tournoux, le 1er décembre 1901 par un homme de la classe qui compte encore 292 demain matin.*»

A part cela, on apprend les inévitables péripéties de la vie militaire : l'arrivée des bleus, le départ des permissionnaires, les corvées de neige (on est en montagne), les jours de salle de police, le mépris des gradés, les exercices de tir...

En deux rares occasions, d'autant plus précieuses, il est fait allusion au pays natal et à la douce-aimée qu'on y a probablement laissée. Mais le tour en est très elliptique car le soldat est très pudique sur ce sujet.

Parmi les camarades d'E. DEPOUX, un nom revient souvent : «PERRIN». Deux autres classards ont signé la page de garde arrière : EPINETTE de Sallaumine (Pas-de-Clais) et GUILLAUMIN Alexis à Laurières-Saint-Yrieix (Haute-Vienne).

## Les thèmes des chansons

Les chansons sont écrites — calligraphiées devrait-on dire — au jour le jour, donc sans ordre. On se prêtait des cahiers entre soldats ; c'était la principale source d'information. La copie de ces cahiers occupait les longs moments de loisir forcé des soldats. Il est difficile de dire si le contenu du cahier est le reflet fidèle de la personnalité du copieur. La mode (chansons en vogue) et le conformisme (copie du cahier du voisin) doivent également jouer un rôle.

Cependant, il est permis de penser qu'un assez grand nombre de chansons à contenu social ne se seraient pas trouvées dans ce recueil si son propriétaire n'avait pas été un ancien mineur.

Voici donc les principaux thèmes dans lesquels on peut regrouper ces chansons :

1. **L'amour et la femme** (8 chansons sur 10) traités sur tous les modes : frivole, mélodramatique, égrillard...

2. **L'armée et le soldat.** Exemples : *Au 157<sup>e</sup> de ligne* qui commence le cahier ; *Le départ de la classe* qui le termine ; *Les vingt commandements du soldat* ; *Le régiment en marche*...

3. **La religion** (2 chansons seulement) : *Jésus-Christ* (avec arrière-pensée sociale) ; *Les Rameaux*.

4. **La chanson lyrique** : grands airs empruntés aux opéras célèbres : *Faust* ; *La Traviata* ; *Mignon*.

5. **L'humour** trivial, grivois, xénophobe (ridiculisant l'étranger) : *J'ai perdu ma belle-mère* ; *La fanfare des cornards* ; *Le curé de village* ; *La polka des Anglais*.

6. **La chanson à boire** : *Le baptême d'un Bourguignon*.

7. **La chanson patriotique** (souvent anti-allemande) : *Toast à la République* ; *Le prisonnier de Strasbourg* ; *La veuve de Belfort*.

8. **La chanson à contenu historique** (une seule) : *La guerre des Boërs*, texte anonyme écrit sur l'air de *La Paimpolaise* et cernant de très près l'événement. La simultanéité de la guerre et de ce texte exaltant la vaillance des Boërs face à l'Anglais ne laisse pas d'étonner.

9. **La chanson à contenu social** : *Salut aux ouvriers* ; *Le refrain des ouvriers* ; *La syndicale* ; *Le forgeron de la paix* ; *Buvons à l'indépendance du Monde* ; *L'Internationale*, toutes chansons à sujet idéaliste, républicain, socialiste, pacifiste, prolétarien, internationaliste, voire révolutionnaire. Il faut y voir l'influence du courant quarante-huitard et communard (Pierre Dupont, Pierre Degeyter, Eugène Pottier).

10. **La chanson de mœurs** : *Michette* qui évoque le triste sort de la prostituée ; *Types de femmes* qui exalte la femme du peuple par contraste avec la «cocotte», «la rouleuse», «la femme du monde».

**CONCLUSION** : Le cahier d'E. Depoux est à sa manière une petite anthologie de la chanson 1900. Reflet d'une époque («la belle» paraît-il) et d'une personnalité (un ouvrier) à un moment de sa vie (le régiment). Sans doute, quand il l'a écrit, ne se doutait-il pas que soixante-quinze ans plus tard les élèves d'un C.E.S. y étudieraient l'histoire...





# LES CLASSES DE PERFECTIONNEMENT

## MYTHE ET REALITES

«Les tests d'intelligence font aujourd'hui des ravages. Les victimes principales en sont les enfants des classes populaires : c'est parmi eux que les tests étiquettent le plus grand nombre de débiles, de crétins, d'arriérés et d'idiots.

Le test sert ainsi à renforcer et à justifier «scientifiquement» la division de classe que reproduit déjà l'école. Il faudra bien un jour que des psychologues, orienteurs scolaires, des instituteurs, des parents fassent connaître au grand jour, à partir de leur expérience, la nature et l'étendue de ce carnage : ils sont mieux placés que nous pour décrire, dans leur réalité concrète, les conséquences, pour l'avenir d'un gosse, d'un bas quotient intellectuel au premier test. Son Q.I. le suivra, comme un casier judiciaire, tout au long de sa scolarité.»

Giordana CHARUTY  
3, place de Chalons  
cité Grazaillès  
11000 Carcassonne

Si je cite ces lignes, écrites par Michel Tort dans son livre *Le quotient intellectuel* (Ed. Maspéro), c'est qu'elles sont à l'origine de l'enquête sur les classes de perfectionnement que j'ai proposée aux normaliens pendant l'année scolaire 1974-75, dans le cadre de l'option psychologie.

Outre le travail de critique idéologique : «comment fonctionne la notion de débilité mentale dans l'institution scolaire ?»; «à quoi servent réellement les classes de perfectionnement ?», l'enquête a été l'occasion d'une recherche collective assumée à part égale avec trois normaliens. Le mercredi matin, jour de l'option psycho, servait à élaborer le plan de travail, répartir les tâches, confronter nos résultats, redéfinir nos hypothèses et nos directions de recherche, etc... et c'est grâce à ce travail de recherche collective qu'ont pu en partie disparaître les rapports d'autorité entre nous.

Le texte qui suit n'est pas la transcription fidèle de l'enquête, mais un abrégé des principaux résultats auxquels nous sommes parvenus.

Pour des raisons de temps et d'organisation matérielle, nous avons dû restreindre notre travail à l'analyse d'un point précis : le recrutement des élèves de perfectionnement. Une première remarque : le nombre d'enfants scolarisés en perfectionnement s'accroît régulièrement.

D'après les statistiques du Ministère de l'Éducation Nationale, nous avons pu établir les tableaux suivants :

**Evolution de la population scolaire en primaire et en perfectionnement. Plan national. Années 1963/64-1972/73 :**

Classes Année scolaire	maternelles et élément.	Classes spéciales	Pourcentage
1963/64	5 495 191	89 503	1,6
1964/65	5 572 688	100 806	1,8
1965/66	5 648 147	111 099	1,9
1966/67	5 739 164	124 667	2,1
1967/68	5 827 935	143 289	2,4
1968/69	5 841 151	160 919	2,8
1969/70	5 902 982	173 764	2,9
1970/71	6 017 756	182 120	3,02
1971/72	6 085 802	166 284	2,7
1972/73	6 111 376	185 871	3,04

En dix ans, le pourcentage d'enfants scolarisés en perfectionnement par rapport à ceux scolarisés en maternelle et élémentaire a **doublé**.

**Evolution de la population scolaire. Département de l'Aude. Années 1963/64-1974/75 :**

Années scolaires	Classes maternelles et élément.	Classes spéciales	Pourcentage
1963/64	33 793	255	0,75
1964/65	34 268	300	0,87
1965/66	33 912	390	1,1
1966/67	33 876	600	1,8
1967/68	33 748	855	2,5
1968/69	33 075	945	2,8
1969/70	32 326	1 200	3,7
1970/71	32 568	1 335	4,1
1971/72	32 422	1 485	4,6
1972/73	32 364	1 680	5,2
1973/74	32 298	1 770	5,5
1974/75	31 955	1 845	5,8

Dans notre département, le nombre d'enfants scolarisés dans l'enseignement normal va en diminuant, alors que le nombre d'enfants scolarisés dans l'enseignement spécialisé croît régulièrement. Le pourcentage des uns par rapport aux autres a été **multiplié par cinq**.

La régression des effectifs en classes normales s'explique par le dépeuplement progressif du département dû à l'exode rural et par le vieillissement du département, conséquence immédiate de

l'exode rural. Mais comment expliquer la progression des effectifs dans les classes de perfectionnement ? C'est en comparant les textes officiels définissant le statut et les buts des classes de perfectionnement avec le fonctionnement réel de ces classes que nous pourrions apporter quelques éléments de réponse.

Nous avons analysé le recrutement des classes de perfectionnement à deux niveaux :

1. Le recrutement tel qu'il est prévu par les instructions officielles ;
2. Le recrutement tel qu'il apparaît à travers le dépouillement des dossiers scolaires.

## La débilité mentale : critère officiel de recrutement des classes de perfectionnement

Les classes de perfectionnement ne sont pas destinées à accueillir tous les enfants en situation d'échec scolaire, mais uniquement ceux dont l'échec peut être imputé à «un déficit intellectuel», selon l'expression utilisée dans les instructions officielles de 1964. L'arrêté du 12 août 1964 définit donc la débilité mentale comme critère officiel de recrutement des classes de perfectionnement et donne un certain nombre de précisions sur cette notion.

