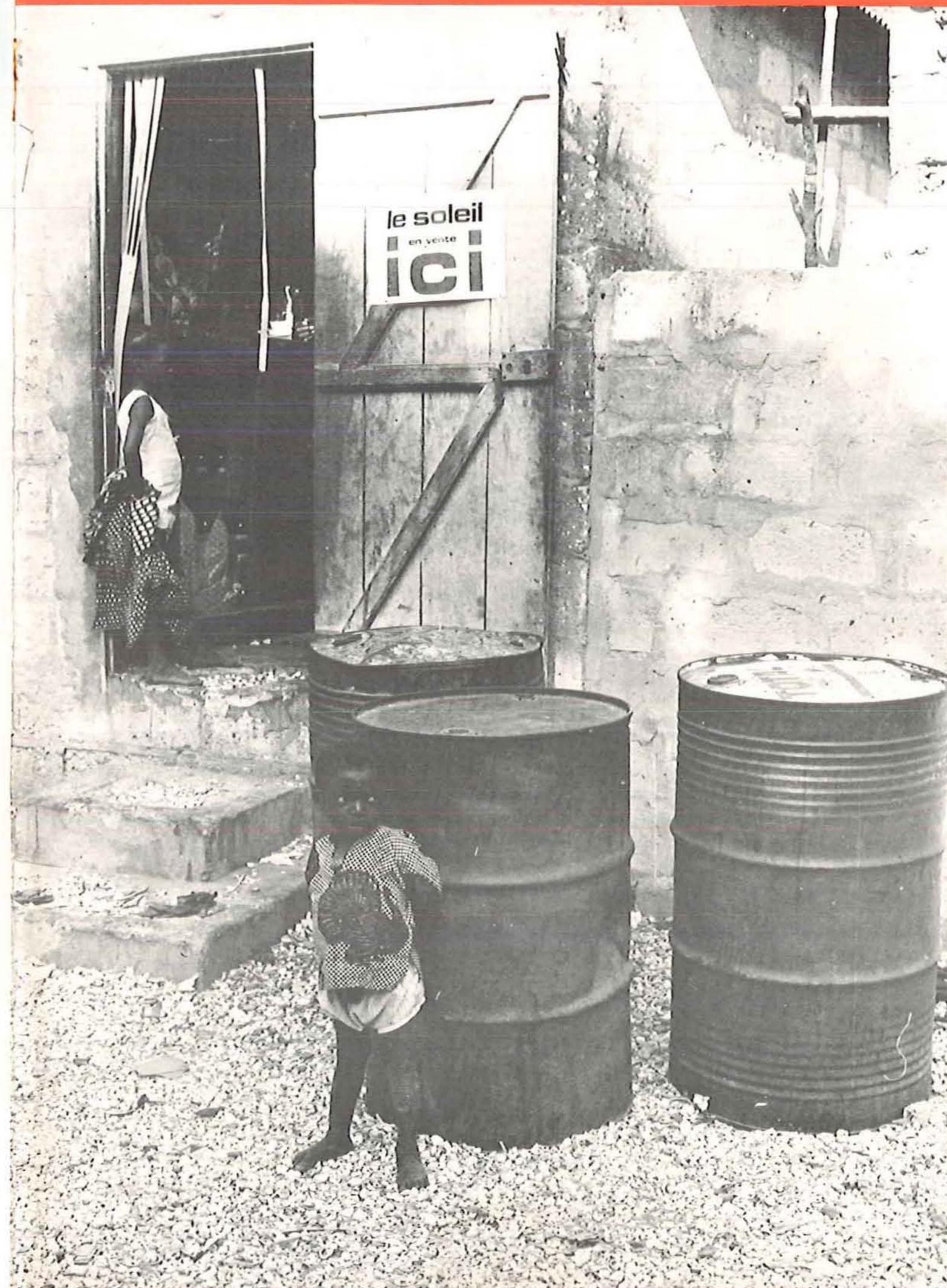


L'éducateur

14-15

15 juin 80
53^e année

15 NOS par an : 84 F
avec supplément de travail
et de recherches : 148 F



**Pour une éducation
populaire
en Afrique**

•
**Conseil de coopé :
qui décide ?**

•
**Education corporelle
et sportive**

Editorial

La lutte contre les fermetures de classe - *G. Champagne* 1

Outils et techniques

Les cahiers de techniques opératoires - *F. Luc - J.-N. Balcon - A. Camille* 3

Je suis lecteur de B.T.2 - *R. Castetbon* 5

La documentation dans ma classe - *A. Roland* 6

Comment je fais la classe

Comment il m'arrive de travailler avec la langue - *J. Terraza* 8

Gestes - langages - sons - graphismes - relations - *M. Godfroi* 11

Réflexion et pratiques en E.P.S. - *J.-L. Drouin* 14

Le conseil de coopé :
finalement qui décide ? - *J. Colson et le module « Genèse de la coopé »* 16

Actualités de *L'Éducateur* 17

Des livres pour nos enfants 31

Un livre, un militant

Avec Guy Belloncle : *Pour un projet d'éducation populaire en Afrique* - *R. Ueberschlag* 33

Livres et revues 39

En couverture :

R. Ueberschlag

Photos et illustrations :

Photo C. Ricolo : p. 2 - Ph. Richeton : p. 2 - G. Rosière : p. 8 - L. Corre : p. 9
G. Gousset : p. 10 - M. Godfroi : pp. 11, 12, 13 - J.-L. Drouin : pp. 14, 15
J.-C. Colson : pp. 16, 27, 28, 29, 30 - R. Ueberschlag : pp. 33, 34, 35, 36, 37, 38

LA RÉDACTION DE L'ÉDUCATEUR

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

La coordination des rubriques est assurée par **Christian POSLANIEC** (éditoriaux), **Roger CASTETBON** (nos outils), **Simone HEURTAUX** (comment je fais ma classe), **Guy CHAMPAGNE** (fiches technologiques), **Michel PELLISSIER** (billet, articles généraux), **Roger UEBERSCHLAG** (apports internationaux), **Claude CHARBONNIER** (des livres pour nos enfants).

Envoyez tous les articles (dans toute la mesure du possible, dactylographiés en double interligne, recto seulement) au responsable de la rédaction : **Michel BARRE**, I.C.E.M., B.P. 66, 06322 Cannes - La Bocca Cedex qui transmettra aux responsables concernés.

Abonnements à P.E.M.F., B.P. 66, 06322 Cannes - La Bocca Cedex - C.C.P. 1145-30 D Marseille.
Prix de l'abonnement (15 numéros) : France : 84 F - Etranger : 99 FF.



La lutte contre les fermetures de classes dans le droit fil de toute notre action

Cet éditorial se proposait de traiter des invariants pédagogiques, c'est-à-dire de quelques principes que Freinet avait rassemblés dans une sorte de code pédagogique parce qu'il les tenait pour «invariants, donc inattaquables et sûrs» et qu'ils lui paraissaient pouvoir préciser dans quel esprit étaient conçues et diffusées les techniques de l'Ecole Moderne. En effet, dans le tâtonnement passionnant que nous menons pour une gestion coopérative de ce mouvement, il est souvent apparu à quelques-uns d'entre nous que nous perdions parfois un peu trop le contact des enfants, d'où cette idée de reprendre les invariants, de les éprouver à la lumière du temps écoulé depuis leur première rédaction et des changements survenus, pour les remettre ensuite en bonne place dans nos textes de références. A ces invariants pédagogiques nous verrions très bien s'ajouter des invariants de travail coopératif, véritable mémoire des actes réussis de notre marche vers l'autogestion. Nous reprendrons ce projet dès la rentrée prochaine dans cette revue. Mais il est aujourd'hui une urgence qui prime et nous commande de rappeler en priorité quelques-uns des invariants rassemblés par Freinet pour bien montrer par là à tous ceux qui l'auraient oublié ou qui ne le sauraient pas encore que, pour le mouvement de l'Ecole Moderne, le problème de l'éducation et par conséquent celui de l'école (mais pas seulement de l'école) est en permanence un problème politique. La pédagogie Freinet étant une entreprise de politique tâtonnée, construite, appliquée, prise en charge par chaque individu et pas seulement discourue par des leaders et des appareils, et en aucun cas subie.

«On prépare la démocratie de demain par la démocratie à l'école. Un régime autoritaire à l'école ne saurait être formateur de citoyens

démocrates.» Freinet, *Invariants pédagogiques* (invariant n° 27).

L'urgence est justement la lutte contre la formidable entreprise de mise au pas de l'école par un pouvoir qui craint plus que tout l'idée même de citoyens véritablement démocrates, et qui pousse le cynisme jusqu'à se prétendre défenseur de la démocratie, quand il souille le mot par l'usage qu'il en fait pour assouvir les appétits les plus odieux.

«L'opposition de la réaction pédagogique, élément de la réaction sociale et politique, est aussi un invariant avec lequel nous aurons, hélas ! à compter sans que nous puissions nous-mêmes l'éviter ou le corriger.

Telle est la nature humaine, qu'elle s'installe égoïstement dans ce qui est et se défend, jusqu'à l'injustice et la violence, contre quiconque prétend au nom du progrès troubler la quiétude des gens en place.»

Freinet, *Invariants pédagogiques*

Ainsi est-il clair que le démantèlement de nos équipes pédagogiques, que les mesquines persécutions menées contre nombre de nos camarades, procèdent de la même volonté de briser dans l'école toute force de progrès social que la vague scandaleuse de fermetures de postes contre laquelle les enseignants se sont enfin mobilisés.

Ainsi est-il clair que nous n'avons pas à débattre, au sein du mouvement de l'Ecole Moderne, du principe de notre engagement dans le courant de luttes contre la politique scolaire de ce gouvernement, car il est évident que notre volonté de pratiquer et promouvoir la pédagogie Freinet implique au passage un engagement total dans ces luttes.

«La surcharge des classes est toujours une erreur pédagogique. S'il s'agit seulement d'instruire les enfants, le grand nombre peut être parfois acceptable... Mais l'acquisition



des connaissances reste malgré tout une fonction mineure de l'école. Ce qui est par contre important, c'est la formation en l'enfant de l'homme de demain, de l'homme moral et social, du travailleur conscient de ses droits et de ses devoirs et suffisamment courageux pour y faire face» écrit Freinet dans son invariant n° 25, pour conclure que l'école ne peut valablement remplir cette fonction qu'avec des effectifs inférieurs à 25 élèves par classe.

Oui, c'est cela d'abord la pédagogie Freinet. Et c'est très clair ! Ça ne nécessite pas de débat.

Par contre nous avons à travailler, à réfléchir ensemble et à mettre au point toutes les formes d'interventions et de témoignages qui nous permettent de populariser les motifs de cette lutte, de faire converger dans l'action tous ceux qui veulent vraiment défendre en

l'enfant l'homme responsable de demain, et de faire comprendre qu'au-delà de la revendication pour moins de 25 enfants par classe il y a la nécessité de changer les rapports entre ces enfants et leurs «maîtres», c'est-à-dire le pourquoi de tout ce mouvement et de toutes ses pratiques.

Outre nos actions personnelles dans les syndicats et tout le tissu social, nos stages d'été et l'ouverture de *L'Éducateur* accentuée dès la rentrée prochaine seront autant de possibilités de se lancer dans cette entreprise. Il y en a d'autres, à nous de les trouver et de les exploiter. En nous souvenant que le discours, à l'École Moderne, n'a jamais la première place.

Et rendez-vous en septembre sur le chantier des invariants.

Guy CHAMPAGNE

OUTILS

pour notre pédagogie

LES CAHIERS DE TECHNIQUES OPÉRATOIRES

Vous connaissez ? Vous utilisez ?

Françoise Luc a une classe de C.P. - C.E.1 - C.E.2 d'une vingtaine d'enfants. Elle pratique la pédagogie Freinet depuis de nombreuses années et ses enfants sont habitués à vivre au rythme du plan de travail et à la manipulation des outils programmés de la C.E.L.

— *Françoise, comment as-tu introduit les cahiers de T.O. ?*

— Je suis arrivée avec mes cahiers. Je les ai présentés rapidement, en insistant sur l'autocorrection. Ils sont habitués. J'ai réparti mes cahiers par niveaux, pour chaque enfant et ils ont démarré en travail individuel (dans le cadre du plan de travail). Dès le début, les enfants ont avancé à des allures différentes. Un enfant du C.E.2, en retard scolairement, s'est acharné pour achever son cahier B2 en une semaine. Il s'est calmé ! Les autres ont travaillé bien plus lentement.

— *Donc, au départ, pas de progression collective. Tout s'est passé individuellement ?*

— Oui. Il faut dire qu'on a l'habitude de faire des opérations de cette façon-là, dès le C.P. On décompose beaucoup. Ils n'ont pas été surpris par la présentation du cahier.

— *Quels sont les cahiers utilisés, dans ta classe, par les enfants, selon leur maturité ?*

— Au C.E.2, cahiers B1 et B2 ; au C.E.1, cahiers A3, A4, B1 ; au C.P., cahiers A1, A2.

— *Tu penses aller plus loin que le B2 au C.E.2 ?*

— Oui, au C.E.2, ils doivent aller plus loin, B3 et B4 je pense.

— *Est-ce que les cahiers de T.O. ont déclenché des recherches collectives sur la numération ?*

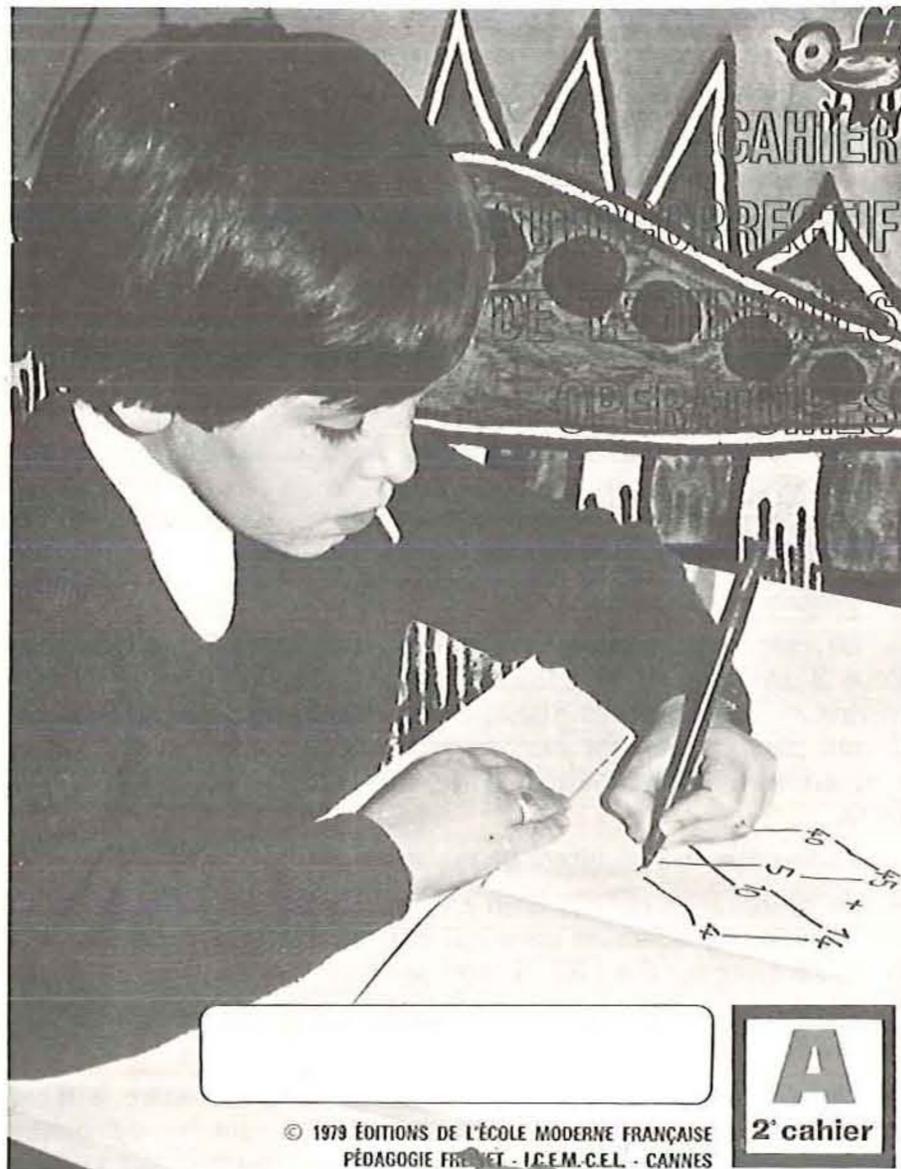
— Non, pas pour l'instant mais il faut préciser que je n'ai les cahiers que depuis un mois. C'est resté individuel pour l'instant.

— *Et le contrôle ?*

— Le soir, ils me donnent les cahiers. Je les regarde. Quant aux tests, je tiens à ce qu'ils les recopient sur le cahier de contrôle, pour les parents. Jusqu'à présent, les tests ont été bons. Au C.P., ils n'ont rempli que quelques pages. Ils ne sont pas très motivés. Comme je garde les enfants deux ou trois ans, nous avançons tout doucement dans la numération. Nous sautons sur toutes les occasions de calcul qui se présentent. Cela me semble être l'essentiel au départ, la recherche mathématique d'abord.

— *Est-ce que les cahiers de T.O. te semblent bien adaptés ?*

— Je pense que cet outil va m'éviter de faire du calcul mental de façon collective. Ça m'agaçait mais c'était nécessaire. Les enfants sont uniquement absorbés par la suite des calculs. Rien d'autre que l'enchaînement des calculs. La rapidité mentale domine l'écrit. Mes enfants ne se perdent pas dans le cahier, mais ils sont entraînés aux livrets autocorrectifs A0 et B1.



— *Les enfants sont-ils tentés de regarder la réponse ?*

— Non, mais là aussi ils sont habitués.

— *Comment intervients-tu ?*

— Le travail sur les cahiers de T.O. fait partie de l'ensemble des travaux inscrits au plan de travail de la classe. Ils y travaillent donc quand ils veulent. Je suis, à ce moment, disponible pour aider l'enfant au niveau de sa difficulté.

Jean-Noël Balcon a quelques années seulement de pratique pédagogique. Son C.M.1 de 25 enfants se distingue encore fortement dans cette école caserne de la banlieue bordelaise. Il a remarqué ce nouvel outil C.E.L. qui lui permet d'être plus disponible et qui relâche pour ses enfants l'habitude du travail scolaire.

— *Jean-Noël, comment as-tu introduit les cahiers de T.O. ? Quand les as-tu introduits ?*

— Au début de l'année je n'avais pas d'argent pour me payer les cahiers ! J'avais réalisé un fichier d'opérations à partir des

anciens cahiers d'opérations. Pour l'addition, très bien, mais avec la soustraction les difficultés ont commencé. Qu'est-ce que tu veux, on n'a pas appris aux enfants à se servir de leur oreille ! 232 pour eux, ce n'est certainement pas 200, 30 et 2. J'ai donc commencé un travail sur les bases en espérant m'en sortir. Ça n'avancait pas. Il fallait voir encore plus bas, au départ. C'est comme pour la lecture et la transcription de ce qui est dit. Il y a une trop grande distorsion entre ce qu'on écrit et ce qu'on dit. Quand on dit 232, l'enfant écrit en fait un 2, un 3, un 2. Cette habitude vient de loin et au C.M.1 il est bien tard. Les mêmes étaient incapables de comprendre ce qui se passait et ils ne dominaient pas le pourquoi de leur technique opératoire. Le cahier de techniques opératoires leur a remis les pieds sur terre. On dit quatre-vingt et on écrit 80. Ce n'est pas évident pour les enfants. Le cahier de T.O. fait cohabiter les deux écritures possibles et c'est très sain car il ne fige pas dans un mécanisme. Les copains qui ont fait les cahiers ont eu à cœur de corriger la distorsion dont je parlais et même au C.M.1, surtout après des années de numération irréfléchie, il est indispensable de reprendre l'échelle aux échelons inférieurs.

— Les enfants y prennent plaisir ?

— Ah oui ! Beaucoup d'enfants y ont pris manifestement du plaisir. Au C.M.1, nous avons commencé, tous ensemble, par le B1. Certains enfants ont, bien sûr, terminé avant les autres. Je leur ai suggéré de recréer un nouveau cahier B1. Quand on est capable de recréer un outil c'est bien la preuve qu'on a compris comment il fonctionnait. Cette perspective de travail pourrait être ajoutée sur la couverture et la présentation des cahiers. Ces enfants sont paumés dans une numération dont ils ne comprennent pas le sens. Je prends l'exemple des écarts entre les nombres. De 63 à 70, ils ne mesurent pas l'écart. Ils vont répondre 50, 100, n'importe quoi ! Par la variété de ses exercices, le cahier de T.O. permet de reprendre pied, un peu. Il arrive un peu trop tard dans ma classe. Pour le cahier B1, tout le monde était à l'aise, le B2 ça va encore mais pour le B3 certains enfants traînent et reprennent le cahier de brouillon et les vieilles techniques opératoires.

— Comment est-ce que tu contrôles la progression ?

— Le calcul est simple. J'ai 8 tests par cahier et 25 gamins. Pour 3 cahiers, ça me faisait 600 tests à corriger. J'ai commencé individuellement mais ça me prenait beaucoup de temps. C'était plus intéressant car j'arrivais à redémarrer les gamins au bon endroit. J'ai ensuite essayé un corrigé plus collectif des tests.

— Parle-nous des résultats de tes tests.

— Je prendrai l'exemple d'un enfant qui est assez révélateur de l'ensemble des résultats dans ma classe : il a réussi 7 tests sur 8 au B1, 5 tests sur 8 au B2, 3 tests sur 8 au B3.

— Est-ce que cela veut dire que le cahier B3 est nettement plus difficile ?

— Oui. Je trouve que le niveau monte assez vite entre le B1 et le B3. Et puis les enfants se lassent vite devant les difficultés. Il serait peut-être utile de mettre un cahier intermédiaire entre le B2 et le B3... Ou mieux encore, à mon avis, de placer des pages blanches intermédiaires qui permettraient à l'enfant de recréer des exercices. Une rupture serait intéressante mais où la placer ? De plus en plus il me paraît essentiel de ne pas laisser l'enfant s'engluier dans les difficultés qui s'accumulent lentement. Il faut pouvoir intervenir dès le départ et ne pas laisser cheminer les enfants sous prétexte d'autocorrection.

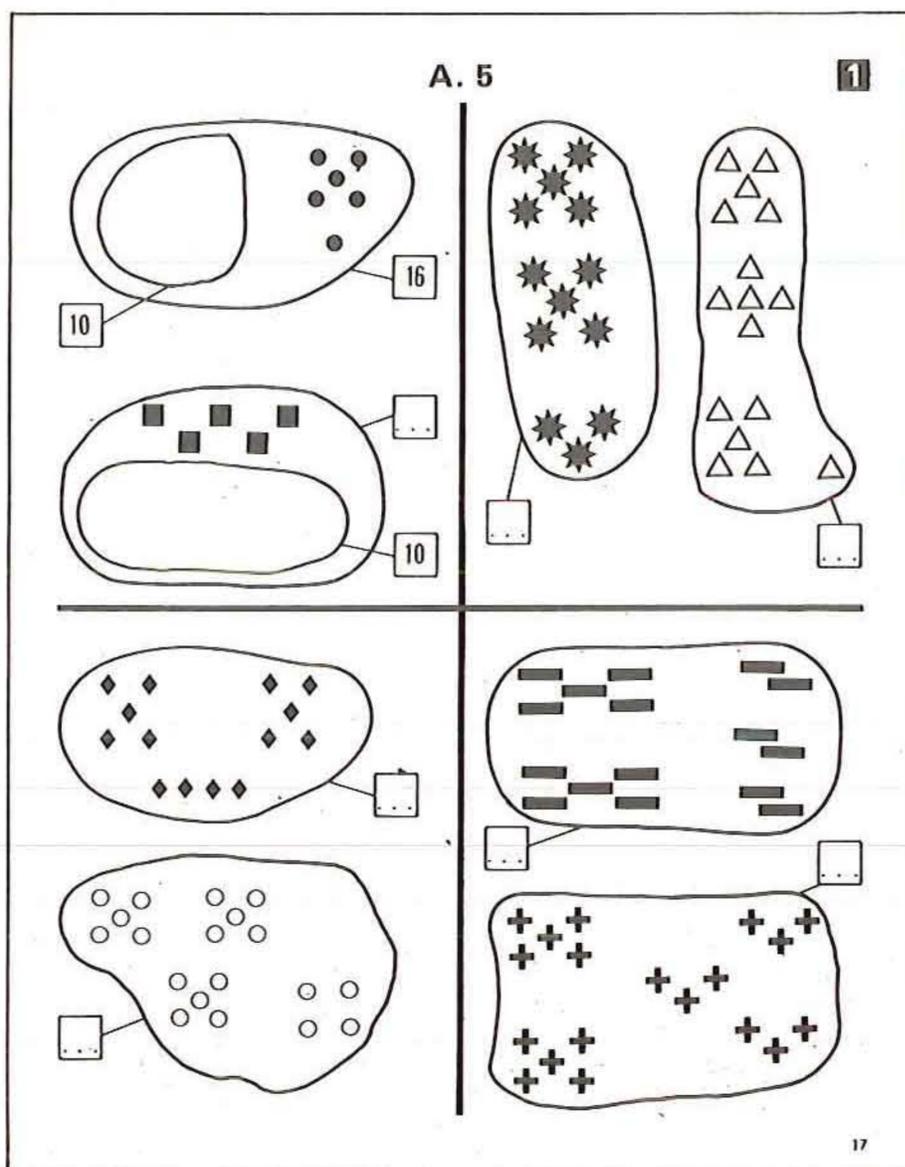
— L'achat des cahiers représente une somme importante pour ta coopé. Tu avais d'ailleurs commencé par les mettre sur fiches, non ?

— Oui, mais ça n'a pas marché ! Les gosses n'accrochaient pas du tout. Avec le cahier, c'est très différent. Les enfants sont libérés de la transcription des opérations et ils sont uniquement absorbés par la démarche mentale.

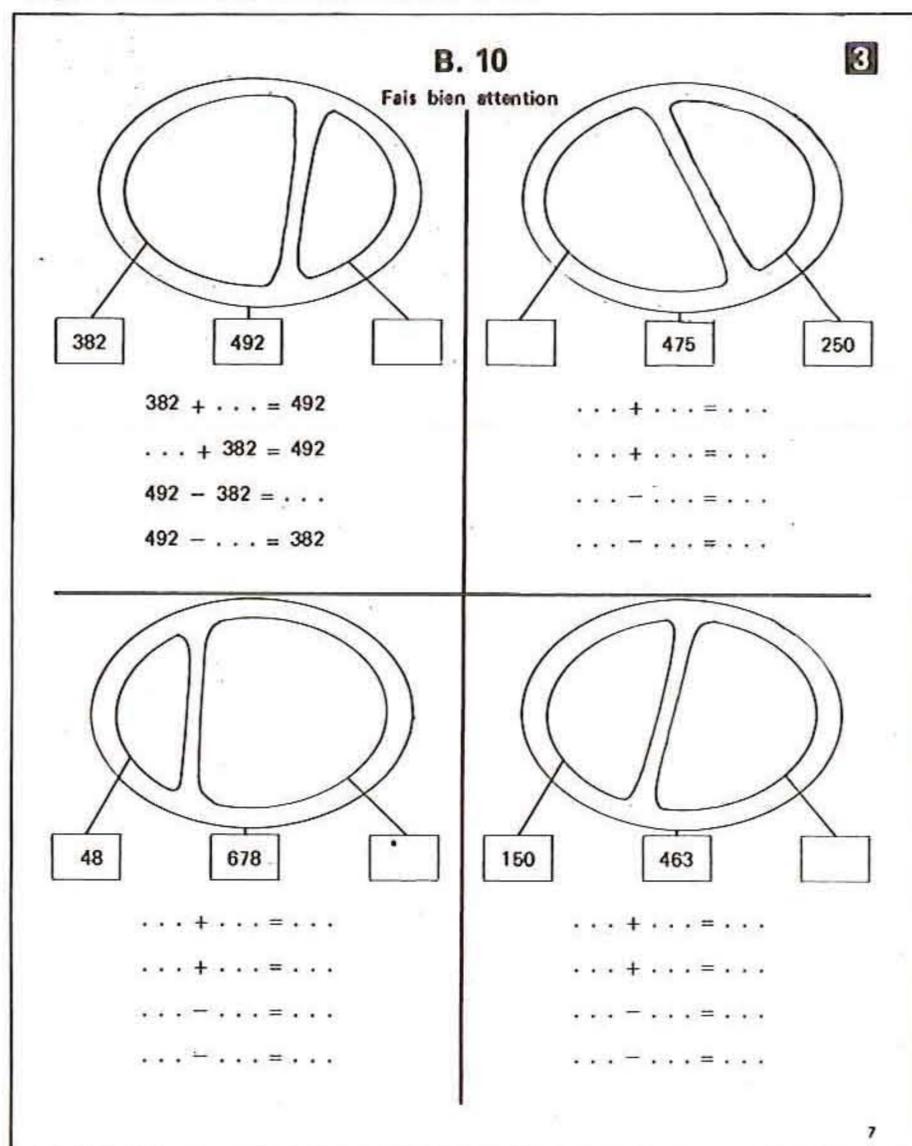
Françoise LUC
école de Tabanac
33550 Langoiran

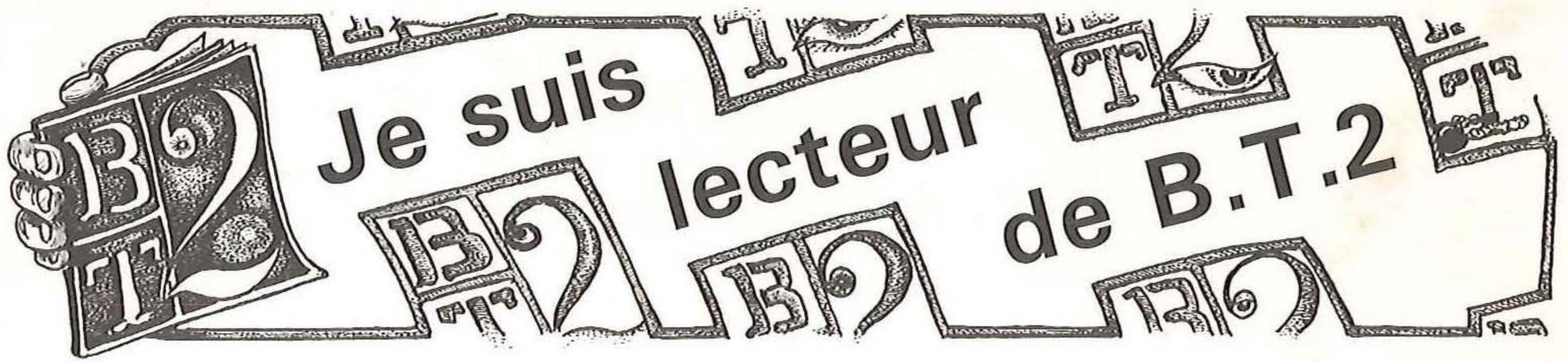
Jean-Noël BALCON
école Romain Rolland
33310 Lormont

Propos recueillis par Alain CAMILLE
Saint-Quentin-de-Baron
33750 Saint-Germain-du-Puch



Pages extraites des cahiers T.O. A1 et B2.





Quand M.E. BERTRAND et les travailleurs du chantier ont lancé B.T.2, ils avaient sans doute pressenti qu'il manquait un prolongement à B.T. Sans doute, aussi espéraient-ils que la pédagogie Freinet prendrait une place de plus en plus grande au second degré. Je pense aussi qu'ils avaient vu d'autres possibilités pour cette nouvelle collection.

Mais, du côté des pédagogues de base, la revue a été longtemps considérée comme outil de documentation à l'usage exclusif des professeurs, et cela seulement. Comme le niveau des brochures ne permet pas une pleine utilisation en premier cycle et que les professeurs qui connaissent la revue sont peu nombreux en second cycle, la progression de la diffusion a été régulière certes, mais assez lente.

LE STYLE B.T.2

A l'heure actuelle, avec 120 numéros publiés, on peut dire ce qu'est B.T.2. Certes on y trouve une grande diversité, mais il y a un style B.T.2, une image de marque qui s'est créée au fil des numéros. Certes B.T.2 est un excellent outil de travail pour le lycéen qui doit préparer un exposé ou un débat et a fortiori pour le professeur qui propose et anime ces activités. De quoi parle-t-on ? Du racisme, du travail féminin, de la peine de mort, des prisons, de l'énergie nucléaire, du fascisme ? Consultez la liste des titres... Il n'est pas possible ici, dans le cadre d'un article, d'en faire une analyse mais on s'aperçoit très vite que, problèmes du temps présent ou passé, ainsi que la littérature sont largement passés en revue. Si nous avons à trouver des arguments pour faire connaître B.T.2, il ne nous faut pas méconnaître cette richesse et savoir en faire état. Peut-être peut-on déceler une certaine insuffisance du côté des problèmes scientifiques. Cela doit nous inciter à rechercher des collaborateurs capables de vulgariser sans simplifier à l'extrême ni surtout déformer, dans tout le domaine actuel des sciences et techniques.

VOUS AVEZ DIT CULTURE ?

Mais il est un aspect que nous avons peut-être oublié de mettre en valeur : B.T.2 peut être un outil de culture personnelle. Je sais, on a dit tant de choses sur la culture, on l'a mise à tant de sauces que c'est devenu un mot qui peut faire dresser les cheveux sur la tête (je suppose qu'on ne pense pas à sortir

un revolver, on est plus pacifique). Mais alors comment appeler ce désir d'en savoir un peu plus sur Albert Camus ou Eluard que ce qu'on n'a pas appris par les précis de littérature que l'on a eus entre les mains ? Comment appeler ce besoin d'information sur le réveil occitan, les pouvoirs de la télévision, les sondages d'opinion ou le fascisme italien ? Si ce n'est pas le besoin de culture, appelons-le autrement, mais sachons qu'il existe. Sinon comment expliquer le succès de certains quotidiens ou hebdomadaires, qui cherchent justement à faire le point sur ces interrogations ?

