

XG

Pédagogie Freinet

L'ÉDUCATEUR

4

Décembre 78
51^e année

10 N°5 par an : 73 F
avec supplément de travail
et de recherches : 129 F

QUI C'EST LE CONSEIL ?

Mais qu'est-ce qu'on raconte à nos enfants ?

Dossier pédagogique : ÉDUCATION CORPORELLE

Editorial

UNE PRIORITÉ DE L'I.C.E.M. :
LA PRODUCTION DES OUTILS PROGRAMMÉS

B. Monthubert
et le C.D. de l'I.C.E.M.

1

Regards sur l'actualité

NOUS SOMMES DES CONSOMMATEURS

Christian PETIT

3

POUR POPULARISER NOTRE ÉDUCATION POPULAIRE

Pierre YVIN

4

Outils et techniques

Aucun article n'étant parvenu pour la date à laquelle nous devons établir le contenu de ce numéro, cette rubrique — creuse — n'est donc ici mentionnée que «pour mémoire».

Fiches technologiques

GRAMMAIRE, AUDIO-VISUEL

5

Second degré

MATHÉMATIQUES EN CLASSES A PROGRAMMES ALLÉGÉS

S. Scheu

9

Pour ces enfants qui ne sont pas classés parmi les «verbo-conceptuels» : nécessité de pouvoir appuyer les acquisitions sur un vécu, de manipuler et respecter le rythme propre à chaque enfant.

Approfondissements et ouvertures

QUI C'EST LE CONSEIL ?

R. Laffitte, C. Pochet, F. Oury

10

PREMIÈRES DÉCISIONS : LOIS ET/OU RÈGLES DE CONDUITE

Première partie de la publication d'extraits du prochain livre de F. Oury : une étude, à partir de la relation de tous les conseils de classe de la montée des institutions coopératives.

MAIS QU'EST-CE QU'ON RACONTE A NOS ENFANTS ?

N. Breittenbach

37

Après une étude de près de 2 000 contes, l'auteur dégage l'image — peu flatteuse — que donnent de la femme les «grands auteurs» de contes populaires.

STAGE R6 ET OCCITAN

H. Laube

42

De la difficulté à prendre effectivement en charge la formation par les stagiaires eux-mêmes, en coopération avec les formateurs.

Actualités de L'Éducateur

21

Courrier des lecteurs • Livres et revues

46

Dossier pédagogique : L'ÉDUCATION CORPORELLE

13

En couverture :

Photo ARCHIMBAL

Photos et illustrations :

Photo C.N.D.P./J. SUQUET : p. 10 • X. NICQUEVERT : p. 11 • Photo ARCHIMBAL : p. 14
Photo X : p. 15 • Photo M. GOUREAU : p. 18 • J.-L. DROUIN : pp. 19, 20, 29
M. RAYMOND : p. 30 • S. CORTEEL : pp. 37, 40 • N. CAHEN : p. 39.

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.

UNE PRIORITÉ DE L'I.C.E.M. : La production des outils programmés

L'école organisa la fragmentation du savoir, pensant ainsi le transmettre efficacement grâce à une progression judicieuse et une répartition équilibrée au cours de la scolarité, de l'année, de la semaine, de la journée. Cependant, actuellement, de nombreux chercheurs et/ou praticiens s'accordent à reconnaître que les enfants ne se développent pas tous au même rythme (ceci sans relation avec le concept si flou d'intelligence).

Certains ont alors proposé l'éclatement des classes en groupes de niveau mais, même sans tenir compte des problèmes idéologiques que cela soulève et qui ne sont pas sans gravité, on ne peut prétendre résoudre le problème de cette façon.

En effet, il est abusif de réduire la fonction complexe qui pourrait (a posteriori) rendre compte de l'évolution d'un enfant, en une fonction linéaire dont le coefficient vitesse serait plus ou moins élevé.

En d'autres termes, disons que si deux enfants semblent au même niveau de connaissances, il est erroné de penser que leur développement ait été et sera identique. On fait pourtant comme s'il en était ainsi, ou presque, lorsque l'on établit les groupes de niveau.

Non seulement le développement de tout organisme vivant se fait par phases, avec des périodes d'activité, d'investissement, de latence, que l'on pourrait (avec réserves) considérer programmées (il ne s'agit donc point de progression régulière dans le temps !) mais encore, une foule d'événements extérieurs viennent y inscrire leur marque.

Lutter contre l'inégalité des chances, ce n'est pas uniformiser les individus (qui ne seraient plus des individus mais des exemplaires !), c'est offrir à chacun le plus qu'il nous est possible, en valorisant ses potentialités propres, en lui permettant un développement harmonieux et riche.

Donc si l'on veut que l'école remplisse sa véritable mission d'éducation et cesse d'être un organisme de sélection camouflé sous des apparences humanitaires et scientifiques, il y aura lieu d'individualiser afin de permettre tant les démarches que les rythmes personnels.

La première étape vers cette individualisation a été la recherche d'outils permettant à chaque enfant de poursuivre le programme indépendamment de ses camarades. C'était l'un des objectifs de la programmation.

La programmation eut son heure de gloire il y a un peu plus de dix ans, époque à laquelle certains y voyaient la solution à tous les problèmes de l'enseignement (effectifs des classes, formation des professeurs, rythmes personnalisés notamment) par la création de machines à enseigner sophistiquées auxquelles il ne manque jamais que les programmes !

Célestin Freinet et l'I.C.E.M. ne furent pas en dehors de cette réflexion, ce qui amena le lancement de la boîte enseignante (1963) et des bandes programmées (dont certaines sont encore au catalogue C.E.L. et très utilisées dans les classes).

Depuis, un voile semble s'être étendu sur la «révolution» des machines à enseigner et de la programmation. On serait tenté d'utiliser hâtivement la brièveté de ce passage au devant de la scène pédagogique comme une preuve de l'inadéquation de la programmation avec les conceptions éducatives actuelles.

Il est vrai que lorsque des éditeurs et des auteurs se sont contentés de changer la couverture de vieux livres, ou bien d'en effectuer un découpage, pour les déclarer programmés, cela ne valorisait pas l'esprit de la programmation. Mais il faut reconnaître que certains chercheurs sont allés plus loin, essayant d'établir des programmes (car c'est cela l'important, beaucoup plus que le support) qui permettent réellement à l'enseignant d'acquérir des connaissances considérées (par leurs auteurs) comme fondamentales.

Les programmes que nous avons eu l'occasion de connaître ne nous ont pas satisfaits. Cela entraîne-t-il nécessairement le rejet de toute tentative de programmation ? Certainement pas. Freinet, d'ailleurs, dès le début, exprimait son désaccord avec les principales tendances américaines et recherchait une voie personnelle.

Pendant la dernière décennie, la réalisation des outils en général n'a pas occupé la première place au sein de l'I.C.E.M., le débat sur la cohérence des idées entre expression libre, tâtonnement expérimental et programmation n'a pas eu lieu officiellement mais cela n'a pas empêché que des outils soient produits et qu'à travers leur réalisation s'affine une certaine idée de programmation.

Savoir si la programmation a été réellement mise en échec sur un plan pédagogique général mériterait sans doute les travaux d'une thèse mais vu la diversité des conceptions il sera plus simple, plus intéressant et plus efficace pour nous de nous attacher à celle qui transparaît à travers nos propres productions.

En effet on peut se demander si des outils programmés ne vont pas à l'encontre des idées que nous soutenons relativement au tâtonnement expérimental et à l'expression libre.

Notre réponse, au niveau de la commission mathématique en particulier, qui fut ces dernières années la plus prolifique sur le plan des outils, est implicite dans le fait que simultanément, d'une part nous avons présenté dans *L'Éducateur*, dans les livrets d'information pour les maîtres, dans la *B.T.R.* «Parcours», dans nos stages et congrès, de nombreux travaux nés de l'expression libre et montrant comment les enfants ont

construit leur mathématique et d'autre part, nous avons préparé des outils dont le but est d'éduquer pour libérer :

— Eduquer l'enfant, donc l'amener par le travail proposé à une connaissance et un savoir faire qui lui permettront d'agir seul et librement dans toute situation nouvelle ;

— Mais aussi éduquer l'enseignant en lui faisant prendre conscience de la qualité et la fertilité des démarches des enfants ce qui engendrera une nouvelle attitude pédagogique et même sociale comprenant le refus de tout ce qui infantilise (et parfois culpabilise), telle la soumission à des manuels ou à des «*autorités hiérarchiques*».

La pédagogie Freinet a toujours été caractérisée par le fait que la pratique précédait la théorie, et que la théorie procédait de la pratique.

C'est par l'observation des enfants, de leur comportement, de leurs cheminements, de leur évolution, que progressivement s'est affinée notre pratique.

Ce sont les intérêts, les créations et les démarches des enfants qui nous ont convaincus de l'utilité de nouveaux outils tout en en déterminant le contenu.

Ce sont les réactions de nos élèves, lors de l'expérimentation, qui nous ont permis de présenter des outils adaptés à leurs modes de pensée.

Ce sont les résultats de l'introduction de ces outils, sur les plans de l'attitude face à la recherche, du savoir faire comme de la connaissance dans son sens le plus usité, qui nous ont dirigés dans les voies particulièrement variées dont témoigne notre notice pédagogique *Travail individualisé* (1) et (2).

On peut remarquer qu'une qualité essentielle est de permettre l'individualisation. La difficulté résidera bien évidemment à ce niveau puisqu'un outil programmé est déterminé avant que de connaître les particularités donc les besoins et réactions de l'individu qui l'utilisera.

Nous ne nous attarderons pas sur le fait que certains chercheurs avouèrent préférer ne pas tenir compte de l'enfant car cela introduisait trop de complexité dans l'élaboration des programmes !

Cette attitude pourrait se justifier par le fait que les programmes étaient alors définis par découpage d'une tranche de savoir, la recherche se faisait uniquement sur le plan didactique sans tenir compte de la personnalité de l'enseigné. Si cette conception se conçoit en pédagogie traditionnelle, on ne peut l'admettre en pédagogie Freinet.

Les outils que nous proposons visent donc d'abord à l'individualisation par opposition à l'uniformisation.

Leur programme ne s'articule pas sur telle ou telle connaissance mais représente une proposition de travail qui se veut formatrice.

Ce ne sont pas des leçons mais des engagements à l'action.

Nous n'avons pas décidé pour l'enseigné de la «*bonne*» façon de raisonner mais nous lui avons offert un éventail, aussi large que possible, de démarches qui lui permettront de se choisir et mieux, de se construire son propre mode de pensée.

Lorsqu'un livret programmé de mathématique se développe autour d'un thème de vie, on sait bien que ce n'est qu'un exemple, support de l'activité. Cela n'empêche pas bien entendu que le milieu en ressorte mieux connu.

Lorsque ce même livret se rattache à un concept mathématique, ce n'est aussi qu'un exemple. Cela n'empêche pas que le concept en soit mieux intégré et c'est important mais notre ambition va plus loin : le travail réalisé, grâce aux propositions et à l'aide de cet outil doit laisser des traces profondes, celles de la véritable connaissance qui permettra non seulement d'agir avec efficacité dans une situation similaire (relative au même concept) mais aussi d'appréhender toute autre situation par une démarche construite.

Cette capacité nouvelle, c'est là la pratique qui nous en a montré l'existence. Plus tard les travaux de chercheurs tels que H. Laborit sont venus renforcer notre conviction.

Lorsque ces chercheurs, extérieurs à notre mouvement pédagogique, sont venus confirmer les propositions nées de notre pratique, nous avons apprécié cet apport qui nous a souvent fait défaut face à ceux qui élaborent de grandes théories hors de toute tâche pédagogique concrète.

Et nous serions tentés à notre tour par l'analyse a priori, dans le but d'éditer des outils en accord avec nos idées directrices.

Mais ne nous laissons pas entraîner dans cette démarche opposée à celle qui donna à notre mouvement sa force et son originalité.

Ne cherchons pas à théoriser sur les diverses implications de la programmation. Nous pourrions, dans l'abstrait, en discourir fort longuement, cela ne nous engagerait ni ne nous avancerait plus qu'un devoir de philo en terminale !

Portons notre regard sur nos classes, celles de nos camarades et sur nous-mêmes et essayons de saisir si les outils que nous proposons enrichissent réellement le milieu vivant de la classe ou s'ils ne sont que résidus de scolastique.

Essayons d'analyser si notre désir d'autres outils résulte de la volonté de libérer toujours plus les enfants de la domination culturelle insidieuse des plus favorisés ou seulement d'un besoin inconscient mais égoïste de tranquillité dans un système trop superficiellement remis en cause.

Des réponses à ces questions, doit découler notre attitude face à la réalisation des outils de notre pédagogie, ainsi que leur conception.

Nous espérons que de nombreux camarades les comprendront et enrichiront les chantiers de l'I.C.E.M. de leur individualité !

*Bernard MONTHUBERT
et le Comité Directeur de l'I.C.E.M.*

(1) Un prochain article de *L'Éducateur* présentera «*Nos outils en mathématique*» mais vous pouvez déjà vous reporter à la notice pédagogique «*Travail individualisé*», à demander à la C.E.L., B.P. 282, 06403 Cannes.

(2) Nous nous devons de faire ici deux remarques importantes :
— Le travail individualisé est une forme d'activité parmi d'autres. Il n'exclut pas, bien au contraire, toute activité de groupe. Il en est même le complément et le générateur. De la richesse et de la diversité des individus dépendra la richesse du groupe !
— Nos outils programmés, conçus dans un but d'individualisation, doivent donc être utilisés en respectant des choix et rythmes personnels, ce qui s'oppose à une progression rigide, préétablie par le maître.

Regards sur l'actualité

NOUS SOMMES DES CONSOMMATEURS

... tout commence dans la cour de récréation. Les enfants, chaque jour, mangent normalement de bonbons et jettent les papiers à terre. Régulièrement, les adultes se fâchent et font ramasser ces papiers. Cette fois, encore, nous les avons ramassés et nous les avons regardés. Mais, surtout, nous les avons gardés, en attendant d'en avoir d'autres pour comparer. Et d'autres emballages sont arrivés : de bonbons tout d'abord, sur lesquels nous avons découvert tous les «E» des compositions, puis ceux où «il y a des E aussi», et enfin tous ceux qui traînent à la maison, du baril de lessive à la boîte de confitures, en passant par le pot de moutarde.

Les nouvelles questions se sont alors posées qui dépassaient le domaine de la composition, questions diverses : sur les prix différents de deux emballages identiques, sur les yaourts mangés par chacun, sur la lessive des mamans, sur le commerçant où l'on fait ses courses, sur les colorants, etc. C'est à ce stade où je suis vraiment intervenu pour la première fois.

Il s'agissait alors, de permettre l'exploitation de toutes ces pistes en trouvant une structure de travail adéquate. Je recensai toutes les recherches possibles, j'allai me procurer au C.R.D.P. des revues de consommateurs (*50 Millions de consommateurs, Que choisir ?*), je rassemblai ma documentation personnelle (surtout la revue *Bonheur* éditée par les caisses d'allocations familiales), j'alertai l'association de consommateurs locale (que je n'ai pas revue par la suite), enfin je fis la liste des B.T. touchant au sujet et des fiches du F.T.C. susceptibles d'aider les enfants dans leurs recherches. C'était là ma préparation de la réunion de coopérative où allaient être prises les décisions.

Ensemble, nous avons alors pu répartir les tâches, et cinq équipes se sont mises au travail sur cinq pistes différentes avec pour base de départ les emballages réunis, la documentation que j'avais rassemblée, et la documentation de la classe ; les fiches F.T.C. ou les B.T. par le truchement du *Pour tout classer* donnant aux enfants de nouvelles démarches de recherche ou de nouvelles pistes. Voilà pour la première démarche, interne à la classe. Un compte rendu d'enquête sur la télévision (paru dans le n° 851 de la B.T.) allait nous fournir la deuxième.

Les enfants, à la lecture de ce compte rendu avaient décidé de soumettre le questionnaire sur la TV aux autres enfants de l'école. C'est cette technique du questionnaire que nous avons utilisée à nouveau, en écrivant à toutes les classes que nous connaissions : les correspondants, ceux qui nous envoient des journaux scolaires, les classes de notre ville... Les «Petits Oiseaux Bleus» de Méru (60) nous ont répondu rapidement et nous ont envoyé un questionnaire qu'ils avaient reçu de leurs correspondants de Nice. Ce questionnaire sur les prix, les enfants décidèrent de le réexpédier dans d'autres classes pour que la comparaison soit actualisée et plus étendue. Les réponses, les emballages vides reçus également d'autres classes, nous ont ouvert de nouvelles pistes, permis de nouvelles recherches. Voilà pour la seconde démarche, extérieure à la classe. Le travail était lancé.

Il restait à savoir sur quoi il allait déboucher. Quel contrat allions-nous nous fixer pour faire aboutir le travail et lui donner une nouvelle dimension ? En réunion de coopérative, les enfants décidèrent de sortir un numéro spécial du «Petit Cheminot», le journal de la classe, mais il restait le problème des emballages : nous en «récoltions» de toute part et tout un coin de la classe en était envahi et je sentais bien que les enfants n'acceptaient pas a priori l'idée de les jeter une fois le travail terminé. C'est en partant de là que l'idée d'une exposition est née.

La Maison Pour Tous, toute proche, en était le lieu idéal. Les enfants décidèrent de transformer le foyer en «mini» supermarché, avec son tourniquet d'entrée et sa caisse enregistreuse de sortie, chaque rayon étant un des thèmes du travail. En fait ce travail n'est pas fini : cette exposition n'est pas un produit fini. Le contrat (en particulier avec la Maison Pour Tous) nous fixait des dates, et l'exposition est le reflet de l'état des travaux à un moment précis. Elle traite de sujets divers que je vais énumérer en donnant les références de recherches :

* LES TRANSPORTS : Comparaison du coût des transports par le train et en automobile pour se rendre chez nos différents correspondants, si l'on est seul ou à plusieurs, si l'on possède une petite

ou une grosse automobile, si l'on a ou pas des réductions SNCF.

— **documents utilisés** : Chaix, carte routière, carte ferroviaire, compte rendu de recherches mathématiques au CE (*Dossiers Pédagogiques* n° 46, 47, 48, 56, 57, 58, 60, 61), prospectus publicitaires Renault, FTC n° 008 061 062.

— **notions abordées** : le curvimètre, lecture d'une carte, l'échelle, les pourcentages, comparaison de prix, notion de distance, relativité, géographie.

* LES COLORANTS : A partir de la lecture des compositions des emballages de bonbons, explication du phénomène des colorants et ce qu'ils sont par expériences de filtrages et de décolorations.

— **documents utilisés** : emballages de bonbons, *50 Millions de consommateurs*, recherche d'une autre classe dans *L'Éducateur* n° 5, nov. 1976, F.T.C. n° 472, 042, 043, 073, 430, 431, 546, B.T. n° 24, 63, 76, 109, 477, 553, 671, 809, 235, 286, B.T.J. n° 14, 24, 46, 151, touchant de loin ou de près l'explication des colorants et de leurs noms barbares.

— **notions abordées** : la coloration, le filtrage, potable ou non, le charbon de bois, les allergies, notion de calories.

* LES LESSIVES : Comparaison des lessives vendues dans le super-marché de la ville et utilisées par les mamans (nous avons lavé un chiffon d'imprimerie coupé en morceaux avec chaque lessive dans des conditions identiques).

— **documents utilisés** : les barils et paquets de lessive, prospectus publicitaires, *50 Millions de consommateurs*, B.T.J. n° 95, B.T. n° 859.

— **notions abordées** : Comparaison de prix, pesées (il fallait peser 50 g de lessive pour que chaque morceau de tissu soit lavé dans des conditions identiques, pendant un temps donné), le temps (minutes, secondes), les cadeaux dans la publicité, ça s'évapore (l'eau s'étant évaporée, le tissu a brûlé au fond de la lessiveuse), l'expérience scientifique, problème des comparaisons de prix pour des poids de lessive différents.

* LA TELEVISION : Nous avons inclus dans l'exposition, l'enquête sur «comment nous regardons la télévision». La TV n'est-elle pas consommée ? Nous

avons comparé, d'autre part, les marques des téléviseurs, car un enfant a trouvé deux publicités pour deux téléviseurs apparemment identiques, mais de marques et de prix différents.

— **documents utilisés** : prospectus publicitaires, revue *Bonheur*, 50 Millions de consommateurs, B.T. n° 851.

— **notions abordées** : lecture d'une publicité, les trusts et les groupes financiers.

*** LA VENTE PAR CORRESPONDANCE :**

Ces catalogues de vente par correspondance étant couramment utilisés dans la classe pour le calcul vivant, leur comparaison est venue rapidement. Il s'agissait là de mettre simplement le doigt sur ce mode de vente. C'est de là qu'est partie l'enquête sur le crédit, ces organismes proposant tous, en fin de catalogue, différentes formules de paiement à «*tempérament*».

— **documents utilisés** : catalogues de vente par correspondance.

— **notion abordée** : ce mode d'achat.

*** LE CREDIT :** Les parents d'un enfant ayant acheté une télé couleur à crédit, essai de compréhension du crédit (parallèle avec le S.B.T. n° 405 que nous avions reçu récemment.

— **documents utilisés** : contrats de crédit, publicités diverses invoquant le crédit, échéanciers, S.B.T. n° 405, revue *Bonheur*.

— **notions abordées** : le crédit, le bénéfice, les pourcentages, achat comptant (le sujet est très compliqué et nous n'avons fait que comprendre le mécanisme de base et en trouver les pièges).

*** LES PRIX :** Comparaison des prix des produits de consommation courante de la classe : bonbons, billes, etc. (comparaison faite par questionnaire envoyé dans une trentaine de classes ; environ 18 réponses).

— **documents utilisés** : réponses des correspondants, tarifs divers, B.T. n° 851, 35, 64.

— **notions abordées** : lecture des prix et des publicités, les petits commerces et les grandes surfaces, géographie (d'où viennent les réponses).

*** LES COMMISSIONS :** Nous avons refait les mêmes achats que ceux de la B.T.J. n° 130 «*Allons faire des commissions*», et nous avons observé les emballages et les prix.

— **documents utilisés** : B.T.J. n° 130, 50 Millions de consommateurs, emballages, prospectus publicitaires.

— **notions abordées** : fraîcheur des produits, prix de vente, reste, étiquetages, le commerce, les conserves.

De cette enquête sont venues de nouvelles pistes :

*** LA PUBLICITE MENSONGERE :** Un yaourt annoncé au lait entier, et fait avec du lait écrémé !

(suite p. 45)

Pour populariser notre éducation populaire

P. YVIN

A Rennes, une expérience intéressante d'échanges entre l'école et le monde du travail

Des camarades du groupe I.C.E.M. à Rennes, ainsi que quelques collègues d'écoles maternelles ont participé à une expérience intéressante auprès des employés de l'entreprise rennaise : SAPITEX.

1. Des échanges réalisés dans le cadre de la formation permanente

Dans le cadre de la formation permanente et à la demande de leur comité d'entreprise, 35 ouvrières ont souhaité prendre part à un stage sur la pédagogie nouvelle, sous la responsabilité du centre de formation continue de l'Université de Haute Bretagne.

2. Visite des classes et de l'entreprise

Répartis en groupes de trois ou quatre, les stagiaires ont été accueillis dans des crèches et maternelles, dans des écoles primaires où se pratique la pédagogie Freinet, dans des collèges ou à l'École Nationale de Perfectionnement où se pratique une pédagogie coopérative.

De même, les enfants, les jeunes des écoles primaires, collèges et E.N.P. ont visité l'usine, s'intéressant à la vie économique et sociale, posant des questions sur les salaires, les licenciements.

Les stagiaires de l'entreprise ont rassemblé leurs observations, pris des photos, recueilli des dessins, des textes, des journaux réalisés dans les classes. Tout ceci leur a permis de monter une exposition dans la cantine de l'entreprise. Ainsi les autres membres du personnel de l'usine ont pu prendre connaissance du travail réalisé et en discuter.

Pour les enseignants, pour les ouvrières, pour les enfants, ce fut donc une occasion de dialogue, de découverte mutuelle.

3. Synthèse

Lien entre les observations partielles et la conception éducative

Une synthèse, animée par les enseignants, a permis aux participants, répartis en trois groupes de s'entretenir des problèmes auxquels ils sont particulièrement sensibles.

Pour de jeunes mères : le rôle des crèches, des maternelles, le passage prématuré à l'école primaire (réforme), la notion de rythme, le fichage G.A.M.I.N.

Pour des ouvriers, les problèmes de l'échec scolaire qui touchent davantage les enfants des travailleurs.

Pour des parents : sensibles aux conditions d'accueil et de dialogue dans les écoles visitées, elles ont posé le problème des relations parents/enseignants.

L'école et la famille : ce qui a frappé les stagiaires, c'est le climat de liberté dans les classes et écoles visitées. Les enfants s'expriment librement, prennent des initiatives, interrogent, participent à la vie de leur classe et de leur école. Le problème de l'éducation a été posé dans la famille, ainsi que celui des droits de l'enfant.

Pour des militants syndicaux : le lien entre une pratique coopérative à l'école et une conception syndicale de la société apparaît plus clairement.

4. Prolongement de ces échanges

Les panneaux d'exposition, les diapositives, réalisés par les stagiaires ont été présentés dans les écoles, à l'occasion de journées portes ouvertes. Les parents d'élèves de ces écoles ainsi que les enseignants ont pu comprendre le lien qui s'est ainsi créé entre l'école et l'entreprise.

Un nouveau stage devrait avoir lieu pour les employés de l'entreprise afin de satisfaire ceux des 70 candidats (sur 280 en tout) qui n'ont pu participer au premier.

(suite p. 45)

RECHERCHES

Finales muettes

Tu connais l'histoire :

«*Il y avait une fois, dans la ville de Foix, une marchande de foie...*»

Le mot *-[foi]-* peut s'écrire de plusieurs façons. Mais chaque fois son sens change.

Vérifie ces changements de sens sur le dictionnaire.

On n'entend pas les lettres finales de certains mots.

Tout ce qui se prononce doit s'écrire, mais on ne prononce pas tout ce qui doit s'écrire : des lettres sont muettes.

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

— Cherche d'autres mots de cette espèce.

Ex. : puis le puits
 le ban le banc

— Tu peux t'amuser à écrire avec les uns et les autres une histoire comme celle du début de la fiche (1).

(1) Les phrases qui rassemblent plusieurs manières d'écrire certains mots pour se rappeler leur écriture s'appellent des phrases mnémotechniques.

RECHERCHES

Graphies diverses

- On pourrait écrire femme avec un a : une *-[fame]-*.
- Oui, c'est d'ailleurs comme cela que ce mot était écrit autrefois, au Moyen Age par exemple. Le poète Ronsard utilisait encore cette écriture.

Des lettres ne se prononcent pas selon leur valeur habituelle dans certains mots.

Le même son ne s'écrit pas toujours de la même manière ; un son peut avoir plusieurs graphies.

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

— Cherche des mots dont des lettres n'ont pas la prononciation courante.

Ex. : le rhum *-[rom]-* u → *-[o]-*
 un examen *-[ègzamin]-* en → *-[in]-*.

— Cherche des mots étrangers ayant conservé leur écriture et leur prononciation étrangères (1).

(1) Beaucoup de mots étrangers n'ont pas vu leur écriture se modifier pour être écrits et lus avec l'alphabet français.

Dans le mot cueillir, pour conserver le son k, on a interverti les deux lettres e et u. On a renoncé à utiliser le son qu (queuillir) pour conserver le c du mot latin.

Dans les mots suivants, des sons ont des prononciations différentes de leur valeur habituelle.

femme e → -[a]-
une ruse s → -[z]-
l'équateur u → -[ou]-
un examen en → -[in]-
ennoblir en → -[a]-
une page g → -[j]-
six x → -[s]-
le rhum u → -[o]- le sérum u → -[o]-
une noce c → -[s]- une addition t → -[s]-
un quadrilatère u → -[ou]-
un cyclamen en → -[èn]-
un oignon oi → -[o]-
la jungle un → -[on]-

Les mots étrangers : un cake -[kèk]- un clown -[kloun]-
une interview -[intèrviou]-

La prononciation des finales de mots se modifie également dans les liaisons : les enfants -[lèz anfan]-
quand il vient -[kant il]-

Le sens d'un mot — et son écriture (sa forme) — peut être changé par le groupe de mots auquel il appartient (déterminants).

Il y avait une fois...	une foi	la ville de Foix
Il était une fois...	la foi	le comté de Foix
Plusieurs fois...	un foie	Gaston de Foix, le
Autrefois...	le foie	vainqueur de Ravenne

C'est le contexte qui indique le sens et l'écriture de ces mots qui se prononcent de manière identique (homonymes).

Ce peut être prétexte à des jeux pseudo-poétiques qui peuvent amener les enfants à écrire avec plus de fantaisie.

*D'après les recherches
de Réginald BARCIK,
Apprentissages n° 8 bis,
octobre 1974*

Orthographe

HISTOIRES EN OIR

*La cavale noire
est tombée
dans la baignoire
elle s'est cassée la mâchoire
L'arrosoir
a cassé sa mémoire
il ne fait plus d'histoires
Le roi cherche un mouchoir
la mémoire
n'a pas de mouchoir*

*Le tamanoir
il est tombé
dans l'arrosoir
il en est sorti
tout noir
Bonsoir, papillon noir
dit la cavale noire
Bonsoir
madame histoire en OIR...*

Les C.E.1 Sciez 74

Orthographe

AVANT DE PARTIR EN REPORTAGE

Le magnétophone .

- **Secteur** : avez-vous une bonne longueur de fil pour atteindre la prise de courant et vous isoler des bruits ambiants (frigo...) ?
- **Piles** : mettez des **piles neuves et essayées**. Elles ne vous laisseront pas tomber en pleine prise de son.
- Avez-vous la bobine vide indispensable, assez de bande ?
- Avez-vous procédé au nettoyage des têtes magnétiques et des galets presseurs et du cabestan avec un coton-tige imbibé d'alcool ?

La prise de son :

- **SAVEZ-VOUS «TENIR» UN MICRO ?**
- En vous plaçant assez près de la personne qui parle ; si vous enregistrez de trop loin, l'enregistrement sera peu intelligible pour les auditeurs et vous perdrez votre temps... et celui de l'interviewé.
- Placez le micro à 30-40 cm de la personne qui parle ; ayez ce courage. Approchez-vous plus près si le milieu est bruyant.

LE MONTAGE

Mise en ordre des séquences, recherche de la concision pour l'efficacité de la communication.

Méthode de travail

PREMIÈRE PHASE :

Première écoute : écouter toute la bande. Noter les questions, et sommairement le contenu des réponses et leur intérêt.

Débroussaillage :

- a) Retirer tout ce qui est considéré d'emblée comme inutile, par séquences complètes.
- b) Recueillir les déchets, dits n° 1, **dans l'ordre** sur une autre bobine en effectuant des collages soignés pour récupérer de la bande pour d'autres enregistrements.

DEUXIÈME PHASE :

Seconde écoute : nouvelles auditions des séquences sélectionnées après la première écoute, en vue d'une connaissance plus approfondie du contenu de la bande.

Choix d'un plan :

- a) Déterminer un plan, mais ne le considérez surtout pas comme définitif ; penser à l'introduction, à l'enchaînement, bien placer l'anecdote majeure...
- b) Placer les séquences suivant ce plan.

TROISIÈME PHASE. — Travail de chaque séquence :

- a) Ne pas hésiter à prendre en note, mot à mot, le contenu de la bande si nécessaire, cela est bien souvent utile.
- b) Clarifier les idées émises en éliminant les phrases et expressions inutiles, les redites et redondances.
- c) Toujours recueillir précieusement les déchets, dits n° 2, et ne pas les mélanger avec les déchets n° 1.
- d) Réintroduction possible d'une partie reprise dans les déchets.

QUATRIÈME PHASE. — Ecoute critique :

- a) Adoption d'un **plan définitif**.
- b) Ecoute pour juger de l'unité du sujet, de sa continuité, etc.

CINQUIÈME PHASE. — Finition :

- a) Chasse aux lapsus, hésitations, bruits parasites, vérification des collages qui doivent passer comme le reste de la bande sans à-coups.
- b) Correction éventuelle d'une erreur de rythme dans le montage précédent : suppressions ou adjonctions de silences, de respirations...

