

Pédagogie Freinet

# L'EDUCATEUR



DE L'AGRESSIVITÉ

Première rencontre  
d'expression dramatique

2

Octobre 78  
51<sup>e</sup> année

16 N° par an : 75 F  
avec supplément de travail  
et de recherches : 120 F

Dossier pédagogique : LE DESSIN AU SECOND DEGRE



# Sommaire

## ÉDUCATEUR 2

Fondé par C. Freinet  
Publié sous la responsabilité  
de l'I.C.E.M. - pédagogie Freinet  
© I.C.E.M. - pédagogie Freinet 1978

**En couverture :**  
Xavier Nicquevert I  
André Heurtaux II

**Photos et illustrations :**  
Photos Lonchamp 1, 50  
Photos C. Martinez 2, 41, 42, 43,  
44, 45, 46  
Photos J. Poillot 17, 36

### Editorial

- CRI DU CORPS SECTEUR ÉDUCATION CORPORELLE 1

### Regards sur l'actualité

- LE MOUVEMENT FREINET, QUELLE PRATIQUE THÉORIQUE  
DES NORMALIENS DE L'EST 3
- LE STAGE SECOND DEGRÉ DE LAROQUEBROU 4
- SI LE TERRORISME N'EXISTAIT PAS, JE L'AURAI INVENTÉ 52  
Denis MORIN
- N'IMPORTE QUOI ! N'IMPORTE COMMENT ! A N'IMPORTE QUEL PRIX ! 53  
Georges BELLOT
- JE, TU, ELLE, LUI, ET MOI ? Marie-José CONFOLENT 53

### Outils et techniques

- UN NOUVEL OUTIL POUR LES MATHS : UN DE PLUS ? B. MONTHUBERT 5  
*Présentation des principes et de l'utilisation des CAHIERS DE TECHNIQUES OPÉRATOIRES, à l'aide d'exemples précis.*
- FICHES TECHNOLOGIQUES :
  - Recherches orthographiques, graphies diverses, mots invariables 13
  - Pictogrammes et pédagogie Freinet 15
- PREMIÈRE RENCONTRE D'EXPRESSION DRAMATIQUE M. RAYMOND 41  
*Après les rencontres d'enfants autour de l'imprimerie et du journal scolaire, de la correspondance ou de l'art enfantin, voici qu'apparaît un nouveau type de rencontre.*

### Dossier pédagogique : LE DESSIN AU SECOND DEGRÉ (1) 17

### Actualités de L'Éducateur 25

### Second degré

- OU EN SUIS-JE APRÈS MON STAGE ? Colette DULAUR 47

### Approfondissements et ouvertures

- DE L'AGRESSIVITÉ Joëlle JOUNOT 49  
*Des difficultés que rencontrent bien souvent les adultes ayant en responsabilité un groupe d'adolescents : comment y faire face ? Comment utiliser la situation dans un sens éducatif ?*

### Livres et revues 54

## LA RÉDACTION DE L'ÉDUCATEUR

Elle est assurée entièrement par des rédacteurs bénévoles, praticiens de l'éducation désireux d'échanger sur cette pratique, et sous leur responsabilité.

La mise en forme de la revue est confiée également à une équipe de bénévoles : Annie BARD, Louis OLIVE, Annie BELLOT, Maggy PORTEFAIX, Germain SCHAFFTER.

Responsable de la rédaction : Xavier NICQUEVERT, école primaire, 13290 Les Milles.

Abonnements à P.E.M.F., B.P. 282 - C.C.P. : P.E.M.F. 1145-30 D Marseille.  
Prix de l'abonnement : 73 F.

## Pour publier dans L'Éducateur

Les articles et dossiers doivent parvenir au moins 3 mois avant la date de parution du numéro au responsable de la rédaction : X. Nicquevert. Ils doivent être écrits, dans toute la mesure du possible, à la machine sur 2 interlignes, recto seulement.



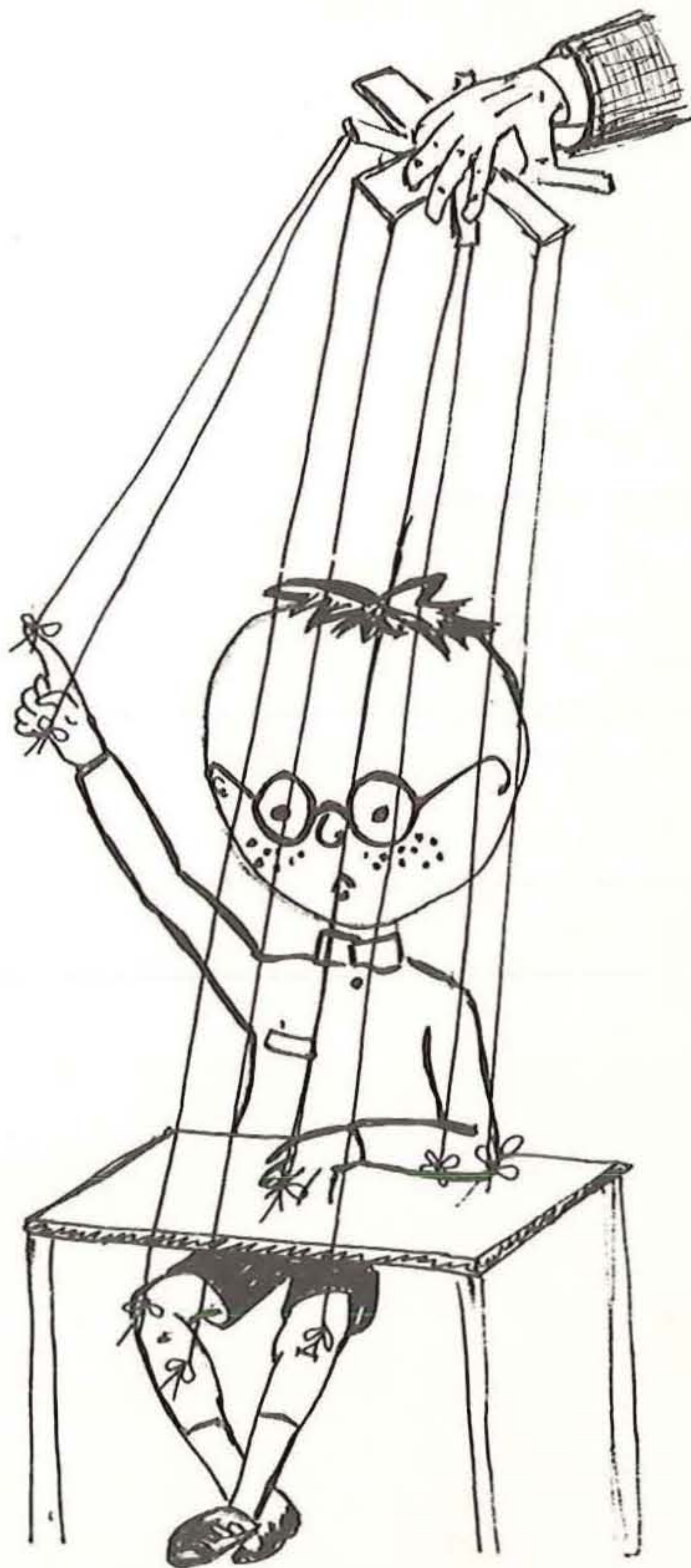
## Cri du corps

*A l'étroit dans nos chaussures, nos ceintures, nos voitures, nos autocars, nous arrivons en classe.*

*Et c'est parti pour une journée coincée*  
— dans les attitudes corporelles (assis, debout) ;  
— dans les relations adultes-enfants ;  
— dans le langage (quelle langue allons-nous parler ?) ;  
*nos mots seront-ils habités par notre énergie ou simplement les mots cadavres d'échanges fortement normés ?*

*Et si ce matin la classe allait respirer un peu, s'étirer, cracher les haleines de la nuit ? Même dans cet espace étroit qu'est la classe on peut le faire ; le corps, petit à petit sera conscient qu'il est éveillé.*

*Et si on fermait le manuel scolaire et qu'on inCORPORait les textes, les mécanismes historiques et les rapports sociaux, on n'entendrait peut-être plus le garçon du premier rang dire : «J'y comprends rien ; ça veut rien dire...» Allez ! jouons l'éveil de Croc Blanc à la lumière et à la chaleur, la vente des esclaves, l'engrenage...*



*Et si on apprenait à regarder son corps...*

*Quand j'ai eu enfin compris comment chaque membre, chaque partie vivante en moi était dépendante de chaque autre, j'ai soudain mieux compris le langage, j'ai soudain su que la phrase était unité mouvante et pas seulement groupe sujet + groupe verbe.*

*Et si on travaillait ensemble à se dire comment, en jouant aux aveugles ou au triangle des Bermudes, on a perçu ce qu'on faisait et ce que les autres faisaient.*

*Et si, une fois l'habitude prise, la classe devenait un corps à analyser, et l'école avec ses contraintes, et la famille, et le monde du travail, alors on pourrait apprendre à se défendre et apprendre à entreprendre, à conquérir...*



*Et si, en connaissant mieux cet habitat qu'est notre corps, on parvenait à mieux se nourrir, se reposer, à mieux vivre et s'approprier le monde pour en jouir ?*

*Puisqu'on nous a construit une école à l'image de la cité, pleine de bruits, de lieux inhabitables, et peuplée de corps conditionnés, nous en lézarderons les murs.*

*Parce que c'est de ce corps impliqué dans la vie du groupe-classe que procèdent tous nos outils d'apprentissage = tâtonnement, raisonnement, coopération, esprit de lutte.*

*Parce que la connaissance et la jouissance de cet outil seront un moyen de trouver les modes d'expression qui ne nous enfermeront pas dans les lieux aseptisés où on les revendique actuellement = corps à la mode, corps dans le stade, au ciné, au théâtre, machine passive à améliorer en vue d'un rendement meilleur.*



*A faire tomber les barrières du toucher, du parler, à laisser errer les regards sur nos corps désachélémisés, désupermarchés, déculpabilisés, en un mot désaliénés, nous gagnerions la liberté de multiplier les plaisirs possibles.*

*Alors, si je saute une souche de bois, si je touche sans cogner, si je sens mon corps et celui des voisins avec ses limites et ses possibles, me voilà homme ou femme social(e), bien loin des hiérarchies sexistes, morales ou religieuses.*

*Et puis, parce que j'aurai pu dire en jouant : «Taisez-vous, c'est moi le chef», parce que j'aurai vidé ce qu'il y a de brouillon dans ma révolte et parce que les enfants auront fait le tri dans leur colère, je pourrai, ils pourront entrevoir quels sont les pouvoirs à prendre et à laisser.*

Cet éditorial en forme de cri peut surprendre : il n'est que le point de départ d'une série d'articles, comptes rendus de travail, fiches technologiques, résumés de livres qui s'échelonneront cette année dans les numéros de *L'Éducateur* à venir.

Un dossier «éducation corporelle» est prêt ; d'ores et déjà, la rencontre «expression dramatique» dont le reportage suit est en elle-même une étape dans la conquête par les enfants et les adolescents d'un langage où l'être tout entier s'exprime.

Le corps est devenu un sujet qui fait couler beaucoup d'encre ; ce n'est pas pour sacrifier à une mode que nous nous en préoccupons : nous avons toujours pratiqué dans nos classes des formes diverses de travail corporel ; simplement le temps est venu, plus que jamais, d'en parler.

Cet éditorial peut être l'occasion d'ouvrir le dialogue.

SECTEUR «ÉDUCATION CORPORELLE»



# Regards sur l'actualité

## Le mouvement Freinet : quelle pratique théorique ?

C'est par une démarche polémique de questionnement que nous avons décidé d'aborder ce problème : le mouvement Freinet, en tant qu'il prétend à une pratique de rupture, reproduit une lutte des classes dans la théorie où il se désigne comme une arme contre l'école et la pédagogie capitalistes. Une sorte de contradiction nous semble à ce propos exister chez les militants I.C.E.M. : d'une part leurs revendications de classe, d'autre part l'absence d'une ligne de conduite réellement claire et précise. Pour ceux qui cherchent à travailler avec l'I.C.E.M., une double réalité :

- a) Quête de critères théoriques fondant le choix des techniques pédagogiques ;
- b) Un certain flou des freinetistes quant à la production et à l'affirmation de ces critères.

### I. - Pourquoi et comment lutter contre l'école traditionnelle ?

#### a) Pourquoi lutter ?

Nous ne voulons pas enfoncer des portes ouvertes dans la mesure où le P.E.P. contient en détail une analyse de cette question. Toutefois, il faut bien avoir conscience que l'école traditionnelle et toutes ses soi-disant rénovations est un appareil ayant pour rôle de faire fonctionner l'idéologie bourgeoise. Plusieurs niveaux s'y établissent.

- Un lien direct avec l'infrastructure économique du pays : dans ce système où le monopole des moyens de production est détenu par la bourgeoisie, l'école est un outil de ségrégation. Par l'imposition d'un savoir bourgeois, encyclopédique, de structures rigides, d'un programme que sanctionnent les examens, de l'absence de liberté d'expression pour les enfants, etc. cette école conforte la dictature de la démocratie bourgeoise.

- Sur le plan pédagogique, les visées de l'école capitaliste sont très précises. Affirmer le plein pouvoir et l'omnicompétence de l'instituteur représentant l'Etat. Lui conférer une image de marque comme animateur de la classe, c'est-à-dire qu'il utilisera diverses ruses pédagogiques pour « maintenir » l'intérêt (d'ailleurs inexistant) des élèves.

- Tout le matériel utilisé dans la pédagogie par objectifs, toutes les notions (programmées au Ministère) que l'on devra présenter aux enfants s'inscrivent dans le système suivant :

- Accélérer à tout prix la maturation scolaire des enfants brillants (à 80 % ceux de la classe au pouvoir) ;

- Peser à tout prix sur la situation d'échec que vivent les enfants scolairement retardés (à 95 % ceux de la classe dominée).

Nous ne développons pas ce que chacun sait, et qui ne nous sert qu'à mieux situer le problème.

C'est donc prioritairement et urgemment en termes politiques que nous nous exprimons quant au choix pédagogique que nous devons effectuer.

Cette idée, Célestin Freinet l'a toujours mise en avant ; nous en voulons pour mémoire ce mot : *« Je voudrais contribuer à développer davantage le bon sens des fils de travailleurs. J'espère que devenus grands, mes élèves se rappelleront ce que sont les feuilles imprimées : de vulgaires pensées humaines, hélas ! bien sujettes à l'erreur. Et de même qu'ils critiquent aujourd'hui leurs modestes imprimés, je souhaite qu'ils sachent lire et critiquer plus tard les journaux qu'on leur offrira. »* (Naissance d'une pédagogie populaire.)

#### b) Comment lutter ?

La question se pose : le maître, exilé dans sa classe, peut-il se recommander d'une pratique révolutionnaire ? On ne tombera pas dans le mysticisme et on admettra que le vrai lieu du changement est celui des structures socio-économiques. Cependant (et ici Snyders nous informe), la pédagogie même comme logique du pire se doit de penser son combat. Pour nous il est hors de propos d'envisager l'emploi d'un quelconque manuel scolaire où toute la morgue de l'idéologie bourgeoise se trouve condensée. Il est hors de propos de pratiquer certaines techniques comme la reconstitution de texte, la rédaction à sujet libre, et autres qui rendent sa force à l'école scolastique en péril ! Il est enfin hors de propos de suivre une démarche synthétique en quoi que ce soit, démarche qui ôte nécessairement aux enfants toute initiative et qui s'exclut du champ de la scientificité pour patauger dans l'empirisme le plus absolu.

Dès lors, nous pensons que doit être avancé le cheminement théorique qui aura présidé à toute création d'outils et de techniques. Il est nécessaire d'être pleinement conscient du travail subversif qu'ont à effectuer ces techniques. Il serait intéressant de faire une analyse de toutes les astuces et de toutes les techniques actuellement employées par les « maîtres traditionnels ».



## **II: - Bons outils, bons ouvriers**

Toujours dans le même esprit, nous affûterons notre terminologie. Il n'est pas si simple de ne pas être un instituteur réactionnaire. Aussi avons-nous renversé le proverbe pour questionner les dangereuses évidences. HEGEL a dit quelque part : «*Ce qui est bien connu l'est mal.*» Nous demandons aux militants I.C.E.M. (et à nous-mêmes, car cette lettre est écrite en toute modestie, conscients que nous sommes de nos énormes difficultés) s'ils estiment leurs outils théoriques suffisamment précis et opératoires. Car sans une vue lucide de ce qui se joue dans le mouvement et dans sa lutte, les techniques produites resteront incomplètes et inefficaces. A tout prix, se tenir vigilant pour un examen critique et approfondi de tout ce que l'on croit acquis, de tout ce que l'on propose.

### **a) Diversité et idéologie**

Une opinion semble très répandue dans le mouvement, laissant entendre que la diversité fait la richesse et la force. Nous pensons qu'il est important de discuter cette fausse évidence. Sans doute, il faut bannir à tout prix le dogme qui sclérose ; mais cette diversité de pratiques ne dénonce-t-elle pas à l'opposé une certaine insuffisance de la ligne de conduite ? Car il est des divergences de fond très graves qui ne parviennent pas à déboucher sur une synthèse et sur un dépassement des contradictions. Le débat sur le texte libre en montre par exemple l'importance. Il nous est apparu que dans le mouvement certaines divergences de pratiques touchant à la conception du texte libre étaient réellement inconciliables. Cela fait pro-

*Cette critique en forme de questions nous interpelle tous et il serait heureux qu'elle permette — par les réactions qu'elle suscitera — aux normaliens de vérifier leurs hypothèses. L'Éducateur transmettra vos lettres.*



## **Le stage second degré de Laroquebrou**

### **Pourquoi un stage second degré ?**

1969 : date de notre dernier stage.

Presque dix ans donc sans regroupement national, si ce n'est des rencontres de travail de responsables de commissions, de chantiers et de délégués départementaux, rencontres de mise au point d'outils, de dossiers pédagogiques, d'animation de la Brèche.

Nous avons eu vraiment besoin de ce long temps de structuration, de recensement des forces existantes et nous avons un peu laissé aux groupes et stages départementaux, le soin d'accueillir, d'informer les nouveaux venus, sans assez nous préoccuper si ces nouveaux venus y trouveraient les réponses à leurs inévitables problèmes de spécialistes, isolés souvent dans un établissement peu permissif.

blème. Également, le mouvement semble ne pas affirmer suffisamment ses positions (sur le texte libre si l'on veut) pour qu'il soit STRICTEMENT IMPOSSIBLE de prétendre récupérer ses techniques. Il est important que ce débat n'attende pas la parution du P.E.P.

### **b) Individu et pédagogie**

Une autre croyance que l'on rencontre souvent : la pratique du maître est le pur reflet de sa «personnalité». Sans doute y a-t-il de cela. Mais une fois encore, nous pensons que sa pratique coïncide avec la conscience qu'il a de son travail. Si les pratiques du texte libre sont aussi diverses, il faut y voir le manque de précision de la ligne de conduite et le manque de cohésion chez les militants I.C.E.M. vers une pratique exclusive de certains aspects que l'on pourra qualifier de réactionnaires. La théorie vient de la pratique, mais la pratique n'a pas la force, à elle seule, de construire la démarche théorique. Renvoyer la diversité à une question d'individus nous semble trop rapide. Nous faisons appel à toute la prudence des militants.

### **c) Perspectives**

Ce qui nous paraît urgent : construire des équipes puissantes et actives dont le rayonnement est fondamental. Travailler à la construction d'outils élaborés selon des critères théoriques précis. Affirmer sans cesse les positions de l'I.C.E.M. face à l'école et à la pédagogie réactionnaires.

*Des normaliens de L'EST*

Parallèlement nous avons atteint, en nous retrouvant toujours les mêmes, une certaine usure. A force de vivre en vase clos, nos forces se sont amenuisées. Il n'était plus possible, pour l'avenir, de ne compter que sur nous-mêmes.

Des spécialités comme les maths et les sciences avaient besoin d'une véritable transfusion pour ne pas disparaître. Quelques réflexions sont révélatrices à ce sujet : «*J'ai jamais vu autant de physiciens*» dit un participant. «*J'ai jamais vu autant de matheux*» dit un autre. C'est ce regroupement national qui était vital pour que les confrontations soient riches, pour que des travaux, des outils se mettent en branle et qu'une relève des responsables s'amorce.

*(suite p. 52)*



# Outils et techniques

## UN NOUVEL OUTIL POUR LES MATHS ! Un de plus ?

Les travailleurs I.C.E.M. de la commission «Math» ont élaboré dans leur classe et expérimenté des Cahiers de Techniques Opératoires dont il a déjà été question dans *L'Éducateur* n° 13 (mai 77), p. 18 (rose) ; n° 2 (septembre 77), p. 21 (rose) ; n° 14 (juin 78), p. 18 (rose). Ces Cahiers, dont une première série de 4 vient de paraître (niveau B) sont présentés ici.

Cette question, qui pour certains s'est peut-être transformée en exclamation ou même en soupir, mérite qu'on s'y arrête !

En effet le catalogue des outils proposés par la commission «mathématiques» est déjà bien garni, même si l'on peut regretter encore quelques lacunes que nous nous efforcerons de combler.

Alors pourquoi cet outil en plus : les «Cahiers autocorrectifs de techniques opératoires» ?

Et pourquoi désirons-nous tant en parler alors que les Cahiers d'opérations sont si connus ?

Lorsque, il y a déjà longtemps, est né l'atelier de calcul, il a fallu faire sentir la nécessité de l'appropriation personnelle, corporelle, des systèmes de mesure.

Lorsque, en remplacement de l'ancien cours de calcul (suite de problèmes et d'opérations qui avait déjà le mérite de l'autocorrection et la programmation) nous avons présenté les livrets programmés «du calcul vivant à la mathématique», il fallut bien expliquer ce que sous-entendait ce titre : l'apport de la mathématique moderne dans l'étude des situations de la vie courante des enfants. Il fallut bien faire comprendre que l'intégration d'un concept ne se fait pas par dressage mais par tâtonnement, par construction (et il faudra encore y revenir !).

Lorsque nous avons proposé l'atelier math, le F.T.C. math, les boîtes de matériel, il fallut faire comprendre et admettre l'importance de la mathématique et d'une certaine forme d'approche de cette mathématique.

Mais tous ces outils nouveaux procédaient d'un même cheminement, ils proposaient une progression importante dans le sens d'une mathématique toujours plus vivante, plus vraie, plus personnalisée. C'était un pas en avant qui s'appuyait sans équivoque sur le calcul vivant. C'était un élargissement.

Dans le cas des Cahiers de techniques opératoires, le thème de travail est des plus communs, puisque ce sont les lois de compositions numériques habituelles. C'est le thème qui semble le plus anodin, celui pour lequel la majorité des enseignants sont dégagés de toute inquiétude, celui donc qui semble le moins sujet à un débat important.

Et pourtant nos Cahiers vont éclairer ce thème des lois numériques de façon totalement nouvelle.

La pédagogie qui sous-tend les techniques proposées va remettre en cause des méthodes de travail qui avaient l'agréable avantage de donner la plus parfaite bonne conscience (et ce n'était pas un détail en cette période de doute pédagogique !).

Mais ici il y a véritablement rupture d'avec les «opérations» qui ont encore trop souvent place d'honneur dans de nombreuses classes.

Nous savons que les idées les plus profondément ancrées s'auto-justifient.

Nous savons que les contester relève presque de la provocation.

Mais notre désir n'est ni de culpabiliser des collègues (c'est trop facile et sans intérêt !) ni de faire grincer les dents.

Il est d'aider les enseignants à mieux assumer leur rôle d'éducateur, et de permettre aux enfants d'acquiescer des démarches intellectuelles adéquates à leur vie future.

Précisons, s'il en est besoin, que notre analyse concerne ici et maintenant !

Nous avons déjà abordé ce thème des opérations (*Éducateur* n° 15 du 20 juin 78). Voici aujourd'hui une présentation générale des Cahiers de techniques opératoires... et nous y reviendrons.

B. MONTHUBERT



# CAHIERS AUTOCORRECTIFS DE TECHNIQUES OPÉRATOIRES

L'un des principes fondamentaux de la pédagogie Freinet étant de permettre et même favoriser les cheminements individuels dans la construction de la personnalité et du savoir, il ne peut plus être question d'imposer à des enfants des algorithmes opératoires souvent vieillis et sclérosants :

- qui ne sont plus nécessaires dans le monde actuel ;
- qui ne sont pas fiables (mécanismes instables en cas de non utilisation suffisamment fréquente) ;
- qui imposent un apprentissage envahissant dans le cours de la scolarité ;
- qui prennent du fait ci-dessus, aux yeux des élèves et parfois des enseignants, une importance abusive, au détriment de la véritable activité mathématique (sur un plan général et en premier lieu dans le domaine numérique).

## POUR UNE ÉDUCATION NUMÉRIQUE VÉRITABLE

Avec l'apport de la mathématique moderne et les expériences de quelques précurseurs, nombreux sont les enseignants qui ont pris conscience de l'étendue du champ de recherche, à l'école élémentaire, dans les domaines non numériques.

Mais la mathématique, c'est aussi l'univers des nombres !

Pourtant, trop souvent, dans cette éducation favorisant le développement de l'esprit mathématique, les lois de compositions numériques sont vues principalement et prématurément sous l'angle de la mécanisation systématique.

Si le montage de tels mécanismes pouvait se justifier à une époque où de nombreux adultes étaient dans la nécessité de calculer rapidement et fréquemment, pour les besoins de leur profession, il n'en est plus ainsi aujourd'hui.

L'introduction massive de calculatrices électroniques, dérisoirement peu coûteuses, modifie considérablement les données du problème.

Peut-on justifier les centaines d'heures (allant parfois jusqu'au millier !) passées pendant la scolarité élémentaire à l'installation de mécanismes qui ne seront plus opératoires quelques années après l'école par cause de non utilisation ?

Les futurs adultes, dont la profession nécessitera des calculs fréquents, utiliseront tous des calculatrices. A l'école de leur permettre de dominer ce matériel ! Pas en calculant «à la main», aussi rapidement que la machine (comme se vantent certaines personnes passablement robotisées), mais en sachant tirer le plus grand parti de leur outil dont les possibilités sont, par construction, limitées.

Ce ne sont pas les autres non plus, les utilisateurs accidentels du calcul, qui ont besoin d'un tel dressage ! Leur «savoir» disparaîtrait vite, une fois modifiées les conditions de sa mise en place, notamment l'entraînement intensif et régulier.

Ceux-là aussi ont donc besoin plutôt d'une véritable éducation numérique qui leur permette dans toute situation nouvelle de dégager une stratégie efficace.

Peu important dans ce cas le temps et l'espace utilisés puisque les occasions sont exceptionnelles.

Ce sont les modifications de nos conditions de vie, ajoutées au nouveau regard porté sur le nombre dans la pratique nouvelle de la mathématique, qui nous ont amenés à proposer ce nouvel outil, appelé dans l'avenir, nous l'espérons, à remplacer les *Cahiers d'opérations*.

### PRINCIPE

Les exercices sont groupés par séries de 4 pages : 3 pages d'exercices et 1 page de correction et test.

Par l'OBSERVATION, des exemples et des schémas, l'élève peut aborder, seul, les exercices proposés.

Les SCHÉMATISATIONS employées correspondent aux structures du raisonnement (et non à un acte mécanique indépendant).

**2**

+	
46	33
56	23
66	13
76	3
79	

76 + 3 = ...

**B. 30**

+	
75	57
85	47
...	37
...	27
...	17
...	7
130	2
...	

130 + 2 = ...

125 + 7 = ...

95 + 37 = ...

75 + 57 = ...

**B. 17**

48	+	23
...		

**1**

54	+	38
...		

+	
86	48
38	

+	
248	85



**GRACE AU TEST :**

- l'enfant s'assure de sa progression,
- l'enseignant est informé rapidement de l'évolution de ses élèves (aide éventuelle à apporter).

**B. 17 - REPONSES**

		53 + 15 = 68 153 + 15 = 168 253 + 15 = 268 453 + 15 = 468 653 + 15 = 668	46 + 24 = 70 146 + 24 = 170 346 + 24 = 370 846 + 24 = 870 1846 + 24 = 1870
		64 + 13 = 77 184 + 13 = 177 264 + 13 = 277 564 + 13 = 577 1564 + 13 = 1577	62 + 38 = 100 162 + 38 = 200 462 + 38 = 500 762 + 38 = 800 962 + 38 = 1000
		<b>TEST</b>	
		48 + 16 = 148 + 16 = 248 + 16 = 448 + 16 = 648 + 16 =	65 + 35 = 165 + 35 = 365 + 35 = 365 + 135 = 365 + 335 =
36 + 28 = 64 136 + 28 = 164 136 + 128 = 264 236 + 128 = 364 236 + 228 = 464	58 + 25 = 83 58 + 125 = 183 158 + 125 = 283 258 + 225 = 483 358 + 325 = 683	46 + 38 = 84 146 + 38 = 184 46 + 138 = 184 246 + 138 = 384 246 + 238 = 484	37 + 63 = 100 137 + 63 = 200 137 + 263 = 400 237 + 363 = 600 437 + 563 = 1000

**B. 27**


**L'AUTOCORRECTION**  
offre à l'enfant  
la véritable  
responsabilité  
de son travail.

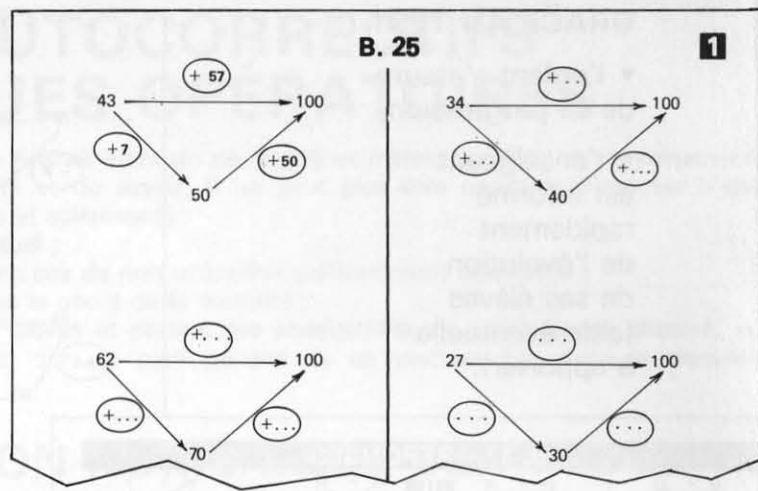
Les cahiers autocorrectifs de techniques opératoires proposent aux enfants des méthodes variées de résolution des équations (de type général  $a * b = x$ ).


5 + 8 = 13  
15 + 8 = ...  
25 + 8 = ...  
35 + 8 = ...



Le but des exercices n'est pas le contrôle des connaissances mais la mise en place de «circuits cérébraux» qui permettront à chacun de choisir dans toute situation nouvelle les démarches les plus efficaces en fonction de la situation elle-même et de son acquis personnel.

**Des CIRCUITS CÉRÉBRAUX qui resteront toujours OPÉRATOIRES !**

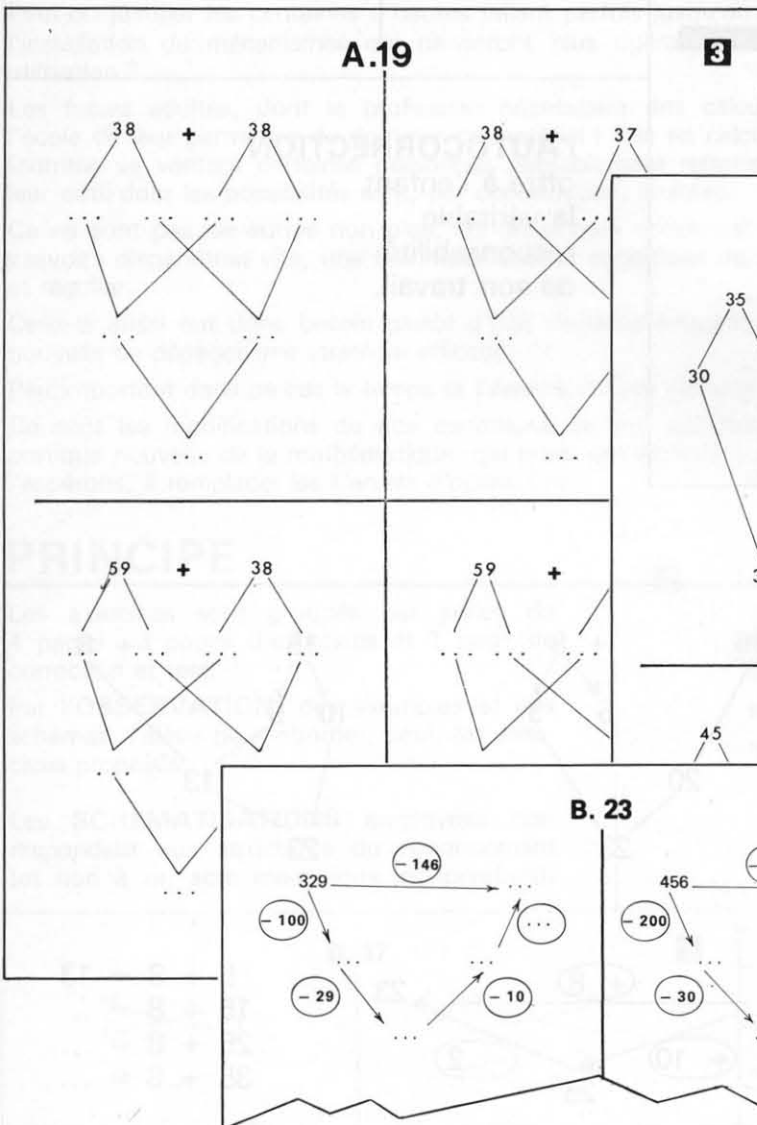


Nombreux sont les exercices généralement proposés à l'école élémentaire qui ne permettent que de constater la réalisation ou non d'un apprentissage (et encore il ne s'agit trop souvent que d'un dressage !).

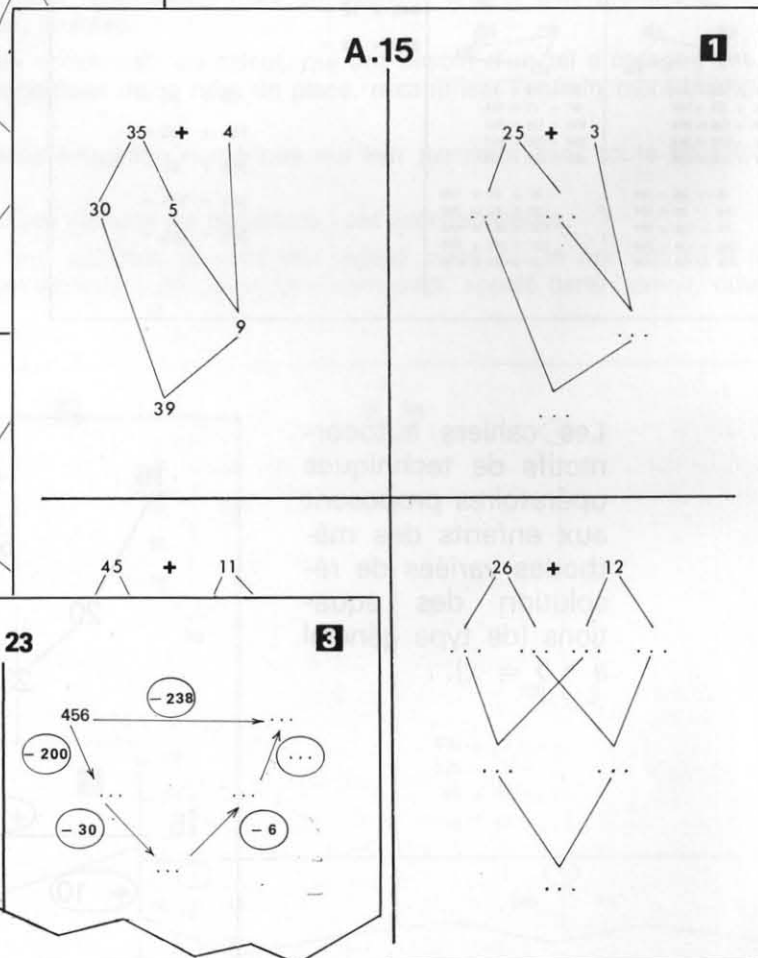
Avec ces cahiers, notre objectif n'est pas d'amener l'enfant, qui effectue un travail, à ce constat d'échec ou de réussite (qui dans les meilleurs cas ne lui sert à rien) mais de favoriser une prise de conscience de plus en plus affirmée des lois qui régissent l'univers des nombres.

Notre objectif n'est pas non plus d'amener les enfants à mécaniser des algorithmes imposés mais de faire sentir que les relations entre les nombres sont indépendantes des formes de représentation, qu'il est toujours possible en raisonnant sur les nombres d'associer à un composé  $a * b$  sa valeur référence  $c$  tel que  $a * b = c$  et ceci en ne faisant appel à aucun artifice mécanique.

**Des techniques qui renforcent l'acquisition des concepts mathématiques**



Nous proposons donc aux enfants de toujours calculer sur les nombres (à la différence des méthodes habituelles qui amènent à ne plus voir que des compositions de chiffres !) remplaçant alors le formalisme par le raisonnement.





Si de nombreux enfants ont des difficultés au niveau des opérations, c'est en particulier (il y a d'autres causes) parce qu'ils font des exercices sans lien réel avec les nombres eux-mêmes.

Le calcul traditionnel s'exerce sur l'écriture des nombres (juxtaposition de chiffres).

Faire une opération dans ce cas c'est combiner des éléments entre eux selon des règles précises. Mais ces règles, alors, paraissent arbitraires aux yeux des enfants qui n'ont donc même pas envie de les justifier (la possibilité de justification permettrait le véritable apprentissage).

Pour remédier à cette difficulté, les élèves sont soumis à un entraînement intensif (c'est cela le dressage !).

On espère qu'ainsi l'apprentissage se fera petit à petit : «A force de le faire, ils finiront par le savoir !» Et cela semble marcher !

Cette théorie de l'apprentissage est sérieusement remise en cause actuellement !

Pour notre part, nous proposons de nous attacher à la valeur des nombres.

**B. 18**

85 + 42 =  
120

76 + 29 =  
105

---

285 + 42 =  
327

276 + 31 =  
307

**1**

**2**

2 238	-	1 250
1 238		250
1 038		50
1 008		20
1 000		12
990		2
988		

donc 2 238 - 1 250 = 988  
1 238 - 250 = 988  
1 038 - 50 = ...  
1 008 - 20 = ...  
1 000 - 12 = ...  
990 - 2 = ...

**C.10**

4 654	-	2 369
...		369
...		69
2 304		...
2 300		...
...		5
...		

donc 4 654 - 2 369 = ...

---

6 824	-	3 572
3 824		...
3 324		...
3 322		...
3 302		...
3 292		...
3 252		...
...		

6 824 - 3 572 = 3 824 - ...  
= 3 324 - ...  
= 3 322 - ...  
= 3 302 - ...  
= 3 292 - ...  
= 3 252 - ...  
= ...

3 726	-	1 442
...		442
...		42
...		22
...		20
...		10
...		

3 726 - 1 442 = ... - 442  
= ... - 42  
= ... - 22  
= ... - 20  
= ... - 10  
= ...

**Notre système de numération n'est de position qu'en son écriture. Sa lecture est additive.**

Alors que la nature de l'opération est déterminée par la situation elle-même, ne nous laissant aucun pouvoir, la manière d'effectuer le calcul est toujours libre.

Il n'y a pas de «meilleure» façon de calculer, même si certaines sont plus rapides. Le «meilleur» est subjectif !

Savoir calculer c'est aussi savoir choisir, savoir adapter son calcul.