Il n'y a pas que cela. Qui détient l'information détient le pouvoir, c'est bien connu (d'ailleurs le sujet *La télévision et les pouvoirs* emplit deux numéros de la parution de cette année). D'où le souci de ceux qui cherchent une information objective, non frelatée, de se tourner vers des sources différentes des sources « officielles » qui, par omission plus que par véritable trucage, peuvent introduire et cultiver des idées fausses. Or les auteurs de B.T.2 ont ce même souci d'objectivité et, en outre, leurs projets sont passés au crible de la critique de toute une équipe chargée du contrôle. La violence contemporaine ? Oui, mais pas seulement celle des casseurs de vitrines ou des agresseurs de personnes seules et âgées. Enfin, pour ceux qui veulent en savoir encore plus, une bibliographie soigneusement mise au point renvoie à des ouvrages qui peuvent satisfaire ce légitime désir.

DE LA LECTURE AU QUOTIDIEN

C'est ainsi qu'au fil des années je suis devenu lecteur de B.T.2. J'avoue qu'au début j'ai pris l'abonnement par militantisme et non par intérêt personnel ; aussi pour constituer pour mes enfants, un fonds documentaire qu'ils utiliseraient peut-être un jour (ma fille aînée avait alors quatre ans !). Maintenant, je lis B.T.2 comme je lis certains hebdomadaires ou des ouvrages qui amènent à réfléchir. Il arrive même que le sujet me touche plus particulièrement et qu'il fasse naître des velléités de participation : mais participer réellement est une autre histoire, il y a déjà tant à faire. Pourtant cet article a vu le jour parce qu'une des dernières B.T.2 a su créer une impulsion suffisante, je veux parler du n° 115 : *Le Quart Monde en France*. Voilà bien un sujet que l'on évoque mais que l'on ne traite pas et c'est la première fois que j'avais à connaître une telle étude. C'est

un sujet qui me préoccupe particulièrement, d'ailleurs j'aurais pu fournir de multiples exemples. J'ai trouvé dans la brochure confirmation de ce que j'avais cru noter au cours de ces dix dernières années. B.T.2 est justement arrivée à un moment où je me posais la question de savoir, après tant d'échecs, de déceptions, si ça vaut encore la peine d'essayer d'aider par tous les moyens ceux qui y mijotent, dans ce quart monde. Les grandes villes rejettent de plus en plus loin leur sous-prolétariat (montant des loyers oblige) et dans notre campagne blayaise tout ce qui ne trouvait plus place en banlieue bordelaise est venu rejoindre le reliquat des alcooliques héréditaires (culture de la vigne oblige). Cela fait dans nos écoles ou collèges une ou plusieurs dizaines de hors-course avant même le départ, cela fait des yeux trop grands dans un visage triste, cela fait des corps trop maigres dans des vêtements trop usés et cela fait un jour des grands malheurs qui se terminent à Pellegrin ou Gradignan (1). Combien de vêtements donnés, de secours de la D.D.A.S.S. ou des pupilles et combien de déceptions en retour parce que nous n'avions pas compris qu'espérer une prise en charge personnelle était utopique (cf. le cercle vicieux de la page 7). B.T.2 est arrivée à point, vraiment.

Cependant, s'il fallait lui donner un prolongement, je verrais bien une brochure sur « le quart monde intellectuel », celui téléâneries et des romans photos, celui des idées toutes faites et du tiercé, celui qui permet à un « père » de gifler le fils de sa concubine parce que son institutrice ne lui a pas donné de devoirs (vécu ce jour). Remarquez que, en parler, l'analyser savamment, ne règlera pas ce problème, mais ça pourrait permettre à ceux qui y sont confrontés, de mieux le situer. ce serait au moins un résultat positif.

J'étais parti de problèmes qui me préoccupent et B.T.2 en a parlé. J'ai parlé de B.T.2 pour en venir aux problèmes qui me préoccupent. Ce n'est peut-être pas la bonne démarche et ce n'est peut-être par bon pour accrocher le lecteur. Alors excusez-moi de ne pas être assez adroit manieur de formules, mais au moins vous pourrez dire maintenant : « B.T.2 existe et mérite qu'on s'y intéresse même si on n'a pas la perspective de l'utiliser dans sa classe. »

Roger CASTETBON
Pugnac
33710 Bourg-sur-Gironde

(1) Pellegrin : centre hospitalier régional de Bordeaux. Gradignan : prison de l'agglomération bordelaise.



La documentation dans ma classe



Dès le moment où j'ai enseigné, j'ai rassemblé de la documentation en histoire, géographie et sciences. J'avais des chemises que je classais par périodes (Antiquité, Moyen Age), puis par siècles en histoire, par régions comme j'avais étudié au lycée pour la géo (Massif Central, bassins parisien, aquitain...). En sciences, c'était plus touffu : les animaux, les hommes...

A l'Ecole Moderne, j'ai fait la connaissance du *Pour tout classer*, ce qui m'a permis de mieux classer mes documents, en utilisant le tableau rationnel de classement, et de les retrouver plus facilement. Mais les B.T., comment les classer ?

- Moi, je les mets dans les chemises avec les documents...
- Moi, elles sont incluses dans le Fichier scolaire coopératif...

J'ai essayé, mais je me suis heurté tout de suite à un problème : la B.T. va à plusieurs endroits ! Où classer la B.T. n° 670 *Au fil de la Seine* ? A fleuves, à moyens de transports, à Bassin Parisien ? J'ai donc continué à classer B.T., B.T.J. et S.B.T. au numéro en utilisant au départ ma seule mémoire avec les numéros que j'avais, mais bien vite, tout comme l'écrit Marie-Claire Traverse dans son article sur le *Pour tout classer* (*L'Éducateur* n° 6 du 20 décembre 79), j'en oubliais ! J'ai donc utilisé l'index alphabétique et ses mises à jour successives. C'était fastidieux ! De plus, quand on avait trouvé sur l'index la brochure qu'il nous fallait... on ne l'avait pas ! Mais, que faire d'autre sinon compléter sa collection ? J'ai laissé courir.

reportais sur des bristol 20 × 12,5 coupées en deux. J'y ai passé des soirées, des veillées pendant au moins trois mois pour arriver à 1 000 fiches ! Aujourd'hui mon fichier en compte plus de 1 300 !

Une B.T. renvoie à plusieurs fiches seulement avec son reportage principal ! Cela permet avec les magazines une utilisation maximum.

Ainsi la B.T. n° 858 : *L'ostréiculture en Charente-Maritime* est répertoriée à *ostréiculture*, à *huîtres* où les enfants iront plus facilement la chercher, à *Charente-Maritime*, à *alimentation* puisqu'à la page 25 on parle de sa valeur alimentaire, mais aussi à *pièce, monnaie*, p. 28-29 ; *lecture* : « Nous avons lu », p. 30 ; *mots croisés*, p. 31 ; *art* : « Le vert dans l'art », p. 30 ; *vie des enfants* pour les magazines.

La B.T. n° 870 : *La mer en Touraine* est notée à *géologie, mer, falun, fossile, Tours, Touraine* où on retrouve : l'architecture : *Renaissance en Touraine* (B.T. n° 389), *A la découverte de Tours* (B.T. n° 641), *Vendanges en Touraine* (B.T.J. n° 146) et pour les magazines à *sucre, fabrication*, p. 28-29 ; *vie des enfants*, p. 30-31 ; *canari*, p. 33 ; *économie*, p. 34-35, *Apsus*, p. 36-37 ; *lecture*, p. 38-39 et *mathématique*, p. 40.

Comme les pages sont indiquées, surtout à partir du numéro 800, cela facilite la recherche de la documentation, du renseignement.

Le fichier index alphabétique

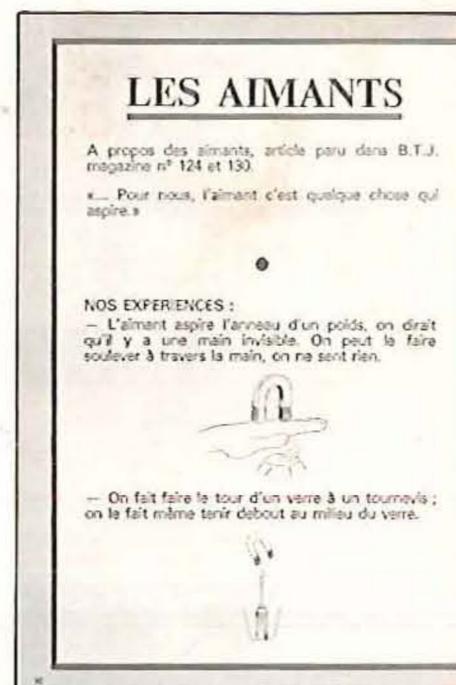
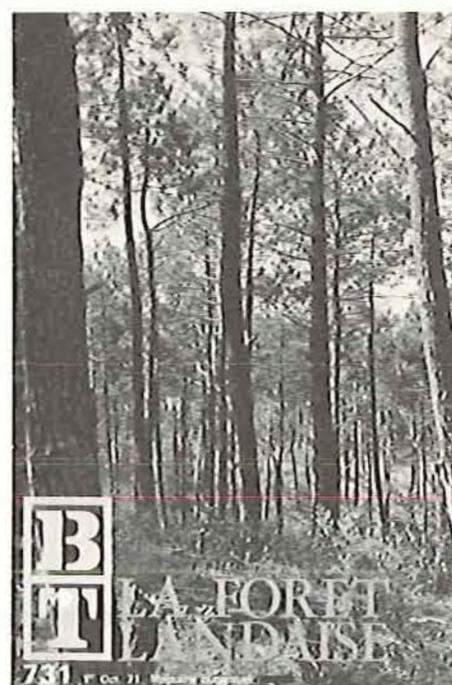
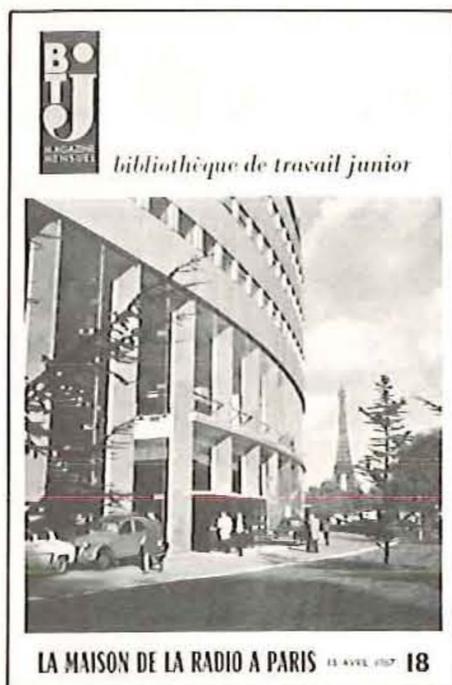
Un ou deux ans plus tard, j'ai décidé alors de faire un index alphabétique sur un carnet, à partir de ce que je possédais. J'ai relevé d'abord sur des feuilles les B.T. et quelques magazines importants, puis j'ai reporté le tout sur un carnet. Le carnet s'est vite abîmé et à l'intérieur de chaque page, rapidement, il n'y a plus eu d'ordre alphabétique sur fiches cartonnées. Quel boulot ! J'ai repris chaque B.T. et je notais les reportages, les magazines, les recherches de math... sur mon carnet et je les

Ses avantages

Mon fichier est un outil qui allie l'index alphabétique aux centres d'intérêt de l'ancien *Pour tout classer*, même si c'est moins complet.

Cependant mon fichier a l'avantage d'avoir le titre des brochures et des magazines en face des numéros. On peut donc choisir ce



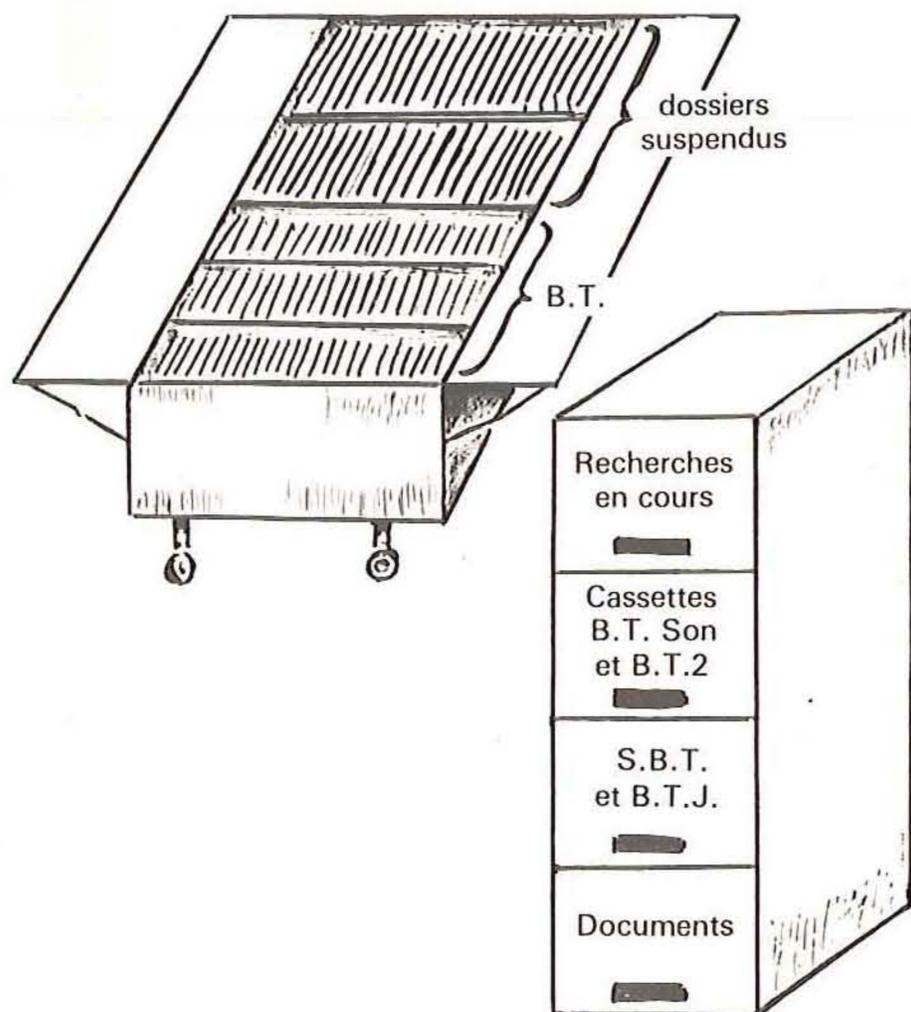


dont on a besoin selon l'intitulé, cela évite de rechercher toutes les brochures relevées et de choisir après. C'est un avantage important quand on connaît les problèmes qui se posent à l'enfant face à une somme de documents.

Malgré le nombre de fiches, c'est un outil souple, assez facile d'emploi, où les enfants s'y retrouvent assez facilement car dès le départ, le but de cet outil était qu'il permette aux enfants de rechercher eux-mêmes la documentation, la brochure dont ils ont besoin sans avoir obligatoirement recours à moi. Ce qui est noté sur les fiches existe dans la classe. C'est précieux et sécurisant.

Pour ranger ma documentation et les B.T., j'ai un grand bac sur pied avec des roulettes, les deux rabats servent de table de lecture ou de travail. J'ai deux rangées de dossiers suspendus et trois casiers pour les B.T.

A côté j'ai un meuble métallique à tiroirs (de récupération), où on range : les recherches en cours, les S.B.T., les B.T.J. et les B.T.2 et B.T. Son que je possède.



A. ROLAND
Bonneuil-de-Verrines
79370 Celles-sur-Belle

La maison

de Philippe	B.T. mag. 703
de la radio	B.T.J. 18
de chez nous	pp. 29 à 31, B.T.J. 36
rurale de l'Entre-Deux-Mers	S.B.T. 255
la maison Picassiette	pp. 38-39, B.T. 830
des maisons rêvées	pp. 38-39, B.T. 831
troglodyte	p. 35, B.T. 833
de quartier de Mireuil	pp. 32 à 35, B.T. 838
pas comme les autres	pp. 18 à 28, B.T.J. 150
cette maison, qu'est-ce que c'est	pp. 21 à 25, B.T.J. 160
en Suède	pp. 12-13, B.T.J. 177
grecque	p. 22, S.B.T. 423

Naissance

d'une B.T.	B.T. 480
naît la vie	B.T. 710
de la vie	B.T. mag. 747
des bébés	B.T.J. 73
des salamandres	B.T.J. 97
dans la basse-cour	B.T.J. 113
ainsi naît la vie	B.T. Son 847
la naissance des bébés	B.T.J. 127
d'un lézard	pp. 22 à 25, B.T.J. 171
d'un couleuvre	pp. 33-35, B.T. 738
d'un vipéreau	pp. 34 à 37, B.T. 739

La forêt

tropicale	B.T. 235
landaïse	B.T. 731
de Chaux	B.T. 792
équatoriale en Afrique	B.T. 809
de Marois	p. 36, B.T. 811
partons en forêt	S.B.T. 346
les forêts	S.B.T. 367
la forêt brûle	B.T.J. 101
de Fère-en-Tardenois	pp. 28 à 32, B.T. 843
reboisement	B.T.J. 134
végétation de la forêt	B.T.J. 160
forêt et reboisement	B.T. Son 877

Aimant

pp. 32 à 35	B.T.J. 124
pp. 28-29	B.T.J. 130
pp. 34-35	B.T.J. 134

Comment je fais la classe ...

COMMENT IL M'ARRIVE DE TRAVAILLER AVEC LA LANGUE



«Nous sommes allés à la foire de Marseille avec mon oncle, ma tante et mes cousins. Ma petite sœur se plaignait de l'oreille. Nous sommes rentrés avec mon père et mon oncle.»

Pascal termine ainsi son texte libre.

Stephen réagit : *«Pourquoi êtes-vous rentrés ?»*

Pascal : *«Parce que ma sœur avait mal à l'oreille.»*

Stephen : *«Tu ne le dis pas. On n'est pas obligé de croire que vous êtes rentrés parce que ta petite sœur avait mal à l'oreille. Tu aurais dû dire : «Ma petite sœur se plaignait de l'oreille, alors nous sommes rentrés.»*

Nous avons encore beaucoup de textes à lire. Beaucoup piaffent d'impatience de passer, les autres semblent s'intéresser au problème soulevé par Stephen, notre matinée a un programme chargé : on doit lire le roman du circuit départemental, on doit finir de lire les textes, on doit aussi travailler sur les fractions en math, on doit également avancer le plan de travail individuel. Il ne faut pas revenir sur le projet que nous avons établi il n'y a pas une demi-heure. Je propose donc que cette phrase soit notée par le secrétaire. Elle fournira le point de départ d'une séance de français à programmer le lendemain.

LE LENDEMAIN

Début de séance (toute la classe participe).

Pascal relit sa phrase.

Stephen refait sa remarque, redit sa phrase.

Dès cet instant d'autres propositions sont formulées.

— *Nous sommes rentrés avec mon père et mon oncle car ma petite sœur avait mal à l'oreille.*

— *Nous sommes rentrés avec mon père et mon oncle parce que ma petite sœur avait mal à l'oreille.*

— *Comme ma petite sœur avait mal à l'oreille, nous sommes rentrés.*

— *Etc.*

Stephen intervient : *«Maintenant, on sait vraiment pourquoi vous êtes rentrés.»*

Quatre manières différentes d'exprimer la même idée.

J'interviens : *«Je vais me baigner, il fait chaud.»*

Aussitôt :

— *Je vais me baigner car il fait chaud.*

— *Je vais me baigner parce qu'il fait chaud.*

— *Comme il fait chaud, je vais me baigner.*

— *Il fait chaud, alors je vais me baigner.*

— *Il fait chaud et je vais me baigner.*

Tiens ! cinq manières de dire à peu près la même chose.

C'est Jean-Yves qui propose (1) :

— *Je me cogne et je vois des étoiles.*

Et nous enchaînons :

— *Je me cogne alors je vois des étoiles.*

(1) Commentaire : Dans la séance, nous traitons peut-être une quinzaine d'exemples proposés par les gamins ou par moi. Un exemple en suggère un autre. C'est très dynamique.

- Je vois des étoiles parce que je me cogne.
- Je vois des étoiles car je me cogne.
- Comme je me cogne, je vois des étoiles.
- Je me cogne, je vois des étoiles.

Une piste me paraît intéressante :

- Je me cogne, alors je vois des étoiles.
- Je vois des étoiles car je me cogne.

Maintenant, c'est moi qui donne la consigne :

- Je prends mon parapluie car il pleut. Il pleut... continuez...

L'enfant doit donner l'équivalent en utilisant alors.

J'invente au fur et à mesure les exemples.

A leur tour, ils proposent. Un chassé-croisé s'installe dans la classe. Ça fuse. Mon rôle consiste à éviter que les plus habiles au maniement de la langue ne monopolisent la parole.

Volontairement, j'écarte toute proposition d'analyse. L'essentiel à mon avis, est que les enfants produisent des énoncés, qu'ils inventent, qu'ils jouent, qu'ils produisent.

Quelques exemples d'énoncés produits par les enfants :

- Jean prend son parachute car il embarque dans un sous-marin.
- Jean embarque dans un sous-marin, alors il prend son parachute.
- Il a plu et il fait soleil, alors un arc-en-ciel apparaît.
- Un arc-en-ciel apparaît car il a plu et il fait soleil.
- Jean est malheureux car son père rentre bredouille.
- Le père de Jean rentre bredouille alors Jean est malheureux.
- Il pleut alors nous chantons.
- Nous chantons car il pleut.

Là, j'interviens :

- Il pleut car nous chantons.
- Nous chantons, alors il pleut.

Il faut dire que dans notre emploi du temps, nous avons une heure de chant le vendredi. Comme tout le monde n'aime pas ça (hélas !), nous plaçons le chant les jours de pluie qui précèdent le vendredi pour récupérer les heures de gym perdues à cause des intempéries. Pour nous, cet exemple recouvre une réalité très présente et très préoccupante pour ceux qui aiment le sport, non le chant.



On s'arrête un instant :

- Il pleut car nous chantons.
- Nous chantons car il pleut.
- Ce n'est pas pareil ça ! dit Nicolas.
- Il pleut car nous chantons : c'est le chant qui fait pleuvoir.
- Nous chantons car il pleut : c'est la pluie qui nous fait chanter.

Et nous repartons en quête d'exemples :

- La cloche sonne car il est midi.
- Il est midi car la cloche sonne.
- Tu as une belle voiture car tu es riche.
- Tu es riche car tu as une belle voiture.

Etc. A chaque fois, nous cherchons rapidement où est la cause (sans prononcer le mot toutefois).

Au bout d'un moment, la source se tarit. Les enfants commencent à se perdre, alors nous arrêtons et nous essayons de comprendre. Certains ont d'ailleurs déjà compris depuis longtemps. Entre deux exemples, ils glissent une remarque que je note au passage et dont je me servirai tout à l'heure.

- La cloche sonne car il est midi.
- La cloche sonne parce qu'il est midi.
- Comme il est midi, la cloche sonne.
- Il est midi, alors la cloche sonne.

C'est l'heure qui provoque la sonnerie de la cloche.

Mais aussi :

- Il est midi car la cloche sonne.
- Il est midi parce que la cloche sonne.
- Comme la cloche sonne, il est midi.
- La cloche sonne, alors il est midi.

C'est la sonnerie de la cloche qui nous indique l'heure.

Ici, hors d'un contexte très précis, il est difficile, même impossible de séparer la cause et l'effet. Nous revenons à des exemples plus simples à analyser :

- Le terrain est détrempé, alors nous ne jouons pas (OUI !)
- Le terrain est détrempé car nous ne jouons pas (NON !)

Où est la cause ?

- Le terrain est détrempé.

1. Je prépare ma valise car je pars en voyage (OUI).
 2. Je prépare ma valise, alors je pars en voyage (NON).
- C'est moins net.

Alors nous allons essayer de donner les équivalents de la phrase 1 :

- Je prépare ma valise car je pars en voyage.
- Je prépare ma valise parce que je pars en voyage.
- Je pars en voyage, alors je prépare ma valise.
- Comme je pars en voyage, je prépare ma valise.
- Etc.

Puis les équivalents de la phrase 2 :

- Je prépare ma valise car je pars en voyage. (Pas évident.)
- Je prépare ma valise parce que je pars en voyage. (Très possible.)
- Comme je prépare ma valise, je pars en voyage. (Pas évident.)
- Etc.

La difficulté qu'il y a à reconnaître la validité des exemples m'amène à choisir les phrases proposées par les enfants. Il faut à mon avis que, dans un premier temps, il n'y ait aucune ambiguïté. Nous avons travaillé sur des exemples comme :

- J'ai mal au ventre car j'ai mangé trop de cerises.

Où est la cause ?

- J'ai mangé trop de cerises.
- J'ai sali la salle de séjour car j'ai marché dans la boue.

Où est la cause ?

- J'ai marché dans la boue ?
- J'ai semé des clous, alors les voitures crèvent.

Où est la cause ?

- J'ai semé des clous.
- Etc...

Ce travail s'est poursuivi pendant sept ou huit minutes. La fatigue se fait sentir. La sonnerie retentit.

Je propose :

- *Nous sortons car la sonnerie retentit.*
- *La sonnerie retentit car nous sortons ?*

Unanimité pour la première proposition. Là-dessus, nous sortons. Terminé. (Le tout a duré quinze minutes environ.)

En resterons-nous là ? Non.

D'abord, tout le travail de cette séance a été oral. C'est l'oreille qui a le plus fonctionné.

Ensuite, tout le travail a été collectif. Il faut être prudent quant à l'efficacité (encore elle !) de ce type de séance. Il s'en dégage une euphorie qui peut masquer l'essentiel c'est-à-dire : qu'en aura retiré chaque gamin du point de vue de l'apprentissage de la langue ? C'est vrai, cette forme de travail installe un climat. C'est nécessaire, pas suffisant.

Au cours de cette séance, nous avons dit, nous avons entendu. Tout ce que nous avons dit et entendu c'est ce que chacun a l'habitude de dire ou d'entendre, de produire quotidiennement au cours des échanges naturels de la conversation. Ma part du maître a été de focaliser l'activité de la classe sur ce thème et de sélectionner ce qui nous aidait à parler et à voir plus clair. Nous avons mis en commun notre bien individuel pour en faire un bien collectif et pour nous assurer que nous le possédons bien.

Mais nous sommes restés entre nous. Nous ne sommes pas allés voir chez les autres. Les autres, c'est ceux qui ne causent pas comme nous. Ceux qui causent bourgeois ou prolétaire, ceux qui causent bourgeois ou paysan. Ceux qui ne causent pas mais écrivent, ceux qui ni ne causent, ni n'écrivent, ceux qui ni ne causent, ni n'écrivent mais lisent. Et pourquoi on n'irait pas voir chez eux comment ça fonctionne ? Pourquoi on n'essaierait pas de fonctionner comme eux ? Sans complexe ni fierté. Voilà pourquoi cette séance sera prolongée. Comment ?

Peut-être que nous n'attendrons pas qu'une autre occasion sur la cause se présente. Sûrement pas. On commencerait tout et on ne finirait rien. Alors, je sortirai mon diable de ma boîte. Et on étudiera des :

- *A cause de...*
- *Grâce à...*
- *L'orage menaçant, nous nous sommes mis à l'abri.*

Celle-là, ils ne l'utilisent pas spontanément. Est-ce pour autant qu'ils n'auraient pas le droit de la connaître, de l'avoir entendue, de l'avoir parlée, de l'avoir répétée après s'être rendu compte que c'était la même chose que :

- *L'orage menaçait, alors nous nous sommes mis à l'abri.*
- *Nous nous sommes mis à l'abri car l'orage menaçait.*
- *L'orage menaçait : nous nous sommes mis à l'abri.* (Importance des deux points.)

S'ils ne l'utilisent pas dans leur prochain texte libre, tant pis. Mais s'ils la rencontrent dans leur prochaine lecture et s'ils comprennent alors qu'auparavant elle leur serait passée complètement au-dessus de la tête !

C'est l'écart existant entre toutes les possibilités données par la langue formelle et les possibilités réelles de chaque enfant qui nous intéresse. C'est dans cet espace que nous devons nous tenir.

Si la cause peut s'exprimer, selon les cas de N façons différentes et si l'enfant n'en connaît que N — M, c'est sur les M que je dois faire porter ma part du maître. Pour l'aider à mieux s'exprimer ? Peut-être. Pour qu'il soit capable de mieux déchiffrer les messages oraux ou écrits des autres ? Certainement. Mais, attention ! Toujours en s'appuyant sur la langue réelle de l'enfant lorsqu'elle pose aux autres des problèmes de communication.

Evidemment, nous ne suivons pas les progressions que nous proposent les manuels. Nous suivons les nôtres, telles qu'elles se présenteront. Le classeur de français servant de mémoire et de régulateur du rythme de travail lorsque la quantité de problèmes à résoudre est trop importante. Nous bannirons tout jugement de valeur quant aux formes employées du moment qu'elles permettent une communication sans ambiguïté. Alors, nous verrons que nous deviendrons plus exigeants, que modifier, remodeler une phrase, un passage, ne relève plus d'une lubie d'adulte mais d'une nécessité comprise et admise par tous car

imposée par les besoins de la communication. Nous établirons des champs d'équivalence, la langue deviendra ce qu'elle n'aurait jamais dû cesser d'être, comme le bois, la terre ou la pierre, un matériau qu'on travaille, d'où l'on sort ce que l'on peut, comme on sort avec plaisir de la terre, du bois, de la pierre, ce qu'on a dedans, pour les autres...

Ces séances de travail collectives orales ou écrites, qu'elles soient spontanées ou provoquées, si elles sont primordiales, ne sont pas suffisantes. Ce travail oral de recherche et de tâtonnement expérimental collectif, peut être prolongé par un travail individuel écrit de manipulation, de production et de réflexion sur la langue. Dans cette optique, des livrets programmés sont en cours d'élaboration. Certains existent déjà. (Adressez-vous à Jean-Paul BLANC, Lambisque, 84500 Bollène si vous voulez les expérimenter.)

Je récapitule :

Une phrase d'enfant pose problème.

Le problème posé, il est traité sur le champ ou plus tard (organisation du travail). On fait le tour de la question dans le groupe. On accumule, on essaie d'y voir clair.

On élargit aux possibilités de la langue formelle (part du maître), oralement et par écrit (sans établir de hiérarchie dans les formes).

Des outils de travail individuels, greffés sur cette démarche viennent prolonger ce travail de groupe.

Ce travail est un élargissement des possibilités langagières de l'enfant, non un asservissement de ses formes spontanées d'expression à une norme qui lui est bien souvent étrangère.

J. TERRAZA





Gestes - langages - sons - graphismes - relations

Monique GODFROI
classe de C.M.1 - C.M.2

Dans ma classe les enfants utilisent tout ce qui se présente pour s'exprimer corporellement. Des tas de choses leur donnent des idées : un poème, un texte, une photo, un événement, un exposé, un morceau de tissu, un bâton, une scène de la vie courante, un débat, un dessin, etc. Je ne vois pas de différence entre la naissance d'un texte libre et la naissance d'une expression par le corps. Les motivations sont aussi variées : on peut écrire à partir de tout, on peut s'exprimer corporellement à partir de tout. Je ne voudrais pas dire que tout naît spontanément. Non. Il y a les occasions que saisissent les enfants eux-mêmes et celles que je saisis moi-même. La part du maître a, là aussi, son importance. Il y a des réalisations de groupes d'enfants en dehors de toute intervention du maître, il y a des séances collectives d'expression libre sur un thème choisi, des séances avec thèmes proposés par les enfants, des séances totalement libres sur musiques, des séances avec matériel, des séances sans matériel, des séances de ce qu'on appelle «approfondissement des gestes» où l'on reprend à partir de critiques faites lors de présentations, certains gestes, certaines situations. Oui, je pense qu'il est important de ne pas laisser seulement l'enfant s'exprimer librement, ébaucher des gestes. Notre part est d'amener l'enfant à aller plus loin, à observer avec plus de précision, à utiliser son corps le plus complètement possible. C'est pourquoi j'allie à l'expression totalement libre, des moments plus dirigés.

Dans les réalisations libres de groupes d'enfants, voici ce que l'on trouve :

- pièces de théâtre ;
- chants ou poèmes inventés (ou d'autres) dits avec gestes qui peuvent être de deux ordres : gestes-mime ou gestes-rythme ;
- mimes ;
- imitation de personnages divers ;
- danses inventées ;
- recherches avec matériel.

Dans les séances collectives, voici ce que l'on fait :

- mimes sur thèmes proposés par les enfants ou le maître ;
- vivre corporellement des situations vécues, observées, racontées ou inventées ;
- danse libre sur musique ;
- danse avec interventions de ma part ;
- recherches avec matériel ;
- je dirai aussi qu'en dehors de tout cela, mes gamins font du foot, de l'athlétisme, du basket, des danses folkloriques...



1. Parades nuptiales

Patrice et Eric ont fait un exposé sur les oies sauvages et nous ont parlé de leur parade nuptiale. Le lendemain, Maïthé et Nathalie nous parlent du chimpanzé. Christophe demande : «Est-ce qu'il y a une parade nuptiale comme chez les oies ?» Aussitôt, on voit Didier se mettre debout et mimer spontanément un chimpanzé séducteur. Tout le monde rit. Je propose : «Si vous voulez, quand ils auront fini leur exposé, nous ferons des recherches de parades nuptiales ou, de façon plus large, de séduction mâles - femelles.» Ils sont tous emballés. Sont jouées : scènes entre chimpanzés, lions, chats, chiens, hommes... Il y a recherche, présentations, critiques et reprises de certaines scènes en fonction des critiques.

