

L'EDUCATEUR

Pédagogie Freinet



13-14

juin 82

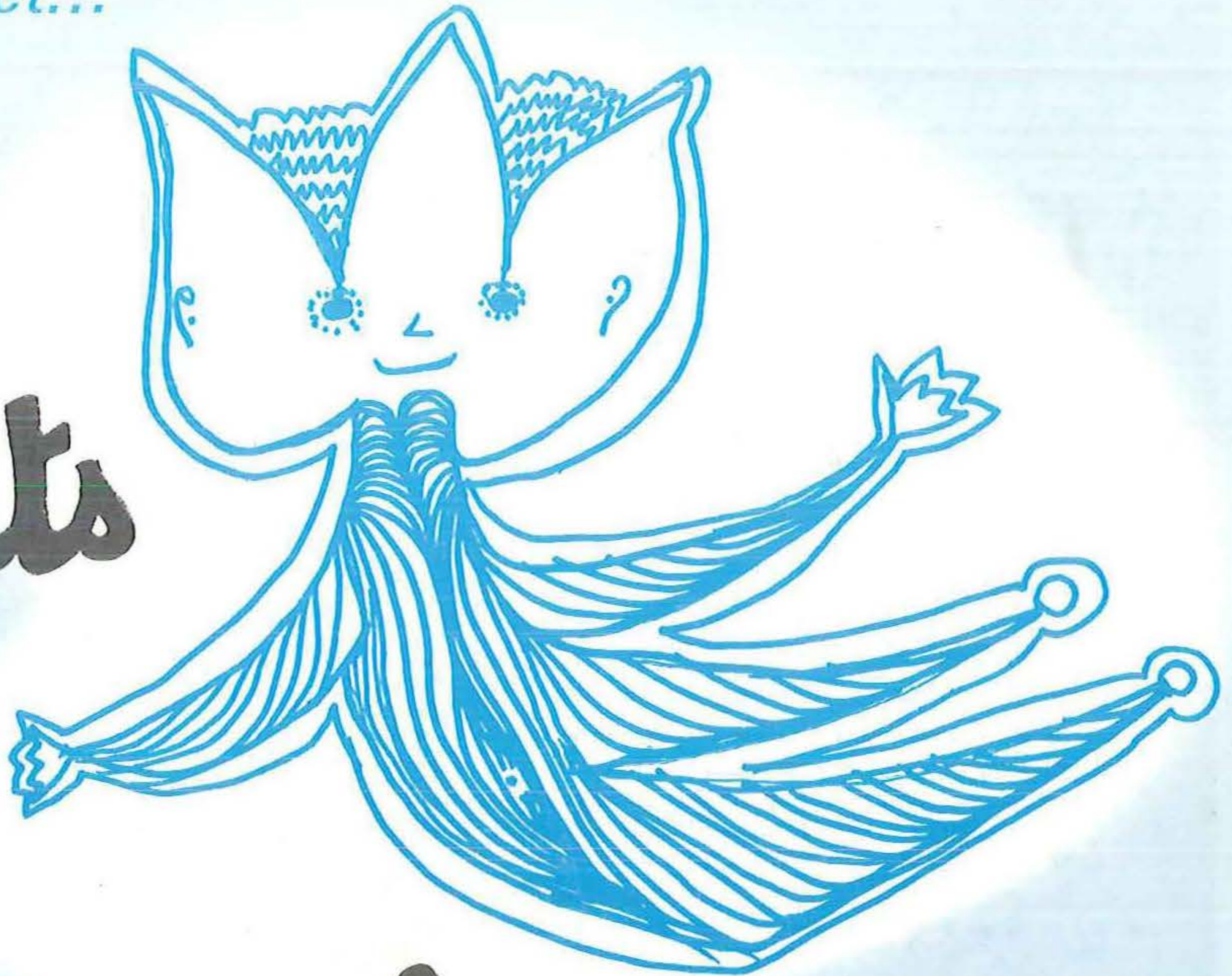
15 numéros + 5 dossiers

France : 136 F

Etranger : 191 FF

*Un numéro à lire en vacances
et...*

Les droits



des enfants



(dossier
ouvert)

SOMMAIRE

13-14

Coordination du comité de rédaction

Guy CHAMPAGNE
Bégaar, 40400 Tartas.

Priorités

Alain FONTANEL
Ecole de Marminiac, 46250 Cazals.

Organisation de la classe

Philippe SASSATELLI
Rue Champs-Gris, St-Martin-des-Champs,
77320 La Ferté-Gaucher.

Fiches technologiques

Robert BESSE
Ecole d'Allas-les-Mines,
24220 Saint-Cyprien.

Pratiques et outils

Jacky QUERRY
Ecole Courtelevant, 90100 Delle

Problèmes généraux

Janou LÉMERY
64 boulevard Berthelot,
63000 Clermont-Ferrand.

Ouvertures

Christian POSLANIEC
Neuvillalais, 72140 Conlie.

En sortant de l'école

Jacky CHASSANNE
36 rue des Villaines, 28000 Chartres.

Livres pour enfants

Claude CHARBONNIER
Collège F. Bouvier,
38440 Saint-Jean-de-Bournay.

Livres et revues et Panorama international

Roger UEBERSCHLAG
42 bis Grande Rue, 92310 Sèvres.

Photimage

Michel FOUCAULT
72210 Chemire-le-Gaudin.

Second degré

Fernande LANDA
110 rue Sadi Carnot, 93370 Bagnolet.

POUR LIRE EN VACANCES...

Parce que, travaillant dans des conditions difficiles, nous avons pris en début d'année un retard qu'il n'était pas possible de rattraper, nous vous livrons aujourd'hui un gros numéro double de L'Éducateur.

L'année prochaine, notre rythme sera plus régulier, mais nous aurons besoin de votre aide. Vous lirez nos demandes un peu plus loin. En attendant, voici ce numéro copieux. Avec les vacances qui viennent, il ne devrait pas être indigeste. Il y en a pour tous les goûts : articles longs, articles courts, réflexion et conseils très pratiques, questions, réponses, distractions, de quoi réfléchir sur notre pratique de l'année écoulée et de quoi avoir envie de démarrer l'année suivante...

Emportez-le avec vous, ouvrez-le au hasard du vent, vous aurez sans doute envie de le lire, celui-là, et peut-être vous donnera-t-il envie de lire les précédents. Quant aux suivants, ça va de soi. Bonnes vacances...

Courrier des... auteurs - <i>F. Douillet</i>	1
Courrier des... rédacteurs - <i>G. Champagne</i>	2
Courrier... des lecteurs - <i>E. Hérinx</i>	2
Quand la vie est entrée dans ta classe - <i>J. Querry</i>	3
Radio... - <i>A. Bedos</i>	4
L'éducation du goût, pourquoi pas ? - <i>H.-N. Lagrandeur</i>	5
On voit à travers sans bouger les yeux	6
Les enfants et la technologie de leur temps - <i>B. Monthubert</i> ..	7
J'ai réalisé un auditorium - <i>J.-P. Jaubert</i>	13
Le collège de demain - <i>J.-L. Dumas, E. et J. Lèmery</i>	15
Réflexions et recherche d'outil - <i>C. Cohen</i>	19
Dossier : Pour un nouveau statut des enfants et des adolescents	21
La correspondance par les échanges de journaux scolaires - <i>L. Lebreton</i>	37
Les enfants peuvent-ils déterminer eux-mêmes des critères d'évaluation dans le cadre du conseil ? - <i>L. Corre</i>	41
Notre cour - <i>A. Weiermann</i>	48
Où en est la pédagogie Freinet ? - <i>R. Ueberschlag</i>	49
Amorce d'un catalogue des productions des groupes de travail de l'I.C.E.M.	51
Livres pour enfants	52
Livres et revues	52
Courrier des lecteurs	56
Stage I.C.E.M.	56

Photos : A. Weiermann : p. 47, 48 - B. Monthubert : p. 11, 12, 10, 8, 7 - J. Mourot : p. 38, 39 - J. Suquet : p. 36, 25 - L. Corre : p. 42 - X. Nicquevert : p. 44, 45, 30, 22 - J.-P. Jaubert : p. 13, 14 - G. Gousset : p. 3, 26, 33 - J. Ueberschlag : p. 29, 28, 31 - D. Léger : p. 23 - S. Corteel : p. 24 - R. Ueberschlag : p. 27, 35.

Adresse de la rédaction : L'Éducateur, I.C.E.M., B.P. 109.

Abonnement : P.E.M.F., B.P. 109, 06322 Cannes La Bocca Cedex. C.C.P. 1145-30 D Marseille. Prix de l'abonnement (15 numéros + 5 dossiers) : 136 F.

Pour faire un peu le point et continuer...

Courrier des... auteurs

Quand je fais ce qu'on me dit de faire.

Je voudrais dire ma profonde déception à la lecture de l'article sur l'humour en maternelle (voir *L'Éducateur* n° 7).

J'avais dans ma classe (grande section maternelle) un dossier de «dessins rigolos», quarante dessins humoristiques, qui s'était constitué au long de l'année. Cela me semblait être une œuvre collective où la production et la réflexion se mêlaient l'une à l'autre :

- des enfants faisaient des dessins pour ce dossier ;
- collectivement, ils regardaient les dessins et donnaient leur opinion pour savoir lequel serait gardé et pourquoi on en éliminait d'autres.

C'est moi qui ai suggéré de mettre les trois ou quatre premiers dessins ensemble dans un lutin. Le reste s'est fait tout seul ou presque, et ce témoignage d'une certaine forme d'humour en maternelle méritait d'être publié. Pour cela les dessins avec leur légende, placés les uns à côté des autres (comme on a fait pour les photos des pages 24 et 25 de ce même numéro), parlaient d'eux-mêmes. Pas besoin de grands discours, mais il était intéressant d'en passer un maximum pour voir l'évolution vers une certaine qualité (entre le «bonhomme qui pisse» et «la dame pendule» par exemple) mais aussi les imitations, les régressions, le dessin qui ne fait rire que son auteur (pourquoi est-il resté ?).

Je n'ai pas su imposer que ce document passe tel quel puisqu'on m'a demandé de «faire un article», comme on dit (pour le côté

SÉRIEUX de *L'Éducateur*) et de choisir (moi) quelques dessins. Bref, dix dessins sont passés, un quart du dossier seulement et, ce qui est plus grave, sans leur légende ! Que reste-t-il du clin d'œil lancé par ces enfants ? Ces dessins, qu'ont-ils d'humoristique ?

La tortue-chat, on peut deviner. Mais celui du dessous ? C'est une petite fille qui entend une porte parler (mais la bulle n'est plus là). Le suivant ? «C'est une drôle de voiture qui porte une maison, comme ça la maison peut se promener et ceux qui sont dans la voiture, quand ils sont fatigués ils se couchent», avait dit son auteur. La tortue, vous avez vu l'astuce ? Elle a mis une cheminée et une antenne sur sa maison. Et le dernier ? Vous ne trouverez jamais ! La petite Stéphanie qui l'a fait a dessiné un bonhomme comme elle les dessinait quand elle était petite, avec bras et jambes qui partent de la tête. Je vous jure qu'elle a bien fait rire ses copains quand ils ont vu ça.

Parmi les dessins éliminés, il y avait une table avec des pieds... pour marcher et un arbre avec des feuilles... pour dessiner. Etc.

Ça me fait mal d'ouvrir *L'Éducateur* et de voir ce dossier mutilé de la sorte.

PRIORITÉ a donc été donnée à la parole de l'adulte avec à l'appui quelques dessins pour «faire joli» alors que c'est exactement le contraire que je voulais.

Dites, c'est bien ici que j'ai entendu causer des droits et pouvoirs des enfants, du respect de l'expression des enfants ?

Mais quand on a moins de six ans, est-on déjà un enfant intéressant ?

Francine DOUILLET
45 boulevard de la Seine
92000 Nanterre

Courrier des... rédacteurs

La déception de Francine est justifiée. Ce que je peux dire, c'est que l'importance de son document ne nous avait pas échappé (j'avais même relancé Francine pour l'avoir). La preuve en est que l'éditorial s'appuyait sur lui, et que l'altération du dossier rend cet éditorial très disproportionné, d'où ma propre déception en recevant ce n° 7.

En fait, si le document présenté par Francine a été dénaturé c'est parce que, là encore, nous avons dû travailler cette année dans des conditions à la limite du minimum vital. Dans cet exemple précis, ce témoignage, que j'avais pour ma part prévu d'étaler sur trois pages, a été réduit à deux par nos techniciens de même que l'humour en S.E.S., d'après un album de l'ancienne classe de Claude Cohen, a été réduit des deux pages que j'avais prévues à une seule, perdant au passage une partie de ses dessins. Nous aurons peut-être un peu plus de moyens et de meilleures conditions de travail en 82-83. Ce n'est pas certain. Mais même si la situation ne s'améliorait pas, nous aurions au moins pour nous l'expérience qui nous permettrait de mieux la vivre et donc d'éviter de telles défailances.

Et comme de tout négatif on peut tirer un positif, eh bien revenons un peu sur le document de Francine.

Oui, la série de dessins, avec leur légende, se suffisait à elle-même. Oui, ce témoignage d'une certaine forme d'humour en maternelle méritait d'être publié. C'est là une des

vocations premières de notre mouvement, de ses revues, de ses éditions, de sa coopérative : l'édition de toutes les formes d'expression des enfants.

Non pas pour s'attendrir de façon mièvre sur le moindre balbutiement de ces chers petits mais pour témoigner d'un processus d'accès à la culture, de construction de la culture. Car la culture est sans doute la première des choses que l'on confisque au peuple ou à la classe que l'on veut opprimer, après quoi l'on use du mot lui-même comme instrument supplémentaire d'oppression. Ainsi les classes dirigeantes nient-elles toute valeur aux formes d'expression populaire et dans le même temps multiplient les obstacles de leur politique élitiste sur la voie d'accès au bastion dit culturel où se retranchent leurs privilèges, avec pour meilleurs défenseurs quelques cuistres sans talent, écrivassiers à la hargne proportionnellement inverse à leur absence de génie, spécialistes en jeancauneries.

Et lorsque le pli est pris, lorsque, abusée l'école a bien joué son rôle dans ce processus, les conditionnements sont tels qu'il est très difficile de revenir à l'ordre naturel des choses. Voilà pourquoi tous nos témoignages sont importants et il convient de les multiplier. Le mouvement de l'École Moderne a édité dans des conditions difficiles de nombreuses brochures de littérature enfantine, de nombreux films, cent numéros d'une revue d'Art enfantin, dont

Créations a pris le relais avec des visées quelque peu différentes, mais dont la collection représente une somme inestimable dont il faudra bien exploiter la richesse, des disques de chant, musique, création parlée, dont les cassettes vont prendre le relais. Il a multiplié pendant plusieurs décennies les expositions portant témoignage des processus naturels de culture et de leur incomparable richesse. S'il l'a fait dans une conjoncture défavorable, il doit le faire davantage et mieux encore, maintenant que les hommes au pouvoir reconnaissent sa valeur et sa crédibilité.

Oui, Francine, c'est bien ici que tu as entendu causer des droits et pouvoirs des enfants et que tu en entendras causer encore, et que tu pourras en causer encore, et que les enfants en causeront aussi. C'est un des volets de notre politique cette année, et les années qui vont suivre.

Mais l'aspect qu'a revêtu malgré toi ton témoignage était utile aussi. Il correspond à cette autre vocation de notre mouvement : la convivialité, la coopération.

«Tu vois, c'était ça, le mouvement Freinet, on n'avait pas inventé le quart d'un truc qu'on courait l'apporter aux copains» écrivait notre ami Le Bohec je ne sais plus où. Et c'est encore ça ! Vois comme Eliane Hérix (courrier des lecteurs) a sauté sur la technique de l'album évolutif.

Oui, ton témoignage est devenu autre, à autre usage plutôt, mais au service de la même cause : car si nous pouvons donner à l'expression des enfants toute la place, tout le respect, toute la valorisation qu'elle mérite, c'est parce qu'au lieu d'en seulement discourir, nous cherchons et mettons en œuvre les techniques qui le permettent. Et de cela aussi nous devons témoigner. C'était le sens de mon éditorial. Ce doit être un autre grand volet de notre politique cette année, et les années qui vont suivre.

Au service de cette politique, entre autres moyens, et en attendant que notre politique d'éditions reprenne tout son essor, cette revue doit continuer à vivre. Pour cela, revue militante, elle a besoin de votre soutien militant. Le nombre d'abonnés à L'Éducateur était encore en baisse cette année et la question se pose de savoir si la revue du mouvement doit continuer d'exister même si elle a peu d'abonnés, même si elle continue à en perdre. Mais

se pose alors la question de savoir si ce mouvement peut se passer d'une revue qui le fédère, qui véhicule sa parole dont elle est en même temps le creuset...

La lettre d'Eliane Hérix est une réponse et elle nous a fait chaud au cœur. Seulement cette réponse ne doit pas rester isolée. Et c'est là le premier soutien que nous attendons de vous : un courrier des lecteurs abondant, régulier, critique, constructif. Que l'on sache pourquoi on travaille, et que l'on s'évalue un peu.

Le second soutien que nous attendons de vous, c'est de nous aider à mieux faire notre travail, en amont comme en aval. En amont, bien sûr, vous pouvez alimenter la revue en écrivant, en témoignant, en nous envoyant vos bulletins, en acceptant de vous prêter à nos interviews, en interviewant vous-mêmes ceux qui ont à dire... En aval, et ce n'est pas la moins importante part du travail, en utilisant L'Éducateur, en pratiquant en groupe sa lecture

critique, en répertoriant ses articles, en les signalant à qui peut en avoir besoin et usage.

Le troisième soutien est d'aider L'Éducateur à faire tache d'huile. Cette forme de soutien est inséparable des deux autres. L'intérêt de faire cette revue est de permettre au plus grand nombre d'enfants de vivre la pédagogie Freinet. La faire implique donc qu'on la diffuse. Non pas massivement, comme nous avons tenté parfois de le faire, mais goutte à goutte. Mieux vaut gagner un abonné sûr, qui nous aidera à changer l'école et la vie des enfants, que toucher dix curieux qui se détourneront vite de notre entreprise.