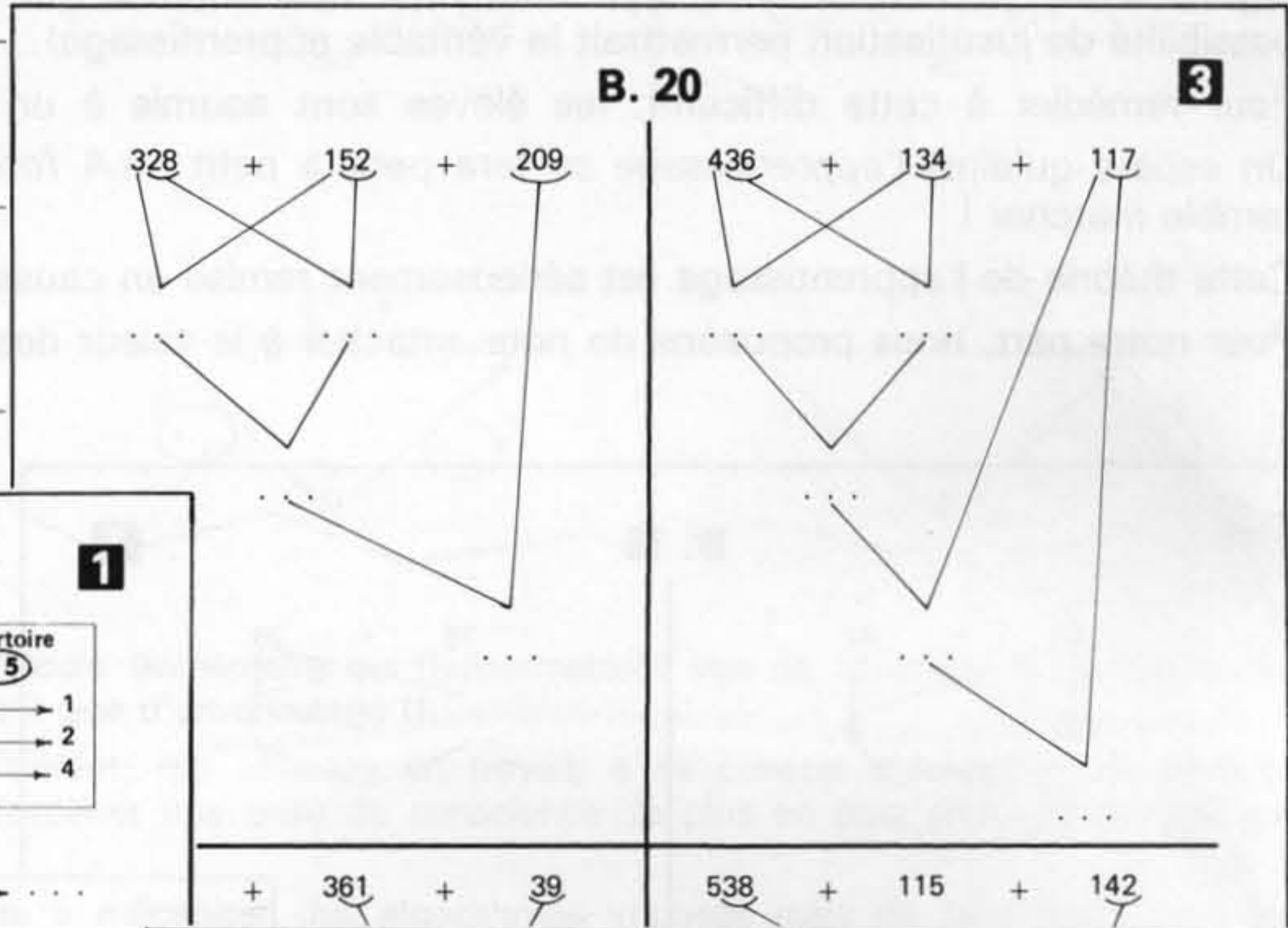
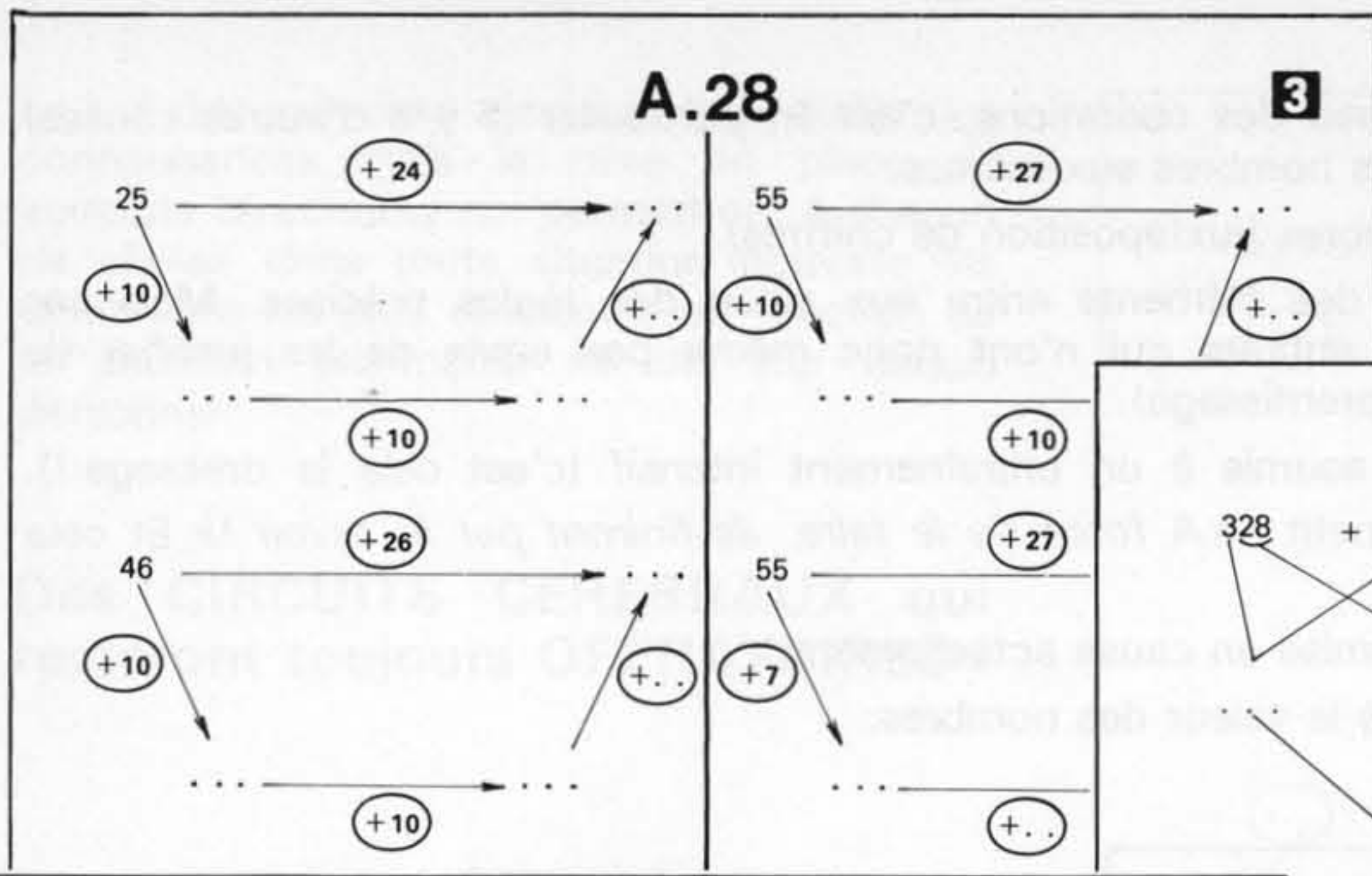
Savoir calculer c'est encore savoir jouer sur les nombres pour démonter les compositions trop complexes en éléments plus simples.

Avec ces cahiers, l'enfant acquerra le sens de l'approximation, de l'évaluation, de la simplification des calculs par les compositions privilégiées.

Les démarches seront parfois plus longues mais elles seront totalement maîtrisées.

Octobre 78 9





### C.27 1

**Répertoire**  
 $\div 6$

6 → 1  
12 → 2  
24 → 4

**Répertoire**  
 $\div 5$

5 → 1  
10 → 2  
20 → 4

**496 ÷ 6**

240 → 40  
240 → 40  
480 → ...  
12 → ...  
492 → ...

496 ÷ 6 = ... reste ...

**568 ÷ 5**

500 → ...  
50 → ...  
10 → ...  
5 → ...

**856 ÷ 7**

700 → ...  
140 → ...  
14 → ...  
854 → ...

856 ÷ 7 = ... reste ...

**Rép**

7  
14  
21  
28

### C.24 1

Choisis la réponse sans compter

	$6 \times 19$		$5 \times 28$			
•	64	114	254	140	110	90
	$8 \times 19$		$5 \times 47$			
•	82	192	152	535	155	235
	$9 \times 27$		$7 \times 95$			
•	183	243	303	735	665	535
	$9 \times 36$		$5 \times 95$			
•	374	254	324	475	675	275

### C.31 3

est voisin de →

<p>482 ÷ 5 •</p> <p>79 ÷ 4 •</p> <p>3 250 ÷ 3 •</p> <p>1 540 ÷ -15 •</p> <p>11 500 ÷ 12 •</p>	<p>• 20</p> <p>• 1.000</p> <p>• 100</p>
est voisin de →	
<p>387 ÷ 19 •</p> <p>1 482 ÷ 5 •</p> <p>435 ÷ 21 •</p> <p>6 500 ÷ 92 •</p> <p>789 ÷ 40 •</p> <p>424 ÷ 81 •</p>	<p>• 1 500 ÷</p> <p>• 400 ÷ 2</p> <p>• 400 ÷ 8</p> <p>• 7 000 ÷ 1</p>

Ce travail a le triple avantage de :

- Renforcer le concept mathématique sous-jacent à la composition numérique proposée ;
- Créer ou développer une attitude active, un sentiment de capacité qui place l'enfant dans une situation favorable face à tout problème nouveau ;
- Ne pas interdire la mise en place ultérieure d'un algorithme approprié, si le besoin s'en fait sentir réellement, dans de nouvelles conditions scolaires ou professionnelles. Cette mise en place sera même favorisée par des assises particulièrement solides et s'effectuera sans blocage aucun, dans des temps incroyablement réduits.



# CONSEILS D'UTILISATION

Le choix des techniques opératoires présentées dans ces cahiers résulte de l'observation, pendant de nombreuses années, des modes de raisonnement développés par les enfants, dans le cadre pédagogique de la mathématique vivante, où les cheminements personnels sont mis en évidence, respectés et valorisés.

La sélection opérée ici (causes économiques mais aussi pédagogiques) ne signifie pas le rejet de toute autre démarche. Bien au contraire ! Elle se veut seulement éclairage minimum et varié sur le champ du calcul numérique.

Ces cahiers ne doivent donc pas être considérés comme constituant un cours de calcul, ni en tant que programme, ni en tant que progression, ni en tant que guide de l'enseignant.

Cet outil trouve sa meilleure place à côté des autres productions de l'Institut Coopératif de l'École Moderne (fichiers, livrets programmés, boîtes de travail) et en coexistence avec la démarche pédagogique de la mathématique vivante (expression libre, puis recherche et exploitation individuelle et collective à partir de cette expression), mais il est indéniable que son introduction est possible et bénéfique dans toute classe, si l'enseignant a le désir de permettre à ses élèves la prise de possession réelle du calcul numérique.

Les cahiers autocorrectifs de techniques opératoires sont à utiliser de préférence en travail individualisé (moments libres ou programmés). Ils permettent la progression de l'enfant à son rythme personnel (ce qui n'implique pas ralentissement !).

Entraînant une autre conception de la pratique opératoire, ils influent sur l'ensemble de la démarche mathématique de la classe. Ils ne doivent donc pas être une activité indépendante dans le domaine mathématique.

Ces considérations nous amènent à proposer un mode d'emploi que chacun doit adapter à ses propres conditions de travail et son projet pédagogique :

- Il est conseillé de faire travailler à ces cahiers tous les enfants, quelle que soit leur attitude face au calcul.
- Les enfants écrivent directement sur les cahiers, au crayon à bille ou au feutre, n'effaçant pas leurs tâtonnements. L'étude de ceux-ci, ainsi que des erreurs, apportant des éléments décisifs dans la connaissance de leurs difficultés, permettra à l'enseignant d'agir avec plus d'efficacité.
- Les cahiers, individuels, seront choisis en fonction du niveau réel de chaque enfant. Mieux vaut, de plus, démarrer à un niveau où l'enfant se sentira à l'aise (ce qui lui donnera assurance, désir de poursuivre et pouvoir sur la démarche) plutôt qu'à un niveau trop difficile où les embûches seraient trop nombreuses (ce qui le découragerait et l'inciterait à agir sans véritablement comprendre : domination de l'exercice sur l'enfant qui se traduirait vite par échec et rejet).
- Il n'est pas nécessaire que les enfants aient tous les mêmes cahiers, ceux-ci pouvant être réalisés avec une participation réduite de l'enseignant et poursuivant les mêmes objectifs pédagogiques, quant au pouvoir de l'enfant sur tout acte de calcul. Cette différence de niveaux opératoires n'entrave donc pas la collectivisation des recherches.
- Ces cahiers ne sont pas des recueils d'exercices d'application qu'il ne faudrait présenter qu'après une «leçon». Il n'y a donc pas lieu de prévoir une progression annuelle ni d'attendre les occasions.
- Le travail, purement numérique, est indépendant des thèmes de recherche abordés en classe. Il peut également être indépendant des concepts en construction lors des moments de mathématique.
- Par contre, pour être efficaces, il est indispensable que les techniques opératoires présentées soient réinvesties dans les diverses occasions de calcul rencontrées en classe. Il est donc déconseillé de présenter simultanément à ce travail de déblocage et structuration de l'univers des nombres, les algorithmes traditionnels qui provoqueraient alors dévalorisation des cheminements proposés, infériorisation du raisonnement de l'enfant et insécurisation.

Ces algorithmes pourront être présentés, mais ultérieurement. Ils s'appuieront alors sur des concepts largement dominés, ce qui évitera l'importance excessive donnée, en temps et en valeur, à cet apprentissage de mécanismes.

Les enfants, au terme de leur scolarité élémentaire, seront en mesure de choisir les modes de calcul les mieux adaptés à leur personnalité et leurs besoins.

On remarquera que l'entraînement opératoire n'est proposé que lorsque le concept mathématique sous-jacent en est à un stade d'acquisition suffisant. C'est ainsi que (exemple caractéristique) les exercices de composition multiplicative ne seront abordés qu'au



niveau C, c'est-à-dire lorsque les lois de l'application linéaire sont en cours d'édification avancée. Cette édification se réalisant grâce aux nombreuses occasions de recherche sur ce thème abordées depuis le C.E.1 et même parfois le C.P.

Cette remarque appuie encore notre objection à considérer ces cahiers comme un programme.

Répétons alors qu'ils sont un élément essentiel de tout un ensemble d'outils, se complétant et visant au pouvoir de l'enfant, puis de l'adulte, sur la mathématique et par-delà, sur la vie sociale.

Pour ceux qui n'auraient pas encore introduit dans leur classe les autres outils (fichiers, livrets, boîtes de travail), les cahiers constitueront une ouverture importante vers une modernisation de leur enseignement mathématique.

## FORME

- 4 ou 5 cahiers de 32 pages (17 × 22 cm), selon les niveaux.
- Dans chaque cahier, 8 séries de 4 pages, dont 3 pages d'exercices (avec 4 pages chacune) et 1 page de correction et test.

## CONTENU

- Niveau A : 4 cahiers en préparation (parution en 79) :
  - Reconnaissance des nombres jusqu'à 100.
  - Ajouter et soustraire deux nombres.
  - Les quatre égalités équivalentes (lois d'addition et soustraction).
  - Utilisations des similitudes et équivalences de calcul.
  - Opérateurs additifs et soustractifs - Composition d'opérateurs.
  - Evaluation - approximation - encadrement.
  - Lecture des nombres - Suites numériques.
- Niveau B : 4 cahiers (parus) :
  - Mêmes objectifs que niveau A avec nombres supérieurs à 100.
  - Additions de plusieurs nombres.
  - Tableaux de correspondances d'opérateurs (associativité - commutativité).
  - Francs et centimes.
- Niveau C : 5 cahiers en préparation :
  - Même travail qu'en B avec situations plus complexes.
  - Multiplication et division par des nombres inférieurs à 100.
  - Tables de Pythagore - Jeux numériques - Algorithmes divers.
- Niveaux D : en prévision.

## NIVEAUX

Les lettres A, B, C, et D indiquent un niveau de compréhension et non un programme. Il y a lieu de tenir compte du vécu scolaire de l'enfant. On peut se reporter au tableau suivant :

Cours	Niveau faible	Progression spéciale*	Progression normale	Niveau fort
C.E.1		A	A	A - B
C.E.2		A - B	B	B - C
C.M.1	A - B	B - C	C	C - D
C.M.2	B - C	C - D	D	

(\*) La progression spéciale est conseillée aux enfants de niveau moyen mais n'ayant pas l'habitude de ce mode de calcul.



## RECHERCHES ORTHOGRAPHIQUES d'une méthode naturelle d'apprentissage de l'orthographe

Peu à peu, de tâtonnements en tâtonnements, de progressions en progressions — avec des régressions aussi —, les enfants arrivent à l'automatisme de l'écriture par une synthèse de diverses références pour l'emploi des mots (son, forme, sens) : automatisme de la concordance phono-graphique dans la texture du mot alliée à la relation orthographique dans le contexte :

*«le taon m'a piqué - les taons m'ont piqué - le mauvais temps»*

Chacun reconnaît le rôle du contexte dans la graphie des mots. Leur association crée des groupes syntaxiques avec des variations rythmiques, sémantiques et orthographiques (phoniques et graphiques) :

*«j'ai mangé du foie - les perles étincellent - les petits pois - il a eu»*

La valeur du graphème dépend de son entourage graphique (son, mot) et syntaxique (groupe, phrase, texte).

Notre orthographe, partiellement phonétique (la salade), partiellement étymologique (le corps) est essentiellement morphologique. Son apprentissage s'effectue par références à l'identité ou à la différence des graphies (analogies ou oppositions).

Très tôt, les enfants doivent porter leur attention sur les différences de l'oral et de l'écrit. En grande partie, notre orthographe correspond à une prononciation qui a évolué et qui n'est plus la nôtre.

C'est en accueillant les remarques des enfants que s'engagent les recherches appelées communément chasse aux mots (1) :

- Lettres muettes : finales (le bas), initiales (l'hiver), internes (le thé) ;
- Lettres doublées (la pomme) ;
- Graphies identiques du même son (le ton, le chaton) ;
- Graphies différentes du même son (le saucisson) ;
- Prononciations différentes de mêmes graphies (la femme, un examen) ;
- Groupes orthographiques (la foi, les enfants, les petites filles, on a ri...).

(1) «La chasse au mot me suffisait», Roger Lallemand.

## RECHERCHES

Graphies diverses

**Des sons s'écrivent de différentes manières.**

Il était une fois  
un petit o  
qui avait mangé :  
ZORRO.

Un crocodile dans le zoo,  
Hocine, Sophie, Olivier,  
un choco,  
une noix de coco.  
Il est devenu très  
GROS  
il fait du vélo.

*Le même son  
peut avoir  
plusieurs graphies :*

*o, os, au, eau...*

### ◀ Une idée d'Olivier

A partir de cet exemple, à l'occasion d'une remarque identique, des recherches sont possibles :

- Recherche des mots contenant le son [o].
- Ecris les mots suivants :  
le s[o] d'[o], l'arrivée du paqueb[o], l'échouage du carg[o],  
le cad[o], [l'om], les [o] de la main, l'écrit[o], les journ[o],  
l'[o]reille, l'[o]tomne.

Vérifie avec un dictionnaire. Pour le son initial [o], les mots sont à rechercher aux lettres a (aube), ea (eau), h (hôtel), o (orage).

Le son [o] peut s'écrire o ou au accompagnés de lettres muettes : e (eau), t (artichaut), d (réchaud), x (faux).

L'o est fermé dans un sot, il est ouvert dans port.

Les mots peuvent être classés selon l'écriture du son o (son initial, son intérieur, son final), critères de forme, critères de position.

le château	le cargo	l'orage	l'aube
le veau	le brasero	l'orange	l'épaule
.....	.....	le cargo	le pauvre
		.....	.....



## RECHERCHES

### doute orthographique – mots invariables

Boris écrit :

*il était une fois une très vieille*

*fame qui abiter dass une très vieille maison*

Il a marqué son doute orthographique pour l'écriture de quelques mots.

*il était une fois une très vieille*

*fame qui abiter dass une très vieille maison*

Son doute n'est pas justifié pour maison qui est écrit correctement.

Un trait souligne les mots avec erreur ; deux traits indiquent que la prononciation n'est pas respectée.

Boris écrit son texte aussi vite qu'il le peut sans tenir compte des erreurs possibles et sans consulter un dictionnaire... Ensuite, il a marqué d'un trait les mots dont il doute. Il peut alors les chercher immédiatement dans le répertoire ou demander conseil.

---

— Saurais-tu conseiller ton camarade dans sa correction ?  
Ecris le texte en corrigeant les erreurs.

— Recherche des mots comme très qui conservent toujours la même écriture. Ex. : dans.

---

Il était une fois une très vieille femme qui habitait dans une très vieille maison...

(mots invariables)	très	dessous
	dans	dessus
	toujours	au-dessus
	vers	puis
	sous	depuis

Les recherches sont essentiellement limitées au vocabulaire des enfants dans leurs écrits. L'orthographe lexicale et grammaticale se présentent simultanément.

Toute application de « règles » — constats limités —, de « lois phonétiques » — qui évoluent et parfois s'excluent — risque de conduire à des erreurs et au danger des mécanismes. Les preuves en sont le grand nombre d'exceptions et l'appel aux procédés mnémotechniques.

L'enseignement de l'orthographe est plus intuitif que réflexif, surtout à l'école élémentaire (2).

Les recherches conduiront les enfants à utiliser des moyens méthodiques de réflexion et de classement. Etiquettes, carnets de mots, mémentos, classeur de français, éventuellement, accueilleront leurs découvertes orthographiques.

Les particularités des mots s'inscrivent dans notre esprit et notre comportement non point par logique et mémoire, mais par des voies exclusivement sensibles, par des photographies successives dont la netteté indélébile est seulement fonction de la sensibilité des organes qui les enregistrent, de l'éclairage particulier que nous projetons sur les éléments à inscrire sur la plaque sensible.

C. FREINET

*La méthode naturelle de grammaire*

---

(2) « On ne peut baser l'enseignement de l'orthographe que sur l'imprégnation et l'usage », Paul Le Bohec.



## PICTOGRAMMES ET PÉDAGOGIE FREINET

Les pictogrammes (ou plutôt pictographes : du latin *pictus* «peint» et *graphos* «dessin») n'appartiennent ni au dessin, ni à la grammaire, mais à la sémiologie (l'étude des signaux). Ils ne peuvent pas mener à l'expression libre graphique car celle-ci joue sur la polysémie, la richesse des significations possibles alors que les pictogrammes reposent sur la schématisation et l'appauvrissement du graphisme pour ne traduire qu'une monosémie (ne donner qu'un seul sens).

Le code de la route, les pictogrammes peaux-rouges ou gitans, les signes de piste, les hiéroglyphes, les indications internationales pour les jeux olympiques font partie du même domaine d'activité, de même que la pasigraphie de Jean Effel.

Il est intéressant de pratiquer les pictogrammes dans toutes les classes et à des niveaux divers pour étudier comment se fait ou ne se fait pas la communication. Cela peut donner lieu à un tâtonnement expérimental très riche à partir de pictogrammes inventés. On peut ainsi rédiger des textes, les soumettre à la classe ou aux correspondants. On est évidemment proche des rébus qui combinent pictogrammes et calembours.

En ce qui concerne la découverte des hiéroglyphes et de la pasigraphie, les exemples ont été présentés d'une manière structurale : on compare les exemples entre eux et très facilement on découvre des règles de composition. Elles sont évidemment surprenantes pour les hiéroglyphes : on voit ainsi que l'ordre des idées n'est pas forcément l'ordre grammatical ou notre ordre grammatical.

Il semble que la pasigraphie offre des ressources intéressantes pour aider les enfants ou les adolescents à bien comprendre ce qu'est un nom, un adjectif ou un adverbe ou un verbe puisqu'il est possible d'opérer facilement des déplacements de catégories : on pourra ainsi écrire des textes en pasigraphie (en complétant le code...) et les soumettre à la classe ou aux correspondants pour traduction.

## PASIGRAPHIE DE JEAN EFFEL (1967)

→ →   
je pense      donc      je suis

to be or not to be.      that is the question

tous les êtres humains naissent libres et égaux en dignité et en droits

La pasigraphie doit devenir un langage graphique universel. A l'aide de ces trois phrases on doit pouvoir deviner quelques éléments de la grammaire de J. Effel.

homme      femme      personne humaine      sursigne nominal      sursigne adjectif      sursigne verbal

j'interroge      j'interrogeai      j'interrogerai      pronom démonstratif : ceci      bonnet phrygien, liberté

2 questions      ma question      aucune...      cette...      toute(s) question(s)

des...      la question,      même...      deux hommes inconnus

ou bien,      néant,      union      unir      la liberté ou la mort



# HIÉROGLYPHES *Première leçon*

(tiré de *Les hiéroglyphes sans peine* de Christian Nicaise, manuscrit, 1975)



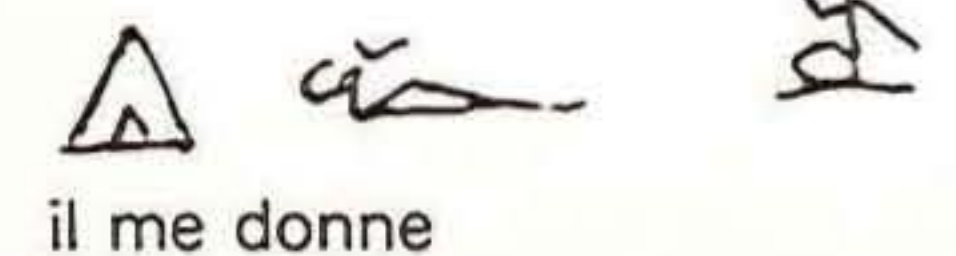
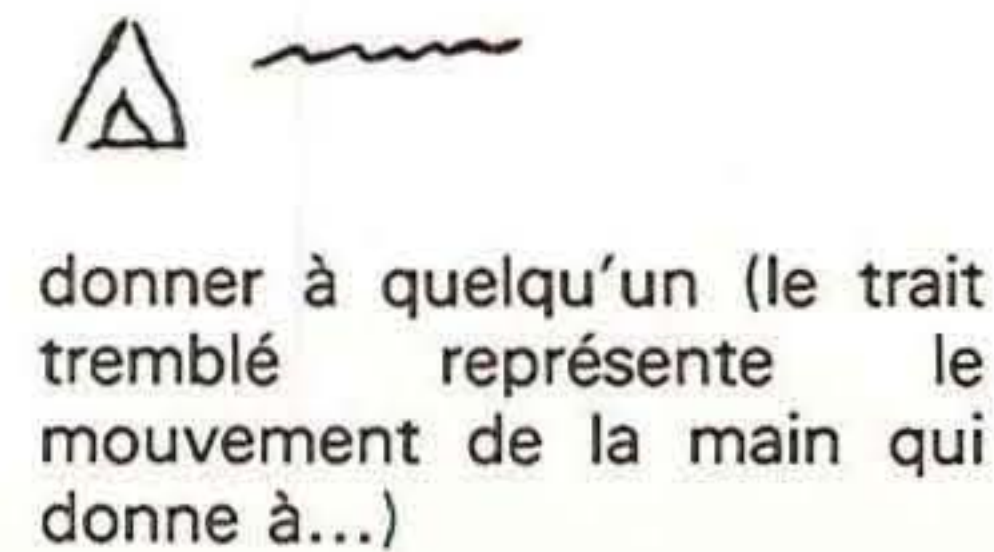
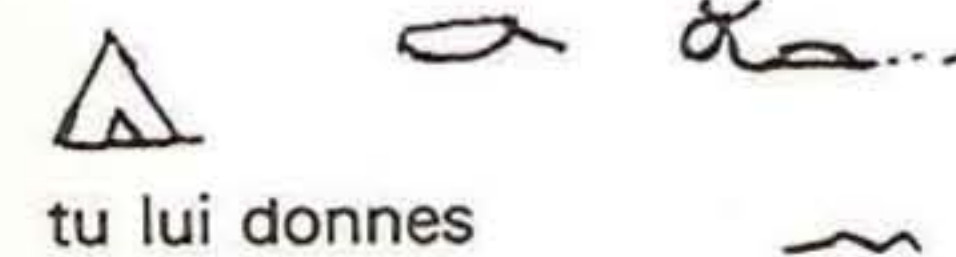
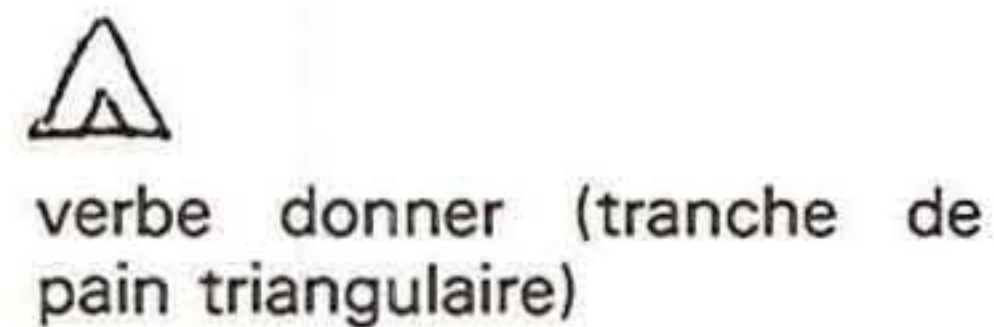
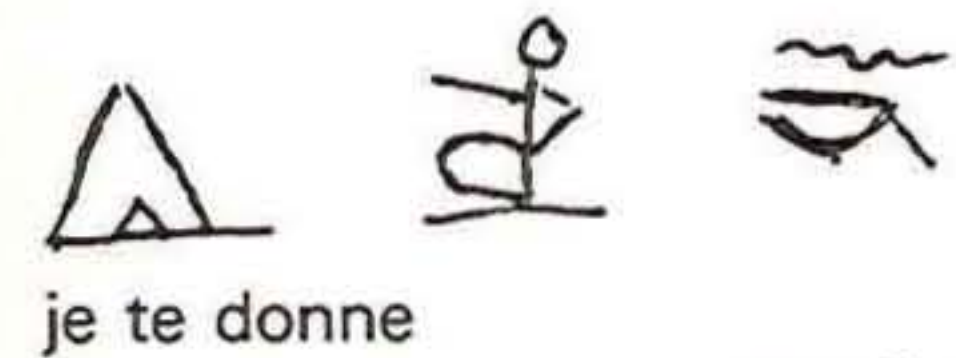
Donc

- (scribe accroupi) : je, moi, ma
- (corbeille) : tu, toi, ta
- (serpent) : il, soi, sa



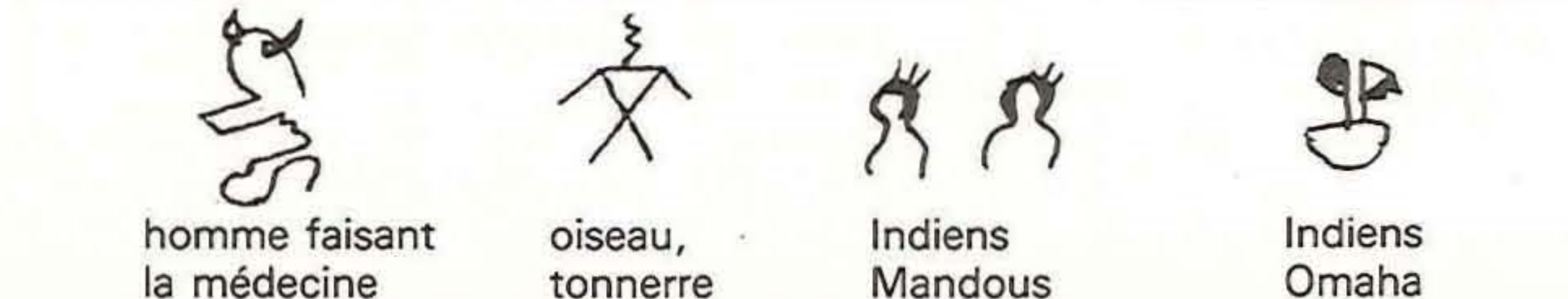
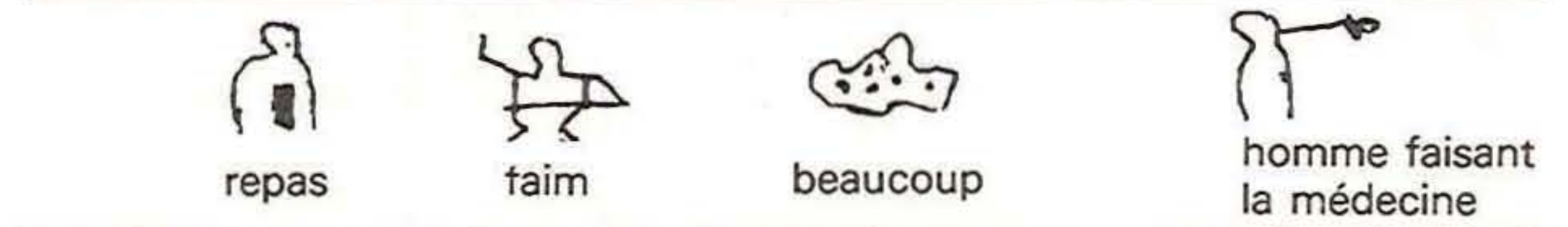
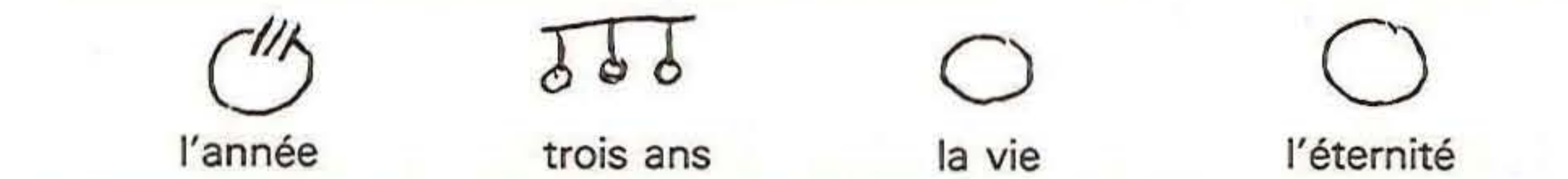
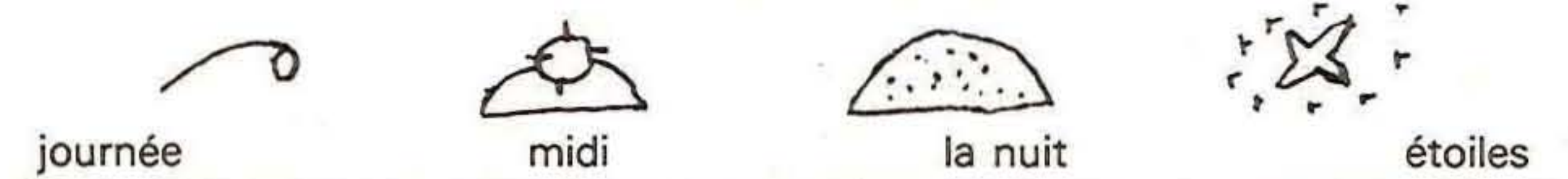
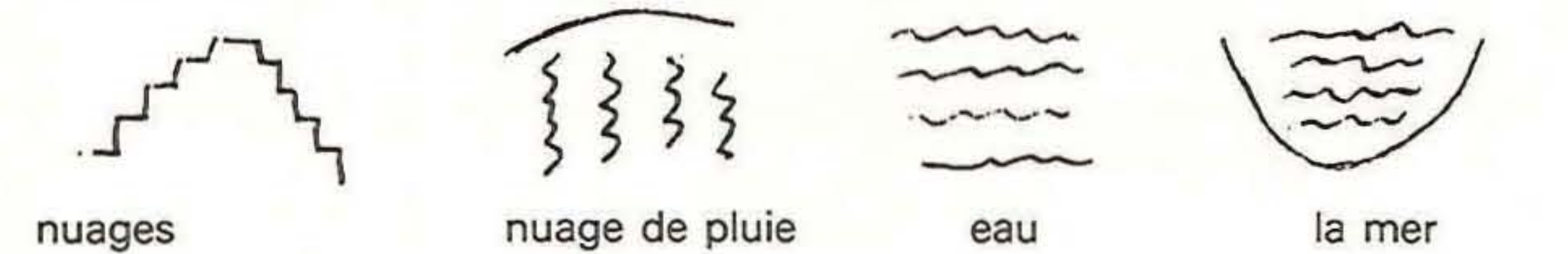
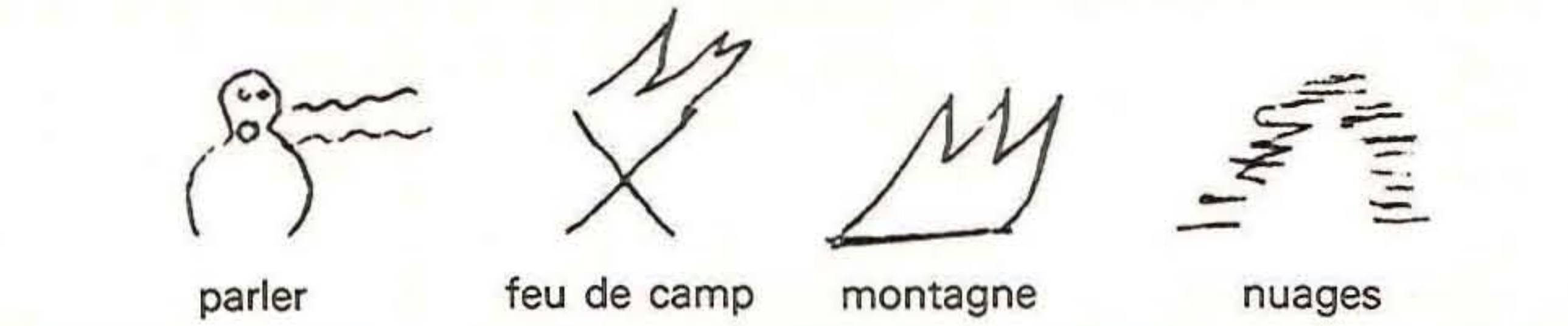
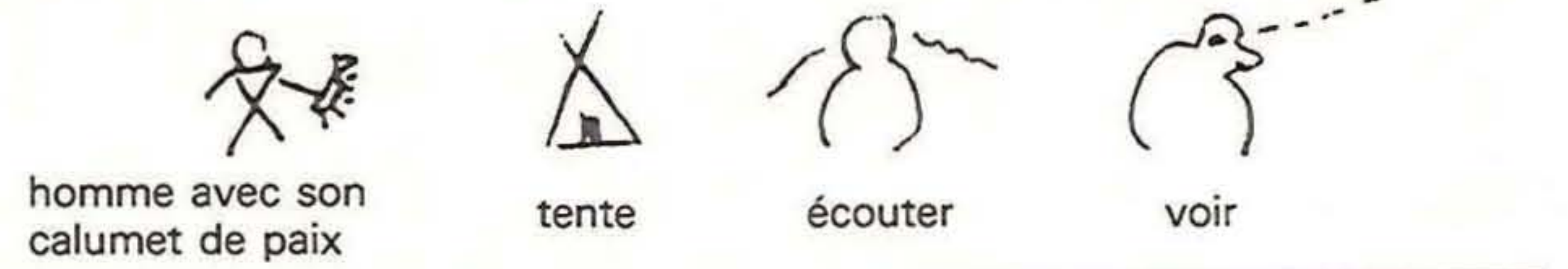
- (maison vue d'avion) : maison
- (la chouette) : préposition dans
- (palme + bécasse) : être, simple copule, «être dans» étant traduit par la chouette

- Le verbe égyptien est toujours en tête de phrase.
- Les personnages indiquent par leur regard dans quelle direction il faut chercher le début de la phrase (ici : de gauche à droite). Par commodité la phonétique pharaonique n'a pas été notée.



# PICTOGRAMMES PEAUX-ROUGES (1928)

d'après R. Queneau, *Bâtons, chiffres, lettres*



Retorica

Retorica



Les Dossiers Pédagogiques de

# L'ÉDUCATEUR

Pédagogie FREINET

## LE DESSIN AU SECOND DEGRÉ

(I)



«Voici le second dossier sur les Arts graphiques et plastiques au 2d Degré (le premier ayant paru dans le numéro de février 74 de L'Éducateur). Ce dossier est composé des articles écrits depuis octobre 74 dans La Brèche et dans L'Éducateur.