EN RÉSUMÉ : rendre concis au maximum, mais sans perdre la spontanéité et la chaleur, sans aboutir à une forme trop sèche, donc artificielle. Apprenez bien à localiser et à couper votre bande, à bien marquer l'endroit à mettre dans la colleuse. Attention au coup de ciseaux qui mutile définitivement une parole. Cette méthode de travail permet d'obtenir une réalisation de qualité dans un minimum de temps. Dans le travail courant, il faudrait au minimum atteindre la fin de la seconde phase, et il est souhaitable de réaliser la troisième et la quatrième.

Audio-visuel

- N'utilisez pas de **télécommande** : censure a priori, bruits de clacs au démarrage, débuts de phrases qui manquent systématiquement, etc.

- **Evitez de produire des bruits** qui n'existent pas dans le local : bruits de doigts, de bagues sur le micro, frottement du câble du micro sur les vêtements...

- Tenir le micro sans se crisper avec un tour de câble autour du doigt : sécurité et amortissement des bruits transmis par le câble.

- **Relaxez** votre interlocuteur après deux à trois minutes d'enregistrement en écoutant ce qui a été fait : le temps de rebobiner et d'écouter, il se détendra, verra que ce n'est pas si terrible... et surtout, vous aurez l'oreille ouverte afin de constater si tout va bien, si le son est clair, sans bruits parasites. Sinon, évitez de continuer, de reprendre la suite dans les mêmes conditions. Changez de local ou mettez-vous plus près encore. Agissez pour rectifier et obtenir une bonne prise de son.

- **Ne pas oublier d'enregistrer une ou deux minutes de «silence»** dans les conditions de l'enregistrement : vous en aurez peut-être besoin lors du montage.

Si vous avez le choix entre plusieurs types de matériel pour effectuer un enregistrement, choisissez celui qui fait défiler la bande le plus vite et qui a le meilleur micro et qui n'a que deux pistes.

Audio-visuel

MATHÉMATIQUES EN CLASSES A PROGRAMME ALLÉGÉ

Je suis enseignante cette année en classe à programme allégé.

Je suis chargée des cours de mathématiques, d'éveil et de dessin/travail manuel.

Ces classes à programme allégé sont les anciennes classes de transition dans lesquelles les matières étaient décloisonnées.

L'an prochain il n'y aura plus de sixièmes «spéciales» : tous les élèves seront en sixième indifférenciée. Certains maîtres de la voie III voient ceci avec crainte. Pourtant je suis persuadée qu'il n'est pas possible de se séparer ainsi (et tant mieux !) d'un esprit qui a fait le dynamisme des classes de transition.

Certes, le travail sera morcelé et les changements de salle ne permettront pas d'avoir un endroit de rangement facilement accessible à n'importe quel moment. Ce problème est très important pour quiconque a eu l'habitude de disposer d'une salle propre avec du matériel de toute sorte qui y était peu à peu amassé.

Cette année, en mathématique, j'ai été particulièrement sensible au climat de la classe. Combien de fois a-t-il fallu, avant de commencer à faire des mathématiques, parler d'un conflit ? Il ne faut pas se faire d'illusion, nous n'arrivons pas à régler définitivement ces problèmes de relation mais le fait d'en parler librement et je suis convaincue que certains esprits étaient plus à même de faire des mathématiques ensuite.

L'atmosphère dans laquelle se déroule l'heure de maths a son importance : il faut dédramatiser cette matière.

Il y a certains points que je privilégie et auxquels je me réfère. Ce sont les suivants :

- recherche et tâtonnement,
- manipulation,
- respect du rythme de chaque enfant.

1. Recherche et tâtonnement

Voici un exemple pour illustrer ce point.

Nous sommes partis en «classe verte» en début d'année. Au cours des enquêtes nous faisons aussi la moisson des éléments mathématiques. Ces éléments ont été regroupés. Puis les élèves ont recherché, en groupe, des histoires chiffrées sur un thème ; par exemple : la ferme, la fabrication du fromage de Munster.

Ces propositions ont été reportées sur stencils et photocopiées pour qu'il soit possible d'en discuter. Cette analyse a permis de mettre en évidence la rigueur et la logique d'un énoncé. Tous les détails ont leur importance. Il est inutile de donner des détails, les chiffres qui n'interviennent pas dans la résolution du problème. Il a été nécessaire d'apporter des rectifications à certains problèmes pour qu'ils deviennent «faisables». Les élèves de tous les niveaux ont eu la possibilité de s'exprimer, certains problèmes proposés ne comportaient qu'une opération à effectuer.

Certains diront que ce genre d'exercices amène les élèves à proposer uniquement des situations qu'ils savent résoudre et qu'il n'y a donc pas de progrès possible. Ce qui fait pourtant la richesse de cet exercice c'est :

- la multiplicité des exercices proposés par des élèves de niveaux très différents ;
- le rôle du maître : le professeur est un élément «aidant», qui permet d'aller plus loin.

La dernière phase de cette exploitation a donc permis de rechercher le problème le plus compliqué possible. Nous avons essayé de faire intervenir un maximum d'opérations. Voici ce problème :

- A la ferme Graff, une vache produit 24 litres de lait par jour.
1. Quelle quantité de lait aura-t-on avec 16 vaches ?
 2. Madame Graff fait un fromage avec 5 l de lait. Combien de fromages pourrait-elle faire avec la totalité du lait ?

3. Sachant qu'un munster pèse 500 g et que le kilogramme de fromage vaut 17 F, combien la ferme Graff gagnerait-elle si elle faisait du fromage avec tout le lait.

4. Si au lieu de servir à faire du fromage tout le lait était vendu à 1,58 F le litre, quel serait le gain ?

5. Le gain est-il supérieur avec la vente du fromage ou avec celle du lait ? Que pensez-vous de ces deux possibilités ?

6. Sachant que 100 l de lait servent à faire le fromage et que le reste est vendu, calculez le gain de la ferme Graff en une journée.

2. Importance de la manipulation

Les mathématiques sont souvent redoutées pour leur caractère trop abstrait. Pourtant les élèves ont besoin et aiment manipuler, peser, mesurer, découper, construire. Toutes ces actions sont des moyens de faire des mathématiques. Elles les amènent à utiliser une précision qu'ils sont loin de respecter en général.

3. Le respect du rythme propre à chaque enfant

Dans les classes à programme allégé les niveaux sont très différents. Ce problème se retrouvera dans les sixièmes dites hétérogènes.

Cette année, dans ma classe, une heure par semaine était consacrée au travail individualisé sur fiches. Certains élèves, qui en ressentaient le besoin, travaillaient parallèlement sur les cahiers auto-correctifs d'opérations. Le niveau du cahier ou du fichier était choisi par l'élève. Si son choix ne me paraissait pas justifié, nous en discutions. Certains élèves changèrent de fichier en cours d'année pour travailler à un niveau plus élevé ou à l'inverse pour reprendre certaines notions.

Ce système de travail est satisfaisant pour certains, mais malgré le contrat minimum décidé en commun, d'autres élèves se laissent vivre et se contentent de ce minimum.

En dehors de ce travail sur fiches, nous faisons des problèmes sur feuilles photocopiées que je proposais pour consolider une nouvelle notion. Je veillais à respecter une gradation des difficultés dans les problèmes (au nombre de 5 en général). Certains s'arrêtaient au premier ou au deuxième problème, puis connaissant leurs limites, je leur proposais de prendre le travail sur fiches pendant que les autres poursuivaient.

Cette année j'assurais également les disciplines d'éveil en classe de cinquième à programme allégé. Il m'a donc été facile de faire des mathématiques en lien avec ces matières. Certains élèves ont été surpris de voir utiliser en géographie les graphiques vus en maths. Ceci répond aux élèves qui demandent à quoi servent les mathématiques. Cette ouverture est très importante et doit être développée entre les différentes matières. Ceci implique une étroite collaboration entre les professeurs d'une même classe.

Malgré ces points positifs, je ne suis pas tout à fait satisfaite de ce qui a été fait : j'espère pouvoir, l'an prochain, favoriser plus de recherches. Les problèmes seront toutefois différents :

- les horaires seront plus cloisonnés ;
- les élèves auront un manuel.

Mais je crois que si l'on admet que le tâtonnement expérimental est nécessaire et formateur pour l'enfant, ceci est aussi vrai pour l'adulte...

Sylvie SCHEU

Kaysersberg, juin 1977

Extrait du bulletin Chantiers Pédagogiques de l'Est mars 78

Approfondissements et ouvertures

«Laissant à d'autres, spécialistes en la matière, le soin de dire, commenter, juger, etc., nous essayons de raconter dans un livre en composition dont nous donnons ici quelques extraits, comment, dans le contexte précis d'une classe primaire, coopérative, institutionnelle (en l'occurrence un cours élémentaire «normal» de banlieue), comment donc, péniblement, des enfants accèdent à la parole, à la loi, au pouvoir collectif.»

C.P./F.O.

Module «genèse de la coopérative» :

«QUI C'EST LE CONSEIL ?»

Une question que nous posons aussi



Dans le cadre du module «genèse de la coopérative», ainsi que nous l'avons inauguré avec «Marcher seuls» (cf. *Educateur* n° 9 du 20 février 1978), nous publierons des extraits d'un ouvrage à paraître : **Qui c'est le conseil ?** que les auteurs Catherine POCHE et Fernand OURY, élaborent à partir du journal de bord rendant compte de tous les conseils de classe d'une année de démarrage de classe coopérative : tranches de vie commune, un vécu (imaginaire) qu'ils essaient de traduire, de symboliser, pour tenter de rendre compte de la réalité, de «ce qui se passe et qui fait évoluer enfants et adulte». Ils abordent ainsi des points divers de cette genèse de la coopérative : comment ça se construit, comment naissent des institutions qui donnent à tous parole et pouvoir.

Certains passages seront des comptes rendus de discussion, d'autres une analyse de compte rendu de conseil, d'autres encore des réflexions à haute voix et le stylo à la main.

Tous abordent des points importants (1) :

- Elaboration de la loi ; premières décisions.
- Première présidence d'un enfant de 8 ans.
- Pouvoir et pouvoirs.
- Statuts et rôles. Etc.

Nous espérons que ces articles, avec les autres publications du module, permettront d'avancer et d'échanger entre gens concernés qui veulent changer, ici et maintenant, le milieu nocif qu'est bizarrement une classe «normale» dans l'école de 1978.

R. LAFFITTE

(1) Les auteurs précisent que l'ouvrage est en préparation. Ces pages ne sont donc pas forcément définitives. Leur mise au point se fait coopérativement, grâce aux rédactions de ceux qui les lisent. Vous pouvez envoyer les vôtres au responsable de la rédaction qui transmettra.

Pour ceux qui ne connaîtraient pas :

Catherine POCHE est institutrice à Bondy (93) depuis 1967. L'école fourmilière, les hachélémisés, enfants et parents, elle connaît. Les «il faudrait», les «on peut pas» : le discours instituteur, elle connaît aussi.—Elle a lu FREINET, VASQUEZ-OURY : les techniques qui donnent la parole ; l'organisation coopératrice ; la trinité Liberté-Pouvoir-Responsabilité ; le Conseil «clé de voûte des institutions».

Au lieu de démissionner, elle se lance. Elle commence par ce qui l'intéresse : la clé de voûte ! et note ce qui se dit la première année au Conseil. La question de Nathalie : «Qui c'est le conseil ?» devient le titre d'un ouvrage à paraître.

Fernand OURY, depuis sa rencontre avec FREINET en 1949, organise des classes coopératives en milieu urbain.

Avec Aïda VASQUEZ il publie chez Maspero *Vers une pédagogie institutionnelle** (1967), puis *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle** (1971). Prix de l'Association des Journalistes Universitaires et Prix J. Zay. Autre chose est possible, maintenant, autre chose que ce qui semble à tous «normal».

Avec Jacques PAIN, toujours chez Maspero, *Chronique de l'Ecole Caserne* (1972).

* **Pédagogie institutionnelle :** Signalant l'intérêt d'une étude scientifique du milieu institué dans les classes coopératives Freinet, le docteur J. OURY, médecin psychiatre (psychothérapie institutionnelle) propose en 58, le terme de «pédagogie institutionnelle», qui souligne le parallélisme des problèmes éducatifs et thérapeutiques. F. OURY, avec d'autres, travaille depuis à l'analyse de ce qui se passe dans une classe coopérative radicalement transformée par les techniques Freinet, et l'institutionnalisation permanente. L'analyse fine du présent, révélant les possibilités et les obstacles réels, doit précéder et conditionner les projets, le futur. (Cette orientation fondamentale est aussi celle qu'a choisie le module «genèse de la coopérative».)



Premières décisions :

Loi et/ou règles de conduite

Catherine POCHET
Fernand OURY

De leur sort dépend celui de la classe coopérative, l'équilibre des enfants... et le mien. Croyez-vous utile de nous attarder ici à examiner le :

a) Processus habituel d'élaboration de la loi coopérative, à partir d'un exemple simple :

«Je ne me moque pas». A l'origine, une gêne, une souffrance.

Il est rare que le cancre, sous les huées des bons élèves dessine le visage du bonheur. L'oiseau que l'on a bariolé sera tué par ses congénères demeurés normaux. Peut-être est-ce une loi naturelle, peut-être les groupes tendent-ils vers l'homogénéisation et l'égalisation ? La réduction des différences par la destruction des différents et l'extermination des anormaux ?

N'ayant jamais eu l'occasion d'observer des groupes d'enfants sauvages, je ne me hasarde pas à répondre. J'ai simplement remarqué que les écoliers n'étaient pas «naturellement» tendres pour ceux qui échouent, ne sont pas ou ne font pas comme il faut. Certes l'école n'est pas raciste mais l'originalité n'y est guère prise, il vaut mieux être «bon» ou fort et conforme à l'idéal du groupe. La pression du groupe, moyen de normalisation... Il suffit de laisser faire, les faibles, les anormaux vont souffrir ; de ne pas souffrir à leur place, de ne pas intervenir pour escamoter le problème : ceux qui souffrent vont parler s'il existe un lieu pour ce faire. Donc, ils se moquent. Je me contente de limiter les dégâts et de favoriser toute parole. Ils parlent, se disent entre eux, s'inter-disent et doucement la souffrance de quelques-uns va devenir problème pour tous. Si je ne fais rien pour arranger les choses, si je n'entends pas les plaintes :

— *M'dame, il fait que se moquer.*

— *Tu le diras au conseil.*

Frustrations, conflits, culpabilités, confusion et, pour tous, gêne, déplaisir et désir d'en sortir, de trouver ensemble une solution.

A condition, bien sûr, qu'un lieu existe où la souffrance et le désir puissent s'exprimer, passer par la parole et devenir... **une demande** d'ordinaire assez informe, revendication agressive ou prière adressée à quelque divinité imaginaire. Les phrases d'ordinaire commencent par «Madame» car même si le lieu existe dans le temps et l'espace, le conseil n'existe pas encore en tant que lieu d'accueil des demandes et d'élaboration de décisions. C'est la non-réponse qui va faire naître l'institution conseil. «Madame» entend mais ne répond pas, elle reformule en s'adressant à tous : «*X se plaint des moqueries de Y*» (sous-entendu : que proposez-vous ?). Nouvelles frustrations car tous sont interpellés et ne savent que répondre.

A présent des idées...

Ce n'est pas le moment de se montrer difficile. On propose d'ordinaire des interdits assortis de sanctions : les méthodes qui ont fait leurs preuves. Mais on parle, on discute, on trie, on élimine et bien sûr cela ne se fait pas tout seul (et bien sûr aussi, en ce début, ton aide n'est pas pure de désir personnel). Il est important d'arriver à quelque chose : le conseil ne commencera à exister que s'il produit des décisions.

... puis une proposition...

Une idée est retenue qu'il s'agit de formuler, de condenser en une formule, une formule magique ou presque : les mots commencent à compter. Travail coopératif auquel tu participes. Nous arrivons à «je ne me moque pas» qui s'inscrit sur le tableau «Décisions communes»... qui s'inscrit au crayon car il reste à notre formule à subir l'épreuve de la réalité. On joue le jeu : chacun s'efforce de ne pas se moquer. Période d'essai avec d'inévitables ratés. Il ne peut être ici question de sanctions : on essaie.

Il peut arriver que la décision prise se révèle à l'usage parfaitement irréaliste. Dans le cas présent, on ne se moque plus guère : ça fonctionne, donc c'est possible et, à un prochain conseil, avec l'accord renouvelé de tous...

... «je ne me moque pas» devient une loi

Une loi calligraphiée, affichée, à défaut d'être gravée dans la pierre. Notre loi, loi pour eux, loi pour moi, point de lumière, repère et recours lors des futures tempêtes. Porter atteinte à cette loi serait de l'ordre du sacrilège. Il se passe ici quelque chose. La décision entre dans le domaine du sacré, on parlerait de tabou si cette loi n'était pas révisable. Mais n'exagérons pas : enfreindre un tabou c'est la mort ! Qu'en est-il de tout cela dans la quotidienneté de la classe ?

Enfreindre la loi, la nier, c'est détruire la défense. Détruire à la fois l'interdit qu'elle proclame et la protection qu'elle assure. L'enfant (ou l'adulte) sacrilège se trouve brusquement sans recours devant un groupe garant de cette loi. Situation fort désagréable : «*Tu te moques de X, tu nies la loi commune. Tu veux nous imposer ton bon plaisir ? A ton aise ! Nous avons le droit et même le devoir de nous moquer de toi...*» L'adulte sadique pourrait trouver là sa jouissance. Et le groupe d'enfants donc !

Ne vous paraît-il pas souhaitable que le drame se joue sur un registre symbolique sous le contrôle et la responsabilité du maître ? Une «mise en boîte», une critique ironique du **comportement** (jamais de la personne et encore moins du nom du père !) suffisent d'ordinaire à faire sentir au «hors-la-loi» l'inconfort et le danger de sa position.

Il peut y rester, protégé par d'autres institutions (la crèche, la punaise rouge, cf. C.C.P.I.) (1). Hors du groupe, il peut réfléchir à son aise et demander à «rentrer dans la classe» sans en être physiquement sorti. L'exemple choisi était simple et dramatique. Il n'était pas besoin de prévoir des sanctions.

b) «Je travaille sans faire de bruit» : décision commune ou : du bon usage de l'utopie.

Les réalistes Philippe et Nicolas l'ont tout de suite vu : décision nécessaire et pourtant impossible. «*Ça ne va pas durer longtemps.*» En effet, à 25, adultes ou enfants, on ne travaille pas sans bruit dans une même pièce. Et cela est bien ennuyeux car si la loi expression de la volonté commune se révèle inapplicable, que va-t-il en rester ? La décision devient dérision. Là où les «*Tais-toi !*» et les «*Restez tranquilles !*» familiaux et scolaires ont (heureusement) échoué, une décision fut-elle commune, affichée, répétée et gravée dans la pierre ne fera pas miracle. La parole ne vient pas à bout des conditionnements. A la moindre fatigue, à la moindre régression «ils» vont faire du bruit : que restera-t-il de la loi, du conseil, de la classe coopérative ?

Il convient d'abord, selon nous, de dédramatiser. «*Se moquer de l'autre*», le détruire en tant que sujet est autrement grave que «*faire du bruit*».

Dans le premier cas, nous parlions de loi et même de tabou à ne pas enfreindre. Faire du bruit n'est pas un crime et il ne s'agit plus vraiment de loi mais simplement de règle de conduite. Il est inutile de répéter avec Sylvie C, que la décision majoritaire doit être respectée si elle ne peut pas l'être. Il n'est pas indispensable de jouer les Saint-Just avec Aziz et de prévoir des punitions exemplaires. Simplement, puisque l'infraction, la transgression de la règle sont inévitables, il suffit peut-être d'accepter la chose et de prévoir un système de contraventions qui freinera le plus possible les contrevenants. C'est souvent la peur du maître, soucieux lui aussi de ne pas se faire remarquer, qui dramatise ce problème du bruit dans la classe, faisant des «contrevenants» des «délinquants». Prévoir donc tous ensemble la transgression. La règle demeure, mais comme un but à atteindre, un idéal, un désir majoritaire. Parfois (comment et pourquoi ?) on travaillera en silence. Ce sera une victoire pour tous. Que peut-on espérer d'autre ?

Ainsi tout ce travail, toute cette stratégie, cette patience et cette ténacité pour arriver à ce si maigre résultat : parfois on travaillera en silence.

N'est-il pas plus simple, plus satisfaisant, plus tentant de décider : «*Vous travaillerez en silence*» ? Il est en effet très simple de rêver la pédagogie. On peut aussi rêver de routes droites et libres d'obstacles. A condition bien sûr d'éviter les chemins de terre et les autoroutes encombrées.

(1) C.C.P.I : *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle.*

ÉDUCATION CORPORELLE

INTRODUCTION

Nous avons voulu décrire dans ce dossier une série de pratiques, diverses par leur contenu, diverses par le niveau des élèves concernés (de la maternelle à la fac), diverses dans la démarche et la présentation, mais qui ont en commun les caractères suivants :

Elles impliquent des enfants, ados, adultes, dans leur être **global** : leur **corps** y a une large participation.

Elles se veulent **étapes** d'une recherche commune, **d'une pratique/théorie**, et non pratiques figées, définitives.

Elles se déroulent dans un cadre **coopératif** tant au niveau de la classe qu'au niveau des éducateurs qui communiquent entre eux par bulletin, qui se rencontrent, qui échangent leurs «savoirs».

Elles se situent **dans le contexte** d'un certain nombre d'articles, comptes rendus, fiches technologiques, qui ont paru, paraissent et paraîtront dans *L'Éducateur* sous la rubrique «Education corporelle».

Elles posent un certain nombre de **questions** et nous espérons qu'elles seront les éléments de base de **dialogues** et **d'échanges** entre les lecteurs de *L'Éducateur* et les camarades du secteur «Education corporelle».

Le secteur EDUCATION CORPORELLE

SOMMAIRE

• Liberté corporelle en maternelle ?	9
• Le langage et le geste.....	12
• Danse (?) libre (?) au C.E.1.....	13
• A la piscine avec les C.E./C.M. d'Etigny.....	15
• Des «moments forts» d'expression-communication en C.E.S.....	26
• Poésie du corps, poésie du texte en fac.....	27
• Recherche d'une pratique/théorie de notre éducation corporelle d'adultes.....	30
• L'animation en éducation corporelle.....	31
• Conclusion.....	32
• Bibliographie.....	32

LIBERTÉ CORPORELLE EN MATERNELLE ?

Voici d'abord quelques flashes extraits du cahier-journal d'une camarade de maternelle, Marie-Claire PENICHOU.

Ils permettent d'apprécier combien le corps des enfants est totalement impliqué dans leur vie scolaire et quels problèmes ce corps pose sans cesse à la maîtresse.

Ils montrent aussi toute l'importance que prend la permissivité de celle-ci dans l'utilisation de l'espace, du matériel et des objets par les enfants qui reconstruisent leur monde hors du conditionnement habituel.

(Photos et illustrations extraites d'un album de cette même classe.)

PREMIER EXTRAIT

Vendredi 14 octobre

fait très beau. Nous allons au parc. Espace. Pouvoir courir partout dans la nature.

Ils s'organisent :

- Un groupe fait une course.
- Des fillettes jouent aux coccinelles sous la direction de la maîtresse.
- Ils ont trouvé un grand banc. Je les aide à le traîner au milieu de la clairière.
- Ils jouent à sauter dans l'herbe (ils jouent à la piscine).
- Les agressifs ont trouvé des bâtons : ils jouent à se battre. Je n'interviens pas, voyant qu'ils «jouent» au combat, sans que cela dégénère en «vraie bataille».

PROBLÈME DE L'AGRESSIVITÉ :

J'avais peur de leur laisser cette grande liberté, cette grande psychomotricité.

Ai-je bien fait ? Est-ce que cela les a défoulés ? En tout cas, en revenant en classe, ils étaient beaucoup plus calmes.

DEUXIÈME EXTRAIT

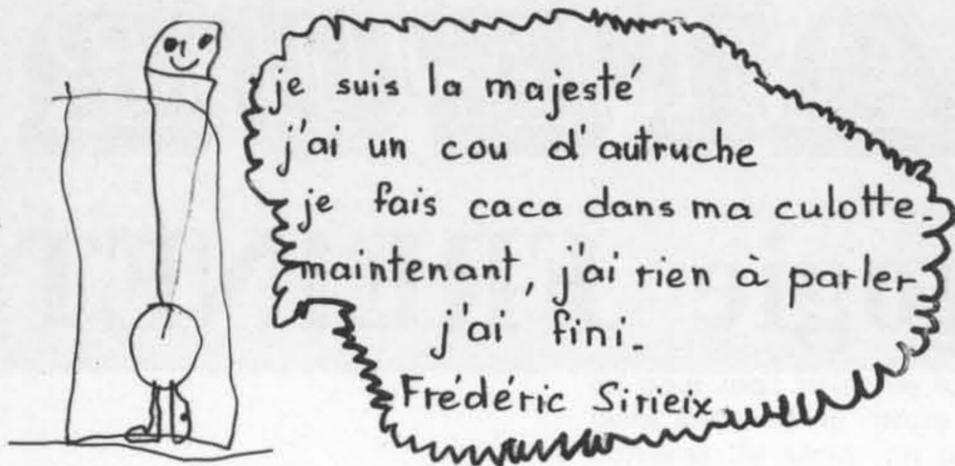
J'ai des **problèmes avec la terre.**

Je n'aime pas me salir les mains, après on ne peut plus surveiller les autres ateliers.

- problème de la **disponibilité de la maîtresse** en ateliers permanents.

A Nantes, une camarade m'a dit avoir les mêmes problèmes. Je ne suis donc pas la seule.

Elle, a trouvé une solution : elle fait fonctionner cet atelier pendant les récréations où elle n'est pas de service, et avec un très petit nombre d'enfants.



Vendredi 24 mars

Je sors la terre. Ça commence bien.

Mais F... arrive, renverse le seau. Bien sûr Fredi le suit ; ils sont pleins de terre.

Ils en ont mis plein la table.

— Allez chercher les éponges.

— Moi j'ai peur des éponges.

Ils jouent avec la terre, avec l'eau.

Frédéric agresse Anthony en lui mettant les deux mains sur la figure.

Je débarbouille Anthony qui pleure, Frédi que je change entièrement.

J'ai envie de pleurer : ils se conduisent comme des cochons ; les femmes de service sont outrées.

Le rééducateur arrive. Il parle de psychothérapie par la terre, dit qu'il faudrait les laisser vivre cela pendant deux ou trois jours. La psychologue ajoute : «*Malaxer ses selles est un interdit. Permettre de malaxer la terre est un substitut...*»

TROISIÈME EXTRAIT

Mardi 8 mai

LES CHAISES RENVERSÉES

Le rééducateur (J.L.) est là aujourd'hui.

Les enfants commencent à prendre les instruments de musique.

C'est la grosse foire : ils se lèvent tous et font le tour de la classe. Frédéric commence à renverser une chaise, puis deux. Je laisse faire, «indifférente». Je parle à J.L. Puis il renverse toutes les chaises de la classe, même les fauteuils. J.L. me dit qu'à son avis il interviendrait. Il faut mettre des interdictions. Je n'interviens pas, j'attends de voir ce qui va se passer... Ça tourne en rond un moment... Ils ne peuvent plus circuler : Frédéric a tout renversé... Puis Frédy relève un fauteuil, il démolit la structure de Frédéric. Je saisis au vol ce changement et arrête toute la classe dans son élan dévastateur : «*Qui veut faire comme Frédy, relever toutes les chaises ?*» Des mains se lèvent : en deux secondes les chaises sont relevées par des bonnes volontés.

— Que fallait-il faire ? Intervenir pour faire cesser le «jeu des chaises renversées» ? J'ai choisi d'attendre l'intervention d'un enfant pour rétablir l'ordre.

— Après, calme extraordinaire aux ateliers. Ils sont apaisés.

QUATRIÈME EXTRAIT

LE JEU DES PLONGEURS : jeu dramatique spontané

Aujourd'hui, peu d'élèves. Je leur permets de se déplacer. Un enfant invente de s'attacher un coussin dans le dos : «*C'est les bouteilles...*» Aussitôt imité par d'autres et les voilà sous l'eau...

En fait j'avais découpé de grandes bandes pour jouer à l'infirmière et les coussins n'étaient pas prévus à cet usage !



Je conduis la cuisinière, c'est mon car...

Faut-il les laisser jouer librement ? Quand je veux intervenir, ils ne jouent plus, on dirait qu'ils jouent seuls et prennent plaisir à s'inventer des histoires. Ils n'ont absolument pas besoin de la maîtresse. Si j'intervenais, le jeu s'arrêterait, ils n'auraient plus rien à dire.

CINQUIÈME EXTRAIT

Lundi 24 octobre

ET SI LE CASTELET N'ÉTAIT PAS INDISPENSABLE ?

Pour recevoir les correspondants, j'enlève ce monument auquel je tenais par dessus tout !

Je mets un banc avec quelques marionnettes dans une boîte (bac en plastique) = élargissement du jeu des marionnettes ; ils réinvestissent les animaux et les personnages de façon différente, ils jouent plus nombreux, ils sont moins bloqués que derrière le castelet, ils n'ont plus envie de taper les marionnettes pour faire le guignol. Beaucoup plus de liberté et de socialisation dans le jeu : ils se mettent derrière et devant le banc.

SIXIÈME EXTRAIT

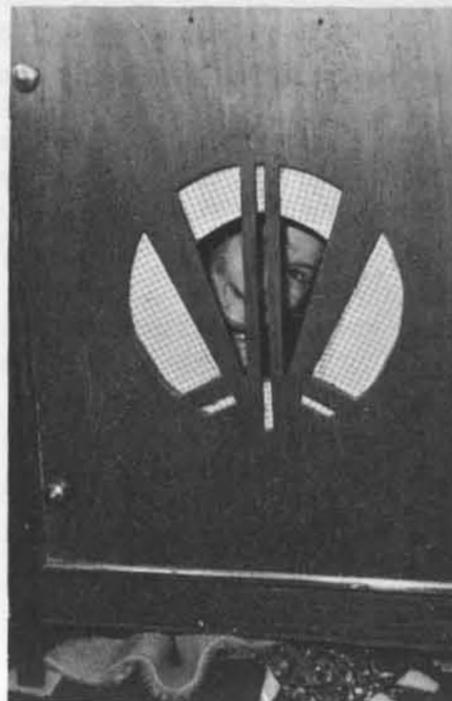
Vendredi 27 mars

Francine et Cécile, deux petites filles timides, investissent le meuble aux marionnettes et se racontent des histoires pour elles toutes seules.

Le meuble devient :

- la maison des marionnettes (on y amène parfois la dinette) ;
- castelet (avec la boîte) ;
- cachette (on regarde par le trou).

Le coffre à déguisements devient berceau sécurisant. On y loge même à deux...



Puis des garçons en font un bateau et tout un jeu dramatique naît autour de ce coffre : ils donnent aux objets une autre fonction que celle qu'ils ont primitivement choisie.

Conclusion

Les questions que se pose Marie-Claire tout au long de son cahier-journal sont en majorité relatives à la permissivité et à ses limites.

M.-H. Maudrin a essayé de cerner sa «part du maître» en maternelle dans deux articles : «Atmosphère... atmosphère» (1), «La part du maître» et une B.T.R. : «Les moments privilégiés».

Une part du maître qui tend à donner à **tous** les enfants de la classe la possibilité de vivre leur corps dans un espace et une relation aux autres (et à lui-même) les plus épanouissants possibles.

Extrait d'une lettre d'une autre camarade de maternelle : Marie-Paule LUCAS :

«Je n'avais jamais constaté à quel point **l'expression de la sexualité** est présente chez les cinq-six ans. C'est chaque jour que j'entends parler de «caca, pipi, boudin» ; «je suis amoureuse de...» ; «on s'est embrassé sur la bouche» (deux filles ou deux garçons aussi bien que fille-garçon) ; «j'ai vu tes fesses» ; «la maîtresse en maillot de bain» et les «gros mots» ! A croire qu'ils ne pensent qu'à ça !

Il faudrait noter les mots, les expressions, les phrases, mais aussi les rires ! Quelle vitalité, quelle joie de vivre !

A «la chambre», ce ne sont plus tellement les poupées qui les intéressent ; ils se couchent sur la moquette parmi les coussins et l'autre jour quand je suis allée leur dire qu'il était l'heure de «ranger», Fabien remontait la fermeture éclair du pantalon avec Karine.