Si vous voulez que l'école change, si vous pensez qu'il faut saisir les chances qui s'offrent aujourd'hui d'y réussir un peu plus vite, faites connaître L'Éducateur à ceux qui le veulent et le pensent aussi, aidez-nous à continuer.

Guy CHAMPAGNE
Bégaar, 40400 Tartas

Courrier des... lecteurs

Je viens de refermer L'Éducateur n° 7 et je me dis : «Tè, il est chouette, cet Educateur !» Pourquoi celui-là plus que d'autres ? Parce que j'ai tout lu facilement et avec intérêt, je suis entrée facilement dans les articles et puis le nombre d'articles qui m'ont apporté quelque chose ou qui m'ont bien plu est important.

Plusieurs fois je me suis dit : «Celui ou celle qui a écrit ça, je voudrais bien pouvoir discuter un peu avec.»

Voilà, premières réactions brutes.

D'habitude, je lis d'abord les critiques de livres, revues, livres pour enfants, puis les articles «ouverture», débats, et je survole les articles pratiques car je n'arrive pas à m'y intéresser hors de mes préoccupations. Par contre, je retrouve ces articles par la suite, lorsque je cherche une information précise du genre : «Mais qu'est-ce qu'ils font en langage, les copains ?» Alors là, j'ai souvent la chance de trouver plusieurs articles, donc un au moins qui me correspond.

Revenons à ce numéro sept.

• *Livres pour enfants, livres et revues...* Comme d'habitude mais avec deux pages entières supplémentaires analysant un livre, ça me convient bien.

• *Genèse coopé.* Aïe ! Trop dur, j'y reviendrai peut-être...

• *Mono... tato... tatonner.* Oui, oui, oui.

• *En débat.* Français langue réelle. C'est dans mes préoccupations. C'est entré dans un coin de ma tête... Mais pas assez pour me décider à participer au débat. J'attends la suite.

• *Fiche techno second degré.* J'ai failli passer. Le test du lion m'a arrêtée, tant mieux : c'est à lire pour moi, ça, pour ma propre formation !

• *Pages bleues.* C'est plein de renseignements sur les travaux des copains. A répertorier.

• *Lutte contre la répression et guerre et paix.* Utile mais n'a pas atteint son but parce que ne m'a pas décidée à agir...

• *Fiche techno «Le journal-affiche».* En plein dans mes préoccupations.

• *L'enregistrement.* En plein dans les préoccupations de mon mari car il recueille les enregistrements de copains. Va falloir qu'on signale cette fiche aux copains et qu'on rajoute des trucs à Georges (mon mari).

• *Organisation de la classe.* J'ai falli passer, je ne sais plus ce qui m'a retenue et tant mieux. Voilà matière à réflexion et à expérimentation :

— un plan de travail qui tient compte des moments collectifs, tiens, tiens, rudement malin ;

— la prévision de temps de travail et non d'activités, c'est sûrement à essayer, parce que les trucs pas finis qu'on reporte (surtout les scolaires), c'est la barbe ;

— le plan de cette classe qui me fait dire, comme beaucoup de classes Freinet : «Il y a tellement de choses, tellement de matériel, tellement d'affichage... mais on doit étouffer... on ne peut pas faire une ambiance belle et tranquille au milieu de tout ça... c'est pas possible qu'ont ait besoin de tout ça pour «faire classe»... en tout cas pas pour «vivre en classe», c'est toujours à cause des cons-promis !...»

• *Humour sur les H.L.M.* J'ai apprécié.

• *Humour en maternelle.* Bien apprécié, et pratiquement la technique de l'album évolutif, je ne vais pas tarder à essayer... demain peut-être pour notre album «collages» en projet.

• *L'humour en éducation.* Encore un article sur un bouquin. Intéressant. J'lirai pas le bouquin mais je sais à qui j'en parlerai.

• *Ton édito.* Beaucoup apprécié. Oui il faut dire et redire «école non pas ouverte sur la vie» mais «école en vie, école de vie». A force d'entendre dire «école ouverte sur la vie», on se laisse piéger, on glisse un peu, on le dit aussi... Et oui pour redire et redire «n'enseignons pas... cultivons», «il suffit de lui reconnaître droit de cité et il explosera», «on peut transposer...» eh oui ! eh oui ! eh oui !

En regardant avec un peu de recul, ce qu'il y a dans ce numéro, c'est une bonne place à l'expression des gamins : expression graphique, expression de vie sur les photos. C'est vrai que ça manquait, les dessins d'enfants, dans L'Éducateur. Mais pourquoi ça manquait ?

Il y a aussi des articles plus courts. Avec trois articles longs, si tu en survoles deux, tu as l'impression d'avoir rien lu ! Et plus l'article est long, plus on a tendance à survoler...

Il y a aussi pas d'articles d'ouverture (à part les présentations de bouquins) mais j'espère que ce n'est pas le début de la fin de cette rubrique. C'est par L'Éducateur que j'ai connu l'existence d'une association pour la petite enfance, les Editions d'Utovie, les républiques d'étudiants au Portugal, etc. Déjà que je ne lis pas les nouvelles, les sérieuses, les grinçantes et vomitives, celles du monde. J'ai besoin de savoir ce qui se passe ici ou là, là où on recherche, là où on tâtonne pour vivre, les nouvelles qui n'étouffent pas, celles qui font du bien.

Finalement, ce qu'il me semble attendre de L'Éducateur, c'est :

— un petit peu d'ouverture, un peu de réflexion, théorisation, philosophie du mouvement, pour lire tout de suite ;

— une bonne partie de pratiques de classe plus le répertoire-égouttoir (1), comme outil de travail, ensuite.

Eliane HÉRINX
école de la Doire
06750 Caille

(1) Allusion au répertoire des écrits de l'I.C.E.M., publié sous le titre «L'Egouttoir».

Jacques QUERRY demande :

QUAND LA VIE EST ENTREE DANS TA CLASSE...



Le travail en groupe

Comment l'accueilles-tu ?

Acceptes-tu que l'emploi du temps ou le plan de travail soit modifié ? T'intéresses-tu à ce qui arrive ? Inities-tu toute la classe à l'accueil ?

Comment les enfants l'accueillent-ils ?

Intérêt, enthousiasme, rejet, indifférence, etc. Il serait intéressant de classer les différentes tranches de vie suivant qu'elles suscitent telle ou telle de ces réactions, ou si la vie entre à l'improviste (oiseau ou facteur qui pénètre en classe), sur l'initiative des enfants (faire du pain), sur l'initiative du maître (interview d'un visiteur étranger).

La vie est entrée dans ta classe

Elle est entrée en personne : un grand-père vient parler aux enfants, ou un pompier.

Elle est entrée par le magnétophone : enquête à l'extérieur : on a vu tuer le cochon.

Elle est entrée sur les planchettes sur lesquelles on a pris des notes dans un lieu de visite extérieur : visite de la fromagerie.

Elle est entrée à l'entretien : une discussion ou une visite, en famille, individuelle ou avec des copains, une émission de télévision. La vie cueillie à l'entretien me semble un matériau très volatil... Comment la captions-nous ?

Elle est entrée par la presse, B.T.J., B.T...

Comment te débrouilles-tu pour que la vie reste vivante ?

Car c'est peut-être là toute la différence entre la pédagogie Freinet et la rénovation officielle : garder vivante la vie entrée en classe.

Alors bien sûr, on fait des albums, des montages audio-visuels, des panneaux... Mais comment respectons-nous la vie quand tout ce travail est en route (et se met en route d'abord !). Comment cette vie-là, cette vie nouvelle, s'intègre-t-elle à celle de l'enfant ?

Part du maître, où es-tu ?

La majorité des connaissances que l'enfant acquiert actuellement lui vient de l'extérieur de l'école. C'est donc à l'école qu'il devra acquérir l'esprit d'analyse et de synthèse, la capacité d'organisation, les enchaînements logiques, le passage du concret à l'abstrait.

C'est donc à l'école que le risque est grand de voir tout ce vécu se dévitaliser : vie clouée, punaisée, agrafée, collée.

C'est à toi et à moi l'institut que revient la responsabilité du chantier, de la mise en route de l'après-collecte, de l'après-enquête... de faire durer la vie qui entre»

a) Que fait-on ?

Un album, un panneau, un montage ou rien du tout. C'est là une question primordiale dont la réponse peut, ou non, tuer la vie. Les enfants n'éprouvent pas toujours le désir que cette vie entrée se continue. C'est peut-être parce qu'ils sentent, plus (honnêtement) que nous, qu'en réalité, elle ne se continue jamais et que photos, cassettes, dessins, textes, sont à la vie ce que le pot est au yaourt, ne sont qu'une pâle silhouette du vécu.

Rôle du maître où es-tu ? Et le rôle du conseil ?

b) Comment

Plusieurs élèves s'y mettent : un groupe ou la classe entière. Donc partage du travail. Suivant la méthode de répartition, on peut casser l'intérêt.

c) Le temps

Le temps qu'on attribue à ces travaux... Le délai qu'on fixe, ou pas, pour l'achèvement (si exigé). La constitution des équipes initiatrices et aidantes intégrant des lents, des non-débrouillards.

Conclusion (provisoire, en attendant ton témoignage)

Il semble que les enquêtes permettent de tout mettre en œuvre pour que l'enseignement soit mutuel.

L'enfant apprend plus réellement auprès d'un copain qu'auprès de son maître. Et même si, souvent, la vie est mise «en bocal stérilisé», chacun dans le groupe est initié aux savoir-faire des autres.

L'enfant participant est dans une situation plus vivante, vraie, naturelle que l'enfant imitateur.

Que la passion ayant provoqué l'entrée de la vie à l'école ou née de cette entrée de la vie soit perpétuée... pour que les enfants restent des bulles de vie.

Mais, concrètement, quand la vie entre dans ta classe, comment fais-tu pour qu'elle ne meure pas sitôt la porte franchie ?

Et Jacques QUERRY ajoute :

«Beaucoup de questions... Pourtant ceci peut être le point de départ à une réflexion sur nos pratiques en école.»

Si plusieurs personnes répondaient... on pourrait constituer un dossier que je veux bien prendre en charge. Alors espérons...»

Les envois sont à faire à Jacques QUERRY, Cidex 769, Courtelevant, 90100 Delle.

Et voici les premières réponses...

Dans notre classe, nous vivons tous de telles expériences. Que nous allions sur place, à leur rencontre ou qu'elles naissent à l'école.

La pédagogie Freinet est nourrie de la vie qui bouscule l'enfant.

Raconte aussi comment ta classe se branche sur la vie ou comment la vie vit dans ta classe.

J. QUERRY

RADIO...

Le mercredi 25 novembre 1981, de 10 h 00 à 11 h 00 environ, trois élèves de ma classe et moi avons produit une émission de radio avec la station locale ARC 102 (102 Mhz).

Cette station émet de Pirailan et c'est l'Office Municipal de Tourisme de Lège qui est à l'origine de sa création.

LE CONTACT

Ce sont des copains (parents d'ex-élève et de futur élève) qui animent la station. Un dimanche que je flânais là-bas, ils m'ont proposé de faire une émission le mercredi suivant avec des gamins volontaires. La station émet le week-end, le lundi et le mercredi matin spécialement pour les gosses. Il y a le téléphone, et les gamins appellent pour demander ou dédicacer un disque. Les disques appartiennent en minorité à la station, la plupart sont prêtés par des particuliers.

J'ai bien sûr accepté et ai proposé ça aux gamins le lundi matin... Enthousiasme modéré... J'appelle par téléphone (60.56.82) la station qui renouvelle à l'antenne l'invitation et leur dédie un disque. Les gamins, autour du transistor, sont ravis... Trois volontaires, néanmoins, et seulement !

Le lendemain matin, l'animatrice, Anne-Marie, vient en discuter en classe avec les enfants... qui sont de plus en plus intéressés. On ébauche le plan de l'émission plus tard, après le départ de l'animatrice, en se promettant d'improviser brillamment...

Je distribue aux élèves de la classe un mot avec l'horaire et la fréquence. Cinq enfants l'écouteront. La F.M. n'a pas l'air si répandue que ça.

L'ÉMISSION

Elle a donc lieu le mercredi matin. J'ai un C.P.-C.E.1, les volontaires sont trois C.E., assez débrouillards. Je passe les prendre chez eux, c'est la fête !

Nous avons parlé de notre cobaye, de la confiture d'arbouses que nous avons faite, de musique, des correspondants, etc. Nous avons une cassette de l'émission, elle est à la disposition de ceux qui veulent l'écouter.

Quelques réflexions :

L'animatrice parle trop :

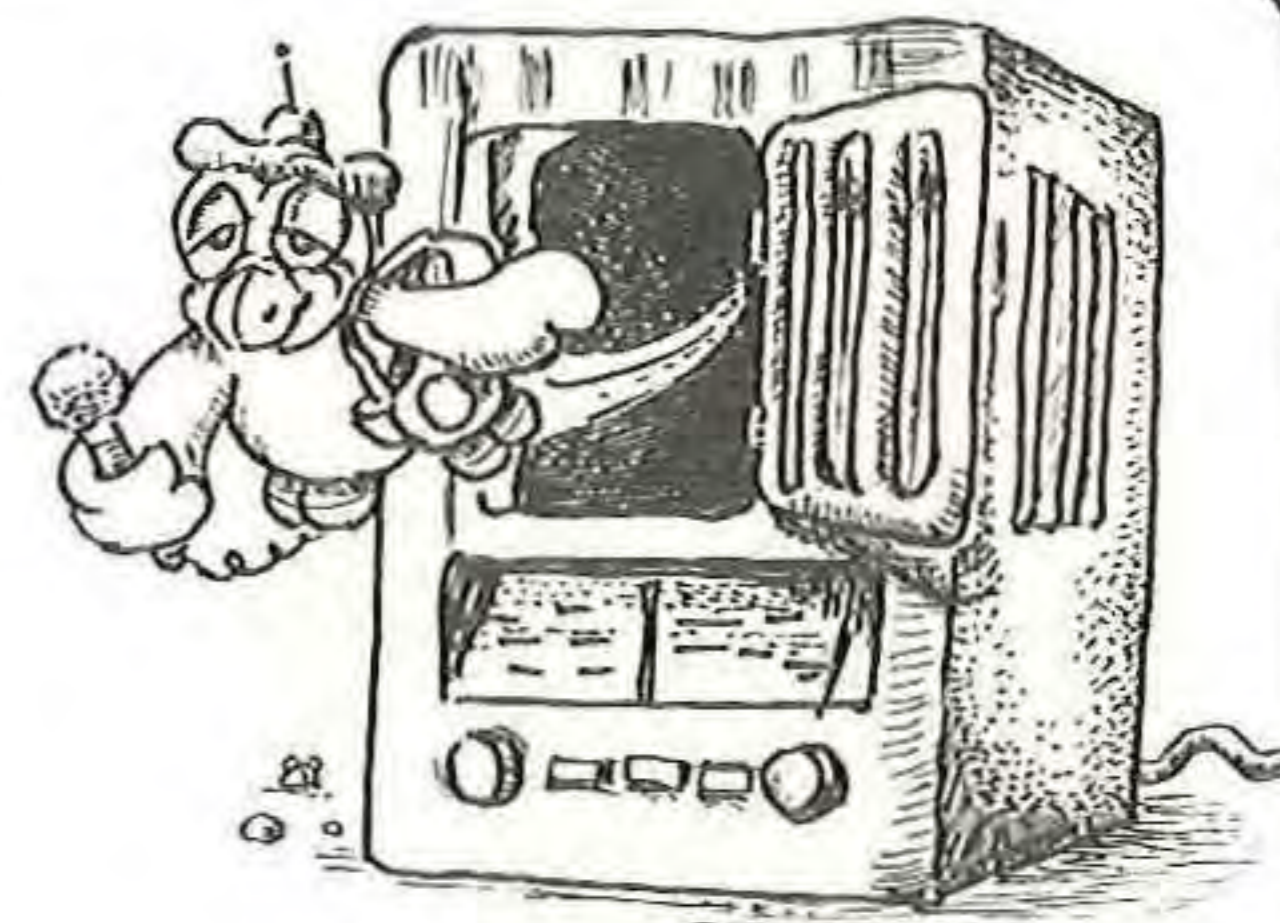
— C'est un défaut à elle, je la connais bien.

— C'était de toute manière assez délicat de faire autrement, vu le matériel de la station : un seul micro très peu sensible, donc obligation de distribution de la parole. Cet inconvénient va disparaître prochainement.

Flou artistique dans les réponses des enfants. En fait, nous n'avions préparé (tout le groupe-classe, pas seulement les volontaires) qu'un canevas de ce dont nous désirions parler et que l'animatrice avait devant elle.

Des disques. Un enfant, Hélène, en avait emmené deux : *La chanson du bassin* (sur l'air de *La Madelon...* dur !) et *Le bateau blanc* (Distel). Les autres étaient à la station et ce sont les gamins qui ont choisi... et si on leur donne du sucre, ben ils en prennent. Donc on a eu droit à Annie Cordy, Chantal Goya, le Kiki et d'autres douceurs. Là, c'est un problème d'intervention de l'adulte. Bien sûr, nous leur avons proposé autre chose, et ils ont accepté (Steve Warring par exemple), mais c'est pas le pied.

Les gamins sont passés chacun leur tour à la « technique » : caler le disque juste



au début du morceau, casque sur la tête et le « lancer » au signal. Intéressant, et tout à fait possible.

Tout ce monde (gamins, animateurs, visiteurs et moi) a passé un bon moment.

LES SUITES

Toute la classe a écouté la cassette, a bien ri. Nous y sommes donc retournés le samedi matin, tous, juste histoire de visiter le studio. Ils se sont quand même nommés à l'antenne et ont annoncé quelques disques. Un peu de « technique », aussi.

Appel a été lancé — à la fin de l'émission — aux autres classes du Bassin d'Arcachon afin qu'elles aussi proposent des émissions.

J'ai rédigé avec les animateurs de la station une lettre qui va être envoyée aux écoles, C.E.S. et lycées.

Nous sommes invités à leur préparer « sérieusement » une émission d'une durée d'une heure environ pour quand on veut. Nous (les gamins et moi) pensons la réaliser lors d'une visite des (chez les) correspondants.