L'enfant susceptible de relever des classes de perfectionnement se caractérise par un retard intellectuel, une évolution intellectuelle différente du profil «normal», une attention irrégulière, une structure psychologique caractérisée par les phénomènes d'inertie, de rigidité, de persévération mentale, un manque de contrôle de soi, un sentiment d'infériorité et d'insécurité.

A cette description détaillée de l'enfant débile, l'arrêté du 12 août 1964 ajoute un critère quantitatif, en termes de quotient intellectuel : «On convient que les enfants débiles, relevant des classes de perfectionnement, doivent avoir un Q.I. situé entre 50 et 75 aux tests verbaux de type Binet-Simon.»

Cette précision est remarquable dans la mesure où c'est la première fois que des critères de Q.I. sont officiellement préconisés dans un texte émanant du Ministère de l'Education Nationale.

Deux points à retenir, donc, des textes officiels :

1. La débilité mentale sert de critère de recrutement ;
2. Est considéré comme débile mental tout enfant dont le Q.I. se situe entre 50 et 75 (1).

## Le recrutement réel des classes de perfectionnement

Nous avons choisi les classes de perfectionnement annexées à deux écoles de Carcassonne :

1. Jules-Ferry II, dans le quartier Saint-Jacques (quartier populaire, lotissement H.L.M.).
2. La Gravette, dans le quartier de Lacombe.

Répartition des classes et des enfants par école :

Ecoles	Nb. de classes élément.	Nombre d'élèves	Nb. de classes perfect.	Nombre d'élèves	%
Jules-Ferry	8	232	3	39	14,4
La Gravette	17	431	4	53	11
Total	25	663	7	92	

Dans cette étude, nous cherchons qui sont les enfants des classes de perfectionnement, à quelles catégories socio-professionnelles ils appartiennent, quel est leur milieu familial et leur milieu culturel, quel a été leur cursus scolaire avant d'entrer en classe de perfectionnement, comment s'est faite cette entrée. Il s'agit pour nous d'essayer de dégager l'existence de caractéristiques communes à ces enfants, autres que celle d'un niveau intellectuel «inférieur», seule caractéristique officiellement reconnue. Pour mener à bien ce travail, nous avons consulté les dossiers scolaires, mis à notre disposition par la directrice et le directeur des deux écoles.

Se limitant à l'étude de sept classes de perfectionnement réparties dans deux groupes scolaires, notre enquête ne prétend pas tirer de conclusions générales. Pour cela, il aurait fallu construire un échantillon représentatif de l'ensemble des classes de perfectionnement. Cependant, nous verrons que les résultats obtenus ne s'éloignent pas beaucoup de ceux obtenus à partir d'enquêtes plus étendues.

Certains critères n'ont pu être déterminés avec toute la rigueur nécessaire, notamment les critères de milieu culturel ; des entretiens avec les parents auraient permis de définir plus précisément l'univers culturel des enfants considérés.

Notre enquête porte essentiellement sur le recrutement des élèves de classes de perfectionnement ; pour une étude plus complète, il aurait fallu analyser la position des classes de perfectionnement à l'intérieur de l'école (mise à l'écart ou intégration), la manière dont les enfants perçoivent leur présence en perfectionnement, le destin scolaire et social de ces enfants.

### a) Le milieu social des classes de perfectionnement

#### 1. REPARTITION DES ENFANTS PAR CATEGORIE SOCIO-PROFESSIONNELLE

Catégories socio-professionnelles	Classes élémentaires %	Classes de perfect. %
Ouvriers	23,4	47,5
Employés	27,9	17,8
Cadres moyens, commerçants	31,8	4,4
Cadres supérieurs	3,8	0
Invalides, sans profession	13,1	30,3

On voit que :

La distribution des C.S.P. est très différente selon que l'on considère les classes de perfectionnement ou les classes élémentaires ; en perfectionnement :

- Les cadres supérieurs ne sont pas représentés ;
- Les cadres moyens et les employés sont sous-représentés ;
- Les ouvriers et les invalides ou chômeurs sont sur-représentés : il y a deux fois plus d'enfants d'ouvriers ou de parents sans profession en classe de perfectionnement que dans le cycle normal. Il faut noter que dans la rubrique «invalides, sans profession», nous avons regroupé les invalides, les chômeurs, les professions indéterminées.

Dans les classes de perfectionnement, un enfant sur deux est fils d'ouvrier, un enfant sur trois est fils d'invalides ou de chômeur. Aucun enfant n'est fils de cadre supérieur.

Sans vouloir tirer de conclusions générales à partir d'une population d'enquête aussi restreinte, il est cependant intéressant de comparer ces résultats avec ceux obtenus à partir d'enquêtes plus vastes, notamment celle menée en 1964 par Gilly et qui portait sur 192 classes de perfectionnement.

(1) Nous avons retenu ce seul élément pour définir la débilité mentale car, en dernière instance, c'est à partir des résultats chiffrés aux tests que se décide l'orientation en perfectionnement.



## Répartition des élèves d'un échantillon de classes de perfectionnement selon la profession des parents :

Catégories socio-professionnelles	Répartition selon la profession du père (%)
1. Niveau manoeuvre, ouvrier non qualifié	33,7
2. Niveau ouvrier qualifié, petit employé, employé	44,1
3. Niveau employé moyen, chef d'équipe	7,4
4. Niveau cadre moyen, cadre supérieur, professions intellectuelles et libérales	2
5. Sans profession	2,1
6. Professions indéterminées	10,7
Total	100

Bien que le regroupement des catégories socio-professionnelles dans cette étude ne soit pas exactement celui que nous avons effectué, nous retrouvons un très gros pourcentage de fils d'ouvriers et une quasi absence de fils de cadres supérieurs, ce qui tendrait à signifier que notre échantillon d'étude n'est pas aberrant, mais peut être considéré comme assez représentatif de l'ensemble des classes de perfectionnement. Notons cependant, en ce qui nous concerne, un plus fort pourcentage d'enfants d'invalides, chômeurs ou sans profession.

## 2. REPARTITION DES ENFANTS PAR ORIGINE OU NATIONALITE

Afin d'apprécier la possibilité de soutien que le milieu familial offre à l'enfant au cours de sa scolarité, il nous a paru intéressant d'étudier la spécificité culturelle de la famille.

Au cours de notre enquête, nous avons rencontré, en classe de perfectionnement, beaucoup d'enfants, d'origine étrangère : espagnole, portugaise, nord-africaine, ce qui nous a conduit à prendre comme critère du milieu culturel, non pas le niveau d'étude, mais la nationalité ou l'origine, dans la mesure où un enfant qui n'entendra jamais parler français chez lui, sera certainement dans une situation plus difficile pour s'adapter aux normes de réussite scolaire.

## Répartition des élèves en fonction de l'origine ou de la nationalité :

Nationalité	Classes élémentaires %	Classes de perfect. %
Français	82,7	34,7
Algériens, Marocains	12,6	34
Espagnols, Portugais	4,7	29,4
Gitans	0	1,8

On voit que deux enfants sur trois sont d'origine étrangère, en classe de perfectionnement, contre un enfant sur cinq dans les classes élémentaires.

Nous avons éprouvé quelques difficultés à déterminer l'origine de certains enfants ; pour ceux qui avaient un nom espagnol mais un prénom français et dont les frères et sœurs portaient aussi un prénom français, nous les avons comptés dans la catégorie « Français », ce qui fait que cette dernière est peut-être surestimée.

## 3. REPARTITION DES ENFANTS SELON LA DIMENSION DE LA FRATRIE

Plusieurs études ont montré qu'il existe une « fécondité différentielle » : la dimension de la famille s'accroît lorsqu'on descend l'échelle des catégories socio-professionnelles.

Dans notre enquête, nous avons classé les familles de la manière suivante :

- Familles peu nombreuses : 1 ou 2 enfants ;
- Familles moyennes : 3 ou 4 enfants ;
- Familles nombreuses : 5 enfants et plus.

## Répartition des enfants selon la fratrie :

Fratrie	Classes élémentaires %	Classes de perfect. %
Familles peu nombreuses	37	3,7
Familles moyennes	37	38,2
Familles nombreuses	25	55,4
Inconnues	0,9	2,6

- Dans les classes de perfectionnement, les familles peu nombreuses sont presque inexistantes ; plus d'un enfant sur deux appartient à une famille nombreuse.

- Il faut ajouter que 29 % des familles de classes de perfectionnement ont de 8 à 13 enfants.

Les enfants de classes de perfectionnement, par opposition à ceux des classes élémentaires, se caractérisent donc par :

1. Leur appartenance aux classes populaires ;
2. Leur origine : forte majorité d'enfants d'immigrés ; il faut noter toutefois que la proportion d'enfants d'origine espagnole ou portugaise par rapport au cycle élémentaire est supérieure à la proportion d'enfants d'origine nord-africaine calculée dans les mêmes conditions, sans que nous ayons trouvé une explication satisfaisante à ce fait ;
3. Leur appartenance à des familles nombreuses, voire très nombreuses.