Pendant longtemps nous n'avons été que trois ou quatre du module dessin 2d Degré, ce qui explique que certains nous reviennent souvent ! Maintenant que nous sommes près d'une trentaine dans le module, nous espérons que le prochain dossier sera plus varié».

**Module dessin 2d Degré**

N.D.L.R. — *L'abondance de la matière a nécessité un fractionnement du dossier. La seconde partie paraîtra donc dans un prochain numéro de L'ÉDUCATEUR.*

### Sommaire

- Compte rendu d'une expérience faite en C.E.T. avec une classe de B.E.P., section sociale. **18**
- Enseigner le dessin **20**
- Trois petits tours et puis s'en vont **21**
- Travail d'équipe : français, dessin, travaux manuels **22**
- Le dessin au second degré **24**
- Réalisation d'un roman photo en 4<sup>e</sup> **36**
- Des adolescents de C.E.T. font le bilan d'une année de dessin libre **38**



# COMPTE RENDU D'UNE EXPERIENCE FAITE EN C.E.T. AVEC UNE CLASSE DE B.E.P., SECTION SOCIALE

Pendant la semaine du plan de formation des professeurs de C.E.T., nous avons monté, avec l'animateur et les stagiaires, un «light show». Le «light show» est une sorte de spectacle sur un thème, fait d'images fixes ou mobiles, figuratives ou abstraites et de sons (musique, paroles, cris, bruits...). Les films et les diapositives peuvent être projetés simultanément ou alternativement sur les murs ou les plafonds, tels quels ou déformés par des miroirs souples (lumaline). Le son sous toutes ses formes vient en accompagnement ou en contrepoint des images.

De retour dans mes classes, je décide de me lancer dans cette technique mais sur un plan plus modeste (je dois signaler que, parce que le sujet me passionne, j'avais déjà fait, soit avec des camarades, soit avec des élèves, des montages audiovisuels, plus classiques).

Je tente donc cette expérience avec la section B.E.P. sociales durant le cours «d'animation». Cette classe de douze élèves, je l'ai en animation, une heure par semaine. Mais à la fin du premier trimestre, j'avais demandé à regrouper quatre heures à la suite. Nous avons consacré ces quatre heures à ce montage audiovisuel.

## Préparation de la séance

Au cours de dessin précédent (j'ai en effet ces élèves également en dessin, une heure par semaine) nous avons discuté du projet qui a tout de suite plu aux élèves. Elles ont décidé de choisir un thème pouvant convenir à une présentation devant des personnes du troisième âge car dans leur cours d'enseignement social elles étudiaient cette période de la vie. Le thème du voyage a été retenu et, malgré l'absence de documents sur le sujet parmi les membres du groupe, il a été décidé de choisir la Grèce.

— Répartition de la recherche de documentation (temps : une semaine).

— Pour ma part, outre la recherche de documents au C.R.D.P., je me charge de retenir les appareils audiovisuels auprès de la documentaliste.

— Je voulais pouvoir utiliser la salle de cinéma, mais celle-ci n'est pas libre pour le jour de la séance (il faut la retenir deux mois à l'avance et cela m'était impossible). Conséquence : nous ne pourrions pas utiliser le film pour le montage.

## Le matériel audiovisuel

— 2 magnétophones (dont un personnel).

— 1 électrophone, appartenant au groupe des professeurs de dessin.

— 4 projecteurs diapos (un vieux Malik et un Leitz neuf réservés aux professeurs de dessin, un projecteur de la documentation et un personnel).

— 4 rallonges, 4 prises multiples.

— Matériel de montage et bandes magnétiques vierges (nous n'avons pas eu le temps de nous en servir).

— Morceaux de rhodoïd de couleurs.

## Les documents

— **Diapositives :**

● *Sur la Grèce* : du C.R.D.P., de la documentation du lycée (diapos historiques, rien sur la Grèce moderne, beaucoup de diapos de mauvaise qualité).

Quelques diapositives personnelles d'Athènes.

Quelques reproductions d'après des livres et revues, faites pendant la semaine précédant la séance.

● *Abstraites* : dessinées par les élèves de plusieurs classes et rassemblées pour la séance.

● *Figuratives ou abstraites*, sur des sujets divers, prises dans des revues (Zoom, Graphis...).

— **Bandes magnétiques :**

● *Sur la Grèce* : deux bandes de folklore, venant du C.R.D.P.

● *Divers* : Chansons de Graeme Allwright, Musique des Pink Floyd

— **Disque :**

● Un disque de folklore grec, emprunté à l'Association Bourguignonne Culturelle.

## La séance

**29 janvier 1974**

Nous démarrons à 14 heures.

**Installation de la salle :** (salle d'une collègue de dessin qui n'a pas cours ce mardi après-midi, car, je n'ai pas de rideaux pour obscurcir ma salle). Murs, couleur abricot.

**Recherche du matériel :** chez la documentaliste.

**Installation du matériel :** cette partie-là est assez longue manque de prises de courant dans la salle (heureusement, nous avons rallonges et prises multiples) perte de temps pour questions de mauvais contacts. Exemple : mon projecteur diapos s'est refusé à fonctionner (rentrée chez moi, il s'est remis à marcher à merveille). Nous avons dû fonctionner avec trois projecteurs seulement. Temps passé également à familiariser quelques élèves avec le maniement de mon magnétophone qu'elles ne connaissaient pas. Heureusement, elles avaient expérimenté le reste du matériel au premier trimestre, pour un autre travail (cela est important).

**Installation des diapositives :** dans des paniers ou dans des boîtes, sans ordre et même au contraire, assez mélangées.



**Installation des bandes et du disque :** l'organisation de cette installation s'est faite par groupes. A part deux ou trois qui n'ont pas osé prendre d'initiatives et qu'à mon grand regret, j'ai laissées un peu de côté, étant fort occupée, tout le reste de la classe a participé très activement à l'installation. Malgré cela, il nous a fallu presque une heure pour cette partie de la séance.

## Le déroulement de la séance

Deux élèves par appareil. Les quelques autres regardent et donnent leur avis, comme celles qui sont aux appareils, évidemment.

— On passe simultanément les diapositives et la musique. Certains rapprochements d'images créent une harmonie ou un choc et sont retenus pour plus tard.

— Très bonne participation : les élèves sont émerveillées des résultats que l'on peut obtenir en rapprochant certaines images et le désir leur vient d'en jouer, en les déplaçant, en les superposant, en les cachant partiellement, en les décalant...

Malheureusement, je suis appelée pour une réunion avec le chef de travaux, dans une salle voisine, pendant un quart d'heure. Malheureusement pour moi, car moi aussi je prends plaisir à ce jeu d'images. Les élèves, elles, continuent bien sans moi. A mon retour, elles ont déjà fait un choix de groupes de diapositives s'accordant bien et une amorce d'enchaînement. J'apporte quelques morceaux de rhodoïd de couleurs. Je les avais oubliés au début de la séance et j'ai profité de l'interruption pour aller les chercher.

— Cela amène à de nouvelles découvertes : ce que peut apporter la couleur superposée à l'image (possibilité de faire s'accorder des diapositives qui par leur coloration n'allaient pas très bien ensemble, changement d'ambiance, mise en valeur par contraste...).

**La part du maître :** elle est peu importante pendant le déroulement de la séance. Je fais partie du groupe, je donne mon avis en tant que membre du groupe et mon point de vue est discuté au même titre que celui des autres participants.

Par deux fois, je suis intervenue d'une façon plus directive : pour calmer un peu les esprits qui s'échauffaient sur un désaccord relativement minime, pour faire préciser l'ordre de passage des diapositives et pour savoir si ce déroulement avait l'approbation du groupe. En effet, je crois que j'étais seule inconsciente du temps qui passait et je désirais qu'elles aboutissent à un résultat à peu près structuré en fin de séance pour éviter une certaine insatisfaction.

**l'organisation :** les élèves ont bien pris en charge l'organisation de la séance et s'il y a eu par moments un peu d'indécision, cela s'est résolu sans gros problèmes. Elles ont bien toutes participé, donné leur avis. La classe était très vivante et enthousiaste. Une seule élève est restée un peu à l'écart, elle était fatiguée, m'a-t-elle dit, et préférait se contenter d'observer.

Quand à 18 heures, la sonnerie a retenti, sans que je leur demande, elles sont toutes restées pour ranger, aller reporter le matériel. Comme je m'inquiétais de l'heure de leurs trains ou autobus, elles m'ont répondu : « en s'y mettant toutes, cela va aller vite ». Cela fait du bien d'entendre ces choses et montre, s'il en était besoin, qu'elles ont pris plaisir à cette séance et qu'elles sont capables d'effort.

## Que qu'une telle séance a apporté aux élèves

— Une sensibilisation à l'image, à l'accord entre les images. J'ai été étonnée de voir la justesse de leurs remarques sur la composition des trois images, tant du point de vue luminosité, dimensions que du point de vue couleur ou sujet.

— Une ouverture sur les possibilités d'expression par l'image.

## Ce qui a été abordé mais que nous n'avons pas eu le temps d'approfondir

— L'accord entre l'image et le son. Deux fois seulement, nous avons pu repérer un accord particulièrement réussi entre la musique et les vues projetées sur le mur, mais nous avons manqué de temps pour faire ce travail sur l'ensemble du montage. Il faut dire que cette après-midi là, les élèves découvraient les possibilités de l'image et qu'elles n'avaient qu'une envie, c'est de pousser leurs recherches dans cette direction.

— La recherche de rythme de passage des images. L'idée de rythme a cependant été abordée par le biais de la suppression d'une ou deux images de l'écran (du mur), de façon à trouver certains effets, à mettre en valeur telle ou telle diapositive. Dans ce sens, les élèves sont beaucoup plus sages que les adultes, car au stage nous n'avions pas obtenu ce résultat, chacun voulant que « sa » petite image soit sur le mur. Des essais ont été faits également, de laisser une image fixe figurative et de lui superposer successivement deux ou trois images abstraites. Je crois que le rythme de passage des diapositives serait venu de lui-même, avec un peu plus de temps et en travaillant le son.

— La recherche du mouvement a été essayée également en déplaçant des écrans de couleurs devant l'objectif de certains projecteurs.

## Conclusion

Il est évident que le résultat de notre séance est loin d'être parfait. Nous avons beaucoup tâtonné. Et si, dans quelque temps, nous revoyons ce montage, nous serons sans doute un peu déçues, car il manquera la découverte et l'ambiance enthousiaste qui s'est créée pendant cette après-midi. Néanmoins, je pense que ce travail est très riche en possibilités, que les élèves y ont été sensibles et qu'il leur a ouvert des horizons.

Quant au résultat, pour d'éventuels spectateurs, c'est un montage poétique, très subjectif sur la Grèce. Nous n'avons pas voulu faire une relation de voyage mais créer une sorte de choc visuel et sonore qui puisse déboucher sur un débat. Dans le cours du travail, d'ailleurs, une élève a demandé que l'on supprime la diapositive qui, un moment, avait été prévue pour la fin. De cette façon, nous terminions sur une série d'images assez brutales qui appelaient des questions de la part des spectateurs.

Je pense qu'un montage audiovisuel ne doit pas laisser le spectateur passif, comme cela se fait trop souvent, mais au contraire, il doit faire appel à sa réflexion ; et je suis heureuse de voir que certaines élèves ont ressenti également ce besoin.

**P.S.** — Le 9 avril, pendant deux heures, nous avons retravaillé ce montage, car nous avions la possibilité de le passer à un groupe de personnes du troisième âge. Il n'y a pas eu de recherches nouvelles durant cette séance, car nous avons trop peu de temps. Nous avons simplement mis au point ce qui avait été trouvé précédemment.

Le 16 avril, nous sommes allées à la Maison de retraite de Champmaillot à Dijon. Et après avoir vaincu des difficultés de toutes sortes (une seule prise de courant en 220 V, mauvais contacts, refus d'un appareil de fonctionner, étroitesse de la salle, manque d'obscurité, et j'en passe...), nous avons projeté notre montage sur la Grèce. La première réaction a été la surprise car ces personnes avaient l'habitude de voir des diapos commentées tous les mardis. Mais en définitive cette forme de présentation leur a beaucoup plu, au grand étonnement de l'animatrice de la maison de retraite. La discussion n'a pas été aussi riche qu'on l'espérait, mais cela tient au fait que les élèves se retrouvaient pour la première fois devant un public et que ce public, on lui demande rarement de donner son avis.

Anne-Marie FRANÇOIS

Extrait de  
La Brèche n° 1 - Octobre 74



# ENSEIGNER LE DESSIN

## *Synthèse d'un cahier de roulement ayant circulé pendant le premier trimestre de l'année 1974-1975 entre des professeurs de dessin*

Le cahier est revenu à son point de départ après un trimestre et quinze jours (grève du tri). J'essaie de faire une synthèse.

### **Nos conditions de travail à la rentrée 74-75**

**1) Problème d'effectifs :** nombre trop élevé défilant dans nos classes en une semaine, en cinquante cinq minutes par classe, en deux heures parfois en C.E.T. ou lorsqu'on est chargé de cours de Travaux Manuels.

189 à Pont-de-Beauvoisin, soit 7 classes.

300 à Bourgoin, soit 13 classes ; environ 200 à Chenove. 250 au C.E.T. du Castel à Dijon, 9 classes.

18 classes au clos de Pouilly (dont 2 dédoublées).

Seul Vibert travaille dans des conditions de collaboration avec les collègues, l'administration, les élèves ; d'organisation coopérative sur l'ensemble de son C.E.G. Sur le plan des effectifs il voit défiler des élèves inscrits librement à l'atelier dessin pour quatre semaines, pendant deux fois une heure trente par semaine !

Si, avec l'individualisation du travail, l'organisation de la classe en ateliers, la vie s'installe dans la classe, en revanche lorsque celle-ci dépasse un certain effectif, la situation devient inverse, le niveau sonore trop élevé perturbe et le prof est trop harcelé.

### **2) Matériel. Locaux :**

En fin de compte personne ne se plaint trop des locaux qui lui sont attribués cette année. La moins satisfaite (cette année) c'est moi à Pont-de-Beauvoisin, avec mes trois salles différentes et les allées et venues du bâtiment principal à l'annexe du lycée, le manque de prise d'eau dans les salles et le peu de place pour ranger le matériel et les travaux. Les autres sont bien nantis lorsque les élèves sont en demi-groupes.

## **Organisation de la classe**

### **1) Des problèmes encore :**

Beaucoup de temps passé en organisation d'ordre matériel qu'on ne peut pas passer auprès des enfants en difficulté, comme le souligne Annie-Françoise.

Problème de gaspillage, de détérioration, de désordre, de disparition du matériel (sauf chez Vibert apparemment).

Nous voulons aider les mêmes à se prendre en charge, à tous les niveaux. Mais, pour être efficace, il nous faudrait pouvoir suivre nos classes plusieurs années, travailler avec des effectifs normaux, et en collaboration étroite avec nos collègues, qu'il y ait plus de cohérence dans la conception de l'éducation au niveau de chaque matière et tutti quanti... Seul Michel Vibert travaillerait dans ces conditions. Nous autres tentons de limiter les dégâts.

**2)** Nous essayons le plus possible de travailler en collaboration avec une ou plusieurs autres matières.

**3)** La classe est organisée en ateliers.

**4) Le matériel :** pour survivre matériellement il nous faut constituer un minimum de matériel collectif : soit (en plus du matériel individuel dans certains cas) acheté avec le peu de crédits qu'on nous attribue, et c'est rarement suffisant, soit

encore avec une collecte auprès des élèves en début d'année (10 F en général ou bien, s'ils ont une partie du matériel 5 F). Nous comptons beaucoup sur les matériaux de récupération (chantiers, poubelles, usines, etc.).

Pour que cela puisse fonctionner dans l'immédiat, nous tentons de faire prendre en charge l'entretien et le rangement de ce matériel collectif, ou la mise à jour du planning de travail par les élèves. Chacun est responsable de ce qu'il utilise ; mais, en plus, à Chenove et au C.E.T. du Castel, Jeanine et Annie parlent d'un roulement de responsables par heure. Ils veillent à ce que le travail soit fait, vérifient... A Chenove, on va jusqu'à établir un système de sanctions choisies et votées par les classes en début d'année et déposées dans une boîte où l'élève en faute tire un papier au hasard. En outre la liste des responsables est portée sur un cahier qui sert aussi de cahier de suggestions (d'ordre général). On relève aussi l'importance de l'organisation du rangement du matériel collectif utilisé, de sa présentation.

## **Problèmes rencontrés au niveau des blocages**

Que faire avec les élèves qui ne «savent pas quoi faire» en ce début d'année, et avec ceux qui sont plein d'enthousiasme et d'idées sans suite, à courte durée, qui ont tendance à tout laisser inachevé ?

1. Pas de jugement de valeur au niveau du résultat, mais on encourage le travail personnel.

2. Pas de parcimonie excessive au niveau de l'emploi du matériel.

3. On laisse les élèves insécurisés par le travail individuel travailler en groupe.

4. A Pont-de-Beauvoisin, à Chenove, Bourgoin, on accepte de «donner des idées», suggérer et montrer une technique de travail susceptible de débloquer, de faciliter l'appréhension de la surface vierge et de provoquer des effets qui stimuleraient l'imagination, des idées, des associations ; permettant qu'en fin de compte le gosse se rapproche de lui-même. A Pont-de-Beauvoisin, quand la majorité d'une classe semble bloquée, la technique en question est soumise à tout le monde.

A Chenove, Jeanine discute de temps en temps au début du cours avec l'ensemble d'une classe, sur une technique, un thème et laisse les élèves libres de l'accepter ou pas.

Annie-Françoise essaie de débloquent surtout par la persuasion (les amateurs de copies) du peu d'intérêt de la chose.

A Bagnolet, on oscille de l'expression écrite à l'expression graphique et picturale avec la seule recherche du plaisir.

A Douvres, on propose toutes les techniques possibles, «fonce», «vit avec les élèves»...

Mais en dépit du «décalage important entre ce que nous voudrions faire et ce que nous faisons», comme le conclut Annie-Françoise, nous sommes encouragés par «le plaisir qu'ont nos élèves à venir au cours de dessin et même en dehors de leurs heures... c'est déjà un grand pas».

Bernadette MAIN

Extrait de  
La Brèche n° 2 - Mars 75



# TROIS PETITS TOURS ET PUIS S'EN VONT

Il y a huit ans que nous ne nous étions pas vues ; vieux souvenirs de beaux-arts : académisme, débilité... bof, on est bien contentes d'en être sorties.

Bernadette MAIN  
Janine POILLOT  
professeurs de dessin

Et voilà que nous retrouvons toutes deux à une rencontre Freinet :

- Sûrement par affinité ;
- Grâce aux copains qui nous ont découvertes dans nos classes, isolées, au milieu de travaux en dehors des normes scolaires habituelles.

Ces journées de Theix nous ont donné l'occasion de reprendre contact ; de faire le bilan de ce que nous avons fait, de ce que nous sommes devenues et de nous poser quelques questions qui nous paraissent essentielles.

Extrait de  
L'Éducateur n° 2  
30 septembre 75

## COMMENT DEMARRER ?

Entre autres comment démarrer, ou redémarrer en dessin dans nos classes ?

Comment mettre les élèves dans un climat de confiance tel (de communication avec les adultes en particulier) qu'ils aient envie de créer ?

Bernadette : « Je suis les élèves de 6e en 5e, et j'ai observé d'une façon générale que les enfants qui arrivent en 6e sont attirés plus spontanément par des créations à partir de matériaux divers de récupération, de bricolage, plutôt que par le dessin et la peinture. »

En effet, le petit de 6e a souvent peur d'être jugé par les autres, par le professeur, et n'a pas l'habitude de se prendre en charge.

- M'dame est-ce que c'est beau ?
- M'dame est-ce que je peux aller faire pipi ?
- M'dame est-ce que je peux aller prendre de l'eau ?
- M'dame est-ce que je peux aller boire un coup ?
- M'dame est-ce que je peux aller me laver les mains ?
- M'dame... M'dame... M'dame...

Les matériaux qui leur sont plus sympathiques, plus familiers, parce qu'ils leur permettent de malaxer, de toucher, de contourner avec les doigts, favorisent un tâtonnement nécessaire à la construction de leur personnalité.

Le dessin au départ n'existe pas, alors que la boule de terre existe. La terre permet des formes mouvantes. L'enfant tant qu'il n'est pas satisfait, détruit, malaxe, remodèle. La création en terre est réversible tant que la terre est fraîche. Cette dernière est toujours en attente.

L'avantage de la terre sur le papier, c'est que les enfants peuvent détruire sans annihiler la terre, alors que le papier ne peut qu'être déchiré.

C'est seulement lorsque l'élève aura acquis suffisamment d'expérience, de confiance en lui, qu'il abordera avec moins d'appréhension des techniques visant une expression plus abstraite.

## LA PART DU MAITRE

D'autre part, le travail en ateliers permet à l'enfant bloqué ou non de tâtonner dans un moyen d'expression qu'il a choisi.

L'organisation de la classe, la libre circulation à l'extérieur, et à l'intérieur, l'absence de jugements de valeur favorisent la communication entre les élèves eux-mêmes, les élèves et l'adulte.

Cette communication facilite la confiance en soi ; la confiance réciproque.

L'adulte doit être extrêmement disponible et attentif ; et doit pouvoir protéger et valoriser les productions au bon moment.

Fabrice aime les chevaux. Il a quinze ans et redouble sa 4e. Il veut dessiner des chevaux ; mais l'expression est très enfantine et après avoir fait des essais qui ne le satisfont pas, il les met à la poubelle ; au bout de quelque temps je m'en aperçois et regarde son nouveau dessin et la réaction de ses camarades ; ceux-ci sont en train de rire et Fabrice avec, un peu jaune. Alors moi aussi je

ris. Je trouve que son cheval est sympathique ; il ressemble à un cheval de bois ; et je le lui dis : « Ton dessin est maladroit mais ton cheval, il a une bonne tête aussi ; on lui caresserait bien la frange qui donne à son œil un air canaillou. C'est à force de dessiner des chevaux que tu arriveras à les rendre plus souples ; mais on sent dans ton dessin que tu les aimes. Alors continue et observe-les. »

Notre participation en tant qu'adulte peut prendre des formes très variées :

- Présence silencieuse ;
- Attention exprimée par une parole, un geste ;
- Apport de matériaux, de documents, de conseils ;
- Plaisanterie ;
- Exigence et fermeté ;
- Valorisation...

## LES STEREOTYPES

Les stéréotypes. Quel problème !

Un des premiers tâtonnements en terre glaise aboutit souvent à faire des cendriers : le cendrier que vous connaissez tous.

L'enfant qui démarre cherche parfois un modèle et il passe souvent par des stéréotypes. La question se pose pour nous de l'aider à les dépasser pour aboutir à une expression plus libre.

En classe Titi et Grosminet son omniprésents. Le choix même de certains modèles et la projection qui est faite sur eux, nous donnent des indications sur le niveau de conditionnement que peuvent avoir les enfants.

D'autre part, leurs motivations sont sans doute de plusieurs natures :

- Chercher à se faire valoir : la reproduction est facile. On a l'impression de savoir dessiner ;
- Le choix de ces personnages aux voix infantiles, n'est-il pas un message et n'exprime-t-il pas un besoin de son auteur ?
- L'imitation n'est-elle pas nécessaire à la construction de sa personnalité ?

Nos réactions face à de pareilles productions, varient selon les motivations, les individus, les circonstances. Cela va des conseils techniques permettant de faciliter l'imitation, jusqu'à la provocation d'une discussion sur Titi et Grosminet pour permettre de libérer quelques fantasmes, en passant par la suggestion de faire plutôt chez soi ce type de travaux, afin de consacrer davantage son temps scolaire à des créations personnelles.

D'une façon générale, le stéréotype nous apparaît comme une étape, un passage : le monde extérieur masquant le monde intérieur.

## L'EXPRESSION PROFONDE

L'expression du monde intérieur est souvent entravée au niveau des maladresses techniques, quand l'enfant veut représenter des formes figuratives par exemple.



A ce niveau la maîtrise technique peut apporter une libération de l'expression. Au début de l'année, Fabrice avait honte de ses chevaux... de bois ; à force d'observation et de pratique, il a acquis une maîtrise qui le stimule et lui apporte plus de joie et d'audace dans la recherche d'une expression plus libre.

D'autres vont plus loin dans la libre expression :

— Un élève a trouvé son moyen d'expression dans la terre glaise : sa démarche consistait à partir d'une boule, à marquer la trace de son poing qui se referme sur la terre. Ses productions furent nombreuses et toutes différentes...

— La veille des vacances de février, une marionnettiste était venue faire une démonstration (pas un spectacle). Dans une classe de 5e, quinze jours après, commençait une abondante production de marionnettes : très spontanée ; tous les moyens furent bons ; ce n'étaient plus des marionnettes traditionnelles, mais des marionnettes très originales dont le cou s'étire, s'allonge par exemple ou bien encore dont les mains particulièrement agiles sont les mains du manipulateur (marottes)... Bref, j'étais envahie de marionnettes ; même plus de balais : sur les manches trônaient de majestueuses formes qu'un petit sifflement de western se mettait à agiter. Le professeur de français, long à la détente, n'avait pas su profiter de l'occasion. Aussi, pendant un mois, ma classe se transforma, grâce à des échafaudages de tabourets servant de supports à diverses tentures (des castelets de fortune).

Après diverses historiettes, ce fut le psychodrame ; on m'imposa presque de regarder. C'était pour le principe, car, bientôt, absorbés par leurs échanges, ce n'était plus les marionnettes qui se parlaient mais les élèves, qui d'ailleurs s'étaient redressés et supplantaient les poupées. Quels affrontements : de nombreux problèmes familiaux, d'autorité, de sexualité, se sont alors dévoilés.

Alors que les castelets étaient démontés depuis longtemps, les échanges se poursuivirent jusque dans les couloirs comme si le spectacle continuait.

Ce ne sont là que quelques exemples de ce qui se passe dans nos classes. En vérité, c'est un foisonnement et l'on n'a pas le loisir de tout noter ni même de tout suivre avec la même attention. C'est fatigant, ça pose des problèmes sans arrêt, on passe son temps à résoudre les problèmes matériels qui risquent d'interrompre l'expression libre, et à improviser des réponses immédiates aux questions des enfants. C'est justement cela qui est exaltant.

En vivant ainsi, au jour le jour, l'expression libre avec les enfants et les adolescents, on apprend que l'expression libre peut se faire sous n'importe quelle forme et qu'elle fait éclater les normes, sans malignité, puisque les normes sont contraignantes. L'expression libre, c'est un événement, une création, une croisée de chemins entre le monde intérieur et l'environnement.

## TRAVAIL D'EQUIPE : FRANÇAIS, DESSIN, TRAVAUX MANUELS

### Septembre 1974

Une classe de 6e de trente deux élèves : nous avons demandé et obtenu d'avoir toutes les deux la même classe, en même temps. Sur le papier j'ai la 6e 2 gr. 1 le mardi de 14 h à 15 h, pendant que le gr. 2 est en dessin - travaux manuels avec Janine ; de 15 h à 16 h nous échangeons les groupes. En fait, nous nous organisons à notre guise :

— ou bien toute la classe se réunit avec nous deux, pendant une demi-heure ou une heure...

— ou bien - selon les nécessités du travail - Janine ne garde que le tiers ou le quart de l'effectif, pendant que les autres restent avec moi.

Organisation très souple, qui variera sans cesse au cours de l'année, qui exige bien sûr l'approbation de la directrice, car il y aura le mardi après-midi, beaucoup d'allées et venues, du bruit et du désordre apparent.

### Premier trimestre

La Préhistoire est au programme de 6e ; je sais que les gosses en général raffolent de cette période ; mais nous leur proposons de prendre «un bain de Préhistoire» en français, dessin, travaux manuels ; les gosses acceptent (comme ils auraient sans doute accepté une autre proposition). Au départ nous avons été directives :

— en dessin, fabrication d'outils, d'armes, de vêtements préhistoriques

— construction d'une «grotte» préhistorique

— en français : deux romans de groupe s'élaborent sur la vie et les aventures d'une harde de la Préhistoire (utilisation de B.T.

pour la documentation, lectures dirigées de quelques pages de la «Guerre du Feu»...).

Plusieurs situations des romans sont exploitées en «mime - jeu dramatique» : les enfants armés de haches, lances, massues fabriquées en cours de dessin, affublés de «peaux de bêtes» (en laine) sautent, bondissent, rampent, grognent, hurlent pour mimer la chasse, l'affût, le festin, la découverte des «pierres rouges» (le feu) etc. Il aurait été passionnant d'associer pleinement la collègue d'histoire à tout cela : elle est vaguement intéressée, sympathisante, mais pas du «tout dans le coup»...

Un troisième larron intervient alors : Gaby, le directeur de la M.J.C. (il avait déjà travaillé l'année précédente avec Janine).

Pour commencer il vient prendre des diapositives en couleurs des «hommes préhistoriques» - quelques élèves apprennent alors à se servir d'un appareil photo - et il propose aux élèves de venir les développer à la M.J.C. Avec l'accord de la directrice - assez réticente - le mardi après-midi, nous emmenons les gosses à la M.J.C. (à un quart d'heure à pied du collège). Janine travaille à l'atelier de peinture ; Gaby s'occupe des diapos avec des petits groupes de huit à dix élèves, pendant que le reste fait du «mime - expression corporelle» avec moi dans une des salles de la M.J.C. ... Ceci se terminera mal ! Fin décembre, des garçons cassent le percolateur du bar ! Aux deuxième et troisième trimestres, Janine n'emmènera que des petits groupes au labo-photo, et moi je resterai au collège avec les autres.

Fin décembre nous décidons toutes les deux une réunion d'information pour les parents de la classe car certaines réactions nous inquiètent un peu (par exemple : cette mère d'élève me demandant : «Il paraît qu'en cours vous rampez, vous vous roulez par terre avec les élèves : à quoi ça sert ?»). A cette réunion, (où les trois quarts des parents sont venus) nous leur montrons les «romans» préhistoriques (polycopiés, reliés en albums individuels), les diapos développées par les



élèves, donnant un aperçu du travail de mime - jeu dramatique. Les enfants, présenteront aussi aux parents quelque chose de plus «scolaire», de plus rassurant : deux montages de poèmes. Les parents semblent dans l'ensemble satisfaits.

## Deuxième trimestre

Le travail de mime - jeu dramatique démarre en flèche car j'apporte une douzaine de masques neutres en carton. Séances de travail très riches, très drôles, très variées grâce à ces masques. En dessin, ils décident de fabriquer eux aussi des masques en argile et en pâte en papier. C'est alors que Gaby leur propose de réaliser un montage audiovisuel en «fondu enchaîné» : plusieurs gosses paraissent intéressés, mais la plupart ne comprend pas du tout ce dont il s'agit ! Il faudra beaucoup d'explications, de croquis. Janine leur passe (sans «fondu enchaîné») un montage diapos-son-musique de l'année précédente. Beaucoup sont emballés, mais rien de précis ne se dessine.

### Deux événements :

Deux événements (fin février) vont débloquent la situation :

1) Un jour (début mars) j'apporte en classe le texte polycopié d'une chanson qui m'avait plu : «L'enfant du 92e» (J.M. Sens) - le texte est décortiqué ; Catherine et Véronique proposent d'apporter deux chansons qui «ressemblent un peu à celle-ci» : «L'arbre dans la ville» (M. Le Forestier) et «Donnez-nous des jardins» (P. Perret). On compare les textes, on écoute les chansons et on cause, on cause beaucoup : leur vie dans la ZUP, leurs ruses pour jouer au ballon à la barbe des gardiens (il n'y a pas de terrains de jeux...) leurs eng... avec les propriétaires des voitures sur les parkings (leurs seuls terrains de foot...), l'urbanisation croissante, la disparition des bouts de jardin, des bouts de terrain qui subsistaient çà et là dans la ZUP («devant mon bâtiment, y'avait un grand terrain avec de la terre et des buissons. On pouvait faire des cabanes. Mais ils ont tout bétonné, et au milieu ils ont mis une fontaine de mosaïque. On peut plus jouer...») Cette réflexion sera le point de départ d'un jeu dramatique au troisième trimestre : «La cabane».

Lors d'une discussion qui réunit tous les enfants et les trois adultes, les idées fusent : «On va faire des maquettes : on va montrer un coin de campagne qui se pollue peu à peu... On va y construire des maisons, des usines, il n'y aura plus de nature». Le thème général du montage se dessine peu à peu. Les maquettes se construisent et commencent à envahir la salle de dessin - en particulier une usine nucléaire qui va élire domicile à côté du lavabo pour y déverser ses déchets.

2) Les masques sont finis. Ils sont superbes. Gaby propose de photographier masques et maquettes ; les gosses décident des «prises de vue» variées : visages masqués en gros plan - «plans américains» - groupes masqués dans des attitudes diverses - masques posés à plat sur l'herbe etc., maquettes photographiées à différents stades de leur pollution : campagne, ville, usines... Mais personne ne voit encore nettement comment organiser tout cela.

3) Trois groupes de travail vont fonctionner : «le groupe montage» (huit ou dix), «le groupe cirque» (jeu dramatique), le groupe «Cabane» (deuxième jeu dramatique). Mais ceux du montage participeront quand même aux jeux dramatiques comme figurants. Je passe sur les difficultés de mener de front trois travaux très différents les uns des autres !

### Une idée naît...

Le groupe montage dispose donc de soixante à soixante-dix diapos couleur (toujours développées par eux à la M.J.C.). Très réussies.

Lors d'une discussion entre le groupe «montage», Gaby et Janine, tout se précise. Alors qu'ils s'étaient réunis au foyer, Janine croit entendre frapper : «Entrez ! — Personne !».

Didier : «Oh madame vous entendez des voix ; vous êtes comme Jeanne d'Arc !... (silence) oh ! mais si ?...»

L'un d'entre eux nous raconte :

«Sur la terre, tout est bien. Y'a Jeanne d'Arc qui règne... Et puis un jour, le Dieu «POT D'ORDURES» arrive dans une tornade de déchets. Jeanne d'Arc est chassée. Pot d'Ordures pollue tout. Il y a de plus en plus d'habitants, de plus en plus d'immeubles, d'usines. La nature est détruite. Les gens sont malheureux. Alors ils implorent Jeanne d'Arc de revenir. Depuis son nuage, elle les entend, regroupe une armée et descend sur la terre dans une tornade de fleurs. La bagarre s'engage, entre les diabolotins et les fleurs. Jeanne d'Arc triomphe, les diabolotins meurent... et tout redevient comme avant».

### Un laborieux travail

Un laborieux travail s'engage dans le «groupe montage» : une équipe écrit le texte, une autre équipe commence à trier les diapos ; mais il en manque des diapos, il faut en refaire ! Alors un soir, après 5 heures, s'engage une bagarre entre les diabolotins et les fleurs. C'est facile ; ce qui l'est moins, c'est de faire fumer une usine-maquette, et de prendre les photos au bon moment !

La semaine suivante on dispose de nouvelles diapos.

En dessin, Claudine lit le texte, les autres trient, sélectionnent ; Didier projette avec un seul projecteur. Quel travail. Il faut s'occuper de tout le monde ; et puis il faut s'activer, la fin de l'année approche.

Fin mai le récit est prêt : nous déterminons avec le groupe «montage» la musique convenant pour chaque épisode :

- musique douce pour le début,
- une musique qui «fait peur» pour l'arrivée du roi (ils demandent le disque «Percussions de Strasbourg» qui a déjà été utilisé au deuxième trimestre en mime),
- musique de western pour la guerre (avec l'inévitable : «Il était une fois dans l'ouest !»),
- etc.

### Le montage est prêt

Début juin, tout est prêt : les diapos et la bande-son. Quatre élèves se chargent de la répétition en «fondu-enchaîné», qui a lieu un mercredi matin à la M.J.C.

C'est laborieux : on dispose du système de fondu-enchaîné, mais l'un des deux projecteurs ne fonctionne plus ! Janine court au C.E.S. en trouver un autre ; ce n'est pas chose facile : il faut voir l'intendante ; les secrétaires, le sous-directeur, bref la directrice donne enfin, mais timidement son accord. A son retour à la M.J.C., le premier projecteur est réparé !

Le samedi suivant, le montage est projeté par ces quatre élèves, au foyer du collège, en séances permanentes devant les classes intéressées (essentiellement des 6e, 5e, les transitions et la S.E.S.) ; l'après-midi les parents de la classe de 6e 2 assistent à la projection du montage et les gosses jouent les deux jeux dramatiques (dont les costumes-décors-accessoires ont été bien sûr réalisés en dessin-travaux manuels).

Nous aurions voulu Janine et moi, que la directrice voie le montage et les pièces : il faut dire que nous sommes toutes les deux de sérieuses enquiquineuses ! (On fait du bruit, on encombre le foyer avec un matériel hétéroclite, j'accapare le matériel audiovisuel de l'établissement, on a des conflits avec les femmes de ménage, les surveillants etc.). On aurait voulu montrer que tout cela aboutit tout de même à des résultats concrets et intéressants ! Mais la directrice ne s'est pas dérangée ni pour la projection du montage, ni pour les pièces. Il y avait ce jour-là dans l'établissement l'oral du B.E.P.C. et la préparation des salles pour l'écrit.

Plusieurs collègues - quelques-uns seulement - ont vu ces travaux : les collègues du cycle III et de la S.E.S. sont probablement les seuls vraiment intéressés et concernés. Pour les autres il y a belle lurette, il me semble qu'on est, Janine et moi, des profs «bien-braves-mais-plutôt-fadas-et-un-peu-agaçants» dont les travaux n'ont pas grand chose à voir avec la Pédagogie avec un grand P.

Michèle COLIN - Professeur de lettres  
Janine POILLOT - Professeur de dessin - travaux manuels

Extrait de  
La Brèche n° 4 - Février 76



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

**A.-M. —** Oui, ce n'est pas notre avis personnel qui compte, c'est celui des élèves. Je suis même quelquefois un peu honteuse de certains dessins affichés, mais je pense que ça leur est peut-être utile. Souvent, il y a une évolution du fait qu'un élève pas doué, mette un dessin au mur : il est tout content, il est tout heureux. Ainsi je pense à un exemple. L'année dernière, j'avais une élève vraiment pas douée et de plus très renfermée, très isolée des autres. Un jour, elle venait de terminer un dessin et j'ai vu qu'elle en était plutôt contente, alors je lui dis : «*Tu le mets au mur ?*» Ce n'était pas très chouette comme dessin, assez étriqué. Elle l'a donc affiché mais sans exprimer un sentiment particulier et puis voilà que cette année, il y a une «nouvelle» dans la classe que j'essaie d'encourager à se lancer. Alors l'autre lui dit : «*Tu vois, le dessin que j'ai fait l'année dernière, qui est affiché encore, eh bien j'osais pas et puis je l'ai fait quand même.*» Visiblement ça lui avait fait quelque chose.

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

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

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

**A.-M. —** J'ai déjà eu des dessins de nus affichés. Ainsi l'an passé, le dessin de Jacques Zabath : il y avait une femme nue, en face

d'elle une espèce de personnage mi-vampire, mi-satyre, tous deux sur une grande croix horizontale en volume ; derrière la femme, un escalier et un bout de muraille et derrière une grande forme fantomatique. Il y a bien eu des remarques, des petits rires de la part des autres élèves... Ça leur semblait un peu bizarre mais je n'ai pas l'impression que ça les a tellement choqués. Et jusque là, je n'ai pas eu de problèmes avec l'administration.

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

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

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

**A.-M. —** Chez moi non plus, parce qu'il y aura parfois cinq élèves qui feront du modelage, puis dix, puis quinze... Pour avoir des ateliers fixes, peut-être faudrait-il limiter le nombre de candidats dans chaque atelier. S'ils veulent faire du dessin, ils me demandent du papier, le format, la couleur qu'ils désirent... et pour les gouaches et les encres, c'est dans le placard : ils vont se servir quand ils en ont besoin. Pour les autres matériaux, ils se servent ou me demandent.