N.B. — Je ne suis en rien impliqué dans le fonctionnement de la station.

Alain BEDOS
école de Claouey

RADIOS LIBRES

Si...

- vous avez participé à des radios libres avec vos élèves ou avec des jeunes ;
- vous avez échoué ou réussi ;
- vous connaissez des expériences intéressantes ;
- vous travaillez avec la radio officielle ;
- vous avez réalisé des émissions ;
- vous avez repiqué des choses chouettes.

Envoyez-les à la commission audiovisuelle avant le 15 juillet.

Tout sera discuté ou écouté lors du stage audiovisuel des Eyzies (Dordogne), du 16 au 26 juillet. Il sera possible de faire un premier bilan afin de gagner du temps pour la prochaine année scolaire et d'avoir une idée d'ensemble.

Et n'oubliez pas que pour amorcer un débat rien ne vaut un extrait de B.T. sonore, document de l'I.C.E.M. - pédagogie Freinet.

Pour tout contact : Georges BELLOT, 366 avenue de la Libération, 84270 Vedène.

L'éducation du goût, pourquoi pas ?

Je ne fais pas partie, malheureusement, des générations qui ont connu Freinet de son vivant, mais j'ai lu avec attention *L'Éducation du travail*. Plusieurs passages de ce livre font allusion à la nourriture et pas n'importe laquelle. Écoutez Freinet parler du pain dans le chapitre des « Rythmes disparus », p. 18 à 41. Voyez-le discréditer les fruits que nous trouvons trop souvent sur nos marchés dans « Dangers de dégénérescence », p. 25 à 28. Lisez-le prôner la tarte aux pommes préparée et cuite à la maison plutôt que celle achetée au supermarché du coin.

Végétarien, Freinet possédait sans doute un sens aiguisé du goût et ne devait pas se nourrir n'importe comment, ni avec n'importe quoi. Il devait avoir, face aux produits frelatés actuels, la mémoire gustative et le regret du fruit mûr à point que l'on cueille dans l'arbre, comme moi qui ai cueilli (volé même, par gourmandise !), étant enfant, le brugnion gorgé de soleil, juteux et goûteux à souhait dans le verger de mon grand-père.

Eh ! oui, la gastronomie — car c'est bien de cela qu'il s'agit — est bien trop importante pour être traitée par dessous les papilles par les éducateurs ! N'oublions pas qu'adultes et enfants, nous sommes confrontés trois ou quatre fois par jour à la dégustation de divers produits plus ou moins préparés qui procureront notre plaisir ou notre déplaisir de la table. Attention ! Nous parlons de déguster et non de se baffrer. Mieux vaut manger peu et bon que beaucoup et de surcroît mauvais.

Afin de porter un jugement sûr à propos de toute nourriture, il faut posséder une mémoire gustative solide et de bon acabit et pour cela, commencer, bien sûr, jeune.

« Être capable d'analyser ce qu'on mange, être capable d'en parler pour mieux en jouir et devenir ainsi, en décuplant ses plaisirs, de vrais rabelaisiens, heureux de manger, donc de vivre ! » Ce sont à peu près les propos que me tenait Christian Poslaniec avec qui je m'entretenais du sujet au dernier congrès, entre deux débats.

Voilà pourquoi, depuis quelques années, avec mes élèves, je me suis penché sur le problème du goût. Nous disposons d'un four à l'école et c'est la porte ouverte à toutes les expériences. Deux équipes de deux enfants chacune, au fil des semaines, se relaient pour réaliser des recettes. Nous avons peu « inventé », « tâtonné expérimentalement », pour des raisons financières, mais la fois où l'on avait oublié la recette des petits choux farcis au chocolat, Marlène présenta à la classe des petits choux nappés de chocolat fondu dans lequel s'étaient égarées quelques noisettes concassées grossièrement. On en garde encore un souvenir ému !

Chaque équipe cuisine pour la classe qui sert de jury. A 16 h 15, tout le monde goûte et chacun donne son impression, son analyse, propose des variantes avec beaucoup de sérieux. Tout a été abordé. Nous avons cuit notre pain, affiné nos propres fromages, concocté nos terrines de pâté de campagne, peaufiné nos tartes aux fruits, poché nos pâtes fraîches et bien d'autres choses encore. La classe a visité le lycée hôtelier de Paris. Une équipe s'est rendue au grand restaurant parisien « L'Aquitaine », pour observer les cuisinières au travail. Dame ! On prépare sérieusement la B.T. sur la cuisine et le métier de cuisinier ! Quand Juliette et ses camarades présentèrent l'exposé sur les fromages, le verbal n'a pas supplanté le gustatif ! Nous avons apprécié la pâte dure de l'emmental (sa saveur fruitée sans piquant), la pâte pressée non cuite du Cantal (sa saveur de noisette), la pâte molle du Chavignol — pas encore devenu crottin (sa saveur douce). Leur mémoire gustative fut frappée à tout jamais quand les enfants découvrirent le bouquet au parfum de terroir, la saveur fruitée d'un camembert fermier au lait cru moulu à la louche. Ils ne désiraient plus que celui-là et se sentaient l'âme à jouer au *freesbee* avec les autres, les plâtreux.

On va crier au scandale et haro sur l'œnophile. Et pourtant ! si on pouvait, ne serait-ce que leur faire humer le parfum de framboise de certains gamays de Touraine (un exemple parmi tant d'autres), tout serait en marche pour qu'ils ne s'abreuvent pas, plus tard, de bibines infâmes qui encomrent bien des présentoirs et masquent bien des palais, mais qu'ils dégustent vraiment les bons petits vins de notre pays et d'ailleurs.

Alors pourquoi ne pas étudier la question ? Aiguisons nos sens gustatifs comme on aigüise son Opinel avant de trancher un morceau de saucisson séché dans la cendre et fait maison (celui d'Anto Alquier — la bonne dame de *Créations* — vaut le détour, je vous l'affirme).

Puisqu'il faut toujours des livres pour sécuriser certains, voici une liste :

La cuisine facile en français facile de R. Lichet, chez Hachette (un livre bien à la portée des enfants).

Le goût du vin, Emile Peynaud, Dunod. La bible dans ce domaine, et il n'évoque pas seulement le vin.

La cuisine de Denis, Laffont. Un livre qui n'impose rien et permet toutes les libertés de création.

Lettre aux gastronomes, aux gourmets et aux goinfres sur leur manière d'être à table et dans l'intimité, James de Coquet, J.-C. Simoën. Un morceau d'humour à dévorer à pleines dents.

Un festin en paroles, J.-F. Revel, J.-J. Pauvert. Histoire de la sensibilité gastronomique de l'Antiquité à nos jours.

Consommateurs, ayez l'œil, Germaine Cosiva, Hachette. Un bon outil pour choisir ses produits.

Le nez du vin, Jean Lenoir. Livre-objet expliquant les phénomènes de dégustation avec 54 flacons contenant 54 parfums que l'on rencontre souvent dans les vins (évidemment très onéreux).

Mais avant tout, pratiquons ces arts que sont la dégustation, la cuisine. Pratiquons sans cesse, toujours et encore !

Henri-Noël LAGRANDEUR
7 allée Pierre Fresnay
94400 Vitry-sur-Seine

P.S. — Si quelques camarades ont pratiqué des expériences dans ce sens, seuls ou avec des enfants, des adultes, je serais très intéressé de lire leurs comptes rendus et qui sait, si une commission se créait ?

A lire dans le bimensuel *Collectivités-Express* un intéressant article rendant compte du premier Salon de la restauration rapide : « Quel avenir pour le repas éclair ? ». On y apprend notamment que les jeunes de seize à trente ans constituent 85 % du public de la restauration rapide. Et l'article, après avoir analysé objectivement les divers aspects de ce nouveau phénomène social, conclut par des propos qui nous concernent fort car ce système tend à intéresser certains responsables de collectivités :

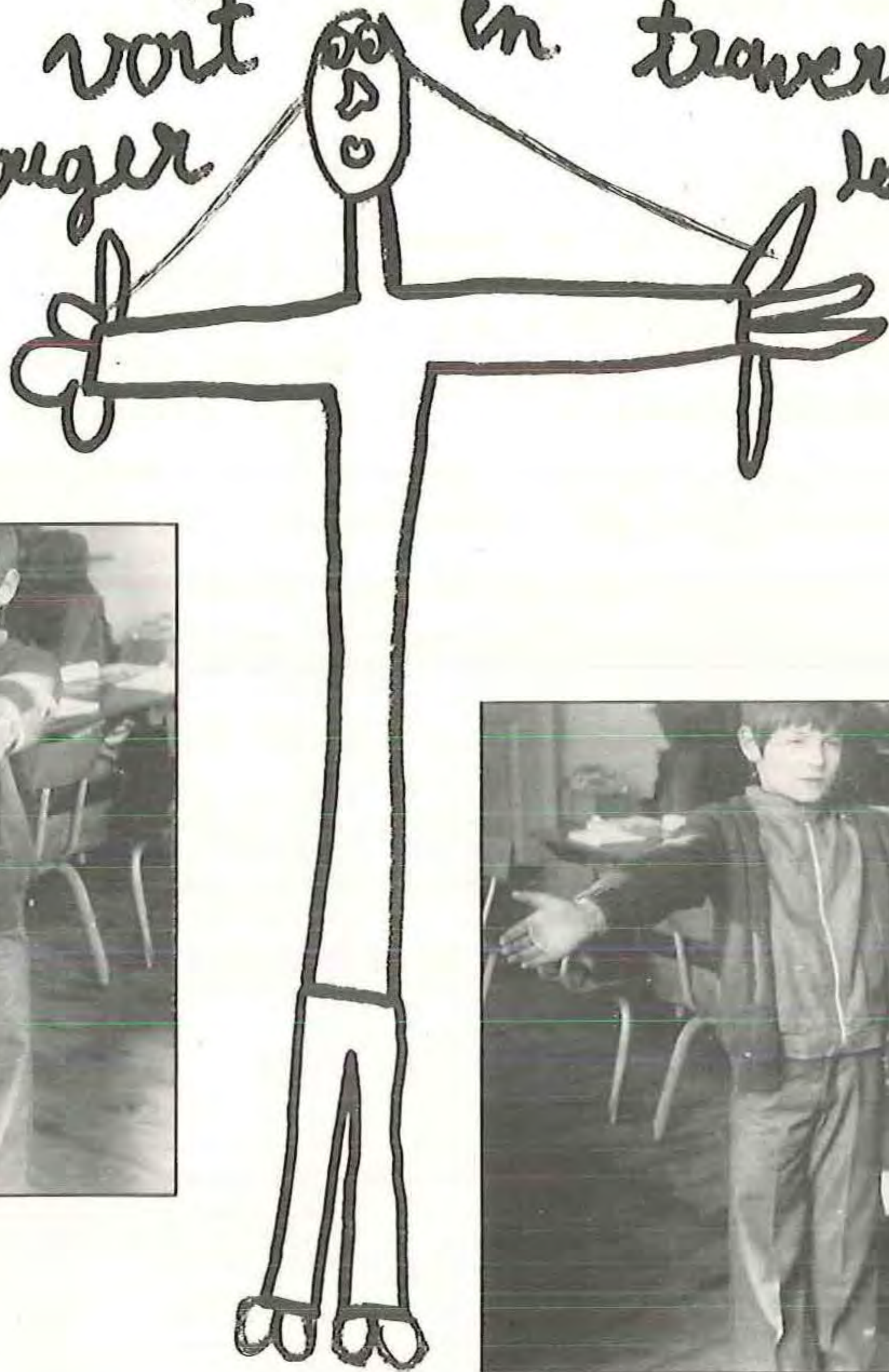
« On sait les difficultés qu'il faut surmonter pour tenter de mettre sur pied un système cohérent d'éducation nutritionnelle, les efforts que diététiciens et enseignants doivent consentir avec de maigres appuis officiels pour prémunir les enfants et les adolescents contre une alimentation déséquilibrée : que deviendront les quelques acquis constatés devant l'offensive des pains fabriqués à l'américaine avec des farines américaines... et du sucre, les steacks hachés à 15 et 20 % de lipides, les sauces mayonnaises, les boissons sucrées, les beignets, les croissants sucrés et gorgés de graisse ?

Les tenants du fast-food parlent volontiers de repas « complets ». Encore conviendrait-il de préciser en quoi ils sont complets : la sensation née d'un estomac rempli n'a jamais fait la preuve de la satisfaction des besoins nutritionnels de l'organisme. »

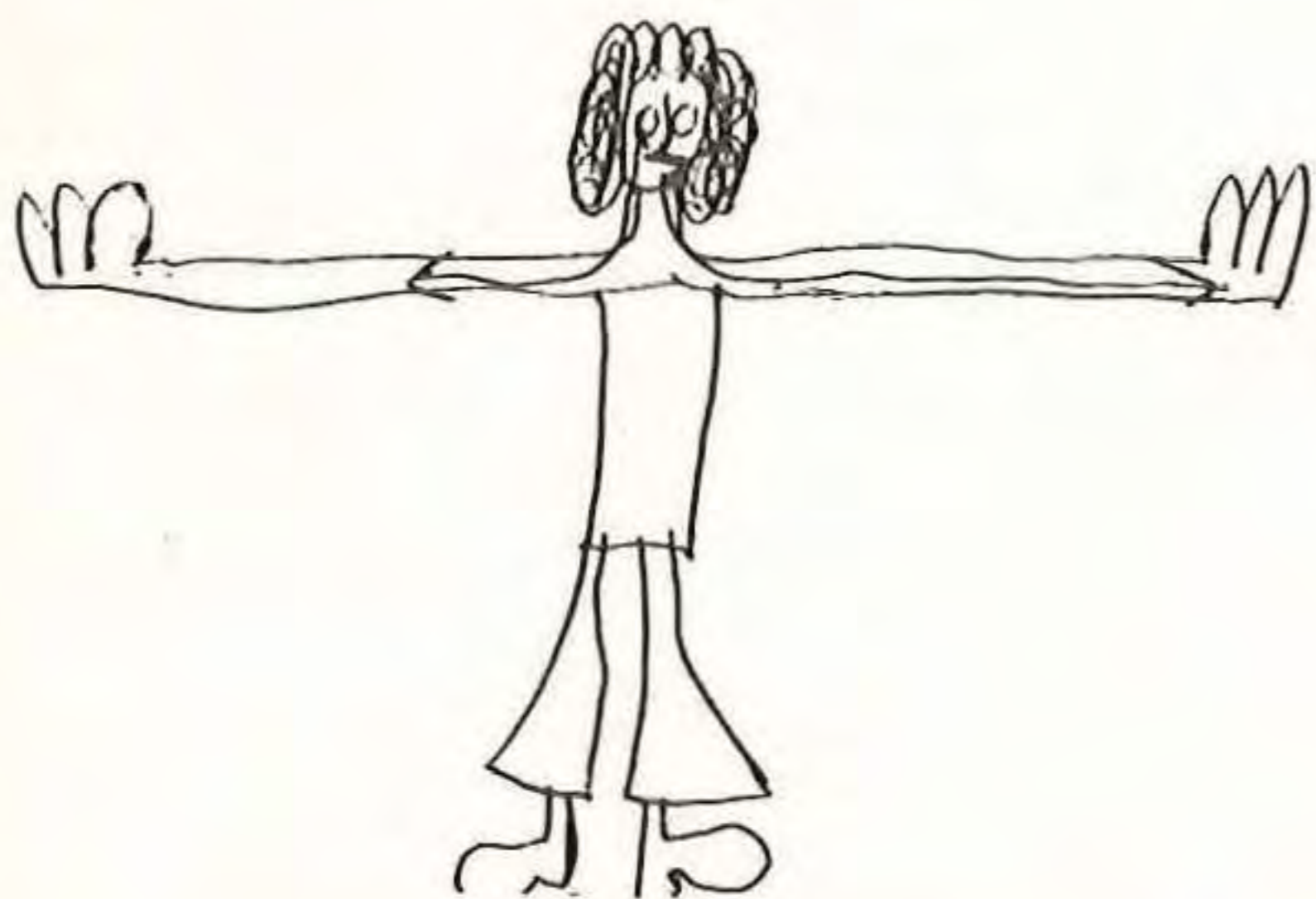
Collectivités-Express
55 rue Etienne Marcel, 75002 Paris
Bimensuel - n° 599 du 13 avril 1982

Guy CHAMPAGNE

on voit en travers
sans bouger la yeux



à la main droite j'y vois
jusqu'à coude et à la main gauche
j'y vois jusqu'à la main.



vue d'en haut.



C'est aussi cela, leur vie

Les enfants et la technologie de leur temps

Lors de nos récentes journées d'études à Aix, un échange de vues entre le secteur informatique et le comité directeur de l'I.C.E.M. a permis d'envisager ce que pourrait (et devrait) être notre politique en matière de prise en compte par l'école des rapports des enfants à la technologie de leur temps.

Le débat pour ou contre le refus idéologique a été ouvert dans nos précédents numéros. Il doit se poursuivre. Mais ce débat, non plus que notre approche expérimentale, ne doivent pas être faussés par la peur du matériel, car il serait grave que la majorité d'entre nous abandonne à quelques spécialistes la réflexion indispensable et l'action qui peut seule la nourrir.

Ces témoignages de Robert Boucherie et Robert Besse nous aideront peut-être à vaincre nos appréhensions. Profitons des vacances pour les lire... matériel en main.

LA CALCULETTE PROGRAMMABLE

Un bon outil pour la libre recherche en math

Extrait de la lettre de Robert Boucherie accompagnant son témoignage :

«Je suis d'accord avec les prises de position vis-à-vis des ordinateurs. Mais je pense que l'utilisation des calculettes programmables est une voie ouverte (par le prix) et non encore encombrée (par la scolastique) où nous pourrions marquer des points. Alors que le temps des micro-ordinateurs n'est pas encore venu pour une pédagogie populaire (je ne dis pas qu'il ne faut pas s'y préparer, bien sûr !).»

François (11 ans) vient d'inventer un programme pour son «ordinateur de poche» (une calculette programmable T.I. 57). Il voulait qu'elle compte à reculons depuis 100 jusqu'à 0. Or il voit apparaître : 100, 0, 99, 0, 98, 0, etc.