## b) Le passé scolaire des enfants de perfectionnement

Après avoir essayé de caractériser le milieu social des enfants de perfectionnement, il convient de cerner leur passé scolaire : à quel âge ces enfants ont-ils été scolarisés ? Ont-ils suivi une classe maternelle ? Pendant combien de temps ? A quel moment a-t-on effectué le dépistage ?

### 1. FREQUENTATION DES CLASSES MATERNELLES

68 % des enfants sont allés en classe maternelle, c'est-à-dire deux enfants sur trois. Mais sur l'ensemble de ces enfants, un sur deux, en fait, n'a suivi qu'une année au plus.

### 2. SCOLARITE EN CLASSES ELEMENTAIRES

- 17 % des enfants n'ont pas suivi de classe élémentaire et entrent directement en classe de perfectionnement ;
- 10 % ont suivi une classe d'adaptation ;
- 70 % ont suivi un C.P. ;
- 10 % ont suivi un C.E. ou un C.E.2 ;
- Le pourcentage d'enfants qui ont redoublé est assez faible : 26 %, si l'on additionne les redoublements en classe d'adaptation, au C.P. et au C.E.

### 3. MOMENT DU DEPISTAGE

- Pour un enfant sur cinq, le dépistage a été effectué avant le C.P. (G.S. de maternelle ou classe d'adaptation) ;
- Pour deux enfants sur trois, le dépistage a été effectué au C.P., ce que nous laissaient prévoir les chiffres précédents.

C'est donc l'apprentissage du langage écrit qui provoque le recours au psychologue scolaire et, ensuite, la mise à l'écart en perfectionnement.

## c) Le niveau intellectuel des enfants

Pour évaluer le niveau intellectuel, nous disposons des résultats aux tests d'intelligence qui figurent dans les dossiers scolaires des enfants.

### 1. INSTRUMENTS UTILISES

Selon les classes et les enfants, l'évaluation du niveau intellectuel n'est pas faite avec les mêmes tests. Le Binet-Simon, la N.E.M.I., les cubes de Kohs, le W.I.S.C. sont les tests les plus fréquemment utilisés.

### 2. RESULTATS

La répartition des Q.I. est assez différente selon les tests utilisés. Pour la moitié des enfants, nous disposons à la fois des Q.I. déterminés par le B.S. ou la N.E.M.I. et par le W.I.S.C., ce qui nous permet de comparer les résultats :

- Avec le B.S. ou la N.E.M.I., presque tous les enfants ont un Q.I. inférieur ou égal à 80 ;
- Avec le W.I.S.C., 1 enfant sur 3 a un Q.I. supérieur à 80 ; 1 enfant sur 2 a un Q.I. supérieur à 75.

Donc, selon que l'on utilise tel ou tel test, un enfant sera ou non taxé de débile mental, c'est-à-dire qu'un plus ou moins grand nombre d'enfants aura un niveau intellectuel supérieur à la limite

officielle. Ce sont les tests verbaux qui défavorisent le plus les enfants, ce qui ne doit pas nous étonner puisque la population des classes de perfectionnement étudiées est essentiellement composée d'enfants d'origine étrangère. Or, ce sont précisément les tests verbaux qui sont officiellement recommandés pour définir le niveau intellectuel des enfants...

Au terme de cette enquête, que pouvons-nous dire ? Officiellement, les classes de perfectionnement sont justifiées par l'existence au sein de la population scolaire d'un certain nombre d'enfants inaptes, de par leur faible niveau intellectuel, à suivre l'enseignement élémentaire.

Qu'en est-il en réalité ? Les enfants que nous avons rencontrés en classe de perfectionnement se caractérisent par :

- Leur appartenance aux classes populaires ;
- Leur appartenance à des milieux culturels étrangers ;
- Un échec scolaire important en G.S. de maternelle ou au C.P., c'est-à-dire au moment de l'apprentissage du langage écrit.

L'institution scolaire ne retient qu'un seul critère : un faible niveau intellectuel défini en termes de quotient intellectuel, calculé au moyen de tests d'intelligence. On voit bien, dès lors, quelle est la véritable fonction de cette mesure de l'intelligence : loin d'être une mesure scientifique d'aptitudes individuelles et différentes, elle est une opération de division sociale ; loin d'accueillir de prétendus « retardés intellectuels », les classes de perfectionnement servent à scolariser les enfants de travailleurs immigrés et les enfants du sous-prolétariat (cf. le fort pourcentage de pères invalides ou chômeurs). Cette fonction est-elle particulière aux classes de Carcassonne ?

---

# UNE PEDAGOGIE DE LA REALITE

---

(suite)

*Sous le titre «Une pédagogie de la réalité» (L'Éducateur n° 3, p. 1), je voulais amorcer la discussion sur la nécessité d'envisager notre pédagogie, notamment en milieu urbain, autrement qu'en termes de compromis, c'est-à-dire négativement par rapport à quel modèle ? Plusieurs camarades ont déjà apporté leurs réponses et je souhaiterais que le débat ne s'arrête pas là car il détermine une large part de notre action de mouvement.*

*Liliane CORRE (école de la Mareschale, Aix) analyse les limitations de l'action éducative en ville :*

N'ayant jamais travaillé en milieu rural, je n'en ai donc pas la nostalgie.

Mais ce qui me pèse dans nos écoles de ville :

— La concentration des enfants, le bruit, ce qui implique l'introduction d'une règle de rang, d'ordre, de silence, incompatible avec la vie de l'enfant ;

— L'aridité du milieu, sa sécheresse, sa pauvreté.

Autrefois aussi, elle existait cette pauvreté du bâtiment scolaire, mais du moins était-elle compensée, à l'extérieur, par une vie plus réelle, plus riche, proche du désir d'activité et de connaissance des enfants.

Tandis que la ville est le royaume de l'ersatz pour l'individu, pour l'enfant en particulier :

- Jouer sur le toboggan (pas d'arbre pour y grimper) ;
- Creuser dans le bac à sable (la terre a disparu) ;
- Faire du vélo dans le parking en bas de l'immeuble ;
- Pas d'endroit où retrouver le silence ;
- Pas de possibilité de toucher l'eau, de faire du feu ;
- **Pas de possibilité de faire.**

C'est ce dont on souffre en ville et pas simplement dans notre vie de classe, mais dans notre vie tout court.

Vivre d'ersatz n'est pas vivre.

Finalement ce ne sont pas les compromis pédagogiques qui me culpabilisent. En effet, je crois que nous sommes plus à l'aise, actuellement, avec les programmes, que ne l'était Freinet. Mais ce dont nous souffrons le plus, c'est ça : la conscience que nous avons de vivre, avec les enfants, d'artifices, d'artificiel.

Et ce qui est fondamental justement, c'est de donner aux enfants des villes qui n'ont connu que leur appartement, la rue, le parking, la possibilité de vivre autre chose de manière à avoir eux aussi, du recul par rapport à leur milieu. Savoir que autre chose existe.

Comment ?

Peut-être :

- Avoir la liberté de fabriquer, d'inventer, de **faire**, de devenir **responsable, sujet** et non plus **objet** ;
- Avoir le droit de peindre, de toucher l'argile, de se salir ;
- Pouvoir toucher et nourrir des animaux, même en cage — c'est mieux que rien !
- Pouvoir planter, même dans de simples pots.

Enfin, essayer de coller de plus près, ou d'un peu moins loin, au cycle de la vie.

Ce n'est qu'ainsi qu'ils pourront prendre du recul et donc de se mettre en recherche eux aussi, vers autre chose.



C'est ce que m'a appris Freinet.

Alors, bien sûr qu'il faut faire des compromis, ne serait-ce que pour avoir la liberté de vivre le reste !... Et les enfants le comprennent très bien ! Mais il nous faut rester vigilants sur ce **reste** justement, ne pas se laisser envahir par le compromis qui s'appuie pour cela sur notre inquiétude d'enseignant,

### **Xavier NICQUEVERT (C.I.F.A. d'Aix) compare son expérience d'instituteur à la campagne et en ville :**

J'ai pratiqué longtemps une pédagogie de type traditionnel — on ne m'avait appris que cela à l'École Normale et les colos ou les centres aérés que j'avais fréquentés ne m'avaient pas montré comment enseigner la lecture, la grammaire, le calcul autrement qu'à l'aide des leçons magistrales que me firent mes maîtres ou que je vis se dérouler de manière si théâtrale au cours des «leçons-modèles» à l'École Annexe.

Pourtant, tout de suite je sentais bien que ça n'allait pas, qu'il y avait une rupture totale entre ces moments de leçons et ceux où nous pouvions, enfin libérés des corvées, faire des activités plus attrayantes. Mais la coopérative restait un appendice de la classe : pour les moments où il restait un peu de temps, ou si les enfants avaient bien travaillé, et elle servait surtout à produire pour financer le voyage de fin d'année. Mais ça donnait déjà un autre contact avec les enfants.

Dès ma sortie de l'École Normale, je me suis investi au niveau de la vie culturelle des villages où je faisais classe. On m'y saluait comme «Monsieur l'Instituteur» et ça me donnait l'impression d'être «des leurs», dans la grande tradition des maîtres de «la Laïque».