Je crois qu'il serait préférable, l'année prochaine, d'étudier ces «phénomènes» plus à fond, voir comment ces enfants sont au début, comment ils évoluent...

l'introduction d'un mémoire sur le langage et le geste par Simone HUGUET, traite d'un autre problème : COMMENT AIDER L'ENFANT DANS L'ACQUISITION DU LANGAGE.

Le langage de l'enfant s'élabore par tâtonnement pendant sa première enfance, à partir de la relation qu'il a avec les adultes qui l'entourent. Il y a des enfants «sous-alimentés» du langage, ce sont ces enfants-là qu'il faut aider particulièrement.



**«Rien n'est coupé de rien,
et ce que tu ne comprendras pas dans ton corps,
tu ne le comprendras nulle part ailleurs.»**

Freinet nous dit : «*Nous orienterons de préférence les enfants vers le langage global de relation et d'expression selon le processus naturel.*» Il nous parle de travaux des champs, soins aux animaux, construction de cabanes, marionnettes qui amènent un langage spontané, en situations. Réf. : *Pour l'école du peuple.*

Oui, avant tout le langage est une affaire de relation et il faut que l'enfant puisse s'exprimer librement, avec plaisir dans une atmosphère de liberté, il faut qu'il se sache écouté.

Et l'expression corporelle ? Il me semble qu'elle nous permet d'aller plus loin. Je me suis rendu compte de cela justement en regardant vivre les enfants dans ce milieu naturel d'école de village.

Voici un exemple : **Langage geste sur l'araignée**, classe enfantine (3 à 5 ans).

Un matin nous descendons au jardin. Jérôme découvre dans un trou de mur une toile d'araignée : nous venons tous la regarder, tout le monde parle, parle... et moi aussi. De retour en classe, nous continuons : nous cherchons des renseignements plus précis dans les livres, nous commençons un album, nous faisons des dessins et dans la cour, en récréation, les enfants commencent à jouer à *l'araignée*.

C'est là que j'ai eu l'idée d'en faire un jeu dramatique. Chaque enfant jouait le rôle qu'il voulait : l'araignée, le papillon, la toile d'araignée, et parlait, parlait, car quand on a cinq ans et une langue, on s'en sert...

Le lendemain, les enfants ont demandé :

- *Maîtresse, on recommence à jouer l'araignée ?*
- *Moi je veux être le moucheron qui vole, qui vole et qui vlan ! se colle dans la toile...*
- *Moi le moucheron qui se débat...*
- *Moi l'araignée qui tisse sa toile...*

Chaque enfant choisissait son rôle, savait exactement ce qu'il voulait faire et moi j'étais «ébahie» d'entendre **mon langage** dans leur bouche.

Et je vous assure que si vous aviez vu ces enfants «guetter» ou se «débattre» vous auriez compris tout de suite que le sens des mots était assimilé.

(1) «Atmosphère, atmosphère», *Educateur* n° 12 (20 avril 77) ; «La séparation de l'espace», *Educateur* n° 2 (30 sept. 77).

L'idée se précisait : il s'agissait de rechercher si le geste pouvait aider l'enfant scolarisé dans l'acquisition du langage.



Nietzsche

Langage - geste sur LES FEUILLES DE L'AUTOMNE

(classe C.P.-C.E.1)

Motivation :

Un mistral violent a soufflé hier. Il y a des tas de feuilles de platanes sur le sol de la cour de l'école.

Les enfants s'en emparent.

Observons-les : voilà un château-fort avec des remparts de feuilles, voici un gros tas qui monte à grands renforts de brassées : on s'y jette dessus, on y entre dedans.

Les feuilles, on peut aussi les jeter en l'air, elles retombent sur vous et on se roule dedans.

Les enfants ont observé, touché, soupesé, senti, joué avec ce matériau, ils le connaissent.

L'expression corporelle peut commencer...

La maîtresse propose :

«Maintenant vous êtes les feuilles...»

Fond sonore ; chaque enfant se concentre ; chaque enfant pourra chanter, parler, murmurer ce qu'il fait.

Sylvie a un bras en l'air, elle bouge doucement et chante : «Je suis la feuille qui est encore suspendue à l'arbre, je remue.»

Les garçons en profitent pour courir, se rouler par terre : les feuilles «ça court», «ça roule» quand le vent souffle.

Christiane danse légèrement, les bras écartés et chante : «Je suis **une** feuille qui plane.»

Frédéric, Eric sont bras dessus, bras dessous, accrochés à Jérôme : «Nous on est des feuilles et Jérôme l'arbre.»

Les enfants décident de construire des arbres à feuilles.

Je propose de faire le vent : je souffle le vent et je dis aux feuilles ce qu'elles vont faire : «Je suis une petite brise de la fin de l'été qui fait trembler les feuilles... Le vent d'octobre arrive : il balance les feuilles. Maintenant c'est le mistral, les feuilles sont arrachées de l'arbre : elles s'envolent, tourbillonnent, planent. Le vent s'apaise, les feuilles vont s'entasser dans un coin.

Les enfants ont vécu très intensément cette séance. Chaque enfant tour à tour vient «parler» le vent qui fait danser les feuilles.

Pour retrouver un peu de calme, nous allons chercher des feuilles dans la cour.

Ces feuilles sont : sèches, encore souples, recroquevillées ou étalées bien dentelées ou déchiquetées.

Chaque enfant amène son vocabulaire, la maîtresse apporte aussi le sien.

Puis nous essaierons de traduire corporellement ces mots. Les enfants apprendront à connaître leur corps :

— **Le corps-espace** : un corps replié, recroquevillé occupe peu d'espace, un corps étalé occupe beaucoup d'espace.

— **Le corps tonique** : une feuille souple, un corps souple, décontraction, lié du mouvement ; une feuille sèche : un corps contracté, raide.

Les feuilles s'envolent : occupation de l'espace, déplacement, rapport du corps avec les autres corps, avec les points fixes de l'espace : murs, bureaux, etc.

Dynamo - vitesse du corps : se déplacer vite, lentement, légèrement, près du sol, en s'élevant, importance de son centre de gravité.

En interprétant les mots, le corps apprendra à se connaître il sera aidé par les images que lui fournit la pensée. L'enfant rejoue le réel pour mieux le symboliser, le geste devient signifiant, comme le mot est signifiant.

Langage - geste sur NOËL

(classe C.P.-C.E.)

Les enfants ont apporté des santons dans la classe. Nous découvrons chaque santon :

- le meunier avec son bonnet blanc,
- la femme à la cruche,
- la vieille avec son fagot de bois,
- le rémouleur,
- le gitan et son ours,
- le berger,
- le ravi.

C'est une occasion de parler de la vie d'autrefois, des métiers aujourd'hui disparus. Comment imaginer la vie d'autrefois, sinon en la jouant ?...

Chaque enfant choisit d'être un santon et le fait vivre :

Caroline. — *Moi, je suis la femme qui va à la fontaine remplir sa cruche.*

Pascal. — *Moi, le paysan qui allume sa lanterne.*

Damien. — *Moi, je suis le berger qui porte son agneau sur les épaules.*

Elise. — *Moi, je suis la vieille qui va ramasser du bois mort.*

Jérôme. — *Moi, je fais le rémouleur qui aiguise les couteaux.*

L'enfant se situera mieux dans l'histoire s'il imagine que les hommes ont pu vivre de façon différente de la sienne.

Il est important pour l'enfant qu'il sache qu'il fut un temps où l'on s'éclairait avec des lanternes et où on allait chercher l'eau avec une cruche à la fontaine. C'est à nous à lui apporter cette part de culture.

Langage - geste sur L'ARAIGNÉE

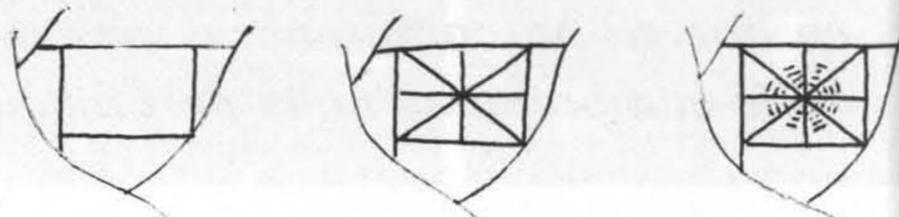
(classe C.E.2 - C.M.1 - C.M.2)

Les élèves ont remarqué les toiles d'araignée qui se sont formées dans les coins de la classe.

Nous en parlons. Nous observons leur finesse, leur légèreté. Joëlle nous raconte que les pattes séparées du corps continuent encore à bouger. Philippe nous parle de l'araignée qui se suspend au bout de son fil.

Nous décidons de nous documenter sur l'araignée. Hélène et Sylvie, intéressées, se chargent de ce travail : quelques jours plus tard, elle nous donnent un compte rendu de leur travail.

L'araignée tisse sa toile suivant le même schéma :



Elle guette sa proie, immobile. Elle est avertie de l'arrivée du moucheron par les vibrations de la toile. L'insecte s'englue dans la toile, il se débat, mais il est pris au piège. L'araignée se précipite, pique sa proie avec son dard. L'animal est paralysé par le venin, l'araignée l'entortille avec ses fils avant de le dévorer.

Pourquoi placer cette recherche avant l'expression corporelle ?

Parce que chez des élèves de C.M.1-C.M.2, l'imagination a besoin de nourriture vraie.

L'enfant désire avoir une connaissance réelle. Cette connaissance ne s'invente pas, elle n'est pas le fruit de l'imagination, elle se cherche sur de la documentation.

L'enfant documenté entre tout de suite dans un langage précis, spécifique. Sera-t-il à même de le comprendre, de l'intégrer, de le réutiliser.

C'est là qu'intervient l'expression corporelle. Elle permettra une meilleure intégration du langage grâce à des repères corporels.

Les mots difficiles sont nombreux lorsque l'on touche aux mœurs de l'araignée :

- | | |
|---------------------|-----------------------|
| — guetter sa proie, | — s'engluer, |
| — être avertie, | — se débattre, |
| — vibrations, | — se précipiter, etc. |

Tous ces mots sont concrets, sont jouables, sont traduisibles corporellement.

Nous monterons un jeu dramatique, où il y aura un moucheron insouciant, une araignée attentive et un drame se déroulera.

DANSE (?) LIBRE (?) AU C.E.1

*Groupe scolaire n° 1, Z.A.C. Saint-Siméon, Auxerre
classes de Mauricette HANET et de Roger CROUZET*

Compte rendu d'une recherche d'activité corporelle en musique

La classe. — Deux C.E.1 travaillant tout le temps ensemble en un seul grand groupe de 45 enfants avec 2 adultes (et de multiples structures de sous-groupes évidemment !).

Emploi du temps. — Environ une heure par jour au libre choix : «danse» ou autre(s) «activité(s) physique(s)», environ 20-25 places par groupe.

Ancienneté du groupe. — 17 enfants sont ensemble (et avec les deux mêmes adultes) depuis 3 ans, 18 le sont depuis 2 ans et 10 depuis un an.

Les adultes. — Une femme et un homme absolument non spécialistes en musique ou/et en danse. Les deux premières années ils ont travaillé soit ensemble, soit à tour de rôle (le plus souvent) avec «les-enfants-qui-ont-envie-de-danser-aujourd'hui». La troisième année, cette activité a été plus spécialement et régulièrement animée par Mauricette, mais il est arrivé que le groupe «non danse» danse tout de même un quart d'heure en fin de séance si la «salle de danse» se trouvait libérée.

Locaux. — Une salle moquettee de 60 m² (salle du rééducateur en psycho-motricité) ou à défaut la salle polyvalente (et bruyante) pour environ 100 m² carrelés de plastique et comportant une estrade de 20 m² environ. Ces locaux sont quotidiennement utilisés par au moins 6 classes de l'école (12 primaires et 4 maternelles).

Part du maître :

1. Grande variété de disques, sans discrimination, de la *Danse macabre* ou *Casse-noisettes* à *Messe pour le temps présent* en passant par la musique ancienne des ménestriers, le dernier disque de Kraftwerke, la musique de cirque, des films, la musique exotique, les chansons... les enfants établissant leurs choix, éliminant, préférant, oubliant, redemandant... au fil des mois.
2. a) Liberté de mouvement après un temps (variable pour chacun) d'écoute d'un nouveau morceau.
b) Eventuellement demande de réécoute de tel ou tel passage apparemment mal «reçu».
c) Au bout d'un certain temps, présentation des «trouvailles» des uns ou des autres sans obligation de réemploi pour personne.
d) Parfois et exceptionnellement, demande d'un bref travail avec une partie du corps ou dans une position partiellement fixe.
e) Exceptionnellement, la troisième année, demande de «construire» une «danse» tenant réellement compte des autres.
3. Apport de matériels divers mis à la libre disposition des enfants : foulards, cordelettes, anneaux, cerceaux, étoffes, caissettes, balles...
4. Importance accordée à cette activité dans l'ensemble de la vie de la classe, y compris dans les bilans communiqués aux parents en fin de C.E.1 (document joint). La participation des deux adultes, leur coopération, leur alternance a favorisé la participation des garçons qui ont presque autant «dansé» que les filles.



1. Photo montage Cédric et Florence : il semble que, d'abord, «chacun-danse-pour-soi».
2. Anna (debout), Christelle (genoux), Sophie (coudes), Florence (ventre), danses individuelles juxtaposées avec malgré tout une «conscience» de l'autre(s) en particulier de la part d'Anna. Complémentarité ?
3. Sabine et Ludvine : danse et caresses au sol ; danse de couple où se mêlent jeux, plaisir, expression(s) de sensation(s)-sentiment(s) multiforme(s). Autour d'elles nous avons vu d'autres enfants faire à tour de rôle des danses circulatoires debout, beaucoup plus conventionnelles : incantation ? célébration ? complémentarité dans l'espace ?...
4. Utilisation de l'espace à différents niveaux — ici petite passerelle — ainsi que des matériels amplifiant le geste. Ici cordelettes auxquelles Franck a noué des foulards.
5. «Danser» dans toutes les positions, avec toutes les parties de son corps et — si possible — ne pas conserver la même position (debout, couché...) trop longtemps. Ce n'est pas facile, même en insistant et au bout de trois ans, de faire occuper l'espace dans les trois dimensions. Ici, danse sur le dos de Luc, Fabrice, Nadège et Anne.
6. L'utilisation de toutes sortes d'objets permet à certains enfants de mieux «s'exprimer» sur certains morceaux, voire seulement d'oser «y aller». Ici Luc, Fabrice et Cédric «construisent» avec des caissettes de gym. Petit à petit nous avons vu d'autres enfants se joindre à leur groupe — sans matériel — et composer un environnement dansé autour du noyau initial.

Photos Moïse GOUREAU



COMMUNICATION DES BILANS AUX PARENTS

Ces bilans ont été élaborés et remplis par les instituteurs un an après un bilan d'inspiration semblable mais plus simple.

Les enfants n'ont nullement été impliqués dans cette action uniquement destinée à faire le point à l'intention des familles (en remplacement des traditionnels livrets mensuels «d'autrefois»).

Chaque enfant n'emporte à la maison que les feuillets correspondant à ses secteurs de réussite sans qu'il n'apparaisse jamais plus de deux ou trois acquisitions non encore faites.

La lettre aux parents, en introduction, s'inscrit dans les habitudes prises depuis trois ans (les 3/4 de nos élèves auront été avec nous de la grande section au C.E.1 inclus). En effet, nous ne communiquons aucun document — quant aux travaux des enfants — sans y ajouter quelques explications pédagogiques.

Voici la lettre aux parents :

«Il s'agit d'un bilan provisoire qui essaie de refléter les aspects positifs enregistrés à la fin de ce second trimestre (et à trois mois de la fin du cycle de trois ans).

Il ne s'agit en aucun cas de comparaison entre les enfants et encore moins par rapport à un enfant type qui n'existe jamais.

Nous essayons d'assurer à chaque enfant le maximum de chances pour un développement maximum de toutes ses possibilités, dans la mesure et la limite de nos moyens et de ceux mis à notre disposition.

Ce qui importe le plus, c'est que chaque enfant évolue, progresse, car alors un mouvement est en train et toutes les possibilités restent ouvertes.

Dans trois mois, bien des éléments présentés ici auront encore évolué sans que nous puissions à ce jour faire de pronostic précis.

C'est dans cet esprit que nous avons essayé de supprimer tout redoublement au cours des trois ans et que nous allons faire de même à la fin de cette année.

Le présent bilan ne comportera ni chiffres, ni appréciations de valeur (très bien, passable, etc.), mais uniquement les acquisitions qui nous semblent faites, les démarches nouvelles en route.»

RECHERCHE D'ACTIVITÉ CORPORELLE EN MUSIQUE

Je choisis cet atelier : peu souvent, souvent, très souvent.

En écoutant une musique simple (= un thème musical unique) :

- Je mets en mouvement une partie de mon corps ;
- Je me déplace ;
- Je peux réaliser des évolutions différentes ;
- Je m'adapte parfaitement à toute musique simple.

En écoutant un morceau de musique faisant intervenir des thèmes variés :

- Je m'adapte à des changements de thèmes successifs ;
- Je m'adapte à des thèmes mêlés.

En écoutant n'importe quel morceau :

- J'évolue sur n'importe quel morceau que je choisis ;
- J'évolue sur n'importe quel morceau de musique.

Mouvements du corps :

- Je mets en mouvement une seule partie de mon corps (ex. : jambes) ;
- Je mets en mouvement différentes parties de mon corps, à tour de rôle, selon la musique ;
- J'exécute, indépendamment les uns des autres, des mouvements utilisant différentes parties de mon corps, sur un même morceau de musique ;
- Je mets en mouvement, en même temps, différentes parties de mon corps, indépendamment les unes des autres mais de façon coordonnée, sur une musique donnée.

Acquisition de nouvelles évolutions :

- Je reproduis une nouvelle évolution proposée par un camarade ;
- Je propose de nouvelles évolutions à mes camarades ;
- J'adapte à mon usage, en la modifiant, une proposition d'un camarade.

Par rapport à la salle :

- J'évolue sur place ;
- Je me déplace dans une zone limitée ;
- J'utilise tout l'espace disponible.

Par rapport à mes camarades en mouvement :

- J'évolue seul, sans gêner, ni être gêné par les autres ;
- J'organise volontiers mon évolution par rapport à celle des autres (par exemple autour d'un couple ou d'un petit groupe) ;
- Avec d'autres, je construis (ou je participe à) une évolution commune (ex. : danse en carré, évolution autour d'un point fixe...) ;
- Je viens compléter, enrichir l'évolution commencée par un ou plusieurs camarades, je leur apporte une sorte de réponse par mon évolution avec eux.

Note. — Nous ne sommes pas des «spécialistes» des activités corporelles et de la musique et ce bilan est trop simpliste, il manque de précision. Nous avons évité les mots savants ou techniques qui correspondent à telle ou telle spécialité pour rester simples, au niveau de notre travail de tous les jours. Nous avons, un peu, craint de «scolariser» cette activité en la présentant ainsi : émiettée et analysée ; mais nous avons, tout de même, pensé qu'il était nécessaire de vous en parler. Nous pensons que c'est un aspect important de la vie de l'enfant et de son éducation, un aspect hélas négligé (qu'est-ce qu'une demi-heure quotidienne, en moyenne, face aux besoins profonds !), un aspect qui supposerait des moyens que l'école française n'a pas. Indépendamment de tout «aspect spectaculaire» de cette activité, il est important qu'un enfant soit maître de son corps et cultive à ce niveau ses relations avec la musique. Nous espérons par ce modeste apport vous aider à «l'aider» dans ce domaine.

A LA PISCINE A ÉTIGNY (89)

J.-L. DROUIN

Réunion de coopérative

On choisit des exercices difficiles pour lundi 22 mai :

- Passer entre les jambes de trois camarades.
- Où et comment ?
- Alignés - assez écartés.
- Aux 3 m, on n'y arrivera pas parce qu'on n'a pas pied.
- Comment faire pour avoir pied aux 2 m ?
- Faudrait mettre des planches sur les pieds.
- Mais non ! on met une ceinture... aux trois qui sont au fond.
- Flotter sur le dos.
- Faire une brasse coulée dorsale.



On prépare en groupe la prochaine séance de piscine. Ainsi, on est autonome et le maître/nageur nous aide en cas de difficulté.

Bilan de la séance du 22

- On est passé entre les jambes des trois camarades.
 - Debout dans le grand bassin avec une ceinture.
 - Tout le monde est passé dessous.
- Coulée dorsale. Problème : je sortais pas le ventre.
 - Pour bien flotter, faut faire un gros ventre.
 - Flotter sur le dos, ça marche.
 - C'est tout ce qu'on avait prévu ?

22-5-78 - Groupe n° 1		Respiration	Flottaison	Propulsion	Trop difficile	A continuer
Matériel	Lieu					
	Passer entre les jambes de trois camarades debout dans le grand bain avec une ceinture.				X	
	Faire une coulée dorsale.					X
	Flotter sur le dos.					X

- Sauter de l'échelle, de haut.
 - On allait en bas, il y avait une espèce de bonhomme, un mannequin.
 - Ça sert à quoi ?
 - C'est pour entraîner à sauver les gens.

Pour la prochaine fois, qu'est-ce que vous proposez ?

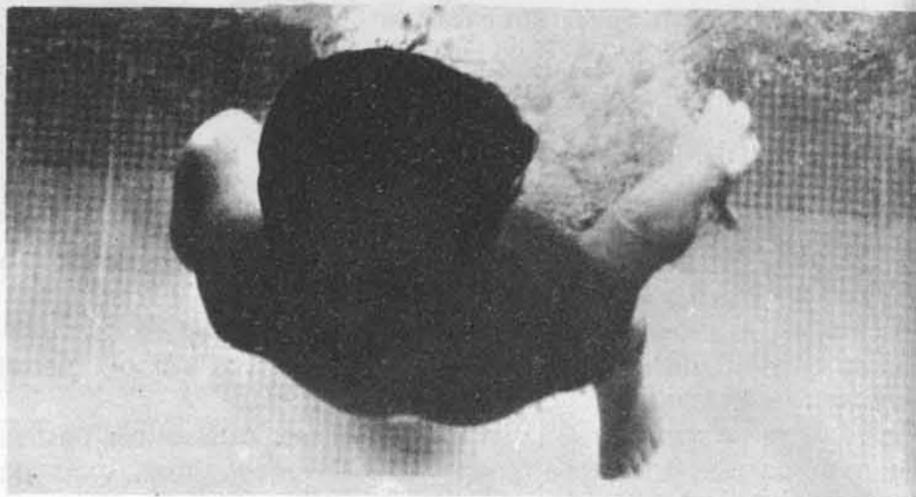
- Faire des jeux avec le mannequin.
 - Précisez.
 - Aller le chercher sous l'eau.

- Le remonter à la surface.
- On avait dit l'autre jour : « On va aller l'embrasser au fond. »
- **Est-ce que tout le monde l'a embrassé ?**
- Non pas tout le monde l'a touché.
- On va essayer de le remonter. Il y a un crochet pour l'attraper.

- Le passer entre les jambes.
- **Pourquoi s'était-on mis au bord ?**
- Parce que ceux qui devaient rester debout n'arrivaient pas sans remuer.
- **Comment ceux qui sont debout dans l'eau pourraient-ils tenir immobiles ?**
- Avec des planches sous les bras.
- **On peut toujours essayer.**

Depuis octobre, on n'arrivait pas à résoudre le problème suivant : après le plongeon, remonter dans un cerceau posé à la surface. Le cerceau, on le voyait flou.

- On a plongé dans un cerceau flottant.
- En même temps cherché une ceinture puis remonté dans le cerceau.
- **Tout le monde y est arrivé ?**
- Oui, sauf X. Il n'arrivait pas à remonter dans le cerceau parce qu'il ne le voyait pas.
- On le voyait toujours très fin. On voyait un lieu rouge, on remontait pas dedans.
- **Qu'est-ce qu'on peut faire ?**
- Pas remonter dans le cerceau.



- **Pour mieux le voir ?**
- Un masque.
- Oui, mais on ne peut pas plonger avec un masque.
- On plonge dans le cerceau, il y a un masque au fond, on va le chercher.
- Oui, mais on aura de l'eau dedans.
- J'ai une idée : si on avait des lunettes ?
- C'est un problème difficile. Il y avait peut-être un moyen de mettre un cerceau entre deux eaux.
- Ou deux cerceaux l'un sur l'autre. Ce serait plus gros.
- Sous l'eau, on voit flou...
- C'est un problème. Faudrait voir ça.

C'était intéressant dans la mesure où nous avons posé la question : « Qu'est-ce que fait travailler cet exercice ? »

- La descente en eau profonde.
- La remontée contrôlée.
- Souffler longtemps sous l'eau.

J'ai demandé de trouver un autre exercice, avec un autre matériel qui fasse travailler les mêmes points.

On s'est aperçu qu'un autre exercice fait au cours de la séance avec le mannequin, avait en partie les mêmes objectifs.

- En partant de l'échelle, on est descendu à 2 m de profondeur. On a fait une « bise » au mannequin et remonté en dégagant la place pour le suivant.

C'est le même problème de remontée non verticale, avec, en plus, une orientation sous l'eau.

Voici les objectifs que nous pouvions essayer d'atteindre pour se sentir bien dans l'eau (carte n° 1), puis des objectifs plus techniques (carte n° 2).

28-5-78 - Groupe n° 1		Respiration	Flottaison	Propulsion	Trop difficile	A continuer
* Matériel	Lieu					
	2 m					X
						X

Carte bleue - N° 1 IMMERSION - FLOTTAISON

1. Mettre la figure dans l'eau.	X	11. Faire une coulée ventrale en soufflant dans l'eau.	X
2. Regarder le fond de l'eau.	X	12. Faire une coulée dorsale.	
3. Ouvrir la bouche... chanter !	X	13. Passer entre les jambes d'un camarade (T 1)	X
4. Flotter verticalement.	X	14. Passer entre les jambes de trois camarades.	
5. Faire le bouchon.	X	15. Roulade avant.	X
6. Flotter sur le ventre	X	16. Roulade arrière.	
7. Flotter sur le dos.	X	17. Sauter avec la perche.	X
8. Passer sur le ventre en bouchon sur le dos en bouchon.		18. Sauter sans la perche.	X
9. Souffler dans l'eau 10 secondes - 10 fois 3 secondes.	X	19. Sauter dans le grand bain.	X
10. Descendre très profond : debout - assis - couché.	D X A C	20. Plonger dans le grand bain.	X

Carte rouge - N° 2

PROPULSION			
1. Traverser la largeur sur le ventre, avec les jambes, avec une planche.		8. Nager en changeant de nage 2 fois (12 + 12) (25 + 25) (50 + 50) (T 1)	12 25 50
2. Traverser la largeur, sur le ventre, avec les jambes, sans planche, en soufflant et respirant.		9. Nager 100 m régulièrement.	
3. Traverser sur le ventre, avec les bras.		10. Nager 4 fois une distance de 4 manières différentes (4 nages) (25 + 25 + 25 + 25).	
4. Traverser sur le dos, avec les jambes.		11. Nager 10 minutes sans s'arrêter.	
5. Traverser sur le dos, avec les bras.		12. Nager habillé.	
6. Nager 25 m régulièrement.		13. Nager, plonger en canard, ramasser un objet à 2 m. (T 2)	
7. Nager 50 m régulièrement (T 2)		14. Nager, plonger en canard, ramasser 10 objets + 1, etc.	
		15. Nager sous l'eau une largeur de bassin et plus...	
		16. Sauter du tremplin (plot).	
		17. Plonger du tremplin (plot).	
		18. Nager très longtemps à un rythme régulier.	
		19. Nager exactement une distance sur un temps donné 25 m (25 x 10).	
		20. Nager exactement une distance sur un temps donné 50 m (50 x 3).	
		21. Nager le plus lentement possible.	

(suite p. 29)

ACTUALITES

de L'Educateur

Les Journées d'Etudes sont bientôt là !

Pensez aux **délais de parution** !

Tout article court (contribution à un débat, réaction, appel, information, compte rendu de rencontre, de revue, etc.) doit nous être adressé jusqu'au :

— 31 décembre pour *L'Educateur* de février 1979,

— 20 janvier 1979 pour celui de mars 1979,

au coordinateur de l'équipe qui met en forme la revue :

Xavier NICQUEVERT, école primaire, 13200 Les Milles

Merci.

DE NOS CHANTIERS

CHANTIER B.T.

Des B.T.2 sur le fascisme

A l'heure où le fascisme renaît un peu partout de ses cendres, il importe fort que la jeune génération d'élèves entende parler de cette idéologie autrement que comme sujet de films (ce qui n'écarte pas le choc salutaire d'un cinéma militant) et dise : Mussolini, connais, Hitler, connais.

Nous terminons le chantier de deux B.T.2 sur le **fascisme italien** : un travail de Max GALLO (paru naguère dans un numéro de *Textes et documents* aujourd'hui épuisé) que nous remanions avec son accord : l'avènement du fascisme, la dictature ouverte, la décomposition et la chute, le régime fasciste. Tous documents sur ce sujet seront les bienvenus.

Nous ouvrons dès maintenant un autre chantier sur le **national socialisme**, et faisons appel aux bonnes volontés : qui peut rechercher des documents, établir une bibliographie, une filmographie, envoyer des extraits de romans sur ce thème. Qui voudrait se charger de coordonner le tout ? Qui désire devenir le maître d'œuvre d'une brochure (il y en aura plusieurs, deux au moins).

Il serait très important de bien montrer comment a pu naître le nazisme, comment il a réussi à séduire et à se maintenir si longtemps, donc comment, dans des conditions qui lui sont favorables, le bacille de la peste, comme le disait Albert Camus, peut sortir de son hibernation pour exercer à nouveau ses ravages.

On pourrait même envisager une cinquième B.T.2 sur le thème : **renaissance des fascismes**. Qu'est-ce que le fascisme ? Comment il se perpétue ?

Nous ne prétendons pas, en quatre ou cinq fascicules sur ces thèmes, faire une étude exhaustive. Mais nous souhaitons offrir des documents clairs, des pistes de travail qui puissent mener une classe sur divers chemins de connaissance : lectures, débats, montage, séances de cinéma préparées, etc.

Les professeurs d'histoire, de français et de langues devraient pouvoir travailler ensemble. Ce serait même l'occasion ; comme le souhaitent nos camarades Joubert de Nîmes, d'intégrer dans les B.T.2 quelques textes en langue étrangère (?).

Ecrire à :

*Geneviève LEGRAND
Mas du Tilio
06250 Mougins*

*Michel BERTRAND
C.E.L.
place Bergia
06400 Cannes*

DE NOS CHANTIERS

Chantier B.T. magazine et B.T.J. magazine

Organisation mise au point au congrès de Nantes
par le chantier IMPRIMERIE

Responsables régionaux
(exploitation
des journaux scolaires)

<p>Au niveau départemental</p>	<p>Dans chaque département, un responsable des journaux scolaires du département se désigne. (Contactez le délégué du groupe départemental : liste dans <i>L'Éducateur</i> n° 3.)</p>	<p>Il demande 2 exemplaires à chaque gérant. Il en conserve un pour les archives départementales. Il dépouille le second et sélectionne les pages intéressantes en notant sur chaque feuille le nom et l'adresse de l'école. Il adresse ces pages à :</p>
<p>Au niveau régional :</p>	<p>Chaque région a un responsable (voir liste en fin de tableau).</p>	<p>Celui-ci classe par thèmes : - observations, expériences, remarques ; - comptes rendus de visites ; - débats, questions ; - poèmes ; - <i>vie de l'enfant</i>. Il adresse ces «dossiers» à :</p>
<p>Au niveau national :</p>	<p>Martine HADJADJ, Ecole de Serville, 28260 Anet.</p>	<p>Elle est chargée de regrouper les envois et de répartir vers B.T.J. magazine, B.T. magazine, textes libres, etc. Elle les adresse à :</p>
<p>Au niveau de la fabrication</p>	<p>M.E. BERTRAND, B.P. 251, 06406 Cannes.</p>	<p>Qui choisit en fonction des parutions en cours ou à venir.</p>

Armelle DEMOOR, 5 boul. d'Andenne, 02300 Channy. **Départements** : 02 - 59 - 60 - 62 - 80.