Que se passe-t-il ?

Pourquoi ces zéros ?

François s'est évidemment inspiré des programmes de la notice et a modifié des séquences en vue du résultat espéré.

Corriger le programme et, si possible, comprendre le comportement imprévu de la machine, voilà une bonne formation à l'informatique.

On peut aussi envoyer les programmes que l'on invente à son correspondant et chercher les algorithmes des programmes que l'on reçoit.

On peut aussi ne pas attendre les erreurs et changer volontairement un peu de programme, pour voir...

Mais l'utilisation d'une calculette programmable ne se borne pas à cela. C'est avant tout un outil. Dans le travail scolaire ou dans la libre recherche, tous les calculs longs, portant sur de grands nombres, ou répétés de nombreuses fois sont exécutés rapidement et plus sûrement.

Un élève est-il intéressé par les périodes de chiffres qu'on trouve dans les quotients ? Avant qu'il ne se lasse de faire des divisions, vous lui donnez un programme pour faire les longues divisions (si vous êtes pressé et ne pouvez attendre un programme inventé par un élève) et la recherche repart, et le chercheur remplit des pages.

Des pages qui intriguent tout le monde : «Pourquoi la division par un certain nombre donne-t-elle toujours la même période quel que soit le dividende, alors que d'autres diviseurs fournissent plusieurs périodes ? Pourquoi certaines périodes n'ont qu'un chiffre alors que d'autres sont très longues ?...»

Cet élève invente des programmes pour résoudre les exercices de son livre de math. Pourquoi pas ?

Pour ceux qui sont intéressés par les transformations dans le plan, la T.I. 57 fait les multiplications par les matrices qu'on lui donne, elle peut même calculer la matrice d'une transformation donnée, et son inverse...

Aimez-vous les carrés magiques ? La T.I. 57 peut vous en fabriquer.

Peut-être vous préférez jouer au pendu, au Master Mind, au 421, au jeu de Nim... avec elle.

Compter ou faire des opérations dans d'autres bases que dix, utiliser les congruences, chiffrer des messages, calculer des formules ou des équations... sont de son domaine. Elle vous aidera à construire point par point, sans effort et rapidement, les courbes représentatives de fonctions que vous imaginez.

Enfin par son prix, la calculette peut être mise entre toutes les mains. C'est la condition numéro un d'une pédagogie populaire. Et quelles belles étrennes pour un élève de sixième ! Voilà un jeu électronique dont on ne se lasse pas !

Alors que les ordinateurs dans les lycées resteront longtemps le «jouet» d'une faible minorité, qui d'ailleurs n'aura pas assez de temps à y consacrer pour tâtonner, je pense que la petite calculatrice programmable est un outil idéal pour l'Ecole Moderne.

Robert BOUCHERIE



A PETITS PAS (de programmes) VERS L'INFORMATIQUE

Jusqu'à l'an dernier, nous avions dans la classe une calculatrice simple que les enfants utilisaient pour vérifier leurs opérations (je dis bien vérifier et non compter). Au début de cette année, j'ai introduit un outil nouveau : une calculatrice programmable de type T.I. 57.

La T.I. 57 est un outil mathématique merveilleux qui est une véritable première introduction à l'informatique avec l'avantage qu'elle ne coûte que 200 F.

Avant de parler de l'utilisation qui en est faite en classe, je dois peut-être signaler à l'intention des non-informés (informatisés ?) que la calculatrice programmable est à la calculatrice ordinaire ce que le moulin à vent ou à roue à aube est à la meule préhistorique : une fois qu'elle est en route (programmée), elle fait le travail toute seule. Par exemple (simple et simpliste), elle peut très bien se charger d'un calcul répétitif.

Dans ma classe, c'est Jérôme (esprit assez mathématique) qui a «investi» la T.I. 57, entraînant à sa suite Marie-Pierre.

Dans un premier temps, j'ai mis à la disposition de la classe entière, outre la machine, des petits programmes assez simples, certains ayant été mis au point au stage de Carmaux grâce aux connaissances et aux avis éclairés de Robert Boucherie, les autres par moi-même au cours de passionnantes soirées mathématiques.

Au début donc, Jérôme s'est contenté de taper les programmes proposés et de laisser tourner. Il a ainsi utilisé en particulier trois programmes :

- la «machine» pour apprendre les tables de multiplication ;
- la «machine» pour apprendre les tables d'addition ;
- la machine qui compte (à partir d'un nombre donné N).

Les deux premiers, il les a utilisés tout simplement tels qu'ils étaient proposés et en a profité pour apprendre réellement ses tables. Par contre, le troisième, après l'avoir testé, il a essayé de la modifier. Le voici tel que je le propose :

```
LRN      début de programme
+
|
=
Pause
RST      retour en début de programme
LRN      fin de programme

Introduction des données :
N        introduction du nombre N à partir duquel on veut compter
RST }
R/S }  ordre d'exécution du programme
```

C'est ainsi qu'il a essayé de reprendre le programme en oubliant volontairement un «pas de programme», se rendant ainsi compte que chaque fois la machine ne «comprendait plus» : chaque touche, chaque «ordre» a un rôle précis, indispensable dans un programme.

Il a essayé ensuite de remplacer 1 par 2. Là, ça marchait, mais ça comptait de 2 en 2. A partir de là, il a compris qu'il était possible de faire compter la machine de 5 en 5, de 10 en 10...

Il m'a demandé : «Et si je mets — (moins) ?» Je lui ai dit d'essayer, ce qu'il a fait : la machine comptait à reculons, ce qui l'a surpris d'ailleurs, puisqu'elle a affiché 0, - 1, - 2...

Il a aussi essayé avec \times et $:$, mais en laissant au départ le 1. Surprise ! 1 est élément neutre pour la multiplication et la division, le résultat est toujours le même.

Jérôme est resté bloqué un petit moment jusqu'à ce que je lui propose de changer aussi le nombre 1 (par 2 par exemple).

Ce premier stade a duré près d'un trimestre, le temps de se familiariser avec les diverses touches de la T.I. 57 (pas toutes), en particulier avec les touches mémoires (STO \times et retour à la mémoire (RCL \times).

Ensuite, après les vacances de février, à la suite d'une recherche qu'il avait faite avec Marie-Pierre, je lui ai proposé de travailler avec la T.I. 57 pour calculer les résultats.



En effet, ils «jouaient» avec des poulies de différents diamètres et des courroies. Ils cherchaient, chaque fois, combien de tours faisait la deuxième poulie lorsque la première en faisait un.



Ils avaient trouvé la marche suivante :

Calcul du périmètre de la poulie A = P1.

Calcul du périmètre de la poulie B = P2.

P1

— = nombre de tours de la poulie B quand la poulie A fait un tour.

P2

(Je leur montrerai par la suite que c'est simplifiable.)

Voici le programme qu'ils ont établi :

```
Calcul de P1      LRN      début de programme
                  RCL 3
                  ×
                  2
                  ×
                  π
                  =
                  Sto 1
```

```
Calcul de P2      RCL 4
                  ×
                  2
                  ×
                  π
                  =
                  Sto 2
```

Calcul de N = $\frac{P1}{P2} = \frac{RCL\ 1}{RCL\ 2}$
 = $\frac{R/S}{LRN}$ fin de programme

Il suffisait alors d'introduire les données :

R : rayon de la poulie A
 STO 3
 r : rayon de la poulie B
 STO 4
 RST
 R/S

Pour les non-initiés, le programme étant tapé, on entre à la suite toutes les données que l'on veut, le résultat est alors affiché dans la fraction de seconde qui suit.

Ce travail a été présenté à la classe, mais les autres, n'ayant pratiquement pas touché à la T.I. 57 n'ont pas compris grand chose. Par contre, depuis, certains ont entrepris à leur tour de l'utiliser (voir Sylvia et Valérie).

Pour en revenir aux recherches précédentes, j'ai montré à Jérôme et à Marie-Pierre qu'il était possible de simplifier :

$$N = \frac{P1}{P2} = \frac{2\pi R}{2\pi r} = \frac{R}{r}$$

Il suffisait de diviser le rayon de la poulie A par le rayon de la poulie B.

Ils ont été un peu déçus de voir tout ce qu'ils avaient fait pour... presque rien, mais le plaisir d'avoir fait un programme qui marche l'a bien vite emporté.

J'ai dit un peu plus haut que d'autres ont depuis utilisé la T.I. 57. C'est le cas de Valérie et de Sylvia (11 ans et 10 ans) qui ont fait le plan de la cour en faisant, à partir d'un point, des visées et des mesures. Pour passer sur le papier, il fallait chaque fois diviser la mesure réelle par 30 (échelle 1/30). Plutôt que de poser chaque fois l'opération, elles ont programmé :

LRN
 :
 30
 =
 R/S
 LRN

Il leur a suffi alors de taper chaque mesure sur le terrain, suivie de RST et R/S et elles ont obtenu les différents résultats, dans l'unité utilisée sur le terrain, donc en mètres.

Elles auraient pu aller plus loin en demandant à la machine de faire elle-même la conversion en centimètres.

Vous avez tous compris qu'il suffisait de faire multiplier par 100, donc de taper le programme :

LRN
 :
 30
 ×
 100
 =
 R/S
 LRN

Si vous avez eu le courage d'aller jusqu'au bout de cet article, vous pensez peut-être maintenant que c'est compliqué et réservé aux seuls «matheux»? Il n'en est rien.

Robert BESSE

UTILISATION D'UN MICRO-ORDINATEUR DANS UNE CLASSE ÉLÉMENTAIRE

Présentation des conditions et objectifs

Les expériences d'utilisation de micro-ordinateurs en classes élémentaires sont extrêmement rares.

Sans nier leur grand intérêt, dans le cas de Logo notamment, on remarquera qu'elles s'appuient sur des matériels importants et par conséquent coûteux (généralement plus de 25 000 F), ce qui contrecarre les meilleures volontés.

Mon projet était d'expérimenter une «petite» configuration afin de découvrir quelles étaient les limites inférieures en-dessous desquelles le matériel deviendrait trop insuffisant.

Il est bien entendu dès le départ, que plus l'appareil est puissant, plus les possibilités sont larges et plus les pistes explorables sont riches mais alors la généralisation auprès d'autres enseignants est d'autant plus irréalisable.

Mon choix s'est donc porté sur un modèle très diffusé : le T.R.S. 80 modèle 1 (3 000 à 4 500 F selon mémoire et langage, en 1981).

Première période : mai/juin 81, en C.E.2.

Matériel prêté par le distributeur : T.R.S. 80 modèle 1, mémoire 4 K, langage Basic niveau 2, avec cassette et moniteur vidéo.

La durée réduite de l'expérimentation, ajoutée à ma première approche, autre que livresque, de l'ordinateur, a toutefois permis de dégager déjà quelques conclusions provisoires :

- Mémoire 4 K insuffisante, pour les projets qui étaient les nôtres.
- L'exploitation, bien que réduite, des possibilités du micro offrait déjà des pistes encourageantes.
- Attrait soutenu des enfants, bien qu'en fin d'année scolaire et malgré la nécessité d'une attention soutenue.
- Un essai du même matériel mais en langage niveau 1, révélait son insuffisance, d'où le choix pour l'année suivante.

Deuxième période : Septembre 81 / février 82. C.M.1 (pour les 3/4 venant de mon C.E. de l'an passé).

Matériel identique au précédent mais en mémoire 16 K.

- L'extension de la mémoire ainsi que l'utilisation d'un logiciel éditeur permettant la concaténation de programmes réalisés séparément, ont élargi très nettement les possibilités du travail individualisé.
- L'intérêt et l'attrait ne baissent pas.
- Les élèves «faibles» sont aussi passionnés que les élèves plus «forts» (mais voir à ce sujet les principes pédagogiques sur lesquels s'appuient les programmes).
- Les différents types d'exploitation envisagés se sont présentés tout à fait naturellement, ce qui signifie que l'ordinateur a bien joué son rôle d'outil à notre service et non de gadget auquel on ferait l'effort de s'intéresser.

LES UTILISATIONS

1. T.I.A.O.

(travail individualisé assisté par ordinateur)

Dans l'esprit où nos didacticiels sont réalisés, sans doute vaut-il mieux ne pas parler d'E.A.O. (enseignement assisté par ordinateur) en raison de la conception de ce dernier chez les spécialistes. Nous préférons donc recourir à un sigle plus personnel : T.I.A.O., afin d'éviter les confusions.

La grande majorité des programmes réalisés dans le cadre de cette expérimentation encore trop brève, se rapporte aux mathématiques, non que je considère l'ordinateur comme une super calculatrice (ce qu'il n'est pas d'ailleurs !) mais parce que l'éducation mathématique est le domaine de recherche dans lequel je suis personnellement engagé depuis vingt ans et particulièrement sur le plan opératoire numérique ces dernières années.

Dans le cadre du T.I.A.O., les programmes sont le plus souvent réalisés par moi-même, en fonction :

- a) soit des besoins apparaissant chez certains enfants (par exemple : notion d'approximation ou d'encadrement) ;
- b) soit de l'approche d'une technique nouvelle (ex. : la division «en tableau») ;
- c) soit d'un désir manifesté par les enfants (ex. : suites numériques) ;
- d) soit d'une situation en mathématique vivante (partant des apports des enfants) dans laquelle on a ressenti la possibilité de transposition pour élargir la recherche.

L'ordinateur est ici outil pédagogique, en ce sens qu'il va aider le maître dans son action éducative et soutenir les enfants dans leur démarche personnelle.

C'est ici qu'il convient sans doute de présenter quelques remarques quant à la conception des programmes mis à la disposition des élèves.

Travaillant en pédagogie Freinet, partant de l'expression libre des enfants, nous appuyant sur leurs démarches propres pour acquérir non seulement des connaissances mais surtout des attitudes (générer non pas des mathématisés mais des mathématiciens !) nous ne recherchons pas le didacticiel/cours, dans lequel l'élève se trouverait face à un précepteur, patient certes et ce n'est pas négligeable, mais qui malgré tout l'enfermerait dans sa voie et lui ferait suivre son cours.

Mon propos n'est pas ici de présenter les possibilités de l'ordinateur dans ce type de conception pédagogique. Le cours en effet peut être intelligemment conçu et soutenu par une programmation puissante qui lui confère l'adaptabilité maximum tant au niveau de l'élève qu'à ses réactions dans la relation conversationnelle.

Je ne rejette pas totalement ce type de didacticiel qui pourra parfois se révéler un progrès sur le cours traditionnel et peut-être même rendre des services dans une classe fonctionnant selon des modes pédagogiques différents. J'attends seulement d'en découvrir au niveau élémentaire.

Ma recherche s'est donc située dès l'abord dans la voie tracée par les précédents outils de travail individualisé sur lesquels j'ai porté ma réflexion depuis de nombreuses années et dont les principes directeurs sont :

- autonomie de l'enfant ;
- rythme personnel ;
- responsabilisation face au travail ;
- soutien ;
- valorisation de la lecture ;
- exercices de formation plutôt que de contrôle (on remarquera à ce sujet le nombre d'exercices dits d'application, utilisés à l'école, à la suite de la leçon et qui ne font que contrôler si le message — parfois le dressage — a été efficace mais n'apportent rien de plus !).

Malgré la méfiance de certains camarades face à la programmation, du fait qu'une recherche programmée n'est bien entendu plus totalement libre, les outils produits dans les quinze dernières années répondent bien à nos soucis d'individualisation et n'entravent pas, bien au contraire, le développement de la recherche et l'expression libres.

L'ordinateur par sa rapidité de réaction, sa disponibilité, sa patience face à l'erreur comme à la répétition est un support pédagogique remarquable et sans aucun doute bien insuffisamment exploité.

Un certain nombre de limitations rencontrées dans la réalisation des livrets programmés, fichiers autocorrectifs ou cahiers de techniques opératoires par exemple, disparaissent avec le support informatique, par contre le prix de revient de l'équipement avec ces outils plus classiques jouera longtemps en leur faveur et l'on pourra les considérer de nombreuses années encore comme la base indispensable à l'individualisation de l'enseignement.

L'ordinateur remplira d'ailleurs pleinement son rôle dans une classe déjà équipée en outils de travail individualisé, apportant un complément très souple et très efficace sur des bases préétablies. Il ne peut être question de l'envisager en remplacement total tant qu'il n'y aura qu'un ordinateur par classe (ce qui sera déjà un équipement fort long à réaliser !).

Les didacticiels conçus alors pour le T.I.A.O. seront sous-tendus par la volonté d'offrir aux enfants des situations de formation plus que d'évaluation et de contrôle.

On rejettera la «surveillance informatique» facile à mettre en place et qui pourrait se camoufler sous des alibis éducatifs.



On recherchera la prise de pouvoir par l'enfant la plus large possible sur la situation. Plutôt que de lui faire suivre un cursus préétabli, on lui laissera des possibilités de choix. L'observation de ces choix (non à titre de contrôle mais dans un but de connaissance psycho-pédagogique) révélera l'utilité de cette qualité de la programmation.

On calquera les «raisonnements» de l'ordinateur sur les démarches naturelles et variées des enfants.

On rendra ces raisonnements aussi transparents que possible.

Plusieurs programmes de T.I.A.O. dans cet esprit, ont déjà été réalisés en classe et ils sont offerts aux enfants selon les besoins du groupe ou d'un enfant particulier (voir ci-dessous «conditions d'utilisation»).

2. Outil de recherche

Cette utilisation a été peu fréquente jusqu'à ce jour, ce qui ne présage pas de l'avenir. C'est à mesure de leur connaissance de l'outil que les élèves découvriront les occasions de s'en servir.

Dans cette voie, l'ordinateur permet de pousser beaucoup plus loin une recherche entreprise, par le fait de sa rapidité et sa résistance à la fatigue.

Un exemple récent illustrera bien cet aspect. Travaillant sur l'évolution des durées du jour à partir de Noël, nous avons été amenés à calculer celles-ci avec précision sur un grand nombre de cas.

Ce calcul «à la main» est vite fastidieux et de ce fait interdit tout approfondissement de la situation qui reste alors trop limitée et superficielle.