De sorte que, lorsque j'ai découvert la pédagogie Freinet, ça n'a pas changé grand chose à ce niveau : le contact avec la population était déjà bien établi. Dans la classe, la coopérative a trouvé sa vraie place et on a cessé de s'emmerder pendant les séances de lecture. Je crois donc bien, comme Michel, que la différence n'est pas bien grande entre un maître traditionnel qui

d'instituteur, toujours présente (mais ne l'est-elle pas aussi chez l'instituteur rural ?). Et l'inquiétude se nourrit dans l'isolement des villes, d'où l'impatience de se retrouver en équipes, permettant ainsi de casser certaines structures contraignantes et de diminuer les compromis grâce au facteur temps et à la continuité dans le travail au niveau des enfants.

fait consciencieusement son travail et un maître qui pratique la pédagogie Freinet, en milieu rural.

Mais je me remémore le plongeon à l'arrivée en ville, monde où chacun se sent étranger même pour ses propres voisins, alors qu'au village tout le monde connaît tout le monde et parle à tout le monde, ne serait-ce que pour échanger les rituelles banalités sur le temps. L'instituteur, personnage dans le village, devient ici petit fonctionnaire venant — parfois de loin — assurer ses six heures de garde des enfants à l'école. Enfants coupés du milieu naturel, sans espace et sans horizon, pour qui l'école est lieu clos qu'il faut subir et qui ne se raccorde en rien avec le reste de l'existence. Enfants déjà conditionnés aux exigences de la vie concentrationnaire et de ses accumulations d'interdits — et quelle part du lion à l'école dans cette dose d'interdits ! —. La première inquiétude, quand on plonge là-dedans, c'est déjà de savoir si on se retrouvera soi-même : retrouver des valeurs, des certitudes sur lesquelles s'appuyer.

C'est le désarroi total, on se prend à penser que plus rien n'est possible dans de telles conditions. Du doute de soi on passe vite au doute sur la valeur des techniques qui faisaient pourtant merveille avec les petits paysans : décidément ce mouvement Freinet n'a pas su s'adapter à l'urbanisation. On cesse de fréquenter les réunions du groupe : «elles n'apportent rien».

Il est donc urgent de dire l'importance de reprendre le chemin vers la pédagogie Freinet. Urgent de dire que les enfants des villes ont encore davantage besoin d'un milieu qui leur permette au moins de parler et d'être écouté.

### **C'est ce que fait également Michel PELLISSIER, passé du village de Vénérieu où il avait enseigné quinze ans à la banlieue de Grenoble :**

Je suis de ceux qui ont durement souffert du passage d'un milieu rural au milieu urbain et je l'ai reconnu au moment voulu...

Pourtant avec un peu de recul, je me dis que ces deux années passées dans une école à 21 classes m'ont beaucoup appris et que le jour où je reprendrai une classe, ce sera en ville. Je serais moins vulnérable parce que j'ai assez compris pour relativiser.

Il faut en effet relativiser, c'est-à-dire savoir par rapport à quoi nous situons notre travail, notre recherche, et bien le savoir. Si notre objectif est de faire d'abord moins mal certaines choses que l'école scolastique que nous dénonçons et d'y ajouter peu à peu d'autres comportements, alors nous pouvons y aller : c'est possible et cela en vaut la peine ; j'y reviendrai. Si nous nous situons au contraire par rapport à un idéal de vie, ou à un idéal de société, l'un et l'autre passé ou à venir (mais quand ?), alors le découragement et l'échec sont probablement inévitables.

Mais dans la première perspective évoquée, oui nous pouvons nous engager : c'est probablement un des rares choix possibles pour s'inscrire dans une perspective matérialiste de l'évolution des choses.

Passé le désarroi qui m'a assailli en 1970 lorsque j'ai vu que mes compétences et modèles de Vénérieu n'étaient plus valables (du moins en partie), passé le conflit ouvert que j'avais provoqué parce que je n'ai pas voulu taire ce scandale d'avoir 36 élèves en classe, j'ai peu à peu compris qu'il me restait ces choix :

- Je pouvais faire monter mes élèves en classe en rangs ou non ;
- Je pouvais exiger le silence total en classe ou montrer qu'on peut parler sans crier et sans parler tous à la fois ;
- Je pouvais faire passer par moi tout le travail des enfants ou utiliser des fichiers auto-correctifs (pour 36 élèves il en faut 2 ou 3 de chaque sorte, mais ça coûte moins cher de toute façon

qu'une collection de 36 manuels !) ;

— Je pouvais avoir des correspondants ou non ; les prendre à deux ou trois cents kilomètres ou à l'autre bout de Grenoble, ce qui nous coûtait moins cher pour aller les voir : et comme la possibilité d'une communication primait sur l'acquisition de connaissances par la correspondance, c'était aussi bien ;

— Je pouvais utiliser les bons points ou les collections de lignes pour obtenir «de la discipline» ou bien introduire peu à peu des plans de travail et des réunions de discussion (bilans et projets) pour que chacun ait son travail et de quoi le faire, dans une partie croissante de l'emploi du temps. Notre premier planning collectif d'organisation des ateliers n'avait que quelques lignes : il était à la mesure de nos possibilités. Au bout de deux ans il était bien plus riche et j'ai cherché à le doubler de plans individuels de travail : il reflétait nos progrès ;

— J'avais le choix entre faire à tous les élèves la même «leçon» ou séance d'activités d'éveil ou organiser le travail en ateliers. Le manque de place et l'effarante carence en expériences constatée chez les enfants m'ont amené à ces modestes (ô combien !) boîtes de travail (voir *Educateur* n° 1 (sept. 73), n° 4 (nov. 73), n° 12/13 (mars 74), n° 17/18 (juin 75) ;

— J'avais le choix entre faire de la reconstitution de texte, du paragraphe semblable ou de la bonne vieille rédaction ou bien introduire le texte libre. Mais je n'ai pas pu faire de journal scolaire : dans ces conditions c'était un insupportable gâchis de papier et d'encre. Nous en sommes restés à quelques albums de textes tirés au limographe. Mais nous avons eu un nombre considérable d'albums de textes recopiés et illustrés au stylo-feutre sur des feuilles d'ordinateur, agrafées. Sur la couverture, sous le titre, des enfants écrivaient «auteur-éditeur : intel...».

Et pendant deux ans, la demande des enfants qui s'est le plus souvent exprimée dans les modestes réunions de coopérative —

et hors d'elles — c'était : « *M'sieur on aimerait bien avoir plus de temps pour travailler avec notre plan de travail et en ateliers !* »

J'avais quelques autres choix et je les ai faits. Je mentirais en disant que tout cela a été facile... Mais cela a été possible. Lorsque j'ai cessé de me référer à ma pratique précédente, je me suis rendu compte que ce que je savais des fichiers, de la correspondance, du texte libre ou de l'organisation coopérative de la classe, par exemple, me rendait énormément service : il fallait opérer des adaptations, des simplifications, certes, mais j'avais un bagage de techniques de base très précieux. C'est alors que je me suis demandé si ces outils et techniques pédagogiques nous ne les avions pas perdus de vue : dans les stages et les réunions des groupes avons-nous suffisamment pensé à leurs transformations possibles, à la création de ceux qui auraient mieux répondu à ces conditions nouvelles, à des échanges et confrontations sur ce que chacun avait essayé pour résister et permettre, **heure par heure de chaque journée**, un travail encore libérateur au lieu d'un travail de soldat ?

Je crois que non. Dans le bouleversement que nous avons vécu, nous avons été tentés par les solutions radicales, par la révolte ou l'abandon, alors qu'en fait, la survie de notre mouvement et de notre recherche passe sans doute par la définition d'objectifs et d'une stratégie :

— Si un fichier autocorrectif vaut de toute façon mieux qu'un manuel, alors donnons-nous les moyens de faire les fichiers ou livrets programmés qui nous manquent ;

— Si le texte libre reste plus riche que les nouveaux manuels de français, alors donnons-nous le temps et les moyens de faire le

point sur notre pratique dans ce domaine ;

— Si l'équipe pédagogique apporte davantage de possibilités que la résistance individuelle, alors donnons-nous le temps et les lieux pour faire très précisément le point sur les expériences en cours, pour ne pas nous y référer comme à un nouveau mythe mais comme à une réalité dont on sait exactement ce qu'elle implique.

Je pourrais allonger la liste ; elle veut en fin de compte dire : faisons l'évaluation précise de ce que notre pratique nous permet, pour dégager lucidement ce dont nous avons besoin pour la rendre plus efficiente et en entreprendre la réalisation.

S'il est exact que bien des collègues hésitent à venir à la pratique de la pédagogie Freinet ou que d'autres s'en détachent parce qu'elle requiert selon eux « des qualités exceptionnelles » ou un « très gros travail », n'est-ce pas en fait parce que nous laissons trop souvent à chacun la charge d'inventer ou de se débrouiller tout seul pour trouver ce qui lui manque à un moment donné, nos structures d'accueil et de travail (stages, groupes, congrès par exemple) fonctionnant bien plus comme des marmites à idées que comme des marmites à pratique ?

Je sais que tout cela court le risque d'être taxé de réformisme, ou de bien pire ! Ça ne m'ennuie nullement que d'autres cherchent hors de l'école d'autres solutions : nous ne serons jamais trop à chercher. Mais ce qui m'importe c'est que ceux qui cherchent une transformation de l'école — et nous en sommes — le fassent non dans la confusion qui naît de vouloir tout faire en même temps, mais avec un plan de travail en quelque sorte, clair, précis et exigeant.

