

L'
EDUCATEUR

Pédagogie Freinet

6

20 Décembre 77

50^e année

18 500 par an : 87 F
avec supplément de travail
et de recherches : 110 F

**Expression dramatique
et conte populaire**

LANGAGE ET LECTURE

Dossier pédagogique : LA DOCUMENTATION AUDIOVISUELLE

SOMMAIRE

6

Fondé par C. Freinet
Publié sous la responsabilité de l'I.C.E.M. -
Pédagogie Freinet
© I.C.E.M. - Pédagogie Freinet 1977

Editorial

LA MUSIQUE
COMMISSION MUSIQUE ET C.D. DE L'I.C.E.M. **1**
Pour les praticiens d'une pédagogie active la musique est l'une des composantes de l'acte éducatif à part entière. Elle a sa place dans nos classes comme tous les apprentissages fondamentaux.

Outils et techniques

LE DEBAT ET LE MAGNETOPHONE
G. BARRIER **3**
Synthèse des discussions menées sur ce thème lors de la rencontre annuelle «techniques audio-visuelles».

EXPRESSION DRAMATIQUE ET CONTE POPULAIRE
V. LABRIE-BOUTHILLIER **5**
Comme le chant, l'expression dramatique peut être un moyen de mettre les enfants en contact avec la richesse des créations populaires du passé.

LANGAGE ET LECTURE
P. FERRANDI **8**
A la suite d'articles déjà parus sur l'environnement de la lecture («Aspects de l'apprentissage», Educateur n° 3 du 20 octobre 76 ; «La notion du temps», Educateur n° 9 du 20 février 77), Pierrette Ferrandi et le groupe 91 s'intéressent au langage.

Dossier pédagogique

LA DOCUMENTATION AUDIO-VISUELLE
COMMISSION «TECHNIQUES AUDIO-VISUELLES» **9**
La place de l'audio-visuel dans une pédagogie basée sur une démarche active de l'enfant : conception et utilisation des outils.

Actualités de L'Éducateur

Second degré

SI ÇA VOUS ARRIVE, COMMENT VOUS FAITES ? **37**
Face à des situations limites, le rôle difficile de l'éducateur...

EUREKAS I **38**
Jean POITEVIN
Ou l'intérêt, pour un enseignant du second degré, de visiter des classes élémentaires ou maternelles au travail.

Approfondissements et ouvertures

A L'ECOUTE DES JEUNES DU MONDE **40**
J. MARIN
La responsabilité des adultes dans ce qu'ils nomment eux-mêmes «le désenchantement», «le manque d'engagement» de la jeunesse actuelle.

Livres et revues - Courrier des lecteurs

En couverture :

X. Nicquevert

Photos et illustrations :

X. Nicquevert : p. 1, 2 - J. Pellé : p. 5, 6, 7 - L. Corre : p. 8
R. Massicot : p. 10, 14, 16, 30 - P. Guérin : p. 26, 31
Ch. Richeton : p. 34 - A. Eyquem : p. 36 - H. Elwing : p. 39

SI VOUS ETES ABONNES AUX PUBLICATIONS DE L'ECOLE MODERNE VOUS ALLEZ RECEVOIR



855 30 décembre 1977

Bruegel l'Ancien

Avec ses très nombreuses quadrichromies, cette B.T. est un peu notre cadeau de Noël. Grâce à elle, les enfants sentiront la complexité de l'inspiration de cet «humaniste du Nord» : truculente et narrative dans ses toiles consacrées à la vie paysanne, sa peinture devient allégorique pour traduire la contestation d'un peuple alors opprimé et l'angoisse de l'homme devant «le Triomphe de la Mort».



151 25 décembre 1977

Le nougat de Montélimar

«Hum ! La bonne odeur de nougat !»

Ainsi alléchée, une classe de Montélimar visite une fabrique de nougat, s'émerveille devant la pâte nacrée et veloutée, surveille le four où grillent les amandes, s'interroge sur les conditions de travail dans cette petite usine familiale... et mange du nougat ! Grâce à la recette du nougat noir, le plaisir sera d'ailleurs prolongé en classe, et chez vous !

Dans un autre reportage, la lettre d'une correspondante pas comme les autres : elle a 104 ans !



94 décembre 1977

Comment peut-on être poème ?

Un titre insolite qui recouvre une analyse du phénomène de création poétique. «L'unique matière du poème, bien évidemment, c'est la langue. Mais on ne se contente pas des propriétés inhérentes à cette matière, on en ajoute d'autres (...) En fait, la langue est utilisée sous trois formes différentes : le thème, la musicalité, l'imagerie.»

De nombreux poèmes illustrent cette démonstration, en particulier quelques «Fratrasies» peu connues, représentatives de la poésie au Moyen Age.



405 décembre 1977

Acheter à crédit ?

Le point d'interrogation est important, tant la formule nous est familière. Le mérite en effet de cette brochure est de montrer, à partir d'exemples concrets, les avantages certes, mais aussi les inconvénients du crédit : ce qu'il coûte réellement, ce qui se passe si les engagements ne sont pas tenus, ce que recouvrent ces formules en tout petits caractères que l'on découvre trop tard...

DE LA MUSIQUE !

QUELLE MUSIQUE ? POUR QUOI FAIRE ?

Quand on demande : « y a-t-il de la musique dans ta classe ? », la plupart du temps, la réponse est non. Et quand on demande « pourquoi ? » les réponses sont diverses.

«ÇA FAIT TROP DE BRUIT, ÇA GENE LE RESTE DE LA CLASSE»

Le problème ne se pose pas pour le chant libre individuel (ou en petit groupe), activité pas plus sonore que n'importe quelle autre activité orale. Il peut éventuellement se poser lorsqu'on utilise des instruments. C'est là qu'un coin musique extérieur à la classe (débarras, corridor, palier, plein air, etc.) devient d'un grand secours, quand on peut en trouver un.

De plus, il y a des choses qui sont dites, chantées ainsi et qui ne jailliraient certainement pas si on cédait devant le prétexte du bruit.

«ÇA GENERAIT TROP MES VOISINS»

Il est exact que les bâtiments scolaires (même neufs) sont souvent très mal conçus au point de vue acoustique (entre autres). Mais une simple porte de communication bien insonorisée (capitonnage, boîtes à œufs, double porte, etc.) peut parfois suffire à améliorer la situation. Et puis, il y a peut-être des moments où les voisins sont moins gênés ? Cependant, chaque fois que nous nous démarquons des pratiques de nos voisins, nous les dérangeons par les libertés que nous cultivons, par les relations différentes qui s'établissent entre les enfants et nous. En tout cas, n'est «dérangé» que celui qui veut rester «rangé». L'expression musicale est une de ces libertés qui ne fait pas plus de bruit que la «leçon de musique» traditionnelle (écoutez 30 enfants chantant avec la radio scolaire !).



Ce qui peut déranger, c'est l'expression propre de l'enfant

(Comme le fait le texte libre, la peinture libre, etc.) Il arrive aussi, bien sûr qu'elle soit provocante, gênante, souvent incomprise...

«JE N'AI PAS DE PLACE...»

Un atelier musique n'occupe pas plus de place qu'un atelier peinture ou imprimerie. Le problème est que toutes les salles de classe ne permettent pas leur coexistence permanente.

Différents palliatifs sont à trouver : recoin extérieur à la classe ; carton-musique toujours prêt à être déballé ; ou encore, un après-midi par semaine réservé à l'art enfantin, etc.

Chaque solution comporte ses avantages et ses inconvénients.

Il semble pourtant que lorsque les enfants font leurs recherches sans la présence du maître ou de camarades, les productions soient souvent moins policées, moins censurées...

En tout cas, on ne peut pas oublier que la musique n'existe pas pour elle-même, mais pour être vécue, liée ou non au dessin, à l'expression corporelle, etc.

«PARMI TOUS CES ATELIERS, IL FAUT CHOISIR, JE NE PEUX PAS TOUT FAIRE»

Peut-être est-ce vrai, mais il est symptomatique que l'on dise presque toujours cela à propos de la musique. Ces deux derniers arguments ressemblent bien à des alibis que se donne le maître. Le «Je» est d'ailleurs révélateur.

En fait, c'est la gêne éprouvée par l'adulte qui ressort. Pour nous, il ne s'agit pas de «faire musique» comme on «fait dictée», mais bien de faire sentir à l'enfant qu'il peut avoir une influence sur son milieu, qu'il est dans un monde de bruits qu'il peut organiser. Il tâtonne dans ce domaine comme dans tous les autres, souvent malgré les adultes environnants. Le problème pédagogique du maître est de savoir s'il prend en compte ou non ces tâtonnements, si cela lui paraît important ou non.

«JE N'Y CONNAIS RIEN»

S'y connaît-on en peinture, en sculpture, en littérature ? Les productions d'enfants ont-elles quelque chose à voir avec les académismes dont nous sommes imprégnés ? Quels sont nos critères, nos références ? Quel état d'esprit avons-nous par rapport au texte libre, au dessin libre...

Et si à la question, on répond «oui», c'est presque toujours : «oui, mais ce n'est pas terrible, je ne sais pas si c'est intéressant» et vite on parle de gammes, de dièses et de solfège...

Le solfège exerce un véritable pouvoir mystificateur auprès des non-initiés : «Je n'ai pas l'oreille musicale... je ne comprends rien à la musique...» Le solfège n'aide pas à ressentir, à recevoir une production sonore, pas plus que les connaissances théoriques.

Dans le passé, seuls quelques créateurs devenus professionnels au service de l'aristocratie, puis de la bourgeoisie et leurs interprètes utilisaient ce code. Toutes les musiques populaires occidentales l'ignorèrent.

Actuellement, les compositeurs professionnels contemporains en sont à inventer de nouveaux codes dont l'usage est souvent réduit à leurs seules œuvres, ou même à une seule de leurs œuvres (c'est ce que font souvent les enfants quand ils veulent fixer une réalisation).

Le solfège peut être très utile pour une utilisation de reproduction, d'interprétation.

Mais essaie-t-on de coder l'expression corporelle de nos enfants comme on code un ballet ?

● De par une imprégnation socio-culturelle étriquée, conditionnante (problème de la production, la diffusion et la consommation industrielle de la musique devenue marchandise), nous avons une «oreille» ou plutôt une écoute étriquée qui nous fait percevoir les créations enfantines comme des œuvres «pas terribles» ou «peu intéressantes». Les enfants, au moment où ils agissent, ne s'embarrassent pas de savoir si ce qu'ils font en musique est beau, ils le font. La musique libre est avant tout un moment de création, d'expression, et par là, un plaisir souvent très grand de jouer, de fabriquer des sons qui prolongent les gestes et qui prouvent qu'on existe.

● La musique enfantine est-elle belle ? Si beau veut dire conforme à tel style, tel académisme (le «classique», le «jazz») alors la musique libre n'est belle que par hasard. Telle recherche enfantine peut nous faire penser à du free-jazz ou à de la musique concrète, mais avant l'arrivée récente de ces styles, les enfants des classes Freinet faisaient déjà ces recherches. Si beau veut dire touchant, sensible, pleinement vécu... la musique libre est souvent belle.

Et puis nos critères ne sont pas seulement auditifs. Il faut voir le visage des enfants, le regard, le balancement d'une tête, la violence ou la douceur de tel geste, la qualité d'attention pour «comprendre» l'intention expressive, même si celle-ci n'aboutit pas toujours à sa traduction sonore par manque de maîtrise momentanée des moyens utilisés.

● Pourquoi l'expression libre ? S'exprimer, créer, non pour tenter de faire partie d'une soi-disant élite douée, dont la fonction sociale est de penser, de créer pour les masses jugées ignorantes et incapables de le faire par elles-mêmes. Au contraire, s'exprimer pour communiquer parce que c'est un besoin fondamental, quotidien, pour vivre, exister, se connaître, être reconnu.

● Et pourquoi par la musique ? C'est certainement un des premiers moyens d'expression. Les premiers cris, les premières

plaintes de moments de profonde joie ou de profonde peine ont certainement jailli avant même les premiers gestes graphiques. N'ignorons pas la spécificité de l'expression par le son. En particulier, c'est une des rares activités jouant de la durée (avec l'expression corporelle dont elle est proche).

Dans un autre sens, récemment, l'article de *L'Éducateur* n° 9 intitulé «La notion de temps» nous rappelait que l'expression par la musique n'a pas seulement des répercussions dans le domaine «esthétique, artistique» mais aussi dans des domaines apparemment éloignés (lecture, maths, mémoire, attention) par le développement sensoriel qu'elle peut apporter à l'enfant.

Donner à l'enfant les moyens de s'exprimer par la musique, c'est lui donner en même temps les moyens d'être plus disponible à l'écoute des autres, de développer son esprit critique.

Esprit critique vis-à-vis du contenu de certaines musiques qui, à cause de leur production industrielle se sont vidées de toute originalité, de toute sensibilité et sont devenues l'un des véhicules favoris de l'idéologie dominante.

Esprit critique vis-à-vis de la fonction de telle ou telle musique dans la société. Car il n'y a pas des musiques, mais bien des usages de la musique.

En enregistrant, en échangeant des bandes, ou même en produisant des disques, on aide à démystifier le système de production musicale de la société.

Dans la perspective de notre Projet d'Éducation Populaire, nous ne pouvons nous passer de la pratique de l'expression musicale dans nos classes.

1. Aujourd'hui pour s'opposer à l'usage musical bourgeois qui tend à l'aliénation

- en hiérarchisant l'humanité en créateurs spécialistes (peu nombreux, idéologie des dons) et en consommateurs ;
- en détournant l'expression musicale de sa fonction vitale ;
- en accentuant le caractère idéologique des marchandises culturelles à destination des classes populaires.

2. Demain, pour en faire un des moyens d'expression fondamentaux, moyen de communication habituel et quotidien, moyen d'être reconnu par les autres, d'exister pleinement, élément constitutif d'une véritable culture populaire.

*La commission «Musique»
et le Comité Directeur de l'I.C.E.M.*



Outils et techniques

LE DEBAT ET LE MAGNETOPHONE

Synthèse par G. BARRIER

Au stage audiovisuel (première quinzaine d'août), nous sommes à l'écoute des documents enregistrés dans nos classes. Ceci déclenche — sous forme de conversation — une analyse pédagogique de l'emploi du magnétophone dans une classe. Voici le compte rendu de ces conversations à propos de débats enregistrés.

DANS LA CLASSE DE DANIEL LEGER (niveau C.E.2) : Un débat à propos de «Les livres que nous lisons».

Qu'est-ce qu'un débat ?
Est-ce davantage qu'un échange ? qu'un entretien ? Quelles valeurs comporte-t-il ?

- ... Il n'y a pas eu de débat...
- ... Parce qu'il n'y a pas de tronc commun, ils ne connaissent pas les mêmes livres...
- Chacun raconte le sien en entier... pas de contradiction possible...
- C'est la discussion de salon...

— Pourtant chacun accepte de dire ce qu'il aime à propos du livre lu ; il n'y a pas d'antagonismes qui se révèlent au niveau de l'expression de leurs idées, il n'y a pas d'interrogation. Le mot «**débat**» est peut-être trop prétentieux dans notre vocabulaire ; c'est peut-être de la «**discussion**» ; ce sont des «**échanges**» finalement.

— En fait c'est une réaction de l'un à l'autre et c'est déjà important : «*tu m'écoutes... je te plais ou bien je ne te plais pas, peu importe... tu es à côté de moi*».

— L'important c'est la reconnaissance de l'avis de l'autre.

— Est-ce que la présence des autres ne permet pas en retour l'expression de chacun ?

— Est-ce qu'à la fin d'un tel débat les enfants se souviennent mutuellement de ce que chacun a dit ? Y a-t-il vraiment échange ? Y a-t-il souvenir ? Il y a toute cette politesse d'acceptation de l'autre, qui aboutit à une succession de phrases ; je me demande s'il y a désir d'information mutuelle, de savoir ce qui lie l'un à l'autre.

— Ce thème «*La lecture*» est un sujet qui concerne chaque individu du groupe mais pas le groupe globalement... comme pourrait le faire l'organisation d'une sortie, par exemple...

— A partir de l'écoute d'un document ponctuel, nous pouvons rêver de tout ce qu'on veut... nous pouvons nous permettre de dire n'importe quoi... l'idée de tolérance est inscrite dans la Charte de l'Ecole Moderne... Eh bien, nous avons là des enfants qui ne se disputent pas... (Ironie ?)

— Quelle a été la réaction de tes élèves, Buisson, lorsqu'ils ont reçu cette bande de la part de leurs correspondants ?

Buisson. — Ils ont écouté poliment... Pourtant je suis persuadé qu'il reste des traces, parce que ça revient quelquefois dans la classe...

Guérin. — Plus tard, des résurgences... décideront du choix d'un livre par un enfant.

DANS LA CLASSE DE MARCELLE DRILLIEN (tous niveaux) : Un débat à propos de «Qu'est-ce qu'un résistant ?». La guerre.

Faut-il que le maître intervienne dans le débat des élèves ? Avec un souci d'éducation ?

X. — Personnellement, je n'interviens pas, mais ensuite j'écoute la bande et j'établis un plan de travail.

Marcelle Drillien. — J'ai été entraînée à intervenir alors que mon intention était de ne pas le faire... D'ailleurs les gosses se sont adressés à moi directement, en cours de discussion...

Y. — J'aurais refusé... j'aurais demandé à ce qu'ils s'informent d'abord... et j'aurais refusé de répondre à toutes ces questions...

Marcelle. — Si j'avais refusé, ils auraient probablement perdu l'intérêt. Au contraire, il y a eu ensuite quête dans les familles et suite donnée...

— Il me paraît important de laisser faire les choses, mon intervention risquant de briser des expériences en cours... et je n'aurais rien à mettre à la place.

Guérin. — Notre attitude doit être systématique, consistant à faire ressortir toutes les représentations que les enfants ont des phénomènes auxquels ils ont été confrontés. Il semble que l'intervention de Marcelle ait justement fait surgir de nouvelles représentations. Il n'y a qu'un débat de ce genre pour se rendre compte du fatras dans lequel nagent les enfants... détails ponctuels glanés de ci, de là...

— Il m'a semblé que les interventions de Marcelle contribuaient à installer cette espèce d'émotion-choc... qui permet ensuite la motivation des gosses pour faire des recherches... Ceci n'existerait pas sans l'enregistrement.

Guérin. — Il aurait fallu reprendre ces photographies sonores des moments de la classe où les enfants prennent conscience de l'apport que peut leur donner le magnétophone pour eux-mêmes, passer au stade supérieur dans leur exposé et de leur comportement vis-à-vis d'autrui dans la discussion. Il faudrait donc une relation écrite phrase à phrase.

DANS LA CLASSE D'UNE AUTRE CAMARADE :
Un débat à propos de «La musique».

Eh bien ! il faut savoir ce que l'on veut. L'acte éducatif dépend d'un parti-pris.

X. — Il m'a semblé que les enfants restituaient des expressions, des informations apportées dans la classe par la maîtresse ou quelqu'un d'autre.
Y. — *Il nous manque de savoir ce que la maîtresse a dit... Dans le montage, la maîtresse a-t-elle supprimé ses interventions... s'il y en a eu...*

- Il aurait été souhaitable que la maîtresse intervienne pour faire préciser, définir, certains mots (contraste, par exemple) ou bien relancer le débat.
- *Quelle est la part du maître dans l'entretien ? Le montage ou la présence de l'appareil font-ils disparaître l'intervention magistrale ?*
- Le débat n'est pas le moment de rectifier l'opinion d'un enfant, d'être en désaccord avec lui... mais c'est le moment pour lui d'exprimer toutes les représentations qu'il peut se faire d'un sujet. C'est le moment de le piquer pour le renvoyer ensuite devant les autres.
- *Il faut avoir de bons réflexes.*
- Le débat n'est pas une solution de facilité. La part du maître est délicate.
- *Il faut avoir des parti-pris. Celui de mon intervention. Ou bien celui d'intervention pour...*
- ... Relancer le débat, pour permettre aux enfants de s'exprimer, pour les aider à l'expression...
- *Et le montage est encore une intervention. Introduire une imprimerie dans une classe est encore un parti-pris d'éducation.*

DANS UNE CLASSE DU SECOND DEGRE où le vécu commun (prof-élèves) se réduit à trois heures par semaine, et où l'on connaît les contraintes dues à l'organisation des C.E.S.

Marc Prival. — Est-ce qu'on parle du débat ou du débat enregistré ? Il existe des débats sans magnétophone.

Mais, là, nous n'avons pas d'enregistrement.

Marc Prival. — Les enfants sont-ils au courant de l'utilisation qui sera faite de l'enregistrement. Si le prof d'histoire et géographie veut se servir du magnéto, qu'est-ce qu'il va en faire ?

- *Ma fille sachant se servir du magnéto à l'école primaire, est entrée en 6e... Mais au niveau de la 4e, quand le prof a voulu se servir de l'appareil, comme les autres elle a attendu de voir où on allait...*
- Comme les gens qui ne veulent pas se laisser photographier.
- *Les paroles qui restent et ne s'envolent plus... et qu'on peut modifier, utiliser.*
- Quand on sent qu'on peut utiliser notre tâtonnement du moment, et, qu'on peut le transformer en un propos que les autres peuvent considérer comme représentatif de notre pensée...
- *Les élèves d'un milieu familial enrichissant s'auto-censurent et se taisent ; alors que sont plus spontanés devant le micro les enfants d'un milieu social plus élémentaire.*
- Dans notre C.E.S. seul le prof était autorisé à venir prendre un appareil en s'inscrivant d'avance sur une liste d'utilisateurs. J'avais requis un appareil tous les matins de 8 à 9 et j'envoyais toujours le même élève durant un mois. Cet élève était responsable de l'appareil, prenait les enregistrements selon son initiative, et décidait des montages à faire, il faisait cela en parallèle de la classe de 5e qui poursuivait ses activités. Lorsqu'il avait pris un enregistrement, il pouvait le débroussailler rapidement pour les correspondants, ou bien décider d'un montage dont il soumettait alors le plan à la participation de la classe. Alors se faisait le débat.
- Guérin.** — *Le magnéto était témoin d'un moment de la classe.*
- Barrier.** — Au bout de trois semaines, l'élève se servait correctement de l'appareil et du montage ; prenait avec lui un autre élève pour l'initier, et celui-ci était son successeur pour le mois suivant.
- *Au lycée, on peut connaître une certaine répression. Je n'avais pas envie de parler, de crainte qu'on s'en serve contre moi.*
- Je pense que le fait d'enregistrer permet aux autres de sortir de leur crainte. Si jamais personne n'écrit, jamais personne ne pourra s'enrichir par la lecture des livres des autres. Enfin il vaut mieux qu'il y ait débat, même s'il n'est pas enregistré.
- *Justement ce que demande Marc : «Quel est l'apport du magnétophone dans le débat ?»*

Guérin. — Au niveau d'un groupe, il existe un animateur et un observateur qui ne peuvent s'exprimer en raison même de leur rôle. Dans une classe nous ne pouvons remplir les deux rôles à la fois. Or le magnétophone nous permet d'être l'observateur a posteriori et de faire une réflexion plus complète. De même pour l'enfant auquel on fait réécouter... sous condition d'un vécu commun long.

— *Peut-être pour le démarrage pourrait-on passer par le truchement d'un «petit groupe» ou de l'individuel.*

Guérin. — Et d'avoir la possibilité d'utiliser une petite salle séparée.

Marc. — *Dans une classe de 3e, j'arrive à faire cinq ou six débats par an. Ils sont souhaités et organisés par les élèves. Sur une liste de sujets un choix est fait. On y réfléchit et on se prépare pour le jour fixé. Deux ou trois personnes se chargent d'affiner la préparation, de conduire le débat, et de synthétiser. Mais je n'ai jamais introduit le magnétophone. Voilà pourquoi j'ai posé la question.*

L'EXPRESSION DRAMATIQUE ET LE CONTE POPULAIRE :

une activité à l'école de Kéréderm, Brest

Vivian LABRIE-BOUTHILLIER

Qui d'entre nous n'a rêvé, étant tout jeune, de pouvoir se transformer instantanément en un animal de son choix ou encore de voir apparaître un objet qu'il aurait désiré intensément ? Malheureusement, après quelques minutes de concentration pénible, il ne se passait jamais rien. Et peu à peu, comme à regret, nous avons abandonné ces chimères impossibles pour devenir réalistes.

Il existe pourtant un monde dont la logique interne permet ces défis au temps et à l'espace et c'est celui des contes populaires. Les bêtes à sept têtes, châteaux au fond de la mer, princesses métamorphosées ont fait rêver plusieurs générations de bretons lors des veillées où petits et grands étaient rassemblés pour écouter le conteur au savoir merveilleux. Si ce siècle orienté nettement vers le progrès technique a laissé s'éteindre cette tradition parmi d'autres, il n'en demeure pas moins que nous pouvons encore avoir accès aux contes populaires, grâce au travail des folkloristes (disons «ethnographes» pour ceux qui n'aimeraient pas ce mot) qui les ont recueillis et qui continuent de le faire auprès des rares conteurs qui se rappellent. Les premières cueillettes étaient manuscrites, mais depuis quelques années, et c'est le bienfait du magnétophone, on dispose de versions orales, beaucoup plus éloquentes : le conte ne se prête pas tant à la lecture qu'à la narration, mode qui lui est plus naturel.

Pourquoi ne pas profiter de ce matériel pour faire d'une pierre deux coups : donner à des enfants l'occasion d'en prendre connaissance et ensuite, les laisser évoluer en personne à l'intérieur du monde imaginaire auquel ils auront été introduits et rendre le rêve possible pour quelques instants ?

C'était en quelque sorte l'objectif d'une activité d'expression dramatique par le conte qui s'est déroulée pendant quelques mois à l'école de Kéréderm à Brest — de pédagogie Freinet — et dont va suivre maintenant une description au profit de ceux qu'une telle expérience pédagogique intéresserait.

DEROULEMENT

Pendant cinq mois, de novembre à mars, l'activité intitulée faute de mieux «l'heure du conte», a eu lieu tous les jeudis matin à la bibliothèque de l'école, de 10 h 30 à la fin de la classe. Elle se déroulait en deux temps :

1. Narration d'une version d'un conte populaire.
2. Suite d'exercices d'expression dramatique exploitant le thème du conte.

Jusqu'à Noël, les groupes étaient hétéroclites et ils ne se réunissaient que pour la durée de l'activité. Ainsi à chaque semaine, un groupe d'une vingtaine d'enfants volontaires était choisi dans les diverses classes du même groupe d'âge, soit les petits (C.P.), les moyens (C.E.1, C.E.2) et les grands (C.M.1, C.M.2). Toutes les classes de l'école ont eu l'occasion de participer une fois dans ces conditions.

La formule avait du bon : on ne réunissait que les enfants intéressés et ceux-ci avaient la possibilité de raconter le conte à nouveau, chacun dans leur classe. Par contre, elle présentait un inconvénient majeur : le groupe étant disparate, les enfants n'étaient pas habitués à travailler ensemble et ils répugnaient parfois à s'exprimer sans réserve devant des compagnons dont ils ne pouvaient prévoir les réactions. L'activité n'avait pas non plus de suites dans le contexte pédagogique de l'école et les instituteurs, qui

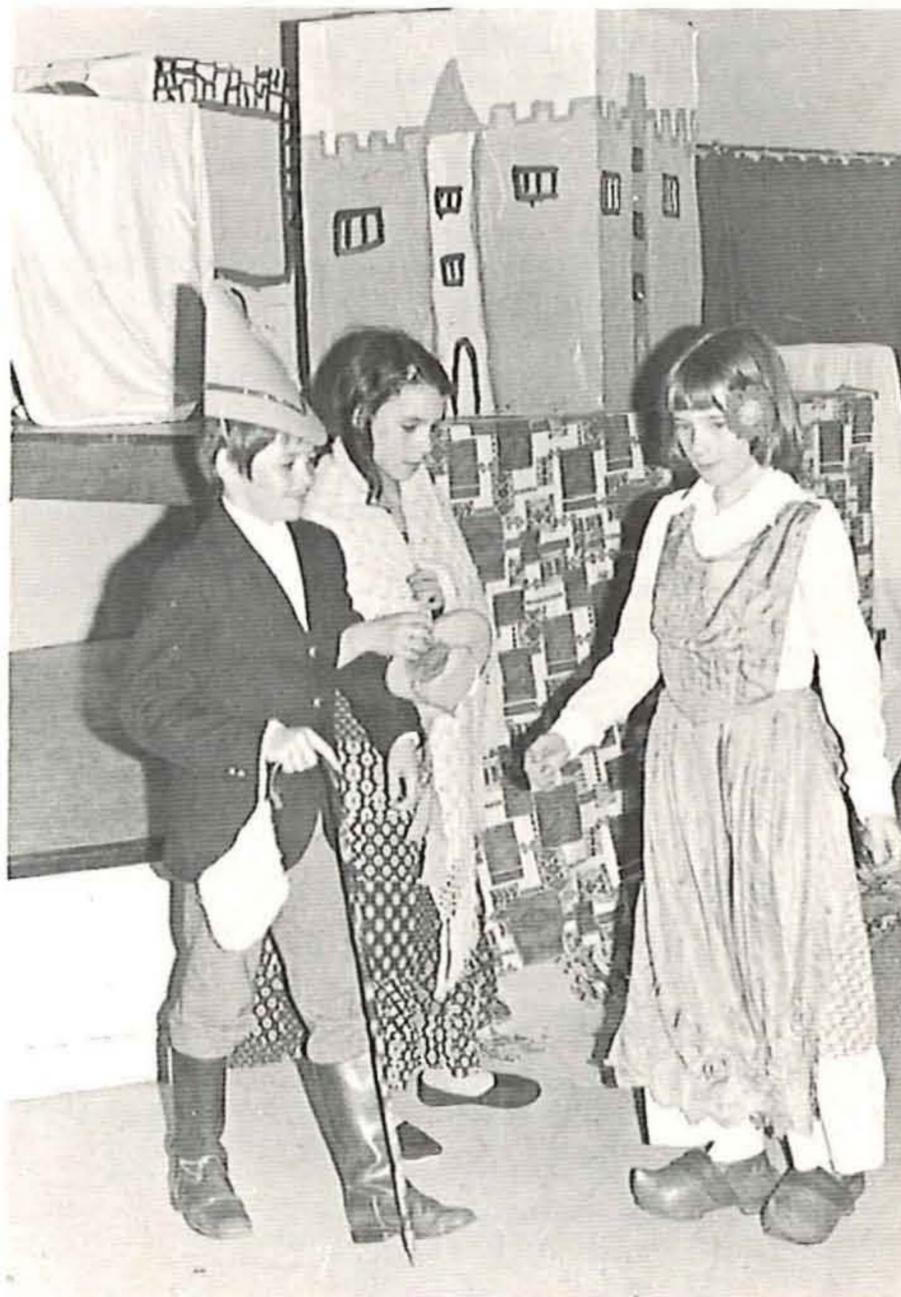
étaient accaparés par le reste de leur classe, n'y avaient pas accès et ne disposaient que du compte rendu des élèves.

C'est pourquoi, en janvier, on a choisi une autre formule, plus adaptée semblait-il. D'abord, l'activité était destinée à une classe entière. Ensuite l'heure devait déboucher sur un projet collectif, genre représentation du conte aux autres classes ou aux correspondants, ou encore fabrication d'un livre racontant et illustrant le conte pour «enrichir» la bibliothèque. L'instituteur était présent et le plus souvent il participait lui-même à l'activité. Le conte était choisi en fonction du groupe, et les exercices d'expression qui suivaient devaient lui faciliter la réalisation de son projet. Celui-ci était ensuite pris en charge par la classe, sous l'animation de l'enseignant. Dans les cas où c'était nécessaire, j'étais également disponible pour des sessions supplémentaires.

LE CHOIX DES CONTES

Tous les contes étaient de tradition orale. Etant canadienne d'origine, et ethnographe de formation, j'avais la possibilité de puiser dans une assez vaste collection de contes que mon mari et moi avions recueillis au Nouveau-Brunswick (Canada), de conteurs

Représentation par les enfants du C.M.2 de Dominique Péron.



canadiens. On aurait pu tout aussi bien tirer les versions utilisées de recueils bretons dont voici une sélection :

Collection *Les littératures populaires de toutes les nations*, Paris, Maisonneuve et Larose (la tomaiison est indiquée entre parenthèses) ; première édition parue entre 1881 et 1903 :

- LUZEL F.M. : *Contes populaires de Basse-Bretagne* (1967).
— Tome I, XX + 452 p. (XXIV).
— Tome II, 434 p. (XXV).
— Tome III, 480 p. (XXVI).
- LUZEL F.M. : *Légendes chrétiennes de la Basse-Bretagne* (1967).
— Tome I, XI + 363 p. (II).
— Tome II, 379 p. (III).
- ORAIN Adolphe : *Contes de l'Ille-et-Vilaine* (1968).
— XXX + 303 p. (XLII).
- SEBILLOT Paul : *Littérature orale de la Haute-Bretagne* (1967).
— XII + 400 p. (1).
- MASSIGNON Geneviève : *Contes traditionnels des tailleurs de lin du Trésor (Basse-Bretagne)*, Paris, Picard, 1965, 252 p.