Les cinq ou six premiers exemples du type «combien de temps de 7 h 43 à 16 h 14 mn» (cas du lundi 11 janvier 82) seront l'occasion de découvrir puis de réinvestir une connaissance du calcul sur ces grandeurs mais une fois le processus assimilé, si l'entraînement n'est pas l'objectif recherché, la voie «manuelle» ou «mentale» se révèle vite inefficace car elle déplace l'intérêt et la réflexion. A partir de là, l'ordinateur permet de s'attacher au vrai problème puisqu'il se charge des calculs accessoires. Il offrira même la possibilité (pour pas plus cher !) de présenter sa démarche en même temps que sa réponse, ce qui ne fera de mal à personne, ni à l'utilisateur qui savait déjà (celui-ci ne s'y attardera pas) ni à celui pour lequel ces démarches ne sont pas très bien assises (la multiplicité des exemples, même seulement effleurés, peut déclencher dans cette situation non conflictuelle, l'éclair de la compréhension !).

Exemple de réponse pour le cas précédent du 11 janvier 82 :

De 7 heures 43 minutes à 8 heures, il y a 17 minutes.

De 8 heures à 16 heures, il y a 8 heures.

De 16 heures à 16 heures 14 minutes, il y a 14 minutes.

Ce qui fait donc une durée de 8 heures et 31 minutes.

Travaillant en cette période également sur d'autres situations nécessitant des calculs de durées (lune, nuit...) le programme

VOICI LE CHOIX DE PROGRAMMES

- 1 ENCADREMENT ENTRE LES DIZAINES
- 2 ADDITION DE 2 NOMBRES DE 2 CHIFFRES
- 3 ADDITIONS ANALOGIQUES
- 4 EPICERIE
- 5 NOMBRE HYPERIEUX
- 6 SUITES NUMERIQUES
- 7 SUITES AUTOMATIQUES

TAPE LE NUMERO DU PROGRAMME CHOSI

? _

CE PROGRAMME CALCULE LE TEMPS QUI S'ECoule
ENTRE DEUX MOMENTS DONNES

ON PEUT L'UTILISER POUR CONNAITRE :

- LA DUREE DU JOUR
- LE TEMPS DE PASSAGE DE LA LUNE
- LA DUREE DU SONEIL

ET BIEN D'AUTRES CHOSES ENCORE ...
QUE CHACUN PEUT IMAGINER !

PRENDS UN CAHIER POUR NOTER TES RESULTATS !

ES-TU PRET ? _

a été établi pour répondre aussi bien aux questions telles que :
de 17 h 28 à 6 h 45.

3. L'ordinateur et l'informatique, objets de recherche

Deux types de situations se sont présentés :

a) L'ordinateur, support d'expression : dans le désir de transmettre un message (que ce soit sous forme de texte, de dessin, de jeu...) à des destinataires (camarades ou correspondants), il a fallu réfléchir sur le contenu, sur les possibilités éventuelles, sur la démarche répondant à nos projets. C'est une recherche sur le plan informatique mais non sur celui du langage basic lui-même (c'est moi qui effectue la «traduction»).

On notera que cette piste n'a été exploitée qu'en cas de «besoin» réel (pour offrir notamment un «cadeau» d'accueil à nos correspondants). Nous n'avons pas cherché à faire fonctionner l'ordinateur pour le plaisir de le voir obéir à nos ordres. Ce désir-là se manifestera peut-être plus tard lorsque les enfants seront assez mûrs pour ressentir le besoin de ne plus se contenter de sa bonne volonté et voudront alors en jauger la puissance et les limites. Pour l'instant leur attitude me paraît tout à fait naturelle et saine du fait que notre pédagogie s'appuie sur la motivation et la vérité de la communication.

b) Recherche sur l'outil informatique : ces situations ont souvent été liées à des projets de T.I.A.O.

C'est-à-dire que partant de recherches engagées dans la classe ou dans un groupe, on a pu désirer généraliser la situation pour en faire un programme de T.I.A.O. utilisable par la suite.

Dans ce cas, l'angle d'étude de la situation peut se modifier relativement à celui du départ afin de s'accorder au raisonnement informatique. Là non plus ce ne sera pas l'étude du langage basic du micro qui nous intéressera mais celle de la structure de la situation, de l'organigramme du raisonnement, des algorithmes des résolutions.

De telles recherches obligent à approfondir dans les moindres détails la situation et les solutions proposées. L'ordinateur sera d'ailleurs le test impitoyable.

L'objectif n'est pas ici de former des informaticiens, pas plus qu'il n'est par l'expression et la recherche libres dans d'autres domaines de former des poètes, des écrivains, des peintres, des imprimeurs ou des mathématiciens professionnels. Nous visons seulement à ouvrir le plus largement possible les voies de l'expression, à développer toutes les potentialités de raisonnement et de créativité.

La recherche sur la programmation peut alors être plus intéressante et plus éducative que le programme lui-même dans son utilisation future. Il faut noter cependant le lien entre les deux aspects du programme (réalisation et utilisation). C'est parce que l'utilisation d'un didacticiel devrait être relativement intéressante qu'elle justifie l'investissement dans la réalisation (Freinet a fustigé depuis longtemps ce qu'il appelait le travail de soldat !).

CONDITIONS D'UTILISATION

Les trois utilisations citées ci-dessus correspondent bien entendu à des modes de travail différents.

- Dans le T.I.A.O., les enfants travaillent seuls ou par deux, le plus généralement. Pour cela un ensemble de programmes, en fonction des thèmes du moment ou d'un besoin particulier de quelques enfants, est chargé en mémoire en début de journée. Ne possédant pas de lecteur de disquettes qui permettrait un accès pratiquement immédiat à n'importe quel programme, on fait effort pour se limiter à ce choix proposé. Cela peut être considéré comme une limitation gênante mais d'une part, l'adaptabilité des programmes réalisés ainsi que leur concaténation dans la limite des 16 K de la mémoire, offrent des possibilités de travail à n'importe quel élève de la classe ; d'autre part quelques enfants savent déjà charger seuls un nouveau programme ce qui permet de répondre à des besoins exceptionnels.

L'ordinateur est alors utilisé pratiquement en permanence sur les six heures de classe, chaque jour. Les élèves s'adonnant à cette activité à tour de rôle (le problème réside alors dans l'organisation de ce passage tant les enfants sont impatients de s'y rendre !).

Le matériel est regroupé sur deux tables monoplaces, de telle façon que je puisse sans difficulté entrer en relation avec l'enfant s'il en a besoin (relation duelle privilégiée comme dans tout travail individualisé !).

- L'utilisation «outil de recherche» se rapporte selon les cas à la phase T.I.A.O. si un enfant seul fait travailler la machine pour relever ses réponses et informations, soit à la forme «groupe» ci-dessous.

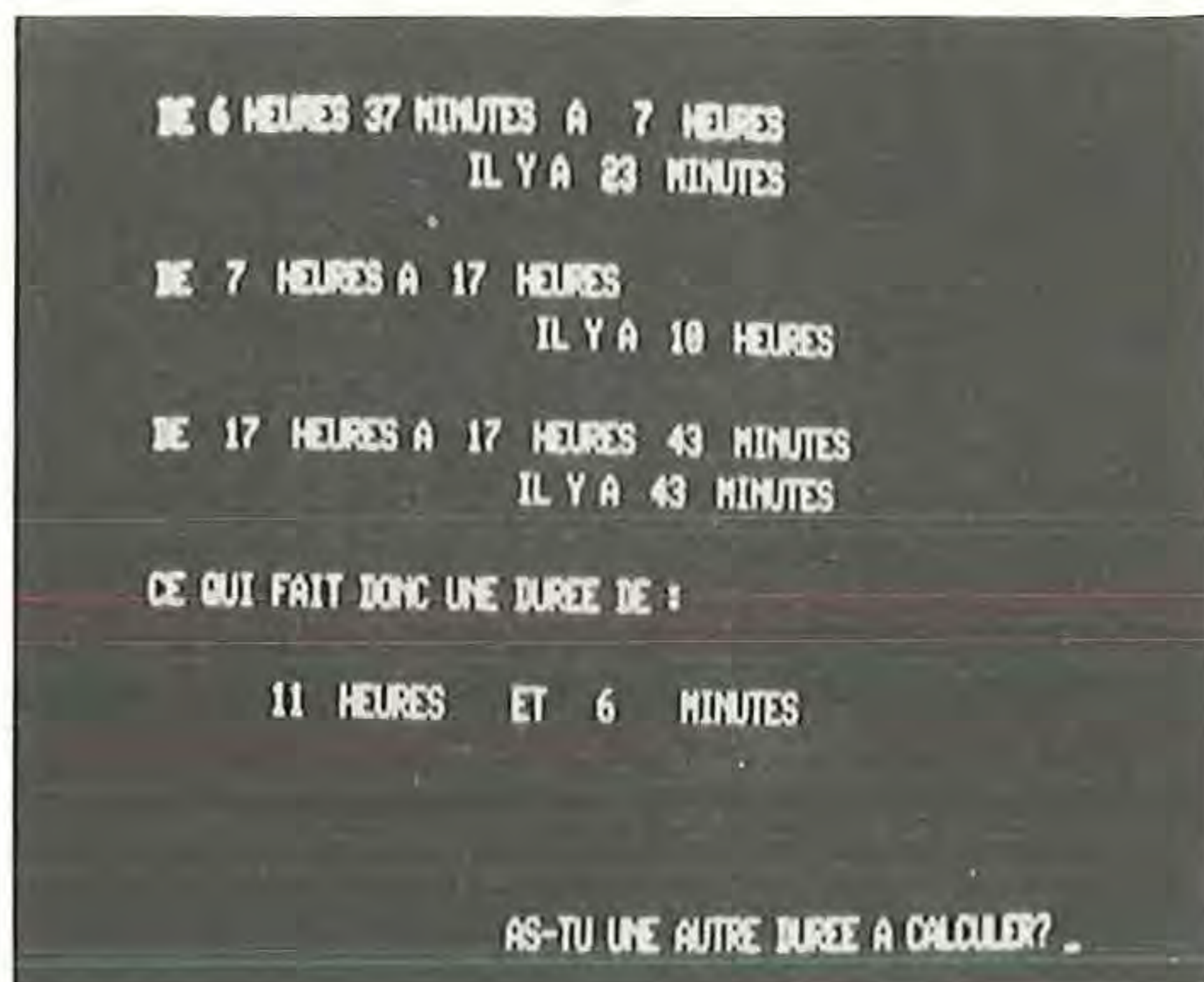
- Ordinateur et informatique, objets de recherche. Dans ce cas, une grande partie du travail se fera au sein d'un groupe et sans le matériel. Il s'agit d'une recherche collectivisée tout à fait habituelle, avec la participation de la classe entière ou seulement d'un groupe réuni autour d'une table ou devant un tableau. Mais à la suite de cette réflexion et souvent de la réalisation «manuelle» du programme (dans son exécution) il sera nécessaire et particulièrement intéressant de vérifier sur la machine si le fonctionnement est bien tel qu'on le désirait.

C'est alors que l'appareil devra être en mesure d'offrir des conditions de communication avec tout un groupe. D'où certaines exigences dans le choix du matériel.

REMARQUES ET CONCLUSIONS

a) La ligne pédagogique qui sous-tend la vie de la classe (notamment individualisation et collectivisation) ainsi que le type d'éducation mathématique engagé ont permis une intégration tout à fait naturelle de l'ordinateur dans la classe. Il venait prolonger, soutenir, élargir le champ de nos activités.

En particulier sur le plan numérique où la pratique classique de pose des opérations, appuyée sur une mécanisation intensive



a été remplacée par des techniques qui renforcent l'acquisition des concepts mathématiques et substituent le raisonnement au formalisme, l'ordinateur offre la capacité de multiplier à l'infini les exercices selon les besoins de chacun. Ceci sans créer de situation complexante ou traumatisante et en développant même un sentiment de pouvoir sur les relations numériques indispensable à mon sens à une connaissance profonde de l'univers des nombres.

Ce qui précède motive notre refus de programmes (trop souvent rencontrés) de type : question (choisie souvent de façon aléatoire) ; demande de réponse ; jugement de la réponse ; comptabilisation des erreurs.

Cette forme est inspirée de l'enseignement traditionnel. Elle témoigne d'un manque de créativité chez les concepteurs. On utilise l'ordinateur pour lui faire faire ce que nous faisons déjà au lieu de mettre à profit sa puissance pour explorer de nouvelles voies à la fois s'appuyant sur les connaissances actuelles en psychopédagogie et en didactique et répondant aux exigences nouvelles de l'éducation (pour former les adultes des années 2000).

La proposition de niveaux de travail est loin de résoudre ce problème de l'adaptabilité à l'enfant.

Tel éprouvera plus de difficulté à calculer $8 + 7$ que $300 + 400$. Tel autre ce sera l'inverse.

Il n'existe pas de progression universelle même si les statistiques permettent de déterminer une fréquence plus forte. La solution n'est-elle pas d'offrir à l'enfant le pouvoir sur sa progression.

L'ordinateur enfin permet cela !

L'erreur est un droit. Elle participe à la formation, il y a lieu d'en tenir compte, non de la comptabiliser car elle devient alors faute avec toutes les connotations sociales. Nous ne pouvons nous attarder ici sur ce thème de l'erreur, du jugement et de l'évaluation mais il y aurait lieu de l'approfondir et particulièrement en liaison avec l'informatique qui peut devenir l'outil d'oppression le plus efficace sous des couvertures de justice et d'éducation !

L'utilisation pour la deuxième année, avec la majorité des élèves, de calculatrices électroniques personnelles avait déjà permis de bien situer le plan de recherche de chaque activité.

S'il porte sur l'analyse de la situation, les relations entre les données, alors la machine effectuera le travail de calcul, libérant tout le potentiel au profit de cette analyse. De même l'ordinateur sera employé dans ce cas en tant qu'outil de recherche.

Si l'objectif est la mise en place, sur le plan cérébral, de démarches opérationnelles, la machine ne sera utilisée qu'en contrôle après recherche. L'ordinateur, lui, présentera la supériorité d'un soutien plus permanent et plus large.

b) Notre relation au travail et à l'erreur a très certainement joué un rôle favorable dans l'introduction de l'ordinateur, comme des machines, dans la classe.

Le travail des enfants n'étant jamais soumis au jugement de valeur et à la notation, ceux-ci n'ont aucune raison d'esquiver les

difficultés. Ils préfèrent même les affronter, ce qui est une attitude naturelle dans la construction de l'individu.

Il est remarquable d'ailleurs qu'ils rejettent les programmes apportant d'eux-mêmes certaines réponses (sauf bien sûr dans le cadre «outil de recherche»). Ils préfèrent les programmes-aides-recours mais qui laissent chacun faire d'abord sa propre démarche.

Les qualités, en quelque sorte d'un bon éducateur !

c) Sur le plan matériel, la configuration utilisée a répondu dans une large mesure à nos besoins.

- Suffisamment compact en utilisation T.I.A.O., sans être gêné par les multiples branchements de ce type d'appareil (du fait qu'il est installé sur des tables de classe, câbles et alimentation cachés).

- Possibilité de dispositions variées (surélévation de la vidéo, taille des caractères — 32 ou 64 — pour l'utilisation avec un groupe.

- Magnétophone à cassette indépendant permettant d'autres usages en classe.

Bien entendu, une configuration plus étendue avec disquettes (ou système de cassette rapide), mémoire plus importante et même certains accessoires tels que carte graphique haute résolution, crayon optique, etc. multiplieraient les possibilités mais alors le prix de revient augmenterait notablement et excéderait notre projet initial.

Par contre, sans être indispensable, au niveau de la classe, une petite imprimante, reliée directement à l'unité centrale ou à un interface d'extension, serait souvent la bienvenue.

Dans le cadre de mon activité personnelle, au sein de la commission informatique de l'I.C.E.M., tant pour la réalisation, la mise au point des programmes que pour la communication dans le groupe, l'imprimante s'avère alors absolument nécessaire.

Il ne me reste qu'à encourager vivement les camarades qui auront la disposition d'un crédit minimum de 5 000 F environ, à s'engager dans cette exploration de l'outil informatique (1).

Sachant bien qu'il n'y a pas lieu d'attribuer à l'ordinateur les qualités (pas plus d'ailleurs que les défauts) qui relèvent de la pédagogie, il est juste par contre de lui reconnaître sa puissance d'outil à notre service et il serait regrettable de ne pas chercher à en tirer profit afin de reculer encore les limitations à notre action éducative.

Sans insister sur le fait que ce travail avec les enfants participe à la démythification indispensable de l'ordinateur dans une société qui sera, qu'on le veuille ou non, informatisée au moins sur le plan des activités industrielles et commerciales.

*Bernard MONTHUBERT
60 résidence Jules Verne
86100 Chatellerault*

(1) Une information sur les matériels, répondant à nos besoins, est prévue dans le bulletin de la commission informatique de l'I.C.E.M. Pour tous renseignements, s'adresser à Michel RIBIS, I.C.E.M., B.P. 109, 06322 Cannes La Bocca Cedex.

J'ai réalisé un auditorium

Travailler en ateliers en classe homogène ou travailler en ateliers en classe unique amène souvent à faire un choix de ceux-ci en fonction de la grandeur de la classe, de la disposition des locaux, des effectifs...

Et souvent l'audiovisuel est sacrifié car il demande un espace approprié si on ne veut pas déranger le reste de la classe...

