

L'EDUCATEUR

7

MARS 79
52^e année

10 Nos par an : 73 F
avec supplément de travail
et de recherches : 129 F

UNE EXPÉRIENCE D'ATELIER THÉÂTRE

Le cinéma à l'école

Heurs et malheurs d'une exposition

Editorial

«FORMEZ, DÉFORMEZ, REFORMEZ... VOS BATAILLONS **C. Poslaniec** **1**
La parole est donnée à l'un des 650 profs d'École Normale «qui vont avoir la joie... de se reconvertir».

Regards sur l'actualité

A PROPOS D'UNE EXPOSITION **L'équipe «expo» du Groupe I.C.E.M. 31** **3**
Un travail sur le Projet d'Education Populaire qui débouche sur la réalisation d'une exposition dans le but de présenter la réalité concrète de ce Projet. Ce qui ne fut pas, semble-t-il, du goût de certains «syndicalistes».

Outils et techniques

**UNE RECHERCHE PASSIONNANTE EN 6^e ANNÉE :
LES CARACTÈRES DE DIVISIBILITÉ** **H. Landroit
G. Honoré** **5**
Un exemple de recherche mathématique et commentaires sur les démarches sous-jacentes à cette recherche (extrait du bulletin belge de l'École Moderne).

LE CINÉMA A L'ÉCOLE **J. Labarre, D. Verdier et R. Massicot** **11**
Après quelques généralités sur le cinéma amateur et une brève revue du matériel convenant le mieux à une utilisation collective, J. LABARRE rend compte des expériences de «tournage» réalisées avec une classe de C.P.P.N.

Fiches technologiques

CABANES : au C.P., au premier et au second degré **19**

Actualités de L'Éducateur **21**

Second degré

FICHU FICHIER **A. Lafosse** **31**
Montage d'interventions diverses sur ce que pourrait être un fichier de CRÉATION MANUELLE ET TECHNIQUE.

Approfondissements et ouvertures

POUVOIR/POUVOIRS **C. Pochet et F. Oury** **32**
*Derniers extraits du livre Qui c'est le conseil ? à paraître prochainement.
Le conseil de classe impose le maintien du «tableau d'honneur», alors que la maîtresse voulait supprimer cet «objet de fantasmes».
En milieu institutionnel, avons-nous conscience de notre rôle, de nos responsabilités, ou bien ne rêvons-nous pas de pouvoir, à la manière des gens en mal de puissance ?*

**APRÈS LA LECTURE DU LIVRE DE A. BOAL : THÉÂTRE DE L'OPPRIMÉ :
UNE EXPÉRIENCE D'ATELIER THÉÂTRE** **R. Lonchamp** **37**
*«Ce qui compte, c'est ce que le gars a fait, quand il l'a fait», davantage qu'un spectacle, produit fini.
(Extraits du livre : Jeux pour acteurs et non-acteurs, de Augusto BOAL — dont il est rendu compte dans la rubrique «Livres et revues» — avec l'aimable autorisation de l'auteur et de l'éditeur : MASPERO.)*

En couverture :

X. Nicquevert

Photos et illustrations :

X. Nicquevert : p. 1 - J. Dubroca : p. 11, 13, 14, 15 - D. Laurenceau : p. 30 - R. Blancas : p. 34 - Photos Lonchamp : p. 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44 - Groupe I.C.E.M. 31 : p. 46.

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.

Formez, déformez, reformez... vos bataillons ⁽¹⁾



*J'ai de la chance ! Je fais partie des quelques 650 profs d'écoles normales qui vont avoir la joie, dès la fin de l'année scolaire, de se reconverter ! Belle occasion de prouver une fois de plus que l'éducation c'est l'adaptation n'est-ce pas ? Et l'adaptation **brutale** quand c'est la loi de la jungle qui règne ! Parce que, rappelez-vous, il y a moins de dix ans, déjà, on a demandé aux professeurs du secondaire qu'étaient alors les professeurs d'écoles normales de devenir des pédagogues, des didacticiens... ce qui s'est fait à grand-peine, il faut bien l'avouer, puisque l'essentiel de la conversion consistait à oublier l'enseignement secondaire pour s'initier aux arcanes du terrain primaire ! Cette fois on va pouvoir faire le contraire, inaptes que nous sommes devenus à enseigner directement dans le second degré. Enfin, ça n'a pas d'importance n'est-ce pas ? Si l'on tenait compte des aspects humains où irions-nous ?*

Mais tout ceci, n'est-ce pas, c'est du qualitatif ! Sans intérêt... car, pendant ce temps-là, les syndicats négocient (ou se plaignent de ne pouvoir négocier) des revendications purement quantitatives : allongement de la durée de la formation initiale par exemple, revendications justifiées par des parti-pris abstraits (élévation du niveau = revalorisation de la fonction d'enseignant = rémunération accrue, etc.) qui, lorsqu'il est nécessaire de retomber sur le terrain du concret, se situent exclusivement dans le cadre de l'école capitaliste telle qu'elle est, telle qu'elle fonctionne au profit du système social en place (élévation du niveau = formation en université. Comme si c'était une garantie de formation scientifique !) au lieu de se situer sur le terrain des luttes anti-capitalistes, anti-ségrégatives, anti-hiérarchiques (recherches sur d'autres modes de formation dans

(1) Titre proposé par la rédaction.

bon nombre de mouvements pédagogiques — I.C.E.M., G.F.E.N., C.E.M.E.A., C.R.A.P., etc. —, dans pas mal d'écoles normales — Chartres, Le Mans, etc. —, dans de larges secteurs de la recherche — I.R.E.M., I.N.R.P., etc. —, mais aussi, il est vrai, dans des secteurs universitaires — Vincennes, Nice, Caen, etc.). Ce qui conduit à cette absurdité que certains syndicats, actuellement, négocient l'allongement de la formation initiale avec l'Etat qui, au même moment, réprime tout ce qui, de près ou de loin, remet en cause sa stratégie de conditionnement idéologique des enseignants parce qu'elle ne fonctionne plus assez :

- Suppression de 650 postes de P.E.N. ;
- Menaces contre les écoles qui tentent d'autres formes de pédagogie : Breuil-le-Sec, Woippy, école Decroly, Villeneuve de Grenoble, etc. ;
- Liquidation des lieux de recherche : I.N.R.P., C.N.R.S., I.R.E.M., etc.
- Bouleversement des vacances scolaires ce qui, entre autre, entrave le fonctionnement des mouvements pédagogiques ;
- Etranglement des secteurs universitaires peu conformes ;
- Diminution considérable des enseignants recrutés, à tous les niveaux ;
- Redéfinition étroite des programmes de l'école élémentaire ;
- Décentralisation du pouvoir central en direction des recteurs, inspecteurs d'académie, I.D.E.N. et chefs d'établissement ;
- Etc.

Ce qui signifie bel et bien que si allongement de la formation initiale il y a, ce sera tout bénéfique idéologique pour l'Etat capitaliste puisque, entre temps, il aura repris en mains, autoritairement, tous les secteurs de formation, évincé tous ceux qui auraient pu être gênants, et qu'il pourra donc plus longuement conditionner les futurs enseignants.

Après ça, les syndicats peuvent bien reprendre, parmi les recherches concrètes des mouvements pédagogiques, quelques mots coupés de leur contexte et surtout de leur réalité effective, ce n'est que poudre aux yeux !

D'ailleurs, ce n'est qu'un tout petit aspect de la politique scolaire de l'Etat, actuellement, car, en fait, c'est d'un véritable DÉMANTÈLEMENT DE L'ÉDUCATION NATIONALE qu'il s'agit.

En effet, il est manifeste qu'il y a restructuration de l'Education Nationale. Comme si elle ne répondait plus aux fonctions que le capitalisme attendait de l'école ! Effectivement, sur le plan budgétaire, c'est un réel service public qui, contrairement à la S.N.C.F. ou aux P.T.T. ne peut compter sur des rentrées financières (timbres, téléphone, tarifs des transports, etc.) pour atténuer ou compenser le coût de son fonctionnement. La solution est évidente : il faut faire des économies !

Sur le plan de la formation professionnelle, la rentabilité est également faible. A tel point que le C.N.P.F., sous prétexte de réduire le chômage, peut proposer d'assurer lui-même la formation professionnelle des jeunes. La solution est évidente : il faut privatiser le plus possible la formation professionnelle de façon à ce qu'elle ne pèse plus financièrement sur l'Education Nationale et qu'elle soit directement articulée sur les besoins à court terme de l'industrie.

Sur le plan de la normalisation idéologique, l'opération n'est plus assez rentable non plus. En effet, l'idéologie transmise de « bas en haut » du système scolaire varie entre deux pôles : d'une part, les valeurs morales du siècle passé (obéissance, respect, passivité, non-créativité, etc.), totalement inadaptés aux besoins de la société capitaliste contemporaine ; d'autre part des valeurs subversives (esprit coopératif, pouvoir collectif autogéré, refus de la hiérarchie, etc.) dangereuses pour la pérennité du pouvoir en place, et ce d'autant plus qu'elles sont le fruit d'un certain nombre de pratiques concrètes. La solution est évidente : puisqu'il faut faire des économies, autant supprimer **d'abord** les secteurs les moins contrôlés, les plus subversifs potentiellement. Autrement dit les lieux où il y a recherche.

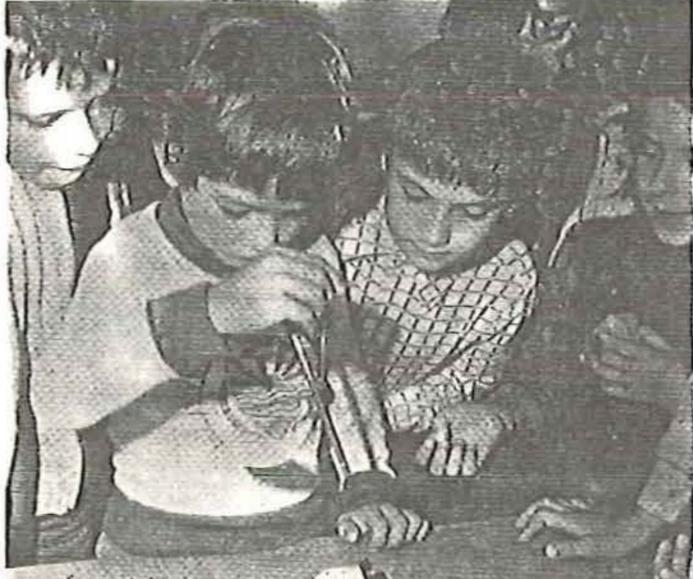
En fait, la seule fonction de l'école qui demeure utile, c'est le réservoir de main-d'œuvre non qualifiée fournie par les impasses polymorphes de la soi-disant débilité mentale !

En outre, ce qui éclaire fortement cette restructuration, c'est, dans l'ombre, le pactole de l'« école parallèle » comme on l'a déjà appelée (vidéo-cassettes, terminaux d'ordinateurs, etc.), l'électronisation de l'enseignement programmé aussi rentable sur le plan économique que sur le plan idéologique puisque là tout pourra être contrôlé et normalisé. C'est déjà partiellement en place aux U.S.A. et ça arrive petit à petit en France ! Voyez, à la F.N.A.C. par exemple, ces petits appareils à circuits intégrés qui s'appellent : Speak and spell, Dataman ou Little Professeur ! Un aveu !

Christian POSLANIEC

Regards sur l'actualité

INSTITUT COOPERATIF DE L'ÉCOLE MODERNE
PÉDAGOGIE FREINET
L'Enfant en mouvement



Exposition
Conférence
Table ronde
octobre novembre 1976

centre culturel de l'aérospatiale

A propos d'une exposition...

Après avoir travaillé sur le Projet d'Education Populaire, la nécessité d'une ouverture vers les parents, vers les travailleurs pour faire connaître notre pédagogie et le Mouvement Freinet, nous est apparue urgente et opportune.

Nous savons bien que le discours seul ne paye pas et qu'il faut appuyer ce discours par des documents concrets sortis de nos classes, à travers lesquels les parents retrouvent... ou ne retrouvent pas (!) la vie de leurs enfants.

Nous avons alors pensé monter une exposition et l'installer dans un lieu où nous pourrions toucher un public autre que les seuls enseignants.

Des idées ont été lancées et le mari d'une camarade nous a suggéré le Centre Culturel de l'Aérospatiale aux portes de Toulouse. De plus, un groupe de camarades actifs se trouve implanté dans ce coin.

Une fois l'idée retenue, nous avons proposé à l'équipe Sud-Ouest d'amener au stage de Lecture en septembre 77 cette exposition afin de la roder auprès du public et de solliciter les critiques des stagiaires I.C.E.M.

Une équipe exposition s'est alors constituée pour s'organiser et « penser » l'expo en fonction d'un public non informé.

Structure de l'expo

Il fallait qu'elle soit :

- Suffisamment lisible et attirante pour un œil de non averti ;
- Complète dans la présentation des grandes lignes de force de la pédagogie Freinet ;
- Compréhensive par le choix des documents et les explications jointes ;
- Attrayante par une présentation variée de documents (travaux d'enfants, photos, progressions, etc.).
- Accompagnée de nos commentaires qui présenteraient les objectifs pédagogiques, philosophiques et politiques du mouvement.

Présentation

Après discussion nous avons décidé de nous en tenir aux grands thèmes de la P.F. et de consacrer à chacun d'eux un ou plusieurs panneaux.

Nos propres textes accompagnant ces thèmes devaient respecter une unité d'écriture et de couleur, ceci dans un souci de clarté et de lisibilité. C'est un camarade qui s'est chargé d'écrire tous les textes.

Comme support nous avons pris du carton ondulé monté sur des cadres en bois de 2 m x 1,20 m. Tous nos panneaux sont donc réalisés à partir de cette surface de base et les documents sont épinglés.

Réalisation

Il ne nous restait plus qu'à chercher un point de chute où, à tour de rôle et en fonction d'un planning prenant en compte les disponibilités de chacun, nous pourrions nous retrouver sans gêner personne.

La salle à manger de l'un d'entre nous fut choisie comme lieu d'évolution à « quatre pattes » au-dessus d'une grande feuille témoin de 2 m x 1,20 m.

Pendant quinze jours consécutifs (dimanche excepté) nous nous sommes retrouvés tous les soirs à discuter de l'opportunité de tel ou tel document, d'une présentation plutôt que d'une autre, du choix d'un texte qui expliquerait telle démarche ou apporterait un complément d'information.

Ce fut une réalisation laborieuse mais qui nous captivait.

Certains soirs nous ne parvenions à réaliser que deux ou même un seul panneau.

Au fil... des soirs nous avons monté 24 panneaux. Un détail matériel qui s'est révélé efficace pour le montage de l'expo et qui a facilité la tâche de ceux qui nous l'ont empruntée. Pour chaque panneau nous avons confectionné des chemises carton-dossier, agrafées sur trois côtés et dans lesquelles nous avons inséré tous les documents à épingler sur le panneau. De plus sur une face de la chemise le plan du panneau était indiqué. Nous avons perfectionné le système en joignant ensuite la photo. A ce moment-là le panneau était monté en dix minutes. L'expo tout entière tenait dans un carton à dessin de 0,80 m de long.

Au mois de septembre, l'expo partait au stage de Lecture complétée par la présentation d'un travail de réflexion de deux groupes de camarades du «31» : «Expression» et «Organisation coopérative».

Nous devions ensuite l'installer au Centre Culturel de l'Aérospatiale du 19 mars au 30 avril 78. Nous avons rencontré les responsables et leur avons présenté quelques-uns de nos panneaux, il n'y eut pas d'objections. Mais le 23 février nous recevions une lettre nous informant par la formule classique : «*Des impératifs indépendants de notre volonté, etc.*», que notre expo était repoussée, avec cependant une nouvelle proposition de date : du 1^{er} octobre au 31 novembre.

19 mars - 30 avril ! Période des élections législatives : pure coïncidence ? Qui sait !

C'est alors que le Centre Culturel de Colomiers que nous avons contacté a accepté avec enthousiasme de nous accueillir dans ses murs et d'inclure notre expo dans les manifestations du «Mai Culturel». Nous avons alors donné à l'expo le titre «L'Enfant en mouvement».

Avec la collaboration du Centre Culturel nous avons tiré des affiches à la sérigraphie, imprimé des cartons d'invitation et un catalogue contenant des textes rédigés par des camarades du groupe. Ces textes étaient la synthèse de leur travail de l'année ou des réflexions sur des points de la pédagogie Freinet : «Expression», «Le tâtonnement expérimental», «L'organisation coopérative», «A propos d'organisation coopérative», «I.C.E.M. et Pédagogie Freinet».

- Un texte d'introduction rédigé par P. Delbasto reprend le titre de l'expo.
- Les dessins d'enfants tirés à la sérigraphie.

Après le vernissage, nous avons organisé une table ronde où de nombreux parents et enseignants étaient présents ainsi que des étudiants et des journalistes. Beaucoup de questions ont été posées mais le grand nombre de participants a bloqué la communication et peu de parents se sont exprimés.

Par contre les enseignants du primaire et second degré ont permis d'aborder des points importants concernant l'éducation et ses difficultés dans le système actuel.

Un journaliste a rapporté dans les colonnes de son journal le déroulement de la table ronde et a retenu de nos débats les points essentiels de la pédagogie Freinet :

- Respect des cultures et connaissances diversifiées apportées par tous, enfants et adultes ;
- Possibilité pour les enfants de s'exprimer librement afin de les aider à mieux prendre conscience de leurs possibilités et acquérir leur autonomie ;
- Accès pour les enfants au pouvoir de choix de décision et d'action ;
- Possibilité d'analyser le vécu du groupe et d'agir sur ce vécu ;
- Rendre les enfants autonomes, critiques, responsables.

Paul Delbasto a animé une soirée quelques jours plus tard et nous relevons encore dans la presse le commentaire suivant :

«Ce ne fut pas une conférence ordinaire où un grand «spécialiste» parle tout seul pendant des heures en des termes souvent difficiles. La qualité du discours était bien sûr présente, mais P. Delbasto a su donner à la conférence le côté profondément humain d'une discussion entre amis. Le public a été maintes fois sollicité à prendre la parole pour livrer ses propres expériences. P. Delbasto reproche à l'école de retirer l'enfant de la société. L'École est un monde différent à part alors qu'elle devrait être un lieu de vie car «c'est en vivant qu'on donne le goût de vivre»...

Chacun se sentit plus concerné par l'éducation des enfants et ce fut une soirée dont on repartit reconforté par tant d'humanité et d'espoir.»

Un autre journal, *L'Autan*, nous a consacré un très long article qu'il serait intéressant de rapporter dans son intégralité. En voici juste le préambule :

«Epanouir et non dresser — s'assumer et ne pas se laisser prendre en charge. Une école tracée vers le monde et non pas repliée sur elle-même — quelques principes d'une pédagogie qui est aussi un nouveau mode de vie.»

Après Colomiers, l'exposition est allée au stage du Sud-Ouest d'Oloron et, au cours du stage, il fut décidé entre les camarades présents de Haute-Garonne, de ne point refuser la deuxième proposition du Centre Culturel de l'Aérospatiale d'accueillir notre expo du 1^{er} octobre au 30 novembre. Par cette décision nous avons volontairement voulu ignorer la manière peu élégante dont nous avons été évincés au mois de mars, gardant comme seul désir celui d'essayer d'atteindre le plus grand nombre de parents et de travailleurs.

L'expo était en place dans la première semaine d'octobre, le vernissage eut lieu le 25 octobre et la date de la première table ronde fut décidée pour le 8 novembre à 20 h 30. Et c'est ce même jour, 8 novembre, qu'éclate l'incident avec les gestionnaires du L.A.C. (Loisirs, Art, Cultures) du Centre Culturel. Incident sans rencontre explosive... puisque tout fut décidé arbitrairement sans qu'aucun d'entre nous soit informé : suppression de la table ronde par voie de presse et tract distribué à la cantine, démontage de l'expo le matin du 8 novembre.

Une fin de non recevoir fut signifiée par téléphone (alors que l'un d'entre nous se trouvait dans les locaux du Centre Culturel ce même jour), accompagnée de l'interdiction de signaler par une affiche manuscrite le nouveau point de chute pour la table ronde du soir.

Michel Barré à qui nous avons envoyé tout le dossier de l'affaire relate dans sa lettre ouverte les faits qui ont interrompu nos contacts avec les travailleurs.

Nous avons bien entendu réagi et envoyé aux principaux responsables une lettre demandant des explications. Pas de réponse. Nous avons alors rédigé une «lettre ouverte aux travailleurs» diffusée dans tous les secteurs possibles : syndicats de l'Aérospatiale, la presse, les associations de parents d'élèves, les groupes pédagogiques, les syndicats d'enseignants.

Les syndicats C.F.D.T. et C.G.T. de l'Aérospatiale ont respectivement lancé deux tracts dont l'un reproduit notre lettre et fait une mise au point importante apportant un démenti formel aux responsables gestionnaires du L.A.C... Seul le S.G.E.N.-C.F.D.T. a reproduit notre lettre dans son journal.

La presse locale du Parti Communiste a aussi pris en compte notre lettre en la commentant. Nous ignorons les réactions des autres organismes et des autres journaux.

Malgré cette atteinte grave à la liberté, il nous a été possible d'organiser deux tables rondes qui ont sensibilisé l'opinion sur une possibilité de changement de l'école qui n'apparaît pas souhaitable par tous. Ces tables rondes composées d'un public plus restreint qu'à Colomiers ont permis un dialogue plus aisé et plus riche.

Prolongement de cette exposition

1. Tout d'abord les tables rondes où nous avons rencontré des enseignants, des parents, des normaliens. Nous avons pris contact avec des membres de la Confédération Syndicale des Familles et certains d'entre nous ont assisté à leur colloque le 25 novembre : «MALMENAGES SCOLAIRES».

A partir de documents nous avons pu approfondir des aspects de notre pédagogie (lettres aux correspondants, cahier de textes, enregistrement de poèmes, chants libres, etc.).

Nous pensons que c'est en revenant à des choses simples, à des moments de vécu dans nos classes que nous devenons compréhensibles et plus crédibles. En effet des remarques de parents nous ont fait saisir l'impact de ces documents et leur utilité pour une meilleure approche de notre pratique.

Cependant d'autres remarques sont venues confirmer ce que nous disons souvent : «*La Pédagogie Freinet ne se raconte pas, elle se vit.*» Ce qui est vrai d'ailleurs pour toute pratique.

Par exemple on nous a dit : «*J'ai vu l'exposition, je vous ai écouté mais je ne vois pas encore très bien comment vous faites dans vos classes.*»

(suite p. 45)

Outils et techniques

UNE RECHERCHE PASSIONNANTE EN SIXIÈME ANNÉE

Les caractères de divisibilité

H. LANDROIT et G. HONORÉ

Tous les mois les enfants apportent leur enveloppe de comptes pour le mois. A l'occasion de ces comptes mensuels (auxquels les enfants participent), je présentai aux élèves de sixième année, les totaux de chaque caisse. L'on s'aperçut que certains totaux étaient bizarres. En effet, ils n'étaient pas divisibles par le prix unitaire.

2.1.1. Exemple : Prix unitaire des dîners pour le mois : 700 F ou 400 F. Total de la caisse pour les dîners : 15 070 F. Seule la caisse «voyage» correspondait à un multiple de 20. Chaque enfant verse en effet 20 F par mois à cette caisse. Le total en était 1 420 F. Ce qui voulait dire que 71 enfants avaient versé chacun 20 F à cette caisse.

Cette constatation, en apparence anodine, allait nous entraîner dans le domaine obsédant des caractères de divisibilité.

Ce fut d'abord l'occasion de rappeler que :

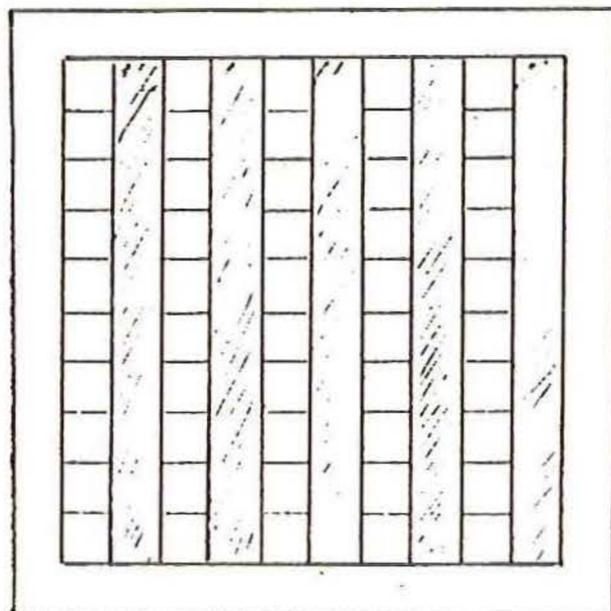
- Pour être divisible par 2, un nombre doit se terminer par 0, 2, 4, 6 ou 8 ;
- Pour être divisible par 10, il suffit qu'il se termine par 0.

Pour le chiffre 4, l'on s'exprime ainsi : «Est divisible par 4 un nombre qui se termine par 2 ou 6 précédé d'un chiffre de dizaines impair ; par 4, 8 ou 0 précédé d'un chiffre de dizaines pair.»

Pour d'autres chiffres, la définition devenait de plus en plus compliquée, ce qui nous amena à chercher dans d'autres directions.

(Cf. Commentaires 2.1. Les caractères de divisibilité).

2.2. C'est à ce moment que je mis à leur disposition un matériel mis au point dans la classe contiguë de Gérard Honoré (niveau 4^e et 5^e années). A l'occasion de recherches sur les multiples, l'animateur de ce groupe avait mis au point des petites grilles ajourées, en carton, qui permettaient de trouver directement les nombres divisibles par 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9 ou 10 lorsqu'elles étaient placées sur un tableau de nombres de 1 à 100 (dm²). Exemples : grille des nombres divisibles par 2.

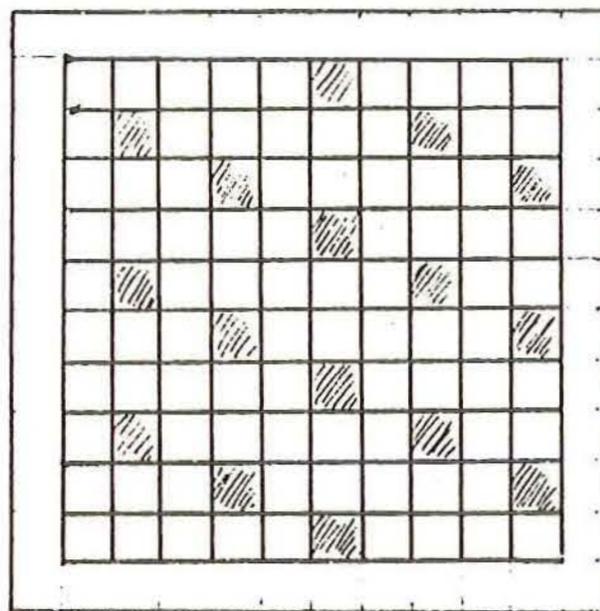


Placée sur un tableau des nombres de 1 à 100, cette grille laisse apparaître dans ses parties ajourées :

2 4 6 8 10
12 14 16 18 20
22 24 26 28 30
32 34 36 38 40
42 44 etc.

c'est-à-dire les multiples de 2 ou les nombres de 1 à 100 divisibles par 2.

Grille des nombres divisibles par 6 :



Celle-ci laisse apparaître dans ses fenêtres :

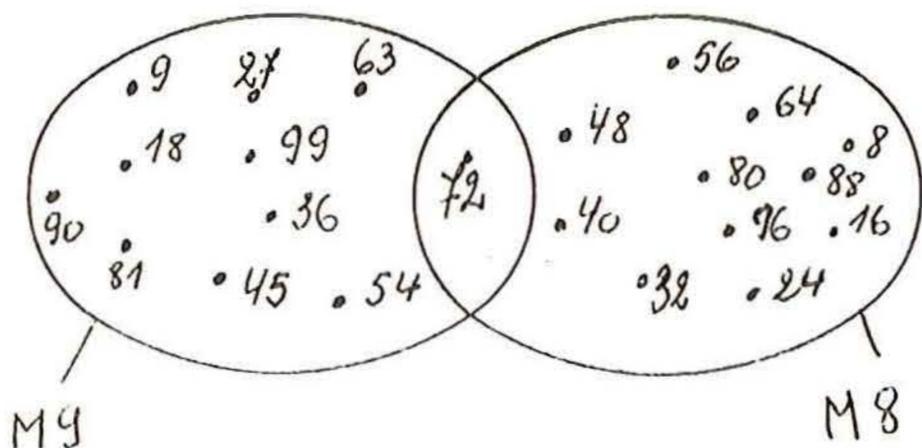
6
12 18
24 30
36 etc.

Ce matériel permet aux enfants de faire diverses constatations :

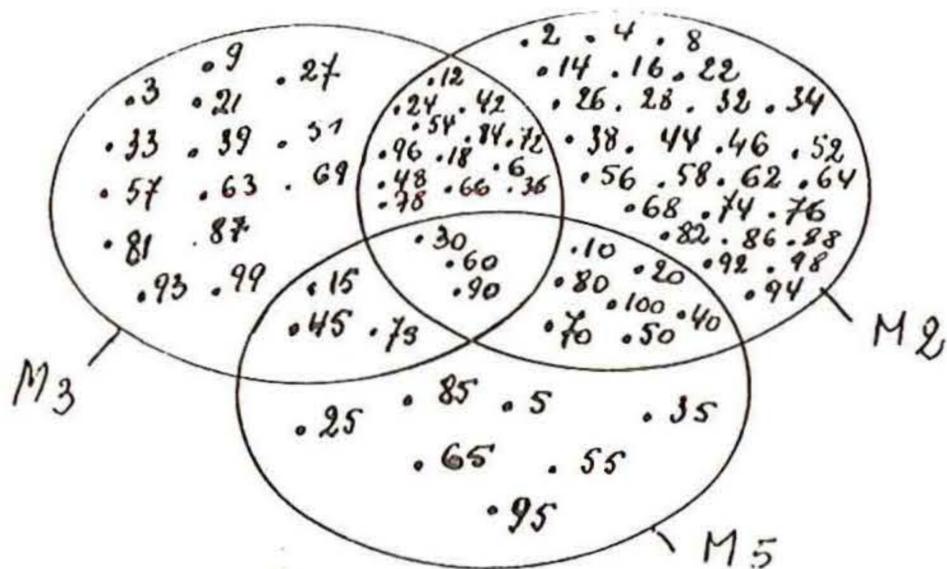
- En superposant les grilles 2, 3 et 4, on obtient le produit de ces trois chiffres dans les multiples communs ($24 = 2 \times 3 \times 4$).
- Le seul multiple commun de 8 et de 9, c'est 72.
- Le seul multiple commun de 1, 2, 3, 4, 5, 6 et 10, c'est 60.

Ils abordaient ainsi la notion de multiples et diviseurs communs, ainsi que de P.P.C.M. (plus petit commun multiple) et P.G.C.D. (plus grand commun diviseur).

Ces observations restaient à un niveau de recherche assez banal et pouvaient se traduire par des diagrammes.



Ou encore :



Ou encore, suivant d'autres représentations d'ensembles : codage binaire, tableau à double entrée, etc.

(Cf. commentaires 2.2. Les tableaux carrés de nombres et les «grilles de multiples»).

2.2.1. Tout cela restait valable lorsqu'on utilisait comme tableau de base un tableau des nombres de 1 à 100, mais qu'advenait-il lorsqu'on glissait sous une grille ajourée de ses multiples de 2 (ou des nombres divisibles par 2) un tableau des nombres de 101 à 200 ou de 501 à 600 ?

La recherche repartait !

Rapidement, les enfants s'aperçurent que la grille ajourée restait valable avec certaines séries de nombres mais pas avec d'autres. Le tableau suivant fut élaboré :

Grille de	Nbres									
	1 à 100	101 à 200	201 à 300	301 à 400	401 à 500	501 à 600	601 à 700	701 à 800	801 à 900	901 à 1000
1	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
2	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
3	x			x			x			x
4	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
5	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
6	x			x			x			x
7	x							x		
8	x		x		x		x		x	
9	x									x
10	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x

Comment lire ce tableau ?

Quelques exemples :

- La grille ajourée des multiples de 5 fonctionne avec n'importe quel tableau des nombres.
- La grille ajourée des multiples de 6 ne fonctionne qu'avec les tableaux de nombres : (1 à 100), 301 à 400, 601 à 700 et 901 à 1 000.

La croix dans la case indique donc si la grille élaborée d'abord pour les 100 premiers nombres fonctionne quand même.

2.2.2. Et pour les autres cas, que se passait-il ?

Alain découvrit le premier que, le tableau de base choisi restant fixe, il suffisait de déplacer latéralement la grille ajourée d'un rang ou de deux rangs pour qu'elle indique à nouveau les nombres divisibles.

Exemple : je place le tableau des nombres de 101 à 200 sous la grille ajourée des nombres (divisibles par/multiples de) 3 prévue pour les nombres de 1 à 100.

1.

C'est faux ! Les chiffres qui apparaissent ne sont pas divisibles par 3.

2. Mais si je déplace ma grille ajourée d'un rang vers la gauche, j'obtiens presque tous les nombres divisibles par 3 (il manque ceux du dernier rang ; voir grille ci-dessous).

Patrick découvre alors qu'il faut déplacer la grille ajourée prévue pour les nombres de 1 à 100 d'un rang vers la gauche parce que le dernier nombre multiple de 3 dans le tableau des nombres de 1 à 100 est 99 (100 - ①). Il en conclut que pour le tableau des nombres de 201 à 300, il faudra effectuer un déplacement de deux rangs vers la gauche puisque le dernier nombre multiple de 3 dans la série précédente (celle de 101 à 200) est 198 (200 - ②).

Pour les nombres de 301 à 400, il est normal que la grille ajourée fonctionne puisque le dernier nombre multiple de 3 dans la série précédente est 300 (300 - ③).

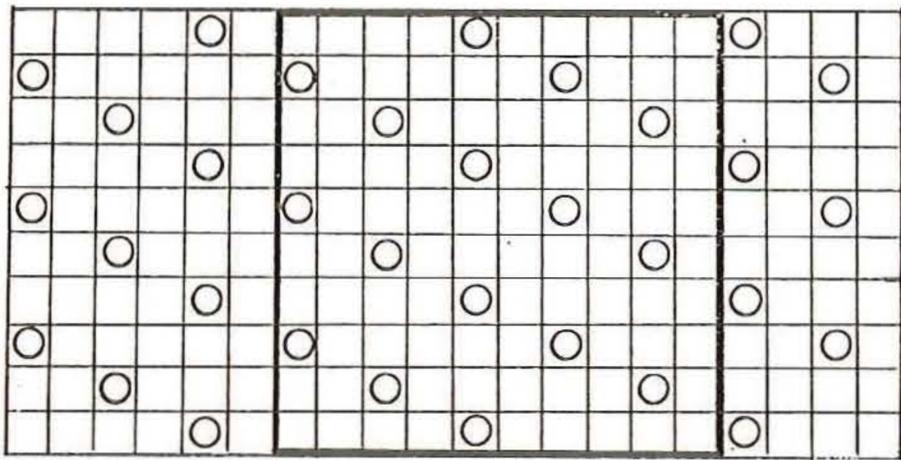
Pour les nombres de 401 à 500, ce sera à nouveau un déplacement d'un rang vers la gauche, puisque le dernier nombre divisible est 399 (400 - ①).

Et ainsi de suite...

Afin de rendre le travail plus pratique et de pouvoir visualiser aussi les nombres non-divisibles ou non-multiples, je mis à la disposition des enfants des grilles plus larges et reproduites sur du papier transparent.

Les cases des nombres divisibles n'étaient plus ajourées mais symbolisées par un cercle.

Exemple : grille des nombres divisibles par 6.