Jean-Pierre RUELLÉ, 65 rue de Foussard, Tavers, 45190 Beaugency. **Départements** : 03 - 09 - 18 - 26 - 34 - 36 - 37 - 83 - 84 - 87 - 45.

Claudine TOUZEAU (Louis Fourtune), école Bel Air, rue Braille, 17000 La Rochelle. **Départements** : 11 - 16 - 17 - 19 - 24 - 31 - 32 - 33 - 40 - 46 - 47 - 64 - 65 - 66 - 79 - 85.

Jacotte GOUREAU, école de 89690 Cheroy. **Départements** : 10 - 21 - 25 - 39 - 58 - 69 - 70 - 71 - 73 - 74 - 77 - 78 - 89.

Jacqueline VIGNIÉ, Ecole Parmentier, 8 rue P. Vaillant-Couturier, 94700 Maisons-Alfort. **Départements** : 72 - 75 - 76 - 91 - 92 - 93 - 94 - 95.

Michel MAHY et Marie-Odile MERCY, route de Warcq, 08000 Charleville-Mézières. **Départements** : 08 - 51 - 54 - 55 - 67 - 68 - 88 - 52 - 57.

Martine HADJADJ, Ecole de Serville, 28260 Anet. **Départements** : 14 - 22 - 27 - 28 - 29 - 35 - 49 - 61 et les départements non organisés à savoir : 01 - 04 - 05 - 06 - 07 - 12 - 13 - 15 - 20 - 23 - 30 - 38 - 41 - 42 - 43 - 44 - 48 - 50 - 53 - 56 - 63 - 81 - 82 - 90 - 971 - 972 - 973 - 974.

Recherche

Au cours des journées de travail de la B.T.J. en août, à la Beaume d'Aix, Georges DELOBBE n'a pas retrouvé un album qu'il avait soumis aux camarades comme point de départ possible d'une B.T.J..

Il s'agit d'un album sur le **flottage des bois** à l'embouchure du Giron et de la Gironde venant de VILLANDRAULT (Gironde).

Qui l'aurait emporté avec d'autres papiers ?

Le retourner à :

G. DELOBBE
Ecole L. Blum
33270 Floirac

Merci.

DOCUMENTATION

Une exposition à votre disposition

L'année scolaire dernière, une enquête sur la consommation a abouti à une exposition sous le titre : «NOUS SOMMES DES CONSOMMATEURS».

Cette expo, nous pouvons la faire circuler dans d'autres classes ou dans les groupes départementaux comme témoignage de réalisation de notre pédagogie (un article sur l'histoire de ce travail doit paraître dans *L'Éducateur*).

Attention ! Elle tient de la place ! Mais on peut n'en utiliser qu'une partie (seulement ce qui s'affiche par exemple).

En voici le contenu :

- Les transports (comparaison train-auto).
- Les colorants.
- Les lessives.
- La télévision.
- La vente par correspondance.
- Le crédit.

- Les prix ; les commissions.
- La publicité mensongère.
- L'étiquetage.
- Le lait ; les yaourts, le riz au lait.
- Matériel pour installer cette expo dans un décor de mini-supermarché : caisse enregistreuse (en carton), sculptures (faites avec des emballages), fléchage, emballages vides en tout genre.

Attention ! cette expo n'est pas un produit fini, vous pouvez l'améliorer en y ajoutant vos éventuelles recherches.

Seul le prix du transport sera à la charge de l'emprunteur.

Renseignements : I.D.E.M. 80. Tél. (22) 91.08.70.

Christian PETIT
ET LA CLASSE DE PERFECTIONNEMENT
DE A.-France LONGUEAU

DE NOS CHANTIERS

«F.T.C. jardin»

Nous avons la chance, pour quelques-uns d'entre nous, dans le département, de posséder un petit bout de terrain près de l'école. Nous pouvons donc créer facilement un atelier jardin. Mais nous ne sommes pas très «cultivés» en jardinage ! Nous avons donc décidé de nous mettre en recherche et de mettre au point quelques fiches qui seraient autant de pistes de travail pour les enfants.

La collection F.T.C. pourrait être ainsi enrichie. Si vous pouvez nous aider par vos expériences ou des recherches similaires, écrivez-nous.

I.D.E.M. 80
153, rue de Verdun
80000 Amiens

FRANÇAIS

LE KANDIDA

Brèf dialogue antre un lètré é un kandida bachelé, ki vien de fère sur Rabelais une disèrtasion dont il è pasableman fièr :

Le lètré. — Vou konèsé Rabelais ?

Le kandida. — Oui, trè bien.

— *Le lètré.* — L'avé vou lu ?

Le kandida. — ???...

A koi bon le «lire» puisk'on le «konè». Nou some ojourdui dan tou lè domène pour la «formasion aksélééré». Kèlke morso bien «choizi», une bone tranche de Rabelais «dans le filè» ou «dan la kulote», nou voila prè a branlé le chèf d'un èr antandu chake foi ke se non surjira dan la konvèrsasion. Une èksèlante manière d'avoir sur tou dèz idé fèrme, inébranlable, inpèrméable o doute.

G.R.
directeur d'école Normale honoraire

ÉDUCATION SPÉCIALISÉE

Réflexions à propos d'«échecs scolaires»

Le texte sur les «échecs scolaires» imprimé dans la numéro spécial de *L'Éducateur* (Projet d'Éducation Populaire) a été rédigé il y a déjà quelques mois. Il garde toute son actualité, à l'heure où la réforme Haby et la loi d'orientation se mettent en place et même si un certain Beullac a supprimé le dossier scolaire. Pour nous enseignants, éducateurs, c'est chaque jour, dans nos classes, avec les enfants, que nous sommes confrontés à la réalité de l'échec scolaire.

- L'analyse idéologique de ce texte remet en cause fondamentalement l'école d'aujourd'hui, l'école capitaliste.

- Cette réflexion idéologique est nécessaire pour nous démarquer et combattre le système scolaire.

MAIS :

- Nous sommes des praticiens qui travaillent dans cette école, à l'intérieur de ses rouages, dans ses structures ségrégatives. Si nous sommes d'accord pour un changement total de société, pour une société socialiste, avec un système d'éducation fondé sur la «VIE».

- Nous ne pouvons en rester là. C'est dans l'école d'aujourd'hui que nous sommes et c'est là qu'il nous faut porter les premiers coups.

La lutte contre l'échec scolaire et la ségrégation doit avoir lieu à trois niveaux :

- **A court terme**, où les conditions locales (voire personnelles) jouent un rôle prépondérant pour engager une action moins ségrégative (nous travaillons dans un système ségrégatif).

- **A moyen terme**, où un certain nombre de pratiques de rupture commencent à se généraliser, par exemple :

- Décloisonnement des C. de P. avec travail d'équipes ;

- Recrutement non basé sur le Q.I... Seuls les «cas lourds» (handicaps moteurs, cardiaques, diabétiques...) seraient placés dans des établissements spécialisés.

A long terme :

- Aucune ségrégation, ce qui suppose la suppression de l'éducation spécialisée ;

- Un minimum d'élèves par classe ;

- Une formation sérieuse des instituteurs, tant sur le plan psychologique que pédagogique, qui ne s'éloignerait jamais de la VIE ;
- Des établissements (de taille humaine), de petites unités ;

- Etc.

Dans la lutte à court terme qui nous paraît, à l'heure actuelle, la plus nécessaire, nous pouvons, par un certain nombre de pratiques de rupture, gripper le système de ségrégation.

En fonction des conditions locales nous pouvons agir pour :

- **Intégrer ou réintégrer les enfants dans des structures moins ségrégatives** (en ayant à l'esprit que le seul bénéficiaire de cette action doit être l'enfant).

- **Sensibiliser** (même à l'intérieur de l'I.C.E.M. !) **les instituteurs des classes dites «normales» aux problèmes de ségrégation** afin qu'ils ne nous envoient plus — à cause de leurs conditions de travail inacceptables en elles-mêmes : effectifs, rentabilité scolaire, programmes, inspecteurs, etc. — d'enfants ressentis comme «gênants» (immigrés, cas sociaux, etc.).

- **Travailler avec les enfants dans nos classes à briser, dans la mesure du possible, tous les conditionnements** (cf. analyse critique du réel), de façon à égaliser les chances face à la VIE, si ce n'est face au système actuel pour que chacun ait la possibilité d'aller au maximum de ses potentialités.

- **Lutter efficacement contre toutes structures ségrégatives :**

- Loi d'orientation, lutte avec les éducateurs et les organisations syndicales ;

- C.D.E.S., C.C.P.E. ;

- Classes ghettos ;

- Établissements qui accueillent n'importe quel enfant qui apporte un prix de journée permettant d'équilibrer le budget (sacro-sainte défense de

Méthode naturelle d'apprentissage de l'orthographe

En complément des pages «Actualités» de la commission de français parues dans *L'Éducateur* n° 2 de 1978, pp. 27, 28, 29, il m'apparaît nécessaire d'apporter quelques précisions sur le chantier «Orthographe».

En accord avec Jacky VARENNE, j'estime qu'une réflexion sur l'apprentissage de l'orthographe s'impose. C'est ce que j'ai toujours souhaité par la création d'un module «Méthode naturelle d'apprentissage de l'orthographe».

Les affirmations des uns et des autres ne sont pour la plupart que des hypothèses :

- analogie,
- opposition,
- systèmes,
- codes...

orthographiques, à soumettre à la recherche et à la réflexion du mouvement pour être réfutées ou reconnues valables. C'est pourquoi il est indispensable que les camarades participent directement aux travaux des modules ou nous apportent les témoignages de leur pratique quotidienne et de leurs recherches.

J'ajoute que pour faciliter le démarrage du module de Max BÉNISTANT (voir p. 28), j'assume la responsabilité des autres recherches sur l'orthographe.

Il faut noter également que les travailleurs des livrets n'ont jamais manifesté l'intention de réaliser un cours d'orthographe.

Aristide BÉRUARD
36 avenue des Barrattes
74000 Annecy

DE NOS CHANTIERS

l'emploi)... Il faut aller travailler à l'intérieur pour connaître leurs structures, pour pouvoir les démystifier et les dénoncer.

La **lutte à moyen terme** demande qu'il existe un certain rapport de forces face au pouvoir.

Pour le **long terme** il faut un changement radical de la société.

Et nous devons lutter pour créer ces rapports de forces.

Etablissons dans la revue *Chantiers* des chroniques pour la remise en cause de l'enseignement spécialisé en donnant des exemples de luttes vécues.

Ecrivez à ce sujet à : **Bernard GOSSELIN**, 10 rue du Dr Graillon, 60110 Méru.

M. FEVRE, M. LOICHOT,
D. et Ph. SASSATELLI

CONGRÈS DES JEUNES ÉDITEURS DE JOURNAUX SCOLAIRES

du mercredi 14 février 1979 à 17 h au samedi 17 février à 14 h
à NIMES (30 - Gard)

Lieu : Ecole Normale d'Instituteurs de Nîmes.

Conditions : on peut accueillir 60 à 80 personnes (enfants et adultes compris soit, si possible, 2 à 3 enfants par délégation de classe).

Prix : 150 F par enfant, 180 F par adulte (suggestion pour le financement : 50 F par enfant, 50 F par le groupe départemental, 50 F par la coopérative de l'école ou l'A.P.E., ceci pour chaque délégué).

CONTENU DU CONGRÈS :

- Rencontre-échange au niveau des techniques et réflexion sur le journal scolaire.

- Initiation aux techniques du journal scolaire.

Si tu es intéressé(e), envoie ton inscription ou renseigne-toi le plus rapidement possible auprès de : **André JOFFART**, 30450 Génolhac. Tél. (66) 83.74.83 ou (66) 83.73.88 (école).

PANORAMA INTERNATIONAL

PÉDAGOGIE INTERNATIONALE

ITALIE

Quand le chômage croît avec les diplômes

En juin 1978, un million deux cent mille jeunes entre 15 et 25 ans étaient considérés en chômage ou sous-employés. Plus d'un tiers avait l'équivalent d'une licence ou d'un bac. L'hebdomadaire *Il Mondo* a interviewé 85 % des employeurs les plus importants. Ceux-ci déclarent, sans gêne, préférer recruter un ex-lycéen plutôt qu'un étudiant, même titulaire d'une maîtrise. On comprend aisément pourquoi : une main-d'œuvre non qualifiée est plus docile et moins bien payée. De plus, les étudiants, mieux au courant de leurs droits, sont facilement considérés comme des agitateurs. la moitié des entreprises embauchent sans se soucier des diplômes et se fondent sur des examens psycho-techniques « maison ». Depuis 1970 déjà, les salaires des débutants non diplômés ont augmenté plus rapidement que ceux des ex-étudiants.

(Sources : *Times educational supplement*, 30 juin 1978.)

ALLEMAGNE FÉDÉRALE

Apprendre à l'extérieur de l'école

Quels lieux fréquentez-vous, en dehors de l'école, avec vos élèves, pour favoriser leurs apprentissages ? Cette enquête qui a porté sur 150 instituteurs, n'a obtenu que 60 réponses (dans le cadre d'une revue pédagogique : *Die Grundschule - L'école élémentaire*). La fréquence des sorties, par an, s'établit ainsi :

— Classes ne sortant jamais de l'école	30 %
— Classes sortant de 1 à 3 fois	30 %
— Classes sortant de 4 à 7 fois	30 %
— Classes sortant plus de 8 fois	10 %

Les rapporteurs en concluent que par rapport au passé, l'école cesse d'être « élémentaire »

pour devenir « infantine », car les enfants n'ont plus la possibilité de partir des « éléments » de leur environnement.

Dans un ordre décroissant, les justifications données sont les suivantes :

- a) Le temps fait défaut.
- b) Les trajets sont plus longs pour atteindre la campagne ou l'objectif visité. Pourtant, dans aucune réponse, il n'est précisé que le trajet représente du temps perdu.
- c) Les problèmes de discipline deviennent plus importants à l'extérieur qu'en classe (et inversement proportionnels aux sorties).
- d) La préparation de la visite demande une compétence que l'instituteur ne se reconnaît pas.
- e) L'organisation scolaire freine les initiatives (emplois du temps, autorisations, responsabilités).
- f) Les moyens audio-visuels offrent des ressources équivalentes, à moindre frais (argument peu avancé).

Comment promouvoir les sorties scolaires. Les maîtres proposent :

- a) Des réductions plus importantes sur les transports publics.
- b) Des cars gratuits.
- c) Un service municipal qui aiderait les maîtres à planifier les sorties, et qui leur fournirait les documents pour préparer les visites.
- d) Une plage « banalisée » dans l'emploi du temps, prévue à cet effet.
- e) La gratuité pour entrer dans tous les lieux publics et les musées.
- f) Un catalogue de visites possibles dans un secteur géographique.
- g) L'obligation faite à chaque maître de sortir pour visiter 5 à 7 lieux de son choix avant d'arriver à instituer la sortie bimensuelle.

On notera que les auteurs de cette enquête considèrent la visite scolaire comme une activité autonome et pas assez comme une exploitation naturelle et fréquente des projets et questions des enfants. On prévoit la demi-journée de visite comme la séance de sport ou de piscine.

(Sources : *Die Grundschule*, sept. 78.)

Influences de la couleur

Du 2 au 4 novembre 1978, se tiennent à Cologne des journées internationales consacrées à la couleur dans les arts (architecture, peinture, sculpture, textiles, film et photo, psychologie et didactique). En Suisse aussi, ce thème est d'actualité et un numéro de la revue de l'association des maîtresses de travail manuel lui est consacré : « Les couleurs fascinent ». On y étudie la doctrine de Goethe concernant l'influence des couleurs — théories reprises par Rudolf Steiner — et les procédés pour tirer des couleurs des plantes.

UNION SOVIÉTIQUE

Une industrie étroitement surveillée

Trente artistes surveillent l'industrie qui n'est pas la plus capitale dans l'économie soviétique mais qui s'adresse à la clientèle la plus nombreuse : l'industrie du jouet. Ces trente censeurs forment le comité artistique et éducatif des jouets et toutes les maquettes leur sont soumises, y compris celles du centre de recherche des jouets de Zagorsk. C'est ainsi que sont évincés tous les modèles qui encouragent la violence : panoplies de policier, de chirurgien, menottes, revolvers, articles funéraires (sic). Les difficultés surgissent à la faveur du commerce avec les autres pays socialistes. L'Allemagne de l'Est exporte des tanks, des pistolets, des mitrailleuses parfaitement imités, en plus des trains électriques et des satellites qui ont déjà fait sa réputation. Il y a eu un arrangement : les modèles autorisés seront en plastique et d'un type ancien.

Echappent à la sévérité du comité artistique les gardes-frontières, les hommes de l'espace, les fusées d'exploration que l'on trouve dès le berceau dans les foyers russes et dans les jardins d'enfants.

(Sources : *Times educational supplement*, 14 juillet 1978.)

PANORAMA INTERNATIONAL

GRANDE-BRETAGNE

L'enseignement des sciences est-il sexiste ?

Lors de l'assemblée générale de l'association britannique pour l'avancement des sciences, le Docteur Jim Harvey, professeur à l'Université de Bath a déclaré que l'enseignement des sciences, à l'école élémentaire, était organisé de telle façon que seuls les garçons en tiraient profit. Les tests appliqués à une population scolaire ont fait apparaître que les garçons s'intéressent plus tôt que les filles aux sciences physiques et que les filles, par contre, étaient plus attirées par la biologie. Il propose, en conséquence, un enseignement différent, selon les sexes, pour les premières années afin de ne pas arriver à cette issue catastrophique, selon lui, de ne compter que peu de femmes dans la recherche scientifique et la technologie. Ce propos a été appuyé par John Eggleston, professeur à l'Université de Keels qui estime que faute de professeurs qualifiés et d'équipement, de nombreuses expériences étaient interdites aux enfants. Les maths et les sciences doivent s'ouvrir davantage à la vie, au concret et ne pas sélectionner par l'abstraction.

Une chaîne de télévision pour les handicapés mentaux ?

On n'en est pas encore là mais déjà l'idée d'un programme qui leur serait consacré fait du chemin. C'est un acteur bien connu, Brian Rix, père lui-même d'une fillette débile, qui présente les programmes prévus, trois fois par semaine, sur la B.B.C. 1 et la B.B.C. 2 à l'intention des handicapés mentaux dans une série : *Let's go*. Cette série comprendra vingt émissions qui montreront comment des enfants débiles peuvent accéder à l'autonomie, chez eux, dans les magasins, les moyens de transport et même l'hygiène intime (pour ces séquences, on a eu recours aux dessins animés). «*Nous voulons faire des émissions vivantes, toniques, amicales mais nullement paternalisantes.*» Ils n'excluent pas une sensibilisation plus grande des milieux «normaux» à ces problèmes : «*Quand nous avons commencé à faire les repères de tournages, nous sommes tombés sur un tas de gens qui confondaient les handicapés mentaux avec les malades mentaux !*» Avec cette émission, nous serons vraisemblablement les premiers au monde à tenter d'aider, par la télévision, ces enfants-là.»

A signaler qu'en octobre, une émission historique d'un style tout nouveau est prévu pour les enfants : *Telling the time* (si le passé m'était conté). Il s'agit de montrer qu'à travers les siècles, le décor a changé mais non les émotions de base : le bonheur, la faim, la curiosité, la peur. Ainsi, chaque époque est décrite, en mettant en scène des enfants, proches du téléspectateur par cette invasi-
on des émotions et sentiments.

Le succès de la B.B.C. scolaire est sans précédent : ses émissions sont suivies par 90 % des écoles et plus de 75 % des collèges secondaires. Pour la saison 1978-79, il est prévu des feuilletons pour encourager à la lecture (72 émissions) et introduire des situations mathématiques (64 programmes). Dans cette dernière série, on partira des thèmes proposés par les élèves : utilisation de calculateurs, d'horaires de train ou d'avion, d'achats, de locations...

(Sources : *The Teacher*, 8 et 15 sept. 1978.)

ETATS-UNIS

Cinq mille médecins sur les planches à roulette

Le chiffre d'affaires, aux U.S.A., des planches à roulette et équipements annexes a été de 500 millions de dollars, selon les services gouvernementaux américains. Pourtant deux enfants sur cinq qui pratiquent ce sport ont été victimes d'accidents qui se sont traduits par 24 morts et 106 000 blessés admis en hôpital. Le corps médical recrute pour faire face à ce nouveau fléau.

SUISSE

Contre le dossier scolaire

Bien que présenté comme un «passeport scolaire» accompagnant l'enfant, au cours de sa scolarité, bien que prévu comme le résultat d'une conversation entre les parents et les éducateurs (on y inscrirait que des remarques qualitatives et non des notes ou classements), le dossier scolaire effraie aussi l'opinion publique suisse. Un quotidien de Zurich craint que ce passeport soit aussi peu lisible que celui qui permet de traverser les frontières : indications d'état civil banales. D'autre part, il risque de se substituer aux conversations réelles entre parents et maîtres, chaque partie se contentant d'y consigner ses observations. «*Ce dont nous avons besoin, ce n'est pas davantage de documents sur les enfants, mais davantage de rencontres entre co-éducateurs. Le papier, c'est l'alibi et le dossier un faux passeport.*»

Consommation annuelle 900 cadavres

Une enquête faite par un enseignant suisse auprès d'enfants et de jeunes gens lui a révélé que les enfants sont de plus en plus imperméables aux mauvaises nouvelles, tant celles-ci saturer le petit écran. La spirale des sensations fortes va en croissant et la demande de films d'horreur, de violence, de tortures et de morts en tous genres est de plus en plus fortement exprimée dans le courrier aux stations de radio. Dans le prolongement logique de ce manque, il y a le terrorisme, la drogue et le suicide. Un jeune Anglais ne s'est-il pas mis à comptabiliser les cadavres des films et des émissions vus jusqu'à vingt ans ? Il en a trouvé près de 38 000, soit 900 par an. C'est un travail de termites, estime l'éducateur suisse : les enfants nous arrivent à l'école littéralement «vidés», comme rongés de l'intérieur, apathiques aux maigres stimuli de l'enseignement. Alors que faire ?

(Sources : *Schweizerische Lehrer Zeitung*, juin 1978.)

Quelques écoles alternatives

En Suisse alémanique, aussi, des écoles alternatives, c'est-à-dire qui offrent d'autres possibilités que l'enseignement officiel, se font jour. La revue bilingue *Schule 78 - Ecole 78*, de la Société suisse de travail manuel et de réforme scolaire a entrepris de les présenter, sous forme de fiches descriptives :

1. **L'école créative démocratique** à Hombrechtikon, fondée en 1974, compte 22 enfants, en internat, pour deux instituteurs

(4^e à 6^e années scolaires). Semaine de cinq jours, obligation pour les parents de participer à la vie de l'école et à la soirée bi-mensuelle (pour éviter la coupure internat-famille), frais de scolarité : entre 3 000 et 15 000 F suisses par an, selon les ressources de la famille (1 FS = 2,80 FF). Originalité : éducation à l'autonomie.

2. **L'école libre de Zurich-Trichtenhausen**, fondée en 1973 par une association de parents. 50 enfants de la 1^{re} à la 6^e primaires : 2 jardinières d'enfants, 4 instituteurs. Frais de scolarité : 6 000 FS par an. Pas d'internat. Originalité : groupes multi-âges, options l'après-midi, ni classement, ni notation, chaque jour un autre groupe fait la cuisine pour les camarades. Dominante : éducation manuelle et artistique.

3. **L'école libre d'Oberglatt** : créée en 1972-73 par une association de parents ; 15 enfants, 2 instituteurs. Pas d'internat. Frais de scolarité : 3 600 à 6 000 FS, selon les revenus des parents. Originalité : pas de redoublement, enseignement individualisé.

4. **Ecole d'éveil de Berne**, fondée en 1967, 150 enfants, 10 instituteurs. Frais de scolarité : 3 650 FS par an. Originalité : éducation globale, groupes de niveau matière ; horaires libres et modulés selon les désirs des parents.

Cet échantillon réduit permet de constater que ces écoles sont en fin de compte réservées à des enfants de milieu social aisé, même si des tarifs dégressifs sont prévus. Elles ne touchent pas de subvention et sont choisies pour leur style éducatif et le faible nombre d'élèves par maître.

FRANCE

L'imprimerie rendue aux poètes

Au pied de la gigantesque tour Montparnasse, un poète a fondé une «Maison du poète» : Jean Illel (1). Pour permettre aux poètes de s'exprimer, sans problèmes matériels et financiers insurmontables, il voudrait doter la Maison du poète d'une petite imprimerie artisanale : «*Chaque poète viendrait gratuitement s'initier à l'imprimerie et faire naître de ses propres mains les mots jaillis de ses rêves. Cet atelier serait également mis à la disposition des enfants poètes tous les mercredis.*»

Le C.R.D.P. de Paris qui publie cette information ajoute : «*Jean Illel espère que son appel sera entendu et que le matériel, même ancien, que vous aurez la générosité de lui procurer, permettra à la Maison du poète de doter ses adhérents d'un outil leur donnant la possibilité de diffuser dans le public leurs cris de joie ou de détresse.*»

Rappelons à ce sujet le numéro spécial des *Nouvelles littéraires* du 14 septembre 1978, titré : «*Vive les écrivains artisans !*» Un dossier de six pages leur est consacré. Bruno Durocher a sa boutique en plein quartier latin, Guy Levis Mano imprime à Montparnasse, Pierre-André Benoit a choisi Alès, Michel-François Lavour est resté instituteur et se souvient de sa première presse Freinet... qui lui a permis de tirer le premier numéro de sa revue *Traces* (44000 Le Pallet).

R. UEBERSCHLAG

(1) Jean ILLEL, Maison du Poète, esplanade Maine-Montparnasse, Cidex 1303, 75737 Paris.



Des livres pour nos enfants

Ouverture du catalogue C.E.L. à des livres pour enfants

Au cours des journées d'été '78 a été acquis le principe d'ouverture du catalogue C.E.L. à des publications d'autres éditeurs. Ceci afin d'étendre le champ des outils offerts aux camarades de l'I.C.E.M.

C'est un vaste chantier car il faut parvenir à définir les critères d'ouverture du catalogue, définir les conditions financières ainsi que le type d'accord à passer avec d'autres éditeurs. Dans un premier temps, nous avons décidé de sélectionner **une trentaine de livres pour enfants** qui pourraient être proposés par le catalogue de la C.E.L. comme outils. Quand on sait le nombre de livres pour enfants qui paraissent chaque année, on voit tout de suite l'ampleur du travail à faire. Aussi je propose, pour simplifier le travail, la démarche suivante :

1. Dans un premier temps, je propose quelques dizaines de titres de livres et

albums pour enfants qui me paraissent pouvoir figurer au catalogue C.E.L. *Les documentaires sont exclus de cette liste car la collection des diverses B.T. est un outil documentaire suffisant et, s'il y a des manques, mieux vaut travailler à les combler que recourir à d'autres outils.*

Mes critères sont évidemment subjectifs : en l'occurrence la « valeur » éducative (au sens large, y compris éducation de la rêverie, de la révolte, déconditionnement, etc.) que j'attribue à ces livres. Mais aussi des *critères idéologiques en accord avec les grandes options qui font que nous sommes ensemble quelque part.* Pour ma part je proposerai surtout des livres de l'Ecole des loisirs parce que c'est l'éditeur de livres pour enfants que je connais le mieux. Mais, bien sûr, en fonction de toutes les suggestions, je contacterai

également d'autres éditeurs de façon à ne pas passer, s'il se peut, à côté de certaines publications inconnues de moi. Je pourrais, bien sûr, recourir aux nombreuses sélections que je possède, mais je préfère juger sur pièce ou recourir aux jugements des camarades de l'I.C.E.M. Comme l'Ecole des loisirs m'envoie, en spécimen, ses productions, ce sont ces livres que je connais le mieux. Cette liste figure ci-dessous.

2. Toutes les personnes qui connaissent ces livres et ont déjà travaillé avec m'envoient leur appréciation (une feuille par livre de façon à faciliter le dépouillement ; disons un quart de feuille 21 x 29 par livre). Mais on me fournit également *les références* (titre, éditeur, année de parution, auteurs) *d'autres livres* qui ne figurent pas dans la liste initiale mais qui paraissent intéressants.

3. On devrait ainsi parvenir à une centaine de titres. Il s'agit alors de choisir ! A ce moment je lance un appel dans les périodiques de l'I.C.E.M. de façon à obtenir la formation d'une commission de travail dont la tâche sera de sélectionner trente titres parmi la centaine proposée. Cette commission pourra se réunir soit à l'occasion de rencontres nationales de travail, soit à part, selon des modalités à définir. Tous les livres proposés seront amenés à cette rencontre, de façon à pouvoir juger sur pièce, non sans tenir compte aussi des critiques reçues.

Si l'on parvient à mener cette tâche à bout, il sera temps de passer à une recherche d'outils extra-C.E.L. plus ambitieuse !

Attention : *tout pouvoir que vous ne prenez pas en ne participant pas à cette recherche coopérative c'est du pouvoir que vous abandonnez à quelques-uns*

PREMIÈRE LISTE PROPOSÉE

Bébé par Manushkin, Ecole des Loisirs.
Pourquoi pas ? par Trez.
Manuella par Tallon.
Les aventures d'une petite bulle rouge par Mari.
L'œuf et la poule par Mari.
Léo par Aruego.
Regarde ce que je sais faire, par Aruego.
Oscar par Aruego.
Petit bleu et petit jaune par Lionni.
Ondine au fond de l'eau par Dumas.
L'étrange guerre des fourmis par Nyssen/Le Bœuf.
Le Professeur Octave Ecrouton-Creton par Dumas.
L'architecte par Loup.

Max et les maximonstres par Sendak.
Mais je suis un ours par Tashlin, collection **Renard Poche, Ecole des Loisirs.**
Félix Parfait par Waber.
Crin Blanc par Lamorisse.
Que vois-tu ? Qu'en dis-tu ? par Agostinelli.
Le voleur XY par Stoye.
L'opossum qui avait l'air triste par Tashlin.
Le ballon rouge par Lamorisse.
Concertino par Cabanes.
Ce jour-là par Anno.
Les brigands calabrais par Dumas.
Une petite fille sur une balançoire par Manushkin et Di Grazzia, **Ecole des Loisirs.**
Et éventuellement *Le coffret d'Aladin* et *Tire-lyre* par Poslaniec.
Histoire de Julie qui avait une ombre de garçon, Editions du sourire qui mord.

Qui pleure ?
Le camion par Marie Fougère, Editions **d'Utovie.**
Poèmes en clé de scie pour les enfants en cage par Poslaniec, Fougère et Bédé.
Pomme par Bédé.
Comptines pour les enfants d'ici et les canards sauvages par Bérumont, Ed. **Saint-Germain-des-Prés.**
Qu'est-ce qu'il n'y a ? par Vincensini.
Olivier a un petit frère par Gydal et Daniellson, **O.C.D.L.**
Quand le grand-père d'Olivier meurt.
Le jour où les oiseaux par Lafont et Filozof, **Ed. Germinal.**

Christian POSLANIEC
Neuvillalais, 72240 Contle



La collection **FUNAMBULE**, de chez Casterman :

«Une collection d'histoires drôles et émouvantes, au seuil de l'imaginaire, conçues et illustrées par les meilleurs créateurs européens de livres pour enfants.»

Nous avons déjà relaté l'existence de :

- **Bonjour, petite baleine.**
- **Xandi et le monstre** (qui fut un temps censuré !).
- **La veste magique.**
- **Le merveilleux lit volant.**
- **Les histoires fantastiques de Papaski**, etc.

Voici cette année : **LE VOYAGE DE BRUNO.**

Traduite de l'allemand, l'histoire est drôle, simple et elle est bien illustrée. Un bon livre (20 F).

Quant à la production française signée par Jean C. Denis pour les dessins (vraiment moches !) et Martin Veyron pour le texte, c'est du genre :

«La réputation de générosité du canard sauvage lui vient de sa propension à partager son existence entre ciel et terre, qualité qu'il confirme aujourd'hui en partageant ce privilège avec les enfants ravis.»

Quel charabia !

Bref, c'est totalement loupé ! Ça s'appelle **Oncle Ernest et les Ravis.** Ni pour enfants, ni pour adultes (25 F).

Aux Editions Casterman,
l'encyclopédie **Les chemins du savoir.**

Il s'agit de gros et grands livres (25 x 28 cm) de 190 pages et valant 65 F chacun.