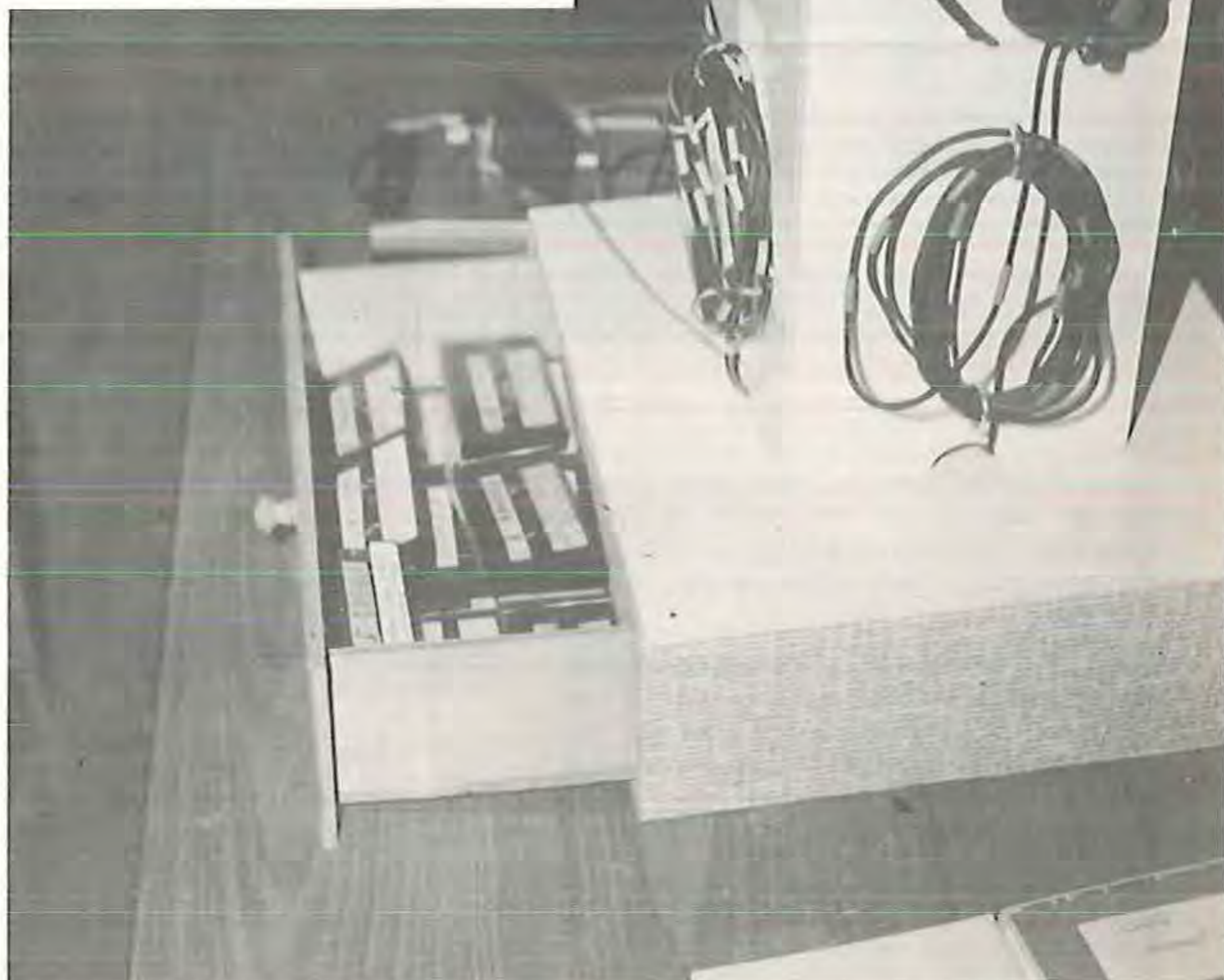
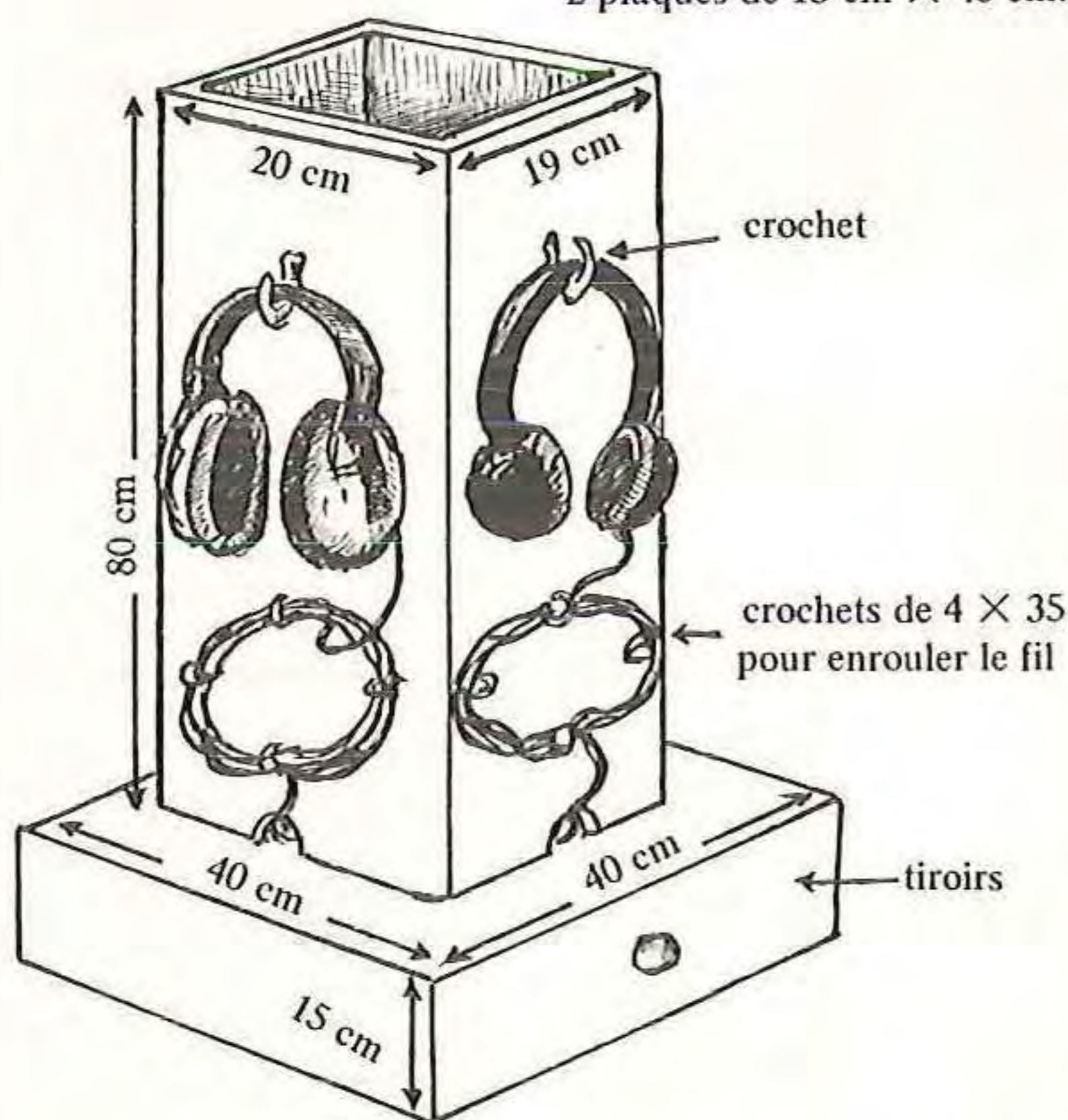
Aussi créer au cœur de la classe un auditorium permanent peut être la solution à une meilleure intégration de l'audiovisuel dans notre pédagogie.

La boîte de dérivation que Gilbert Paris a mise au point et sur laquelle nous pouvons brancher quatre casques d'écoute fut le point de départ de cet auditorium.

Le plan ci-joint montre une manière simple de le fabriquer. Celui-ci peut être déplacé, casques et cassettes rangés.

Depuis la rentrée 1981, dans ma classe unique grands et petits ont découvert casques et cassettes... et la joie d'être «seuls» prisonniers du monde sonore.

Contreplaqué de 10 mm :
 2 plaques de 40 cm × 40 cm.
 2 plaques de 80 cm × 20 cm.
 2 plaques de 19 cm × 80 cm.
 2 plaques de 15 cm × 40 cm.



Gadget ou outil ?

Mettre quatre casques en série pour écouter, c'est facile, mais est-ce un outil ou un gadget ?

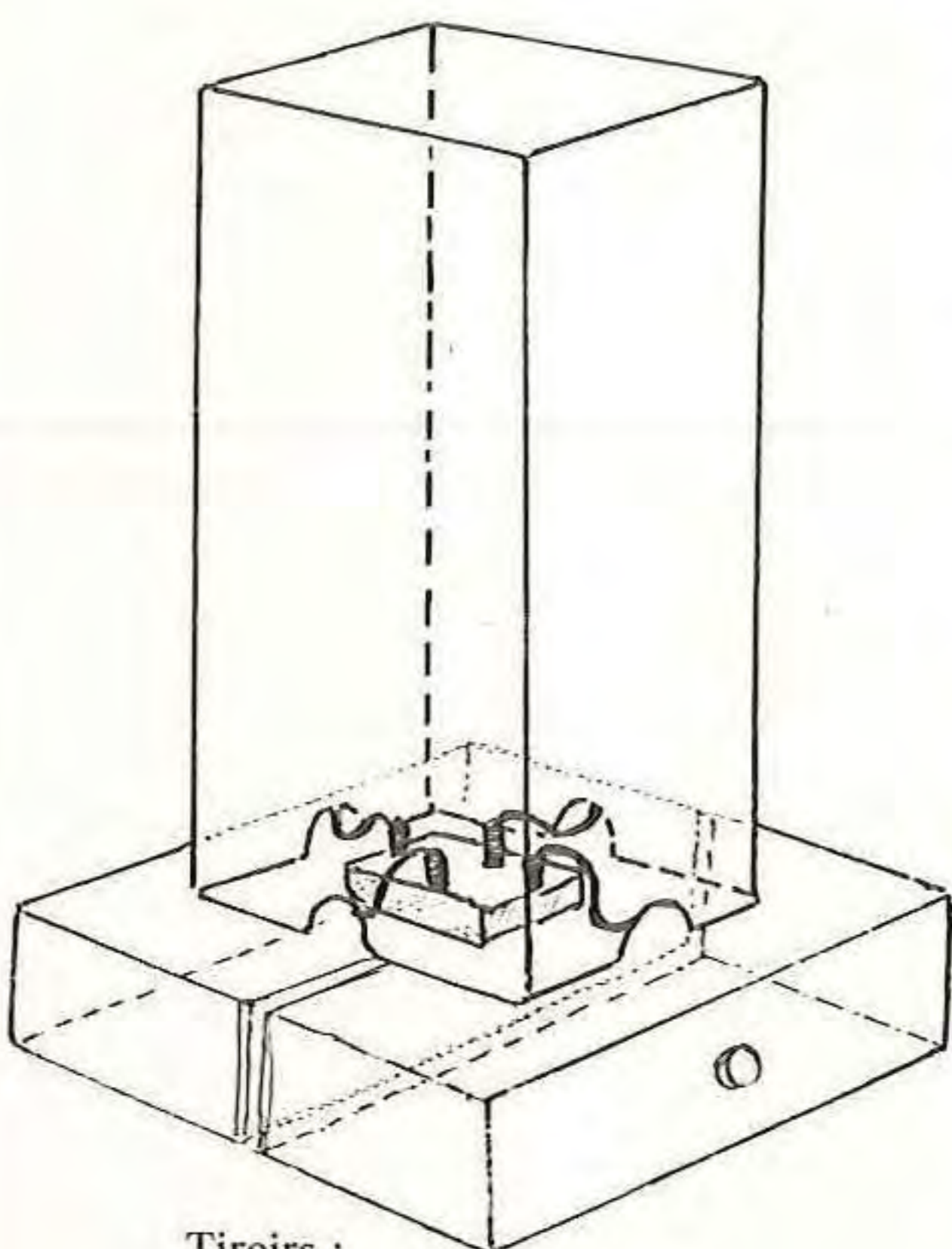
Gadget, l'auditorium le sera s'il est un beau meuble trônant dans une classe, outil il deviendra si on en saisit toute sa valeur.

Outil discret et très maniable

Des casques d'écoute en série, un magnétophone à cassettes, et une gamme variée de programmes sur cassettes sont pour l'enfant d'un emploi très facile. Le maniement du magnétophone n'est plus un secret pour beaucoup. Personne n'est dérangé. Discrètement, l'atelier est occupé. Seul le maniement des touches du magnétophone signale une présence à l'auditorium.

Outil d'imprégnation

L'enfant baigne dans un monde sonore. Ne réagit-il pas aux spots publicitaires de la télé, à telle ou telle musique d'un générique ? Ne fredonne-t-il pas le dernier refrain à la mode ? Il s'est imprégné de ce monde sonore.



Tiroirs :
 4 plaques de 38 cm × 15 cm.
 2 plaques de 18 cm × 38 cm (fond).
 4 plaques de 18 cm × 15 cm (côtés).





Alors pourquoi pas à l'école avec l'auditorium. En offrant un grand choix de cassettes, l'auditorium pourra se substituer à l'enseignant qui n'interviendra qu'en conseiller.

Un enfant dyslexique écoutera une cassette de sons et de mots accompagnée d'une fiche lui permettant de se corriger. Et cette cassette pourra être reprise plusieurs fois...

De même un document sonore (B.T.Son) sera mieux compris car avec une cassette, on s'arrête, on revient en arrière, on réécoute...

La poésie et le chant s'apprécieront d'autant plus que l'enfant pourra écouter, chanter les mots et se laisser bercer par la musique des vers ou des notes.

Outil d'individualisation ou outil de groupe

Seul, à deux, trois ou quatre, l'enfant peut occuper l'auditorium et travailler sans déranger.

Ce peut être une B.T.Son qu'on écoute à quatre ou une lettre sonore des correspondants qu'un seul veut entendre.

Ce peut être encore une acquisition «plus scolaire» qui peut être proposée ou un conte que les petits (en classe unique) vont pouvoir savourer sans gêner les grands.

Outil de conquête de l'audiovisuel

Conquête de l'audiovisuel certainement car l'auditorium en s'intégrant dans la classe, au même titre que la bibliothèque, ou l'imprimerie, offre à ceux qui avaient «peur» des produits audiovisuels, la possibilité de s'en servir à tout moment.

Finie, l'écoute obligatoire pour tous, à un moment donné, fini l'isolement dans un couloir ou un réduit, l'auditorium balaie les préjugés défavorables, et l'audiovisuel

s'installe en classe. C'est à ce moment-là, que chacun comprendra la nécessité d'être abonné aux B.T.Son - D.S.B.T. (surtout qu'elles sont depuis cette année éditées sur cassettes) car la variété de ces documents sonores va pouvoir enrichir et compléter le monde de l'écrit.

Un outil multi-media

Un outil multi-media associe des documents sur des supports différents mais complémentaires : image - son - écrit.

L'auditorium favorise l'utilisation de ces outils multi-media (comme la B.T.Son), mais aussi comme d'autres outils existants ou à créer. Pouvoir lire une B.T.J., en écoutant le texte enregistré, ou des commentaires sur telle ou telle photo, pouvoir écouter une histoire en la suivant



sur un livre ou dessiner le conte entendu, l'auditorium le favorisera.

Un F.T.C. sonore

Des camarades ont déjà créé des bandes ou des cassettes pour compléter les outils existants : fichiers par exemple.

La B.T.Son étant le pendant audiovisuel de la B.T., pourquoi n'y aurait-il pas aussi des cassettes qui complèteraient un fichier d'orthographe ou des livrets de calcul ?

C'est vers un F.T.C. sonore qu'il faudrait créer pour donner à l'auditorium toute sa valeur pédagogique...

Qui veut participer ? Qui a déjà tâtonné dans cette voie ?

Ce que je vis dans ma classe depuis septembre 1981

J'ai acheté un lot de cassettes C20 (10 mn chaque face) ou C30 (15 mn chaque face) à l'usine de Grasse (06) où se fait la duplication des cassettes B.T.Son.

Cassettes + boîtiers + frais de port me sont revenues à environ 5 francs l'une (sept. 81).

J'ai copié à partir d'une bande «mère» préalablement préparée des cassettes de chants, poésies, contes, jeux sonores, cris et chants d'animaux ou d'oiseaux, B.T.Son, D.S.B.T., disques I.C.E.M...

Des fiches de travail complètent les cassettes. Elles sont regroupées dans des classeurs (format écolier).

L'atelier fonctionne en permanence... Petits et grands de la classe unique s'y relaient. Dans notre préfabriqué, très éclairé, l'audiovisuel a maintenant droit de cité.

Jean-Pierre JAUBERT
17 rue Louis Comte
05000 Gap

LE COLLÈGE DE DEMAIN

Au cours de notre réflexion commune (Jean-Louis Dumas, Edmond Lèmery et moi en équipe pédagogique) à propos du dossier «collège», nous nous sommes attardés aux raisons qui nous poussaient à infléchir des décisions ministérielles ultérieures dans le sens d'une hétérogénéité des classes. Voici, dans les pages qui suivent, notre argumentation.

Alors que plusieurs syndicats d'enseignants souhaitent une homogénéisation des classes, que pensez-vous de notre position ?

Sommes-nous, à l'I.C.E.M., premier ou second degré, pour des groupes d'enfants et d'adolescents hétérogènes ? Pourquoi ? Comment résoudre les différences inhérentes à ce choix sans léser les extrêmes et attendre une meilleure construction de chaque personnalité ?

DES GROUPES-CLASSES HÉTÉROGÈNES

Maintenir l'hétérogénéité des groupes-classes.

A. Raisons psychologiques

- Maturité différente des élèves selon leur âge.
- Regards différents sur la vie, l'environnement, l'approche des contenus. Ces différences doivent exalter la fraternité plutôt que l'apartheid.
- Tempéraments affectifs, intuitifs complémentaires des esprits abstraits, cartésiens. Rôle d'une psycho-sociologie sensible mis en évidence par Freinet, Dolto, Piaget (où va l'éducation ?), J. Vial, Meylan, Avanzini, Laborit (l'homme imaginant).
- Un groupe différencié amène à une auto-régulation des phénomènes de groupe par la pratique de la vie coopérative, des savoir-être divers alors que le regroupement d'élèves doués crée une compétition autodestructive psychologiquement que nous avons pu constater ; le regroupement d'élèves en difficulté crée un état de stagnation intellectuelle et psychologique.
- Par la pratique de techniques d'expression libre, chacun, quel que soit son niveau peut être leader à un moment donné et il se crée une auto-éducation, une auto-information dynamisantes.