2. Séance dans la cour avec thèmes proposés par les enfants.

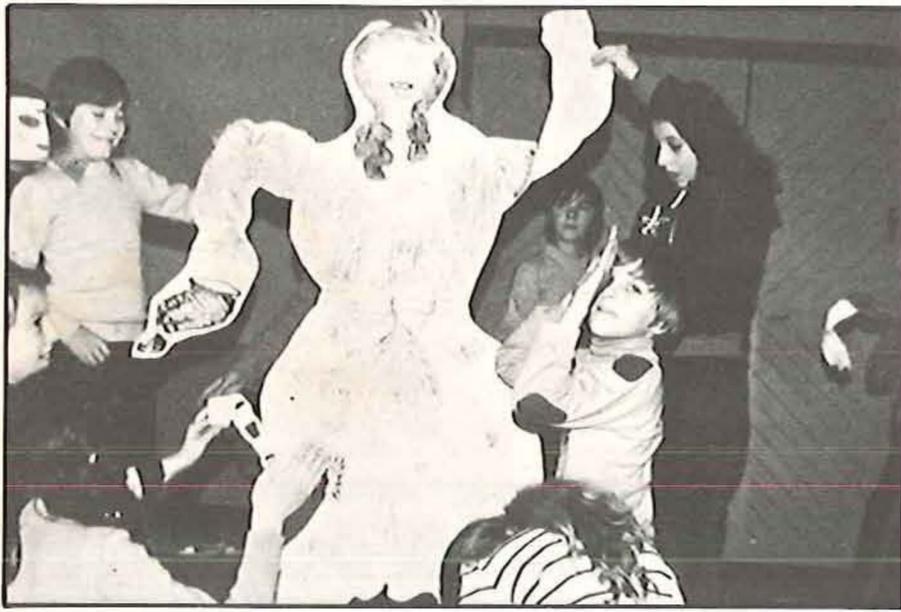
Ce jour-là, il fait chaud. On sort dans la cour. Un petit groupe s'assoit par terre, les autres en font autant. La chaleur n'incite pas à l'activité... Tout le monde a l'air un peu abattu. Pas de propositions. Alors je leur dis : «Regardez autour de vous, vous en trouverez peut-être.» Un gamin dit : «Comme on est disposés, on dirait des oiseaux sur des fils électriques, prêts à s'envoler. Il y en a trois qui ne sont pas avec les autres ; ceux-là ils ne suivent pas le groupe ou ils sont retardataires.» Et on se met à parler des oiseaux sur les fils, de la façon dont ils s'envolent. Un élève dit : «Il y en a un qui s'envole et tous les autres le suivent ; pour se poser, c'est pareil.» Ensuite on joue aux oiseaux qui s'envolent et se posent. Les trois enfants hors du groupe, ne s'envolent pas en même temps, ne s'arrêtent pas au même endroit que les autres.

Puis je leur demande : «Connaissez-vous d'autres animaux qui se déplacent en groupes ? - Les moutons !» Alors les gamins forment un troupeau de moutons. Ils se déplacent serrés les uns contre les autres, tête en avant, bras pendants. Difficulté de rester serrés ! Puis on s'assoit. Un enfant propose une autre idée : «Si on devenait tout à coup congelés comme le mammoth qu'on a retrouvé en Sibérie ?» Les enfants miment une situation de leur choix et au signal, ils sont «congelés» dans la position dans laquelle ils se trouvent.

3. Graphismes - attitudes corporelles

Nous avons observé des reproductions de tableaux représentant des portraits. Les enfants ont dit ce qu'ils en pensaient. Jean-Michel dit : «J'aimerais bien écrire des textes à partir de ces tableaux.» Le lendemain ceux qui le désirent choisissent des reproductions et vont écrire textes et poèmes. Un gamin dit : «Moi je vais essayer de faire un portrait en peinture comme cette belle femme au chapeau à plumes.» A la suite de ce moment de travail libre individuel, je leur propose : «Voulez-vous que nous allions dans la salle de danse, jouer au peintre et au modèle ?» Ça leur plaît. On part donc, munis de papiers et de crayons. Les enfants travaillent par deux : il y a le peintre et le modèle et on change de rôle. Le peintre peut donner à son modèle la position qu'il désire. Il y a des réactions violentes chez certains : «Je n'y arrive pas ! - J'en ai marre d'être dans cette position. - Il m'a fait trop moche !» D'autres s'amusent bien. D'autres sont sérieux et patients.

Ce jour-là, Gaëlle et Nathalie préparent une pièce de théâtre sur «le peintre fou» qui fait s'évanouir tous ses modèles en leur présentant les portraits réalisés (on retrouve la position, l'attitude corporelle du modèle mais le reste est très déformé). le peintre déshabille même un modèle (mime bien sûr). Il y a libération quant au nu. La veille il y avait eu des ricanements devant certaines reproductions.



4. Danse - peinture.

Un jour les gamins me disent : «*On voudrait bien faire ce soir en danse, quelque chose qu'on n'a jamais fait, vous n'avez pas une idée ?*» Je repense à une séance d'expression adulte à laquelle j'avais participé et qui m'avait bien plu. Je leur propose : «*Voulez-vous qu'on danse et peigne en même temps ?*» Enthousiasme général comme c'est souvent le cas devant une chose nouvelle. Le soir on va donc à la salle avec tout notre matériel : grands et petits papiers, feutres, peintures, brosses. Je mets des musiques diverses. Certains dansent, d'autres peignent. Certains veulent faire un dessin pour eux-mêmes, d'autres peignent n'importe où, n'importe comment, sans but d'esthétique. Moi aussi, je peins et je danse. Des enfants dansent entre les papiers peints. Beaucoup ont apprécié de pouvoir faire aller leurs pinceaux sur le papier sans penser au résultat. Certains ont aimé tout particulièrement transformer ou barbouiller le dessin des autres. Le lendemain certains ont écrit des textes à partir des feuilles peintes.



5. Théâtre.

Dans les pièces de théâtre, les enfants choisissent souvent des personnages dont ils ont à travailler le comportement corporel. Exemple : «*L'aveugle, le sourd et le muet*» : travail intéressant sur la recherche des gestes de chacun pour se comprendre mutuellement.

«*Les bonnes terribles*» : se succèdent plusieurs bonnes dont le prénom correspond à leurs défauts :

Gratouillon se gratte tout le temps.

Ticnique a des tics.

Chialine pleure tout le temps.

Rigolote n'arrête pas de rire.

C'est très amusant de voir chacune de ces bonnes occupées aux tâches ménagères avec ses particularités.

«*Rêves d'un enfant*» : un enfant rêve chaque nuit, il emmène sa mère sur des planètes différentes et y découvre des êtres bizarres qui se déplacent de drôles de façons :

Sur la planète Taloni, on y marche sur les talons.

Sur la planète Boitillon, on y marche en boitant.

Sur la planète Fessona, on y marche sur les fesses.

6. Séance collective à partir de propositions de gamins.

- Proposition de Nathalie : attraper un objet fictif dans l'espace. On retrouve dans cette séance de nombreuses notions : taille, poids, distance. L'objet est lourd, léger, gros ou petit, loin ou près. Certains se mettent à plusieurs. Moment très riche.

- Proposition de Pascal : mimer le mal aux dents. On mime donc le mal aux dents puis j'élargis : «*Mimez une souffrance physique quelconque.*» On remarque que tout le monde exprime sa souffrance debout. On reprend donc et c'est beaucoup plus riche, plus varié du point de vue expression de tout le corps.

7. Recherches avec matériel.

On sort en général tout le matériel (cordes, balles, bâtons, tissus, tapis, etc.). Les enfants travaillent librement par groupes. Ensuite, il y a présentation.

8. Dans les bois.

On dévale les pentes, on joue à Tarzan avec les lianes. On fait des recherches d'équilibre sur les troncs. On se déguise avec des feuilles, on crie, on écoute, on sent, on regarde...

9. Sensations.

C'est un domaine très important qu'on néglige trop à l'école primaire. Nous faisons des sorties «*éveil des sens*» : les enfants notent ce qu'ils voient, ce qu'ils sentent, les bruits qu'ils entendent. C'est très important pour l'éveil des sens mais aussi pour l'expression par le langage. L'enfant ayant à sa disposition un bagage de sensations rendues conscientes par l'observation s'exprimera avec plus de richesse, moins de clichés.

Nous faisons un travail un peu semblable au niveau des sentiments, des émotions. Souvent l'enfant raconte un souvenir de manière descriptive, on essaie de retrouver l'émotion, le sentiment, souvent en jouant corporellement, le souvenir se charge de sensibilité.

10. «Séances avec la maîtresse» (séances appelées ainsi par les enfants).

C'est venu un jour, l'année dernière, à la demande d'un gamin qui a dit : «*On voudrait jouer avec vous, faire du théâtre avec vous, au lieu que ce soit avec des copains.*» Ce jour-là, je me suis assise dans un fauteuil et chacun (volontaire, à tour de rôle) venait me provoquer d'une certaine façon et moi j'entrais dans le jeu à ma façon. C'est assez difficile à raconter. Cela a été très intéressant pour moi de voir les réactions des enfants, leur comportement à mon égard. Les enfants, tour à tour, m'ont touchée, câlinée, agressée, battue, ont joué au singe, au chien, au chat, avec moi.

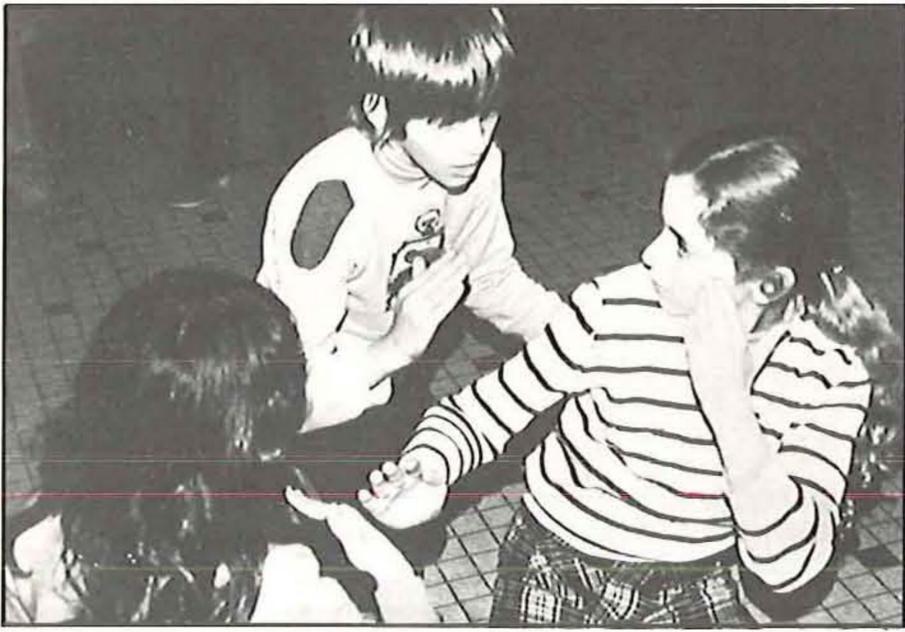
Depuis ce jour, les enfants redemandent ce genre de séances de temps en temps. La dernière séance était surtout faite d'improvisations dramatiques : les enfants entrent dans mon improvisation ou j'entre dans la leur.

11. Corps - relations entre enfants : Comment se voit-on ? Comment est-on vu par les autres ?

Je ne sais plus avec précision comment cela est venu, à partir d'un conseil de coopé, je crois, où l'on débattait du caractère de certains. On a décidé de placer des moments où l'on dirait comment on voit un camarade. Cela s'est passé en juin dernier et cela s'est étalé sur plusieurs jours car tous les enfants désiraient être vus par les autres. Chacun disait comment il se voyait lui-même, ce qui lui plaisait en lui, ce qui le gênait, puis les élèves de la classe disaient ensuite ce qu'ils voulaient sur le physique, le caractère, le comportement de leur camarade. Cela a été étonnant à la fois de vérité et d'attention à l'autre pour dire le vrai sans détruire. J'ai été étonnée par les réflexions de certains qui révélaient d'une part une grande observation, d'autre part une certaine analyse psychologique.

Vous me direz que ce que je raconte là n'est pas de l'expression corporelle. mais je pense que tout cela est étroitement lié.

Et puis s'accepter tel qu'on est, ou bien dire aux autres ce que l'on refuse de son corps ou de son tempérament, s'entendre dire ce qu'on est par les autres ne contribue-t-il pas à l'épanouissement de l'être ? Il y a des tabous en ce qui concerne le corps, mais aussi des tabous dans le domaine relationnel, il y a des choses qu'on ne se dit jamais, qu'on n'ose pas dire même si on les pense.



je me rends compte que je raconte ma classe comme si je n'avais aucun problème, comme si je ne me posais aucune question (c'est un défaut bien à moi !). Et pourtant !

Je dois dire que je me sens à l'aise dans le domaine de l'éducation corporelle car là je n'ai pas de programme.

Il y a cependant des limites dont je suis consciente : mes limites personnelles, celles des enfants, celles de la société (il y a tant d'interdits !). Il y a aussi les jours où on est moins disponible, les jours où on a du mal à vivre avec trente gamins...

Réflexions d'enfants de ma classe à propos de l'expression corporelle

Fabrice. — Pour nous, faire de l'expression corporelle, c'est comme si on était en récré. On a l'impression de jouer. On est aussi libre. C'est bien.

Sylvie. — Et puis, ça nous détend aussi.

Nathalie P. — On apprend à inventer, à chercher nos idées, seul.

Nathalie D. — Moi, ça me plaît.

Olivier. — Il y a des séances plus calmes que d'autres. J'aime mieux les séances où on est calme, on fait plus de recherches. On sait qu'il y en a beaucoup qui inventeront des choses.

Nathalie P. — J'aime bien les improvisations où chacun entre dans le jeu quand il en a envie. On peut faire ce qu'on veut et quand on le veut.

Sylvie. — Quand on danse sur de la musique, moi j'aime bien que la musique aille avec ce que je veux danser. Des fois, ça va pas, alors ça m'ennuie.

Fabrice. — J'aime bien quand on fait des activités libres dehors.

Vincent. — J'aime bien inventer des jeux de parcours, on peut faire toutes sortes de mouvements.

Nathalie D. — Moi, quand je danse, je m'applique, j'essaie de faire bien.

Fabrice. — Moi, quand je commence à danser, j'ai l'impression de faire mal, et puis c'est bien.

Olivier. — Moi, j'ai l'impression de toujours faire mal, je ne réussis jamais à faire ce que je veux faire. Et je pense toujours que c'est pas bien, quand je fais des mouvements ou même du théâtre.

Nathalie P. — Moi je trouve que c'est difficile de se lancer au début, puis après les autres nous entraînent.

Patrice. — Moi, j'aime mieux danser en groupe que tout seul, j'ai plus d'idées.

Laurence. — Moi, j'aime bien faire des choses à trois. On fait des statues, on joue aux automates, on mime. Il y a plus d'imagination qu'à deux. Chacun entraîne les autres avec son idée.

Nathalie P. — Moi j'aime bien danser sur des musiques lentes, je peux mieux faire des mouvements, je sens mieux la musique, je peux mieux m'exprimer.

Nathalie D. — Quand c'est lent, je réfléchis plus à ce que je vais faire.

Sylvie. — Moi, ça part tout seul.

Laurence. — Moi, je commence à remuer mon corps. J'ai l'impression de m'endormir et pourtant je continue à faire mes gestes.

Frédéric. — J'aime bien fermer les yeux quand je fais des trucs corporels.

Laurence. — Des fois, on essaie de trouver des nouveaux gestes, par exemple en arrière, mais c'est pas facile à faire.

Vincent. — Quand je fais des poses par terre, je me sens pris par quelque chose, je ne sais pas quoi.

Laurence. — Des fois, je sens en moi le calme. je suis en dehors des autres.

Fabrice. — Je me crois seul quand je fais mes gestes alors qu'il y a tous les camarades autour, parce que je m'occupe seulement de mes gestes.

Olivier. — C'est bien quand on sent ce qu'on fait, qu'on se sent libre complètement.

Nathalie D. — Moi quand je danse, j'ai l'impression que je vais m'envoler. Je me sens très légère. je sens plus mon poids.

Laurence. — Quand je danse, je me sens souple, à l'aise, disciplinée.

Moi. — Disciplinée ? C'est bien ce que tu veux dire ?

Vincent. — Ben oui, elle obéit à son corps.

Laurence. — C'est vrai, j'écoute mon corps, je le laisse bien aller à ce qu'il veut, je le laisse m'emporter.

En relisant ce que je viens d'écrire, je me rends compte de l'importance de ma propre évolution dans ma façon d'être avec les enfants. Ce qui se passe dans ma classe aujourd'hui est lié à plusieurs choses vécues ces dernières années.

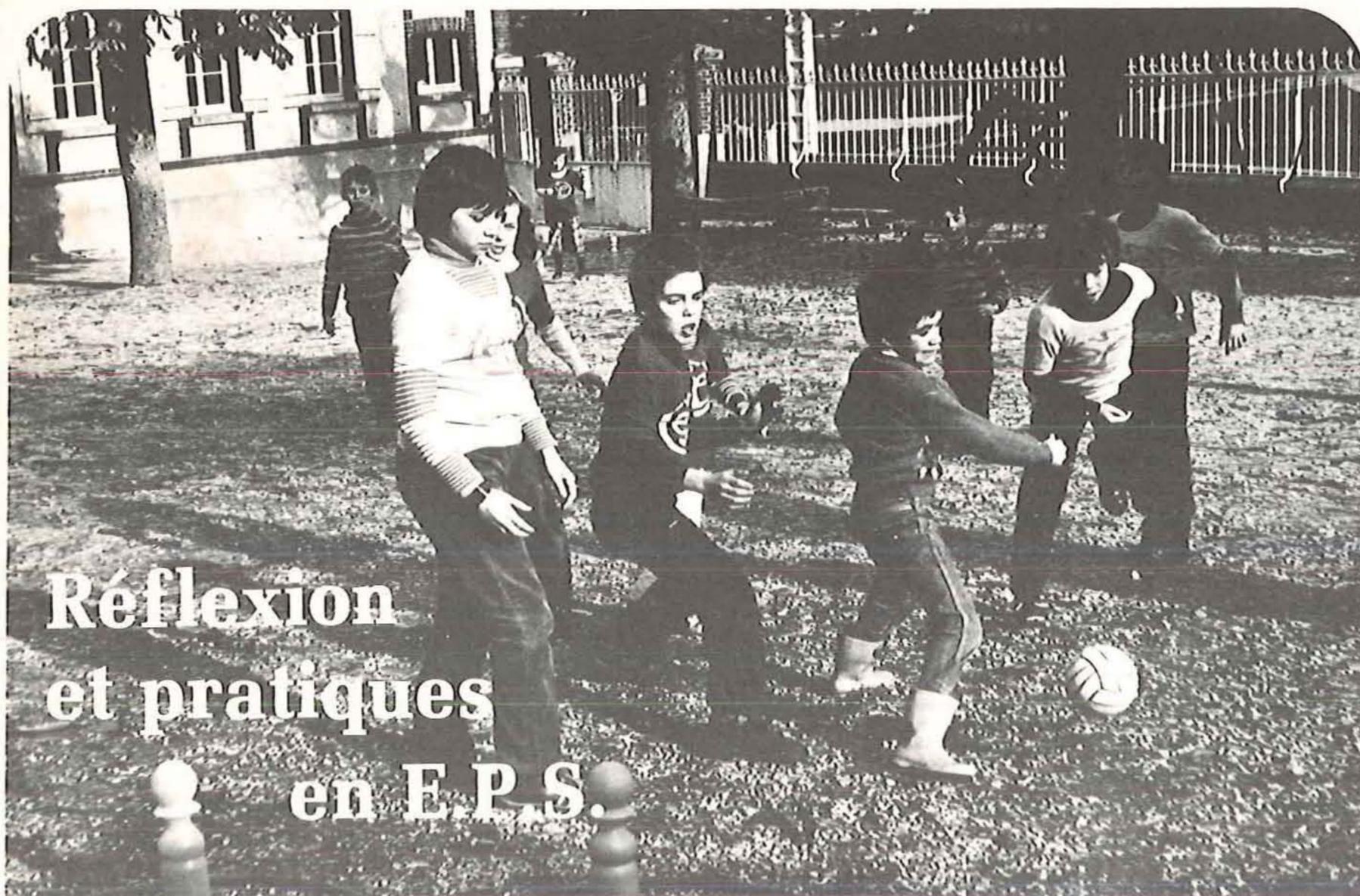
J'ai fait moi-même de l'expression corporelle sous diverses formes avec des animateurs très différents, travaillant sur des dominantes très diverses aussi : langage-geste, musique, psycho-motricité, théâtre, danse, voix, bio-énergie, etc. Mais à travers cette diversité j'ai découvert des objectifs communs chez tous ceux avec qui j'ai travaillé, en particulier cette notion de globalité de l'être qui pour moi est essentielle.

Pendant deux ans, chaque semaine, j'ai participé également à un atelier d'expression corporelle libre (sans animateur) avec des camarades du groupe départemental.

J'ai suivi aussi, sans pouvoir y participer régulièrement, le travail du secteur national « Education corporelle ».

La pédagogie Freinet a servi à faire le lien entre tous ces apports. Ses principes fondamentaux : l'expression libre, la communication, l'organisation coopérative... s'appliquent aussi à l'expression corporelle.

Tous ces éléments, qui n'ont pas été pour moi que techniques, se sont intégrés à ma personnalité, à ma vie, à ma philosophie, à ma pédagogie. D'ailleurs, pour moi, c'est un tout indissociable. la pédagogie Freinet, d'ailleurs, n'est pas que méthode d'enseignement, c'est bien une technique de vie qui déborde (heureusement) des murs de la classe et du cadre étroit de métier d'enseignant.



Réflexion et pratiques en E.P.S.

Jean-Louis DROUIN
classe de C.E. - C.M.

Dans *L'Éducateur* n° 2 (années 78-79), à la rubrique « Livres et revues », B. DOUSSIN, à propos d'un livre signait un article, qui, après une analyse saine du phénomène sportif, proposait des solutions qui m'ont fait bondir à cause du côté catégorique de leur position de refus.

D'accord pour le sport-spectacle du petit bourgeois, d'accord pour l'affrontement à caractère impérialiste des Jeux Olympiques, d'accord pour « sport - armée, même combat » ; mais est-ce en refusant en bloc tout cet aspect du sport qu'on pourra amener l'enfant à le côtoyer, à vivre avec.

Le jeudi matin (lendemain des matches de Coupe d'Europe), de quoi parle-t-on chez les garçons de C.E. à C.M.2 ? (Ceux-là, j'en suis sûr, j'en ai plein une classe).

De quoi a-t-on parlé dans toutes les cours de récréation de l'Yonne au cours du printemps 79 ? (N.D.L.R. : Yonne, chef-lieu Auxerre, équipe finaliste de la Coupe de France de foot. Maire : M. J.-P. Soisson, « ministre » des sports.)

Il faut bien savoir aussi que quand un gosse achète un chewing-gum, il trouve dedans la photo de Michel Platini ou de Bernard Hinault.

Il nous faut bien prendre ce phénomène en compte, même si on le réprovoque, même s'il nous gêne.

A un niveau moindre, le sport civil existe. A la sortie de l'école, on peut voir l'entraîneur du Football Club Machin ou du Rugby Olympique Chose qui vient chercher ses poulains. Les enfants sont sollicités. Que deviendra un enfant qui tombera dans ce système sans un minimum de préparation ? Il y sera assimilé, laminé et deviendra un mouton qui chantera cocorico ou criera « aux chiottes l'arbitre » quand le commentateur de la télé le lui demandera.

De plus, le sport est un élément de développement social et de progrès pour l'homme. Il fait partie de sa culture.

Notre rôle n'est pas de refuser le sport mais de préparer l'enfant à y rentrer (éventuellement), non comme consommateur mais comme participant à part entière, capable d'influer sa pratique.

Le sport scolaire existe aussi. Il ne faut pas le refuser mais au contraire le pénétrer pour en modifier le cours. Dans l'Yonne, l'U.S.E.P. exerce une grosse influence depuis qu'elle organise non plus des compétitions inter-écoles mais seulement des rencontres où sont pratiqués sports et éducation corporelle à tous les niveaux (d'ailleurs à l'origine suivant une demande des instits de base). De nombreux copains de l'I.C.E.M. participent activement à ces réunions.

On peut jouer au foot en classe à condition que tous ceux qui en ont envie puissent participer sans être soumis au règlement draconien du corner, du hors-jeu, de la touche (quand le terrain mesure 25 m sur 4 m par exemple) s'ils n'en voient pas la nécessité et qu'ils puissent au contraire mettre en vigueur une règle qui n'a pas cours sur les terrains de la F.F.F. (ne pas taper trop fort car si le ballon tombe dans les rosiers, il risque de se percer).

Quand la règle naît à l'intérieur du groupe, elle aura plus d'impact et de respectabilité (une vraie règle du jeu / pour jouer) que si elle est parachutée, imposée du dehors.

On pourra arriver à l'auto-arbitrage du groupe. Il ne s'agit pas d'instituer un enfant arbitre chargé des pouvoirs dont on se décharge, mais que le groupe intervienne quand un problème se pose pour créer une nouvelle règle ou en affirmer une ancienne.

Le goût de l'effort physique n'est peut-être pas si nocif. Dans ma classe, je note les performances « sportives » de chacun, non pour les comparer, mais pour les voir évoluer. Chaque enfant possède une fiche sur laquelle il note l'amélioration de sa propre performance. Il est heureux quand il s'aperçoit qu'il saute plus loin qu'il n'a jamais sauté, qu'il court plus vite sur 40 m qu'il n'a jamais couru.

Des pratiques d'E.P.S.

1. Rencontre U.S.E.P.

Le 1^{er} octobre, réunion des 6 maîtres pour préparer la rencontre. Effectif : 130 gamins de S.E. à C.M.2 répartis en deux écoles à deux classes et deux classes uniques.

On sépare arbitrairement en deux groupes S.E. - C.P. - C.E.1 et C.E.2 - C.M.1 - C.M.2 qui se réuniront à deux endroits différents pour des problèmes de matériel et d'installations.

Dans chaque cas trois groupes sont constitués qui passeront dans trois ateliers.

PETITS (S.E. - C.P. - C.E.1) :

- agilité au sol,
- rubans - tissus, } Travail avec les fiches F.T.C. - éduc. corp.
- expression corporelle.

GRANDS (C.E.2 - C.M.1 - C.M.2) :

- lancers de comètes (fabriquées dans deux des classes) ;
- jeu de balles en tas (F.T.C. n° 605) qui va évoluer vers le rugby (la rencontre se déroule sur un terrain de rugby).
- un jeu de quilles évoluant vers une espèce de hand-ball, issu de ma classe en début d'année (voir description ci-dessous).

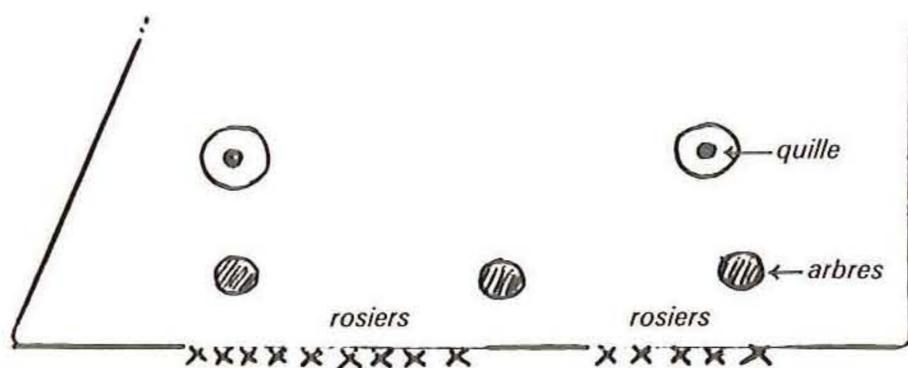
Voir fiches F.T.C. - E.C.

A l'arrivée sur le terrain, les groupes sont constitués et à l'intérieur de chacun, des équipes sont formées pour jouer au «rugby» et au «hand», mixtes de sexes mais aussi d'écoles.



**2. Avec ma classe :
du jeu de quilles au hand-ball**

Au début, dans la cour, 2 quilles, 2 équipes, 1 ballon type hand. On essaie de dégommer la quille adverse avec les règles : on ne touche pas l'adversaire porteur de la balle et on ne se déplace pas en portant le ballon (réminiscences d'un jeu de «basket» de l'an passé).



Un garçon se place, jambes écartées, au-dessus de sa quille pour empêcher qu'on la touche. Réactions des adversaires qui râlent. Je propose de trouver une règle qui contourne le problème sans interdire cette pratique. Un enfant place un cerceau autour de la quille en disant qu'il est défendu de marcher dedans. Le jeu reprend, plus efficace. Un joueur de chaque équipe est presque toujours désigné comme «gardien de la quille».

Les phases tactiques se perfectionnent au cours des parties suivantes. Il est à noter que compte tenu des dimensions de la cour, pour que tout le monde joue, deux terrains ont été installés où s'affrontent deux équipes de cinq. Comme nous sommes 21 dans la classe, une équipe comporte 6 joueurs ; elle joue sans problème contre une de 5 joueurs.

Un jour, un gosse propose de mettre deux quilles ; un autre en propose trois. Cette dernière solution est adoptée à l'essai, avec trois cerceaux dont l'intérieur est zone interdite.

Le «gardien» disparaît. Il a en effet une tâche insurmontable : le terrain n'étant limité que par les grilles de la cour, l'attaque sur les quilles se développe sur 360°. Par contre, on assiste à un repli en défense de toute l'équipe quand la balle est perdue.

Au cours de la rencontre, le jeu évolue. Au début des ateliers de 45 mn, ce sont surtout mes élèves qui proposent les règles auxquelles ils sont habitués pour reconstituer notre jeu. Puis on commence à voir apparaître des différences essentiellement de tactique avec le jeu de la cour. Le terrain est en effet très différent : herbe au lieu de terre battue, dimensions plus grandes.



LE CONSEIL DE COOPÉ :



FINALEMENT QUI DÉCIDE ?

Jean-Claude COLSON

et le module «Genèse de la coopé»

Je vous présente ici quatre extraits de différents conseils. Pour savoir quelle est la physionomie de ma classe et comment fonctionne le conseil, je vous invite à lire «Un conseil très ordinaire» paru dans *L'Éducateur* n° 11 du 30 mars 1980. Comme pour ce précédent texte, l'expérience présentée aujourd'hui a été lue et commentée, ce que nous appelons la Moulinette, par :

- le module «Genèse de la coopé» avec Michel Cottreau, René Laffitte, Maurice Marteau, Jean-Louis Maudrin, Fernand Oury et Catherine Pochet ;
- le module «Genèse de la coopé» des Bouches-du-Rhône avec Nicole Berthelot, Liliane Corre, Bernard Chovolon, Mijo Dubasque, Loule Olive et Maggy Portefaix.

Dans ces conseils ou dans ce texte, **Jean-Claude ou J.-C.C.** c'est le maître.

Un conseil de coopé, pourquoi faire sinon pour faire émerger une volonté collective, un désir commun et des modalités de fonctionnement coopératives ? Dans cette perspective nous naviguons entre deux écueils :

• Ou bien le conseil est considéré comme un lieu de parole, de libre parole bien entendu... Les enfants se disent, se racontent, s'expriment, c'est vivant, sympa et bien gentil. Le maître qui s'efface devient maître du jeu. Il fait causer : il favorise l'expression... «Causez, causez, je décide...» En possession de l'information, tranquillement, dans l'intérêt de tous évidemment, le maître prend les décisions qui s'imposent et qui s'imposeront. Les infans se sont exprimés, ils sont heureux, totalement désarmés devant ce maître si gentil qui «laisse la parole...». Il n'y a pire dépendance que celle qu'on ignore mais tout le monde est content, tout est en ordre. Cette forme de gouvernement devient de plus en plus à la mode... «Le fin du fin du fascisme» (V.P.I., p. 220) (1).

• Ou bien le conseil a pleins pouvoirs... et le maître, là encore, doit s'effacer devant la parole des enfants qui vont décider seuls. Les postulats, cette fois, sont très optimistes : on suppose qu'un groupe laissé à lui-même tend nécessairement vers l'auto-gestion, on suppose aussi que, d'emblée, les enfants sont capables de décisions réalistes. La réalité se charge d'ordinaire de dissiper ces agréables illusions. On pourrait disputer à l'infini, s'opposer, s'échauffer. Certains «philosophes» ne s'en privent pas. On pourrait aussi tenir compte de l'énorme complexité des facteurs en jeu et renoncer à des «théories» générales : ça se passe où ? Avec qui ? A quel moment ? Au bout de combien de temps ? Ça doit obéir à des lois conscientes ou non ?...

Rien n'est simple... Et ce qui est complexe est inutilisable. Nous n'en sommes pas à échafauder des théories avant d'avoir

«tiré quelques fils de la pelote», tenté d'abstraire de notre réalité quelques concepts plus ou moins utilisables. Là où sont les problèmes sont aussi peut-être les solutions... Nous avons la chance d'être demeurés praticiens de la classe coopérative. Une seule démarche s'impose à nous : tenter d'analyser notre pratique quotidienne.

Voici donc quelques extraits de conseils dans un C.E.2 - C.M.1 de 28 enfants, dans une école qui s'efforce d'être de plus en plus coopérative. Rappelons aussi que le conseil n'est qu'un moment de la vie de la classe, un élément de l'ensemble classe-coopérative en relation dialectique avec les autres éléments de la structure.