Ont paru trois volumes :

- **Les secrets du cinéma,**
- **La merveilleuse aventure de la Terre,**
- **Les mystères de la jungle.**

Ce dernier livre est particulièrement réussi. Une intrigue et un drame : un jeune garçon est seul dans la jungle après un accident d'avion ; une bande dessinée se mêle au texte. Des tableaux apportent une connaissance scientifique minimum.

Un lexique termine chacun des livres. Mais les deux autres (le cinéma et la terre) sont moins bien réussis, plus rébarbatifs et naturellement très peu adaptés à l'âge de jeunes lecteurs. Ce ne sont pas des outils, mais des sommes.

Ce sont les traductions d'ouvrages espagnols. Des livres pour grande bibliothèque.

Chez Casterman : LES CONTES.

D'autres ont écrit des livres, construit des thèses sur le plaisir, la nécessité, le rôle et l'importance des contes : ce n'est donc pas le lieu ici de se livrer à des exégèses...

Voici des contes «classiques» :

«**Les contes d'Andersen** : *Le vilain petit canard ; Les cygnes sauvages ; Ib et la petite Christine ; L'intrépide soldat de plomb ; Le jardinier et ses maîtres ; Le rossignol.* Images de Jean-Léon Huens. Un grand album de 96 pages format 225 x 295.

Et de **Grimm** : *Les trois cheveux du Diable*, suivi de *Les trois fileuses et la lumière bleue.* Images de Willy Pannier. Un grand album aussi de 36 pages format 225 x 295.

Et voici des contes modernes :

La rose de Daoud par Jean-Louis Curtis, mis en images par Elisabeth Ivanovsky.

L'Enfant de Noël par Georges-Emmanuel Clancier, mis en images par Jean-Cl. Luton.

Ces deux livres très agréablement illustrés et mis en pages dans la collection *Plaisir des contes*. Albums de 64 pages format 185 x 235.

Et encore des contes dans des livres-disques réalisés avec la collaboration de C.B.S. C'est la collection *l'Age d'or*.

De **Grimm** : *Le vaillant petit tailleur* et d'**Alphonse Daudet** : *L'élixir du Révérend Père Gaucher*. Dans chaque album de 24 pages, format 180 x 260 est glissé un disque 45 t., 17 cm.

MEB



Arnold LOBEL
LA SOUPE A LA SOURIS

L'Ecole des Loisirs, coll. «Joie de lire».

Une belette s'apprête à faire une soupe avec la souris qu'elle vient d'attraper. Celle-ci explique qu'il faut y ajouter des histoires pour que la soupe soit bonne. Elle raconte donc quatre histoires et parvient à sortir de la marmite par une dernière ruse. C'est un conte au thème très classique, dans lequel le plus petit est aussi le plus malin. Les quatre fables que raconte la souris sont amusantes. Le texte est simple et aéré.

Lillian HOBAN
L'OURS D'ANATOLE

L'Ecole des Loisirs, coll. «Joie de lire»

On retrouve le même personnage que dans *Les biscuits d'Anatole* et sa même sensibilité. Le petit singe-garçon organise des «soldes» pour vendre ses vieux jouets. Mais il a bien des hésitations pour abandonner son vieil ours qui a partagé avec lui de doux souvenirs. Son problème va pourtant se résoudre, car c'est sa petite sœur Violette qui achètera l'ours. Ainsi Anatole sera l'oncle du petit ours et il pourra le cajoler à sa guise, toujours.

Comme pour le précédent album d'Anatole, il est à regretter que les personnages ne soient pas tout simplement des enfants humains, et que les dessins ne soient pas beaux.

Annette TISON et Talus TAYLOR
LE THÉÂTRE DE BARBAPAPA

L'Ecole des Loisirs.

La famille bien connue des Barbapapa organise une fête foraine et un spectacle de théâtre moyenâgeux avec un dragon qui menace une belle princesse. C'est une histoire classique et qui plaît toujours.

Encore d'amusantes trouvailles dans les formes prises par les Barbapapas, manèges, grande roue, carrosse...

Satomi ICHIKAWA
MES AMIS

Casterman.

Les dessins ont, dans cet album, davantage d'importance que le texte. Celui-ci n'est en effet qu'une invitation à observer mieux les illustrations qui sont d'une remarquable minutie.

Aucune histoire n'est racontée. Mais les enfants suivent, en s'y retrouvant, la vie quotidienne, les jeux, les occupations diverses de toute une bande de jeunes amis. Chaque image peut être l'occasion d'un long commentaire des enfants car une foule de situations, toutes aussi savoureuses, fraîches et gaies, y est présentée avec beaucoup de fantaisie.

A. MINELLI
INSTINCTS ET MOEURS DES ANIMAUX

La Nouvelle Encyclopédie, Jeunesse-Albums, Hachette, 35 F.

C'est un beau livre cartonné, qui est, comme tous ceux de la collection, abondamment illustré de photographies en couleurs et de dessins et croquis explicatifs.

Les comportements animaux, leurs apprentissages, leurs rites, leurs cris et leurs messages, leur adaptation au milieu, y sont décrits avec clarté et simplicité, dans un style agréable.

Si votre bibliothèque peut s'enrichir de ce document, il intéressera les enfants à partir du cours moyen qui y feront, ainsi que les adultes, d'étonnantes découvertes.

Son lexique analytique et alphabétique permet de le consulter plus facilement.

A titre de simple information, voici la liste des titres déjà parus dans cette collection :

— *Les hommes contre la nature ?* (intéressant mais de lecture plus difficile).

— *La préhistoire de l'homme* (attrayant mais semblable à tant d'autres !).

— *L'histoire de la Terre.*

— *L'aventure du Far West.*

— *Les animaux en liberté.*

— *Les grands savants et leurs secrets.*

— *L'aventure de l'archéologie.*

— *La conquête du ciel.*

— *L'aventure des dinosaures.*

— *Les grands explorateurs.*

— *La grande aventure des pirates.*

Bernard CLAVEL
L'ARBRE QUI CHANTE

La Farandole.

C'est une belle histoire, très poétique où l'on découvre l'amour de l'arbre, du bois et aussi celui de la musique. Deux enfants qui habitent chez leurs grands-parents, près de la forêt, rencontrent un mystérieux personnage qui promet de faire chanter le vieil érable mort. M. Vincendon ne veut pas leur révéler son secret. Au fil des saisons qui transforment la nature autour d'eux, Isabelle et Gérard attendent, ne sachant pas bien s'il faut croire à cette étrange promesse. Enfin, un jour, l'homme leur dévoile le merveilleux secret de son travail : il est luthier.

Léo LIONNI
JE VOUDRAIS RESTER ICI ! JE VOUDRAIS ALLER LA-BAS !
(une histoire de puces)

L'Ecole des Loisirs.

C'est l'histoire de deux puces. L'une, rêvant d'aventure, saute de chien à poule, de porc-épic à taupe et de tortue à canard, entraînant à sa suite son amie aux goûts plus casaniers. Celle-ci retournera avec délice dans la fourrure du chien tandis que la première «empruntera» l'oiseau...

Des illustrations stylisées et agréables, au papier-cuve découpé. Un dialogue dans des bulles de couleur différente (selon qu'il s'agit de la puce «aventureuse» qui parle, ou de son amie... Un bel album, amusant, pour les petits.

Suzanne CHARBONNIER

DEBOUT MON BRAVE HIPPO

Adapté du japonais, Albums du Père Castor, Flammarion.

C'est un livre intéressant, les images ont des couleurs délicates, le graphisme est simple et stylisé. C'est assez joli.

Le texte, facile, peut être lu dès la fin du C.P.

L'enfant dialogue avec l'animal, il ne fait pas preuve d'autorité mais il lui laisse le choix, il recherche la concertation.

Les animaux n'aiment pas le dimanche, c'est l'ennui, le bruit, l'agitation.

La visite du zoo, vue du côté des animaux (qui n'aperçoivent que des pieds) est intéressante et inattendue.

Les notions de taille abordées à un certain moment sont un peu scolaires et apparaissent artificielles.

Les animaux ne sont pas agressifs, la vie dans le zoo a l'air facile.

C'est un livre qui calme. On a envie de le raconter aux enfants avant qu'ils ne s'endorment.

Alain GRÉE et Luis CAMPS
FARFELUCHES

Casterman, coll. Cadet Rama.

Dans la même collection il y a plusieurs titres (*A la maison, Au zoo, etc.*). Ce sont des encyclopédies pour jeunes enfants.

Les dessins sont petits, stéréotypés, les images confuses. On a voulu tout mettre d'où trop de choses sur une même page, on dirait des catalogues.

Huit garçons animent ces histoires ; ils sont actifs, forts. Seulement deux filles : l'une est ménagère, l'autre sentimentale !

Beaucoup des objets décrits ou montrés ne font pas partie de la vie de tous les enfants : la maison est une maison bourgeoise, avec hotte aspirante, cheminée, salle de bains ultra-moderne où on n'oublie pas le gant de crin. Magnétophone, projecteur, télévision sont incorporés. Les enfants se servent d'une pièce de tissu entière pour peindre sur la moquette, etc.

C'est le reflet, complètement irréaliste, de notre société de consommation. C'est un livre excitant où tout le monde s'agite, mais qui bloque complètement l'imagination des enfants.

Peut-être certains enfants le vivent-ils comme un coffre aux trésors, accumulation d'objets, de cadeaux dont ils rêvent. Cela peut les séduire mais ça peut être aussi dangereux.

Ces encyclopédies auraient pu être utiles (puisque le nom est écrit à côté de chaque objet) si elles avaient pu servir de dictionnaires pour les C.P. Mais il aurait fallu limiter le nombre des dessins, n'employer qu'un vocabulaire plus fondamental, et écrire plus gros.

Le titre (encyclopédie en 329 mots) me paraît être là pour séduire les parents. Cela fait sérieux mais n'enrichit guère la personnalité.

Michèle MARCHE

L. N. LAVOLLE LA PORTE DE JADE

Bibliothèque de l'Amitié.

Résumé. — C'est l'histoire de deux pré-adolescents : l'un est barbier, l'autre est ouvrière dans une filature, dans un petit village de la Chine traditionnelle, tous deux sont sans famille.

Ils sont tentés par l'aventure d'une caravane de Kasaks nomades qui émigrent vers la Turquie en passant par l'antique route de la soie, et se joignent à eux.

Et c'est alors la longue et harassante progression des enfants à travers des régions désertiques puis montagneuses, vers le Pamir. Ils devront lutter contre des agresseurs et contre l'extrême rudesse du climat.

Les deux enfants au terme de leur grande aventure, retrouveront leur famille et leur pays.

Intérêt des élèves (6^e S.E.S.). — En dépit des difficultés, et de ce fait des réticences de la plupart des élèves devant la lecture, ce livre a eu un franc succès.

Ils ont aimé :

- Le caractère épique de la « Porte de Jade » ;
- * lutte contre les attaques de tribus rivales ;
- * lutte pour la survie dans des régions inhospitalières ;
- Le dépaysement apporté par la vie de ces nomades pasteurs d'Asie Centrale ;
- La tendresse et l'héroïsme des enfants.

Et ils se sont sentis proches d'eux de par leur âge et de par leur situation sociale.

Prolongements :

- Intérêt pour la découverte de l'Asie et de pays étrangers (jeu des pays) ;
- Recherche sur les expéditions à très haute altitude (projection et écoute d'une radiovision « sur les toits du monde ») ;
- Discussion sur : les enfants abandonnés ; les conditions de travail des enfants en usine autrefois ; les conditions de travail des ouvriers aujourd'hui ; la survivance du travail d'enfants, petits métiers.

Josette VIAL-JOLIBAIS

Adrien MARTEL ÉCHEC A LA MAFFIA

Bibliothèque de l'Amitié, Hatier.

Turi, petit paysan sicilien qui n'a pas voulu se soumettre aux exigences de la Mafia est assassiné. Son fils Beppo, déterminé à le venger, va s'efforcer de démasquer les membres de cette société secrète, liée à l'Ordre et aux puissances d'argent, qui, protégés par « le mur du silence », imposent leurs volontés aux humbles.

Un honnête roman dans la mesure où il esquisse les mécanismes grâce auxquels un petit groupe peut imposer sa loi à une majorité inorganisée. La fin pourrait même permettre une réflexion salutaire dans la mesure où le héros de l'histoire évoque quelques principes qui permettraient aux gens de retrouver un peu de dignité et, au travers de la solidarité, une force de combat. Il est seulement regrettable que l'histoire ait une tonalité de « western » un peu trop appuyée : il suffit de quelques adolescents décidés pour contrecarrer quelque peu la marche de la Mafia... N'est-ce pas accorder trop d'importance à la bonne volonté de quelques-uns et nourrir les jeunes d'illusions trompeuses ?

A la suite du roman, deux pages claires expliquent le fonctionnement de la « mafia ».

Pierre ROUDY PREMIER RENDEZ-VOUS AVEC LE SOCIALISME

Magnard, Fantasia.

Initier à l'histoire, aux idées, aux grandes figures du socialisme, tel est l'objectif de ce roman à l'humour souriant qui s'adresse aux adolescents (12-16 ans) et qui atteint pleinement son but. Pour une analyse plus approfondie, se reporter à *La Brèche*.

Cl. CHARBONNIER

Philippe DUMAS LES BRIGANDS CALABRAIS

Renard Poche, Ecole des loisirs.

« Dans les montagnes de Calabre... les brigands étaient rassemblés. « Beffo », dit le chef au jeune pâtre, « raconte-nous donc une de ces histoires que tu sais si bien raconter. » Beffo, comme tous les bons conteurs, se fit un peu prier. Puis il commença en ces termes : « Dans les montagnes de la Calabre... les brigands étaient rassemblés. « Beffo », dit le chef, etc., etc. » Voilà toute l'histoire, et ça tourne en rond à tout va pendant 45 pages. Il y en a que ça irrite, paraît-il. Moi pas. J'aime ce genre d'humour, surtout mis en images, et quand ces images, elles, se moquent du texte rond en vous projetant dans le temps, puis dans l'espace. Avec des clins d'yeux qui ne prêtent pas seulement à sourire car, après tout, c'est vrai que ce sont toujours les mêmes histoires qu'on vous raconte, même si la ville envahissante a changé les lieux et les temps !

Mitsumasa ANNO CE JOUR-LA...

L'Ecole des loisirs.

Un livre pour enfants et adultes qui ne se raconte pas car il n'est qu'images de bout en bout. Mais quelles images ! Des paysages de partout et de tous les temps qui se mêlent sans que jamais on ait la moindre impression d'anachronisme. Unité de récit : juste un personnage en habit gris qui se promène à cheval de la première page à la dernière et rencontre tout un tas d'autres personnages foisonnant par dizaines au milieu des villages, des villes ou des campagnes. C'est aussi minutieux que les enluminures des fameux livres d'Heures.

Mais ce livre, en plus, possède un secret qui, lorsqu'on le connaît, promet des heures et des heures d'investigation : 62 détails épars dans tout l'album méritent d'être mentionnés. Les plus simples, ce sont de mêmes personnages qu'on retrouve de page en page à la même place et dans la même position, mais dans des paysages et des activités complètement différents.

Les plus durs à trouver ce sont les références culturelles ; ça et là apparaît, dans le coin d'une page, une scène tirée d'un tableau de Millet, de Seurat ou de Van Gogh ; ou un personnage de conte ; ou même les mesures premières de la neuvième symphonie de Beethoven !

Essayez... et dites-moi ce que vous avez trouvé : moi j'ai la feuille-réponse !

Amanda WALSH PERLIN ET LE PORTRAIT ENSORCELÉ

D'Au, éditeur.

Le plus ingénieux emploi de la couleur que j'aie jamais vu dans un album. Tout est en noir au début, jusqu'au moment où Perlin le magicien décide de peindre son auto-portrait en couleurs. Manque de chance, la magie s'en mêle et le portrait devient vivant et un peu trop malin, au sens diabolique du terme. Si bien qu'il fait endêver (ça c'est un mot Sarthois) tous les habitants de la forêt et transforme en crapaud son propre créateur... Jusqu'au moment où, pas si malin que ça après tout, le portrait sort sous la pluie et, très vite, redevient flaque ; flaque en couleurs évidemment.

DANY et GREG LA TROMPETTE DU SILENCE

Dargaud.

Voici le neuvième album de la série Olivier Rameau, la bande dessinée pour enfants la plus imaginative et donc la plus poétique. Bien entendu, ça ne se raconte pas à moins de savoir dessiner, ce qui n'est pas mon cas. Je peux dire toutefois que ça parle de musique, de révolution, de douceur de vivre et, bien sûr, de fiction ; que les héros se moquent du mythe des héros et que c'est bien utile, parfois, pour un épouvantail, d'être copain avec les oiseaux.

Christian POSLANIEC

Quelques précisions

Age des enfants :

Premier groupe

Le plus jeune a 8 ans, 4 mois,
 le plus âgé a 11 ans, 9 mois.
 8 ans, 8 ans et demi : 3
 9 ans et demi, 9 ans : 3
 Plus ou moins 10 ans : 3
 11 ans, 9 mois : 1

Deuxième groupe

8 ans : 2
 9 ans : 4 + 1 de fin 68
 10 ans : 1
 11 ans : 1
 12 ans : 1
 13 ans : 1
 Groupe très hétérogène.

2 refusent depuis le début de sauter dans l'eau.
 2 ont eu beaucoup de mal à immerger leur visage alors que,
 dans le même temps, un enfant parcourait 25 m sans matériel
 et 6 parcouraient 12 m.

JEUX PRÉPARATOIRES 1

17-10-1977. — Exercice prévu par groupe 1 :

Marcher à quatre pattes au fond, un autre à cheval dessus, dans le petit bain (0,80 m - 1 m).

Peu de réussite : personne ne réussit vraiment. Tous remontent à la surface.

Commentaire du M.N.S. : « Vous remontez parce que vous avez les poumons pleins d'air. »

Au cours du bilan, discussion :

- Il n'y a qu'à descendre sans remplir les poumons !
- Personne n'a envie d'essayer.
- Il n'y a qu'à vider les poumons quand on est dans l'eau en soufflant.

Exercice adopté pour la séance du 24-10 avec le jeu « faire la brouette ».

24-10-77 :

Tous essaient mais un seul pense à souffler. Les autres, occupés par tous les problèmes d'immersion qui se posent, remontent avant de commencer à souffler.

Discussion au cours du bilan :

- On ne peut pas souffler dans l'eau.
 - On n'y arrive pas.
- Etc.

Le maître. — Essayons de trouver un jeu qui nous oblige à souffler quand on est sous l'eau ?

— Il n'y a qu'à descendre gonfler un ballon de baudruche au fond !

Exercice adopté pour la séance du 7-11-78. (Prévoyant un échec dû à la pression, j'apporte quelques bouteilles de plastique qui, une fois coulées au fond, devront être remplies d'air pour les remonter. La pression jouant moins sur un objet plus rigide — du moins à mon avis.)

7-11-1977 :

Tous les enfants réussissent à gonfler leurs ballons. Par contre l'étrécissement du goulot de mes bouteilles interdit toute sortie d'eau quand les gosses soufflent dedans.

Par cet exercice, ils commencent à souffler sous l'eau et en prennent l'habitude quand ils veulent descendre en eau profonde.



Avec les petits, les mamans sont invitées à venir à la piscine et à descendre dans l'eau avec leurs enfants. Rien de tel pour donner confiance.

JEUX PRÉPARATOIRES 2

Immersion du visage dans le groupe 2 (moins hardis).

De gros problèmes au début.

Les gosses, au cours de la préparation ont accès au document U.S.E.P. natation qui propose de nombreux jeux.



Ils choisissent « la guillotine » : enfants en ronde se donnant la main. L'un d'eux au milieu fait tourner une planche à bout de bras. Les enfants de la ronde évitent la planche en s'immergeant la tête.

Puis, mis en confiance, ils inventent eux-mêmes :

• **Jeu de chat**, sous l'eau : quand le chat s'approche, on s'immerge complètement pour se défendre. Le chat doit s'en aller.



• **Saute-mouton**, sous les planches : accrochés au bord, une planche par élève. Il faut passer sous chaque planche, puis aller s'installer dans la même position un peu plus loin.

Conclusion

Mais le meilleur jeu a eu lieu le jour où les enfants ont pris des photos sous l'eau. Plus de problèmes d'immersion. Yeux ouverts, bouche ouverte, souffler dans l'eau. Rester longtemps... Que ne ferait-on pas pour se faire prendre en photo !

On dirait que Djessy a des boucles d'oreille et une moustache en bulles.



On n'entendait pas Sandrine chantant sous l'eau. Sous l'eau, Nadia devient une chinoise.



RÉCITS DE «MOMENTS FORTS» D'EXPRESSION-COMMUNICATION AU C.E.S.

Qu'avons-nous fait cette année ?

D'abord, le groupe est DIFFÉRENT de l'an dernier et je commence à trouver des INVARIANTS :

1. La découverte par les adolescents de la globalité possible de l'expression favorise la création.
2. Les liens affectifs forts qui se créent dans le groupe, infiniment plus que dans la classe, entre eux, d'une part, avec moi, d'autre part.
3. Le rythme d'évolution du travail, de progression qui est identique chaque année : démarrage lent, difficile, avec des conflits, des moments de piétinement... puis, peu à peu, au fur et à mesure que le groupe se soude, accélération de la création collective, multiplication des moyens d'expression et ÉVOLUTION DES PERSONNALITÉS vers plus de prise en charge, maturation.

Le besoin d'un produit fini est né du groupe, avec l'envie de reprendre, de revivre et de faire partager des moments forts d'improvisation, où le groupe a senti «QUELQUE CHOSE» se produire en son sein, un accord entre tous les individus, à un moment donné, pour faire passer la même chose, qui était ressentie comme vitale.

C'est un peu abstrait, alors je vais illustrer par deux exemples, pris volontairement pendant la rencontre de Pentecôte à Avignon (1), parce que, pour nous elle fut essentielle.

1 • A cette rencontre, mes ados de Cavaillon sont arrivés avec un produit semi-fini (création collective). Le jeudi était réservé à l'échange des formes de travail. Ça se passait dans l'immense gymnase de l'E.N., où l'acoustique est abominable — comme dans tout gymnase — car c'est une véritable caisse de résonance. Ce jour-là, nous avons préféré ne pas présenter un produit fini, mais plutôt un moment de travail improvisé sur les voix. Personne ne savait ce qui allait en sortir, comme dans tous ces travaux de recherche d'harmonie vocale dans un groupe de 15/20 individus, et ce qui s'est produit fut un de ces temps forts qui vous laissent de petits frissons dans la colonne vertébrale.

C'est difficilement descriptible.

Nous avons «lancé» l'improvisation en mettant un morceau de *La Reine Verte* de Bédart, qui a réparti les adolescents dans un vaste espace du gymnase, en chemins individuels, puis nous avons coupé la musique.

Le groupe a commencé un bruit de voix sourdes. C'est alors qu'Hanicka a lancé un «NON !» en cri déchirant. Tout le groupe a alors réagi en fonction de ce «non» qu'elle a hurlé une dizaine de fois. Les voix se sont modulées en fonction de



(1) Voir compte rendu de cette rencontre : «Première rencontre d'expression dramatique», *L'Éducateur* n° 2, octobre 78.

ce cri, les gestes aussi. D'instinct, l'improvisation a pris la forme de produit fini, tant elle était vécue de l'intérieur par tous (acteurs et spectateurs). A la fin, tous étaient par terre, chacun replié sur lui-même et occupaient tout l'espace.

C'est dur à décrire. Mais François et moi avons failli intervenir pour arrêter cette improvisation qui, par sa force, frôlait le psychodrame. Les autres groupes présents n'ont pas cru que c'était une improvisation...

Alors, de retour au C.E.S., ils n'ont pas voulu en rester là : il fallait la reprendre, l'inclure dans le produit fini que nous montions : un montage sur les jeunes auxquels la société colle des étiquettes (rocker, punk, minette, hippie, etc.) et qui valent bien plus que leurs étiquettes.

L'improvisation a alors pris un sens : c'était le symbole du jeu qui essaie de crier NON quand la société veut l'étouffer, et qui se retrouvera quand même, après, dans un musée, étiqueté.

Mais il était important :

1. Que nous reprenions ce temps fort.
2. Que nous «l'intellectualisions» avant de redonner ce frisson car ce qui avait été vécu était trop fort pour le laisser aller (les moments parfaits peuvent être aussi traumatisants que les échecs, s'ils ne sont pas verbalisés par le groupe). Une opinion qui n'engage que moi, mais que j'ai ressentie avec force ce jour-là...).

Maintenant, donc, cette séquence est incluse dans le montage. Nous ne la «répétons» plus, pour ne pas l'abîmer. Juste quand nous jouerons à la M.J.C., et puis quand nous avons joué pour des élèves allemands actuellement dans l'établissement. La force de la séquence est restituée. Mais François et moi n'avons plus peur que «les nerfs craquent», car le groupe a, entre temps, franchi l'étape de la réflexion sur le vécu.

2 • Deuxième moment significatif, choisi également pendant la rencontre d'Avignon. Il illustre une démarche identique : de la création spontanée vers le produit fini.

Mais, lorsque dans la première, l'improvisation spontanée a été reprise telle quelle, sans autre apport, dans ce second exemple l'improvisation, qui n'était que verbale, a été enrichie.

Ça s'est passé le deuxième jour de la rencontre d'Avignon. Tous les groupes avaient éclaté, et un petit nombre des Cavaillonnais était aux Pénitents Blancs (moi aussi).

Un animateur du conseil culturel a suscité des improvisations de sketches. Mon petit groupe s'est retrouvé, par choix, avec des petites de P. Hétier (C.M.). Le thème de l'improvisation était le suivant : une jeune fille est atteinte d'un cancer et n'a plus que deux mois à vivre. Autour d'elle, bien des réactions (indifférence, désir d'héritage, pitié, etc.). Deux petites innocemment, viennent demander : «Viens jouer avec nous...» Et puis, il y a l'amie, la seule qui comprend, qui parle de la mort en face, qui souffre. C'était assez dur à supporter, mais nous avons tous senti ce qu'il y avait là d'authentique, et surtout, le dépassement d'un tabou fondamental (on n'ose pas parler de la mort, la nommer).

De retour à Cavaillon, les adolescents ont voulu le reprendre pour tous ceux qui, dans d'autres groupes à ce moment-là n'avaient pas vu. Mais là, la reprise fut difficile. Il n'y avait plus les élèves de Patrick et l'improvisation avait perdu de son authenticité, virait dans l'humour noir. On n'en parla plus pendant quelques jours. Et puis un adolescent proposa de mettre des diapositives pour suggérer tout ce qui se passait dans la tête de celle qui allait mourir et qui ne disait rien. Plusieurs ont apporté des diapositives. Toutes manifestaient une recherche esthétique, suggéraient la vie : sous-bois plein de soleil, gros plans de fleurs dans un champ, etc.

Ils firent un tri dans un sens symbolique. On essaya : l'improvisation reprit son authenticité.

Après, sur l'image, ils ont voulu mettre des textes. L'un fut écrit par Hanicka. Les autres choisis parmi des textes d'auteurs que nous avons apportés (Michaux, Camus).

MORT

(texte de CAMUS)

Ce qui m'étonne toujours, alors que nous sommes si prompts à raffiner sur d'autres sujets, c'est la pauvreté de nos idées sur la mort. C'est bien ou c'est mal. J'en ai peur ou je l'appelle (qu'ils disent). Mais cela prouve aussi que tout ce qui est simple nous dépasse. Qu'est-ce que le bleu et que penser du bleu ? C'est la même difficulté pour la mort. De la mort et des couleurs, nous ne savons pas discuter. Et pourtant, c'est bien l'important cet homme devant moi, lourd comme la terre, qui préfigure mon avenir. Mais puis-je y penser vraiment ? Je me dis : je dois mourir, mais ceci ne veut rien dire, puisque je n'arrive pas à le croire et que je ne puis avoir que l'expérience de la mort des autres. J'ai vu des gens mourir, surtout j'ai vu des chiens mourir. C'est de les toucher qui me bouleversait. Je pense alors : fleurs, sourires, désirs de femme, et je comprends que toute mon horreur de mourir tient dans ma jalousie de vivre. Je suis jaloux de ceux qui vivront et pour qui fleurs et désirs de femmes auront tout leur sens de chair et de sang. Je suis envieux parce que j'aime trop la vie pour ne pas être égoïste. Que m'importe l'éternité. On peut être là, couché un jour, s'entendre dire : «vous êtes fort et je vous dois d'être sincère : je peux vous dire que vous allez mourir» ; être là avec toute sa vie entre ses mains, toute sa peur aux entrailles et un regard idiot. Que signifie le reste : des flots de sang viennent battre à mes tempes et il me semble que j'écraserais tout autour de moi.

Albert CAMUS
in Noces, p. 65, Ed. La Pléiade

Alors là, quelle dimension ce «sketch» avait prise !

La mort était vraiment dépouillée de tout son contexte social, dans les moments avec l'amie, et venait précisément en opposition avec 3 séquences humoristiques (les phrases toutes faites sur la mort, l'intérêt financier, l'indifférence («Ce n'est pas parce qu'elle va mourir qu'on va pas aller à la mer, non ?»)).

Et, lors d'une répétition — où la trame est connue, mais les dialogues toujours réimprovisés — les deux filles (la malade et l'amie) se sont retrouvées en larmes à la lecture des textes : en tant que prof de français, c'est la première fois de ma vie que j'ai vraiment l'impression d'avoir fait comprendre de

l'intérieur un texte à des élèves (... et pourtant? il n'y a pas eu dessus d'explication de texte !).

Ce morceau de séquence n'est plus improvisé, parce que c'est considéré comme «au point» et qu'on ne peut plus faire mieux. Il y aura une représentation le 19 juin. Mais, là encore, on a beaucoup parlé après l'improvisation, et quelle communication entre nous !

Voilà ces deux exemples. Il y en a bien d'autres dans l'année. Mais la démarche est toujours identique : à partir d'une création spontanée, il y a reprise souhaitée par le groupe, réimprovisation et souvent enrichissement par d'autres moyens d'expression, vers une plus grande globalité. Ensuite, ce morceau, nous tentons de le relier aux autres. C'est ainsi que le produit fini est un montage de séquences, avec un fil directeur. Le fil directeur est facile à trouver : quand la création est authentique, que les enfants ne jouent pas un personnage, mais expriment la personne qu'ils sont, le fil directeur, c'est eux.

Mauricette RAYMOND
7 juin 1978

MORT

(texte de MICHAUX)

Tandis que j'étais dans le froid des approches de la mort, je regardais comme pour la dernière fois les êtres, profondément.

Au contact mortel de ce regard de glace, tout ce qui n'était pas essentiel disparut.

Cependant je les fouillais, voulant retenir d'eux quelque chose que même la mort ne pût desserrer.

Ils s'amenuisèrent, et se trouvèrent enfin réduits à une sorte d'alphabet qui eût pu servir dans l'autre monde, DANS N'IMPORTE QUEL AUTRE MONDE.

Par là, je me soulageais de la peur qu'on ne m'arrachât tout entier de l'univers où j'avais vécu.

Raffermissant par cette prise, je le contemplais, vaincu, quand le sang avec la satisfaction, revenant dans mes artéριοles et mes veines, lentement je regrimpais le versant ouvert de la vie.

Henri MICHAUX
«Alphabet», in Exorcismes,
Ed. Gallimard

Extraits du dossier

POÉSIE DU CORPS, POÉSIE DU TEXTE

PARU DANS LE BULLETIN DU C.R.E.U. n° 7

(communiqué par M. Launay)

Pendant l'année universitaire 1976-77, trois enseignants de la Faculté de Lettres de Nice (deux professeurs d'éducation physique et un professeur de littérature française) ont travaillé avec dix-sept étudiants et étudiantes de licence et de maîtrise, dans le cadre d'une unité de valeur comptant officiellement pour la délivrance des diplômes de licence et de maîtrise, comme unité de valeur à option : son titre officiel était «production critique : poésie du corps et poésie du texte», et, pour abrégé, enseignants et étudiants l'appelèrent «le Corps-Texte».