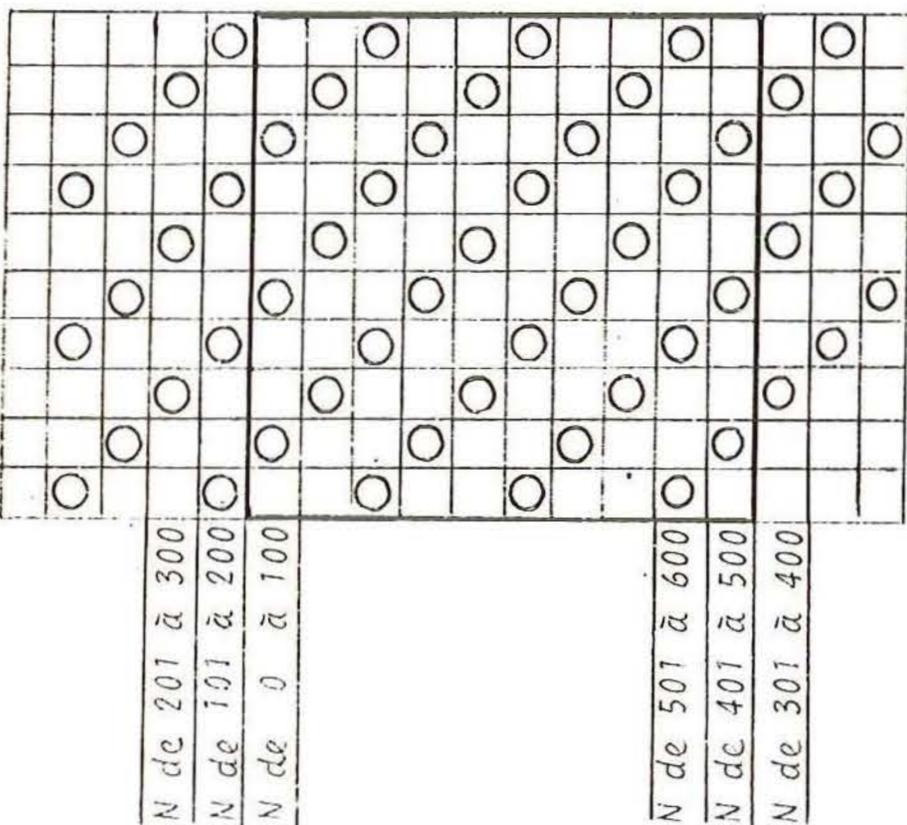


Ces nouvelles grilles transparentes nous permettent de bien visualiser les déplacements latéraux et de compléter notre tableau du début (voir grille ci-dessous) :

Grille de	Nbres									
	1 à 100	101 à 200	201 à 300	301 à 400	401 à 500	501 à 600	601 à 700	701 à 800	801 à 900	901 à 1000
1	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
2	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
3	x	←1	←2	x	←1	←2	x	←1	←2	x
4	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
5	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
6	x	←4	←2	x	←4	←2	x	←4	←2	x
7	x	←2	←4	←6	←1	←3	←5	x	←2	←4
8	x	←4	x	←4	x	←4	x	←4	x	←4
9	x	←1	←2	←3	←4	←5	←6	←7	←8	x
10	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x

Un des enfants découvre également que l'on pouvait placer des repères sur les différentes grilles de façon à pouvoir placer directement les tableaux de nombres là où il le faut (cf. commentaires 2.4. Le repérage).

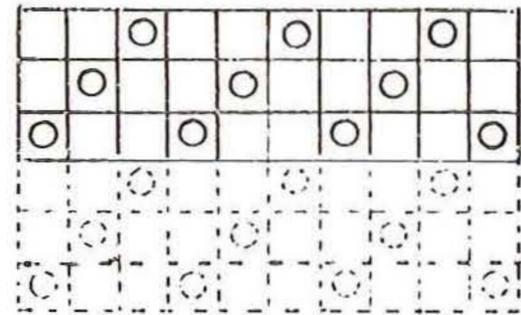
Exemple : grille de 3.



N de 201 à 300
 N de 101 à 200
 N de 0 à 100
 N de 501 à 600
 N de 401 à 500
 N de 301 à 400

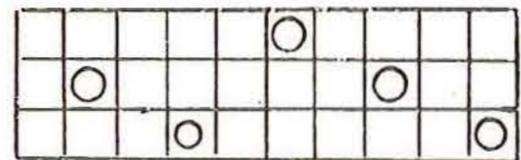
2.3. Ces nouvelles grilles transparentes permirent également de s'apercevoir qu'une «structure» apparaissait :

• Pour 3, le dessin suivant se répète continuellement :

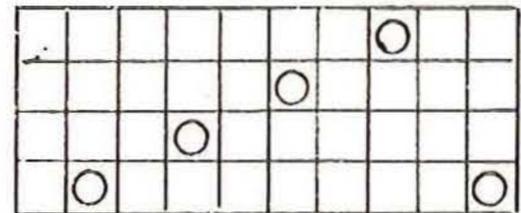


Des structures furent ainsi mises en évidence pour :

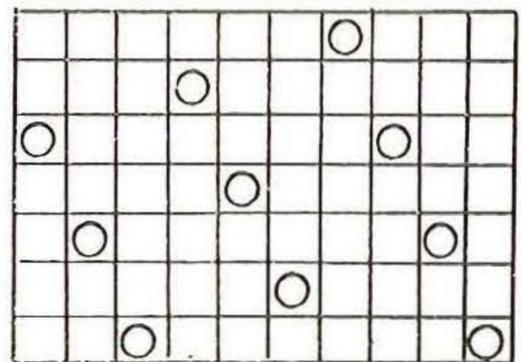
• 6 :



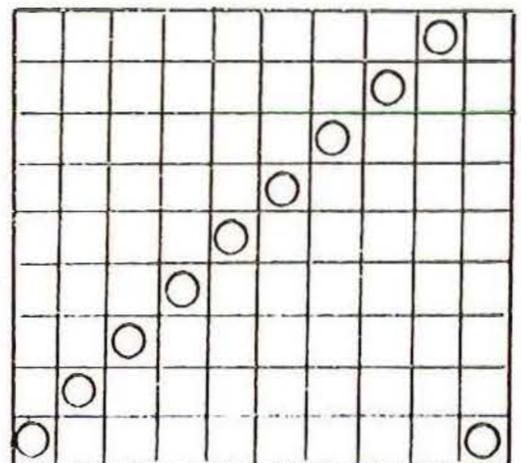
• 8 :



• 7 :



• 9 :



Cela nous donnera l'idée de travailler verticalement plutôt qu'horizontalement.

Nous collâmes nos tableaux de nombres les uns aux autres de façon à obtenir une longue bande des nombres de 1 à 1 000 :

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25					
									940
					946	947	948	949	950
961	962	-	-	-	-	-	-	-	-
971	-	-	-	-	-	-	-	-	-
981	-	-	-	-	-	-	-	-	-
991	-	-	-	-	-	-	-	-	1000

Sur cette longue bande de 10 cm de large et d'1 m de long, nous avons fait coulisser des cavaliers transparents à la manière de certains calendriers perpétuels :

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
		33		36		39			
	42		45		48				
51		54		57		60			
61	62	63	64	65	66	67	68	69	70
71									

Sur leur partie antérieure, ces cavaliers comportent une partie de la grille transparente, celle représentant la structure découverte pour chaque chiffre.

En faisant glisser le cavalier le long de cette bande, on peut lire à chaque fois les nombres divisibles, à condition de faire arrêter la grille à un endroit précis qu'il est facile de déterminer :

- Pour les nombres divisibles par 3, le premier nombre qui apparaît encadré doit comporter un nombre de dizaines multiple de 3 (123, 153, 183... 453, 483...).
- Pour les nombres divisibles par 6, le premier nombre doit comporter un nombre de dizaines multiple de 6 (126, 186... 426, 486... 846...) et ainsi de suite.

3. Le travail s'est arrêté là. Il a nécessité quelques heures fructueuses de travail, un peu de matériel. Les enfants ont dû faire preuve d'initiative, de recherche personnelle et l'instituteur... aussi !

Quelques commentaires sur les démarches mathématiques sous-jacentes à cette recherche

En guise d'introduction

En écrivant ces lignes, je pense à tous les enfants qui se verront encore longtemps interdire l'accès à une véritable culture mathématique parce qu'une pédagogie sélective et sclérosée les aura définitivement dégoûtés de cette discipline.

Lorsque j'ai élaboré la « grille des multiples » dont on parle ci-avant, je n'avais comme objectif que de mettre en évidence la notion de multiple commun.

L'imposant travail présenté montre une fois de plus la valeur d'une pédagogie basée sur la recherche et l'initiative. Mais la richesse de ce travail ne se limite pas au contenu manifeste exposé dans le compte rendu. En effet, cette recherche a permis aux enfants de manipuler intuitivement des structures mathématiques et d'approcher, par leur propre expérience, des notions importantes que je vais essayer de mettre en évidence.

Et si on creusait un peu ?...

2.1. LES CARACTÈRES DE DIVISIBILITÉ :

2.1.1. Les enfants constatent facilement qu'un nombre terminé par 0, 2, 4, 6 ou 8 est divisible par 2 (condition nécessaire et suffisante). De même, les nombres terminés par 0 ou 5 sont divisibles par 5 et ceux terminés par 0 sont divisibles par 10. Mais lorsqu'on essaie de déterminer les conditions de divisibilité par 3, l'examen du dernier chiffre ne suffit plus !

2.1.2. Une piste non explorée : si la recherche avait continué par l'examen systématique du chiffre des unités des multiples de 3 jusqu'à un nombre plus élevé (100 par exemple), on aurait constaté qu'une série apparaît :

3 - 6 - 9 - 12 - 15 - 18 - 21 - 24 - 27
 30 - 33 - 36 - 39 - 42 - 45 - 48 - 51 ...
 dont la « période » est : 3, 6, 9, 8, 1, 4, 7, 0. Cette périodicité existe d'ailleurs également au niveau des autres rangs (dizaines, centaines...) mais elle est moins visible. Elle peut néanmoins être mise en évidence, avec un tableau de ce type, par exemple :

On voit ici réapparaître cette périodicité au niveau des dizaines, pour chaque « groupe » de chiffres : 3 - 6 - 9, 2 - 5 - 8, 1 - 4 - 7, 0.

Des constatations du même ordre peuvent être faites sur les multiples de 4, 6, 7, 8 et 9.

	3	1	2	2	1	3	0
	6	1	5	2	4		
	9	1	8	2	7		
3	3	4	2	5	1	6	0
3	6	4	5	5	4		
3	9	4	8	5	7		
6	3	7	2	8	1	9	0
6	6	7	5	8	4		
6	9	7	8	8	7		
9	3	1	0	2	1	1	2
9	6	1	0	5	1	4	
9	9	1	0	8	1	7	
1	2	3	1	3	2	1	5
1	2	6	1	3	5	1	4
1	2	9	1	3	8	1	4

Voici un tableau récapitulatif des périodes des multiples des nombres de 1 à 10 :

1N	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
2N	2	4	6	8	10					
3N	3	6	9	12	15	18	21	24	27	30
4N	4	8	12	16	20					
5N	5	10								
6N	6	12	18	24	30					
7N	7	14	21	28	35	42	49	56	63	70
8N	8	26	24	32	40					
9N	9	18	27	36	45	54	63	72	81	90
10N	10									

On voit dans ce tableau que le dernier nombre de chaque suite est le P.P.C.M. de 10 et du nombre de départ. C'est bien évident si on se souvient qu'on calcule ici en base 10. Pour que réapparaisse au rang des unités le premier chiffre de la série, il faut qu'un nombre entier de dizaines soit épuisé.

Mais si on calculait en base 6, par exemple, on aurait pour les multiples de 3, la suite : 3, 10, 13, 20, 23, 30, 33, 40 (ce qui équivaut en base 10 à 3, 6, 9, 12, 15, 18, 21, 24).

On voit donc que les caractères de divisibilité dépendent de la base utilisée. En base 6, les nombres divisibles par 3 se terminent par 0 ou 3 comme en base 10 les nombres divisibles par 5 se terminent par 0 ou 5...

2.2. LES TABLEAUX CARRÉS DE NOMBRES ET LES «GRILLES DE MULTIPLES»

La recherche bloquée par les «caractères de divisibilité» va être relancée par l'introduction des tableaux de nombres et des grilles de multiples, qui vont transférer les rapports numériques dans le plan et concrétiser de façon remarquable les relations entrevues plus haut.

2.2.1. Première constatation intéressante : certaines grilles sont universelles. Elles peuvent être employées avec tous les tableaux de nombres (1 à 100, 101 à 200, 201 à 300, etc.). Ce sont les grilles des multiples de 2, 5 et 10.

Voilà une première correspondance avec les règles de divisibilité découvertes !

2.2.2. Seconde constatation intéressante : les autres grilles ne sont pas utilisables directement avec tous les tableaux, mais les enfants découvrent qu'il est possible de les «adapter» en les déplaçant latéralement ou longitudinalement. Intuitivement, ils opèrent ainsi au niveau des classes de congruence. En effet, chaque grille laisse apparaître, sur le tableau des nombres de 1 à 100, une partie de l'ensemble des multiples d'un nombre n , c'est-à-dire un ensemble de nombres dont le reste de la division par n vaut zéro. Il s'agit donc d'un sous-ensemble de $\hat{0}$, classe de congruence modulo n .

Lorsque cette grille est placée sur un autre tableau, elle laisse encore apparaître une classe de congruence, mais qui n'est plus nécessairement $\hat{0}$. Par exemple, si on place la grille des multiples de 3 sur le tableau des nombres de 101 à 200, apparaît la classe de congruence $\hat{1}$, modulo 3. Pour faire apparaître la classe $\hat{0}$, il suffit de déplacer la grille d'un rang vers la gauche, ou de 2 rangs vers la droite.

On pourrait ainsi définir une loi de composition externe entre l'ensemble des déplacements de la grille des multiples de n (considérés comme opérateurs) et les classes de congruence modulo n . Voici, par exemple, une table de cette loi pour $n = 2$ et pour $n = 3$; g, d, h et b représentent un déplacement d'une case respectivement vers la gauche, la droite, le haut et le bas.

$n = 2$	$\hat{0}$	$\hat{1}$
g	$\hat{1}$	$\hat{0}$
d	$\hat{1}$	$\hat{0}$
h	$\hat{0}$	$\hat{1}$
b	$\hat{0}$	$\hat{1}$

$n = 3$	$\hat{0}$	$\hat{1}$	$\hat{2}$
g	$\hat{2}$	$\hat{0}$	$\hat{1}$
d	$\hat{1}$	$\hat{2}$	$\hat{0}$
h	$\hat{2}$	$\hat{0}$	$\hat{1}$
b	$\hat{1}$	$\hat{2}$	$\hat{0}$

On retrouve, dans ces tables de composition, une périodicité, mais cette fois sous la forme d'une alternance dans l'apparition des classes de congruence suite aux déplacements de la grille. Cette périodicité est particulièrement «visible» dans les déplacements longitudinaux.

Exemple : pour $n = 3$, déplacements successifs de la grille, une case à la fois, vers le bas et en partant de $\hat{0}$:

$$\hat{0} \rightarrow \hat{1} \rightarrow \hat{2} \rightarrow \hat{0} \rightarrow \hat{1} \rightarrow \hat{2} \rightarrow \hat{0} \dots$$

Les enfants constatent cette propriété et la mettent en pratique lorsqu'ils analysent la «répétition des dessins» et qu'ils fabriquent des cavaliers correspondant à une «période» de déplacement.

Une propriété intéressante également : il suffit de trois déplacements consécutifs pour faire apparaître tous les nombres d'un tableau.

Pour $n = 5$, il faudrait 5 déplacements, et ainsi de suite.

Cela nous rappelle que les classes de congruence déterminent une partition de \mathbb{N} (dans ce cas-ci) ou de \mathbb{Z} (plus généralement).

L'alternance des classes telle qu'elle apparaît sur l'exemple ci-dessus nous rappelle également que l'ensemble des classes de congruence (mod. n) a une structure de groupe pour l'addition.

On peut le vérifier dans ce tableau (pour $n = 3$) :

+	$\hat{0}$	$\hat{1}$	$\hat{2}$
$\hat{0}$	$\hat{0}$	$\hat{1}$	$\hat{2}$
$\hat{1}$	$\hat{1}$	$\hat{2}$	$\hat{0}$
$\hat{2}$	$\hat{2}$	$\hat{0}$	$\hat{1}$

$$\hat{0} + (\hat{1} + \hat{2}) = (\hat{0} + \hat{1}) + \hat{2} = \hat{0}$$

(associativité).

$\hat{0}$ est l'élément neutre unique. Chaque élément a un symétrique unique.

2.3. Apparition des «cavaliers» : échec et math !

Nous avons remarqué plus haut que le dernier nombre de la première «période» d'une suite de multiples d'un nombre n était le P.P.C.M. de 10 et n .

Cette constatation est exploitée ici, pratiquement, par les enfants car ils ont bien vu que pour $n = 6$, par exemple, un cavalier de 3 lignes est suffisant (le P.P.C.M. de 6 et 10 est 30, la «période» est de 3 lignes).

Le nombre de lignes de chaque cavalier est donc :

n	ppcm (n et 10)	nombre de lignes
2	10	1
3	30	3
4	20	2
5	10	1
6	30	3
7	70	7
8	40	4
9	90	9
10	10	1

2.4. Le repérage :

Le but pratique de ces grilles étant de faire apparaître les diverses classes $\bar{0}$ (modulo 2, 3... 10), les enfants ont dû trouver des repères pour les tableaux de nombres supérieurs à 100. Ils ont découvert 2 méthodes de repérage :

1. Partir d'une grille donnée et repérer où doivent se placer les divers tableaux (système de grilles transparentes).

2. Partir des tableaux (mis à la suite les uns des autres pour former une bande continue) et faire coulisser dessus des cavaliers.

Dans le premier cas, il est commode d'utiliser des repères spéciaux : traits de crayon sur la grille, par exemple. Dans le second cas, ils ont découvert une règle centrée sur les nombres eux-mêmes.

Le cavalier (de n lignes) est bien placé lorsque apparaît dans la première «fenêtre» de la première ligne un nombre dont le nombre de dizaines est divisible par n .

Cette règle s'applique si on observe que le nombre de dizaines d'un nombre de la première ligne d'un cavalier représente également le nombre de lignes du tableau qui se trouvent au-dessus du cavalier.

Or, ce nombre de lignes doit être divisible par le nombre de lignes du cavalier puisque celui-ci doit se déplacer de façon continue sur le tableau...

Une troisième méthode de repérage est possible et elle ne nécessite ni l'assemblage des tableaux ni l'usage des cavaliers. De plus, elle donne instantanément tous les multiples d'un nombre sur un tableau, alors que les cavaliers n'en donnent que quelques-uns à la fois, et elle n'utilise que des déplacements de la grille vers le haut.

Elle nécessite simplement des grilles de hauteur double (20 cases au lieu de 10).

Méthode :

- Placer la première ligne de la grille sur la première ligne du tableau.
- Remonter la grille de X cases, X étant donné par la formule : $X = \text{reste de la division}$:

$$\frac{100 N}{\text{P.P.C.M. } (n \text{ et } 10)} \quad (\text{dans laquelle : } 100 N \text{ est le premier nombre du tableau diminué de } 1)$$

Exemple : $n = 3$

tableau des nombres de 501 à 600.

$$\frac{500}{30} = 16, \text{ reste } 2 \rightarrow X = 2.$$

Il faut remonter la grille de deux cases.

Si on dresse une table des déplacements de la grille en fonction des divers tableaux possibles, on obtient :

100N ppcm	100	200	300	400	500	600	700	800	900	etc.
10	0	0	0	0	0	0	0	0	0	etc.
20	0	0	0	0	0	0	0	0	0	etc.
30	1	2	0	1	2	0	1	2	0	etc.
70	3	6	2	5	1	4	0	3	6	etc.
80	2	4	6	0	2	4	6	0	2	etc.
90	1	2	3	4	5	6	7	8	0	etc.

Dans cette table, sont à nouveau visibles les grilles «universelles» (P.P.C.M. 10 et 20) qui correspondent aux multiples de 2, 4, 5 et 10 ; ainsi que, sous une forme nouvelle, les périodicités propres à chaque grille.

Remarquons également que l'ensemble des déplacements vers le haut (correspondant à un même P.P.C.M.), muni de l'addition, a une structure de groupe.

Pour un P.P.C.M. 80, par exemple ($n = 8$), voici la table de composition des déplacements :

+	0	2	4	6
0	0	2	4	6
2	2	4	6	0
4	4	6	0	2
6	6	0	2	4

Concrètement, cela signifie que, au départ d'un tableau des nombres de 101 à 200, par exemple, il faut monter de 2 cases vers le haut. Si on intercale ensuite, au même endroit sous la grille, un tableau des nombres de 701 à 800, au lieu de monter à nouveau la grille de 6 cases, il suffira de la remettre en position de départ : $2 + 6 = 0$.

Pratiquement, cette table de composition n'est pas utilisée. Il est plus facile de repartir chaque fois de la position «zéro» (première ligne de la grille sur la première ligne du tableau).

En guise de conclusion :

Seule une pédagogie qui admet le tâtonnement expérimental et la recherche libre autorise les enfants à parcourir ainsi, à leur rythme, le chemin difficile qui mène à l'abstraction. La prise de conscience est le résultat d'une longue recherche personnelle.

Combien d'enfants ont la possibilité de faire ce chemin dans nos écoles ?

Extrait de L'Education populaire n° 7 de décembre 1977, bulletin de l'Ecole Moderne Belge

Cahiers de techniques opératoires, série A

Après les 4 cahiers série B, les 4 cahiers du niveau A viennent de paraître. Ils sont disponibles. Vous pouvez les commander à la C.E.L., B.P. 282, 06403 CANNES CEDEX. Chaque cahier : 4,20 F.

En cours d'édition, un cahier B spécial, préparatoire à la série B, conçu à l'intention des enfants n'ayant pas eu la possibilité de suivre auparavant la progression normale des Cahiers A ou pour lesquels une révision de leur contenu s'avère souhaitable. Ce cahier sera livrable à la rentrée 79.

Le cinéma à l'école



Jacques LABARRE

Avec les remarques de Raymond MASSICOT, Dominique VERDIER et Michel VIBERT

_____ Pourquoi le cinéma dans la classe ? _____

Il semble tout d'abord que le choix de cette technique est dû à un grand intérêt de ma part et à l'idée que cela m'aiderait à résoudre les problèmes d'expression de mes élèves.

Il m'apparaît de plus en plus évident que les adolescents de C.P.P.N., au moins dans l'établissement où j'exerce, sont tout à fait bloqués dans l'utilisation des techniques «scolaires» d'expression telles que l'écriture et le dessin. Actes si souvent privés de leur sens réel d'expression ou de communication et «responsables» de leurs échecs scolaires successifs, on aboutissait alors soit à ces séances creuses de travail où l'enfant noircit du papier avant que le maître n'y pose du rouge et qui n'appartenaient à personne, ni n'apportaient rien (ça leur fait huit ans d'école... et au moins trois où c'est toujours pareil) soit des séances où l'on se regarde dans le blanc des yeux en attendant que la sonnerie retentisse. Ne pouvant vivre moi-même cette situation et estimant que l'acte créatif nécessite un travail efficace qui met en jeu des acquisitions réelles, que c'est probablement un des plus purs chemins du savoir, j'ai essayé de le mettre en application à travers le cinéma.

J'ai essayé de trouver dans des techniques utilisant des outils assez fascinants tels que caméra, magnétophone, photos, ces stimuli qui feraient resurgir ces enthousiasmes si souvent menacés chez nos élèves (et à juste titre, car jusqu'à présent ils n'ont pas à être très reconnaissants pour une école qui les a installés dans les ratés).

Pourquoi le cinéma ?

D'abord c'est parce que nous ne disposons pas au C.E.S. de matériel vidéo... sinon cela aurait sans doute donné une tout autre orientation à nos travaux, bien que les utilisations que nous avons faites au Centre du Mans semblent poser bien des problèmes. Sans doute ces outils sont-ils plus complémentaires que concurrentiels.

Mais ce n'est pas du tout le même langage (R.M.).

Je pense qu'il conviendrait de préciser ici s'il s'agit de cinéma sonore ou de cinéma muet : les deux démarches sont bien différentes. A mon avis, au point où en est la technique actuelle et en fonction des «moyens financiers» dont nous disposons, il faut s'en tenir au cinéma muet. C'est d'ailleurs aussi riche, sinon plus (R.M.).

Ensuite c'est tout simplement que la chose filmée et transmise par la télévision et le cinéma occupe beaucoup des loisirs des adolescents, qu'on le veuille ou non, que ça nous plaise ou non.

Alors pourquoi ne pas aider à démythifier ces événements quasi magiques ? Je pense que c'est même un devoir d'éducation et d'apprentissage aussi important qu'apprendre à lire ou à écrire, à imprimer ou à peindre.

J'ai essayé de trouver un schéma expliquant pourquoi cette nécessité n'était que rarement prise en compte à l'école, à cause de la nature même de l'outil. La subtilité de l'image et du son et la facilité de «réception» n'y sont pour rien, et ceux qui en abusent le savent bien.

Petite analyse du matériel souhaitable

(dans l'établissement, pas celui que doit apporter l'enseignant)

LE MATÉRIEL DE PRISE DE VUE

Tout ce qui suivra maintenant peut être remis en cause et n'a valeur que d'indications faisant suite à l'expérimentation d'un certain nombre de matériels et exclusivement à propos du super 8, format le plus économique et facile à utiliser pour tout le monde.

La caméra : maillon fondamental en cinéma, elle doit avoir une bonne qualité optique, car on ne peut retoucher l'image obtenue.

D'une manière générale il faudrait qu'elle possède :

- Une bonne définition optique (pas facile à contrôler) ;
- Une visée reflex ;
- Un zoom (objectif à focale variable) assez étendu (du grand angle au téléobjectif) ;
- Une cellule automatique pour le contrôle de l'exposition (cela fait un problème de moins pour les enfants), c'est encore mieux si elle est utilisable manuellement pour faire des effets spéciaux ;

L'utilisation manuelle de la cellule est très importante pour obtenir certains effets (R.M.).

- Un compteur d'images précis (ça n'est pas facile à trouver) ;
- Des dispositifs, soit incorporés, soit adaptables pour filmer de près (système macro) ;
- Plusieurs vitesses de prises de vues dont un système vue par vue ;
- De bonnes qualités de robustesse (pas faciles à vérifier chez un marchand) ;
- Un coupe-circuit général pour éviter les prises de vues intempestives.

De nombreuses caméras correspondent à ces souhaits avec certains points plus perfectionnés que d'autres, il s'agit alors de réaliser le compromis le plus acceptable entre ce que l'on veut pouvoir faire et le prix que l'on peut y mettre. Actuellement on peut trouver du matériel fort convenable de prise de vue entre 1 500 et 2 500 F.

Pour le rêve ou les gens fortunés signalons la Pathé DS8 qui permet du travail bien confortable... quasiment de qualité professionnelle.

Le matériel avec lequel ont été réalisés les trois films se situe dans la fourchette de tarifs indiquée... et il m'appartenait. Depuis quelques années sont apparues sur le marché les caméras sonores dans lesquelles on utilise des cassettes où une très fine bande magnétique a été collée sur le bord du film ne comportant pas de perforations. Un minuscule magnétophone incorporé enregistre le son avec un retard constant d'une seconde par rapport à l'image.

Je n'ai pour ma part jamais utilisé ce type de matériel, mais les résultats que j'ai pu voir ne m'ont pas convaincu. Le cinéma muet offre déjà de grandes possibilités et oblige davantage à une linguistique de l'image. Toutefois dans certains cas le cinéma sonore par post-synchronisation (une fois le film monté, on peut faire coller une bande magnétique que l'on enregistre après) peut être intéressant pour le travail des sons qu'il nécessite. D'une façon plus artisanale, on peut enregistrer sur un magnétophone séparé du projecteur une bande sonore et en faisant varier la vitesse de projection on peut arriver à une synchronisation acceptable.

Il ne faut pas oublier qu'un bon enregistrement sonore est souvent beaucoup plus difficile à réaliser que le film.

Essentiel (R.M.).

Travail plus riche qu'avec une caméra sonore qui laisse moins de possibilité de montage et de mixage (D.V.).

LES ACCESSOIRES DE PRISE DE VUE

1. **Le pied.** — Élément indispensable pour obtenir des images stables et des cadrages précis. La «caméra au poing» ne s'improvise pas et il faut beaucoup de temps pour maîtriser tous les gestes parasites qui font souvent des films d'amateurs un spectacle épuisant pour les yeux.

On en trouve à de nombreux prix, il faut vraiment en trouver un solide et stable permettant des mouvements souples au sommet. Les bas de gamme, parfois séduisants, ont souvent de graves défauts (pieds trop fins, blocages insuffisants, etc.). On peut difficilement en trouver de vraiment efficaces à moins de 250 F.

2. **Les éclairages.** — Le cinéma est très exigeant de ce côté, même depuis l'apparition de films plus rapides (Ektachrome 160 ASA par ex.). Il faut souvent compléter la lumière du jour ou la suppléer par de puissants éclairages. Les lampes torches de 1 000 W sont assez bon marché, le mieux serait d'en avoir deux afin de pouvoir davantage donner du relief à l'image en évitant les ombres trop marquées.

On peut aussi fabriquer des réflecteurs (il en faut plusieurs) pour ramener la lumière du jour là où on en a besoin, soit par des écrans blancs, soit par des plaques d'aluminium dépoli.

3. **Autres petites choses bien utiles et pas trop chères :**
— Chronomètre pour bien mesurer la durée des séquences.
— Cordon souple qui permet un déclenchement sans brusquerie de la caméra.

Indispensable pour l'animation (R.M.).

- Filtres correcteurs (à utiliser avec soin car ça peut donner des résultats bizarres).
- Ardoise pour noter les débuts de séquences (clap), cela permet un repérage précis pour le montage mais a l'inconvénient de consommer de la pellicule.

Plus grande facilité pour le montage (D.V.).

4. *Un statif d'animation de fabrication artisanale (voir plan de Marc Guétault) (R.M.).*

Donc en général du matériel robuste, en évitant les outils trop sophistiqués qui tombent souvent en panne ou trop simples qui empêchent certaines réalisations. Il me semble qu'actuellement un budget de 2 500 F permet l'achat de matériel de prise de vue de qualité et possibilités suffisantes.



LE MATÉRIEL DE MONTAGE

1. **La visionneuse** : indispensable pour voir les images agrandies (leur taille empêche pratiquement tout travail à vue directe).

Elle doit être :

- La plus lumineuse possible ;
- D'un maniement aisé, en particulier pour la pose et la dépose du film ;
- Pourvue d'un système de marquage du film pour indiquer où il faut couper.

Il faut compter dans les 300 F pour avoir quelque chose de convenable.

2. **La colleuse** : deux systèmes actuellement :

— Par collage : par polymérisation on rassemble les deux morceaux de film. C'est délicat et assez long, mais donne de très bons résultats quand c'est bien fait.

— Par adhésifs : meilleur marché et beaucoup plus facile à utiliser par les adolescents. A l'inconvénient de se voir à la projection et aussi de fausser un peu les perforations (au moins le système 3M, le procédé Agfa, plus coûteux, semble plus précis).

Pas d'accord ! et film plus fragile (D.V.).

A signaler aussi le système Fuji (adhésifs) (R.M.).

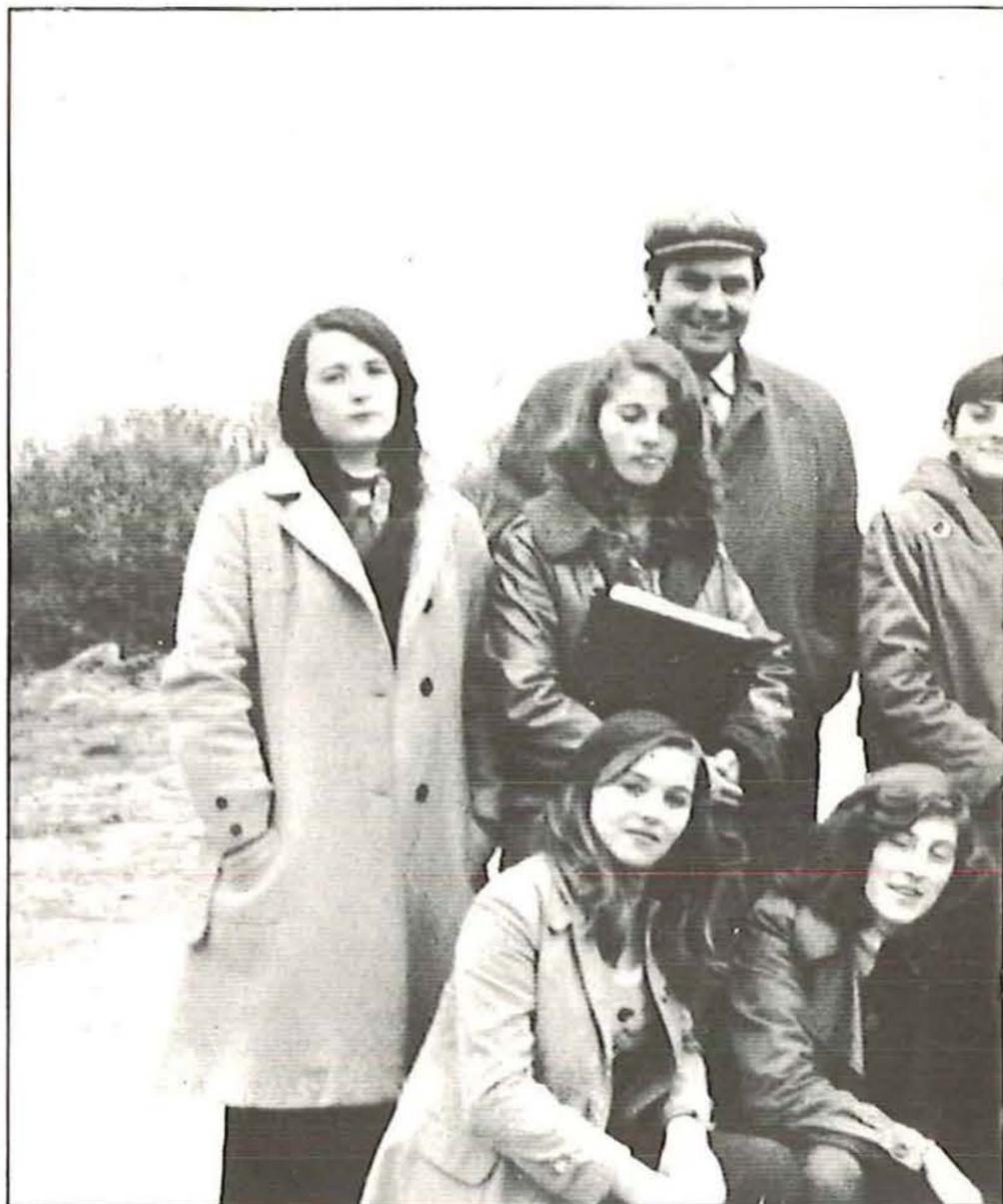
3. **Autres choses** : On peut se faire une table de montage et des panneaux d'affichage de séquences. Il serait bon aussi de prévoir des gants de coton fin pour éviter de salir le film.

LE MATÉRIEL DE PROJECTION

Aussi varié en prix et performances que les caméras, il faut que le projecteur possède une bonne optique (le zoom est parfois bien pratique), plusieurs vitesses de projection, une bonne puissance lumineuse, et si on peut une base sonore permettant des enregistrements. Entre 1 500 et 2 500 F on trouve des matériels très intéressants. Du matériel très économique, comme c'est mon cas, a souvent l'inconvénient de détériorer les films rapidement à cause du couloir de défilement usiné avec une précision insuffisante.

En conclusion : dans la chaîne : «prise de vue — projection», il faut que tous les maillons soient de bonne qualité (R.M.).

Oui mais simples pour que les enfants puissent se les approprier rapidement (M.V.).



Première expérience : **BALLON PRISONNIER** (novembre 1975)

On fait un film ?

Ça y est, il est fait, il est bien, on l'a passé à d'autres et ça leur a plu. On recommencera sûrement.

Dans la classe (C.P.P.N.) quatre ou cinq s'étaient déjà vus en film, les dix autres jamais. Personne n'avait tenu une caméra.

Les textes libres avaient lentement disparu (plus rien à dire, ras-le-bol d'écrire, textes en circuit fermé... plein de bonnes raisons). Alors, si on faisait un film ?

Comme enfin ça allait servir, il y en a qui ont écrit des choses à faire voir. Des scénarios ont été racontés, aucun reportage. J'ai eu l'impression que cette proposition avait changé les rapports entre l'écrit et leurs désirs. Qu'il y avait un sentiment d'inachevé dans les textes.