De toute façon, les versions originales ne devaient pas être redonnées littéralement ; elles devaient simplement fournir une base substantielle pour la narration. A cet effet, je lisais ou écoutais d'abord la version, après quoi je construisais une sorte de résumé retenant la suite des péripéties, de même que toutes les particularités de la version : noms, lieux, comparaisons, expressions évocatrices, images fortes. Résumé en main si nécessaire, je racontais ensuite le conte aux enfants, en essayant de respecter le plus possible la manière et le style du conteur.

Une classification internationale très utilisée, celle d'Arne Thompson : AARNE, Antti et Stith THOMPSON : *The types of the folktale. A classification and bibliography. Translated and enlarged by Stith Thompson (second revision)*. Helsinki, Academia Scientiarum Fennica, 1961, 588 p. (F.F.C. n° 184).

distingue les catégories de contes populaires suivantes :

- Contes d'animaux ;
- Contes « ordinaires » :
 - * contes merveilleux,
 - * contes religieux,
 - * nouvelles et contes romanesques,
 - * contes de l'ogre stupide ;
- Anecdotes, farces et fabliaux ;
- Contes cumulatifs.

Toutes ces catégories ont été représentées au moins une fois. Disons cependant que si les contes merveilleux ont paru adaptés à tous, ce sont surtout les petits qui se sont délectés de contes d'animaux ou de contes cumulatifs (construits autour d'une structure répétitive) alors que les grands appréciaient aussi les aventures plus réalistes, de même que les contes drôles.

Le choix était fait en fonction des critères suivants :

- Clarté de la structure ;
- Complexité des péripéties adaptée à l'âge du groupe ;
- Intérêt du schéma narratif ;
- Pouvoir d'évocation des situations en vue d'une utilisation dramatique.

Les contes duraient généralement entre quinze minutes et une demi-heure.

Il serait trop long de résumer chacun des contes ; pour en donner une idée, voici un échantillon des contes utilisés, avec la référence pour chacun au numéro auquel il correspond dans la classification Arne-Thompson.

- Le conte de compère le renard et compère le loup (conte type 15, 41, 1, 2B, C, D, F) ;
- La bête à sept têtes (CT 300) ;
- Le conte de la pie (CT 302) ;
- Richard le cordonnier (CT 330) ;
- Richard crassé (CT 361) ;
- Le conte du filleul (CT 531) ;
- Crotte mon âne (CT 563) ;
- Le conte de la lionne (CT 590) ;
- Le château suspendu à trois chaînes d'or (CT 708 A*) ;
- La moitié de coq à Paris (CT 715) ;
- Les trois poires (CT 750 D) ;
- Le fin voleur de Paris (CT 950) ;
- Jean Nicoquette (CT 1655) ;
- Le conte du jaloux (non typé).



LES TECHNIQUES D'EXPRESSION DRAMATIQUE

Trois techniques ont surtout été employées :

1. **Expression individuelle** : chacun à leur tour, les enfants reproduisent une action précise du conte, ou improvisent autour d'un thème qui leur est proposé. Le groupe est assis par terre et fait cercle autour de celui qui est désigné. Cela dure rarement plus d'une minute pour chacun.

2. **Travail en équipe** : le groupe se divise en équipes de 3 à 5, avec mission de préparer un exercice sur un thème donné. Après cinq minutes, le groupe fait cercle à nouveau et chaque équipe montre ce qu'elle a trouvé.

3. **Jeu collectif** : un thème du conte inspire un jeu collectif auquel tout le groupe participe. Par exemple, une armée de fourmis détruit un caillou dans lequel la princesse est enfermée. Le groupe figure le caillou : tous font cercle, côte à côte, les bras levés et joints au centre. Au signal de l'animateur, ils doivent ressentir l'armée de fourmis qui commence à les grignoter et donner collectivement l'impression d'un caillou qui se disloque.

Voici des exemples de thèmes qui ont été exploités avec l'une ou l'autre de ces techniques :

— Recréer les décors présents dans le conte uniquement au moyen du corps :

- * un château,
- * un jardin plein de bêtes féroces,
- * un bateau chargé de viande et de blé,
- * etc.

— Exprimer les divers sentiments ressentis au cours de l'histoire :

- * tristesse,
- * peur,
- * maladie,
- * colère,
- * joie,
- * etc.

— Monter diverses scènes du conte ;

— Enumérer et mimer ce que l'on ferait si on se trouvait dans la situation magique où le héros est placé :

- * ce qu'on souhaiterait si on avait une serviette qui donne plein de choses à manger,
- * ce qu'on désirerait comme moyen magique pour venir à bout du diable de l'histoire,
- * etc.

— Pour les petits, fabriquer une ronde autour du thème répétitif du conte ;

— Improvisation autour d'un des personnages ou autour d'une scène ;

- Jeu collectif autour d'un aspect typique :
- * aller consoler une princesse inconsolable,
- * se faire soigner auprès de la mère lionne,
- * être asphyxié par la puanteur de Richard Crassé,
- * etc.

Dans les groupes qui le désiraient on discutait également des aspects techniques de la réalisation de la pièce : comédiens, décors, costumes, mise en scène...

Une petite note méthodologique avant de terminer cette section : si on veut que les enfants acceptent le risque de se mettre en jeu devant les autres, il est essentiel de développer un sentiment de confiance dans le groupe et par conséquent, d'insister sur le respect de l'autre auprès du groupe. A cet effet, je proposerais les règles suivantes à ceux qui voudraient réaliser une activité d'expression dramatique :

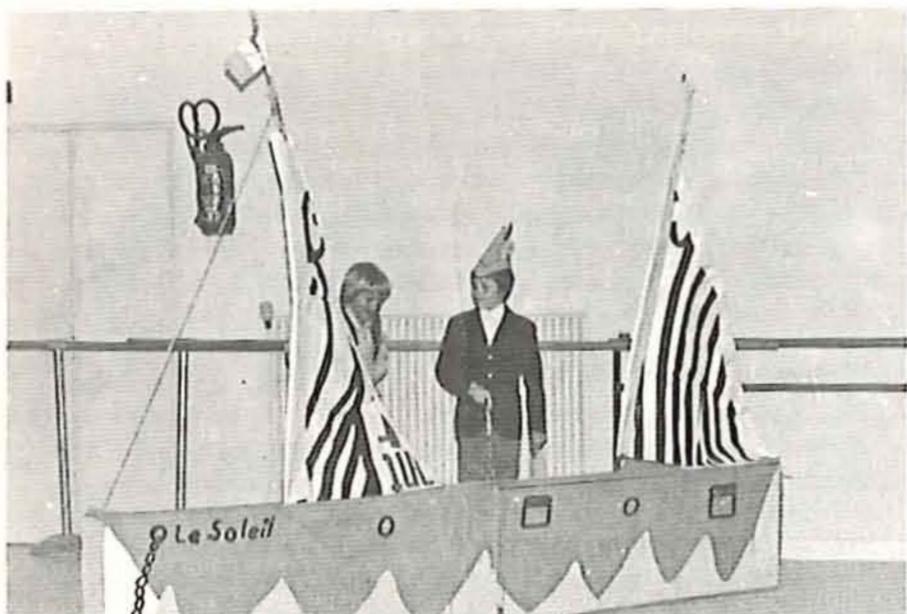
- Respect d'une aire de jeu centrale réservée uniquement à celui ou à ceux qui jouent ;
- Silence et attention quand quelqu'un joue ;
- Invitation à la participation de tous les enfants ;
- Apport de critiques constructives après et non pendant que quelqu'un joue ;
- Lorsque les équipes ont travaillé à des préparations d'un exercice quelconque, arrêt complet des préparatifs une fois que le groupe est réuni et qu'une équipe joue.

Les enfants devraient comprendre et accepter ces règles, quitte à interrompre une activité plutôt que de les laisser agir autrement. C'est à ce prix qu'ils accepteront de se laisser aller dans le jeu du groupe et qu'ils l'envisageront avec plaisir. Une activité d'expression dramatique peut aider à sceller plus profondément les relations dans le groupe. Le rôle de l'animateur consiste à canaliser les réactions des enfants pour qu'elles aient un effet positif. Il faut voir à ce que le groupe soit gagnant et qu'aucun des individus ne soit perdant.

QUELLES ONT ETE LES REACTIONS DES ENFANTS EN RAPPORT AVEC LE PROJET ?

Précisons d'abord que la matière des contes leur a convenu admirablement. Ils semblaient vivre eux-mêmes les aventures du héros au moment de la narration, manifestant leur approbation ou leur désapprobation, leur plaisir ou leur déplaisir. C'était le moment de l'activité où leur attention était la plus soutenue. Il était assez impressionnant parfois de voir même des tout-petits observer le silence le plus complet pendant les quinze à trente minutes que durait la narration. La deuxième partie, elle, était plutôt animée d'une joyeuse activité : beaucoup de temporisation à faire, chacun étant impatient de «prendre le plancher». S'est présenté aussi le cas d'enfants réticents à s'exprimer : jamais ils n'ont été forcés, je les invitais tout simplement à essayer ; le groupe faisait écho. S'ils refusaient, tant pis, mais il n'était pas rare qu'après quelques minutes, ils finissent par se laisser tenter, au point de devenir les premiers volontaires pour l'exercice suivant.

Quant aux projets qui devaient concrétiser ce moment d'expression autour du conte, il faut dire que les classes n'ont pas toujours persisté une fois l'heure terminée. La poursuite de l'activité à plus long terme était intéressante, mais elle impliquait un investissement d'énergie assez important de la part de l'instituteur et des élèves, ce



qui n'est pas toujours possible dans le cadre d'une vie de classe bien remplie. Un des groupes a particulièrement bien persévéré dans son projet, et a donné avec succès deux représentations d'environ quarante minutes, d'abord devant toute l'école et ensuite devant les parents ; en passant, cela lui a permis d'amasser une certaine somme en vue du prochain voyage chez les correspondants.

En guise de conclusion, j'aimerais dire un mot à propos d'une attitude assez répandue chez les parents et les enseignants à l'effet que certains contes seraient dommageables à l'enfant. C'est un fait que beaucoup de ces récits contiennent des épisodes où des bêtes menaçantes et monstrueuses mettent la vie du héros en danger, où le héros est parfois mutilé cruellement avant de redevenir comme avant grâce à un moyen surnaturel, où les personnages fautifs sont soumis à une justice expéditive et ainsi de suite. Il ne m'appartient pas d'entamer ici le débat. Sans accrédi-ter la totalité des opinions qui y sont exprimées, je me contenterai de renvoyer le lecteur à un livre de Bruno Bettelheim qui a été publié récemment : *Psychanalyse des contes de fées*, Paris, Editions Robert Laffont, 1976, 404 p. (Collection «Réponses») (1).

Une chose est certaine cependant : dans leurs jeux d'imitation, les enfants commettent fréquemment des actes évoquant une grande violence sans en tirer pour autant de conséquences pour eux-mêmes. Dans une partie intense de guerre entre cow-boys et Indiens, on a cent fois l'occasion de tuer ou d'être tué, de blesser, de fouetter, d'emprisonner et, à vrai dire, on en tire plutôt un plaisir instantané qu'un refoulement morbide qui marque pour la vie... Je crois qu'en faisant suivre la narration d'un conte par une suite de jeux dramatiques, on produit un peu la même chose. Les tensions, les appréhensions sont en quelque sorte désamorcées et elles réapparaissent de façon tout à fait inoffensive au niveau du jeu et de l'expression par le corps. Et puis, de toute façon, après que la Bête à sept têtes a failli faire son repas de la princesse et de Ti-Jean, après que le charbonnier, ce traître, a voulu se faire passer pour le vainqueur de la Bête, à la place de l'infortuné Ti-Jean, c'est bien connu que Ti-Jean démasque l'imposteur, qu'il marie la princesse et qu'ils font une noce comme on n'en a jamais vu. J'y ai d'ailleurs mangé du bon gâteau et puis ensuite, ils m'ont envoyée vous conter ça...

(1) Voir dans la rubrique livres et revues le compte rendu de ce livre.

NOTES COMPLEMENTAIRES

à l'article sur l'expression dramatique et le conte populaire

1. Voici quelques références permettant de mieux situer cet article :

- *L'Éducateur* n° 12 du 20 avril 1977 : «Faire écrire des contes par des enfants du C.E.2», A. Tossier.
- *L'Éducateur* n° 10 du 10 mars 1977 : «L'écriture et le geste», P. Hétier.
- Paulette Lequeux, «L'enfant et le conte» (L'école édit.).

2. Je pense que nous pouvons proposer trois démarches à un groupe d'enfants qui participe à l'écoute d'un conte folklorique :

- a) Ou bien l'écoute se suffit à elle-même et on laissera les enfants chercher ou non des prolongements intérieurs ou extérieurs.
- b) Ou bien l'animateur, le conteur, mettra en place une dynamique d'expression globale. Ce qui signifie que les enfants se trouveront en situation de choix diversifiés :

- Atelier de lecture, où l'on retrouvera le texte de ce conte (ou d'un autre) ;
- Atelier de dessin, peinture où on illustrera le conte ;
- Atelier d'écriture où l'on pourra inventer un autre récit ;
- Atelier de jeu dramatique où l'on pourra le mettre en scène ;
- Atelier de jeu libre où l'on pourra vivre un conte, sans souci de le présenter aux autres ;
- Atelier de musique, où l'on pourra mettre en place une illustration sonore des principaux épisodes ;
- Marionnettes, masques, etc.

c) Ou bien le groupe-classe se choisira une activité pouvant l'engager dans sa totalité (exploitation collective du conte).

3. La commission de langues françaises a créé cette année un module contes populaires :

- Un certain nombre de S.B.T. seront lancés cette année par ce module.
- Si vous avez envie de participer à ce chantier, écrivez à P. Hétier, Bouchemaine, 49000 Angers.

LANGAGE ET LECTURE (III)

P. FERRANDI

Dans le cadre de notre réflexion sur «l'environnement de la lecture», nous avons été amenés à observer le langage de nos enfants au moment de l'apprentissage de la lecture. Nous n'avons pas approfondi tous les aspects du langage, en particulier nous n'avons pas mené une étude de la langue qui demanderait un travail plus long et beaucoup plus poussé que nous ne sommes pas actuellement en mesure de réaliser. Nous nous sommes intéressés à la place du langage dans nos classes (lieux et situations de parole) et nous avons réfléchi à notre part du maître, en fonction de nos objectifs pédagogiques.

Ce texte fait suite aux articles parus dans L'Éducateur n° 3 du 20-10-76 et n° 9 du 20-2-77.

Fonctions du langage

a) C'est une forme de communication qui s'établit très vite entre la mère et l'enfant associée à d'autres formes d'échanges. De cette communication, naît le plaisir du langage. «*Si la communication passe, l'enfant se sent accepté, valorisé par l'accueil, la compréhension suscitée, gratifiée. Son désir reconnu est souvent satisfait et donc motivé pour de nouvelles acquisitions*» (L. Duquesne).

C'est une forme de communication que le monde actuel privilégie, bien que nous communiquions de façon moins instantanée par le langage oral que par la musique ou la peinture par exemple qui parlent directement au plus profond de nous-mêmes. Aucun mot ne peut traduire l'impression ressentie au contact de l'art.

Le langage est une communication au second degré. Nous avons besoin de chercher les mots qui traduisent le mieux notre pensée pour être mieux compris de notre interlocuteur. Tout le monde a connu l'agacement de ne pas arriver à s'exprimer avec précision ou d'être mal compris. Nous avons besoin d'un langage explicite, souple, capable de coller au plus près à la réalité à exprimer.

D'autre part, la civilisation, la vie en société, nous ont appris à occulter certaines pensées qui pourraient blesser notre interlocuteur ou au contraire à utiliser les formes de langage adaptées aux situations de communication orales les plus diverses.

b) Le langage oral est une forme d'expression à laquelle l'enfant est confronté depuis sa naissance et même avant. Dans le ventre de sa mère, l'enfant perçoit les bruits extérieurs et reconnaît sans doute sa voix aux vibrations spéciales transmises par l'intermédiaire du corps. Par la suite, c'est la maman qui lui communique les premiers embryons du langage articulé et aussi le plaisir du langage sans lequel il n'y aura même pas désir d'expression.

«Pour que l'enfant soit disponible pour acquérir la langue écrite, il faut qu'il trouve un plaisir à la langue du récit imaginaire, qu'il ait l'habitude de se raconter des histoires dans sa tête et qu'il ait acquis cette capacité autrement que par nécessité, qu'il puisse jouer avec le langage» (Diaktine).

Mais de plus en plus, l'enfant est noyé dès le plus jeune âge, dans un océan de bruits divers (machines, bruits extérieurs, radio, télé, etc.) où il entend toutes sortes de langages qui ne s'adressent pas à lui, qu'il ne comprend pas. On le fait taire quand on veut écouter radio et télé. Comment éprouver le plaisir du langage dans de telles conditions, comment éduquer son oreille, affiner le sens de l'ouïe ? Alors, de plus en plus, nous avons des enfants au langage réduit, mal articulé. On remarque de nombreuses confusions de sons, on comprend mal l'enfant qui se réfugie peu à peu dans d'autres formes d'expressions ou dans le mutisme. Le silence est aussi un moyen d'expression.

D'autres formes d'expression complètent et parfois remplacent le langage : cris, gestes divers, gribouillages, dessins.

c) Le langage, instrument de pouvoir sur le monde. Le monde appartient à ceux qui savent parler. Il suffit de voir comment nous pouvons être subjugués par un bon orateur, comment les hommes politiques figent leurs discours pour mieux convaincre :

— Maîtrise de la forme même du discours, phrases courtes, ramassées, percutantes, ou au contraire plus longues, plus lentes, plus propices au charme, à la poésie.

— Introduction de tournures complexes (mélange d'affirmations et de négations par exemple) qui demande des auditeurs une agilité d'esprit toute spéciale pour arriver à pénétrer les intentions précises de l'auteur.

— Introduction de certains mots qui rendent un discours totalement incompréhensible à qui ne les connaît pas.

— Utilisation de jargons professionnels ou propres à un groupe d'individus, qui permettent de s'imposer aux autres considérés alors comme des intrus.

— Maîtrise du débit qui se précipite ou se ralentit selon les sentiments que l'on veut faire partager à son auditoire.

— Utilisation des silences, place, longueur.

— Travail de l'articulation qui permet à celui qui parle de mieux s'exprimer, à l'auditeur de vivre une écoute détendue.

— Maîtrise de la respiration qui permet celle du débat et de l'articulation (il est rare qu'un orateur bègue et essouffé captive son auditoire).

— Maîtrise de la voix dans ses diverses composantes (timbre, ampleur, tessiture, résistance à la fatigue). Tout le monde est sensible au charme de certaines voix ou saisi de malaise à l'écoute de voix criardes ou mal posées.

La plupart des bons comédiens, des grands orateurs sont passés maîtres dans l'art d'utiliser à bon escient toutes ces composantes. **Le langage est une arme.**

Ce sont ces trois aspects du langage : communication, expression, instrument de pouvoir, que nous voulons faire acquérir à ceux qui en sont dépourvus.

Ces enfants qui ont des déficiences de langage sont :

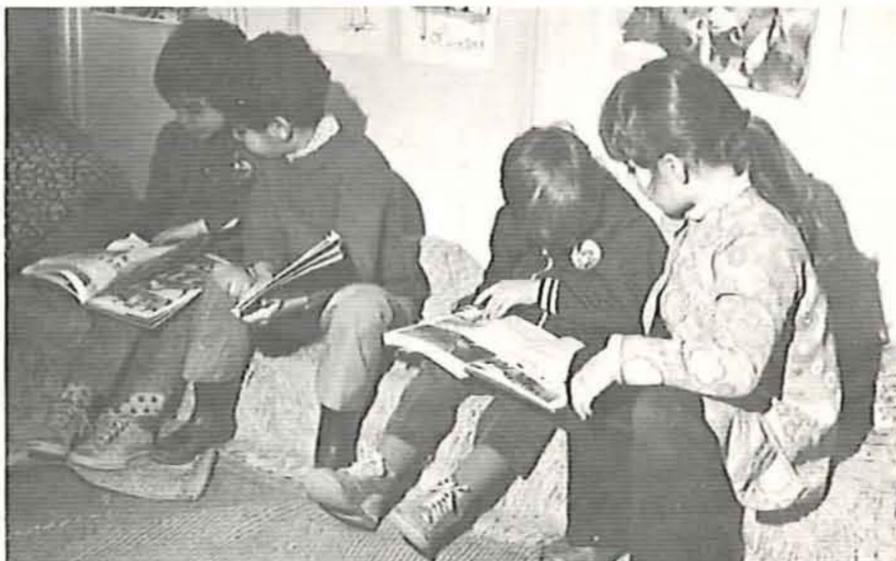
— Des enfants qui présentent des carences de l'ouïe, de la prononciation, des retards de langage dus à des raisons physiologiques ou sociales ;

— Des enfants qui ne possèdent ni un langage suffisamment structuré, ni un vocabulaire assez étendu pour se faire comprendre pleinement. Ils appartiennent souvent à un milieu de langage implicite où celui-ci n'est pas valorisé ;

— Des enfants qui ne «parlent pas». Ils ont peur du langage qui ne leur a apporté que des déconvenues (par exemple dans certaines familles où le langage est d'abord agression) ou bien ils sont inhibés sur tous les plans y compris celui du langage ;

— Les enfants d'immigrés parfois doublement défavorisés : ils ne connaissent pas la langue, ils appartiennent souvent à un milieu socio-culturel défavorisé et ne possèdent ni leur propre langue, ni le plaisir du langage.

(suite p. 33)



Les Dossiers Pédagogiques de

L'ÉDUCATEUR

Pédagogie FREINET

UTILISATION DE LA DOCUMENTATION AUDIOVISUELLE

*Réalisé sous la direction de
Robert DUPUY, Jocelyne PIED, Odile DELBANCUT*

Avec la participation de

*Pierre GUERIN, Gilbert PARIS, Yvon CHALARD, Pierre DUPOUY, René DREY, Arsène FERRY, GUELY, Jean-Pierre JAUBERT,
Pierre LEGOT, Jacky MAJUREL, Raymond MASSICOT, Odette et Maurice PAULHIES*

PLACE DE LA DOCUMENTATION AUDIOVISUELLE

Pierre GUERIN

L'audiovisuel fait partie des aspects caractéristiques de notre époque. Il nous semble raisonnable qu'à l'école l'éducateur apprenne à l'enfant à les utiliser et à en profiter au mieux. Trop souvent nous nous plaignons de l'emprise néfaste des media sur nos contemporains sans mettre en œuvre toutes les ressources qui sont à notre disposition pour hisser les utilisateurs à un niveau supérieur à celui de spectateurs ou d'auditeurs passifs.

On parle «d'aides audiovisuelles», de «moyens audiovisuels» ; nous préférons «techniques audiovisuelles». Parmi l'arsenal audiovisuel, une classification s'impose. Il existe d'une part les machines : électrophones, téléviseurs, récepteurs de radio, projecteurs de cinéma, diffusant mécaniquement un contenu préétabli devant convenir à de nombreux milieux scolaires qui écoutent, voient et doivent ensuite exploiter. Et d'autre part les OUTILS : magnétoscope, magnétophone, appareil photographique, caméras, qui permettent à l'enfant de s'exprimer, de créer. Présentement, pour des raisons évidentes, seuls ces derniers peuvent accéder au rôle d'outils dans la grande majorité de nos classes.

Nous réservons l'expression «moyens audiovisuels» pour les machines diffusant un «audiovisuel de consommation». Les outils, eux, permettant l'expression, offrent à l'enfant d'asservir les «techniques audiovisuelles» pour communiquer dans l'espace et le temps.

C'est tout naturellement que voici de nombreuses années, à la naissance du magnétophone surtout, elles se sont insérées dans la pratique quotidienne de certaines classes avec le texte libre, le journal, la correspondance interscolaire. L'enfant enregistre, photographie, filme, fait une radiodiffusion et une télévision à sa mesure. La zone vraiment éducative de l'audiovisuel est atteinte seulement à ce prix. Il faut habituer l'enfant à manier ces techniques. Il s'y consacrera d'ailleurs avec ferveur, appréciera à leur juste valeur le pouvoir de ces machines et ne sera plus abusé.

Ces techniques perdront leur caractère mystérieux, seront démystifiées, et l'enfant sera plus critique pour le contenu qu'elles véhiculent.

Les enfants qui, collectivement, réalisent un court film d'animation (et c'est possible dès le C.P.) avec ses personnages et ses décors, sauront exactement ce que sont un ralenti, un accéléré, une modification des échelles du temps et de l'espace. Ils sauraient reconnaître une bonne partie des procédés les plus courants de cinéastes.

S'ils photographient, ils acquerront rapidement le coup d'œil du cadrage, du choix mettant en relief la matière modelée par la lumière.

S'ils enregistrent, ils pourront petit à petit démystifier le verbe, le discours.

S'ils peuvent utiliser un matériel vidéo, ils pourront apprendre comment on rend sympathique ou antipathique, agréable ou grotesque un même personnage selon les angles de prises de vue sélectionnés...

Et si tout le travail sur les possibilités de montage de la bande magnétique a été fait, ils pourront mieux percevoir dans la télé quotidienne et les films les procédés qui, habilement utilisés, induisent des comportements.

Il n'est pas dans les objectifs de ce dossier de développer notre pédagogie de l'audiovisuel. Résumons en disant que pour nous, ce sont les possibilités de créativité offertes par l'audiovisuel que nous voulons privilégier en donnant à l'enfant un monde d'occasions motivées de s'exprimer et d'agir. Cela nécessite une modification complète du processus éducatif, indépendamment de la présence de l'audiovisuel.

Elle suppose chez le maître une maîtrise dans l'art :

- D'élaborer une importante partie de son enseignement d'après les apports du milieu et des enfants ;
- D'apporter l'indispensable part du maître ;
- D'utiliser de nouveaux outils, nouveaux appareils, une nouvelle documentation, etc. ;
- D'harmoniser tout cela avec l'ensemble du plan de travail scolaire, le degré d'évolution de ses élèves, etc.

Indispensable pour bénéficier au mieux des techniques audiovisuelles, cette maîtrise est aussi souhaitable pour l'utilisation des documents audiovisuels.

L'enfant, s'il aime effectuer des recherches, découvrir par lui-même, se construire en multipliant ses expériences, désire aussi s'approprier l'expérience des autres pour hâter sa propre évolution.

Il peut prendre connaissance de ce «savoir et savoir-faire» des autres par un contact direct, mais aussi par les mémoires de l'humanité, c'est-à-dire dans l'espace et le temps. C'est une facette à ne pas négliger.

Cette documentation, cette présence des autres autour de l'enfant, peut être plus ou moins enrichissante pour lui, suivant la manière dont il en prendra connaissance et selon les caractéristiques du document.

En ce domaine, notre mouvement a réussi à définir et à promouvoir un certain type de documentation répondant au moins en grande partie aux exigences citées.

Nos collections de documents audiovisuels B.T.Son et D.S.B.T. seront au centre de ce dossier afin d'en préciser les caractères et de montrer diverses pistes possibles d'utilisation aux différents niveaux de notre école.

C'est une œuvre coopérative importante qui n'a été possible que grâce à la participation de centaines d'éducateurs, d'enfants et d'adultes que nous tenons à remercier ici.

Des professionnels du son et de l'audio-visuel (qui, par deux fois, nous ont attribué un Grand Prix International du Disque - Académie Charles Cros) ont bien voulu ainsi nous encourager. Ils nous ont dit aussi que la somme des documents recueillis au cours de ces années débordait le cadre scolaire et pouvait rivaliser avec d'autres pour porter témoignage d'une époque.

Ces documents sont à votre disposition, si vous ne les connaissez pas encore.

CE QUE SONT LES B.T.SON ET D.S.B.T.

Pierre GUERIN

1. QUE SONT LES B.T. SONORES ?

Ce sont des albums de l'encyclopédie audiovisuelle enfantine de la COOPERATIVE DE L'ENSEIGNEMENT LAIC.

Pourquoi ce sigle : B.T. (Bibliothèque de Travail) ?

Parce qu'elles sont réalisées dans le même esprit et poursuivent le même but que la collection des brochures illustrées de documentation BIBLIOTHEQUE DE TRAVAIL, riche actuellement de plus de 800 titres et bien connues des enseignants.

Comme les B.T. :

- Elles veulent répondre aux intérêts et questions des enfants ;
- Elles sont conçues et élaborées individuellement ou collectivement par les maîtres avec la participation des enfants ;
- Elles sont toujours contrôlées et mises au point dans des classes avant édition.

Elles comprennent :

- Un disque 45 tours à durée prolongée (document sonore) ;
- Douze diapositives ;
- Un livret de travail, avec référence aux brochures B.T., aux disques «Documents Sonores de la B.T.» qui complètent le sujet abordé.



Cette documentation est essentiellement conçue pour l'enfant ou l'adolescent, contrairement à la majorité des documentations réalisées pour le maître. A ce niveau, elle est un élément important dans la pratique de la pédagogie Freinet.

Nous dirons même que sans documentation valable, une partie des ambitions de l'Ecole Moderne est irréalisable.

Elle lui apporte, en effet, des réponses aux interrogations de l'enfant dans une expression qui lui est accessible, elle lui fournit simultanément des ouvertures et de nouvelles pistes de recherches.

La variété des thèmes abordés permet à la fois :

- Un plus vaste choix de l'enfant ;
- De faire déboucher l'intérêt de départ sur de véritables problèmes scientifiques, géographiques, historiques et même sur des possibilités de création artistique et d'expression corporelle.

Leur forme favorise l'étonnement, le questionnement qui conduisent à la formulation et à la délimitation des problèmes qui seront étudiés ou expérimentés, prolongés ou élargis (voir paragraphe B.T.Son, outil pluridisciplinaire).

La pluralité des supports du document (visuel, sonore, écrit) permet à l'enfant de choisir l'ordre qui lui convient le mieux pour en prendre connaissance. Grâce à ce choix, il intègre mieux le document et pourra plus certainement réussir dans la communication au groupe de ce qu'il a découvert.

En aucun cas les B.T. SONORES ne sont des leçons toutes faites. Ce ne sont pas non plus des documents destinés uniquement à des spectacles récréatifs. Ce sont des documents sonores illustrés de diapositives, documents rigoureusement authentiques.

La projection des diapositives peut être synchronisée avec la diffusion du disque. L'exploration de la vue, selon un rythme assez lent, se substitue au schéma personnel de pensée inexact et flou, pendant que la voix, les musiques et les bruits, de par leurs qualités, agissent sur la sensibilité du spectateur, et que les paroles permettent la compréhension. L'effet global obtenu provoque une bonne imprégnation.

Les éléments sonores et visuels pris isolément forment un tout qui se suffit à lui-même. Cette possibilité d'exploration séparée des documents situés sur des supports différents permet une remarquable souplesse d'emploi s'adaptant à toute technique de classe, depuis la leçon classique sur documents, jusqu'à l'utilisation pour conférence d'enfants, enquête indirecte.

2. COMMENT NAISSENT LES B.T. SONORES ?

Ces documents sont réalisés avec l'aide des enfants par des éducateurs soucieux de proposer une documentation réellement adaptée aux besoins des jeunes.

Le fait de conserver en archives, à notre centre de travail, les meilleures réalisations sonores et audiovisuelles produites dans les classes offre, après triage et choix, la possibilité de synthèses assez larges de ces documents rigoureusement authentiques, synthèses impossibles à obtenir des maisons d'éditions classiques.

La collection B.T.SON qui a débuté en 1959 et qui fut une des premières de ce genre, compte actuellement 75 numéros. Aucun album n'est rigoureusement identique aux autres par sa conception, mais on peut néanmoins distinguer :

1. Une série REPORTAGE :

Exemples :

La mytiliculture (n° 871).

«En pêche» sur un chalutier (n° 866).

2. Une série REGARDS SUR LE PASSE :

Exemples :

Vie quotidienne à Troyes il y a 500 ans (n° 857).

1900-1914 : les paysans (n° 823).

3. Une série DES ENFANTS SE RACONTENT :

Exemples :

En Tunisie, nous de Sidi-Bou-Saïd (n° 853).

Au Québec, nous de Belœil (n° 830).

4. Une série RENCONTRE DES ENFANTS AVEC UNE PERSONNALITE ayant une expérience exceptionnelle et capable d'apporter à leurs interrogations les dernières réponses de la science moderne :

Exemples :

— Françoise BIBOLET, archiviste paléographe, spécialiste du Moyen Age, avec :

La vie économique au Moyen Age (n° 861).

Il y a 500 ans, la vie quotidienne à Troyes (n° 857).

— Audouin DOLLFUS, astronome, avec :

La Lune (n° 834).

— Charles FEHRENBACH, astronome, membre de l'Institut, avec :

Notre Soleil (n° 849).

Le système solaire (D.S.B.T. n° 11).

— Henri LABORIT, biologiste, avec :

Notre système nerveux (n° 862).

Notre imagination et nos automatismes (D.S.B.T. n° 16).

— Jean ROSTAND, biologiste, avec :

Ainsi naît la vie (n° 847).

L'Homme (D.S.B.T. n° 2).

La recherche scientifique (D.S.B.T. n° 6).