A chaque séance, les étudiants produisirent des comptes rendus de séances, et, petit à petit, les participants produisirent des textes libres, et diverses «productions» physiques aboutissant à

des actions ou manifestations culturelles devant un public, sinon avec un public. L'ensemble du dossier ainsi réuni fut confié aux secteurs «éducation corporelle» et «français» de l'I.C.E.M.

Il est passionnant de voir naître dans le dossier au fil des semaines les mêmes démarches (et les mêmes difficultés) qui caractérisent les ateliers que nous essayons de faire fonctionner dans nos classes maternelles et primaires. Voici une liste de rencontres que je n'ai pas trop le temps d'explicitier mais qu'il me semble intéressant de noter au passage :

... **Le temps** : on est obligé de mener les actions en plusieurs épisodes parce qu'on n'a jamais une journée complète ou une

semaine complète devant soi. C'est toujours «de 8 à 10» ou «de 10 à 12», etc. C'est un peu pour cette raison que nous organisons cette année un stage d'une semaine début juillet en Maine-et-Loire sur le thème de l'expression globale.

- **Le problème du «grand groupe» et/ou des «petits groupes»**, qui pose en particulier les questions de la communication aux autres, et des lieux (il nous arrive bien souvent d'utiliser les waters, surtout dans les actions à support musical).

- **Le problème du silence ou de la parole**, les frontières entre la communication (ou l'expression) gestuelle et la communication (ou l'expression) verbale — le mime et la voix (le mime n'étant d'ailleurs peut-être qu'une petite partie du gestuel, la partie spectacle sans doute ; il y a tout un gestuel sans la voix, qui n'est pas du mime). Sans parler de la voix qui est un geste intériorisé, un micro-geste qui peut renaître en s'extériorisant...

- **L'écoute des autres** pour arriver à une participation chorale (arriver à s'exprimer en tenant compte non seulement des autres, mais de leur expression en train de se faire et qui surprend toujours). Chœur n'est pas chaos.

- **L'animateur-démarreur ou relanceur ou analyste ou dictateur et l'autogestion du groupe.** Là, il y aurait tant à dire, et surtout à faire. L'utopie du groupe sans animateur. Quand il s'en passe, c'est qu'il a réussi à lui prendre son *anima*.

- **Les désaccords dans les choix.** Notre première hypothèse de travail devrait toujours être la culture des différences. Car de là sûrement peut naître une vie de groupe — une *anima*.

Les principales pièces du dossier «CORPS-TEXTE»

La présentation des corps des vingt-deux participants, sous forme de «vingt-quatre haï-kaï pour l'évocation du corps», de Michel Butor, est placée en tête, à titre de prologue. En fait, ces 24 haï-kaï ont surgi après deux mois de travail à raison de séances hebdomadaires de trois heures tous les mardis matin. Mais c'est l'irruption de ces petits poèmes sur les corps des participants et des participantes qui a déclenché l'éclosion, en réponse, de nombreux textes libres qui attendaient, dans les séances précédentes, l'occasion de naître, et qui avaient été eux-mêmes appelés par la rédaction des comptes rendus, affichés, lus et diffusés, des séances précédentes.

Le corps d'une étudiante
quel professeur n'a droit de le nommer
sous condition d'être poète d'être femme

Le corps de Robert
buste robuste polymorphe non pervers
palais disert

Le corps de Roselyne
seule une rose n'ose y toucher
fragile taquine

Le corps de Brigitte
brise girouette chatte boule d'yeux noirs
sourire ébouriffé

Corps de Jean-Yves
danger quand il déboule frisé quand il roucoule
torrent plus que rive

Quelques-uns des 24 haï-kaï pour l'évocation du corps, de Michel Butor.

Christine. — Qu'est-ce qu'on peut exiger du corps ? (Christine est une brune, très maquillée, bien élevée, jolie, un peu en bée.)

Simone Clamens (prof. E.P.S.). — Nous avons un **corps instrument** ou corps-machine (comme prof de gym, on n'est pas obligée à m'intéresser à ça), mais aussi un **corps-symptôme** ou corps-communication (cela, c'est la génération des psychologues qui nous l'a appris), et enfin un **corps-poétique** qui inclut le corps-instrument et le corps-communication, et qui les dépasse. C'est tout cela que nous **n'exigerons pas**, mais que nous demanderons à nos corps : être tout cela à la fois.

En attendant les propositions et productions des étudiants, 4 textes littéraires sont proposés au départ.

— Discours sur l'inégalité : le portrait physique du Sauvage (J.-J. Rousseau).

— Paradoxe sur le comédien (Diderot).

— Dit de la force de l'amour (Eluard).

— Matière de Rêves, second sous-sol - Rêves de boules d'yeux (M. Butor).

C'est ce dernier texte que les étudiants choisiront d'interpréter avec le corps et la voix pour une «Fête à Butor».

E.P.M. 1

Michel BUTOR
MATIÈRES DE RÊVES II
Second sous-sol
(extrait)
Paris, Gallimard, 1976

Je roule sur une pente, de plus en plus vite, j'amasse de la neige qui fond sur la pente, je roule sur la boue, j'amasse de la mousse qui pousse entre les plaques de neige qui diminuent, tandis que les grêlons m'assaillent, entre les moraines qui grossissent et me meurtrissent, je saute, j'essaie de pousser quelques membres pour m'arrêter, ne réussis qu'à faire germer quelques fougères dont les crosses se déroulent et se brisent ou se dessèchent. Je roule, bondis, roule sur une terre aride, je cherche une fontaine ou une flaque au milieu de ce désert horizontal où continue ma rotation :

*Rouler baver
Briller bondir*

Deux extraits de comptes rendus de séances

Séance du 16 novembre 1976.

Simone propose un jeu pour s'échauffer et commencer à se connaître. Martine, qui assure le secrétariat de la séance, nomme ce jeu : **ESPACE ET GROUPE**, se répandre dans l'espace.

Chacun de nous encercle au moins une fois chacun de nous essayant

- de savoir qui l'on entoure,
- de solliciter de l'autre une réaction,
- d'enregistrer le prénom de l'autre.

(Martine, secrétaire, traduit : «encercler», «entourer». En fait, il ne s'agissait pas d'encercler ou d'entourer avec ses bras, mais de se promener autour de chacun, en marchant ou en courant, de rôder autour, de s'approcher, de se regarder, de deviner le nom de l'autre, de le demander, ou de le quêter.) C'EST LE JEU DE TOURNE-AUTOUR.

(Par rapport à mes précédents efforts, toujours vains, pour connaître les noms des étudiants et étudiantes d'un groupe dont je suis responsable, il me semble que cette fois le résultat est

meilleur, et que je suis imprégné de ces noms en tournant autour des corps qui les portent — les noms s'accrochent à des détails, une boucle sur une nuque, à la démarche gracile de Roselyne.)

Michel est pressé de passer à la pratique des textes, il propose à la fois qu'on lise à haute voix les quatre textes de Rousseau, Diderot, Eluard et Butor, et qu'on décide si l'on utilisera ou non l'imprimerie Freinet. Simone propose qu'on songe pour chaque texte à une modalité gestuelle. Robert préfère qu'on réfléchisse à ces propositions et qu'on en apporte d'autres la prochaine fois. Aussitôt Nad suggère *Eden, Eden, Eden* de Guyotat comme Evelyne avait proposé *Le lecteur* de Quignard). Mais le groupe n'est pas pressé : «*Il est indispensable de s'approprier d'abord à l'espace et aux autres, et c'est seulement ensuite qu'on pourra bien lire les textes à haute voix*», affirme Nicole. Simone suggère donc un deuxième jeu : **JOUER DANS L'ESPACE AVEC LES PRÉNOMS ET LES VOIX.**

«Utiliser ce grand espace, appeler un prénom à haute voix.» «Celui qui est appelé va prendre la place de celui qui l'appelle, et module sa réponse corporelle selon la manière dont il a été appelé.»

On joue ainsi un certain temps, et il semble que ces appels prennent en longueur (dans ces appels et ces petites courses à la recherche de qui vous appelle, je commence à mieux reconnaître Roselyne et la façon dont elle chemine). On passe progressivement aux lectures individuelles ou en petits groupes, en se promenant dans le gymnase comme des moines dans leur promenoir.

Michel est pressé de passer à la pratique des textes, et d'expérimenter (sans le dire encore) le conseil de Michel Butor. Il se retire dans un coin du gymnase, et commence à lire tout seul

à haute voix la page de Butor. Tout le groupe finit par se rassembler autour du texte de Butor, et Michel propose alors une **lecture très rapide** et une autre **lente** de la première page du *Rêve de boules et d'yeux* :

Nicole : 65 secondes !

Michel : 63 secondes !

Une version très personnelle de Robert en 43 secondes ! (sorte de déboulement ou vomissement de sons et parfois un mot distinctement prononcé surgit, marque un rythme, et situe les auditeurs dans le texte qu'il dévale).

Puis, très lentement, par Annie : 1 mn 40 s !

Pour clore la séance, discussion très animée : **BILAN DES LECTURES INDIVIDUELLES OU PAR GROUPE.**

Séance du mardi 23 novembre (compte rendu de Nicole, à l'écriture calme de cygne).

LE JEU DE LA PAROLE AUTOMATIQUE

Robert propose, pour débiter, le jeu de la parole automatique. Il s'agit, tout en évoluant à travers le gymnase, d'entrer en relation avec l'espace, les objets, en laissant s'extérioriser une **production sonore de mots**. Le plus important est la **sontanéité** de l'émission. Chacun doit s'essayer au jeu pour lui-même, et, quand il se sent dispos, venir prendre part au jeu collectif.

Le groupe forme alors un **chœur** qui, par le souffle et les sons modulés sur le souffle, mais **sans paroles**, crée une ambiance sonore et un soutien de l'action de l'acteur. Un acteur se détache du groupe, et, se laissant porter par cette respiration collective, joue avec les mots qui lui viennent à l'esprit.

TEXTES LIBRES ET PRODUCTIONS DES ÉTUDIANTS (morceaux choisis)

Le corps de Michel

Pas si raide.

Mais réfrène son envie de bondir.

De jaillir dans l'espace,
souple.

Enroule son élan dans une boule hyperbolique ;
et le déroule d'un bond

qui irait bien plus haut, mais il doute :

les corps poétiques décrits sur les petits papiers
n'ont pas fini leur gestation.

Rouler, bondir, se suspendre, attendre...

Nicole

Texte chanté : Je me levai vers cette autre vie
Et puis j'allai au lac tout bleu.
J'étais roseau vibrant sur les berges odorantes
J'épiaï dans le clair matin
La lumière laborieuse qui tire ses fils
Je sentis la pluie encore fraîche
Séchant dans la chevelure
Et dans les mousses éparpillées

Oui, je suis toi

Oui, je suis autre

Je vole, je rampe

Je suis limace

Ou jeune fille

Ou bien ma mère, ou bien mon frère

Moi qui déniché les oiseaux

Et moi qui chante rêvant

Sous les ormeaux

Moi en vélo

Ou toi ou vous ou bien encore tous à la fois

Je suis fusée en fusion toute dorée

Emprisonnée de cette écorce raide

Je ne peux pas vivre autre.

Sylviane

«Je ne vois pas plus de joie dans le bassin que dans la volière», dit le sage Kompren Kipoura, à savoir que le monde des carpes n'est pas plus enviable que l'univers des perroquets.

Le corps ne peut-il s'exprimer que par la voix ?

Ah ! mes biens chers neveux, qu'il est pesant ce masque social dont nous nous affublons !

La peur du silence justifie-t-elle nos logorrhées ?

Certes non ! Mais la conversation est une nécessité humaine ; elle est un moyen de briser l'isolement individuel dans la mesure où elle établit un contact, même pauvre affectivement. Pensons, en particulier, à ces discussions avec notre concierge, notre épicier ou notre voisin à propos de la pluie et du beau temps, de la santé, de la cherté, du tiercé, de la sécurité, de l'aspirine vitaminée !

Daniel

LE CORPS-TEXTE

à nos amis exigeants et à ceux
qui ne le sont pas assez

NOTRE DÉSIR OBJECTIF

produire nos mains nos voix nos ventres
nos textes ? nos sexes ?
pourquoi pas ces points d'interrogation ?
ces exigences critiques

EST UN OBJECTIF DÉSIRABLE PAR VOUS

mains imprimeuses	freinet	
voix caresseuses	pointues	simone
ventre trop plein	ventre creux	marx
textes rêves	communautés	nous ?
messages	massages machines	vous ?
fixité profonde	des yeux	hugo
mouvements légers	des boules et des creux	butor
moissons sans nombre	des foules mûres	éluard
sauvage au muscle solitaire		jean-jacques

Ce texte a été produit et imprimé sur une imprimerie scolaire Freinet acquise par l'Association Sportive de la Faculté des Lettres, et utilisée collectivement par les participants du Corps-Texte un mardi matin.

RECHERCHE D'UNE PRATIQUE-THÉORIE DE NOTRE EDUCATION CORPORELLE D'ADULTES

par Paul LE BOHEC

Ça y est : le groupe G.L.L.O.P. fonctionne. Il s'est mis en marche, il ne s'arrêtera plus.

Ce sigle signifie : «J'ai deux ailes aux pieds». Il contient, évidemment, la notion fondamentale de GLObalité. Et de plus, la traduction fantaisiste du sigle nous permet d'accéder à la seconde notion fondamentale qui nourrit ce groupe d'«Education Corporelle - Langages et Communications», à savoir la dialectique.

Nous nous permettons d'insister : **il y a une dialectique du sérieux et du pas sérieux.** Celui qui est sérieux n'est pas sérieux, parce qu'il oublie la moitié de l'homme qui s'inscrit dans l'irrationnel. **Et ça c'est pas sérieux de ne pas prendre l'homme dans sa totalité.** Nous pouvons d'ailleurs appuyer nos propos sur du solide. Ecoutez Georges ATLAN, savant de réputation internationale. Voici ce qu'il dit, à peu près :

«Ce qui fait l'originalité de l'animal humain, ce qui distingue homo des autres espèces animales, c'est que homo est à la fois sapiens et demens. Son originalité réside dans l'incertitude où il se trouve entre le rationnel et l'irrationnel, dans la dialectique entre les deux domaines contradictoires que sont le certain réel, le scientifique, et ce qui gravite autour de l'indéfinissable.

D'après Georges ATLAN :
L'unité de l'homme,
colloque de Royaumont

HEGEL écrit aussi : *«La loi, c'est le moment calme du phénomène.»*

Et la pédagogie Freinet, qui est une pédagogie de totalité, d'insertion dans la vie tout entière, d'immersion de l'être tout entier dans ses composantes individuelles et sociales, ne peut s'arrêter seulement à la partie calme du phénomène.

Dans la longue marche déjà accomplie, elle l'a déjà prouvé plus d'une fois, qu'elle se souciait de la globalité.

Et nous pourrions nous contenter des acquis du passé et des confirmations théoriques. Mais, des freinetistes ça ne reste pas en place, ça veut toujours aller voir plus loin et plus profond. Ça ne se contente pas des raisons théoriques, même satisfaisantes, ni des choses du passé. Il leur faut toujours être actuels, et même en avance dans le temps pour discerner des lignes de développement.

Il faut toujours courir le risque de retourner à une pratique. Pourtant, c'est dangereux, il y a des coups à prendre, des torsions de certitudes à subir, des interrogations à recevoir.

Mais avec l'audace que nous a léguée FREINET, il est impossible de ne pas «aller voir».

Cependant, nous étions mal barrés. En effet, nous avons été formés en séparation, en cloisonnement. Comme tout le monde, nous avons été : moralistes de 8 h à 8 h 15, grammairiens de 8 h 15 à 8 h 45, mathématiciens de 8 h 45 à 9 h 15. Et l'administration veillait au respect scrupuleux des cloisonnements.

Mais FREINET nous a mis en révolte contre ce cartésianisme excessif et taylorisant. Cette révolte nous semblait intuitivement fondée car elle semblait aller dans le sens de la nature des choses qui est «l'unité des contraires».

«J'ai cherché l'essence des choses, et j'ai trouvé les relations entre les choses.» (Marx).

Oui, mais le poids des conditionnements du système qui nous avait fait intégrer ses valeurs, au point de nous les faire croire «naturelles», nous empêchait de passer à une pratique à l'intérieur des domaines sacrés (mathématique-français).

Heureusement, comme l'art enfantin qui n'était au bout d'aucune demande des parents et de l'administration, et qui, de ce fait a pu se construire en catimini et assurer ses places fortes avant que l'on ne s'en aperçoive, **le corps était négligé.** Là aussi,

nous avons cette chance d'avoir un terrain vague où nul pro moteur n'avait encore jeté un cupide regard. Vite, il fallait asseoir des constructions irréversibles qui pourraient, de plus servir de noyaux à des développements indestructibles.

Le cristal mère ayant été une bonne fois constitué, vous arriverez trop tard, mes vilains petits bonshommes.

C'est dire que tous ceux qui voudront mettre un cordon sanitaire autour de notre culture microbienne d'idées en seront pour leurs frais. Il fallait faire plus attention. On ne peut plus circonscrire notre développement en tentant de nous limiter par la pose d'étiquettes de joyeux lurons, d'affectifs, de farfelus. Donc, nous avons eu la chance d'avoir pu squatteriser à temps ce terrain vague. Quelque chose de précieux naît aussi chez nous. Regardons-le dans les yeux.

L'idée de globalité n'est pas une idée nouvelle. Dès le départ elle s'est trouvée inscrite dans notre pédagogie. Et il serait facile de trouver des textes de FREINET sur la totalité de l'être

L'être est une totalité, «une totalisation en cours.» (Sartre).

Tout le monde sait cela. Mais cette idée est peu mise en pratique. Même dans nos classes freinetistes, on cloisonne les êtres, on les programme, on les apprend à se programmer.

Est-ce un bien, est-ce un mal ?

Pour trouver la réponse, il faut nous intéresser à la deuxième idée : à la dialectique.

Oui, il faut des moments de programmation, mais seulement des moments qui s'inscrivent harmonieusement dans une durée. Et harmonieusement ça veut dire «dialectiquement».

On sait bien que, lorsqu'il y a satiété, on peut essayer de continuer, ou forcer à continuer, ou se forcer à continuer. Mais c'est peine perdue, car on déroge à l'hygiène de l'être qui fonctionne toujours par frustration, manque, désir, action, mais aussi accomplissement, satisfaction, plénitude dans lesquels se glissent, d'abord infinitésimalement, puis de plus en plus grossissants, de nouveaux manques, de nouvelles tensions qui demandent de nouveaux accomplissements, de nouvelles détententes...

Mais prenons un exemple pratique.

Nous pouvons le faire parce qu'il a été vécu et confirmé plusieurs fois depuis. Et il pourrait être étendu à l'animation départementale. Et à la transformation de l'école par la subversion, dans un premier temps de ses après-midi, en attendant de subvertir la journée tout entière. Mais ne nous emballons pas

Revenons à cet exemple de la séance de départ de notre réflexion au congrès de Rouen. Et pour cela, reprenons le texte d'un camarade du groupe G.L.L.O.P. qui semble assez bien rendre compte de cette séance initiale.

Bon, c'est décidé : je suis l'animateur de départ.

Nous voilà dans le gymnase, la séance va commencer. Je suis absolument serein, car je sais par avance, qu'elle va certainement réussir.

Mais dans quelles dispositions d'esprit se trouvent les camarades ? Elles sont certainement très diverses : il doit y avoir des attentes passives d'un savoir, des bonnes volontés par avance, un désir de fonctionner juste. Mais également des attentes de comparaison de savoir, une évaluation de ses propres acquis et, préventivement, une attitude critique, quoique inconsciente. «Il est là cet animateur. Va-t-il falloir s'en défendre ? Où est-ce que je me situe par rapport à lui ? Son pouvoir m'emmerde par avance.

Vous voyez bien que je puis être tranquille. Comment voulez-vous que ça ne fonctionne pas correctement, puisque nous avons au

départ tous ces éléments contradictoires qui existent toujours dans tous les groupes. Et évidemment, en chacun de soi.

Quant on peut s'appuyer là-dessus, le déroulement est rigoureusement normal.

Et voilà, ça démarre : l'animateur fait une première proposition, puis une seconde.

Mais très vite, son pouvoir de proposition emplit le groupe et le marque d'une manière indubitable. Un garçon s'en trouve rapidement agacé. Il se contient un moment, puis, dès la troisième proposition, il se lance à son tour. Un second garçon se manifeste alors pour remettre la machine sur les premiers rails, ou pour la poser sur les siens propres. Peu à peu, par réactions successives d'opposition ou de prolongement, de dérivation, une bonne partie du groupe se met à proposer. C'est la contradiction pouvoir ↔ contrepouvoir.

Oui, mais si tout le monde se contente de marcher sous une seule autorité ?

— Alors, ça fonctionne **naturellement** sur d'autres contradictions. Car il y a d'autres oppositions qui se manifestent systématiquement par tension dans un sens, puis diastoliquement par détente dans l'autre sens. Par exemple, nous avons eu les couples :

travail individuel - travail collectif,

montée paroxystique - déclin,

rapidité - lenteur,

sérieux - fantaisie,

rythme - dérhythme,

silence - parole,

violence - tendresse,

similitude - différence,

harmonie - discordance,

désorganisation échevelée - ordre rigoureux,

travail en découverte - répétition pour intégration.

De plus, il faut souligner que ces oppositions se manifestent à l'intérieur d'une même séance. Ou par rapport à ce qui a été vécu juste avant la séance. Ou par rapport à la séance de la semaine passée, etc.

C'est un mouvement dans une totalisation en cours.

Vous voyez que notre position se trouve être dans la ligne directe de FREINET qui pensait que la vraie eau, c'est l'eau vivante et changeante du torrent et non l'eau arrêtée du laboratoire. Il nous apparaît même qu'il faudrait revenir à ses conceptions non seulement à propos de l'organisation des demi-journées ou des journées de l'école, mais pour la liaison entre l'école et le milieu, et le fonctionnement même du mouvement et de ses groupes départementaux. Il va falloir encore apprendre.

Mais revenons à la globalité

On n'est pas resté dans le corporel. Par moments, de la voix, on a souligné des rythmes corporels. Alors on est resté un moment sans voix. Et c'était en même temps détente après dépense musculaire et parole après mutisme.

Puis il y a eu des machines (composition de gestes que l'on nommait, — activité littéraire), puis des études mathématiques de déplacement, des discussions pour s'accorder sur un signal de départ, une linguistique, des jeux avec des mots, des évolutions sur des phrases, puis des chansons en rond. Et une philosophie de la liberté des autres et de la sienne propre, etc.

C'est dire que si on avait voulu maintenir l'activité de ce groupe dans le corporel, rien de tout cela n'aurait pu se passer. Et c'est ce qui fait toute la différence. Et peut-être la nouveauté.

Il suffit d'être patient, et de savoir que si on quitte momentanément le corporel, c'est avec passion qu'on le retrouvera. Et on retournera aussi passionnément à la voix, au chant, au rythme. Chaque désir se nourrissant d'une frustration momentanée. Et le cycle des tensions et des détentes court d'un domaine à l'autre en une « spirale d'expansion infinie ».

Mais il faut aussi parler du temps

S'il y a du temps, il y aura des reprises, des approfondissements, des simultanités heureuses qui pourront même aboutir à des spectacles, mais qui ne seront que des moments un peu arrêtés pour un temps de communication.*

Mais tout ceci est difficile à transmettre parce que nous rompons avec l'essence de la société qui est la production. Notre production, c'est le moment, ça se vit principalement. Et le Mouvement ne pourra le saisir que lorsqu'il sera devenu un mouvement.

Ça y est, le sérieux va à nouveau nous quitter, c'est bon signe. C'est que notre esprit fonctionne hygiéniquement.

Et le groupe G.L.L.O.P. - Langage - Communications doit faire leur place à tous les éducateurs.

Certains ont besoin d'être sécurisés, ils ne s'estiment pas formés. Ils ont besoin d'être tenus par la main. Ils ont même besoin d'être court-circuités par les enfants. Alors, pour eux, on a créé le F.T.C. (1).

D'autres ont besoin d'être rassurés sur la validité de leur travail (voir le verso des fiches du F.T.C.).

D'autres ont besoin de vivre les choses. Il y aura des stages.

D'autres ont besoin d'information — bulletin.

D'autres ont besoin de réfléchir à la recherche et de communiquer — cahiers de roulement.

D'autres encore... etc.

Et les uns et les autres arriveront peu à peu à cette autonomie dont ils rêvent pour leurs enfants.

(1) Fichier de Travail Coopératif dont une série en souscription est constituée de propositions pour l'éducation corporelle, directement utilisables par les enfants,

L'ANIMATION EN ÉDUCATION CORPORELLE

J.-P. GODFROI

On ne peut faire l'économie d'une réflexion sur les différents types d'animation qui permettent de faire fonctionner un groupe d'éducation corporelle, surtout à l'I.C.E.M. En effet, l'emploi des différentes techniques d'animation pose toute une série de questions auxquelles nous sommes très sensibles : problèmes du pouvoir, de la manipulation, de l'autonomie du groupe, de la liberté de l'individu dans le groupe, etc. Cette réflexion est née de la pratique de chacun de nous dans sa classe, mais peut-être plus encore du vécu de notre groupe de travail (car nous avons toujours alterné, à chaque rencontre temps de travail corporel - temps de réflexion - temps de production d'écrits ou d'outils). Précisons enfin qu'il n'est pas question pour nous d'affirmer pour le moment si telle ou telle forme d'animation est préférable

à telle autre parce que le choix dépend du moment, du groupe, des individus qui le composent, de leurs demandes. Voici donc un éventail de pistes qui peuvent être utilisées, proposées dans un groupe d'éducation corporelle :

• **L'animateur directif.** — Il a préparé sa séance. Il sait où il va (on le suppose) ou il fait comme si. Il peut infléchir le déroulement de sa séance en fonction de ce qui « marche » et de ce qui ne « marche pas ». Ce type d'animation peut convenir pour un groupe qui démarre parce qu'il évite aux participants de trop s'impliquer, parce qu'il respecte une certaine progression. Risques : refus ou opposition des participants (ou de quelques-uns).

• **L'animateur proposant.** — Il a prévu des «exercices», mais il ne les présente au groupe que comme des propositions. Ses consignes peuvent être modifiées, transformées par certains et il peut reprendre ces transformations individuelles pour les proposer au groupe comme nouvelles consignes. Les participants peuvent aussi faire des propositions verbales à l'animateur qui décide ou non de les reprendre et de les répercuter. On peut même aller plus loin dans ce genre d'animation, l'animateur se contentant d'être une loupe, un miroir grossissant, répercutant corporellement ce qu'il observe dans le groupe (qui reprend la consigne à son tour s'il en a envie). Voir Paul LE BOHEC.

• **Les leaders rotatifs.** — Un animateur initial, à titre temporaire, fait démarrer le groupe, puis rentre dans le rang dès qu'une autre proposition est donnée. L'auteur de la nouvelle proposition devient animateur et ainsi de suite. Ne peut se pratiquer qu'avec des groupes un peu rodés.

• **L'animation par fiches** (voir fichier éducation corporelle). — Le groupe ou plusieurs petits groupes choisissent une fiche de recherche et travaillent à partir du point de départ qu'elle propose. Ensuite, chacun, chaque groupe peut présenter aux autres ce qu'il a cherché, trouvé.

• **L'auto-animation.** — Aucun animateur. Le groupe fonctionne par lui-même selon les lois «de la dialectique et de la globalité» (cf. article de Paul LE BOHEC), dans un espace défini, dans un

temps donné. Ce type de fonctionnement, qui demande pas mal de matériel (tissus, coussins, balles, peinture, maquillage, masques, instruments de musique, terre, etc.), tend à une expression globale qui dépasse l'expression corporelle au sens étroit du terme. Cela demande des participants ayant une certaine pratique de l'expression libre. C'est un peu comme la mayonnaise, ça prend ou ça ne prend pas. Ça peut être merveilleux... ou complètement raté.

Ajoutons pour terminer qu'il est important de donner à la fin de chaque séance, la possibilité de **VERBALISER** ce qui a été vécu. Comme chaque ressenti personnel ne prête pas à discussion (ça risque en plus de gâcher un peu la séance), une animatrice québécoise qui a travaillé avec nous (Gisèle BARRÉ) propose qu'on ne se réponde jamais, qu'on se contente de dire à tour de rôle ce qu'on a éprouvé, sans faire référence aux autres interventions. Elle-même ne répond pas aux interventions se contentant d'approuver ce que chacun dit, puisque effectivement ce que chacun a ressenti dans la séance est vrai pour lui.

Si on veut vraiment analyser, dans un esprit de recherche, on peut aussi prévoir, dans certaines séances, avec l'accord du groupe, un **observateur** (un membre du groupe tournant par exemple). C'est surtout intéressant en auto-animation parce que là, tout le monde étant pris par ce qu'il vit, l'observateur peut jouer le rôle de mémoire collective et aider à analyser ce qui s'est passé dans le groupe (le magnétoscope peut aussi être utilisé).

CONCLUSION

Ce dossier fait le point de notre pratique et de notre recherche à un moment donné, après trois ans d'existence du secteur «éducation corporelle».

Si vous voulez travailler avec nous, vous pouvez demander à recevoir notre bulletin «Echanges éducation corporelle» en écrivant à Moïse GOUREAU, école de 89690 CHÉROY et en joignant 20 F pour l'abonnement d'un an (5 numéros).

Si vous voulez démarrer un travail corporel avec vos élèves, vous pouvez souscrire au «Fichier éducation corporelle» (29 F à C.E.L. CANNES, B.P. 282, 06403 Cannes Cedex).

Nous allons mettre en chantier des fiches «Animation d'ateliers d'éducation corporelle» cette année. Si vous voulez en envoyer ou en expérimenter, écrivez à Simone HEURTAUX, 21 rue du Haut-de-l'Echelotte, Paron 89100 Sens.

Le secteur **ÉDUCATION CORPORELLE**

BIBLIOGRAPHIE

Il nous a semblé devoir nous fixer une liste de livres à lire parmi ceux qui nous ont aidés, les uns ou les autres, dans notre réflexion et dans notre pratique. Certains nous remettent en question, d'autres nous semblent proches des idées de Freinet.

C'est en les passant au crible de notre pratique quotidienne et en échangeant nos impressions que nous consolidons peu à peu notre co-formation.

L'anthropologie du geste] Marcel Jousse, Gallimard
L'enfant mimeur]

Jeux pour acteurs et non-acteurs] Augusto Boal, Maspéro.
Pédagogie de l'opprimé]

La symbolique du mouvement, Lapiere et Aucouturier, Epi.

Le corps bafoué, Lawen, Tchou.

Le cri primal, Janov.

Le couple nu, Desmond Morris.

Du côté des petites filles, Hélène Belotti, Femmes.

La fabrication des mâles.

Le fait féminin, Evelyne Sullerot, Seuil.

Ecoute petit homme, Reich, P.B. Payot.

Le corps, Michel Bernard, Edit. Universitaires.

Sport et politique, J.-Marie Brohm, Delarge.

Le geste et la parole, Leroi-Gourhan, Albin Michel.

Vivre son corps, Yvonne Berge, Seuil.

L'expression corporelle à l'école, Pinok et Matho, Vrin.

Expression corporelle, mouvement et pensée, Pinok et Matho, Vrin.

Vers une science du mouvement humain, Le Boulch, E.S.F.

Clefs pour la linguistique, Mounin, Seghers.

L'agressivité détournée, Laborit, U.G.E. (10/18).

L'établi, Robert Linhardt, Ed. de Minuit.

Parmi une liste communiquée par J.W. Lapiere et qui concerne «Anthropologie et sociologie des pratiques du corps», je relève les titres suivants qui peuvent compléter la précédente.

THÉORIE

L'expérience émotionnelle de l'espace, P. Kaufmann, Vrin.

La représentation de l'espace chez l'enfant, Piaget - Inhelder, P.U.F.

Les notions de mouvement et de vitesse chez l'enfant, Piaget - Inhelder, P.U.F.

DOMAINES PARTICULIERS DE RECHERCHE

PRATIQUES NOUVELLES DU CORPS :

Le corps et le groupe, A. Ancelin - Schutzenberger, Privat.

La relaxation, J.G. Lemaire, Payot.

PRATIQUES SEXUELLES :

La vie sexuelle, Freud, P.U.F.

ÉDUCATION, ENFANCE, CORPS :

L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime, Ph. Ariès, Seuil.

Le corps enseigné, Daniel Denis, Ed. Universitaires.