B. Raisons cognitives

1. POUR LES MOINS BONS :

- Appel vers les sommets, stimulation.
- Une information, une recherche des meilleurs peut être une source de déblocage et d'enrichissement.
- Le fait de réussir, à un moment donné, dans un contenu plus intuitif, plus sensible est une occasion de valorisation et donc de construction de la personnalité.
- Créer ainsi une démocratisation véritable, non par l'isolement dans des relations duelles avec un enseignant mais par une action sociale grâce au support de tout individu par le groupe.

2. POUR LES BONS ÉLÈVES :

- Ils ont besoin d'un auditoire pour essayer leurs idées, les communiquer, moduler leurs pensées. Les suggestions des autres, leurs critiques, même et surtout si elles les éloignent de leurs propres chemins, les amènent à affiner leurs modèles en construction (modèles pris au sens de concepts dans tous les domaines).
- Ils ne doivent pas être réduits au rôle de moniteurs même si celui-ci peut présenter un intérêt sur le plan cognitif. Il faut qu'ils soient poussés par le professeur, un élément éclairé, averti du groupe, dans des chemins de plus en plus difficiles, complexes, notamment dans les 30 % de travaux différenciés.

Ceci implique dans l'acceptation politique, philosophique d'une classe hétérogène pratiquant l'expression libre une organisation de classe structurante, rigoureuse :

- refus du laisser-aller ;
- dépassement des productions spontanées par une socialisation, une mise au point collective ;
- une part aidante du professeur exigeante ;
- des objectifs clairs discutés avec les adolescents ;
- l'organisation de groupes équilibrés dans la mixité.

UNE AUTRE STRUCTURE DU TEMPS SCOLAIRE HEBDOMADAIRE

- Maintenir 70 % du temps en groupe-classe hétérogène de 24 élèves pour des activités collectives.
- 30 % du temps réservé aux travaux différenciés avec dédoublement du groupe-classe favorisant le travail individualisé, le travail en équipes pour des activités de renforcement (notion se substituant à celle du soutien), pour des activités d'approfondissement.

Ce type d'activités différenciées devrait permettre aussi bien l'approche conceptuelle par des travaux divers (recherches concrètes, créations correspondant aux motivations réelles des adolescents) préparatoires aux contenus des «cours» que l'application des concepts dans des situations de nature diversifiée (voire interdisciplinaire) et de niveaux d'abstraction différents.

Cette notion de travaux diversifiés définie par circulaire avec exemples d'activités possibles dans diverses disciplines devrait constituer le fondement même d'une démocratisation véritable en respectant les différents rythmes, en évitant tout nivellement par la base pour les meilleurs, en diversifiant les approches et les applications pour ceux en difficulté.

Jean-Louis DUMAS
Edmond et Janou LÈMERY
en équipe pédagogique

Cette proposition de réflexion approfondie que nous avons faite au premier trimestre à un ensemble de camarades du premier et du second degré sur le recours au groupe hétérogène comme base de tout enseignement démocratique, avec l'espoir d'une réflexion ultérieure du mouvement sur cette notion d'hétérogénéité, ce qu'elle pose comme problèmes, ce qu'elle implique comme organisation de la classe au premier degré, modification des structures au second degré a dû paraître trop abstraite, ou trop évidente, ou trop embarrassante... C'est le silence !

A croire que nous ne sommes que quelques inquiets, quelques insatisfaits ou que chacun se débrouille comme il peut, multiplie les ateliers pour se rassurer qu'il offre le plus de choix ou de chances possibles sans éprouver le besoin d'évaluer l'organisation à la fois la plus économe des forces tout en étant cependant épanouissante et structurante.

En bonne auvergnate, quand j'ai une idée, j'y tiens et aime connaître les réactions des autres. Alors, je relance le dialogue en donnant d'abord quelques témoignages d'hétérogénéité et de ses avantages. Parce que vous avez tous des témoignages. Parce que vous allez m'aider à analyser les problèmes qu'elle pose, par vos réponses, même brèves !

Ensuite, nous vous proposons, Jean-Louis Dumas, Edmond Lèmery et moi les structures auxquelles nous aspirons à court terme pour améliorer notre travail avec les enfants et les adolescents au collège.

ACTIVITÉS COLLECTIVES ! ACTIVITÉS DIFFÉRENCIÉES !

Il n'y a pas d'âge pour cela, il n'est pas question de niveau ! Ne pouvons-nous pas, tous ensemble, réfléchir plus profondément à leur part respective, clarifier leur double nécessité pour simplifier la transmission, la vulgarisation de notre œuvre commune. Plus nous serons simples, organisés avec une économie de forces raisonnable, plus nous serons compris, rejoints. C'est bien cela notre désir ?

Quelques témoignages d'hétérogénéité extraits d'une semaine de classe

1^{er} DOCUMENT

Une séance de «débat silencieux» avec enveloppes tournantes dans une classe de troisième de 24 élèves qui vivent ensemble depuis quatre ans, dans laquelle se côtoient des élèves en difficulté (environ un tiers), un autre tiers d'élèves «moyens», cinq que l'enseignement traditionnel qualifierait de «bons» et trois «brillants».

La diversité des questionnements a suscité dans la classe une intense effervescence de réflexion, une stimulation joyeuse d'écriture. Pour organiser la synthèse, on pouvait rester seul face aux réponses des 23 camarades ou travailler à deux et s'épauler dans la mise en ordre des arguments. (Voir annexe 1.)

2^e DOCUMENT

Même semaine que dans la classe précédente. Un groupe de quatrième de 24 élèves nouveaux dont les deux tiers sont en difficultés scolaires de natures diverses ou psychologiques.

Le groupe-classe a retenu deux textes :

- celui d'une élève qui n'a pas de difficulté : La publicité, texte peu impliquant pourtant ;
- celui d'une élève effacée, en difficulté et pourtant son texte est plein de finesse sensible et poétique : Attendre. (Voir annexe 2.)

3^e DOCUMENT

Gardons la même semaine de vie scolaire dans une classe de cinquième de 24 élèves très hétérogène, sans leaders cependant. Le groupe-classe a choisi trois textes :

- celui d'un garçon immigré solide, un peu rustre, brutal envers ses camarades, mais en marche vers une transformation : La tristesse ;
- celui d'une fille, plus âgée, au foyer double, assez mûre : La ville ;

— le texte de Carole, déchirée par la séparation de ses parents, d'une agressivité pénible à vivre pour le groupe, en pleine turbulence psychologique. (Voir annexe 3.)

Ces documents livrés sans commentaires inutiles éclairent à la fois les raisons psychologiques et cognitives que nous soulignons dans l'argumentation de notre précédent article.

Les enfants et les adolescents ont besoin, pour construire leur personnalité et vivre la démocratie des différences des autres : différence de maturité, de tempéraments, de milieux, de modes d'appréhension et d'appropriation des savoirs. C'est stimulant de découvrir l'autre complémentaire de soi, opposé à soi, optimiste si l'on est triste, réfléchi si l'on est tête en l'air, actif si l'on est rêveur, même et justement s'il faut apprendre à s'oublier un peu, relativiser sa propre valeur, construire un groupe tout en nuances, aux multiples facettes.

Je pourrais multiplier les témoignages. Tous ceux qui vivent d'expression libre en ont, comme moi, de pleins cartons. Alors, sortez-les. Faites-nous les partager. Dites, d'une part ce qu'ils ont permis d'introduire dans vos classes, comment le travail des uns fait évoluer le travail des autres.

Et puis, d'autre part, analysez à vos différents niveaux : premier ou second degrés, dans n'importe quelle matière, la part réservée aux activités collectives, aux activités différenciées dans votre organisation coopérative du travail.

Quels objectifs poursuivez-vous à travers chacune d'elles ? Quel est le contenu de ces activités différentes ? Qui les prend en charge ? Quelle organisation matérielle supposent-elles ?

Si nous parvenions à bien clarifier ces deux types d'activités et leur mise en pratique, nous aurions un dossier pour populariser la pédagogie Freinet à tous les niveaux.

Mais qui le veut vraiment ?

Propositions pour une autre répartition des activités éducatives

1. Préambule

Aucune démocratisation véritable ne se fera sans le développement d'une pédagogie différenciée ; mais celle-ci doit absolument s'appliquer à tous les enfants, à tous les adolescents et non à une catégorie exclusivement : «ceux en difficulté».

Ces diverses structures plaquées jusqu'alors n'ont rien apporté dans ce sens, et nombreux sont les enseignants qui avouent actuellement l'échec de la notion de soutien : une discrimination de plus en plus insupportable sans aucun effet bénéfique.

Devant l'hétérogénéité du public du collège, il importe de diversifier les apprentissages mais aussi et surtout les rythmes.

Nous suggérons pour cela deux types d'activités qui doivent se partager équitablement le temps scolaire : activités collectives et activités différenciées pour développer le travail en équipes et l'individualisation des apprentissages.

2. Des activités collectives

Ces activités ne devraient pas dépasser 60 % du temps scolaire hebdomadaire et on devrait tendre vers 50 %.

Ces activités mettraient en jeu :

- des groupes-classes hétérogènes de 24 élèves maximum pour permettre les synthèses, les cours théoriques, les échanges, les communications entre élèves, les activités sportives et physiques ;
- des groupes hétérogènes de 16 élèves pour activités manuelles, expérimentales, de création et de recherche.

3. Des activités différenciées

Ces activités peuvent être de natures diverses selon les besoins des adolescents et le degré de mutation des enseignants.

a) Travaux dirigés : Manipulation de concepts en voie de formalisation : orthographe, math, langues... par entraînement modulé selon les individus avec des outils d'individualisation développant l'auto-correction et l'auto-évaluation par «plan de travail» individuel (voir description et définition dans annexes).

b) Travaux de recherches libres ou guidées : Individuels ou en équipes préparatoires au «cours». Par leur diversité, ils favorisent la conceptualisation pour les diverses disciplines.

c) Activités interdisciplinaires ou non-disciplinaires. Il s'agit :

- d'une part de développer des projets globaux correspondant à une réelle motivation des adolescents, venant d'eux, permettant la construction de certains concepts propres à diverses disciplines tout en favorisant l'application de ces concepts et d'autres par leur réinvestissement dans la recherche (apports mutuels) ;
- d'autre part de dépasser cette interdisciplinarité pour développer des démarches communes d'apprentissage centrées sur la recherche créative par tâtonnement expérimental : la transdisciplinarité. Ces activités intègrent les projets d'action éducative (P.A.E.).

Pour nous ces activités différenciées se substituent à la notion périmée de soutien car elles permettent la multiplicité, par la recherche et la création, des approches conceptuelles diversifiées aussi bien pour les adolescents en difficulté ou à

rythme lent que pour les autres, leur évitant un « nivellement par le bas » ou une certaine démobilité, une certaine situation paradoxale d'échec. Ces activités permettent en effet des manipulations sur des situations nouvelles qui seront approches de concepts futurs :

- par libres recherches en mathématiques, sciences, langues ;
- par l'expression libre littéraire socialisée constituant d'autres approches de la littérature, d'une langue étrangère...
- par contrats de recherche développant et diversifiant la connaissance du milieu (sciences naturelles, histoire, géographie, économie, etc.).

Ces deux notions complémentaires : renforcement et approfondissement ne constituent pas pour nous une ségrégation formelle et systématique, mais au contraire, elles doivent s'articuler avec une grande souplesse. Un individu peut passer d'une activité de renforcement dans une discipline à une activité d'approfondissement dans une autre, mais encore de l'une à l'autre dans une même discipline selon les domaines abordés et les moments.

4. Pour une rénovation à court terme : un quota d'heures

Concrètement, avant d'atteindre à 40 %, voire 50 % du temps scolaire consacré à ce type d'activités diversifiées, on peut envisager une mesure transitoire en offrant un quota d'heures hebdomadaires de 3 à 4 heures, mis à la disposition des enseignants volontaires, affecté à chaque « classe ».

Ce quota d'heures tient à la fois, dans son esprit, du **dédoublement** existant dans de nombreuses disciplines il y a quelques années et des travaux scientifiques expérimentaux (T.S.E.). Cependant il faut éviter :

- d'une part la rigidité des heures dédoublées qui s'adressaient à des groupes permanents pour des exercices de travaux dirigés ;
- d'autre part l'échec des T.S.E. dû à une rigidité semblable mais encore et surtout au manque de liaison avec les autres disciplines enseignées, à une insuffisance d'information pédagogique.

Cet échec peut être évité si la structure « quota d'heures » est définie avec assez de précision et si l'information pédagogique soutenue et diffusée par le canal des C.D.D.P. et C.R.D.P. révèle les nombreuses possibilités offertes par ces activités différenciées.

Ces heures définies par un texte officiel, pourront être affectées par groupes de deux « classes » de même niveau pour favoriser l'éclatement en trois groupes de 16 élèves mais aussi quatre groupes d'effectifs variables selon les besoins des diverses disciplines, avec plus de souplesse. Elles permettront les activités différenciées définies dans le paragraphe précédent (3) choisies et planifiées dans le cadre de la concertation hebdomadaire. Répondre à Janou LÉMERY, 64 boulevard Berthelot, 63000 Clermont-Ferrand.

ANNEXE 1

Les questions du débat silencieux

- Pensez-vous que le cinéma peut apporter quelque chose d'intéressant ? (Franck D.)
- Voulez-vous un changement de la vie ? (Jean-Marc)
- Aimes-tu te retrouver avec des jeunes ? Pourquoi ? Qu'est-ce que cela te procure ? (Marie-Laure)
- Pour vous, qu'est-ce que la vie ? (Valérie B.)
- Est-ce que la mort vous fait peur ? (Isabelle)
- Pourquoi vivre dans un groupe ? (Arnaud)
- Pensez-vous que la liberté accordée aux adolescents soit toujours bien utilisée ? (Fabienne)
- Que préfères-tu dans la vie ? (Marc)
- Qu'est-ce pour toi que la liberté d'expression ? (Valérie L.)
- A propos des enfants du tiers monde ? (Christine)
- Dans quel pays aimeriez-vous vivre plus tard ? Et pourquoi ? (Yannick)
- Les bidonvilles : que peut-on faire pour sortir les gens des taudis ? (Nicolas)
- Qu'aimerais-tu faire de ton avenir ? (Pascal)

- Aimes-tu lire ? Pourquoi ? (François)
- Aimes-tu la science-fiction ? (Christophe)
- Voyez-vous la mer comme la source de la nourriture de demain ? (Denis)
- Aimes-tu la musique ? Quel genre ? Pourquoi ? (Guillaume)
- Dites votre thèse et votre antithèse qui détermine votre opinion sur le nucléaire. (Franck M.)
- Pourquoi, si vous l'aimez, aimez-vous le cinéma ? Et quel genre ? (Corinne)
- Êtes-vous à l'image de ce que vous aimeriez être ? Pourquoi ? (Sylvain)
- Que signifie « liberté » pour toi et quelles sont ses limites ? (Catherine)
- Qu'est-ce que la mode pour toi ? (Anne-Catherine)
- Aimez-vous les voyages et pourquoi ? (Marie-Hélène)
- Aimez-vous bien manger et pourquoi ? (Jacques R.)

ANNEXE 2

La publicité enrichit notre environnement et, pour nous séduire, « elle se met sur son trente et un ». Elle revêt le costume humour, tendresse ou beauté. Nous la voyons à la télévision, plaisir de l'œil ; nous l'entendons à la radio, plaisir de l'oreille ou bien la survolons dans les magazines et elles nous fait un clin d'œil engageant sur les murs de la ville. Mais toutes ces illustrations ne sont que des soi-disant plaisirs.

Quelle que soit la forme sous laquelle se manifeste la publicité, son meilleur public est le plus souvent constitué d'enfants et elle sait que les parents ne résisteront pas longtemps aux caprices de ces derniers.

Non seulement la publicité est importante mais elle est indispensable pour la bonne diffusion d'un produit. Cependant, je pense que pour être plus crédible et plus utile aux consommateurs, la publicité devrait comporter un maximum de renseignements sur l'objet en question, afin de les informer explicitement ; mais la publicité est surtout vécue comme une agression permanente et, qu'on le veuille ou non, nous sommes obligés de la voir ou de l'entendre.

Sophie DE DIÈGO
et ses camarades en 4^e F



ANNEXE 3

LA VILLE

La ville s'est habillée d'un jour sale et gris.

Aujourd'hui, le jardinier essaie de déchirer la robe noire de la ville pour refaire vivre les roses du matin.

Mais le ciel est là, tenant dans ses mains cette ville pour que le vent ne puisse pas l'entraîner de l'autre côté de l'horizon vers un ciel inondé de rayons de soleil qui viennent prendre sa place.

La ville s'est habillée d'un jour sale et gris.

Aujourd'hui, le jardinier a déchiré la robe noire de la ville et fait revivre les roses du matin.

Et le vent, poussant le ciel de l'autre côté de l'horizon, accueille l'éclat bleu bordé des rayons du soleil.

Cette fois la vie reprend ses droits sur ce monde tout gris.

Sarah DEVAUX-GASSIER
et ses camarades de 5^e D

LA TRISTESSE

La tristesse est un nuage gris de sentiments néfaste à notre vie ; un obstacle pénible à franchir.

Cette tristesse se glisse en nous quand notre cœur est lourd, faible et malheureux ; notre visage et son sourire sont alors comme ankylosés.

Nos mouvements sont plus las que d'habitude, l'envie de plaisanter nous a quittés et l'on marche lentement, la tête basse, ne pensant qu'à des choses vagues et confuses.

Mais le lendemain matin, dès l'aube, assis dans mon arbre arc-en-ciel, je sens en moi une étoile multicolore qui passe et emmène ma tristesse.