En dix jours, du scénario individuel choisi, un travail collectif de préparation du tournage a été fait.

Un matin on est parti tous ensemble pour tourner. L'endroit avait été trouvé par un des ados. Il faisait très froid, mais tout le monde a joué.

Jean-Marie s'est mis derrière la caméra (la mienne, car au C.E.S. l'audio-visuel s'arrête à la consommation de productions de professionnels, caméra et magnétoscope ayant été rejetés avec des «*et pourquoi pas la télé en couleur aussi ?*»). Je lui ai expliqué des trucs : mise au point pour les distances et comment faire varier la focale (zoom), et il a tourné (j'ai tourné deux séquences de liaison, lui le reste).



Ensuite, on est rentré, et sur le chemin du retour Jean-Marie m'a dit : *«C'est chouette ! moi ce matin en venant, j'me disais ça marchera jamais ce truc-là parce que personne ne voudra jouer, et puis tout le monde a joué.»* Et Philippe : *«Moi ce matin à sept heures, j'ai regardé s'il faisait beau, je voulais aller faire le film.»*

L'après-midi, on a fait le générique, et le soir, ils se sont chargés de poster les deux bobines.

Et on les a attendues. Les activités ne marchaient plus, tout ce travail de dix jours s'arrêtait à cause d'un détail technique (ô magnétoscope !).

On a attendu près de trois semaines. Aussitôt arrivées, on les a vues trois ou quatre fois avant de faire le montage. Trois s'y sont mis et en deux heures avec quelques coups de main ç'a été fini. Et on est allé se le projeter. *«Je croyais pas que ça allait donner ça.»* — *«C'est bien.»* — *«Les couleurs sont belles.»* — *«C'est dommage qu'il n'y a pas de paroles.»* Alors on a fait une bande sonore... mais pas facile à synchroniser quand le matériel n'est pas prévu pour.

Et voilà, en un peu plus d'un mois, on a fait un film bien simple de 5 mn 20 s.

Ce texte que j'ai écrit peu de temps après la réalisation de ce film doit maintenant être complété par une analyse plus serrée de son histoire. Ayant gardé tous les documents écrits à ce moment-là par les adolescents, c'est de ceux-ci que je me servirai.

A partir du texte de Catherine : il y a un groupe d'enfants qui s'organise pour faire un jeu. Ils décident de faire une partie de ballon.

La classe va établir une histoire plus étoffée où vont rentrer un certain nombre de péripéties (les autres histoires avaient été discutées et rejetées et ils s'étaient réfugiés sur celle-ci qui leur

semblait bien simple et pas trop impliquante. Il n'y avait pas de «rôle» à jouer). Le texte est alors devenu ceci après un premier découpage :

- Un groupe joue au ballon.
- Quelqu'un se fâche et envoie le ballon le plus loin possible.
- Le groupe envoie celui qui l'a lancé à sa recherche.
- Il se perd.
- Le groupe s'inquiète et part à sa recherche.
- Le «perdu» retrouve un chemin et arrive au terrain de jeux (il y a encore les vêtements de ses camarades).
- Quelqu'un sort du bois à qui il demande s'il a vu ses copains car on entend des cris dans le bois, il répond.
- Retrouvailles et on repart vers le village.

Après ce premier découpage chronologique, j'ai proposé une grille d'analyse de chaque «événement» en indiquant les termes précis que l'on utilise en cinéma, c'est-à-dire scénario, scène, séquence, plan. Cette grille se présentait sous cette forme :

Scène n° Durée :

Décor :

Personnages :

Déroulement de la scène :

Ce système est très pratique car il permet une réflexion précise et une économie précieuse de pellicule lors du tournage où les fiches guident le travail en gagnant du temps. L'ennui est la perte d'une certaine spontanéité qui parfois peut être très fructueuse.

Lors du tournage, les adolescents ont pris conscience d'une chose très importante : on peut tourner les scènes sans respecter l'ordre chronologique, c'est le montage qui permettra de s'y retrouver. D'autre part lors de la scène 4, le bois où se situe l'action n'est pas le même que celui que l'on voit en fond de décor des autres scènes. Cette idée très importante en cinéma leur a ouvert l'esprit sur les assemblages réalisés dans les films qu'ils voyaient ensuite.

Quand nous avons monté le film trois semaines plus tard, nous nous sommes à nouveau servis du plan de tournage pour repérer les séquences (nous n'avions pas utilisé le pratique «clap»). Le truquage du ballon a été monté assez laborieusement mais l'ensemble les a enthousiasmés. La quantité de travail en français, en mathématique, a été vraiment très impressionnante, sans doute un peu trop car sur la lancée de ce film un deuxième devait être fait avec une histoire beaucoup plus complexe et une durée de 15 mn et la perspective du travail préparatoire a suffi à démobiliser l'ensemble de la classe.



En conclusion de cette première expérience :

- Les enfants ont découvert la «fausse chronologie» du tournage.
- Ils ont vu aussi que les lieux n'étaient pas forcément les mêmes au tournage alors qu'à la projection ils peuvent le paraître.
- Ils ont réalisé des images avec une maîtrise étonnante des principes de cinéma de façon intuitive, sans doute par imprégnation de la télévision et du cinéma.
- Ils ont compris l'importance du montage.
- Ils ont compris aussi la nécessité d'une préparation importante pour gagner du temps et de la pellicule.

Toutes ces approches indépendamment du film sont très importantes pour la maîtrise de l'outil et le regard critique des images. Il nous est arrivé de nombreuses fois à la suite de cela de parler de films vus à la télévision et qu'ils analysaient d'une façon très neuve. J'utilisais aussi des films du C.D.D.P. en éveil et la façon de montrer la «réalité» dans ces films leur faisait poser des questions vraiment importantes sur l'information : comment donner un sens à des images (comment faire par exemple, pour inverser le sens d'un document, etc.). Sans compter aussi l'importance pour le climat de la classe d'avoir réalisé cette chose tous ensemble.

Deuxième expérience : L'ÉLEVAGE INDUSTRIEL DES POULETS

Je ne fais que très peu d'heures de cours avec la C.P.A. qui a réalisé ce documentaire (non encore achevé), et c'est au cours d'un entretien peu avant la fin du premier trimestre que l'idée de film est née. Certains avaient vu ou participé au film *Ballon prisonnier* réalisé l'année précédente et c'est sans doute pour cela que ce travail a débuté (retombée intéressante d'ailleurs du travail de l'année précédente et preuve sans doute de l'importance que les ados donnent à ce moyen d'expression).

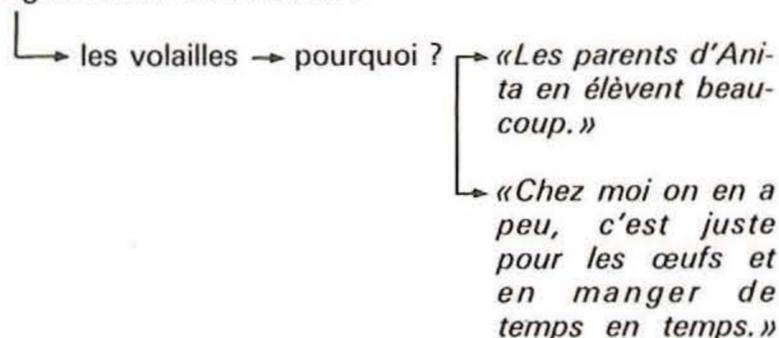
Les fréquences de nos rencontres étant très espacées, entre les contraintes de mon stage et leur retour dans les entreprises, nous avons été obligés de nous créer un minimum pour pouvoir travailler sérieusement.

Nous libérant les uns et les autres, nous nous sommes retrouvés (trois sur les douze adolescents) un samedi matin au C.E.S. A ce moment-là étaient déterminés :

- le type du film : documentaire ;
- le sujet : différentes sortes d'élevage ;
- la durée maximum : environ dix minutes.

En trois heures et avec une quantité de travail étonnante tout a été repris, discuté pratiquement sans intervention de ma part. Il est à noter d'ailleurs que, quoi que l'on puisse penser des structures de la C.P.A., les adolescents y gagnent une maturité étonnante en un an et des façons de penser, d'agir proprement adultes. Leurs préoccupations sont beaucoup plus graves et importantes qu'auparavant, au moins pour ces élèves-là, car il ne s'agit pas de faire des généralisations hâtives. Le déroulement de l'analyse et des choix s'est à peu près déroulé de cette façon :

Quels élevages allons-nous choisir ?



- On pourrait filmer les différences.
- Est-ce que c'est bon élevé comme ça ?

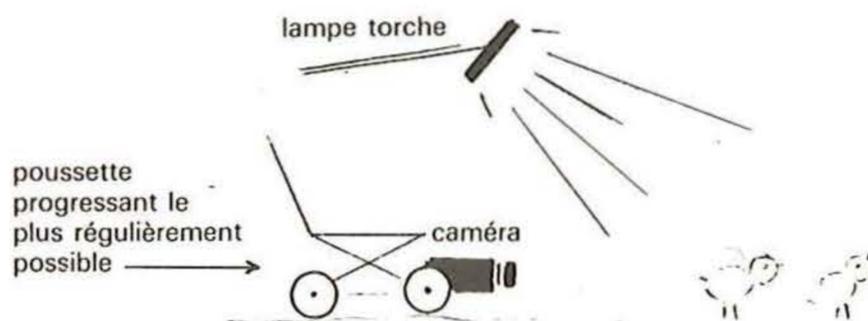
Ainsi quelques-unes des questions très importantes qui n'éveillent souvent que bien peu d'écho parmi nos élèves, sont arrivées «en situation vraie» là et ont forcé à une réflexion approfondie sur la consommation, les moyens de productions, les contraintes des emprunts, les choix alimentaires, l'évolution de l'agriculture. («C'est comme ça aussi pour les veaux, ils ne peuvent même pas se retourner quand on les engraisse.» — «Pour les plantes c'est pareil.») Bref, on était tous bien contents, moi avec un petit regret, c'est que ces relations n'existaient pas avec mes élèves habituels au cours de nombreuses heures où l'on se voyait. A la réflexion, c'est peut-être à cause de notre organisation volontaire du travail que ça marchait si bien... ce qui remet en cause une nouvelle fois les structures de «travail» du C.E.S., mais ceci est une autre histoire.

Un mercredi suivant tous ceux qui le pouvaient se sont retrouvés chez les parents d'Anita, dans une exploitation modeste où l'élevage des poulets est un élément d'appoint de ses revenus. Là nous avons procédé au pré-tournage c'est-à-dire au repérage des différents plans à réaliser pour faire le film. J'avais amené caméra, pied et magnétophone. Pendant deux heures, ils ont fait des essais (sans film) pour apprendre à tenir la caméra, cadrer, faire des déplacements sans bouger, etc. Sans doute à cette étape le magnétoscope est-il l'outil idéal pour un apprentissage expérimental de ces éléments. Ensuite, nous avons détaillé un plan de film possible. En effet, par le biais des apprentissages techniques, nous avons vu toutes les installations et les lieux qu'il nous fallait montrer. Une discussion d'une heure avec l'agriculteur a complété nos informations. Le film devenait alors : comparaisons entre l'élevage traditionnel et l'élevage industriel.

Deux mois plus tard (stage pour moi, plus vacances) on s'est retrouvé à nouveau dans cette ferme avec tout le matériel cette fois (films, caméra, pied, lampe torche, etc.). Voici l'ordre où les séquences ont été tournées (voir tableau pour le montage).

Après quinze jours de délai de développement, nous avons visionné plusieurs fois le résultat.

A noter une petite astuce pour la séquence où la caméra se «promène» au niveau des poulets («caméra subjective») et qui a permis d'obtenir une image stable.



Une fois ce visionnement fait (très peu de pertes), nous avons écrit au tableau le contenu de chaque bobine, avec un repérage pour après choisir un montage.

Repères	Bobine 1	Repères	Bobine 2
1	Extérieurs de la ferme.	4	La «balade en poussette» retour.
2		5	
a	A l'intérieur du poulailler.	6	Le silo à faire.
b		7	
3	Vue générale	8	Extérieur du grand poulailler.
		9	
	Alimentation et utilisation.		Extérieur du vieux poulailler.
	La «balade» en poussette» aller.		Intérieur du vieux poulailler.
			Les poussins.

A ce moment-là, il y avait de nombreux montages possibles et cette technique permet d'en essayer plusieurs. Le dernier retenu est un montage «fausse chronologie» assez didactique mais fort lisible :

1 - 9 - 2a - 5 - 2b - 3 - 4 - 6 - 7 - 8

Au montage une croix sur chaque numéro indique bien où l'on est rendu. A ce propos, il est utile d'avoir de nombreuses bobines vides pour enrouler les séquences non encore utilisées.

Après le montage, on se l'est projeté, on a alors remarqué qu'il fallait faire un générique et une séquence finale sur un étalage de poulets dans un super-marché.

Ce film a été une aventure très intéressante, à cause du type de relations grâce auxquelles il a pu s'étaler sur aussi longtemps. Très important aussi le fait de la remise en cause permanente du sujet qui est devenu un regard critique sur ce type d'élevage. Ils ont vu toute la difficulté de dire en images leurs regards et leurs questions. Une bande sonore était prévue qui malheureusement n'aura sans doute pas le temps d'être réalisée.

Le paiement de la pellicule a été assuré par le C.E.S. et le document restera à la disposition des professeurs qui le désireront.

Troisième expérience : LA CLASSE IMAGINAIRE
(avril 1977)

Pour diverses raisons le climat de la classe devenait insupportable malgré plusieurs tentatives pour l'assainir. Un groupe d'élèves «torpillait» systématiquement les activités de l'autre groupe.

J'ai alors proposé à ce dernier groupe de réfléchir à des scénarios utilisant des truquages que je leur expliquais : disparitions et déplacements d'objets sur un espace limité (table, feuille de papier, etc.). Auparavant je leur avais projeté

un film d'animation que j'avais réalisé, afin qu'ils aient une petite idée du résultat qu'on pouvait obtenir.

Oui, je crois qu'il est très important de dire qu'en langage cinématographique, les enfants ne peuvent pas tout découvrir (le tâtonnement coûte cher !). Il est donc bon de leur montrer des choses qui ont déjà été faites avant eux (R.M.).

Une fois ce travail lancé je suis allé rejoindre l'autre groupe afin de les rallier à l'idée qu'on pourrait peut-être faire quelque chose. Après plus d'une heure de communication difficile... et bien inefficace je suis reparti vers l'autre groupe.

J'ai été alors surpris par l'imagination dont ils avaient fait preuve. Point de petites choses qui bougent mais les meubles et les gens.

Provocation ou désir réel d'expliquer leur problème face à l'école, ou bien encore jeu gratuit ? Qui sait ? Sans doute un peu de tout cela.

Toujours est-il que ça m'intéressait beaucoup !

Premier jet du scénario :

- Les élèves disparaissent.
- Les meubles bougent et s'en vont.
- Les murs s'écroulent.
- On les voit dehors (les élèves).
- Les élèves s'en vont.

Afin de rallier le fameux groupe on le raconte à tous et cela semble faire l'unanimité.

On rediscute ensemble, et pour donner plus de continuité à leur histoire et aussi je crois à leurs intentions réelles, je fais rajouter la séquence de la «classe normale». Après réflexion sur les truquages possibles et bon marché de l'écroulement des murs on transforme cette séquence par l'écriture automatique au tableau de la phrase : «*Et même les murs s'en vont...*»

Après discussion et choix on aboutit à quelque chose de très précis qui durera trois minutes et dont tous les détails seront prévus à l'avance (voir tableau).

PLANNING DE TRAVAIL

Séquences	Lieux	Durée	Personnages ou objets	Prise de vue et remarques techniques
1	Table	20 s	Générique cartes. Lexicon.	Repérer le cadrage vue par vue. Mouvements des cartes essayés avant le tournage. 360 images à faire.
2	Classe	20 s	Elèves, maître, meubles.	18 images/seconde plan large, puis zoom sur le tableau, zoom arrière et arrêt sur plan large. On ne bouge plus et on bloque la caméra.
3	Classe	30 s	Même chose.	18 images/seconde, disparition du maître puis des élèves. Ne pas changer le cadrage. Ceux qui restent doivent garder la position qu'ils avaient au moment où la caméra s'est arrêtée et doivent la garder jusqu'à ce qu'elle soit remise en marche.
4	Classe	30 s	Meubles et objets se trouvant dans la salle.	Vue par vue 540 images. Cadrage fixe, bien isoler le pied. — Ramassage des objets sur les tables. — Poubelle s'avance, bureau et chaise sortent en 5 s. — Les tables suivent. Eteindre la lampe torche toutes les 5 minutes. Sortir du champ avant qu'on prenne la vue.
5	Classe	15 s	Fermeture porte, ramassage des papiers.	Papiers vue par vue 54 images (adhésif le long de la poubelle). Porte 18 images/seconde, ficelle en bas de porte.
6	Tableau	20 s	Craie : « <i>Et même les murs s'en vont</i> », fleurs et herbes.	360 images vue par vue, adhésif au bas du tableau pour tenir herbes et fleurs.
7	Pelouse	40 s	Elèves.	18 images/secondes, réapparition des élèves, même technique qu'en 3 et mêmes précautions.

Tous les problèmes techniques des truquages ne sont pas faciles à résoudre et ils nécessitent un travail mathématique assez contraignant, par exemple :

- On veut faire déplacer le bureau en 5 secondes ;
- Essai en marchant pour «voir» la durée ;
- Distance à parcourir : 4 m ;
- Nombre d'images : $5 \times 18 = 90$;
- Déplacement à chaque image 400/90 entre 4 et 5 cm.

Ensuite il faut le réaliser avec précision et rapidité de manière à pouvoir tourner toute la séquence d'un coup afin d'éviter d'éventuels déplacements d'objets provoqués par le ménage ou toute autre cause.

Le tournage a été très long (8 heures), mais si l'enthousiasme a laissé place à la surprise («*Ben alors les dessins à la télé ça doit rien être long à faire.*»), on a quand même à peu près respecté le plan de travail.

Au retour des pellicules, le résultat les a franchement épatés. Ce cinéma «magique» est très spectaculaire et tous étaient surpris que ça durait si peu longtemps. La disproportion

entre le temps passé et le temps de projection est telle que la durée maximum d'un tel film ne peut excéder 5 mn pour un travail scolaire, encore qu'il faudra pouvoir bloquer suffisamment de temps pour cela.

Evidemment nous ne devons avoir que peu de montage à faire (une scène ratée au début à enlever), mais un manque d'attention du cameraman a fait que lors du tournage du ramassage des papiers on voit sur 9 images du film des élèves déplacer les papiers. Cette séquence est alors devenue illisible. Il a fallu enlever ces images parasites, travail si délicat que les élèves n'ont pu le faire eux-mêmes.

Encore une fois ce travail a été bénéfique pour l'ensemble de la classe où le climat s'est sensiblement amélioré (au moins pendant ce temps-là) et où les mathématiques et le français ont pu être vécues d'une manière utile et nécessaire, situation que l'école ne peut de par ses structures offrir souvent.

Faire entrer le cinéma à l'école (et bien d'autres outils) ne nuit pas à ces «matières» mais peut au contraire en favoriser le développement sous un jour nouveau.

Conclusions provisoires sur ce type d'activités en classe

Il est certain qu'au travers de ces trois expériences, les adolescents concernés ont eu un éveil pratique sur ces techniques. L'école a trop souvent l'habitude d'apprendre à respecter le travail des professionnels de ceci ou de cela, de parler de cet outil ou de celui-là sans le faire véritablement servir. Le merveilleux outil qu'est le magnétophone est l'illustration-type de ce genre d'attitude. Il a deux fonctions : on peut enregistrer et lire ; ça peut donc être un outil de création ; or, combien de fois n'est-il pas utilisé que comme lecteur ? Combien d'enseignants ont reçu une formation dans ce domaine ? Et ceux qui ont pu acquérir ces compétences, lorsqu'ils les utilisent, reconnaît-on là un acte éducatif, enseignant ? Certaines attitudes me font penser le contraire. Le pouvoir que peut donner ce type d'outil sur la culture est très grand ; il s'agit alors (et n'est-ce pas notre rôle ?) de le redistribuer aux enfants afin qu'ils puissent en prendre le contrôle, ou, au moins, la compréhension et l'analyse. De plus, ne pourrait-on pas envisager la réalisation par les enfants de cette documentation locale dont tous les enseignants disent qu'elle n'existe pas ? Est-ce Paris, Rennes ou Nantes qui doivent prendre en charge de telles choses ? C'est aussi un moyen de défendre sa culture vécue et quotidienne, d'éviter cette «standardisation» du savoir déraciné et finalement stérile. Il y a besoin de points communs entre les gens pour communiquer, c'est vrai, mais s'ils n'ont plus de différences, ou si on les culpabilise dessus, ils n'auront plus rien à se communiquer. Il serait temps de laisser la création des enfants, des adolescents et des adultes s'exprimer dans des structures valorisantes (l'école, non ?), et avec ces outils qu'on leur refuse souvent au nom d'une culture qui fait peur et ennue. Si Proust m'ennue à mourir, est-ce une tare ? Si les problèmes de Molière et Racine ne me semblent pas drôles du tout, est-ce grave ? Est-ce facile de pouvoir affirmer cela aujourd'hui ? Je ne veux pas pour autant tomber dans le populisme démagogique à la Guy Lux ou du «*Théâtre ce soir*». Mais, sans doute, les gens eux-mêmes ont à prendre la parole, à faire leur théâtre, leur cinéma, leur radio (voir, par exemple, les radios de quartier italiennes en ce moment, où tout le monde peut participer). La culture, de locale qu'elle était, est devenue nationale et uniformisante (à la radio, il fait beau sur la France quand le soleil brille à Paris) ; les gens recherchent maintenant leurs racines et leurs liens ; il y a des lieux, des outils dont ils sont dépossédés et qu'on peut redistribuer (journaux de quartier, radio, télévision par câble,

cinéma, etc.) ; c'est là le prochain endroit où il fera bon se voir si vraiment chacun sait qu'il peut s'en servir efficacement.

Enfin, ça fait du bien de rêver un peu, l'utopie est le pain du pauvre... Je ne crois pas qu'on aille tout de suite vers ces lendemains où les individus (point n'ai parlé des professionnels) prendront leurs media en charge, joyeusement.

Petite bibliographie si vous voulez en savoir plus...

• **Le cinéma d'amateur**, collection *Le livre de poche*. Ouvrage simple et bien documenté permettant de connaître un certain nombre de problèmes techniques. A peine accessible aux adolescents.

• **Clefs pour le cinéma**, *Seghers*. Ouvrage tout à fait passionnant sur la linguistique cinématographique. Donne de très bons exemples sur ce code implicite utilisé en cinéma.

• **Dossier I.C.E.M. sur le cinéma**, Jean DUBROCA, responsable du chantier. Ce fichier toujours en élaboration comporte 8 séries de fiches :

1. Créations I.C.E.M.
2. Décodage.
3. Films hors I.C.E.M.
4. Matériel.
5. Pédagogie.
6. Technique image.
7. Technique son.
8. Vie du chantier.

Les buts de ce chantier sont le développement et l'analyse du cinéma dans l'école.

Et bien d'autres livres encore, mais qui ont pour leur grande majorité le grave défaut d'être fort chers...

Les voilà plus détendus dans leur cabane. Les autres enfants se rapprochent et voudraient aussi leur cabane. Mais il n'y a presque plus de baguette...

Le lendemain, un camion vient décharger à côté de l'école une cabine téléphonique neuve dans son carton. Tous ensemble, nous allons demander le carton et nous le traînons triomphalement dans le préau.

Puis, sans s'être concertés, plusieurs enfants arrivent... qui avec un grand carton, qui avec un grand tissu, qui avec un coussin... Il y a maintenant cinq cabanes occupées. Seules deux ou trois fillettes n'ont pas réussi à se caser. Elles viennent se plaindre. Je leur pose une planche contre un mur, elles se cherchent un grand tissu (entre temps, j'en ai apporté tout un tas) et les voilà chez elles.

Pendant plusieurs récréations, les enfants disparaissent dans leurs cabanes. Avant d'entrer en classe, ils vont y faire un tour. Puis je me rends compte que les peintures, la colle, les ciseaux... prennent le chemin des cabanes pendant les récréations : c'est une grande période de décoration «sauvage» qui commence à l'intérieur, à l'extérieur, peinture sur tissu, mobiles...

Quelques problèmes surgissent :

- Au gré des disputes, les habitants des cabanes déménagent les uns chez les autres ;
- Des «trésors» sont rangés dans les cabanes... et disparaissent parfois.
- Un des petits démolit tout, alors on le chasse de partout ;
- L'une des grandes filles va habiter chez les garçons : ses parents la grondent et le lui interdisent.

C'est l'époque où j'introduis les premières réunions de coopérative : elles tournent toutes autour d'une sorte de réglementation des cabanes par les enfants...

Puis les enfants y écrivent :

- des textes ;
- des affiches qui en permettent ou interdisent l'entrée ;
- des lettres de cabane à cabane (déclaration d'amour, injures).

Des enfants y emmènent des fiches à faire, des jeux...

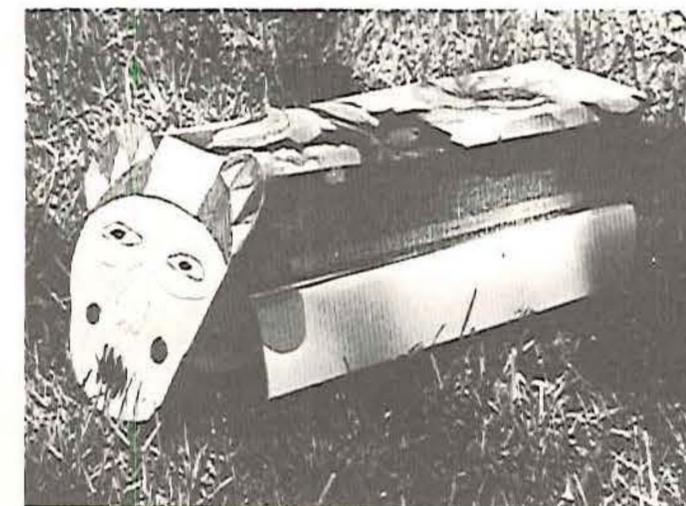
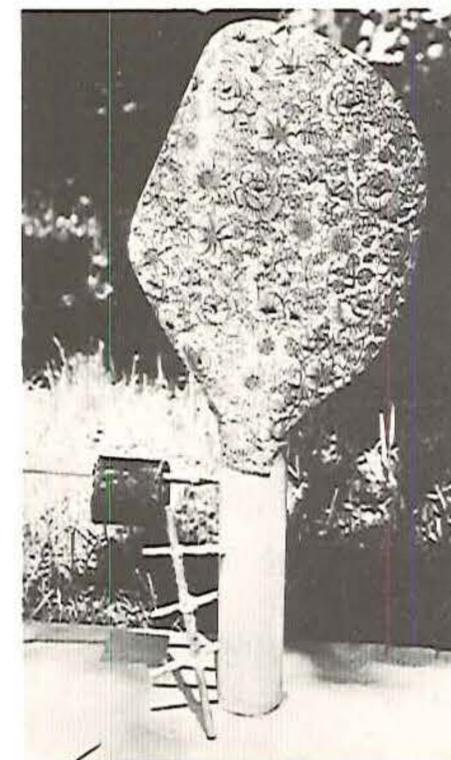
Jusqu'au printemps, ils ne se lassent pas de leurs cabanes. Puis le soleil et les fleurs nous attirent dehors pour de nouvelles découvertes.

Marguerite VAN DE VELDE

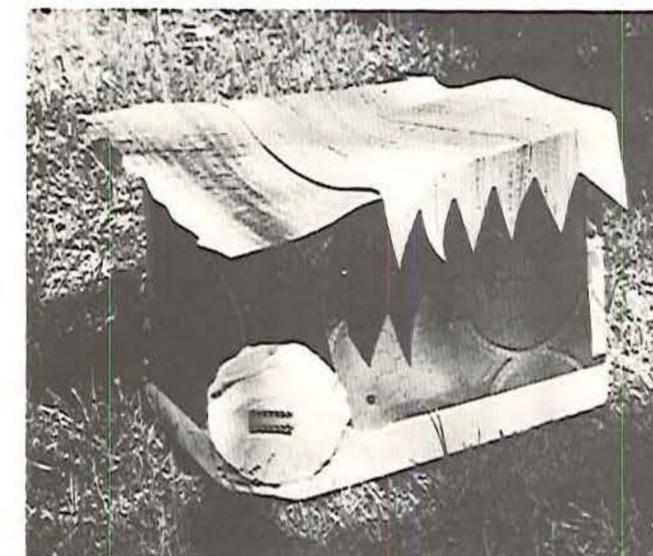
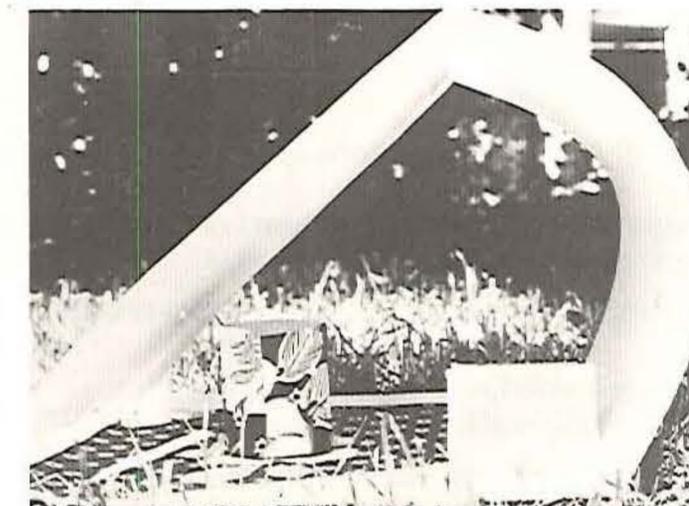
De 10 à 11 heures, ils commencent avec J.-P. (prof de dessin) des maquettes de leur maison imaginaire.

Rendez-vous au produit fini...

Beaucoup de ces maisons sont prison, château-fort, cube troué d'yeux vides (comme le C.E.S.). Ces maisons-là ont été détruites...



Restent ces quatre-là !



Le continu corporel qui s'est instauré là : jouer-écrire/décrire-fabriquer est le garde-fou qui préserve leur possibilité d'action dans ce milieu morcelé qu'est pour nous tous le C.E.S.

Dominique LAURENCEAU

LE QUOTIDIEN DE L'EXPRESSION CORPORELLE travail pluri-disciplinaire L'expression corporelle comme point de départ

CABANES

2nd degré

Cours de français, samedi, 8 à 9 heures.

Le prof de dessin va commencer avec les 6^e un travail sur la maison imaginaire.

Ça m'intéresse bigrement.

J'aimerais voir comment ils perçoivent l'espace qui les entoure, qui les emmure et comment de là ils bâtissent dans l'imaginaire.

On va dans le couloir, espace libre.

Jeu, règle. — *Tu prends autant de copains que tu veux et tu bâtis avec leurs corps une surface habitable.*

Ça dure trois quarts d'heure avec des variantes proposées par quelques-uns :

- moins de matériaux,
- pas de vraies maisons.

Au bout de trois quarts d'heure : lassitude et problèmes relationnels resurgissent (on utilise toujours les mêmes copains).

On rentre en classe et on s'installe bien pour faire un peu d'écriture automatique (on écrit dès qu'on a des images dans la tête), puis une suggestion : *commencer par ma maison c'est...*

On lit oralement ces textes très révélateurs.

« Dans ma maison, le temps n'existe pas ; il y a une machine à rêves. »

« Ma maison c'est un bloc de couleurs, des piliers vivants, des fenêtres fantômes, des portes imaginaires, des salles encastrées dans la campagne, des lumières étranges et fulgurantes et des robinets flottant sur l'espace mort. »

« Ma maison c'est comme des pétales... »

« Ma maison c'est quatre grosses boules séparées de un mètre les unes des autres mais qui se rejoignent par des tuyaux. Ces boules sont disposées en rond et au milieu il y a un massif de fleurs. Chaque boule forme une pièce (chambre, cuisine, toilette, garage/salle de jeux). »

Education corporelle

DES CABANES

1^{er} degré

LE CADRE : une école à classe unique. Dans un coin de la cour, de grosses pierres plates, quelques planches, vestiges de travaux récents. Dans le préau fermé donnant sur la cour : quelques cartons et un tas de baguettes de bois que je ne sais pas où ranger.

LES ENFANTS : ils sont 21, ils ont entre 5 et 11 ans, ils n'ont jamais connu l'expression libre à l'école, ils ont rarement joué dans la cour auparavant.

MOI : c'est ma première année en classe unique, après des années de maternelle.

(Je décide de les observer pendant les récréations.)

Au début de l'année scolaire, je constate que quelques enfants se servent des grosses pierres de la cour pour jouer :

- Ils les empilent, y posent une planche : c'est une balançoire ;
- D'autres enfants les imitent.

Ils se mettent par deux, par affinité. Les filles refusent de se balancer avec un garçon, mais au bout de quelques récréations, les groupes sont mixtes.

- Toute la classe se balance en chantant. *(Moment d'harmonie.)*

Puis les grands garçons retournent au foot, quelques filles se mettent à jouer des saynètes et les autres restent aux balançoires :

- Ils se balancent à deux, à trois, couchés, assis, debout, en sautant, etc.

— Ils défont tout et construisent un circuit avec les planches : ils passent dessus en courant, à quatre pattes, etc., puis les planches deviennent un toboggan et les pierres des chevaux...

(Exploration motrice d'une grande richesse.)

Les grands garçons n'osent pas se mêler aux jeux des filles. Un jour ils ne sortent pas, mais restent dans le préau. Avec des baguettes et les cartons, ils se construisent une sorte de cabane dans laquelle ils se serrent. De là ils provoquent les autres. Mais leur cabane est très fragile, au moindre mouvement elle s'écroule.

Je leur propose un grand tissu pour que ça tienne mieux. Ils acceptent et je l'apporte.

(C'est la première fois que j'interviens.)

Education corporelle

ACTUALITES

de L'Educateur

Délais de parution

Pensez dès maintenant à communiquer les dates des stages et rencontres départementaux, régionaux ou de secteurs.

Nous rappelons qu'avant le congrès de Caen, il ne reste que deux numéros de *L'Educateur* dans lesquels vous pouvez publier des contributions courtes à un débat et des informations en pages ACTUALITES. Envoi jusqu'au :

- 20 mars pour *L'Educateur* n° 9 de mai 1979
 - 10 avril pour le n° 10 de juin (jusqu'aux journées d'études éventuellement)
- à la rédaction : Xavier NICQUEVERT, école primaire, 13290 Les Milles.

Congrès de Caen – septembre 1979

Voici les premiers renseignements :

Le Recteur a dit oui. Le Président des universités a dit oui. Le C.R.O.U.S. peut héberger 1 200 personnes en chambre individuelle (c'est plus cher) et nourrir tout le monde au restaurant universitaire.

Les RENCONTRES DE SECTEUR auront lieu les 31 août, 1^{er} et 2 septembre avec accueil le 30 août au soir.

Le CONGRÈS aura lieu du 3 au 7 septembre. Accueil le lundi 3 après-midi. Soirée d'accueil le soir. A.G. de l'I.C.E.M. l'après-midi. Le repas de vendredi midi est prévu. Le C.A. pourra avoir lieu après.

Pour le prix, nous ne pouvons pas le donner de façon ferme, mais on sait qu'il tournera aux environs de 320-330 F (avec hébergement en chambre particulière, dans une cité universitaire à 2 km de la fac de lettres (accès facile et direct). En plus de la fac nous disposerons certainement de 450 places en dortoir et de 110 places en chambres à quatre (E.N.F.) à 500 m de la fac. Nous garderons ces chambres pour les gens ne disposant pas de véhicule afin de ne pas avoir de navettes en car

(onéreuses et peu pratiques). Pour le camping ce sera possible sur le littoral. Les camps sont à 10 km environ et avec accès direct à la fac. Il y a aussi le camping de Caen.