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

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

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

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

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

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

**A.-M. —** Oui, ça m'est arrivé.

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

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

(suite p. 33)



# ACTUALITES

## de L'Éducateur

Nous rappelons que les articles courts demandant réponses, réactions, ainsi que les informations pour les pages ACTUALITÉS doivent parvenir avant le :

- 25 octobre pour celui de décembre ;
- 15 novembre pour celui de janvier.

au coordonnateur de l'équipe qui met en forme la revue : Xavier NICQUEVERT, école primaire, 13290 Les Milles.

### Jean GUÉHENNO (1890-1978)

*«J'ai passé ma vie à ne plus bien savoir comment vivre. J'ai tenu en vain de petits carnets pro remedio animae meae, toujours inquiet entre deux pensées, entre deux mondes, l'un celui de ma jeunesse et de mes plus chers souvenirs, où il me semble, à tort ou à raison, qu'une vie difficile, mais forte, généreuse et simple laisse la conscience n'être que l'instinct du juste pour tous les hommes, l'autre, celui de mon désir propre où la passion du vrai et du beau elle-même a fini par me jeter dans de petits chemins trop personnels et où, peut-être, on ne sait plus aimer.»*

Extrait de *Changer la vie*

## DE NOS CHANTIERS

### CHANTIER B.T.

#### Nos papas sont mineurs

CRITIQUE DE LA B.T.J. N° 149

Reportage intéressant, des points de vue technique et anecdotique, la B.T.J. n° 149 néglige toutefois quelques points importants tels que :

- Salaires et mode de vie des mineurs ;
- Les grèves dures qu'ils ont menées (syndicats) ;
- Salaires et modes de vie des cadres ;
- La silicose (maladies dues au charbon) ;
- Les gens du fond et les gens de la surface ;
- Y a-t-il du chômage dans les mines ? du travail pour encore longtemps ? du charbon pour encore longtemps ?
- Les problèmes de responsabilité des charbonnages de France dans les grandes catastrophes (sécurité et conditions de travail) ;
- Place de la production du charbon (des charbons) en France, dans le monde, vis-à-vis du problème plus général de l'énergie ;
- Les énergies qui remplaceront le charbon ; énergies propres et polluantes : géothermique, solaire, éolienne d'une part, pétrole, atome d'autre part ;
- A qui profite la vente du charbon (prix, qualité) ?
- Les réseaux de distribution.

— Qui utilise les différentes qualités de charbons ? Pourquoi ? comment ?

Tout ceci ne pouvant sans doute pas être traité à fond (c'est le cas de le dire) dans une B.T.J. sur la mine, mais il aurait peut-être été possible de lancer l'idée de ces pistes de recherches.

En somme une bonne B.T.J., si on rajoute quelques réflexions personnelles...

Envoyez-les au bulletin départemental de l'Oise d'où nous avons extrait ce passage : Daniel CHAUDET, E.P. Rotaugy, 60360 Crève-cœur-le-Grand.

### Chantier B.T. sciences

#### Appel

Deux projets de B.T. (ou B.T.2) :

- Le radiotélescope de Nançay,
- Etude de l'ionosphère,

sont bloqués car on y parle d'ondes (électromagnétiques) émises, reçues, réfléchies, en interférence, etc., sans explications suffisantes ou sans explications du tout, car il n'y a pas la place pour.

Il se révèle donc urgent de produire une (ou des) B.T. (B.T.J. ?) du genre B.T.

sciences fondamentales (*Pourquoi ça tombe ? L'inertie...*) dans laquelle (lesquelles) on trouverait :

1. Etude expérimentale des ondes en général et de leurs propriétés : propagation, réflexion, concentration...
2. Présentation, à partir de la structure de la matière, de l'énergie et des ondes électromagnétiques existantes : ondes radio, calorifiques, lumineuses, rayons ultraviolets, X, etc. et leurs propriétés.
3. Principes de base d'émission d'onde radio, de réception...

Ce serait une (ou des) B.T. de base qui permettrait(en)t enfin aux deux B.T. ci-dessus de voir le jour, mais aussi à d'autres tant attendues sur la radio, la télévision, les radars, etc.

Qui aurait déjà des éléments d'expériences et de découvertes faites par des enfants dans ces domaines ?

Qui ou quel groupe départemental est tenté par ce sujet ?

Toute proposition ou apport, même partiel, dans un domaine très limité sera le bienvenu !

Pierre GROSJEAN  
école de Nitting  
57560 Abreschviller  
Tél. (87) 03.81.68



## Projets B.T.2, B.T., B.T.J.

Les camarades qui publient ici leurs propositions de travail le font en s'adressant à des milliers de lecteurs. Ils courent un grand risque. C'est peut-être, dira-t-on, très ambitieux ; c'est peut-être même de l'inconscience. Pourtant cela part, c'est certain, d'un bon sentiment : collaborer à un même travail.

De ce fait, le silence total des lecteurs peut être, par ces camarades, interprété très différemment. Le silence — aucune réponse — c'est peut-être l'acquiescement général : qui ne dit rien consent. Mais c'est peut-être aussi l'indifférence — la pire des injures !

Dans le processus d'élaboration, «la proposition est encore abstraite. Il s'agit de bien mettre le projet «sur ses rails», sur la bonne voie et à l'époque de la diffusion et après parution, il sera trop tard pour intervenir.»

Ces fiches de proposition de travail comportent une rubrique «aide désirée» : là, l'appel est direct et pressant. Ces fiches paraissent le plus rapidement possible à partir de leur arrivée à Cannes.

Ne manquez pas, à votre tour, d'y répondre aussi le plus rapidement possible, que ce soit pour émettre vos réserves comme pour proposer votre aide et les éléments de votre travail.

Merci.

### Nous nous proposons de réaliser un projet



● **Intitulé :** NOUS ETIONS QUARANTE ENFANTS...

● **Noms et adresses :** Pierre BOURG, école Jules-Ferry B, 58000 Nevers et Raymond MASSICOT, école Jean Bernigaud, 58470 Magny-Cours.

● **L'idée de la réalisation vient de :** correspondance, intérêt personnel : séjour «sauvage» avec deux classes correspondant entre elles depuis deux ans.

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

— Quatre enfants racontent une journée : le lever, les corvées, l'organisation coopérative, les repas, le travail pédagogique, les promenades, les veillées (surtout des textes d'enfants).

— Pourquoi cette expérience.

— Les impressions (enfants, parents, maîtres...).

● **Le sujet est limité à :** compte rendu du séjour (ce sera la partie essentielle).

● **Avec ce sujet, je me propose principalement d'intéresser d'autres enfants (et des collègues par la même occasion) et les inciter à organiser de tels séjours.**

● **Niveau de la brochure :** cours moyen.

● **Age des lecteurs :** 9-12 ans.

● **Les problèmes auxquels je me heurte et par conséquent l'aide que je sollicite :** le groupe départemental 58 a déjà eu le projet en mains. Avis favorable à une édition (lettre d'Elyane Parquel).

### Je me propose de réaliser un projet



● **Intitulé :** JEUNES ET POESIE.

● **Mon nom et mon adresse :** Robert BOUDET, 18 avenue Pascal, 93470 Coubron. Tél. 020.67.91.

● **L'idée de la réalisation vient d'une** enquête sur le thème de l'adolescence : une équipe de garçons et filles de troisième réunit des poèmes d'auteurs «reconnus».

● **Le plan de la brochure est à peu près celui-ci :** Un «catalogue» de poèmes rapidement présentés selon les motivations suivantes :

— Amour, amitié ;

— Révolte ;

— Le «moi» ;

— Le jeune et la société ;

— Jeunesse, etc.

● **Avec ce sujet, je me propose princi-**

palement de regrouper des poèmes qui touchent de près à l'idée de «jeunesse».

● **Niveau de la brochure :** B.T.2.

● **Age des lecteurs :** 14-15 ans.

● **Les problèmes auxquels je me heurte et par conséquent l'aide que je sollicite :** Je demande aux collègues, par l'intermédiaire de *L'Educateur*, de nous faire parvenir tout poème ou texte poétique de toutes époques et pays sur ce thème.

### Je me propose de réaliser un projet



● **Intitulé :** NOUS ALLONS A LA PISCINE.

● **Mon nom et mon adresse :** Claudine TOUZEAU, Andrée FABIEN, Ecole Bel Air, La Rochelle et Odile DELBANCUT, école Jean-Bart, La Rochelle.

● **L'idée de la réalisation vient de l'importance** donnée à la piscine chez les enfants : ils la fréquentent une fois par semaine régulièrement.

## NIVEAUX

### Chez les moins de 6 ans

#### A PROPOS DES MODULES :

*Comment le témoignage personnel d'une situation vécue en classe peut-il apporter quelque chose à des personnes qui en sont à un stade différent dans l'évolution de leur pratique pédagogique ?*

• En les incitant à fournir un effort d'analyse et à prendre un certain recul par rapport au quotidien.

• En favorisant la réflexion et l'enrichissement mutuel à partir d'une expérience, même banale :

La lecture d'une relation de situation peut provoquer une demande de précision, des réactions complémentaires ou opposées, un rappel de situation antérieure analogue ou une incitation à une expérience nouvelle. Elle permet en retour d'affiner la recherche, la réflexion, ce qui est difficilement possible quand on est seul et qu'on a une vision restreinte des faits.

• En fournissant aux Groupes Départementaux un nouveau tremplin à leur réflexion.

Si on ne veut pas limiter les témoignages et permettre ainsi à chacun et chacune d'oser exprimer sa pratique personnelle, l'aspect «fini» de la rédaction et éventuellement diffusion doit rester secondaire.

Il est important d'accepter de livrer des témoignages négatifs qui ne révèlent pas obligatoirement une image dévalorisante de

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

1. Nous allons bientôt à la piscine : réactions de chacun avant.

2. La première séance (trajet, attente, déshabillage, douche, W.-C., pédiluve, séance, rhabillage, retour).

3. Ce qu'ils aiment faire.

4. Nous aimons bien aller à la piscine, mais nombre + bruit + odeur = excitation.

5. Ce qu'ils redoutent.

6. Ce qu'ils en pensent en fin d'année.

7. A la piscine, nous nous posons des questions.

● **Le sujet est limité à des réactions d'enfants.**

● **Avec ce sujet, je me propose principalement de voir le comportement des enfants, mieux les connaître à travers cette activité.**

● **Niveau de la brochure :** C.P., C.E., C.M.

● **Age des lecteurs :** 7 à 10 ans.

● **Les problèmes auxquels je me heurte et par conséquent l'aide que je sollicite :** photos, dessins.

l'adulte mais une réalité, ainsi que de rester au stade de l'observation sans porter de jugement de valeur.

**Rappel des modules constitués après le congrès de Nantes 1978 :**

*Education corporelle :* Jocelyne PIED, Saint-Clément-des-Baleines, 17590 Ars-en-Ré.

*Situations - «Objets» aidants :* Mireille GAY, impasse du Ballon, 45100 Saint-Jean-le-Blanc.

*Rendre une journée vivable - Temps :* Nadine PUBERT, maternelle Paul-Doumer, 85100 La Roche-sur-Yon.

*Structures de la classe :* Janine BASTIDE, 16 rue des Remparts, 34690 Fabrègues.

*Apprentissage de la langue :* Marie-Claude REMERIE, groupe scolaire Jean-Macé, 03140 Villenave-d'Ornon.

*Décloisonnement :* Yvette PEYLET, 12 cité des Ecoles, 17270 Montguyon.

*Contact avec l'écrit (dès la section des Petits) :* Marie-Jo TOUSSAINT, 2 rue du Moulin-à-Vent, 60510 Bresles.

*Femmes de service :* Alain BIROUSTE, 16 rue des Remparts, 34690 Fabrègues.

*Coordination :* Marie-Hélène MAUDRIN, 10 rue Roland-Dorgelès, 60510 Bresles.

Les consignes pour participer aux différents modules figurent dans les pages roses de *L'Educateur* n° 13.

La plupart des comptes rendus internes paraîtront dans *Techniques de vie* : ABONNEZ-VOUS.



Au cours des travaux en ateliers à partir de documents issus des classes, les membres de la commission français présents à Aix-en-Provence ont approfondi la recherche autour des points suivants pour le premier degré :

### I. - Le classeur de français Qu'est-ce que c'est ?

Il s'agit essentiellement de relever des énoncés qui posent problème à l'enfant, ou qui attirent son attention — soit dans la langue écrite, soit dans la langue parlée — et de développer une pratique et une réflexion sur les langues à partir de ces énoncés (cf. article de A. Eyquem dans *L'Éducateur* n° 8 du 30 janvier 1978).

Nous avons défini, pour le moment, comme une démarche qui permet à l'enfant de se construire un outil d'approche des codes de langues adultes à partir de sa propre langue.

#### Comment participer à cette recherche ?

Il suffit de s'inscrire à un cahier de roulement. Quatre cahiers ont déjà fait le tour du circuit depuis le congrès de Nantes : on y décrit un moment de classe et cette description aboutit à une fiche technologique qui sera publiée par *L'Éducateur* en cours d'année.

Ecrire à : Didier CAPPELAERE, 5 rue Jean-de-Conick, 59430 Fort-Mardyck.

#### Où en est la réflexion sur le classeur de français ?

• Les avantages évidents de l'utilisation du classeur de français nous semblent être :

— De partir de problèmes réels qui se posent à l'enfant (problèmes de communication lorsque les autres ne comprennent pas tel énoncé ou problème de code lorsque, par exemple, tel énoncé de la langue parlée est utilisé pour la langue écrite ;

— De remplacer la manie de la correction par la recherche en commun d'un élargissement des possibilités formelles d'expression, sans en privilégier aucune, mais en faisant sentir à l'enfant que telle possibilité est plus adaptée à une situation d'expression ;

— De faire entendre à l'enfant, pour faciliter cet apprentissage, des énoncés de formes très variées non-utilisées dans tel ou tel milieu ;

— Et de faciliter, par ce fait, la lecture des messages écrits ;

— De faciliter l'adaptation de l'enfant aux langages du plus grand nombre possible de milieux ;

— De permettre aux enfants de se construire, en groupe, un outil d'observation de leur langue et de prendre conscience que c'est un système ouvert (lire les fiches technologiques à paraître cette année dans *L'Éducateur*).

• Notre attention reste en éveil sur les deux points suivants :

— Il est toujours contestable que le discours de l'enfant devienne prétexte à faire de la grammaire : où est la limite entre le travail dans la pensée du texte et le travail sur la forme du texte !

— Il est toujours dangereux de privilégier certaines formes du code dit « élaboré » au détriment de la langue réelle de l'enfant dans son milieu prétendu « restreint ».

• Enfin, pour éviter de travailler au maximum sur la langue en elle-même au lieu de travailler sur la langue en situation de communication, la recherche du module « classeur de français » va s'orienter sur deux autres points :

— D'une part, la mise au point de jeux permettant de remettre en situation de communication telle structure de langue ;

— D'autre part, la préparation d'une large enquête sur les langues de l'enfant. Cette enquête portera cette année sur les deux points suivants :

\* l'expression du temps,

\* les pronoms.

### II. - Chantier poésie

Plusieurs cahiers de roulement circulent actuellement sous la responsabilité de Claude GAUTHIER, Dirol, 58190 Tannay.

La commission a analysé le contenu de ces cahiers et en a sorti des fiches technologiques qui paraîtront dans *L'Éducateur* et les quelques réflexions qui suivent.

De nombreux camarades mettent en place des JEUX qui incitent au langage poétique. Mais le jeu de langage ne peut être qu'un point de départ ; en insistant sur la FORME, il risque d'enfermer l'enfant dans des productions de style sous-Queneau ou sous-Prévert. Pourtant, l'analyse du jeu nous a conduits à distinguer :

— Les jeux de lancement permettant d'amener la manipulation du langage poétique quand ça n'arrive pas tout seul ;

— Les jeux qui favorisent l'exploitation d'une situation réelle. Et c'est cet aspect qui nous semble le plus fructueux.

Mais de même que nous ne faisons pas peindre ou dessiner les enfants sans avoir mis en place un atelier de peinture ou de dessin, il nous semble naturel de mettre en place dans nos classes des ATELIERS OUVERTS DE POÉSIE, c'est-à-dire un ensemble de matériels incitateurs : livres de poèmes, fichiers, magnétophone, papiers, ciseaux, mots, feutres, supports variés... Sans oublier les moments d'écriture et de communication. Et surtout d'être d'abord à l'ÉCOUTE DES ENFANTS au lieu d'arriver avec notre valise de marchandises à caser.

Sans oublier de rechercher la plus grande variété possible de FACTEURS DÉCLENCHANTS : la venue d'un poète, la lecture d'un journal, la correspondance...

La commission attache une grande importance au fait que le langage poétique est un langage non-utilitaire et que TOUT LE DÉBLOCAGE DE LA LANGUE peut passer par la poésie.

La priorité du chantier poésie va être de recueillir des DOCUMENTS PERMETTANT DE SUIVRE L'ÉVOLUTION DES TEXTES POÉTIQUES D'UN ENFANT PENDANT UN AN.

Qui veut participer à cette recherche ?

### III. - Le fichier d'orthographe «89»

Il a été remis à la C.E.L. au cours des Journées d'Été.

Responsable : Jacky VARENNE, Verlin, 89330 Saint-Julien-du-Sault.

#### Objectif

Aide à l'apprentissage de l'orthographe, en travail individuel, qui se place dans le cadre d'une certaine pédagogie de l'orthographe.

#### Niveau

«C», c'est-à-dire du C.E.2 au C.M.2, et même 6<sup>e</sup>.

#### Support

Fiches : Ne peut en aucune façon constituer un « cours d'orthographe », donc doit être utilisé ponctuellement.

#### Conception

Voir articles 1973, bulletin « Apprentissages » ; 1978, à paraître dans *L'Éducateur*.

En bref : — Pas d'écriture phonétique, pas de distinctions d'après l'oral, et surtout pas d'oppositions du type « et - est » ;

— Un mot isolé n'a pas de sens, donc pas d'orthographe ;

— Un mot ne s'écrit pas en l'écoutant, mais parce qu'on le connaît pour l'avoir lu ;

— L'appréhension analogique de l'orthographe française fournit une aide (économie pour la mémorisation) ;

— La graphie d'un mot sera d'autant plus facilement acquise qu'on aura pu la relier à celle d'autres mots qui ont en commun un rapport basé sur le sens (et non l'oreille !), qui se retrouvent dans les mêmes structures de phrases.

Par rapport aux autres fichiers (C.E.L. ou autres, dont la conception est la même)

Opposition complète (voir plus haut). Comment peut-on penser que c'est en disant à l'enfant : « Si tu peux remplacer (sa) par « cela », ça s'écrit « ça », si ce n'est pas possible, ça s'écrit « sa. » que la confusion graphique due à l'acquisition syllabique de la lecture et de l'orthographe va disparaître !

#### Avancement du travail

Deux parties en projet :

— 100 fiches sur les terminaisons verbales,

— 100 fiches sur le reste.

La deuxième partie est pratiquement terminée. Des fiches sont à revoir, mais nous ne pouvons accepter une mise au point faite à l'extérieur du groupe de travail, qui pourrait dénaturer complètement le projet (voir ce qui a été fait pour le fichier « Raoux » qui, partant d'une conception voisine de la nôtre, est devenu un cours d'orthographe en livrets, avec retour au piloufacisme blédien.

#### Type de fiches

Pour un certain nombre, voisines de celles du fichier « Raoux » (mais évidemment sans opposition « on - ont » !)

— Exercices de transformation, de substitution, à trous (mais oui !) : pour établir la relation : sens - mot - structure de phrase ;

— Exercices avec réflexion sur la forme de la langue écrite.

### IV. - Le fichier du verbe

Une équipe de camarades travaille à l'élaboration d'un fichier exclusivement consacré à l'orthographe des formes verbales. Le plan de ce fichier, ainsi que le cadre de ce travail ont paru dans *Techniques de vie*. Une vingtaine de fiches ont été publiées par CHANTIERS PÉDAGOGIQUES DE L'EST. Une série est à la frappe. Quatre séries ont été mises à la disposition de la commission « Outils ».

LE GROUPE CHERCHE A S'ÉLARGIR ET FAIT APPEL A TOUS LES CAMARADES DU MOUVEMENT POUR ESSAYER CES FICHES ET EN ÉLABORER D'AUTRES.  
Ecrire à : Roland BOLMONT, 68490 Ottmarsheim.

Notes du responsable de la commission de français :

1. Il est indispensable que l'équipe de R. Bolmont travaille en collaboration avec l'équipe de J. Varenne.

2. Il est indispensable que la commission de français reçoive les documents de travail afin qu'elle puisse ouvrir ce chantier et donner son avis sur le contenu des fiches et la démarche proposée.



## V. - Appel à module

«Pour une méthode naturelle d'apprentissage de l'orthographe.»

### Constatation

Malgré répétitions, règles, maniement de la langue, l'enfant ou l'adolescent répète les mêmes «fautes».

### Problème

1. Cela ne viendrait-il pas du fait que l'enfant met en place des «structures», efficaces pour lui, mais qui ne sont pas celles de la norme ?

2. Si cette hypothèse est justifiée, on pourrait ainsi poser le problème : comment l'enfant met-il en place ces structures, comment et à quel moment le faire passer des ces structures aux structures normatives ? Ou encore : peut-on (et/ou doit-on) essayer d'empêcher la mise en place de ces structures erronées ?

### Méthode de travail

A partir des recherches que j'ai effectuées : observation de la langue de l'enfant pour définir ses structures.

### Prolongements

D'abord fiches de travail pour le maître (intégrant si possible linguistique et psychologie) ; ensuite, peut-être, fabrication d'outils.

### Remarque

Ce travail s'inscrirait dans l'ensemble des travaux et recherches menés par l'I.C.E.M. sur l'orthographe (et la grammaire).

### Exemple de recherche

Norme :

«Il sentit ses jambes trembler».

Système des gosses :

1. Il/elle sentit ses jambes tremblées
2. Il sentit ses jambes tremblé  
Elle sentit ses jambes tremblée
3. Il sentit ses jambes tremblés  
Elle sentit ses jambes tremblées.

Responsable du module : Max BENISTANT, 7 chemin des Philosophes, 74200 Thonon-les-Bains.

## VI. - Chantier Fichier lecture

Responsable : J.-P. BLANC, Lambisque, 84 Bollène.

Un an d'expérimentation, de tâtonnement, de confrontation, nous ont permis d'y voir plus clair dans le domaine de l'après apprentissage de la lecture et dans les limites et les possibilités de l'outil que nous essayons de mettre sur pied.

L'utilité de ce fichier a été contestée, ses dangers exprimés mais l'intérêt qu'il présente pour certains enfants suffit à rendre sa réalisation souhaitable.

De nombreux fichiers de lecture existent dans le commerce. Certains bon marché, austères et ennuyeux. D'autres, récents, chers, attrayants, bien faits : S.R.A. et A.T.E.L. notamment. Nous avons cependant maintenu ce projet car nous espérons, grâce à nos premières expérimentations réaliser quelque chose qui réponde encore mieux aux besoins de nos classes, qui soit d'un prix raisonnable et surtout dont le contenu et l'orientation des questions soient conformes à notre conception pédagogique.

Des critiques justifiées ont été faites aussi sur les fiches que nous avons proposées. Le reproche le plus fréquent et le plus mérité c'est celui du trop grand nombre de fiches comportant des textes traditionnels édulcorés d'un conformisme scolaire à peine modernisé. Un deuxième reproche vient de la présentation, qui a une grande importance pour les enfants au premier abord. Il nous est difficile à l'expérimentation de ne pas nous contenter du noir et blanc et de la machine à écrire. On peut donc expliquer aux enfants expéri-

mentateurs qu'il s'agit d'éditions provisoires qui seront modifiées suivant leurs critiques. Une B.T. à l'expérimentation n'est pas très attrayante non plus. Un effort quant à l'illustration doit cependant être fait.

Nous nous orientons vers trois niveaux :

Fichier B : niveau C.E.

Fichier C : niveau C.M.1.

Fichier D ou E : niveau 6<sup>e</sup>.

Le besoin le plus pressant, c'est qu'un grand nombre de camarades nous envoient des articles de journaux : d'adultes, d'enfants, d'adolescents, journaux scolaires, albums, revues, bandes dessinées, humour, publicité... pour être utilisés comme documents à lire. Pensez-y et demandez aussi à vos élèves. Voici les secteurs que nous devons couvrir, cette liste n'étant pas limitative si nous voulons voir la lecture sous toutes ses formes :

- Textes d'actualité, humoristiques, politiques, littéraires, documentaires, des contes, de la pub, des modes d'emploi, des catalogues, règlements, des textes qui n'ont généralement pas leur place dans les manuels scolaires ;
- Des bandes dessinées, des dessins humoristiques, photos...
- Des jeux, des activités diverses à base de lecture ;
- Des techniques de lecture rapide ou lecture différentes : on ne lit pas un journal comme un roman comme un mode d'emploi.

Pour tous ceux qui peuvent contribuer à la réalisation de ce fichier, je précise quelques consignes générales.

- L'objectif premier de chaque fiche est la lecture. Si la fiche entraîne des prolongements intéressants, tant mieux, mais celle-ci doit aussi pouvoir se suffire à elle-même.
- Le document à lire doit faire un tout en soi. Il n'est pas là, avant tout, pour inciter à lire un document plus important.
- Généralement le document à lire occupe trois pages et la quatrième comporte trois questions de contrôle et des pistes d'activités possibles, cette règle peut être «adaptée».
- Les questions de contrôle doivent pouvoir être faites en cinq minutes, dix au maximum pour l'élève faible qui doit relire.
- La longueur et la typographie devraient être adaptées au niveau visé. Pour l'expérimentation, l'écriture à la main est possible pour certaines fiches du C.E. Des photocopies de coupures de journaux pour le fichier D, pour les autres les machines à écrire de différentes grosseurs devront nous suffire. Une typographie et une mise en page plus étudiées seront utilisées pour l'édition définitive.
- Les illustrations sont cependant souhaitables dès l'expérimentation : en noir et blanc seulement.
- La critique des fiches se fait bien pour le moment grâce aux camarades qui acceptent le côté artificiel de l'expérimentation et font l'effort de noter les réactions de leurs élèves, les résultats des questions, les prolongements éventuels et leur opinion personnelle. Je souhaiterais quelquefois plus de propositions constructives : autres questions posées, autres prolongements possibles, etc.

## VII. - Chantier «Conte populaire»

Responsable : P. HÉTIER, Bouchemaine, 49000 Angers.

Ce chantier est maintenant bien en place puisqu'une dizaine de personnes y participent.

Les premiers contes publiés (*La vieille bavarde*, *Les sacs de vérité*) ont provoqué de nombreuses réactions : plusieurs classes ont envoyé des albums et un film 8 mm rendant compte de travaux réalisés (en

particulier jeu dramatique à partir du conte). Deux nouveaux projets paraîtront cette année : *LA MONTAGNE DE VERRE* (d'après l'enregistrement d'un conteur limousin) et un conte en langue occitane : *LE PETIT BOSSU*.

Le chantier est maintenant en relation avec l'atelier d'expression dramatique de Nancy Breitenbach à Paris (expression dramatique à partir du conte). Deux séries d'articles vont paraître dans *L'Éducateur* :

- L'image de la femme dans les contes et le jeu dramatique à partir des contes ;
- Des contes bretons enregistrés au magnétophone vont être retranscrits.

Il serait intéressant d'ouvrir le chantier au CONTE ÉCRIT PAR L'ENFANT. Qui en veut ?

## VIII. - Livrets de langue française

Plusieurs livrets programmés nés dans les classes autour de la recherche sur le classeur de français vont être publiés dans *L'Éducateur*.

Une série de livrets de manipulation de la langue va être expérimentée cette année. Pour participer à ce chantier et recevoir des exemplaires de ces livrets, écrire à J. VARENNE, Verlin, 89330 Saint-Julien-du-Sault.

## IX. - La nouvelle B.E.M. sur le texte libre

Constitution de l'équipe chargée de la première rédaction.

Coordination : J. TERRAZA, avenue de la Gare, 84210 Pernes.

Les adresses manquantes figurent dans la liste des responsables de modules.

Pourquoi une nouvelle B.E.M. ? (Patrick Hétier) :

- a) Modification des conditions de vie (René DREY, 9 rue des Roses, 17300 Rochefort).
- b) Apports de la linguistique (Didier CAPPELAERE).
- c) Conditions de travail.

Descriptions des pratiques (Jacques Terraza) :

- a) Facteurs déclenchants (poésie) (Claude GAUTIER).
- b) Mise au point, etc. (Anne-Marie MAUBERT, 63910 Vertaison).

Le texte libre s'insère dans une pédagogie globale (Mauricette Raymond).

Le texte libre, la liberté de l'enfant, le compromis (Jeannette Go, école F. Mireur, 83300 Draguignan) :

- a) Pourquoi le texte libre ? (Jeannette GO).
- b) Texte libre et liberté de l'enfant (J. TERRAZA).
- c) Le compromis.

Etc.  
Ceux qui se sont chargés d'écrire un point d'un chapitre adressent leur travail au coordonnateur du chapitre qui me communiquera l'ensemble de ce qui a été fait sur le chapitre qu'il est chargé de coordonner avant les vacances de Noël.

Ecrivez sur du 21 x 29,7 blanc uni, au recto seulement.

## X. - Chantier langage-geste

Le coordonnateur de la commission de français (P. HÉTIER) assure l'intérim d'animation de ce chantier qui a pour objectifs d'étudier les relations entre le langage et le geste et de recueillir des documents montrant le passage du geste au langage et vice versa.

Plusieurs fiches technologiques paraîtront dans *L'Éducateur*, qui montrent comment l'expression dramatique se rattache à l'environnement.



## Descriptif des modules de la commission «Français 2<sup>e</sup> D» Coordinatrice : Mauricette RAYMOND.

### Fichier lecture premier cycle (responsable : Jeanine LEHOUX) :

Il s'agit de fiches volontairement synthétiques, appréhendant les livres dans leur globalité et en relation avec d'autres ouvrages, un contexte spatio-temporel ou avec le vécu de l'enfant lui-même. Elles visent à développer chez l'enfant le goût de la lecture en même temps qu'une pensée synthétique. Deux livraisons sont parues (s'adresser à Mauricette RAYMOND).

### Fichier lecture deuxième cycle (Claude LAPP) :

Fichier visant à aider les élèves à préparer le bac. Mais ces fiches analytiques permettent également une lecture ouverte et personnelle des œuvres.

### Fichier de comptes rendus de livres (Colette HOURTOLLE) :

Ce module a été lancé au cours de la rencontre second degré. Il vise à permettre à l'adolescent et au maître d'être informés sur un maximum de livres susceptibles d'intéresser les enfants. Il regroupera tout ce qui était déjà paru dans les revues (B.T.2 magazine, Brèche, etc.) et ce qui peut paraître également dans les journaux scolaires. La responsable du module attend donc vos contributions si vous avez des comptes rendus de livres rapides dans vos journaux de classe.

### Regards sur... (Claude CHARBONNIER) :

Ce module a pour but d'alimenter une ru-

brique de *La Brèche*. Jusqu'à présent, dans cette rubrique, figuraient les présentations de livres récents ayant intéressé des adolescents. Elle s'enrichira de présentations thématiques de livres. Exemple sur le thème : la vie en 1900... trois ou quatre romans. Appel à contribution.

### Rapports lectures-écritures (M.-C. SANJUAN) :

Module d'observation de l'intersection de la lecture et de l'écriture, ainsi que des pratiques de l'enseignant à l'extérieur de la classe et à l'intérieur.

### Livrets d'orthographe (Germain RAOUX, Hugette GALTIER) :

Ces livrets sont établis à partir des erreurs les plus fréquentes des enfants sur les homophones (on/ont...).

### Fichier coopératif 1<sup>er</sup> cycle - GRAMMATICA (Mauricette RAYMOND) • Fichier coopératif 2<sup>e</sup> cycle - RETORICA (Roger FAVRY) :

Fichiers thématiques et méthode de travail devant permettre à chacun de se constituer sa propre encyclopédie ouverte, fondée sur des corrélats à la fois intellectuels et sensibles.

### Fichier linguistique (Colette HOURTOLLE) :

Il s'agit de fiches destinées à des adultes désireux de s'informer sur la linguistique. Les implications pédagogiques ne sont pas explicitement indiquées, mais sont possibles du 1<sup>er</sup> au 2<sup>e</sup> cycle. Trois sortes de fiches :

libre recherche, exercices autocorrectifs, fiches informatives.

### Poésie (Fernande LANDA) :

Ce module fonctionne sur les mêmes bases que celui du premier degré, en observant la langue poétique de l'adolescent.

### Pratique du conte (Simone CIXOUS) :

Dans l'expression libre, le conte peut être une sollicitation privilégiée à la création orale, gestuelle et écrite. La structure que les enfants manient intuitivement leur donne accès à d'autres récits ou romans dont la structure apparente à celle du conte. L'interaction est ici entre lecture et écriture et il semble que la reconnaissance d'une structure les libère dans la création à d'autres niveaux. Le cahier de roulement sur le conte, qui a donné lieu à un dossier actuellement à remanier, témoigne de pratiques diverses, et il semble nécessaire de travailler à une mise en commun de ces pratiques et à une définition du genre «conte» tel qu'il apparaît dans les productions d'enfants ; il faudra aussi situer ces pratiques du conte dans l'ensemble de l'expression libre.

### Journal scolaire (Arlette TESSIER) :

Appel aux travailleurs pour le renouvellement du journal scolaire.

Aux journées d'Aix, il a été dit que le journal était menacé de formalisme. Cette nécessité de renouvellement est prise en

## Organigramme de la commission «Français» 1<sup>er</sup> et 2<sup>e</sup> degré

INTITULÉ DES MODULES	SECTEUR 1 <sup>er</sup> DEGRÉ (coordination : Patrick HÉTIER)	SECTEUR 2 <sup>e</sup> DEGRÉ (coordination : Mauricette RAYMOND)	COMMISSIONS REVUES CORRESPONDANTES
lecture	Fichier lecture C.E.-C.M. (J.-P. BLANC)	Fichier lecture 1 <sup>er</sup> cycle (Janine LEHOUX) Fichier lecture 2 <sup>e</sup> cycle (C. LAPP) Fichier de comptes rendus de livres (Colette HOURTOLLE) Rapports lectures-écritures (M.-C. SANJUAN) Regards sur... (C. CHARBONNIER)	BRÈCHE
LANGUE	Classeur de français (D. CAPPELAERE) Orthographe (A. BÉRUARD) ; Méthode naturelle orth. (M. BENISTAN) Fichier ortho (J. VARENNE) Fichier verbe (R. BOLMONT)	Classeur de français (Arlette TESSIER)  Livrets ortho 6 <sup>e</sup> /5 <sup>e</sup> (M. GALTIER, G. ROUX) Fichier linguistique (Colette HOURTOLLE)	Formation
POÉSIE/ TEXTE LIBRE	Poésie (Cl. GAUTHIER)  B.E.M. sur le texte libre (Jacques TERRAZA)	Poésie (F. LANDA)	Livre à paraître (Casterman) Gerbes (M. VIBERT) Part du maître (J. LÉMERY) Edition B.E.M.
CONTE	Chantier conte populaire (P. HÉTIER)	Pratiques du conte (Simone CIXOUS)	
JOURNAL SCOLAIRE		Journal scolaire (A. TESSIER)	Imprimerie Limographe Gerbes B.T.2 Magazine
ENCYCLOPÉDIE OUVERTE		Grammatica (fichier coopératif 1 <sup>er</sup> cycle) (M. RAYMOND) Retorica (fichier coopératif 2 <sup>e</sup> cycle) (R. FAVRY)	Toutes directions
LANGAGE/GESTE THÉÂTRE	(Patrick HÉTIER)	Expression dramatique (Germain RAOUX)	Expression corporelle
LATIN		Latin vivant (Annie PREVOT)	langue
MATHS/ FRANÇAIS		Liaison maths-français (S. CIXOUS)	Mathématiques
CORRESPONDANCE			Corres. classique Corres. naturelle Cor. internationale



compte par le secteur «Journal scolaire» (J.-P. RUELLE) et par le Comité d'animation pédagogique de l'I.C.E.M.

Le second degré s'inscrit dans cette tentative de renouvellement et a défini à Laroquebrou ses objectifs pour l'année de travail. Lancé ce travail : Simone BOURGEAT (lycée), Tony ROUGE (L.E.P.), Anne DUBRUIL, Josette BEL, Michel DUBESSY, Arlette TESSIER (C.E.S.). Pour tout contact, s'adresser à Arlette TESSIER.

### Expression dramatique (Germain RAOUX) :

Ce module inclut tout ce qui met en jeu la maîtrise des langages d'expression (corps/texte), ainsi que le théâtre à partir d'auteurs reconnus.

### Liaison maths/français (Simone CIXOUS) :

Un débat a réuni des profs de maths et des profs de français sur la possibilité de liaison entre les deux disciplines. Un petit nombre de camarades, ayant pratiqué cette liaison, ont parlé de leurs expériences.

Il est apparu que l'interdisciplinarité était très limitée : vocabulaire, syntaxe, représentations, et que la collaboration était plus fructueuse sur la démarche pédagogique : méthode de travail, organisation de la classe (organisation coopérative), connaissance des enfants.

De ce fait, l'étude d'invariants pédagogiques :

- libre recherche mathématique - expression libre en français,
- exposés - débats,
- autocorrection...

est une piste de recherche possible.

### Appel de B.T.2 magazine (Anne DUBRUIL) :

B.T.2 magazine voudrait être la rubrique des jeunes en recueillant leurs témoignages sur leur vie, leurs idées, leurs préoccupations dans la vie actuelle. C'est pourquoi l'équipe chargée de la rubrique souhaiterait recevoir, outre les journaux scolaires, tout compte rendu de débat, de discussion «brûlante», née d'une façon imprévue de la vie de la

classe, toute enquête vivante. L'écriture n'étant pas le seul mode d'expression des jeunes, nous demandons des photos, romans-photo, bandes dessinées, qui pourraient paraître sur deux numéros. Pour tenter d'impulser une communication, autour des thèmes abordés, nous souhaiterions aussi recevoir des réactions d'élèves, qui pourraient à leur tour trouver place dans la rubrique.

## Adresses des responsables de modules 1<sup>er</sup> et 2<sup>e</sup> degrés de la commission «Français»

- 1D BÉRUARD Aristide, Groupe du Parmelan, 74000 Annecy.
- 1D BLANC Jean-Paul, Lambisque, 84 Bollène.
- 1D CAPPELAERE Didier, 5 r. Jean-de-Conink, 59430 Fort-Mardyck.
- 2D CIXOUS Simone, 38 rue Lavergne, 33310 Lormont.
- 2D CHARBONNIER Claude, C.E.S. 72210 La Suze-sur-Sarthe.
- 2D DUBRUIL Anne, Conge, 33450 Saint-Loubes.
- 2D FAVRY Roger, 525 rue Garrel, 82 Montauban.
- 1D GAUTHIER Claude, Dirol, 58190 Tannay.
- 1D HÉTIER Patrick, Bouchemaine, 49000 Angers.
- 2D HOURTOLLE Colette, 13 rue Jules-Laforgue, 65000 Tarbes.
- 2D LANDA Fernande, 110 rue Sadi-Carnot, 93170 Bagnolet.
- 2D LAPP Claude, 2 bis avenue Thiers, 022000 Soissons.
- 2D LEHOUX Janine, 28 rue des Cèdres, 72210 La Suze.
- 2D LEMERY Janou, Résidence Aquila, 64 boul. Berthelot, 63000 Clermont-Ferrand.
- 2D PRÉVOT Annie, 116 rue Victor-Hugo, 62530 Hersin-Coupigny.
- 2D RAOUX Germain, Résidence Salonique, esc. D, avenue Salonique, 44300 Nantes.
- 2D RAYMOND Mauricette, «Les Cardelines», Le Rocher du Vent, 84800 Saumane.
- 2D RÉGNIER Jean-Claude, Z.U.P. Le Plessis, bât. F, app. 8, 71300 Montceau-les-Mines.
- 1D TERRAZA Jacques, avenue de la Gare, 84 Pernes.
- 2D TESSIER Arlette, avenue Gambetta, 84 Cadenet.
- 2D SANJUAN Marie-Claude, 10 rue Gustave-Rouanet, 75018 Paris.
- 1D VARENNE Jacky, Verlin, 89330 Saint-Julien-du-Sault.
- 2D VIBERT Michel, 34, rue du Milieu, 14300 Caen.