— Haroun TAZIEFF, volcanologue, avec :

Sur les volcans du Monde (n° 838 et 839).

— Jean THEVENOT, journaliste, producteur de radio et télévision, avec :

De la boîte à musique au microsillon (n° 846).

— Gabriel THIERRY, Compagnon de la Libération, avec :

La lutte clandestine en France en 1940-1944 (n° 812 et 813).

— Jacques TIXIER, maître de recherche au C.N.R.S., avec :

La vie quotidienne des hommes préhistoriques (n° 854).

La recherche en préhistoire (n° 855).

— Madame VLAMINCK, avec :

Le peintre Vlaminck (n° 840).

— Paul-Emile VICTOR, chef des expéditions polaires françaises, avec :

En Antarctique (n° 815).

L'Arctique (n° 821).

— Marcel VIOLET, ingénieur automobile et pionnier de l'aviation, avec :

Aviation 1908 (n° 828).

Les débuts de l'automobile (n° 832).

— Joël de ROSNAY, directeur des applications de la recherche à l'Institut Pasteur, avec :

Origines de la vie (n° 872).

— Yves COPPENS, sous-directeur au Musée de l'Homme et Philippe TAQUET, chargé de recherche au C.N.R.S., avec :

Histoire de la Terre, histoire de la vie (n° 868).

Origines de l'Homme (n° 869).

Il y a 100 millions d'années (n° 870).

5. Une série LITTERATURE :

Exemples :

Emile Zola, L'Assommoir (B.T.Son n° 11).

Jean Giono et la Provence (B.T.Son n° 9).

3. LE SON

Ce qui différencie d'abord toutes les B.T.SON d'autres productions audiovisuelles, c'est l'aspect dynamique et authentique du contenu sonore. Il est le témoignage d'une relation de qualité qui s'établit toujours entre ceux qui interrogent — enfants et adultes — et ceux qui apportent une réponse grâce à leur expérience, au savoir de toute leur vie. Désir profond de se comprendre, de s'approprier les richesses de l'autre. Pour celui qui questionne, c'est le désir de profiter, pour son propre tâtonnement, de l'acquis, des interrogations et des doutes de celui qui a eu la possibilité d'expérimenter et de réfléchir en tel ou tel domaine ; pour celui qui répond, c'est le désir de bien comprendre le sens des questions qui lui sont adressées et de répondre dans un langage qui permet la communication sans frelater le sens profond de sa pensée, sans concession excessive, à la rigueur donc d'affiner aussi ses idées.

Que ce soit une personne dont l'expérience est reconnue comme exceptionnelle par le grand public ou un « anonyme » pêcheur breton, un ouvrier imprimeur qui évoque ses débuts en 1930, ou un jeune agriculteur du marais Poitevin, le caractère de la relation est le même et contient toute une charge affective. Elle accroche l'intérêt de l'auditeur qui n'a pas assisté à la rencontre, mais qui se reconnaît, s'identifie avec ceux qui ont pu bénéficier du contact direct, et cet auditeur a souvent sur les lèvres les mêmes questions.

Il nous est parfois dit que le contenu sonore est assez dense. Le montage qui intervient après les enregistrements a pour but d'apporter la concision nécessaire pour l'écoute d'un son transmis uniquement par le haut-parleur, concision qui n'est pas utile pour ceux qui vivent la relation dans son intégralité, et qui acceptent un certain laxisme dans l'expression orale parce que d'autres facteurs de communication existent entre les interlocuteurs.

De plus, la possibilité de réécouter le contenu sonore autant de fois qu'on le désire permet une connaissance plus fine de ce contenu qui résiste à l'usure et permet un niveau de préoccupation supérieur ; c'est la même distance que celle qui existe entre un livre et un journal. D'ailleurs, les B.T.SON sont régulièrement diffusées sur FRANCE CULTURE (émissions de Jean THEVENOT, le dimanche de 7 h 40 à 8 h) et passent sans travail supplémentaire d'adaptation, ce qui confirme leurs qualités et l'intérêt qu'y portent les professionnels du son.

4. LES IMAGES

Il nous faut souvent insister pour bien différencier notre collection des habituels « montages de diapositives sonorisées », commentés « avec beaucoup de musique derrière » !!!

Les B.T.SON sont des DOCUMENTS SONORES ILLUSTRES ; la nuance est d'importance : ce ne sont pas des diapositives sonorisées où, généralement, le son est un commentaire auquel — trop rarement — est ajoutée une ambiance qui souligne tel ou tel passage.

Nous venons d'examiner le caractère direct et vivant du contenu sonore de nos albums audiovisuels : c'est clair, je crois, pour qui a écouté plusieurs numéros. Pourquoi avons-nous ajouté un soutien visuel à nos documents sonores ? Lorsqu'on prétend, par l'audiovisuel, restituer un environnement éloigné dans l'espace et le temps pour permettre une analyse, il est préférable d'éliminer les possibilités d'interprétations erronées introduites par le « théâtre intérieur » de l'auditeur.

Lorsque j'entends Madame MARTY, centenaire, dire (B.T. Son n° 823) : «*On vivait bien en ce temps-là (1870), on n'allait pas au boucher tous les jours...*» Ou : «*En revenant de la foire, on se déchaussait pour économiser les souliers*», je pense, moi, adulte à quelques images dont je me souviens vaguement en feuilletant tel ou tel livre... je pense à telle ferme du Périgord qui ne semble guère avoir changé, mais c'est bien flou tout cela !...

Que pense l'enfant de 1978 ? Sur quelles expériences et contacts peut-il nourrir son imagination ?

Nous savons fort bien que nous n'aimons pas, lorsque nous lisons, ou lorsque nous écoutons une œuvre musicale, que l'on nous impose un schéma de pensée par d'autres moyens d'expression... que nous aimons modifier à loisir ces schémas de pensée. Mais lorsqu'il s'agit de **documentation**, il nous semble que le problème est bien différent.

Si, pendant que Madame MARTY parle, on présente pendant un certain temps une photo prise en 1880, sur le pas de la porte d'une ferme, et où l'on remarque costumes simples, enfants pieds nus, visages de femmes marqués par le dur labeur des champs où tout se fait à la main, si l'on examine ce retour de foire avec ce paysan en blouse, à pied, portant dans ses bras un cochon de lait, ces quelques phrases prononcées par cette vieille dame prennent immédiatement un relief qu'elles ne possédaient pas malgré les qualités effectives de l'image sonore.

La série de douze diapositives de chaque B.T.SON s'harmonise avec le contenu sonore, base de la documentation, mais elle constitue en lui-même un ensemble possédant sa cohérence et apportant l'essentiel sur le sujet abordé. Il faut proscrire les doubles emplois qui seraient nécessaires dans un montage présentant de plus nombreuses images, même si parfois le contenu sonore déborde un peu l'objet précis photographié.

Il est parfois difficile d'obtenir le cliché nécessaire ; dans ce cas, il doit être fait spécialement, mais en conservant toujours le caractère d'authenticité absolue qui caractérise la collection, et en apportant les images que l'éducateur ne peut se procurer par ailleurs, dans son milieu ou dans d'autres publications.

Les diapositives illustrant la vie économique au Moyen Age témoignent en même temps des différents supports d'images de l'époque : dessins de manuscrits, fresques, vitraux, statues, premiers bois gravés pour l'imprimerie. Les clichés montrant les travailleurs dans les rizières, les pêcheurs bretons en Mer d'Irlande qui «*ne faisaient pas de cinéma*», en sont d'autres exemples, tandis que ceux de la B.T.Son n° 872 : «**ORIGINES DE LA VIE**» apportent les dernières visions de l'infiniment petit grâce aux microscopes les plus perfectionnés.

5. LE LIVRET :

B.T.Son, une documentation complète

Le son et l'image sont deux voies de communication de l'expérience des autres que nous désirons nous approprier. Mais toutes les facettes de cette expérience ne sont pas communicables de cette façon. **Nous nous efforçons de véhiculer chaque information par la voie qui lui convient le mieux.**

Pour une communication dans l'espace et le temps, le texte écrit et la photo imprimée sont aussi à utiliser. C'est pourquoi les B.T.SON ne peuvent être séparées des autres collections documentaires B.T. et S.B.T.

Rien ne peut, mieux que le son, rendre l'ambiance de ce village de la savane africaine, ou nous faire apprécier ce chant de contestation des pêcheurs bretons asservis aux acheteurs des conserveries, ou encore permettre à P.-E. VICTOR de nous initier sommairement à la langue esquimaude.

S'il nous paraît inutile de consacrer une diapositive à un schéma d'huître ou à celui permettant de comprendre le décalage horaire entre Paris et New-York (documents faciles à se procurer par ailleurs), par contre, une larve d'huître ou de moule au microscope, ou le poste de pilotage d'un Boeing 747, les paléontologues dégagant un squelette de dinosaure, cette vue de l'Inde et de l'Himalaya prise d'un satellite, et permettant d'appréhender la dérive des continents... ces documents ont bien leur place en diapositives.

Le livret apporte :

1. Des informations complémentaires à la partie sonore et visuelle de l'album, facilitant leur accès, fournissant l'explication de mots, des détails de lecture de l'image insuffisamment éclairés par les propos tenus ;
2. Des pistes d'élargissement de recherches, et avec référence aux autres sources de documentation.

Le livret permet, sans perte de temps ni préparation excessive, de profiter pleinement des qualités spécifiques de l'audiovisuel sans pour cela sacrifier l'orientation fondamentale de notre pédagogie qui est de mettre l'enfant en contact avec la globalité d'un sujet, dans une forme et sur des supports comparables à ceux de la vie, et que celui-ci devra déchiffrer, analyser. Par la suite, l'enfant sera mieux armé pour appréhender avec un œil critique et avec plus de bénéfice l'audiovisuel de son époque.

6. UN NOUVEAU TYPE DE LIVRET

Cette année, le premier numéro de B.T.SON est accompagné d'un livret d'un nouveau type, ayant pour but — compte tenu des conditions de travail actuelles — de permettre une utilisation plus aisée de l'audiovisuel par les enfants et les maîtres.

Les années passées, on nous avait parfois demandé : «*Pourquoi ne pas mettre dans le livret le texte des propos tenus et le rappel des photos de la B.T.SON ?*» Et nous répondions inmanquablement : «*Ecrire l'oral sous sa forme la plus directe, spontanée, n'est peut-être pas indiqué ! Nous sommes dans le domaine de l'audiovisuel : il faut jouer le jeu et apprendre à lire directement les documents transmis par l'image et le son.*»

Il nous semble maintenant que, sans toucher à la formule générale du document B.T.SON, il faut fournir cette aide du livret plus complet, celui que l'enseignant pourra parcourir rapidement chez lui, le soir, pour son information, sans avoir l'obligation, dans un premier temps, de se mettre en position technique d'exploitation avec électrophone et projecteur — néanmoins nécessaire pour une prise de connaissance par un groupe important.

Dans un établissement où il faut se rendre en salle audiovisuelle pour visionner en groupe, ce livret pourra encore servir aux enfants, de retour dans leur classe, à expliquer une expression mal comprise, retrouver un renseignement précis, ou revoir un détail de photo intéressant.

Nos premières expériences nous permettent aussi d'affirmer que l'utilisation conjointe de la cassette et du livret sont une motivation puissante pour la lecture.

Selon les enfants, le texte est lu pendant ou après chaque séquence. Ils peuvent se mettre dans la position qu'ils désirent dans le coin lecture, écouter au casque sans gêner l'entourage, arrêter quand ils veulent, à leur gré, à leur rythme, en s'aidant de toutes les facettes du livret, en totale autonomie.

Cette connaissance individuelle de l'ensemble audiovisuel ne rend pas inutile, lorsque c'est nécessaire, le compte rendu collectif avec utilisation de l'électrophone et du projecteur de diapositives, autorisant une prise de connaissance confortable du son et de la grande image colorée par un groupe important. Au contraire : la qualité des échanges est supérieure, car l'enfant ou le groupe qui a travaillé avec la documentation possède une connaissance bien meilleure du contenu, de cette expérience des autres ainsi véhiculée, et il est plus efficace pour ceux qui ne sont que spectateurs, donc moins informés.

7. LES D.S.B.T. : documents sonores de la B.T.

(disques 33 tours 17 cm, soit 15 mn d'écoute)

Cette collection de 27 titres (à ce jour) est moins connue que celle des B.T.SON. C'est dommage, car elle est animée du même esprit et apporte des compléments très importants à certains albums B.T.SON, et des documents sonores de caractères différents ne nécessitant pas d'accompagnement par l'image.

C'est toujours la relation du contact direct des enfants avec l'événement, avec des enfants ou des adultes qui ont vécu une expérience et en parlent en connaissance de cause.

1. Contact entre enfants, qui permettent aux auditeurs d'élargir la vision qu'ils peuvent avoir d'un sujet ou d'une situation dans laquelle ils ont été plongés. Exemples : D.S.B.T. 15 : *L'enfant dans la cité* - D.S.B.T. 17 : *L'enfant dans sa famille* - D.S.B.T. 20 : *L'enfant et la poésie* - D.S.B.T. 21 : *Logique et merveilleux chez l'enfant* - D.S.B.T. 23 : *Angoisses d'enfant* - D.S.B.T. 27 : *Les enfants et la vie coopérative dans la classe*.

2. Contact d'enfants avec des adultes sur un sujet sur lequel l'enfant a déjà des références, et qui de ce fait ne nécessite pas d'image. Exemple : D.S.B.T. 26 : *Des enfants et un pédiatre*.

3. Contact d'enfants avec des adultes ayant une expérience particulière. Ces D.S.B.T. complètent les B.T.SON qui ont fourni le support visuel, par exemple : le Professeur Henri LABORIT, après avoir expliqué le fonctionnement de notre système nerveux (B.T.Son n° 862), met en lumière les conséquences de ce fonctionnement dans le comportement des individus et des groupes (D.S.B.T. 16). Le D.S.B.T. 18 : *Histoires de bergers* complète la B.T.Son 864 : *Moutons et bergers des Alpes et des Causses*, et le D.S.B.T. 12 : *Histoires de marins*, enrichit la B.T.Son 859 : *Au temps de la marine à voiles*.

Les n° 24 et 25 sont la relation de la rencontre d'enfants avec un juge (CASAMAYOR) qui pose tous les problèmes de la Justice dans la société ; on atteint un niveau de préoccupation quand même plus élevé que les feuilletons policiers de la T.V. qui sont malheureusement la seule référence des enfants, car ces sujets sont peu abordés tant dans la famille qu'à l'école.

Le montage des propos tenus lors de ces rencontres diverses est beaucoup moins serré que dans la B.T.SON. C'est nécessaire pour obtenir une écoute plus aisée grâce à un cheminement moins rapide de la pensée.

Certains jeunes enfants, abreuvés par des milliers d'heures de télévision et qui ne pratiquent pas les techniques sonores dans leur classe ont peut-être parfois quelques difficultés, dans un premier temps, à tirer parti d'un document uniquement sonore. C'est peut-être un handicap de cette collection. Pourtant certains collègues et des bibliothécaires nous disaient combien le D.S.B.T. «L'ENFANT DANS LA CITE» était demandé, et combien il suscitait ensuite de discussions passionnées !

Souscrivez également aux D.S.B.T., complétez votre collection, et faites-nous parvenir vos réalisations afin d'en faire bénéficier d'autres classes.

EXEMPLES DIVERS D'UTILISATION A TOUS NIVEAUX

TEMOIGNAGES D'UTILISATEURS

Le recours à la documentation audiovisuelle a des motivations diverses et les utilisations qui en découlent sont aussi différentes.

Avant de suivre, avec plus de détails, quelques utilisations, voici quelques résumés de cheminements :

EN C.M.1 ET C.M.2

Arsène FERRY
école de Courthenans (Hte-Saône)

B.T.Son 812 et 813 : LA LUTTE CLANDESTINE EN FRANCE - 1940-1944 (I et II)

MOTIVATION : XXXe anniversaire de la Libération. A cette occasion, rassemblement au village des résistants qui faisaient partie du groupe local.

UTILISATION :

a) Par un petit groupe : deux groupes de deux élèves chacun (un par B.T.), avec visionneuse et casques — étude avec livret —, vues avec et sans disque.

b) Communication à la classe :

- Projection de diapositives ;
- Questions des élèves et réponses données par les quatre élèves qui avaient préparé.

PROLONGEMENT : enquête sur la vie sous l'occupation et sur les résistants, d'abord avec Mini K7, puis avec magnétophone à bande.

OBSERVATION : B.T.S. incomplètes, mais le sujet est si vaste, si passionnant (et si passionné...).

B.T.Son 852 : LE HAUT-JURA.

MOTIVATION : complément à une émission de radio scolaire sur la Franche-Comté.

UTILISATION COLLECTIVE :

- Audition et projection simultanée ;
- Recherches personnelles sur Jura et Franche-Comté ;
- Synthèse ;
- Deuxième audition et projection «pour le plaisir».

OBSERVATION : très remarquée et appréciée : vue d'une même ferme en hiver et en été.

B.T.Son 856 : ENFANTS DES NEIGES.

MOTIVATION : à la suite de l'étude du Jura, B.T.Son 852.

UTILISATION COLLECTIVE :

- Vues d'abord sans commentaires ;
- Recherches personnelles et discussions ;
- Synthèse ;
- Projection + disques ;
- Nouvelles discussions, puis conclusion.

OBSERVATION : B.T.Son excellente, complète.



B.T.Son 851 : EN PERIGORD.

MOTIVATION : extraite de la documentation pour complément à enquête sur les cultures du village.

UTILISATION COLLECTIVE :

- Vues seules, les enfants découvrent les images ;
- Ecoute du disque seul ;
- Le lendemain : vues + disque simultanément.

OBSERVATION : très bonne B.T.Son. *Petite remarque sur une diapositive* : gavage d'une oie, alors que dans le son, la fermière parle de canard, d'où discussions, commentaires divers.

DANS LE CYCLE ELEMENTAIRE

René DREY (17)

Quelques motivations ou recours à la documentation audiovisuelle au cycle élémentaire :

1. Entretiens, discussions à bâtons rompus : Comment sont venus les hommes ? la vie ? la mort ? les planètes ? Nous cherchons, et nous trouvons profusion de documents et les réponses fournies par des hommes qui ont souvent consacré leur vie à répondre à ces questions. De quoi alimenter de nombreux plans de travail et faire rebondir les discussions : B.T.Son 834 : LA LUNE, 849 : LE SOLEIL, 869 : ORIGINES DE L'HOMME, 847 : AINSI NAIT LA VIE, D.S.B.T. 11 : LE SYSTEME SOLAIRE, I.C.E.M. 6 : LA VIE, D.S.B.T. 2 : JEAN ROSTAND ET LES ENFANTS : L'HOMME.

2. Nous avons fait une enquête, et les B.T.Son nous permettent d'élargir notre compte rendu. Exemple : LES VENDANGES (B.T.Son 841), LA CHASSE, LES ANIMAUX (B.T.Son 844).

3. Insertion de B.T.Son dans un thème : quelques diapositives ou des informations ponctuelles contenues dans le disque sont utilisées lors d'un exposé. Exemples : la tenue d'un volcanologue (B.T.Son 839), vue au microscope d'un disque 33 tours (B.T.Son 846), écoute des enregistrements de voix de M. Eiffel.

4. Autres cas : il n'y a pas de travaux en chantier : la B.T.Son est le point de départ. Nous choisissons une B.T.Son. Au début «on se fait du cinéma» mais ensuite cela entraîne toute une série de travaux.

EN RESUME, la documentation audiovisuelle est utilisée :

- Pour répondre à nos questions ;
- Pour élargir nos enquêtes et recherches ;
- Pour démarrer de nouveaux travaux.

DANS LE PREMIER CYCLE - TRANSITION

Yvon CHALARD
19 Brive

Chez nous, les sujets à étudier, décidés en conseils de classe, ont des motivations multiples : l'actualité : canal Rhône-Rhin, problèmes paysans, fouilles préhistoriques dans la commune ; les vacances : un tel est allé en Camargue ou en Bretagne ; et surtout simple curiosité : pourquoi ? comment ? : l'auto, l'aviation, les volcans, les astres...

La B.T.SONORE est le document privilégié (magie de l'image lumineuse et de la technique presse-bouton ?) que l'on se dispute, si bien que pour éviter un monopole de quelques-uns, il faut établir un tour de rôle, chaque équipe présente une B.T.SON.

Les camarades de l'équipe se répartissent les diapositives, préparent leur exposé ; ils peuvent aller dans une salle voisine, vide, avec écran, projecteur, électrophone. Ils emportent la B.T.Son chez eux, où elle est très appréciée de la famille (une seule réaction défavorable : «ma grand-mère est sortie de la cuisine quand j'ai passé le disque de Jean Rostand sur la naissance !»). La semaine suivante, les élèves présentent leurs diapositives aux copains (il est important de savoir affronter un auditoire pas toujours bienveillant, de maîtriser le verbe), puis on passe simultanément les diapos et le disque, et pour finir, toute la classe fait le résumé et la synthèse de la séance...

Mais très vite, les élèves ayant accès au fichier découvrent le riche éventail des B.T. SONORES dont le rôle est bientôt inversé : de document au service de la recherche, elles deviennent sujet de recherches.

DANS LE SECOND CYCLE

M. GUELY
professeuse agrégée d'histoire
19 Brive

On parle souvent des B.T. SONORES pour le premier cycle, mais je trouve leur utilisation tout aussi valable dans le second cycle.

En seconde, pour le programme de géographie générale, les deux B.T. Son sur les volcans, avec l'interview d'Haroun TAZIEFF, peuvent servir de point de départ à l'étude du volcanisme. De même au début de l'année, lors de la présentation de la Terre dans l'Univers, les deux B.T. Son sur LE SOLEIL et LA LUNE.

En classe de première, lors de l'étude sur le XIXe siècle et les débuts du XXe siècle, j'ai présenté avec beaucoup de succès la série : NAISSANCE DE L'AVIATION (B.T. Son remarquable), LES CHEMINS DE FER, 1900-1914, et en 1870-1900 : LES PAYSANS.

De même, en seconde toujours, les deux disques de Paul-Emile VICTOR sur L'ARCTIQUE et L'ANTARCTIQUE peuvent servir de point de départ à une étude sur le climat polaire, le relief glaciaire et le genre de vie primitif des Esquimaux. C'est ce que j'ai fait en confiant la présentation de ces documents à une équipe qui avait travaillé ce sujet au cours de plusieurs séances. Nous avons d'abord passé les diapositives seules, les quatre membres de l'équipe jouant les personnages des explorateurs et chacun pouvant leur poser n'importe quelle question sur les diapositives. Ça a été extraordinairement vivant, et tous ont regretté qu'il n'existe pas de collection similaire pour l'Amazonie, pour les Pygmées, pour la vie dans les déserts, et en particulier chez les Touaregs. En effet, la B.T. Son sur le Hoggar peut être exploitée en partie, mais elle est tout de même très centrée sur les oasis et sur une cérémonie de mariage.

En première, nous faisons les 22 régions du programme en travail indépendant par équipe de quatre, et je constate qu'ils se servent volontiers des B.T. Son et des B.T. pour leur dossier.

En effet, à part leurs livres scolaires et la collection « Découvrir la France », ils n'ont d'études ponctuelles que dans des revues de géographie et d'économie assez dures pour eux, telles que les « Notes et études documentaires » ou « L'information géographique ».

Si bien qu'ils sont souvent très heureux de trouver des B.T. Son comme LE PERIGORD, LE HAUT-JURA ou LES LANDES, ou des études précises sur une région comme LE VAUCLUSE, LA HAUTE-DORDOGNE, LE ROUSSILLON, LES PYRENEES, et je ne peux les citer toutes tant il y en a.

Pour terminer, je voudrais faire une petite réserve. Il est évident que dans le deuxième cycle le tutoiement utilisé dans certaines B.T., et les voix enfantines qu'on entend dans les disques, surprennent et amusent des adolescents de 15/16 ans (même s'ils avaient la même question sur les lèvres !). C'est le seul reproche que je puisse faire aux collections, et c'est un bien petit reproche.

C'est pourquoi je m'étonne toujours lorsque les administrations des lycées paraissent rechigner lorsque les professeurs du second cycle commandent cette documentation. Faire acheter à un lycée une thèse d'université fait peut-être plus sérieux, mais quel élève s'en servira ? J'avoue que j'ai toujours un serrement de cœur quand je vois dans une bibliothèque de professeurs et d'élèves un livre dont les cinquante premières pages sont coupées et dont le reste a été abandonné. Ne vaut-il pas mieux ces brochures ou ces livres « lus, relus, déchirés et haillonneux » dont parle Colette ?

TRAVAIL A PARTIR D'UNE B.T. SONORE : Il y a 500 ANS : LA VIE QUOTIDIENNE A TROYES

Raymond MASSICOT
Cours moyen première année
groupe scolaire Jean-Bernigaud
58470 Magny-Cours

Les enfants avaient regretté que nous ne fassions pas assez d'histoire. Coopérativement, il a été décidé de prendre connaissance de la B.T. Son IL Y A 500 ANS A TROYES. En cette circonstance, et pour cette B.T. Son, la méthode de travail adoptée a été la suivante :

1. On observe les diapositives par petits groupes ou individuellement, et on note toutes les remarques et les questions.
2. On observe les diapositives en commun au projecteur. On ajoute les questions supplémentaires venues du groupe-classe.
3. On observe les diapositives en écoutant simultanément le disque. Au besoin on écoute une seconde fois.
4. Dans la mesure du possible, on répond aux questions posées en utilisant éventuellement d'autres documents.

DES NOUVELLES DES CHANTIERS

CHANTIER B.T.

Je me propose de réaliser un projet



- Intitulé : L'ECONOMIE DISTRIBUTIVE.
- Mon nom et mon adresse : Jean MESTRALLET, 4 bis, avenue de Novel, 74000 Annecy.
- L'idée de la réalisation vient de : Intérêt personnel pour les problèmes économiques.
- Le plan de la brochure est à peu près celui-ci :
 1. La crise ; crise actuelle et crises antérieures (surtout 1929-39).
 2. Ses causes, d'après Jacques Duboin.
 3. Les tentatives de replâtrage en régime du profit.
 4. Les solutions proposées par Jacques Duboin et les nouveaux problèmes.
 5. Objections et réponses.

● Avec ce sujet, je me propose principalement de : démontrer l'absurdité de la situation actuelle ; faire découvrir aux élèves les incohérences de notre régime et de nos conceptions économiques.

● Niveau de la brochure : Second, mais peut-être aussi fin du premier cycle.

● Les problèmes auxquels je me heurte et par conséquent l'aide que je sollicite : Trouver des documents d'époque surtout des illustrations ou textes sur la crise de

1929-39 et aussi des enquêtes d'élèves sur les problèmes actuels (chômage, etc.).

P.S. — Après réflexion, je compte partir d'un dialogue avec une classe de 5e (ou les deux) sur la notion d'économie et les problèmes régionaux (chômage par exemple). Si possible d'un exposé.

N.B. — Ce projet peut être associé à un autre sur les notions économiques ou la non-violence ou les retombées du « progrès ».

VI^e CONGRES DES IMPRIMEURS DE JOURNAUX SCOLAIRES

Il se déroulera au C.E.S. de Cazères 31220 du 13 au 16 février 1978.

Le secrétariat général sera assuré par Claude ESCOT, école Pierre et Marie Curie, 31 Toulouse.

RENCONTRE POUR UN JOURNAL D'ENFANT

Elle aura lieu du 20 au 23 février à Haybes-sur-Meuse.

Ecrire à R. BARCIK, 13, rue Jean Jaurès, 08330 Vrigne-aux-Bois.

INFORMATIONS DIVERSES

Assigné à résidence, parce que « pur théoricien de l'éducation »

Voici la dernière des six pages d'un rapport d'inspection — la seule communiquée à l'intéressé, un Principal de C.E.S. dont le « travers » est de militer au sein de mouvements pédagogiques : le G.F.E.N. et les C.E.M.E.A., mais aussi, et peut-être surtout ? de n'avoir pas caché ses opinions politiques et son désaccord avec M. le Maire — bien pensant — de Cassis. Réélu non sans peine, celui-ci a-t-il besoin de recourir à la hiérarchie de l'Education pour faire payer au fonctionnaire une opposition que ce régime libéral prétend reconnaître à tout citoyen.

Non ! il n'y a pas qu'en Allemagne Fédérale où l'appartenance à un parti politique mal en cours devient une faute professionnelle.

*

CONCLUSION

En fin d'inspection, j'ai dit nettement à Monsieur AMBITE que trois hypothèses sont à envisager :

— Monsieur AMBITE doit changer, ce qui signifie qu'il effectuera le travail qui est celui d'un Principal de collège et qu'il fera « coller » son action aux réalités de la vie scolaire dans l'intérêt de toute la communauté scolaire.

— Si le statu quo se maintenait, des conflits déjà apparents s'accuseraient et perturberaient la vie scolaire et le maintien de Monsieur AMBITE dans son emploi pourrait être remis en cause.

— Si Monsieur AMBITE se sentait incapable de changer, tout en évitant le retrait d'emploi, le mieux serait qu'il parte.

Monsieur AMBITE a opté pour la première hypothèse mais cela entraîne deux conséquences :

— Monsieur AMBITE cessera de se conduire dans son établissement en pur théoricien d'éducation : *l'abus d'une telle attitude nuit à sa mission de Principal et perturbe le climat de travail des enseignants et des élèves ; cela signifie pratiquement que :*

● Monsieur l'Inspecteur d'Académie des Bouches-du-Rhône lui refusera toute autorisation d'absence pour participer à des réunions où le travers de Monsieur AMBITE ne fait que s'alimenter ; Monsieur AMBITE, sauf cas de maladie ou autre cas de force majeure, ne devra désormais pas être autorisé à s'absenter du lundi matin au samedi midi.

● Monsieur AMBITE s'astreindra au travail administratif qui est le sien et cessera de tout faire faire par le Sous-directeur.

● Monsieur AMBITE modifiera du tout au tout sa manière d'être avec les professeurs, les parents et les élèves : les aider, les conforter et les valoriser par une action quotidienne très près des réalités du travail et non les inquiéter en mettant le doute en eux par l'expression de théories pures.

— Monsieur Ambite fera l'objet d'un suivi et d'une assistance continue de la part de l'Inspection de la Vie Scolaire ; Monsieur POSS, I.P.R. Vie Scolaire, en liaison avec Monsieur l'Inspecteur d'Académie des Bouches-du-Rhône, verra régulièrement Monsieur AMBITE afin de l'assister, l'aider et le conseiller dans le changement d'attitude qui lui est imposé et hors duquel son maintien dans l'établissement serait remis en cause.

Maurice VERGNAUD
Inspecteur Général
de l'Instruction Publique
Toulouse, le 23 septembre 1977

POUR ECLAIRER LE TEXTE DE M. L'INSPECTEUR GENERAL VERGNAUD

I

Le document ci-joint est la conclusion d'un texte écrit après une visite de cinq heures, effectuée le lundi après-midi 19 sept. 1977, passée pour l'essentiel dans le bureau du chef d'établissement, en entretien avec chacun des membres de l'équipe de direction, séparément. Il est la page 6 d'un rapport qui n'a pas été communiqué à l'intéressé. Ce rapport et les conclusions, dans une perspective non infantilisante, auraient pu être communiqués pour avis aux parties concernées, représentées dans le conseil d'établissement.

Tous ceux qui connaissent notre établissement (intersyndicale, A.P.E.) demandent que le processus engagé en septembre 1974 se poursuive normalement.

II

M. l'I.G. a accusé le chef d'établissement d'être « manipulateur, autoritaire, inconscient et de brasser du vent ». Il a refusé de prendre en considération des documents sur le fonctionnement du collège, imprimés ou inédits, qui lui ont été présentés.

III

Le pseudo-mécontentement d'une partie des enseignants et des familles :

a) Les responsables académiques de l'Education n'ont demandé d'explications au chef d'établissement qu'en une seule occasion (protestation d'une mère d'élève contre un surveillant du collège). Le Principal du collège a reçu un jugement de son supérieur hiérarchique (notation administrative annuelle) et une condamnation a priori de M. l'I.G. lors de sa visite.

(suite page 23)

ACTUALITES

de L'Éducateur

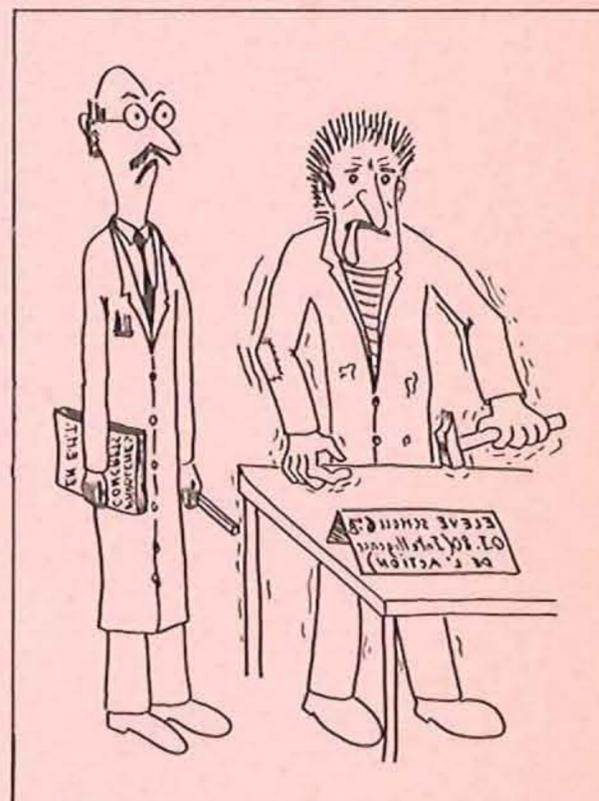
Billet du jour :

LA

DIGITO

PERCUSSION

***un exercice d'intelligence
en action en classe de 6e***



En ce début d'année scolaire, alors que le matériel annoncé par le Ministère pour démarrer l'Education Manuelle et Technique en 6e n'est peut-être pas encore en place dans tous les établissements, certains professeurs se demandent peut-être comment occuper leurs élèves tout en respectant l'esprit de la réforme.