Nous étudions actuellement avec l'intendance du C.R.O.U.S. le prix des menus, la composition des repas, mais il doit les soumettre au conseil d'administration qui se réunit courant décembre. Donc rien n'est définitif encore. On hésite encore pour un repas gastronomique au cours du congrès, qui pourrait être celui du vendredi midi, pour finir en beauté (1). Nous y réfléchissons.

Pour les enfants nous essayons de louer une colonie. Un de chez nous en prendrait la responsabilité.

Claude DUMONT

(1) ... et inciter les camarades à rester jusqu'au bout. La carotte à la crème est donc la bienvenue ! (Note du dactylo qui a pris également l'initiative de taper la lettre, plus vivante, plutôt que l'énumération sèche des lieux et des dates !)

Stage régional Bourgogne - Champagne

Il aura lieu à l'Ecole Normale de Chaumont (Haute-Marne), du 1^{er} au 7 juillet 79.

Il sera à la fois un stage d'initiation à la pédagogie Freinet et d'approfondissement où se poursuivront certains travaux régionaux (fichier orthoC.E., livrets grammaire C.E., etc.).

Pour tout renseignement, s'adresser sans tarder à Jacques MONTICOLO, groupe scolaire Brossolette, 52100 Saint-Dizier. Tél. (25) 05.33.23.

Janus KORCZACK : journées du centenaire au siège de l'U.N.E.S.C.O. à Paris, du 2 au 12 avril.
Renseignements : Mme H. Lecalot, tél. (1) 700.63.38.

DE NOS CORRESPONDANTS

Région Nord-Est

STAGE RÉGIONAL DE THILLOMBOIS (55)

Préparation

Elle a été élaborée par des membres de l'équipe régionale regroupant 4 départements (54, 55, 57, 88) en 3 réunions et une journée de pré-stage lors de laquelle animateurs et stagiaires étaient confondus.

Organisation pédagogique

1. Une grille établie permettait de démarrer le stage. Cet outil proposé par les animateurs, pouvait être remis en cause à tout moment. Seul, le conseil de coopérative était institutionnalisé.

GRILLE DU STAGE

8 h 30 - 9 h : Petit déjeuner.
 9 h - 11 h 30 : Ateliers pédagogiques : travail en groupe sur les quatre thèmes proposés.
 11 h 30 - 12 h : Mise en commun.
 12 h - 14 h : Déjeuner.
 14 h - 16 h : Travail décloisonné en ateliers, outils.
 16 h - 17 h : Temps libre, goûter.
 17 h - 18 h : Ateliers (suite).
 18 h - 19 h : Conseil de coopérative : assemblée générale journalière du stage où peuvent participer tous les stagiaires et responsables : lieu d'échange, de critique, de propositions de travail.
 19 h - 20 h 30 : Dîner.
 20 h 30 - (?) : Veillée.

2. LES ATELIERS PÉDAGOGIQUES :

- Découverte du milieu ;
- Expression libre ;
- Organisation de la classe en pédagogie Freinet.

Ces ateliers ont été organisés de façon coopérative selon les décisions des stagiaires...

3. LES ATELIERS TECHNIQUES. -

Ce que ces groupes ont produit, diffusé... s'est fait l'après-midi dans des ateliers techniques :
 - Technique d'imprimerie (impression et reproduction) ;
 - Journaux ;
 - Illustrations ;
 - Photo, photogrammes, photo-contact ;
 - Montage audio-visuel ;

Et toutes les techniques que nous avons pu échanger, inventer, construire.

4. LES VEILLÉES :

- **Exposés-débats** avec des intervenants extérieurs : paysans en lutte contre l'aéroport régional de Lorraine, journalistes du *Goujon*, journal de contre-information en Meuse.
- **Présentation de réalisations** effectuées par les stagiaires au stage ou ailleurs...
- **Détente** : fêtes, promenades de nuit, folk, danses, improvisations de toute sorte.

Organisation matérielle du lieu

Nous avons mis à la disposition des stagiaires un nombre important de coins répartis dans toute la maison (bibliothèque, sculpture, journal scolaire, photos, T.M...). Chaque coin avait un responsable mais l'animation se faisait par le groupe.

D'autres salles étaient exclusivement réservées aux différents ateliers pédagogiques.

Nous avons prévu 80 personnes, 32 personnes ont effectivement participé au stage. Nous étions donc peu nombreux mais le petit nombre de stagiaires a facilité les relations et les conflits ont très vite éclaté.

Ateliers pédagogiques (quelques comptes rendus)

1. LE TEXTE LIBRE :

- On n'impose ni ne propose le sujet.
- On n'impose ni l'heure ni le lieu.

Comment le mettre en valeur ?

- Lecture à toute la classe.
- Impression dans le journal scolaire par l'auteur si on a décidé d'un nombre maximum de textes pour chaque journal (ex. : deux par enfant).
- Envoi au(x) correspondant(s).
- Album collectif ou individuel.

Comment le corriger ?

- L'orthographe doit être «correcte».
- Eviter de déformer la pensée de l'auteur pendant la correction du «style».
- Ne pas exploiter le texte.
- Copier le texte ou le photocopier.
- Travail par groupes.
- Correction individuelle en présence du maître ou sans lui.

Quels peuvent être ces textes libres ?

- Observations.
 - Histoires vécues.
 - Histoires inventées.
 - Poésies, etc.
- Tous ces textes peuvent être individuels ou collectifs.

Problèmes posés par le texte libre :

- Peut-on toujours le publier (réactions des parents).
- A-t-il vraiment été écrit par l'enfant lui-même ? (ou un parent ou sous son influence).
- Les «gros mots».

2. ÉTUDE DU MILIEU :

Notre démarche a été assez classique.

En grand groupe :

- Choix du thème, liste des sujets abordables dans le thème retenu, formation des groupes de travail.

Travail en petits groupes :

- Recherche du matériel sur le terrain :
 * feuilles, champignons, photos ;
 * enquêtes, interviews.
- Exploitation du matériel :
 * détermination des feuillus ;
 * tirage des photos ;
 * rédaction des textes.

Confection d'un album :

Préparation du matériel :
 - Carton, colle, papier, ciseaux, documents...

Que fait-on avec l'album ?

Expo, correspondance, livres de lecture et vos idées...

3. ORGANISATION DE LA CLASSE

Comment travailler ?

Comment démarrer en pédagogie Freinet ?

Situation bloquée depuis deux jours. Marcel apporte brutalement une chauve-souris. Le groupe saisit l'occasion et considère la situation de classe. Point de départ : les enfants apportent une chauve-souris en classe.

Attitude du maître :

- Il saisit l'occasion de vie qui se présente.
- Il accueille toutes les propositions sans en favoriser aucune ;
- Il laisse s'exprimer les enfants et n'apporte pas sa solution (libre échange, libre recherche, tâtonnement expérimental) ;
- Il se débarrasse de toute scolastique (dépassement de la traditionnelle leçon de choses pour ne pas étouffer l'imagination créatrice des enfants).

Documentation :

- Elle n'arrive qu'après l'observation ;
- D'abord recherchée par les élèves puis par le maître qui devient élément de l'équipe ;
- Utilité du fichier documentaire et des brochures à la portée des enfants : B.T. et B.T.J.

La mise en œuvre d'un tel travail nécessite une organisation matérielle particulière :

- Un endroit de réunion pour les enfants ;
- Tables pour travaux de groupes ;
- Plans verticaux et horizontaux d'exposition ;
- Documentation en classe ;
- Création d'ateliers correspondants aux besoins du moment (pesées, mesures, dessin, peinture, bibliothèque, moyen de reproduction).

L'ARCHITECTURE DE NOS CLASSES EST A REVOIR COMPLÈTEMENT !!!

Cas des élèves ne participant pas à la totalité de l'enquête. Ils doivent avoir la possibilité de faire autre chose, d'où :

- Nécessité d'un plan de travail collectif

CONTENU de L'ALBUM	EXPLOITATION, THÈMES ABORDÉS
Une carte routière	Topographie Relevés des distances Le kilométrage
Vue générale du village Photo d'une maison La mairie L'école La fontaine	Les reliefs, les cultures Le plan Vie municipale L'enseignement L'alimentation en eau d'un village
Le monument aux morts Une photo d'un garde forestier retraité La maison forestière Une photo du berger Une interview du doyen et du secrétaire de mairie Photos du château Photos dans le parc Collage de feuilles	La guerre La forêt La forêt L'élevage - Vie et coutumes Graphiques, tableaux (maths) Son histoire Animaux, fleurs, champignons Les arbres

Groupe 1

élaboré coopérativement au fur et à mesure des apports (conditionne le travail de préparation du maître) ;

— Les obligations des programmes officiels pour certaines classes peuvent contraindre le maître à combler des lacunes ;

— Nécessité d'un plan de travail individuel, chaque enfant construisant le sien.

Faut-il toujours une trace écrite ?

— Il peut n'y avoir aucune trace écrite si l'intérêt tombe vite ;

— Il peut y avoir toutes sortes de traces si l'intérêt est grand : expo, conférence, album, journal, correspondance, montage...

LA PÉDAGOGIE FREINET EST UNE PÉDAGOGIE DU DÉSIR ET DE LA RÉUS-SITE !!!

En conclusion

Nous dirons que ce stage a été :

— Un lieu de découverte des outils et des techniques de la pédagogie Freinet ;

— Un temps pour écouter l'autre, pour vivre ensemble en adultes ce que nous essayons de vivre en classe ;

— Un moment du droit à la connerie...

— Un moment de confiance libératrice de la parole ;

— Une collectivité où se nouent des liens, où évoluent des conflits, où tombent des barrières...

— Une inquiétude de ce que sera la rentrée prochaine dans sa classe...

Francis LEROUX,
Gabriel SCHNEIDER,
Jacques RIBON
Groupe 55

Information et accueil en Ile-et-Vilaine

Le groupe départemental I.C.E.M. 35 a participé à la quinzaine d'animation du C.R.D.P. de Rennes ayant pour thème LA LITTÉRA-TURE POUR LA JEUNESSE.

Du 27 novembre au 9 décembre 1978, nous avons notamment présenté une vingtaine d'albums B.T. et *Art enfantin*. Nous inscri-vons cette action dans la campagne d'in-formation et de promotion des outils C.E.L. que nous avons menée aussi auprès de chaque école de RENNES qui a reçu une documentation leur présentant les albums. De nombreuses commandes d'albums ont été enregistrées, surtout lorsqu'il y avait possi-bilité de contact direct avec les collègues qui pouvaient consulter les albums.

Afin de permettre à chacun de dire ses motivations et de choisir en fonction de celles-ci la commission de travail susceptible d'y répondre, le groupe départemental a créé une commission «accueil - vie du groupe». De telles réunions ont aidé des camarades, et notamment des normaliens, à découvrir non seulement les activités de notre groupe mais aussi les multiples activités qu'offre le Mouvement Freinet. Ainsi avons-nous organisé une réunion d'information sur les R.I.D.E.F. animée par des camarades ayant participé à des R.I.D.E.F. au Portugal et en Suède.

Dans ce même souci d'accueil, nous avons transformé nos A.G. en véritables journées départementales avec exposition, ateliers... Ces journées ne sont pas seulement des lieux de paroles échangées mais aussi des lieux de pratiques, d'action et d'ouverture vers d'autres groupements ou associations de la région comme par exemple notre rencontre avec des acteurs du *ballet-théâtre de Hédé*, le mercredi 17 janvier 1979.

Pour le groupe départemental :
Christian LERAY

DE NOS CHANTIERS

Répertoire des outils expérimentaux

Des travailleurs isolés ou des groupes mettent au point des outils qu'il n'est pas possible d'éditer dans l'immédiat mais qui peuvent entrer dans un circuit d'échanges. Tout le monde y gagnerait. Ceux qui ont mis au point l'outil pourraient ainsi recevoir critiques et suggestions, trouver une aide à la mise au point définitive. Ceci permettrait aussi à ceux qui en ressentent le besoin, de disposer d'un outil correspondant à leurs désirs. La com-mission «outils» du C.A. I.C.E.M.-C.E.L. a tenté de répertorier tous les outils expé-rimentaux. Elle n'a pas tout détecté. Si cer-

tains d'entre vous veulent entrer dans le circuit, il n'est pas trop tard.

Vous pouvez écrire à Alain EYQUEM, école publique Le Puy, 33580 Monségur ou à Roger CASTETBON, Pugnac, 33710 Bourg-sur-Gironde.

Voici pour l'instant, les outils dont vous pouvez disposer (moyennant une participation aux frais) et à la mise au point desquels vous pouvez participer. Il nous a paru évident d'exiger que pour bénéficier de ce service il faille être actionnaire C.E.L.

INTITULÉ DE L'OUTIL	A QUI S'ADRESSER ?
Fichier coopératif second degré premier cycle Grammatica.	Mauricette RAYMOND, Les Cardelines, Le Rocher du Vent, 84800 Saumane.
Fichier second cycle et formation permanente Retorica	Roger FAVRY, 525 rue Garrel, 82000 Montauban.
Fichier économie	Lucien BUESSLER, 14 rue Jean Flory, 68800 Thann.
Fiches de travail histoire-géographie 1 ^{er} cycle et seconde	Dominique VERDIER, Le Bourg, 14380 Saint-Aubin-des-Bois.
Fichier mathématique 6 ^e	Roselyne BLANDIN, 15 allées Mozart, 44800 Saint-Herblain.
Livrets autocorrectifs mathématiques second cycle	Jean-Claude RÉGNIER, bât. F, appt 8, Z.U.P. Le Plessis, 71300 Montceau-les-Mines.
Fichier poésie	Patrice BOUFFLERS, place de l'Eglise, 90120 Morvillars.
Fichier poésie	Patrick BARROUILLET, Mombrier, 33710 Bourg-sur-Gironde.
Recueil textes libres	Patrick BAROUILLET
Fichier lecture second degré	Mauricette RAYMOND (cf. ci-dessus).
Fichier lecture C.E. - C.M. - 6 ^e	Jean-Paul BLANC, Lambisque, 84500 Bollène.
Fichier lecture C.P. - C.E.1 - C.E.2	Patrick BARROUILLET (cf. ci-dessus).
Fichier lecture C.P.	Pierre HOUSEZ, 6 rue des Capucines, 59390 Lys-lez-Lannoy.

Nous vous rappelons également que des chantiers concernant ces différents outils fonctionneront aux Journées d'Etudes de Chartres (13-17 avril).

Le groupe du Nord de l'Ecole Moderne vient d'éditer une brochure :

Correspondance naturelle et rencontre d'enfants

Il s'agit d'une synthèse et d'un bilan d'une année scolaire (1977-78) de la correspondance naturelle entre treize classes du département.

Cette brochure relate surtout la préparation, le déroulement et les suites d'une rencontre organisée par le groupe du Nord entre les treize classes du circuit et qui a réuni pendant une journée les 330 enfants et près de 50 adultes.

On peut se la procurer en envoyant un chèque de 10 francs à : I.C.N.E.M., 35 rue Neuve, 59200 Tourcoing.

CHANTIER B.T.

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

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

Merci.

Je me propose de réaliser un projet



• **Intitulé :** COMMENT ON EST FAIT A L'INTÉRIEUR.

• **Mon nom et mon adresse :** Thérèse BERRUT, école publique de Saint-Sigismund, 73 Albertville.

• **L'idée de la réalisation vient de :** Des questions des enfants.

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

Partir de l'image **VOITURE**. Notions :

- d'énergie (nécessité de l'essence) ;
- de production (bruit, chaleur, déchets) ;
- de structure (organes spécialisés : siège, moteur, volant, etc.).

Mêmes notions pour le corps :

- aliments ;
- structures ;
- on est immortel : reproduction.

Passer aux relations : on n'est pas seul :

- se déplacer ;
 - voir, sentir, reconnaître (danger) ;
 - structures : os, muscles, yeux, cerveau.
- Si on veut que ça fonctionne bien : il faut que tous les organes travaillent pour les autres.

• **Niveau de la brochure :** Maternelle, C.P.

• **Age des lecteurs :** 5 - 7 ans.

Je me propose de réaliser un projet



• **Intitulé :** FIGURINES DE TERRE CUITE.

• **Mon nom et mon adresse :** Monique CRESEVEUR, 9 allée de la Piat, 38240 Meylan et Michel PELLISSIER, école Sous Georges, Bresson, 38320 Eybens.

• **L'idée de la réalisation vient de :** Intérêt personnel et essai de faire une brochure pour que les enfants sachent insérer leurs propres travaux de modelage dans un aspect de l'histoire de l'art.

• **Le plan de la brochure est à peu près celui-ci :** Panorama rapide sur les figurines de terre cuite dans l'histoire et à travers les civilisations, jusqu'à nos jours (du type de la B.T. : *Visages de femmes dans l'art*).

• **Le sujet est limité à :** Figurines représentant des personnages. Une autre brochure pourra présenter les objets utilitaires (vase notamment).

• **Avec ce sujet, je me propose principalement de :** Porter à la connaissance des enfants ou adolescents l'existence d'une longue histoire de la terre cuite permettant de situer leur propre travail.

• **Niveau de la brochure :** Enseignement primaire et secondaire.

• **Age des lecteurs :** De la maternelle au troisième âge !

Chronique B.T.2

Comme il a déjà été annoncé, nous avons l'intention de publier des fascicules B.T.2 sur le fascisme italien et le national socialisme. Merci aux camarades qui nous ont déjà envoyé ou proposé des documents. Nous en invitons beaucoup d'autres à en faire autant.

Autre souhait : nous aimerions publier par la suite :

- des extraits de débats avec les élèves,
 - des analyses de livres ou de films faites par eux,
- toujours sur les deux thèmes précités.

Il ne manque pas de livres là-dessus, depuis *Un sac de billes* d'Alex Joffo (pour les plus jeunes) au *Roi des Aulnes* de Michel Tournier (plus difficile), en passant par *La mort est mon métier* de Robert Merle ou *Treblinka* de Jean-François Steiner.

Les films ne se comptent plus. On passe souvent dans les ciné-clubs ou la télévision : *Les damnés* de Visconti (pour l'Allemagne), *La bataille de Naples* de Nanni Loy (pour l'Italie) sont des exemples parmi beaucoup d'autres.

Nous signalons une enquête faite auprès d'adolescents, d'Annie Laurau : *La casquette d'Hitler ou le temps de l'oubli*.

Enfin, la Bibliothèque de documentation juive contemporaine, 17 rue Geoffroy l'Asnier, 75004 Paris (tél. 277.44.72) met une mine de documents à la disposition des lecteurs de la région parisienne.

A vous lire.

<i>Geneviève LEGRAND</i>	<i>Michel BERTRAND</i>
<i>Mas du Tilio</i>	<i>I.C.E.M.</i>
<i>06250 Mougins</i>	<i>place Bergia</i>
	<i>06400 Cannes</i>

• **Les problèmes auxquels je me heurte et par conséquent l'aide que je sollicite :** Pas de problème précis, mais nous accueillerons toutes suggestions de la part de collègues ayant une expérience de la terre cuite avec les enfants.

Je me propose de réaliser un projet



• **Intitulé :** LA RECHERCHE PRÉHISTORIQUE.

• **Mon nom et mon adresse :** Gérard COLMONT, Terres de la Grave, 17500 Jonzac.

• **L'idée de la réalisation vient de :** Nombreuses participations à des chantiers de fouilles. Contacts fréquents avec des chercheurs professionnels C.N.R.S.

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

- Les pionniers.
- Les techniques modernes de prospection.
- Le chantier de fouilles.
- Les sciences annexes.
- L'analyse du matériel.
- La publication scientifique.
- La protection des sites.

• **Avec ce sujet, je me propose principalement de :** Faire comprendre que la fouille demande avant, pendant et après, un esprit d'analyse et de réflexion nécessitant des études approfondies de méthodologie.

• **Niveau de la brochure :** Secondaire 2^e cycle.

• **Age des lecteurs :** 18-30 ans.

• **Les problèmes auxquels je me heurte et par conséquent l'aide que je sollicite :** Photographies en couleurs et noir et blanc de chantiers de fouilles modèles avec personnages au travail.

Nous nous proposons de préparer une



• **Intitulée :** LE JUDAÏSME.

• **Réalisation :** Par une équipe de professeurs de l'Education Nationale du Mouvement Juif Libéral de France.

• **Responsables de cette brochure, pour l'équipe :** Martine CLÉMENT, 38 rue des Epinettes, 75017 Paris, tél. : 228.28.55 ou Monique BIEZUNSKI, 36 avenue de la Résistance, 92370 Chaville, tél. : 926.49.85.

Le thème a été proposé par les *Cahiers pédagogiques* (décembre 77).

Cette brochure serait destinée aux élèves à partir de la troisième jusqu'aux classes terminales.

• **Le plan que nous proposons est le suivant :**

- I. - Les Juifs dans le monde d'aujourd'hui.
- II. - Une approche historique.
- III. - Les fondements du Judaïsme et ses principes :

1. La Bible - La tradition orale.
2. Le Messianisme.
3. Particularisme et Universalisme.
4. Le Judaïsme après l'holocauste.
5. Le Judaïsme et Israël.
6. Le Judaïsme et les autres religions.
7. La culture Juive.

IV. - Le Judaïsme : un mode de vie :

1. Le calendrier et la Sanctification du temps.
2. La vie quotidienne.
3. Les étapes de la vie.
4. La Synagogue et la famille.
5. L'étude.
6. Le Rabbin.
7. Une attitude devant la vie.

V. - Glossaire.

VI. - Bibliographie - films - Listes de travail

- Sujets de recherche et d'approfondissement.

Nous nous permettons d'ajouter que ce travail nous intéresse à double titre :

- Faire connaître le Judaïsme ;
- Consolider une équipe par un travail de recherche et d'approfondissement.

Nous comptons envoyer notre manuscrit à Cannes en fin d'année scolaire 1978-79.

*

Qui viendrait au SÉNÉGAL cet été ?

Buts : réaliser deux B.T. : l'une sur la zone arachidière, l'autre sur la région du haut fleuve Sénégal.

Du 11 août au 1^{er} septembre. Conditions matérielles : vie dans les villages, transports locaux. Coût approximatif : 4 000 F.

S'adresser rapidement à :
P. GUIBOURDENCHE, 17 avenue Jean Perrot, 38100 Grenoble ou au CEVIED, 11 cours de Verdun, 69002 Lyon.

Pour le chantier «B.T. géographie»

PANORAMA INTERNATIONAL

Des nouvelles du Mouvement Libanais de l'Ecole Moderne

Nos camarades libanais ont été ces dernières années aux prises avec des problèmes dépassant de loin la pédagogie. Nous avons maintenu le contact comme nous le pouvions avec eux et tenté de les aider mais avec des moyens sans commune mesure avec les difficultés qu'ils affrontaient.

Nous avons demandé à Assad GEORGI de faire le point. Voici ce qu'il nous écrit :

Un rappel des années passées : la guerre civile de 1975-76

Batailles du quartier Kantari : au cours des combats nous demandons à nos amis servant alors dans les forces de sécurité intérieure d'aller évacuer des éducateurs et leurs familles. Nos amis sont partis avec leurs blindés accomplir leur mission sans avoir reçu des ordres de leurs chefs, sous un tir continu.

A la suite des combats de la Quarantaine, de nombreux réfugiés complètement démunis (dont 400 enfants) affluent. La bataille faisant tâche d'huile, nos éducateurs décident de participer aux secours urgents : nous ramassons aliments et couvertures. Je dois signaler le zèle de Madame Françoise BORDREUIL, directrice du Collège Protestant Français, dont l'action auprès des écoles encore ouvertes a permis de collecter deux tonnes de lait en poudre (alors introuvable sur le marché), ainsi qu'aliments et couvertures qui ont été dépêchés dans toutes les zones, sans distinction.

Un comité d'aide international vient d'être institué, groupant la F.I.M.E.M., le C.I.C.R., l'Y.M.C.A., le Conseil International des Eglises... Il fonctionne jusqu'au jour où deux obus tombent sur l'immeuble : alors les seules personnes à se présenter aux réunions sont nos représentants...

Conséquences des batailles : tout craque, le nombre des réfugiés augmente, nos moyens d'aide diminuent, et c'est le grand exode vers la Syrie (Damas).

Alors, pendant près d'un an, tous les jours, nous assurons le courrier Beyrouth - Damas - Beyrouth ; et, une fois par semaine, nous assurons les convois d'éducateurs et leurs familles : ces voyages sont gratuits : jamais un éducateur n'a eu à déboursier quoi que ce soit, malgré le prix très élevé de l'essence et les dangers en cours de route.

C'est alors que nous vous lançons un premier appel : un télex via la Maison Gargour à Paris : aucune réponse (le message n'ayant pas atteint ses destinataires).

Puis un second appel : une lettre remise à Mme BORDREUIL la veille de l'évacuation des éducateurs français. Votre réponse ne se fait pas attendre :

— Lettres de René LINARÈS et de Jean MARIN par la valise diplomatique française ;

— Appel radio de Genève pour le Comité International de la Croix Rouge de Beyrouth lui demandant d'établir un accord avec nous, grâce à l'action efficace de Michel BARRÉ. Dans cet accord, nous stipulons que nous refusons de recevoir de l'argent et que tous les

dons soient versés par nos amis au compte du C.I.C.R. à Genève qui acheminera les secours destinés aux enfants du Liban.

Nous essayons en vain d'établir un contact avec les « Médecins sans frontières » qui se trouvent au Liban et à qui l'I.C.E.M. avait envoyé de l'argent.

En décembre 1976 un gouvernement est formé ainsi qu'un Comité Supérieur d'Aide présidé par notre ministre de l'Education auquel nous donnons un dossier de nos activités.

Nous ne pouvons pas passer sous silence l'action de nos camarades :

- Afaf SABHAZ : aide sociale ;
- Najah FAKHOURI : aide aux orphelins ;
- L'inspectrice Moufida HAMDAN : aide aux éducateurs sinistrés ;
- Abbas HACHEM : aide aux éducateurs du Liban sud ;
- Listes des sinistrés fournies par les syndicats d'éducateurs ;
- Mon ami Omar FAOUR et son équipe de chauffeurs intrépides assurant convois et courrier au péril de leur vie ;
- Le chef éclaireur Christo PHILIPPI, ainsi que mon ami Gaby GEADAH qui ne craignent pas de sortir pour secourir, même la nuit, malgré les barrages, les tirs et les bandes...

Depuis janvier 1977, nous travaillons à établir une **mutuelle des éducateurs**, en coopération avec la direction générale des coopératives : à cause des événements, nous piétons.

Cette présence constante sur le terrain à un moment où la plupart des structures traditionnelles avaient disparu, a prouvé aux autorités libanaises la réalité militante du Mouvement de l'Ecole Moderne, d'où l'attention dont il bénéficie actuellement.

Voici ce que nous dit A. GEORGI à ce sujet :

Actuellement, nous sommes chargés par le Ministère de l'Education Nationale d'organiser des centres de recyclage pour les éducateurs du secteur officiel.

Après un an de travail nous n'avons organisé que deux centres seulement, qui ne sont pas encore entrés en action, parce que :

- a) C'est au péril de sa vie qu'il faut parfois passer d'une zone à l'autre ;
- b) Nous manquons de matériel ;
- c) Les éducateurs sont isolés.

Et pourtant nous avons pour nous tous les feux verts : l'Etat nous donne carte blanche ; les missions culturelles sont nos amies.

Dans le cadre de l'Année Internationale de l'Enfant nous avons décidé d'organiser (en mai prochain ?) une **semaine de l'éducation de l'enfant** qui comprendra :

- Le IV^e Festival International du Film Pédagogique ;
- Des tables rondes pour les responsables des pays arabes ;
- Une exposition de matériel éducatif.

Notre tâche est... ambitieuse et difficile à cause d'événements pouvant surgir.

Nous comptons sur l'aide de l'I.C.E.M. et de la F.I.M.E.M. sous **forme de matériel** : boîtes de travail, transfos...

La tâche est dure et presque impossible, mais elle nous plaît.

ALLEMAGNE FÉDÉRALE

Imprimer dans le second cycle ?

Le fonctionnement de l'imprimerie à l'école telle que Freinet l'a décrit pour l'élémentaire est tout à fait inadéquat pour le secondaire, conclut Hartmut Hauck, professeur de lycée moderne (Real-Schule) à Landau/Pfalz, dans le *Schuldrucker*, bulletin de liaison des imprimeurs scolaires allemands. Une expérience de quatre ans a conduit cet enseignant à établir une programmation dans l'initiation qui porte sur trois ans et qui est destiné à des adolescents volontaires groupés en Schülergemeinschaft (communauté ou coopérative scolaire). Les activités coopératives figurent à raison de quatre heures par semaine au pro-

gramme de ces élèves. L'atelier que M. Hauck a installé se compose de 15 casses, de 4 presses et d'une petite offset. Le groupe qui comprend des élèves de la 8^e, 9^e et 10^e années scolaires établit un plan de travail annuel à sa guise, dans un esprit de guildes : calendriers, plaquettes de poèmes, d'études du milieu. Il faut abandonner le principe, cher à Freinet, que chaque auteur puisse imprimer son texte dans un établissement de 2 000 élèves. Ce qui veut être prouvé, c'est que l'imprimerie est un merveilleux outil coopératif et qu'il peut avoir des répercussions aussi bien sur le désir d'écrire que sur l'esprit de corps d'un établissement.

(Source : *Der Schuldrucker*, mai 78, n° 51 spécimen envoyé par Eberhard Dettinger, 7 Stuttgart 80, Freytagweg 30 A.)

GRANDE-BRETAGNE

La misère des handicapés hospitalisés

Un chercheur de l'Université de Londres, Miss Maureen Oswin, vient de publier le résultat de ses travaux en milieu hospitalier, sous le titre : *Holes in the Welfare Net* (les lacunes de la Sécurité Sociale). Elle a noté que plus de 5 000 enfants, handicapés mentaux hospitalisés, sont laissés pendant 9 heures dans la solitude complète, exception faite des moments de toilette et de repas. Elle fait campagne pour que les enfants ne restent dans les hôpitaux que le minimum de temps car elle estime qu'ils aggravent la situation affective et mentale des soignés. Pour cela, il faudrait venir en aide aux parents afin qu'ils

puissent soigner l'enfant à domicile (les soins hospitaliers sont gratuits en Grande-Bretagne, d'où la tendance à y envoyer tous ceux qui demandent une aide permanente). Par suite de la réduction du personnel dans les hôpitaux, il n'est pas rare, non plus, que l'enfant subisse des dommages physiques : on ne le change pas aussi souvent qu'il le faudrait, on le laisse allongé trop longtemps dans la même position malgré ses plaintes. Des enfants aveugles doivent rester, sans profit, trois heures devant un poste de télévision, et toute expérience enfantine habituelle est interdite à ces enfants. Enfin, les relations entre le personnel soignant et les parents sont souvent tendues et manquent de compréhension.

La presse traque les trois R

Lire, écrire, compter (en Angleterre, les 3 R !) est actuellement un sujet d'actualité car on ne compte plus les instituts de sondage officiels et privés qui tiennent à prouver que l'école ne fait pas son travail. La presse maintenant s'en mêle et *Evening news* (un sous-*France Soir*) a dépêché 30 journalistes à travers Londres pour interroger des enfants de plus de dix ans. Les questions sont d'une simplicité déconcertante, ce qui fait dire aux

autorités académiques (Inner London Education Authority) qu'il s'agit d'une farce d'amateur (ludicrous, amateurish exercise). Par exemple : opérer $9 \times 7, 57 - 19$, épeler : school et though (école, bien que), indiquer la capitale des Etats-Unis et le vainqueur de Waterloo.

On ne voit pas très bien ce que le journal pourra conclure des résultats, quels qu'ils soient.

(Source : *T.E.S.*, 13 octobre 1978.)

SUÈDE

Les enseignants sont parmi les travailleurs les plus stressés

Une large enquête vient d'être faite sur la santé et la satisfaction professionnelle des différentes catégories de salariés. Elle fait apparaître le métier d'enseignant sous un jour nouveau. Près de la moitié des instituteurs publics souhaiteraient avoir une autre activité professionnelle et un nombre impressionnant de maîtres travaillent dans une si-

tuation de tension et d'inconfort psychologique. L'enquête fait apparaître que le stress concerne de façon égale les deux sexes et que les maîtres déçus ont entre 35 et 40 ans, essentiellement, après 10 ou 15 ans de métier.

Le mécontentement est plus fort chez les professeurs qui enseignent dans les disciplines de base (dites académiques) que chez les professeurs des secteurs pratiques, professionnels ou esthétiques. On attribue cette disparité au fait que les professeurs des secteurs pratiques et professionnels, avant d'enseigner, ont vécu une autre vie professionnelle qui semble les mettre ensuite plus à l'aise (ils savent qu'ils peuvent réussir en dehors de l'enseignement et ont pour eux un profil professionnel qui impressionne davantage les élèves). Les principales causes évoquées concernant leur surmenage sont : les problèmes de relations conjugales et familiales, la tension nerveuse, la multiplicité des réformes et des méthodes, les relations difficiles entre maîtres et élèves. Nous avons besoin, disent-ils, d'un dialogue plus fréquent avec les élèves et d'une définition plus claire de nos objectifs.

(Source : *Times educational*, supplément, 12 mai 1978.)

R. UEBERSCHLAG

INFORMATIONS DIVERSES

Non à la fermeture de l'école DECROLY

«Monsieur le Ministre de l'Education me fait savoir que l'école Decroly cessera de fonctionner au terme de l'année scolaire 78-79.»

L'école Decroly est une école publique, annexe de l'Ecole Normale d'Instituteurs de Paris et, bien que située dans le Val de Marne, elle appartient à la ville de Paris. Elle reçoit les enfants du petit jardin d'enfants à la 3^e.

La vie en groupe des enseignants, les douze années de scolarité des enfants, les rapports étroits avec les parents permettent une continuité éducative.

Créer un milieu riche dans les classes et les ateliers, suivre les intérêts des enfants, accueillir leurs propositions, leur permettre de conquérir une certaine autonomie, reconnaître l'importance de leur vie affective, accepter les richesses et les conflits d'une vie de groupe...

Ces objectifs guident la pratique de nombreux enseignants mais, qui se sentent parfois bien isolés dans leur école ou l'Education Nationale.

A l'école Decroly, 25 enseignants vivant en groupe travaillent avec ces mêmes objectifs. C'est un réel avantage. En revanche, l'école Decroly est installée dans des locaux vétustes et exigus. Différents projets de reconstruction ont avorté. Le dernier — auquel ont beaucoup participé parents, enfants et enseignants — a obtenu un permis de construire et un début de financement par la Ville de Paris et le Ministère de l'Education.

Aujourd'hui la Ville de Paris refuse de payer et le Ministère de l'Education, en accord avec

elle, annonce que l'école Decroly cessera de fonctionner à la fin de cette année scolaire.

La fermeture de l'école Decroly serait :

- Pour la Ville de Paris et le Ministère :
 - La suppression d'une école non conforme aux normes administratives et qui affirme le droit à la différence ;
 - La récupération — au profit de qui ? — d'un terrain de 5 000 m² en bordure du Bois de Vincennes ;
 - L'économie de fonds normalement destinés à une construction scolaire.
- Pour tous les enseignants et les parents :
 - Un pas de plus vers une parfaite normalisation ;
 - La perte d'un appui pour ceux qui veulent vivre au mieux dans les écoles ;
 - L'interdiction pour une école publique de vivre en équipe et de défendre sa pédagogie avec les parents.

Les enseignants et les parents luttent pour empêcher la fermeture de leur école et sont solidaires de toutes les écoles victimes des mesures de fermetures de postes, suppressions d'expériences, etc.

- Demandez des renseignements ;
- Manifestez votre soutien ;
- Contactez-nous.

Ecole Decroly, 49 avenue Daumesnil, 94160 Saint-Mandé.

L'I.C.E.M. a décidé de participer au comité de soutien pour l'école Decroly.

Septembre 79 - Paris

Simone BERTON (P.E.G.C. - L.H.G.) voit possibilité de faire équipe avec P.E.G.C. maths

Lui écrire d'urgence : 17 rue Galvani, 75017 Paris.

Concours international de dessins d'enfants (de 5 à 16 ans)

«Je vois le monde»

Ce concours est organisé par un certain nombre d'organisations d'éducation et de culture soviétiques, à l'occasion des Jeux Olympiques de Moscou.