I. - Abderhaman ou le rhinocéros (7 novembre 1978)

1. Le pouvoir du rhinocéros...
2. ... et celui de la loi.
3. Qui a fait la loi au rhinocéros ?

II. - Qui va à la chasse... (14 décembre 1978)

1. Avoir sa place.
2. Le président impliqué.
3. Une décision commune ?

III. - L'atelier peinture (11 janvier 1979)

1. On va à l'école pour...
2. Quoi que vous fassiez, vous ferez mal.
3. Lire, écrire, compter ?
4. Où est le maître là-dedans ?

IV. - Majorité fait loi ? (décembre 1978)

1. Chahut de 5 à 6.
2. Filles et garçons.
3. Echec aux filles.
4. Echec aux garçons.
5. Tout le pouvoir au soviet ?

(1) Voir bibliographie à la fin de cet article.

ACTUALITES

de L'Éducateur

BILLET

VISITE AU BUNKER

«On» m'appelle pour signer une circulaire au secrétariat. On se moque pas mal de l'importance de la chose, mais l'important est que ma signature soit apposée.

J'ai fait attendre (car j'ai autre chose à faire), mais ça se voit, et je me sens gêné. Je suis habitué et j'attends qu'une secrétaire me fasse signe (discrètement car le principal est là et on parle bas comme à l'église, seul, lui, parle fort) pour m'avancer.

Je ne suis pas le seul. Un petit «5^e» attend lui aussi, une main tient l'autre, tête basse, yeux «bleu inquiet».

«*C'est pourquoi je vous prie ?*» sur le ton du noble-important qui s'adresserait à un «mon brave». C'est le principal qui parle à un surveillant. Son regard est naturellement inquisiteur, réprobateur, froid comme celui d'un poisson de l'avant-veille. Ce regard est le même d'ailleurs pour moi, pour les secrétaires qui n'ont pas le droit de se tutoyer au travail, pour le mouflet et pour tous ceux qui accèdent jusqu'à cet autel, cette forteresse administrative d'où émanent les ordres et contre-ordres quotidiens.

Voilà le petiot qui s'avance et qui ose s'impatienter (s'il est encore là quand ça sonne, le principal va l'engueuler).

— *Monsieur, je viens pour cette punition...* (le coup classique, il a oublié de la faire).

— *Mais dites donc, jeune homme, vous pourriez au moins attendre que je vous aie dit que j'étais libre de vous recevoir ! Et d'abord, êtes-vous en cours ?*

Le gamin ne sait plus ce qu'il dit et bafouille :

— *Oui !*

— *Mais non, c'est l'heure de la récréation. Nous avons le temps !*

Il tourne les talons, mon principal, et il laisse l'autre aussi pitoyable qu'avant.

Je signe ma feuille et les sanglots du gamin ne peuvent plus être contenus. Les deux secrétaires lui sourient gentiment et n'osent pas faire de remarque.

J'ai beau me dire que c'est pas «un des miens», que c'est pas moi, pauvre couillon, qui changerai les choses, que la réforme passera quand même, que voulez-vous, le «Petit Chose» qui est en chacun de nous m'asticotait. Je n'ai pas pu m'empêcher d'aseptiser : «*T'en fais pas va, j'ai passé ma scolarité à me faire engueuler et tu vois, ça m'a pas empêché de grandir !*» Affirmation osée.

Je suis heureux d'apprendre à la cantine, par une brave femme de documentaliste, un bon camarade de prof, un bon copain de surveillant que ce gamin était un «emmerdeur» fini, que, «*ne vous inquiétez pas pour lui, il en a vu d'autres*», que «*nous sommes tous passés par là et nous n'en sommes pas morts*» (que je suis trop sensible, sous-entendu), que «*le principal est en fait un grand timide*»... et... «*vous voulez du rab de quenelles ?*».

Ouf ! heureusement l'enfant n'a pas d'affectivité, pas d'émotivité excessive. Il ne risque rien ; c'est même le principal qui est en danger.

Je ne me souviens plus de la première fois où j'ai fait l'amour, mais je me souviens très bien de mes collègues disant d'un gosse de C.P., certainement du même acabit et de la même classe sociale que le précédent, et dans la même situation : «*Ne vous inquiétez pas, il en verra d'autres.*»

J'avais mis ma colère d'alors sur le compte de mon extrémisme juvénile. J'ai du mal à croire le Docteur Tosquelles atteint de sensiblerie juvénile quand il affirme qu'avec la meilleure foi du monde, nous laissons l'école pratiquer de véritables «*lobotomies pédagogiques*».

Mais en fin de compte, c'est vrai, je souhaite à ce gamin d'avoir la force de prendre tous ces gens pour des cons. C'est sa seule chance de s'en sortir.

R. LAFFITTE

P.S. — Pendant ce temps, l'école privée ou les écoles suisses, accueillent les enfants fortunés et préparent l'élite de la société, qui gouverneront avec ceux que «notre» école aura sélectionnés.

CHANTIER B.T.

Je me propose de réaliser un projet



- Intitulé : CHANSONS DE PROTESTATION.
- Mon nom et mon adresse : Guy CITERNE, 43 avenue du Languedoc, 66330 Cabestany.

Plan de la brochure : Choix de chansons caractéristiques, situées en leur temps, avec éventuellement connaissance de leur auteur pour les XIX^e et XX^e siècles. Un classement chronologique permettra de dégager constances et évolution (par exemple de la chanson de misère à la chanson révolutionnaire).

1. Thèmes de toujours (anonymes de l'ancien régime) :

- Les malheurs de la guerre.
- La misère quotidienne.
- Les drames familiaux.
- Les injustices.

2. Le temps des révolutions :

- Les aristocrates à la lanterne.
- Pauvres conscrits de la grande armée.
- Un anti-monarque : le bon Roi d'Yvetot.
- Mains blanches et mains noires.
- L'attendrai-je encore longtemps ?...
- L'Internationale et les guerres mondiales.

3. Aujourd'hui (les problèmes de droit d'auteur me conduiront sans doute à donner des titres plutôt que des œuvres) :

- Les grands de la chanson contemporaine.
- Voix des U.S.A.
- L'explosion de mai 68.
- Régionalisme et mondialisme.

• L'aide que je sollicite : *L'Ecole émancipée* avait autrefois publié un numéro spécial sur la «chanson révolutionnaire», numéro que j'ai égaré. Qui pourrait m'en prêter un exemplaire ?

Je me propose de réaliser un projet



- Intitulé : LA VIE D'UNE PETITE GARE : VILLEFRANCHE-SUR-CHER (41).

• Mon nom et mon adresse : Marie-Thérèse et Yves LANCEAU, B.P. 7, 18310 Graçay.

• L'idée de la réalisation vient de : Intérêt personnel. Il n'y a rien sur ce sujet parmi les réalisations anciennes.

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

1. Comment ça marche une gare.
2. Quelques généralités pour situer le sujet ; le classement des gares en France.
3. Les employés de la gare (3 sous-chapitres).
4. Le chef de gare.
5. Les clients de la gare de Villefranche.
6. La hiérarchie à la S.N.C.F.
7. La gare-école.
8. La gare et ses bâtiments.
9. Le service.
10. A l'extérieur : les rails ; le poste d'aiguillage ; les signaux.
11. La France S.N.C.F. (carte régions).
12. Salaires et avantages des employés S.N.C.F.
13. Une journée de la gare de Villefranche.
14. Ce qui est différent dans une grande gare.

• Le sujet est limité à : la gare de Villefranche-sur-Cher (Loire-et-Cher).

• Avec ce sujet, je me propose principalement d'expliquer le fonctionnement d'une gare, les employés, la sécurité, etc. Par l'intermédiaire d'une petite gare, plus facile à cerner, cela donne une B.T. d'intérêt général.

• Niveau de la brochure : B.T.

• Age des lecteurs : 9-12 ans.

Je me propose de réaliser un projet



• Titre : LE CHOMAGE

• Mon nom et mon adresse : Georges HONORAT, enseignant, 16 avenue de Valauris, 06400 CANNES.

• Idée générale et si possible plan envisagé :

INTRODUCTION : Qu'est-ce qu'un chômeur ? Les différentes définitions de l'I.N.S.E.E., de l'A.N.P.E., du B.I.T.

Fiche de travail :

- Analyse de divers commentaires individuels.
- Les différentes statistiques (I.N.S.E.E., B.I.T. et A.N.P.E.).

DÉVELOPPEMENT : Qui est chômeur ? Les jeunes, les femmes, les étrangers en France, en Europe, dans le Monde.

Fiche de travail :

- Analyse du chômage local (enquête à faire).
- Statistiques régionales à commenter.

Pourquoi existe-t-il des chômeurs ? Les différents modes de chômage : total, partiel, économique, technique, divers.

Fiche de travail :

Tests :

- Difficultés économiques actuelles ?
- Entreprises locales en difficulté ?
- Connaissez-vous des chômeurs ?

Comment vit un chômeur ?

- * Système d'indemnisation.
- * La vie familiale, sociale, professionnelle et psychologique.

Fiche de travail :

- 2 calculs d'indemnités (bas salaire et salaire élevé).
- Articles sur l'aspect psychologique.

EN CONCLUSION : LES REMÈDES :

- L'exemple belge : plan Spitaels (création d'emplois publics).
- L'exemple U.S. : licenciement temporaire.
- En France : réforme de l'A.N.P.E. ; primes diverses ; stages.

Fiche de travail :

- Les solutions de la classe.

• Problèmes rencontrés et aide éventuelle sollicitée : J'ai besoin d'articles de journaux.

• Buts :

- Importance de la démythification du chômage, surtout pour les jeunes.
- Faire trouver des solutions à des jeunes de 14 ans, alors que des élus de 50 ans ne les trouvent pas.

Je me propose de réaliser un projet



• Intitulé : TIKAL, CITÉ MAYA.

• Mon nom et mon adresse : Jacques BARON, école de Burcin 38690.

• L'idée de la réalisation vient de : Voyage au Yucatan (Mexique) et visite des sites Mayas (Palenque, Bonampak, Tulum, Chichen Itza, Kabal, Sahil...) ainsi qu'au Guatemala (Tikal) et au Honduras (Copan).

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

- Tikal, ville maya : sa découverte, sa restauration, fonction des divers édifices.
- Les Mayas, leur vie sur le site, leur religion, l'astronomie, le calendrier, l'écriture, les déformations crâniennes...
- L'évolution géographique du peuplement Mayas.
- La fin des Mayas.
- Les descendants des Mayas : les Lacandons.

• Le sujet est limité à : Les Mayas.

• Avec ce sujet, je me propose principalement de : Montrer la beauté des villes Mayas, leur sculpture, la peinture des fresques, montrer aussi le haut degré de civilisation : astronomie, agriculture.

• Niveau de la brochure : B.T.

• Age des lecteurs : 6^e, 5^e, 4^e.

• Les problèmes auxquels je me heurte et par conséquent l'aide que je sollicite : Bien qu'ayant une documentation valable, je souhaiterais recevoir des légendes Mayas (quiché ou autres) en vue d'un S.B.T. ; entrer en relation avec des copains ayant le même intérêt.

• Manuscrit à Cannes : juin 1980.

Je me propose de réaliser un projet



• Intitulé : LE CHÊNE (ou L'ÉCOLOGIE DU CHÊNE).

• Mon nom et mon adresse : Pierre AUCANTE, «Les Guernipis», Yvoy-le-Marron, 41600 Lamotte-Beuvron.

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

- La vie d'un chêne de la naissance à l'âge adulte.
- La famille des chênes : différentes espèces, caractéristiques communes.
- La vie sociale des chênes : associations de plantes, parasites, animaux vivants ; autour du chêne : oiseaux, insectes, mammifères.
- Ecologie : le chêne et l'eau, le chêne et l'air, le chêne et la lumière débouchant sur la photosynthèse.
- Éventuellement mythologie, littérature, art, etc.

• Niveau de la brochure : B.T.

• Age des lecteurs : 10-14 ans.

• Les problèmes auxquels je me heurte et par conséquent l'aide que je sollicite : J'ai besoin d'aide pour le texte. Il faudrait avant tout adopter un plan assez précis qui puisse servir d'étude écologique de n'importe quelle autre espèce d'arbre, tout en veillant à ce que ce ne soit pas trop indigeste. Je dispose d'une illustration déjà assez complète sur le sujet. Je peux faire des duplis 24 x 36 et les faire parvenir à ceux qui sont prêts à travailler sur le sujet.

• Manuscrit à Cannes : Je ne peux pas encore préciser une date.

Je me propose de réaliser un projet



• Intitulé : LA CORRIDA.

• Mon nom et mon adresse : Michel CASANA, Résidence «Lou Clouquié», bloc 1, rue Camille Violand, 12500 Espalion.

• L'idée de la réalisation vient de : l'intérêt porté par les élèves à cet aspect non négligeable de la civilisation espagnole. Parallèlement, une exposition a été préparée au C.E.S.

• Le plan de la brochure est à peu près celui-ci : Le plan actuellement prévu serait une présentation par «fiches» sur chaque aspect du monde des taureaux (le taureau, l'éleveur, l'arène, l'historique, etc.). Dans l'immédiat, le plan prévu serait le suivant :

1. Historique de la corrida.
2. Le taureau.
3. L'éleveur.
4. L'arène.
5. L'affiche.
6. Le matador.
7. Le danger.
8. Déroulement de la corrida.
9. Mort d'un taureau (description «clinique»).
10. Annexe (bibliographie, etc.).

• Le sujet est limité à la présentation objective de ce qui fait la corrida et ne pense pas aborder la polémique de la mise à mort.

• Avec ce sujet, je me propose principalement de : Faire découvrir ce qui entoure la corrida, ce qui fait qu'elle existe, mais, je le répète, il ne s'agit pas d'un plaidoyer pour ou contre la corrida.

• Niveau de la brochure : B.T.

• Age des lecteurs : 12-14 ans.

Je me propose de réaliser un projet



• Intitulé : LE BLANCHIMENT.

• Mon nom et mon adresse : Daniel LESCAILLEZ, route de la Roche du Page, 88400 Xonrupt-Longemer.

• L'idée de la réalisation vient de : Enquête dans une usine locale qui fait le blanchiment industriel du linge.

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

- Le blanchiment sur pré (toile de Gérardmer).
- Le blanchiment actuel : différentes étapes.
- La pollution due à cette industrie et la lutte entreprise par l'usine elle-même.
- Les fournisseurs.

• Le sujet est limité à : une ou deux usines de blanchiment.

• Avec ce sujet, je me propose principalement de : Faire connaître une activité ancienne de nos vallées, son évolution (tout le linge doit être blanchi avant de passer dans les ateliers de confection : serviettes, draps...).

• Niveau de la brochure : C.M.

• Age des lecteurs : A partir de 9 ans.

Les problèmes auxquels je me heurte et par conséquent l'aide que je sollicite : Cette industrie existe-t-elle dans d'autres régions de France ? Y faisait-on jadis le blanchiment sur pré ?

Je voudrais des vieilles photos ou des cartes postales représentant des laveuses étendant le linge sur le pré pour le blanchiment naturel (la B.T.J. n° 95 ne parle pas de cette opération).

Je me propose de réaliser un projet



• Intitulé : MA MAMAN EST INFIRMIÈRE A LA CAMPAGNE.

• Nos noms et adresses : Alain EYQUEM, école Le Puy, 33580 Monségur et Marcel CASSOUDEBAT, école du Cazaugiat, 33790 Pellegrue.

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

1. L'appel.
2. La tournée.
3. Les soins : piqûre, prise de sang, pansements, soins d'hygiène.
4. Les instruments : seringue, boîte à pansements.
5. Feuille de maladie : prix, kilométrage.
6. Le repos et l'organisation du travail.
7. L'infirmière assistante sociale : plus que les soins, elle apporte un soutien moral aux malades isolés en campagne.

• Age des lecteurs : 6-10 ans.

Je me propose de réaliser un projet



• Intitulé : LE CHAMEAU.

• Nos noms et adresse : Alain et Jocelyne PIED, rue du Centre, Saint-Clément-des-Baleines, 17580 Ars-en-Ré.

• L'idée de la réalisation vient de : Un petit parc zoologique s'est installé sur l'île de Ré.

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

- L'animal dans son milieu.
- Ce qu'il est.
- Ce qu'il vit.
- Les hommes et l'animal.

• Le sujet est limité à : Le chameau et le Sahara.

• Niveau de la brochure : B.T.J.

• Age des lecteurs : 6 à 10 ans.

• Les problèmes auxquels je me heurte et par conséquent l'aide que je sollicite : L'illustration. Nous sommes intéressés par des photos réalisées au Sahara.

• Manuscrit à Cannes : janvier-février 1981.

Stages documentation B.T.

Le programme de ces stages a été étudié aux journées d'études de Pau.

Il prévoit :

- des ateliers : critique de documents, documentation et expérimentation, documentation et expression, contacts avec le réel, apports des stagiaires, utilisation de l'audiovisuel ;
- des ateliers de production, de mise au point de projets, d'étude du milieu, d'initiation au classement et à l'utilisation ;
- des veillées-débats.

En plus des travaux généraux communs aux deux stages :

• Le stage de Celles (Deux-Sèvres) réunira aussi des bibliothécaires-documentalistes et, sur le plan de la production, travaillera plus particulièrement sur B.T.J., les fiches de documentation, le Fichier de Travail Coopératif, Pour tout classer, les pages magazine.

• Le stage d'Autun (Saône-et-Loire) réunira aussi des travailleurs du chantier Sciences fondamentales, de la commission Histoire-géographie du second degré, du chantier B.T.2, de la commission Audiovisuel et travaillera plus particulièrement sur B.T. (sciences, histoire, géographie), B.T.2, B.T. Sonore, analyse du réel.

Pour s'inscrire, s'adresser à :

Alain ROLAND, Bonneuil-de-Verrines, 79370 Celles-sur-Belle pour le stage de Celles-sur-Belle (79) du 5 au 12 juillet.

Marie-France PUTHOD, Les Presles, n° 105, Z.U.P. Saint-Pantaléon, 71400 Autun pour le stage d'Autun (71) du 10 au 17 juillet.

Prix de chaque stage : de 550 F (pension complète) à 100 F (sans hébergement ni repas).



PHOTIMAGE

Dans la Sarthe nous essayons de constituer une photothèque (photos - dessins) pour *L'Éducateur* et les autres revues de l'I.C.E.M. Nous nous proposons de regrouper et classer toutes les photos (dessins) que vous nous enverrez. Ces documents seront utilisés dans les revues de l'I.C.E.M. Aussi il serait intéressant d'avoir des photos les plus diverses possibles (pas seulement des photos d'enfants, mais aussi d'adultes, d'animaux, d'objets, d'impressions, humoristiques, etc.).

Vous pouvez envoyer les photos tirées (de préférence sur papier semi-mat en 13 x 18 cm) ou les négatifs, nous utiliserons aussi les diapositives.

Envoi à : Michel FOUCAULT, 72210 Chemire-le-Gaudin.

**POURQUOI
faut-il dans chaque classe
MOINS DE 25 ÉLÈVES ?**

**S'il suffisait de les obliger à écouter passivement,
pourquoi pas des classes de 40 ou 50 ?
Mais cela n'est pas de l'éducation.**

**LES ENFANTS, LES ADOLESCENTS
ONT BESOIN**

• **D'APPRENDRE PAR DES ACTIVITÉS PERSONNELLES**

Si tous doivent faire en même temps les mêmes exercices, seuls quelques-uns pourront en profiter. D'où la nécessité de coins-ateliers, d'activités diversifiées, impossibles dans l'entassement.

• **D'ACQUÉRIR L'AUTONOMIE DANS LEUR TRAVAIL**

On leur répète qu'ils travaillent «pour eux», mais qu'est-ce que cela signifie s'ils n'ont pas réellement la responsabilité de leur travail à leur rythme, mais en tenant les engagements qu'ils ont pris. Cela exige une plus grande disponibilité de l'éducateur pour aider chacun d'eux.

• **DE DÉCOUVRIR LA VIE EN GROUPE**

Vivre en groupe, ce n'est pas simplement se côtoyer, mais avoir des échanges, s'organiser coopérativement, ce qui n'est possible qu'au sein d'un groupe peu nombreux.

**SI LES ÉDUCATEURS DE L'ÉCOLE MODERNE - PÉDAGOGIE
FREINET RÉCLAMENT MOINS DE 25 ÉLÈVES, C'EST PARCE
QU'ILS VEULENT FAIRE DE L'ÉDUCATION, PAS DE LA
GARDERIE OU DU DRESSAGE.**

Vie de la commission
«Education spécialisée»
Revue Chantiers

DOSSIERS
de la commission
«Enseignement spécialisé»
(A.E.M.T.E.S.)

LISTE 80-81

1. Calcul et mathématiques	12 F
2. Lecture - Vie dans une classe de petits	27 F
3. La coopération (primaire - établissements) - Vers l'autogestion (grands et petits)	33 F
4. Construisez vos outils (presse à rouleau...)	10 F
5. Correspondances interscolaires - Journaux scolaires	52 F
6. Expression libre - Liberté d'expression	28 F
8. Techniques sonores - Audiovisuel - Expression corporelle	20 F
9. Education physique - Plein air - Classes de neige et classes vertes	25 F
10. Premier bilan en S.E.S. - Expérience de stage en S.E.S.	28 F
11. Education de l'adolescent D.I	28 F
12. Décloisonnement en S.E.S. et école de perfectionnement	28 F
13. Fonction du groupe en pédagogie Freinet	15 F
14. Fichier de techniques d'impression et arts graphiques	60 F
15. Le magnétoscope en S.E.S.	18 F
16. Vers une communauté éducative en E.N.P.	23 F
17. Pour la création manuelle (aspects théoriques et fiches)	45 F
18. Organisation et mémoire des activités Expérience autogestion en perfectionnement	28 F
19. Tout enfant a droit à l'expression poétique	12 F

Commander ces dossiers à Bernard MISLIN, 14 rue du Rhin, 68490 Ottmarsheim
 Abonnement à la revue *Chantiers* pour 80-81 : 70 F. La revue est mensuelle. Ecrire aussi à Bernard MISLIN.

ENFANTS IMMIGRÉS

Echanges interculturels
Education à la fraternité

Depuis le congrès de Rouen, un travail d'échanges a lieu sur ce thème, dans la commission enseignement spécialisé. Il va de soi qu'un tel travail doit être élargi à tout le mouvement.

Les échanges passés, en cours et à venir vont donner naissance à un dossier «CHANTIERS» qui devrait pouvoir être publié en octobre 80. Ce dossier a à peu près le plan suivant :

1. Immigration
 - Généralités.
 - Chiffres.
 - Témoignages de travailleurs immigrés (avec Orgo Immi).
 - Réalités vécues (en liaison avec le M.R.A.P.).
 - Historique de l'immigration.
 - Hygiène.
2. Immigration et difficultés scolaires :
 - Analyse aux niveaux économique, social, culturel et linguistique.
 - Phobie scolaire des enfants de migrants et complexité des problèmes.
3. Ce que nous faisons dans nos classes. Quelles brèches ?
 - Valoriser la culture.
 - Lutte contre le racisme.
 - Echanges interculturels.
 - Apprentissages du français. Alphabétisation.
 - Cours de langue maternelle.
 - Vers des lieux interculturels.
 (Thèmes illustrés par des articles divers.)
4. Outils pour valoriser la culture :
 - Bibliographie de livres d'enfants en français et langue d'origine.
 - Adresses d'organismes culturels.
 - Disques, films.
 - Correspondance.
 - Les cours de langues d'origine.
 - Bibliographie et films adultes.
 - Adresses d'organisations.
5. Conclusion.
6. Album historique réalisé entre une classe de perfectionnement et un cours de langue arabe à Nice.

Ce dossier sera illustré de textes, photos, dessins...

C'est fin août que nous finirons la maquette pour l'impression (au cours des rencontres à Port d'Agres (Aveyron).

Il n'est donc pas trop tard pour envoyer d'autres expériences et divers apports concernant les difficultés, les brèches et les réalités vécues, au niveau des enfants et des adultes (cf. thèmes du plan).

Tout ce travail pourra profiter au mouvement tout entier, par *L'Éducateur*, par la Marmothèque...

A vous lire donc.

Michel FÈVRE
 8 rue Sébastopol
 94600 Choisy-le-Roi

COMMISSION HISTOIRE-GÉOGRAPHIE

APPEL

Il est indispensable que les historiens-géographes se retrouvent cette année. Une vie doit être redonnée à la commission ; son bulletin qui paraît depuis deux ans maintenant doit connaître un premier bilan et changer de propriétaire... les bases d'un dossier sont à affiner... de nouvelles pistes de travail à lancer pour l'année à venir.

Tout cela ne peut être réglé qu'en compagnie d'un grand nombre. La commission propose de nous retrouver tous au stage B.T. d'Autun qui a lieu du 10 au 17 juillet.

La journée du 14 serait consacrée à cette réorganisation et à ce bilan de la commission... et puis le stage B.T. a besoin de nous aussi.

ALORS TOUS A AUTUN : C'EST VITAL !

La responsabilité de la commission «Histoire - géographie» est maintenant prise par Dominique VERDIER, Le Bourg, 14380 Saint-Aubin-des-Bois. Tél. 68.90.74.

APPEL J MAGAZINE

Quelles questions se posent les jeunes enfants ?
 Trouvent-ils des éléments de réponses ?

Dans sa partie «Je me demande», *J Magazine* peut répondre à ces questions.

Pour cela, envoyez-nous les questions et les documents, les photos, qui constituent des éléments de réponse.

Autant que possible des photos diapos 24 x 36 ou 6 x 6 Ektachrome ou des noir et blanc sur papier blanc brillant (en 13 x 18).

Envoyez à Anne-Marie MISLIN, 14 rue du Rhin, 68490 Ottmarsheim.

Rencontres d'été 1980 C.R.A.P. Cahiers pédagogiques

• **SAINTE-SIGOLÈNE** (Haute-Loire), du 23 au 31 août (prix : 700 F). Chaque participant choisira deux ateliers : un du groupe A et un du groupe B (ce dernier disposant de plus de temps).

GROUPE A :

- Jouer en classe.
- Nous sommes tous des profs en difficultés.
- Travailler en C.D.I.
- Théorie et pratique autour de l'interdisciplinarité.
- Sexisme et identité.
- Deux morts dans le placard : le latin et le grec.
- Liaison 1^{er}-2^e cycle en français.
- Qu'est-ce qu'apprendre ?
- Tel quartier, telle école.

GROUPE B :

- Sciences expérimentales et culture scientifique.
- Expression picturale.
- Prendre en compte/en contre la T.V.
- Débuter dans l'enseignement.
- Quelles morales transmettons-nous à l'école (sexualité, violence, travail, famille) ?
- Le français dans le second cycle.
- Pourrions-nous vivre dans un collège sans principal ?

Secteur Création Manuelle et Technique

Stage d'échanges de techniques de Sarlat en Périgord

Le secteur C.M.T. de l'I.C.E.M. organise du 3 au 9 août un stage autogéré d'échanges de techniques manuelles à l'I.M.Pro Jean-Leclair dans le vieux SARLAT.

Possibilité de camping et caravanning et d'amener les enfants quel que soit l'âge (centre aéré).

Possibilité également d'intégrer au stage les conjoints d'enseignants.

Seule condition : préparer une demi-journée d'animation en création manuelle pour une douzaine de camarades.

Le prix de ce stage, ouvert à tous les niveaux et secteurs d'enseignement, est fixé à 250 F par personne (demi-pension) et à 300 F avec hébergement en chambres 2 à 3 lits (draps fournis).

Frais pédagogiques en sus (fournitures à régler selon les ateliers fréquentés).

Les places étant limitées à 36, une avance de 100 F par personne sera perçue à l'inscription.

Renseignements et inscriptions auprès d'Alex LAFOSSE, 69 rue Jean-Jaurès, Coulounieix, 24000 Périgueux.

• **FOUGÈRES** (Ille-et-Vilaine), du 22 au 30 août (prix : 750 F).

Plusieurs ateliers en parallèle :

- Atelier d'écriture : récits de fiction.
- Ateliers de théâtre (groupes de 15 personnes, animés par Alain SIMON et des comédiens du Théâtre du Centre d'Aix-en-Provence).

Tous renseignements sur ces rencontres en écrivant à Mlle Dominique GUY, C.R.A.P., 66 chaussée d'Antin, Paris 9^e, autant que possible avant le 30 juin. Joindre une enveloppe timbrée pour la réponse. Merci.

VIE DES DÉPARTEMENTS

Le dessin abstrait spontané

Pour permettre aux jeunes et aux adultes un nouveau départ dans l'expression graphique, pour leur rendre le plaisir de dessiner, l'Institut Départemental de l'Ecole Moderne (pédagogie Freinet) du Haut-Rhin, 10 rue Principale, 68320 Zimmerbach propose trois documents de témoignages, d'expériences et de réalisations sur le dessin abstrait spontané.

1. Le n° 68-69 de *Chantiers pédagogiques de l'Est* : Un volumineux dossier (69 pages) rend compte d'expériences de pratique du dessin abstrait spontané avec des pré-adolescents. Vous découvrirez toutes les richesses de cette voie, mais aussi les difficultés qui peuvent se présenter. Prix franco : 15 F.

2. Le n° 93 de la revue *Art enfantin et créations* : Ce numéro comporte un document de 15 pages abondamment illustré en couleurs dans lequel un groupe d'adultes de l'I.D.E.M. 68 raconte comment il a trouvé dans le dessin abstrait spontané le départ d'une aventure de l'expression, notamment dans le domaine graphique mais aussi dans celui de la sculpture, aventure qu'il poursuit depuis dix ans. Prix franco : 18,50 F.

3. Un recueil intitulé *Le crayon fou* : Toujours sous l'égide de l'I.D.E.M. 68 et dans la dynamique engendrée par la découverte de la voie de l'abstrait spontané, des ateliers d'expression ont fonctionné lors de multiples rencontres (stages, rencontres diverses). Les ateliers d'expression du secteur de Mulhouse-Thann-Mitzach ont fonctionné durant plusieurs années à la fois dans le domaine de l'expression graphique et dans celui de l'expression écrite. *Le crayon fou* témoigne de ces rencontres. Prix franco : 12 F.

OFFREZ-VOUS CES DOCUMENTS : Pour commander, écrire à : Francis BOTHNER, 17 rue du 2 février, Ingersheim, 68000 Colmar.

Une expérience originale du Musée Reattu d'Arles

A l'initiative de Jean-Claude TALON, nous nous sommes retrouvés le 23 janvier devant la belle porte du Musée Réattu, en pays d'Arles.

Que venaient voir les camarades du groupe I.C.E.M. du Gard dans un musée si respectable ? Y avait-il là des vestiges authentiques concernant le tâtonnement expérimental ?

Pas du tout. Nous avons rencontré une équipe éducative composée de membres du musée et de membre (singulier pour l'instant) de l'Education. Une équipe composée de personnels des deux ministères travaille, les compétences des uns s'ajoutent à celles des autres. Une idée simple sous-tend cette action : le musée entend être présent partout où l'on parle d'éducation, il entend devenir musée vivant, c'est-à-dire lieu de rencontres.

Il se trouve qu'on parle d'éducation à l'école. L'école voudrait bien être un lieu de rencontres. Le musée et l'école, ça peut faire sourire, tu parles comme ouverture sur la vie !

L'équipe en question est composée de conservateurs, ethnographes, institutrice (notre collègue institutrice, M. TARRON, est détachée auprès de la direction du musée).

Le projet accepté, l'équipe formée, restait à travailler : comment établir une relation suivie avec l'école ? Et naquirent les malles.

De quoi s'agit-il ?

Les musées arlésiens sont riches et leurs greniers recèlent de prodigieux trésors soustraits à la vue du public.

Objets en attente. Les rassembler, les sortir, les présenter à des enfants et les voilà vivants !

Mais quels thèmes ?

Pourquoi une malle ?

Outre le fait qu'elle sert, cette malle, et vous l'avez compris, à transporter ces objets, elle joue également un rôle. Elle déclenche.

On apporte une malle dans la classe.

Elle est belle, décorée, et on l'ouvre.

A l'intérieur, bien dissimulés par des sacs ou des boîtes, ils sont là, ces fameux objets de musée.

Et chacun essaiera de deviner à quoi servait l'objet, puis cherchera dans les documents qui accompagnent ces objets, leur contexte.

Situés dans le temps et dans l'espace : objets vivants, musée vivant, école ouverte sur la vie des hommes.

Quelles sont les malles prêtes ?

- La malle du mouton ;
- La malle de la cueillette ;
- La malle du papier ;
- La malle du toucher ;
- La malle du voyage.

En préparation : la malle du pain.

Elles sont confiées à la classe pour huit jours.

Un livret réservé à l'enseignant, envoyé à l'avance, permet à ce dernier d'en connaître le contenu et les prolongements pourront se faire au musée.

Il semble que ces malles rencontrent des enfants enthousiastes, prêts à l'enquête, à la découverte.

Il en est bien ainsi.

A la suite de la visite, nous avons un projet de malle pédagogie Freinet. Et pourquoi pas ?

Michel LAUBE
(extrait du bulletin
Le Lien gardois n° 3)

Le groupe vaclusien dans l'Action poésie

«L'établi me bâtit
La poésie m'invente.»

P. FLACHAIRE
ébéniste, poète d'Avignon

Voici les différentes formes de participation du groupe aux manifestations culturelles locales sur la poésie :

- Accueil de poètes, d'écrivains, de comédiens dans la classe. Chaque membre du groupe organise à sa guise ses contacts avec la maison de la poésie et des mots.

• Réalisation d'expositions à Bollène. Apporter de quoi faire :

- du texte libre au journal scolaire,
- de la classe à l'édition.

• Elaboration d'un tract poésie. Apporter des textes de tous niveaux à Bollène.