C'est en songeant à eux qu'il nous a paru intéressant de suggérer quelques exercices de digito percussion gradués.

Outre que ces exercices répondent parfaitement aux critères définis par les Exercices D'Intelligence Par l'Action (E.D.I.P.A.) à promouvoir au sein de l'E.M.T., ils nous paraissent d'un gros intérêt pour le développement ou la consolidation des aptitudes physiques, sensorielles, motrices, sensori-motrices, psychomotrices et l'acquisition de la notion de rythme ainsi que l'amélioration de la coordination gestuelle.

A mi-chemin entre la psycho-gestuelle de Pierre CAMUSAT et la méthode RAMAIN (préconisées toutes deux par le Ministère) la digito percussion permet un affinement du doigté et exige de l'enfant une bonne précision dans le geste.

Excellente pour la latéralisation, elle se prête à de multiples combinaisons puisque l'enfant peut la pratiquer seul ou en groupe à l'occasion d'exercices d'auto-percussion ou de percussions mutuelles.

Les objectifs pédagogiques sont aisément discernables : étude des actions de la main, précision motrice (geste rythmé, fermeté, coordination des deux mains), affinement des sensations, appréciation du calibre du percuteur utilisé, structuration spatiale, intériorisation des notions de droite-gauche, dessus-dessous).

Les séances conduites avec rigueur, donneront à l'enfant l'occasion de découvrir ce qu'est la précision et de prendre conscience de la complexité d'une action apparemment simple à mener.

Ne nécessitant la mise en œuvre que d'un équipement réduit : un marteau (que les élèves peuvent très bien ramener de chez eux), la D.P. permettra d'intégrer aux leçons outre les soucis d'économie, celui de l'utilisation rationnelle de l'outil.

La compréhension de la structure frappée ira de pair avec l'acquisition des nombreuses notions de technologie que permettent de mettre en évidence les multiples prolongements que rend possible cet outillage.

Sans compter l'intérêt que l'élève ne manquera pas de porter à cette technique déjà ancienne dont le maître pourra tracer un bref historique : ainsi il pourra évoquer avec émotion la joie (ressuscitée par les E.D.I.P.A.) qui était sienne lorsque, enfant, on lui disait déjà : « Si tu ne sais pas quoi faire, prends un marteau et tape-toi sur les doigts. »

A. LAFOSSE

PANORAMA INTERNATIONAL

11^{ème} R.I.D.E.F.

du 23 juillet au 5 août 1978

ÄRJÄNG - SUEDE



Pourquoi en Suède?

Pendant l'été 75, un directeur de collège suédois, Ingemar NORDIN, participe au Congrès International des Instituteurs Espérantistes au Danemark. Il y entend un exposé sur la pédagogie Freinet. Vivement intéressé, il demande à visiter des classes Freinet en France.

Au cours d'un voyage d'étude en juin 76 dans des classes d'instituteurs français espérantistes naît l'idée de l'organisation de la R.I.D.E.F. en Suède.

Parallèlement, pendant l'hiver 76, un couple suédois fait un «tour de France Freinet» dans le but de réaliser des programmes vidéo afin de présenter de manière vivante la pédagogie Freinet en Suède. Ils disent l'intérêt des milieux enseignants suédois pour cette pédagogie et proposent l'idée d'organiser des stages au cours desquels des instituteurs filmés pourraient présenter et discuter leur travail. C'est ainsi que, pendant l'été 76, deux stages sont organisés, qui aboutissent à la naissance d'un groupe Freinet suédois.

L'assemblée générale statutaire de la F.I.M.E.M., qui se tient à la R.I.D.E.F. de Pologne décide que la R.I.D.E.F. 78 aura lieu à Arjäng (Suède) et le C.A. de la F.I.M.E.M. de décembre 76, enregistrant la naissance du groupe Freinet suédois, souhaite que celui-ci participe à l'animation pédagogique de cette R.I.D.E.F. avec l'aide du groupe français du Sud-Est qui avait animé les stages de l'été 76.

PRINCIPES DIRECTEURS

1. La R.I.D.E.F., Rencontre Internationale des Educateurs Freinet est, par essence même, une **rencontre de personnes**, éducateurs professionnels ou non, ayant décidé de **placer leur action éducative dans le sens d'un projet pédagogique engagé**.

2. Le caractère international de cette rencontre doit permettre à chaque participant de **confronter** ce projet avec d'autres de même esprit, grâce à l'étude d'un problème touchant aux grands principes qui sous-tendent son **action éducative**.

3. Cette étude a pour point de départ un **contact direct avec la réalité** du pays où se déroule la rencontre et qui sert de référence.

4. Pour que la R.I.D.E.F. soit véritablement une confrontation, il paraît donc nécessaire qu'elle ait été **préparée** non seulement par les organisateurs, mais par les participants, si possible à **partir de leur pratique quotidienne** d'éducateur, en classe ou dans d'autres lieux.

Les réalisations devraient rejaillir sur le travail pédagogique des participants de tous les pays.

5. Nos camarades suédois préparent sur place les documents, les rencontres, les visites, les activités qui permettront le travail de comparaison, dans le cadre des thèmes proposés qui ont été déterminés de façon à pouvoir inclure ou ajouter toute proposition ou suggestion faite par les participants.

6. Pour qu'un travail réellement profitable soit possible, il est demandé aux participants de **choisir l'un des thèmes proposés**, ou d'en proposer un autre et de commencer dès maintenant à recueillir dans sa classe et ailleurs tout document, travail, discussion ayant trait au thème choisi.

7. Un ou plusieurs ateliers seront ouverts pour chacun de ces thèmes.

Chaque atelier devra élaborer **coopérativement** :

- Sa propre organisation ;
- Définir ses objectifs ;
- Rendre compte à l'ensemble de la rencontre de son fonctionnement, de ses découvertes, de ses conclusions ;
- Et choisir les moyens de réaliser son compte rendu : enquête, interview, documents à recueillir, moyens audio-visuels.

8. On pourra trouver sur place : (voir liste du matériel disponible).

9. Chaque atelier aura :

- Un animateur suédois qui aura préparé les contacts, rencontres, visites ou enquêtes et documents permettant un travail sur le thème ;
- Un co-animateur non suédois, ayant un rôle de coordination avec pour souci principal de permettre que s'instaure une vie coopérative semblable à celle d'une classe Freinet.

Arjäng

C'est une petite ville de 10 000 habitants, dont 3 000 dans l'agglomération. C'est une région typique de faible densité, peut-être plus belle que les autres, car les forêts et les lacs sont nombreux. C'est pourquoi, en été, y viennent de nombreux touristes suédois et étrangers.

La R.I.D.E.F. sera accueillie dans les locaux d'une école élémentaire, du collège voisin et d'une Haute Ecole Populaire dans des conditions matérielles et pédagogiques très satisfaisantes.

Langues

Pour ceux des participants qui ont déjà des notions de langue anglaise, il leur est recommandé de rafraîchir leurs connaissances : c'est le meilleur moyen de communication avec la population suédoise.

Par contre, si vous vous imaginez mal en train de débattre de pédagogie en anglais, mais que vous souhaitez avoir pendant la R.I.D.E.F. des contacts personnels et enrichissants aussi bien et aussi facilement avec des Suédois qu'avec des Polonais, des Finlandais, des Hongrois, etc., il existe une solution : la langue internationale espéranto qui a déjà permis à la R.I.D.E.F. 76 en Pologne un travail et des contacts humains riches, efficaces et chaleureux. Une année est suffisante, vu sa simplicité, pour l'apprendre et la maîtriser.

Pour vous y aider, quelques camarades de la commission I.C.E.M.-espéranto mettent à votre disposition : un cours par correspondance coopératif et gratuit de l'I.C.E.M. et un stage de perfectionnement linguistique et... touristique de 10 jours sur place avant la R.I.D.E.F. Il vous suffira de le mentionner sur votre fiche de renseignements.

Qu'est-ce qu'une R.I.D.E.F. ?

Depuis dix ans déjà, une R.I.D.E.F. (Rencontre Internationale des Educateurs Freinet) est organisée chaque année par la F.I.M.E.M. (Fédération Internationale des Mouvements d'Ecole Moderne).

Ces R.I.D.E.F. ont eu lieu en Belgique, Italie, Tchécoslovaquie, Liban, Danemark, Tunisie, Ecosse, Algérie, Pologne, Portugal. En 1978, elle se déroulera en Suède.

Les R.I.D.E.F. réunissent des enseignants et aussi des chercheurs, étudiants et sympathisants de la Pédagogie Freinet pour un approfondissement des connaissances pédagogiques et un échange d'idées et d'expériences au niveau international.

Elles veulent en particulier :

- Permettre une information sur la situation de la pédagogie Freinet et des pédagogies progressistes dans différents pays ;
- Un approfondissement des connaissances pédagogiques, un échange d'idées, d'expériences ;
- Expérimenter une formation continue des éducateurs par le travail en groupe au cours d'activités de recherche, de créations et de communications ;
- Faciliter la découverte du pays d'accueil.

Comment fonctionnera la R.I.D.E.F. en Suède ?

La R.I.D.E.F. 78 sera organisée selon une formule aussi proche que possible de l'autogestion :

- Réunion coopérative quotidienne pour le planning ;
- Ateliers fonctionnant de façon auto-gérée.

Elle remplira les trois fonctions suivantes :

- Confrontation pédagogique internationale grâce aux forums ;
- Etude du milieu pouvant déboucher sur des réalisations d'outils (B.T., fiches, etc.) visant à faire connaître le pays d'accueil ;
- Vie de la F.I.M.E.M. : les activités des groupes membres de la F.I.M.E.M., assemblée générale, etc.

Expositions

- Freinet, le Mouvement et la pédagogie Freinet.
- Documents apportés par les participants.
- Œuvres des participants : dessins, poèmes, photos...

Activités libre

Pendant les temps libres, on pourra travailler en :

- couture,
- tissage,
- batik,
- céramique,
- peinture,
- travail du bois,
- travail du fer,
- étude de l'espéranto,
- photo,
- gymnastique-jazz (selon la méthode de Monica Beckman).

Excursions

Deux excursions sont prévues :

- Dans la région Varmland, pays de Selma Lagerlöf, prix Nobel de littérature en 1909 ;
 - Aux rochers gravés préhistoriques, près de la mer.
- On nagera, dansera, chantera.

Forums de pédagogie comparée

C'est une confrontation des pratiques quotidiennes de la pédagogie Freinet dans les divers pays.

- Chaque participant intervient en présentant — au moyen de panneaux, affiches, travaux d'élèves, diapos, films, enregistrements, etc. une expérience concrète, une tranche de vie de la classe...
- Une discussion-débat permet alors l'approfondissement de la réflexion autour du thème traité.

— Le résultat des travaux des forums sera ensuite exploité par une équipe afin de constituer un fond de documentation.

RESPONSABLES DE LA R.I.D.E.F.

- **Organisation générale :** Ingemar NORDIN et Jean MARIN.
- **Ateliers :** Tornjörn HEDTJARN - Délégation Régionale Sud-Est.
- **Forums :** Jacques MASSON.

Groupes d'ateliers : la vie suédoise

Les ateliers (12 à 20 personnes) fonctionnent en autogestion et décident s'ils éclatent en équipes ou en voitures pour les enquêtes ou s'ils se consacrent aux activités de création et de communication : montages, expression graphique, théâtre...

Nos camarades suédois ont prévu pour chaque atelier une documentation, des projets de visite, des interviews et l'appui de deux camarades suédois pour faciliter les contacts avec l'extérieur dont un parlant le français ou l'espéranto pour faciliter la communication.

LA LUTTE POUR L'ENVIRONNEMENT

Aspects et orientations possibles :

- Le mouvement écologique en Suède (Arjäng, Karlstad, Torsby).
- Les actions locales dans une perspective écologico-sociale (l'arrosage d'hormoslyre (?), les coupures à blanc, la pollution de courants d'eau, etc.).
- La question des déchets et des ordures (le tri des ordures, du papier, des métaux, le projet de Laxa).
- L'environnement des lieux de travail (le bruit, les produits toxiques, les risques d'accident, etc.).
- Le débat sur l'énergie et la société économe quant à ses ressources naturelles. Les productions alternatives (Vikmanshyttan).
- Le droit de passage coutumier (qui comprend le droit de disposer gratuitement de la nature : fleurs, baies, champignons, plages, camping sauvage, etc.).

FAMILLE

Famille, travail, gardes des enfants (en Suède jusqu'à 12 ans)

La condition familiale en mutation :

Trois principes :

1. L'égalité et des droits et des devoirs entre l'homme et la femme comme élément d'une égalité générale dans le domaine social et économique.
2. Le droit de tous de travailler et de subvenir à leurs besoins à conditions égales.
3. Le droit et la possibilité de tous de participer aux décisions intéressant l'avenir du système politique et économique.

3 méthodes :

1. Le nouveau partage des reponsabilités dans le travail et dans la famille.
2. Les conditions du travail qui réserve du temps à la famille ainsi qu'à d'autres devoirs du domaine des soins.
3. Réduction de la durée de la journée de travail.

| | |
|---------|---------------------------------|
| Famille | Travail |
| Loisirs | Activité politique et syndicale |

L'atelier répondra aux questions suivantes :

1. Quelle est la situation des hommes, des femmes et des enfants dans les différentes couches sociales, à Arjäng et à Bengsfors ?
2. Quelle est l'efficacité du programme de réforme ?

L'atelier établira une documentation sur le travail de réforme dans la politique de l'éducation, de l'emploi et dans la politique sociale et fiscale.

Des visites sont prévues, à Arjäng et à Bengsfors, dans des familles, dans les industries locales, chez les patrons, au syndicat, auprès des autorités sociales, etc.

Responsable pédagogique : Marianne Kärre.
Responsable technique : Barbro Jonsson.

POLITIQUE MUNICIPALE

Qui et quoi dirige une communauté à population éparsée ? Les politiciens municipaux font-ils ce que veut le peuple ?

Les programmes des partis et leurs réalisations : si les programmes des partis ne sont pas exécutés, d'où cela vient-il et qu'est-ce que le peuple fait ? Est-ce qu'on vote pour une personne ou pour le programme d'un parti ? Est-ce que le pourcentage de votes correspond à l'influence véritable du parti dans le domaine politique ?

L'influence de la politique nationale sur la politique municipale : la politique municipale a-t-elle changé après la victoire électorale des partis dits « bourgeois » ?

Responsables pédagogiques : Lutz Kremer (parle l'allemand), Brigitta Lindquist (parle le français et l'espagnol).

Responsable technique : Göte Persson.

FEMME

La situation de la femme dans la société

1. L'idéal féminin.
2. L'exploitation de la femme dans les mass media (dans la presse syndicale, dans les albums, les hebdomadaires, dans la mode). Visite d'une agence de publicité, d'un dancing, éventuellement d'un club porno, etc.
3. La sexualité, les moyens contraceptifs, la prostitution (visite d'un bureau de sécurité sociale). L'information sexuelle à l'école (interviews avec des élèves et des enseignants).
4. Les mouvements féministes. Comment les différents mouvements féministes attaquent-ils l'exploitation de la femme ?
5. L'exploitation de la femme, est-elle moins accentuée en Suède en comparaison d'autres pays ?

Responsables pédagogiques : Monica Wallberg/Anne Nord.

Responsable technique : Anne Nord.

CULTURE DU PEUPLE

Orientation proposée : la culture non-commerciale, enracinée dans la vie quotidienne, dans le travail et dans la lutte pour des conditions de vie meilleures, du peuple travailleur.

Exemple de problèmes posés :

- Comment le patrimoine culturel populaire des générations précédentes est-il sauvegardé ?
- Comment la culture populaire qui est en train de naître dans les quartiers de H.L.M., dans les écoles et sur les lieux de travail, se présente-t-elle ?

Responsable pédagogique suédois : Lars Lindström.

Responsable pédagogique non-suédois : Morais Domingos (proposé par Lars Lindström).

Responsable technique local : Arno Saarnak.
Autres assistants : Kerstin Högstrand-Nilsson, Bo Lundaahl, Marianne Helg.

SOINS ET ASSISTANCE SOCIALE

Leur rôle dans la société

I. - Qui et quoi détermine qui est dans le besoin de soin ou d'aide ?

- Le besoin du système économique d'avoir des éboueurs ?
- Le besoin de la bureaucratie de contrôler les citoyens ?
- Le besoin de l'appareil policier d'isoler les éléments perturbants ?
- Le besoin de l'industrie en main d'œuvre de première qualité ?
- Le besoin des médecins d'avoir des objets d'expérimentation ?
- Le besoin de l'industrie pharmaceutique en consommateurs de médicaments ?
- Le besoin des hôpitaux d'avoir des malades ?
- Le besoin de la société d'avoir des déviants ?
- Les traditions ?
- La famille ?
- Nous-mêmes ?
- Ou quoi ?

II. - Dans les hôpitaux psychiatriques en Suède, les aides soignants qui, en fait, occupent les fonctions d'infirmier psychiatrique, font un stage de formation de quatre jours avant de prendre leurs fonctions.

Types de connaissances dispensées :

En quelles occasions employez-vous la blouse de protection ?

- pour faire les lits,
- pour la distribution des repas,
- pour faire la poussière,
- dans la cantine du personnel,
- pour le grand nettoyage,
- dans la cuisine de service.

De quelle couleur doit être la brosse pour la vaisselle, employée dans la cuisine ?

- rouge
- jaune
- verte
- bleue.

Dans quel ordre faut-il nettoyer une chambre de malade ?

- chaise, lit, table de nuit,
- table de nuit, lit, chaise,
- lit, chaise, table de nuit.

Est-ce que le sac de linge sale peut être apporté dans une chambre de malade ?

- oui
- non

Est-ce que le chariot avec le linge propre pour le lit peut être amené dans la chambre du malade ?

- oui
- non

Cela nous amène à poser la question suivante :

Qu'est-ce qui détermine la forme des soins et de l'assistance ?

III. - Nous distinguons trois objectifs dans le domaine des soins et de l'assistance :

- Isolation de l'individu.
- Adaptation de l'individu à la société.
- Adaptation de la société à l'individu.

Qui et quoi décide quels objectifs seront appliqués ?

EN PARTANT DES QUESTIONS CITEES CI-DESSUS, NOUS CHOISIRONS UN OU PLUSIEURS DES DOMAINES SUIVANTS POUR NOS ETUDES ET NOS VISITES :

Prise en charge des vieux, des alcooliques et des drogués, hôpitaux psychiatriques, prisons, aide sociale à l'enfance (enfance inadaptée, handicapée physique ou mentale), médecine sociale et préventive, hôpitaux généraux, soins et aides aux handicapés physiques et mentaux adultes, médecine de travail.

INDUSTRIE

Fermeture d'industries locales

Depuis une dizaine d'années la rationalisation des structures industrielles conduit à des fermetures d'industries locales. Quelles en sont les raisons ? Quels en sont les effets sur la population, sur la vie de la région ? Le mécontentement populaire prend de nos jours des formes de plus en plus militantes. Quelles sont les perspectives de ces actions ?

Visites prévues : Jössefors et Amotsfors, où les fermetures datent déjà de dix ans. Deje et Skoghall où les fermetures sont actuelles.

Interviews prévues : responsables syndicaux et patronaux, ouvriers et autres employés, autorités locales et régionales, etc.

Responsable pédagogique : Torbjörn Hedtjärn.

Responsable technique : Anders Hedin.

TERRE ET FORETS

La politique agricole, la rationalisation de l'agriculture et de la sylviculture

Problème de départ : qu'arrive-t-il :

- à la terre et aux forêts,
 - aux hommes,
 - aux environnements,
- quand les nombreuses petites fermes de famille disparaissent, remplacées par des fermes plus grandes, rationnelles, spécialisées et industrialisées ?

Un groupe de théâtre indépendant chante dans une pièce de théâtre sur l'exode rural :

Le paysan et le bureaucrate

Le paysan était sur son champ avec sa faux en main.

Vint alors un bureaucrate du Ministère de l'Agriculture.

- Eh ! le paysan, dit-il.

- Tu ne peux pas travailler comme ça.

Tu n'es plus dans le coup avec ta faux, tu n'auras pas de subvention.

- Et comment que je suis dans le coup, dit le paysan.

Et il raccourcit le bureaucrate.

Ce poème décrit la tendance la plus importante dans l'agriculture et dans la sylviculture en Suède actuellement :

— Une rationalisation des structures très importante et très rapide du secteur agricole et forestier, où les petites fermes indépendantes sont abandonnées ou rachetées et intégrées par une plus grande ferme, de telle sorte que les unités agricoles et forestières deviennent de plus en plus spécialisées.

Est-ce que cette évolution est une nécessité historique ? Y a-t-il d'autres solutions ? Les paysans, luttent-ils contre cette évolution ?

Dans notre enquête, nous pourrions chercher les réponses à nos questions en visitant et en interviewant par exemple :

- Une grande ferme moderne ;
- Une petite ferme de famille ;
- Une petite ferme norvégienne où l'on défriche de nouvelles terres ;
- Des représentants départementaux du Ministère de l'Agriculture ;
- Une grande compagnie forestière ;
- Des travailleurs forestiers ;
- Des ouvriers, enfants de paysans qui ont été contraints à abandonner leurs terres.

Tendances et facteurs importants desquels il faut tenir compte dans l'enquête :

- Transformation totale de la structure agricole en 15 à 20 ans (depuis la fin des années 50) ;
- Réduction de la population paysanne de 80 % à 7-8 % en cent ans ;
- Le parti au pouvoir — Centerpartiet (le Parti du Centre) — est l'ancien Parti des Paysans. Le premier ministre actuel, Fälldin, éleveur de moutons est le président de ce parti.
- Un mouvement coopératif paysan dans lequel il y a deux tendances : les coopératives de petits producteurs qui sont devenues des compagnies monopolistes, mais aussi les organisations locales de paysans, représentant le paysan-travailleur.
- Intervention active et puissante de l'Etat social-démocrate dans le sens de l'industrialisation de l'agriculture et de la sylviculture.

Joignez notre atelier ! Vous êtes les bienvenus !

IMMIGRATION

Pourquoi l'immigration existe-t-elle ?

1. Pourquoi y a-t-il un courant d'immigration ?
2. a) D'où viennent les immigrés ? b) Où aboutissent-ils ?
3. De quelle manière est réglée l'immigration dans les lois et règlements dans le pays d'accueil ?
4. Où et comment sont logés les immigrés ?
5. Quel travail obtiennent-ils ?
6. Quelles attitudes rencontrent les immigrés ?
 - En période de crise ;
 - En période de haute conjoncture ?
7. a) Quels sont les effets culturels, économiques, sociaux et linguistiques de l'immigration sur les individus dans le nouveau pays ?
 - b) Quels sont les effets sur le pays d'accueil ?
8. Qu'arrive-t-il aux enfants des immigrés :
 - Deviennent-ils bi-lingue ou « demi-lingue » (expression en suédois qui veut dire qu'ils ne maîtriseront aucune langue parfaitement) ?
 - Comment vivent-ils le choc des cultures ?
 - Est-ce que le pays d'accueil les aide ?

Nous interviewerons des immigrés et des Suédois et nous visiterons des usines où travaillent les immigrés.

MASS MEDIA

Deux ateliers sont prévus :

La liberté de la parole et la liberté de la presse.

Il n'y a pas encore de responsable pédagogique.

Le droit à la communication :

- a) Quelles possibilités sont disponibles à l'homme de la rue pour s'exprimer en paroles, en images, à l'aide du film, etc., dans les media différents ?
- b) L'image comme langage.
- c) Le langage des sourds.
- d) Les problèmes linguistiques du mouvement Freinet.

Responsable pédagogique : Erik Gustafsson et Suzanne Forslund.

Responsable technique : Maj-Lis Helg.

CHOMAGE DES JEUNES

Un problème capital des pays occidentaux dans le sillage de la crise économique. Quels en seront les conséquences pour l'individu et pour la société, à brève échéance, à longue échéance ?

Quels sont les groupes sociaux qui seront les premiers touchés ?

Qu'est-ce qui se fait concrètement pour la jeunesse au chômage ?

Inscriptions

Le nombre de lits est limité à 200, mais des campeurs pourront s'installer sur les lieux mêmes de la rencontre (ils devront obligatoirement prendre leurs repas à la R.I. D.E.F.).

On prévoit : 50 participants des pays nordiques et 150 participants des autres pays.

Les enfants ne sont acceptés qu'à partir de 5 ans. Une garderie fonctionnera pendant la journée.

Si vous êtes intéressés par la R.I.D.E.F. en Suède, veuillez remplir la fiche de renseignements et la retourner avant le 20 janvier, accompagnée du montant des frais d'inscription : 200 F par adulte, 50 F par enfant.

Votre chèque ne sera encaissé que le 15 février, quand votre inscription sera confirmée. Sinon, il vous sera retourné.

*

Attention : n'oubliez pas de remplir et de renvoyer votre fiche de vœux concernant l'atelier dans lequel vous souhaitez travailler. Aucune demande d'inscription ne pourra être prise en considération si elle n'est pas accompagnée de la fiche de vœux concernant les ateliers.

On pourra se procurer les **fiches de demande d'inscription exclusivement auprès des Délégations Départementales I.C.E.M.** (voir liste complète dans *L'Éducateur* n° 5).

*

Vous serez prévenus avant le 15 février si votre candidature a pu être retenue, compte tenu des contingents accordés à chaque pays et de l'ordre d'arrivée des fiches.

Frais de participation

Les participants s'engagent à suivre la R.I.D.E.F. du début à la fin. Par ailleurs,

aucun remboursement ne sera possible en cas de départ anticipé, ou d'arrivée tardive.

Prix global pour le séjour : pension complète + lits en chambres à deux lits (à 800 m de la rencontre) : adultes : 1 000 F, enfants (5 à 12 ans) : 850 F.

Lits en dortoir à 4 ou 5 lits (sur les lieux de la rencontre) : adultes : 900 F, enfants : 750 F.

Campeurs : adultes : 800 F, enfants : 650 F.

Dans ces prix sont inclus :

- Les frais généraux de réservation : 80 F (pour adultes seulement) ;
- Le matériel pour le fonctionnement des ateliers : 50 F (adultes et enfants) ;
- Les frais de fonctionnement de la F.I.M.E.M. : 60 F (adultes seulement).



Gerbe internationale

L'assemblée générale de la F.I.M.E.M. à Lisbonne m'a confié le travail concernant la correspondance et la coordination des apports pour la « Gerbe Internationale ». Mon rôle comme il a été précisé sera de « recevoir les documents pour la gerbe, de préparer le dossier et de le faire parvenir à Linarès qui en assurera le tirage et la diffusion ».

A cet effet, je lance un appel à tous les camarades concernés pour que :

— LA GERBE soit réellement internationale : ce qui implique, de tous les pays membres de la F.I.M.E.M. une contribution réelle et régulière sur le plan du contenu notamment.

— LA GERBE revête une formule nouvelle : la simple juxtaposition de textes est quelque peu dépassée. Il nous faudrait des numéros à thèmes (l'École de mon pays, l'écologie, mes animaux préférés, le folklore, la médecine populaire, mon grand-père raconte, fêtes et traditions, etc.), des numéros suffisamment illustrés agréablement présentés, des numéros mixtes où textes d'enfants alternent avec textes d'adultes.

— LA GERBE soit un véritable moyen de communication internationale : échange d'informations (questions et réponses), textes dans les différentes langues accompagnés d'un petit résumé en français ou en espéranto.

— LA GERBE paraisse et soit diffusée au moins trois fois au cours de l'année scolaire selon un calendrier qui doit être strictement respecté :

| Gerbe n° | Thèmes | Envoi des travaux avant le |
|----------|-------------------------|----------------------------|
| 1 | L'école de mon pays | 20-12-1977 |
| 2 | Nos fêtes et traditions | 20-02-1978 |
| 3 | Le printemps | 20-04-1978 |

Je remercie d'avance tous les camarades dont la collaboration régulière et les suggestions nous permettront d'atteindre ces objectifs. A tous j'adresse mes amitiés.

Les documents relatifs à la Gerbe Internationale, lisiblement écrits ou clairement dessinés sur feuilles 21 x 27, doivent me parvenir à :

Mohammed DJEBBARI
Collège Nouveau
Nédroma
(Wilaya de Tlemcen)
Algérie

b) Le travail collectif réalisé aux Gorguettes depuis trois ans, dont l'importance et l'intérêt sont reconnus par l'écrasante majorité de ses usagers, et **tout spécialement par ceux qui ont la possibilité de comparer avec leurs expériences de travailleurs ou de parents dans d'autres lieux, n'auraient pas pu se développer sans un très large accord.**

Il s'agit d'une transformation profonde de l'ensemble des comportements relationnels et du rapport au service public d'enseignement et d'éducation de tous les usagers d'un établissement public qui n'exclut personne par principe et par obligation. Notre collège comprend 700 élèves, 565 familles, 70 travailleurs. Les difficultés n'ont pas manqué, certes.

Beaucoup de personnes se sont transformées positivement, des capacités nouvelles ont été acquises. *Nous avons découvert et mis au point collectivement un processus de transformation de l'institution scolaire fondé sur la considération positive de tous les enfants, de toutes les personnes, de toutes les pratiques, fondé aussi sur la confiance dans les possibilités de chacun et sur son besoin d'aller de l'inférieur vers le supérieur, de l'improvisation vers le projet, de la solitude vers l'équipe, de l'échec de la plupart vers la réussite de tous, de la recherche aveugle de solutions partielles vers la théorie éducative...*

Quel spécialiste de formation pourrait croire que de tels changements auraient pu se produire sans crises, sans conflits ? *Une qualité rare des institutions est de libérer les conflits pour que, examinés, assumés, ils puissent être réglés ou dépassés.* Notre collège possède au plus haut point cette qualité.

M. I.G. VERGNAUD refuse la valeur de ce travail («*c'est du vent*»). C'est pourquoi nous avons demandé à M. le Directeur du C.R.D.P. de procéder à une évaluation de notre recherche en collaboration avec des spécialistes des sciences de l'éducation.

IV

M. AMBITE, contrairement à ce qui est dit dans les conclusions de M. VERGNAUD, n'a pas «*opté pour la première solution*». M. AMBITE a dit, et il l'a répété à MM. les Inspecteurs d'Académie et Inspecteur d'Académie adjoint lorsqu'ils l'ont convoqué pour lui remettre ces conclusions, que :

Notre établissement fonctionne bien. Nous avons terminé en juin 1977 la première période de notre recherche approuvée par la commission académique de la recherche pédagogique (gestion concertée d'un établissement scolaire). Nous poursuivons sans rien changer une gestion approuvée par les quatre cinquièmes, **au moins**, des usagers de notre établissement.

V

Tout le travail de direction est réparti en négociation parmi les membres de l'équipe de direction, selon les capacités, le goût, le désir, la fonction, la disponibilité, etc.

M. AMBITE a été pendant quatre ans responsable du secteur national Enseigne-

ment des Centres d'Entraînement au Méthodes d'Education Active, et instructeur permanent de ce mouvement pédagogique. A ce titre, il a acquis une capacité professionnelle de formateur d'enseignants et de formateur aux fonctions de responsabilité et de direction qu'il a mises au service de tous les usagers du collège.

Les réunions et stages qui «*alimentent son travers*» sont ceux organisés pendant les congés scolaires, ou le samedi et le dimanche, par le Groupe Français d'Education Nouvelle, dont M. AMBITE est secrétaire national, et un stage par an, de cinq jours, avec la délégation d'Aix-Marseille des C.E.M.E.A. (pour infirmiers psychiatriques en formation). En trois ans, M. AMBITE a demandé quelques autorisations d'absence pour intervenir à Annecy et à Privas dans les stages de recyclage des instituteurs, à Beaumont-sur-Oise dans un stage de recyclage des enseignants de classes d'adaptation (enfants d'intelligence normale en situation d'échec scolaire). Les conférences publiques au nom du G.F.E.N. (Béziers, Montpellier, Nice, Grenoble, Aubenas...) ont lieu en général le dimanche, ou à l'occasion d'un déplacement officiel. M. AMBITE a été chargé d'animer une journée officielle et deux stages officiels à l'intention des équipes chargées d'accueillir les enfants en difficulté. Les absences de M. AMBITE sont donc extrêmement réduites. Les parents d'élèves du collège savent bien qu'il les reçoit en fonction de leurs disponibilités, et non des siennes.