Le sujet est très large et permet aux enfants de montrer tel ou tel aspect de leur vie, de leur milieu. Les dessins peuvent être individuels ou collectifs. Dix envois maximum par participant, 50 par école. Toutes les techniques, tous les formats sont acceptés. Au verso de chaque production, signaler :

- a) titre,
- b) nom et prénom de l'auteur,
- c) date de naissance,
- d) sexe,
- e) nom et prénom de l'éducateur (si le dessin vient d'une école),
- f) pays et adresse exacte.

Les œuvres envoyées ne seront pas rendues, elles donneront lieu à une exposition et à des récompenses pour les meilleurs envois.

Faire les envois non pliés, si possible à plat pour septembre 1979 à l'adresse suivante :

U.R.S.S. - MOSCOU K-30
rue Souchtchevskaya - 21
«Pionerskaya Pravda».



Des livres pour nos enfants

Ouverture du catalogue C.E.L. (voir *L'Éducateur* n° 4 et 6)

LE PROFESSEUR OCTAVE ECROUTON CRETON

par DUMAS
Ecole des loisirs

J'ai beaucoup aimé le début où l'auteur se moque avec un humour très fin de l'engouement actuel pour les «psy». Un psychiatre de renommée mondiale, auteur d'une méthode d'éducation des enfants, se révèle un père aussi désarmé que les autres devant sa petite fille.

Mais la réincarnation du père en fils de sa fille m'a parue très farfelue. N'ayant, par volonté, rien oublié de sa vie antérieure, il ne devient un vrai enfant qu'en tombant amoureux d'une petite fille et l'acceptation de son état est marquée par une défécation en pleine classe. Le lecteur est laissé dans une confusion regrettable : réalité ou fiction ? Si on se réfère au début, il s'agit d'une satire de la société mais alors que vient faire cette histoire de réincarnation ?

PORCULUS

de Arnold LEBEL
Ecole des loisirs

Il a la faveur des petits. Ce petit cochon que la fermière, au nom de la propreté, prive de sa «bonne boue, si douce» dans laquelle il aime jouer, c'est un peu leur frère.

PILOTIN

de Léo LIONNI
Ecole des loisirs

Où comment, en s'unissant, on peut tenir tête aux grands... Des dessins intéressants qui incitent les enfants à de multiples recherches graphiques.

TROIS PETITS FLOCONS

par BAROKAS et BOUCHER
Grasset-jeunesse

On peut lui reprocher une fin négative (le dernier petit flocon refuse la vie), mais le livre par son style et son graphisme est une symphonie pour l'oreille et pour l'œil.

POIRAVECHICHE

par Claude et Jacqueline HELD
Grasset-jeunesse

Les illustrations de Tina MERCIÉ accompagnent remarquablement les jeux de mots et l'humour subtil des deux auteurs.

POUCHI-POUCHA ET LE GROS LOUP DU BOIS

par Monique BERMOND et Yvette PITAUD
Delarge

Le thème est discutable, la fin plus que négative (c'est une condamnation sans appel des adultes par les enfants). J'aime qu'un livre laisse dans les esprits les germes de l'espoir. Ce n'est pas le cas ici. Cependant je retiens ce livre pour son illustration originale, très stylisée, en un mot réussie. A voir plus qu'à lire.

L'ENFANT QUI VOULAIT VOIR LA MER

par J.-C. BRISVILLE et R. CONSTANTIN
Delarge

Illustrations remarquables. On peut dire de ce livre qu'il est d'initiation : un enfant faible, enfermé dans sa chambre avec pour seul compagnon un coquillage, veut découvrir la mer (source de vie) et se heurte dans sa quête à de multiples interdits (murs, portes), à des illusions (un théâtre) et à sa propre faiblesse.

LE CHEVAL DE NEIGE

par Milena LUKESOVA et Jan KLUDACEK
Duculot

Sur une légende slave, une incitation à l'amitié et à l'entraide. Ce livre est remarquable surtout par ses illustrations : j'ai eu l'impression que tout en s'inspirant des peintures d'enfants, l'illustrateur avait su rester adulte.

L'ILE AUX LAPINS

par Jorg MÜLLER et Jorg STEINER
Duculot

De belles illustrations, une présentation soignée. L'aliénation dans le confort ou la liberté et ses risques ? Le choix se pose à deux lapins comme il se pose actuellement aux civilisés que nous sommes (?). D'ailleurs l'auteur, avec un humour caustique, se charge de nous le rappeler : le lapin gris ne pouvant s'adapter à la vie sauvage retourne à la fabrique de lapins et se retrouve devant une H.L.M.

I.D.E.M. 70

MANUELLA

par TALLON
Ecole des loisirs

Texte à la limite du roman feuilleton, mais ce n'est pas l'avis des enfants. Grandes possibilités d'exploitations au niveau gestuel. Chaque année, les enfants proposent de nouvelles trouvailles : jeux avec les doigts, peinture au doigt, marionnettes aux doigts, ombres chinoises avec les doigts... Un livre qui donne envie de faire. Très riche de possibilités.

MAX ET LES MAXIMONSTRES

par SENDAK
Ecole des loisirs

Le best seller de notre classe C.P.-C.E.1 depuis des années. On en veut, on en redemande. Et que je te règle mes conflits avec mes parents, et que je projette ma force, et que je carapaçonne mes fantômes fragiles. Que de possibilités en expression graphique. Urgent, ne pas s'en dessaisir.

HISTOIRE DE JULIE QUI AVAIT UNE OMBRE DE GARÇON QUI PLEURE ?

LISON ET L'EAU DORMANTE

Le sourire qui mord

Plus difficile d'accès. Plus intimiste. J'aime ; je n'ai pas réussi à faire partager en classe, à de rares exceptions près qui correspondent à une pratique très grande du livre alliée à une certaine réflexion sur les problèmes de l'enfance. Il y a des milieux privilégiés. Pourquoi exclure les autres ?

LE COFFRET D'ALADIN

par C. POSLANIEC
Ecole des loisirs

Sans pommade pour l'auteur à qui j'adresse ces quelques lignes, ce coffret mérite une plus grande audience dans nos classes puisque il a le mérite de donner envie aux adultes de faire partager la poésie avec les enfants.

Pour terminer, pourquoi ne pas conseiller aux adultes :

LAISSEZ-LES LIRE

de G. PATTE

Ed. Ouvrières, collection «Enfance heureuse», 1971

qui indique sans détours qu'il y a des livres qu'on n'a pas le droit de ne pas mettre à la disposition des enfants.

Arlette TESSIER

LE GALION

par MORDILLO
Ruy Vidal

Images foisonnantes de détails. Les enfants passent beaucoup de temps sur chaque page. L'histoire, cependant, est assez simple. J'aime bien les couleurs. Pas de texte.

UNE AVENTURE INVISIBLE

par J. MACHADO
Père Castor, Flammarion

L'histoire sans texte des «traces» comme ont dit mes enfants de grande section qui l'ont très bien compris.

LE PETIT CAMÉLÉON DE TOUTES LES COULEURS

par E. CARLE
Nathan

Ce livre à onglets où les enfants pouvaient prévoir ce qu'ils trouveraient à telle ou telle page grâce à l'onglet, ce qui leur plaisait beaucoup, comme il leur plaisait de le feuilleter à l'envers pour «déshabiller» le petit caméléon. Manipuler un livre dans différents sens et qu'il garde son sens, prévoir le plaisir qu'il peut donner, c'est chouette !

Michèle DELCOS

LA VILLE ET LE VAGABOND

par J.-F. LAGUIONIE
Léon Faure

Un conte moral, mais d'une autre morale que celle qui se profile habituellement dans un conte ! Un vagabond arrive dans une ville déserte... ou plutôt désertée depuis peu. «Il appelle... personne ne répond.» Là-haut, sur la colline, se sont réfugiés tous les habitants de la ville et ils observent à la longue-vue la bombe à retardement qui les a fait fuir et qui risque d'exploser. Soudain, ils aperçoivent le vagabond qui vient s'asseoir sur la bombe. «Que faire?... Aller le chercher ? Il est mal rasé, mal vêtu... On hésite ; risquer sa vie pour un vagabond !» Et puis l'homme entre dans une maison et en ressort habillé de neuf. «Le voici soudain qui court ici et là, finit les repas, fume les cigares, se livre à mille bêtises, comme jeter dans la rue les fauteuils, les pendules, peindre des arbres sur les murs ou renverser les statues...» et il peint même en rose le palais de justice. Et puis il entre dans la banque, en ressort avec des billets qu'il s'amuse à faire voler à tous vents. Ça c'est insupportable ! Et tous les habitants de se précipiter dans la ville pour dépouiller le vagabond, le molester quelque peu et le chasser de la ville... Juste au moment où il atteint le sommet de la colline, la bombe explose !

Les illustrations sont à la hauteur de cette histoire d'un humour glacé. Un véritable conte de notre époque.

MAIS QUELLE IDÉE !

par Anne CORNU et Mona RICHEZ
Quist

C'est le monde des adultes vu à hauteur d'enfant. Plutôt effrayant cet énorme biberon, ou les mains accrocheuses de la nurse qui viennent vous saisir dans votre parc ! Mélange de fantasmes et de contre-plongées où les illustrations — de 11 auteurs différents, comme souvent dans les livres édités par Harlin Quist — en racontent davantage que les textes en vers de mirliton. De l'humour aussi, par touches : le copain chewing-gum accroché sous la table, la tante Amandine qui mange un gâteau si semblable à son chapeau. Une belle façon de donner à réfléchir sur le monde des adultes vu par les enfants.

QUAND ?

par Henri GALERON
Harlin Quist

Juste un jeu ce petit album, un jeu simple avec les mots (quand les trains regarderont passer les vaches, quand les puces auront des chiens, etc.) qui n'aurait guère d'intérêt s'il n'y avait les illustrations de Henri Galeron qui valent, elles, leur pesant de sourire, à tout le moins. Ça doit drôlement faire causer les enfants entre eux, et les lancer sur les voies de la fantaisie la plus débridée. C'est donc un outil de déconditionnement cet album où, en fin de compte, ce sont les images qui tendent des pièges aux expressions les plus usées de notre langue.

C. POSLANIEC

Friedrich Karl WAECHTER LES PAYSANS DANS LE PUIT

L'École des Loisirs.

L'intention était sans doute louable de présenter des paysans au temps de la féodalité. Les personnages des illustrations sont des animaux, tous très laids. Le texte est quelconque, parfois ambigu, avec de déroutantes ellipses.

L'épilogue-moralité peut amuser : le roi, incognito dans une bande de paysans en révolte, devenu, contre son gré et après de bizarres aventures, artisan autogestionnaire !

L'ensemble est pourtant bien décevant.

Suzanne CHARBONNIER

Solange DUFLOS et Jean-Louis GRAILLE

D'ÉTANGS EN MARAIS...

Hatier, coll. «Ce que dit la nature», 50 F.

Ce nouveau volume d'une collection déjà bien connue se veut une initiation à la découverte des étangs, des marais et des différentes formes de vie qui les habitent. C'est à la fois une invitation à l'observation (reconnaître les arbres, les baies, les oiseaux...), à la réflexion (les problèmes de pollution, l'écologie) et même à l'action dans la mesure où il propose des conseils pour réaliser des élevages — épinoches, libellules, têtards, etc. — et notamment (ce qu'on ne trouve pas toujours dans les ouvrages du même genre) des indications sur les erreurs à ne pas commettre. S'y ajoutent des pistes de travail pour utiliser les matériaux qu'offrent ces lieux (tresser le jonc, construire des instruments de musique, etc.).

Cinq parties : une réflexion générale (l'épuration biologique, à quoi servent les marais, etc.) et quatre présentations des lieux en fonction des saisons (description, les habitants, les observations possibles, etc.), ce qui ne peut que faciliter l'utilisation de cet ouvrage par les élèves. Les textes, courts et clairs, offrent des renseignements précis et largement suffisants pour des élèves du premier cycle. Des croquis clairs (par exemple sur les chaînes alimentaires, même s'il est un peu incomplet), un index précieux et surtout des photos, de très belles photos souvent (dont certaines illustrent des phénomènes difficiles à observer sur le terrain : la mue imaginaire d'une libellule par exemple) les enrichissent.

Un bon outil de travail pour le cours moyen et le premier cycle des collèges.

Claude CHARBONNIER

Bernard CLAVEL

L'ARBRE QUI CHANTE

Editions «La Farandole».

Ce livre de Bernard Clavel est déjà ancien par le texte (1967), mais récent pour l'illustration (1978, Jean-Claude Luton). Cela va peut-être lui permettre d'être lu par nos élèves de C.E.2 et C.M.

C'est un matin de janvier... Isabelle et Gérard qui habitent chez leurs grands-parents regardent, le nez collé à la vitre, les oiseaux qui picorent les graines... et tout à coup, ils aperçoivent vers le gros érable mort, un animal curieux qui avance dans la neige : il saute comme un lapin mécanique, il est vêtu de poils gris et porte deux longues oreilles : c'est Vincendon, un ami de leur grand-père qui frappe à la porte un instant après. Grand-père parle avec Vincendon, il parle du gros érable qu'il va couper au printemps car c'est un arbre mort... et Vincendon de répondre : «Je vous répète que les arbres ne meurent jamais... je vous le prouverai... je vous le prouverai en faisant chanter votre vieil érable...» Grand-père coupera l'érable et Vincendon le fera chanter car il est luthier et «l'érable est le bois qui chante le mieux».

Tout le livre tourne autour de ce vieil érable et de ce Vincendon, vieil artisan mystérieux dont les enfants découvrent tous les talents.

Ce livre devrait inviter les enfants qui le liront à poursuivre leurs recherches sur les artisans d'autrefois ou d'aujourd'hui : potier, sabotier, tisserand, sculpteur sur bois... et peut-être aussi à faire plus ample connaissance avec des personnages énigmatiques qu'ils pourraient rencontrer.

C'est aussi une occasion de découvrir Bernard Clavel et de proposer aux enfants d'autres textes de cet auteur qui aime le travail manuel, la nature, la justice.

Marie-Claude MONCHAUX

AURÉLIEN

Editions Magnard.

Aurélien a beaucoup de chance, chaque année, il a deux jours d'anniversaire, il souffle ses bougies deux fois : le premier jour d'anniversaire, c'est pour le jour où il est né comme tout le monde mais le second c'est le plus beau, c'est celui du jour où il est arrivé dans sa maison, le jour de son adoption.

Ce livre a un texte très beau, des phrases très simples mais pleines de sensibilité : «Ma vraie maman ne m'a pas porté dans son ventre mais elle me portait dans son cœur, j'étais son bonheur.»

Les illustrations de l'auteur vont de pair avec le texte : des couleurs douces, des visages qui traduisent beaucoup d'émotion.

Un livre que les petits aiment à regarder et à se faire raconter, que les enfants qui débutent en lecture liront facilement car chaque page contient un peu de texte avec un beau caractère d'imprimerie, un livre qui ne laisse pas insensibles les plus grands, adultes compris. Un livre qui s'ajoute à ceux déjà parus sur l'éducation sexuelle pour les petits en abordant en plus l'adoption.

Marie-Claude LORENZINO

LE QUOTIDIEN DE L'EXPRESSION CORPORELLE travail pluri-disciplinaire L'expression corporelle comme point de départ

CABANES

2nd degré

Cours de français, samedi, 8 à 9 heures.

Le prof de dessin va commencer avec les 6^e un travail sur la maison imaginaire.

Ça m'intéresse bigrement.

J'aimerais voir comment ils perçoivent l'espace qui les entoure, qui les emmure et comment de là ils bâtissent dans l'imaginaire.

On va dans le couloir, espace libre.

Jeu, règle. — *Tu prends autant de copains que tu veux et tu bâtis avec leurs corps une surface habitable.*

Ça dure trois quarts d'heure avec des variantes proposées par quelques-uns :

- moins de matériaux,
- pas de vraies maisons.

Au bout de trois quarts d'heure : lassitude et problèmes relationnels resurgissent (on utilise toujours les mêmes copains).

On rentre en classe et on s'installe bien pour faire un peu d'écriture automatique (on écrit dès qu'on a des images dans la tête), puis une suggestion : *commencer par ma maison c'est...*

On lit oralement ces textes très révélateurs.

« Dans ma maison, le temps n'existe pas ; il y a une machine à rêves. »

« Ma maison c'est un bloc de couleurs, des piliers vivants, des fenêtres fantômes, des portes imaginaires, des salles encastrées dans la campagne, des lumières étranges et fulgurantes et des robinets flottant sur l'espace mort. »

« Ma maison c'est comme des pétales... »

« Ma maison c'est quatre grosses boules séparées de un mètre les unes des autres mais qui se rejoignent par des tuyaux. Ces boules sont disposées en rond et au milieu il y a un massif de fleurs. Chaque boule forme une pièce (chambre, cuisine, toilette, garage/salle de jeux). »

Education corporelle

DES CABANES

1^{er} degré

LE CADRE : une école à classe unique. Dans un coin de la cour, de grosses pierres plates, quelques planches, vestiges de travaux récents. Dans le préau fermé donnant sur la cour : quelques cartons et un tas de baguettes de bois que je ne sais pas où ranger.

LES ENFANTS : ils sont 21, ils ont entre 5 et 11 ans, ils n'ont jamais connu l'expression libre à l'école, ils ont rarement joué dans la cour auparavant.

MOI : c'est ma première année en classe unique, après des années de maternelle.

(Je décide de les observer pendant les récréations.)

Au début de l'année scolaire, je constate que quelques enfants se servent des grosses pierres de la cour pour jouer :

- Ils les empilent, y posent une planche : c'est une balançoire ;
- D'autres enfants les imitent.

Ils se mettent par deux, par affinité. Les filles refusent de se balancer avec un garçon, mais au bout de quelques récréations, les groupes sont mixtes.

- Toute la classe se balance en chantant. *(Moment d'harmonie.)*

Puis les grands garçons retournent au foot, quelques filles se mettent à jouer des saynètes et les autres restent aux balançoires :

- Ils se balancent à deux, à trois, couchés, assis, debout, en sautant, etc.

— Ils défont tout et construisent un circuit avec les planches : ils passent dessus en courant, à quatre pattes, etc., puis les planches deviennent un toboggan et les pierres des chevaux...

(Exploration motrice d'une grande richesse.)

Les grands garçons n'osent pas se mêler aux jeux des filles. Un jour ils ne sortent pas, mais restent dans le préau. Avec des baguettes et les cartons, ils se construisent une sorte de cabane dans laquelle ils se serrent. De là ils provoquent les autres. Mais leur cabane est très fragile, au moindre mouvement elle s'écroule.

Je leur propose un grand tissu pour que ça tienne mieux. Ils acceptent et je l'apporte.

(C'est la première fois que j'interviens.)

Education corporelle

Les voilà plus détendus dans leur cabane. Les autres enfants se rapprochent et voudraient aussi leur cabane. Mais il n'y a presque plus de baguette...

Le lendemain, un camion vient décharger à côté de l'école une cabine téléphonique neuve dans son carton. Tous ensemble, nous allons demander le carton et nous le traînons triomphalement dans le préau.

Puis, sans s'être concertés, plusieurs enfants arrivent... qui avec un grand carton, qui avec un grand tissu, qui avec un coussin... Il y a maintenant cinq cabanes occupées. Seules deux ou trois fillettes n'ont pas réussi à se caser. Elles viennent se plaindre. Je leur pose une planche contre un mur, elles se cherchent un grand tissu (entre temps, j'en ai apporté tout un tas) et les voilà chez elles.

Pendant plusieurs récréations, les enfants disparaissent dans leurs cabanes. Avant d'entrer en classe, ils vont y faire un tour. Puis je me rends compte que les peintures, la colle, les ciseaux... prennent le chemin des cabanes pendant les récréations : c'est une grande période de décoration «sauvage» qui commence à l'intérieur, à l'extérieur, peinture sur tissu, mobiles...

Quelques problèmes surgissent :

- Au gré des disputes, les habitants des cabanes déménagent les uns chez les autres ;
- Des «trésors» sont rangés dans les cabanes... et disparaissent parfois.
- Un des petits démolit tout, alors on le chasse de partout ;
- L'une des grandes filles va habiter chez les garçons : ses parents la grondent et le lui interdisent.

C'est l'époque où j'introduis les premières réunions de coopérative : elles tournent toutes autour d'une sorte de réglementation des cabanes par les enfants...

Puis les enfants y écrivent :

- des textes ;
- des affiches qui en permettent ou interdisent l'entrée ;
- des lettres de cabane à cabane (déclaration d'amour, injures).

Des enfants y emmènent des fiches à faire, des jeux...

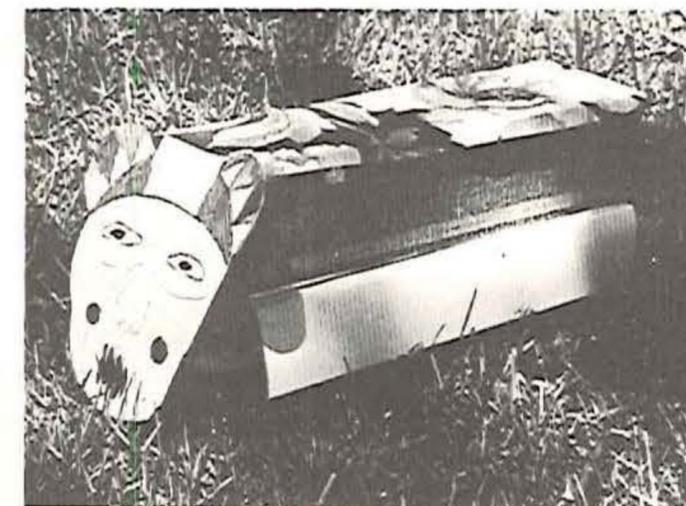
Jusqu'au printemps, ils ne se lassent pas de leurs cabanes. Puis le soleil et les fleurs nous attirent dehors pour de nouvelles découvertes.

Marguerite VAN DE VELDE

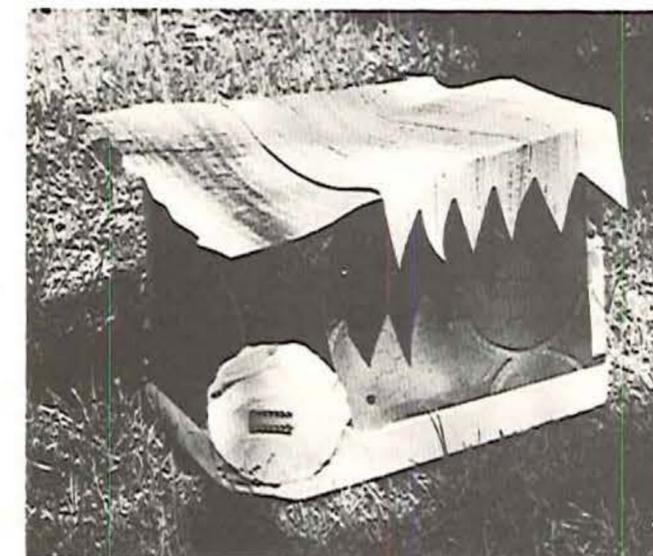
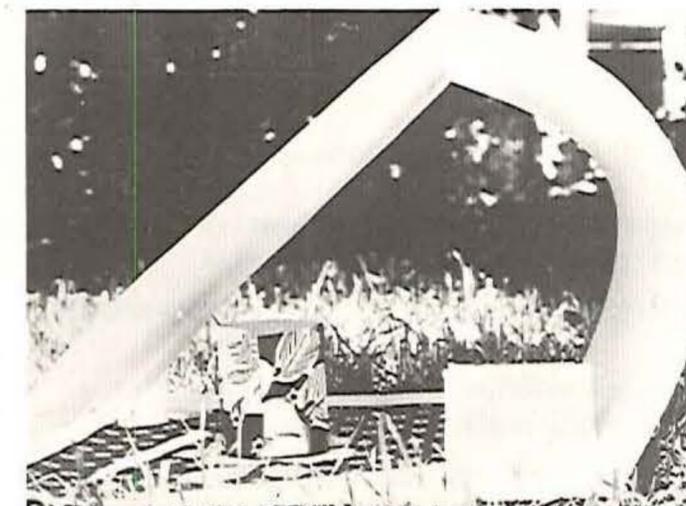
De 10 à 11 heures, ils commencent avec J.-P. (prof de dessin) des maquettes de leur maison imaginaire.

Rendez-vous au produit fini...

Beaucoup de ces maisons sont prison, château-fort, cube troué d'yeux vides (comme le C.E.S.). Ces maisons-là ont été détruites...



Restent ces quatre-là !



Le continu corporel qui s'est instauré là : jouer-écrire/décrire-fabriquer est le garde-fou qui préserve leur possibilité d'action dans ce milieu morcelé qu'est pour nous tous le C.E.S.

Dominique LAURENCEAU

Ce qui suit n'est qu'un **montage** d'interventions diverses éparpillées dans plusieurs des cahiers de roulement actuellement en circulation au sein de la commission **CRÉATION MANUELLE ET TECHNIQUE**.

Raymond D. (C.E.S.). — En classe de troisième, j'ai voulu expérimenter la fiche de fabrication d'une boîte en carton. Pas de problèmes pour ceux qui voulaient y ranger leurs cassettes. Sauf qu'ils sont allergiques aux fiches et qu'ils préfèrent mes explications...

Pour chaque réalisation et au fur et à mesure, j'ai fait un petit compte rendu personnel en notant aussi bien des plans ou des fiches que la démarche des élèves pour arriver au but qu'ils s'étaient fixé et les améliorations à apporter pour que l'objet soit à la fois réussi et donc plaise à l'enfant, et pour que la démarche créatrice reste essentielle et positive...

Annie B. (C.E.S.). — En fin d'année je me suis rendu un peu plus compte, ayant pour la première fois des sixièmes, de ce qui marche ou de ce qui nécessite une fiche-guide et j'essaie de noter sur une feuille le croquis et le matériel nécessaire. Mais, là aussi, je me fais aider des élèves.

Je mets dans des boîtes à biscuits en fer blanc tout ce qu'il faut avec une étiquette et quand un groupe fait atelier couture, il sort toute la boîte avec la fiche dedans. En macramé c'est pareil. De même pour de petits objets en cartonnage avec les étapes de fabrication...

Marc B. (C.E.S.). — En guise de conclusion, un vœu : l'élaboration d'un fichier ouvrant l'éventail des réalisations possibles.

Christian S. (C.E.S.). — Tout à fait d'accord.

Daniel C. (classe unique). — Je pense à des fiches «ouvertes», simple cadre tout prêt à compléter avec les enfants, sur le tas. Ça permet une exploitation de l'intérêt éphémère...

Pierre V. (E.S.). — La fiche que propose Daniel permet de rendre compte de façon schématique (préparatoire à une conceptualisation) d'essais multiples, de tâtonnements qui me paraissent indispensables et que chaque enfant devrait avoir l'occasion de faire et refaire autant que nécessaire...

Daniel C. — Voilà comment je conçois les outils nécessaires :
— Fiches-guides (type F.T.C. plus décomposées : je veux dire nombreuses et très progressives dans leur démarche).

— Ou livrets-guides (comme proposés pour le pliage dans *Chantiers* n° 17). J'ai réalisé deux de ces livrets, plutôt bien accueillis dans la classe, mais je leur reproche leur trop grande directivité (le plus gros écueil à éviter).

— Ou... quoi ?...

Nicole H. (Maternelle). — Deux classes de notre école, retour de séjour de mer nous ont parlé de cerfs-volants. Quelques enfants ont eu envie d'en fabriquer à leur tour. Ils ont cherché, manipulé, mais ce n'était quand même pas un vrai cerf-volant comme ils en ont vu près de l'école, qui volaient bien haut.

Seulement là, c'est moi qui ne sait pas le faire.

Comment faire un grand cerf-volant rapidement ou j'aurai une grande part dans la construction mais où les enfants pourraient participer ?

Je trouve l'idée des fiches très bonne, pas tellement pour mes jeunes enfants, mais plutôt pour moi car je suis consciente d'être tout à fait incompétente techniquement.

Lucien B. (E.S.). — Le problème du fichier est un sujet immense et je ne sais pas si je peux donner mon avis en quelques lignes. Si un fichier peut permettre de faire avancer la qualité des créations manuelles et techniques dans les classes, alors je suis entièrement pour, même si le fichier n'est pas parfait (et il ne le sera jamais).

Ce fichier doit-il s'adresser au maître ou à l'enfant ?

Dans l'idéal, à l'enfant c'est certain, mais à l'heure actuelle les maîtres (tous) ont besoin eux-mêmes d'une «nourriture» à ce niveau et dans ce domaine car leur formation est littéraire.

Il faudrait les deux. Mais serions-nous capables de produire des fiches qui s'adressent directement à l'enfant ?

Ne serait-ce pas pour une étape ultérieure lorsque nous pourrions nous appuyer sur l'expérimentation dans de nombreuses classes ?

Daniel C. — Il me semble utile de faire une série de fiches sur l'utilisation de tout matériau (terre, métaux, bois, plastique...) permettant à l'enfant une prise de contact et une première création, c'est-à-dire une acquisition de base.

Après cette acquisition, d'autres séries de fiches, de plus en plus précises dans leurs demandes, permettant de créer des objets de mieux en mieux «finis»...

Pierre V. — Je pense que c'est un appel à la fiche-guide. Personnellement, je ne le regrette pas, encore faut-il qu'elle parte de la vie de la classe et ne soit pas uniquement un apport venant de l'extérieur et réduisant l'enfant au rôle d'exécutant n'ayant que peu ou pas de part à la création.

La fiche-guide, née de problèmes concrets résolus par le maître avec les enfants, pour qui doit-elle être rédigée ?

Au sein de la commission «Education spécialisée» nous n'avons pas résolu le problème. Pour certains, elle serait destinée aux maîtres, pour leur faire part de la manière dont d'autres ont résolu telle ou telle difficulté, pour leur suggérer diverses possibilités, leur éviter à eux, les maîtres, certains tâtonnements (il ne faut pas oublier que des tas de collègues ne savent guère se servir de leurs doigts et butent sur des problèmes techniques)... donc pour les aider personnellement, afin qu'ils soient plus à même, au sein de leur classe, d'aider leurs élèves sur le plan de la création manuelle...

Pour d'autres, il s'agit en principe de créer des fiches directement utilisables par les enfants. Des fiches programmées indiquant le déroulement des diverses opérations, dessins clairs, quelques commentaires écrits très gros.

J'aurais aimé joindre le numéro spécial 1977 de *Chantiers dans l'enseignement spécial* «Travaux manuels».

Il contient des fiches élaborées il y a quinze ans, suite à des cahiers de roulement de 1962-1963.

C'était une tentative : elle a eu un certain succès... mais pas de continuateur, c'est dire qu'elle ne répondait sans doute pas aux besoins actuels des camarades. Nous avons d'ailleurs discuté au cours des journées d'été de la commission «Education spécialisée» de l'été 1976 de ce que nous souhaitons réaliser sur le plan des activités manuelles, au sein de notre commission.

Nous avons exposé nos positions mais, devant la demande importante, bien que nous ne soyons pas satisfaits des réalisations que nous avons déjà diffusées... en attendant de faire «mieux si possible» nous avons réédité ce numéro. Nous souhaitons des critiques constructives et de nouvelles propositions.

Daniel V. (E.S.). — in *Chantiers* n° 17 — Nous avons travaillé à l'envers. Il aurait fallu cette discussion théorique avant le lancement des fiches.

Daniel C. — Je ne sais pas s'il faut faire un fichier-guide ou un livret-guide ou autre chose-guide. Le plus important c'est que les enfants aient un modèle tout fait sous les yeux. Les fiches peuvent alors servir au maître pour faire le modèle. Si on fait des fiches pour les enfants, le maître pourra s'en servir, l'inverse n'étant pas vrai...

Nicole H. — Je suis d'accord pour faire une série de fiches mais, pour mes élèves, je n'en vois pas l'utilité (ils ne sauraient pas le lire, le déchiffrer)...

(suite p. 36)

Approfondissements et ouvertures

POUVOIR / POUVOIRS

C. POCHE - F. OURY

Extrait de *Qui c'est le conseil ? ouvrage à paraître (cf. présentation L'Éducateur n° 4 et 5).*

Il court, il court le furet :

Il est mais il n'est à personne. Impersonnel, il passe de mains en mains. Qui l'a ? Le temps de voir, il est parti. Le repérer, c'est déjà presque l'avoir, mais il s'évanouit dans la main qui se referme. Facile à prendre, impossible à garder. Quoi, le furet ? Non, le pouvoir. Tu le laisses, un autre le prend. Et si personne n'en veut ? L'Autre le prend, un Autre extérieur, imaginaire et tout puissant qui, très vite, fait la loi à tous ceux qui, par peur, l'ont refusé. Et tout rentre dans l'ordre. Car à l'origine, c'est bien ON qui nous a fait la loi. Bon Pasteur ou Méchant Loup, c'est toujours l'Autre qui conduit les moutons... à la mort. En berrichon, l'Autre, c'est Le Diable. Rien ne sert de gémir ou de s'insurger contre l'ordre des choses...

24 octobre : Des tableaux d'honneur au pouvoir de la maîtresse

• 9 h 15 - Présidente-secrétaire : Mme Pochet - Absents: 0

1. Les tableaux d'honneur

Moi. — J'ai déplacé l'heure du conseil car il y a un sujet important et j'ai besoin de votre avis. Hier, j'ai fait les livrets et j'ai décidé de ne pas mettre de tableaux d'honneur.

Aziz. — Pourquoi ?

Moi. — Pourquoi en mettre ?

Aziz. — S'il y en a qui travaillent très bien et qui ont toujours des A, A, A... il faut leur donner le tableau d'honneur.

Emmanuel. — C'est vrai.

Moi. — Je ne suis pas d'accord. Votre travail vous est rémunéré (1). Vous gagnez de l'argent — comme papa ou maman. Leur donne-t-on un tableau d'honneur en plus à la fin du mois ?

Patrick. — C'est vrai.

Aziz. — Si on a A en poésie, vous le mettez quand même.

Moi. — J'aimerais savoir comment tu sais que tu as A en poésie. Je n'aime pas beaucoup qu'on fouille dans mes affaires. Moi, je ne regarde jamais dans vos cases, ça ne me regarde pas. Vous, vous n'avez pas à fouiller sur mon bureau. Ce sont mes affaires, ça ne vous regarde pas.

Aziz. — C'est pas moi, c'est...

Moi. — Je ne veux pas le savoir. Le résultat est là.

Nathalie T. — Personne ne va avoir le tableau d'honneur. Vous avez dit que les livrets c'était pas utile, mais les parents ne savent pas. Et les cahiers ?

Moi. — Ils les auront après la Toussaint.

Max. — Pourquoi est-ce que les journaux ne marchent plus ?

Patrick. — Il faudra marquer au début pourquoi il n'y a plus

de tableaux d'honneur, car les parents croiront qu'on travaille mal.

Moi. — S'ils viennent à la réunion samedi, je leur expliquerai.

Aziz. — Si on travaille bien, les parents vont demander pourquoi on n'a pas le tableau d'honneur. On leur expliquera. (Emmanuel et Philippe, gèneurs.)

Moi. — A la réunion de parents, je leur expliquerai le fonctionnement de la classe. Mais que fait-on pour les tableaux d'honneur ?

Véronique. — Et si les parents ne viennent pas.

Moi. — Je me déplace spécialement samedi après-midi pour faire cette réunion et mettre vos parents au courant. Votre travail intéresse peut-être vos parents ? Si ça les intéresse ils viendront.

Emmanuel. — Papa travaille un jour sur deux.

Nathalie. — Papa et maman sont là le samedi.

Moi. — Et les tableaux d'honneur ?

Véronique. — C'est comme si que le tableau d'honneur n'existe pas.

Nicolas. — Il existait l'année dernière. Mon père ne va rien comprendre.

Moi. — Mais pour qui travaillez-vous ?

Aziz. — Pour nous, mais les parents i veulent savoir. On va leur expliquer mais i vont pas comprendre.

(Emmanuel gèneur deux fois : il sort.)

Nathalie. — Qu'est-ce qu'on aura aux livrets ?

Moi. — Avez-vous été payés ?

Nathalie. — Oui, j'y comprends rien.

Moi. — Admettons que je donne des tableaux d'honneur, à qui est-ce que je les donne ?

Philippe. — A Nathalie T.

Moi. — Je ne suis pas d'accord, car Eric S. a fait, à son niveau, beaucoup plus d'efforts que Nathalie qui réussit très bien sans trop se fatiguer.