Les adresses ne figurant pas dans cette liste se trouvent dans le descriptif des modules.

## ÉQUIPES PÉDAGOGIQUES

### Une pratique d'équipe

UNE ZONE URBAINE cosmopolite où les difficultés sont nombreuses, importantes et de tous ordres : social, médical, éducatifs, architectural.

UN LIEU ARCHITECTURAL qui est une école-caserne d'un bon style traditionnel, mais qui n'en a pas du tout l'air vue de l'extérieur. Dans tous les cas un lieu où il est difficile de trouver et/ou d'inventer des lieux pour une pédagogie d'action comme la pédagogie Freinet.

UNE STRUCTURE PÉDAGOGIQUE. Douze classes dont une classe de perfectionnement depuis la rentrée (l'an dernier cette classe n'existait pas, les «débiles» étaient soit dans leur classe de niveau, soit dans leur groupe d'âge et la collègue C.A.E.I. faisait différents types de soutien).

— Dans huit classes (2 C.P., 1 C.E.1, 3 C.E.2, 1 Perf., 1 C.M.2), il y a les membres de l'équipe Freinet.

— Dans les quatre autres classes (1 C.E.1, 2 C.M.1, 1 C.M.2) est pratiquée une pédagogie traditionnelle.

Enfin l'école est une école permanente d'application : quatre maîtres de l'équipe sont C.P.E.N. et une maîtresse hors équipe l'est aussi. Une maîtresse prend en charge les décharges des C.P.E.N. : elle est dans l'équipe I.C.E.M.

L'équipe I.C.E.M. fonctionne effectivement depuis la rentrée 1976-77 et vit une pratique coopérative, des expériences, des tentatives d'améliorer des conditions de travail.

### UNE PRATIQUE COOPÉRATIVE AVEC SES MOYENS

#### Entre adultes :

A la rentrée l'équipe a pris corps sur les bases suivantes :

D'une part le partage des responsabilités et des tâches : matériel, secrétariat

de la coopérative, liaison avec l'association de prévention spécialisée (éducateurs de rue, de quartier), archives, «café», régulation circulation des documents, présidence de la coopérative, panneaux, liaison avec les équipes I.C.E.M., ateliers décloisonnés, liaison avec l'I.C.E.M. mosellan, trésorerie de l'équipe : l'équipe organise son budget qu'elle a collectivisé, liaison avec les parents d'élèves, secrétariat U.S.E.P., atelier peinture, relais avec le S.N.I., relais S.G.E.N.-C.F.D.T., circuit cinéma.

D'autre part une communication constante tant au niveau pédagogique qu'institutionnel :

— Une concertation hebdomadaire essentiellement pédagogique.

— Toutes les cinq semaines une concertation «notre point» essentiellement consacrée aux responsabilités : comptes rendus et orientations (durée 3 à 4 h).

— Un cahier de communication dans lequel on peut trouver des comptes rendus, des critiques, des propositions, des textes libres, des poèmes, des dessins, des idées... Cahier qui circule effectivement.

— Un cahier de secrétariat des réunions.

— Des échanges ou régulations au niveau des classes, ateliers décloisonnés, problème, information et propositions d'outil.

#### Entre enfants :

Dans une classe fonctionnent de nombreux modules de communication : groupes de travail, ateliers, conseils.

Entre les classes de multiples modules existent aussi :

— Possibilité pour un enfant d'aller critiquer ou proposer dans une autre classe.

— Des ateliers décloisonnés ponctuels ou permanents.

— Un conseil hebdomadaire de la coopérative fonctionne pour les classes (8/12) de l'équipe durant une heure. Y participent un adulte de l'équipe, un délégué enfant pour chaque classe (mandaté ou non), des membres élus au bureau élève, le concierge souvent concerné par les problèmes matériels et un stagiaire chargé de «suivre les affaires» pendant son stage.

#### Entre adultes et enfants :

— Par le groupe-classe ;

— Par le conseil de coopérative ;

— Par de nombreux contacts personnels occasionnels dans les couloirs, pendant les récréations.

### DES EXPÉRIENCES

Nous avons choisi trois thèmes significatifs. Ce que nous avons réalisé pour la formation :

• Trois stages de six semaines à raison d'un par trimestre avec chaque fois 5 ou 6 stagiaires qui passent par différents postes soit dans la classe, soit hors classe (prises en charge d'ateliers-aménagement des lieux, etc.).

• Accueil de deux groupes de recyclés.

#### Liaisons avec les associations :

• Depuis mai 77, nous travaillons en collaboration avec un groupe d'éducateurs spécialisés du quartier. Nos échanges sont à deux niveaux :

— Echange sur les enfants que nous connaissons en commun ;

— Prêt de matériel : surtout du matériel vidéo.

• Outre de nombreux contacts individuels avec des parents, l'équipe travaille en colla-



boration avec la C.S.C.V. (ex-A.P.F.) du quartier :

- Prise en charge d'ateliers dans l'école ;
- Participation à certaines de nos concertations ;
- Liaison avec la commission C.S.C.V. en enseignement ;
- Création d'un collectif (C.S.C.V., école, A.P.S., culture et liberté) dont nous sommes à l'origine chargé d'élaborer un projet éducatif.

#### Des ateliers décloisonnés :

• Un après-midi par semaine, pendant deux heures, deux classes décloisonnent en éveil, pour fonctionner en quatre ou cinq ateliers pris en charge par un adulte (instituteur, parent, professeurs, éducateurs) et ouvert à une dizaine d'enfants.

Par exemple : flûte, théâtre, aquariophilie, construction d'instruments de musique, audiovisuel, menuiserie, cuisine, etc.

Des régulations orales et/ou écrites existent après ces ateliers.

• Deux autres décloisonnements temporaires existent en éveil et en éducation physique au cours des stages de six semaines.

#### DES TENTATIVES D'AMÉLIORATION DE NOS CONDITIONS DE TRAVAIL

##### Les temps de concertation :

Nous avons demandé à l'administration de nous autoriser à nous réunir en concertation «BILAN GLOBAL» un samedi matin par mois, pendant le service, ceci conformément à des revendications syndicales et pédagogiques, les enfants étant pris en charge durant ce temps-là par les associations du quartier avec lesquelles nous travaillons.

L'administration nous a répondu par la négative, «la pédagogie moderne étant une pédagogie de l'effort». Nous laissons à chacun le soin d'apprécier cette réponse.

##### L'inspection :

Nous sommes contre toute inspection.

Mais nous avons proposé des débats dans nos organisations syndicales et à l'I.C.E.M.

Comme certains membres de l'équipe risquaient d'être inspectés nous avons rédigé un projet : sorte de compromis assorti de modalités d'inspection collective.

A la suite de ce projet, nous avons été inspecté collectivement. Le directeur de l'E.N. a passé huit jours dans l'école, et comme nous l'avions demandé, s'est impliqué dans les groupes de travail.

Il s'en est suivi un bilan servant de rapport d'inspection avec négociation de la note (la même pour tous, chacun dans son échelon).

##### Ouverture à l'extérieur :

Nous avons demandé officiellement que des personnes étrangères à l'école (et non enseignantes) puissent venir travailler avec nous dans l'école.

Les premières autorisations ont été accordées. Les suivantes pas encore.

Nous avons des contacts avec la municipalité qui sont plutôt positifs et constructifs. Nous avons des projets de travail dans l'école avec les parents.

Nous avons demandé au responsable d'un équipement socio-culturel voisin de l'école de nous ouvrir ses portes pour nous aider à résoudre les problèmes de lieux. Nous attendons sa réponse.

#### EN CONCLUSION

Ceci est un aperçu ponctuel de notre pratique d'équipe, celle-ci étant en continuelle évolution. Nous espérons, par ce texte, entamer un échange au niveau des pratiques, avec les autres équipes existantes.

Equipe I.C.E.M.  
57140 Woippy  
1978

## SEXISME A L'ÉCOLE

### Montage audio-visuel

#### APPEL

La commission «sexisme à l'école» du stage d'Oloron a décidé de continuer un travail tout au long de l'année en rapport avec la commission «école sexiste» au niveau national.

Elle a défini des perspectives de travail dans un projet de montage audio-visuel sur le sexisme à l'école.

Ce montage est utile pour plusieurs raisons :

- Témoigner de l'existence de la commission au niveau de l'I.C.E.M. ;

- Faire la liaison entre les différents départements ;

- Être un outil de réflexion destiné dans un premier temps aux enseignants et parents.

Pour mettre ce montage en place il est utile que chacun et chacune envoie des documents (photos, dessins, enregistrements, textes, témoignages vécus...) aux différents

secteurs proposés (cette liste n'est pas limitative) :

• **Comportement des enfants en primaire :** Marie-Lise DEJEAN, 40630 Sabres.

• **Maternelle - Etude de manuels :** Anne BACHY, 91 rue du Landy, 93 La Plaine-Saint-Denis.

• **Sport et éducation physique :** Françoise BALLESTERO, école de La Barre, 81320 Murat-sur-Vèbre.

• **Propos d'enseignants :** Angel POUYLLAN, 29 rue de Pestet, 64000 Pau.

• **Fêtes - Jouets :** Annie RUMEAU, école publique 09340 Verniolle.

• **Secondaire :** Martine MAGADOUX, 39 avenue du Nord, 93360 Neuilly-Plaisance.

Il existe des week-end de coordination au niveau national (pour renseignements, écrire à : Francine POUILLET, 45 boulevard de la Seine, Nanterre).

LA COMMISSION  
«ÉCOLE SEXISTE»

## ÉDUCATION CORPORELLE

### SOUSCRIPTION F.T.C. - ÉDUCATION CORPORELLE

Si vous voulez vous procurer les fiches le plus rapidement possible, SOUSCRIVEZ POUR LA SOMME DE 29 F, sans intermédiaire (librairie, mairie, etc.).

Souscription accompagnée d'un chèque non daté adressé à : C.E.L. - B.P. 282 - 06403 Cannes Cedex.

Dès que la C.E.L. aura reçu 1 000 souscriptions, elle éditera un fichier spécifique des 56 fiches déjà parues.





## VIE DU MOUVEMENT

### Cauduro 78

Lors du congrès de Nantes, l'assemblée générale des associés de la S.C.I. Cauduro, après avoir entendu le rapport des activités concernant la remise en état de la bâtisse (gros-œuvre) et le bilan financier, a constaté que la propriété devenait «opérationnelle».

Rappelons que cette propriété (une grande bâtisse, habitation plus remise, bergerie et des terrains très accessibles) a été acquise par des camarades de l'I.C.E.M. groupés en une société coopérative immobilière, afin d'y constituer un lieu de rencontres bien à eux et loin des contraintes habituelles que nous trouvons dans les C.E.S., lycées ou autres, qui les accueillent habituellement.

Situé dans l'Hérault, à mi-chemin de la Méditerranée et de la Montagne Noire, Cauduro est un hameau de Babeau-Bouldoux, entre Béziers et Saint-Pons (route de Mazamet). Depuis huit ans déjà, de nombreux camarades ont participé à la remise en état des locaux. C'est fait.

Afin de faciliter l'implantation de stages (l'un d'eux a eu lieu début juillet), il a été décidé une première tranche de travaux concernant l'alimentation en eau courante (sanitaire). C'est pour le moment la tâche la plus urgente. Ce qui caractérise l'œuvre coopérative, c'est que

nous ne devons compter que sur nos bras et sur notre argent. L'estimation du coût de l'alimentation en eau courante a été faite par nos camarades et elle se monte à 10 000 F.

Il est donc nécessaire que de nouvelles parts d'association soient souscrites, soit par les associés eux-mêmes qui doublent la mise., soit plutôt par de nouveaux et jeunes participants.

La part d'associé permet de jouir au maximum de tous les avantages de cette propriété : en particulier, le droit de recevoir une clé de la maison.

Cette part d'associé est fixée à 200 F mais elle est «libérable» en plusieurs fois : cela veut dire que vous pouvez verser les 200 F en deux, trois ou quatre fois étalées dans le temps.

Le plus important, c'est de commencer par être associé puisque tous les droits vous sont acquis à partir du moment où vous commencez à libérer une part.

Effectuez vos versements auprès de la trésorière : Michèle BOURSIER, 8 rue Commandant-Bourdais, 44420 La Turballe. C.C.P. S.C.I. Cauduro, 3600-29 Marseille.

La cotisation (20 F pour l'année 1978) est obligatoire. Le montant de ces cotisations permet de ne pas entamer notre capital.

gestion. Le parent, l'élève à qui on accorde une parcelle infime de présence et de parole, sous le poids de tant d'honneur, de tant de méfiance, de tant de supériorité agressive ou paternaliste, se réfugie le plus souvent dans le silence, les propos de circonstance, les remarques sur les sujets mineurs (notamment l'état des locaux). S'il sort de son attitude de réserve respectueuse, il le fait avec une certaine émotion, se montre effectivement souvent maladroit ou agressif, mal informé. A QUI LA FAUTE ?

De toutes façons, toute remarque de sa part, si fondée soit-elle, si elle remet quelque peu en cause les pratiques établies, est ressentie comme une agression, une contestation inadmissible de l'autorité des spécialistes. Elle déclenche inmanquablement une réaction d'hostilité de la majorité des enseignants, telle que ceux qui pensent autrement osent rarement braver cet esprit de caste.

Malgré cette opposition, les parents et les élèves demandent de plus en plus à être associés au travail éducatif. Dans de nombreux collèges, des parents demandent une rencontre collective parents-professeurs chaque trimestre. Dans les lycées, des lycéens demandent que le conseil de classe se transforme en réunion des professeurs et des élèves.

Pour notre part, nous nous prononçons pour une école où les enseignants, les parents et les élèves ne seront en aucun cas des juges ou des adversaires, mais des coopérateurs de l'éducation.

Le passage des jeunes à l'âge adulte c'est l'acquisition progressive du maximum d'autonomie, dans le respect de la liberté des autres. Pour les amener à partager le pouvoir à égalité avec leurs aînés, il faut les faire participer à la construction de leur propre formation et de celle de leurs camarades. Seule une éducation autogestionnaire peut préparer l'autogestion.

Exclure les parents de l'éducation scolaire, c'est séparer artificiellement ce qui ne peut l'être. Les parents sont des éducateurs. De telles évidences ne devraient plus poser de problèmes. On ne doit plus voir les parents considérés comme des «personnes étrangères à l'établissement» où leurs enfants et ceux de leurs voisins ont été éduqués.

Nous nous prononçons donc dans l'immédiat pour des mesures pratiques permettant d'avancer dans le sens d'une coopération éducative :

- Rencontres parents-élèves-enseignants chaque trimestre.
- Présence des délégués à l'intégralité du dernier conseil de classe de fin de trimestre, sans restriction ni statut inférieur.
- Développement des équipes éducatives d'enseignants s'efforçant d'amener les jeunes à la plus grande autonomie possible.

Nous pensons que les grandes déclarations doivent s'accompagner de réformes concrètes et progressives.

Nous pensons également qu'une éducation véritablement coopérative et égalitaire ne sera possible que dans une société d'où auront disparu les inégalités dans la répartition des biens et des tâches. Nous souhaitons la fin d'une scolarité de compétition qui sert à justifier ces inégalités. Les notes et les classements auxquels sont actuellement consacrés les conseils de classe n'ont aucun intérêt éducatif.

ÉCOLE ET SOCIÉTÉ  
(collectif gardois animé par  
C.S.C.V., J.E.C., P.S.U.)  
INSTITUT GARDOIS  
DE L'ÉCOLE MODERNE  
(pédagogie Freinet)  
mai 1978

## INFORMATIONS DIVERSES

### «Le mouvement coopératif et mutualiste français»

Tel est le titre du numéro spécial que la revue *COOPÉRATION AGRICOLE* publie.

Après trois articles d'introduction : «Un espoir pour le monde», «L'unité inter-coopérative», «Le développement inter-coopératif», sont présentés les mouvements coopératifs : coopératives agricoles, ouvrières, de production, de pêcheurs, de commerçants, de transporteurs routiers, d'artisans, de professions libérales, de consommateurs, d'H.L.M., d'habitation, d'habitat rural, scolaires, de loisirs ; les mouvements mutualistes : la mutualité agricole, la mutualité non agricole ; les mouvements de crédit : crédit agricole mutuel, crédit mutuel, crédit coopératif, banques populaires.

Prix du numéro franco : France 35 F ; étranger : 40 F.

Coopération agricole  
14 rue Armand Moisant  
75015 Paris

### Pour des conseils du travail scolaire ouverts à tous les travailleurs

Un conflit souterrain parcourt le monde scolaire à propos des rapports entre les enseignants, les parents, les élèves et les autres citoyens. Ce conflit se révèle notamment dans les lycées, les collèges et les écoles primaires, à propos de la participation des parents et des élèves, ou de leurs délégués, à diverses réunions.

Une profonde contradiction est apparue entre les déclarations officielles des syndicats et le réflexe de caste d'un grand nombre

d'enseignants, y compris parmi les adhérents des syndicats.

On voit se multiplier les démarches généralement discrètes et verbales (pas de traces) mais patientes, répétées, insistantes, pour interdire même la simple présence de délégués des parents et des élèves à l'un des conseils de classe trimestriels. A défaut de l'élimination de ces délégués, on aboutit souvent à l'accentuation de leur rôle de potiche prévu par la «participation» institué par Edgar Faure. Les «étrangers» ne sont admis qu'après que les clercs aient délibéré entre eux.

Ailleurs le souci d'humilier et de «tenir à LEUR place» les délégués des élèves s'est manifesté par des brimades significatives : interdiction de prendre des notes, privilège réservé aux spécialistes, insistance sur les échecs scolaires des délégués ou leurs écarts de conduite.

L'argument le plus employé pour justifier ce freinage de la participation des parents et des élèves aux décisions concernant le travail éducatif est celui du *secret professionnel*. A entendre certains enseignants, ils échangeaient à chaque conseil de classe des renseignements confidentiels qu'ils ne pourraient se confier à aucun autre moment. (En fait trois conseils de classe sont prévus chaque trimestre, dont un seul, le dernier, avec participation des parents et des élèves.)

Il s'agit en fait d'une lutte pour conserver le maximum de pouvoir secret dans le groupe éducatif (enseignants, parents, élèves). L'idée de fond est que les parents et les élèves sont INCAPABLES de participer, qu'ils doivent être de simples bénéficiaires, usagers, exécutants, dociles entre les mains des spécialistes. Plus tard, peut-être, quand ils auront été «préparés»... Cet état d'esprit est celui des colonisateurs vis-à-vis des colonisés, de tous les dominateurs à l'égard des dominés.

Le prétexte et le stimulant de cette attitude conservatrice est effectivement l'impréparation de tous, y compris des enseignants, à une avancée même modeste de l'auto-



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

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

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

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

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

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

**G.** — *Et les femmes de ménage ?*

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

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

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

— *Tu sais ce que c'est que ça ?*

— *Non.*

— *Tu veux que je t'en parle ?*

— *Oui, oui.*

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

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

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

«*C'est un point de départ, mais à partir de là vous transformez à votre guise.*» Malgré tout c'est une solution de facilité, la copie !

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

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

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

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

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

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

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

**A.-M.** — Je leur dis ça aussi : que j'attache beaucoup plus d'importance, même si c'est moins réussi, à une création personnelle qu'à quelque chose qui est copié tout bêtement. Ce qu'il y a, c'est qu'avec les bandes dessinées, les Titis... il n'y a pas tellement possibilité d'y mettre sa personnalité.

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

J. — Au congrès de Bordeaux, Bernadette Main et Anne-Marie Forestier ont exposé des travaux justement, pas du tout léchés (je ne les ai pas vus, hélas !). Ces travaux reflètent, je crois, le premier jet, tous les problèmes qui préoccupaient les

auteurs à ce moment-là. Ces réalisations-là, sont à mon avis beaucoup plus significatives de notre travail à nous, profs de C.E.S. ou de C.E.T. Je regrette qu'il n'y ait pas plus de collègues qui réagissent dans ce sens. Le jour où l'on verra dans nos revues des sexes ou de la violence, des choses qui font mal à voir, quelquefois, nous auront fait un grand pas. Il y en a qui crieront au secours sans doute, mais pourquoi ne pas révéler les vrais problèmes ?

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

J. — Qu'est-ce que tu leur as dit...

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

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

J. — Ce qu'on pense de notre boulot ?

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

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

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

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

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

J. — Ça va nous falloir un moment, au début de l'année, pour leur faire comprendre que c'est bien beau de se défouler, de se battre, de rier... qu'ils ne sont pas que cinq ou six. Quand ce sont des classes dédoublées, on a la chance de n'en avoir que dix-sept ou dix-huit mais il arrive trop souvent que l'effectif dépasse les trente-quatre.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Interview de Gérard FRANÇOIS

Extrait de  
L'Éducateur n° 10  
10 mars 76





## REALISATION D'UN ROMAN-PHOTO EN 4e

**Michèle.** — Une classe de 4e de 24 élèves, la «mauvaise classe» type dont tous les professeurs se plaignent : élèves faibles agités ou amorphes, profondément dégoûtés pour la plupart du système scolaire.

Une première tentative de travail commun français-dessin, au premier trimestre, c'est un demi-échec (imaginer la vie en l'an 3000, textes et croquis).

Fin novembre, je tente une nouvelle fois d'engager le dialogue avec la classe ; «On s'emm... ils s'emm... moi aussi, ça ne peut pas durer... qu'est-ce qu'on pourrait bien faire ?...» Silence... un des élèves avait vu l'année d'avant un montage audiovisuel réalisé par des 5e avec Jeanine : «On pourrait peut-être faire un montage ?» Réaction des autres : «Ouais... on l'a vu aussi ce montage. C'était bébé».

Je propose : «Alors peut-être un roman-photo ?»

Dieu sait pourquoi, le mot roman-photo fait tilt ! Une petite étincelle jaillit enfin dans la classe : tous d'un seul coup ont des idées, des propositions à faire. Pour la première fois depuis deux mois ; on s'ennuie nettement moins (réflexion faite, ils ont dû s'emballer sur le mot «roman-photo» car beaucoup en lisent ; surtout les filles, et ça a une couleur moins scolaire que le mot «montage audiovisuel»).

En dessin, avec Jeanine, le projet s'élabore : les photos seront développées à la M.J.C.

En français commence le travail d'élaboration du scénario ; une première idée a immédiatement fait l'unanimité : il s'agira de l'enlèvement d'une élève par des «bandits», pendant un cours...

Les élèves répartis par groupes doivent bâtir les grandes lignes du scénario. Déception lorsque ces avant-projets me reviennent : aucune imagination, aucun humour ; aucun des groupes ne s'est écarté des clichés : «enlèvement-rançon-vague enquête policière» ; la plupart ont même été incapables de bâtir une intrigue policière à peu près cohérente. Je refuse ces avant-projets, **j'exige** (ah ! que c'est beau la non-directivité !), qu'ils fassent un effort d'imagination, que le motif de l'enlèvement soit autre chose qu'une demande de rançon, qu'ils construisent une véritable enquête policière (indices... fausses pistes... bonne piste... dénouement...) ; les groupes se remettent au travail avec une mauvaise humeur évidente, en maugréant : «Ah ! ben, c'est fatigant ! Ben pourquoi pas une rançon ! A la télé c'est toujours une rançon d'abord...»

J'ai la sensation physiquement de me battre avec la classe, et sans Jeanine, j'aurais sûrement abandonné... Enfin, la semaine suivante, une petite phrase que j'attrape au vol dans un groupe de garçons, et que je renvoie à la classe débloque la situation : «Ça pourrait se passer à Preno (circuit de voitures de courses à cinq, six kilomètres de Dijon...)... les kidnappeurs pourraient être des pilotes ou des mécaniciens... ils voudraient en échange de la fille kidnappée, les plans d'un moteur... ça serait un moteur révolutionnaire qui ne consommerait qu'un litre aux 100 km... ça serait le père de la fille qui aurait inventé le moteur...» Les grandes lignes sont trouvées, mais il faudra encore une heure ou deux de travail pour construire l'intrigue policière.

C'est un scénario très pauvre bourré de clichés, mais il me semble tout de même qu'avec le thème «Preno-pilote-de-course-moteur révolutionnaire» il y a un petit effort d'imagination par rapport au schéma initial : «kidnapping-bandits classiques - demande de rançon - parents éplorés».



**Jeanine.** — Alors que le texte s'élabore lentement en français, de mon côté, en dessin et travaux manuels, j'essaie de faire un sondage pour connaître ceux qui seront intéressés par le développement des photos en noir et blanc (ceci après une explication rapide de la technique) : 24 sur 24 intéressés !

Je ne m'attendais pas à tant. Tant mieux... Mais cela va poser de sérieux problèmes d'organisation ! Nous sommes à la veille des vacances de Noël.

J'ai quelques éléments avec lesquels je vais devoir élaborer une organisation :

- tout d'abord il faut grouper deux heures pour se rendre à la M.J.C. afin de développer ces photos,
- à la M.J.C., il y a trois laboratoires de photos,
- certains élèves sont disponibles le mardi de 2 à 4 h ; d'autres le mercredi matin et le reste le vendredi soir,
- deux ou trois élèves savent se débrouiller en photos.

Successivement je vais trouver la Directrice qui me donne sans difficulté son accord : mes deux heures de cours que j'avais au C.E.S. avec cette classe seront supprimées et reportées à la M.J.C. La coopérative du C.E.S. paiera les frais de produits (il me reste du papier de l'année précédente).

Puis je vais trouver Gaby, le directeur de la M.J.C., avec qui j'élabore un plan de travail :

- il y aura trois séances dans la semaine (de photos)
  - une le mardi de 2 à 4 h, avec Gaby et moi,
  - une le mercredi de 9 à 11 h avec Gaby (j'irai tous les quinze jours),
  - une le vendredi de 5 à 7 h avec moi.
- à chaque séance il faudra que les élèves se répartissent dans les trois labos.
- comme il serait utile que davantage d'élèves sachent se débrouiller seuls dès le départ, Gaby suggère de proposer à ceux qui seraient intéressés, d'aller suivre «une formation accélérée» le lundi soir de 7 à 9 h au club photo de la M.J.C. (quatre ou cinq iront quelques lundis).

**Michèle** — Les premières prises de vue ont été réalisées en classe, pendant une heure de français avec l'aide de Gaby.

Auparavant le scénario avait été découpé en six séquences : un «script» des prises de vue à réaliser avait été établi pour chaque séquence.

Les photos ont été prises dans une salle de classe, dans les sous-sols du collège, chez le concierge, à la bibliothèque... Un collègue de gymnastique a été contacté par les élèves pour tenir le rôle du père de l'élève kidnappée. Les «extérieurs» ont été tournés un samedi après-midi avec quelques élèves, dans la BUP et sur le circuit de Prenois. Par chance tout cela s'est déroulé sans trop de difficultés.

**Jeanine** — Les prises de vue commencent. Il nous faut fixer une date pour le développement, sans oublier quelques impératifs indispensables, mais agaçants :

- note destinée aux parents, les avertissant de changements d'horaires et de lieu des cours de dessin ; ceci pour un nombre indéterminé de semaines,
- note à la directrice l'informant du début de nos travaux à la M.J.C.,
- note à la conseillère d'éducation, la mettant au courant de nos projets...

Le développement des films et les tirages sur papier vont durer quatre semaines.

Chaque groupe va commencer à travailler seul dès la deuxième semaine.

C'est l'enthousiasme ! Certains viendront à tous les cours. C'est ainsi qu'on va souvent se retrouver au coude à coude dans les labos. Heureusement qu'il y aura un va-et-vient constant entre le ping-pong, les jeux d'échecs... et les photos.

Pendant quatre semaines il va s'établir une ambiance très sympathique et je vais alors communiquer avec eux bien plus rapidement que je l'ai fait durant le premier trimestre au C.E.S.

Dès la fin de nos travaux à la M.J.C., il me faut à nouveau faire prévenir les parents, la directrice ; la conseillère d'éducation, de notre reprise des cours au C.E.S.

La mise en page du roman-photo va être plus laborieuse que le développement et le tirage : pourquoi se creuser la tête et trouver une présentation originale et intéressante ?

Michèle et moi, allons encore lutter pendant plusieurs cours, discutant avec chaque groupe de travail, essayant de réveiller ou de faire naître quelques idées...

Bref, nous étions vidées à chaque séance.

Heureusement la présentation ne fut pas si banale et si pauvre qu'on le craignait.

**Michèle** — Les dialogues et textes de liaison furent au fur et à mesure qu'ils étaient rédigés, tapés à la machine par deux filles à la bibliothèque ; le roman-photo enfin terminé fut exposé à la bibliothèque où la directrice le vit un beau jour. Sa réaction nous irrita quelque peu Jeanine et moi : «Platitude navrante - bourré de clichés - aucune invention, aucun humour - platitude et vulgarité du langage...».

Tout cela était d'ailleurs **vrai**, mais ce qui ne l'est pas du tout, c'est la suite : «il y a juste un travail de photo, il n'y a **pas de travail de français**».

Alors là ! Faut-il obtenir un résultat génial pour que ce soit considéré comme un vrai travail de français ? Il me semble que pour beaucoup (et peut-être même à l'I.C.E.M. ...) ce soit une obligation d'obtenir des travaux originaux, passionnants... Est-ce que quelqu'un a quelquefois dit à un professeur traditionnel qui dans sa classe n'obtient que des rédactions plates et pauvres : «C'est pas du travail de français ?».

La sacro-sainte rédaction, même mauvaise, reste du travail sérieux ! Tandis qu'un roman-photo médiocre, ça n'est plus du français : ce genre de réalisation ne se justifie que si on obtient des résultats brillants !

**Jeanine** — Cette réflexion de la directrice a été faite peu de temps avant le conseil de classe de fin de trimestre où elle a assisté.

A ce conseil, les professeurs déclarèrent dans l'ensemble que le travail et l'ambiance allaient nettement mieux, mais combien il fallait lutter et se bagarrer !

Les élèves sont au courant des remarques de la directrice, et ne sont pas ravis bien sûr ! Ils en parlent fort souvent de leur roman-photo.

Etaient-ils vraiment motivés comme l'a laissé entendre Michèle, au début de ce texte. Sont-ils définitivement bloqués au point de ne plus pouvoir faire de travail intellectuel, personnel ?

En tout cas nous avons eu régulièrement des échos : parmi les plus «blasés», quelques-uns fréquentaient déjà la M.J.C. avant notre travail. Or ces «blasés» n'ont pas manqué d'en parler à Gaby à maintes reprises ; ceci avec beaucoup d'enthousiasme, avant même les premières recherches, en français ! C'est Gaby qui nous a souvent dit : «Avec la façon dont ils m'en parlent, mais si, ça les intéresse rudement !» Il a même suivi par leurs discussions, le montage sur papier, l'installation à la bibliothèque, la réflexion de la directrice. Alors ?

Depuis ce roman-photo, le professeur d'anglais travaille avec nous.

Imaginez une question que j'ai posée : «Est-ce qu'un sujet, un projet... Français-anglais-dessin vous intéresse ?». Une minute après : «Les Beatles». Un quart d'heure plus tard : ... un montage audiovisuel...».

Nous y sommes. Mais ça traîne, faute de documents photographiques. Mais on va y arriver.

Depuis notre travail de photo à la M.J.C., quelques nouveaux fréquentent cette maison. N'est-ce pas là notre meilleur bilan ?

*Michèle COLIN, Jeanine POILLOT*

*Extrait de  
La Brèche n° 4 - Février 76*



# DES ADOLESCENTS DE C.E.T. FONT LE BILAN D'UNE ANNEE DE DESSIN LIBRE

Janine POILLOT  
Anne-Marie FRANÇOIS  
et des élèves du C.E.T. du Castel  
à Dijon

Extrait de  
L'Éducateur n° 7  
10 janvier 77



*L'article que nous vous proposons est la retranscription d'une bande enregistrée dans une de mes classes, sur le thème du cours de dessin. Ce débat s'est passé le 8 mai 1976. Une vingtaine d'élèves y ont participé. Quasiment aucune coupure n'a été faite dans la bande. Nous avons uniquement réuni, Janine Poillot et moi, des passages portant sur le même sujet et réécrit, mais très peu, quelques phrases mal compréhensibles. Nous avons également introduit dans le texte deux ou trois remarques d'élèves, faites par elles à la suite d'une relecture du script et qui nous paraissaient compléter ou rendre plus claires les idées émises lors du débat.*

*Les élèves qui ont fait ce débat, sont en seconde, en C.E.T., dans une section de B.E.P. qui prépare des vendeuses retoucheuses. Quelques-unes ont choisi réellement cette section. Quelques autres sont là parce qu'on les y a obligées. D'autres encore ont pris ce métier, sans aucun enthousiasme, mais parce que rien ne les tentait dans les sections préparées dans la région. La plupart sont internes. Elles retournent le samedi dans leur famille à 50 ou 80 km de Dijon. Certaines ont pour repartir un train à 11 h 15, le suivant étant à 17 ou 18 h. Aussi, quand elles arrivent en cours de dessin à 10 h, le samedi, il n'est guère étonnant qu'elles pensent davantage à leur départ qu'au cours lui-même.*

*Outre le problème d'horaire, j'ai eu depuis le début de l'année, pas mal de difficultés avec cette classe. Elles sont nombreuses et dans un cours d'une heure, avec le problème du matériel différent pour chaque élève, il est fort difficile d'arriver à les connaître. Même encore maintenant, je suis incapable de mettre un nom sur chaque élève. Ce qui signifie qu'il m'est quasiment impossible de pouvoir créer une motivation chez celles qui n'ont guère envie de dessiner. De plus, il a fallu énormément de temps pour arriver à obtenir une atmosphère de confiance et pour qu'elles se prennent un tout petit peu en charge. Ainsi, longtemps, je retrouvais après le cours du matériel non rangé, ou rangé n'importe où, n'importe comment. Si je m'en apercevais avant leur départ, personne ne se décidait à faire le travail, même celui de ranger l'électrophone que pourtant elles me réclamaient en début de cours. Longtemps aussi, celles qui ne voulaient rien faire, ont fait «semblant» de travailler. Ce n'est que depuis Pâques, à peu près, que l'atmosphère s'est peu à peu améliorée ; mais que cela semble long ! Comme on aimerait que les choses aillent plus vite ! J'espère, maintenant, que j'aurai ces élèves l'année prochaine.*

## Dessin imposé ou non

- Qui est-ce qui commence à donner son avis sur les cours de dessin qu'on fait ?
- Moi, j'aime bien quand ils sont libres parce qu'on peut faire n'importe quoi. Autrement quand c'est quelqu'un qui nous impose quelque chose, je trouve que c'est pas bien.
- Moi je trouve que c'est bien quand on a quelqu'un... tandis que nos cours à nous sont trop libres parce que les trois-quarts ne font rien. Ou alors on a envie de dessiner puis on n'a plus envie. C'est pas en faisant ça qu'on saura mieux dessiner qu'avant.
- Des fois on commence quelque chose qu'on finit pas...
- Il ne faudrait pas imposer mais que ça vienne de nous-mêmes.
- Qu'on impose le dessin. Le professeur il a qu'à imposer...
- Non ! Non !
- Il faut que vous fassiez faire un dessin, pas le même dessin à tout le monde...
- Voilà !
- Mais il faut imposer qu'on fasse un dessin chacun, ce qu'on veut mais qu'on fasse quelque chose.
- Le dessin c'est fait pour s'exprimer, alors quand on exprime, on fait ce qu'on a envie.
- Eh bien, justement, on fait ce qu'on veut mais faut quand même faire quelque chose. Y en a beaucoup qui ne font rien pendant le dessin.
- Pas seulement en dessin !
- On pourrait faire un dessin ou autre chose, n'importe quoi.

- Je n'aime pas qu'on impose parce que faut suivre les traits, faut faire...
- Mais non ! J'dis pas imposer le dessin même. On impose à faire du dessin.
- En quelque sorte, la semi-liberté.
- De toutes façons, au Castel, on n'est pas libres, hein, bon (rires).
- On n'a pas toujours envie de faire du dessin, mais si on me l'imposait eh bien, je le ferais. Et puis, si on m'impose quelque chose eh bien, je dirais, bon après tout, c'est bien le dessin et je le ferais.
- C'est vrai quand on nous impose pas un dessin, il faut déjà le réfléchir, savoir ce qu'on va faire et le temps de l'exécuter. Tout ça, ça perd du temps. Quand je réfléchis pour dessiner, eh bien, je mets du temps à imaginer un dessin.
- Le prof. — Alors tu préférerais que je te donne un sujet ?
- Plutôt donner quelques idées.
- Ceux qui ne savent pas quoi faire, vous devriez imposer ceci, cela.
- Pas tellement imposer le sujet, donner des idées.
- Quand le professeur impose un dessin, c'est parce qu'il sent un certain besoin pour l'élève. L'élève a besoin de certaines choses à découvrir ; alors le prof sait quand même mieux conseiller ce qu'il lui faut.
- Je sais que l'année dernière on nous imposait, j'aimais pas faire du dessin. Cette année, on nous impose pas, je fais n'importe quoi, eh bien j'aime le dessin.
- D'accord parce que toi tu fais quelque chose mais il y en a qui ne font rien, qui ne savent pas quoi faire. C'est pour ça, c'est pour ceux-là qu'il faut imposer.



Le prof. — *Pourquoi, est-ce qu'il y en a qui ne font rien ? Il y en a qui n'aiment pas le dessin ?*

- Justement, il faut leur apprendre à aimer.
- Là où j'étais avant, le professeur de dessin, c'était peut-être pas un professeur qui avait fait des études pour le dessin...
- Oui, c'est ça, la plupart du temps, c'était un professeur de français.
- Oui, c'était un prof de français, alors...
- Moi, Mr X, y faisait des expositions partout, dans tous les pays. C'est un vieux prof de dessin. Il a fait ça toute sa vie.

Le prof. — *Et comment il faisait son cours ? Tu aimais bien ?*

- Oh oui ! J'aimais bien son cours parce que, pour dessiner, il nous mettait un grand visage, par exemple, de Victor Hugo ou de Richelieu, bien dessiné avec des ombres et tout ça. Mais au début, il mettait plusieurs feuilles, une où il y avait les traits tout simples, une autre où il y avait dessiné le nez et tout ça et puis une autre avec les ombres. C'était mieux.

Le prof. — *Et tu reproduisais le portrait de Richelieu ou de Victor Hugo ?*

- C'était ressemblant. C'était exactement le même. D'accord pas aussi bien dessiné !
- Oui par étape, on apprend, par exemple, à faire le nez...
- Petit à petit on apprend à dessiner.
- Je sais qu'il prenait une grande feuille blanche placée sur le tableau, il dessinait l'ovale de la figure. Après il mettait une ligne horizontale pour placer les oreilles. Le nez était à peu près au niveau des oreilles, enfin un truc comme ça... puis les yeux, pareil.

Le prof. — *Et au point de vue dessin d'imagination ?*

- Eh bien, il nous faisait imaginer des affiches de publicité. Alors on imaginait la terre avec la bombe atomique dessus, enfin des trucs comme ça. Ou alors on faisait de la publicité contre l'alcool ou le tabac. Alors on imaginait toutes sortes de trucs. C'était la même idée, le tabac ou l'alcool mais il y avait différentes affiches. Et c'était bien.
- Il faut avoir des idées aussi !
- Oui, alors là, en fait, c'est un dessin qui est imposé mais pas vraiment.

## Organisation matérielle

Le prof. — *Est-ce que l'organisation de la classe vous convient, telle qu'elle est actuellement ?*

- Il faudrait, par exemple, un plus grand lavabo pour vider les pots d'eau. Je trouve que c'est mal organisé parce que c'est un tout petit lavabo et on se bouscule.
- Le problème des lavabos, c'est pas à nous de le résoudre. Je pense que c'est au directeur de passer dans les classes et de constater, ou de réunir les profs ou même les élèves pour leur demander.
- Peut-être avoir des étagères pour ranger les choses.
- Oui, et puis pour l'organisation de la salle, je trouve que c'est pas tellement bien.
- Il faudrait mettre dans un coin toutes les tables, des anneaux verticaux comme ça pour ceux qui veulent dessiner debout...
- Oui, les tables en rond et puis... je sais pas...