Désormais consigné dans son établissement du lundi matin au samedi matin, hormis une courte permission le mercredi après-midi, toute formation nouvelle lui est interdite.

Le C.E.S. des Gorguettes a été intercommunal de 1973 à septembre 1975. Il s'est lentement extrait d'une confusion originelle entre sa gestion matérielle (assurée par le syndicat inter-communal) et sa gestion

administrative et pédagogique, entre la gestion inter-communale des personnels d'entretien, de service, de secrétariat et d'intendance, et la gestion des enseignants, S.E. et membres de l'équipe de direction. Il n'est pas encore évident pour tous les fonctionnaires, ni pour tous les élus locaux, que le collège appartient à un service public géré par les instances officielles du Ministère de l'Education.

Citoyen dans sa ville, M. AMBITE a été candidat aux élections municipales. Attaqué personnellement et en public par le maire sortant de Cassis, M. AMBITE a répondu sportivement. Tous ceux qui sont informés des conditions de la vie politique à Cassis, et qui constatent par ailleurs que des rumeurs malveillantes sont diffusées et entretenues dans cette localité, ce qui n'est pratiqué ni à Carnoux, ni à La Bédoule, autres localités du secteur scolaire, sont convaincus que la condamnation infligée à M. le Principal du collège est d'abord politique et municipale, et que les actions administratives menées contre lui sont une tentative pour abattre un homme fortement implanté dans la population et respecté même de ses adversaires politiques, qui ne peuvent que constater une loyauté absolue dans l'exercice de ses fonctions au service de tous les usagers de l'établissement.

*

Le C.A. de l'I.C.E.M. a décidé de soutenir V. AMBITE et de s'associer aux actions de défense menées par le G.F.E.N. et les C.E.M.E.A.

Pour s'informer plus complètement :

Le collège des Gorguettes vers l'unité éducative (dans *L'établissement scolaire unité éducative*, sous la direction de Robert Gloton, Editions Casterman E3).

Les problèmes de l'I.M.E. de Felletin

CINQ ANS DE PRATIQUE

L'Institut Médico-Educatif de Felletin est ouvert depuis cinq ans. Pendant tout ce temps, il a fonctionné normalement avec le même directeur et la même équipe.

Pendant cinq ans, nous avons refusé de considérer que les enfants qui nous étaient confiés étaient des «*DEBILES*» dont nous avions à assurer la surveillance. Mais plutôt les victimes d'une situation économique et sociale, situation reconnue par les pouvoirs publics eux-mêmes :

«*Dans une région atteinte à un tel point par le déclin économique et l'exode humain, où les retards accumulés depuis longtemps ont contribué à faire douter d'eux-mêmes des hommes pourtant travailleurs et habiles, il ne peut être question de tenter d'emblée un relèvement systématique sans qu'au préalable aient été vaincues les causes profondes de la situation actuelle.*» (Plan régional de 1964.)

60 % au moins des enfants que nous accueillons sont de purs produits de cette

misère. Treize ans après la rédaction de ce Plan, qu'a-t-on fait pour changer quelque chose ?

Ce qui importe pour nous, c'est avant tout de recréer un lieu où la vie soit possible pour ces enfants : lieu d'expression, de dialogue et de réalisation qui puisse leur redonner confiance en eux-mêmes et leur donner une chance de retrouver une place dans cette société dont ils sont exclus.

De même entre adultes avons-nous essayé de réduire au maximum le poids de la hiérarchie en favorisant les décisions collectives et la responsabilité individuelle de chacun dans son travail auprès des enfants.

De nombreuses personnes à Felletin, commerçants et artisans ont reçu des enfants de l'I.M.E. en stages, ils ont pu les voir et les entendre, ils peuvent témoigner...

UNE PEDAGOGIE QUI DERANGE

Ce genre de fonctionnement n'était pas conforme avec l'idéologie régnante à

Chère lectrice, cher lecteur,

Si vous voulez vous adresser à l'équipe de *L'Éducateur*, écrivez à son coordinateur : *Xavier NICQUEVERT, école primaire, 13290 Les Milles.* Sachez que les textes à faire paraître dans les pages *Actualités* du n° 8 (31 janvier) doivent nous parvenir avant le 23 décembre. Ceux pour le n° 9 (20 février) avant le 19 janvier. Pour les autres articles, demandez les dates (*Techniques de vie* 248) au délégué I.C.E.M. de votre département (voir liste *Educateur* n° 5).

A vous lire...

Felletin et ne pouvait que déplaire au pouvoir local.

— Déjà en 1974, une première tentative pour se débarrasser du directeur avait échoué.

— Mais en 1977, on trouve un prétexte pour dénoncer le contrat de location et inventer de toutes pièces une nouvelle association pour reprendre les choses en main, bien que le loyer (19 millions d'A.F.) ait été régulièrement versé.

UNE NOUVELLE ASSOCIATION SUR MESURE

Au mois de juin, 55 familles d'enfants de l'I.M.E. sur 60 ont signé une lettre à la municipalité demandant que l'association qui nous gérait continue à le faire, que le directeur et l'équipe d'employés continuent leur travail comme par le passé.

Malgré cela, LA MUNICIPALITE CREE UNE NOUVELLE ASSOCIATION, alors que la précédente AVAIT FAIT LA PREUVE DE SA COMPETENCE.

Ainsi, un drame naît pour les familles, les enfants, les employés de l'I.M.E.

Lors de la réunion du Conseil Municipal du 1er juillet, la municipalité a essayé de faire croire qu'il ne s'agissait que d'un problème administratif QUI NE MODIFIERAIT EN

RIEN LA SITUATION PRESENTE.

On a menti. A LA RENTREE ET PENDANT DEUX JOURS, 40 MEMBRES DU PERSONNEL SUR 50 ONT ATTENDU QU'ON LEUR DONNE DES GARANTIES QUE LES PROMESSES DE LA MUNICIPALITE SERAIENT TENUES. IL A FALLU L'INTERVENTION DE LA PREFECTURE ET DE LA DIRECTION DU TRAVAIL POUR QU'UN ACCORD PARTIEL SOIT OBTENU. Cet accord garantissait en partie l'emploi et pour un temps le respect des méthodes de travail pratiquées avec succès depuis cinq ans.

Que fait la nouvelle association ? ELLE LICENCIE le directeur et 5 membres du personnel (le psychiatre et 4 éducateurs). ELLE REFUSE LES CONDITIONS D'UN FONCTIONNEMENT NORMAL (deux postes restent vacants). ELLE REFUSE LA REPRESENTATION DU PERSONNEL AU CONSEIL DE GESTION pour n'y faire entendre que son point de vue.

FACE A CETTE SITUATION

80 % DU PERSONNEL S'EST MIS EN GREVE PENDANT 4 JOURS, 50 % DES FAMILLES ONT GARDE LEURS ENFANTS EN SIGNE DE SOLIDARITE MALGRE LES PRESSIONS EXERCEES PAR LA NOUVELLE ASSOCIATION.

Et pourtant... PAS DE NEGOCIATIONS. Au contraire, la nouvelle présidente a déclaré que les accords conclus en présence du directeur de la D.D.A.S. et du directeur du travail ne valaient rien.

LE CONSEIL D'ADMINISTRATION n'a pas été réuni pour examiner les revendications du personnel. UNE NOUVELLE FOIS, LES POUVOIRS PUBLICS ONT LAISSE FAIRE.

DANS CES CONDITIONS, LE PERSONNEL DE L'I.M.E. A DECIDE D'ENTAMER UNE GREVE ILLIMITEE, A COMPTER DU 2 NOVEMBRE, SI AUCUN ELEMENT NOUVEAU N'INTERVENAIT D'ICI LA.

CE QUE 80 % DU PERSONNEL (toutes catégories) DEFEND A L'I.M.E. DE FELLETIN,

— c'est un travail auquel ils croient et qui a fait ses preuves ;

— c'est la volonté que les enfants dont ils ont la charge ne soient pas enfermés comme des «fous», mais aient une chance de retrouver une place dans la société.

Pour le personnel de l'I.M.E.

et

pour un groupe I.C.E.M.

Creuse

C.E.G. Parsac, 23140 Jarnages

Le coin du C.R.E.U.

L'EDUCATEUR n° 6 du 20 décembre.

LES SCIENCES DE L'EDUCATION

Le numéro 8 de la revue du C.R.E.U. présentera un dossier consacré aux «Sciences de l'Education».

Vous savez que de nombreuses universités ont une section S.E. proposant des cours de licence et de maîtrise à ceux qui sont titulaires d'un D.E.U.G. ou diplôme équivalent (C.A.E.I. en particulier). Plusieurs camarades ont déjà suivi ces cours, d'autres envisagent de le faire.

Nous aimerions, à l'occasion de ce n° 8, faire un bilan des rapports entre membres de l'I.C.E.M. et sections Sciences de l'Education.

C'est pourquoi nous demandons :

1. A ceux qui ont suivi des cours :

- Qu'en avez-vous tiré pour votre pratique ?
- Qu'en avez-vous tiré pour votre situation professionnelle ?
- Quelles critiques (positives ou négatives) faites-vous ?
- Quelles suggestions proposez-vous quant à l'enseignement en S.E. ?
- Quelles suggestions proposez-vous quant à d'autres façons d'assimiler les acquis des Sciences de l'Education ?
- Quelles suggestions proposez-vous quant aux rapports entre la pratique enseignante et les recherches en éducation ?

2. A ceux qui ne les ont pas suivis :

En utilisant la liste des sujets traités dans une université (ci-dessous), indiquez :

- Ce que vous attendriez de l'étude de ces questions.
- Comment vous aimeriez qu'elles soient traitées pour que cela vous aide dans votre formation et votre pratique éducative.

oOo

Extrait du programme de licence et maîtrise de Grenoble II Année 1976-1977 (à l'intérieur duquel un certain choix est possible que nous ne précisons pas ici).

Education comparée - Education dans le monde - Histoire des doctrines et institutions pédagogiques - Recherche et innovation dans l'enseignement d'aujourd'hui - Psychologie génétique et différentielle - Psychologie et sociologie - Psychologie générale expérimentale - Mathématiques et statistiques - Méthodologie des enquêtes - Techniques modernes d'éducation - Perspectives actuelles dans le domaine de la formation des maîtres - Enseignement programmé - Pédagogie du français - De la formation mathématique et scientifique - Le cinéma d'animation comme technique d'expression - Art plastique - Initiation aux approches du problème éducatif - Relation éducative - Théorie de la psychanalyse - Pédagogie et psychanalyse - Socio-pédagogie de l'éducation des adultes - Méthodologie du dessin - Psychologie de l'enfant inadapté.

Envoyez vos commentaires à J. ROUCAUTE, C.R.E.U., Résidence Ouest, Domaine Universitaire, 38406 Saint-Martin-d'Hères.

II. - LA SOCIÉTÉ MÉDÉVALE :

a) **La vie des hommes.** — Au Moyen Âge, il y avait environ 20 000 habitants à Troyes. La population comprenait quelques riches bourgeois et surtout des ouvriers, des artisans et des commerçants. De nombreux mendiants allaient de ville en ville et on leur donnait à manger. Quand il y avait des travaux importants à faire, tout le monde y participait. Les incendies étaient fréquents et tous les habitants de la ville luttèrent contre le feu car il n'y avait pas de pompiers.

b) **Le chauffage et l'éclairage.** — On se chauffait avec des bûches de bois qu'on faisait brûler dans une grande cheminée. Il y avait beaucoup de courants d'air dans les maisons, et on s'en protégeait par des fauteuils à grand dossier ou par des paravents appelés ôte-vent. On s'éclairait avec des lampes à huile et les gens vivaient en fonction des saisons.

c) **Les habits.** — Ils étaient souvent en velours, ceux des hommes étaient plus riches que ceux des femmes. Ils portaient de drôles de chaussures pointues. Ils avaient des collants appelés chausses et portaient des robes. Leurs encolures étaient en vair (peaux de petits écureuils) et beaucoup avaient un chapeau. Les femmes aussi avaient des chaussures pointues. Leurs grandes robes de velours s'appelaient des cottes. Comme sous-vêtement, elles avaient une chemise, un soutien-gorge, mais elles n'avaient pas de culottes. Les femmes mariées portaient une coiffe à mentonnière.

d) **Les repas.** — On mangeait beaucoup de pain, de la volaille, du cochon, des fèves, de la pâtisserie. Les pommes de terre n'existaient pas. On utilisait les cuillers et les couteaux mais on ne connaissait pas l'usage de la fourchette. L'assiette était remplacée par une tranche de pain.

e) **L'hygiène.** — On buvait n'importe quelle eau. Il y avait bien quelques sanitaires, mais tout allait dans les rivières car les égouts n'existaient pas. Les gens se lavaient dans des baquets d'eau tiède. Les épidémies étaient fréquentes.

Evidemment, c'est peut-être incomplet...

Le compte rendu écrit, en particulier, ne répond pas à toutes les questions posées initialement par les enfants. Mais souvent les réponses ont été apportées oralement au cours des discussions qui ont jalonné tout ce travail.

Nous n'avons pratiquement pas eu besoin d'autre document pour terminer. Nous avons examiné quelques photos sur papier trouvées dans le fichier coopératif. Nous avons eu recours également à quelques vieux manuels d'histoire. Les enfants se sont engagés à trouver des documents illustrés pour agrémenter leur cahier.

Je pense que la B.T. SONORE a été un moyen inégalable pour parvenir à faire une étude aussi sérieuse que possible, à ce niveau, de la vie de tous les jours dans une ville du Moyen Âge.

D'autre part, de nouvelles pistes de travail en histoire sont nées : origine des noms de famille, introduction de la pomme de terre en France, la vie des paysans au Moyen Âge, l'histoire des costumes.

J'attendrai sans doute un peu pour proposer la B.T.Son n° 861 : LA VIE ÉCONOMIQUE AU MOYEN ÂGE, suite de cette B.T.Son.

COMMENT J'AI UTILISÉ LA B.T.S. 868 avec des enfants du C.E.2

Pierre LEGOT
61000 Alençon

Au cours d'un entretien sur les volcans, les enfants ont posé de nombreuses questions sur l'origine de la Terre et l'apparition du premier homme sur notre planète. Ceci m'a conduit tout naturellement à travailler à partir de la B.T.Son n° 868 : HISTOIRE DE LA TERRE, HISTOIRE DE LA VIE.

Voici comment nous avons procédé :

1. **Écoute du disque** et courte discussion après chaque séquence. C'est ainsi que j'ai été amené à expliquer «concentration de gaz», «système solaire»... expressions relevées par les enfants. D'autres n'ont pas été expliquées (volontairement) comme «radioactivité», par exemple, que j'ai estimées trop difficiles ou trop complexes pour cet âge ; d'ailleurs, le plus souvent, elles n'avaient pas été relevées.

2. **Écoute du disque et projection des diapos**, sans interruption.

3. **Projection des diapositives** et discussion à propos de chacune d'elles. Nous nous sommes surtout attachés aux vues n° 2, 3, 10 qui montrent l'évolution d'un même paysage et de la vie, ainsi qu'aux diapositives n° 9 : la fin des dinosaures, 11 : la sortie des eaux, 12 : l'évolution des vertébrés terrestres.

4. **Nouvelle écoute du disque avec projection des diapositives**, alors que tous les enfants peuvent lire sans obstacle majeur les diapositives et comprendre les propos des spécialistes interviewés.

PROLONGEMENTS

— Plusieurs enfants ont apporté des fossiles que nous avons observés.

— Valérie et Corinne préparent une conférence sur les dinosaures, à partir d'un questionnaire et de la B.T.Son n° 870.

— Arnaud et Xavier vont établir une échelle montrant les différentes étapes, simplifiées, de l'histoire de la Terre.

CE QUE J'AI RETENU DE CE TRAVAIL

Pour les enfants : leur **participation active** ; nous avons travaillé deux heures (1 h 1/4 et 3/4 d'heure) sur un sujet a priori complexe, toujours avec intérêt, et parfois même avec émerveillement, car les enfants qui ont rencontré les préhistoriens posent les questions que les élèves de la classe se posent, et ce dans un langage et sous une forme qui leur sont familiers.

Je revois, particulièrement, le visage rayonnant de Christelle lorsqu'elle a entendu la question qu'elle m'avait posée quelques minutes plus tôt et à laquelle je n'avais pas répondu.

Elle allait savoir. Et les explications de MM. TAQUET et COPPENS sont simples et claires.

Par leur valeur pédagogique et leur souplesse d'utilisation, les B.T.SON sont un outil de travail indispensable. Leur adaptation pédagogique est bien meilleure que pour d'autres documents audiovisuels.

Cependant, exploiter une B.T.SON implique pour le maître la nécessité, au préalable, de visionner les diapositives et d'écouter le disque en s'aidant du livret, qui est un peu difficile pour des C.E., c'est pourquoi j'ai adopté ce plan d'exploitation.

EN C.P.P.N. ET C.P.A.

Pierre DUPOUY
32 Vic-Fezensac

J'ai la collection complète des B.T.SON et je les utilise avec des élèves du C.P.P.N. - C.P.A (ex-classes pratiques), dont le niveau est très variable, du C.E. au C.M.1.

UTILISATION COLLECTIVE

1. Choix, par moi-même :

a) Comme prolongement d'une actualité présentée en classe par un élève : ils me demandent : «*Il n'y a pas une B.T.Son sur ce sujet?*»

b) Pour lancer parfois un sujet d'enquête (faire comme...); pensons qu'il s'agit d'enfants dégoûtés de l'école et à qui il faut réapprendre à s'intéresser à quelque chose.

2. **Matériel** : meuble audiovisuel, projecteur, magnétophone, tourne-disque, épiscopes, salle pouvant être obscurcie en totalité et parfaitement.

3. a) **Présentation des diapositives**, sans le disque. **QUESTIONS** : certaines reçoivent une réponse (pas de moi, je me contente de pousser à l'observation et d'amener à poser des questions). Je note toutes les questions qui n'ont pas reçu de réponses.

b) **Diapositives et son** : certaines questions reçoivent alors leurs réponses ; je coche toutes celles qui n'en n'ont pas reçu. Nous chercherons dans les documents. Le disque est écouté une seconde fois, sans les diapositives.

UTILISATION INDIVIDUELLE

J'ai donné à tous les élèves un petit dossier : catalogues des publications de l'I.C.E.M. Ils choisissent dans la liste de la B.T.Son qui les intéresse, et tout seul, mais souvent à deux, ils vont préparer une conférence. Je programme (ci-après un extrait de la fiche-guide sur la B.T.Son MEXICO).

Je sais bien, on va dire que j'enferme les gosses dans une grille dressée par le maître... Mais avec des enfants qui ne sont pas habitués à un travail personnel, les abandonner sans guide, c'est courir à un échec... Et un échec de plus n'est pas fait pour les remettre un peu sur les rails. Avec des questions-guides, ils sont sécurisés et avancent en toute tranquillité.

Ils présentent les diapositives, les camarades posent des questions, ils y répondent, puis on écoute le disque et on repasse les diapos.

Parfois, j'enregistre le disque sur MiniK7 et l'élève conférencier peut trouver des réponses aux questions dans la bande, et mieux préparer sa participation.



EXTRAITS DE FICHES-GUIDES SUR MEXICO

Documents : B.T.Son n° 835, B.T. n° 632 ; bande magnétique (enregistrement des «mariachis» en 9,5 cm/s).

Diapositive n° 1 : carte du Mexique à reproduire et à tirer au duplicateur (B.T. 632, page 8) :

— Marquer les pays limitrophes, les mers, les montagnes, Mexico, Vera Cruz ;

— Donner la superficie, comparer avec la France ;

— Donner le nombre d'habitants ; comparer avec la population française après avoir calculé la densité de la population.

Diapositive n° 8 : les anciennes civilisations. Note bien ce que l'on voit sur les diapositives (document de la R.T.S.). B.T. 632, pages 9, 10, 11 :

— Les Mayas ;

— Les Toltèques ;

— Les Aztèques.

Pour chaque civilisation, donne des précisions :

— Sur leur religion, leurs mœurs ;

— Leurs connaissances architecturales.

(Prépare un tableau à double entrée — viens me voir —, graphique des civilisations à faire.)

Diapositive n° 11 : tu pourras tirer au duplicateur la liste de quelques plats mexicains (B.T., p. 30, 31), tu donneras ces fiches à tes camarades avant la conférence.

Diapositive n° 12 : pour présenter cette diapositive, il te faudra enregistrer au magnétophone la musique mexicaine enregistrée sur le disque (début et fin ; tu viendras me trouver, je t'aiderai).

— Les fêtes au Mexique (B.T., pages 32, 34).

— Pourquoi appelle-t-on ces groupes de musiciens des mariachis ? (Documents de la B.T.Son n° 835).

DANS LE PREMIER CYCLE

Maurice PAULHIES
81 Carmaux

C'est en classe de transition, où nous jouissons d'une très grande liberté quant aux programmes, que l'utilisation des B.T.Son fut le plus souvent organisée.

Il y avait un responsable B.T.Son. Comme tous les autres responsables, il avait la charge de l'ordre dans le fichier B.T.Son, de leur distribution (il avait donc en sa possession la liste des élèves sur laquelle il marquait les numéros qui étaient prêtés), c'est lui qui marquait sur les catalogues B.T. et sur le

«Pour tout classer» le numéro et le titre de la B.T.Son nouvelle qui arrivait. Cela fait, à la première séance de coopérative qui suivait, il annonçait l'arrivée de la B.T.Son et son classement.

Très souvent, un ou une élève demandait alors à la présenter ; aussitôt un second camarade se proposait de l'aider et nous programmions cette présentation (comme celle de n'importe quel journal scolaire ou B.T. faisant partie du courrier hebdomadaire) dans le plan de travail collectif de la semaine

suivante. Bien entendu, les élèves qui s'étaient proposés inscrivait ce projet sur leur plan de travail individuel. A eux maintenant de demander un matin, au début de la classe, d'être libérés pour préparer leur présentation. Ils s'isolaient alors dans le couloir-atelier avec l'électrophone, le projecteur, l'écran de plein jour, du papier et un crayon, et passaient le document ; ils ne disposaient jamais de plus d'une heure pour cela.

Le jour et le moment venus pour la présentation, nos deux gars préparaient leur matériel, dans la classe cette fois, expliquaient rapidement le sujet et l'essentiel de la B.T.Son, et procédaient à la projection. On discutait un peu à la fin, et souvent la B.T.Son était rendue au responsable qui la rangeait dans son fichier.

Quelquefois, elle présentait un intérêt plus grand : c'est souvent ce qui arrivait alors que nous avions parlé de quelque chose d'approchant ; alors une équipe de trois ou quatre demandait à faire un exposé sur le sujet proposé.

Je répète bien que la B.T.Son n'était pas toujours reprise pour une exploitation plus précise et plus détaillée ; il est même arrivé qu'elle aille directement au fichier. Ce fut assez rare, mais ce fut le cas alors que le travail en cours hebdomadaire était très important.

C'est donc comme document d'appui à l'exposé que la B.T.Son a servi le plus fréquemment, et, à mon avis, dans les meilleures conditions.

Lorsque l'équipe ou l'élève qui préparait une enquête venait me voir pour que nous élaborions ensemble la fiche-guide, ils apportaient avec eux tous les documents qu'ils avaient trouvés (se rapportant au sujet de l'enquête) dans les différents fichiers de la classe : B.T., fichier scolaire coopératif, livres de documentation de la bibliothèque (référence dans le « Pour tout classer » ou le catalogue B.T.) ; ils étaient plus contents encore quand ils avaient une B.T.Son à leur disposition : c'était

chouette, on allait pouvoir manipuler l'électrophone et le projecteur ; ils se faisaient un peu l'effet de techniciens du spectacle.

Cette fois, la présentation devait être plus minutieusement préparée. Ils devaient pouvoir expliquer chaque détail des vues, chaque terme du texte enregistré. Pour cela, ils disposaient du livret d'accompagnement, des cartes qu'ils joignaient aux documents exposés avec leurs propres dessins ou travaux divers.

Il y avait toujours trois parties :

1. Présentation rapide qui venait souvent de ce que l'on avait présenté avant dans l'exposé ;
2. Passage du document dans le silence. Les « spectateurs » ayant la possibilité de noter leurs questions, nous étions souvent tenus de faire un second passage où l'on insistait sur certains détails.

Depuis que j'ai quitté les « transitions » je n'ai pas l'impression de faire du bon travail. Trop de contraintes : programmes, horaires, changements de locaux, limitent nos possibilités d'action intelligente. Comme je me refuse à faire des cours magistraux, mes élèves travaillent par exposés d'équipes de quatre en histoire et géographie. Ça marche encore à peu près lorsque ceux qui ont un travail à préparer bénéficient à la fois de la chance de trouver une B.T.Son se rapportant au sujet qui les intéresse (ou du moins, plus honnêtement, qui intéresse leur exposé), et de travailler avec moi en français (la moitié de la classe environ). Dans ce cas, je leur donnerai la possibilité de préparer la présentation de la B.T.Son et cela se passe à peu près comme je l'ai indiqué plus haut.

Pour ceux qui ne travaillent pas avec moi en français, ils découvrent la B.T.Son avec nous, lors de leur exposé ; ils ont simplement regardé les diapositives et lu le livret auparavant.

EN C.E.1 ET C.E.2

Jocelyne PIED
17 Saint-Clément-des-Baleines

B.T. SON N° 838/839 : LES VOLCANS

OCTOBRE. — On parle encore du volcan de la Soufrière. On parle beaucoup, en Charente-Maritime, du volcan sous-marin au large de l'île d'Oléron.

Entretien à 9 heures. — Les enfants communiquent leur acquis, ou ce qu'ils croient savoir. Ils font sans cesse référence à ce qu'ils ont vu à la télé. Ils ne se posent pas de questions : ils savent ! Je leur propose de regarder les diapositives que nous avons à l'école.

16 heures, coin projection. — Je passe à tous les diapositives de la B.T.Son :

- N° 838, sauf deux (sismographe, et bouchon du Mérapi) ;
- N° 839 : j'utilise une seule vue : le lac de lave.

Mon choix a pour but de bien séparer les manifestations du volcanisme de leur étude par les volcanologues.

Ils se posent maintenant beaucoup de questions :

- Y a-t-il beaucoup de volcans ?
- Comment se forme un volcan ?
- Un volcan sous-marin est-il dangereux ?
- Si le cratère est rempli d'eau, est-ce plus dangereux ?
- D'où vient la lave ? pourquoi sort-elle ?
- Comment sait-on qu'un volcan va cracher ?
- Etc.

Je profite de la projection pour les sensibiliser à un rudiment de vocabulaire que j'utilise dans nos échanges autour des diapositives : coulée de lave, éruption volcanique, cratère, bombes volcaniques, roches en fusion.

Le soir, après 17 heures. — J'écoute les disques, et me rends compte qu'ils contiennent beaucoup de réponses à leurs questions, surtout le n° 838.

Le lendemain. — Je leur propose d'écouter le disque (n° 838, face 1). Ils décrochent au bout de deux minutes. Question de vocabulaire, sans doute (ce sont des C.E.1). Ils ont cependant

entendu ce qu'ils traduisent par « un volcan, c'est comme une bouteille de champagne : ça fait psch !!! » Comment redémarrer après ces difficultés ?

Quelques jours après. — Un texte de Jean-Jacques : « Je me demande si les volcans sous-marins se noient » relance l'intérêt. Je leur propose l'écoute du disque, mais nous n'écouterons chaque fois que la réponse à une seule question, et nous le ferons à 9 heures et à 14 heures. Ils sont d'accord.

14 heures, question choisie : « Un volcan sous-marin est-il plus dangereux ? »

- Deux écoutes : les C.E.1 ne comprennent pas ; les C.E.2 ont repéré « la grande vague... ».
- J'introduis « raz de marée ». Echanges entre enfants et moi.
- On réécoute. Les C.E.1 ont bien entendu « la vague gigantesque » ; « 36 000 morts ». Ils comprennent !
- Nous choisissons la question de demain 9 heures.

Et c'est ainsi que nous avons eu réponse à :

1. Y a-t-il beaucoup de volcans (n° 838, face 1, diapo n° 1). J'explique : « actif », « époque historique ».
2. Comment naît un volcan ? (n° 838, face 1, diapo n° 5). Trois écoutes sans projection. J'explique « fracture ». Projection diapositive, plus quatrième écoute. Ils sont satisfaits et ont compris.

Remarque. — Les explications données par Haroun TAZIEFF juste avant celles de la diapo n° 5 répondaient mieux à leur préoccupation, mais le vocabulaire a empêché la compréhension ; ils se sont satisfaits de la deuxième explication, plus à leur niveau. « Le sol se casse » ; « la lave sort » ; « c'est violent ». Pourquoi ? Ils ne se le demandent plus.

3. Si le cratère est rempli d'eau, est-ce plus dangereux ? Deux écoutes avec la diapositive. Bonne synthèse. Ils passent sur le vocabulaire inconnu, tel que « énergie cinétique ».

Nous en resterons à ce stade d'écoute. Leur intérêt a fléchi. Il serait mauvais, je crois, de poursuivre, bien que le sujet ne soit pas épuisé.

JANVIER :

9 heures. — Le volcan du Zaïre à la télé. Nouvel intérêt. Question reposée, d'où entretien : «*D'où vient la lave ?*» Riche de ma première expérience, je veux introduire le vocabulaire que je sais être employé dans la B.T.Son. Après leurs hypothèses, et avec mon aide, ils schématisent la coupe du globe terrestre. J'introduis les termes : magma en fusion, écorce terrestre. Questions. — «*C'est chaud, le magma ?*»; «*C'est épais, l'écorce terrestre ?*» Ils auront la réponse dans le disque.

14 heures (B.T.Son 838, face 1, deux écoutes) :

— Du passage qui les avait rebuté en octobre : ça passe beaucoup mieux ;
— Toujours un gros intérêt pour la bouteille de champagne ;
— Discussions passionnées.
Ils en concluent que les gaz et la température jouent un rôle au moment de l'éruption.

Pour ce qui est du volcanisme, on en est resté là.

Ils ont pu voir à leurs moments libres la totalité des diapositives des B.T.Son 838 et 839, et consulter tous les documents écrits et photos de l'école.

Il y a eu beaucoup d'échanges sauvages au fur et à mesure des découvertes personnelles. Ceci aussi bien en octobre qu'en janvier.

A LA SUITE, longues recherches en sciences, autour de :

- La dilatation des gaz ;
- La pression ;
- Et par hasard : la dilatation des liquides.

MES IMPRESSIONS

Je suis satisfaite, car les recherches en science les ont passionnés, et qu'ils ont eu un réel plaisir à découvrir petit à petit le volcanisme. Les B.T.Son ont été déterminantes pour clarifier et ordonner les informations apportées par ailleurs, surtout par la télévision.

En un premier temps, j'étais soucieuse, car le travail avait été morcelé, étalé dans le temps, et nous n'avions pas été «jusqu'au bout».

A la réflexion, l'étalement dans le temps de notre travail est «normal». Les intérêts s'apaisent, puis rebondissent, et c'est par bonds et paliers successifs que les enfants progressent, et ils ont encore à recevoir de ces B.T.Son. Nous avons rencontré un vocabulaire qui n'est pas celui de leur vie quotidienne ; il m'apparaît important que certains mots leur deviennent familiers, exemple : cratère, lave, éruption, etc. ; ils seront écrits dans le compte rendu que nous établirons ensemble. Pour d'autres, exemple : magma, écorce terrestre, ce ne sera qu'une sensibilisation au vocabulaire particulier qu'ils recevront plus tard.

LA B.T. SON EN C.M.2 URBAIN - six mois d'évolution

J. MAJUREL
Montpellier

Septembre. — Je reçois des élèves nouveaux. C'est-à-dire qu'ils arrivent d'une classe traditionnelle où tout le monde lit la même lecture au même moment précis. Au début de l'année, je leur demande de choisir un texte, un passage qu'ils aimeraient lire.

Je passe de groupe en groupe. J'écoute chaque élève et je note ses difficultés.

Je remarque que plusieurs ont choisi une même lecture. Ils vont la présenter à la classe en se partageant le texte. Il s'agit d'un texte sur l'automobile, les courses de voitures. La classe est animée, c'est un sujet qui plaît.

Je propose la B.T.Son n° 832 : *LES DEBUTS DE L'AUTOMOBILE*.

- On écoute le disque ;
- On regarde les diapositives, séparément.

Effet de surprise, intérêt certain : Serge apporte une série de belles gravures sur les vieilles voitures. Marc réalise un album, apporte une riche documentation que lui a donnée son père.

Marc, Serge et moi proposons de présenter ensemble les diapositives et le disque de la B.T.Son n° 832, et pour cela, nous prenons connaissance du livret contenu dans la B.T.Son.

Marc et Serge se partagent le travail, et moi je manipule les appareils.

Mais j'ai des difficultés :

1. A cause de vols fréquents, j'emporte tous les soirs le matériel nécessaire à l'exploitation : électrophone, projecteur... et parfois j'oublie de les rapporter.
2. Les appareils, même présents, sont des monstres sacrés parce que mes gamins ne savent pas qu'ils ont le droit de «manipuler».
3. Mon rangement n'est pas celui des enfants : les B.T.Son sont à l'abri dans un casier et ne sont peut-être pas à leur portée.