Nathalie T. — A tout le monde.

Moi. — Alors à quoi sert de donner un tableau d'honneur qui n'a plus aucune valeur ?

Nathalie T. — A dire aux parents qu'ils ont bien travaillé. (Nicolas et Max gèneurs.)

(1) ... par une monnaie (fictive) intérieure. On paye avec l'argent de «la banque». Chacun dispose de son argent comme il le veut. Existence des jours de marché (cf. aussi C.C.P.I., p. 169).

Commentaires :

F.O. — Bien joué ! Quelle maestria ! Introduire un objet imaginaire, quelque chose qui touche aux fantasmes de tous, voilà qui fait causer. Apparemment cela mobilise les affects et les investissements libidinaux comme on dit !

C.P. — Qu'est-ce que tu racontes ? Qu'est-ce qui est bien joué ?

F.O. — Cette manipulation.

C.P. — Je n'ai rien manipulé du tout. Avant de supprimer les tableaux d'honneur, je voulais leur avis, c'est tout.

F.O. — Tu ne l'as pas fait exprès ? Alors là, c'est admirable. Un truc comme les tableaux d'honneur qui va les chatouiller là où il faut, du côté de l'image d'eux-mêmes, ça accroche à coup sûr. Le public est séduit, l'auditoire est passionné (rendu passif). Oh ! le Bon Maître ! Ecoute les mots : «public», «auditoire», «Maître». L'école normale quoi ! Surtout pas de groupes, pas de communautés.

Maintenant vas-y : le coup du Bon Pasteur. Parle, ils vont «t'écouter», «t'obéir», «te suivre». Ecoute les mots : ils sont synonymes.

C.P. — Moi, je ne suis plus du tout... J'ai parlé des tableaux d'honneur que je voulais supprimer...

F.O. — Une merveille, je te dis ! L'âme pure, les mains blanches, tu récupères tout le troupeau. Et tout cela naturellement, sans le vouloir, sans le savoir et sans vouloir savoir. Laisse-moi admirer.

C.P. — Qu'est-ce que tu admires ?

F.O. — Je ne sais pas. La machine peut-être : au moindre défaut de vigilance de ta part, elle parle à ta place et rétablit l'ordre antérieur. Mais c'est toi que je voulais admirer, ta stratégie quand tu introduis dans le débat ces tableaux d'honneur (que tu sois pour ou contre n'a guère d'importance). Le meilleur objet est celui qui, en passionnant, divise : ils n'auront pas tous le fichu tableau d'honneur, alors tu peux prévoir une discussion animée et des conflits. A toi, alors, d'apparaître comme arbitre, modérateur, conciliateur et de reprendre tout le pouvoir.

C.P. — C'est ce que tu appelles «le fin du fin du fascisme» ?

F.O. — Non. On peut faire beaucoup mieux.

2. La monnaie (suite du conseil) :

Aziz. — Ceux qui n'ont pas le tableau d'honneur n'ont rien ?

Moi. — Vous ne gagnez rien ?

Serge. — On a des centimes.

Aziz. — C'est pas les centimes qui nous font avoir le tableau d'honneur.

Véronique. — On a été payé, pourquoi avoir le tableau d'honneur ?

Franck. — Tout le monde est payé dans les autres classes et il y a des tableaux d'honneur.

Véronique. — On ne fonctionne pas pareil, nous on peut acheter des choses.

Franck. — C'est pareil, dans les autres classes quand on a dix bons points on a une image.

Moi. — Dans les autres classes, on peut acheter une machine à coudre ? Mais si vous le désirez, je supprime la monnaie et je redonne des bons points.

(Non ! quasi général.)

Véronique. — Avec les sous, on achète ce qu'on veut.

Serge. — Pas de vraies choses : pas de bonbons.

Myriam. — C'est un jeu.

Véronique. — Mais non. On travaille, on gagne de l'argent. On en fait ce qu'on veut.

3. La présidence

Nathalie T. — Nous, on rend des centimes. Vous, vous n'en rendez pas, et puis, vous ne demandez pas la parole.

Moi. — Quand ?

Nathalie T. — Au conseil.

Moi. — Quand je suis présidente, effectivement je peux parler sans demander la parole, mais si je suis au conseil en tant que «Catherine Pochet», je demande la parole comme les autres.

Nathalie T. — Si je suis présidente, je n'ai pas d'amende ?

Moi. — Non.

(Nicolas gêneur.)

Max. — Par exemple, si Philippe est le président, si vous êtes deux fois gêneur, vous avez de la chance, vous avez beaucoup d'argent pour payer l'amende. Vous vous en moquez.

Moi. — Quel argent ?

Max. — Vous avez plein de centimes.

Moi. — Ils ne sont pas à moi. C'est la banque.

Nathalie T. — Alors, avec quoi est-ce que vous allez payer ?

Moi. — Avec de l'argent vrai (puisque c'est mon argent) pour la coopérative de la classe.

Nathalie T. — Alors, vous payez avec votre argent ?

Moi. — Oui.

Nathalie T. — Et si vous voulez rester présidente toute l'année.

Moi. — Il n'y a aucune raison pour que cela soit.

Nathalie T. — Comment peut-on être président ?

Moi. — Il suffit de le demander.

Nathalie T. — Lundi, je pourrai ?

Moi. — Tu le veux ?

Nathalie T. — Oui.

Moi. — Bon ! d'accord.

DÉCISION : lundi, Nathalie sera la présidente du conseil.

Plusieurs. — Et moi je pourrai l'être ?

Moi. — Oui. L'année est longue, tout le monde pourra être président.

Nathalie T. — Si je suis présidente : qui parle ? qui écrit ?

Moi. — Toi, tu parles. Moi, j'écris. Je resterai la secrétaire car vous n'écrivez pas assez vite pour prendre tout ce qui est dit.

Véronique. — Même à la fin de l'année, on n'écrit pas assez bien, on ne prendra pas toutes les notes.

(Patricia gêneuse.)

Nathalie. — Et si je veux être en même temps présidente et secrétaire.

Moi. — C'est impossible. Tu ne te rends pas compte du travail du président. Tu ne peux pas faire les deux.

Nathalie T. — Et si je suis secrétaire et qu'il y a un autre président ? Si j'écris les notes et qu'au bout d'un moment j'en ai assez, je peux m'arrêter ?

Moi. — Non. Si tu prends un travail tu le fais jusqu'au bout.

Donc :

DÉCISION : un président sera nommé pour chaque conseil. La secrétaire sera Mme Pochet.

Nathalie T. — Non, je ne suis pas d'accord avec cette décision, parce que si à la fin de l'année quelqu'un veut être la secrétaire il ne pourra pas.

Moi. — D'accord, alors on ajoute :

DÉCISION : en fin d'année, quelqu'un pourra être secrétaire. Il prendra des notes, Mme Pochet aussi. Ils feront le résumé ensemble.

Nathalie. — D'accord.

(Ici, précisions sur présidence et secrétariat et questions sur l'organisation et les ateliers.)



4. Et le pouvoir à la maîtresse

Moi. — Il est 10 h 15, il faudrait peut-être prendre une décision au sujet des tableaux d'honneur.

Laurence. — Je préfère les tableaux d'honneur, sinon maman ne sera pas contente.

Nathalie T. — Je n'ai pas compris comment ça fonctionne pour les livrets. Toute l'année, il n'y aura pas de tableau d'honneur ? Vous n'avez qu'à mettre des billets de satisfaction, ça serait mieux que rien.

Patricia. — On n'a qu'à voter pour ou contre le tableau d'honneur.

Moi. — Qui est pour ?

VOTE : 24 pour.

Moi. — A qui va-t-on le donner ?

Sylvie C. — A Nathalie.

Marylise. — A ceux qui travaillent le mieux.

Eric S. — A Nathalie et à Evelyne.

Aziz. — Pourquoi à eux ? On ne va pas décider parce qu'on ne sait pas qui travaille le mieux.

Véronique. — Ceux qui travaillent bien, ils l'ont eu toute l'année dernière, alors on devrait le donner aux faibles qui font des efforts.

Moi. — Alors, comment fait-on ?

Aziz. — A ceux qui ont fait le plus d'efforts.

Moi. — Qui sont-ils ?

Aziz. — Nous, on n'en sait rien. VOUS VERREZ, C'EST VOUS LA MAITRESSE, PAS NOUS.

Patrick. — VOUS DÉCIDEZ.

Moi. — Je déciderai. Qui est pour ?

VOTE : 24.

DÉCISION : la maîtresse désignera les enfants qui auront le tableau d'honneur.

• Il est 10 h 30, le conseil est terminé (durée : 1 h 15).

F.O. — Alors, tu es contente : «C'est vous la maîtresse, pas nous.» C'est gagné ! Le Pouvoir. Sur un plateau, apporté par les leaders. Ce n'est peut-être pas ce que tu voulais mais tu l'as. Félicitations.

C.P. — Ça te tient, toi, ces histoires de Pouvoir ! Mais là, je crois que tu es vraiment à côté de la plaque.

F.O. — Possible : 50 ans d'école-caserne, ça ne t'arrange pas un bonhomme ! L'honneur de solliciter des autorisations, de mendier du matériel... Mais pourquoi suis-je à côté de la plaque ?

C.P. — Qui, lundi, présidera le conseil ? Moi, ridicule, je règne sur le tableau d'honneur. La belle affaire ! Le Pouvoir, le Pouvoir en soi : qu'est-ce que ça veut dire ?

F.O. — La métaphysique ne t'intéresse pas. Tu préférerais parler...

C.P. — ... Des pouvoirs dans la classe. Par où passe le pouvoir, voir les fonctions, les métiers, les responsabilités. Alors, parlons des rôles et responsabilités de la maîtresse en milieu institutionnel ? C'est moins excitant, les responsabilités. Les unes inéluctables permanentes, les autres instituées par la classe, d'autres encore variables, occasionnelles.

F. O. — Ça n'intéresse pas. Non, c'est du Pouvoir du Maître qu'il faut parler, c'est ça qui passionne ! Le Pouvoir caché, mystérieux, l'objet de désir qui fait pépier, jacasser, aboyer, hurler et jouir des tas de gens en mal de puissance. Les pouvoirs, les responsabilités, comme tu dis, c'est moins excitant !

C.P. — Ça passionne qui, ce Pouvoir majuscule ?

F.O. — Les impuissants, bien sûr : ceux qui n'ont pas pu, pas su, ou pas osé prendre du pouvoir, des responsabilités et des libertés : ceux-là, à l'infini, rêvent tout haut du Pouvoir.

C.P. — Comme tu le fais. Ecoute : ce qu'ils «pensent», ce qu'ils rêvent, ces braves gens, ne m'intéresse pas professionnellement. Je voudrais faire la liste des différents rôles que, plus ou moins consciemment, je joue... et que je ne peux pas refuser de jouer...

1. Responsable légale :

Devant la loi, devant les parents je répons de la sécurité, de la vie des enfants.

F.O. — Non. C'est le directeur qui est responsable à ta place. C'est lui qui t'autorise ou t'interdit. Les adjoints sont mineurs (cf. C.E.C., p. 308 à 522) (2).

C.P. — J'agis comme si j'étais responsable. Je me dis «ceinture noire» en comportement et me réserve un droit de veto.

F.O. — Eh bien ! c'est très vilain ça. Tu es à classer dans la catégorie des «autocrates». Un jour, à Nanterre, les gosses avaient décidé, très légalement, de se débarrasser de Guy l'inférieur en le jetant dans la Seine. J'ai dit non.

C.P. — Tu ne vauds pas mieux que moi.

2. Responsable des progrès des enfants :

Je me crois (à tort ?) responsable de la pédagogie, des progrès et je donne mon avis. Quand ils disent : «c'est vous la maîtresse», c'est là et là seulement qu'ils me situent. Et ils ont raison. Alors tes discours sur le Pouvoir...

F.O. — Responsable du lire-écrire-compter ?

C.P. — Et de bien d'autres choses : développement corporel, psychique, socialisation, autonomie. Qu'ils grandissent quoi ! J'ai tort, peut-être !

F.O. — Oui. De quoi te mêles-tu ! Tu es institutrice : qu'ils apprennent à lire très vite et qu'ils passent en 6^e normale. Personne ne t'en demande plus. Pour le reste, il y a des tas de spécialistes.

C.P. — Et si je les estropie ?

F.O. — On les soignera, Madame. A chacun son métier. «Vous vous prenez pour qui ?»

C.P. — Moi, j'arrête : nous parlons de quoi ? de classe institutionnelle ou de pédagogie «normale» ? C'est incompatible.

F.O. — C'est pourtant lié. Ta classe est dans l'école et l'école est dans la société et à ce propos n'oublie pas que tu es aussi...

3. Témoin de la société, de cette société. De la vie aussi :

C.P. — Plus qu'un autre ?

F.O. — Oui, puisque tu le fais remarquer. Tu es le garant, la référence pour les enfants et pour certains parents. Image du Bien, de la Vertu, tu es missionnaire laïque. Attention à la tenue ! C'est parfois gai à la campagne d'être une femme !

C.P. — Bondy, ce n'est pas la campagne et je n'y habite pas. Je crois que cette fonction de référence, cette image d'adulte vivant heureux, existant, témoignant que la vie est possible en banlieue au XX^e siècle, c'est quelque chose de primordial. Une image dynamique. Je ne sais même pas si elle est consciente. Ça doit être indispensable pour que l'individu se structure. Du calcium pour le squelette. C'est ça l'image ?

F.O. — Je crois. En tout cas c'est d'après moi le drame du XX^e siècle. «Déclin de l'image paternelle»...

C.P. — 1968 ? Ton Bacillus non directivus. Tes «images en pantalon». Je connais : merci (C.C.P.I., p. 37).

F.O. — Non, 1938, *Encyclopédie Française*, tome 8. De la famille, le texte de Lacan : Déclin de l'image paternelle. Un truc confidentiel.

C.P. — Alors je suis l'image paternelle ?

F.O. — Oui, si tu représentes la Loi (pas le règlement, ni la loi locale !), tu sépares la Mère de l'Enfant. Tu parlais d'autonomie tout à l'heure... (C.E.C., «L'école paternelle», p. 300.)

C.P. — Mais je suis aussi le représentant de la loi locale, de la coutume. Si j'enfreins les tabous du sexe ou de l'argent, c'est le scandale...

F.O. — Avec droit de veto.

C.P. — ... J'évite le scandale. Mais alors je leur enseigne l'hypocrisie. Je leur apprends à ménager les puissances, je les adapte.

(2) *Chronique de l'école caserne*, J. PAIN et F. OURY, Maspéro, 1972.

F.O. — Tu leur enseignes la morale. N'es-tu pas payée pour ça ? Tu leur apprends à naviguer dans ce monde de conformes.

C.P. — C'est ça : je les adapte à une société que par ailleurs je discute.

F.O. — La résistance, l'aïkido, la self-défense sont aussi des modes d'adaptation. Pas question de fabriquer des inadaptés. A part la gérance du journal, nous ne disons rien qui soit particulier à la classe «institutionnelle».

C.P. — Evidemment puisque nous parlons de responsabilités permanentes, générales qui définissent une classe quelconque par rapport à l'école et à la société. Toute responsabilité issue de la classe, du Conseil est par définition temporaire et peut être remise en question.

4. Responsable des ateliers :

C.P. — Plutôt responsable de la production, chef de chantier. Parce que souvent il arrive qu'un enfant qui possède une compétence technique que je n'ai pas prenne la responsabilité d'un atelier. Les Martiniquaises avec leurs «tableaux de ficelle»... Chaque équipe, chaque atelier a son responsable et Laurent fait «rouler» les équipes dans les ateliers. C'est compliqué. (V.P./ (3), p. 79 et 101.)

F.O. — Tu gardes la coordination ?

C.P. — Oui et par la force des choses l'organisation générale. Je m'en passerais volontiers.

F.O. — On peut considérer la correspondance comme un atelier.

C.P. — Oui. Là plus qu'ailleurs peut-être je suis responsable de la qualité du travail.

F.O. — Tu es responsable de la production. D'ordinaire ce pouvoir-là n'est guère discuté.

C.P. — Ce qui est demandé par contre c'est un pouvoir réel et visible.

5. La présidence de séance :

F.O. — Et le secrétariat. Tu as vu Nathalie T. !

C.P. — Ce pouvoir-là, qui est réel mais limité, est à leur disposition. Ils n'ont même pas à le prendre, à peine à le demander. Il est là.

F.O. — Le problème actuel : comment le prendre sans se brûler et sans l'éteindre. Apprendre à s'en servir proprement de ce pouvoir. Sans se brûler... Je crois que tu devrais ajouter une responsabilité à ta liste.

C.P. — ???

F.O. — Tu es responsable de toute la classe oui ?* Donc tu es responsable aussi de Catherine Pochet, tu n'as pas le droit de te laisser dévorer par les gosses. Ou par le travail.

C'est ça aussi la pédagogie institutionnelle : une protection qui permette de travailler «au contact» sans se détériorer trop.

(3) *Vers la pédagogie institutionnelle*, F. OURY et Aïda VASQUEZ, Maspero, 1967.

FICHU FICHIER _____ (suite de la p. 31)

Pierre V. — Pour les petits et pratiquement pour tout le niveau «primaire» dans l'enseignement spécial nous nous heurtons au problème de la lecture des fiches.

Alors : se cantonner à une suite de dessins ?

Pour moi l'objet lui-même, construit, est important, primordial... et les consignes ne passent pas tellement par l'écrit mais par un échange direct avec l'enfant ou le petit groupe qui réalise quelque chose.

Alex L. (C.F.E.M.T. — Là gîte un autre lièvre : si nous donnons à l'enfant l'objet réalisé à reproduire ou, à défaut, une fiche le représentant (et même en admettant qu'il les choisisse au milieu d'une collection d'autres objets ou d'autres fiches) où diable s'exerce sa créativité ?

C'est salement gênant vu nos options pédagogiques et la philosophie qu'elles sous-tendent.

Le malheur c'est aussi que nous avons baptisé notre commission «Création manuelle et technique».

Alors ???

Nous rendrons compte de la suite du débat ainsi amorcé. Il se poursuit au sein des cahiers de roulement de la commission.

Et toi que penses-tu de ce dilemme ?

Nous attendons ton avis.

Un atelier-théâtre : une expérience

La lecture du livre d'A. Boal a donné à R. Lonchamp l'idée de proposer à des enfants souvent peu à l'aise avec les mots, une autre forme de langage.

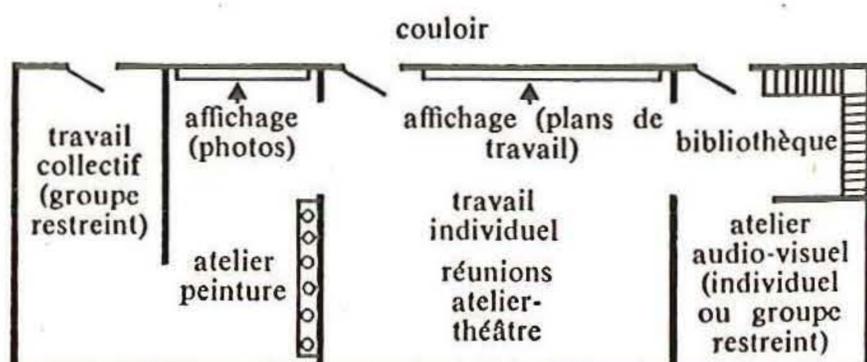
«N'importe comment, m'sieur, je ne serai jamais ingénieur. Alors balayeur ou balayeur-chef !»

F..., élève de S.E.S.

Le cadre

Les classes de 3^e et 4^e d'une Section d'éducation spécialisée annexée à un C.E.S. Des adolescents, garçons et filles de 15 et 16 ans, fils ou filles d'ouvriers, de travailleurs immigrés, enfants confiés à la D.D.A.S. et qui, pour de multiples raisons, n'ont pas réussi leur scolarité. Des difficultés à s'exprimer au moyen des langages traditionnels de l'école : langue parlée et surtout langue écrite.

A M..., les classes ont été «décloisonnées» et les deux instituteurs travaillent ensemble dans trois salles contiguës : trente-deux élèves les lundi et mardi, trente-deux autres les jeudi et vendredi. Pédagogie Freinet : travail individualisé, expression libre, conseils de classe, etc.



A quinze-seize ans, on a beaucoup à dire. Mais quand on n'a pas l'habitude de s'exprimer, quand on n'a pas les outils pour le faire, tout ce qui ne peut surgir et se faire reconnaître, tout ce qui, en vous, demeure du non-dit, prend forme comme il peut et fuse d'où ça peut.

Quand on est mal dans sa peau et qu'on ne sait pas pourquoi, on se réfugie dans le refus (de la lecture, de l'écriture, du calcul, de tout ce qui vous tombe dans le cerveau), on devient passif ou, au contraire, on explose, on s'agite, on gueule, on donne des coups. On se fait remarquer. A défaut d'être le bon élève, on devient le plus mauvais ou le plus emmerdeur : on quitte l'anonymat, on est quelqu'un. C'est alors qu'on est rejeté, qu'on se retrouve en classe de perfectionnement et, plus tard, en S.E.S.

Si vous n'êtes pas un verbal ou pour le moins un verbeux, si dans votre famille on ne vous a pas habitué au vocabulaire-minimum-indispensable (à la réussite sociale via la réussite-scolaire-diplômes), si votre intelligence n'a pas été entraînée à l'abstraction hypothético-déductive mais s'est épanouie tout autrement, si vous n'avez que votre sensibilité, votre cœur ou votre corps, vous ne trouvez pas grand-chose à dire à l'école. L'école est faite pour ceux qui sont à l'aise avec les mots.

C'est en lisant *Théâtre de l'opprimé* d'Augusto Boal que l'idée de proposer un nouveau langage au groupe s'est précisée. L'expérience a débuté au cours du troisième trimestre : elle a donc été brève et n'a duré qu'un mois et demi environ, mais elle a permis d'introduire une nouvelle forme d'expression que les adolescents ont vite utilisée spontanément, non seulement, on le verra, pendant le temps consacré à l'atelier-théâtre, mais à propos d'autres activités.

Accueil du groupe

Quand Marie-Thérèse Dia et moi avons proposé l'atelier-théâtre, nous avons été surpris de l'accueil. Tout le monde est resté dans la salle. Sans doute avec le théâtre il y avait la possibilité-refuge de rester, au moins pour un temps, spectateur.

Cette participation à l'atelier-théâtre a duré tout au long de l'expérience. Je ne me souviens que d'une exception. Deux garçons, qui, de retour de stage, et n'ayant pas participé aux premières séances, sont allés dans une salle voisine mais qui sont revenus au bout d'un moment, intrigués sans doute par ce qui se passait dans le groupe.

Avant d'introduire certains des jeux que décrit Boal dans *Une expérience de théâtre populaire au Pérou*, j'en ai proposé deux qui m'étaient plus familiers pour les avoir expérimentés auparavant avec le même type de classe.

Jeux de «déblocage»

1. Jeu de mime

Je vais dans une salle voisine et en reviens mimant le transport d'une caisse ou d'un carton de dimension moyenne et d'un certain poids. On a retiré les chaises, installé les tables tout autour de la classe — elle serviront de sièges — et ainsi est libéré un espace assez vaste, au centre de la salle. J'apporte donc mon carton et le propose à P..., puis à M... qui le refusent. K... l'accepte, le porte à un camarade qui le porte à un autre. Le carton se balade. Entre temps, quelqu'un fait remarquer que le carton s'est allégé... le porteur corrige son attitude. La balade continue : d'autres remarques sur les dimensions fluctuantes. Enfin, C... pose le carton, dénoue la ficelle, en sort un objet assez volumineux qu'il pose sur une table. Quelques manipulations qu'on ne comprend pas très bien. Enfin, il invite une fille et mime une danse. Tout le monde a pigé, d'autres viennent danser. On arrête le jeu. Discussion. Pourquoi n'avait-on pas compris qu'il s'agissait d'un électrophone ? Certains veulent expliquer comment il aurait fallu s'y prendre. J'interviens : «Essayez de le faire !» Tâtonnements, recherches. Les gestes signifiants se précisent : le fil qu'on déroule, la prise qu'on branche, le disque qu'on saisit, sort de la pochette, nettoie, qu'on pose sur l'électrophone, le bras de ce dernier qu'on actionne. Si un geste n'est pas convaincant, quelqu'un propose sa solution. Parfois, Marie-Thérèse ou moi proposons la nôtre, moins pour démontrer que pour nous intégrer au jeu. C'est parti. C'est à qui ira chercher un objet dans la salle à côté : seau, bouteille, canne à pêche, brouette, bicyclette, casse-croûte... Parfois, ils sont plusieurs à attendre entre les deux salles qu'un jeu soit terminé pour proposer le leur. Un jour, quatre garçons ne revenaient plus de la salle voisine. Je vais «jeter un œil» et je les trouve en train de s'entraîner à porter deux à deux, deux énormes caisses qui paraissent fort lourdes... Il y eut des objets baladeurs qui se transformaient de main en main ; il fallait alors remonter la chaîne, trouver la faille dans l'expression, corriger le mime. Mais il n'a jamais été question de technique ; on n'a pas compris, mal interprété ? «Proposez une autre façon qui permette de mieux vous faire comprendre.»

2. Le grommelot

Je dis : « On va jouer une réunion de coopérative, mais sans mots. Pour communiquer, on n'a droit qu'à des sons, n'importe lesquels, ce qui compte, c'est le ton qu'on y met. » Et je continue mon explication en grommelot, apostrophant de temps en temps l'un ou l'autre, me taisant pour attendre sa réponse. Ils se marrent et personne ne me répond. Au bout d'un moment, M... s'y met, m'interpelle. Je hausse le ton, l'engueule. Il me répond vertement, gestes et — traduit du grommelot — « sors, si t'es un homme ! », nous nous retrouvons en riant dans le couloir. Le jeu est lancé, des équipes se forment pour improviser de courtes scènes.

Plusieurs séances seront consacrées au mime et au grommelot. Ce dernier jeu s'organise et se précise peu à peu. On en arrive à la formule suivante :

a) Recherches de thèmes. Individuellement ou par équipes librement constituées, proposer un titre pour un jeu. On obtient ainsi, dans les deux groupes-classes, soixante-quatorze titres en deux séances de moins d'une heure chacune.

b) Séance de jeu. Les volontaires pour participer au jeu constituent de nouvelles équipes et choisissent un nombre, au hasard. Les titres ont préalablement été numérotés et chaque équipe devra ainsi improviser en grommelot sur un thème tiré au sort. On peut jouer seul si on le désire. On aura quelques minutes pour aller préparer le jeu dans la salle voisine.

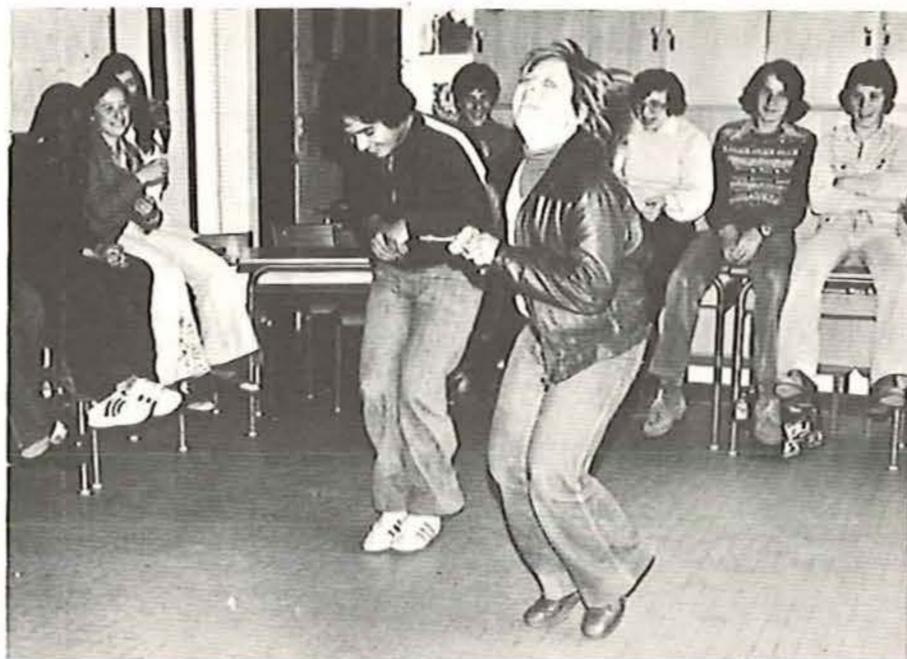
Parmi les thèmes joués — les soixante-quatorze choisis n'ont pas tous été interprétés, certains se répétant, d'autres, trop directement inspirés de feuilletons T.V., ayant été éliminés — on peut relever à titre d'exemple Monsieur Baptiste et la boulangère ; Deux voyous dans un parc ; Une fille et un garçon se rencontrent ; Un enfant malheureux ; Le jardinier (il y en eut en fait deux et qui s'engueulaient tout en binant leur jardin respectif) ; Le clochard fait les poubelles (le thème du clochard est proposé de nombreuses fois, on le retrouvera encore avec le théâtre-statue) ; Le maître et ses élèves ; La puce ; L'araignée ; Roméo et Juliette (Roméo en moto draguait Juliette à la terrasse d'un café...).

Des filles et des garçons qui habituellement s'exprimaient peu se sont lancés à fond dans ces jeux, d'autres ont attendu quelques séances avant d'intervenir, seuls deux ou trois sur tout un groupe sont restés spectateurs.

3. Le jeu des animaux

« Le jeu consiste à distribuer des petits papiers portant des noms d'animaux mâles et femelles. Chaque participant en tire un. Pendant dix minutes ils essaient de donner une représentation physique, corporelle de l'animal qui leur est échu. La communication est exclusivement corporelle : interdit de parler ou d'émettre des bruits. Au bout de dix minutes chacun cherche son mâle ou sa femelle parmi les autres. Quand deux participants sont convaincus de former un couple, ils quittent la scène, et le jeu se termine quand tous les joueurs ont trouvé leur partenaire respectif (1). »

Comme pour les jeux précédents il n'a jamais été question ici d'apprendre une technique, de rechercher un modèle littéraire ou pictural et de tenter de le reproduire de façon théâtrale. Il s'agissait simplement de se faire comprendre des autres en s'exprimant avec son corps. Le jeu n'est pas si simple qu'il paraît : il demande de la part de l'«acteur» un certain effort d'abstraction qui lui permettra de construire, à partir d'une image mentale globale, le geste signifiant. Une expérience avec des enfants beaucoup plus jeunes nous a montré qu'ils n'étaient pas encore capables de faire cette démarche et, qu'ils soient chats, chiens, dromadaires ou éléphants, les petits se contentent le plus souvent de marcher à quatre pattes. Par contre, nous avons été surpris de la facilité avec laquelle nos adolescents ont adopté ce jeu et de la façon dont ils y ont réussi : tel, qui pour «interpréter» la girafe, se contentait de marcher en haussant le col mais d'une façon si significative que sa femelle (ou son mâle) l'a aussitôt rejoint, tels autres qui furent tour à tour d'amusants kangourous, de solides autruches ou tout simplement chat à sa toilette.



Le jeu des animaux.



4. Variante

Nous ne consacrons plus alors de séances entières à un même jeu. Au fur et à mesure que nous introduisons un nouvel «outil», nous pouvons varier les moyens d'expression et bientôt nous n'avons plus à proposer telle ou telle activité. Dans les deux groupes, le plus souvent, c'était un élève qui, en début de séance, ou parfois bien avant, faisait une proposition. C'est ainsi qu'est née une variante du jeu des animaux, issue du croisement de ce dernier et du jeu de mime. Nous l'avons appelée jeu des compléments.

G... mime devant le groupe un toréador. Le premier qui a compris le mime vient figurer le taureau. D... présente un chef d'orchestre, plusieurs se détachent du groupe et jouent les musiciens. Un charmeur de serpents appelle des najas, un boxeur son partenaire... Il est souvent moins aisé de trouver le complément. Si l'«acteur» qui a fait la demande juge la réponse erronée, il la refuse. On peut aussi admettre plusieurs bonnes réponses. Après le jeu, le groupe juge si elles sont recevables. Ainsi un bûcheron pouvait appeler un second bûcheron, mais son complément pouvait être aussi l'arbre à abattre. Il y eut un caméraman dont les compléments furent des oiseaux en vol, une scène de western, d'autres animaux. Par contre, Popeye n'appelait qu'Olive — avis du groupe. Il fut plus difficile de trouver le complément de Bourvil sa bicyclette, de l'haltérophile ses haltères, de l'homme invisible...

(1) Augusto Boal, *Théâtre de l'opprimé*, Maspero, p. 23 et 24.

(2) A. Boal, op. cit., p. 28. ▶



Théâtre-statues : «sculpteurs» au travail.

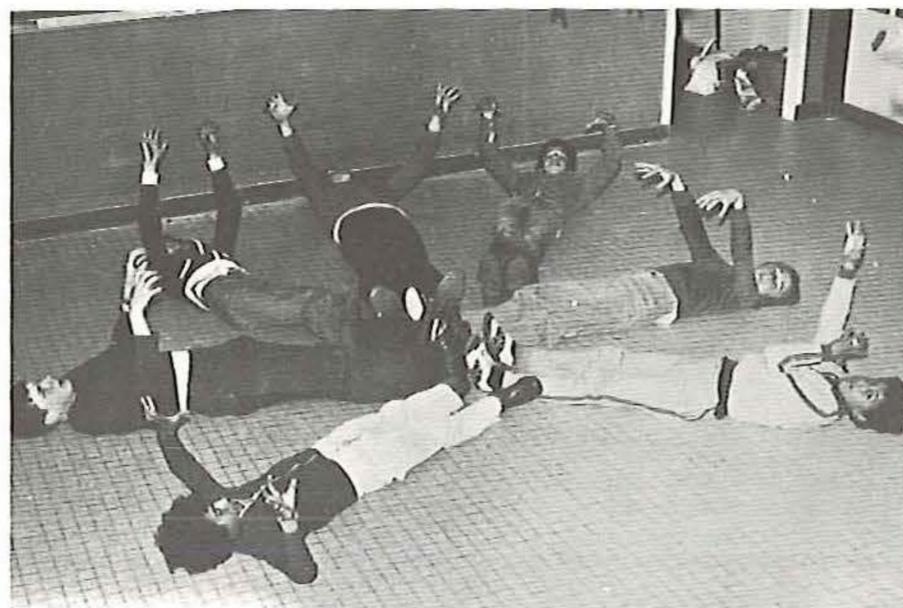


Théâtre-statue

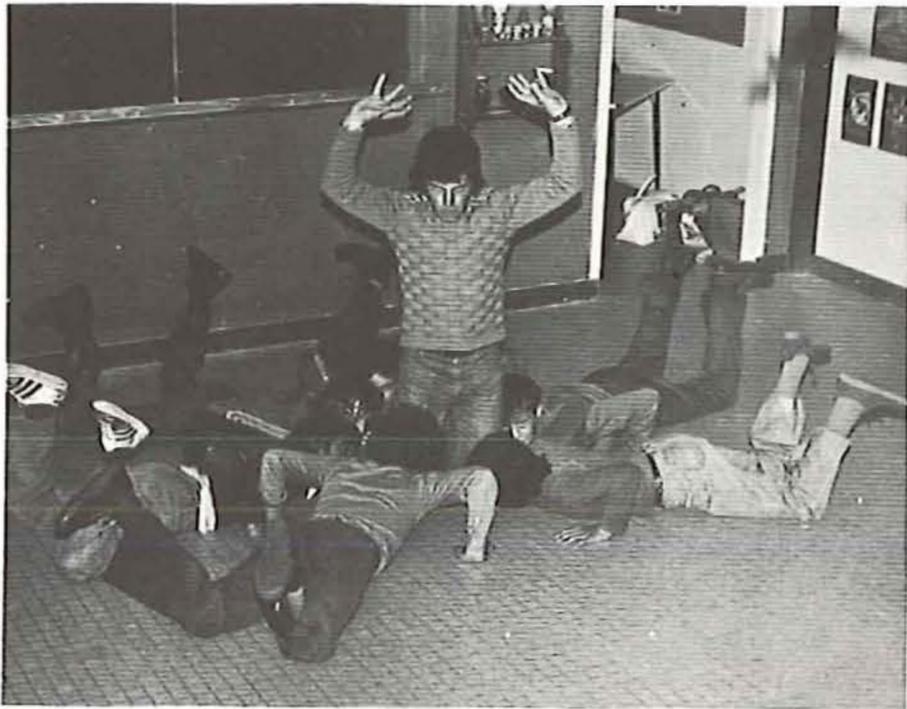
«On doit utiliser le corps des autres en «sculptant» un ensemble de statues, de manière à mettre en évidence opinions et sensations. Le joueur doit agir avec le corps des autres comme s'il était sculpteur et eux un tas d'argile : il lui faut décider de la position de chacun jusque dans les plus infimes détails de la physionomie.