Les bases psychopédagogiques de l'éducation corporelle, G. Rioux, Vrin.

LE CORPS DANS L'ESPACE SOCIAL :

Surveiller et punir, M. Foucault, Gallimard.

Enfin Van de Velde nous communique une bibliographie «Médecines naturelles» dont voici quelques titres :

Massage vertébral familial, A. de Sambucy, Dangles.

La pharmacie du Bon Dieu, F. Bordeaux, Stock.

Aromathérapie, J. Valnet, Malovie.

Mais qu'est-ce qu'on raconte à nos enfants ?...

Dans *L'Éducateur* n° 6 du 20-12-1977 paraissait un article sur L'EXPRESSION DRAMATIQUE ET LE CONTE POPULAIRE. Cet article ayant été confié par hasard à Nancy par une de ses stagiaires, elle s'est mise en rapport avec moi pour savoir en quoi consistait le chantier CONTE POPULAIRE.

Elle-même anime bénévolement, à Paris, un atelier d'expression dramatique pour enfants de 7 à 14 ans à partir du conte populaire. Cette activité l'a amenée à approfondir et élargir considérablement ses connaissances sur le CONTE POPULAIRE. Ses interventions se situant après la manipulation de plus de 2 000 contes.

Le chantier CONTE POPULAIRE, de son côté, créé il y a deux ans, s'est donné pour objectifs :

- De recueillir et donner aux enfants la plus grande variété de contes dans une langue la plus proche possible de l'oralité ;
- De provoquer et décrire les nombreuses activités que les enfants développent à partir de ces contes (jeu dramatique, théâtre, film, dessin, lecture...) ;
- De publier des documents (S.B.T. et albums) donnant des contes les plus proches possible de leur source.

Après nous être rencontrés, nous avons décidé de publier deux types d'informations :

- Des descriptions d'ateliers autour du conte ;
- Des articles de réflexion sur l'intervention des contes auprès des enfants (cf. l'analyse du livre de Bettelheim dans *L'Éducateur* n° 6 du 20-12-1977).

L'article qui suit se situe dans ce contexte : tout en dénonçant l'idéologie contenue dans tel ou tel conte — ou, qui pis est, dans tel recueil de morceaux choisis —. Cet article nous invite à élargir notre culture populaire en intégrant des contes TRÈS VARIÉS afin de présenter à l'enfant des images complémentaires ou éventuellement contradictoires.

P. HÉTIER



Place de la femme dans le conte

Nancy BRETENBACH

Le conte populaire revient à la mode. Méprisé depuis des années comme littérature de deuxième classe, rejeté par les parents craignant qu'il provoque des cauchemars chez leurs enfants, dénigré des enseignants pour son côté non-rationnel, le conte regagne maintenant du terrain. Les psychanalystes le prennent en témoignage, les artistes s'en inspirent, l'école le prend comme point de départ pour de nombreuses activités d'éveil.

Pourtant le conte doit être utilisé avec discernement. Dans notre enthousiasme, rappelons-nous que le conte n'est pas uniquement le reflet de la personnalité individuelle ; il a un rôle formateur extrêmement important à jouer. C'est à travers lui que l'enfant apprend à structurer son univers social et moral, et se situer par rapport aux autres. Or cet univers n'est pas neutre. Dans cet article il sera même question de démontrer combien à notre époque cet univers n'est plus valable.

Plus précisément, il s'agit de la vision sexiste projetée par les contes les plus accessibles aux enfants. Les filles y trouvent des modèles pour ce qu'elles doivent et ne doivent pas devenir ; un garçon y entendra ce qu'il sera en droit d'attendre des femmes et comment se comporter vis-à-vis des vertueuses aussi bien que des mauvaises. Malheureusement la distribution des rôles n'est pas équitable dans notre civilisation et le conte en tant que véhicule idéologique parmi bien d'autres, contribue lui aussi à l'entretien du statu quo.

Il ne suffit pas de dire que l'enfant se reconnaît dans le conte ; ajoutons que le conte fournit des modèles « plus grands que nature » dans lesquels l'enfant aimerait se reconnaître. Les histoires impriment sur l'esprit des images qui, à force d'être répétées, rendent certains comportements « évidents » quand en fait ce ne sont que des réflexes appris. Combien d'hommes et de femmes ont commencé à redouter la belle-mère bien avant qu'il soit question d'épouser qui que ce soit ? Combien d'enfants ont assimilé sans protestation l'image de la femme larmoyante immobile devant le dragon, en attente passive de l'homme qui prendra les mesures nécessaires pour tuer la grosse bête ? Ces images ne sont pas inéluctables. Pourquoi continuer à leur accorder l'exclusivité ? Il faut réfléchir sérieusement sur le contenu des collections classiques avant de transmettre une fois de plus des concepts franchement contestables.

Les tendances sexistes dans notre folklore s'expliquent historiquement et culturellement. Nous vivons dans une culture judéo-chrétienne basée sur des valeurs patriarcales. Il suffit de regarder l'Ancien Testament pour prendre conscience que le mâle est, depuis l'aube de cette civilisation, au centre de l'univers : les êtres divins sont masculins, le premier homme sur la terre fut un homme, l'histoire du peuple hébreu se définit souvent par l'opposition à certains éléments féminins. La femme, elle, porte deux tares dès la Genèse : non seulement Eve n'a pas d'existence autonome (elle est seulement une extension du corps d'Adam) mais elle est directement responsable pour les malheurs du monde (1). Encore aujourd'hui, les femmes subissent les conséquences de ces étiquettes culpabilisantes.

Mais l'Europe fut en fait le terrain d'affrontements complexes entre civilisations diverses, dont certaines avaient un concept de la femme assez différent (notamment les Celtes, les Slaves, etc.). Quand elles avaient une attitude plus généreuse envers la femme, ces cultures, envahies par l'influence judéo-chrétienne, avaient leur concept transformé. L'emprise se faisait autant dans le domaine du folklore populaire que dans les textes de loi, les rites religieux, etc. :

«Lorsqu'un ancien mythe féminin devient gênant, on le ridiculise, ou bien on l'inverse, et on fait jouer le rôle à un personnage masculin. On s'ingénie à montrer la femme sous son jour le plus noir...»

Jean MARKALE
La femme celte, p. 17

Une fois l'image défavorable bien en place, il suffisait d'éliminer du répertoire les versions contraires à la morale patriarcale pour qu'il ne reste que des personnages féminins «normalisés». Ce triage s'intensifiait assez récemment, lors des grandes collections de folklore au XIX^e siècle. Tant que la tradition orale appartenait aux couches populaires, les femmes aussi bien que les hommes pratiquaient l'art de raconter et pouvaient présenter leur point de vue. Mais la prise en main du folklore par des écrivains masculins, de culture bourgeoise pour la plupart, ne pouvait qu'accroître le biais paternaliste dans le choix et la rédaction des contes.

Prenons le cas typique de Charles Perrault qui a remanié des contes de «vieilles» afin de les adapter aux goûts esthétiques et moraux des salons de son époque. Ses onze *Contes de ma mère l'Oye* reflètent nettement les querelles concernant la nature de la femme au XVII^e siècle auxquelles l'auteur participait. Marc Soriano a relevé de nombreuses indications dans les textes démontrant l'attitude de Perrault envers les femmes :

«Tout se passe comme si deux courants s'affrontaient et finalement coexistaient chez Perrault : effort pour idéaliser la femme et pour approfondir l'Amour, et en même temps vieilles calomnies du fond «gaulois» qui nous assurent que la femme est bavarde, rusée, sottise et infidèle.

En fait, il s'agit certainement d'une représentation plus générale ; elle correspond à une image de la femme que l'on trouve couramment en cette époque d'humanisme dévot...»

Marc SORIANO
Les contes de Perrault, p. 262

Les cibles de la misogynie de Perrault sont nombreuses : les paysannes pondeuses, les épouses vaniteuses, les mères dévouées. Mais l'idéal proposé par l'écrivain n'est guère plus acceptable :

«... Un lecteur qui a réfléchi au problème historique de l'émancipation des femmes et qui a vécu quelques étapes de leur libération trouve le personnage de Grisélidis proprement insupportable.

Soumise à un mari qui l'a choisie, elle accepte sans protester toutes les épreuves, toutes les humiliations. L'autorité de son époux se confond avec celle de Dieu.

Il n'en reste pas moins que Grisélidis a représenté en cette fin du XVII^e siècle, par sa passivité même, un certain idéal de la femme, ou en tout cas un personnage qui pouvait sans trop d'in vraisemblance passer pour admirable.

Marc SORIANO
Les contes de Perrault, p. 314

Or, déjà en 1785, un dénommé Barthélemy Imbert écrivait à propos de cette héroïne : *«Admirez-la, mais ne l'imitons point.»* Peut-on sérieusement continuer en 1978 à faire lire Perrault sans commentaire (2) ?

D'autres auteurs célèbres pourraient subir le même regard critique : les frères Grimm faisaient partie du mouvement romantique allemand qui attribuait toute une valeur symbolique à la femme. Elle a le choix ingrat entre l'innocence persécutée, mélancolique, dévouée, ou bien les pires tendances (dans *Faust* Goethe prend quatre femmes pour représenter la pénurie, la faute, le souci et la misère). H.C. Andersen, né de parents pauvres mais aspirant à une vie bourgeoise, complétait ses adaptations de contes populaires avec des œuvres originales. Ses 150 et quelques histoires sont imprégnées de fantasmes d'un puritain morbide, incapable d'établir des rapports positifs avec des femmes.

Le degré de sexisme dans les contes les mieux connus n'est pas uniquement à cause d'une partialité chez l'auteur. Le problème se complique avec chaque traduction, chaque réadaptation «au goût du jour». Il est extrêmement difficile pour un écrivain cherchant à renouveler une vieille histoire de ne pas colorer son texte d'une interprétation personnelle. Chaque nouvelle édition est en fait une nouvelle version reflétant la mentalité contemporaine. La comparaison de deux versions du même conte édité à un siècle d'intervalle montre combien l'image globale d'une scène peut être différente, surtout par la façon dont les personnages sont dépeints.

LA GARDEUSE D'OIES PRÈS DE LA FONTAINE

Contes choisis des Frères Grimm, Bibliothèque Rose illustrée, 1871, traduction de Frédéric Baudry :

«... Tout d'un coup elle prit son élan, sauta sur le sac et s'assit dessus ; toute étique qu'elle était, elle pesait pourtant plus que la plus grosse villageoise. Les gegoux (sic) du jeune homme tremblaient ; mais, quand il s'arrêtait, la vieille lui frappait les jambes avec une baguette et des chardons. Il gravit tout haletant la montagne et arriva enfin à la maison de la vieille, au moment même où il allait succomber à l'effort. Quand les oies aperçurent la vieille, elles coururent au-devant d'elle en poussant leur cri : «Houle, houle !» Derrière le troupeau marchait avec une baguette à la main une vieille créature, grande et forte, mais laide comme la nuit.»

pp. 203-204

Les Contes, J. et W. Grimm ; Flammarion, coll. «L'Age d'or», 1967 ; texte français de Armel Guerne :

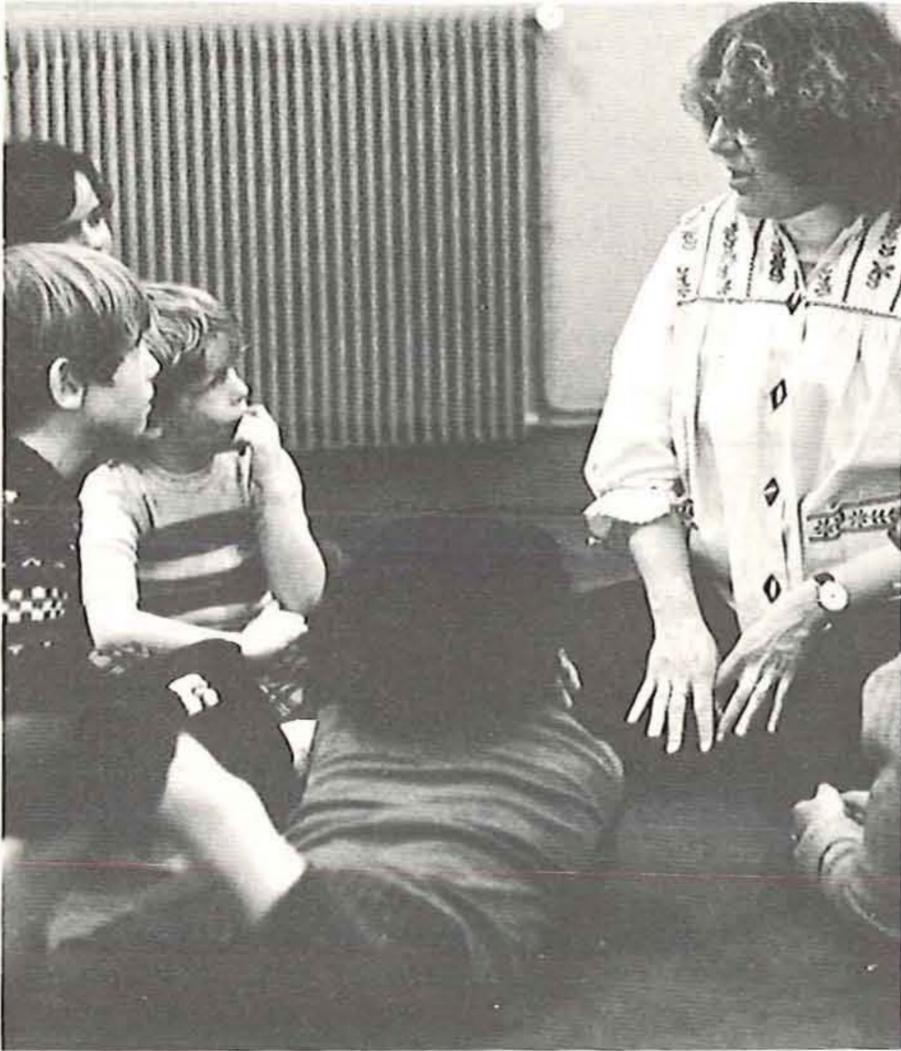
«... Tout d'un coup, prenant son élan, elle sauta et se mit à califourchon sur le ballot, légère comme une plume à la voir faire ; mais quand elle fut assise là-haut, son poids était celui de la plus grosse des paysannes, bien qu'elle fût menue et sèche comme un cep. Le jeune homme, sous ce faix, en avait les genoux tremblants ; mais s'il n'avancait pas, la vieille lui cinglait les mollets avec une badine et avec des orties. Par un effort surhumain, il réussit néanmoins à gravir la montagne en laissant échapper des gémissements de douleur, et quand il parvint à la maison de la vieille, il était sur le point de s'écrouler tout à fait, à bout de forces.

Dès qu'elles virèrent la vieille femme, ses oies arrivèrent en battant des ailes et en tendant le cou, l'entourant et criant toutes à la fois leur houlou-houle, houlou-houle ! Derrière le troupeau, sa badine à la main, venait aussi la gardienne : une grosse, lourde et épaisse paysanne d'un âge canonique, laide comme les sept péchés.»

pp. 906-907

(1) On peut parler de trois tares en rappelant l'histoire juive de la première femme d'Adam, Liliith, qui s'est révoltée contre la loi paternelle et devient la femme collaboratrice de Satan... la femme autonome est le Mal.

(2) Pourtant les versions de Perrault ne sont pas forcément les plus préjudiciaires aux femmes. Dans *Les souhaits ridicules*, la fameuse histoire du boudin accroché au nez d'une femme, Perrault présente la bûcheronne comme moins responsable des malheurs du ménage que Madame Leprince de Beaumont ne l'a fait un siècle plus tard dans *Les trois souhaits*. Or cette version-ci est bien mieux connue. Ou encore dans *Le Petit Poucet*, le père propose d'abandonner ses enfants aux loups ; tandis que dans la variante chez Grimm c'est nettement la mère qui trouve cette solution et l'appuie.



Les rédacteurs de contes seraient-ils donc la cause de la mauvaise «image publique» de la femme dans les livres ? Non plus, puisque la part jouée par les maisons d'édition est énorme. Tous les contes de Grimm, par exemple, ne sont pas sexistes, mais il est extrêmement rare qu'un enfant ait accès à une édition complète. Les *Hausmärchen* comprennent en fait plus de 200 histoires : combien de lecteurs, même adultes, pourraient le soupçonner ? Sur neuf éditions différentes publiées en français entre 1871 et 1972, 112 contes au total sont représentés, donc 61 présents au moins deux fois, et seulement 18 présents dans cinq éditions ou plus. Ce qui veut dire que moins de 10 % des contes des frères Grimm sont lus régulièrement.

Les goûts changent beaucoup dans un siècle. Certains contes «des plus célèbres, de ceux qu'on cite partout» en 1921 comme *Les présents du peuple menu*, *Le pêcheur et sa femme*, *Le Juif dans les épines* ou *Les trois rameaux verts* sont disparus depuis de la table des matières. On ne classe plus les histoires en tant que «contes moraux, petites légendes pieuses et contes fantastiques et contes facétieux» (Bibliothèque Rose Illustrée de 1871). Mais à travers les années certaines tendances se définissent :

1. Les contes montrant des femmes positivement intelligentes, entreprenantes, courageuses, etc. paraissent très rarement ;
2. Les éditions plus récentes offrent des variantes de contes de Perrault, ce qui a pour effet de souligner encore davantage certains «archétypes» féminins (*Cendrillon*, *Petit Chaperon Rouge*, *la Belle au Bois dormant*) ;
3. Les personnages féminins dans cette sélection de contes ont des qualités aussi contestables que leurs défauts (ce thème sera exploité dans la section consacrée aux caractéristiques de la femme dans le conte).

Quels sont ces contes si souvent édités ?

• *Parus dans 8 livres sur 9 :*

Jean-la-Chance (3)
Neigeblanche et Roserouge

• *Parus dans 7 livres sur 9 :*

Blanche-Neige
Le hardi petit tailleur

• *Parus dans 6 livres sur 9 :*

Les trois fileuses
Les musiciens de la fanfare de Brême

Les quatre frères habiles

Le roi Barbabec

Frérot et sœurlette

L'ondine dans son étang

Parus dans 5 livres sur 9 :

L'homme à la peau d'ours

Jean-le-Fidèle

La lumière bleue

Petite-table-sois-mise, etc.

Tom Pouce

La gardeuse d'oies à la fontaine

Jeannot et Margot

Les six frères cygnes

Si, dans la moitié de ces contes le personnage central est une femme, il faut constater en même temps qu'il n'y a guère une seule héroïne qu'on pourrait qualifier de «héroïque» dans tout le lot.

Pourtant, en examinant ces titres, il devient évident que les éditeurs non plus ne doivent pas servir de bouc émissaire pour le triage de plus en plus sélectif et contraignant des images de la femme. Les lecteurs eux-mêmes pratiquent une forme de censure par la recherche du familier.

Conservatisme inconscient ou paresse tout simplement, comment savoir. Toujours est-il que pour chacun un certain nombre de ces dix-huit histoires «constantes» ne signifie plus rien, et que nous avons tous tendance à reprendre les contes qui nous rappellent quelque chose. Dès qu'on offre une collection en cadeau, raconte spontanément ou recommande une lecture de contes, on risque de perpétuer des images et des modèles qui étaient peut-être cohérents une génération plus tôt mais qui ont besoin d'être mis en cause aujourd'hui.

Une enquête faite en 1966 (4) démontre que des 40 contes les plus racontés dans les écoles maternelles, 20 venaient de Perrault, Grimm, Andersen, les albums du Père Castor et du Petit Livre d'Or. Encore plus surprenant, l'autre moitié venait d'un seul et même livre : **COMMENT RACONTER DES HISTOIRES A NOS ENFANTS** de Sara Cone Bryant (chez F. Nathan). Or ce livre, publié pour la première fois en France en 1926, remonte à 1910 en Angleterre ! Rien n'aurait donc changé dans nos mœurs depuis 70 ans, qu'on s'appuie tant sur un livre post-victorien ? Il est temps de regarder notre tradition en face.

La tendance actuelle pour justifier les inégalités entre hommes et femmes dans le conte consiste à faire appel à la psychanalyse. Carl Jung a basé toute sa théorie sur l'étude des symboles et archétypes dans les rêves, les contes et les courants religieux ; Bruno Bettelheim de l'école freudienne a récemment publié sa **PSYCHANALYSE DES CONTES DE FÉES**. Mais soutenir que tel ou tel conte reflète le développement normal de l'enfant ou de l'adolescent n'est pas une raison suffisante.

En acceptant une interprétation psychanalytique, on accepte en même temps une certaine définition de l'être tel qu'il se conçoit chez le psychanalyste. Or les théories de Freud concernant la Femme, par exemple, sont largement contestées aujourd'hui, et quand son disciple écrit que *la Belle au Bois dormant «est l'incarnation de la féminité dans toute sa perfection»* (5), il faut considérer les critères déterminant cette perfection. Toute la responsabilité de l'équilibre psychique de l'individu est mise sur sa capacité d'adopter un comportement «normalisé». Ces normes sont le fruit d'un ordre social particulier, et non des vérités universelles.

D'autre part, la psychanalyse ne tient pas compte du contexte historique ou social de l'histoire étudiée ; selon Bettelheim, le conte présente les événements en fonction d'un seul individu, le héros auquel l'enfant s'identifie. Mais les contes populaires n'existent pas uniquement pour des enfants, et le comportement des autres personnages demande d'être expliqué autrement qu'en phantasme compensatoire.

(3) Les titres utilisés sont ceux de l'édition intégrale des *Contes* chez Flammarion, 1967.

(4) Citée dans *La psycho-pédagogie du conte* de Ok-Ryen Seung, Fleurus, 1971.

(5) *Psychanalyse des contes de fées* de Bruno Bettelheim, Editions Robert Laffont, 1976, p. 295.

Prenons comme illustration la fascinante analyse freudienne de **BLANCHE-NEIGE** par Bettelheim : «*L'histoire se rapporte essentiellement aux conflits œdipiens entre la mère et la fille, à l'enfance, et, finalement, à l'adolescence, et insistent (sic) sur ce qui constitue une «bonne enfance» et sur ce qu'il faut faire pour en sortir* (6).» La (belle) mère et la fille sont rivales pour les affections du père, et la (belle) mère cherche à freiner l'épanouissement de sa fille à cause de son propre narcissisme.

Je ne prétends pas que cette explication est fautive, mais elle est partielle, construite sur plusieurs suppositions contestables :

- que le lecteur accepte la théorie freudienne des comportements humains (ce qui n'est pas évident) ;
- qu'on interprète le personnage de la reine comme «mauvaise mère» plutôt que deuxième femme du père (mais les deuxièmes nocces existent bien !) ;
- qu'on regarde le comportement de cette femme uniquement en fonction de son narcissisme (ou la projection de celui de la fille), sans chercher à approfondir les raisons pour ses actes (la situation sociale n'aurait jamais une influence ?) ;
- qu'on estime valable le message de ce conte pour les filles à un certain stade de leur développement... (mais que retient-on de cette histoire quand on n'est pas fille, ou qu'on se trouve à un autre stade de développement ?).

Refaisons une analyse idéologique et dynamique de *Blanche-Neige* : idéologique pour déchiffrer les messages transmis et dynamique pour élucider la conduite des personnages. La misogynie cachée dans cette parabole d'une «bonne enfance» saute aux yeux :

La mère de Blanche-Neige : elle me rappelle le proverbe américain : «Seul un Indien mort est un Indien sage.» La bonne mère affectueuse s'est sans doute sacrifiée en donnant la vie à sa fille ; celle-ci finira par l'imiter comme cadavre exquis avant (ou afin) de se trouver un mari. La femme idéale, quoi.

Le père : marié pour des raisons d'état, il s'est vite remarié pour avoir un fils. Les femmes ne l'intéressent pas, puisque la mort d'une épouse, les machinations d'une autre, et la disparition de sa fille ne provoquent aucune réaction.

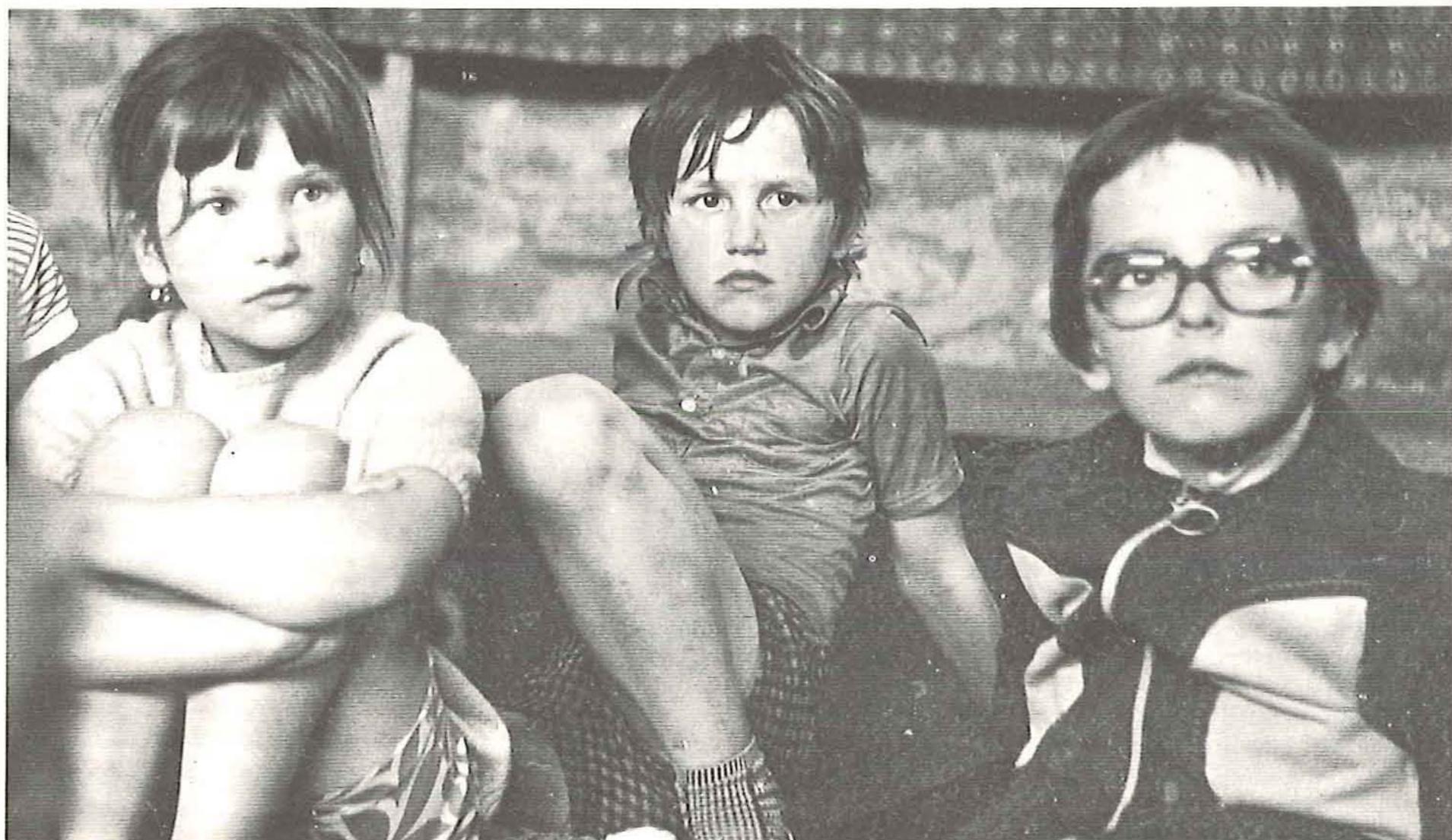
La reine : à mon avis cette «incarnation du mal» est elle-même victime du drame de la condition féminine. Une femme possédant son savoir, autonomie et esprit d'initiative constitue évidemment une menace pour la loi patriarcale, et le conte est formulé pour mieux l'accuser sans présenter les circonstances atténuantes. Dès qu'on remet l'anecdote dans un contexte social, la question clef se pose : pourquoi est-elle si jalouse de Blanche-Neige ? Il ne s'agit pas de narcissisme, mais de survie.

Deuxième épouse, elle doit vraisemblablement supporter sans cesse des comparaisons avec la première femme de son mari. Son unique pouvoir vient de sa beauté, car sa fortune (s'il y en avait) appartient maintenant à l'époux et son statut social n'est qu'une extension de celui de son mari ; il est donc absolument essentiel qu'elle garde la source de sa puissance. La beauté croissante de Blanche-Neige rappelant celle de sa mère, la nouvelle reine craint la diminution du peu d'autorité qu'elle a chez elle. En demandant à manger le foie et les poumons de la fille, elle espère en fait s'attribuer les qualités de sa rivale.

Quand la reine découvre plus tard que Blanche-Neige est toujours en vie, la situation n'est plus la même. Elle a probablement ses propres enfants et craint de les voir déshériter. Quelle autre explication possible pour son cri : «*Il faut que Blanche-Neige meure, même si je dois y laisser ma vie !*» A moins d'interpréter cet élan comme la hubris d'une tragédie grecque, on constate que la reine est prête à se sacrifier au profit de quelqu'un d'autre. On ne met pas sa propre vie en jeu par narcissisme.

Invitée à la noce tout en ignorant l'identité de la mariée, cette femme réagit tout comme une mère dépossédée par le mariage de son fils (endossant ainsi un méchant label de plus, d'ailleurs : celui de la belle-mère). En reconnaissant Blanche-Neige elle subit un choc terrible. Est-ce par culpabilité, ou peut-on imaginer une raison de plus pour ses efforts d'éloigner Blanche-Neige : la crainte d'une alliance incestueuse ? Cela ferait encore toute une histoire...

(6) Bettelheim, pp. 254-255.



Blanche-Neige : la quintessence de la faiblesse, elle subit les conséquences des événements sans en maîtriser aucun. Son unique qualité est la beauté inerte et passive, car on l'admire surtout quand elle est endormie, évanouie ou moribonde dans son cercueil transparent comme une vitrine. Elle est incapable de se prendre en charge, cédant à la moindre tentation (Bettelheim prétend que ceci la rend encore plus humaine et séduisante, mais il se garde bien de valoriser ce genre de comportement chez un héros).

Le chasseur : un domestique qui ne se mouille pas, surtout pas pour une femme.

Les nains : des jouets éducatifs pour une future ménagère. En fait ces hommes sont trop contents d'avoir une domestique gratuite.

Le prince : un nécrophile qui achèterait un cadavre comme une poupée gonflable. S'il est tombé amoureux d'une femme-objet, il reste à savoir comment il vivra avec une femme en chair et en os...

Le prince représente le pouvoir masculin en deus ex machina, rentrant en scène à la fin du spectacle pour résoudre les conflits épineux et rendre la justice. Morale à retenir : les femmes se chamaillent sans arrêt, tant qu'un homme ne vient imposer la paix en tranchant net.

S'identifier à la femme, est-ce toujours si désagréable que cela ? N'est-ce pas une exagération d'accuser d'idéologie phallocrate toutes les histoires bien-aimées de notre jeunesse ? Laissons de côté un instant nos réactions nostalgiques pour regarder de plus près les modèles que ces histoires nous font accepter presque systématiquement.

L'image projetée de la femme se caractérise par quatre données fondamentales :

- le manichéisme des rôles ;
- un univers d'activité restreint ;
- la mise en accusation de l'autonomie féminine ;
- l'affirmation des traits de caractère douteux chez les héroïnes.

La belle ou la bête

Il serait trop facile de contester tout simplement la présence de personnages maléfiques féminins dans les contes populaires. De tels personnages ont leur valeur dramatique : sans une opposition franche des forces du bien et du mal, une histoire manquerait d'intérêt. On peut toutefois demander pourquoi le « mauvais » rôle est tenu par une femme bien plus souvent que par un homme. « *On ne trouvera dans notre recueil que deux ou trois pères bourreaux... tandis que les « marâtres » ne se comptent pas (7).* » Or, quand on compte effectivement, on découvre que 80 % des rôles négatifs dans les contes de Grimm sont pris par des personnages féminins (8).

Mais ce qu'il faut surtout mettre en question est la polarisation de tous les rôles féminins : soit tout en blanc soit tout en noir. Si ce n'est pas une Madone, c'est un Monstre. Pas question de personnalité multi-dimensionnelle : la Mauvaise Mère est 100 % jalouse, injuste et cruelle comme la Jolie Fille est toute beauté ou toute industrie ou toute vertu. L'étiquette nous dicte tout ce que nous devons savoir, sur son caractère et sur sa catégorie morale.