Novembre :

1. Au cours du trimestre, nous avons «ouvert nos portes» à la F.O.L. qui propose des montages de lecture :
 - Quelques diapos projetées soutenues par la lecture de certains passages ;
 - Un magnéto donne des bruitages sur le *Le Lion* de Kessel.

2. Peu de réactions de la part des élèves. L'envie de lire se manifeste faiblement. Trois élèves seulement ont acheté le livre, j'ai prêté le mien : à ce jour, Ghislaine a lu 154 pages, M.-Antoinette «a arrêté», Béatrice a lu 113 pages, Marc 27, Suzie 52.

Mais la carte d'Afrique a été mise en vedette, elle est au tableau. On veut situer le Kenya, connaître la Savane. C'est un grand voyage autour et dans le continent.

Je rappelle l'existence des B.T.Son et propose d'autres aspects de la Terre. Je conseille *L'ANTARCTIQUE* car je sais qu'elle plaît beaucoup.

3. Cette B.T.Son plaît toujours aux élèves et cette fois je sens vraiment un «courant». La preuve, c'est que Jean-Luc et Philippe se sont emparés des B.T.Son et choisissent le n° 860 :

DANS UN VILLAGE DE SAVANE :

- La préparation est «sérieuse» ;
- La présentation mobilise toute la classe ;
- Les questions fusent : les qu'est-ce que c'est, les pourquoi... nous conduisent à la B.T. n° 464 : *LE PETIT CHASSEUR DE LA SAVANE*. Et ces enfants qui partent à l'école si loin, à pied et joyeux. Et nous ?...

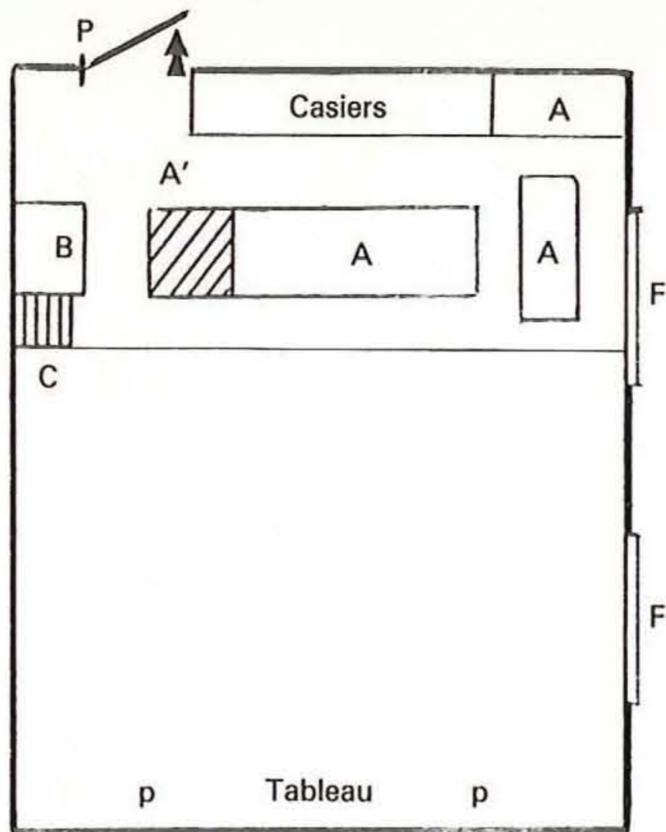
Janvier 1976 :

Cette fois, je laisse le matériel en classe. Nous remanions les ateliers. L'utilisation des appareils est facile. L'équipe responsable peut étudier ses diapos, écouter le disque sans gêner les autres.

Le fond de la classe a été aménagé en atelier.

A' : table pour l'audiovisuel ; en haut : magnétophone sur lequel on peut poser l'écran plein jour ; en bas : électrophone.





B : bureau.
 C : casier de rangement du projecteur, prise multiple, allonge, diapos réalisées.
 p : prises de courant.

Pour passer les diapositives, l'appareil est en B et l'écran en A'. Les élèves s'assoient par terre pour écouter le disque et opèrent sans gêner les camarades.

Les B.T.Son sont à l'ordre du jour. Nos correspondants viennent nous visiter. Apprenant que leur maître, Yves DONADILLE, a contribué à la réalisation de la B.T.Son sur *LES MOUTONS*, «on» se dispute le privilège de la présenter.

Là, c'est une explosion :

- a) Recherche sur la carte : le Larzac, ça nous «touche» ;
- b) Philippe demande des documents à Béatrice, notre «documentaliste», qui le renseigne et le guide.
 - On parle de transhumance ;
 - De la place du mouton dans l'antiquité (Mésopotamie, Grèce), dans les civilisations, et aussi dans les sculptures de PICASSO.

Le panneau d'affichage est recouvert de documents et bientôt de dessins.

- c) Catherine apporte le lendemain de la laine brute de mouton. Elle sent fort. C'est le suint.

1. L'odeur des moutons... leur sueur et notre sueur — et hop ! la loupe circule : notre peau, ses pores, un schéma.

- 2. Cette belle laine :
 - qui sert à quoi...
 - que l'on appelle Toison...
 - la toison du mouton (et la Toison d'or).

Et pour le cheval, que dit-on ? Pour le chat ?

Et pourquoi pas, nous notons des expressions de vocabulaire : la toison du mouton, la robe du cheval, la fourrure du chat. On dit : doux comme un agneau, être un mouton. Les nuages moutonnent dans le ciel ; le suint ; les pores.

On prépare un panneau d'affichage avec de la laine brute, de la peau, du parchemin, et Daniel nous raconte ce court texte : «Un jour papa avait un mouton qui mangeait les arbres. Très en colère mon père prend un bout de bois et le tape, le tape. Pof ! la corne saute. Je la ramasse. Je l'ai portée à l'école parce qu'on avait étudié la B.T.Son sur le mouton. Papa a vendu le mouton parce qu'il ne le voulait plus.»

Déjà Serge, Denis et Philippe travaillent sur la B.T.Son n° 806 *EN POITOU*. Serge dit : «Je cherchais une B.T.Son sur les animaux. Je n'en ai pas trouvée. J'ai pris le Poitou. Cela m'a apporté quelque chose : la découverte d'un pays que je ne connaissais pas et j'ai envie d'en prendre une autre.»

Et c'est une explosion, chacun veut entreprendre l'étude d'une B.T.Son, même si le sujet semble difficile.

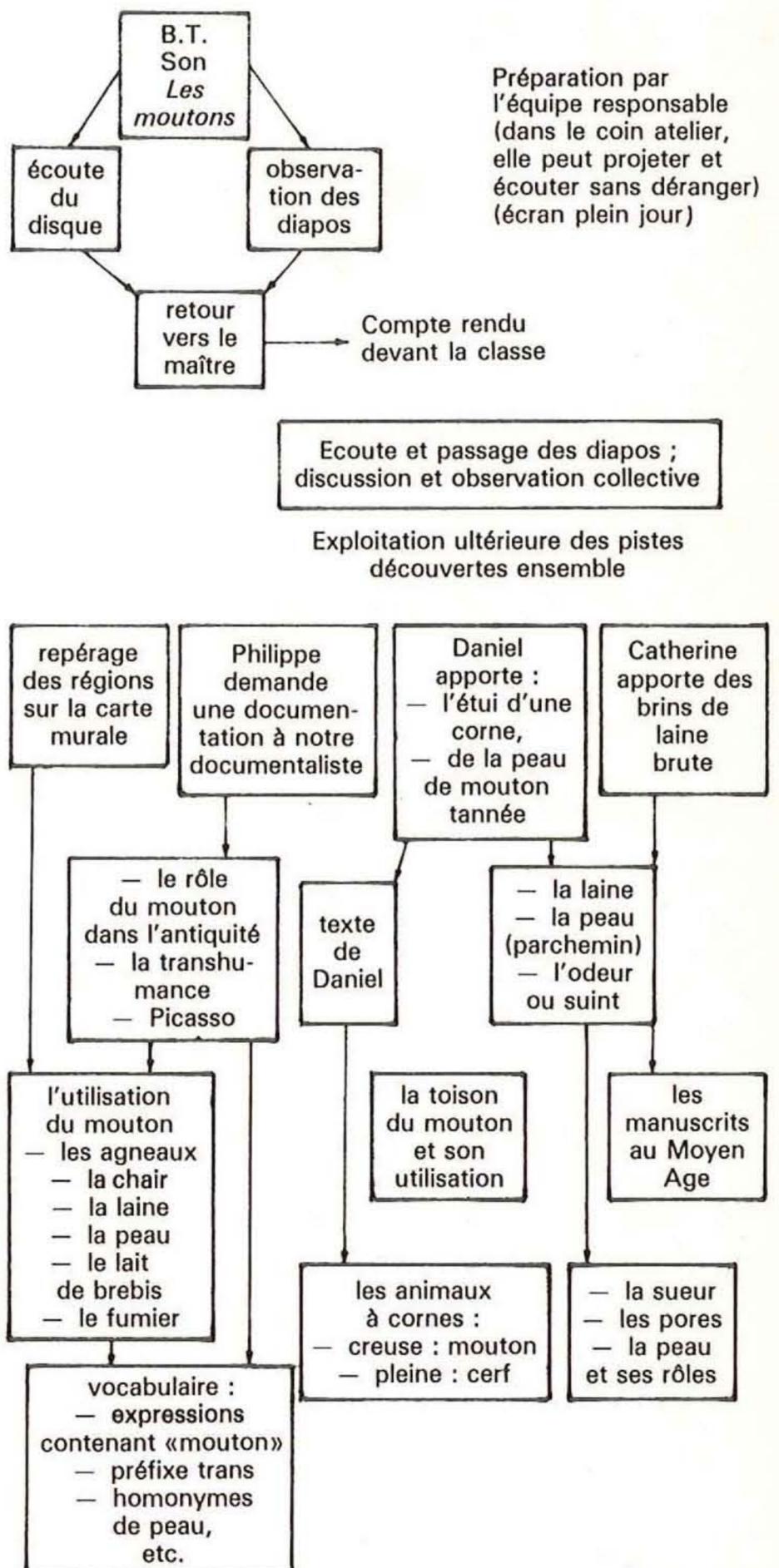
En février sont en préparation :

- *Dans les Landes* (816), Jean-Luc et Daniel.
- *Notre Soleil* (849), Jérôme.
- *Vivre à Montmartre* (863), Ghislaine, Suzie, Sandrine, Marie-Antoinette.
- *Notre système nerveux* (862), Véronique et Flore.
- *En Angleterre* (858), Franck et Marc.

Il n'est pas possible de négliger l'utilisation des B.T.Son. Il faut le faire savoir, il faut le crier. C'est simple et tellement vrai qu'hier soir, à la réception des parents dans la classe, la première séquence a été réservée à la projection de la B.T.Son n° 864 sur *LES MOUTONS* (et je ne suis pour rien dans le choix).

Et quand Franck, le président de séance, a demandé : «Vous avez des questions à poser ?», j'ai ressenti une grande satisfaction en voyant la surprise et le mutisme de tous les parents, et l'assurance de mes «mauvaises ortographe» et mes «mauvaises en calcul» qui avaient pu s'affirmer et se valoriser.

EN ANNEXE : ORGANIGRAMME DU TRAVAIL SUR LA B.T.SON «LES MOUTONS»





LA B.T. SON, OUTIL PLURIDISCIPLINAIRE

Jean-Pierre JAUBERT
05000 Gap

Le sujet, dans B.T.Son comme dans les brochures B.T., est présenté dans sa globalité (comme toujours dans la vie), même si l'entretien entre les enfants et les interlocuteurs a été structuré ultérieurement pour faciliter son accès à ceux qui n'ont pas vécu le moment.

Le sujet contient des points d'analyse dans des domaines très variés : histoire, géographie, français, sciences, économie, folklore, coutumes...

En voici un exemple, à partir de la B.T.Son 864 : «MOUTONS ET BERGERS DES ALPES ET DES CAUSSES».

C'est un inventaire des pistes possibles, ce qui ne signifie pas qu'on doive les exploiter toutes, bien sûr !

GEOGRAPHIE :

- Relief : Alpes du Sud : vues 1, 5, 6 - Alpes du Nord : vue 7 - Causse : vue 10 - Altitude 900 m : vue 6 - Altitude 2 500 m : vue 7.
- Situation : Départements des Hautes-Alpes : vues 1, 2, 3, 4, 5, 6 - Département de la Savoie : vues 7, 8 - Département de l'Aveyron : vues 10, 11, 12.
- Végétation : Alpes du Sud : vues 1, 5, 6 (arbres, herbages) - Alpes du Nord : vues 7, 8 (herbages) - Causse : vue 10 (herbage).
- Habitat : Villages des Alpes du Sud : vue 6 (Etoile-Saint-Cyrice) - Bergerie dans les Alpes du Sud : vue 3 - Bergerie dans les Causse : vue 11.
- Humaine ; types de bergers : La bergère d'Etoile : vue 1 (Alpes du Sud) - Le berger d'Etoile : vue 6.

FRANÇAIS :

- La langue, langue parlée, les accents : Accent des bergers des Alpes du Sud (disque face I) - Accent du berger du Midi (en transhumance) (disque face II, première partie) - Accent des bergers et ouvriers des Causse (disque face II, deuxième partie).
- Les expressions régionales :
 - * «On large les moutons» pour : on sort les moutons ;
 - * «Le gros fort» pour le moment où les brebis ont le plus de lait.
- Vocabulaire : gestation, agnelage, bercail, précipice, transhumance, sonnailles, redons, claps, clavelas, cause, devèze, lavogne, lactation, affinage, hibernation, congélation.

SCIENCES :

- Fabrication du fromage de Roquefort : le champignon de fermentation, l'hibernation, la congélation.
- Maladie des moutons - vaccination (disque).
- Naissance du mouton : vue 2 et disque (face I).
- La faune, le mouton, comparaison entre les races : Préalpes du Sud (vues 1, 2, 3, 4, 5, 6) - mérinos (7, 8) - lacaune (10, 11).
- Les chèvres (vues 5, 7).

ECONOMIE :

- Elevage pour la boucherie, pour le lait, fabrication du fromage, peaux, gants, mégisserie, laine.
- Elevage de chèvres, lait, chevreaux, viandes.

FOLKLORE - COUTUMES :

- Sonnailles (disque face I et face II).
- La transhumance... aujourd'hui (disque face II) - hier (disque D.S.B.T. 18 «Histoire de bergers»).

HISTOIRE :

- La vie des bergers autrefois : B.T.Son 864 (face I) et D.S.B.T. 18.
- La vie des bergers maintenant : B.T.Son 864 et D.S.B.T. 18.

CONDITIONS MATERIELLES FAVORABLES

LES TECHNIQUES DE DIFFUSION EN CLASSE ET L'EXPLOITATION DES B.T. SON

Gilbert PARIS

« Passer » une B.T. Son, écouter un disque des Documents Sonores de la Bibliothèque de Travail (D.S.B.T., pour aller plus vite !), suppose de pouvoir disposer, en plus du programme, du numéro considéré, des appareils nécessaires à sa diffusion.

Heureux sont ceux qui disposent, dans leur classe, d'un matériel propre à celle-ci, qui ont donc l'habitude de s'en servir, le connaissent bien, ont déterminé par expérience l'installation la plus efficace et pratique.

Beaucoup moins heureux sont ceux qui doivent partir dans l'établissement à la recherche de l'électrophone, du projecteur, de l'écran, réunir simultanément tout ce matériel (supposé en bon état de marche), le transporter, l'installer !

On conçoit que, dans ces conditions pénibles, l'audio-visuel ne puisse être abordé avec souplesse... D'autres fois, une salle de l'école est « aménagée » plus ou moins heureusement en salle audiovisuelle : rideaux d'obscurcissement, écran fixe, projecteurs et électrophone en place ; ce n'est plus le matériel que l'on déplace, mais les élèves... quand le planning d'utilisation de la dite salle le permet, en fonction des horaires de la télévision scolaire, etc.

Plusieurs solutions s'offrent selon que l'utilisation s'effectue en présence d'un grand groupe-classe (20 à 30 auditeurs-spectateurs) ou au contraire en étude individuelle ou en petit groupe (de 2 à 4).

CAS DU PETIT GROUPE OU DU TRAVAIL INDIVIDUEL

SON. — Il n'y a pas en ce cas de problème de sonorisation. Au contraire, il est plutôt nécessaire que l'écoute effectuée par un élève ou un groupe restreint ne gêne pas le reste du groupe-classe, qui effectue à ce moment d'autres travaux, qui peuvent être distraits, perturbés par une source sonore en action dans le voisinage.

Lorsque la disposition des lieux ne permet pas l'attribution d'un bout de couloir ou d'une annexe d'accès pratique (problème d'architecture scolaire), la solution la meilleure consiste à recourir à l'emploi d'un ou plusieurs casques d'écoute, reliés à la prise HAUT-PARLEUR SUPPLEMENTAIRE de l'électrophone (ou du magnétophone). Si l'électrophone n'en comporte pas, sachez que son adjonction est en général facile et peu coûteuse. Les casques seront choisis légers, et comportant si possible des oreillettes d'isolation permettant aux auditeurs de ne pas être gênés par l'audition du reste de la classe, et des bruits ambiants. Un électrophone, magnétophone, Mini K7, peut actionner facilement plusieurs casques identiques, par l'intermédiaire d'une boîte de raccordement convenable (il en existe plusieurs modèles dans le commerce, appelés vulgairement régie casques-haut-parleur).

Ainsi équipés, les élèves qui travaillent sur un programme sonore pourront écouter sans être gênés, à la puissance qu'ils désirent, et sans gêner les autres. On prévoira un emplacement de travail situé loin des tableaux, afin que la poussière de craie atteigne aussi peu que possible matériel et programme, et qu'il constitue un « îlot » de tranquillité dans la classe.

IMAGE. — Les diapositives peuvent s'observer de plusieurs façons, sur le plan individuel et petit groupe :

a) **La visionneuse.** En général, elle fonctionne sur piles, et celles-ci ne durent guère... Il est souvent possible d'alimenter l'ampoule de la visionneuse à partir d'un transformateur (bon marché : de sonnerie, ou d'un transfo C.E.L. si vous en possédez un) et d'assurer ainsi une luminosité constante et suffisante à la visionneuse, mais au prix d'un « fil à la patte » qui retire de la mobilité, et impose la proximité d'une prise de courant — mais il en faut une pour l'électrophone...

b) **Le projecteur de diapositives :**

1. On projette sur un petit écran, feuille de canson fixée au mur ou collée au fond d'une boîte dont les rebords assureront à la fois le maintien et la pénombre relative.



2. On projette par transparence sur un écran translucide de dimensions identiques à celles d'un écran de T.V. (écran plein jour C.E.L., par exemple).

Dans ces deux cas, la faible surface de l'image en assure sa concentration lumineuse, sa brillance, donc, et dispense d'un obscurcissement général ; il suffit d'éviter d'installer cet atelier « visionnement de diapositives » dans un endroit atteint directement par le soleil.

Si vous avez le choix entre plusieurs projecteurs (ou en vue d'un achat de neuf) pensez aussi que le bruit de la turbine de refroidissement ne doit pas être trop intense...

CAS DU GRAND GROUPE ECOUTE ET VISION COLLECTIVES

SON. — C'est un problème de sonorisation évident.

Une salle de classe nécessite une puissance sonore de 4 à 5 watts pour permettre une écoute confortable, encore faut-il que cette puissance soit correctement diffusée par un haut-parleur suffisant installé en bonne place.

Il est naïf de croire que le minuscule haut-parleur de Mini K7 (puissance 1/2 watt... quand les piles sont neuves !) puisse assurer efficacement une écoute de groupe : ne vous étonnez pas si une bonne partie de l'auditoire n'a pas compris, ou voit son attention diminuer et fuir ailleurs : tous n'entendent pas... ou très mal.

Comment installer correctement le haut-parleur, pour que l'énergie sonore qu'il diffuse atteigne efficacement l'auditoire (et essentiellement celui-ci, plutôt que de déclencher des échos et réverbérations gênants sur les murs, les vitres... et la classe d'à côté ?...).

Il faudra apporter d'autant plus de soin à déterminer son emplacement et son orientation que le local classe est, en général, l'anti-auditorium parfait (autre problème d'architecture scolaire). En effet, les murs nus et lisses, les larges surfaces vitrées, voire les carrelages, concourent à créer une acoustique détestable, et il est primordial de composer avec ces obstacles plutôt que de subir outre mesure les effets de leur présence. En première approximation, on installera le haut-parleur selon une diagonale de la classe, à une hauteur d'environ 1,20 m, et orienté en légère pente vers le plancher : en fait, vers le centre de l'auditoire. Il faut éviter de projeter le son sur une surface dure : ce sont les auditeurs, les élèves qui sont concernés par la diffusion sonore, pas les murs, les fenêtres...

Evidemment, cette position idéale peut varier d'un local à un autre, mais elle exclut souvent le haut-parleur incorporé à un appareil, qui, pour être manipulé, ne peut pas souvent être disposé là où son efficacité sonore serait la meilleure. Alors, pourquoi pas un haut-parleur supplémentaire installé définitivement à demeure, et que l'on raccorde à l'appareil en fonction ? C'est la meilleure façon de résoudre le problème de la sonorisation de la classe, et d'accorder à la bonne audition des élèves l'importance qu'elle mérite. Sans une audition facile et confortable, l'audiovisuel ne sera JAMAIS efficace dans votre classe, et sera rejeté, à tort, au rayon des gadgets pédagogiques plus ou moins aléatoires...

Si nous insistons sur ce point, c'est qu'il est souvent mal perçu par les enseignants, qui, faute de moyens et d'informations, s'essaient avec plus ou moins de bonheur, en fonction de moyens souvent insuffisants, à utiliser des matériels de salon, d'amateurs, là où il faudrait une installation spécifique, modeste certes, mais bien pensée en fonction des phénomènes d'audition et d'acoustique.

On analyse souvent mal les raisons pour lesquelles un document AUDIO ne passe pas, ou mal, pourquoi son audition est défectueuse, alors que l'on juge mieux de la qualité de :

L'IMAGE. — La bonne perception d'une image implique, parmi d'autres paramètres secondaires, un bon contraste lumineux, et une dimension suffisante pour un groupe important. Or, plus on agrandit l'image, et plus la luminosité de celle-ci diminue (son contraste baisse), et il arrive une surface que l'on ne peut dépasser sans sacrifier l'observation.

Le contraste lumineux de l'image dépend aussi du coefficient de réflexion de l'écran sur laquelle elle est projetée, et de la lumière ambiante. Les écrans perlés donnent de bons résultats, mais uniquement pour les observateurs qui sont situés dans l'axe de la projection, et pour cette raison, ils ne conviennent guère en classe, à moins de faire ranger tout le monde le long du faisceau de projection. Les écrans mats, ou gaufrés diffusent mieux l'image. Quel qu'il soit, l'écran paraîtra d'autant plus contrasté, lumineux, que la salle où s'effectue la projection sera plus sombre, voire obscurcie. Là se pose le problème des rideaux d'obscurcissement, qui doivent à la fois être foncés, épais... et maniables (et, pour répondre aux règlements, ignifugés).

Comme il n'est pas toujours possible de disposer de cet obscurcissement, et d'un écran efficace (quoiqu'un mur de plâtre brut propre ou une surface passée à la peinture blanche mate fasse parfaitement l'affaire), d'aucuns ont recours à la projection par transparence, sur écran plein jour (écran plein jour C.E.L. déjà mentionné).

Cet écran permet une vision latérale plus étendue qu'avec le simple papier calque, ou le verre dépoli (dangereux) et avec un contraste bien supérieur. Il oblige toutefois à projeter par l'arrière de l'écran (mais les bricoleurs adapteront un système de miroir pour éviter cet inconvénient), et sa dimension reste modeste, de l'ordre d'un grand écran de télévision, ce qui implique de faire s'approcher les élèves par trop éloignés. D'autre part, il faut éviter de placer l'arrière de l'écran transparent face à une surface claire, ou une fenêtre.

Il ne faut jamais oublier qu'à notre époque, les enfants disposent chez eux d'un audiovisuel « confortable » (la télé en couleur familiale, la chaîne Hi-Fi du papa ou du grand frère), et qu'ils ne sont plus susceptibles de s'intéresser facilement à un audiovisuel techniquement imparfait, ou de qualité inférieure à celle qu'ils connaissent par ailleurs. D'où la nécessité de ne pas prendre à la légère les problèmes élémentaires de diffusion sonore et visuelle en classe, le meilleur contenu ne pouvant être efficacement communiqué que dans des conditions techniquement acceptables.

Et une fois résolus les problèmes de diffusion des documents audiovisuels, il ne faut pas s'arrêter en si bon chemin : pensez aussi à la part de l'audiovisuel de CREATION, tant SONORE — c'est facile avec le magnétophone — que VISUELLE : matériel pour la confection de diapositives dessinées, et pour le développement immédiat des diapositives inversibles noir et blanc (simple, rapide et peu coûteux)... et pourquoi pas en couleur, dans le stade suivant ?

Cela, les « media » de consommation ne le permettent pas, et ce sera l'essentielle « différence » (1).

(1) Si ces techniques vous semblent lointaines et étranges, sachez que nos rencontres audiovisuelles de travail I.C.E.M. vous les rendront agréablement familières.

EXEMPLES

a) Lakdar est le dernier d'une famille de quatorze enfants (mère française, père arabe). Les trois derniers vivent beaucoup ensemble en une mini-communauté au sein de la grande. Il y a beaucoup d'échanges entre eux mais suivant des modalités qui leur sont propres. Lakdar s'exprime beaucoup et avec une grande drôlerie, mais souvent par le geste et les jeux de physionomie que de temps en temps complète le langage. Aussi, le langage oral ne lui semble pas le meilleur moyen de communiquer. Il n'est qu'un complément à une expression directe toujours implicite. Il sait très bien exprimer avec son corps ou son visage la fatigue, la peur, l'incompréhension, la malice en projet.

Le rythme d'émission de la parole de Lakdar est extrêmement précipité et les mots sont presque toujours amputés : «*qu'il est mon cr'on de papier ?*» (où qu'il est mon crayon de papier?).

Il n'a d'ailleurs pas bien la notion de mot en tant qu'élément isolé, ce qui donne des constructions comme celle-ci : «*c'est moi, j'ettoyé le cochon d'Inde*» (c'est moi, j'ai nettoyé le cochon d'Inde), comme il dit : «*c'est moi, j'ai trouvé un lézard*» car, il n'utilise pas le qui et, en même temps, réduit «*j'ai nettoyé*» à «*j'ettoyé*».

Les relations du verbe avec son sujet, l'utilisation des pronoms ne sont pas établies : «*les lézards y vient*» ; «*c'est pas la serpillière à nous, c'est cel'là à les dames de ménage*».

En ce qui concerne le vocabulaire, non seulement Lakdar n'utilise pas un grand nombre de mots usuels, mais il emploie les autres avec beaucoup d'imprécision : un cochonnet pour un cornichon, un guidon pour un volant, un collier pour un bracelet, que l'approximation soit au niveau du son ou au niveau du sens.

A propos de la façon dont il perçoit et émet les sons, on retrouve les mêmes confusions :

[ã] et [a] [õ] et [o] le [d] et [t]

Les consonnes sont éliminées en fin de mot. Tout cela, perceptible au moment où Lakdar s'exprime naturellement, se retrouve au cours d'un moment d'écoute, quand il s'agit de différencier des sons, de trouver des mots où on entend pareil, de coder une succession de sons. De là des difficultés de lecture ou d'écriture : les sons sont encore trop indifférenciés, et l'intuition de la lecture ne joue guère, puisque Lakdar ne peut devancer la lecture par une précision des mots ou des tournures syntaxiques qui suivent. Son propre langage est tellement différent de la presque totalité du langage écrit y compris celui qui est produit par d'autres enfants.

b) Thierry : c'est un enfant mal aimé, mis en nourrice dès sa naissance, la mère, malade, étant dans l'impossibilité de s'en occuper. Quand il a été rendu à sa famille, il avait déjà quatre ans. Entre temps, était né un petit frère de deux ans plus jeune, élevé entièrement par la mère. Celle-ci semble avoir mal accepté cet intrus qui réclame de l'affection réservée jusque-là au cadet. Quand Thierry arrive à l'école, c'est sa deuxième année de C.P. La mère le dépeint comme méchant, insolent, jaloux, qui «*n'a rien voulu faire*» l'année précédente. En classe, c'est un enfant timoré, perpétuellement effrayé qui n'ose pas parler. Le grand groupe l'épouvante. Pendant les six premiers mois de C.P. il n'a jamais pu commenter le dessin que cependant il était fier de présenter. Au dernier trimestre, il veut bien expliquer ses dessins, mais en tournant le dos au

groupe. Il sue à grosses gouttes, tant cela lui demande d'efforts. Quelquefois en entretien, il lève le doigt pour avoir la parole, mais dès qu'on la lui donne, il se bloque, ne trouve plus ses mots, rougit, pâlit, transpire : «*ch'ais p'us*» murmure-t-il. Le seul moment où Thierry parle, c'est quand il lit seul avec moi ou avec son voisin Patrick. Gros défauts de langage : chuintements, confusion sourdes sonores. Mauvaise articulation. Vocabulaire pauvre, phrases mal construites, mal liées entre elles. J'ai la plus grande peine à comprendre ce qu'il veut dire. Les acquisitions, que ce soit en mathématiques ou en lecture sont lentes, difficiles, précaires. Il faut sans cesse recommencer presque à zéro. En fin d'année, cependant, à force d'encouragements, de travail aussi, car Thierry se donne du mal, la synthèse se fait peu à peu en lecture, et bien que tout ne soit pas acquis, je décide de monter Thierry en C.E.1 avec moi, puisque je suis mes élèves et les garde deux ans. Cette réussite est pour lui une grande victoire et il s'ouvre un peu, vient parler avec moi et surtout, il se fait un ami : Patrick.

c) Patrick : c'est un petit Antillais, quatrième d'une famille de sept enfants. La mère, constamment enceinte, est débordée et on a l'impression que les enfants s'élèvent seuls, les plus grands s'occupant des petits. En classe, Patrick ne me parle que pour des raisons utilitaires. Le reste du temps, il fuit mon regard, parle peu et joue peu avec ses camarades, ne participe à aucun travail de groupe. Un vague sourire sur les lèvres, il a l'air très loin de nous. Pendant des mois, il ne dessine que des maisons qui brûlent, quel que soit le matériel que je mets à sa disposition (papiers de formats divers, peinture, feutres, pastels). Les résultats scolaires sont minces, sauf en mathématiques où Patrick réussit quelquefois, et en éducation physique où sa force et sa taille lui valent le respect de ses camarades. Plusieurs fois de suite, il défend Thierry «attaqué» par des grands et les met en fuite. En classe, il va chercher des papiers pour Thierry, m'explique ce que celui-ci veut me dire, dessine en sa compagnie. Entre eux, ce sont des fous-rires, des exclamations, des bourrades, des échanges de regards, très peu de langage. Quand celui-ci apparaît, c'est en complément du reste.

Peu à peu, les deux enfants deviennent inséparables, participent aux mêmes ateliers, jouent toujours ensemble. Chacun «détente» un peu sur l'autre. Patrick devient moins brutal, réussit mieux en maths qu'il explique à Thierry, s'accroche en lecture et fait tellement de progrès que je décide de le monter lui aussi en C.E.1. Les maisons qui brûlent ont disparu, au profit de très beaux bateaux dont Patrick est très fier. Thierry prend un peu d'assurance, on commence à entendre le son de sa voix.

En fin de C.E.1, Patrick et Thierry ont progressé : ils sont moins bloqués, parlent plus facilement, s'intègrent davantage au groupe, participent à toutes les activités sauf à l'expression corporelle, leur lecture est correcte et audible. Pas de carences graves en langage chez Patrick, chez Thierry, par contre, elles persistent, mais certaines sont susceptibles de rééducation qu'il est maintenant en état de supporter. La famille, hélas, en juge autrement. Le niveau en orthographe est tel, en grammaire également, qu'il est impossible dans l'intérêt des enfants de les monter en C.E.2 à la fin de l'année.

A la fin de la présente année scolaire, Patrick et Thierry terminent leur C.M.1. Patrick (un an de retard) passe en C.M.2. Thierry (deux ans de retard) ira à la rentrée en S.E.S. Il n'a toujours subi aucune rééducation, malgré les pressions exercées sur la famille. Qu'advient-il de lui plus tard ?

A propos du langage : notre projet pédagogique, nos objectifs de travail

«*La tâche de l'adulte sera de valoriser le langage propre de chaque enfant, de chercher tous les moyens qui permettront l'élargissement du capital linguistique de base sans pour autant privilégier un niveau de langage qui serait le «bon français»* (J. Le Gal).

Nous essayons de concilier l'acceptation du langage verbal ou infra-verbal des enfants, avec notre désir de les faire accéder à d'autres formes de communication.

Nous voulons aider les enfants à structurer leur langage, pour qu'ils puissent structurer et affiner leur pensée.