Il est absolument interdit de parler. Tout au plus peut-il indiquer par des grimaces ce qu'il attend du spectateur-statue (2).»

C'est ce que nous avons retenu de cet outil que propose Boal, voulant tout d'abord habituer les adolescents à cette forme d'expression, nous proposant d'aller plus loin ensuite (voir l'ouvrage précité p. 28 et suiv.). Le temps nous a manqué pour le faire mais, pris ainsi, comme outil d'exposé et non comme outil de discussion, d'approfondissement et de transformation de la réalité, le théâtre-statue nous a permis de découvrir que la connaissance que nos élèves avaient du monde qui les entoure était plus riche que nous ne le pensions. Les formes traditionnelles d'expression, en particulier la langue écrite, dans la mesure où ils ne la maîtrisent pas, appauvrissent l'image qu'ils nous donnent d'eux-mêmes, comme si une forme quasi enfantine d'écriture entraînait le plus souvent une pensée elle aussi enfantine. Ainsi H..., qui a présenté sous forme de théâtre-statue le jardin public — simple description mais où l'élément sensible n'est sans doute pas absent dans le choix du sujet —, nous en a donné une image beaucoup plus riche que celle qu'il aurait pu nous donner par le texte. De même, autres descriptions, ont été présentées onze images de l'araignée, par onze sculpteurs différents, qui, toutes avaient leur originalité et leur «présence».



Théâtre-statues : l'araignée.



Théâtre-statue : l'araignée.

1. Expression spontanée

Plusieurs séances y sont consacrées. Quelqu'un dit : «*Je veux faire une sculpture.*» Il choisit alors, parmi ses camarades, ceux qui lui sont nécessaires. Nous pouvons, bien sûr, être choisis. Un élève choisi peut refuser de participer. La sculpture terminée je la photographie (voir ci-dessous à ce sujet). Le sculpteur ouvre la discussion. Les spectateurs ou les «acteurs» sculptés indiquent alors ce que la sculpture représente pour eux. Quand tous ceux qui l'ont voulu se sont exprimés, nous confrontons leur vision et les intentions de l'auteur. S'il y a de grandes discordances ou des idées non perçues, le groupe cherche avec l'auteur, en sculptant ou en indiquant une attitude, à améliorer l'expression. Sont ainsi «mis en scène», entre autres, l'école (la classe, l'atelier, la cantine) ; le sport (un entraînement de karaté, un match de basket) ; l'hôpital psychiatrique ; un enterrement. C... demande un jour, pour sa «sculpture», deux garçons qu'il veut, absolument, enlacés ; devant le refus obstiné de ses deux «acteurs», il doit renvoyer l'un d'eux, appelle une fille et sculpte un couple d'amoureux.

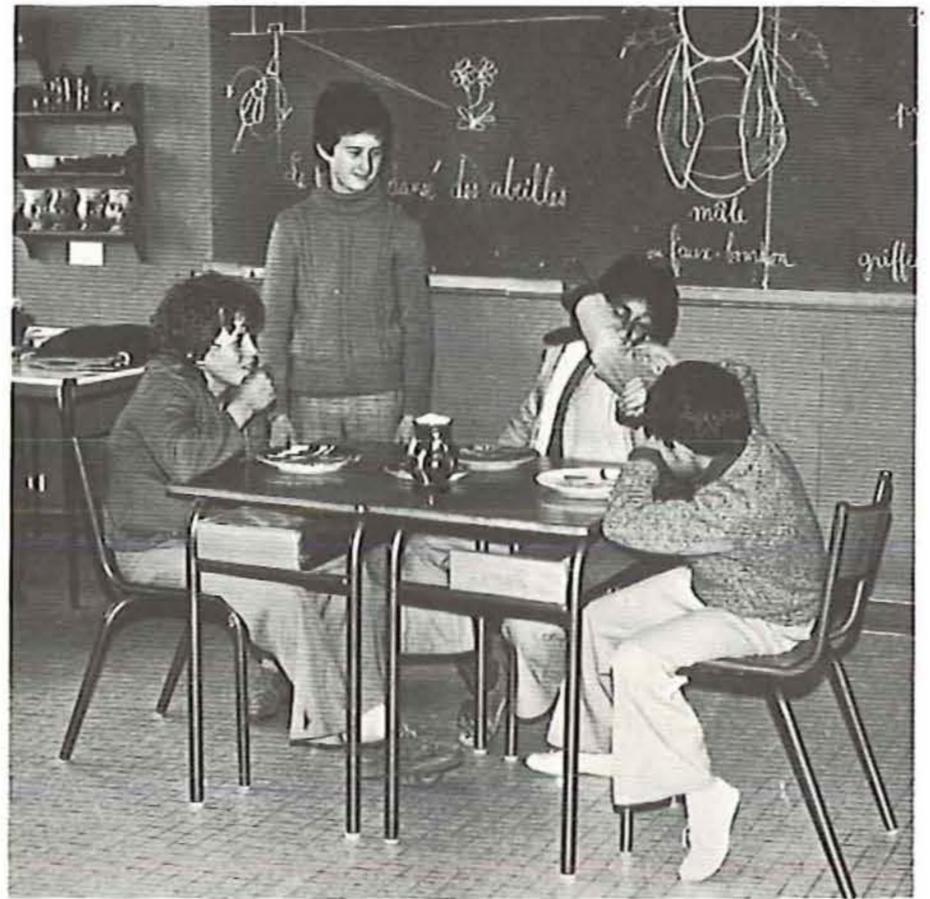
2. Propositions de thèmes

Lors d'autres séances, Marie-Thérèse ou moi proposons des thèmes. L'un d'eux est bien accueilli : la famille. Nous aurons seize sculpteurs volontaires. Cinq sculptures auront pour thème central le repas. A..., lui, installe deux couples (père, mère, voisin, voisine) : ils ont l'air vieux, abruti. Ils s'ennuient ferme devant leur téléviseur. Il y aura la femme jalouse de sa sœur, des familles sans père, un mariage, un grand-père qui fait la vaisselle pendant que le reste de la famille est à table, le chien compris, un père frappant sa femme, frappé par son fils, une famille en fête qui danse, une autre jouant au billard, une famille entière organisant une partie de chasse, des parents hilares contemplant leurs enfants sur un manège et, scène plus inattendue, la belle-fille faisant une piqûre au grand-père. Enfin, le dernier sculpteur, sans doute parce qu'il en avait marre du thème de la famille ou pour montrer son désir d'échapper à la sienne, présente un groupe de jeunes motards prêts au départ.

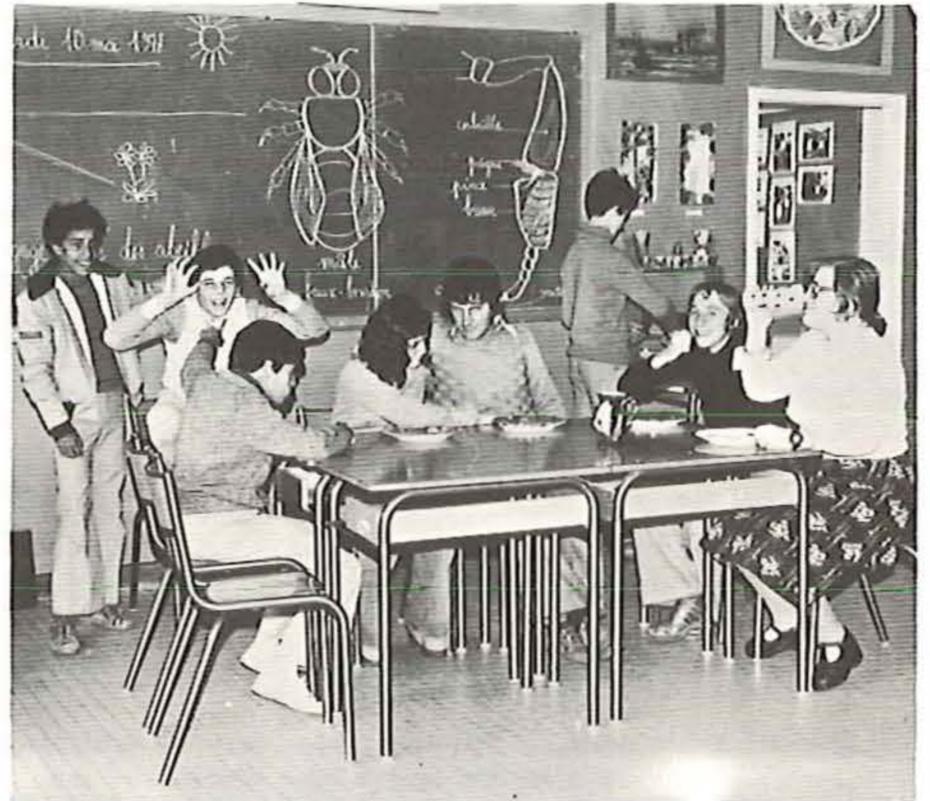
3. Récit

Autre forme de théâtre-statue : une histoire racontée en deux ou trois tableaux.

«La petite fille qui a perdu ses parents». Première sculpture : une forêt, des buissons, une fillette blottie au pied d'un arbre. Deuxième sculpture : le même environnement, des chasseurs, leurs chiens, la fillette dans les bras de sa mère.



Théâtre-statues : la famille.



Théâtre-statue : la petite fille qui a perdu ses parents.



«Le clochard!» a) Une haie de «lorraines», deux statues, un chien, deux lampadaires, une poubelle, un chat, le clochard. b) Le chien caché derrière les statues aboie quand passe le clochard. La poubelle tombe, renversée par le chat. Les lampadaires sont allumés. c) Le clochard fouille dans la poubelle, le chat miaule, le chien aboie derrière la haie, les lampadaires sont éteints, les deux statues se sont déplacées! Lorsque les lampadaires sont allumés, les «acteurs», les figurants ont les bras levés formant cercle au-dessus de la tête, les lampadaires éteints, les bras sont baissés.

Il y eut ainsi plusieurs courts récits «interprétés» de cette façon.

Photographies

J'ai beaucoup photographié pendant les ateliers-théâtre : pour mon propre plaisir et celui des élèves, pour garder trace de notre expérience, tout d'abord. Tentation narcissique assez vite dépassée mais qui contribua, au début, au succès des ateliers, la photographie fut une motivation supplémentaire qui triompha des hésitations de certains. Je me suis rendu compte ensuite qu'elle pouvait devenir outil de travail.

Exposées dans la classe, les photos devenaient miroir et, même sans commentaires, instrument-critique incitant les «acteurs» à perfectionner leur «jeu».

Pourquoi ne pas envisager de confier ce rôle de photographe critique à des élèves volontaires? L'emploi d'un appareil de type polaroid (encore que le format des clichés me paraisse un peu petit pour un travail de groupe) permettrait de surcroît une critique à chaud. (Autre inconvénient : le prix de revient des photographies instantanées.)

Improvisation parlée

N... propose au début d'une séance d'interpréter seule plusieurs personnages. Elle improvise alors un dialogue entre une mère et son fils, changeant de voix et de ton lorsqu'elle passe d'un personnage à l'autre. Je sens au bout d'un moment que l'intérêt des spectateurs faiblit et que N... est à court d'inspiration. J'interviens, improvisant le rôle du père qui prend la défense de son fils.

Le groupe accueille bien ce nouveau jeu. On en précise les règles. Un «acteur» viendra, comme N..., improviser un dialogue. Les spectateurs pourront intervenir à tout moment et proposer un nouveau personnage. Le jeu se compliquera par la suite avec l'introduction du grommelot et du mime. Quand l'«acteur» qui lance le jeu choisit une technique d'expression, les intervenants utilisent la même technique. Cette dernière règle, non formulée, a été spontanément observée.

De nombreuses scènes sont ainsi improvisées, avec des rebondissements inattendus, des chutes imprévisibles. Bien souvent, lorsque l'intérêt tombe, un ou plusieurs spectateurs interviennent et précipitent la conclusion en faisant disparaître un à un les protagonistes.

Avec S..., ce n'est pas le manque d'intérêt mais le trouble ou la gêne provoqués par son intervention qui va déclencher une réaction de rejet. Alors qu'au cours d'autres activités, S... est essentiellement passif, le plus souvent «absent», c'est, en atelier-théâtre, l'«acteur» qui se donne le plus et qui est à l'aise quelle que soit la forme d'expression proposée, mime, grommelot, théâtre-statue. Lorsque N... introduit l'improvisation parlée, il est un des premiers à se lancer. Il développe alors un discours obscène, avec description à peine voilée de striptease, fellation, sodomie, parties carrées, probablement inspiré de revues pornographiques. Personne ne l'interrompt. Marie-Thérèse et moi nous demandons si nous devons intervenir dans le jeu ou s'il vaut mieux laisser S... «se libérer». Une intervention maladroitement risque de nous transformer en censeurs et de bloquer toutes formes d'expression chez S... L'avoir libéré de son mutisme nous semble encore une fragile victoire. Mais S... cesse d'improviser. Aussitôt, quelqu'un propose un autre jeu. C'est compter sans S..., déchaîné. Il interviendra dans toutes les improvisations. Chaque fois, quelqu'un se débrouillera pour l'éliminer, et chaque fois, en le faisant interner comme malade

mental. Un «acteur» prend le téléphone, un spectateur comprend et répond, une ambulance arrive et embarque S... dans une salle voisine. Il «joue» alors le fou, traverse «la scène» à cheval sur un balai et disparaît. Retour au bout d'un moment. Appel au psychiatre. Un psychiatre se présente, S... résiste. Je ne veux pas le laisser s'enfermer dans sa folie. J'entre en «scène» et me présente : «Gendarme Dugommier. Je viens chercher le fou.» J'embarque le psychiatre qui n'y comprend rien, mais à la grande joie de S... qui se marre. Nouvelle improvisation, nouvelle intervention intempestive. Nouvelle tentative d'internement. Cette fois, N... prend S... sous sa protection, refuse qu'on l'embarque, promet de s'en occuper et de le calmer. Elle le prend amicalement par l'épaule. Comme elle est plus grande, on a l'impression qu'elle le cache sous son aile. Elle quitte la «scène», l'entraîne dans la salle la plus proche. Ils reviendront peu après et S..., plus calme, sera un instant accepté. Mais il remet ça lors de la dernière improvisation, un jeu sur le thème de l'auto-école. Comme il perturbe encore le déroulement de l'action, les autres l'enferment dans le coffre de la voiture. Il accepte le rôle et se tient coi.



Improvisation : mimes et grommelot.



Autre forme d'évacuation : D... entre en « scène », mime un cow-boy. Quelques secondes. Intervention d'un autre cow-boy qui tire sur D... Mais D..., qui ne veut pas achever aussi rapidement son improvisation, refuse de mourir. Le groupe l'y contraint. Il tombe, blessé. Marie-Thérèse et trois filles arrivent, le soignent (ou l'achèvent ?), l'évacuent dans la salle voisine. Je mime un Indien et élimine d'une flèche le second cow-boy, un troisième m'élimine à son tour. On nous évacue, lui dans l'autre salle voisine, moi, dans le couloir. Le prof à la porte ! Il y eut aussi, dans ces improvisations, plusieurs scènes de séduction. Les amoureux n'offrent plus de fleurs. Instrument indispensable pour conquérir une fille, la moto. Un jour, j'ai pris des fleurs dans la classe et j'ai joué l'amoureux timide. Je n'ai pas été compris : une fille m'a remis une pièce de monnaie en échange de mon bouquet.

L'expression des sentiments amoureux a été bénéfique pour le groupe. Elle a permis de dédramatiser les rapports affectifs entre garçons et filles, de les affirmer dans la clarté et non plus dans le trouble de la clandestinité, sans pour autant violer l'intimité de chacun. Elle a révélé des amitiés, apaisé des tensions.

L'expression théâtrale intégrée à la vie de la classe

1. Initiation musicale

Des animateurs de l'A.D.D.I.M. (3) présentent à la S.E.S. un orchestre de jazz. Nous prévoyons, à la suite de cette séance, une discussion en classe. Nous apportons quelques enregistrements. Dès l'entrée en cours, à quatorze heures, une fille propose de faire du théâtre « sur le jazz ». On organise tout d'abord la discussion : certains ont des questions à poser (origine du jazz, les Noirs américains, l'esclavage...), puis on dispose les tables pour l'atelier-théâtre. Première proposition des élèves, recomposer l'orchestre sous forme de théâtre-statue. Ensuite, mime : on écoute un enregistrement, si quelqu'un reconnaît un instrument, il vient mimer l'instrumentiste et, peu à peu, on

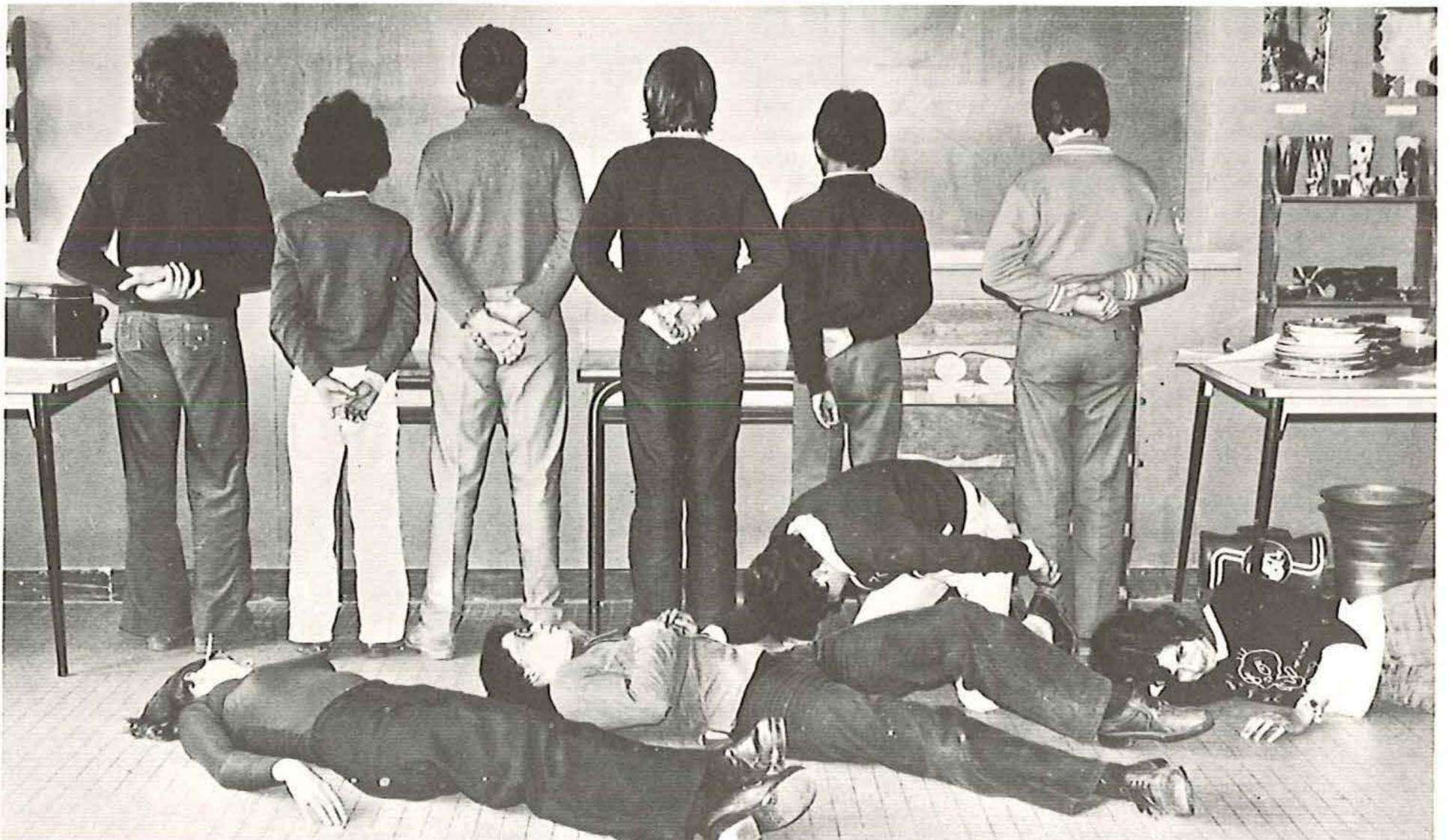
(3) Association départementale de diffusion et d'initiation musicale.



Théâtre-statue : le fascisme : un discours de Mussolini.

reconstitue l'orchestre. On ne « joue », bien sûr, que lorsqu'on entend son instrument et l'on peut ainsi visualiser soli et chorus. Enfin, nouvelle proposition, improviser sur un air de jazz. Sans en indiquer le titre, je passe une interprétation de *Texas blues*. Le thème est perçu puisqu'assez rapidement s'organise un jeu autour de M... C... qui interprète une chanteuse de saloon. D'autres improvisations, mi-dansées, mi-mimées sont créées spontanément autour d'autres enregistrements.

Théâtre-statue : le fascisme, les fusillés.





L'improvisation sur *Texas blues* a été pour M... C... l'occasion de dépasser son corps. Surnommée trop souvent «la grosse», elle a réussi ce jour-là à imposer son physique en campant une extraordinaire «vamp» de western, sans prêter à sourire, entraînant les autres dans son jeu. Encouragée, elle jouera souvent les séductrices et perdra peu à peu son surnom.

2. Activités d'éveil. Histoire contemporaine

Le Centre de documentation et d'information du C.E.S. propose cette semaine-là un film sur le fascisme italien et *Le temps des assassins*, court métrage à propos du racisme nazi, de ses séquelles dans le monde d'aujourd'hui.

Le premier groupe-classe à qui nous projetons les films propose, après le débat, un atelier-théâtre sur le fascisme. Le temps manque, c'est la fin de la journée, mais trois «sculptures» sont réalisées :

Un discours de Mussolini, avec gardes du corps, chemises noires, foule saluant bras levé. Presque tous les élèves sont utilisés pour cette «sculpture».

Un enfant dénonce ses parents aux S.S. Cinq personnages. Un couple, la femme pleure, la tête sur l'épaule du mari, présenté

Théâtre-statue : l'enfant dénonçant ses parents aux S.S.



de dos, misérable. L'enfant, sourire et regard sournois, les désigne à deux S.S. au garde-à-vous, le fusil sur l'épaule.

Les fusillés. Six garçons, alignés contre le tableau, face à lui, mains liées derrière le dos ; devant, deux garçons et une fille allongés, morts ; un troisième garçon, à genoux, corps plié, est en train de tomber.

Ainsi ont été revécus les temps forts des films, sans intervention de notre part. Nous avons pu nous rendre compte de ce qui avait particulièrement touché nos élèves et ce qui, pour l'essentiel, avait été retenu.

Théâtre-forum (forme proche)

«Et vous, à part être le patron, quel travail vous faites ?»
M..., en classe-enquête (visite d'une usine)

Les mêmes films sont présentés, au cours de la même semaine, au deuxième groupe-classe. Cette fois, un véritable jeu théâtral, et qui durera plus de deux heures, va s'instaurer au sein même des activités scolaires.

Question posée au cours du débat qui suit la projection des films : *«Qu'est-ce que ça veut dire le capitalisme ?»* Difficile à expliquer comme ça, à l'improviste, sans trop schématiser, face à des élèves dont le vocabulaire est très pauvre, qui manquent de connaissances en matière d'économie, dont l'attention est particulièrement labile. Je propose un exemple simple.

«J'ai de l'argent, plusieurs millions, j'achète l'atelier de menuiserie et toutes ses machines. Je vous embauche comme ouvriers, je vous propose, pour payer votre travail, le S.M.I.C., soit actuellement, environ 9,50 F. Vous fabriquerez, en série, les vaisseliers que vous étudiez actuellement, à la cadence d'au moins deux chacun par jour. Moi, je les vendrai, disons, 100 F pièce.»

— *C'est dégueulasse !* dit A...

— *Pourquoi ?*

— *Ouais, nous 9,50, vous 100 F !*

— *Non, attends, tu ne peux pas comparer ces deux nombres.»*

Marie-Thérèse explique pourquoi ; petit problème : huit heures par jour, dix ouvriers, vingt vaisseliers... La différence paraît encore plus grande.

«C'est encore plus dégueulasse !

— *Attention, j'achète le bois, les fournitures, j'ai des charges sociales, les impôts...*

— *Quand même, vous gagnez trop !*

— *Oui, mais j'ai risqué mon capital.*

— *Qu'est-ce que c'est que ça ?*

— *L'argent que j'avais, avec lequel j'ai acheté l'atelier et les machines.*

— *Vous avez du fric et vous en voulez encore plus !*

— *Nous, on marche pas, on veut être payés plus»,* ajoute K...

Je m'aperçois alors que s'improvise peu à peu un jeu théâtral. Je «joue» le patron, ils deviennent mes ouvriers.

«Je ne peux pas vous payer plus !

— *Alors on casse tout, dit P...*

— *Non, on fait grève !»* ajoute K...

Marie-Thérèse intervient et propose d'organiser un syndicat. D... demande ce que c'est. Marie-Thérèse joue le jeu à son tour et, évitant l'explication verbale, institue une réunion syndicale, prépare une entrevue avec le patron pour discuter l'augmentation des salaires. Les «syndiqués» se groupent dans un coin de la classe. Tout le monde ne «vient» pas à la réunion, plusieurs élèves restent à leur place, en spectateurs. Chacun a compris que nous faisons du théâtre. D... dira, à la fin : *«On a fait une belle pièce, aujourd'hui !»*

C..., qui participe à la réunion, demande soudain :

— *Et si moi je ne veux pas faire grève ?...*

— *Tu es libre, d'accord.*

Chacun, peu à peu, choisit son rôle, soit par goût du jeu, soit, et c'est le plus fréquent, pour expérimenter, pour déclencher une nouvelle situation, pour en découvrir les conséquences. Les ateliers-théâtres ont préparé à cette façon nouvelle d'interroger et, comme le Picasso de Jacques Prévert qui passait devant le peintre à la pomme, ils croquent dans le fruit pour en cracher ensuite «les douloureux pépins de la réalité».

Ainsi C..., qui était, au départ, d'accord pour la grève et qui a voulu voir ce que cela donnerait si quelqu'un refusait de la faire, ainsi K..., algérien d'origine, très actif «gréviste», qui deviendra un travailleur immigré sans permis de séjour, personnage autour duquel le jeu va s'infléchir, posant le problème du racisme, cristallisant autour de lui un véritable mouvement de solidarité, ainsi D... qui jouera un rôle de médiateur entre les ouvriers et le patron, ainsi R... et S... qui, restés longtemps spectateurs, viendront me demander de l'embauche après un échec des «négociations»...

Autre fait à remarquer et qui accuse à la fois la prise en charge du jeu théâtral et l'engagement personnel qu'il implique : je veux parler du récit que fait un «acteur» de ce qu'il vient de jouer devant les autres, présents physiquement en tant que spectateurs mais, de ce fait, absents en tant qu'«acteurs». Ainsi pendant que se déroule la «réunion syndicale» à laquelle C... assiste toujours, bien que maintenant non-gréviste, je rédige une lettre et la lui fait parvenir par un spectateur. C... lit la lettre, répond à ma convocation et vient trouver le «patron». Un dialogue s'engage. La «réunion syndicale» est interrompue, quelqu'un a suivi notre manège et en a averti les autres. Les «syndiqués» deviennent spectateurs pendant que se joue la scène entre C... et moi. La scène terminée, tout le monde a écouté, C... rejoint le groupe.

«Alors, que t'a dit le patron ?» Et C... raconte notre entrevue. Entrevue avec K..., le travailleur immigré, entrevue avec le «médiateur», les délégués syndicaux : chaque fois, même processus. Les conséquences de ces entrevues ne sont tirées que lorsque le récit est terminé et en fonction de ce récit. C'est ainsi, par exemple, que C... est exclu des «réunions syndicales».

Remarquable aussi la part active de certaines filles qui habituellement ont des difficultés à s'exprimer dans les débats. Certaines ont opté pour le rôle d'ouvrières — coïncidence, on avait annoncé le matin que les filles pourraient suivre l'an prochain les cours de l'atelier de menuiserie, nouvelle mal accueillie par les garçons —, d'autres sont entrées plus tard dans le jeu : femmes de grévistes, elles ont pris à partie le «médiateur» qui ne faisait guère avancer les choses. Agressé, le «médiateur» se réfugie dans l'humour agressif.

Une «femme». — *Vous comprenez, j'ai trois enfants.*

Le médiateur. — *Je n'y peux rien... Si vous voulez, je vous en fait un quatrième ! (Il s'écarte pour éviter la gifle.)*

Pour faciliter les rebondissements, poser de nouveaux problèmes à résoudre, Marie-Thérèse et moi introduisons un nouvel élément : la presse. Le nom d'un journal imaginaire est inscrit au tableau : un court article fait le point de la situation, des offres d'emploi, des titres : «L'usine L... en faillite ? Lock-out aux usines L...» Marie-Thérèse devenue déléguée syndicale doit «faire du vocabulaire».

Nous espérons que les élèves utiliseraient eux aussi ce mode d'intervention, mais — crainte de l'écrit ? — il n'en font pas usage.

Le jeu a été coupé deux fois (entractes !) : une récréation, la sortie à midi. A la récréation, C..., le «jaune», est pris à partie par des «grévistés». Le jeu continue ! Nous en profitons, Marie-Thérèse et moi, pour faire le point. Fallait-il accepter le rôle de déléguée syndicale ? Vive discussion ! Faut-il ou non redistribuer les rôles ? C..., pris à partie à la récréation nous y incite. Par contre, si K... ne conduit pas son personnage à la victoire, ne risque-t-il pas de le ressentir comme un échec personnel ? Nous sommes surpris par la façon dont il s'est investi dans ce personnage. Heureusement la solidarité joue en sa faveur. Minorité à l'intérieur du C.E.S., les élèves de la S.E.S. vivent chaque jour la ségrégation à l'école. Souvent rejetés, mal intégrés, ils se sont identifiés à K..., ont fait passer sa défense avant les revendications de salaires.

En fait, unanimement, les élèves refuseront, lorsque nous le leur proposerons de changer de rôles. La «pièce» terminée, Marie-Thérèse demandera qu'on applaudisse C... qui «fait un triomphe» et, ainsi, c'est C..., bon acteur et non plus traître, qui quittera la classe, ravi de sa réussite. Pour faire bonne mesure, on m'applaudit aussi pour que s'efface l'image du «prof-patron de choc». Et puis, nous nous sommes tous applaudis d'avoir créé une œuvre de deux heures en trois actes et de multiples tableaux !

Nous n'en sommes pas devenus «cabots» pour autant. L'idée de «spectacle» était présente, au départ, dans l'esprit de la plupart de nos adolescents et nous avons dû présenter les jeux comme des exercices permettant de devenir «meilleurs comédiens». Sinon, nous risquions de ne pas être pris au sérieux et l'atelier-théâtre d'être considéré comme une récréation infantilissante, une lubie de pédago. Très rapidement, grâce à la forme choisie, au refus de transformer un mode d'expression, un langage, en exercices d'apprentissage, l'idée de spectacle a totalement disparu.

Gisèle Barret, professeur d'expression corporelle à l'Université de Montréal, disait au congrès I.C.E.M. 77 (4) : «Faire un spectacle c'est entrer dans un code, un langage. Quand tu affiches un dessin, quand tu donnes un spectacle, tu entres dans le système de la consommation, tu fabriques, tu mets en valeur un produit.»

Il y a une distance entre processus et produit. Le produit fixe le temps. Le processus c'est tout ce qui s'est passé avant la fixation en produit. Ce produit, on le privilégie en le montrant, on le précise et il échappe au processus.

Présenter le produit, c'est traduire et trahir peut-être. C'est répondre à une idée traditionnelle de l'artiste et du pédagogue.

Ce qui compte, c'est ce que le gars a fait, quand il l'a fait...

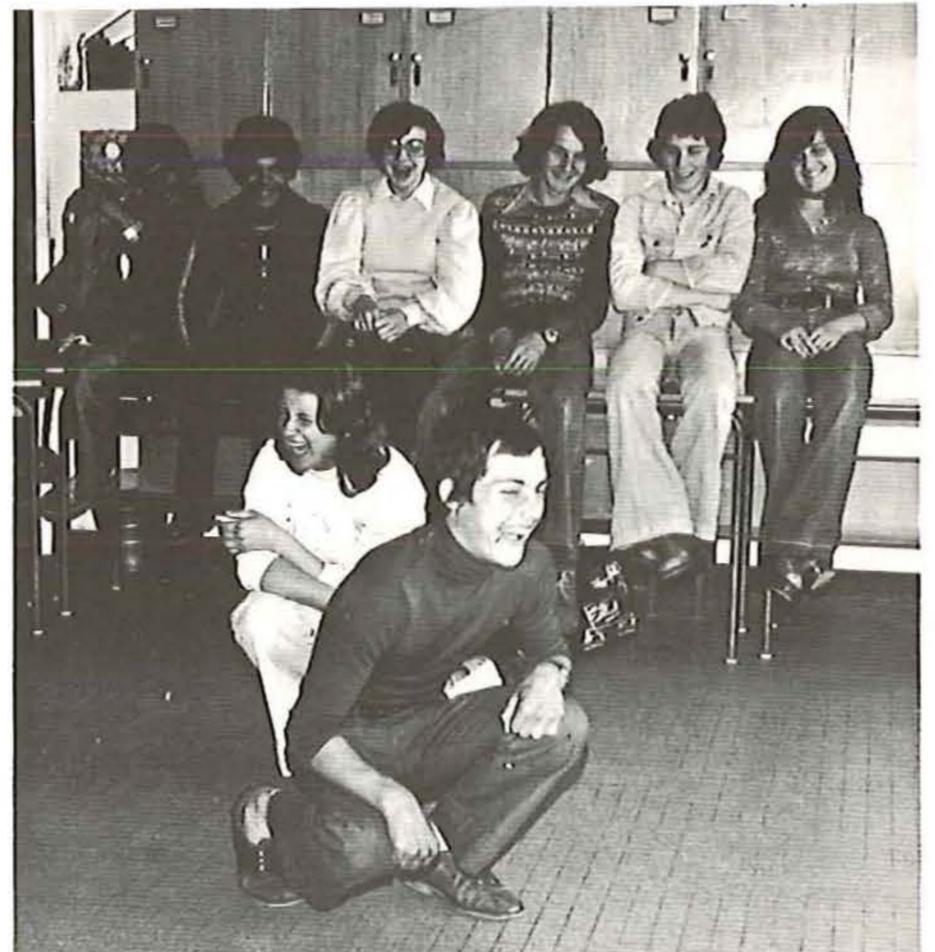
C'est bien ce qui a compté pour nos filles et nos garçons. Surtout, la découverte d'un nouveau langage a supplanté l'idée du théâtre-spectacle. Nous avons beaucoup «parlé» ensemble — nous avons aussi bien ri, et c'est rare le vrai rire à l'école —, nous nous sommes mieux connus. Les relations adultes-adolescents se sont améliorées, sont devenues plus naturelles. Libres de participer, mais comme chaque membre du groupe, invités à le faire ou non — peu souvent au début, de plus en plus ensuite —, nous vivions avec le groupe, nous en faisons partie. Pas de faux copinage, mais un véritable dialogue, un échange qui permet à chacun de garder sa personnalité. C'est, sans aucun doute, un des aspects les plus positifs de cette expérience.

Le 13 juillet 1977

Robert LONCHAMPT

(4) Cf. le compte rendu des travaux du congrès, in *Techniques de vie et la suite «Spectacle et produit fini»* dans *L'Éducateur* n° 3 de novembre 78.

Le jeu des animaux : nous avons aussi bien ri...