Le prof. — *Qu'est-ce que vous reprochez à la disposition actuelle ?*

- Il y a un groupe là de tables, puis un autre groupe...
- Si c'était en rond ce serait mieux.
- Ça fait des clans comme ça.
- Oui, c'est vrai.
- Il y a toujours les mêmes qui se rassemblent aux mêmes tables.
- Elles ne sont pas obligées et il faudrait faire un roulement.
- En couture, on a quatre grandes tables, on est tous autour, tout le monde travaille ensemble et on peut mieux communiquer.

Le prof. — *On peut faire une disposition qui change à chaque cours ou on essaie de trouver une disposition commune à toutes les classes.*

- Ça perdrait du temps, si, à chaque fois qu'on arrive, il fallait changer les tables.
- Il faudrait demander l'avis à tout le monde, s'ils aimeraient avoir les tables tout en rond...

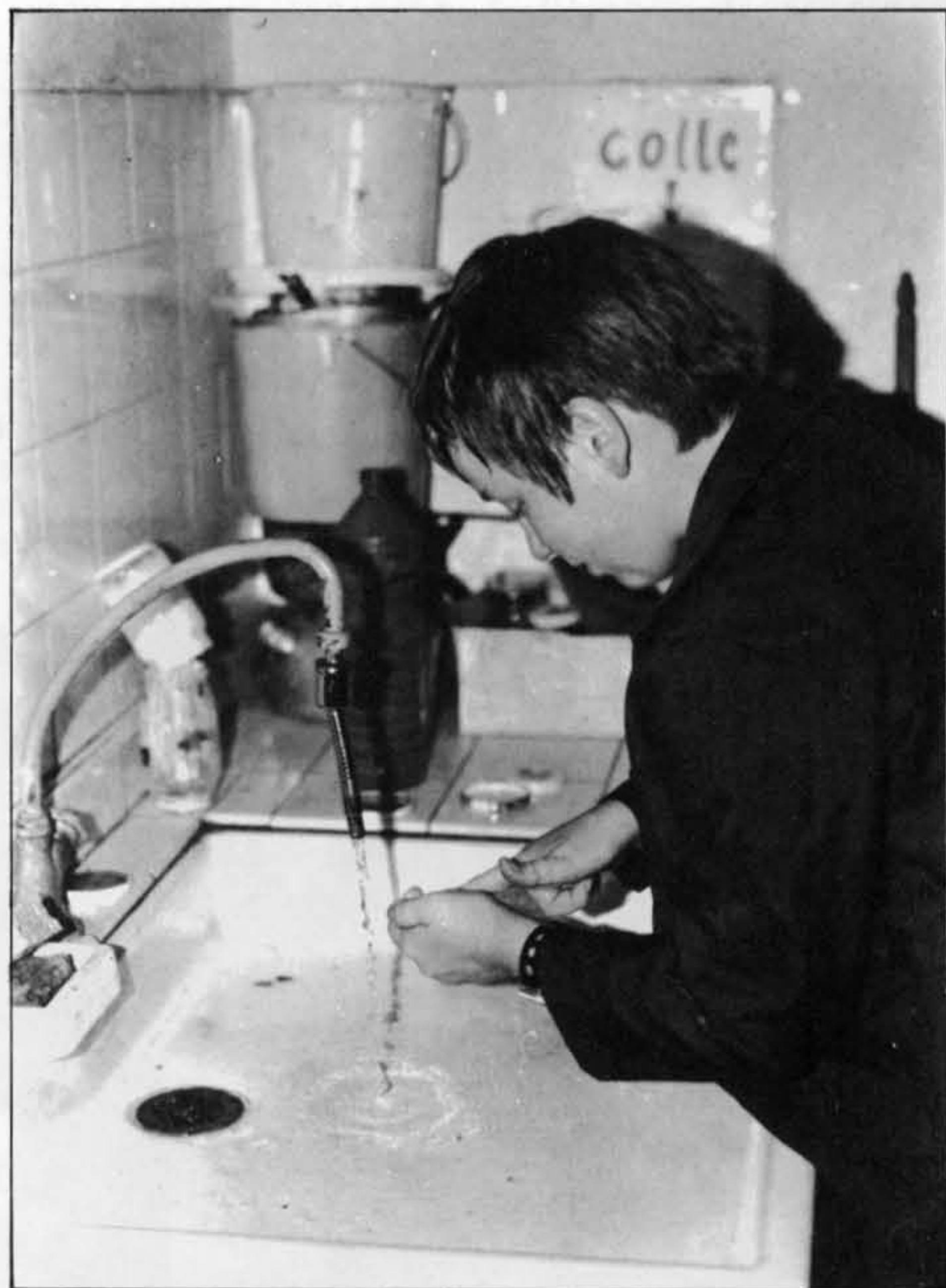
- Il faudrait quelque chose qui convienne à tout le monde pour pas avoir à tout changer les tables parce que ça perd du temps. On n'en a déjà pas beaucoup.

## L'horaire de dessin

- Pourquoi on n'a pas plus d'heures de dessin dans la semaine ?

Le prof. — *C'est le programme, vous avez une heure par semaine.*

- C'est pas assez, le dessin c'est utile.
- Surtout en couture, parce que celles qui veulent continuer pour être stylistes, il faut quand même qu'elles aient une certaine...
- Je dis que ça sert pour tout, le dessin, pour la décoration, pour les couleurs, enfin tout.
- Il faudrait qu'on ait au moins deux heures de dessin par semaine.
- On nous enlèverait une heure de gym pour nous mettre de dessin à la place...
- Oh ! Non ! pas de la gym, on en a déjà pas assez.
- On a trois heures de gym et les sanitaires en ont deux.
- Mais il y en a qui en ont quatre.
- C'est utile trois heures de sport.
- Alors on pourrait faire du dessin pendant une heure de permanence.
- T'en as des heures de permanence ?
- Et puis l'heure de dessin est mal placée le samedi.
- On est pressées de partir.
- On fait plus rien.
- Moi j'sais qu'à la fin de semaine...
- Et puis ça nous décontracterait le dessin au milieu de la semaine, plutôt que d'avoir tout, maths, français...
- Oui mais en fin de semaine, il vaut mieux faire du dessin et de la gym, comme on a en ce moment, plutôt que de faire du français.
- Oh oui, oui ! Là, d'accord.





Le prof. — *De toutes façons, je crois que quel que soit le dernier cours, le problème sera le même.*

— Je vois bien déjà, quand j'arrive en cours, pourtant j'adore dessiner, mais ça ne me dit rien de dessiner.

### Attitude du prof

Le prof. — *Est-ce que vous aimeriez mieux que je vous laisse beaucoup plus indépendantes ?*

— Oh non, non ! Que vous veniez plus souvent !

Le prof. — *Vous voudriez que je vous donne davantage de conseils, d'indications ?*

— Oui plus souvent.

— On peut très bien faire un dessin toute seule, et quand on a besoin de vous, on vous appelle.

— Oui, parce que quelquefois, on voit pas ce qu'il faut faire. Là vous nous donnez un conseil et ça va mieux.

— Oui mais ce qui est embêtant c'est quand vous êtes déjà vers une autre personne, et puis quand on vous appelle. Vous êtes prise, alors il faut attendre.

— C'est ça, il y a pas assez de professeurs de dessin.

— Oui, moi je trouve qu'un professeur pour trente, c'est pas assez.

— On est trop nombreuses.

— Moi j'trouve que c'est bien, on fait des marionnettes, on fait un peu de tout.

— Tandis que l'année dernière, on faisait rien que du dessin et puis c'était tout le monde pareil.

— On nous disait, il faut faire ça, alors...

— On devrait faire plus de travail manuel.

— Ce qu'il y a aussi, c'est qu'il faut regarder aussi le professeur... Si c'est vrai, le professeur il compte ! Si c'est un professeur assez strict... Comme quand on rentre en couture, on a un professeur : «*humpf ! humpf ! Ça pue le tabac*». C'est pas agréable quand on rentre en cours : «*Tiens, ça sent le tabac*» comme ça, tout de suite. A chaque fois qu'on rentre en cours, il faut qu'elle dise ça.

— Et c'est parti pendant un quart d'heure.



— Surtout qu'on commence à le savoir.

— C'est vrai que c'est pas marrant d'entendre dire à chaque fois «*ça sent le tabac*», mais lorsque l'on parle à quelqu'un ça n'est pas agréable de sentir cette odeur. Surtout pour une personne qui ne fume pas.

### Travail de groupe

Le prof. — *Qu'est-ce que vous penseriez, pour l'année prochaine, de travailler plus en groupes pour monter une pièce de marionnettes, de théâtre d'ombres ?...*

— Oui mais c'est plus réellement du dessin, aussi.

— Nous ne sommes pas en dessin rien que pour dessiner. On peut faire autre chose, aussi bien que du dessin.

— Non parce que dans le groupe y en a qui savent bien dessiner et d'autres moyen. Et puis je crois qu'on se disputerait.

— Mais non, celui qui sait bien dessiner, il fait le principal de ce qu'il faut faire en dessin et les autres...

— Oui, mais peut-être, on sera pas du même avis. Par exemple il y en a qui veulent faire quelque chose, d'autres non, alors on se disputerait peut-être.

— Justement, si au contraire, on est pas du même avis, ça permettrait de chercher l'idée qui est la mieux. On mettrait un peu de tout le monde et ça serait encore bien mieux.

— Le travail en groupe, c'est fait pour dire toutes les idées et pour s'entendre après.

— On peut avoir des idées différentes et ça permet d'élargir, et ça peut devenir plus intéressant.

### Diverses suggestions faites par les élèves et le prof

— Il y a de beaux dessins ici. Pourquoi on ne les exposerait pas dans une pièce pour qu'on vienne les regarder ?

— Ça serait intéressant.

— Parce qu'il y a vraiment de beaux dessins, des tas de trucs ?...

— Avec les dessins qui sont accrochés on pourrait faire une histoire. Avec de grandes feuilles, avec des dessins dessus on pourrait créer une grande histoire.

— On pourrait faire une sorte de grande bande dessinée. Quelqu'un commence quelques images et puis c'est continué par d'autres, même d'une autre classe.

Le prof. — *On pourrait discuter de temps en temps sur certains dessins choisis par vous.*

— Oui, ce serait pas mal.

— Oui, parce que là, on dessine, on pense qu'à dessiner, on voit pas exactement ce qu'on fait, ce que ça peut signifier tandis que quand on discute, eh bien...

— Ce qui serait bien, ce serait de discuter sur un dessin d'une autre élève de la classe, parce qu'elle pourrait présenter ce qu'elle a voulu faire et puis après les autres...

— Oui, parce qu'on a peut-être pas les mêmes idées ? On voit notre dessin d'une façon et l'autre d'une autre.

— Ce que j'aime bien, c'est la musique pendant les cours.

— Oui ça, très bien !

— C'est très bien.

— La musique pendant les cours, c'est... c'est agréable.

— Et puis des fois, ça nous aide à faire nos dessins.

— Ça nous détend.

— Ça nous donne même des couleurs, j'trouve.

— On est plus seul devant la musique.

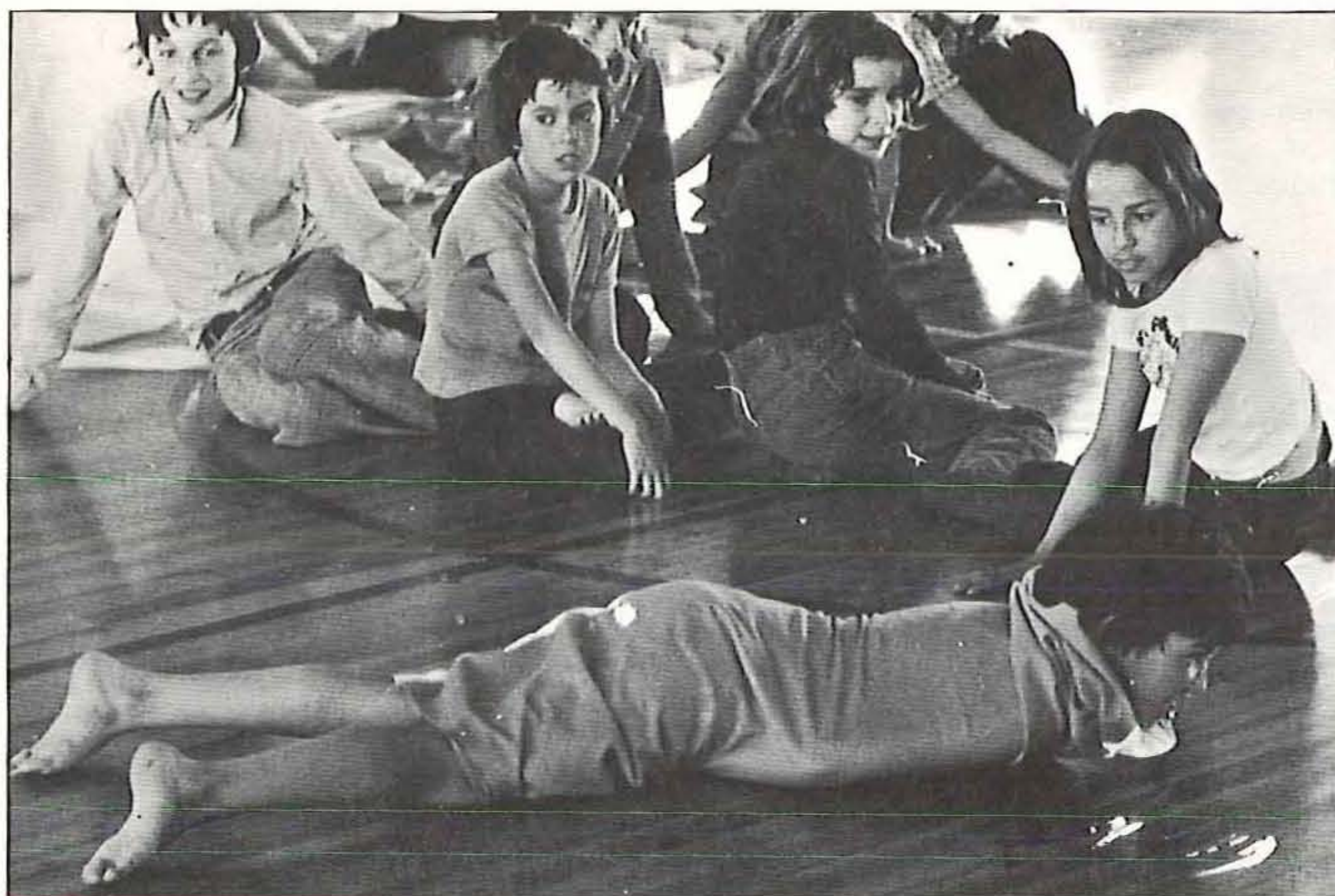
— C'est bien aussi de pouvoir afficher ses dessins comme on veut.

— Du moment que ça nous plaît à nous, on est tout fier de l'accrocher.

— Certains sont timides et n'osent pas les accrocher. S'il font le geste de l'accrocher c'est bien. Ça donne des idées aux autres.

— C'est bien qu'ils les accrochent, qu'ils osent. Il y a un an ou deux, je n'aurais pas osé. Je disais : ce n'est pas beau. Je ne veux pas que quelqu'un le voie. Mais cette année, j'ai osé afficher des trucs ; ça ne me fait rien. Dans une autre classe, ça n'aurait pas été pareil. Il faut quand même oser mettre son dessin, surtout si on n'est pas bien sûr qu'il soit beau ou «*moche*»...





*«La vie est à ceux qui savent engouffrer les mots dans des regards simples.*

*Si un jour il n'y avait plus de mots construits, que toutes les langues d'hommes pourrissent au fond des bouches, il faudrait bien inventer des langages de peau et des langages codés du regard.»*

Chanson d'Yves SIMON

---

## PREMIÈRE RENCONTRE D'EXPRESSION DRAMATIQUE

---

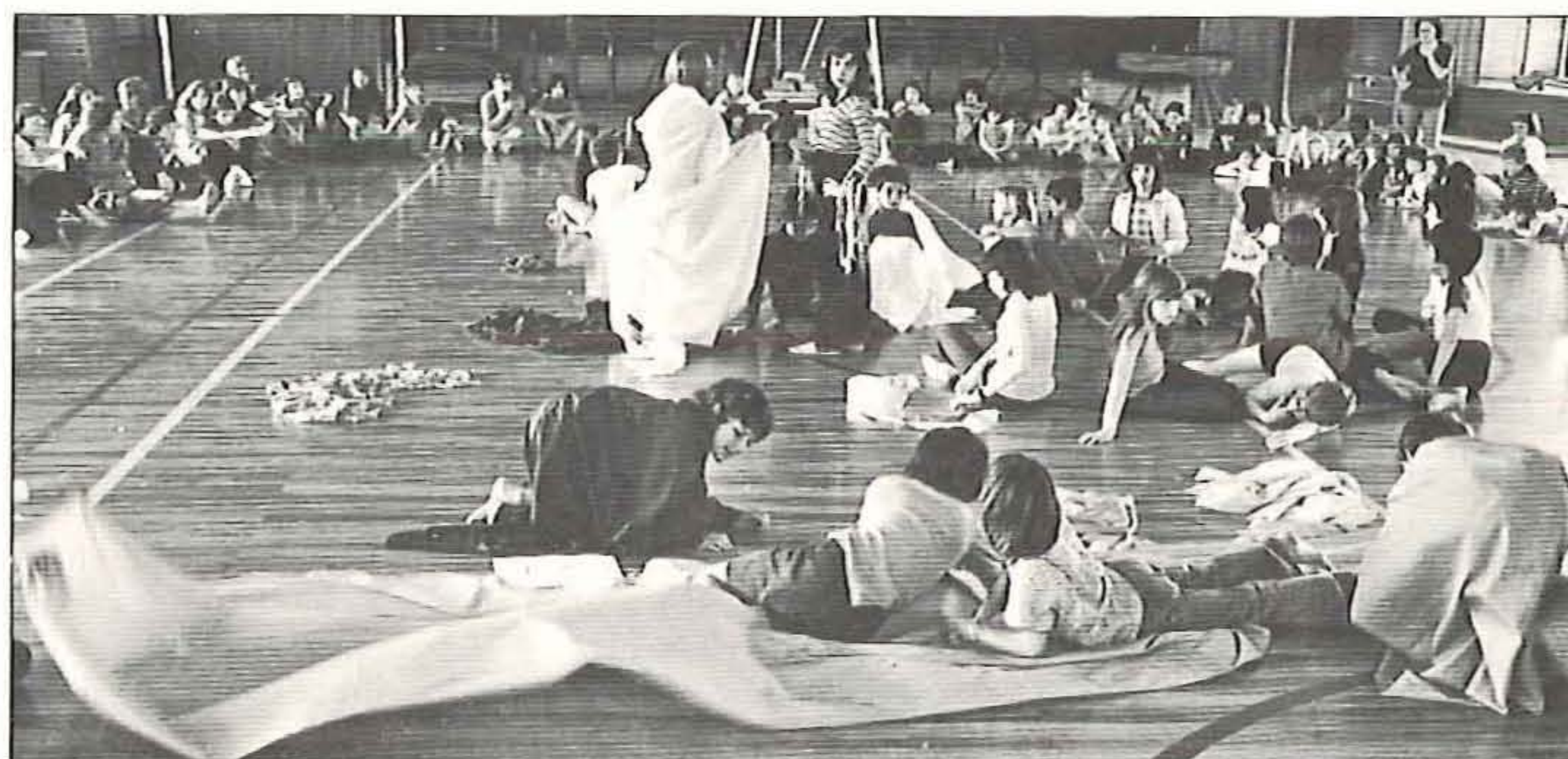
### Avignon, 3-6 mai 1978

---

Des enfants du C.M., des adolescents de collèges, petits et grands, de plus grands encore (normaliens), 150 en tout, se sont retrouvés à l'École Normale d'Avignon du 3 au 6 mai, pour la première RENCONTRE NATIONALE D'EXPRESSION DRAMATIQUE.

### *Qu'ont-ils fait ?*

LE premier jour fut consacré à la mise en commun des formes de travail. Chaque groupe a présenté soit un produit fini (ex. : «Création du monde» par les enfants de Bouchemaine, sketches divers par les groupes de MARSEILLE, THIONVILLE, DRAGUIGNAN... soit un moment de travail improvisé (ex. : CAVAILLON a improvisé un travail sur la voix et l'occupation de l'espace).





Les débats qui ont suivi chaque présentation de groupe furent très intéressants, par les problèmes soulevés :

- Rôle du produit fini, différence entre l'expression de la personne et le jeu d'un personnage ;
- Rôle de l'expression dramatique dans la communication...



Ceux qui ont assisté à l'ensemble de la journée ont pu voir la variété des formes de travail (priorité donnée tantôt au texte d'auteur ou au texte créé, tantôt à la globalité de l'expression).

Mais l'inconvénient majeur de cette journée fut l'arrivée échelonnée des participants dont peu assistèrent intégralement à l'ensemble de la journée. En effet, l'accueil, prévu le 3 dans l'après-midi, s'est échelonné jusqu'au 4 à 14 h pour les groupes les plus éloignés qui, afin de réduire les frais de train, durent limiter la rencontre à 3 jours, voyage inclus.

C'est ce problème qu'il faudra étudier ultérieurement, car il nuit à la cohésion du groupe, perturbe la rencontre.

Au bilan, beaucoup de critiques reposaient sur cette absence de quelques groupes le 4 au matin.

La veillée en pâtit également. Peu nombreux furent ceux qui assistèrent aux deux parties : rencontre avec deux comédiens d'une troupe amateur intervenant dans les villages de la région, présentation d'un spectacle par le groupe cavaillonnais. Beaucoup, fatigués par le voyage, étaient allés se coucher.

oOo

**L**E deuxième jour était conçu comme une journée éclatée sur la ville. Tous les groupes étaient mélangés. Des troupes théâtrales locales nous ont ouvert leurs portes, et ce contact avec l'extérieur fut, de l'avis unanime, la journée la plus intéressante de la rencontre.

*Voici un extrait du bilan qui présente de façon critique l'essentiel de cette journée :*

Nous avons bien aimé la journée du vendredi, éclatée sur Avignon. Et nous avons regretté de ne pas avoir eu le temps d'en faire la mise en commun. Alors, pensant que d'autres sont dans notre cas, nous avons essayé de le faire ici par écrit :

### **LE CHÊNE NOIR**

Nous avons vu un film, qu'une femme de la troupe nous a présenté, en le commentant au fur et à mesure. Ce film montrait le déroulement d'une pièce ; en prenant les extraits les plus importants. Nous avons ensuite parlé de la pièce, du maquillage, de la technique, des effets spéciaux utilisés.





*Critique.* — Le contenu était intéressant. Mais nous avons regretté que la femme accepte mal les critiques et que le débat ait eu lieu entre quatre personnes, adultes ; on ne se sentait pas concerné et c'était trop long.

### **BENEDETTO : THEÂTRE DES CARMES**

Les comédiens rentraient de tournée en France. Ils nous ont fait visiter le théâtre et ont discuté avec nous.

*Critique.* — Nous avons regretté que les comédiens aient peu parlé de technique et trop d'argent, de pourcentage... Ils ont fait de la publicité.

### **LE CHIEN QUI FUME (Gérard Vantagioli)**

C'est l'animation que nous avons préférée ; surtout avec Gilda, qui a fait le jeu des miroirs : ils étaient quatre ou cinq, ils prenaient chacun à leur tour une carte d'un jeu imaginaire et essayaient de montrer leurs impressions par une réaction imaginaire. C'était vraiment très bien. L'extrait de leur dernière pièce, qu'ils nous ont joué, nous a beaucoup plu. C'est une forme de théâtre très intéressante.

Nous avons discuté, puis il nous ont demandé de faire des groupes travaillant à partir des voix, des gestes, des masques... Nous avons fait avec Patrick une improvisation de voix que nous avons trouvée «géniale», ça nous a soulagés.

### **ANIMATION DE TALLOT (aux Pénitents Blancs, le matin)**

Henri Tallot a une vision réaliste du théâtre. Il a beaucoup de mérite en ce sens qu'il arrive à faire jouer des pièces à des personnes qui n'ont jamais mis les pieds sur une scène (animation de quartier). Ses principaux sujets ont trait à la ville, aux problèmes de quartier (délinquance, isolement, peur, agressivité dans une cité de H.L.M., vie de cette cité, son histoire, son quotidien avec ses commérages...). Nous avons fait des improvisations en groupes, sur des problèmes qui nous touchent beaucoup.

### **NOUVEL ATELIER THÉÂTRAL**

Le travail fut basé sur les marionnettes.

### **ENTRETIEN AVEC M. LHUILLIER**

Monsieur Lhuillier s'occupe de l'organisation du Festival d'Avignon. Il nous a expliqué sur quels critères il se basait pour sélectionner les troupes pouvant participer au festival. Avignon est vraiment une ville faite pour accueillir un tel festival, toutefois, elle reste trop petite pour recevoir tous ceux qui demandent à venir.

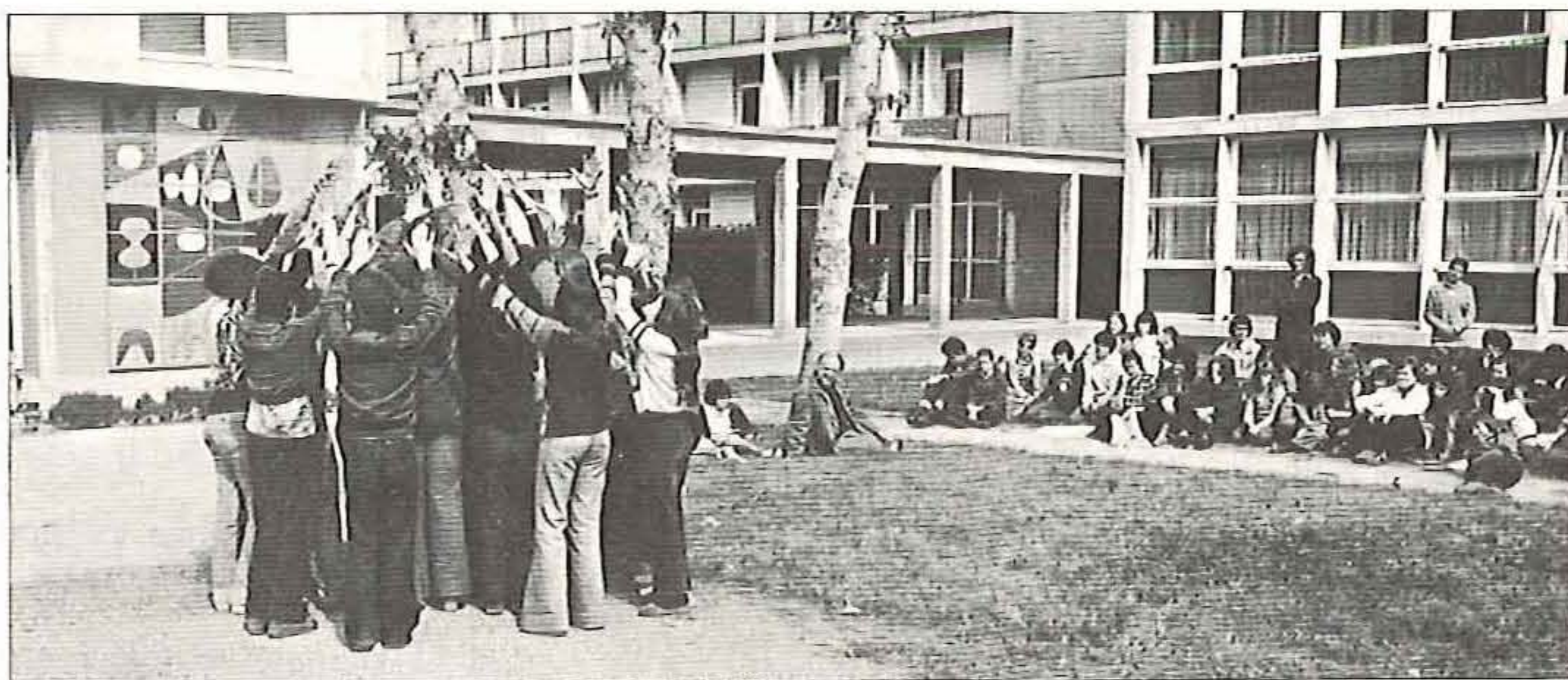
Nous avons fait à M. Lhuillier une proposition : celle d'installer à l'extérieur des remparts quelques estrades où des groupes non professionnels (comme notre club par exemple) pourraient venir un soir jouer leur spectacle, pendant le festival : une sorte de foire du théâtre amateur non professionnel...

CAVAILLON

oOo

**L**E troisième jour, limité à la matinée, fut réservé à la création. Les groupes éclatés firent des essais d'improvisations. Certains en ont profité pour faire, en la jouant, la présentation critique de la rencontre...

Une improvisation avec masques, l'utilisation de la musique, du maquillage, révélaient toutes les possibilités qui auraient pu, avec une journée de plus, aboutir à des produits finis permettant vraiment de communiquer intensément ce que les groupes avaient choisi de dire. Mais les improvisations étaient en elles-mêmes fort intéressantes.





**L**E bilan fut fait rapidement en début d'après-midi, avant le départ des groupes. En fait, la décision d'un bilan écrit, plus approfondi, fut prise. Il parut un mois après sous le titre : «CRÉERELATION». En voici quelques extraits :

Il semble que cette rencontre ait atteint son but de rencontre, tout au moins au sein de notre groupe, dans la mesure où les relations humaines ont réellement primé sur la découverte d'une technique ou même d'un milieu.

• Je suis venue avec 8 C.M.2 et 5 adolescents de notre atelier d'expression dramatique. Ce qu'ont dép'oré petits et grands, c'est la courte durée du stage qui a pris fin juste comme un réseau de relations commençait à se mettre en place. Ils ont eu l'impression d'être frustrés !

• **Guimic, 11 ans.** — Comme c'est dommage de partir. Y'a des camarades qui nous ont invités dans leur groupe le premier jour. On n'a pas voulu y aller, on était toutes timides. Mais qu'est-ce que je le regrette !

• **Un adolescent.** — J'ai rencontré une fille formidable. On va s'écrire. Et tout ce groupe qui a tant chahuté la nuit. Ils sont drôlement sympa, mais juste comme on commençait à se connaître et à se mélanger, il a fallu partir.

• **Marylène** (normalienne en stage chez moi). — C'est fou ce que les gens ont communiqué dans cette rencontre. J'ai rarement vu ça. Je croyais que de telles relations entre individus ne pouvaient pas exister. Si tu participes à la rencontre l'an prochain, ne m'oublie pas, je serai toujours à l'E.N.

• **Des C.M.** — C'était super.  
— On voudrait recommencer.  
— On a un correspondant à Angers.  
— C'était drôlement bien.  
— C'est à refaire.

*DRAGUIGNAN*

Et au-delà du bilan, il y a... un désir de se revoir, il y a... notre groupe plus soudé que jamais, il y a... une correspondance inter-individuelle, née spontanément entre ceux qui, dans les temps apparemment «morts», ont su se reconnaître, communiquer, et ce bilan humain, le moins saisissable, est peut-être le plus essentiel...

*CAVAILLON*

### **Contacts grands-petits**

• Cette rencontre avec les petits, c'est extraordinaire. C'est fou ce qu'ils m'ont apporté. La petite Messaouda de Patrick ne m'a pas quitté pendant deux jours. Elle m'a dit qu'elle m'écrirait.

*DRAGUIGNAN*

• L'accueil des adultes, à la gare, était très bien ; mais les autres classes avaient des copains parce qu'ils étaient arrivés avant nous : alors, certains nous laissaient de côté ou nous traitaient de petits mioches. Pourtant on avait bien envie de jouer au foot avec eux. On les traitait de la même façon. Grâce aux réunions, on s'est mieux connus (nous ne sommes pas restés assez longtemps). A la fin de notre jeu, ils nous ont applaudis et mieux connus.

*C.M.2 BOUCHEMAINE*

• Nous regrettons la trop grande différence d'âge.

*MARSEILLE (pré-adolescents)*

**Le jeu de Cavaillon** (adolescents). — C'était beau.

**Cédric.** — J'ai vraiment aimé quand ils se poussaient : c'était très très intéressant. — Ils ont cru qu'on n'avait rien senti, mais en fait c'était vraiment intéressant.

**Nathalie.** — Leur jeu était vraiment clair. On a tout compris.

**Sylvie.** — Moi j'aimais bien quand ils disaient : «Juliette, Roméo». Ils le disaient de plus en plus fort.

**Jean-François.** — D'après ce que j'ai compris, c'était la naissance de Roméo et Juliette.

**Sophie.** — C'était bien. Je trouve qu'ils ont aussi bien travaillé que nous.

**Emmanuel.** — Ils ont pas fait une seule rature.

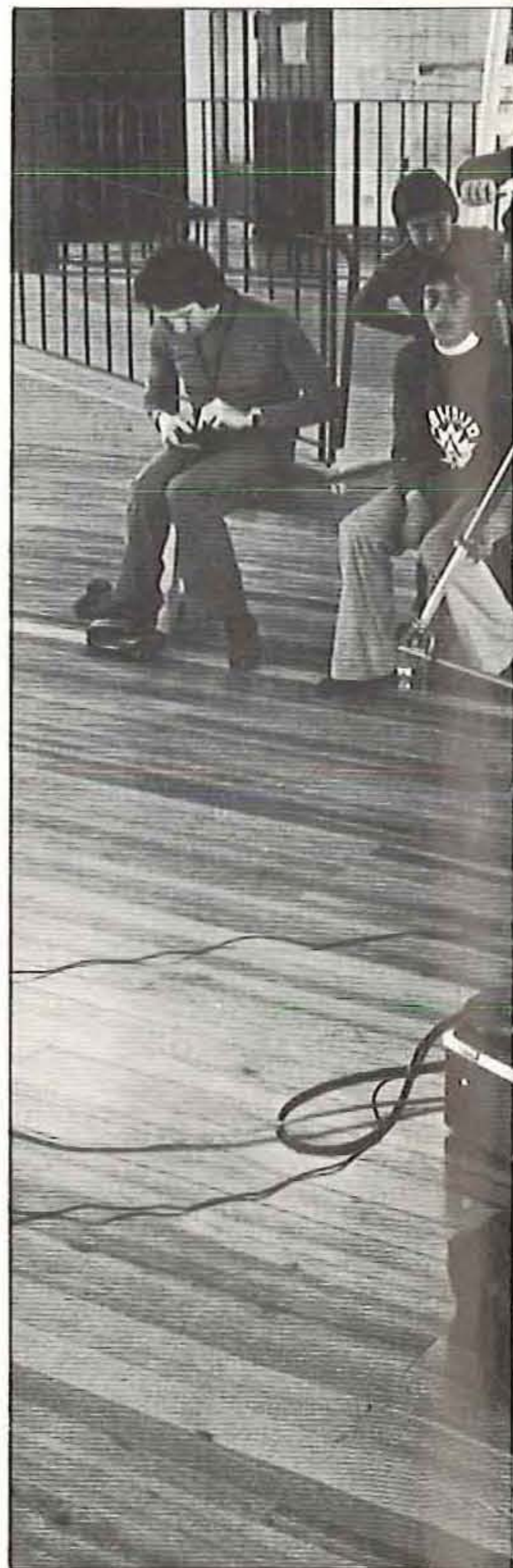
**Cédric.** — Ils voulaient s'aimer, mais une force empêchait leur amour.

— Leur jeu était moins long, mais beaucoup mieux que nous.

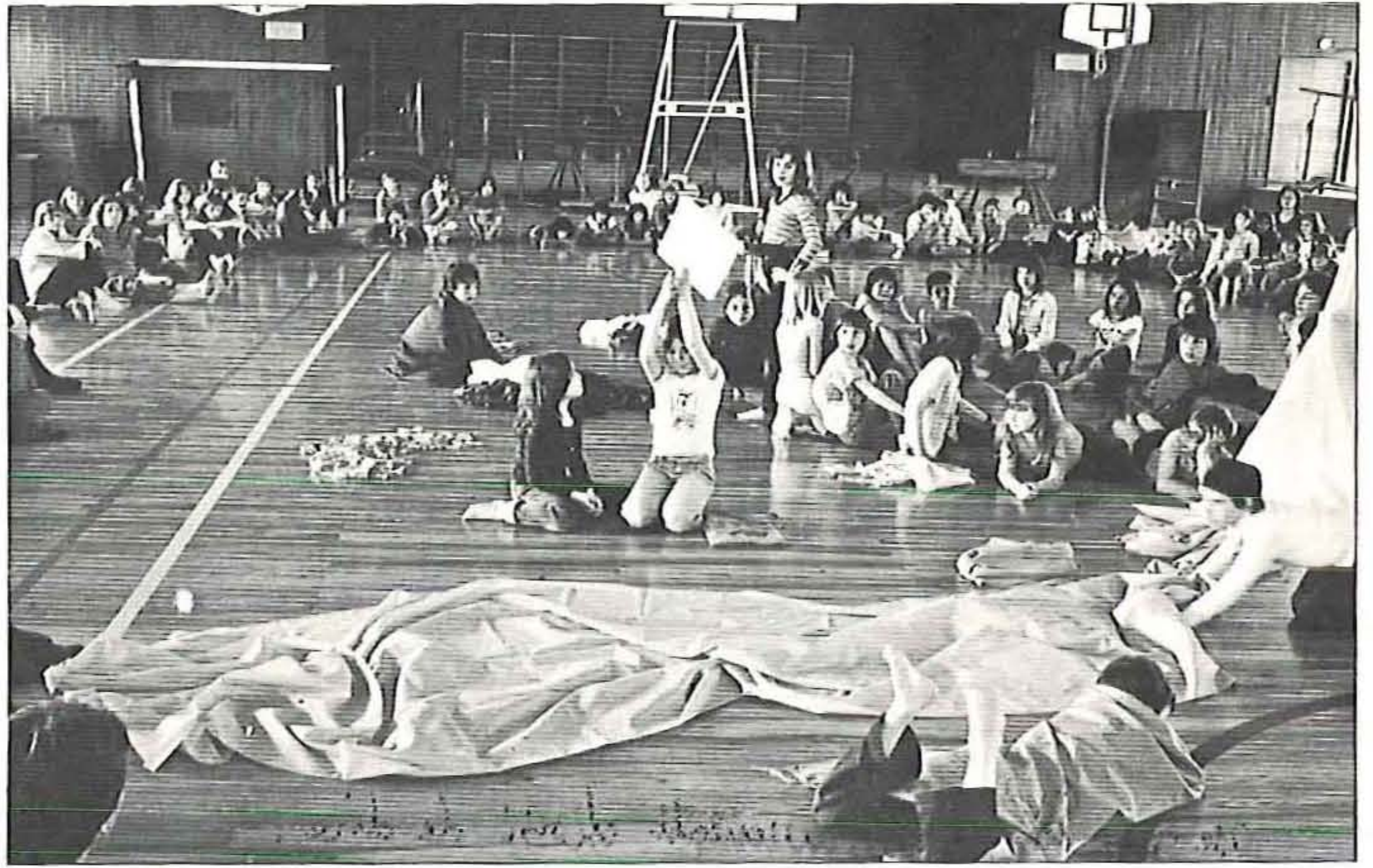
*C.M.2 BOUCHEMAINE*

• La classe de Patrick (C.M.2) a une forme de travail proche de notre propre recherche, et malgré la différence d'âge, nous nous sommes sentis «sur la même longueur d'ondes».

*CAVAILLON (adolescents)*







• Au début on avait peur parce que tout le monde nous regardait. Puis on s'est habitué. Dans la salle on nous entendait pas assez. Il y a une grande qui a appelé Elisabeth, pendant le jeu, pour lui dire que c'était intéressant. Il y a eu quelques ratures dans le jeu. Mais les autres nous ont dit que c'était drôlement bien, alors ils n'ont pas dû voir les ratures.

*BOUCHEMAINE*

• Nous avons découvert :

- Les limites nombreuses de nos prestations, de notre travail individuel et collectif (voix faible, manque de finitions, texte mal su) dont nous nous satisfaisions sans sortir de la classe et sans grand public ;
- L'expression corporelle et vocale grâce aux séances de travail de Cavaillon ;
- Des points importants : la notion de théâtralité, rôle du professeur, les destinataires du jeu, le donné à voir ;
- Le travail de professionnels ;
- La vidéo et ses apports : voir les erreurs faites, fixer les gestes, les moments qui auraient pu échapper.

Satisfaits des discussions systématiques après chaque présentation, des rencontres de comédiens, de camarades travaillant autrement que nous et de la découverte de la ville d'Avignon, nous désirons ardemment participer à la rencontre 79 et nous nous efforcerons d'améliorer notre travail, de l'élargir.