### **André MATHIEU (C.E.S. Chantenay à Nantes) pose le problème spécifique du second degré :**

La question que je me pose depuis un certain temps est : la pédagogie Freinet telle qu'on la concevait est-elle transposable en ville et de surcroît en secondaire ? A priori je réponds non ! Si cet a priori se vérifiait alors ne parlons plus pour un temps de pédagogie Freinet, parlons tout simplement de principes Freinet et partons de ce qui se passe réellement. Mettons ainsi chacun en position de véritable pionnier sans jugement, sans qu'il y ait à atteindre une image, sans qu'il y ait de critère défini, même au niveau des outils utilisés. Une seule volonté : faisons tout pour que ça aille moins mal pour les enfants.

Actuellement nous voyons des camarades qui en C.E.S. sont dans une période de totale reconversion. Ce phénomène va s'amplifier si se réalise l'intégration des maîtres de la voie III dans le corps des P.E.G.C. Il serait de la plus haute importance de voir comme ces « maîtres Freinet » qui connaissent bien les techniques vont maîtriser le problème. Par exemple Philippe M., militant du mouvement n'a plus sa classe de transition et se voit confier uniquement l'enseignement de l'histoire et la géographie. Son choix : soit le livre, outil parfait du colporteur culturel, et ce qui en découle : le cours magistral, soit adapter la documentation pour permettre aux enfants de faire leurs propres recherches. C'est lourd une collection B.T., c'est lourd le fichier documentaire et tout ça ne peut s'entreposer dans l'étroit casier

de la salle des profs. Philippe a donc réduit ses documents de recherche en poids et en volume pour les rendre transportables. Donc dans un premier temps il nous faut voir comment chaque camarade résoud les problèmes qui se posent à lui de la façon la plus quotidienne possible.

Pour le français, comment sortir un journal dans de telles conditions. Nous relançons l'imprimerie dans le mouvement, et c'est bien, n'empêche que cet outil merveilleux n'est peut-être pas, n'est sûrement pas adapté aux adolescents (j'en avais déjà parlé à Bertrand en décembre). Le facteur temps est actuellement primordial donc il faut des outils permettant de faire bien et vite.

Oui comme tu le dis pour que les enfants soient vraiment les maîtres de leurs outils, oui pour la récupération du gaspillage capitaliste, mais c'est là que nous devons aussi faire apparaître nos exigences et surtout que nous devons dénoncer les conditions de vie ou rien n'est possible : dans le désert tout peut pousser... s'il y a de l'eau !

Positivement nous devons faire en sorte que dans le mouvement se répande l'idée qu'il ne peut y avoir de classe modèle Freinet qu'il n'y aura jamais de pédagogie à copier mais que chacun dans son coin, avec ses moyens adopte une attitude de recherche coopérative avec une âme de découvreur.

### **Roger FAVRY (lycée technique de Mantauban) insiste sur la solidarité qui lie inévitablement primaires et secondaires à la recherche d'une réelle efficacité de leur action éducative :**

Depuis plusieurs années déjà, d'une manière souterraine mais réelle le premier et le second degré commencent à travailler en concordance de phase. C'est-à-dire que nous nous passons des élèves formés aux techniques Freinet ou plus généralement aux méthodes actives. J'ai remarqué ainsi en seconde qu'il suffisait qu'un adolescent ait fait une expérience positive de la pédagogie Freinet au primaire ou au premier cycle pour qu'il s'en souvienne bien et aide la classe à évoluer dans le bon sens. C'est-à-dire que cette expérience apparemment limitée (« pour quoi faire de la pédagogie Freinet puisque de toute manière il ne la connaîtra plus ? ») a des résonances importantes et qu'on ne peut négliger. J'ajoute que ce qui n'a pas été appris au primaire (la réunion coopérative, l'expression libre, la communication, la correspondance) est difficile à pratiquer au secondaire et notamment au second cycle.

De ce point de vue on a toujours trop tendance à privilégier l'expérience de pointe comme si l'on voulait justifier la pédagogie Freinet ou comme si l'on voulait être un témoin. Comme parent d'élève j'ai eu et j'ai encore la chance d'avoir des maîtres pour mes enfants qui ne prétendent pas pratiquer la pédagogie Freinet mais qui appliquent avec prudence quelques-unes de nos techniques. Les effets en ont été très bénéfiques. Personnellement je ne suis pas un témoin très valable de la pédagogie Freinet : j'essaie simplement de faire le moins de dégâts possibles. Nous ne sommes pas des virtuoses mais des travailleurs. Or ceci semble être perdu de vue. J'en veux pour preuve deux faits :

— Le premier c'est le sondage d'opinion réalisé par le Puy-de-Dôme et présenté au congrès de Bordeaux. Notre image



de marque est celle «d'enseignants d'une qualité exceptionnelle» (71 % nous percevoient ainsi), «gros travailleurs» (63 %). 46 % s'éloignent de nous pour des raisons familiales et 10 % pour des raisons politiques. Un tel sondage fait mal car la pédagogie Freinet a la prétention de vouloir être une pédagogie populaire, c'est-à-dire applicable par la majorité des maîtres et par ailleurs si nous sommes de «gros travailleurs» c'est que le travail coopératif n'a pas été mené assez loin pour alléger le travail de tout le monde. On dira que ce sondage fait à partir de 75 réponses sur 150 camarades touchés, appartenant au groupe ou l'ayant quitté, n'est pas très fiable. Il fournit tout de même une indication.

— Le second c'est une lettre adressée à *L'Éducateur* pour expliquer le non-renouvellement d'abonnement :

«J'avais eu l'occasion de côtoyer des groupes d'éducateurs Freinet et le moins que l'on puisse dire c'est que le nouveau venu n'était pas accueilli à bras ouverts. Il fallait être capable de pénétrer dans ce cercle d'initiés», cette sorte d'intelligentsia hors de laquelle il n'était point de salut.

Cet esprit de caste se retrouvait petit à petit dans tous les articles de *L'Éducateur*. Le baratin et les grandes idées fumeuses, les auto-satisfecits mielleux et la supériorité intellectuelle de certains de vos correspondants préservent le groupe des «pollutions» extérieures.»

Le contenu et le ton de cette lettre ont quelque chose d'excessif mais avant de pousser les hauts cris demandons-nous la part de vérité qu'elle contient. L'auto-critique sérieuse n'a jamais fait de mal à personne.

Nous sommes d'autant plus amenés à faire cette auto-critique, à être attentifs à l'extérieur, aux outils et aux techniques que nous

mettons au point que la situation a changé. Je disais que je recevais des élèves déjà initiés à la pédagogie Freinet... C'était vrai jusqu'à l'année dernière. Cette année ce ne l'est plus. Je suis obligé de tout reprendre à zéro. C'est-à-dire qu'il y a eu régression. Est-ce sensible ailleurs ? Je le crois. Dans la masse globale des enseignants le désenchantement progresse et la crispation sur les techniques ou traditionnelles, ou faussement modernes (audio-visuel passif). Donc repli sur soi.

Or de tous les côtés s'élèvent des voix pour que l'école se transforme. Quand on discute — comme j'ai pu le faire — avec des chefs d'entreprise on se rend compte que les petites inquiétudes de l'enseignement traditionnel (la dissertation, la lecture expliquée, etc.) comptent peu ; sans doute faut-il passer des examens mais ensuite on se débrouille avec justement ce que n'enseigne pas l'examen mais qu'a peut-être appris une scolarité bien comprise : l'esprit d'initiative. Que le patronat demande des esprits modérément, très modérément ouverts, c'est vrai. Mais lorsqu'on regarde de l'autre bord et qu'on discute avec des syndicalistes chargés des formations de base, que constate-t-on ? Les demandes sont les mêmes : travailleurs qui n'ont jamais pu parler, qui n'ont jamais pu écrire, à qui le droit à une expression élémentaire a été retiré dès l'école... Il faut le leur redonner et ce n'est pas facile.

Quand on voit les besoins en formation des adultes on se dit qu'il y a des puretés pédagogiques mal placées. L'essentiel c'est de commencer à faire quelque chose par le biais, la technique qu'on trouve le plus commode... et puis de progresser coopérativement. Le peu que fait un copain en C.P. ou en C.E. ou en C.M., ce copain n'en retirera jamais les fruits mais ce peu est énorme : je peux en témoigner.

## **Jacky CHASSANNE (école de Miermaigne, Eure-et-Loir) pense qu'il faut pousser plus loin l'analyse et il pose la question :**

Une pédagogie de la réalité... ou du renoncement ?

Editorial séduisant, parce qu'il s'appuie dans sa première partie sur une bonne analyse sociologique des classes Freinet, mais sans aller jusqu'au bout de sa logique, sans tirer les conclusions qui s'imposent.

C'est vrai qu'il y a chez de nombreux camarades, le plus souvent les plus jeunes et les plus impétueux, une mauvaise conscience du compromis qu'impose l'institution scolaire sélective. Mais c'est une étape normale de notre prise de conscience pédagogique et politique, et que nous connaissons tous.