A PROPOS D'UNE EXPOSITION

(suite de la p. 4)

Il n'est certes pas question de donner des recettes et les parents le comprennent très bien. Mais montrer plutôt que, s'il y a effectivement rupture avec l'école telle qu'ils l'ont vécue, telle que leurs enfants la vivent trop souvent, nous ne sommes pas pour autant des farfelus, des partisans de la liberté tous azimuts, des adorateurs de l'enfant-roi et bien d'autres choses encore qui ne sont que des caricatures de notre pratique. Leur parler de nos difficultés, de nos compromis aussi.

L'exposition reste cependant un des moyens pour mettre les gens en situation de réflexion, elle nous semble un point de départ pour amorcer et provoquer le dialogue :

2. Des demandes d'une Ecole Freinet ont été formulées.
3. Des parents d'élèves ont manifesté leur intention de suivre le prochain stage du Sud-Ouest.
4. Il y eut, chaque fois, parmi l'assistance une prise de conscience de l'importance d'une équipe pédagogique pour l'intérêt de l'enfant.
5. L'affaire de l'Aérospatiale ayant fait pas mal de bruit dans le secteur, des travailleurs de l'Aérospatiale dont les femmes sont professeurs, se sont inquiétés si dans le secondaire il y avait des professeurs pratiquant les techniques Freinet.
6. Une présidente d'association de parents d'élèves et des parents intéressés par le Projet d'Education Populaire nous ont acheté une dizaine du numéro spécial de *L'Éducateur* pour diffusion.

19-12-78

Lettre ouverte au conseil d'administration du Centre Culturel de l'Aérospatiale, chemin Garric, 31200 Toulouse.

Notre groupe départemental de l'I.C.E.M. en Haute-Garonne nous a informés des problèmes soulevés par l'annulation brutale et unilatérale le 8 novembre de la table ronde qu'il devait animer le soir même et par le démontage le même jour de son exposition qui devait rester en place jusqu'à la fin du mois dans les locaux de votre centre culturel Loisirs - Arts - Culture (L.A.C.).

Le groupe nous a transmis la lettre qu'il vous a adressée après cet incident et qui n'a reçu aucune réponse. Le conseil d'administration du L.A.C. n'a réagi que trois semaines plus tard sous la forme d'un tract en réponse, semble-t-il, à l'interpellation adressée sous forme de tracts par les sections C.F.D.T. et C.G.T. de la S.N.I.A.S. de Toulouse.

Cette réponse nous semble intolérable pour trois raisons :

1. Elle répond essentiellement aux critiques des autres syndicats et, à aucun moment, au principal intéressé, c'est-à-dire le groupe I.C.E.M., réalisateur de l'exposition et animateur de la table ronde interdite. Même si des raisons objectives avaient amené les responsables du L.A.C. à modifier ce qui avait été décidé en commun, même si des désaccords étaient survenus, la moindre des choses était de s'adresser aux responsables du groupe afin de rechercher un accord ou étudier éventuellement une solution de compromis.

Or, les responsables du L.A.C. ont mis le groupe I.C.E.M. devant le fait accompli en se refusant à toute explication, en ne répondant même pas à sa lettre.

Cette attitude est la marque d'un mépris que nous ne tolérerions de personne, même pas de l'administration. Venant de la part de militants syndicalistes, elle est d'autant plus scandaleuse.

2. Elle utilise des justifications tout à fait contraires aux faits, des faits qui ont pu être constatés par de nombreuses personnes et ont été consignés dans certains comptes rendus.

• «Une première conférence-débat à faible participation» alors que tous les échos font état d'une réussite, notamment par rapport à certaines manifestations analogues au L.A.C. (de toute façon, cela n'aurait justifié en rien l'annulation unilatérale de la table ronde).

• «Les manœuvres de débordement et les explications embarrassées» du groupe I.C.E.M., alors que le groupe n'a jamais été amené à s'expliquer et qu'il n'y a eu aucun débordement : l'exposition avait été vue à Colomiers par des membres du L.A.C. avant son installation au centre culturel, les réunions étaient prévues dans le calendrier du L.A.C.

• La nécessité de démonter l'exposition, alors qu'elle était programmée au planning du L.A.C. pour octobre et novembre.

• La responsabilité prise par le C.A. du L.A.C. alors que le délégué de la C.G.T. à ce C.A. certifie n'avoir pas été informé de la décision de suppression et de démontage, «*décision prise sans explication à un niveau restreint*».

3. Enfin, elle utilise l'insulte comme seul argument : «*infantilisme*», «*pédagogie de l'échec tournant à la pédagogie du martyre*». Il est possible que des responsables du L.A.C. aient été en désaccord personnel avec certains textes de l'exposition, c'est leur droit et ils avaient la possibilité d'en discuter avec ses réalisateurs. Mais de quel droit s'autorisent-ils à en parler maintenant avec mépris ? D'autant qu'ils avaient pu voir auparavant l'exposition avant de la programmer et qu'elle a été accueillie avec beaucoup d'intérêt auparavant et encore mainte-

nant en d'autres lieux. Ajoutons d'ailleurs qu'elle avait reçu le même accueil au L.A.C. avant son démontage anticipé.

Pour ce qui est de l'échec scolaire nous aimerions poser aux responsables du L.A.C. les questions suivantes :

— Quel pourcentage d'enfants entrent normalement en 6^e à 11 ans sans avoir subi de redoublements à l'école élémentaire ?

— Quel pourcentage quitte le C.E.S. quatre ans plus tard avec le niveau du B.E.P.C. ?

— Quel pourcentage d'élèves entrés en seconde sortent trois ans plus tard munis du bac ?

— Dans ces pourcentages, quelle est la part relative des classes populaires et des classes privilégiées ?

— D'après les réponses à ces questions, la responsabilité de l'échec se trouve-t-elle dans l'action de l'I.C.E.M. ?

Nous refusons le mépris exprimé par de tels propos car si nous critiquons sans indulgence le système éducatif actuel, nous ne méprisons personne, même pas les enseignants qui ne l'ont pas encore remis en cause alors qu'ils en sont eux aussi les victimes, même s'ils ont réussi à des examens. Nous attaquons seulement ceux qui se font délibérément complices d'un tel système que les jeunes rejettent ou fuient de plus en plus parce qu'il est contraire à leurs besoins et que les parents critiquent souvent sévèrement. Nous avons le regret de dire que les agissements arbitraires des responsables du L.A.C. les situent parmi ces complices.

Nous notons également une allusion ambiguë au nombre de catalogues proposés. Cette édition a été décidée conjointement par le groupe I.C.E.M. et le centre culturel pour laisser aux visiteurs une trace de leur visite. Est-ce justement cette trace objective qui chagrine les auteurs du tract dans la mesure où elle permettra d'apprécier les accusations d'infantilisme et de provocation ?

Notre mouvement a derrière lui une production pédagogique qui situe à leur vrai niveau de pareilles accusations. La Pédagogie Freinet ne prétend pas détenir à elle seule toutes les vérités (Freinet se déclarait adversaire de tout dogmatisme), mais elle est généralement considérée comme une des alternatives les plus sérieuses aux pratiques anciennes. Comme nous ne versons pas dans l'autosatisfaction, nous nous critiquons nous-mêmes et souhaitons les apports critiques des autres, même s'ils ne sont pas enseignants, ce qui explique l'ouverture recherchée vers les travailleurs de la S.N.I.A.S.

Mais les réactions des responsables du L.A.C. n'ont rien à voir avec la franchise critique, rien à voir avec le dialogue démocratique qu'on peut attendre de militants syndicalistes, rien même à voir avec le libéralisme conservateur.

Interdire au dernier moment une réunion sans même permettre d'afficher le nouveau lieu où les animateurs ont décidé de la maintenir, démonter sans préavis une exposition, nous disons (même si cela doit choquer certains) que cela ne peut se qualifier que d'un mot : le fascisme. Non seulement nous le déclarons intolérable mais nous demandons à tous les travailleurs de la S.N.I.A.S. (quelles que soient leurs opinions), à tous les militants des centrales syndicales (Force Ouvrière, C.F.T.C., C.G.C.) dont se réclament les responsables du L.A.C. comment ils se situent face à ce grave problème : du côté du dialogue ou du côté de l'arbitraire.

Pour l'I.C.E.M. national,
le secrétaire général :
M. BARRÉ



7. On nous a demandé d'installer l'expo dans un autre secteur de Toulouse banlieue.

Nous avons donc constaté qu'après le passage de cette exposition dans deux centres culturels une sensibilisation lente mais réelle se faisait parmi les parents et le public.

En décembre 78 elle était à Pau au Centre départemental de documentation pédagogique. Elle fut suivie de deux réunions avec les parents et avec les normaliens. C'est grâce à cette exposition, nous a dit Reine Accoce, et aux professeurs qui l'ont visitée que le directeur de l'E.N. a donné son accord pour un stage de huit jours dans des classes de camarades.

Avant de conclure, il est sans doute intéressant de vous faire part de l'enrichissement que l'expo a amené dans la vie du groupe qui a travaillé à son montage et à son installation.

Les uns et les autres nous avons vécu des moments privilégiés, préoccupés par la même tâche, soucieux de traduire d'une manière intelligible et fidèle ce que nous ressentions, ce pourquoi nous étions ensemble soir après soir. Faire « parler » ces panneaux, non point parole de vérité mais parole de notre vécu avec nos difficultés, nos doutes mais aussi nos certitudes dans une approche de l'enfant faite à la fois de respect de sa personnalité et du souci de l'aider à grandir, à devenir un être responsable, autonome et conscient de ses devoirs et de ses droits. Et il était parfois difficile d'explicitier tout cela mais

c'est bien dans ces moments que nous avons saisi une fois encore, toute la portée des paroles de Freinet : « *Travaillez ensemble pour apprendre à mieux vous connaître.* »

Oui, toutes nos discussions autour de ces documents vivants, sortis de nos classes nous ont amenés les uns et les autres, à préciser les objectifs que nous poursuivons, les réalités que nous vivons vraiment, les compromis que nous nous accordons.

Il est inutile de rapporter toutes nos conversations mais ce fut le côté le plus positif pour nous et le plus reconfortant : une mise au clair de certains aspects de notre pratique à partir d'un vécu. Il nous faut encore ajouter que au-delà de cette mise en commun autour d'une tâche, nous avons fait un grand pas dans la connaissance de l'autre et des liens solides se sont créés entre nous.

Maintenant cette expo est-elle « la parole du groupe 31 », « la parole du Mouvement » ?... Elle est la parole des enfants qui ont fourni les documents... Elle est la parole des camarades qui ont accepté de donner de leur temps pour la composer, pour l'installer contre les murs.

Nous ne souhaitons qu'une chose : que d'autres camarades viennent l'améliorer, la compléter, la modifier... la détruire et en monter une autre.

L'ÉQUIPE « EXPO »
du groupe I.C.E.M. 31

Courrier des lecteurs

Toutes réactions aux articles paraissant dans la revue doivent être envoyées au responsable de la rédaction : Xavier Nicquevert, école primaire, 13290 Les Milles.

Bernard MONTHUBERT. — Dans *L'Éducateur* n° 1, je proposais une clarification entre les trois pratiques de l'enseignement mathématique : traditionnelle, rénovée, selon la pédagogie Freinet. Il est bien évident que c'est entre ces repères que chacun peut se situer et rarement exactement sur ceux-ci.

D'abord parce que notre pratique ne dépend pas que de nous, de nos désirs, de notre formation, notre information. Les conditions extérieures jouent un rôle parfois très grand.

Ces conditions sont :

- Le milieu scolaire, autour de la classe ;
- Le milieu familial et social des élèves avec leurs désirs, leurs besoins ;
- Le système social et administratif.

Ceci intériorisé par l'interprétation personnelle que nous en faisons.

L'analyse que chacun peut faire de sa propre pratique n'ayant toujours qu'une valeur ponctuelle : ici et maintenant.

Cependant le but de cet article n'était

pas d'inciter le lecteur à se situer (même si cette tendance est naturelle) afin de s'accorder ou non un certificat de conformité mais de permettre à chacun de prendre conscience de son attitude pédagogique. La scolastique a la vie dure, personne, même les plus convaincus de sa nocivité ne peut prétendre ne jamais lui sacrifier !

Si cet article a aidé les camarades à y voir plus clair, il aura rempli son objet. Bien sûr il faudra encore approfondir comme le demandent quelques lecteurs.

Parmi ceux-ci je citerai un peu longuement Jean Le Gal bien que sa lettre n'ait pas eu pour but de passer au courrier des lecteurs (cela mériterait d'être plus approfondi, plus nuancé dit-il) mais parce qu'il donne l'exemple de pratiques intermédiaires et présente l'occasion d'apporter aussi précisions et nuances.

Jean LE GAL. — *Tu as cadré avec précision trois types de pratiques :*

- *Le type de l'enseignement mathématique traditionnel ;*
- *Le type rénové ;*
- *Et «l'éducation que nous proposons».*

Or je ne me situe dans aucun des trois de façon exclusive avec les autres.

Dans le traditionnel (p. 28), tu écris : «Il travaille pour trouver un résultat.» Or dans ma classe, nous travaillons aussi pour aboutir à un résultat.

Il faudrait donc préciser le terme «résultat» et peut-être lui substituer le terme «objectif».

B.M. — Non, ici, je tiens bien au terme «résultat». Lorsqu'un élève cherche à résoudre un problème, ce qu'il désire c'est arriver à la réponse numérique demandée. Cela est si tristement vrai que d'une part certains enfants croient réellement qu'il suffit d'inscrire la bonne réponse finale et ne tiennent aucun compte de la démarche qui pourrait y mener, que d'autre part certains enseignants ne jugent le travail de leurs élèves que par rapport aux résultats numériques ! (Tant de points par réponse, c'est juste ou c'est faux !)

Je ne nie pas que l'enseignant ait, lui, un objectif d'apprentissage pour l'élève à qui il propose un travail mais cet objectif n'est pas transmis à l'élève dans la majorité des cas et dans la minorité restante il n'empêche que l'élève pense avoir appris quand, précisément, il est arrivé au bon résultat.

A ce sujet, il serait intéressant de se pencher sur le phénomène scolaire de la «copie», la «tricherie».

J.-L.G. — *Dans le traditionnel, je schématise :*

- *L'objectif du maître est que l'enfant apprenne des mécanismes ;*
- *L'objectif de l'enfant peut être d'apprendre ces mécanismes (dont il a compris la nécessité à long terme par son devenir scolaire) ou d'avoir simplement une bonne note ou la gratification du maître ou d'éviter une sanction négative.*

En général, sur le plan des activités globales, du travail collectivisé, dans ma classe, l'objectif est diversifié :

1. *Pour les enfants et moi : aboutir à trouver la solution d'un problème qui se pose à nous.*
2. *Pour moi : que les enfants apprennent à faire en faisant, c'est-à-dire acquièrent démarche et outils transférables à d'autres situations.*

C'est donc un objectif pratique. La mathématique est un outil, comme la bêche ou le marteau, un moyen de faire.

B.M. — Le résultat pour lequel tes élèves travaillent peut ressembler de loin à celui des problèmes traditionnels, lorsqu'ils cherchent la solution d'un problème qui se pose à eux. Mais toute la différence est là, c'est que le problème se pose à eux et non leur est posé par le maître.

Dans ce cas le résultat est important, ils en ont besoin. Ce qui importe ce n'est pas de trouver le résultat que le maître attend, considère comme correct (certains élèves pensent d'ailleurs que ce résultat dépend du choix du maître, il faut donc deviner ce que le maître désire...), mais d'établir l'information qui faisait défaut.

J.-L.G. — *Mais ces activités globales nous amènent à constater que le groupe d'enfants et chacun pris individuellement n'est pas compétent pour résoudre les problèmes que lui pose sa vie propre.*

Or je suis membre du groupe moi aussi et moi je sais (il a la connaissance de la réponse p. 28) la réponse, alors pourquoi est-ce que je laisse tâtonner et parfois échouer le groupe ?

Je connais aussi LA ou UNE démarche permettant de trouver la réponse et je laisse les enfants la chercher. Alors suis-je en situation traditionnelle ?

B.M. — Tu sais bien que non puisque les conditions de travail ne sont pas les mêmes. Bien sûr que nous avons parfois la connaissance de la réponse, mais tu as bien situé précédemment les deux objectifs :

- Résoudre pour connaître une information dont on a besoin ;
- Apprendre à faire en faisant, acquérir démarches et outils.

La différence provient toujours de l'origine du problème :

— Premier cas, traditionnel : le maître est à l'origine du problème et seul juge. Il faut trouver la réponse qu'il estime bonne, par la démarche qu'il souhaite (du moins c'est ainsi que l'élève le ressent).

— Deuxième cas : situation que tu décris. Ton âge, ta culture, te placent obligatoirement en position spéciale dans le groupe, même si tu désires en faire partie. Des enfants même se trouvent parfois dans la même situation. Mais l'on n'a pas le droit (ça devrait être inscrit dans la déclaration des droits de l'homme !) de priver qui que ce soit du plaisir de vaincre par lui-même, ni du capital culture que sa recherche lui permet d'acquérir.

Dans certaines formes d'enseignement, rendre service à un élève (de la part d'un copain) sera peut-être lui souffler la bonne réponse qui lui permettra de franchir les barrières sans ennui. Dans celle que nous préconisons, cette attitude ne relève pas de la générosité mais de l'égoïsme, de l'égoïsme.

J.-L.G. — *J'applique une stratégie d'autonomisation du groupe : «Voilà un problème qui se pose, vous essayez de le résoudre et si aujourd'hui vous n'en êtes pas capables, je veux bien le faire moi-même mais je vous donne*

un entraînement pour que la prochaine fois vous soyez capables de le résoudre seuls.»

D'où l'activité globale → fait prendre conscience des manques → je propose des entraînements spécifiques pour combler ces manques : fiches, bandes, ateliers, etc. → ce qui fait qu'à certains moments l'enfant travaille pour «apprendre à faire».

B.M. — Bien sûr qu'on travaille souvent pour apprendre à faire, mais c'est intéressant si «faire» est désiré et surtout lorsque ce désir est antérieur, correspond à un besoin. Et puis à quel moment se situe le déclic de l'apprentissage (qui ne se fait pas en continu, en progression lente) dans la recherche vraie ou dans l'exercice qui se veut préparatoire, formateur ?

J.-L.G. — *«Le maître multiplie les exercices d'application pour voir si la mécanique se rode bien.» (p. 28). Mon but est aussi, avec les cahiers autocorrectifs par exemple, de roder une mécanique dont nous avons pris conscience de la nécessité.*

B.M. — De quels cahiers autocorrectifs parles-tu ? Ceux d'opérations ? Là il s'agit bien d'une mécanique, mais quelle conscience avez-vous prise de sa nécessité ? N'est-ce pas plutôt que vous n'avez pu vous débarrasser de l'emprise de cette conception sur le plan culturel ?

S'il s'agit des cahiers de techniques opératoires (voir *L'Éducateur* n° 2 d'octobre 78) il ne s'agit point de mécanique, ce ne sont pas des exercices d'application mais des exercices de construction. Cela oui, est une nécessité car un système opératoire qui fonctionne permettra toujours de répondre aux besoins et de se faire aider par des machines.

J.-L.G. — *«Rénové» (p. 29). Le maître possède la connaissance, détient la réponse, connaît la démarche, connaît les situations les plus riches... connaît les situations favorisant les apprentissages.*

Hélas je ne connais pas tout ça, mais pour donner la compétence dans l'utilisation du réveil, du mètre, etc., j'essaie d'être compétent moi-même afin de proposer des entraînements efficaces, rapides, simples répondant à une personnalisation des apprentissages.

B.M. — Je n'ai jamais nié l'utilité de la compétence et j'ai souvent œuvré pour une information mathématique riche. Où nous nous heurtons, avec la conception de la rénovation pédagogique, c'est dans l'acquisition des savoirs, tant sur le plan des enseignants dans leur propre formation que sur celui des enfants dans leur éducation.

J.-L.G. — *Quand je relis ce que tu dis de notre éducation mathématique, je m'en sens proche pour ce qui est des activités globales.*

Mais pour ce qui est des apprentissages spécifiques (car dans ma classe tout n'est pas acquis, automatisé par les mécanismes, par l'activité tâtonnante globale), je ne sais où me situer. Mais sans doute, dans tes papiers à venir, trouverai-je

de nouveaux éclairages qui me sont bien nécessaires.

B.M. — J'espère que les articles à venir aideront chaque camarade à y voir plus clairement en lui et surtout à évoluer vers une pratique toujours plus libératrice mais je souhaite aussi que les camarades soient nombreux à essayer de clarifier leurs pratiques face aux autres formes d'enseignement.

Comme me l'écrit cet autre camarade, Bernard DEDIEU (31) : « Cette analyse... correspond à une de mes préoccupations : enseigner la mathématique dans le primaire, situer clairement la pédagogie Freinet par rapport à l'enseignement rénové... Cette pédagogie Freinet dont je ressens l'originalité et l'intérêt mais que je mets très difficilement en œuvre parce que finalement très peu de l'expérience des camarades ne parvient à

travers les revues du mouvement. »

Alors que ceux qui ont cette expérience (il ne faut pas attribuer trop de considération à ce mot !) n'hésitent pas à la transmettre en essayant de montrer en quoi et pourquoi elle diffère des pratiques officielles (traditionnelle ou rénovée dont les fondements idéologiques ne paraissent guère différents).

B. MONTHUBERT

Livres et revues

JEUX POUR ACTEURS ET NON ACTEURS

Pratique du théâtre de l'opprimé d'Augusto BOAL

Coll. « Malgré tout », Ed. Maspero.

Voilà longtemps que le théâtre se veut un outil de subversion : des recherches sur la mise en scène, sur la « participation » du public, la formation des comédiens, la décentralisation des grandes troupes vont dans ce sens. Mais, jusqu'à présent, le lieu du théâtre reste clos : le public « va » au théâtre (ou ne va pas, ou ne va guère) et il y reste passif, c'est-à-dire qu'il reçoit mais ne donne pas.

Le théâtre d'Augusto BOAL — théâtre de l'opprimé — se joue dans la rue, dans le métro, sur un bateau, dans un grand magasin, avec les passants, les voyageurs, les consommateurs. Là où il y a oppression, BOAL et ses acteurs deviennent opprimés et/ou oppresseurs, ce qui suscite la réaction des personnes présentes : réactions en paroles, en gestes, en actes.

Le « public » est acteur sans le savoir (théâtre de l'invisible) ou volontaire (théâtre-forum) et puis on discute à chaud de la situation qu'on vient de vivre, on propose d'autres solutions, on les joue, on les remet en question, on en propose de nouvelles, d'idéales...

BOAL ne se contente pas de théoriser. Dans son livre, il décrit des scènes vécues du théâtre de l'opprimé :

- Racisme : le Grec, la femme noire ;
- Aggression sexuelle dans le métro ;
- La centrale nucléaire.

En voici une qui s'intitule : *Leader au travail, esclave à la maison* : « A Paris, pendant la grève des employés de la comptabilité électronique d'une banque, nous avons fait un spectacle de théâtre-forum sur une femme responsable syndicale au travail, mais esclave dans son foyer.

1^{re} action : Travail excessif. Afflux de clients. La responsable, dès que la banque ferme, essaie d'organiser ses camarades, téléphone aux uns et aux autres, prend des rendez-vous, organise des meetings, etc. Toutes suivent ses conseils.

2^e action : Arrive le mari de la responsable. Il klaxonne. Elle résiste un peu, mais finit par abandonner ses compagnes et rentre avec son mari.

3^e action : Chez elle. Elle s'occupe de son mari qui s'apprête à reprendre des activités hors travail et qui, pour cela, ne peut s'occuper des tâches de la maison. Elle baigne sa fille qui fait des caprices et demande des soins continus. La scène s'achève là-dessus. Cette femme est complètement l'esclave de sa famille.

Forum : Beaucoup de femmes ont participé au forum, en remplaçant la protagoniste et en essayant de rompre l'oppression. En même temps, ses propres camarades de banque se transformaient aussi en oppresseurs et la faisaient céder à son mari. (...) Jusqu'à ce qu'une spectatrice propose la meilleure forme possible de résistance : ne pas laisser entrer le mari ! (...) Durant la scène à la maison, la fillette dans son bain, après avoir crié : « Maman ! maman !... » se mit à crier : « Papa ! papa !... » (p. 46-47).

L'oppression est désignée, elle « monte à la conscience », et durant le forum, on se propose de construire un « modèle d'action future », ce modèle pouvant être joué par les spectateurs.

BOAL nous livre également — et quelle richesse pour nous — les jeux et exercices dont les acteurs ont besoin pour être disponibles, sensibles pour ressentir et faire ressentir l'émotion prioritaire, pour faire de leur corps, de leur langage, un instrument de lutte contre l'oppression.

Dans la dernière partie du livre, des témoignages de troupes professionnelles (1) et d'enseignants s'étant inspirés du théâtre de BOAL prouvent que l'instrument est populaire, qu'il peut être utilisé par tous (doués ou non-doués, acteurs ou non-acteurs, en tous lieux, à tous âges).

Notre camarade R. LONCHAMPT raconte son expérience inspirée du théâtre de l'opprimé en classe de S.E.S. à la fin de ce livre (que nous publions dans le présent numéro). A son instigation, BOAL est venu animer un stage à Bollène en août 78, stage auquel participaient de nombreux camarades de l'I.C.E.M. Un compte rendu de ce stage doit paraître dans un prochain numéro de *L'Éducateur*.

En attendant d'autres stages, son livre peut nous aider à faire acquérir à nos élèves, en même temps qu'un corps plus libéré, un outil d'analyse et de subversion du système oppressif qu'ils subissent et subiront demain, quand, adultes, ils auront rejoint le monde du travail.

Simone HEURTAUX

(1) Le Théâtre de l'Aquarium a présenté à la Cartoucherie de Vincennes *La jeune lune tient la vieille lune toute une nuit dans ses bras*. Si, par bonheur, vous pouvez aller voir cette pièce, ne la manquez pas ! Elle nous fait revivre Lip, C.I.P., I.M.R.O., R.E.O... grâce à une troupe d'acteurs qui sont allés passer quinze jours au cœur même des conflits, parmi les grévistes.

Gustave AFFEULPIN

LA SOI-DISANT UTOPIE DU CENTRE BEAUBOURG

Collection « Antidotes », Editions Entente

Une utopie qui, pour une fois, prend en charge, entre autre, les problèmes de l'éducation. Qui considère les enfants comme autonomes, comme des personnes à part entière.

Au moment de construire Beaubourg, on a creusé plus profond et créé un second centre « sauvage », sans lois, sans fric, sans plan d'aménagement. Juste un lieu libéré qu'il faut occuper en s'efforçant de ne pas se laisser piquer le pouvoir collectif par des délégués devenus trop compétents.

C'est fou comme on retrouve dans la lente évolution qui mène les Beaubourg des conditionnements initiaux à l'auto-régulation des besoins, c'est fou ce qu'on retrouve les problèmes qui se posent dans nos classes quand on débarque dans une école traditionnelle et qu'on essaie, pas à pas, de changer la vie !

Très vite, dans cette immense tour à l'envers, les enfants prennent leurs distances par rapport aux prétentions de possession parentales... C'est tout un système sauvage d'éducation qui se met en place (tâtonnement expérimental ?) ! Mais combien de fois ai-je songé à la pédagogie Freinet !

« Ici vivent les premiers enfants de l'espèce qui choisissent leurs parents. Moi-même j'en ai une bonne dizaine actuellement et Maximale, ma compagne de longue date, en a tout autant. Les miens sont très souvent avec moi et me prennent pas mal de temps, surtout les trois qui s'initient au travail du bois et qui n'ont pas encore trouvé un maître qui leur en apprendra davantage que moi. »

« Les enfants grandissent dans un milieu naturel, ouvert, non séparé. Il n'y a pas ici d'activités organisées pour les Kiddies, ni de gardes, ni de puéricultrices. Nous sommes tous devenus leurs parents, leurs éducateurs, leurs compagnons. »

« Pour les enfants, notre Beaubourg est l'anti-Disneyland, c'est le village de jadis, avec ses rues et ses artisans, avec les endroits où on se salit, la barbotine des potiers ayant remplacé la boue, avec aussi des endroits dangereux où l'on peut se faire mal. »

Mais je ne vais pas tout vous raconter ! Allez-y voir vous-même si le cœur vous en dit.

Christian POSLANIEC

Si vous êtes abonnés aux publications de l'École Moderne VOUS ALLEZ RECEVOIR



874 - 20 mars 1979

Les nuages et la météo

D'où viennent les nuages ? De quoi sont-ils faits ? Pourquoi ont-ils des noms bizarres ? Permettent-ils de prévoir le temps ?

Ce sont quelques questions auxquelles répond ce reportage. Un effort particulier de présentation a été fait : tous les nuages sont représentés en couleurs.



107 - mars 1979

Max Jacob

La vie de Max Jacob oscilla sans cesse entre des pôles contradictoires.

Provincial et Breton, il contribua avec ses amis Apollinaire et Picasso au rayonnement artistique de Paris.

Mondain et jouisseur, il poursuivit pendant trente ans une quête religieuse exigeante. Catholique fervent, il mourut parce qu'il était Juif.

De même, son œuvre, déroutante parfois, balance volontairement du rêve à la réalité, de l'authenticité à la parodie.

Dans notre reportage, la biographie du poète est suivie de thèmes de réflexions et de fiches de travail sur quelques poèmes de cet « inventeur de poésie » comme l'appelait René-Guy Cadou.



170 - 15 mars 1979

Nos semis

En classe, des enfants font des plantations et observent longuement la croissance des plantes. Ils ont même essayé avec des coquillages et des os de poulet ! Ils ont acquis ainsi la notion d'être vivant et compris — à leur dépens parfois — les exigences des plantes.



171 - 5 avril 1979

Sur le champ de foire

Il s'agit de ces grandes foires commerciales qui rassemblent, au printemps ou à l'automne, vendeurs de bestiaux et de matériels agricoles, forains et camelots. Pourquoi ces foires ? Quels avantages offrent-elles ?

B.T. et S.B.T. proposeront ce même sujet (B.T. 875 et S.B.T. 419) mais dans B.T.J., bien sûr, les enfants ont surtout remarqué les marchands de ballons et de barbe-à-papa !



418 - mars 1979

Conte du petit bossu

Un nouveau conte populaire, à ajouter à ceux précédemment parus mais qui présente l'originalité d'avoir été écrit en occitan. Nous donnons d'ailleurs cette version occitane ainsi que la traduction française. L'histoire du petit bossu est suivie de notions succinctes sur la graphie, la prononciation et la grammaire de la langue occitane.

LA BRÈCHE (mars 1979)

Sommaire du n° 47

VIE SCOLAIRE : ÊTRE DÉLÉGUÉ DE CLASSE...

Un entretien entre une déléguée de 3^e, deux professeurs et le principal où l'on touche du doigt les difficultés d'un élève qui veut jouer pleinement son rôle de délégué au sein de la classe et de l'établissement.

HALTE AUX ALIBIS : COMMENT CRÉER UN FOYER SOCIO-ÉDUCATIF ET LE GÉRER

A. et J. CORBIN

BILAN DE QUATRE ANNÉES D'ÉQUIPE PÉDAGOGIQUE

B. MARTEL, G. BOURDON
Un C.E.S. rural : une équipe pluridisciplinaire relate son expérience sur deux classes.

Des APPELS pour :

- une B.T.2 : *Vivre en communauté*,
- une, puis plusieurs B.T. sur le chômage,

LES MATHÉMATIQUES EN QUESTION

Une réflexion sur le programme, le contenu et le rôle des mathématiques dans l'enseignement du premier cycle.

MA PRATIQUE DE PROF

A. CHOUCHAN
Trois ans d'enseignement des mathématiques en lycée technique.

REGARDS SUR..

- Pierre Pelot : *Le mauvais coton*.

QUELQUES MOMENTS DE POÉSIE EN 5^e

J. LEHOUX
Comment susciter des poèmes... et les questions posées par cette pratique.

LE FRANÇAIS AU SECOND CYCLE : LES FICHES DE LECTURE

Cl. LAPP

- Trois fiches de lecture sur *Zadig*.
- Une fiche de travail sur un poème d'Aragon.

TROIS EXPÉRIENCES DE CONTACT AVEC UNE LANGUE ÉTRANGÈRE INCONNUE

Expérience d'adultes au stage de Laroquebrou (septembre 1978).

TROIS ARTICLES SUR L'ALLEMAND

D. BAILLET

- De l'utilité d'un fichier de grammaire.
- Recherche de l'expression libre.
- La correspondance scolaire.

LA REVUE CHANTIERS



Aspects de la vie affective et du dessin de l'enfant

Avant de les comprendre, il m'a fallu réunir et étudier de nombreux dessins de mes élèves. C'est ainsi que, spontanément, j'ai employé une technique s'apparentant à la méthode biographique.

Tous les jours, pendant des années parfois (lorsque j'enseignais dans mon école à classe unique de campagne), j'ai recueilli les dessins fournis par chaque enfant. Puis je les classais dans le dossier réservé à chacun, au fur et à mesure de l'exécution, ayant noté la date, les circonstances, et surtout le commentaire verbal. Le dossier portait mention de la date de la naissance, la situation des parents, l'existence de frères et de soeurs, la place de l'enfant dans l'éventuelle fratrie et quand j'avais pu les connaître, les phases de l'évolution du développement psycho-moteur avec ses particularités.

Le soir, dans le calme, j'ai rarement manqué de revoir les dessins de la journée, de les comparer à ceux déjà réalisés, de noter les rapports que j'avais pu remarquer entre la vie psychique dans son déroulement et le tracé graphique. J'en ai tiré des conclusions souvent utiles sous l'angle éducatif personnalisé.

Comme il s'est toujours agi d'enfants de ma propre classe ou d'enfants avec qui je me trouvais en contact familial et confiant, que je les avais vus dessiner, cette technique n'a pas connu l'erreur qu'on lui a reproché à juste titre lorsque l'expérimentateur doit réagir sur des résultats acquis hors de sa présence, sans qu'il ait pu avoir connaissance des circonstances extérieures déterminantes ni de la verbalisation des dessins.

De plus, mes élèves, mes jeunes amis, mes propres enfants, ont dessiné pour leur plaisir. Ils ont ainsi ignoré la situation "face à face" d'un examen psychologique avec ce qu'elle comporte d'angoissant. Le cadre et le climat affectif d'une classe Freinet constituée en un collectif établi sur des pratiques de liberté, d'expression médiante et de coopération vécue, permettent d'éviter un achoppement majeur en matière de psychologie de l'enfant : la situation artificielle.

.....

L'analyse systématisée d'un dessin unique peut présenter un extrême intérêt pour le psychologue spécialisé. Elle n'est pas à la portée de l'enseignant s'il n'a pas été formé à cet effet.

Dans une classe Freinet, il ne saurait d'ailleurs être question d'appréhender les productions grapho-plastiques des enfants à la manière de tests, même expressifs. C'est pourquoi cette B.T.R. ne comportera aucune indication méthodologique comme on en trouve en particulier dans le C.A.T. ou le T.A.T. ou le "Patte noire" du docteur Louis Corman.

Le classement biographique paraît suffisant. Il permet à l'œil affectueux et vigilant d'acquiescer et d'affiner, suivant son propre processus tâtonné, une riche expérience sans risquer des interprétations sauvages fâcheuses qui pourraient, par maladresse, provoquer de véritables désastres.

En ce qui me concerne, les conclusions interprétatives sont toujours demeurées rigoureusement discrètes et à mon seul usage.

Une trentaine d'années d'observations lucidement vécues m'ont permis, sans intention investigatrice, le plus souvent grâce à des suites de dessins d'expression libre éclairés par leur verbalisation :

- 1 — de mieux situer un enfant dans son milieu familial (ou le substitut du dit milieu), donc de mieux comprendre le sens de ses réactions et de certaines de ses conduites,
- 2 — de percevoir l'origine des blocages, des tensions affectives, des perturbations se développant à bas bruit ou par explosions brutales.
- 3 — de vérifier la dédramatisation fréquente, la liquidation plus ou moins complète des tensions et des conflits.

Même si la documentation iconographique présentée dans la seconde partie paraît "dater" aux yeux de certains, de nouvelles expériences dans le sens de la recherche devraient permettre, dans la perspective et sous l'éclairage de la pédagogie Freinet de l'École Moderne, l'étude critique des conclusions précédentes abordées cette fois comme des hypothèses de travail.

N° 33-34 de l'abonnement en supplément à L'ÉDUCATEUR