• Présence des productions «poésie» du mouvement dans les librairies : *Les quatre vents, L'eau vive.*

• Présence des représentants du groupe à la commission extra municipale de la lecture d'Avignon.

• Rencontre d'enfants du 7 mai à Avignon : enfants et ados se rencontrent à propos de la poésie.

• Journée «non stop» à Avignon, au Rocher-des-Doms, le samedi 31 mai :

- expos diverses, travaux des classes ;
- ateliers d'impression (imprimerie, limographie) ;
- écoute, discussion avec poètes, écrivains, imprimeurs, éditeurs...

• Présenter les productions de l'I.C.E.M. et de la C.E.L. à la presse locale.

Pour toute information complémentaire, écrire à Georges BELLOT, 366 avenue de la Libération, 84270 Vedène.

LA VIE DE LA F.I.M.E.M.

LE MOUVEMENT FREINET EN SUISSE

Sous cette rubrique, nous commencerons par présenter le groupe le plus ancien : le groupe romand né à Lausanne. Dans un numéro suivant, nous relaterons les initiatives du groupe genevois qui s'est rendu célèbre par ses cheminées scolaires Freinet. Nous n'oublierons pas de parler également de la fondation Robert Hacco (FOND.E.M. : Fondation pour une Ecole Moderne) qui encourage moralement et financièrement toutes les tentatives d'éducation parallèle dans le premier et le second degré.

Créé en 1952, le Groupe Romand de l'Ecole Moderne - pédagogie Freinet a son siège à Lausanne : G.R.E.M. - pédagogie Freinet, case postale 70, Bellevaux, CH 1018 Lausanne.

Le responsable F.I.M.E.M. en est un comité élargi dont le mandataire est Jean RIBOLZI, avenue Druez, CH 1018 Lausanne. Tél. (21) 36.64.30.

L'importance numérique du groupe est variable et féminine à 90 %.

Commissions et recherches pédagogiques :

Plusieurs commissions fonctionnent :

- Maternelles.
- Degré inférieur et moyen.
- Enfance inadaptée.
- Accueil.
- Expression libre du G.R.E.M. ou de l'enfant.
- C.E.L. - outils (Jean Ribolzi en est le responsable. Il est également membre du C.A. C.E.L. à Cannes).

Les recherches pédagogiques portent principalement sur :

- Les équipes pédagogiques (des camarades se sont réunis en Unités Coopératives d'Enseignement (U.C.E.) et ont créé ce qu'ils ont appelé des «cheminées Freinet»).
- La lecture naturelle.
- Connaissances et évaluations pour l'enfance inadaptée.

Le comité élargi se réunit une fois par mois.

LES STAGES

En plus des diverses réunions de travail et de réflexion, des stages sont organisés :

- En février dernier, a eu lieu un stage d'initiation.
- Un stage est prévu avec les camarades savoyards, courant printemps-été 80.
- Un stage d'approfondissement se tiendra en novembre 1980.

En plus de ces travaux de commissions et de stages, le G.R.E.M. a encore d'autres activités. C'est ainsi que :

- Des actions ont été lancées pour remédier à la baisse des ventes du matériel C.E.L. par une information dans la presse pédagogique et lors de manifestations du G.R.E.M.
- Une campagne d'abonnements a eu lieu par le moyen de *L'Éducateur de la Société Pédagogique Romande* qui relate régulièrement les activités du groupe.
- Une information sur les B.T. et B.T.J. a paru dans l'organe officiel de l'Instruction publique vaudoise.
- Une action vente d'albums B.T. a également été organisée.
- A l'occasion de l'année internationale de l'enfance, le G.R.E.M. a mis sur pied, en

mai dernier, une grande exposition-vente d'œuvres enfantines au profit de Terre des Hommes. Il y a diffusé un très beau recueil *Carré de Soleil* qui a été réalisé grâce aux textes et aux dessins d'une trentaine de classes. Ce recueil a été présenté dans *L'Art enfantin* n° 92.

RELATIONS AVEC L'ADMINISTRATION

Les contacts sont fréquents avec l'administration. Le problème du groupe est que la pédagogie Freinet ne soit pas récupérée à son profit. Les relations restent bonnes si elles ne se politisent pas.

Des camarades du G.R.E.M. ont travaillé au sein d'une commission officielle de rénovation du français et grâce à leur travail Jean Ribolzi a été chargé par le département de l'Instruction publique du canton, de négocier avec la C.E.L. la co-édition du *J'écris tout seul* pour la Suisse.

RELATIONS AVEC D'AUTRES PAYS

Le G.R.E.M. entretient des relations suivies avec la Savoie.

LIVRES SUR FREINET ÉDITÉS DANS LE PAYS

Les Editions Delachaux et Niestlé en ont édité plusieurs (voir le catalogue C.E.L.). La revue suisse *L'Éducateur S.P.R.* (Éducateur de la société pédagogique romande) a consacré un numéro entier à Freinet, en septembre 1979.

PRÉSENCE A DES RENCONTRES I.C.E.M., F.I.M.E.M.

Des camarades du G.R.E.M. participent régulièrement aux congrès I.C.E.M. mais à cause de la durée différente des vacances d'été en Suisse, il leur est plus difficile de prendre part aux R.I.D.E.F.

I. - ABDERHAMAN ou le rhinocéros 7 novembre 1978

Présidente : Cathy.

Thomas. — A la cantine. Abderhaman frappait Richard, je ne sais pas pourquoi...

Philippe. — Quand on joue aux billes, Abderhaman perd, puis après il s'approche de nous et nous dit : «Qu'est-ce que tu as dans la poche» et il nous prend tout ; l'autre fois il m'a pris un porte-clés...

François. — Abderhaman, quand on marche tranquillement, il nous pousse, puis il accuse les autres.

Lionel. — C'est vrai, au foot aussi...

Jérôme. — Oui, il fait plein de petites histoires ; il s'approche de quelqu'un et il lui dit : «Allez, qu'est-ce que t'as ? Tu veux te battre ?...» Alors qu'on lui a rien demandé, et puis il nous donne des coups de poing ; alors on se taille sinon on se fait tabasser !

Anne-Lise. — Entre midi et deux, on jouait à trappe-trappe et Abderhaman nous a dit : «Qu'est-ce que c'est que ces minettes, vous vous croyez à la maternelle !» et il nous poussait...

Jean-Claude. — Alors, qu'est-ce qu'il faut conclure ? Est-ce qu'il y a une décision à prendre ?

Stef. — Il faudrait décider quelque chose.

Olivier. — Moi je sais, il faut lui donner un avertissement.

Corinne. — Il faudrait lui dire d'arrêter d'embêter les autres.

Jean-Jacques. — Oui, un jour, on jouait aux billes avec Richard, et il m'a pris ma bille et l'a jetée par-dessus le grillage ; après il m'a dit : «Va la chercher...»

Cathy, la présidente, regarde tout le monde et du regard, attend qu'on lui demande la parole. Je viens à son secours, et surtout je me demande si on va en rester là...

Jean-Claude. — Alors, Olivier propose un avertissement : comment on fait pour l'avertir ?

Jérôme. — Dans le préau aussi il nous frappe.

J'insiste encore :

Jean-Claude. — Je propose qu'on invite Abderhaman à venir en classe écouter vos plaintes.

Cathy. — Bon, alors, plus de questions ?

Jean-Claude. — Est-ce que ce que je propose est une décision ?

Benoît. — Oui, je suis d'accord.

Olivier. — Moi aussi.

Deux réponses, c'est maigre, mais le silence du groupe «semble» être un acquiescement.

Jean-Claude. — Alors est-ce que ce que je propose est une décision ?

Cathy (la présidente). — Qui est contre ? Personne ? Nicolas, tu écris ce qu'on a décidé, ce que Jean-Claude a proposé...

I. - LE POUVOIR DU RHINOCÉROS...

Jean-Claude. — Tous les gosses ont vraiment peur d'Abderhaman, c'est un fait. Ce n'est pas le lieu d'expliquer ici pourquoi. Lorsqu'on décidera d'envoyer deux délégués de la classe pour avertir Abderhaman qu'on l'attend au prochain conseil, Richard, physiquement plus fort que lui, dira : «Faut envoyer deux filles parce que les filles il ne les touche pas tandis que nous... on va prendre la rouste à la sortie !...» Mais, de plus, la situation est nouvelle : le conseil doit agir hors de son champ de compétence habituel limité à la classe... Autre peur ?

— S'il arrive ici un rhinocéros, il peut tous nous bousiller. Il n'aura pas fait la loi mais on sera mort. On ne lui aura pas cédé, sur le plan symbolique, mais... sur le plan physique !... Le rhinocéros fait peur grâce à sa puissance. S'oppose à lui une puissance symbolique. Ça peut être une classe de petits avec un fonctionnement de groupe, des lois internes, une parole collective : de quoi angoïsser l'étranger. Si la parole du groupe-

classe est cohérente elle peut faire la loi aux puissances en place, le directeur, les parents, l'inspecteur...

— Le conseil aurait pu décider de donner un avertissement à Abderhaman mais, comme tu le dis, le rhinocéros s'en fout de l'avertissement !

— Qu'est-ce qui s'est passé après ?

2. ...ET CELUI DE LA LOI

Jean-Claude. — D'accord avec Paulette qui a Abderhaman dans sa classe, celui-ci est venu à l'ouverture du conseil suivant. C'est moi qui ai présidé cette entrevue. J'ai invité les gosses à redire les plaintes qu'ils portaient vis-à-vis d'Abderhaman. Là j'ai vu ce gosse fondre littéralement ; il était devenu muet, prêt à trembler. J'ai pensé que ça suffisait. J'ai simplement ajouté : «Tu as bien entendu ? Alléz, va dans ta classe. J'espère qu'on n'aura plus à te revoir ainsi.» On ne l'a plus revu. Il s'est tourné vers des gosses d'autres classes mais avec les miens c'était réglé.

— Là il s'est heurté à une force symbolique. Du point de vue du renforcement du conseil c'est formidable ! Le conseil lui a fait la loi. C'est magique ! Là est le pouvoir. Ça ne passe pas inaperçu un coup pareil.

— Ça n'a été possible que par le coup de main que les enfants demandaient au maître. Le groupe-enfants n'arrivait pas à se résoudre à prendre la décision. Ils ont attendu que Jean-Claude propose... Deux réponses, c'est peu... Et Jean-Claude intervient six fois dans le débat ! Si on retire Jean-Claude de cette séquence qu'est-ce qui reste ?

Jean-Claude. — Devant un problème de ce type, il n'y a pas trente-six solutions : ou j'agis seul, en dehors de la classe, en faisant appel au conseil des maîtres (dans une école à structure hiérarchique), ou je fais intervenir le conseil même si, au départ, les gosses n'y croient pas beaucoup. Qui voit une troisième possibilité me le dise !

— C'était pas Jean-Claude qui a apporté le problème au conseil, ce sont les gosses. Ils se sont bien adressés au conseil et non au maître ! mais fallait bien que le maître joue sa partie !

— Dans un C.P., j'ai vécu la même expérience. Un gosse d'un autre C.P., Christophe, un sacré emmerdeur... Les filles, un jour, disent au conseil tout ce qu'elles reprochent à Christophe : «D'accord, mais qu'est-ce que vous pouvez décider ? Il n'est pas là...»

— On n'a qu'à aller le chercher...

— Mais Christophe est peut-être en train de faire des maths ou autre chose, on ne peut pas procéder comme ça...

— Bon, il n'y a qu'à lui demander de venir au prochain conseil. Deux délégués sont allés prévenir le gamin et la semaine suivante Christophe est arrivé au conseil. Explication comme chez Jean-Claude. Christophe est venu une seconde fois mais ce fut tout. L'année s'est terminée tranquille.

3. QUI A FAIT LA LOI AU RHINOCÉROS ?

— C'est évidemment quelque chose d'extérieur aux individus en présence qui a fait la loi au rhinocéros. «Au nom du Père...» Faut-il dire que ce père symbolique n'a pas forcément à voir avec le géniteur et avec les pères imaginaires, chefs et leaders de tout poil ? Appelons «Père symbolique» CE qui, absent ou présent, vif ou mort, fait la loi à la Mère et à l'Enfant : «Tu ne réintégreras pas ton produit» ; «Tu ne dévoreras pas ta mère-nourriture», etc. Cette loi se manifeste par toutes sortes de phénomènes inhibitoires... Crainte et tremblement !

— On dit : «le conseil a fait la loi à Abderhaman», c'est quand même un peu faussé. Derrière le conseil, tout près, il y a l'adulte, Jean-Claude ou Catherine, un autre rhinocéros...

— Non. L'adulte ici n'est que le garant de la loi. Sans garant, pas de loi. Jean-Claude parle au nom de tous. Il a la classe avec lui...

— Donc c'est un autre leader. J'aimerais bien qu'on distingue nettement entre la parole de la loi qui sort de la bouche d'un individu (pas forcément le maître) et le pouvoir du leader.

— Le leader ici, c'est le rhinocéros qui, sujet supposé pouvoir, provoque des tas de transferts, d'identifications et agglutine tout le monde, tout le troupeau. L'identification à l'agresseur...

— C'est le leader libidinal.

— Si tu veux. L'espèce la plus dangereuse c'est le «non-directif», le séducteur qui utilise la loi mais n'en a rien à foutre.

— On évoque ça dans *Qui c'est l'conseil ?* page 164.

— Il est urgent de distinguer « parole du leader » de « parole de la loi ». Le maître est-il simplement leader ? Auquel cas, inutile de bavarder sur le conseil coopératif. Ou bien est-il le garant de la loi du groupe, de ce groupe qui face au rhinocéros est incapable de prendre et d'assumer une décision ? Garant de la loi tout court : « Tu ne détruis pas ton semblable. »

— Après quelques années de vie coopérative, d'expérience du conseil, les gosses de la classe de Jean-Claude, à la Mareschale, ont une idée là-dessus. Ils ont des oreilles : le conseil peut parler. Il serait illusoire de parler ainsi à des enfants qui n'ont pas cette expérience de la loi. Ont-ils rencontré ça en famille ? Et ailleurs ?

— Voilà qui pose le problème des limites de validité de nos institutions, notamment dans une école ordinaire, « normale », où la loi c'est le directeur. Notre conseil ne fait pas la loi dans la cour. C'est peut-être regrettable mais il ne peut en être autrement : de quel droit imposerions-nous à d'autres, enfants et adultes, nos décisions communes ?

— Là où il n'y a ni loi, ni parole communes, d'autres stratégies sont nécessaires pour survivre... C'est la loi de la jungle ? Personnellement je suis capable de jouer le jeu. Je ne m'encombre ni de sensibleries ni d'inhibitions : l'îlot respirable doit subsister... Après tout, personne ne m'a demandé mon avis pour construire l'école caserne.

II. - QUI VA A LA CHASSE... 14 décembre 1978

Président : Benoît.

Benoît. — J'ai été malade quelques jours ; avant j'étais là et quand je reviens René s'est mis à ma place et me dit de me mettre ailleurs ; moi je pense qu'il n'a pas le droit de me prendre ma place.

Richard. — Benoît a raison, on avait bien dit que si on était absent, quand on est malade par exemple, quand on revient on reprend sa place. A moins que Benoît soit d'accord pour changer sinon Benoît doit retrouver sa place car on a une loi qui dit qu'on ne change de place que d'accord avec un autre.

René. — Jean-Claude, il a dit qu'on ne réservait pas les places aux absents.

Olivier. — Alors si tu raisones comme ça, Djamel qui est arrivé en retard ce matin n'avait pas le droit de chasser Benoît qui s'était mis à sa place.

Richard. — Jean-Claude a dit une fois qu'il n'y avait pas de place réservée mais on a décidé aussi qu'on ne changeait pas de place sans être d'accord avec un autre.

Jean-Claude. — J'ai dit ça effectivement ce matin, en attendant un conseil de coopé car c'est le conseil de coopé qui décide.

Philippe R. — Je voudrais dire à René que la place de Benoît n'est pas réservée, c'est sa place, c'est pas comme à la cantine.

Thomas. — C'est pas grave, quand René sera malade tu lui prendras sa place et tu retrouveras la tienne... mais c'est pas juste, c'est pas parce qu'on est malade qu'on doit perdre sa place... Une fois, Jérôme était malade, j'ai pris sa place mais quand il est revenu je lui ai rendu sa place.

Benoît. — Je me donne la parole : René, t'as pas le droit de prendre la place comme ça, quand je suis malade ça veut pas dire que je pars de l'école ! Si les places n'étaient pas réservées ce serait la loi du plus fort ; je dirais alors à Olivier : « Je te prends ta place, Allez Olivier, va te mettre ailleurs !... » Donc, tu devrais me rendre ma place, normalement.

Anne-Lise. — Quand Nicolas a été malade, Thomas est allé à côté de Jérôme puis quand Nicolas est revenu Thomas a repris son ancienne place et laissé Benoît à sa place.

Thomas. — C'est exact, j'ai pris plusieurs fois la place des absents pour changer un peu mais quand ils sont rentrés j'ai repris ma première place.

François. — Jean-Claude, l'année dernière, il avait dit que quand on voulait changer de place il fallait demander au partenaire avec qui on veut permuter.

Richard. — Benoît, tu devrais arrêter de donner la parole et prendre une décision parce qu'on perd du temps.

Thomas. — Alors Benoît, est-ce que tu veux changer de place avec René ?

Benoît. — Non, pas du tout !

Thomas. — Alors René, tu retournes à ton ancienne place parce que tu n'as pas le droit de rester à sa place tant qu'il ne veut pas.

Benoît. — Pour finir la journée il peut rester mais demain matin je reprendrai ma place.

Marine. — De toute façon, Benoît, en tant que président, il décide !

Protestations diverses...

Olivier. — C'est pas parce qu'il est président aujourd'hui qu'il va faire la loi ! Bon, mais on devrait changer de sujet.

Jean-Claude. — Alors si j'ai bien compris, vous êtes d'accord pour que la règle demeure la suivante : chaque fois qu'on change de place, absent ou pas absent, le partenaire, comme dit François, doit être d'accord pour permuter sinon on ne bouge pas. C'est bien ça ?

J.-C.C. — Plusieurs oui me répondent. J'écris la règle : « Changement de place : le partenaire doit être d'accord. » Portée au tableau des « décisions communes », elle devient un écrit, un texte, une loi. Si ultérieurement un litige survient, le président de séance rappellera la règle écrite.

1. AVOIR SA PLACE

— L'enjeu est d'importance : Benoît n'a plus sa place dans la classe. Il ne sait plus où poser ses fesses, où mettre les pieds. Il est vital que chacun dispose d'un lieu pour vivre. Mais ce qui m'intéresse ici c'est le processus de la naissance d'une décision commune, comment se fabrique la clé qui permet aux écoliers d'ouvrir la cage, le réseau d'interdits qui habituellement les tient et les maintient...

2. LE PRÉSIDENT IMPLIQUÉ

— D'emblée la difficulté apparaît : le président de séance parle en son nom personnel. Du lieu de la présidence on ne peut parler qu'au nom de la loi commune. Benoît est juge et partie. Parler pour soi au nom du groupe : abus de pouvoir. Quand Marine dira : « ... en tant que président, il décide », elle provoquera des protestations diverses. Même s'ils sont incapables encore de l'expliquer clairement, ces enfants ont un sens aigu des rôles et des pouvoirs.

— Essaie donc de faire distinguer « président de la République » et « président de séance » à des adultes !

— Benoît peut parler au nom de la loi mais il ne peut seul « faire la loi ». Il en est conscient lorsqu'il annonce : « Je me donne la parole ».

— Il n'empêche que Benoît parle, se défend en tant qu'individu dans le groupe, narcissiquement : « Je ne suis pas mort parce que j'ai été absent trois jours. »

— Et qu'il a raison : si les places n'étaient pas réservées ce serait la loi du plus fort, la jungle...

— On pouvait éviter cela : Benoît, qui avait à parler en son nom, aurait dû refuser la présidence.

— Jean-Claude pouvait couper dès le début et désigner un autre président.

— Prévoir un vice-président... Pratiquement, c'est ce qui se passe. Qui assure la présidence ? Apparemment personne. Ne soyons pas naïfs. Sitôt qu'il y a un défaut d'organisation, la présidence revient automatiquement au maître (même et surtout s'il ne le voit pas ou ne veut pas le savoir). Remarquons que trois fois, au lieu d'entendre : « nous avons décidé », on entend : « Jean-Claude a dit ». Que reste-t-il du conseil ?

— Jean-Claude pouvait très bien assurer provisoirement la présidence : à condition de le dire. Dite ou non, légale ou pas, il y a toujours une présidence. La fonction est assurée. Ici c'est Thomas qui finalement règle le problème : « Alors Benoît, est-ce que tu veux changer de place avec René ?... » D'où une décision qui fera jurisprudence après intervention de Jean-Claude.

3. UNE DÉCISION COMMUNE ?

— Un gamin un peu chatouilleux — ça existe les petits «paranos» — pourrait fort bien contester cette «décision commune» prise par le maître en fin de séance : «Plusieurs oui me répondent. J'écris la règle.» Il manque un maître-mot : «AVIS CONTRAIRE ?» Ce n'est pas du temps perdu que d'éviter les histoires...

III. - L'ATELIER PEINTURE 11 janvier 1979

Au début de l'année, j'avais annoncé que deux ateliers seraient désormais «ateliers permanents» : la peinture et l'imprimerie. Evidemment ça annonçait mes priorités pédagogiques. Concrètement ça voulait dire qu'on pouvait aller peindre ou composer ou tirer toute la journée quelles que soient les activités du groupe, y compris pendant les «leçons» magistrales de français et de math, sous réserve cependant que le plan de travail hebdomadaire soit respecté dans son ensemble.

Donc, ce 11 janvier 79, Marine est présidente, Benoît est secrétaire et François est observateur-régulateur. Laurence tient le micro.

Lionel. — Pour la peinture, c'est presque toujours les mêmes qui prennent la place avant les autres.

Jean-Jacques. — Pour ne pas travailler y'a souvent Corinne, Yolaine, Anne-Lise, Philippe G., Michèle... qui vont à l'atelier peinture pendant que nous faisons du français et des maths avec Jean-Claude...

Cathy. — Un jour Philippe il a fait deux peintures de suite...

Philippe. — Michèle aussi elle en fait parfois deux de suite...

Anne-Lise. — Jean-Jacques, tu dis que c'est toutes les filles presque et puis tu dis ça parce que toi tu n'aimes pas faire peinture, tu n'en fais presque jamais...

Jean-Jacques. — Vous allez à la peinture le matin pour pas travailler mais moi j'aime bien travailler le matin ; toi tu y vas pour pas travailler ; quand on fait des maths tu te faufiles pour pas faire des maths avec toute la classe...

Thomas. — Et alors, ça t'embête, Anne-Lise, si Jean-Jacques n'aime pas faire des peintures ?

Corinne. — Michèle, elle a fait deux peintures de suite parce qu'elle avait sa peinture de samedi à finir...

René. — Moi je dis qu'on devrait supprimer la peinture le matin.

Tiens, un projet de «règle de vie» émerge. Très intéressant d'autant qu'il viendrait abolir la règle édictée précédemment par Jean-Claude au début de l'année.

Benoît. — Moi, je voudrais dire qu'on ne devrait faire peinture que pendant les temps de travail individuel ou d'atelier mais que lorsqu'on travaille avec Jean-Claude au tableau on ferme l'atelier peinture.

Richard. — Je suis d'accord avec Benoît, il faudrait supprimer la peinture pendant les moments de travail collectif. **Jean-Claude, est-ce que tu es d'accord avec cette proposition ?**

Richard, assez futé, sent que cette proposition me concerne un peu puisqu'elle vient annuler ce que j'avais édicté.

Jean-Claude. — Sur cette question, ça m'est tout à fait égal, c'est à vous d'en décider.

Je suis prudent, je dis «sur cette question»... ce qui sous-entend qu'éventuellement, selon le sujet, je pourrais être amené à mettre mon veto... Ne pas laisser croire aux gosses qu'ils peuvent décider n'importe quoi... puisque c'est pas vrai !

René. — Je demande qu'on vote pour savoir qui est d'accord et qui ne l'est pas.

Marine, la présidente, fait voter à mains levées. Résultat : unanimité pour la suppression de la peinture pendant les moments de travail collectif. La nouvelle règle de vie est portée au tableau des décisions communes.

1. ON VA A L'ÉCOLE POUR...

— Ils ont le droit de ne pas travailler ? Ça regarde qui ? Y aurait-il une décision commune qui dit : «Il faut travailler» ?

— Le Jean-Jacques il est tout simplement jaloux ; il n'arrive pas à se trouver des excuses alors que d'autres s'autorisent d'aller faire peinture au lieu des maths...

— Ben oui. Il y a les parents derrière : «On va pas à l'école pour s'amuser» ou pour peindre...

— Qui parle ? Les parents ? Non, le surmoi des parents. Ils répètent ce qu'ils ont entendu. Même et surtout s'ils n'ont pas «réussi» comme on dit. On ne va pas reparler de la grand-mère et du XIX^e siècle. (Cf. René Laffitte, dans B.T.R. : «Christian ou le sevrage de la grand-mère». Voir aussi de B. Brecht : «La résistible ascension d'Arturo Ui».)

— Pour moi, c'est pareil : si je ne travaille plus, je n'existe plus.

— Jean-Claude m'apparaît machiavélique : ça rappelle Catherine dans «Qui c'est l'conseil ?» quand elle se fait «offrir à genoux ce qu'elle aurait elle-même demandé à plat-ventre» (Talleyrand). Reconnaît Jean-Claude que tu étais culpabilisé par ce «désordre», ces gosses qui sèchent ton cours de math, légalement...

— Non, plus cette année-là. Que Michèle ou Anne-Lise fuient vers la peinture, ça me laisse froid : j'étais devenu convaincu que, pour elles, ces leçons collectives, à ce moment-là, étaient bloquantes. Ce n'était que par un travail individualisé à leur niveau que je pouvais les aider.

— Alors, pourquoi continuais-tu à faire la leçon ?

— A ce moment, j'étais entre deux pratiques. D'une part la leçon collective pour 30 élèves et seulement 10 qui suivent. D'autre part un travail par niveaux plus ou moins individualisé que je n'ai réussi à mettre en place que l'année suivante, en travaillant à deux maîtres sur deux classes. Dans l'organisation actuelle, ce problème des ateliers ne se pose plus.

— De toute façon, Jean-Claude doit faire des leçons, il est payé pour ça.

— J'aurais été bien coincé si tous les gosses avaient profité de ma décision pour peindre et imprimer pendant les séquences de français ou de math !

— Mais de quoi se mêle le Jean-Lacques ?

— Bon, Il paraît que ce n'est pas lui qui parle, que c'est «la grand-mère»... Ça paraît un peu simplet. A présent, Jean-Claude nous dit que ce n'est pas lui non plus puisque... Alors ?

— C'est Notre Ecole qui parle, la Mère Patrie, l'Etat... Avec, bien sûr, un certain retard. Jean-Jacques n'est qu'un petit haut-parleur, il diffuse la «bonne» parole.



— Ce qui est intéressant ici c'est que la discussion porte très précisément sur le travail scolaire. Ce n'est pas si courant. D'ordinaire on entend : «On m'embête.» Parfois on parle travail : «Il fait pas son métier» ou «pourquoi on finit pas l'album»... Cette fois, ils parlent de la «vraie leçon» : Jean-Claude au tableau avec craies blanches et de couleur en train de parler tout seul. Au fond, ils savent bien que ça ne vaut rien mais ils y tiennent à la leçon, la même pour tous. Ils veulent mettre tout le monde au même pas, devant le même travail obligatoire et gratuit. On verra les bons et les mauvais (y'en a qui appellent ça l'égalité des chances !).

— L'intéressant c'est qu'au conseil surgisse ce type de problème et même ce type de parole.

2. QUOI QUE VOUS FASSIEZ VOUS FEREZ MAL...

— Que tu fasses (ou que tu ne fasses pas) de leçon collective, que tu fasses (ou que tu ne fasses pas) de travail individualisé ou d'ateliers libres, que tu sois trop «Freinet» ou pas assez, c'est jamais bien. Cette culpabilisation des instits est devenue une industrie nationale : faut «s'interroger», «se mettre en question», «se donner les moyens»... Ainsi se conserve la modestie.

— C'est une question d'inspection...

— Vite dit ! L'inspecteur favorable ne change pas grand chose à l'affaire. le discours de la Société, on n'en guérit pas si facilement. Surtout dans les classes dites normales. Pourquoi nous sommes-nous réfugiés dans les perf. ?

— Tout cela est très bien : ça entretient la modestie des inférieurs et ça fait du boulot pour les psy !

3. LIRE, ÉCRIRE, COMPTER...

— Demeure que nous sommes payés pour apprendre à lire, écrire, compter. On l'accepte ou on le refuse mais alors faut s'attendre à des ennuis...

— Qu'est-ce que tu racontes ? Personnellement ça ne me gêne pas du tout d'apprendre à tous à lire, à écrire pour de vrai, à compter (et à gérer). Là, je suis d'accord avec Jules Ferry, Lénine, Castro et d'autres ! C'est ça donner la parole au peuple. Or après certaines contorsions d'une soi-disant Education Nouvelle, on laisse croire qu'on ne le fait plus. Et même on finit par le croire ! Mais on le fait et souvent mieux qu'ailleurs ! C'est ça le mérite de Freinet, d'avoir proposé des techniques qui permettent à tous d'apprendre à lire, écrire, compter sans pour autant devenir idiots. On ne peut pas dire n'importe quoi !



— On discute sur l'Ecole ou on parle de la coopé de Jean-Claude ? On s'est déjà posé la question (cf. «Un conseil ordinaire», *L'Éducateur* n° 11).

4. OU EST JEAN-CLAUDE LA-DEDANS ?

— Une chose est sûre, c'est qu'il est très présent même s'il n'intervient pas. Là il accepte la remise en cause d'une décision personnelle de l'an passé. «L'atelier peinture toute la journée» ça ne risquait guère de provoquer des oppositions mais j'ai l'impression que c'était tombé comme ça sans étude, ni discussion avec les enfants. Alors c'est resté flou et il y a réaction : «La peinture à la place des maths» c'est scandaleux.

— Est-ce que, par hasard, ça ne lui serait pas bien commode de laisser parler l'Ecole par la bouche d'une petite fille ? Là, il n'a pas à intervenir alors que souvent s'il veut proposer une nouveauté — si ce n'est pas le bon sens, la «vraie école» qui parle — il est obligé d'argumenter, de convaincre... Là ça se fait, naturellement ; il ne fait rien, donc il n'est pas coupable.

— La peinture le matin, ça ne lui posait pas problème. S'il ne dit rien, c'est qu'au fond, il s'en fout.

— C'est vrai, je suis assez paisible : je ne crois guère à l'efficacité de la leçon mais je sais que j'ai d'autres moyens pour que Michèle, Cathy, Anne-Lise travaillent. Je peux laisser les gosses aller à la peinture ou pas. Si les gosses avaient décidé qu'on pouvait faire argile, musique ou sport pendant les maths, j'aurais dit non, c'est tout.

— Mais pourquoi avoir proposé cela ?

— Parce que les gosses ne peignaient plus et que je voulais qu'ils réinvestissent. Idem pour l'imprimerie.

MAJORITÉ FAIT LOI ? Décembre 1978

Emergence de l'irrationnel et la part du maître ?...

Anne-Lise est présidente.

I. - PREMIER ACTE : CHAHUT DE 5 A 6

Corinne. — Quand Yolaine et moi, pendant l'étude, on fait la propreté de la classe, Marine et Jérôme viennent dans la classe et ne font que s'amuser, avec des règles, ils se poursuivent et on ne peut pas faire notre responsabilité.

Richard. — Oui, mais ils pourraient vous aider, ranger les fiches, ranger l'atelier peinture... ça serait bien mieux !

Jérôme. — Bon, d'accord, on n'aide pas à ranger la classe, mais pourquoi Cathy prend les affaires de Marine et les balance au milieu de la cour ?

Cathy. — C'est pas Yolaine et Corinne qui ne veulent pas qu'on rentre dans la classe pendant la récréation d'étude, c'est Jean-Claude.

Corinne. — C'est Yolaine qui a lancé le cartable de Marine parce que Marine embêtait Yolaine.

Richard V. — Oui, bien sûr, c'est Jean-Claude qui a dit que seuls ceux qui sont responsables de la propreté pouvaient rentrer en classe pendant la récréation de l'étude mais vous faites rentrer Cathy parce que c'est votre copine mais pas Jérôme...

Yolaine. — J'ai jeté le cartable de Marine dehors parce qu'elle m'avait foutu une baffe !

Cathy. — C'est pas vrai, Corinne et Yolaine ne me laissent jamais rentrer, ni Michèle et pourtant on est responsables de l'atelier peinture.

Thomas. — Ce que vous dites c'est bien mais faudrait trouver une conclusion...

Corinne. — Non, on ne laisse rentrer personne sauf parfois Cathy et Michèle pour leur service peinture et Benoît pour les fichiers... On refuse ceux qui n'ont aucune responsabilité.

Anne-Lise (présidente). — Je me donne la parole : moi j'ai une responsabilité, la bibliothèque, et l'autre jour vous n'avez pas voulu que je rentre et vous avez rangé la bibliothèque à ma place.

Corinne. — Oui, c'est Yolaine qui a rangé la bibliothèque une fois mais pas moi.

Yolaine. — Pour les fichiers l'autre jour, les fiches étaient en pagaille, j'ai appelé Benoît qui est venu les ranger.

Olivier. — Quand Yolaine a rangé la bibliothèque à ta place, Anne-Lise, elle croyait bien faire, elle croyait te faire plaisir...

Anne-Lise. — Oui mais ça devrait être moi, elle n'a pas à me faire plaisir !