Nous voulons que les enfants acquièrent un sens critique vis-à-vis des différents langages auxquels ils sont confrontés (chez ses copains, chez les adultes à commencer par le maître, le langage écrit, la télé, le langage publicitaire, etc.).

a) Accepter le langage des enfants, c'est en fait accepter les enfants tels qu'ils sont, avec leurs différents modes d'expression, de communication, parfois difficiles à supporter : agressivité quand l'affectivité est mal maîtrisée, exhibitionnisme, pleurnicherie. Chez les enfants en difficulté, plus encore que chez les autres, ce qui ne passe pas par le langage peut passer

par le geste. Si le langage est utilisé, il l'est non dans ses nuances, mais sous ses formes provocantes : voix criarde, grossièretés. Quelquefois, ce langage grossier est déjà une étape vers un mode de communication plus élaboré. Il remplace les coups réels par une agression plus symbolique.

Il ne s'agit pas de réprimer pour interdire toutes ces manifestations d'un mal-être qu'on ne guérirait pas de cette façon. Il s'agit de les aider à trouver d'autres modes de relation plus satisfaisants : entr'aide, travail en équipe, occasions d' se valoriser aux yeux du groupe, et en même temps de les aider à exprimer leurs revendications, leurs révoltes, leurs critiques par un langage plus élaboré dans les structures coopératives de la classe.

b) Valoriser le langage de l'enfant, c'est :

- L'accueillir : chacun doit savoir qu'il a droit à la parole ;
- L'écouter : le droit à la parole n'est rien s'il n'y a pas écoute. C'est l'écoute et l'accueil qu'on fait à la parole qui provoquent le plaisir et aussi le pouvoir (de quelques instants sur les autres). Il faut donc organiser, institutionnaliser (dans le sens de la pédagogie institutionnelle) ce droit à la parole et cette écoute ;

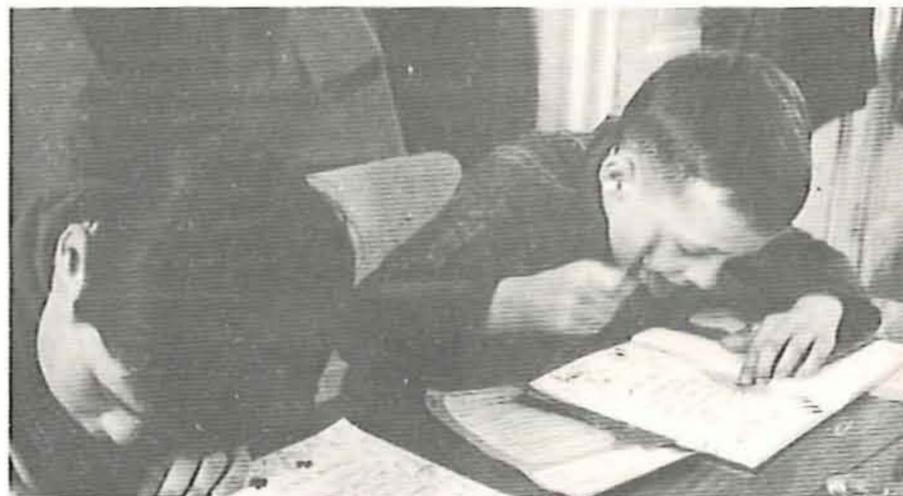
— Faire en sorte que l'enfant participe, questionne, demande des précisions, réagisse.

La vie de groupe amène à la nécessité du langage.

Il faut que le langage soit un moyen de communication parmi d'autres moyens nécessaires à la vie des groupes. Un moyen de communication, donc pas une fin en soi. Il doit tirer sa nécessité de la vie du groupe, des choses à faire ensemble. Il faut organiser la vie de la classe de façon qu'il devienne une nécessité pour les enfants qui pouvaient le rejeter ou en avoir peur et que chacun puisse l'appréhender de manière personnelle.

On ne peut envisager le même mode d'intervention à tous moments. La première préoccupation est que les enfants aient envie d'utiliser le langage comme moyen d'expression même si le leur nous semble tout à fait insuffisant. Il ne faut pas que le souci de correction empêche le déblocage. On pourra ensuite donner à l'enfant le souci d'être compris le mieux possible par les autres, ce qui implique l'articulation la meilleure possible,

l'appropriation d'un vocabulaire et de formes syntaxiques diversifiées, pour arriver à l'emploi d'un langage aux différentes situations de parole.



Comment réaliser nos objectifs : la part du maître

a) Organiser les situations de parole, de telle sorte qu'elles soient d'authentiques situations de communication ou d'expression afin d'éviter le langage «à vide».

— Situations utilitaires : se servir d'un outil et demander des conseils pour son utilisation (à un camarade, à la maîtresse) ; présenter un travail à ses camarades, à d'autres classes ; travaux de groupe.

— Situations de récit, entretien, comptes rendus divers.

— Situations de création : marionnettes, théâtre, jeux de mots, ateliers duels, jeux divers.

Certains échanges sont organisés selon les exigences de la vie du groupe (ateliers à gérer, conseils, débats, exposés, questions à soumettre au groupe).

Se déroulent aussi des échanges plus informels mais favorisés par la vie de la classe : échanges en petits groupes avec d'autres supports à la communication que le seul langage, échanges enfant-enfant dans les ateliers comme ceux de l'imprimerie ou du bricolage, entraide dans le cadre du travail individualisé, échanges maître-enfant, échanges avec d'autres classes, d'autres adultes.

La vie collective aide à diversifier et à enrichir les échanges. Si, au début de l'année, la part du maître est énorme au moment où l'on prépare un plan de travail collectif, petit à petit, celui-ci devient une nécessité pour les enfants et les échanges qui se font à ce propos ont besoin d'un langage de plus en plus précis. On argumente pour choisir telle ou telle activité : «oui, mais si on va au bois mercredi, on ne pourra pas...». Faire un projet implique l'utilisation de certaines formes de langage d'autant plus précises qu'on veut s'organiser avec plus de précision. Une discussion sur le déroulement des activités d'atelier, la formulation des questions, soit directement à des camarades, soit indirectement en préparation d'une enquête, la résolution d'un conflit au sein de la classe nécessitent un langage différent de celui de la simple narration et des formes syntaxiques plus complexes. L'exigence de précision qui ne recouvre pas exactement l'exigence de «langage correct» mais amène au maniement d'une langue plus structurée est alors fondée. La langue devient vraiment un outil.

QUELQUES EXEMPLES D'ÉCHANGES À L'ATELIER DESSIN-LANGAGE

Souvent, quand les enfants dessinent, ils accompagnent leur dessin de bruits, cris divers, au rythme où se poursuit le dessin. Ainsi, ils se «défontent» et leur agressivité passe par le truchement du dessin.

DAVID. — *Brr ! je lui mets des poils, des poils, des poils au monstre ! Y va manger les autos.*

PHILIPPE (de derrière ; en poursuivant ses propres activités). — *Un monstre qui mange les autos ! Oh ! là, là !*

DAVID. — *Oui, y va manger tout' les autos, mon monstre, y va manger l'auto verte, et pis la bleue, et pis l'gros camion.*

FABIEN (voisin). — *Y va avoir mal au vent.*

DAVID. — *Vroum ! (bruits intraduisibles) encore un'voiture, un poil, encor'un'voiture, un poil. Et pis l'autoroute, là. Il est gros ! gros ! gros ! mon monstre ! (le monstre grossit sur le papier et envahit toute la feuille).*

Stéphanie, très exercée aux bouts rimés, veut se venger de sa voisine Aline et de son ami Laurent qui l'ont un peu taquinée. Elle dessine un bonhomme avec une grosse joue et dit exprès à voix haute : «*Il a mal aux dents Laurent, mon Laurent a mal aux dents.*» Mots qu'elle répète plusieurs fois de suite en chantonnant sur des musiques différentes.

Tout en chantonnant, elle dessine à côté de «Laurent» une fille dont le haut du corps est spécialement gonflé, puis tournant un œil malin vers sa voisine, elle se remet à chanter :

«*C'est Aline, ma voisine, avec sa grosse poitrine. Elle est vilaine avec sa robe de laine.*»

Les protestations de Laurent et d'Aline l'amuse beaucoup.

ATELIER DUEL

a) Depuis quelque temps, dans le coin modelage, on ne voit plus guère d'enfants faire des pots, des objets. Les garçons surtout usent de la pâte à modeler de la façon suivante : ils façonnent une boule plus ou moins irrégulière, lui rajoutent à leur gré capuchons de stylos-bille, capsules de bouteilles, crayons, règles, tout cela destiné à figurer yeux, bouche, membres. S'ensuit alors un dialogue émaillé de bruits divers, à deux ou trois personnages. Les personnages sont le plus souvent des «méchants» : fantômes, martiens, monstres qui se livrent des batailles. Souvent il y a des blessés ou des morts qui ressuscitent sous d'autres formes. Le dialogue, toujours improvisé, est drôle, violent, beaucoup plus drôle et violent que celui des spectacles de marionnettes. J'ai la nette impression que dans ce cas, beaucoup de choses sont occultées, du fait que les marionnettes «jouent» pour toute la classe ou d'autres classes et que les «monstres en pâte à modeler» n'existent que pour leur créateur.

Les duels ont également lieu lors de travail à deux sur des dessins :

— *Je fais un avion qui va bombarder ton bateau et là, c'est plein de bombes.*

— *Eh ben moi, je fais un autre avion qui tire sur ton avion !*

— *Encore un autre avion, et un tank !*

— *Eh ben moi, je fait Zorro, et il tire sur le tank !*

Etc. Tout cela émaillé de bruit de fusillades, bombardements, cris.

b) Dans le circuit de correspondance naturelle du département, nous avons reçu d'une autre classe de C.P. des «lettres qui parlent» : lettres manuscrites auxquelles les enfants avaient ajouté nez, yeux, bouche, et qui échangeaient un dialogue.

Les enfants, enthousiasmés par ce nouveau jeu, ont voulu, dès le soir même réaliser des dessins du même genre. Curieusement, très peu de «bulles». Tous les dialogues ont eu lieu pendant la confection des dessins :

— *Bonjour madame F, comment allez-vous ?*

— *Je vais bien monsieur C, et vous.*

— *Oh moi, je suis pas content, j'ai perdu mon chapeau, et pis j'ai un trop gros nez.*

— *Oh ça fait rien, monsieur, vous êtes très beau...*

Etc.

Pendant environ une quinzaine de jours, les enfants ont joué avec ces marionnettes d'un nouveau genre, les dialogues étant très différents selon les «personnages-lettres», les jours, toujours par deux ou trois. Aucun d'eux n'a été présenté à l'ensemble de la classe. Tous les enfants ressentaient profondément le désir d'être ici acteurs et non pas spectateurs.

Une question peut se poser au sujet de ces ateliers duels. Quelle est la part du maître ? Doit-on intervenir ? Je l'ai fait très rarement, laissant aux enfants la plus entière liberté d'expression. Quand j'ai participé, c'est en entrant moi-même dans le jeu : « *Tiens, Madame S, vous êtes triste aujourd'hui, que vous est-il arrivé ?* » « *Vous fumez, Monsieur L, vous allez enflammer votre chapeau !* » J'ai chaque fois, bien sûr, induit le dialogue dans une autre direction. Ai-je eu raison ? Je n'en sais rien ; mais cela m'a permis de m'introduire dans le groupe, d'observer le langage et le comportement des enfants. J'ai remarqué que :

— Tous les enfants à un moment ou à un autre participaient (même les moins bavards, même ceux qui sont muets devant le grand groupe) ;

— Tous les niveaux de langage sont mêlés, du plus simple au plus élaboré. Beaucoup de cris, de mimiques diverses. Tous les niveaux de langage sont admis par les enfants, tous les enfants. Ce qui n'est pas vrai lors des entretiens, des dialogues « utilitaires » et même lors des « pièces » de théâtre ou de marionnettes jouées à la classe. Cela vient à mon avis du fait que, là encore, les enfants sont avant tout acteurs. Ce sont les spectateurs qui disent : « *On ne comprend pas, tu parles trop, vous parlez tous ensemble.* »

Les ateliers duels sont avant tout un lieu idéal d'expression verbale où l'enfant peut jouer seul ou avec d'autres et avec des personnages imaginaires comme il le fait chez lui, hors de la présence des adultes.

ECHANGES AU COURS D'ATELIERS OU DE TRAVAUX DE GROUPE

CHRISTOPHE, aux environs de Noël, se charge d'organiser l'atelier de lanternes. Aidé de Josy, il prévoit le matériel dont il a besoin, papiers divers, ciseaux, colle, scotch ; le nombre d'enfants qui peuvent travailler dans l'atelier. « *Aujourd'hui pas plus de quatre. On va d'abord les faire (les lanternes) avec du papier blanc et ensuite quand on saura bien les faire on pourra prendre le papier métallisé. Et puis demain, ceux qui savent pourront apprendre à d'autres.* »

Christophe montre, explique, aide, ses quatre camarades posent des questions, tout le groupe travaille activement sans désordre.

— Un petit groupe (4) travaille sur une réponse à faire aux correspondants.

— Ils doivent se mettre d'accord sur ce qu'il faut écrire.

— Se répartir la rédaction (2 écrivent, 2 vont chercher les mots qui manquent).

— Le travail fini, retour au grand groupe (explications, critiques).

— Modifier en conséquence le texte avant de le préparer et de l'illustrer.

Il y a là plusieurs situations de paroles.

a) Conseils. Discussion en grand groupe, choix du petit groupe qui va effectuer le travail.

b) Discussion en petit groupe et répartition des tâches.

c) Passage au code écrit. Renseignements utilitaires.

d) Synthèse puis retour au grand groupe pour approbation ou discussion.

Je peux intervenir aux stades a et d (conseils), b (arbitrage si on n'est pas d'accord), c (correction du texte).

Aux trois stades échanges à tous les niveaux :

— Grand groupe-maître.

— Grand groupe-enfants.

— Petit groupe-enfants.

— Enfant-enfant.

— Petit groupe-maître.

— Enfant-maître.

Tous les samedis matin, les enfants des 4 C.P. de l'école consacrent trois quarts d'heure à échanger des productions de leurs classes. Cela suppose dans chaque classe :

a) Réunion du groupe classe. Discussion pour le choix des productions présentées avec critique de chacune.

b) Aller dans des classes étrangères pour présenter ces travaux devant des groupes extérieurs.

c) Au retour faire le compte rendu des réflexions entendues dans ces classes.

d) Les enfants qui restent en classe doivent questionner les enfants des autres classes et commenter ce qu'ils apportent.

Dans chaque cas, échanges enfants-enfants de différentes sortes.

b) Organiser les lieux de prise de parole.

Pour tous ces échanges, la disposition matérielle est importante que ce soit pour des échanges collectifs ou par petits groupes. L'existence de « coins » favorise la prise de parole en petits groupes et s'ils sont suffisamment isolés les uns des autres, différents dialogues peuvent s'y établir sans gêne.

Au départ le maître offre une disposition matérielle qui peut être remise en cause suivant les besoins des groupes ou du groupe. L'espace ne doit pas être structuré une fois pour toutes, mais structurable.

c) Aider à préciser et à structurer le langage.

Priorité au déblocage de la parole. Quand celui-ci est réalisé, l'enfant accepte en général l'intervention de l'adulte à condition de ne pas hacher l'entretien par des interruptions intempestives qui sont souvent des tentatives de récupération.

Comment peut se faire ce déblocage ? Très souvent à partir d'une relation à deux, soit maître-enfant, soit enfant-enfant dans les conditions d'échanges en petits groupes qui ont été évoquées plus haut. Ces occasions de déblocage sont à saisir en toutes circonstances car elles peuvent s'établir plus facilement en dehors de la classe, avant d'y entrer, pendant qu'on lace une chaussure. La communication orale peut rester à sens unique pendant un long moment ainsi pour cette petite fille qui a feuilleté pendant très longtemps des livres d'images avec la maîtresse sans ouvrir la bouche. Le mutisme d'un enfant n'est que le symptôme d'une attitude de repli global et ce peut être par le biais d'une autre activité (expression corporelle, dessin) que la parole peut surgir. Si une communication privilégiée s'est établie, il s'agit ensuite d'amener l'enfant à s'exprimer au milieu d'un groupe.

A mesure que la socialisation des enfants se fait, le langage prend une place de plus en plus grande. Le dialogue peut alors s'instaurer au cours d'un entretien à propos de la présentation d'un objet, d'un dessin.

Petit à petit les communications infra-verbales, sans être remplacées par le langage, trouvent en lui un soutien, un prolongement.

Quand le contact est établi entre l'enfant et le groupe, il y a un va-et-vient continu des modes d'expression infra-verbale et du langage. Celui-ci devient un besoin.

Parfois les enfants explicitent un dessin, un mime. Thierry éprouve le besoin de raconter son dessin (qui est d'ailleurs presque toujours une offrande à quelqu'un). Et ses dessins qui sont devenus au cours des deux premiers trimestres de la seconde année de plus en plus riches en détails et en couleurs fourmillent maintenant de petits personnages dans les positions les plus variées. Avec un support de plus en plus riche le langage aussi s'enrichit.

En expression corporelle, le désir de communiquer avec le groupe amène les enfants à expliciter les différents moments de leur jeu ou au contraire à définir les grandes lignes de leur projet (s'il y a un support musical par exemple) avant de jouer.

Philippe et Frank (leaders), arrivent à dominer suffisamment leur agressivité pour réaliser en expression corporelle un combat de monstres sans jamais se toucher. Voici leur cheminement :

a) Concertation après écoute de la musique, définition de leur mouvement à deux hors de la présence du groupe et de la maîtresse.

b) Réalisation.

c) Verbalisation à l'intention du grand groupe.

Comment aider l'enfant à accéder à un langage compréhensible d'abord puis de plus en plus diversifié.

Très directement, il nous arrive de redire et de faire répéter un mot, une phrase afin d'arriver à une meilleure compréhension.

D'autres fois nous reformulons à notre manière, c'est-à-dire dans un langage un peu plus élaboré que celui de l'enfant mais accessible à sa compréhension, ce qu'il a exprimé sans lui faire répéter.

En dehors du travail sur le langage même, tout ce qui peut aider à la maîtrise du geste, aide aussi à maîtriser l'émission de la parole : rythme, expression corporelle avec ou sans musique (par exemple les jeux au ralenti), formulation et création de comptines et de chansonnettes où le rythme soutient le « texte ». En ce qui concerne le domaine du langage, tous les jeux de bouts rimés, de création de mots, de rapprochements par le sens ou par le son, les recherches d'assonance, l'écoute des mots et de la place des phonèmes à l'intérieur, sont utilisés pour faire prendre conscience des ressources du langage à l'enfant. Il faudrait aussi parler des jeux avec la voix : bruitages, émissions plus ou moins fortes... Le petit enfant parle souvent ou trop fort ou trop doucement, il faut lui apprendre à utiliser sa voix et sa respiration. Le magnétophone est un instrument des plus précieux pour aider à la prise de conscience dont nous parlons plus haut.

Dans les différentes situations de parole et particulièrement à propos des récits des enfants, nous essayons de les amener à une certaine cohérence : ne pas sauter d'un sujet à l'autre sans

raison, respecter la chronologie du récit, donner le minimum de détails nécessaires à sa compréhension. Ceci se fait par le jeu des questions, celles du groupe, celles du maître (elles sont en général motivées différemment). Il importe de faire découvrir aux enfants les langages appropriés aux différentes situations de communication.

L'enfant se satisfait souvent d'une communication en surface. Nous essayons de le faire parvenir à une compréhension plus fine en posant les questions nécessaires. Peu à peu, la demande de précisions vient des enfants forçant celui qui parle à chercher d'autres mots qui expriment mieux ce qu'il ressent, à ordonner les faits et à passer du langage implicite au langage explicite. Plus tard quand le besoin de communication est devenu plus important c'est l'enfant lui-même qui réclame une aide pour affiner son langage : recherche du mot juste, d'une forme syntaxique adaptée à ce qu'il veut dire.

A l'entretien du matin, Laurent m'a raconté : «Hier on a allumé la cheminée, il faisait froid.» La communication passe, on comprend ce qu'a voulu dire Laurent. Cependant, quelqu'un dit :

- Comment as-tu fait pour allumer la cheminée ?
- Mon papa a fait du feu dedans.
- Alors si ton papa a allumé le feu, il faisait chaud, pas froid.
- Non, il faisait chaud après, mais quand mon papa a allumé le feu, c'est parce qu'il faisait froid.

Valérie. — Hier ma maman m'a acheté une robe et j'ai mangé une tarte aux pommes. Elle était à rayures.

Eclat de rire général.

- C'est les pommes qu'ont des rayures, ou la tarte ?
- Ma maman m'a acheté une robe avec des rayures bleues, elle m'a acheté aussi une tarte.

David. — Ce matin en passant devant le «garungis» j'ai vu une voiture accidentée.

Beaucoup de questions concernant les voitures, aucune sur le garungis. Je demande :

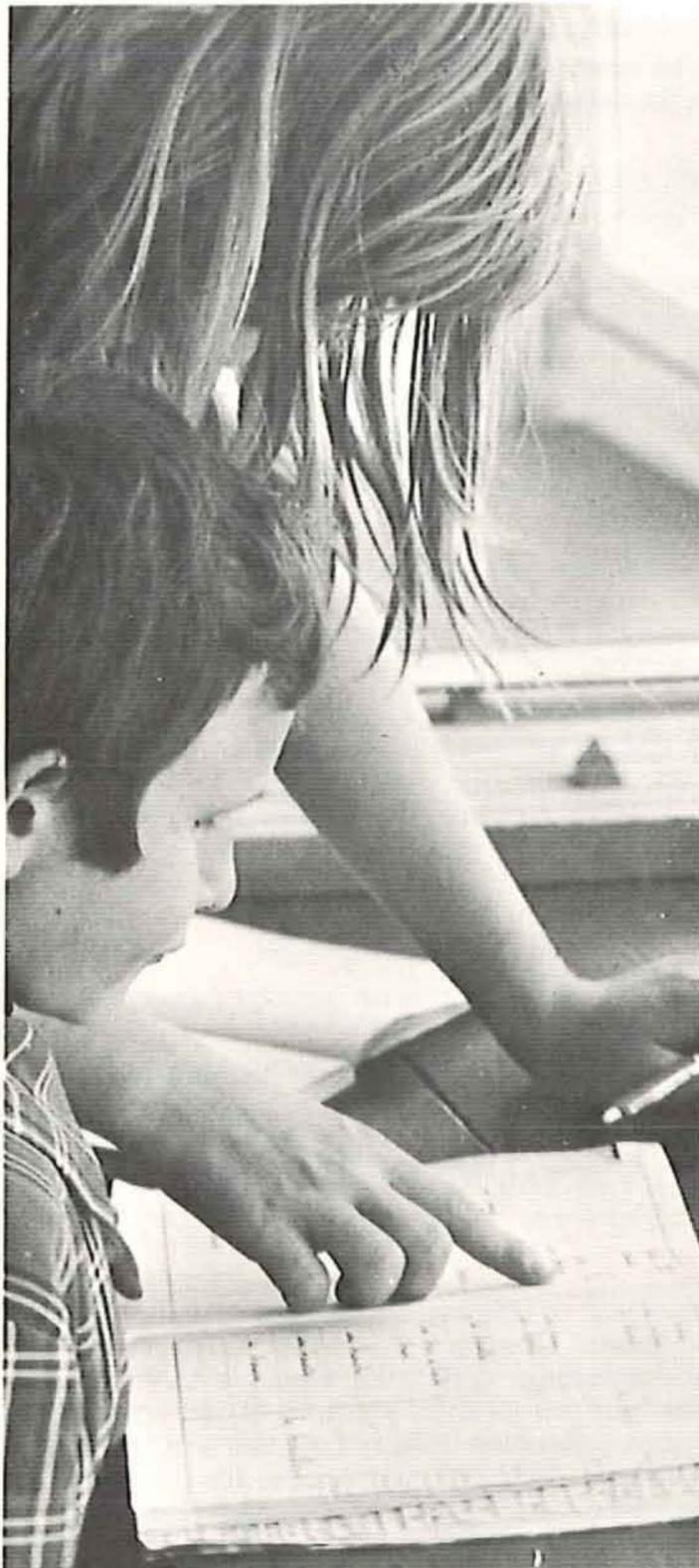
— Qu'est-ce que le garungis ?

David. — C'est lui qui répare les autos.

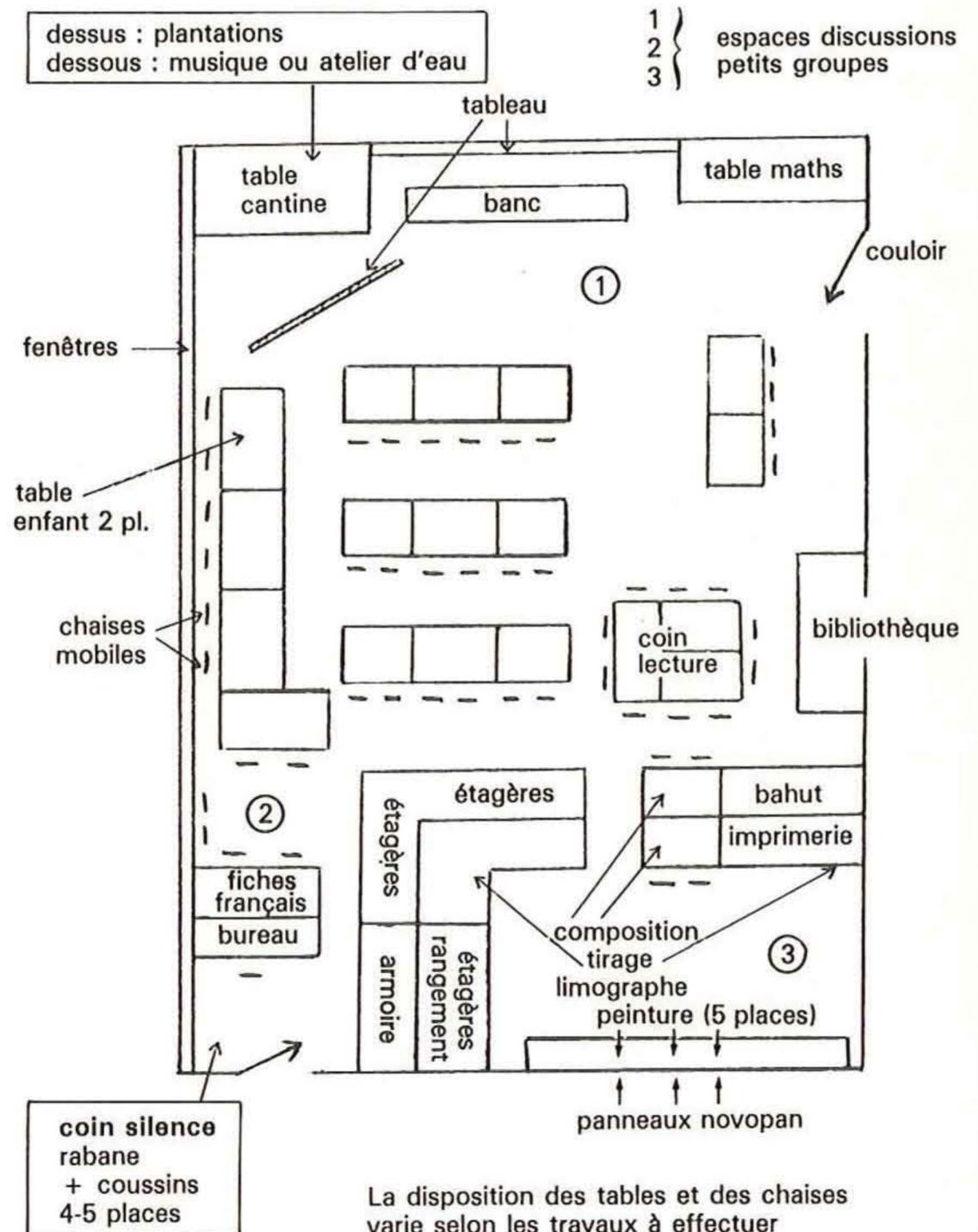
Les autres. — Ah bon, c'est le garagiste !

— Moi je croyais que c'était ton papa à Rungis !

— Moi j'avais pas compris.



LIEUX ET SITUATIONS DE PAROLE PLAN D'UNE CLASSE (C.P.)



Le langage est un outil de communication privilégié dans le monde actuel. Sa construction, comme celle des autres outils conceptuels dont la lecture, s'établit au cours d'un processus d'interaction continue avec ceux-ci. Aucun d'eux ne s'élabore de façon isolée. L'enfant doit être considéré dans sa globalité.

Notre souci doit être, sans privilégier de façon excessive le français normatif, de faire prendre conscience aux enfants des

diverses situations de communication et des formes de langage appropriées.

La possession d'un langage structuré et le plaisir du langage rendent l'enfant plus disponible et mieux préparé à l'accession du code écrit.

L'enfant a droit au langage, à nous de l'aider à conquérir ce pouvoir.

Second degré

SI ÇA VOUS ARRIVE, COMMENT VOUS FAITES ?

J'ai remarqué Laurence, qui n'est pas de mes élèves, lors du voyage en Angleterre que nous avons fait avec le C.E.S. l'année dernière. Elle m'avait frappé par son désir de communiquer avec les Britanniques, ce qui n'est pas si fréquent.

Cette année à la rentrée, elle était partie dans une école privée pour faire sa 3e. En janvier, elle nous est revenue. Je ne suis toujours pas son professeur, mais le collègue qui l'a, me dit combien elle lui semblait transformée. Je l'ai d'autant plus suivie des yeux. Et j'ai été fort surpris de la voir se rapprocher d'une de mes élèves de 5e. Il me semble que les élèves de 5e et de 3e n'ont souvent pas grands rapports, à moins d'être voisins ou parents.

Mais Patricia n'est pas n'importe quelle élève de 5e. Déjà l'année dernière, elle tranchait sur ses camarades de classe par des habitudes vestimentaires peu fréquentes dans notre C.E.S. de province-banlieue. Je vous dirai tout si je dis que son rêve était de vendre des parfums comme les hippies. C'est une fille placée en classe à programme allégé mais à la plume assez facile selon le professeur de français, bien que son style soit imité des magazines pour jeunes. Ses parents pourtant pas riches ont l'air de lui passer tous ses caprices (l'année dernière costume complet d'équitation), selon nous elle manque de volonté, laissant tomber une activité dès qu'elle ne réussit plus.

Mon attention a été encore plus alertée quand j'ai entendu des collègues dire qu'ils les avaient vues faire du stop sur la route pour aller à la grande ville.

Aussi un jour où je les trouvai ensemble, je leur demandai tout de go ce qui se passait sur le ton: «tiens, salut Laurence, t'as retrouvé une copine» et sur le moment, je n'ai pas vraiment eu de réponse.

Mais le lendemain, pendant la pause de midi, quand je fais une sorte de club, elles sont venues me voir, ennuyées. C'est la plus âgée qui m'a dit :

— Alors vous avez deviné ?

— Quoi ?

Long silence... C'est dur à dire.

— Une histoire de mec ?

(Honnêtement c'est ce que je pensais.)

— Oh ! non, c'est pas ça. On a un idéal commun Patricia et moi. On se drogue. On a commencé par fumer mais Patricia voudrait se piquer. Moi j'ose pas mais elle dit qu'elle veut essayer. Pour le moment on a rien, alors on fume et on respire de l'encens...

Elle me dit ainsi qu'elles connaissaient «des gens», des copains, qui leur avaient fait connaître le hash, qui prenaient du speed. J'étais proprement scié. Et la plus jeune qui se contentait de griffonner au tableau comme elle le fait si souvent ! de hocher la tête en gloussant ! Maintenant le puzzle avait un sens. Patricia nous avait fait voir à demi, dans un geste qui appelait peut-être autre chose qu'un haussement d'épaule gêné *Le journal d'une jeune droguée* (Edition de poche). L'année dernière elle avait démarré la grande mode de renifler de la colle synthétique. Mais elle n'avait pas été la seule et cette mode était passée comme les autres. «Patchouli» on l'appelait quand elle s'inondait de ce parfum, bien avant les filles de 3e qui suivirent plus tard.

La sonnerie a interrompu notre conversation, depuis c'est un simple bonjour dans les couloirs. Laurence est venue une fois dans mon cours avec Patricia plutôt que d'aller en permanence. Chose que quelques élèves font. Elle m'a demandé un livre en anglais à lire. C'est tout, je maintiens le contact si on peut dire.

Après réflexion j'avais parlé au principal de ce problème. C'est quelqu'un d'honnête. Il a pris la chose avec calme. Il avait été d'ailleurs plus ou moins informé «charitablement» par l'institution privée où était Laurence. «Elle ne s'était pas faite à l'atmosphère de l'établissement !» En fait, selon Laurence c'est dans cet établissement qu'elle aurait retrouvé d'autres filles qui se droguaient et on aurait dispersé la bande au bout d'un trimestre (le public a du bon pour ça !).

Il a vu les deux filles, elles restent dans l'établissement. La mère de Laurence, divorcée, connaît la situation de sa fille. Son fils aîné a d'ailleurs été désintoxiqué sur sa demande. Il semble que c'est par son frère que Laurence connaît la drogue, elle en connaît les dangers mais «que voulez-vous quand on est déprimée, ça fait du bien !»