C'est vrai que le référentiel de Freinet — le monde et le travail rural — constitue pour l'école d'aujourd'hui, en voie d'urbanisation rapide, un modèle idéal provoquant souvent désillusion et pessimisme. C'est ce clivage institutionnel qui explique en partie les tensions au sein du mouvement pendant les années 60. Les tensions ont (peut-être) disparu, mais les problèmes à mon avis demeurent, l'analyse n'ayant pas été clairement menée et surtout les conséquences correctement déduites (pour être traduites en stratégie du mouvement).

C'est vrai que ce qui est proposé à travers l'œuvre de Freinet est plus une démarche qu'un modèle de classe.

Mais c'est aussi faux que vrai car c'est la démarche elle-même — malheureusement — qui est vécue comme un modèle constamment reproduit : LE maître dans SA classe (et tout cet éditorial est rédigé en référence à ce modèle). Cette démarche-là, par son anarchisme au niveau institutionnel, conduit chaque maître Freinet et le mouvement tout entier à supporter comme une infirmité leur solitude en s'enracinant dans les classes de campagnes ou en s'isolant dans des écoles urbaines sans âme.

Cécité ? Masochisme ? Impuissance ?...

Ainsi, parce que Freinet n'a pas rencontré, dans sa pratique, des conditions objectives le conduisant à innover en matière d'équipes pédagogiques, d'éclatement de classes, d'animation en zone urbaine, parce qu'il a (partiellement) perpétué le schéma institutionnel scolaire classique (un maître - une classe), le mouvement doit-il se condamner à vivre, à transmettre un message et une pratique institutionnelle en partie dépassés ?

Le mouvement, marginal par ses idées, son idéologie, doit prendre garde de ne pas se marginaliser davantage par son action et sa stratégie.

Pour être juste, il faut cependant rappeler que les classes rurales Freinet étaient et sont, la plupart du temps, éléments d'une «équipe pédagogique» lorsque l'école a une pratique homogène, ce qui est souvent le cas pour les petites écoles (2-3 classes). Dans l'école rurale Freinet, les maîtres et les enfants bénéficient d'une continuité pédagogique et d'une maîtrise de l'espace école (aménagement et utilisation des locaux, liberté de déplacement...) ; tout cela est capital.

Par contre, les camarades qui travaillent en ville, perdus dans de grands groupes scolaires hostiles et soumis aux exigences des programmes et des acquisitions scolaires, s'essouffent et s'usent à un travail ingrat et sans perspectives. La difficulté de vivre dans de telles écoles n'est pas tant liée à des problèmes de fonctionnement dans le cadre de la classe, à même les activités, qu'à toutes les contraintes institutionnelles sélectives et répressives qu'il faut sans cesse supporter.

Et le manque de gratification tient autant ou davantage dans la brimade imposée à un enfant par un collègue, dans tout ce qui engendre méfiance et hostilité, que dans la qualité du travail ou des «œuvres» des enfants que l'exiguïté des locaux et la démesure des effectifs contrarient. En un mot, c'est l'absence de maîtrise sur les relations entre individus et sur le milieu qui pèse le plus.

Consoler les camarades des villes en les assurant de notre solidarité et de notre reconnaissance pour le combat qu'ils mènent chaque jour ne suffit pas. Il faut dégager de nouvelles possibilités de travail en ville et s'engager dans une grande bataille pour mettre en place les équipes pédagogiques indispensables à l'équilibre de chacun, à l'efficacité de la recherche, à l'heureuse scolarité des enfants.

Certains nous diront que l'équipe pédagogique, ce n'est pas le rêve. Soyons sérieux : allons-nous longtemps cultiver le bonheur de ronronner, tout en nous morfondant, avec nos enfants dans nos classes, rurales souvent, urbaines parfois, et laisser supposer que cet isolement-ci, avec tous les désagréments de l'école caserne, vaut mieux que toutes les équipes pédagogiques du monde ?

Allons-nous accepter de perpétuer une « politique de l'autruche » que cet éditorial, dans certains de ses aspects, semble préconiser, politique que nous devrions faire assumer aux enfants sous prétexte que les contraintes institutionnelles, pour la pédagogie Freinet, ne doivent pas être « une affaire entre l'éducateur et le système mais entre la communauté des enfants et le système... » ?

Ce n'est pas que je rejette la totalité des arguments développés dans le paragraphe dont cette citation est extraite. Mais j'estime que c'est une pente dangereuse et que le choix proposé comporte nécessairement des limites qu'on n'aperçoit pas du tout dans ce texte. Cela est grave.

J'ai travaillé en école caserne parisienne. A l'époque, je ne pratiquais pas la pédagogie Freinet. Je débutais. J'aurais pu appliquer, comme tous les collègues de l'établissement, les consignes ou habitudes répressives de la maison. Par exemple, cela m'aurait conduit — au besoin en le faisant accepter aux enfants, après discussion, et pour respecter la règle commune — à faire pratiquer la gymnastique infernale que chaque enseignant imposait à ses élèves avant chaque entrée en classe : « Tendu ! tête ! épaulés ! droit ! tendu ! tête !... »

Par cet exemple d'apparence — mais d'apparence seulement — caricaturale, je veux montrer qu'accepter la règle, c'est en bien des cas, accepter — en accord avec les enfants ! — de se plier à un simulacre de dressage (en réalité toujours intériorisé en tant que dressage de par ses effets conditionnants inévitables) sous couvert d'apprentissage de l'autonomie et de la conquête de la liberté.

**Il est bien des cas où faire assumer son propre compromis aux enfants, c'est se cacher à soi-même l'odeur de la compromission.**

En dehors du problème d'honnêteté qui est ainsi posé, est-on sûr d'être efficace ?

Car mettre les enfants face « au système », n'est-ce pas les rendre doublement impuissants ? Que peuvent faire, comment peuvent réagir de jeunes enfants dans un établissement où tout est contrainte, brimade et uniformité ? Comment le groupe peut-il s'affirmer face à la toute puissance des adultes répressifs de l'école ? S'il est des contraintes que le groupe peut accepter (les notes par exemple, mais même cet exemple mérite des réserves), il en est d'autres contre lesquels il ne peut rien. C'est alors que la position défendue dans l'éditorial apparaît comme fort idéaliste. A-t-on pensé à toutes les brimades, jusqu'aux sévices corporels, qui sont encore de rigueur dans bien des écoles de ce pays ?

Quelle réaction auriez-vous en voyant un collègue décoller du sol un enfant de dix ans par les oreilles ? En constatant qu'un de vos élèves a été puni par le directeur et a passé deux heures à genoux (parfois sur une règle !). Qu'un collègue a collé X pages de copies à un pauvre gosse de huit ou neuf ans, ou fait manger tel autre debout à la cantine scolaire pour avoir parlé ? Quelle réaction auriez-vous ?

Cela existe. A ma porte. A la vôtre.

Est-ce que c'est au groupe d'enfants de régler ces problèmes-là ? Est-ce que ça n'est pas tout simplement **notre problème d'adultes** ? Et quand un conflit larvé entre un directeur et son adjoint s'enfle de jour en jour, brimade après brimade, vexation après vexation, alors que les victimes dernières sont les enfants (je pense toujours à des exemples précis), ceux-ci devront-ils prendre en charge le problème, s'en accommoder, ou aller

affronter le directeur à la place du maître — y compris violemment ? —. Lorsque, comme dans cet exemple, il y a rejet d'un enseignant dans un groupe scolaire, c'est en général au nom de sa pratique pédagogique. Qui l'a choisie, le maître ou les enfants ? Ce choix a conduit le maître à refuser d'emblée et de lui-même certaines règles ou habitudes de vie et de travail, certains compromis, par refus de la scolastique et de l'autoritarisme, et doit l'amener à assumer lui-même les ultimes conséquences de ce choix face aux autres adultes. **On ne peut rendre le groupe d'enfants responsable que de ses propres choix.**

Ainsi, nombreux sont les impératifs extérieurs qui sont inconciliables avec un groupe-classe qui vit et ne subit pas un régime de soldat.

Les camarades peuvent en témoigner.

Pour chacune de ces contraintes, quelle attitude doit-on adopter ?

Je souhaite que des camarades répondent à la question et citent des faits. Je parie qu'alors nous obtiendrons une moisson de ces petits riens comme de ces attitudes et actes d'inspiration fasciste qui échappent totalement aux enfants, soit parce que l'agression physique les écrase, soit parce que la règle du jeu institutionnel les dépasse...

Ceci dit, je reconnais qu'en de nombreuses occasions, l'adulte et les enfants peuvent — ensemble — décider d'appliquer ou de tourner telle ou telle règle imposée à toutes les classes de l'école. Mais en d'autres occasions, il est plus honnête et plus efficace soit d'intervenir soi-même auprès de l'institution extérieure à la classe, soit de présenter aux enfants l'exigence comme venant du maître lui-même — assumant donc pleinement cette exigence — et de négocier un accord avec les enfants sur cette base : cela me paraît préférable, car la contestation des enfants ne peut qu'en être plus virulente quand maître et enfants se connaissent bien. Le maître est bien le représentant du système, il est inutile qu'il s'en cache. A lui de savoir jusqu'où il accepte de l'être face aux enfants. Pour le reste, c'est à lui de régler les différents (que provoquent ses propres choix) avec l'institution.