Jérôme. — Alors moi, si j'ai envie de rentrer, je n'ai qu'à faire une responsabilité quelconque...

Jean-Claude. — Alors quelle règle on définit pour les services de 5 à 6 heures, pendant l'étude ?

Une fois de plus, on passe d'une règle « dite » par moi au début de l'année à une règle élaborée par le groupe.

Anne-Lise. — Eh bien on décide que chaque responsable puisse rentrer en classe et faire son travail.

Jusqu'ici, pas de problème, conseil banal, efficace de surcroît puisqu'on arrive à une nouvelle règle de vie. Mais...

— Toi, Jean-Claude, tu as vécu ce conseil, tu connais les enfants, ça te paraît clair. Pour moi, l'affaire est embrouillée.

— C'est ce genre d'embrouille (qui d'ordinaire n'est pas éclairci) qui fait que le « climat » se détériore, que rien ne va plus dans la classe sans qu'on soit capable de rien comprendre. Là ça émerge mais ce n'est pas clair pour autant ! C'est intéressant, pratiquement.

— On reprend :

1. Corinne accuse Marine et Jérôme et Cathy justifient l'accusation : « Jean-Claude a dit... »

2. Jérôme a déjà lancé une autre affaire (le cartable).

La présidente laisse faire et les deux discours s'entrecroisent. Confusément avec la peinture, la bibliothèque, les fichiers, etc., on voit apparaître ce qui est en jeu, énoncé par Jérôme : « A quelle condition est-on autorisé à entrer en classe ? » Jean-Claude ne laisse pas passer l'occasion. Anne-Lise qui, redevenue bibliothécaire, avait oublié son rôle de présidente, se réveille et propose la décision qui s'impose alors. Ça va ? C'est plus clair ?

— Conclusions pratiques :

* Sitôt que le président de séance est personnellement impliqué, il y a intérêt à faire attention (on l'a déjà vu lorsque Benoît avait laissé la présidence pour parler de son affaire).

* On ne répètera jamais assez que la présidence de séance est un travail difficile et fatigant. Il est rare qu'un enfant réussisse à présider correctement toute une séance. Diviser la difficulté : un président pour chaque point de l'ordre du jour ? Autre chose ?

* On peut continuer : on arrive à une nouvelle règle de vie. Mais...

2. DEUXIÈME ACTE : FILLES ET GARÇONS

René. — Je propose qu'on change les responsables.

Anne-Lise. — Moi je veux bien parce que je ne veux plus être responsable de la bibliothèque.

Djamal (observateur-régulateur). — Jérôme, tu sors, ça fait cinq fois que tu parles ou que tu fais du bruit.

Jérôme sort sans rien ajouter.

Jean-Claude. — Alors, qui doit rentrer en classe de 5 à 6 ?

Richard. — Je propose aussi qu'on change les responsables de la propreté de la classe, Corinne et Yolaine, parce qu'ils ne sont pas très bien...

Anne-Lise. — Alors Corinne et Yolaine, est-ce que vous voulez changer ?

Yolaine. — Non !

Corinne et Yolaine. — Non !

Anne-Lise. — Alors, qui veut que Corinne et Yolaine soient remplacées ?

Et la présidente fait lever les mains : 13 sont pour les remplacer, 12 sont contre. J'observe : 13 garçons pour... 12 filles contre !...

Richard. — T'as mal compté pour les garçons... parce qu'on est quinze en tout...



Tiens, Richard aussi a bien vu que tous les garçons étaient pour le remplacement...

Florence. — Quand on a une responsabilité c'est pas aux autres de dire si on doit la garder ou si on doit nous la retirer.

Laurence. — Pourquoi voulez-vous qu'elles soient remplacées ?

Lionel. — Je veux qu'elles changent parce que quand elles vont dans l'atelier elles s'amuse avec les coussins...

Laurence. — Je ne vois pas pourquoi on veut les changer... Pourquoi ne pas décider aussi que Lionel ne soit plus trésorier ?!

Michel. — Lionel, comment tu sais qu'elles jouent avec les coussins alors que tu ne restes pas à l'étude !

Jean-Claude. — Est-ce que Corinne et Yolaine ne font pas leur travail, car pour moi, la vraie question est là...

Anne-Lise. — Elles font très bien leur travail alors on n'a pas à les changer.

Corinne. — On fait même plus que ce qu'il y a à faire ; on range tout ce qui traîne, on nettoie le tableau, puis après, quand on a le temps on donne un coup de balai.

Anne-Lise. — Bon, changeons de question... Benoît, tu parles des fiches.

Jean-Claude. — Le problème de Cathy et de Yolaine n'est pas réglé !

Sur le plan formel un vote « majoritaire » de 13 contre 12 décidait de remplacer les deux responsables de la propreté de la classe mais je refusais vraiment cette pseudo majorité incapable d'apporter quelque argument sérieux. C'était l'expression de deux clans, garçons et filles, qui s'affrontent dans l'irrationnel sexiste. Mais d'un autre côté la présidente, Anne-Lise, est évidemment dépassée par l'événement comme on va le voir...

Anne-Lise. — Alors on vote encore...

Jean-Claude. — Qui dit que Corinne et Yolaine ne doivent plus être responsables ? René, veux-tu nous dire si elles font mal leur travail ?

Je vise René qui, le premier, a posé le problème du remplacement...

René. — D'après moi... oui... elles s'amuse en atelier... Sûrement... Je sais pas...

Jean-Claude. — Est-ce que tu es là entre 5 h et 6 h pour le voir ?

René. — Non, je suis pas là... Mais je suppose...

Anne-Lise. — Avec Lionel ça en fait deux qui parlent et accusent sans savoir puisqu'ils ne sont pas là... Moi et Cathy on est là pendant l'étude et on sait qu'elles font bien leur travail, la preuve, le matin, quand on arrive c'est bien rangé ! alors...

Lionel. — Je prouve qu'elles font mal leur travail parce que j'ai trouvé sous ma table des petits bouts de papier...

Jean-Claude. — La propreté du sol ce n'est pas leur responsabilité, c'est le travail de la femme de ménage et je peux dire que Madame X fait très bien son travail.

Florence. — Les garçons parlent à tort et à travers...

Mouvements divers, bavardages diffus...

Benoît. — Il faudrait peut-être se décider...

Brouhaha divers, Anne-Lise, la présidente, est dépassée et fatiguée devant un tel problème... Finalement j'arrête le conseil et déclare qu'en attendant que les garçons accusateurs puissent prouver que le travail est mal fait, Corinne et Yolaine resteront responsables de la propreté et du rangement de la classe.

3. ÉCHEC AUX FILLES

— Est-ce l'intervention ambiguë de Richard ? la confusion du début ? Toujours est-il que les filles n'ont pas vu venir le coup, elles n'ont pas réalisé qu'elles étaient attaquées par les garçons. Elles pouvaient renvoyer la balle et abandonner leurs responsabilités : « Je vous en prie, faites donc vous-mêmes... » Elles se sont fait « déquiller », mais rarement elles ont autant parlé !

Interventions	filles	garçons
Conseil 1 (Abderhaman)	4	16
Conseil 2 (Ma place !)	2	17
Conseil 3 (Atelier peinture)	4	10
Conseil 4 (Majorité fait loi ?)	20	26

— C'est l'essentiel, nous dit-on : que les enfants s'expriment, ils sont contents, c'est important. Quant aux décisions... (air connu !)

— Elles se sont laissé manœuvrer. Et fort démocratiquement puisqu'à la fin on a voté...

4. ÉCHEC AUX GARÇONS

— Moi, cette démocratie-là, j'y fais attention d'ordinaire ! Mais je n'étais pas président : c'est une fille, Anne-Lise, qui fait voter ! Et c'est encore elle qui clôt la discussion : « Bon, changeons de question... les fiches... » C'est trop. Je ne laisse pas passer. Je relance la question en attaquant René et, dans les bruits divers, je clos la séance.

— Moi, j'aurais laissé aller jusqu'à ce que les filles aient élaboré une réponse...

— Tu as lu : « Brouhaha. » Tu penses que les filles étaient en état de réagir intelligemment ? Que je pouvais demander au groupe de réfléchir jusqu'au prochain conseil ?

— C'est toujours délicat d'annuler un vote... S'il avait été possible d'éviter cela...

— Toujours un problème de présidence. Quelle idée de passer au vote avant d'avoir bien étudié le problème !



— Personne, pas plus moi qu'un autre, n'était en mesure d'analyser ce qui se passait. Ça allait trop vite. Bien sûr je sentais que les garçons voulaient « virer » les responsables mais je n'ai pas vu venir le vote. Tout ce que je pouvais faire, c'était coincer René qui avait lancé l'affaire, l'amener à dire : « Je ne sais pas. » Ce qui relançait la question et redonnait la parole aux « déquillées ».

— A propos de l'atelier peinture, c'est vrai que ça va vite et que les filles se font coincer et refuser le plaisir. En prime, le résultat du vote paraît complètement absurde : unanimité pour supprimer la peinture ! Des filles qui votent contre leur propre désir ? On pourrait peut-être soulever à ce propos un sujet de réflexion : le terrorisme et la violence du vote à main levée ?

5. TOUT LE POUVOIR AU SOVIET ?

— Dans cette affaire (quatrième conseil), une majorité (15 garçons) brime une forte minorité (13 filles). On ne peut plus légalement. Tu intervins. Où est la démocratie ? Dans l'histoire de l'atelier peinture (conseil 3), tu laisses faire la majorité (des garçons, tiens !) qui interdit aux filles d'aller peindre. Nous nous demandions qui parlait : les parents, l'École ? Où est l'autonomie des écoliers ? Dans l'exemple précédent (deuxième conseil), le président fait passer comme décision la proposition de Jean-Claude sans s'inquiéter de possibles avis contraires. Quant à l'affaire Abderhaman (conseil 1), qui, dans le groupe apeuré, était assez fort pour décider de convoquer le rhinocéros ? Encore Jean-Claude... Alors le pouvoir du conseil ? N'exagérons rien.

— Et cela se passe avec des « grands » : un cours moyen, dans une école coopérative !

— Quand j'entends rêver tout haut de soviet au cours préparatoire, d'autogestion à la maternelle, de petits gosses qui s'organisent et décident souverainement, ça me donne envie de rigoler.

— Moi j'ai envie de voir de près ce qui se passe. Il est rare qu'alors tu aies envie de rigoler.

— Note que les copains sont sincères. Il suffit d'être un peu myope du côté des oreilles pour croire que c'est arrivé. Moi aussi... parfois. Y croire, avant que ce soit arrivé c'est ça l'important. Fantôme ? Illusion anticipatrice ? Appelle ça comme tu voudras. Cause et objet du désir, c'est ce qui te fait avancer. Ça finit par arriver...

— ... Si tu ne te casses pas la gueule avant, les yeux fixés vers l'étoile. Je préfère voir les obstacles.

— Oui, oui... Conclusion ? Nos conseils de coopé ce n'est pas le socialisme et l'autogestion, les gosses du primaire sont rarement capables de se débrouiller seuls. On s'en doutait un peu...

— Ce n'est pas grandiose mais ça existe. Et ça devient sérieux sitôt qu'on cesse de tricher avec la réalité.

« *Tout le pouvoir aux conseils* », c'était — ou c'est — un espoir, un objectif.

« *Il faut rêver... mais sérieusement.* » (Lénine).

Et pour nous consoler de notre imperfection : « *Si tu réussissais, tu serais plus fort que la bêtise.* » (Deligny).

BIBLIOGRAPHIE

- *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle*, de Oury et Vasquez, chez Maspéro (voir catalogue C.E.L.).
- *Qui c'est l'conseil ?* de Oury et Catherine Pochet, Maspéro (voir catalogue C.E.L.).
- *Miloud*, de Catherine Pochet, *L'Éducateur* n° 7, 10 janv. 1980.
- *Un conseil ordinaire*, J.-C. Colson, *L'Éducateur* n° 11, 30 mars 1980.
- *Christian ou le sevrage de la grand-mère*, René Laffitte, *B.T.R.* juin 1980.

Pour tout courrier : Jean-Claude COLSON, coordination du module « Genèse de la coopé », 12 cité Valcros, 13090 Aix-en-Provence.



Des livres pour nos enfants

LA COLLECTION «MA PREMIÈRE AMITIÉ» (HATIER - G.T. RAGEOT)

On connaît cette collection d'ouvrages solides, avec une couverture cartonnée, bien illustrée, en couleurs, et dont les textes sont imprimés en caractères assez gros ce qui rend la lecture facile pour des enfants de 8 à 10 ans. Ouvrages bien faits, au «contact physique» agréable, attrayants, ces volumes présentent le plus souvent des textes de qualité. Parmi les parutions récentes nous avons testé 5 titres :

• *Benoît chez les Blubulles*

de Yvon MAUFFRET

Personne, pas même Christophe Colomb ou Magellan, n'a accompli de périple aussi extraordinaire que celui de ce petit garçon aux yeux clairs, Benoît, que les filles-anémones (qui se désignent elles-mêmes sous le nom de Blubulles) ont choisi pour lui apprendre les secrets des mers et des océans qu'elles vont parcourir avec lui... Au moment de le quitter, les Blubulles tirent à l'intention de Benoît (et des lecteurs) les leçons de l'aventure : «*Souviens-toi des eaux de notre lagon, de la limpidité de l'Antarctique. Rappelle-toi aussi la vie que tu as rencontrée partout, les forêts d'algues, les légions de poissons, de coquillages... Tu sauras à jamais que la mer est belle et qu'il est criminel de porter atteinte à sa beauté.*»

C'est beau, poétique, instructif, au service de la vie, de notre survie même. L'ouvrage a enthousiasmé les lecteurs (8-9 ans) dont certains l'ont lu d'une traite... et les adultes eux aussi ont été ravis.

• *Soleil qui rit, Soleil qui pleure*

de Sophie REINHEIMER

Il s'agit de plusieurs histoires, celle du rayon de soleil qui cherchait une femme, celle des petites gouttes de pluie, celle de la naissance d'un arc-en-ciel, et celle de l'auberge des saules... Des éléments «naturels» racontent leur vie.

C'est assez bien trouvé, poétique, plein de gaieté, de joie de vivre. En dépit des moyens réduits (une seule couleur), les illustrations sont agréables.

• *Le grand voyage d'Alexandre Colpe*

de Michel GRIMAUD

Alexandre, célibataire, vit dans l'herboristerie de son village une petite vie bien réglée. Il puise joyeusement dans la montagne de plantes sèches que lui a laissée son grand-père de quoi se faire tisanes, bains, etc. S'il n'a pas quitté son village c'est qu'il redoute les voyages et qu'il a peur de manquer le train. Un jour, afin de ne pas passer pour un «ours peureux» il décide de se rendre à l'invitation de sa cousine Odile... et par le train ! Que de soucis pour préparer ses bagages ! Que d'aventures sur la route de la gare... Après un chemin ponctué par ses exclamations habituelles («*Verveine ! Colchique ! Camomille !*»), Alexandre, vainqueur de ses angoisses arrivera vingt minutes trop tôt à la gare... Mais ce voyage lui aura suffi. Il laisse partir le train sans monter dedans.

Les enfants (8 ans) ont apprécié cette histoire à la fois drôle et pleine de vérité psychologique... L'humour des auteurs (Michel Grimaud est le pseudonyme d'un couple) réussit même à faire passer les descriptions qui entrecoupent l'action. Un livre très amusant.

M. ROBERT

• *Le dragon des cités*

de Nicole PESKINE — N° 17

La ville, les rues, l'école, tout est gris. Alors, dans une merveilleuse complicité, les enfants des grands ensembles font vivre mille rêves qui passent dans les vide-ordures ou à travers les lézardes des murs. Le grand mur gris qui longe la voie ferrée risque de tomber en ruines : les enfants s'organisent pour le reconstruire sur sa face cachée et c'est l'occasion de libérer toutes les imaginations. Le mur devient une mosaïque d'objets les plus hétéroclites, ouverture sur tous les rêves.

Un peu trop touffu, et parfois un peu difficile à suivre, cet ouvrage a un intérêt essentiel : inciter à développer son imagination créatrice... La musique des chansons du dragon et des maçons est donnée, ce qui permet de les apprendre facilement. Niveau : cours moyen.

• *Les cartes postales magiques*

de Nicolas VIDAL

Rémi est un petit garçon de 8 ans, timide et obéissant ; son père se désole du manque de personnalité de son fils. Mais un jour, celui-ci découvre qu'il a la faculté d'entrer dans les cartes postales. Cela lui apporte beaucoup de joies mais il doit garder son secret car personne ne le croit et on se moque de lui. Le vieux baron de Grosbois, propriétaire des terres dont son père est le gardien est devenu impotent. On dit qu'il risque de «mourir d'ennui». Rémi décide de l'aider : sans se laisser décourager par les moqueries, il enseigne à M. Grosbois l'art de pénétrer dans tout ce qui l'entoure : oiseaux, poissons, rayons de soleil... Et le baron va retrouver la joie de vivre. C'est un livre un peu difficile pour les enfants auxquels il est censé s'adresser. Essentiellement psychologique, il manque d'action et me paraît difficilement accessible avant le cours moyen. Pourtant le thème (le rêve, la communication avec les autres) était intéressant. C'est sans doute un livre à lire en classe, ensemble, pour qu'on puisse en discuter.

S. CHARBONNIER

• *Le XIV^e dragon*

par J.E. SEIDELMAN et 13 illustrateurs - Harlin Quist

Album cartonné, 32 pages.

Sujet. — 13 chasseurs, 13 dragons différents. Et toi qui est le quatorzième, quel est ton dragon ?

Texte. — Ecrit avec difficultés de vocabulaire sur la page de gauche.

Illustrations. — Page de droite débordant sur celle de gauche. Treize dragons extra, qui font peur, qui amusent, qui fascinent les enfants.

Ce livre a un vif succès avec des enfants de 6, 7, 8 ans quand je le lis en gardant le sens du texte mais en changeant les phrases.

• *Le voyage de Bruno*

par A. BROGER et G. KALOW - Casterman

Sujet. — Bruno et Jean, son corbeau, sont invités chez des amis. Comment voyager quand on n'est pas riche ? Se mettre dans un colis et s'expédier par le train (toutes les étapes du voyage). Séjour chez les amis qui adoptent également ce moyen de locomotion.

Texte. — Présenté d'une façon traditionnelle, en dessous ou à côté d'illustrations naïves.

Les enfants aiment les illustrations et la façon de voyager qu'a trouvée Bruno. On aurait pu arrêter le livre quand Bruno arrive chez ses amis. A mon avis, la suite est en trop.

• *Tel est vu qui croyait voir*

par Mona RICHEZ - Harlin Quist

Album non cartonné, 32 pages.

Sujet. — Treize devinettes posées par des animaux cachés. L'illustration représentant la personne à qui sont posées ces devinettes doit faire trouver l'animal.

Texte. — Ecrit gros sur la page de gauche. Chaque devinette est posée sous forme «poétique» quelquefois contestable.

Illustrations. — Pleine page de droite, couleur. Très intéressantes dans la mesure où chaque illustration est traitée différemment (par 13 illustrateurs différents).

Ce jeu de devinettes amuse beaucoup les enfants et entraîne la question : comment les êtres qui nous entourent peuvent-ils nous percevoir ?

• *S comme cinglé*

par David Mc NEIL, illustrations de Jozef SUMICHRAST - Harlin Quist

Sujet. — On veut faire un film avec toutes les lettres de l'alphabet. Les lettres sont réalisées dans des situations les plus diverses et les plus inattendues. Une page pour chaque lettre.

Texte. — Ecrit gros, présenté en haut et en bas des pages. Mais fait appel à des notions inconnues des enfants : le Spitzberg, les Appalaches, Cuba, producteur de cinéma, script-girl, syndicat...

Illustrations. — Couleur. Intéressantes dans la mesure où elles présentent quelquefois des sujets avec des disproportions. Intéressent les enfants indépendamment du texte.

On peut faire une lettre en se «débrouillant» avec un dessin pour lui donner la forme souhaitée. On peut regarder autour de soi ce qu'évoquent certaines formes ou certaines attitudes.

Nicole RUELLE

• **Philibert, le lézard vert**

Seymour REIT — Bibliothèque Rose

Bruno revient de colonie de vacances avec, dans un carton, une sorte de lézard qu'il a trouvé dans une drôle de grotte. Ce lézard qui ressemble au dragon dessiné sur le livre de classe de Gina (la sœur de Bruno) crache des nuages de fumée bleue et même des flammes quand il doit protéger son ami Bruno harcelé par un grand garçon brutal.

Philibert, dragon très affectueux et très doux lèche la main de Gina comme un chien et ronronne comme un chat. Il aime beaucoup les raviolis de Mme Bozzetti, la maman de Bruno. Il est très vite adopté par la famille de l'enfant. Dans la rue aussi, peu à peu les passants et même les flics s'habituent à Philibert.

Mais un des petits maillons de la chaîne que Bruno a acheté pour tenir son dragon en laisse quand il le promène va «déclencher une chaîne d'événements, tous plus incroyables les uns que les autres, qui feront intervenir non seulement la famille Bozzetti mais Mme Olga (qui tient la boutique où Bruno a acheté la laisse), le brigadier Fisher, le Docteur O'Hara, un inspecteur de la S.P.A., le juge Osgood et la moitié du conseil municipal de New-York !»

Ce livre doit plaire aux enfants de cours élémentaire et de cours moyen. le vocabulaire est facile (sauf pour les noms propres : l'histoire se passe dans un quartier de New-York et les parents de Bruno sont italiens).

N'importe quel enfant pourra s'identifier à Bruno. lequel d'entre eux n'a pas désiré posséder et s'occuper d'un animal.

C'est un livre amusant et nos élèves ont comme nous-même parfois besoin de ce genre de récit qui détend.

Enfin, l'histoire se termine bien. la fin n'est pas «bâclée» comme il arrive pour certains de ces livres.

Marie-Claude LORENZINO

• **Des contes**

Livre de Poche Jeunesse

Encore des contes dans les ouvrages parus cet automne dans la collection «Le livre de poche jeunesse» (n° 17 : *Ali Baba et les quarante voleurs* - n° 18 : des contes de Grimm dont *Le roi grenouille* - n° 19 : des contes d'Andersen dont *Poucette* - n° 20 : des contes de Perrault - n° 21 : *La Belle et la Bête*) auxquels s'ajoutent les inévitables *Fables de La Fontaine* (n° 22) qui semblent faire le bonheur (financier ?) de la plupart des grandes maisons d'édition tant il est vrai qu'en ce domaine on économise au moins les droits d'auteur ! Si on peut être heureux de retrouver, dans une collection bon marché, ces textes désormais classiques... on ne peut pas ne pas s'interroger sur le manque d'imagination, d'esprit d'aventure et d'originalité que traduisent les choix de cette collection... Les premières livraisons avaient laissé espérer plus d'ouverture au niveau des genres et des textes... et de la prise en compte de la littérature contemporaine... Faut-il abandonner cet espoir ?

Claude CHARBONNIER

• **Claquila, Krok et Porképic**

de Yvan POMMAUX

L'Ecole des loisirs - coll. Renard poche

C'est un livre très intéressant, aux illustrations agréables et qui est très facile à comprendre.

C'est une histoire originale : des animaux «d'ailleurs», qu'on n'accepte pas, qui font de la «drôle de musique» et qui ne sont «pas comme nous». Anti-racisme à peine masqué. C'est sympa !

• **Cochon père et fils**

de Lillian HOBAN

L'Ecole des loisirs, coll. Joie de lire

C'est un album facile à comprendre, avec de belles illustrations, mais qui a peu intéressé les élèves. Les aventures d'un cochon et d'un cochonnet, le ronron des «histoires d'animaux». Pas de quoi casser trois pattes... à un cochon. La collection «Joie de lire» a de la «joie» à bon compte.

Joël JAMEAUX

• **Lagaffe mérite des baffes**

par FRANQUIN - Ed. Dupuis

Ceux qui ne connaissent pas cette bande dessinée perdent une occasion exceptionnelle de rire aux éclats. Du moins c'est l'effet qu'elle me produit, comme d'ailleurs tous les autres albums de la série Gaston Lagaffe (celui-ci est le treizième). Et je ne suis pas le seul ! Il n'y a pas de limite d'âge pour ce genre de comique ; ni dans un sens, ni dans l'autre car les textes, les dessins, les gags, les expressions des personnages, tout fait mouche. Gaston c'est l'inventeur génial relégué au rôle de gratte-papier dans une rédaction de journal pour enfants.

Seulement toute sa créativité se retourne, chaque fois, contre lui. Cette fois il invente, entre autres, un moteur à charbon, un nouveau système de classement pour les documents, une alarme anti-cambrioleurs, une tondeuse qui permet de tailler son gazon sans couper les pâquerettes, un véhicule sans moteur, etc., etc.

• **Quatre pattes dans l'aventure**

Texte de Claude CENAC illustré par Jean-Claude LUTON
Ed. Magnard

Ce livre, qui n'est pas un album, ne date pas d'hier puisqu'il a été publié en 1961 pour la première fois. Mais il méritait d'être réédité. C'est l'histoire de Diogène, un teckel recueilli par un clochard très parigot qui, à la suite de l'hospitalisation de son maître, se trouve mêlé à tout un tas d'aventures. C'est bien raconté, pas mièvre du tout, et on sent, à la façon dont Claude Cenac décrit des personnes très diverses, qu'il aime les gens. Ce n'est déjà pas si anodin comme «enseignement», qu'on peut aimer des gens aussi différents qu'un clochard, des bohémiens, un pêcheur pauvre, un routier, des immigrés espagnols !...

C. POSLANIEC

• **Quand on s'ennuie**

par Peter SPIER, L'Ecole des loisirs.

Que faire quand on est deux grands gars, qu'on s'ennuie et qu'il y a là, suspendue dans l'atelier, une grande hélice ? Très simple : fabriquer un avion ! Il suffit de démonter plein de trucs autour, y compris le moteur de la voiture, et le tour est joué. Qui plus est, ça vole ! Le retour est un peu tumultueux mais seulement parce que le père tempête ! Très peu de textes et des images de Peter Spier, l'auteur de *Les animaux ont la parole* et *L'arche de Noé*, chez le même éditeur. Qui plus est, à la fin, il y a les plans d'un véritable avion, au cas où quelqu'un voudrait tenter sa chance !

• **Tous les soirs au téléphone**

par Gianni RODARI, images de Monique Wender, Ed. La Farandole.

Un papa trop souvent absent de chez lui téléphone chaque soir pour raconter une histoire à sa fille. Ce livre est le recueil de ces histoires. Inégal mais certaines histoires sont un vrai régal.

• **Non !**

par Annick DESMIER, La Farandole.

Un gamin refuse de manger, se met à tout casser dans la maison, tient tête à sa mère, est enfermé dans sa chambre où il remet ça. Larmes, sentiment d'abandon... puis réconciliation avec la vie, avec sa mère. Juste un mot dans tout cet album. Mais tout passe par les expressions du gamin. De quoi permettre à beaucoup de se reconnaître.

Christian POSLANIEC

• **Les rendez-vous du mercredi**

par Bernard BLOT, imaginé par Denyse CHERLONNEIX, Grand Carré 2, Magnard.

Plein d'idées créatrices et poétiques en même temps. Très pédagogique, à un point qui pourrait être gênant si ce n'était pas compensé par une grande sensibilité et un brin d'humour moqueur envers les adultes trop sérieux et peu imaginatifs. Plus pour adultes que pour enfants. ce sont des conseils à un éducateur sensé voulant aider l'expression réelle et communicante des enfants.

Michèle POSLANIEC

• **Le peigne d'or**

de Cécile MAURIÉS, Editions G.P. Paris, collection Super 1000.

C'est une histoire du pays cathare en 1212. Une histoire qui nous fait revivre une période de peurs et d'atrocités. Une histoire toute semblable à bien d'autres qu'a vécues notre pays ou d'autres en des temps plus proches (Algérie, Amérique du Sud, Viet-nam, Cambodge, etc.).

Une histoire qui nous place au cœur du monde paysan d'autrefois. Un monde bien différent de celui qui nous est présenté dans les manuels d'histoire.

C'est un livre riche de sentiments, ainsi que de notations historiques. Un livre toujours émouvant, souvent poignant, aux innombrables péripéties.

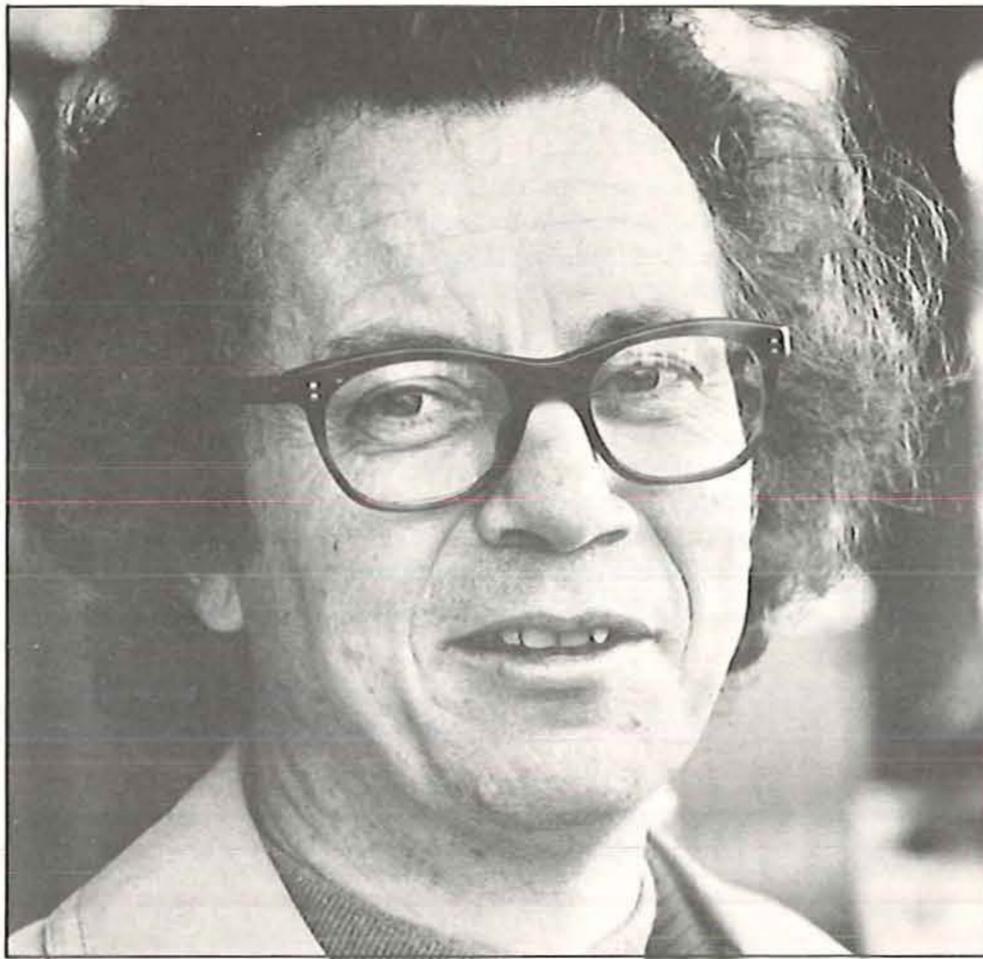
C'est un livre qui a beaucoup plu aux enfants qui l'ont lu.

Si la langue en paraît parfois difficile, ce n'est que par le souci de conserver et de faire vivre un vocabulaire précis et varié.

On ne peut que le recommander pour les enfants à partir de dix ans.

Il a été écrit par notre camarade Cécile Cauquil.

Jacques CAUX



Un livre un militant

GUY BELLONCLE ⁽¹⁾

POUR UN PROJET D'ÉDUCATION POPULAIRE EN AFRIQUE

LE LIVRE :

Le chemin des villages ⁽²⁾

Ce pourrait être le titre d'un conte, d'une nouvelle ou d'une fable. En réalité, il s'agit d'une anthologie de textes écrits sur le développement pendant dix-huit ans (1961-1979) lors de missions de sociologue-conseil dans huit pays différents : le Cameroun, la Côte-d'Ivoire, la Haute-Volta, Madagascar, le Mali, le Niger, le Sénégal, la Tunisie.

Deuxième intérêt de l'ouvrage : il propose selon l'expression de l'auteur, un « parcours » plus qu'un « discours » : *« Ce qui m'apparaît de plus en plus évident, c'est que ce dont les cadres africains d'aujourd'hui ont le plus besoin, c'est au-delà des catéchismes et des dogmes, de retrouver le chemin des villages afin d'expérimenter patiemment les nouveaux types d'organisation sociale qui permettront dans un premier temps d'enrayer le « développement du sous-développement », dans un second temps de construire un type de développement réellement au service du peuple. »*

I. - Réhabiliter les cultures africaines

Construire un développement au service du peuple, est-ce possible sans organiser un enseignement lui-même populaire ? Dans l'interview ci-contre, Guy Belloncle répond à cette question en insistant sur une nécessité essentielle : la réhabilitation des cultures africaines, calomniées par le colonisateur.

(1) Né en Bretagne en 1938, ancien élève de l'E.N.S. de Saint-Cloud et de l'École des Hautes Etudes en Sciences Sociales, docteur en sociologie du développement. Actuellement expert de l'U.N.E.S.C.O.

(2) *Le chemin des villages* (1979), 288 pages, 58 F, Editions L'Harmattan, 18 rue des Quatre Vents, Paris VI*.