Des personnages masculins à étiquette existent, mais la forme féminine menace davantage. Les sorciers impressionnent-ils autant que les sorcières ? Le vieillard évoque la sagesse, les vieux os ; la vieille sous-entend trop souvent la mégère. Un géant est fréquemment montré stupide et lent, rachetant pour ainsi dire une part de sa méchanceté ; il n'est pas évident que cette « humanisation » fonctionne en pareil degré pour une géante.

Même au niveau des actes, les deux sexes ne se situent pas dans un univers moralement pareil. Un être surnaturel capable du bien comme du mal sera plutôt masculin (lutins, nains, etc.) car une femme ne saurait agir que pour l'un ou pour l'autre. Le héros qui profite de la stupidité d'autrui pour emporter leur bien est un drôle de débrouillard, tandis que la

princesse qui exploite la naïveté d'un prétendant est une voleuse méritant tout ce qu'elle prend à la fin de l'histoire. La nuance morale et caractérielle est une forme de liberté appartenant aux mâles.

Les entraves

Les mouvements des héroïnes dans le conte classique sont tellement restreints qu'elles arrivent presque à s'immobiliser. Si les hommes partent découvrir le monde, les filles, sages ne sortent jamais du sentier battu... quand elles ne sont pas carrément enfermées dans une succession de châteaux, tours, chaumières et carrosses claustrophobiques. Elles ne voyagent pas volontairement ; elles fuient le danger ou se font enlever vers l'étranger par des mâles. Il faut croire que le monde en dehors de ses quatre murs ne devrait pas intéresser une femme, encore moins la tenter au point de mettre un pied devant l'autre.

La domesticité extrême de ces dames est également frappante. Leurs occupations se limitent à se rendre jolies (afin de) se marier, à enfanter, et à s'occuper du ménage. Si elles quittent le foyer pour travailler, c'est en tant que domestique. Peau d'Ane, fille de roi pourtant, ne trouve pas d'autre emploi que souillon dans une ferme. Le thème du héros populaire qui apprend un métier et en fait fortune paraît souvent, mais la femme qui gagne de l'argent est rare.

Une femme reste donc chez elle, ne s'occupe que de son chez elle, et ne se mêle pas de ce qui se passe en dehors de chez elle... sauf que ce « chez elle » n'existe même pas puisque c'est plutôt chez son père ou, éventuellement, chez son mari. Ce propriétaire a, à tout moment le droit de la jeter hors des murs protecteurs où elle courrait tous les risques imaginables. Sa seule sécurité est d'être la parfaite femme d'intérieur.

Une femme dangereuse

Bon nombre d'héroïnes rencontrent la catastrophe parce qu'elles sont allées hors de leur « réserve » et leur dilemme ne se résout en heureux accident que parce que des hommes les tirent d'affaire. Une femme bien est plus victime des circonstances que créatrice d'événements. Celle qui agit de plein gré, par contre, a toutes les chances d'être classée parmi les méchantes.

Toute puissance chez la femme est néfaste ; même celle qui goûte seulement au pouvoir devient redoutable. La belle-mère de la Belle au Bois dormant, nommée régente par son fils, abuse de son pouvoir politique : au lieu de gérer le pays, elle profite de son autorité pour satisfaire ses tendances cannibalesques sous-jacentes. La femme qui jouit d'une puissance sexuelle en s'attirant des hommes sans se soumettre gentiment à l'un d'entre eux est classée sirène, enchanteresse, cœur de glace ou amazone. Dès qu'elle a la possibilité d'améliorer son état grâce au poisson magique, la femme du pêcheur ne voit plus de limites à son ambition et a l'effronterie de demander d'être comme le Bon Dieu. Aux femmes, il ne faut rien accorder, car « si tu avances le doigt c'est le bras qui passe ».

L'autonomie chez une femme est tellement critiquée que l'expression de ses désirs ou de sa volonté doit être étouffée. La fille qui erre dans le bois ou tombe dans un puits, découvre par hasard des êtres puissants et accepte tout de leurs mains (noter ces actes relativement passifs), sera comblée de riches cadeaux ; celle qui cherche volontairement ces mêmes bienfaiteurs sera punie. La princesse soumise qui accueille un cochon venu la demander en mariage sera une épouse heureuse ; celle qui se manifeste ouvertement en refusant le mariage en général ou en faisant la difficile devant ses prétendants est une orgueilleuse qui a cherché l'humiliation cuisante qu'elle reçoit. On finit inévitablement par comprendre qu'une femme doit tout recevoir, rien demander.

(A suivre.)

(7) Préface de Marthe Robert pour *Les contes de Grimm*, Editions Folio, 1973, p. 20.

(8) Ugo d'Ascia dans « Onorevolmente cattive », *Noi donne* n° 50, 19 décembre 1971, cité par Elena Gianini Belotti dans *Du côté des petites filles*, Editions des Femmes, 1974, p. 160.

Au cours de notre stage de culture régionale à l'E.N.F., nous avons apprécié la collaboration de Mme FABRE et de Georges GROS qui étudient les interférences linguistiques entre l'occitan et le français. Ils nous en ont montré de multiples exemples.

Ils souhaiteraient voir quelle est encore l'influence de l'occitan sur le parlé des nouvelles générations d'enfants, suivant les différents coins et les différents milieux. Cette recherche serait intéressante pour nous aussi.

Voulez-vous y participer ?

Voici quelques pistes d'observation.

I. - Dans les tournures de phrases :

1. LA NÉGATION :

Exemple :

je sais pas [*sabe pas ren*]
il n'y a pas rien [*i'a pas res*]
il n'y a pas guère [*n'ia pas gaire*]

2. L'EMPLOI DU PRONOM PERSONNEL

Exemple :

je me suis pensé [*me siai pensat*]
la jambe me fait mal [*la camba me fai mal*]
ça mien [*trepes pas en ço mieu*
chez moi]

3. L'EMPLOI DES RELATIFS

Particulièrement l'emploi du *que*, très souvent employé en occitan, dans toutes sortes de cas : *Bolegues pas que t'espinhairiàs* ; en oc, *que* = *dont* : *A qui l'òme que te parlèri* — «les choses qu'il a besoin».

4. Il n'est pas autant important que moi [*es pas tant grand comò ieu*].

5. à pour de, de pour à.

6. L'EMPLOI DES TEMPS

a) L'emploi du *passé simple* est-il toujours aussi fréquent dans les textes libres ? En oc, le *passé composé* s'emploie *seulement pour ce qui s'est déroulé dans la journée ou se prolonge encore ; le passé simple est pour hier, pour les récits...*

b) L'emploi du *passé sur-composé* ? Je l'ai eu rencontré [*l'ai agut encontrat*].

7. L'EMPLOI DU VERBE ÊTRE

Je suis été malade [*siai estat malaut*].

8. L'EMPLOI DU VERBE AVOIR

J'ai parti. J'ai tombé mon crayon [*ai tombat mon credon*].
Pédagogiquement, connaître un peu l'occitan permet de replacer les tournures dans leur langue.

II. - Le vocabulaire

Mots occitans francisés

Le français, abstrait, standard a été «contaminé» par nécessité, par l'occitan riche de concret (*il y a 140 mots occitans pour 100 mots français*).

Nous connaissons des quantités de mots franoccitans. Nos enfants les emploient-ils aussi ? les quels ?

Voici quelques exemples :

A	C	estrasser	pétasser
amalugé [<i>mis à mal</i>]	cabas	estriper	pile (évier)
amairit [<i>toujours derrière sa mère</i>]	cabusser	estabourdi	R
acantouner	calus	espincher	rabiner
acoucouni [<i>cocon</i>]	cèbe	F	rampéler
abonir [<i>bonifier</i>]	clapas	fada	récater
acaber	couffler	fangué	resquiller
aganter	collègue	fate	ronquer
arriber	D	G	rouméguer
atisser	dévarié	gour	réboussier
B	davaler	M	roustir
bader	draille	mate	rabaler
la biasse	dalhe	mornifle	ruscle
bartas	destinboulé	morfler	répapier
barrer	E	N	T
bisquer	s'embroncher	ma naine	tabasser
brave	s'escacalasser	nifler	tarabuster
bouffer	estabani	P	tanquer
bouffigue	escarabillé	un pénéquet	tréfouir
bouléguer	escranquer	péguer	trantailler
bousiguer	espéloufi	peille	tuster
les brailles	estronché		tabaneger
babaloule [<i>l'oule qui bave</i>]	escagasser		tréper
	esquinter		trace
			tristet

DES LIVRES A LIRE ET A COMMENTER

SERVICE DE PRESSE

Nous recevons des livres en service de presse et il est indispensable de nous répartir la lecture et les comptes rendus pour *L'Éducateur*.

Le camarade qui est intéressé par un titre, demande le livre à M.E. BERTRAND - I.C.E.M. - Boîte Postale 251 - 06406 CANNES CEDEX.

Cette demande est un engagement à lire le livre, et, dans le mois qui suit, à envoyer un compte rendu. Chaque fois que le livre en vaut la peine, il serait bon qu'il soit l'occasion de poser des problèmes qui nous préoccupent, sans rester enfermés dans nos propres circuits.

L'ETABLISSEMENT SCOLAIRE UNITE EDUCATIVE, *Groupe Français d'éducation nouvelle*, Casterman

LES METIERS PAS COMME LES AUTRES, M.C. Jeannot, Pascale Chenel, Le Hameau

LA REDUCTION DES INEGALITES, François Mariet, Hatier

VIOL, LE PROCES D'AIX, Gisèle Halimi, Gallimard

VOTRE ENFANT EN SIXIEME, Maurice Bouchard, Le Centurion

NOTES ET RESULTATS SCOLAIRES DE NOS ENFANTS, Michel Barlow, Le Centurion

PEDAGOGIE CURATIVE SCOLAIRE ET PSYCHANALYSE, Jeanine Mery, E.S.F.

L'EDUCATEUR ET SES RESPONSABILITES, Marc Fouquet, Jacques Clavel, E.S.F.

L'ENSEIGNEMENT DE LA LITTÉRATURE, Michel Mansuy, Nathan

L'ANGLETERRE DANS VOTRE POCHE, G. Quenelle, J. Tournaire, Hatier

A QUOI SERT L'UNIVERSITE ?, Michel Amiot, Alan Fricker, P.U. Grenoble

LA FORMATION CONTINUE DANS L'UNIVERSITE, J.C. Castagne, E. Echevin, P.U. Grenoble

LE HANDICAP SOCIO-CULTUREL EN QUESTION, C.R.E.S.A.S., E.S.F.

L'ECOLE EN LUTTE, *Syndicat de l'E.N. C.F.D.T., Maspero*

LES PETITS ACCIDENTS DE VOTRE ENFANT, *B. Garreta, B. Drespres, Le Centurion*

VOTRE ENFANT AUSSI EST MUSICIEN, *A. Froissart, A. Delhumeau, Le Centurion*

LES COLONIES ET LES CENTRES DE VACANCES, *Emile Vasquez, Camugli*

L'UNIVERSITÉ, DE LA CRISE AU CHANGEMENT, *Duffour/Monteux/Schwartz, Editions Sociales*

EDUCATION ET SOCIALISATION, *G. Piaton, Privat*

L'ENSEIGNEMENT CATHOLIQUE FACE A L'AVENIR, *Comité National, Le Centurion*

IMAGE ET PEDAGOGIE, *Geneviève Jacquinet, P.U.F.*

L'ECHEC SCOLAIRE, *Guy Avanzini, Le Centurion*

NOUS SOMMES DES CONSOMMATEURS

(suite de la page 4)

* L'ETIQUETAGE A.F.E.I. : Pourquoi les étiquetages ne sont pas clairs (exemple des conserves).

* LE LAIT : Les différentes sortes de lait.

* LES YAOURTS : Qu'est-ce qu'un yaourt ? Quelle est la différence avec les autres desserts lactés présentés dans des pots identiques ?

* LE RIZ AU LAIT : Comparaison de goût et de prix entre le riz en boîte et le riz que nous avons cuisiné en classe.

* Voilà les grands thèmes de l'exposition. Il a fallu, faute de place, laisser de côté certaines recherches, mais il ne faut pas oublier les travaux annexes :

- construction de «sculptures» avec des emballages vides,
- construction d'une caisse enregistreuse,
- décoration de l'exposition (projet et réalisation),
- mise en «page» de l'exposition,
- construction des supports,
- observation du super-marché pour en «styler» l'aspect et donner à l'exposition sa caricature simple,
- quant au numéro du «*Petit Cheminot*», il n'a pas été prêt pour l'inauguration : c'était trop long !

* Voilà notre moment de vie en classe (deux mois environ) et les questions qu'il pose :

- pourquoi l'association locale de consommateurs (informée de notre travail dès le début) a gardé le silence, jusqu'à boudier l'inauguration de l'exposition ?
- pourquoi les autres instituteurs du groupe scolaire (informés et sollicités) n'ont pas embrayé sur le sujet, «malgré» leurs élèves ?
- pourquoi certaines classes (dont les instit. sont à l'I.C.E.M.) n'ont pas jugé utile de répondre à nos questionnaires (environ 10) ?
- pourquoi une telle expo est-elle réalisée par des enfants ?
- des adultes pourraient aller beaucoup plus loin dans les recherches et l'expo n'aurait-elle pas alors un autre impact ?

POUR POPULARISER NOTRE ÉDUCATION POPULAIRE

(suite de la page 4)

5. Nos impressions, en tant qu'éducateurs de l'I.C.E.M.

Ces échanges nous ont donné l'occasion d'un contact direct avec des travailleurs et pas seulement avec des représentants syndicaux.

Au cours des discussions, un certain nombre de thèmes sont revenus.

Nous sentons qu'il reste beaucoup à faire pour que la mentalité évolue.

Mais le fait d'instaurer le dialogue, à partir de la réalité des classes, ou de la vie de l'école, à partir aussi des soucis réels des travailleurs, a été positif.

Pour les stagiaires :

- «L'école est un monde un peu fermé.»
- «On a pu parler avec des enseignants et ça c'est une bonne chose.»

6. Popularisation du projet d'éducation populaire

C'est dans une perspective d'ouverture et de dialogue qu'est conçu notre projet d'éducation populaire.

Il ne saurait être figé, mais adaptable aux situations, et qui devrait s'enrichir au contact de la réalité.

Encore faut-il que l'éducateur «Ecole Moderne» accepte cette ouverture.

Or, les réticences de certains camarades ne traduisent-elles pas en définitive, au contraire, un esprit de chapelle ?

Le P.E.P. ne saurait être un nouveau document I.C.E.M. à classer dans une bibliothèque, mais un outil de dialogue.

7. En conclusion

L'expérience menée à Rennes ne constitue pas un modèle. Elle est intéressante, car elle sort du cadre habituel de l'école.

Elle s'inscrit bien dans l'optique actuelle de popularisation du Projet d'Education Populaire. D'autres exemples suivront.

* Voilà ma vue a posteriori sur ma démarche pédagogique. Le but est-il atteint ? Les enfants sont-ils plus autonomes maintenant, comme consommateurs, et en général, qu'il y a deux mois ? C'est dans la vie à venir de la classe que j'entreverrai, peut-être une réponse.

Christian PETIT
classe de perfectionnement

✱

Des enquêtes menées dans de nombreuses classes ont montré avec évidence que les problèmes économiques soulevés par les enfants et les adolescents sont fréquents et variés, et ceci à tous les niveaux dès le cours préparatoire. Pourtant il semble que ces questions soient souvent évacuées ou ne reçoivent qu'une réponse formelle qui n'apporte rien

d'autre que l'illusion d'un savoir. Pourquoi ? Peut-être parce que nous manquons encore d'outils de travail qui permettraient aux enfants et aux adolescents d'aller plus en avant dans l'analyse du réel.

Le chantier «économie» se propose précisément d'élaborer les outils de travail qui font défaut et ceci aussi bien pour les enfants des classes élémentaires que pour les jeunes du secondaire.

Nous avons besoin de relations de travaux menés à tous les niveaux, de projets de fiches à expérimenter dans les classes en vue de l'élaboration d'un fichier, de projets de B.T. ou de B.T.J. ou de B.T.2 sur des aspects économiques.

Pour prendre contact, écrire à Lucien BUESSLER, 14, rue Jean Flory, 68800 Thann.

En réalisant nous-mêmes, dans nos classes, un journal, dit journal scolaire, nous entendons — oui, réellement — changer l'école mais surtout offrir aux enfants et adolescents un droit de réponse aux adultes et cela à armes égales, à forces égales.

Et c'est là que se révèle le rôle complet du journal-outil, celui des jeunes, celui des adultes, le journal-outil qui transformera l'environnement et renforcera les expériences, les communications au-delà de l'établissement scolaire, au-delà des salles de rédaction.

Toute la seconde partie du livre de Jacques GONNET s'attache à travers les témoignages recueillis auprès d'enseignants, d'enfants et d'adolescents, à illustrer cette thèse : le journal et l'école, c'est la lecture de la presse adulte et c'est la réalisation d'un journal scolaire ou lycéen. Cette dialectique est nécessaire.

Parmi les itinéraires et les expériences puisés au sein même de la classe, vous lirez notamment, puisque ce livre est maintenant inscrit au catalogue C.E.L. et que vous pouvez vous le procurer facilement, les interviews de Nicole et Camille DELVALLÉE, d'Yvette SERVIN, de Marie-Claire DUBOSCQ, documentaliste, de Jacques BRUNET, des élèves de Camille DELVALLÉE, d'autres lycéens et notamment la relation d'un échange entre un journaliste adulte et six jeunes réalisant — en journalistes — un journal lycéen à Bordeaux.

Ce livre se termine sur un guide pratique permettant de suivre une bonne démarche pour produire un journal, indispensable moyen de réaliser un dialogue fondé sur la création, l'expérience et l'échange.

LE GROUPE-CLASSE ET SES POUVOIRS

SOUS LA DIRECTION DE

Francis IMBERT
Armand Colin

C'est un livre collectif rédigé en collaboration par un prof d'Ecole Normale et un groupe de normaliennes en stage de trois mois. Enfin un livre qui s'efforce de réfléchir à partir d'une pratique. Qui plus est, cela traite principalement du pouvoir dans une classe, thème dont on ne peut guère dire qu'il ne nous préoccupe pas. La question fondamentale, Nicole MALASSINÉ, l'une des co-rédactrices, la pose au début de son récit : «*Comment rompre le «face à face» établi entre un «monarque» et 30 élèves soumis à une institution pétrifiée ?*» Il n'y aura pas de réponse pétrifiée à pareille question, et c'est là un autre mérite de ce livre riche en tâtonnement expérimental pratique et théorique. Depuis les réalités perçues avec un rien d'étonnement : «*A écouter les enfants on découvre le ravissant petit panier à crabes que peut être une classe. En général, ces rapports de domination circulent souterrainement, sous la belle surface sans remous qu'offre la classe où n'existent que des rapports de maître à élèves*», jusqu'à l'approche du conseil coopératif dont la fonction oscille entre instance décisionnelle et lieu de catharsis collective.

Le plus intéressant, peut-être, c'est qu'à suivre pas à pas les premiers tâtonnements des normaliennes, on revit, en temps réel, et non plus en phrases lapidaires, toutes les difficultés auxquelles on se heurte quand on veut introduire le moindre changement en rapport avec le pouvoir, la liberté d'expression ou la possibilité d'organisation collective. Une idéologie pesante et sans créativité se profile constamment là-dedans.

Ce qui paraît curieux, dans ce livre, c'est que, dans chacune des classes concernées, il y a une forte-tête, ou plutôt un enfant-schmurtz (B. Vian dixit dans *Les bâtisseurs d'empire*) qui n'a trouvé, comme seul mode d'expression capable de lui attirer l'attention d'autrui (à défaut d'affection !) que le rôle de mauvais élève. A croire que, réellement, toutes les classes possèdent le leur ! Ou que, par une sorte d'effet Pygmalion, tout expérimentateur de terrain s'efforce de faire surgir ce mauvais élément à la conscience collective pour l'utiliser ensuite, comme un pivot, pour la construction collective du Conseil de l'ordre (première mouture de la réunion coopérative, généralement) que son désordre suscite. En quelque sorte cela reviendrait à permettre l'expression d'une norme négative afin que, par contrecoup, une norme «positive» (encore faudrait-il explorer ici le contenu de cette positivité) puisse être collectivisée.

D'ailleurs, on sent parfois un peu trop qu'il s'agit d'un processus expérimental où la consigne est de s'efforcer d'introduire dans la classe un conseil coopératif. Si bien que c'est effectivement le seul changement pédagogique et relationnel qui soit tenté, et le reste de l'emploi du temps se révèle bien souvent, à la faveur d'un mot d'élève, d'une réaction d'enfant, «traditionnel». Et, bien sûr, c'est souvent redondant, d'un récit à l'autre, surtout quand on s'efforce de commenter l'histoire de la classe. Mais c'est également un mérite puisque le lecteur peut alors, sans qu'on le guide trop ostensiblement, confronter ses propres grilles de décryptage à celles qui lui sont proposées.

Christian POSLANIEC

L'ENSEIGNEMENT DE L'ORTHOGRAPHE A L'ÉCOLE ÉLÉMENTAIRE VERS LA DICTÉE SANS FAUTES

E. BERTOUY et V. GARCIA

Ed. de l'Ecole

Le sous-titre est malheureux car il enferme le livre dans un propos qui est loin d'être le sien. Il n'est là que pour justifier une collection de livrets d'exercices des mêmes auteurs qui porte ce titre ; j'y reviendrai plus loin.

Ce livre court — 71 pages — résume fort bien et en termes clairs, les problèmes que pose l'enseignement de l'orthographe dans les écoles. On y trouve d'abord un bon historique des avatars de l'orthographe, depuis les premiers textes franciens jusqu'aux tentatives récentes de réformes orthographiques. Ensuite sont passées en revue les diverses pratiques pédagogiques d'enseignement orthographique, et c'est assez complet. On n'y oublie même pas la correction du texte libre ou la pratique de l'imprimerie dans les classes «Freinet». Suit un tableau synoptique des instructions officielles successives relatives à l'orthographe, puis une partie importante expliquant l'apport des psychologues et des linguistes. Après quoi les auteurs se mouillent en entrant dans le débat. Ils critiquent la pédagogie de l'échec (dictée traditionnelle), la dictée elle-même, conçue comme un parcours du combattant, les exercices et les pseudo règles orthographiques. Après quoi ils énumèrent leurs propres propositions et les techniques qu'ils préconisent. Un petit livre très précieux donc pour revoir rapidement tous les problèmes de l'orthographe.

La collection de livrets d'exercices qui accompagnent ce livre, *Vers la dictée sans fautes*, a le grand avantage d'être présentée sous forme de livrets auto-correctifs : un livret d'exercices, un livret de corrigés. C'est au moins aussi intéressant que nos divers fichiers auto-correctifs d'orthographe et ça a le mérite de faire constamment la distinction entre l'oral et l'écrit.

Chez le même éditeur, je signale un autre livre-outil : *L'écrit dans la vie active*, par A. DUBREUIL, qui présente, sous forme de pages détachables, des exemples d'écrits contemporains : lettres, cartes de visite, télégramme, petites annonces, chèque, lettres commerciales, demandes d'emplois, réclamations, etc. Des exercices simples sont proposés à chaque fois et ce peut être un outil utile dans une classe qui est souvent confrontée à ces types d'écrits.

Christian POSLANIEC

LE TEMPS D'UN TEMPS

Un disque 33 tours, 30 cm de textes et chansons pour enfants

Martine DRANGY et Guéry BURTIN

Editions Vendémiaire, 100 rue de la Folie-Méricourt, 75011 Paris

Les auteurs appellent ça du «*cabaret pour enfants*». C'est vrai que c'est à la fois distrayant et intelligent. Un mélange de chansons, de poèmes et de théâtre aussi dont une partie passe à travers le disque, dans les intonations, les jeux de voix ou les commentaires musicaux.

Guéry Burtin, le raconteur, le sautillant, dit des histoires déroutantes dont les acteurs sont des objets familiers. Une façon comme une autre de donner à voir, ou de donner à entendre les mots qui dansent de curieux quadrilles.

Le vent dans la plage

Et mon sourire devient nuage

La pluie claque contre nos joues

Nos sourires se mettent à genoux

Il fait doux ce soir

Un coquillage se sert à boire

Nous sommes au bar du bruit de la mer...

Martine Drangy, la balladine, joue, elle, de sa voix plus encore que de sa guitare. Une voix chaude et remuante qui me rappelle un peu les solistes dans les chorales polonaises. Ceux qui, sans cesse, cherchent de nouvelles chansons à faire connaître aux marmots en trouveront là quelques-unes qui font chanter et quelques autres qui font danser.

Juliette s'est envolée

Sur son papillon d'acier

Un beau matin de juillet

Elle a quitté sa cité.

Ça faisait des semaines

Qu'elle comptait sur les baleines

Du gros parapluie d'Hélène

Quand il viendrait la chercher...

Je sais aussi qu'ils font des spectacles pour enfants dans les écoles ou ailleurs, et aussi des animations. On peut leur écrire au 226 rue J.-B. Charcot, 92400 Courbevoie.

Christian POSLANIEC

Si vous êtes abonnés aux publications de l'École Moderne VOUS ALLEZ RECEVOIR



869 - 10 décembre 1978

Et voici des voyageries...

Gilles Vigneault nous dit :

«J'aime les voyageries, cela fait passer la vie,
J'aime les voyages, cela fait passer le temps.»

Voici donc une trentaine de poèmes qui nous invitent au voyage, rythment nos rêves et sertissent ces mots magiques : Valparaiso, Transsibérien, Cipango... que l'on garde en réserve pour les soirs nostalgiques.

Les peintures d'enfants qui illustrent la brochure ont été publiées dans *Art enfantin et créations* mais elles acquièrent, dans ce compagnonnage poétique, un nouvel impact et une nouvelle dimension.



870 - 30 décembre 1978

Il y a des millions d'années, la mer en Touraine

Il s'agit de la mer des Faluns comme vous l'aviez — peut-être pas ! — deviné, qui recouvrait la Touraine à la fin du tertiaire. Et le falun, c'est ce sable jaune, truffé de fossiles, dont on se sert de plus en plus pour la confection des routes. Les enfants ont trouvé des dents de requin dans le sable. Ils se sont posés des questions sur la présence de celles-ci à des centaines de kilomètres de la mer ; et aussi sur les conséquences de l'exploitation intensive des «falunnières».



166 - 25 décembre 1978

Le canari

«Encore un récit de dressage !» diront certains qui s'étaient déjà émus de la publication d'*Ambos, chien policier*.

Dressage ? Voire... Il apparaît bien que l'école de chant — car les canaris chanteurs vont à l'école — renforce les pouvoirs naturels de l'oiseau grâce à un modèle d'autant plus efficace qu'il est vivant et «de la famille». Est-ce condamnable ?

Et la tendresse des enfants pour un oiseau dont ils sont responsables, faut-il l'interdire parce que l'oiseau est en cage, alors qu'il ne saurait plus vivre en liberté ?



104 - décembre 1978

Qu'est-ce que l'agressivité ?

«La violence est le fruit amer de la tendance de l'homme à l'agressivité. L'agressivité est ce qui permet le changement, ce qui rend possible le progrès.»

Deux phrases mises en exergue à cette étude et qui montrent bien l'étendue du sujet !

L'agressivité est-elle une anomalie, ou un phénomène normal, ou encore un phénomène originellement utile qui a été détourné de son sens ? Des psychologues, des psychiatres, des chimistes, des ethnologues, des spécialistes du comportement animal apportent leurs réponses.



415 - décembre 1978

Sur les volcans du monde avec Haroun Tazieff

Il nous a semblé utile de reprendre, dans notre collection S.B.T., une partie des textes enregistrés par Haroun Tazieff dans les B.T. Son 838 et 839 : cela peut permettre une meilleure utilisation de ces albums audiovisuels et un travail plus individualisé.

L'interview du volcanologue est accompagnée de photos, de cartes et d'explications complémentaires.



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.

LA BRÈCHE (janvier 1979)

sommaire du n° 45

HISTOIRE ET THÉÂTRE EN 3^e

D. VERDIER

Nous faisons de l'histoire, oui... mais nous la retrouvons dans la vie, nous la disons avec notre corps...

NAÏTRE PAR L'ÉCRITURE

M.-Th. MACHE

Par l'écriture, le jeu dramatique, les rencontres, les échanges, les élèves d'une 4^e aménagée se retrouvent eux-mêmes et peuvent grandir...

«DEMAIN PEUT-ÊTRE...»

T. ROUGE

Le journal d'un film tourné en L.E.P.

NOS OUTILS : les livrets autocorrectifs

E. LÈMERY

En chantier : *Trigonométrie dans le triangle rectangle*.

NOTRE PRATIQUE : LE TEMPS DE LA PATIENCE

J. HUCHET

Les jours — de classe de mathématique — se suivent et ne se ressemblent pas. Banalité ?

INSPECTION

Suite de la réflexion menée par deux collègues sur leurs rapports d'inspection (cf. n° 42, octobre 1978).

PREMIER SEMESTRE DE SECONDE EN ANGLAIS

M. JANOT

Comment susciter l'expression libre en deuxième langue : la relation d'une expérience — suivie des commentaires d'une collègue.

DEUX CLASSES, DEUX PROFS

G. POUPARD, J. LEHOUX

Une expérience originale de décloisonnement en français et dessin (4^e et 5^e).

DANGER ! ÉCOLE

R. LAFFITTE

Réactions banales et moins banales sur les dangers à l'école, côté enseignants (suicide, agressions...).

REGARDS SUR...

LA VIE AU DÉBUT DU SIÈCLE

- P. CHABOT : *Jean et Yvonne, domestiques en 1900*
- L. CHALEIL : *La mémoire du village*
- A. PIERJEAN : *Loïse en sabots* et quelques titres...

APPEL POUR UNE RÉFLEXION SUR LA CORRESPONDANCE

RETORICA

Sur Ch. PAGOT : le latin par la joie, le grec par la joie, sept langues enseignées en même temps.

TACITE : Annales (trois fiches).



**DES
ENFANTS
QUI RECHERCHENT**
*Approches de phénomènes
d'ordre scientifique
par tâtonnement expérimental
de la maternelle au C.M.2*

Avec l'analyse de documents
provenant des classes de
Dany Baud
Jacques Couturier
Jacqueline Jannièrè
Thérèse et André Lefeuvre
Coordination de
André Lefeuvre

Avec les réflexions de
Jacques Lévine

La B.T.R. numéro 21 "La curiosité chez l'enfant" nous a familiarisé au comportement de l'enfant en observation scientifique.

Quelques camarades vendéens ont voulu, sans entrer dans l'analyse psychologique du type laboratoire, étudier d'où partait cette curiosité, comment elle se prolongeait chez l'enfant ou dans le groupe d'enfants. Ils ont opté pour une étude portant sur des catégories d'âge allant de la maternelle au C.M.2. Volontairement ils sont restés dans le vécu quotidien des classes avec toutes les incidences dues au milieu scolaire, aux locaux, aux maîtres...

Cette étude a donc été faite à partir de documents, d'annotations, d'écoutes d'enregistrements pris dans des classes de différents niveaux. Ils ont pensé qu'il fallait introduire une nouvelle présentation qui puisse permettre au lecteur de mieux se repérer dans le temps, dans les lieux, dans les circonstances qui ont entraîné des apports du maître et les réflexions. Le lecteur pourra ainsi apporter ses propres remarques plus facilement face à la documentation qui lui est transmise.

Les documents étudiés sont le plus souvent en corrélation avec des observations de phénomènes physiques. D'abord parce qu'ils tiennent une grande place dans la vie du jeune enfant. Ensuite, parce qu'il a semblé plus facile de prendre des notes, de garder des documents et de les commenter dans ce domaine. En fin de B.T.R. nous essaierons de voir quelques prolongements de cette attitude des enfants en recherche dans d'autres secteurs.

Les GRANDS ALBUMS B.T.

Editions C.E.L.

une nouvelle collection toute en couleur, en 21 × 27, 32 pages

Pour offrir à tous les âges !

**LA VIE
des
PAPILLONS**

**MYSTERES
des
PAPILLONS**