Je ne me sens pas en opposition flagrante avec l'éditorial, mais je tenais à apporter un point de vue en contrepoint afin de nuancer une position qui m'est apparue entière, idéaliste à certains égards, et sans perspectives dynamiques en limitant les situations rencontrées au seul niveau de la classe.

La conclusion que je tire de ces réflexions est que le constat de ces compromis souvent insupportables rend de plus en plus urgente la **définition d'orientation prioritaires** pour que notre pédagogie et la défense des enfants et des jeunes, orientations que nous ne devons pas avoir la prétention de défendre seuls, mais avec tous les enseignants, parents, travailleurs de bonne volonté, avec les jeunes eux-mêmes enfin.

**L'équipe pédagogique est une de ces orientations : l'unité éducative ne doit plus être la classe, mais l'établissement, et au-delà, l'ensemble socio-éducatif village ou quartier organisé dans cette perspective.**

Ce sera une conquête de la société socialiste de demain, mais qui doit s'organiser dès aujourd'hui.

Allons-nous nous en donner les moyens ?

*Je suis heureux que Jacky ait poussé jusqu'au bout sa réflexion mais il me rendra cette justice que je ne prétends faire assumer par les enfants ce qui relève de la responsabilité des adultes, ce serait une évasion trop commode. Pourtant j'y reviens : l'éducateur n'est pas non plus seul à décider des compromis acceptables et de ceux qui ne le sont pas, ce serait tout au plus du paternalisme, parfois à l'extrême de la démagogie. Il ne me semble exister de compromis valables que décidés et pris en charge par les enfants et les éducateurs travaillant en équipe (et Jacky a raison d'insister car c'est le combat fondamental de ce temps). Sur l'évaluation de tout ce qui est possible et la volonté d'en repousser sans cesse les limites se fonde ce que j'ai appelé une « pédagogie de la réalité » qui est tout le contraire du renoncement. Le renoncement c'est en effet le refuge de tous ceux qui n'entreprendront rien tant que ne seront pas levées les barrières qui les enferment (comme s'il n'y avait qu'une seule rangée !) mais qui ne font pas grand-chose pour bousculer concrètement ces barrières.*

*Tout n'a pas été dit dans ce débat et je serais heureux que vous y ajoutiez votre voix. Je tenais seulement à nous redonner confiance dans nos perspectives de combat quotidien.*

M. BARRE



# Livres et revues

Marc PRIVAL

## ARTISANS ET METIERS D'Auvergne (Bourbonnais, Limousin, Rouergue)

Société d'Ethnographie du Limousin,  
9, avenue des Bénédictins, Limoges.

Douze enquêtes ethnographiques de notre ami Marc Prival, dans lesquelles la qualité scientifique côtoie en filigrane l'amitié intime du geste ancestral de l'homme. Qu'il s'agisse des *blanchisseuses de Nohant* (63), du *gerlaire de Fontanges* (15), du *berger communal de Fontètes* (63) ou du *gentianaire de Condat* (15), l'enquête dépasse l'aspect technologique pour toucher à tous les domaines de l'esprit, à l'écologie.

À travers la sérénité de l'enquêteur, on sent un sentiment d'urgence qui n'est pas de la nostalgie mais un appel à la recherche, à la quête humanistes.

De belles photos, des croquis, des dessins d'atmosphère de Madeleine Jaffeux ajoutent aux textes un aspect documentaire dépouillé et artistique.

Le livre est en vente (30 F) chez l'auteur :

Marc PRIVAL, C.E.S., 63800 Cournon  
(C.C.P. 402-80 Clermont-Ferrand).

J. LEMERY

## Mme A. ANCELIN- SCHUTZENBERGER INTRODUCTION AU JEU DE ROLE

Privat éditeur, 189 p.

Le petit livre de Mme Ancelin-Schutzenberger intitulé *Introduction au jeu de rôle*, en dépit de sa relative brièveté, n'est pas sans ambition puisqu'il présente, en quelques pages denses et claires, les applications du sociodrame et du psychodrame en travail social dans les entreprises, en éducation et en psychothérapie.

Le jeu de rôle est présenté dans la classe, à l'occasion des langues vivantes, de la grammaire latine, de la géographie et de l'histoire, mais il va sans dire que ces exemples permettent de voir ce que l'on pourrait faire ailleurs et à d'autres niveaux.

C'est ainsi que la pratique du psychodrame où le geste est joint à la parole et à l'action n'est pas absente, semble-t-il, de la méthode du sablier pour l'apprentissage de la lecture.

En fait, on pourrait dire que le psychodrame permet de dédramatiser la classe ; l'enfant n'ayant plus la crainte d'être maladroit ou ridicule, de commettre des fautes en se retrouvant dans une situation où le langage est libéré et le geste possible.

Ces procédés, mis au point par le psychiatre américain Moreno, peuvent rendre service aux enseignants et on peut penser que certains d'entre eux ont déjà mis en œuvre certaines pratiques, tant il est vrai que l'on peut, à l'instar de M. Jourdain faisant de la prose sans le savoir ce type d'activité utilisée à des fins didactiques, de façon quasi intuitive, peut avoir ses lettres de noblesse universitaire.

«Je voudrais, pour conclure, insister sur le fait que ce livre n'est pas seulement un plaidoyer en faveur de la danse, mais qu'il cherche, bien au-delà, à éveiller la responsabilité des êtres envers leur propre corps et, partant, à les amener à rechercher une meilleure façon de vivre...»

«... Le mouvement bien vécu (c'est-à-dire vécu avec tout soi-même) ne peut que transformer et améliorer l'homme jusque dans ses racines les plus profondes...»

«... Parents et enseignants ont donc une tâche subtile à accomplir...»

Si certains et certaines pratiquent la danse Malkovski, ils se retrouveront en «pays connu».

Pour ceux et celles qui recherchent pour eux-mêmes une meilleure façon de vivre, ils se sentiront d'emblée en accord avec l'esprit de ce livre.

Enfin nous y retrouvons l'esprit de la méthode naturelle d'apprentissage de Freinet.

Face à l'esprit qui se dégage de ce livre, notre formation est bien sclérosée et trop intellectuelle (intellectualiste ?) malgré notre bonne volonté. Espérons que les plus jeunes retrouveront ou trouveront les sources de vie qui leur permettront de s'épanouir dans de meilleures conditions que nous.

Nicole DUCOURET

## LITTÉRATURE

N° 19, octobre 75

Revue publiée par la Librairie Larousse et le département de littérature française de Paris VIII (Vincennes). Abonnement un an : 70 F (enseignants : 67 F). Prix du numéro : 20 F. Larousse, 17, rue du Montparnasse, 75280 Paris Cedex 06. C.C.P. Paris 625192.

Dans ce numéro, un article de Michel Launay (maintenant revenu à l'Université de Nice) intitulé *Fonctions et formes du journal de classe en première*. (Par journal de classe, il faut entendre «journal scolaire».)

Le dernier tiers de l'article est consacré à un dialogue et à une analyse critique du livre «Linguistique et enseignement du français» d'Emile Genouvrier et Jean Peytard et avec Jean-Claude Chevalier qui en a écrit la préface.

La mise au point de Michel Launay qui replace clairement l'expression de C. Freinet face à la grammaire et à son enseignement, qui démontre comment le journal scolaire ne «mime» pas la vie, et n'est pas le gadget qui «crée des circonstances» (l'enseignement de la grammaire, notamment !) mais au contraire qui fait qu'on les vit, ces circonstances vivantes, qu'on les suit, qu'on les transforme... est essentielle. Il faut lire cet article. Et tous nos camarades abonnés à *La Brèche*, plus particulièrement, tous ceux qui sont gérants d'un journal scolaire à quelque niveau qu'ils se trouvent doivent le lire et surtout participer au dialogue que Michel Launay organise.

MEB

## La revue SEXPOL

B.P. 265, 75866 Paris Cedex 18.

Décembre 1975 : un arrêté paru au *Journal Officiel* interdit la vente de *Sexpol* aux mineurs ainsi que son affichage. Cela signifie la mort du journal puisque, dès lors, les Messageries refusent de le distribuer. Le prétexte invoqué c'est la parution dans *Sexpol*, depuis le précédent numéro, d'une page d'annonces «dans le double souci, d'une part d'ouvrir des perspectives relationnelles entre les lecteurs de la revue ; d'autre part de permettre à ceux-ci d'exprimer — certes sous une forme plutôt sommaire — leurs propres besoins, désirs, manques, fantasmes de toutes sortes. En retour nous espérons pouvoir en tirer une certaine connaissance de celles et ceux qui nous lisent. De même qu'on a les lecteurs qu'on mérite, de même aura-t-on des petites annonces méritées.»

Pour faire pendant, d'ailleurs, le pouvoir interdit, en même temps, *Le petit libertin*, hebdomadaire d'annonces de cul exclusivement. A la même date, dans *Le Nouvel Observateur*, paraissent des petites annonces du type : «Jeunes tous âges, rejoignez décontractés 30-45 pour loisirs intelligents» ou «super nana, farceuse, mais lucide, cherche monsieur gros compte en banque pour renflouer le sien. Humour obligatoire» ; mais c'est *Le Nouvel Observateur* et il n'est pas inquiet !