« L'école « classique », telle qu'elle a été implantée en Afrique par le colonisateur a accredité l'idée qu'il n'y avait de réel savoir que moderne (c'est-à-dire emprunté à sa propre culture), tout le reste n'étant qu'ignorance, superstition ou magie. Aussi l'école a-t-elle véhiculé et véhicule-t-elle encore un enseignement de mépris en dévalorisant de façon délibérée le monde traditionnel (à commencer par l'essentiel : sa langue) et c'est peut-être la cause la plus profonde de la désaffection des jeunes scolarisés à l'égard du milieu rural : une cause culturelle avant d'être une cause économique. Comment, en effet, accepter de continuer de vivre dans un milieu dont on vous a convaincu qu'il n'était que ténèbres et ignorance et qu'il n'avait jamais créé de lui-même aucune des découvertes ou inventions ayant contribué au progrès de l'humanité ? (p. 230)

Mais quelle réhabilitation et par qui ? Ce sont les grands anthropologues et en particulier Lévi-Strauss qui nous ont aidé à redécouvrir qu'il n'y avait pas d'un côté des sociétés magiques et primitives, et d'un autre des sociétés évoluées et scientifiques mais des sociétés qui ont développé des modes de connaissances différents : « Il existe deux modes distincts de pensée scientifique, l'une et l'autre fonction, non pas certes de stades inégaux du développement de l'esprit humain, mais des deux niveaux stratégiques où la nature se laisse attaquer par la connaissance scientifique : l'un approximativement ajusté à celui de la perception et de l'imagination et l'autre décalé, comme si les rapports nécessaires qui font l'objet de toute science, pouvaient être atteints par deux voies différentes : l'une très proche de l'intuition sensible, l'autre plus éloignée. (Lévy-Strauss, La pensée sauvage, p. 24). »

En citant Lévy-Strauss et la connaissance acquise par la voie de l'intuition sensible. Guy Belloncle ne nous ramène-t-il pas à Freinet et à son *Essai de psychologie sensible* ?

II. - Stratégie de l'auto-développement

Pourtant, il ne suffit pas de réhabiliter les cultures africaines pour lutter contre l'impérialisme culturel occidental. Il faut également organiser l'économie qui assurera la résistance à la domination extérieure. C'est la stratégie des quatre « auto » : auto-

analyse, auto-programmation, auto-organisation, auto-évaluation que nous avons déjà décrite à propos des « Paysans éducateurs au Sénégal » dans *L'Éducateur* n° 15 du 20 juin 1976. Il s'agit de se mettre à l'écoute du paysan. Un des préjugés qui semble avoir la vie dure est celui du faible niveau technique du paysan noir. « Rares sont ceux qui ont su découvrir derrière les apparences, les difficiles équilibres auxquels les paysanneries africaines ont su parvenir. » Mais du fait que cette vérification est l'œuvre de géographes (tels Jacques Richard-Molard) et non d'agronomes, les services de vulgarisation fondent leur action sur des « méthodes modernes » appliquées par des paysans « pilotes » catéchisés et placés en situation de rupture sociale par rapport à la communauté villageoise.

La démarche préconisée et expérimentée par Guy Belloncle s'appuie sur une promotion collective du village, grâce à l'action d'un animateur qui facilite le changement social en le faisant contrôler par le groupe lui-même :

1. **L'auto-analyse** : les paysans examinent la situation de l'agriculture et les problèmes qu'elle pose au village.
2. **L'auto-programmation** : ils choisissent dans la gamme des actions proposées par les techniciens celles qu'ils souhaitent entreprendre en priorité.
3. **L'auto-organisation** : ces actions entraînent des besoins en formation pour les jeunes adultes ainsi que la désignation

des premiers expérimentateurs choisis par les paysans en leur sein.

4. **L'auto-évaluation** qui permet de faire le point et de repartir sur des bases solides.

Cet édifice repose sur la qualité des stages d'auto-formation des jeunes : alphabétisation faite dans la langue régionale, théorie tirée de la pratique, tâtonnement expérimental... toutes démarches identiques à celle de la pédagogie Freinet et que Guy Belloncle a décrites avec minutie dans un livre paru simultanément : *Jeunes ruraux du Sahel* (3).

Avec ces deux ouvrages, nous tenons enfin un ensemble d'expériences et de propositions qui permettent d'espérer que le cri d'alarme lancé en 1961 par René Dumont : « *L'Afrique est mal partie* » a été entendu. Pour Guy Belloncle, l'Afrique est capable de décoller à condition de compter d'abord sur ses propres forces, c'est-à-dire sur ses propres hommes, dans le respect de leur patrimoine et de leurs besoins réels.

Roger UEBERSCHLAG

(3) *Jeunes ruraux du Sahel*, une expérience de formation de jeunes alphabétisés au Mali (1979), 239 pages, 55 F, chez le même éditeur.

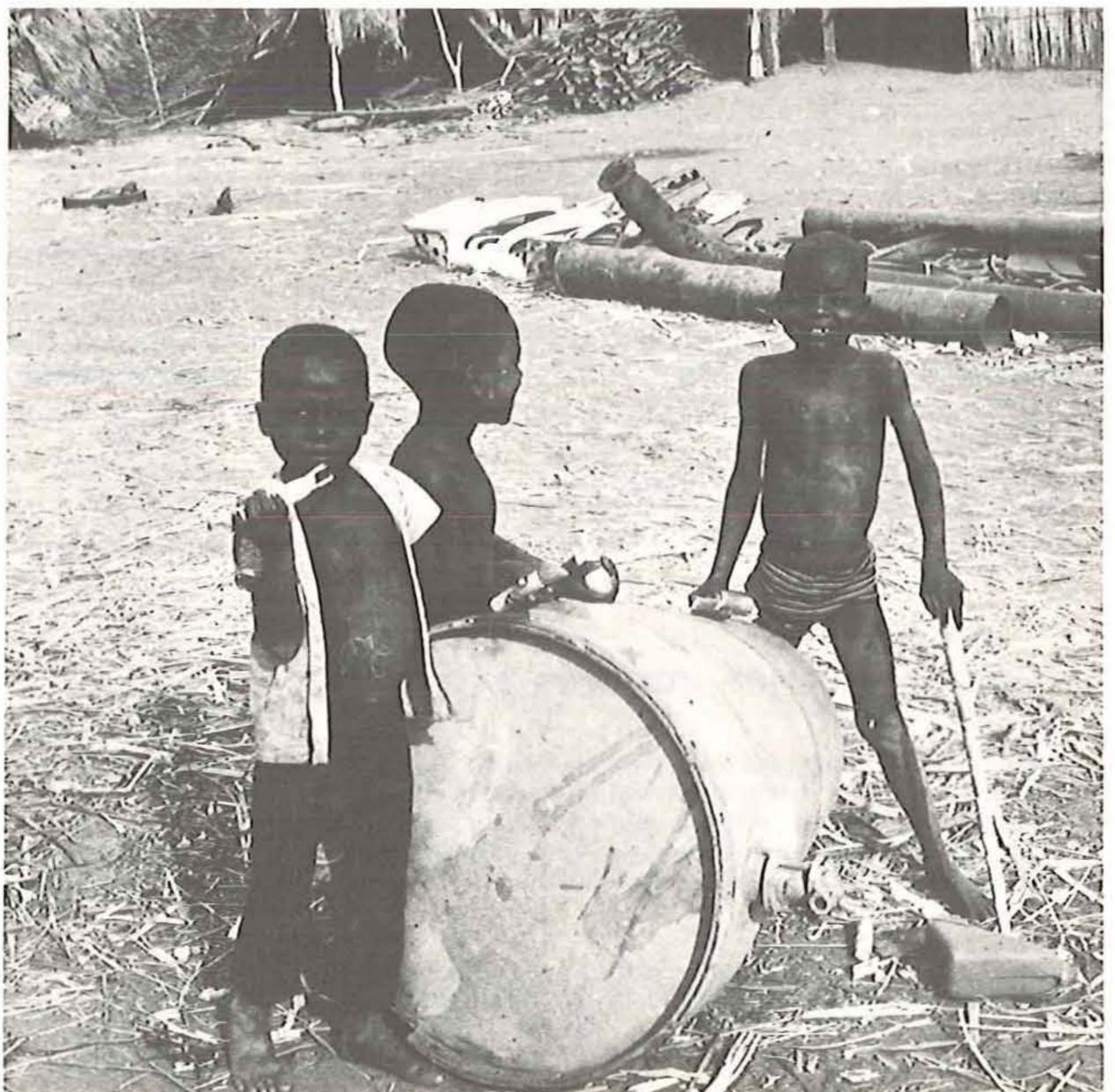
INTERVIEW

Pour un projet d'éducation populaire en Afrique

Roger Ueberschlag. — *Pourrait-on développer actuellement en Afrique une pédagogie de type populaire, c'est-à-dire qui ne chercherait pas à sélectionner avant tout les futures élites du pays mais à faire monter le niveau culturel de toute une population ?*

Guy Belloncle. — La première réponse à ta question, c'est qu'avec l'école telle qu'elle existe actuellement en Afrique et telle qu'elle a été importée, on est tout à fait loin du compte et qu'au contraire on est orienté et lancé vers une école de type élitiste, tout à fait coupée du peuple. On peut dire qu'au début des années des indépendances, on a posé l'équation : **scolarisation = développement**, et qu'on est là devant un gigantesque malentendu. Alors, aujourd'hui, c'est tout à fait l'impasse à la fois sur le plan qualitatif et sur le plan quantitatif.

Sur le plan quantitatif, parce que l'école est un monstre budgétivore. Dans la plupart des pays, les dépenses d'éducation croissent régulièrement et représentent déjà 30 à 35 % du budget pour scolariser un cinquième ou un quart des enfants et il y a déjà à ce niveau une première sélection considérable. Les moyennes de scolarisation qu'on indique sont d'ailleurs peu significatives, en ce sens qu'elles masquent des différences importantes entre les villes où on arrive à 90 % et certains villages ou régions où on n'en est même pas à 10 %.



Mais c'est aussi l'impasse sur le plan qualitatif, dans la mesure où on a constaté depuis un certain temps que l'école, c'était un peu une machine à décerveler qui coupe l'enfant de son milieu. L'enfant qui est passé par l'école ne se préoccupe que d'une chose : sa propre carrière, ses propres revenus. Le dernier de ses soucis, c'est vraiment la promotion collective du village dont il est originaire. Ce qui ajoute à cette coupure, c'est le problème linguistique. Tant que l'éducation se donnera dans une langue étrangère, toutes les adaptations de programmes, toutes les tentatives dans ce sens, seront obérées par la langue utilisée et qui est décultivante par elle-même. Or l'enfant africain apprend à l'école plus qu'une langue étrangère. Il adopte des valeurs qui lui sont étrangères. On voit le gosse au bout de deux ans d'école, après avoir acquis des rudiments de langue, réclamer à la maison le bol de Nescafé ou de lait Gloria à la place de la bouillie de mil et un matelas à la place de la natte...

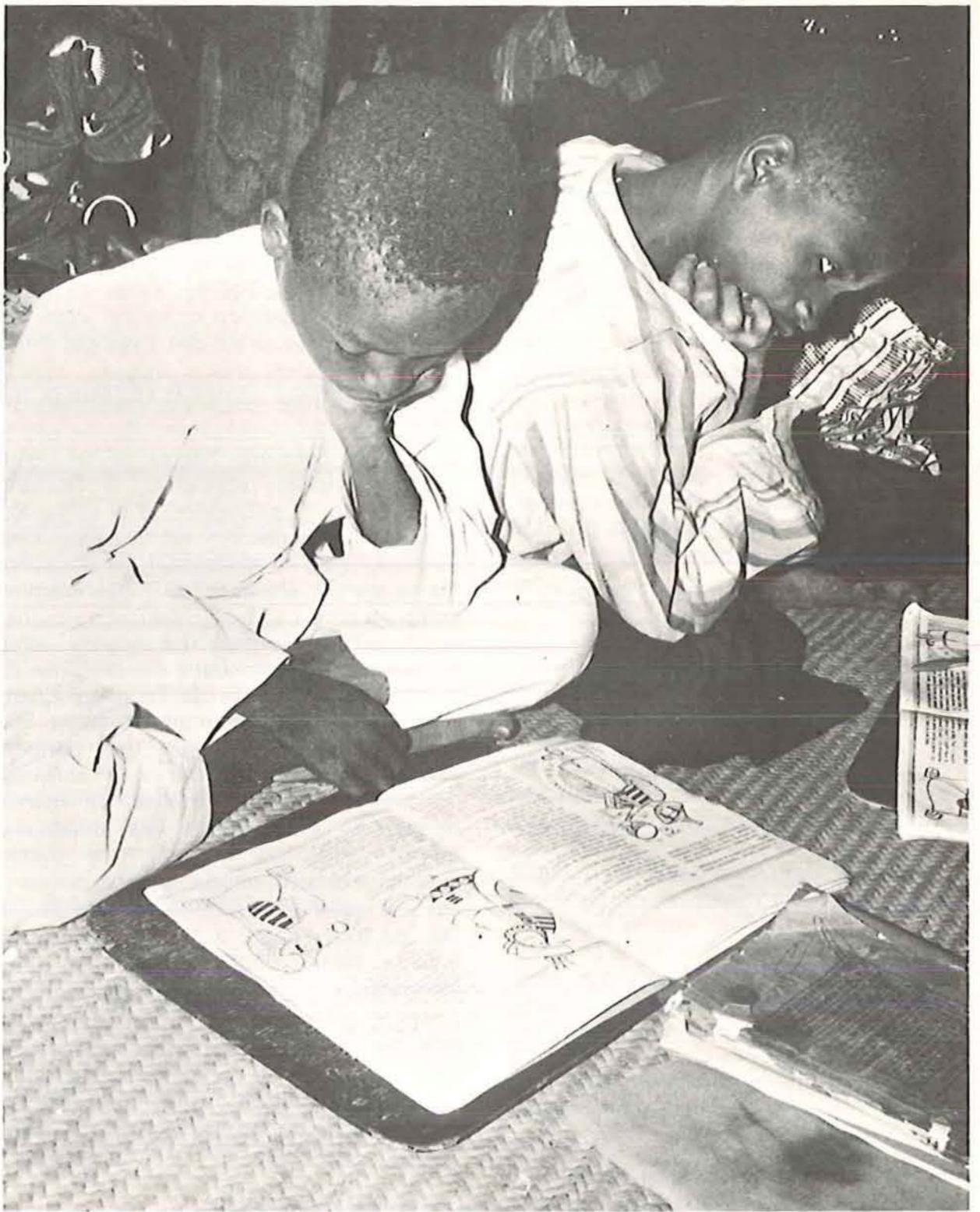
La langue maternelle, arme et outil

A côté de ce système éducatif qui est le plus massif par les crédits qu'il consomme et par les effectifs qu'il touche, il y a eu tout de même depuis une quinzaine d'années, dans un certain nombre de pays, des expériences d'alphabétisation qui ont été lancées par l'U.N.E.S.C.O. dans le cadre du programme expérimental mondial d'alphabétisation, essentiellement au Niger, au Togo, au Bénin, au Mali, pour les adultes. A l'origine, l'U.N.E.S.C.O. voulait s'adresser à des adultes, pères de famille, chefs d'exploitation. Ce qu'on a constaté, c'est qu'en fait, ce furent des adolescents et des jeunes adultes qui les suivirent. On pourrait beaucoup critiquer le concept d'alphabétisation fonctionnelle, on pourrait même discuter de ses méthodes. Ce que pour ma part, je retire de cela à travers ce que j'ai analysé, c'est qu'on est parvenu, en trois cents heures en dehors des heures de travail, à raison de deux fois quatre mois, à leur apprendre à lire, à écrire et à calculer dans leur propre langue.

R.U. — *Mais leur langue maternelle, c'était une langue orale uniquement...*

G.B. — On l'a doté d'un statut écrit. Ce qui est intéressant, c'est de voir que précisément le fait d'avoir doté ces langues d'un statut écrit, le fait que les gens aient découvert qu'à travers cette langue, ils avaient accès à d'autres connaissances a revalorisé du même coup toutes les valeurs dont les langues sont le support. En même temps s'est développée chez les gens qui ont été alphabétisés dans leur langue, une espèce de revendication à ne pas en rester là. Ils se posent la question : jusqu'où pourra-t-on aller avec nos propres langues ?

R.U. — *Donc, pour toi, la condition première d'émergence d'une éducation populaire serait le respect et le développement des langues locales ?*



La machine la plus efficace pour fabriquer du consommateur européen ? L'école.

G.B. — C'est absolument indispensable. On ne peut pas parler d'éducation tout court à partir du moment où les valeurs propres au groupe et qu'on cherche à véhiculer ne disposent pas d'une langue qui lui est propre. La langue, c'est beaucoup plus que la langue, c'est le support de toute civilisation, d'une culture, d'une philosophie.

R.U. — *Toute vie scolaire débouche sur une profession. Ne court-on pas le risque, en utilisant une langue régionale ou locale, de n'orienter les enfants que vers les métiers du village ? Les parents ne revendiquent-ils pas pour eux un avenir économique que peut garantir seul, à leurs yeux, la langue des blancs ?*

G.B. — Tu me poses deux problèmes : tu as parlé de langues régionales et locales. C'est vrai qu'il y a en Afrique une multiplicité de langues régionales et locales dont certaines sont de faible diffusion. Mais il ne faut pas oublier non plus qu'il y a des langues de très grande diffusion qui sont interafricaines, voire internationales : le bambara, le haoussa, l'ingala, le souahili... Je pense que d'ici vingt ans, il y aura une unification qui va se faire autour de trois ou quatre

langues de communication. Il n'y a donc pas forcément un morcellement linguistique.

Avec le bambara, pourra-t-on aller dans la Lune ?

L'autre question que tu poses, c'est : quelle va être la capacité à traiter des sciences et de la technologie moderne d'une langue orale jusque là et qui accède au statut écrit à travers l'alphabétisation ? Un jeune alphabétisé en langue bambara m'a posé la même question sous une forme très imagée : « Est-ce qu'avec le bambara, on pourra aller dans la Lune ? Est-ce que vous n'êtes pas en train de nous donner une éducation au rabais qui nous enfonce dans un milieu dont on voudrait s'échapper ? »

Il n'y a pas de réponse simple à cette question si on ne veut pas faire de démagogie. A travers l'expérience que j'ai pu acquérir pour une langue africaine, le bambara (et il y a tout lieu de penser qu'avec une autre langue, ce seraient les

mêmes problèmes), je dois reconnaître que lorsqu'on veut aborder les problèmes scientifiques dans une langue africaine, on n'est pas démuné.

D'une part, si les civilisations africaines traditionnelles sont des civilisations sans écriture, elles ne sont pas pour autant des civilisations sans culture ou sans savoir. J'avais trouvé chez Lévi-Strauss une expression qui m'a plu : il parle de la « science du concret », c'est-à-dire que les gens n'ont pas attendu l'écriture pour penser par eux-mêmes ; ils ont accumulé du savoir qui est un savoir empirique, qui est une préfiguration de la science car c'est déjà un raisonnement scientifique. Ils ont déjà établi un certain nombre de corrélations. Par exemple, les paysans savent très bien discerner les plantes qui sont les indications de la fertilité ou d'un sol en voie de stérilisation. En agrostologie (connaissance des pâturages) les nomades sont imbattables. La première tâche à faire serait donc de récupérer à travers la langue tout ce que la langue elle-même véhicule comme connaissances réellement scientifiques, acquises non à travers la méthode expérimentale mais par l'observation et l'expérimentation empirique de plusieurs générations. Par rapport à ces savoirs, les langues africaines sont en état de supériorité si on les compare aux langues européennes et peuvent en rendre compte beaucoup mieux. Ainsi, en étude du milieu, de nombreux termes n'ont pas leur équivalent en français, vu la pauvreté de notre vocabulaire. Ici, à chaque arbre correspond un nom, à chaque herbe aussi. Notre terme générique d'arbre ou d'herbe est incapable de rendre compte de la diversité du milieu (qu'on se rappelle les vocabulaires de métier, chez nous).

D'autre part, chaque langue, dans son propre génie, a la capacité de former des néologismes. Nous avons utilisé le bambara pour faire des essais significatifs dans ce domaine. Ce n'est qu'en dernière analyse, quand on ne trouve pas dans le fonds lexical des langues, les mots qu'il faut ou qu'on pourrait créer, qu'on passe aux emprunts. L'emprunt, ce n'est pas d'ailleurs un problème propre aux langues africaines. On arrive alors à ce que Pierre Alexandre appelle le langage scientifique international où il n'est même plus question de créer autre chose que ce qui existe... quand on parle de Volt ou d'Ampère, on a tout à fait oublié l'origine de ces termes. Il font partie du vocabulaire international tout comme les symboles chimiques employés pour expliquer que dans les sols il y a une vie microbienne, de l'azote, de la potasse...

Quand l'école parallèle est majoritaire

R.U. — Une pédagogie populaire africaine, en milieu rural, peut-elle se concevoir sur des rythmes scolaires européens ou doit-elle tenir compte de la vie agricole, pour des raisons économiques autant que pédagogiques ? (Exploitation sur le vif des travaux par un va-et-vient entre la pratique et la théorie.)

G.B. — Sur le terrain, il y a deux stratégies :

1. Essayer de transformer l'école telle qu'elle existe. On en a hérité, il faut être réaliste et ne pas tout bouleverser.
2. Cette école ne touche qu'une toute petite minorité de gens : 20 à 25 % à l'entrée qui deviennent 10 % six ans plus tard et 5 % à la fin du premier cycle. C'est-à-dire qu'en dehors des gens qui sont touchés par l'école, tu as tout un public dont il faut s'occuper. A côté de l'école il faut inventer des formules éducatives qui soient moins longues, moins onéreuses et qui touchent davantage de gens.

En ce qui concerne l'école, si on veut qu'elle devienne productive, il faudrait intégrer dans le calendrier de la scolarité, la saison de pluies qui est la saison des cultures, mais en changeant les horaires. Est-ce qu'il a été écrit de toute éternité qu'on ne peut pas faire d'éducation autrement qu'en prenant les gosses cinq heures par jour, pendant six jours de la semaine et neuf mois de l'année ? C'est une aberration. Il faudrait respecter les rythmes naturels et avoir une période pendant laquelle on fait des activités agricoles et pendant laquelle, en même temps, on emmagasine des matériaux qu'on n'aura pas le temps de traiter intellectuellement pendant cette période. On y travaillera pendant la période sèche qui, de tout temps, a été une saison de pause, même dans les rythmes biologiques.

Pendant la saison des cultures, on part très tôt aux champs pour éviter les fortes chaleurs et on revient vers deux ou trois heures de l'après-midi. En fin d'après-midi, on pourrait, pendant deux heures, récapituler plus dans un souci

d'inventorier, de classer, de stocker des informations, que de les traiter.

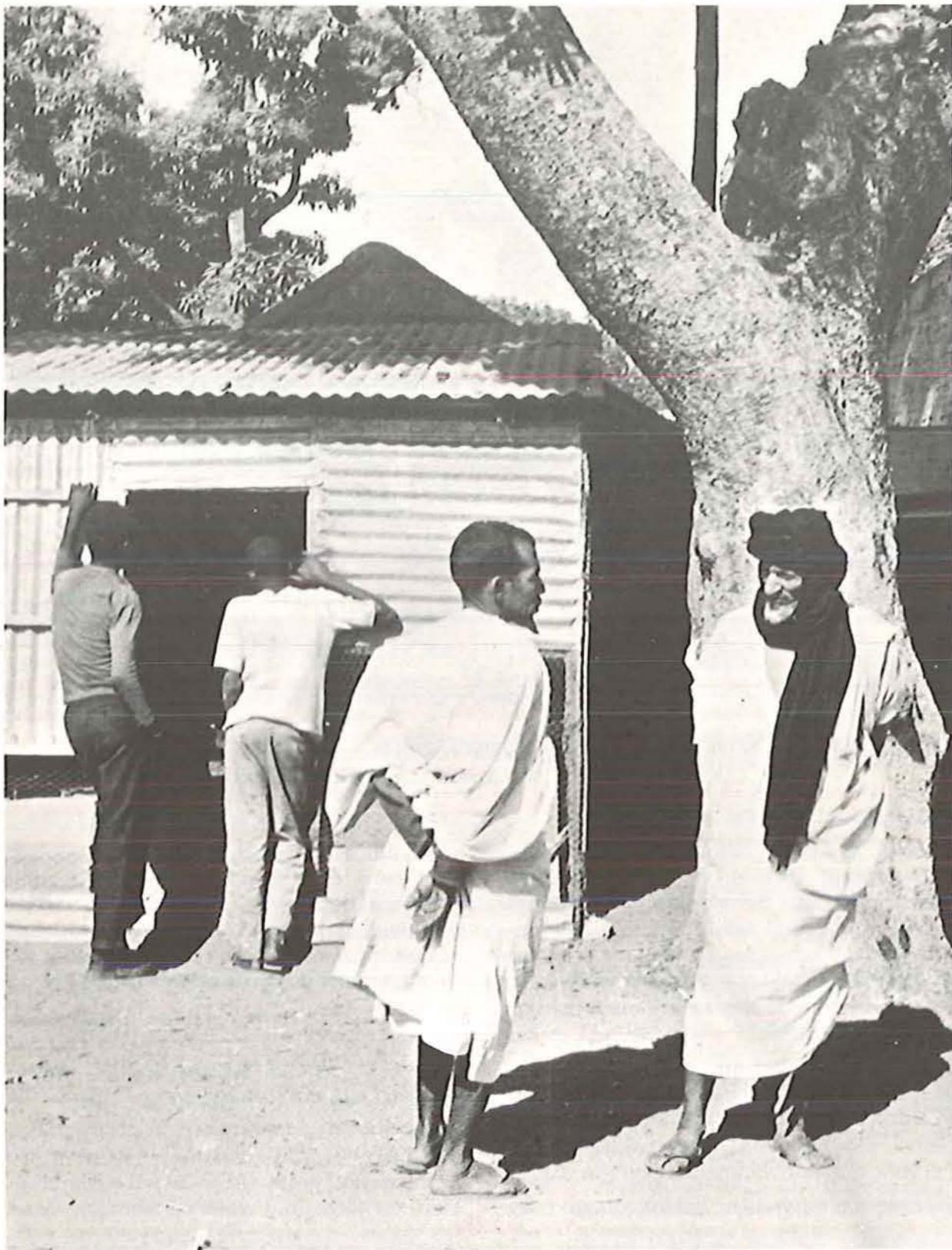
Pour lutter contre l'exode rural : Alain ou Freinet ?

R.U. — Cette façon de faire est assez proche des démarches de la pédagogie Freinet, allant de la pratique à la théorisation de cette pratique. Exprimer par le dessin, la langue, l'écriture, ce qu'on a vécu... N'y a-t-il pas de ressemblances entre cette façon d'enseigner et celle que tu proposes ?

G.B. — Il y a plus que des ressemblances, disons qu'il y a toute une inspiration. J'ai toujours pensé que la pédagogie de la ruralisation, c'était Freinet. Malheureusement, Freinet est très peu connu en Afrique. Il suffit de regarder les auteurs qui sont au programme des C.A.P. des instituteurs des pays francophones africains : on continue à étudier *L'Emile* ou les *Propos sur l'éducation*. Si intéressantes que soient les idées de Rousseau ou d'Alain, elles n'ont pas grand chose à voir avec l'Afrique d'aujourd'hui.

Au contraire, Freinet qui était dans un contexte rural d'avant et d'après-guerre, très proche de celui qu'on a en Afrique, avait le souci de ne pas couper l'intellectuel du manuel et de faire que le désir de comprendre naisse de la pratique. Certaines de ses techniques demanderaient à être adaptées mais, dans la visée de l'éducation africaine actuelle, il n'y a pas de meilleure pédagogie pour la ruralisation que celle de Freinet.





Les vieux veulent d'un changement qu'ils puissent continuer de contrôler du point de vue social.

R.U. — *Comment vois-tu cette pédagogie en liaison avec les adultes, avec la communauté villageoise ?*

G.B. — On a parlé tout à l'heure de ceux qui n'étaient pas touchés par l'école. Pour moi, le groupe-cible, en Afrique, devrait être le groupe des « adolescents et jeunes adultes » qui correspond d'ailleurs à une classe d'âge traditionnelle : de tous temps, dans les villages africains, ces jeunes, réunis en groupes (car il y avait une initiation), étaient chargés de défendre le village contre les agressions. C'est à eux qu'on s'adressait pour protéger les récoltes contre les fauves, pour creuser un canal, pour faire face à une inondation, pour ramener du bétail égaré dans la forêt... Il faut garder l'esprit de cela mais il est évident que les agressions dont les villages sont victimes ont changé de nature : ce sont les problèmes de la santé, d'une éducation inadaptée, de l'exploitation économique par l'intermédiaire des prix de producteurs fixés au plus bas et des prix de semences et de matériel qui ne cessent d'augmenter, c'est la manipulation des villages par des

gens qui sont à l'extérieur, dans des capitales et qui prennent des décisions sans connaître le milieu.

Dans le prolongement de l'alphabétisation en langues nationales (qui prend peu de temps), on pourrait pendant de courtes périodes organiser de véritables universités populaires. L'hypothèse qu'on avait au Mali était de mettre sur pied 4 cycles de formation de 6 semaines étalées sur l'année. En 24 semaines, c'est-à-dire en 4 ans, on pourrait donner aux jeunes des villages tout ce dont ils auraient besoin pour se défendre et changer les conditions de vie du village.

R.U. — *Mais la classe d'âge des adultes accepterait-elle les innovations proposées par les jeunes ? L'exode rural n'est-il pas né, en partie, de cette incompréhension ?*

G.B. — Chez les adultes, on ne craint pas l'innovation en tant que telle, mais on la redoute parce qu'elle menace une cohésion sociale qui existe, elle peut perturber les équilibres. Il me semble que tout ce qu'on a fait jusqu'à présent a pris à contre-pied et à rebrousse-poil la société traditionnelle car on lui a pro-

posé des innovations qui s'adressaient à des individus. A ce moment-là, la réaction de la société a été de se défendre et d'éliminer le perturbateur qui, du coup, devenait un déviant.

Au contraire, la pédagogie que je préconise commence par une auto-analyse au cours de laquelle on demande aux anciens : « *Compte tenu des problèmes du village, que faudrait-il apprendre aux jeunes ?* » Contrairement à ce qu'on a pu dire, il n'y a aucun passéisme, aucune sclérose chez les Africains. Il y a au contraire une très grande lucidité sur les impasses dans lesquelles sont les villages, sur la nécessité du changement et sur le fait que seuls les jeunes peuvent être le moteur de ce changement. Mais les vieux veulent un changement qu'ils puissent contrôler au point de vue social. A partir du moment où ce sont les vieux qui ont dit : « *Voilà ce qu'il faut apprendre aux jeunes* », ils donnent le feu vert à toutes leurs innovations.

Par exemple pour la fertilité des sols, les vieux s'expliquent très bien la baisse de fertilité : avant eux, la régénération des sols se faisait par la jachère longue, de quinze à vingt ans, en principe. Maintenant, on n'a plus le temps de laisser les sols se reposer parce qu'il y a la pression démographique, parce qu'on a introduit des cultures commerciales qui n'existaient pas auparavant, parce qu'on utilise du matériel de culture attelée. On a ainsi perturbé un équilibre et les vieux ne savent comment rétablir un nouvel équilibre. Ils nous demandent, à nous, animateurs : « *Est-ce que vous pouvez expliquer aux jeunes s'il y a moyen de cultiver un champ sans qu'il perde sa force ?* » Si on explique aux vieux que précisément on est venu pour enseigner cela aux jeunes et que leur formation agricole ce sera cela, les types sont passionnés et disent : « *Si c'est vraiment cela, on peut croire que rien de mal pour le village ne pourra sortir de cette formation.* » Et, au contraire, ils montrent toute la crainte qu'ils ont de la formation qu'ils ne contrôlent pas.

En ville, une pédagogie populaire dépend d'une politique de l'emploi

R.U. — *Ceci est valable pour la campagne, mais dans les villes peut-on aussi opérer des modifications, dans la perspective d'une éducation populaire ?*

G.B. — En ville, effectivement, les problèmes paraissent insolubles. Mais ils risquent de le devenir davantage de jour en jour, si on ne freine pas la désertion des campagnes. Il faut donc tout faire, dans les campagnes, pour y réinsérer les jeunes et éviter qu'ils ne viennent grossir le prolétariat urbain.

Il n'empêche que la ville africaine n'a rien de commun avec la ville européenne. On trouve dans les villes africaines une structure villageoise par quartiers. Le gros problème en ville, ce n'est pas tellement la structure sociale : tu peux organiser

au niveau des quartiers des palabres du même type que ceux que tu as dans les villages. La vraie difficulté est celle de l'emploi. On ne peut pas changer l'école en ville, sans une autre politique de l'emploi. Au lieu d'imaginer comme seules solutions les grosses usines et les technologies avancées, il faudrait mettre en œuvre toute une politique technologique nouvelle. On commencerait par poser le problème : dans tel quartier, quels sont les emplois possibles ? Quelles sont les technologies qu'il faut mettre en œuvre et comment peut-on former les jeunes à ces technologies ?

En l'absence d'une politique de l'emploi et d'une politique technologique différente, l'école est impuissante et isolée. Alors que dans les villages, ce problème ne se pose pas : le jeune que tu formes, il a sa terre, il sait qu'en dehors de la culture, des métiers sont nécessaires : on a besoin de forgerons, de réparateurs. On ne s'interroge pas dans un village pour savoir ce qu'il faut apprendre aux jeunes, c'est immédiat, évident.