*MARSEILLE*

- On a vu comment les acteurs travaillaient : ça nous a appris à mieux soigner nos gestes.
- Dans cette troupe, ce qui nous a apporté le plus, c'est le maquillage et les déguisements. Sur dix-neuf acteurs, il y a dix musiciens (Manuel).
- On a appris à fabriquer de nouvelles marionnettes. On va en faire (Cédric).

*BOUCHEMAINE*

### **BILAN PERSONNEL OU POUR LA CLASSE**

- Plusieurs ont découvert de nouvelles formes de théâtre où on chante, où on danse, «où on fait autre chose que parler et jouer des pièces».
  - «Je sais maintenant qu'il y en a qui crèvent de faim parce qu'ils font du théâtre, qu'on ne s'intéresse qu'à ceux qui sont déjà célèbres.»
  - Beaucoup ont apprécié le changement de cadre, connaître d'autres mentalités, d'autres façons de vivre.
  - On a eu des amis ; on a passé de bons moments ; «la première fois que je me suis couchée si tard» ; «ça nous fait des souvenirs».
- Rupture dans nos habitudes, événement un peu exceptionnel.
- «Je pensais que ce n'était pas la peine d'y aller, que ce serait comme ici. On a passé de bons moments et je n'avais plus envie de rentrer !»

*THONVILLE*





## Bilan ? Perspectives ?

C'était la première rencontre. Tous ont souhaité recommencer l'an prochain. Patrick Hétier, à Bouchemaine, accepte de l'organiser. Les bavures matérielles (arrivée échelonnée des groupes par exemple) pourraient être éliminées, grâce à ce premier tâtonnement et l'organisation pourra être plus affinée.

Par ailleurs, les rencontres ultérieures pourront bénéficier d'un fonds financier (1 800 F) constitué à Avignon, grâce en partie à l'aide de la municipalité (subvention de 2 000 F) et de la section départementale O.C.C.E. (subvention de 300 F).

L'essentiel, pour les prochaines rencontres, sera :

- La coexistence de petits et de plus grands ;
- L'ouverture avec des troupes théâtrales travaillant dans le sens de la globalité de l'expression ;
- Une structure favorisant les relations humaines.

Pour cette année, il est certain que la rencontre a permis de :

- Souder les groupes participants ;
- D'amorcer une correspondance spontanée inter-classe et/ou inter-individuelle ;
- D'ouvrir chaque groupe à d'autres formes d'expression dramatique, ce qui est un pas vers la globalité ;
- D'ouvrir les groupes sur le milieu professionnel de l'expression dramatique et de discuter ainsi non seulement sur des techniques, mais aussi sur les aspects économiques et socio-culturels de cette forme d'expression aujourd'hui ;
- De se poser des questions essentielles sur :
  - \* le sens du théâtre,
  - \* un moyen d'expression et de communication,
  - \* le jeu théâtral et l'expression authentique,
  - \* le produit fini et l'improvisation.

Et puis, comme toute rencontre, celle-ci a permis de sortir de l'école, de vivre ensemble, et pourquoi ne pas conclure sur cette parole de Sylvie (16 ans), revenant en classe le lundi matin, après les trois jours vécus ensemble, et me montrant d'un geste de la tête les murs — pourtant chargés de peintures, de textes — de notre préfabriqué : « Tu vois tout ça, tout ce qu'on fait avec toi en français, AVANT, ça nous semblait formidable, extraordinaire. Eh bien ! ce matin, ça me paraît être du caca à côté de toutes ces possibilités découvertes là-bas, à côté de ce qu'on vient de vivre... »

C.R. de Mauricette RAYMOND  
JUN 78





## Second degré

El panadero es una canción popular de Aragón con la misma música tuvimos la idea de iscrivir otro texto : El colegial.  
(Sylvette, Anne-Marie, Noëlle, Marie-Claire.)

### El panadero

A la uno  
a las dos  
a las tres de la mañana  
se levanta el panadero  
con los calzones de lana.  
A pareja el borrico  
y le pone el albardón  
y se va a Zaragoza  
a vender pan de Aragón.  
Al buen pan de Aragón  
muchachos acudid.  
que lo vendo barato  
y me tengo que ir.

### El colegial

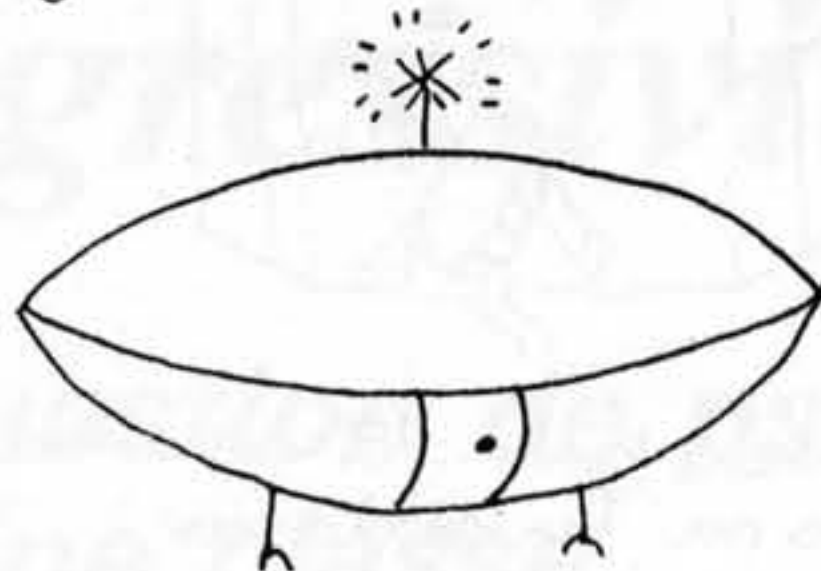
a las siete  
a las ocho  
a las nueve de la mañana  
se levanta el colegial  
con deber en la cabeza  
Tropa, en el autobus  
de un paso alegre  
que le lleva en la escuela  
para vi a trabajar !  
Qué bien es trabajar  
muchachos acudid  
a escuchar en clase  
cinco días de semana.

(Textes issus du premier journal de 3<sup>e</sup> (espagnol seconde langue).)

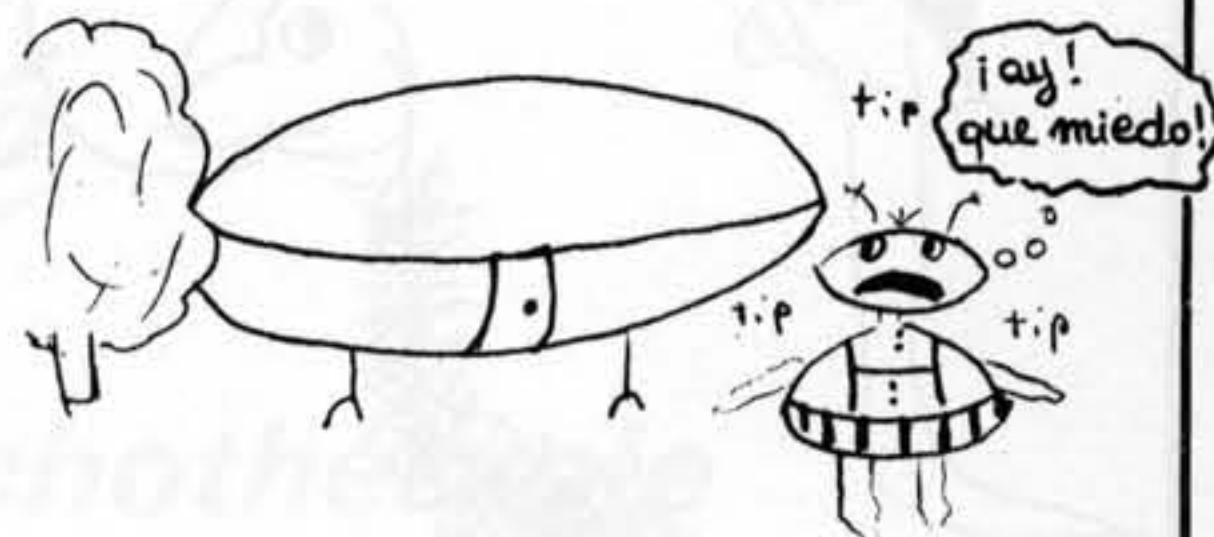
un début de bande dessinée par un groupe de filles de hème (l'espagnol 2<sup>ème</sup> langue)

## una familia curiosa

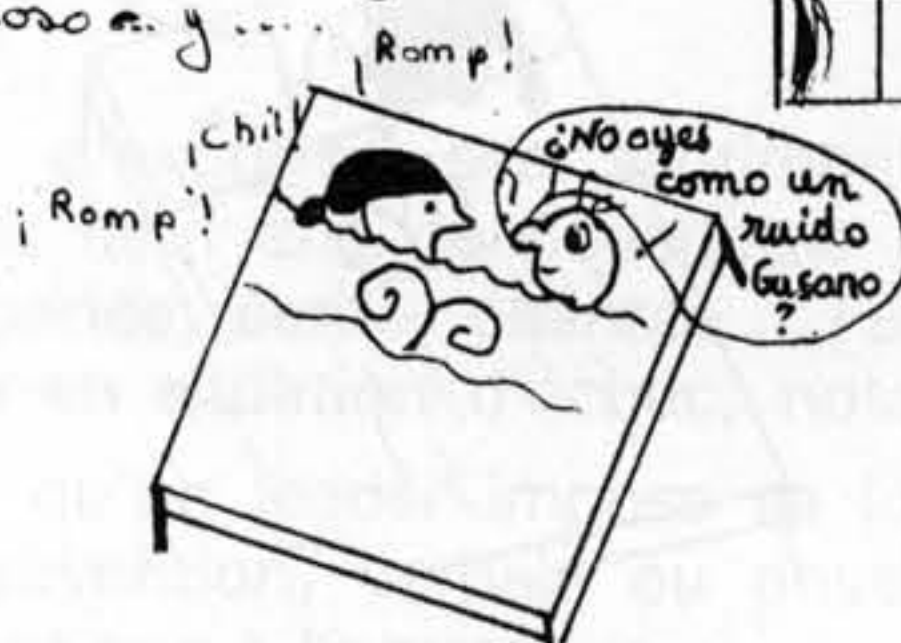
Durante la noche un extra-terrestre aterriza en una planeta : TIERRA



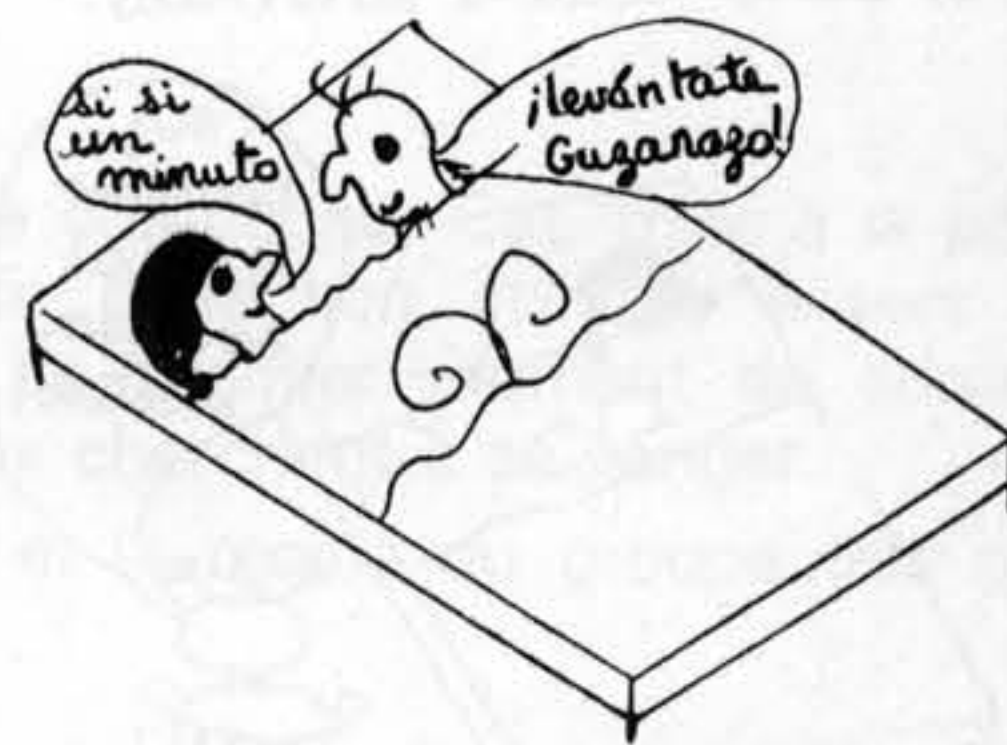
Cae en un huerto que está muy oscuro



En una casa que está cerca del huerto. Feluda oye un ruido muy curioso... y...



Tiene miedo



## OÙ EN SUIS-JE APRÈS MON STAGE ?

Colette DULAUR  
Extrait du bulletin Contact 32

et ce trimestre d'inconfort où j'aimerais me rapprocher de la pédagogie Freinet ?

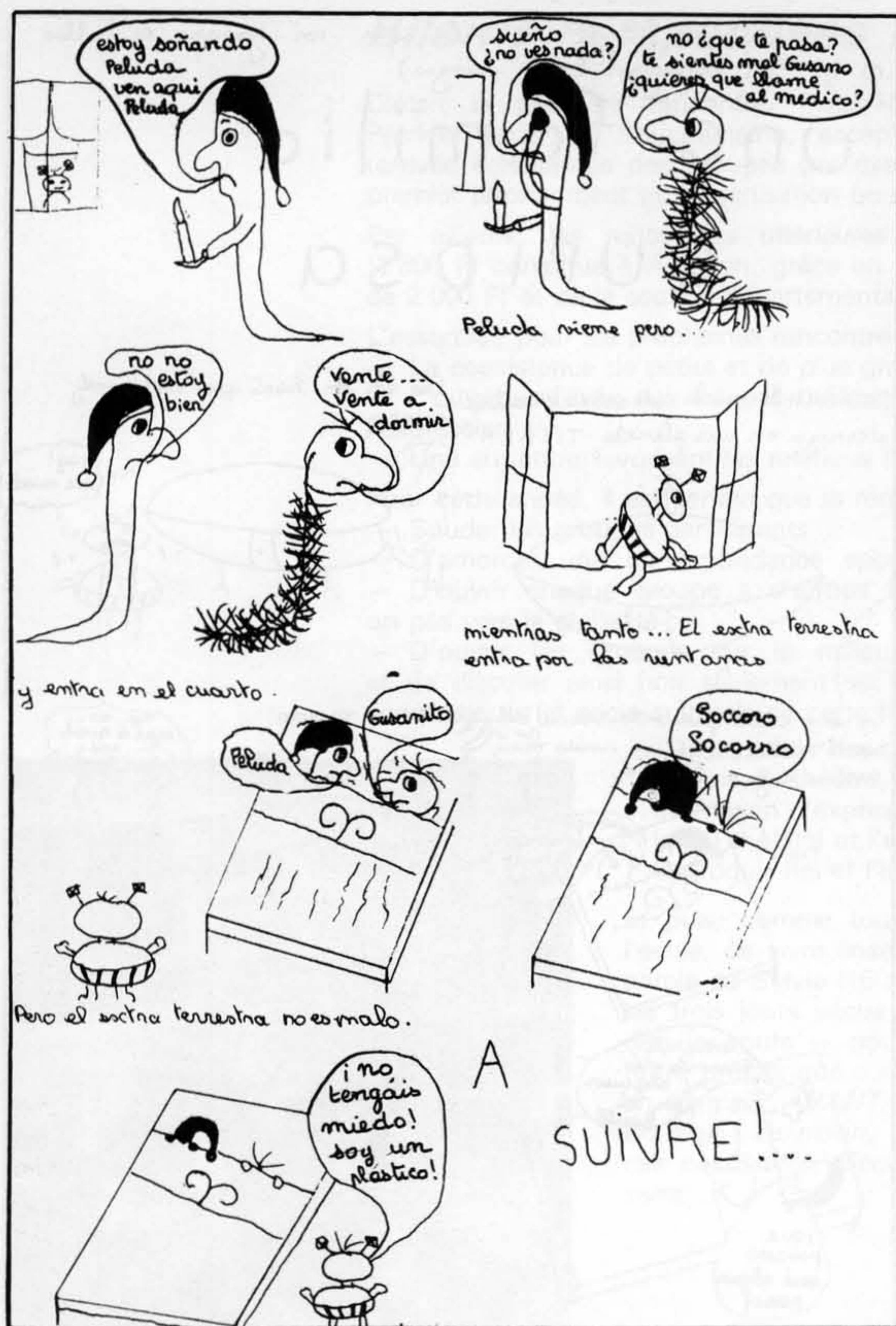
Mon texte sera bien mal organisé comme tout ce qui se passe dans mes classes en ce moment. Fort heureusement ce bilan ne sera pas définitif. J'ai abordé cette année scolaire avec un profond désir de changement mais j'ai aussi compris à Lecture et avec le groupe, qu'on pouvait, sans se sentir rejeté, progresser lentement, à son rythme. Si je ne fais pas la classe exactement comme avant, il n'y a pas eu révolution. Mon service à mi-temps me permet de supporter sans dommage trois classes d'espagnol : une 6<sup>e</sup>, une 4<sup>e</sup> et une 3<sup>e</sup>.

Comment je m'y prends ? J'essaie au maximum de commencer la conversation en espagnol à partir d'une remarque ou d'un comportement d'élève. Je saisis au vol et on enchaîne sur «qu'il fait chaud» ou «je suis crevé» ou «j'en ai marre», ou un qui rit, qui râle, qui regarde par la fenêtre, etc. Pour les débutants ça marche. C'est quelquefois la télé qui suscite le départ. Quelquefois je propose une chanson, presque tous sont d'accord.

En 6<sup>e</sup>, presque toujours la conversation s'engage ainsi naturellement. J'enregistre au magnéto, reprends ensuite les éléments par écrit, insiste sur les structures intéressantes. Pour l'instant, je ne propose pas d'exercice systématique par écrit.

En 4<sup>e</sup>, le schéma du cours est comparable parfois, plus traditionnel d'autres fois, c'est-à-dire qu'on part d'un texte ou photo du manuel. C'est une «bonne classe» (fils de profs ou apparentés). Ils réclament du sérieux, des textes, des conjugaisons, et d'autre part je manque d'outils, d'organisation pour susciter un travail plus individualisé. Heureusement nous venons de recevoir des adresses de correspondants. Mes élèves sont enthousiasmés !





### Una noche de verano

La noche cae  
 el cielo enría  
 la luna asciende  
 Una noche de verano  
 para dormir  
 al aire libre.  
 Ay ! qué bien !  
 En el cielo  
 se ven las estrellas  
 y se sueñan  
 todas las bellas cosas  
 que se pueden imaginar  
 Un perfume  
 un viento fresco  
 todos los placeres  
 nos seducen  
 En la melancolía  
 de la noche  
 soy feliz.

Ana Maria (3<sup>e</sup> B)

### Yo no sé

yo no sé qué decir  
 yo no sé qué hacer  
 yo me aburro  
 yo estoy cansado de los profesores  
 de todos los días  
 yo no sé  
 yo no sé lo que quiero  
 yo no sé lo que no quiero  
 cuando estamos adolescentes  
 no sabemos nunca lo que queremos  
 exactamente  
 se quiere hacerlo todo  
 Al mismo tiempo  
 se quiere morir  
 se quiere vivir  
 Vosotros véis que no sabemos  
 lo que queremos  
 yo tampoco lo sé.

Francis et Dominique (3<sup>e</sup> B)

C'est en 3<sup>e</sup> surtout que j'ai essayé de susciter un départ de travail autonome. En principe une heure par semaine (sur trois heures). C'est à propos de ces 3<sup>e</sup> que je me pose le plus de problèmes. Il est bien tard pour leur demander une expression authentique, une attitude autonome, créatrice. C'est si commode, le prof qui propose et qu'on critique !

Cette heure provoque remous et discussions. Les uns sont d'accord, les autres pas, mais au bout du compte, il y a une prise de conscience de ce qu'on leur fait subir à l'école. Parfois ils voudraient revenir au traditionnel et dans le même temps se rendent compte que c'est par paresse. Ils se sentent privés de toute imagination, de toute faculté d'expression... mais je vois poindre quelques textes libres ?

Mon problème est là aussi, de trouver des outils, de leur proposer des pistes de travail, de les aider à s'organiser. Ils se précipitent sur des sujets qui les intéressent mais laissent tomber, restent superficiels. Je n'ai pu obtenir comme ils le désiraient de classe en Espagne pour correspondre, pas de correspondance individuelle, peu de textes libres... Par contre un premier contact avec les élèves de Régine par l'intermédiaire du journal. Le nôtre va partir. Deuxième problème : les discussions ne sont plus aussi anodines qu'en 6<sup>e</sup> ou 4<sup>e</sup>, et si passionnées qu'elles se déroulent souvent en français !

En définitive, j'ai parfois le sentiment que je patauge, que je ne progresse pas, ou si peu. Mais les réunions du groupe, les publications de l'I.C.E.M. aussi me redonnent confiance périodiquement.

J'ai l'intention de m'accrocher

- pour les élèves,
- pour moi dans le boulot,
- pour moi en général car les contacts humains dans le groupe m'aident.



# Approfondissements et ouvertures

## De l'agressivité

### Où il est question de psychothérapie par le groupe classe dans des ateliers bagarre en C.P.P.N.

Joëlle JOUNOT

Permettre à l'enfant d'exprimer ses sentiments agressifs en classe. **Pourquoi ?** Parce que, si pendant neuf ans de pédagogie Freinet j'ai pu constater l'importance de l'expression libre parlée, écrite, chantée... j'ai pu aussi voir des enfants quitter la classe en fin d'année en situation d'échec, notamment sur le plan comportemental. Je ne peux accepter qu'un leader impose sa loi avec ses poings. Je ne peux être satisfaite de mon intervention, verbale ou physique, qui rend sans doute service à l'agressé mais sûrement pas à l'agresseur.

Ce qui suit concerne des adolescents de C.P.P.N.

Depuis une dizaine de jours nous avons une nouvelle compagne, Cat, mise à la porte d'un établissement voisin. Elle est très provocante dans son attitude envers les garçons et quand ils s'approchent, elle les gifle. Le premier moment de surprise passé, la rage fait place à la stupeur et les «outragés» cherchent à se venger.

Ce jour-là, la rentrée de la récréation est houleuse et la moitié du groupe très près d'en venir aux mains.

Moi. — *Vous avez l'air d'avoir envie de vous battre.*

Pas de réponse.

Moi. — *Si vous voulez, on peut très bien faire un atelier bagarre.*

— ...

Moi. — *C'est sérieux, vous avez l'air étonné mais je vous assure que rien n'est plus facile. Un atelier bagarre est un atelier comme les autres. Il y a bien un atelier couture, peinture, imprimerie... pourquoi pas bagarre ?*

Le premier, Noël, saute de joie et accepte.

Moi. — *Contre qui veux-tu te battre ?*

— ...

Pendant ce temps je prépare un linge solide d'un mètre de long (1). On pousse les tables.

Moi. — *Cat, ça te dit ?*

— *Sûrement pas, je n'ai pas du tout envie de me bagarrer.*

(Cat est justement la pin-up perturbatrice.)

Noël attend toujours.

Jacky se décide enfin et les deux garçons devront essayer d'amener le vis-à-vis dans son camp... La bagarre est presque de force égale. Cependant beaucoup plus nerveuse chez Noël qui serre les dents et transpire, se démène comme un cabri voulant dérouter Jacky.

L'atelier durera longtemps, presque tous y participeront, même Cat qui se mesure à J. et ce n'est pas un hasard...

La critique au conseil est enthousiaste, nous décidons de recommencer. Nous décidons aussi de la confection d'un punching ball... C'est qu'il faut prévoir le cas où un seul aurait envie de se battre. Alors contre qui ? C'est Noël qui a lancé l'idée. Hasard ? Il doit sentir qu'il a une grande charge d'agressivité à faire sortir. Lui sait combien est bénéfique ce dévouement physique. Il me dira un jour :

(1) Le linge solide d'un mètre de long sert pendant le jeu. Chaque enfant (jusqu'à deux) en saisit une extrémité.



— *Quand ça va pas à la maison, je m'enferme dans ma chambre et je frappe le matelas avec mes jambes et mes bras.*

Moi. — *Est-ce que tu cries aussi ?*

— *Non, je mords mon oreiller...*

Domage, mais le cri est un tel tabou qu'il vaut mieux qu'il ne l'essaie pas dans un milieu non protégé.

En classe nous pouvons essayer. Le 18 novembre, à l'entretien on ne parle que de Tarzan. Espiègle, Didier tente l'imitation en me regardant en coin. Mais c'est la première occasion que je saisis au vol. J'invite chacun à faire comme Didier. Noël ne peut émettre un son. Or c'est justement lui qui en aurait le plus besoin. Il vit seul avec son père, doit s'occuper de ses petits frères. Sa mère les a quittés une première fois quand il avait sept ans, est revenue, a eu les trois autres et est repartie le lendemain de la communion de Noël, à douze ans. La grand-mère s'occupe du linge, elle n'est pas commode et un peu débordée. Noël manifeste depuis le premier jour à mon égard une grande suspicion, me toise, m'épie. Je devine sa haine des femmes et je sens en lui une dose d'agressivité assez rare. Il est d'ailleurs brutal avec ses camarades lors des jeux.

— *Attends je vais t'aider* lui dit Didier, son voisin.

Il l'attrape par le cou et serre. Noël bien sûr se débat parce qu'il a mal. C'est alors que j'interviens :

— *Je peux t'aider si tu veux.*

Il accepte. **J'agis alors sur un point précis derrière le maxillaire (2) et immédiatement il laisse échapper un cri perçant.** D'autres suivent ; c'est un beau *tohu bohu*... une belle réussite.

— *Ah ! ça fait du bien !*

Plusieurs acquiescent.

Coïncidence ? c'est peu de temps après que je note un changement total dans l'attitude de Noël. Son regard est plus direct et il est beaucoup plus confiant.

Cette agressivité des adolescents on la sent aussi très présente dès qu'il est question de sexualité. A ce sujet les questions sont nombreuses. On a tenté une critique d'une certaine presse qui circule maintenant librement dans la classe. Mais tant que ces informations restent au niveau de la parole, un malaise demeure, un manque de naturel. Comment pourrait-il en être autrement après des millénaires de tabous ? Chez les adolescents on ne sait pas faire une avance à une fille sans l'attraper brutalement par le cou ou la taille. Toutes les occasions sont bonnes pour essayer de tâter (je dis bien tâter)... Les filles se rebiffent, les mots grossiers affluent, les garçons se moquent, à moins qu'ils ne reçoivent des gifles.

Une fois de plus aujourd'hui, nous vivons une telle ambiance et comme le groupe est assis en rond, deux par table, je leur demande de se faire face et de se regarder dans les yeux.

Moi. — *Vous allez vous regarder sans parler et essayer de lire ce que vous voyez dans les yeux de votre camarade.*

Il y a beaucoup de réticences bien sûr et comme on a toujours le droit de demander la finalité d'un exercice, j'explique en insistant sur le rôle du regard qui permet de se dire, de communiquer sans avoir besoin de cette approche brutale qui est la leur, signe d'un malaise bien normal mais qui peut fort bien être dépassé.

Tant que j'explique tout paraît simple, mais au moment de se regarder, il n'y a pas de problème quand il y a deux filles côte à côte, quand il y a une fille et un garçon ensemble il n'en est pas de même, et quand il y a deux garçons l'un près de l'autre il est impossible de les faire se regarder. Motif : on n'est pas des comme ça... (Des comme ça, c'est bien sûr des homosexuels.)

L'exercice démarre enfin. Je leur demande ensuite d'écrire ce qu'ils ont lu dans les yeux de l'autre, ce qu'ils ont senti. Ils préféreraient le dire à haute voix. Mais j'insiste pour que ce soit écrit sinon les derniers vont répéter ce qu'ont dit les premiers.

Puis nous passons à la deuxième partie de l'exercice. Cette fois les couples se choisiront. Très vite les amis ou amies se retrouvent. On voit tout de suite qui est défavorisé ; celle dont personne ne veut : une grande fille garçon, un peu simple. Didier qui reste le dernier sera donc obligé d'aller vers elle. Il dira qu'il en a peur.

— *J'ai ressenti comme un monstre qui me regardait... Il en profitait pour me dévorer des yeux.*

De nouveau chacun est invité à écrire ce qu'il voit dans les yeux de l'autre et ce qu'il sent.

Jacky insiste pour qu'on le dise à haute voix. C'est qu'il était avec Cat et a écrit : *«Je me sens épris d'elle.»* Plusieurs fois déjà il a fait des textes sur l'amour, adressés à personne et m'en a donné un, nominatif cette fois pour que je le lise. J'ai toujours refusé de jouer le jeu. Je veux qu'il arrive seul à faire le pas.



(2) L'appui en un point précis du maxillaire libère le cri parce qu'il est plus particulièrement sensible. Il existe d'autres points (derrière l'oreille, aux arcades sourcilières...).





Après bien des rires et des réticences, des fuites nombreuses, plusieurs sont d'accord pour dire que «*c'était bien*».

Mais pour moi c'est une étape. Par le biais du jeu de la pièce (de cinq francs) qu'on se passe de mains en mains, je vais les amener à se toucher «naturellement» puisqu'il y a le prétexte du jeu, auquel je prends part d'ailleurs.

Nous irons plus loin avec le jeu de l'abandon qui consiste à faire cercle autour d'un adolescent qui doit fermer les yeux et se laisser tomber dans le sens de l'impulsion donnée par le groupe, sans bouger les pieds, sans plier les genoux. Excellent exercice qui doit amener la cohésion du groupe (je n'accepte pas qu'on jette brutalement le camarade du centre, et c'est la première réaction observée à chaque fois...). Très vite, au contraire, doit s'établir une grande sollicitude pour ce corps qui s'abandonne, qui fait confiance au groupe. Nous arrivons même à un certain climat de tendresse.

On varie avec un autre exercice du même type. Un membre du groupe a accepté de s'allonger, cinq autres vont le soulever de terre alors qu'il a les yeux fermés, puis le reposer très doucement après l'avoir balancé non moins doucement. Cette sensation d'abandon est très difficile pour certains dont les réticences ne peuvent être vaincues dès la première séance.

Nous graduons les exercices. Plus tard nous travaillons par couple. L'un des participants devra se laisser tomber en arrière tout à fait décontracté, reçu et mis doucement à terre par le deuxième participant qui l'attend par derrière.

Les corps se touchent, les couples se diversifient, on est loin des réticences du début et surtout des brutalités pour se dire «je t'aime».

Nous sommes en mai. A Saint-Malo, tous les ans, se tient à cette époque une fête foraine : la Sainte-Quine. Jamais le monstre n'aura eu de cavaliers plus délirants que mes élèves. Là ils peuvent crier («*personne ne nous entend*») et surtout tout le monde peut le faire, à la permission. C'est la fête, le but des fêtes populaires : permettre en le codifiant, permettre le défolement afin de déverser le trop plein d'agressivité emmagasinée durant l'année. Le carnaval c'est cela aussi. Soizick nous en a parlé dans un texte. Elle dit qu'elle aime bien se déguiser, qu'elle le fait souvent chez elle avec des camarades, et qu'ils vont ainsi chez les autres.

— *On peut faire des choses qu'on n'aurait pas osé faire si on n'était pas déguisé...*

— *Moi je m'habille en femme avec des seins*, dit Pascal.

— *Moi je m'habille toujours en homme*, dit une autre.

Pourquoi pas ? Nous évoquons encore la bisexualité. La discussion a un tout autre ton que celle qui a suivi notre séance du regard où les mots de gouine et d'homosexuel revenaient sans cesse.

Consciente des problèmes d'agressivité je n'instaure pas dans ma classe l'expression par le corps mais je saisis la plus petite occasion d'y arriver. Seule la prise de conscience, la première prise de conscience vient de moi. Ainsi dès le deuxième jour de classe je propose que chacun se dessine grandeur nature. De grandes feuilles blanches sont étalées sur le sol. Les enfants travaillent par deux. Pendant que l'un est couché dans la position qui lui convient, l'autre trace le contour de son corps avec un feutre. Il y a ensuite réciprocité. Puis chacun remplit l'intérieur du dessin, le colore à son idée. Chaque feuille est ensuite affichée. A la fin de la séance tout le monde est invité à dire ce qui lui vient à l'esprit sur chaque dessin, à tour de rôle. Je note au fur et à mesure. Les enfants sont en général très surpris de se voir ainsi projetés. Certains ont été réticents dans un premier temps pour s'allonger, puis pour se peindre. Je n'attache aucune interprétation à ce que je vois mais j'écoute, et les enfants sont étonnants de perspicacité. Ils remarquent bien que Pascal «*n'a pas de tête*», que Noël est «*comme un otage*» et que Jean-Luc «*se cache et protège sa tête*», «*il a peur*».

Je ne regarde jamais les dossiers des enfants en début d'année. Je ne sais donc rien d'eux. Mais je n'ai pas pu ne pas remarquer Pascal dont la tête est agitée d'un tic nerveux.

Une deuxième séance de dessins comme un nouveau jalon dans l'année, aura lieu en mars. Elle se déroule tout à fait facilement. Nous parlons ensuite devant chaque feuille. La comparaison avec les premiers dessins est déjà révélatrice. Les enfants n'ont pas besoin de mes remarques pour le voir.

Au terme de cette année je suis convaincue que l'expression libre orale, écrite, chantée, doit aller plus loin et favoriser aussi l'expression par le corps. Ce n'est pas un hasard si je n'emploie pas le terme d'expression corporelle, terme trop vague qui va de la danse folklorique au mime en passant par l'expression dramatique. En ceci je m'inspire des travaux de Reich déjà cités (voir *L'Éducateur* n° 11 du 30 mars 77).



## Le stage second degré de Laroquebrou

(suite de la p. 4)

Mais que l'ensemble du mouvement se rassure sur cette coupure ponctuelle du premier et du second degré. Elle n'était d'ailleurs pas totale puisque des camarades de la commission audio-visuelle ont animé des ateliers pour une quarantaine de participants, ont chaque jour offert un libre-service d'audition de B.T. audiovisuelles, de discussion avec Gilbert PARIS, ont animé une table ronde sur l'utilisation de l'audio-visuel au second degré avec Pierre GUÉRIN. Ce qui nous différencie est infime par rapport à ce qui nous rassemble. Nos options fondamentales ont les mêmes racines, les mêmes finalités. Mais il faut savoir adopter des stratégies adaptées pour servir des buts communs, et ce n'est pas un hasard si nos premières plénières ont été la C.E.L. et l'I.C.E.M.

### Une demande réelle

L'afflux des demandes — plus de 700 en un temps record — a prouvé que notre projet répondait à une demande réelle. Mais nous nous sommes malheureusement heurtés à des problèmes matériels impossibles à résoudre : le C.E.G. de Laroquebrou n'offrait que 300 places d'accueil, même en utilisant les possibilités de camping, un centre d'hébergement proche pour la colonie. Une centaine de demandes ont été orientées vers le stage d'Oloron et nous avons essayé de maintenir des liaisons téléphoniques, des envois de documents entre les deux stages, mais ces palliatifs ne nous satisfont pas. Il faudra trouver une stratégie.

### Comment avons-nous préparé le stage ?

#### • UNE PRÉPARATION COOPÉRATIVE A LONG TERME, échelonnée tout au long de l'année.

— Les étapes successives ont permis un engagement très précis des camarades animateurs.

— 5 numéros de «Liaison second degré» ont fait le point de ces étapes. 3 membres du C.A.T. (collectif d'animation temporaire) ont coordonné l'ensemble : un pour la réalisation matérielle de L.S.D., un pour l'animation pédagogique, un pour l'organisation matérielle. Un sondage d'intérêts a été envoyé à chaque stagiaire et a orienté les dominantes du stage.

• **UNE PRÉPARATION A COURT TERME :** au cours de la rencontre des responsables précédant le stage, des planings ont été structurés pour les plénières, les tables rondes, les ateliers, tenant compte à la fois des vœux exprimés par les stagiaires dans les sondages et aussi des options fondamentales que nous voulions faire partager et qui témoignent de nos fondements philosophiques et de nos perspectives idéologiques.

Préparer un stage ne peut être une improvisation de dernière heure si l'on est persuadé que réflexion et approfondissement sont indissociables de l'initiation. Des prises de conscience se sont faites, des niveaux de réflexion se sont élevés chez beaucoup d'entre nous, car nous avons eu à ajuster notre propre expérience à l'expérience collective, notre propre engagement à un engagement historique.

### La volonté et le désir de poursuivre notre expérience

— A la lecture des fiches d'évaluation des stagiaires où la majorité souhaite «revenir l'an prochain».

— Des travaux ont été amorcés, des pistes de travail ouvertes et les participants qui ont un vécu commun, veulent se retrouver l'année prochaine pour confronter leurs tâtonnements et affiner leur pratique.

Pour toute information, documentation sur ce stage, écrire à Janou LÉMERY, 64 boulevard Berthelot, 63000 Clermont-Ferrand.

#### Décisions de la dernière A.G. des animateurs responsables du stage second degré de Laroquebrou (15) - septembre 78 :

Après examen du calendrier national adopté aux journées d'Aix, les responsables second degré ont adopté le calendrier complémentaire suivant :

**Du 31 août au 4 septembre 1979 :** rencontre des travailleurs second degré (parallèlement aux rencontres des commissions 1<sup>er</sup> degré).

**4 septembre :** A.G. de l'I.C.E.M.

**5 et 6 septembre :** congrès ouvert de l'I.C.E.M.

A Pâques, parallèlement aux journées du mouvement, demande des matheux d'accueillir un stage maths second degré de 50 personnes environ, afin de continuer la régénération de la commission «Maths».

En 1980, le second degré organisera un stage national second degré ouvert à tous. Ce stage aura lieu en septembre.

Pour le secteur second degré :

**Le collectif d'animation temporaire 77-78 :** Jacques BRUNET, Roger FAVRY, Janou LÉMERY, Geneviève LE BESNERAIS, Arlette TESSIER.

**Le collectif d'animation temporaire 78-79 :** Claude LAPP, Michel VIBERT, Geneviève LE BESNERAIS, Arlette TESSIER.

### Si le terrorisme n'existait pas... je l'aurais inventé...

... Sept heures du matin sur la route qui mène au travail... A travers les buées de la vitre se dessinent les fumées tristes et sombres de la zone. Au loin, plus encore et tout au long des deux à côtés, H.L.M.-dortoirs,

gigantesques poubelles, clapiers de misère pour tous ceux que le fer et l'acier exploitent, détruisent, tuent à petit feu, au fil de la chaîne, des coulées d'acier (s'il en reste...) des gueuloirs et des marteaux de la forge.

Reflet de cette turpitude, entre le crassier tout proche, le macadam et le béton : l'école, caserne ou bidonmorphe devient mirage, image de la mine, du fer et des traits de ces petits qui viennent sur les bancs rigides,

poser leurs cartables et leur cahiers tapissés des autocollants du supermarché voisin...

L'école est sale et repoussante comme les odeurs qui pleuvent dans la cour.

«Ils sont habitués... Ils le vivent. C'est leur monde à eux.

Ici personne n'accueille personne si ce n'est un ou deux volatiles d'un pigeonnier qui ont réussi à survivre...



Quand ils seront crevés, faudra peut-être déménager...

Les collègues ne causent pas. Rien sur la classe et si peu... Un trousseau de clef, un numéro et c'est tout.

A midi tout se précipite, le casse-croûte, seul au bureau. Le C.E.S. parfois... D'ici c'est trop loin. L'essence coûte cher.

Alors c'est le petit café ou le petit verre sur le comptoir du bistrot...

Seize heures, ce n'est pas fini; attendre le prochain poste. Il fait nuit.

Les préparations au café, pour se chauffer aussi. Chercher de quoi dormir sur place...

Un sac de couchage et pour quelques semaines, la voiture sert de dortoir dans les villes où le logement et la solidarité n'existent plus. Quand le mois se termine, il faut avoir gagné sa vie avec moins de dix francs par jour...

Alors quel métier pour le maître d'école gravé sur les carbones tout jaunes des délégations de suppléance ?