En revanche, *Sexpol*, dont c'est le numéro six, *Sexpol* qui a failli disparaître, déjà pour des raisons de fric, *Sexpol* permet au pouvoir de passer sa rage de censure politique sans grands risques !

En vérité il y aura plus de réactions que prévu : meeting de soutien, articles dans la grande presse, ventes militantes... Si bien que la censure va reculer et autoriser de nouveau l'affichage — et donc la distribution — de *Sexpol*, à condition que la page de petites annonces soit supprimée. Les rédacteurs de *Sexpol* finiront par accepter la négociation et, arrachant la

page d'annonces, la remplaceront par un tract racontant l'histoire de la censure. Cependant, une partie de l'équipe refusera cette forme d'auto-censure et quittera la revue à cette occasion. Ils expliqueront pourquoi dans le n° 7, comme ils l'ont déjà fait dans *Libération* du 27-12-75.

Qu'est-ce que *Sexpol* ? Dans l'éditorial du n° 1, un paragraphe le définissait fort bien : «Où, nous voulons politiser le banal et sexualiser la politique. Autrement dit, pour ce qui est de la sexologie et de la politique, nous chercherons à les faire se heurter de plein fouet pour qu'ils s'entendent dans le beau fracas de la vie retrouvée.»

En outre, dans les deux premiers numéros paraissait un itinéraire balisé pour explorateurs prudents, en treize points, dont voici l'essentiel :

8. *SEXPOL*... Abréviation de politique sexuelle et nom donné par Wilhelm Reich dans les années 30 en Allemagne, à une organisation de masse (l'Association allemande pour une politique sexuelle prolétarienne) qui regroupait environ 80 000 personnes (de différentes classes). Il ne s'agit plus ici de faire bêgayer l'histoire : nous ne sommes pas un mouvement de masse organisé et nous ne voulons pas l'être. Mais la «masse» nous intéresse en tant qu'ensemble social composé d'individus.

9. Le profit n'est pas la seule motivation du capitaliste. Pas davantage le plaisir n'est le seul désir du prolétaire. Ce manque d'une certaine plénitude est un trait commun de l'un et de l'autre. Et une probable cause de leur existence juxtaposée et entretenue dans la séparation «éternelle». Il ne s'agit pas, bien entendu, de prêcher l'union des classes antagonistes mais bien leur disparition. Nous voulons, dans ce combat, réintroduire le plaisir comme critère et arme politique.

10. Mais tout cela, nous ne le dirons pas dans la revue. Il suffira de faire parler le vécu. Priorité à la vie ! Mort à la non-vie ! La revue *SEXPOL* va :

- Exprimer les luttes menées partout pour une sexualité libre ;
- Fournir des éléments concrets (enquêtes, témoignages, interviews, etc.) destinés à définir une politique sexuelle qui ne soit pas l'appendice sexuel de la politique ;
- Dénoncer la récupération idéologique et marchande de la sexualité.

11. Nous ferons parler le plus possible au niveau du vécu quotidien ; mais nous donnerons aussi la parole aux personnes réputées compétentes dans la mesure où elles consentiront à un effort de vulgarisation non vulgaire de langage. De plus, ces «personnalités» seront amenées à parler non seulement sur la sexualité en général, mais aussi sur leur propre sexualité — ce dont ils ont moins l'habitude.

12. *SEXPOL* s'adresse par priorité à ceux qui sont encore en vie. C'est-à-dire ceux qui ont conservé un degré de conscience de leur capacité à vivre et qui sont disposés à la transmettre. Il s'agit en particulier de tous ceux qui approchent les jeunes (les «enfants de l'avenir» comme disait Reich) notamment les enseignants ; de tous les «médiateurs» tels que militants en tout genre, travailleurs sociaux, médecins, ainsi qu'organisations articulées autour d'axes de libération : féminisme, «déviations», avortement/contraception, écologie/démographie, associations familiales en recherche, secteurs spécifiques de partis, syndicats, «jeunes», etc.

13. *SEXPOL* paraîtra et se développera que si elle peut assurer une assise financière de départ. Vouée à piétiner dans les plates-bandes, bien des étendues politico-cléricales, la revue ne vivra que par elle-même. On peut y contribuer :

— En adhérant à l'Association de soutien à la revue *Sexpol* (membre



actif : 50 F ; bienfaiteur : 100 F et plus ;  
 - En souscrivant un abonnement un an (10 numéros) : 90 F ; soutien : 150 F et plus.

Depuis ce numéro un, intitulé *Un monde à refaire*, cinq autres numéros sont parus, chacun centré sur un thème :

- N° 2 : *Sexe et médecine.*
- N° 3 : *A poil les militants !*
- N° 4 : *Drogue.*
- N° 5 : *Recueil d'articles reprenant et complétant certains des thèmes précédents.*
- N° 6 : *Beauté et laideur.*

Les titres ne rendent pas compte, d'ailleurs, de la richesse des articles

parus. Par exemple, parmi ceux qui sont le plus susceptibles de nous intéresser, il y a : *Maternelles trop maternelles* et *Maitresse, il m'a soulevé les jupes*, sur la sexualité à l'école, dans le numéro un. *Freud et le principe du plaisir*, dans le n° 4. Mais aussi les nombreuses interviews qui montrent ce qu'est la sexualité vécue au quotidien. Enfin, les articles de

fond qui tentent d'explicitier Reich, l'acupuncture, etc. Dans chaque numéro il y a quelque chose à glaner pour nous.

Dans l'avenir, *Sexpol* prépare des numéros centrés sur la censure, sur le naturisme, sur l'enfance et la répression sexuelle de la jeunesse.

Christian POSLANIEC

## Courrier des lecteurs

A propos du «Billet du jour» de *L'Éducateur* n° 2 :

Avec un peu de retard, je t'adresse quelques réflexions à propos de la petite polémique qui a suivi ton billet du jour du numéro deux — bien inoffensif d'ailleurs !...

Adhérente et militante du S.N.I., j'étais d'accord avec la lettre des militants S.G.E.N. de Gap.

Mais je proteste vigoureusement à propos de celle de J. Georges.

Je sais bien que c'est dans le cadre du «Courrier des lecteurs» et qu'il en demandait lui-même la publication, néanmoins je n'accepte pas que mon organisation syndicale soit attaquée injustement et facilement — il n'y a aucune lettre ou commentaire y répondant — dans les colonnes de *L'Éducateur*.

«Le S.N.I. plastronne»... «L'action syndicale, pour le S.G.E.N., c'est autre chose de plus sérieux»... etc.

L'an dernier, on ouvrait les classes maternelles à 45 ou 50, cette année à 35 ! Il ne faudrait pas l'oublier !!! Si on ne peut le faire faute de local, ce n'est quand même pas à un syndicat, c'est-à-dire à nous, de construire des écoles ! Il y a d'ailleurs, en ce domaine, un travail syndical à effectuer.

La «véritable action» du S.G.E.N. : faire garder les élèves dans la cour par les femmes de service ou par des parents, par exemple ! Il a obtenu un succès «non négligeable». Vite ! des précisions ! Où ouvre-t-on désormais des classes à 25 ! Cela intéresse tout le monde.

Lorsque J. Georges affirme : «je suis sûr que la plupart des camarades de l'I.C.E.M., quelle que soit leur appartenance syndicale, seront d'accord avec cela», voilà une affirmation aussi péremptoire que gratuite. Je ne dirai pas aussi légèrement que ce camarade que la plupart des adhérents de l'I.C.E.M. pensent ceci ou cela. Quant à moi, je suis en total désaccord avec lui.

Adhérente de l'I.C.E.M. et farouchement attachée au S.N.I. car il ne peut y avoir de véritable syndicalisme que s'il est unitaire et de masse, je ne veux pas trouver dans *L'Éducateur* l'ironie hargneuse des donneurs de leçons à bon compte, surtout lorsqu'ils écrivent au titre de secrétaire d'une organisation... et non en tant que membre de l'I.C.E.M.

Ce n'est pas le lieu, le mouvement Freinet, ce n'est pas cela.

Noëlle GRISEY  
 17, avenue Pasteur  
 94250 Gentilly

On comprendra que nous ayons laissé s'exprimer des points de vue différents, néanmoins considérant que *L'Éducateur* n'est pas le meilleur endroit pour régler les problèmes syndicaux, nous nous en tiendrons là.

## Livres à lire

● **Conquête et élaboration du langage**, Ribière, Arnaud, Breschi, Beccari, Nathan.

● **Introduction à la psychomotricité**, Dr J. Chazaud, Privat.

● **L'entretien avec l'enfant**, J.-C. Arfouilloux, Privat.

● **L'école et les techniques sonores**, L. Porcher, B. Blot, F. Le Mouel, Armand Colin.

● **Vocabulaire de pédagogie moderne**, Mauro Laeng, Le Centurion.

● **L'année du mistouflon**, A.-M. Chapouton, Fleurus.

PUBLICATIONS de l'ÉCOLE MODERNE FRANÇAISE

Pédagogie Freinet

BT Bibliothèque de travail

SB ST

B2

BT

art relation

DOCUMENTS SOBREVIVIS

BT SON

BT

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 : 02-1976 - Dépôt légal : 1<sup>er</sup> trimestre 1976 - N° d'édition : 767 - N° d'imp. : 3 232 - N° CPPAP : 53 280