R.U. — *N'y a-t-il pas, chez les jeunes qui sortent du premier cycle, un mépris pour les métiers manuels qui est aussi cause de chômage ?*

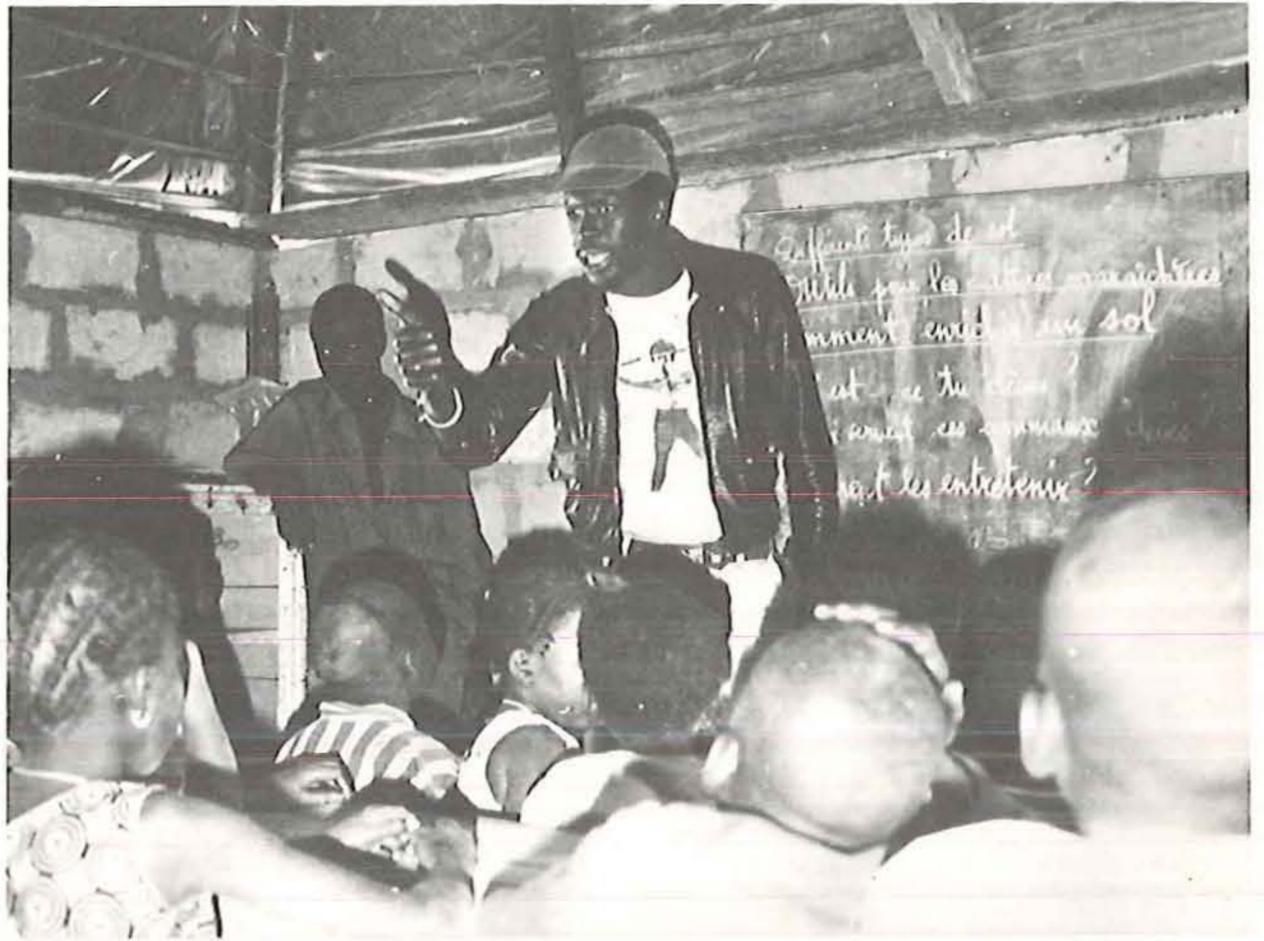
G.B. — C'est à la fois vrai et faux. C'est vrai que l'image du bureaucrate qui ne se salit pas les mains a toujours cours. Mais d'un autre côté avec la multiplication des chômeurs intellectuels (y compris au niveau de la licence !) et avec l'attrait qu'exercent les technologies non salissantes (électronique, radio...) cette répulsion diminue. Une formation directement liée à l'emploi comme en Chine et au Japon devrait être possible, quartier par quartier.

Il y a d'ailleurs ville et ville. Il y a des capitales qui sont des monstres : Dakar, Abidjan, Douala. On a l'impression d'être impuissant devant ce gonflement. Par contre les villes moyennes qui sont encore des villages pourraient être un échelon intermédiaire entre les capitales et la campagne et auraient un rôle à jouer. Je ne suis pas contre un exode limité parce que les villes moyennes ont une fonction de modernisation au niveau des campagnes, elles restent à taille humaine. Or, actuellement il n'y a rien entre la capitale et la campagne.

C'est parce qu'ils étaient colonisables

R.U. — *Ne t'a-t-on pas reproché de présenter des solutions qui permettraient essentiellement la survie du capitalisme ?*

G.B. — Mes expériences sont restées des prototypes, bien que laboratoires en vraie grandeur ; de ce côté le capitalisme peut continuer à dormir tranquille. Mais au-delà de ça on peut se poser la question : Si on généralisait ce type de transformation de l'école classique, qu'arriverait-il ? A cela, je voudrais répondre, en partant d'un auteur que j'ai beaucoup lu : Albert Memi. Celui-ci avait défini un concept nouveau qui était la colonisabilité. Il avait eu le courage de dire que s'il y avait eu des pays colonisés, c'est



Pas de passésisme chez les Africains, mais une grande lucidité.

parce qu'ils étaient colonisables. Je pense qu'il faudrait faire un même travail, en dehors de toute démagogie, par rapport aux pays qui sont actuellement dominés. S'ils sont dominables, que peut-on faire pour accroître leur capacité de résistance à la pénétration de l'économie marchande, de l'impérialisme ?

Or que constate-t-on dans ces pays ? Quelle est la machine la plus efficace pour fabriquer du consommateur européen ? C'est l'école, telle qu'elle existe. L'enfant qui va à l'école consomme blanc.

Un système éducatif, c'est beaucoup plus qu'un distributeur d'enseignements, c'est tout un mode de vie qu'il va véhiculer. Il est évident que les gens qui auront eu leur éducation, y compris leur formation scientifique et expérimentale dans leur propre langue, vont bâtir à partir des problèmes de leurs villages des modèles de consommation complètement différents. Ils vont accroître leurs propres capacités à résister.

Aujourd'hui, l'impérialisme n'est pas seulement à l'extérieur. Le colonialisme est devenu intérieur. La capacité de résistance des villages par rapport aux dominations extérieures, c'est non seulement une question de résistance à l'impérialisme mais une condition de survie.

R.U. — *Ces expériences que tu appelles par modestie des essais de laboratoire ont-elle des chances de se multiplier ou de féconder d'autres tentatives de réforme ?*

G.B. — Par tempérament j'ai toujours eu un esprit extrêmement concret et ce n'est que lorsque les choses ont été réalisées à petite échelle que je me dis que c'est fiable, et non à partir de schémas théoriques séduisants. Le gros problème c'est de trouver une première génération d'expérimentateurs, issus du pays, nationaux donc, qui soient capables d'étendre ce type d'innovation. S'il est difficile de trouver ce type d'homme actuellement,

c'est parce que l'école a réussi à enlever tout sens de l'expérimentation aux gens qui sont passés par ses mains, et toute créativité, à la limite. L'école étant mimétique et répétitive, les gens répètent et imitent.

R.U. — *Pourtant, même lorsque les innovateurs existent, la partie n'est pas gagnée : les administrateurs, aussi, peuvent agir comme des freins.*

G.B. — On pourrait, en effet, être pessimiste à l'égard de toutes ces expériences qui ont été faites et dont on a l'impression qu'elles sont sans lendemain. Mais les impasses auxquelles les systèmes éducatifs actuels ont conduit, forcent les gouvernements à trouver des solutions de rechange. Je suis allé, il y a quelques mois, au Sénégal. J'y ai trouvé ce qu'on appelle pudiquement des « événements scolaires », c'est-à-dire des grèves, des chocs avec la police, etc. J'ai appris qu'il en allait de même au Mali. On a le sentiment que c'est la survie des états en tant qu'états qui est maintenant menacée par le système actuel.

On peut penser que ce travail d'expérimentation fera surface, sera utilisé. En tout cas, pour ce qui est de l'expérience à laquelle j'ai participé au Mali, ce que je peux constater comme retombées, c'est que les innovations en agriculture et en santé, en langue bambara, ont fait beaucoup plus pour l'adoption de langues nationales dans le système classique que tous les colloques et symposiums internationaux. Le jour où on a vu des panneaux, des livres sur la botanique, la pédologie, l'anatomie, la physiologie, utilisant uniquement des termes bambaras, c'est tout un discours-alibi qui s'est effondré. L'alibi était : c'est vrai, avec les langues nationales, on peut alphabétiser, mais après, on ne peut plus rien faire. Ce type de preuve, il faut non seulement l'apporter mais le multiplier.

*Propos recueillis
par Roger UEBERSCHLAG*



• Leçons du corps

de R. GENTIS, Flammarion.

Gentis, à l'I.C.E.M., on le connaît assez. Son style, ses livres coups de poing, pavés dans les mares saumâtres des bonnes consciences.

Difficile de le prendre pour un intellectualiste. Difficile de séparer l'analyste du critique social, institutionnel et politique : *Les murs de l'asile - La folie doit être faite et dé faite par tous - Guérir la vie - Traité de psychiatrie provisoire* (chez Maspéro). *Les alcooliques - Les schizophrènes - Vieillards et séniles* (Ed. du Scarabée). *N'Être* (Flammarion).

Ce livre est aussi, à sa façon, un pavé dans la mare : un psychanalyste freudien (R.G.) se prête un jour, par curiosité, à une thérapie d'inspiration reichienne. «*Une des plus grandes aventures de ma vie.*» Pavé dans la mare freudienne qui, jusque-là, boude Reich, Lowen, Janov et d'autres.

Ce sont des auteurs importants, dit Gentis, qui ont profondément bouleversé la scène thérapeutique.

Mais pavé, aussi, dans la mare reichienne. Gentis a lu et vécu. Il pose un regard critique impitoyable.

C'est que la séduction exercée par ces cures thérapeutiques cache pas mal de procédés douteux, de mobiles plus ou moins avouables, de leurre plus ou moins dangereux.

Notons son point de départ : «*Il y a sans aucun doute tout un travail d'étude, de dépouillement, d'expérimentation, de réflexion qui est à faire sur ces pratiques. A condition de reconnaître que pour le moment, on est paumé.*»

A partir de là, sa critique féroce porte autant sur la théorie que sur les aspects idéologiques et commerciaux.

1. CRITIQUE THÉORIQUE

Ces pratiques sont souvent entourées d'un «baratin invraisemblable», et expliquées par une «philosophie de drugstore».

Une pratique, si pertinente soit-elle, qui n'est pas théorisée, c'est-à-dire non conceptualisée, non balisée, ne tarde pas à dégénérer : abâtardie, elle devient intransmissible. Le praticien lui-même, ne sait plus trop ce qu'il fait, ni pourquoi il le fait. Mais surtout, on tente de transmettre cette pratique par des explications qui ressortent plus de la mythologie et du mysticisme que de la compréhension de ce qui se passe. Affabulations, sophismes et fausses évidences trouvent là un terrain merveilleux.

«*Si je suis si virulent envers les nouvelles thérapies, si j'essaie avec tant d'obstination de démonter les mystifications auxquelles elles se livrent... c'est bien sûr parce qu'à mon avis, ça en vaut la peine, autrement, il n'y aurait qu'à hausser les épaules et poursuivre son chemin.*» (p. 191).

Même s'il salue «*la vigueur, la complexité et la cohérence de la pensée reichienne*» (p. 59), constatant qu'elles ne se maintiennent guère chez les rejetons, Gentis passe en revue de nombreux aspects de cette pensée (et de celle de Janov et Lowen). En voici quelques-uns :

a) Le langage du corps est du côté de la vérité. Les mots sont du côté du mensonge. Les nouvelles thérapies doivent une part importante de leur fortune à une prétention «complètement bidon» (p. 40) : celle de se fonder sur une «expression corporelle» qui les opposerait aux

thérapies fondées sur «l'expression verbale». Naïveté et escroquerie publicitaire : Gentis s'excuse de répéter des évidences. Le langage du corps est aussi symbolique qu'un autre langage. Il n'est pas plus «vrai» que le discours : il a simplement d'autres façons de mentir.

b) On laisse croire qu'on travaille sur la «réalité», alors que dans toute thérapie, quelle qu'elle soit, tout ce qui se dit, se fait, est pris dans les filets du langage où il n'y a place pour quelque réalité que ce soit.

Ce qui «refait surface» est de l'ordre du fantasme qui est en deçà du vrai et du faux, du bien et du mal. «*Il n'existe dans l'inconscient aucun indice de réalité de telle sorte qu'il est impossible de distinguer l'une de l'autre la vérité et la fiction investie d'affect.*» (Freud, cité p. 144).

Janov est celui qui a poussé le plus loin la logique reichienne, celui qui est le plus caricatural (en cela le plus révélateur). Pour lui, la thérapie fait revivre des événements qui ont réellement eu lieu. En revivant cela, le sujet largue peu à peu ses défenses et se retrouve «lui-même».

«*La thérapie primale est, pour ainsi dire, le processus névrotique à l'envers.*»

Comme un tricot qu'on défait. Ce serait si simple ! Mais «*la thérapie ne ramène pas à un état d'équilibre, de bien-être, de santé qu'on aurait comme à l'origine connu, et qui aurait été gâté, perdu, perverti par la suite. La thérapie ne décape pas, ne restitue pas, ne fait pas «revenir» : elle est un processus créateur*» (p. 129) : une réinscription de l'histoire dans un champ de significations symboliques.

c) «*Le rapprochement de la mère est identique au rapprochement de la nature*» (Reich). Mais de là à faire du nourrisson l'idéal de l'humain, il y a un pas à ne pas franchir.

L'illusion naît lorsqu'on fait de ce rapprochement une re-fusion imaginaire, une technique de vie : vouloir installer l'unité, la complétude, la béatitude éternelle.

Reich a toujours cherché à articuler sa théorie comme dualisme fonctionnel, à conceptualiser, des couples antithétiques. Mais cette pensée reste hantée par un «monisme» qui la ronge : cette mère qui sans cesse s'impose, insiste, revendique toute la place. Une mère Univers. Une mère «océanique». D'identifier la mère à la nature, et celle-ci au bien absolu, Reich ne peut enfanter qu'un dualisme manichéen, qui n'est pas sans rappeler la façon de parler et de penser des sectes Moon et autres...

On en voit l'aboutissement chez Janov : «*Ayant postulé que l'être humain est pleinement «lui-même» à la naissance, on ne voit pas bien comment il pourrait intégrer sa sexualité par la suite...*» L'homme «réel» de Janov ne saurait être qu'un éternel nourrisson.

D'autres aspects sont repris et disséqués : le transfert, la pulsion de mort, le retour des symptômes, la mémoire inconsciente, etc.

2. ASPECTS IDÉOLOGIQUES

• Lowen et Janov se révèlent en fait comme de parfaits moralistes : «*Apprenez à vous satisfaire de votre sort. Vous avez tout ce qu'il faut pour être heureux, ne cherchez pas midi à quatorze heures, c'est l'ambition et la soif du pouvoir qui empêchent votre corps de s'épanouir dans le plaisir*» (p. 48). Ce que Lowen et Janov critiquent et condamnent, ce sont des mœurs, des pratiques, jamais l'organisation même de la société.

• Partout reviennent les idées de l'homme «normal», l'homme «vrai», la «nature humaine».

Admettre une «nature humaine», c'est avoir édifié sa prison : on n'en sort plus. On ne peut libérer les gens en les ramenant à une norme («à lire ce que Lowen entend par sexualité saine et adulte, ça donne pas tellement envie de se normaliser»).

• L'idéologie de la bonne nature est un immense piège à gogos, renfermant les pires schémas conservateurs, aliénants et mystificateurs. Si le pouvoir monarchique se fondait sur un droit divin, le pouvoir bourgeois s'est toujours fondé sur un droit naturel. Les lois de la Nature sont celles qu'il invoque toujours (cf. hérédité, dons, etc.).

Le totalitarisme est latent. Il suffit de fonder sa pensée dans la science, l'enraciner dans la nature, elle devient une pensée irréfutable, incontestable, totalitaire. L'Objectivité, la Raison, la Vérité, la Science : Dieu n'est pas loin, les sectes non plus.

• Politiquement, l'avenir reichien se donne toujours comme avènement d'une norme naturelle et comme la restauration d'un ordre perdu (fût-il symbolisé démagogiquement par la «simplicité» et la pureté du prolétaire). Le Paradis, ni plus, ni moins.

• «*Qui ne reconnaîtrait dans l'homme normalisé de Janov, le citoyen idéal des futurs paradis d'assistance, où chacun attendra d'une grande Mère omniprésente, subrepticement maquée au Big Brother du jour, qu'elle subviennne à son modeste entretien ?*» (p. 197).

3. ASPECTS COMMERCIAUX

Il n'y a pas que les nostalgiques de l'ère maternelle qui se laissent prendre, car Janov et Lowen sont géniaux, surtout côté commercial. «*Regardez-moi, disent-ils au bon public : d'un côté je suis un mec assez génial, j'ai inventé quelque chose qui fera date dans l'histoire de l'humanité — et par ailleurs, je suis un homme tout simple comme vous. Je n'emploie pas de grands mots, c'est bon pour les grosses têtes... Nous, qui sommes des gens simples, nous allons nous arranger pour vivre simplement... Vivons mes frères, vivons et passez la monnaie...*» (p. 51).

Chez Lowen, ça devient hollywoodien : «*La liberté, la grâce et la beauté sont les attributs naturels de tout organisme animal.*» La Nature en carton pâte : Tarzan et les félins. Evidemment, il ne faut pas penser à la grâce du ténia. «*Une phrase comme celle-ci n'est rien d'autre qu'une phrase putain qui allume tout un théâtre d'illusions dans la tête du lecteur. Ce sont les procédés mêmes de la publicité.*» (p. 58).

«*La nature, il n'y a pas de maître plus tyrannique. La liberté est bien le dernier de ses soucis. L'immense majorité des espèces animales sont littéralement assignées à résidence dans leur étroite niche écologique.*»

Toutes ces idées et ces pratiques nous interpellent car, théoriser une pratique est un mouvement auquel nous sommes confrontés en permanence, et ces domaines débordent largement la thérapeutique, la marge entre thérapie et éducation demeure floue.

Il est important que nous aussi, y voyions un peu plus clair.

Il ressort du livre, que les pratiques corporelles des «nouvelles thérapies» ouvrent des perspectives formidables, mais qu'elles ne sont simples qu'en apparence. C'est du Gentis : simple, direct, solide.

Un bon anticorps contre la séduction éternelle de la mama-cratie.

R. LAFFITTE

• Les gros mots des enfants

par Patrick BOUMARD, Stock 2.

«Voilà bien mon présupposé de base : les enfants disent des gros mots. Si on ne les entend pas, c'est qu'on ne veut pas les entendre. J'ai donc adopté délibérément la même position que Reich préconise vis-à-vis de la sexualité infantile : non seulement la tolérer (ce qui est, vu les pressions idéologiques, tout à fait insuffisant), mais les encourager, les stimuler, les applaudir.» (p. 28). Et voilà Patrick Boumard parti se balader dans les classes pour voir si les autres enfants sont aussi «malpolis» que les siens propres. Et, ce faisant, il accumule pas mal de documents sur le savoir particulier des enfants dans ce domaine particulier des gros mots que l'auteur distingue soigneusement de la vulgarité. Premier constat : les enfants en savent, en disent, en accumulent (accumulation primitive du capital !), même s'ils ne comprennent pas tout : «A travers l'abondance du vocabulaire grossier des enfants, ce n'est pas tant le sens qui est important que le prestige qu'on tire de l'insulte. L'usage des mots est une affaire sociale. Le prestige de l'enfant qui a dérobé un peu du trésor des adultes est du même ordre que celui de Mandrin, de Cartouche ou même Robin des Bois.» (p. 220). Aussitôt se pose le problème de la fonction sociale des gros mots chez les enfants. Bien sûr, en premier lieu, «le gros mot exprime d'abord une compensation par rapport à la violence inculquée, sous forme d'autorité et d'humiliation, par les adultes. Signe de faiblesse et de désarroi. Il semble évident que, chez ceux qui utilisent le plus de gros mots, se signale l'invivable d'une férocité éducative (fût-elle inconsciente) qui demeure incompréhensible à l'enfant. Je pense au cas d'une petite fille, en petite section de maternelle (trois ans), qui jouait à la poupée en la torchant, la lavant avec brutalité et la réprimandant, le tout d'une manière répétitive et pendant des séquences très longues : «Ah, petite salope ! tu t'es encore salie. Dégueulasse, va !» Puis elle lavait la poupée, lui donnait une fessée en l'insultant... et recommençait ce manège. Bien évidemment elle reformulait, à travers les gros mots et l'insulte, ce qu'elle avait vécu personnellement.» (pp. 223, 224).

Mais l'essentiel de la thèse de Boumard, c'est que les gros mots ont une fonction de socialisation de ce qu'on pourrait appeler, à le lire, la classe sociale des enfants. «On peut penser que le caca boudin fonctionne comme un système de reconnaissance, une connivence inter-enfants qui leur permet de revendiquer collectivement une autonomie, en tant que classe d'âge, à savoir précisément ce que l'éducation individuelle vient de leur confisquer. C'est pourquoi on peut constater une pérennité extraordinaire de ce thème, bien au-delà du stade anal au sens freudien classique : en fait jusqu'à l'apparition, vers dix ans, des références plus explicitement sexuelles.» (p. 145). Il y aurait donc là ce que l'auteur appelle, plus loin, «une dimension de solidarité infantile directement liée à une revendication inconsciente d'identité collective d'où les adultes sont, en tant que tels, exclus».

Ce mode de reconnaissance fonctionne donc à partir de la transgression. C'est parce que c'est interdit, dévalorisé par l'adulte ou, plus précisément, employé par l'adulte même qui en interdit l'emploi à l'enfant, que l'appropriation des gros mots est du même ordre que le «vol du feu» dans les mythologies antiques. Par conséquent, tout ce qui est interdit aux enfants va devenir thème de prédilection des gros mots : les excréments, d'abord, puis la sexualité, la religion, la politique, etc. Au passage, Boumard déplore l'affaiblissement de la religion qui empêche les enfants de transgresser le respect religieux puisqu'ils ne se sentent plus en état de transgression quand ils parlent de la «quéquette à Jésus-Christ» ou de la «colique du curé».

D'une façon générale, je suis assez d'accord avec les hypothèses de Boumard, ayant moi-même expérimenté le fait qu'un groupe d'enfants, lorsqu'il veut tester un adulte, voir si celui-ci peut être leur complice, utilise souvent le support des gros mots. Si l'adulte n'a pas l'air choqué, on continue jusqu'à épuisement de ce champ lexical particulier, après quoi on peut passer à autre chose. Sinon on sait à quoi s'en tenir et on reprend le masque de l'enfant cartésien face à l'adulte. D'ailleurs Boumard explore également les attitudes des adultes face aux gros mots des enfants et ce n'est pas le moins intéressant du livre. Il signale, entre autre, le rôle de l'I.C.E.M. tout en soulignant ses limites : «Il existe donc des gens — même s'ils sont tragiquement peu nombreux — dans le monde pédagogique, pour avoir compris qu'il est capital de laisser l'enfant s'exprimer, parler de ses envies et de ses préoccupations, en un mot, se dire. Toutefois force est bien de remarquer que même ces tentatives, publiées ou non (cf. Freinet : Les dits de Mathieu ; I.C.E.M. : Poèmes d'enfants, etc.), restent remarquablement muettes sur le sujet qui nous intéresse, comme si les enfants parlaient «spontanément» dans une langue châtiée.» (pp. 96, 97).

En fait, le seul point que je contesterai réellement, c'est l'affirmation de l'auteur que toute répression des gros mots par des adultes est forcément le résultat d'un interdit, donc d'une appropriation par ces adultes, d'un domaine réservé. Pour ma part je constate que ce «folklore obscène des enfants» reste d'une pauvreté imaginative, est imprégné d'une idéologie «réactionnaire», analogues à ce qu'on trouve dans les «bonnes blagues» que les adultes échangent entre eux, et qui fonctionnent principalement sur le sexisme, la répression sexuelle et le racisme. Or on peut réprimer ces gros mots-là au nom d'une recherche d'autres gros mots plus originaux, plus créatifs. Pourquoi pas ? Et je connais des gens qui font, avec leurs enfants, de véritables joutes d'injures où seules celles qui portent la marque de l'invention sont valorisées, les autres ne suscitant qu'une moue dévalorisante, forme bénigne de répression. Mais ça, c'est peut-être de la pédagogie ?

Christian POSLANIEC

• Il n'est pas facile d'aimer ses enfants

par Georges SNYDERS, 296 p., P.U.F.

Curieuse affirmation ! Les parents aiment leurs enfants, voyons ! C'est normal, naturel, instinctif... Et les exceptions sont des monstres. L'affaire est close. Pas pour tout le monde. En des lieux où les enfants parlent vrai de mauvais esprits auraient tendance à remettre en cause le tabou social, si commode, de la Sainte Famille : est-ce si facile d'aimer ses enfants ?...

Que faire ? En parler ? Avec qui et comment ? Je me méfie des mots-majuscules : ils parlent tout seuls, disent (apparemment) n'importe quoi et me font la loi puisque je répète ce que j'ai entendu : banalités, professions de foi contradictoires ou délires personnels étayés de «preuves».

De l'utilité ici d'un document solide, panoramique, accessible et contradictoire pour savoir (un peu) de quoi on parle. Document qui nécessairement tiendra compte :

- de l'histoire : l'esclave, le Noir, les domestiques, les ouvriers, les femmes ont été assimilés à des infans. Parce qu'ils n'ont pas la parole ?
- des religions : tenir serré ce petit être marqué du péché originel, sinon...
- de Freud : a-moralisme des pulsions, ambivalence amour-haine, ambiguïtés... cité à l'appui de positions contradictoires : exploi-

tation affective de l'enfant-objet par des adultes (?) insatisfaits ; nécessité de la présence de parents «suffisamment bons», etc. (cf. Mendel, M. Mannoni, Winnicot, Bethelheim, Dolto, etc.) ;

- de la sociologie aussi : la famille refuge contre la vie sociale ? instrument de surveillance au service de ?...
- sans oublier les idéologies «modernes» : retour au passé, mythes d'un paradis sans structures, idylles campagnardes, pédophiles et pédérastes.

Intérêt pour moi du livre de Snyders : savoir (un peu) de quoi on parle en 1980 quand on dit «l'Enfant».

N'en demandons pas plus. En ces temps d'austérité et de «lutte contre l'immoralité», l'auteur s'est limité à l'institution existante : la monogamie, antidote de la concupiscence (cf. saint Paul et saint Freud)...

Hors de la famille «normale», point de salut ?

Fernand OURY

NOTE D'ÉCOUTE

• Mots fabules

Disque 30 cm, 33 t., Auvidis (AV 4257).

Après *Le temps d'un temps*, Martine Drangy et Guéry Burtin récidivent avec ces *Mots fabules* qui, manifestement, sont une seconde étape vers l'entremêlement qu'ils cherchent à réaliser entre les textes de l'un et les musiques de l'autre. La voix de Martine Drangy est toujours aussi chaude et bien davantage mise en valeur que dans le disque précédent grâce aux arrangements de Pierre Chrétien et aux accompagnements instrumentaux, guitares, basse, batterie, flûte... Guéry Burtin lui aussi bénéficie, pour ses poèmes, du contre-chant varié des instruments. Qui plus est les rythmes donnent souvent envie de danser, qu'il s'agisse de musique de type sud-américain ou de chansons-bougottes !

Au début, j'ai eu l'espoir qu'il s'agissait d'un disque engagé dans les préoccupations des enfants, avec ce petit coup de pouce incitateur qui souligne, à peine, tel aspect «bizarre» de la société... notamment dans la chanson : «Une poupée pour un gars une poupée pourquoi pas...»

Mais c'est la seule de ce type et, pour le reste, le maximum de contestation, c'est :

«Ça y est j'suis rentré à l'école.

Pour moi

c'était la première fois.

J'crois qu'les maîtresses étaient folles.

La mienne elle est drôlement sympa.»

Je trouve ça un peu dommage car, à trop forcer sur la corde poétique, on finit par se répéter ou à faire trop «beau» ! Déjà, certains textes ne tiennent que par la mise en ondes.

Evidemment et heureusement la poésie est de la partie et ça donne un ensemble très agréable : «Je vis bien caché sous une algue» (Petit château de sable fin) ; «Les bateaux qui passent sont de drôles d'oiseaux !» (Loin du sable) ; «Le chat noir s'est transformé en cerf-volant pour un printemps» (Le chat noir) ; «Entre les arbres décoiffés, j'ai enroulé l'horizon et je me suis laissé glisser dedans, sans raison» (L'horizon).

Je me suis quand même demandé ce qui manquait à ce disque pour me plaire complètement et plaire tout à fait aux enfants à qui je l'ai fait écouter. En fait je crois que c'est justement cette forme de complicité avec les enfants qui manque, donc une certaine tendresse.

Le hit parade, pour ce disque : «Dis Freddy», «Loin du sable», «Cours», «L'horizon».

Christian POSLANIEC

Si vous êtes abonnés aux publications de l'Ecole Moderne
VOUS ALLEZ RECEVOIR



190 - 25 juin 1980

Je chante

Un instituteur-poète, auteur, chanteur, compositeur, explique à une classe son double métier. Il crée des chansons, il les interprète pour faire partager sa joie, il enregistre ses disques à compte d'auteur pour ne pas entrer dans le show-business et tient à rester instituteur : «*Si j'étais chanteur professionnel, je devrais me faire payer pour pouvoir vivre, je ne pourrais plus chanter pour mon plaisir.*»



894 - 30 juin 1980

Le roulier, transporteur à cheval

M. Roux a commencé son métier à l'âge de vingt-trois ans. Pendant cinquante-cinq ans, il a transporté des troncs d'arbres en Sologne, travaillant encore à un âge où depuis longtemps la plupart des gens sont en retraite.

Un reportage sur un métier, un mode de vie et de pensée presque disparus.



129 - juin 1980

Des poètes chantent la jeunesse

Sur le thème de l'adolescence, une équipe de garçons et de filles de troisième ont choisi des poèmes

d'auteurs contemporains pour la plupart et les ont regroupés selon leurs couleurs dominantes : se souvenir, pleurer, méditer, rêver, rire ou sourire, espérer.



431 - juin 1980

La revanche de Cornancu

Notre collection de contes populaires s'enrichit d'un nouveau titre, le septième. Notre anthologie commence à s'étoffer !

Une fois de plus, le paysan malin bernera le seigneur stupide et cupide. L'imagination et l'audace de Cornancu lui permettront de se sortir de bien mauvaises situations. Quant au seigneur, que devient-il ? «*J'sais-t'y, moi ! Allez donc demander !*»



97 - mai, juin, juillet 1980

La revue met en valeur différentes expositions d'art enfantin organisées :

- à Caen dans le cadre du congrès de l'Ecole Moderne ;
- à Vierzon ;
- dans l'Aisne, à Pinon.

La Gerbe de Textes Libres raconte l'histoire de la Petite Fleur des champs.

Les pages techniques permettent d'excellents tirages de lino gravés.

En supplément est livré le disque I.C.E.M. n° 21 *Les Pantins*, musique de scène pour un jeu dramatique.

Avec ces brochures se terminent les abonnements 1979-1980. **Abonnez-vous ou réabonnez-vous sans tarder** en utilisant l'imprimé reçu (avez-vous remarqué l'offre exceptionnelle faite pour les réabonnements parvenus avant le 15 juin ?).

Voici quelques titres qui sortiront l'an prochain :



Un vigneron autrefois - Apprenons à photographier - La palmerie dattier - En cour d'Assises - Les éclipses - A Paris sous la guerre de Cent Ans - Naissance d'une bande dessinée - Chauffons-nous avec le Soleil - etc.



La pop music - Point de vue sur le sport - L'information télévisée - L'antisémitisme - Le chômage - etc.



Les saisons - Nous étions quarante enfants en classe verte - A l'affût des oiseaux - Nous fabriquons nos jouets - L'école du cirque - Les sous et la banque - Notre cinéma - etc.



1900, la Belle Epoque ? - Développons les diapos - L'agriculture en Afrique - Conte de la Puce et du Pou - Quand tonnent les canons - La guerre de Cent Ans - etc.

L'EDUCATEUR

L'AN PROCHAIN

Vous recevrez en septembre le dernier numéro «spécial rentrée» de votre abonnement 1979-80.

Si vous voulez recevoir les suivants, n'oubliez pas de vous réabonner sans tarder.

Avez-vous remarqué qu'en renouvelant avant les vacances tous vos abonnements de cette année scolaire, vous pouvez prendre un abonnement supplémentaire avec 50 % de réduction ? Profitez-en pour découvrir une revue que vous ne recevez pas encore.

En 1980-81, *L'Éducateur* vous apportera :

- **des rubriques nouvelles** : «Ouvertures», «En sortant de l'école», «Titulaires mobiles» ;
- **des dossiers pédagogiques**, livrés séparément, ce qui laissera plus de place pour les articles dans tous les numéros de la revue ; les cinq dossiers de l'année prochaine seront : Le journal scolaire au second degré, Les moins de 6 ans, Les ateliers d'art enfantin, Les classes nature, La musique.
- **des numéros spéciaux à thème** avec des articles variés mais centrés sur un même sujet ; les trois numéros à thème de cette année auront pour titre : Le travail en 1980, L'enfant et la documentation, La lecture (sous tous ses aspects).

Abonnez-vous, réabonnez-vous :

15 numéros + 5 dossiers pédagogiques (soit 20 envois dans l'année) : 118 F
P.E.M.F. - B.P. 66 - 06322 Cannes La Bocca Cedex - C.C.P. Marseille 1145-30 D