Ce qui me frappe surtout chez la plus jeune, c'est cette attitude de «maudit» qu'elles revendiquent. Il y a le costume (veste de peau à frange), le langage. L'idéal : «On cherche à aller plus loin !» Je me demande si ce n'est pas les adultes qui aident à ce qu'elles se cantonnent dans cette attitude. L'année dernière nous avons eu de grands problèmes dans la classe, entre Patricia et une de ses amies d'école primaire. C'était le moment où Patricia commençait à s'habiller de façon inhabituelle chez nous, et sans doute à manifester dans le quartier une attitude

non reconnue comme susceptible d'être celle d'une enfant de son âge (13 ans). Nous avons appris bien plus tard que c'était la mère de l'amie qui avait chassé Patricia de chez elle et empêché sa fille de sortir pour la voir. Quand je rencontrais cette mère, lors d'une réunion parents-profs, le contraste était foudroyant entre la digne mère et la «marginale» que singeait Patricia.

Alors pour le moment nous (les deux professeurs au courant et le principal), on essaie de ne pas les rejeter. On fait comme si rien n'était. Position très proche de celle de l'autruche. Mais que faire ? S'il y a des copains du mouvement qui peuvent nous conseiller, qu'ils transmettent à *L'Éducateur*.

Pour le moment il semble qu'elles n'aient pris que du hasch. Cela peut être un moment de bravade. Une réaction face à l'échec scolaire, à l'isolement dans la famille.

Mais je crains l'enchaînement que m'avait décrit un copain de lycée qui est passé par là. Il apparaît que plus on connaît des milieux de drogue et plus il devient facile de se procurer ce que l'on veut. On connaît les adresses. Je me souviens d'avoir entendu parler des méthodes de ces trafiquants qui se créent un marché en distribuant au début la drogue pour presque rien. Par ailleurs quand on a un idéal on veut le faire partager. Par rapport aux autres élèves, surtout les plus faibles d'esprit, le rejeté fait figure de héros face aux professeurs et adultes. Alors ???

Le 10 février 1977
M.E.

Ce texte est un appel qui s'adresse à chacun de nous. Il semble que le risque de voir ce problème se poser dans nos C.E.S. soit de plus en plus grand... Alors ? Si ça vous arrive, comment vous faites ?

M.E. attend vos réponses ; écrivez à la rédaction qui transmettra.

EUREKAS !

Dans la série des articles «Différentes formes de réunions» (1), Jean Poitevin évoque cette fois-ci une journée au cours de laquelle des enseignants du second degré ont rendu visite, une demi-journée durant, à des classes élémentaires ou maternelles, qui fonctionnent en pédagogie Freinet. Il analyse les prises de conscience qu'a suscitées cette visite : «Il m'a semblé, écrit-il, qu'au-delà de ce qui se fait ou dit dans une réunion, c'est au niveau du vécu de chacun que se situe l'essentiel. C'est pourquoi j'ai eu recours à des souvenirs personnels et à l'expression libre... Pourquoi nous refuserions-nous ce mode d'expression pour essayer de communiquer cet essentiel qui est d'abord fait de chaleur humaine.»

L'essentiel de l'approche d'une langue est donné, pense J. Poitevin, par la pédagogie de la classe maternelle, l'essentiel de l'organisation d'une classe au second degré aussi.

Cette année-là, le groupe départemental tout entier avait organisé un regroupement de tous les chantiers de travail du coin, primaires et secondaires, sur le bassin d'Arcachon, dans l'air automnal de la mer et des pins.

Le matin, tout le monde était là. On avait décidé d'un programme de travail par groupe et les secondaires devaient se retrouver dans deux commissions, l'une travaillant sur l'organisation coopérative, l'autre sur le travail en ateliers. Les deux ou trois matheux du jour s'étaient je crois isolés dans leur coin avec des travaux de recherche libre d'élèves.

Mais d'abord, on s'était vu. Voir des primaires pour des enseignants du second degré qui ne sont pas des transfuges c'est-à-dire qui n'ont pas connu l'E.N. primaire, et les classes où le maître vit toute la journée avec le même groupe, c'est une expérience, comme disent les anglo-saxons. Il ne faut pas oublier que Freinet était instituteur et que ce que nous faisons dans le secondaire — surtout dans les matières autres que le français — n'est qu'une adaptation des techniques du primaire. Michel Bertrand, l'angliciste, a écrit quelque part qu'il avait appris l'essentiel de son approche de la langue étrangère en regardant travailler des classes maternelles — et je l'ai vérifié pour moi aussi, ce jour-là. Justement nous nous étions regroupés dans une école maternelle et avant d'accueillir les enfants nous nous étions présentés et le travail de la journée avait été réparti. La réunion de coopé, quoi.

Puis les groupes s'étaient formés pour aller visiter des classes au travail. C'est sans doute l'une des plus anciennes formes de réunion dans le mouvement et la plus enrichissante. Certaines de ces classes se trouvaient à plusieurs kilomètres, des cortèges de voitures se formèrent dans la bruine. On devait se retrouver pour le casse-croûte coopératif de midi.

J'avais choisi de regarder travailler une classe de maternelle petite section. Les mêmes allaient de-ci, de-là, vaquaient à leurs occupations, répartis dans les divers ateliers selon leurs goûts et les conseils de la maîtresse. Cette très grande liberté était sans doute contagieuse. Les adultes là-dedans engageaient des petites conversations

(1) «Différentes formes de réunions» : *La Brèche* n° 23-24, p. 45 et *La Brèche* n° 25, p. 23.

mondaines, se promenaient d'un coin à l'autre, faisant monter le niveau de bruit et gênant les petits. Ces derniers heureusement étaient olympiens. Ils allaient au boulot comme les sept nains avec un sérieux, un calme, une détermination surprenants. Première leçon : quand un groupe est réellement au travail, rien ni personne ne peut le déranger. Quand on songe aux mille précautions que doit prendre un maître magistral pour que son cours ne soit pas troublé. Jusqu'à faire abattre un grand arbre parce que les oiseaux qui le peuplent distraient les ouailles d'une collègue grincheuse. Mes derniers scrupules à laisser travailler mes élèves en groupe sont levés. Désormais je vais multiplier les séances d'ateliers.

Je m'approche du coin peinture. Plusieurs artistes y préparent de futurs chefs-d'œuvre d'art enfantin. Là aussi toujours le même sérieux. Mais on ne se contente pas de peindre. On parle aussi. Ou plutôt non, ce n'est pas exactement une conversation comme celle des deux charmantes collègues à côté de moi qui feraient mieux de... Non c'est une sorte de psalmodie.

Une phrase que l'on se répète et que l'on modifie légèrement, en revenant souvent à la formulation de départ où je crois discerner un ou deux «gros» mots. Il semble que le petit groupe ait trouvé là un thème d'exploration passionnant. En somme je me trouve devant un exercice structural naturel. Du coup ma pédagogie Freinet s'enrichit d'un volet drôlement important : un maillon manquant. Permettre et organiser le tâtonnement en langue vivante devra donc inclure cette démarche-là : faciliter, provoquer peut-être ces moments de répétition, de ressassement pour permettre tel ou tel fait de langue de se fixer. Comment ? Je songe à des stratégies possibles : fiches ? bandes enregistrées ? jeux de langage ? Mais le fait essentiel qu'il faudra respecter et faciliter le plus possible, il est dans ces trois travailleurs devant moi...

Après le grand brassage du casse-croûte, on discute de ce qu'on a vu ici et là. Jacques parle de son fichier de lecture au C.P. Il explique comment à partir de l'expression libre orale il constitue pour chaque élève un livret où apparaissent les principales graphies de base... Je repense à mes structures de langue étrangère. La démarche pourrait être la même pour arriver à un fichier structural. Je vais en écrire deux mots à Jean-Charles, dans la Creuse, il y a peut-être réfléchi. A Michel de Sainte-Maure aussi.

Ainsi la réflexion-recherche-pratique avance.

Aujourd'hui, parce que trois mômes de la petite section et un collègue du C.P. ont dit des choses qui ont trouvé en moi un écho, je ressens cette impression de bien-être d'un Archimède dans son bain. Les autres camarades secondaires ne semblant pas avoir trouvé grand chose à cette rencontre avec des gens d'un autre monde. Est-ce qu'ils étaient venus chercher ?

Jean POITEVIN

Articles parus dans *La Brèche* n° 30, juin 77.



Approfondissements et ouvertures

A l'écoute des jeunes du Monde

Jean MARIN

Dans le cadre du soixante-deuxième Congrès International d'Espéranto qui a réuni du 29/7 au 6/8 à Reykjavik, 1 200 participants de 41 pays des cinq continents a eu lieu à l'initiative de l'Organisation Mondiale des Jeunes Espérantistes, un colloque sur le thème suivant : « Pour quels buts les jeunes sont-ils prêts à militer ? »

Le fait que se soient exprimés des jeunes venus des quatre coins du monde, et issus de contextes sociaux, économiques et politiques aussi divers que souvent opposés rendait ce colloque particulièrement intéressant et significatif.

Ce très bref résumé ne prétend pas en rendre toute l'extraordinaire richesse mais seulement tenter d'en approcher les aspects les plus importants.

Il est tout d'abord frappant de constater qu'en dépit de la diversité des pays, des régimes politiques et des contextes culturels dans lesquels ils avaient vécu, les participants aboutissaient à des conclusions étonnamment convergentes.

● Désaffection à peu près générale des jeunes vis-à-vis de tout militantisme quel qu'il soit.

● La seule préoccupation des jeunes est de type individuel et essentiellement centrée sur leurs intérêts personnels : recherche d'un métier, d'une carrière, d'une situation.

● Un certain scepticisme, une certaine désaffection vis-à-vis de tout ce qui a pu motiver leurs aînés et en particulier vis-à-vis des grandes luttes politiques et syndicales.

Quelles sont maintenant les causes d'un tel état de fait ? Au cours des débats, elles ont peu à peu émergé, aussi nombreuses que variées, mais toujours convergentes dans leurs effets et toujours affirmées par tous les participants quels qu'ils soient :

1. Les jeunes n'ont ni droit, ni accès à aucune responsabilité.

2. Ils sont et restent longtemps très dépendants des parents et ce sur une multitude de plans :

a) Financier : propos classique des parents : « *Quand tu gagneras ta vie, tu feras ce que tu voudras, mais pas avant.* » Or, il y a un siècle, c'est à douze ou quinze ans qu'un jeune commençait à travailler... Aujourd'hui ce n'est souvent plus qu'à vingt-deux ou vingt-cinq ans.

b) Ceci entraîne en conséquence une dépendance et une quasi impossibilité de choix dans une multitude de domaines ; habillement, loisirs, etc., etc.

c) Logement : obligation de partager celui des parents et de ce fait de rester sous leur surveillance sinon leur contrôle permanent. Phénomène renforcé dans certains pays par la pénurie aiguë de logement qui impose jusqu'après le mariage la cohabitation avec les parents, d'où...

d) Une vie sexuelle et affective peu épanouie voire parfois totalement réprimée. Garçon ou fille, un jeune ne devient vraiment un adulte aussi bien pour ses parents que pour son entourage qu'à partir du moment où il se marie (ou se met en ménage). Etat qui consacrera — enfin — le statut d'adulte... et encore, d'adulte au rabais : en effet même un homme (et à plus forte raison une femme) n'est reconnu comme tel(le) par son entourage que dans la mesure où il est marié. Sinon il passera directement de l'état de jeune garçon (ou de jeune fille) à celui de vieux garçon (ou vieille fille). Jusque-là il doit se résigner à la dépendance et à l'absence de vie affective et sexuelle, ou ruser, mentir, vivre dans la clandestinité, la culpabilité... ou lutter pour l'exercice libre et responsable de sa propre vie sexuelle ou affective.

3. Les jeunes entrent dans une société, dans un système politique, économique et social qui est nettement défini et dont la rigidité est telle que les deux seules possibilités qui leur soient accessibles sont :

— Soit se couler dans le moule et se conformer aux structures existantes, s'ils veulent une vie « normale », c'est-à-dire plus ou moins conforme à celle de la génération précédente ;

— Soit se révolter et refuser ces structures... mais renoncer du même coup au confort, voire même à la sécurité.

4. Ce système a une telle pérennité, il est défendu par des forces, des structures et un consensus si puissants qu'il y a peu d'espoir pour les jeunes de le changer à l'échelle d'une génération.

5. Les jeunes ont d'autant moins envie de se battre qu'ils constatent chaque jour (ou ont eu maintes fois l'occasion de constater) l'échec de leurs parents dans ces combats ou le caractère fugace de leurs maigres victoires malgré l'importance des luttes et des sacrifices consentis (guerre de 14, qui devait être la der des der ; lutte contre la barbarie nazie, les camps, la torture... et quelques années après : guerre d'Algérie ; guerre du Viet-Nam ; goulag et asiles psychiatriques...). A quoi ont servi le sacrifice et la mort de tant de résistants et de jeunes américains, français ou russes ?

6. Ils ont donc acquis un scepticisme profond vis-à-vis de ces grandes idées et vis-à-vis de ceux qui les proclament. Hommes et idées tout autant que partis et syndicats ne leur ont en effet trop souvent apporté que désenchantement et désillusions.

7. Ils ont clairement conscience qu'ils n'ont guère de prise sur tout ce qui les entoure et auquel ils sont soumis : le pouvoir est aux mains des adultes, et pour être plus précis :

— Des hommes (et non des femmes) ;

— Et des hommes « mûrs » (pour ne pas dire plus : voir l'âge des ministres et des chefs d'état ! pour lesquels cinquante ans est la prime jeunesse).

8. Soumis à cet ensemble d'influences concordantes, les jeunes se conforment ensuite sans réagir aux modèles proposés : études, métier, situation, et un peu plus tard : appartement, voiture, etc.

9. Et ils peuvent même finir par peur (ou manque d'habitude) de prendre des responsabilités, par préférer cette soumission : témoin ce propos caractéristique d'une participante : « *C'est mauvais, mais au moins je n'en porte pas la responsabilité. C'est pourquoi je l'accepte, voire même je préfère ne pas avoir à décider.* » On n'atteignait pas encore les propos d'un jeune instituteur d'Algérie déclarant en 1975 : « *C'est ma mère qui choisira celle avec qui je me marierai. Et c'est bien car elle sait mieux que moi ce qu'il me faut...* » Mais on n'en était pas loin.

10. Autre constat : il n'y a plus de modèles pour la réalisation desquels on puisse vouloir se battre car les modèles anciens, les idéaux ou les buts autrefois poursuivis ont déçu (voir par exemple l'espoir né de la révolution russe... et le stalinisme, les déceptions qui ont suivi l'enthousiasme pour le modèle chinois, la course à une société de consommation qui débouche sur le gâchis, pollution, crise et éternelle insatisfaction, etc., etc.

Alors, comment trouver encore le courage de se battre et pour quoi ?

D'où ces propos qui semblent assez bien résumer tout le reste : « *Je ne sais pas ce qui est bon, je ne sais pas pour quoi me battre, je n'arrive pas à trouver un sens à ma vie.* »

Ceci amène logiquement à cette question : étant donné que ce sont les adultes qui ont fait la société et le monde que les jeunes ont trouvé en naissant, et que, de plus, ils leur ont imposé leur éducation, leurs modèles, leur mode de vie, comment ces mêmes adultes peuvent-ils encore reprocher aux jeunes d'être ce qu'ils sont ?

Livres et revues

Bruno BETTELHEIM PSYCHANALYSE DES CONTES DE FÉES

Laffont, 1976.

Depuis trente ans, je suis conteur. J'ai écouté, lu et dit beaucoup d'histoires. Mille fois je suis parti pour des regards, des oreilles, des mains d'enfants pour de longs voyages «de l'autre côté».

J'ai étudié bien des thèses sur les contes folkloriques (Propp : *Morphologie du conte*, Gallimard, 1970 ; Loeffler-Delachaux : *Le symbolisme des contes de fées*, L'Arche, 1949 ; Soriano : *Les contes de Perrault, culture savante et traditions populaires*, N.R.F., 1968...).

Mais c'est la première rencontre avec quelqu'un qui fasse le tour de la question par l'intérieur à la fois de la culture populaire et de la vie de l'enfant, suivant la dialectique freinétienne.

En effet, les contes qui contiennent les souvenirs d'enfance de l'humanité prennent l'enfant juste là où il en est : pensée non-rationnelle où l'action remplace la compréhension, pensée animiste et non objective. Le problème le plus urgent pour l'enfant est de mettre de l'ordre dans son monde intérieur ; et ses perceptions, ses émotions, ses actions ne pourront être objectives, réelles, c'est-à-dire en relation vraie avec son environnement tant que cet ordre il ne l'aura pas mis lui-même. Mais comme il ne le peut tout seul, les contes l'aident beaucoup en lui offrant des personnages «sur lesquels il peut extérioriser ce qui se

passé dans sa tête, et d'une façon contrôlable» (p. 90). En somme le conte favorise sa puissance d'action sur le réel car il lui «apprend à franchir l'énorme fossé qui sépare les expériences intérieures du monde réel» (p. 92).

● Donner un sens à la vie, c'est-à-dire non se dérober, mais s'affronter.

«L'homme ne peut parvenir à donner un sens à son existence que s'il lutte courageusement contre ce qui lui paraît être des inégalités écrasantes» (p. 18).

● Prendre l'enfant là où il en est.

«(Les contes) débutent là où se trouve en réalité l'enfant dans son être psychologique et affectif» (p. 17).

● Rendre possible le contrôle de l'inconscient.

«L'imagerie des contes de fées, mieux que tout au monde, aide l'enfant à accomplir sa tâche la plus difficile, qui est aussi la plus importante : parvenir à une conscience plus mûre afin de mettre de l'ordre dans les pressions chaotiques de son inconscient» (p. 35).

● Maîtriser sa peur par une relation interpersonnelle.

«L'enfant apprend qu'en formant une véritable relation interpersonnelle il échappera à l'angoisse de séparation qui le hante» (p. 22).

«Le monde ne devient vivant que pour ceux qui le éveillent. On ne peut «se réveiller» du danger de dormir sa vie sans se relier positivement à un autre» (p. 293).

● S'identifier grâce à l'imaginaire. L'enfant, en s'identifiant au héros, peut vivre par l'imaginaire tout ce que son corps lui refuse.

«Comme le géant est un personnage imaginaire, l'enfant peut très bien rêver qu'il est plus malin que lui, au point de pouvoir non seulement le dominer, mais aussi le détruire, tout en continuant de compter sur les vrais adultes pour le protéger» (p. 47).

● Conquérir son autonomie.

«Les trois petits cochons influencent la pensée de l'enfant quant à son

propre développement, sans même lui dire ce qu'il doit faire, en lui permettant de tirer lui-même ses conclusions. Seul ce processus est à même d'apporter une véritable maturité ; si, par contre, on dit à l'enfant ce qu'il doit faire, on ne fait que remplacer les entraves de son immaturité par celles de sa servitude à l'égard du diktat des adultes» (p. 64). «Il devient un autocrate, dans le meilleur sens du terme, un individu qui sait se gouverner, vraiment autonome, et non pas une personne qui règne sur les autres» (p. 168).

● S'extérioriser pour maîtriser.

«Pour parvenir à un semblant de maîtrise sur le contenu de son inconscient, l'enfant doit mettre quelque distance entre lui-même et ce contenu et le considérer comme quelque chose qui lui est extérieur» (p. 77). Mais comme «... il n'est pas encore capable de mettre tout seul de l'ordre dans ses expériences extérieures et de les comprendre, les contes de fées offrent des personnages sur lesquels l'enfant peut extérioriser ce qui se passe dans sa tête, et d'une façon contrôlable.» D'où l'importance de jouer les contes, comme le suggère l'article inséré dans ce numéro de *L'Éducateur*.

● Intégrer ses tendances contraires.

«Pour bien fonctionner, il faut intégrer les tendances contradictoires inhérentes à notre être» (p. 131).

«La personnalité commence à se développer de façon déficiente dès que l'un de ses composants (le ça, le moi, ou le surmoi, le conscient ou l'inconscient) domine l'un des autres et prive l'ensemble de la personnalité de ses ressources particulières» (p. 158).

● S'établir dans l'optimisme.

«Le réconfort est le plus grand service que le conte puisse rendre à l'enfant» (p. 191).

Car «si l'enfant, pour une raison ou pour une autre, est incapable d'imaginer son avenir avec optimisme, il cesse de se développer» (p. 166).

● Résoudre par transfert le conflit oedipien.

Il s'agit de «transférer l'amour qu'il éprouve pour sa mère à une partenaire qui convient à son âge...» (p. 170).

«Le conte de fée dit à l'enfant comment il peut vivre avec ses conflits : il lui suggère des fantasmes qu'il serait incapable de trouver seul» (p. 148).

● Surmonter les épreuves grâce à l'imaginaire.

Déçu par ses parents et par les échecs de sa vie, l'enfant peut en venir «à perdre toute confiance en lui et, abandonnant tout effort, à se replier totalement sur lui-même, loin du monde, à moins que les fantasmes ne viennent à son secours...» (p. 165).

● Libérer l'imagination.

«Ceux qui vivent totalement dans leurs fantasmes sont en proie aux ruminations compulsives qui tournent éternellement autour de quelques thèmes étroits et stéréotypés...

Mais le fantasme qui flotte librement, qui contient sous une forme imaginaire une large variété d'éléments qui existent dans la réalité, fournit au moi un abondant matériel sur lequel il peut travailler... Les fantasmes de l'enfant sont ses pensées...» (p. 158).

«Alors que le fantasme est irréel, les sentiments réconfortants qu'il nous procure sur nous-mêmes et notre avenir, eux, sont réels, et nous avons besoin d'eux pour nous soutenir» (p. 166).

Le voilà donc le petit, l'incapable, l'idiot de la famille qui n'a pu apprendre que le langage des grenouilles, des chiens et des oiseaux, ah ! ah ! ah !

Mais parler grenouille, coâ, coâ, coâ, c'est entrer en maître au royaume des eaux. Une grosse carpe à l'œil glauque en baille d'envie.

Causer chien, c'est vivre libre sur la terre dans la fidélité, ouah ! ouah ! Et chanter oiseau ! becqueter des nuages, piquer des étoiles et porter tout l'air dans l'espace de ses ailes enchantées, qu'oui, qu'oui !

Devenir faiseu, au lieu d'être fait.

P. HETIER
49000 Bouchemaine

Courrier des lecteurs

OCCITAN E LENGAS VIVAS

(A prepaus de l'article de Jean Poitevin, dins *L'Educador* n° 15 de 1977.)

D'un biais, siam contents que quauquon parle d'occitan dins nostre *Educador*. Aquò capita pas tant sovent que se podriá creire que l'escòla Freinet siàgue nascuda en quicòm mai qu'a Sant Pau, en Provença. Rai...

D'un biais autre, e siam pas per dohtar de l'amistat de J.-P. per son papet occitan, ni mai per la lenga nòstra que se ne'n dèu fòrça entrevar, d'un biais autrè, mancan pas lei causas que nos tafuran dins aquèla pagina.

Per de qué — e commençam un pauc escolasticament per la forma — aquèla mena un pauc trufarèla : «croquant», «patois» (d'autant que J.-P. sap ben de qu'es l'occitan), «bon vieux»...

Sarià pas, per astre, un pauc de vergonha professorala de pas ausar d'a fons prene l'occitan per une lenga viva ? (Que te sache pas tròp mau, amic J.-P... Sentes lei «blocages» en presència, nos autrei sentem benleù, aqui, lo tieune...)

OCCITAN ET LANGUES VIVANTES

(A propos de l'article de Jean Poitevin, dans *L'Éducateur* n° 15 de 1977.)

D'une certaine manière, nous sommes contents que quelqu'un parle d'occitan dans notre *Educateur*. Cela n'arrive pas aussi souvent... si bien que l'on pourrait croire que l'école Freinet soit née ailleurs qu'à Saint-Paul, en Provence. Peu importe...

D'un autre côté, et nous n'allons pas douter de l'amitié de J.-P. pour son «papet» occitan, ni même pour notre langue dont il doit beaucoup se préoccuper, d'un autre côté, les choses qui nous tracassent ne manquent pas, dans cette page.

Pourquoi — et nous commençons un peu scolastriquement par la forme — cette façon un peu moqueuse : «croquant», «patois» (d'autant que J.-P. sait bien ce qu'est l'occitan), «bon vieux»...

Ne serait-ce pas, par hasard, un peu de honte professorale de ne pas oser considérer entièrement l'occitan comme une langue vivante ? (Que cela ne te vexe pas, ami J.-P... Tu sens les «blocages», nous sentons peut-être bien, ici, le tien...)

E adonc, gardar en d'aquèla «experiença» un anar un pax folcloric ? Aquèu mòt : «l'occitan», qu'escriguèrès entra verguetas, nos fau te dire que nos fissa un brieu. E, tanben, i auria pas, sens que te ne'n seguèses pas avisat, dins tot lo vocabulari emplegat, de punchas, d'aici, d'aila qu'anem pas passar de temps a recampar ?

Mai que, pasmens, nos menan au principau : saber : lo fons : la metòde naturala, se vòs, l'aqueriment d'una lenga — ò, au mens, de sa debuta — per lei escanvis.

Nos autres (I.E.O.-I.G.E.M.) dau Gard siam justament fòrça attentius en d'aquelei problemas que siam per nos trobar facia a la demanda d'un centenat de camarades que vòlon ensenhar l'occitan a seis escolans e, d'en primier se n'assegurar la practica.

Adonc, se volem demorar dins la vida de nòstra Pedagogia Freinet, nos fau sempre cercar dau caire d'aqueleis escanvis.

Mai, per escanviar, e lo vesem ben dins la correspondéncia, fau sempre s'entreviar d'egalitat, e mai dei condicions praticas d'aquèla egalitat.

Lo papet, solet, davant aquèl auditòri d'ensenhaires, e mai que mai, d'escolans, coma podia estre a egalitat de comunicacion ? E encara, devia pas estre gaire crenhós. Coma pas se sentir pòrc d'India ? El, d'en primier ; lei paures autres que coneissián pas que de «rudiments» (mai crenhoses qu'el, de segur !)

Se tractava pas aqui de comunicacion dins lei dos sens, mai, soncament, d'audicion. E mai aquèla, d'abòrd que lo papet avia benlèu pas ges de tecnica per contar (articulacion, gests...) se podia pas faire que capitèsse.

Adonc, tot aquò per ne venir lèu ai conclusions qu'aqueste trabalh siáque pas perdut :

1. Faudria un escanvi de còla a colà.
2. Faudria un escanvi de comunicacion : de subjèctes simples, venguts de la vida — amai professionala — dau monde que s'acampan ; lei gèsts, mimicas e autrei adobaments venon tot sols dins la conversa.
3. Faudria donc, de'n primier un escanvi entre ensenhaires occitanists ò pas ò pas gaire (de segur, aquò dèu pas empachar tota mena d'escanvis quasiment individuaus dins la vida vertadièra (en defòra de l'escola) dins lei ròdols onte la lenga se parla).

Per viure e realisar tot aquèu project que, dau còp parier concerna e l'occitan e l'ensenhament dei lengas en generau, fau una collaboracion de l'I.C.E.M. departimentau e dei seccions I.E.O. (Institut d'Estudes Occitans) que nos sembla estre emestier.

4. E per leis uns e per leis autres, per mandar lo lum sus aquèu voler qu'avem ensem, pedagogia Freinet e militants I.E.O. de pas admetre de culpabilitat d'un biais coma d'un autre, e mai que mai dins lo domèni linguistic. Coma dison nostrei cartèus e nostrei cantaires «avem drech a la paraula».

Aquèla paraula que trasteja, que bretoneja, que quequeja, fai pas ren : se deu pas calar davant aquèla de lei que «parlan ben».

E saria faire d'una peira dos còps en tornant trapar una lenga qu'es aqui, de pertot a nòstre entorn, e mai en dedins de nos autres amai que lo sachem pas — que de balhar dins lo meteis temps, un buf vertadièr a l'ensenhament de l'occitan e d'experianças coma la de Bazas.

Cresem bòn de signaler per tot aquò la nòva revista de *Lengas* (en franès e occitan) qu'estudia totei aquelei problemas de socio-linguistica e mai que mai de «diglossia» franco-occitana.

*Lei companhs I.E.O.
de l'I.C.E.M. 30*

Et donc, de garder à cette «expérience» une allure un peu folklorique ? Ce mot : «l'occitan», que tu as écrit entre guillemets, il nous faut te dire qu'il nous pique un tantinet. Et, d'ailleurs, n'y aurait-il pas, sans que tu t'en fusses aperçu, dans tout le vocabulaire employé, des pointes, d'ici, de là, que nous n'allons pas passer le temps à recenser ?

Mais qui, cependant, nous mènent au principal, savoir : la méthode naturelle si tu veux, l'acquisition d'une langue — ou, au moins, de son début, par les échanges.

Nous (I.E.O. - I.G.E.M.), du Gard, sommes justement très attentifs à ces problèmes car nous allons nous trouver en face de la demande d'une centaine de camarades qui veulent enseigner l'occitan à leurs élèves et, d'abord, s'en assurer la pratique.

Donc, si nous voulons rester dans la vie de notre pédagogie Freinet, il nous faut toujours chercher du côté de ces échanges.

Mais, pour échanger, et nous le voyons bien dans la correspondance, il faut toujours se préoccuper d'égalité, et même des conditions pratiques de cette égalité.

Le grand-père, devant cet auditoire d'élèves, comment pouvait-il être à égalité de communication ? Et encore ne devait-il pas être bien timide. Comment ne se sentait-il pas cobaye ? Lui, d'abord, les autres malheureux qui ne connaissaient que des «rudiments» (plus timides que lui certainement).

Il ne s'agissait pas ici de communication dans les deux sens mais, seulement d'audition. Et même, celle-ci, puisque le grand-père n'avait pas (peut-être) la technique du conte (articulation, gestes...) n'était pas assurée de réussir.

Donc, tout ceci pour en venir rapidement aux conclusions de ce travail qui ne doit pas être perdu.

1. Il faudrait un échange d'équipe à équipe.
2. Il faudrait un échange de communication : des sujets simples, venus de la vie (même professionnelle) des gens réunis : les gestes, mimiques et autres compléments viennent tout seuls dans la conversation.
3. Il faudrait donc, d'abord un échange entre enseignants occitanistes ou pas du tout, ou un peu (bien sûr, ceci ne doit pas empêcher toutes sortes d'échanges individuels dans la vie «véritable» (en dehors de l'école) dans les endroits où la langue est parlée).

Pour vivre et réaliser tout ce projet qui, en même temps concerne et l'occitan et l'enseignement des langues en général, il faut une collaboration de l'I.C.E.M. départemental et des sections I.E.O. (Institut d'Etudes Occitanes) qui nous semble nécessaire.

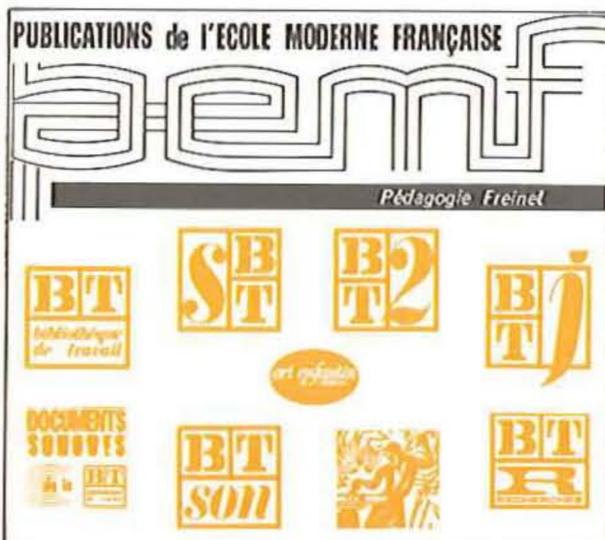
4. Et pour les uns et les autres, pour éclairer cette volonté commune de ne pas admettre de culpabilité d'une manière ou d'une autre, surtout dans le domaine de la langue... comme disent nos affiches et nos chanteurs «nous avons droit à la parole».

Cette parole qui hésite, qui balbutie, qui bégaye, qu'importe, ne doit pas se taire devant celle de ceux qui «parlent bien».

Ce serait faire d'une pierre deux coups que de retrouver une langue qui est là, partout, autour de nous et même au dedans de nous bien que nous ne le sachions pas — que de donner, en même temps, un souffle véritable à l'enseignement de l'occitan et à des expériences linguistiques comme celle de Bazas.

Nous croyons bon de signaler pour cela la nouvelle revue *Lengas* (en français et occitan et anglais), C.E.O. Université Paul-Valéry, B.P. 5043, 34032 Montpellier cedex, qui étudie tous ces problèmes de socio-linguistique et surtout de «diglossie» franco-occitane.

*Les camarades I.E.O.
de l'I.C.E.M. 30*



Responsables de la rédaction : Xavier Nicquevert et Annie Bard, Annie Bellot, Maggy Portefaix, Louis Olive, Germain Schaffter. Publication éditée, imprimée et diffusée par la COOPÉRATIVE DE L'ENSEIGNEMENT LAIC (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 : 12-1977 - Dépôt légal : 4^e trimestre 1977 N° d'édit. : 988 - N° d'imp. : 3 951 - N° CPPAP : 53 280