Éducateur spécialisé, normalien normalisé, suppléant dirigé, suppléant éventualisé, remplaçant embrigadé à toutes les dispositions. Main-d'œuvre à bon marché parachuté sur les bancs des classes spécialisées. Quel métier que conduire un véhicule à moteur et entretenir gratuitement les pompes à essence du département... I.A., B.P. même combat !

Quel métier que garder pour le prix d'un ou deux ballons de rouge 30 à 40 moufflets parqués à la journée ou à la semaine entre le building et la télé.

Quel métier pour survivre et communiquer à la fois aux enfants le meilleur de nous-même et de nous autres (si ça existe !) ! Quel métier pour montrer à ces enfants, à cette classe, que leurs tripes ne sont pas encore irradiées, que peut-être il n'est pas encore trop tard pour changer de personnage et descendre dans la rue ?

Alors quelles solutions pour changer Sa classe si SA n'existe pas ?

Denis MORIN

## Je, tu, elle, lui ET MOI ?

Les femmes dans l'enseignement : elles sont nombreuses, mais sont-elles acceptées ou bien doivent-elles encore lutter pour imposer leur manière d'être plutôt que l'image d'un pouvoir ?

**LE MATERNAGE :** pour les enseignants en maternelle, il est constamment à l'ordre du jour. Dans ce lieu la femme prolonge dans le monde du travail le rôle que lui a signifié la société patriarcale. On la juge seule capable de prendre en charge les enfants en bas âge. Dans l'esprit des enfants, une hiérarchie est dessinée : on est *petit bébé*, on est avec *l'institutrice*. Quand on grandira, quand on sera *fort*, on ira avec le *maître*.

Ce qui explique que les hommes sont aussi mal venus en maternelle. Quelle mère imaginerait sans angoisse d'avoir des rapports « pipi-caca » avec un instituteur ?

Ceci apparaît d'une façon moins évidente dans le secondaire. Pourtant là aussi les rôles sont bien distincts et interchangeables. Prenons pour exemple cet enseignant dont l'administration et les parents d'élèves font le procès parce qu'il a osé parler des règles en classe. Il semble que dans la plupart des cas de répression pour propos tenus sur la sexualité, ce soient des hommes qui aient été sanctionnés.

En effet des **ENSEIGNANTS HOMMES** qui parlent de sexualité en classe ne sont-ils pas inévitablement des **SÉDUCTEURS** et des **SATYRES** ? Par contre on reprochera plus difficilement à une femme de parler des règles avec ses élèves. Dans la famille n'est-ce pas la mère qui parle de ces « choses-là » ?

Une fois déterminés les rôles et établi le fait qu'il existe bien des normes, d'ailleurs très profondément ancrées dans l'esprit des enfants, auxquelles on exige que nous répondions et que notre inconscient lui-même nous fait rechercher, comment évoluons-nous autour du moteur de l'institution, à savoir l'Autorité. Les enseignants et les enseignantes évoluent-ils de la même façon ?

L'Enseignement se féminise de plus en plus et devient un sous-métier, plus particulièrement dans le primaire. De plus en plus l'enseignement est considéré comme un métier de femme (ne lui permet-il pas de concilier sa profession avec son rôle de mère ?). Pourtant n'entend-on pas aussi émettre des regrets à l'idée que l'autorité se perd pour cette raison dans l'école ? Qu'est-ce donc que cette **AUTORITÉ** ? Dans la société patriarcale n'est-ce pas un **POUVOIR** essentiellement **MASCULIN** ? L'autorité est-elle exercée de la même façon par les hommes

**N'importe quoi !**

**N'importe comment !**

**A n'importe quel prix !**

« L'invention d'un bulletin scolaire paraît devoir mourir à sa naissance. Le Conseil Royal de l'Instruction Publique... l'a condamné, en principe, comme présentant des inconvénients trop graves et a refusé d'autoriser dans les collèges royaux la dépense nécessaire pour la confection des livrets » écrivait *Le Charivari* du 11 novembre 1838 (1).

La France de la V<sup>e</sup> République, la France de l'intervention militaire au Tchad et au Zaïre est beaucoup plus riche ! Le Ministère de l'Éducation voulait un trait d'union dans ses diverses réformes : ce devait être le **LIVRET SCOLAIRE**. « Il s'est accordé la dépense nécessaire pour la confection des livrets. »

Mais ils n'étaient pas imprimés pour la rentrée. On acheta donc des livrets ancienne formule (1,50 F) qui furent utilisés au premier trimestre. Au second, on détacha le volet utilisé et on l'agrafa sur le beau bulletin neuf (pôôôôvres surveillants !). Et les enseignants refusaient souvent de remplir ce qui était nouveau, afin de ne pas gêner la scolarité de leurs élèves.

Et le nouveau ministre balaya le livret nouveau qui était mort avant d'être né, mais qui avait coûté la bagatelle de 6,50 F par élève.

Il est bon de savoir que chaque établissement a reçu, par élève 9,60 F pour la création de l'éducation manuelle et technique, 4,50 F pour les sciences physiques et 132 F, remise comprise, pour l'achat obligatoire de livres qui devront durer quatre ans, ce qui fait 33 F par an.

Gaspillage pour les caprices de Monsieur ! Pénurie pour l'indispensable !

Georges BELLOT  
20-6-78

(1) *Le Monde* du 10 mai 1978.

et par les femmes ? Les femmes autoritaires ne font-elles que singer les hommes ? L'autorité a généralement pour corollaire la force et la carrure, apanage des hommes. Démunies au départ de ces attributs, les femmes ne partent-elles pas avec un handicap ? Comment s'y prennent-elles pour le surmonter ?

Il semble qu'en classe il y ait deux voies possibles pour s'en sortir : **AUTORITÉ** ou **SÉDUCTION**. Deux voies suivies indifféremment par les hommes et par les femmes. Que



ce soit l'une ou l'autre qui ait été choisie, dans les deux cas c'est un pouvoir qui est exercé. Y a-t-il une troisième voie possible ? Comment refuser les rôles ? Comment refuser la virilité quand on est un homme ? Toutes les recherches qui vont dans ce sens passent par un refus de cette fameuse autorité, seule garante de l'ordre et de la sécurité. Celui ou celle qui est autoritaire est rassurant, rassurante, celui ou celle qui ne l'est pas est angoissant(e).

Et les femmes qui jouent la carte de l'autorité, comment s'y prennent-elles ? Comment surmontent-elles le handicap ?

Rappelons-nous que l'IDENTITÉ DES FEMMES n'existe pas, que leur recherche n'est encore qu'un balbutiement, que la seule image reconnue est celle de la mère, l'autorité maternelle est la seule forme d'autorité qui lui soit propre et consentie.

Les images d'Epinal montrent une institutrice à lunettes et cheveux tirés, jeune ou vieille, enlaidie de toute façon. L'image actualisée est celle de la sobriété classique, image de la mère rassurante, achevée. Une autre image peut être aussi celle de la

pin-up, élégante, séductrice qui se refuse, méprisante et sarcastique. Dans tous les cas inaccessible. Elle sera détestée, crainte et en même temps admirée. L'arme magique pour vaincre le handicap : le coup de pied au cul viril, bien placé, le sarcasme. N'est-ce pas de cette façon qu'une femme se fait respecter dans une classe de garçons d'un C.E.T. ? **MATRONE** ou **SÉDUCTRICE** à la langue acérée. Enveloppante ou connaissant bien les lois du milieu (mais qui en aucun cas ne sont les siennes).

Or, comment refuser les rôles et sortir de la norme ? Comment à la fois refuser d'être mère et refuser d'utiliser des armes qui ne sont pas les siennes, dans lesquelles on ne se reconnaît pas ? Comment continuer à l'école à être la femme qui se cherche en dehors des cadres fixés à l'avance ? Ceci sera si mal vu par les collègues dont le pouvoir est assis sur un château de sable et vécu dans l'angoisse. Ne déroutera-t-on pas les enfants ?...

Comment en deux mots donner une **DIMENSION FÉMINISTE** à notre **PRATIQUE PÉDAGOGIQUE** ? Refus

de la fête des mères par les instits de maternelle. Et tout au long de l'année comment continuer ?

En classe avec les plus grands, il est parfaitement évident que lancer des thèmes «oppression de la femme» n'est pas la bonne méthode. Pas plus que de répondre du tac au tac aux réactions et régressions sexistes. Quelles techniques utiliser pour provoquer plutôt des situations qui permettent des interrogations et élargir le cadre des discussions encore cantonnées à l'avortement-contraception ? Comment ne plus raisonner en termes d'armes et d'adversaires pour se faire entendre ?

Il semble que cette éducation-là doive se faire en priorité, au risque sans cela de fausser tout le reste. De plus c'est vital pour l'éducateur, éducatrice, pour qui aucun épanouissement n'est possible s'il lui faut laisser son identité à la porte de la classe.

Marie-José CONFOLENT

*Cet article pose beaucoup de questions et appelle essentiellement à des réactions. Faites-moi part de vos critiques.*

## Livres et revues

### SPORT ET EMBRIGADEMENT

A propos du livre *Quel corps* de M. Beaulieu et du rapport des Etats Généraux Sport et Autogestion.

#### 1. ANALYSE DE LA SITUATION ACTUELLE

A la lecture de différents documents (*Quel corps ?* - Rapport des Etats Généraux Sport et Autogestion des 7 et 8 janvier 78 à Nîmes - Position des profs E.P.S. du S.G.E.N.-C.F.D.T.), il apparaît que nous avons oublié dans le débat au congrès sur «sport et embrigadement» reproduit dans *Techniques de vie* n° 261, divers aspects de l'embrigadement des «masses» par le sport.

En effet, on assiste actuellement à une mobilisation générale pour le «rebronzage» de la population (cross balisés pour tous, parcours du cœur). Il faut être fort pour être utile. Ainsi apparaît une nouvelle forme de contrôle du corps par l'Etat : de contrôle répression (exemple : la nudité interdite) on est passé à un contrôle stimulation-normalisation (oui à un corps nu mais beau, mince et bronzé). On développe le mythe d'une beauté corporelle normalisée.

Le sport-spectacle développe un autre mythe : celui du héros fort et courageux (cf. le rugby). Il s'inscrit aussi dans la logique de la morale bourgeoise. Pour exemple, voici la tirade de M. Durafour, ministre du travail et député-maire de Saint-Etienne, à propos des Verts : «L'A.S.S.E. apprend à la jeunesse (de cette ville) le goût des luttes saines et généreuses.»

Au plus haut niveau de la compétition, les jeux olympiques sont le lieu où les blocs impérialistes (Ouest, Est) s'affrontent par athlètes interposés, par l'intermédiaire de leurs sportifs d'Etat. A travers sa théorie de l'olympisme, Coubertin développe les buts du sport de masse : le sport est un instrument de refoulement de la sexualité : «L'ivresse musculaire pacifie les sens» (Coubertin).

Il permet de forger des corps pour forger des âmes (on voit ici l'influence chrétienne et celle de Descartes : le corps n'est que sensibilité, l'âme est intelligence).

Il dégage une élite et encourage le culte du chef : «Les jeux ont été créés pour la glorification du champion individuel dont l'exploit

est nécessaire à entretenir l'ardeur et l'ambition générales» (Coubertin).

Le sport prépare aussi des armées, ainsi Coubertin dans un éloge des poilus de 14 dit : «Après avoir aussi préparé d'incomparables soldats, l'athlétisme a su encore entretenir leurs ardeurs et consoler leurs souffrances.»

Le sport apaise tous les conflits, en étant destiné à drainer l'agressivité (créée par l'usine, l'urbanisme...). Par là-même le sport vient au secours de la famille en crise.

Autre moyen d'embrigadement des corps : l'habitat, le logement, ainsi dans la théorie de Le Corbusier, le logement devient un espace où le non-travail, le loisir apparaissent comme tels mais où il s'agit de produire de la plus-value. La ville devient un centre sportif (le lieu sportif est au pied des maisons), très ordonné, très codifié, permettant de supprimer les tensions de la lutte de classe.

#### 2. NOS DÉFINITIONS

Lorsque nous parlons d'un nouveau discours sur le corps, nous utilisons le mot «vécu», vécu corporel. «Il faut respecter le vécu des enfants», etc. Michel Beaulieu, dans *Quel corps ?* analyse cette logique du vécu. Elle implique l'établissement d'un corps universel et non celui d'un corps qui s'invente, se fait. Le seul intérêt du corps est son passé, son «vécu». Parler du vécu, c'est refuser la notion de corps de classe (le vécu d'un P.D.G. est différent du vécu d'un O.S. de Renault, mais c'est toujours le vécu). Parler du vécu, c'est parler de manque. On assiste, en effet, à l'apparition d'une nouvelle maladie : l'«expressionnisme», le vécu le plus banal devient exceptionnel (cf. les émissions de Méné Grégoire et Jeune, jolie, mais seule). Il faut se raconter, se «rapporter». Nous devons refuser que le corps ne vive que par son passé, il faut créer non un corps qui a vécu mais un corps à vivre.

Et l'esprit d'équipe ? Ce ne doit plus être la recherche d'une action collective rentable, mais plutôt la disponibilité à communiquer dans un jeu.

#### 3. NOS BUTS

Lors de la pratique corporelle et sportive, il existe deux types de plaisir : celui que l'on peut ressentir en participant au Tour de France et celui ressenti lors d'une randonnée cycliste pour découvrir l'Auvergne. Le premier, «compétitif», dépend du résultat. Le second s'inscrit dans une activité plus large (découverte d'une région, besoin de vivre avec d'autres personnes). Il est lié



à la disponibilité permise par cette activité (on peut savourer longtemps un beau point de vue, faire un détour pour aller voir les amis des copains). Nous devons faire découvrir (et découvrir) ce plaisir différent du plaisir «compétitif» et surtout nous devons permettre que les élèves, futurs travailleurs, acquièrent le pouvoir de réfléchir et de décider de leurs pratiques sportives.

#### 4. NOS SOLUTIONS

Quand on est enseignant dans l'école capitaliste, notre pratique ne peut être que réformatrice car limitée par la répression (ou faut-il devenir un martyr ?). Toutefois nous pouvons :

- Refuser la pratique compétitive soit en construisant de nouveaux types d'associations pour amener une prise en charge collective de l'association, soit en luttant au sein même des clubs et organisations existants.
- Lutter (et informer) pour la disparition des manifestations sportives : Coupe du Monde, Jeux Olympiques.
- Intervenir là où le corps est menacé : logement, usine, transport...

Et dans notre pratique pédagogique :

- Refuser les compétitions inter-écoles primaires de l'U.S.E.P. (Union Sportive de l'Enseignement Primaire) et inter-établissement.
- Détruire l'image du professeur de gymnastique : bronzé, musclé, en bleu de travail à trois bandes Addidas.
- Favoriser un décloisonnement inter-discipline.
- Amener l'auto-organisation des élèves : la permissivité permet aux élèves de lutter contre les institutions.
- Refuser l'apprentissage du geste parfait (geste à l'efficacité maximale) : découvrir les différentes techniques utilisables pour accomplir une même tâche corporelle. Créer ses propres règles de jeu.
- Refuser la notion de «travail» corporel : une séance d'E.P.S. peut être un moment de réflexion, de discussion.
- Accepter la créativité : par exemple en modifiant l'utilisation des objets prévus dans les gymnases (les cordes lisses deviennent lianes) tout en se méfiant de la «spontanéité naturelle» des enfants imprégnés par l'idéologie sportive dominante (avec un ballon, un garçon joue au pied, une fille à la main).
- Se méfier des autres systèmes institutionnalisés, même non sportifs (yoga, karaté...).

Toutefois, il reste des questions non éclaircies :

- La sexualité ? Peut-être en favorisant les jeux de contact à l'intérieur d'un groupe mixte ?
- Comment éviter que l'E.P. soit le dévouement, qu'elle canalise la frustration des élèves après trois heures de maths par exemple ?
- Et les problèmes physiologiques ? Le gamin mal dans sa peau à cause de son cœur, de sa respiration, par obésité, par rachitisme, que faire ?
- Et la femme ? Les filles acceptent plus facilement les activités non sportives que les garçons. Mais par là n'essayent-elles pas de se conformer à l'image de la femme maternelle, soumise, élégante et jolie ? Ou doivent-elles au contraire tenter de s'identifier à l'image virile (force, agressivité, esprit de compétition) ?

B. DOUSSIN  
pour le secteur «éducation corporelle»

#### DE L'UTILITÉ DE CERTAINES RÉÉDITIONS

«Les Cro-magnons parlent aux Cro-magnons.»

Dans l'immense production de livre ou d'ouvrages «de» pédagogie, «sur» la pédagogie, et tout ce qui tourne autour, certaines rééditions, qui ne sont pas du luxe, font repère.

Bravo donc à Maspéro, qui réédite en septembre 78 :

— *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle* (2 tomes), d'Aida Vasquez et Fernand Oury. Tome 1 : 50 F, tome 2 : 35 F (1).  
— *Chronique de l'école caserne*, de Fernand Oury et Jacques Pain. 50 F.

• Le premier, dit C.C.P.I, dont nous avons déjà parlé dans *L'Éducateur*, est un véritable outil (parmi d'autres), pour qui entend tenter de donner vie, parole et pouvoir à un groupe. Ceux qui sont lassés des vœux et des intentions des pédagogies intentionnelles et imaginaires, ceux qui (se) posent des questions de/sur l'ici et maintenant, trouveront là à qui parler :

— Descriptions de pratiques ; analyse des écueils, échecs et difficultés ;  
— Essais de théorisation : propositions de concepts et d'hypothèses. pour tenter de traduire ce milieu a-typique qu'est une classe radi-

calement transformée par les techniques Freinet et l'institutionnalisation permanente. Le traduire, le symboliser, pour qu'enfin, on puisse en parler avec d'autres.

Un sérieux atout pour sortir la pédagogie des considérations distinguées de «méthodes» ou autres foutaises, tout en lui permettant de se dégager du vécu subjectif, de l'imaginaire ; pour la voir revenir un tantinet entre les mains de ceux qui sont les premiers concernés : ceux qui vivent dans et de l'école. De 5 à 55 ans et plus.

Nous voilà loin du petit manuel du parfait pédagogue, ou des ramages sophistiqués. Mise en question de la science pédagogique, perspectives d'une théorie efficace, unie dialectiquement à une pratique, et forçant la barrière fantasmagorique qui sépare le théoricien du praticien : nos camarades ont fait là, un fameux «couac» dans le concert unanime des grands pédagogues qui majusculent, méthodisent et instruisent d'imaginaires «pratiquants».

Outre un solide outil de travail et de réflexion, c'est un antidote contre les «conseils éclairés», un anticorps contre ceux qui, prétendant «faire faire», empêchent de «faire». Parfois sans le savoir.

• Le deuxième, *Chronique de l'école-caserne*, est encore plus irrévérencieux. Est-il permis, aujourd'hui, à des usagers de l'école, de parler de ce qui s'y passe quotidiennement ?

Nous sommes loin de la grandiose institution laïque et obligatoire, la vertu principale est l'obéissance et la soumission ; toute initiative, inconcevable, est à la limite du délit, et se heurte au mur bétonné de l'absurde. Il n'est pas très agréable de voir adultes et enfants, objets de cette grande machine, devenir tranquillement de bons citoyens respectueux, dévoués, inhibés, conditionnés, détruits, réifiés en tant qu'êtres vivants, pétrifiés dans cette grande armée dont on n'identifie ni le chef, ni la voix.

Il serait intéressant que certains sociologues, psychanalystes ou universitaires, surveillent la cantine, ou prennent le service d'une cour d'école-caserne. De fameux reportages sont à faire...

Sabotage ? Non. «Conserver n'est pas défendre.» Autre chose est possible. Pas si l'on ferme les yeux.

En attendant (heureusement, les murs de l'école sont parfois aussi hauts que «les murs de l'asile», et certaines vérités farouchement niées ou ignorées pour la bonne santé de la majorité), en attendant, donc, ce livre peut aussi servir, pour ceux qui se débattent et se battent, à situer l'impression d'impuissance, d'absurde et d'infinie connerie qui sourd parfois du quotidien scolaire. La situer, l'objectiver, avoir des raisons de continuer à se battre, comprendre, c'est aussi se retrouver en tant que sujet, délimiter un lieu d'existence d'où on parle et on désire, d'où l'on peut construire.

Un livre décapant. Et sous la rouille des règlements, rituels et circulaires, sous la chappe de l'institué, apparaît le squelette de l'institution : à qui profite-t-elle ?

La seule façon de répondre et d'espérer construire, est de continuer cette chronique de l'école caserne.

(1) Ces deux tomes peuvent vous être fournis par la C.E.L. (utilisez le bon de commande ci-dessous).

#### BULLETIN DE COMMANDE

NOM \_\_\_\_\_

Adresse \_\_\_\_\_

Code postal [ ] [ ] [ ] [ ] [ ] Ville \_\_\_\_\_

demande à la C.E.L. de lui livrer

*De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle*

\_\_\_ ex. tome 1 à 50 F ..... F

\_\_\_ ex. tome 2 à 35 F ..... F

Total \_\_\_\_\_ F

Forfait d'expédition si ce total est inférieur à 150 F..... 10 F

Montant à payer \_\_\_\_\_ F

Ci-joint règlement par :

C.C.P. à C.E.L., 115-03 T Marseille.

Chèque bancaire à C.E.L. Cannes.

**C.E.L. - B.P. 282 - 06403 CANNES CEDEX**



La particularité d'un livre, c'est qu'il répète indéfiniment. Laissons donc répéter tranquillement ces pages et que ceux qui ne les auraient pas lues, perdent leur temps sans vergogne à les parcourir. Leur utilité ne se démontre pas. Elle se constate.

R. LAFFITTE

Bertrand BOULIN, Jean-Michel DESJEUNES,  
Philippe ALFONSI  
LA CHARTE DES ENFANTS

Stock, 1977, 304 p.

C'est une émission de radio qu'un éducateur spécialisé et deux journalistes avaient eu l'idée de lancer, en 1976, avec le concours d'une station périphérique, qui est à l'origine de ce livre. Le projet consistait à donner la parole aux enfants et aux adolescents sur tous les problèmes qui pouvaient se poser à eux.

Le succès remporté par l'émission fut, semble-t-il, foudroyant, ainsi qu'en témoigne l'important courrier reçu par les auteurs. De ce courrier aussi bien que des interventions en direct sur les ondes se dégageait bientôt la triste réalité de la condition des enfants d'aujourd'hui, en même temps que devenait de plus en plus manifeste la part accablante qui revient aux adultes dans ce qu'il faut bien appeler l'oppression des enfants. Que ce soit sur le plan juridique, familial, éducatif, relationnel, il est clair en effet que quiconque se met sincèrement à l'écoute des enfants ne peut manquer de découvrir cette intolérable domination de la jeunesse à laquelle les adultes, par égoïsme, par ignorance, par habitude, par omission ou par incompetence, collaborent ou à laquelle, tout au moins, ils consentent.

Certes ce constat n'est pas neuf et à l'I.C.E.M. en particulier nous sommes bien placés pour connaître de près ce colonialisme endurci auquel sont soumis des milliers d'enfants. Ce qui est plus nouveau, cependant, c'est l'idée, née de ce constat, d'élaborer une «charte des enfants» qui tenterait à la fois d'alerter les esprits et de modifier les lois afin d'assurer dès que possible une nouvelle distribution du pouvoir entre adultes et enfants, de manière à garantir à ceux-ci les droits fondamentaux qui sont les leurs et cet espace essentiel de liberté sans lequel il ne saurait y avoir ni éducation, ni épanouissement, ni formation de la personnalité.

L'ouvrage se présente en trois parties distinctes. La première est constituée par un vaste échantillon de lettres adressées aux auteurs de l'émission soit par des jeunes, soit par des adultes (ces derniers étant parfois favorables mais, le plus souvent — on s'en doute — radicalement hostiles à ce projet d'une charte des enfants). Cette partie du livre est certainement la plus percutante à cause de son caractère irrécusable de témoignage, souvent accablant, pour les adultes que nous sommes, à cause du ton irremplaçable de ces voix d'enfants qui crient pour eux-mêmes ou pour d'autres, à cause de ces témoignages d'adultes hostiles, si représentatifs, avec leur bonne conscience ou leurs bonnes intentions, de ce malentendu tragique qui fait le malheur de tant d'enfants d'aujourd'hui.

La partie centrale du livre jette à grands traits les contours de ce que pourrait être cette future charte des droits des enfants. Elle est suivie d'une dernière partie qui rassemble des réflexions de portée plus générale sur les différents problèmes abordés, avec des remarques intéressantes quoique sans originalité véritable sur le suicide, la drogue et la délinquance juvénile.

Ce livre, à bien des égards, mérite d'être salué. Ce projet, en particulier, d'une «Charte des enfants» vaut qu'on s'y arrête. Les auteurs proposent à ce sujet l'instauration d'un vaste débat national et il paraît en effet urgent de l'engager. J'ai apprécié, pour ma part, le ton vigoureux de ce plaidoyer pour l'enfance, certaines formules qui font choc («Les enfants «révoltés» ont souvent bien raison de l'être, et leur insubordination n'est que la preuve de leur esprit inventif, créateur, intelligent», p. 153 ; ou encore : «On leur apprend à devenir des adultes, comme si le fait d'être enfants était un malheur ou un péché. Dans le même temps, on leur répète que l'enfance est un moment merveilleux, qu'ils ont bien de la chance ; or ils ne comprennent pas. Ils sentent le goût de l'irresponsabilité que trahit cette pensée», p. 209). Il était nécessaire aussi et bien venu de rappeler quelques vérités toutes simples : ainsi, par exemple, qu'un enfant qui fait une fugue ne part pas de chez lui, sauf quelques rares cas de caprice, sans de bonnes et sérieuses raisons (p. 158), que les châtiments corporels sont intolérables (p. 135), qu'en cas de divorce les enfants devraient avoir le droit de choisir avec qui ils désirent continuer à vivre (p. 151), que les juges pour enfants sont incompetents en matière d'éducation (p. 124), que l'école «est certainement l'endroit où l'enfant a le plus de chances de s'ennuyer, de s'abêtir, de déchaîner en lui tous ses instincts de violence, d'apprendre la lamentable et dérisoire

compétition de la vie» (p. 166), que l'enfant a droit au secret de son courrier (p. 178) comme au secret médical (p. 191). Il était juste également de mettre en évidence le fait que la plupart de ceux qui parlent des droits des enfants parlent de leur protection mais jamais de leur liberté, de leur indépendance (p. 220). Il était temps de plaider, avec cette vigueur, pour une nouvelle répartition des pouvoirs qui ne soit plus au bénéfice seulement des adultes, comme il était nécessaire aussi de répéter que l'enfance est un moment de la vie qui vaut par lui-même et non pas seulement en ce qu'il serait une préparation à la vie adulte et, qu'à ce titre, il est de notre devoir d'aménager les conditions matérielles et psychologiques grâce auxquelles les enfants pourront vivre leur enfance dans le plein déploiement de leurs ressources et de leurs droits en tant que personnes.

Ceci dit, il faut, me semble-t-il, reconnaître que la justesse de ton qui fait la force de ses meilleurs moments, ne se maintient pas tout au long du livre. Certes, il n'est pas question d'aborder un tel plaidoyer sans passion, mais il arrive que l'excès de pathos trop longtemps maintenu aille à l'encontre du but recherché. La violence du ton tient trop souvent lieu d'argumentation et lorsqu'on aborde le détail des réformes proposées on ne peut qu'être surpris du caractère superficiel de nombre d'entre elles.

Trop de passages donnent en outre l'impression de glisser d'un plaidoyer pour l'enfance à une apologie personnelle pour l'œuvre entreprise. S'agissant d'un problème aussi grave et aussi général, le discours en première personne me paraît toujours déplacé. Il n'est pas bon qu'une partie de l'énergie engagée dans ce combat soit détournée au profit d'un éloge de ceux qui le mènent (quelque puissent être par ailleurs les succès qu'ils remportent et que personne ne songe à leur contester).

Une autre faiblesse de l'ouvrage tient aussi, à mon avis, à ce que j'appellerais volontiers sa cécité politique, à ce constant parti-pris d'apolitisme qui se contente de renvoyer dos à dos la droite et la gauche en affectant de penser que, de part et d'autre, le souci qu'on a de l'enfance se ramène à une commune indigence. Je pense en tout cas que la plupart de ceux qui ont leur engagement à l'I.C.E.M. ne sont pas prêts à des amalgames aussi rapides.

Mais le plus grand défaut du livre me paraît se situer ailleurs encore. Il tient à un divorce flagrant entre la première et la seconde partie de l'ouvrage. La première partie est constituée essentiellement, rappelons-le, de témoignage d'enfants. Ceux-ci ont été choisis — à dessein nous dit-on — non pas parmi les plus horribles ou les plus scandaleux mais — et c'est ce qui fait toute leur force — parmi les plus ordinaires, parmi ces situations banales et tristes qui se reproduisent à des milliers d'exemplaires. Or la seconde partie qui constitue proprement la charpente de ce projet de charte semble avoir pour principal souci les situations-limites : enfants martyrs, abandonnés, en danger, enfants du divorce, les rapports avec la Justice ou la police. Naturellement ces points sont importants et une charte des enfants ne saurait éviter de mettre en place les protections élémentaires en ces domaines. Mais il me semble que l'appel ouvert par les témoignages de la première partie est resté sans réponse. Une fois de plus nous paraissions gagnés par la tentation de penser que la difficulté d'être enfant se situe au cœur de ces situations-limites particulièrement scandaleuses alors que ce que nous répètent inlassablement aussi bien les témoignages publiés que notre expérience quotidienne c'est que la difficulté d'être enfant commence avec nos aveuglements et nos rigidités d'adultes, avec cette sécheresse du cœur, ce dogmatisme des habitudes ou des principes, avec les «bonnes» intentions des parents et l'égoïsme des enseignants : toutes choses tristement quotidiennes et qui font la grisaille des enfances ordinaires. Si nous voulons donner une chance aux enfants nous devons commencer par mettre en cause nos attachements les plus spontanés face à eux. C'est sur la banalité de nos relations quotidiennes avec eux qu'il s'agit de faire la lumière autant et plus peut-être que sur les incohérences ou les anachronismes de la législation. A cet égard je dirais donc que *La charte des enfants* vaut plus par les questions qu'il ouvre que par les réponses qu'il propose.

Toutefois il n'y a pas à s'étonner de cet échec relatif du livre. Le problème posé est si capital, l'enjeu si vaste qu'il est hors de question qu'une initiative isolée puisse à elle seule en épuiser tous les aspects. Ce qui me frappe au contraire c'est la convergence de toutes ces voix qui s'élèvent depuis un certain temps pour prendre la défense des enfants. A cet égard ce livre est à placer aux côtés de ceux de Gérard MENDEL, *Pour décoloniser l'enfant* (Payot) ; Christiane ROCHEFORT, *Les enfants d'abord* (Grasset) ; John HOLT, *S'évader de l'enfance* (Payot) ; de la revue *Autrement* et, bien sûr, du *Projet d'Education Populaire*. L'année 1979 sera, sous l'égide de l'U.N.E.S.C.O., l'année internationale de l'enfance, n'y a-t-il pas là une chance à saisir pour donner corps, avec les efforts de tous, à une véritable «Charte des enfants», à la hauteur de l'enjeu qui est devant nous ?

Michel FORGET



# Si vous êtes abonnés aux publications de l'Ecole Moderne VOUS ALLEZ RECEVOIR



866 - 10 octobre 1978

## Champignons curieux

Après les champignons vénéneux (B.T. 772), puis les champignons comestibles (B.T. 851), voici regroupés d'autres champignons qui ont en commun un aspect curieux. Pour les uns, c'est une taille exceptionnelle (50 cm pour un Polypore), pour d'autres une forme inhabituelle (ils ressemblent à un œuf, à une langue, à une étoile), ou encore une couleur étrange, une odeur particulière... Il s'agit, comme dans les précédents reportages, de champignons que l'on trouve en France.



867 - 30 octobre 1978

## Un grand estuaire : la Gironde

75 km de long, 13 de large. Et aucun pont ne le traverse. Le mouvement des bacs et des bateaux y est important ; aussi, la façon dont ils sont guidés à travers l'estuaire grâce aux pilotes, aux balises, aux radars et aux phares est particulièrement développée dans ce reportage.



412 - octobre 1978

## Paris et ses poètes

L'an dernier, la B.T. 864 avait présenté Paris vu par les peintres. Dans ce supplément, «la poésie prend l'autobus et le métro». Mais Paris, c'est aussi «la chanson de la Seine», «la rue Saint-Vincent», «l'avenue du Maine», «la Foire du Trône»... Verlaine, Prévert, Apollinaire, Robert Desnos, Jacques Bens et bien d'autres sont les guides de cette promenade.



102 - octobre 1978

## Le réveil occitan

Faisant suite au reportage de septembre consacré à la «réalité de l'Occitanie», ce numéro analyse d'une part les causes du renouveau de la conscience occitane — en premier lieu ce «colonialisme intérieur» qui pèse sur la vie économique et politique de l'Occitanie —, d'autre part les manifestations de ce réveil. L'exigence de la reconnaissance de la langue et de la culture occitane en est un des phénomènes les plus sensibles.



163 - 25 octobre 1978

## Les voitures à cheval

Elles sont en train de disparaître. Aussi une classe de Normandie s'est-elle hâtée de se rendre chez le dernier cultivateur possédant un cheval. Il lui met les harnais, l'attelle au tombereau, à la voiture à gerbes, à la traîne, à la vachère, à la calèche... En complément, la maquette de la «mécanique» du frein.



90 - août - septembre - octobre 1978

## Au sommaire :

- Les «maisons» de l'école de Pont-de-l'Arn (Tarn) et dans le Jura, à Saint-Claude.
- Du désordre vers l'ordre, en maternelles, l'expression manuelle s'organise.
- Le métier à tisser : un modèle mini et simple et individuel.
- Une chronique du cinéma scolaire : «Des yeux habiles». Le point sur la question.
- Et une Gerbe adolescents : «J'écris sur du papier vierge». Des poèmes.

L'abonnement normal à **ART ENFANTIN & CRÉATIONS** vous permet d'avoir régulièrement à votre disposition, dans chaque numéro, soit la **GERBE** des adolescents soit la **GERBE** de textes libres : 16 pages, 2 couleurs.

## LA BRÈCHE sommaire du n° 42 (octobre 1978)

### HALTE AUX ALIBIS

Mauricette RAYMOND

Nous disons souvent : «Je voudrais bien faire de la pédagogie Freinet, mais...» Eh bien, certains ont trouvé des brèches ! C'est le début d'une nouvelle rubrique.

### SUR L'INSPECTION

Une réflexion menée par deux collègues sur leurs rapports d'inspection.

### COMMISSION FRANÇAIS : perspectives de travail

A Aix, fin août, les responsables de français du premier et du second degré ont travaillé ensemble. Puis la rencontre des secondaires à Laroquebrou a permis la relance des divers modules du second degré : leurs projets sont présentés ici.

### L'EXPRESSION POÉTIQUE EN 3<sup>e</sup>

Raymond SCHEU

A partir d'une initiation à la peinture et à la poésie surréalistes, un travail personnel d'écriture, critiqué et valorisé par une évaluation collective.

### RETORICA

Eléments de base et grille d'évaluation. Manuel. Vive le manuel ! Les idées du XX<sup>e</sup> siècle (E.D.M.A.).

### OU LE PROFESSEUR DE FRANÇAIS DEVIENT DOCUMENTALISTE

Gérard BAILLY-MAITRE

Une certaine manière de mettre en œuvre la globalité dans l'enseignement.

### UNE CLASSE DE SECONDE ORGANISE SON TRAVAIL EN CHIMIE

Bernard DENIS

L'autonomie — nécessaire, dit-on, dans un

monde en mutation — n'est-ce pas, pour une classe, la liberté d'organiser son travail ?

### LA PRATIQUE DE L'EXPOSÉ EN CLASSE D'ANGLAIS

Jean-Pierre CATTELAÏN

Notes de méthode destinées aux élèves.

### MATHÉMATIQUES NOS OUTILS: A PROPOS DU NOUVEAU LIVRET (N° 43) SUR LA GÉOMÉTRIE DES PAPIERS PEINTS.

### DES MAINS POUR VOIR CLAIR

Jean DUBROCA

Chronique du film réalisé à l'école (films projetés au congrès de Nantes, Pâques 78).

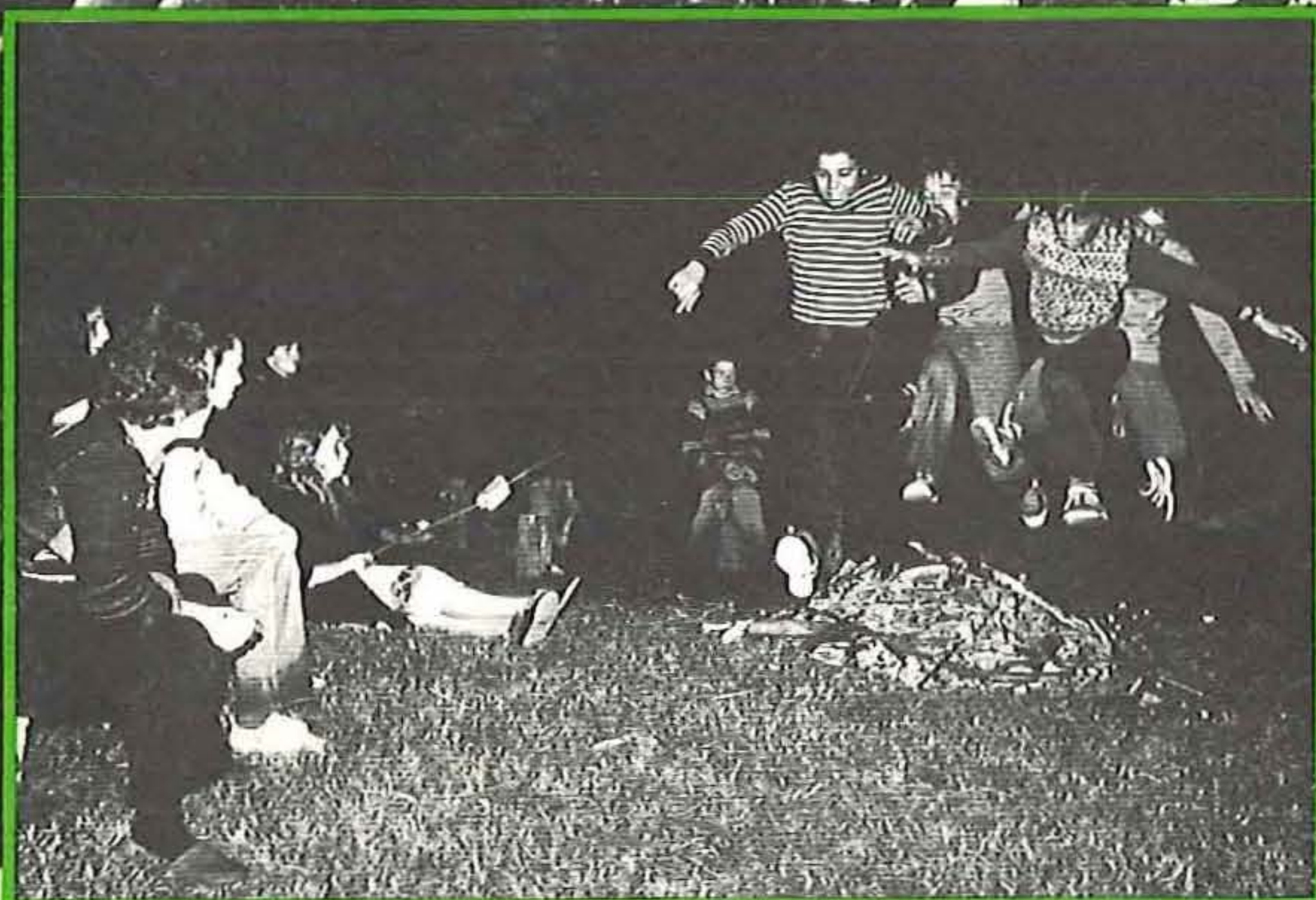
### LES DOSSIERS OUVERTS DE LA BRÈCHE

Tableau synoptique des articles parus en 77-78, classés par rubriques et par thèmes.





# LES FEUX DE LA SAINT-JEAN



VOYAGE-ÉCHANGE  
C.E.S. • Sens  
• Château-Renault