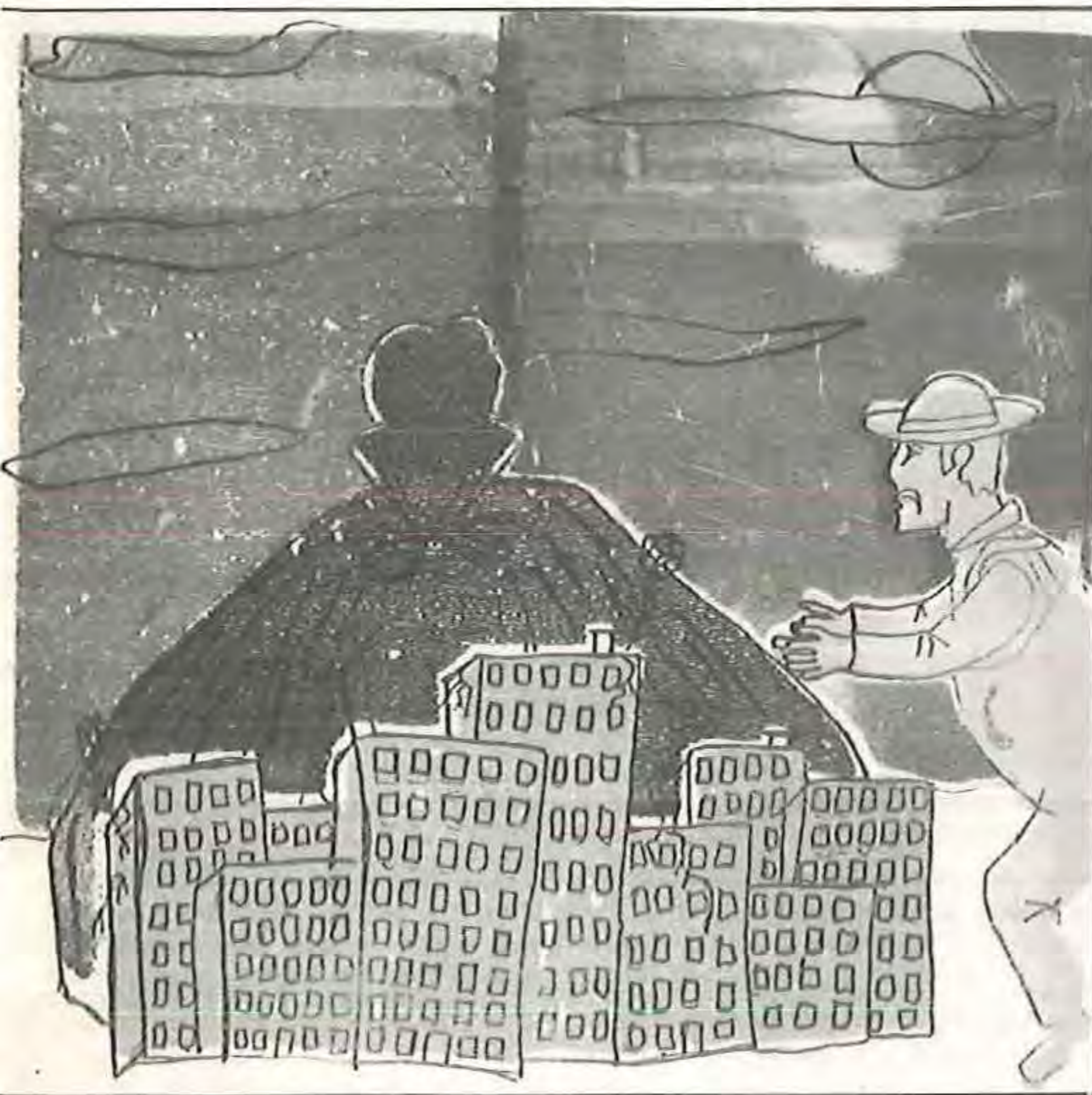
Antonio CARNEIRO
et ses camarades de 5^e D

L'ABSENCE

Mes parents sont divorcés. Nous sommes trois enfants. Moi, je reste avec mon père. Maman a mon petit frère, sept ans et ma petite sœur un adorable bébé de neuf mois. Tous les quinze jours, je vais en week-end chez maman et en attendant impatiemment ces deux jours, je suis et me sens seule sans elle.

Quelquefois je la vois en coup de vent, vite, trop vite pour mon cœur. On me refuse plus de contacts avec elle. Les soirées en solitaire sont éprouvantes. Personne pour me confier, me dorloter, me conseiller. Maman n'est pas là pour m'écouter. Les soirs j'ai envie de la voir pour qu'elle me serre très fort entre ses bras, sans bouger, sans parler. Maman m'est si précieuse que quatre jours ne sont pas suffisants. J'ai tellement envie de vivre tous les jours de mon adolescence avec elle. De son côté, elle se bat avec la justice pour l'obtenir. Les démarches administratives sont longues, trop longues pour ma patience. La solitude m'étouffe. L'absence de maman m'est intolérable. Seul l'espoir me reconforte un petit peu. Je crois que seuls les enfants dont les parents sont séparés peuvent comprendre ce texte et m'aider.

CAROLE



ATTENDRE... toujours ATTENDRE. ATTENDRE qui ? ATTENDRE quoi ? Un événement ? Non ! Que pourrait-il m'arriver d'original pour l'instant ? Quelqu'un peut-être ? Mais qui ? Je suis là et j'ATTENDS. Je regarde par la fenêtre : dehors des enfants jouent, contents de vivre, et moi j'ATTENDS, j'ATTENDS toujours. Le silence m'est fidèle et me tient compagnie. Tenter d'entreprendre quelque chose. Mais quoi, pourquoi ? Pour s'occuper, effacer l'ennui et s'épanouir. ATTENDRE le soleil pour illuminer nos cœurs, ATTENDRE l'hiver pour blanchir nos rêves et adoucir nos pensées, ATTENDRE l'automne et ses couleurs chaudes pour faire exploser notre énergie, ATTENDRE le printemps pour sentir le parfum discret et inconnu de l'amour. ATTENDRE l'année prochaine pour fêter Pâques et la résurrection, Noël et le partage, puis une autre année pour tout gommer et tout recommencer. En ATTENDRE une autre et une autre encore. ATTENDRE la vieillesse, la solitude. Et puis, un jour, la mort arrive SANS QU'ON L'AIT VRAIMENT ATTENDUE.

Florence TASSET
et ses camarades de 4^e F

Nous avons dépouillé vingt et un magazines destinés aux adolescents. Leur nombre important nous a fait prendre conscience d'abord que nous intéressions la presse et que nous étions un marché potentiel facile. Notre but était de recenser les publicités. Voilà le résultat de nos recherches :

Les magazines nous orientent vers des cigarettes, la confiserie, les stations de radio, la mode, les jeux électroniques, les produits alimentaires pour les animaux ou les hommes, la bicyclette, la moto, le loto, la Caisse d'Épargne, les produits de beauté, les marques de trains électriques, des livres, des jouets, des bijoux, des appareils électro-ménagers, des appareils photo, les différentes marques de chaînes stéréo, et des disques.

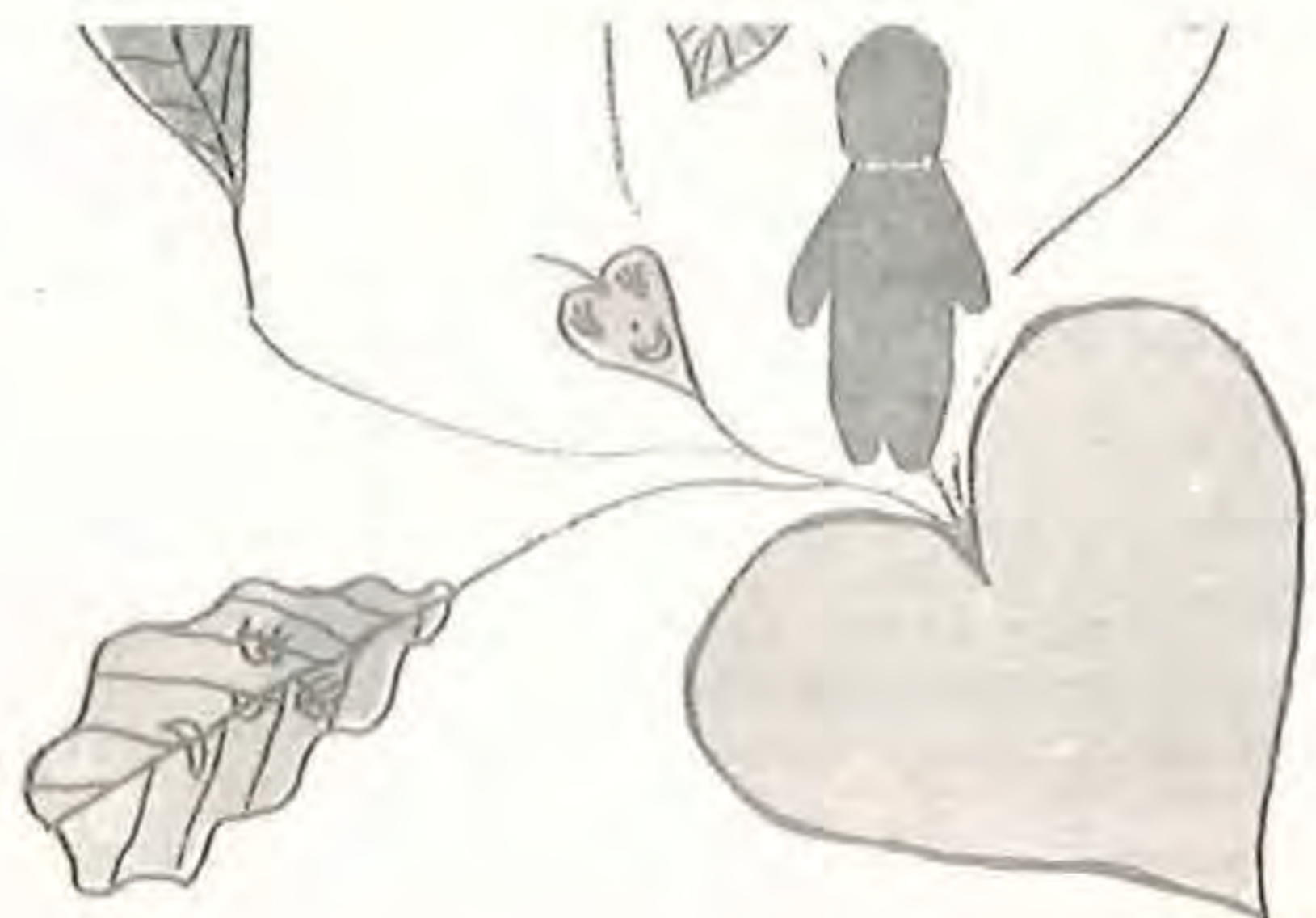
Nous constatons que les incitations sont multiples et touchent tous les domaines de notre vie quotidienne et personnelle.

Dans toute publicité, l'image joue le rôle essentiel en occupant la majeure partie de l'espace publicitaire. Le message écrit est bref, convaincant, écrit en gros caractères, d'une couleur attirante, l'ensemble crée le rêve pour mieux nous tenter.

Personne n'échappe à la publicité et nous nous sommes aperçus que tel ou tel magazine avait un jour influencé un de nos achats.

Une réflexion critique sur ce thème nous amènera peut-être à être plus vigilants vis-à-vis de cette manipulation peu scrupuleuse.

*Synthèse collective d'un débat
organisé en 4^e F à partir du texte de Sophie*



RÉFLEXIONS ET RECHERCHE D'OUTIL

Lorsque je dis : «En classe on vit» ou «On part de la vie», je rencontre ces gens qui me disent : «La vie ? qu'est-ce que c'est ?». C'est un mot facile qui veut tout dire et rien dire. C'est ... (et là un grand mot savant pour dire que l'on peut tout mettre dans ce mot !).

Et pourtant je sens très fort que ce qui différencie notre démarche des autres démarches pédagogiques, c'est la prise en compte de la vie à tous les niveaux des apprentissages à tous les moments d'activités (de vie) de la classe.

Alors ?

J'ai essayé de me construire un outil pour répondre à ces gens que je rencontre bien souvent au détour d'un couloir de l'E.N. ou dans un cours ou dans ma classe.

Si je vous communique cette ébauche, c'est pour la soumettre à la construction collective. Je voudrais vraiment que si vous annotiez ces feuilles vous me les renvoyiez (même pour dire : c'est juste ; c'est complètement idiot, etc.).

J'ai vraiment besoin d'éclaircir tout cela.

Je crois vraiment que si nous arrivons à cerner ce que nous appelons «vie dans nos classes» nous pourrions peut-être avoir un bon garde-fou contre ce mal à l'aise lorsqu'il faut communiquer l'inexplorable. Lorsque l'on est dans cette situation agaçante de sentir très fort cette vie comme noyau de nos classes et ne pas savoir dire ces racines, ce dynamisme d'essence de situations d'apprentissage.

Cela permettrait aussi de vivre pleinement notre recherche pédagogique dans ce système institutionnel psycho-pédagogisé de l'Education Nationale, car si l'institution met en valeur de façon exclusive la recherche psychopédagogique nous avons une autre recherche même si nous la vivons dans l'institution.

PRINCIPES D'APPRENTISSAGE

(Je garde le mot «apprentissage» pour être comprise par l'institution, mais je préférerais mettre à la place «Vie». Essayez !)

L'APPRENTISSAGE n'est réel que s'il passe par la globalité de l'individu — affectif, sensoriel, social.

L'apprentissage n'est possible que s'il passe dans la réalité de la vie affective, de la vie sensorielle et de la vie sociale de l'enfant.

L'APPRENTISSAGE n'est réel que si l'enfant est le maître de ses découvertes et de leur organisation.

• La recherche de son propre chemin d'apprentissage ne peut se faire que lorsqu'il y a confiance en soi.

La confiance en soi ne prend racine que lorsqu'il y a réussite et la réussite ne peut être quantifiable que lorsqu'il y a miroir social.

• La recherche de son propre chemin d'apprentissage ne peut exister que s'il y a respect de ce chemin, ne peut exister que s'il y a confrontation avec la rigueur, ne peut exister que s'il y a confrontation avec un autre système de recherche, ne peut exister que s'il y a émulation dans la recherche.

La part aidante du maître ?

Elle se construit peut-être simplement autour de cela : La connaissance confiante que c'est par sa propre recherche que l'enfant prend réellement possession de son apprentissage (et là je préfère dire culture) et que s'il est inutile de répondre à des questions qui ne sont pas posées, il est nécessaire de mettre en œuvre des techniques d'apprentissage (de vie) permettant de se poser des questions et d'avoir des points d'ancrage pour favoriser l'élaboration de son propre système d'apprentissage. Ces techniques de vie (d'apprentissage !) prenant racine dans la globalité de l'individu, vie affective, sensorielle et sociale et en nourrissant en même temps ces trois aspects.

Et si je parlais de ma classe ?

Apprentissage de lecture : Comment et par quelles voies se produit l'engrangement d'un capital de mots, de repères. Engrangement, base pour l'élaboration d'un système, d'une organisation pour acquérir la lecture.

Importance de la vie affective dans le choix du texte de lecture :

L'engrangement se construit à partir du vécu réel de l'enfant, à partir des moments qu'il vit dans l'école.

Exemple : Arnaud a passé sa récréation à mettre la tête sous le robinet. Toute la classe était aux cents coups !

Voici le texte qui est sorti de cette situation. Ce texte est très important pour tous les enfants, important pour les repères.

«Arnaud a la tête mouillée. Il l'a mise sous le robinet il voulait apprendre à nager sous le robinet des cabinets Arnaud le poisson-robinet de cabinet.»

L'engrangement se construit à partir du vécu réel de l'enfant dans sa famille.

Sébastien a vu une souris dans son garage. Les autres enfants imaginent la peur de leur mère, l'acte du père devant cette souris. L'histoire de Sébastien fait écho dans le vécu de chaque enfant et on choisit ce texte :

«Sébastien a vu une souris dans son garage.»

Les repères se construisent également à travers des situations affectives intenses (tourments, imaginaire, etc.) Céline avait fait un rêve très violent, très fort. En le racontant elle était encore très bouleversée. Elle l'a raconté à toute la classe. Ce rêve a fait parler tous les enfants qui se souvenaient d'un cauchemar. C'était un fort vécu collectif. Le texte retenu : *«Céline a rêvé d'un chat méchant.»*

Texte plat ! mais très évocateur dans les profondeurs de leur affectif.

L'apprentissage n'est possible que s'il passe dans la réalité de la vie sensorielle.

Manipulation du papier, de livres, de cahier, fabrication de petits carnets, les lettres de l'imprimerie, toutes les manipulations de l'imprimerie, le toucher des lèvres pour repérer les formes des lèvres à certains sons, concentration visuelle pour mémoriser un mot, l'odeur d'une fleur, d'une punaise, etc.

Exemple de texte :

«*La très jolie punaise, punaise, punaise
qui sentait mauvais, mauvais, mauvais
chatouillait les pieds
qui sentaient mauvais, mauvais, mauvais.*»

Tous les sens sont des chemins possibles pour fixer un repère, pour solliciter un questionnement.

Exemple bête : Un soir, le texte de la semaine était affiché au tableau. Pour une commodité de nettoyage, j'ai déplacé le texte et je l'ai fixé sur le tableau d'affichage (espace réservé aux textes repères) en dehors de la présence des enfants. Ils ont mis beaucoup de temps pour se repérer à ce texte.

L'écoute du bruit de la craie sur le tableau lorsqu'on écrit un mot. Le repérage de sa longueur, du rythme du bruit des allitérations, etc.

L'apprentissage n'est possible que s'il passe par la réalité de la vie sociale.

La vie sociale dans la classe : Ecoute de l'autre, questionnement à propos d'une information pour mieux cerner cette information, etc.

Ludovic nous a dit ce matin : «*Hier c'était l'anniversaire de mémé, on lui a payé un frigo.*»

Questions des autres enfants :

- *Pourquoi ? Elle n'en avait pas ?*
- *Non le sien était vieux.*
- *Quel âge elle a eu ?*
- *Je n'en sais rien.*
- *Elle a été contente ?*
- *Oh ! oui, c'est papa qui lui a payé.*
- *Il est grand ?*
- *Oh ! oui, grand comme ça !*
- *Est-ce que tu pouvais prendre ce qu'il y a en haut ?*
- *Non il faut que je monte sur la chaise. (Et en disant cela, il monte sur sa chaise pour évaluer la hauteur du frigo.)*

Toute la classe évalue la hauteur des frigos ! «*Un frigo c'est pour faire du froid.*» Etc.

Pour Ludovic, il faut répondre à l'autre, sortir de soi, changer de point de vue, cerner pour soi l'importance de l'événement, alors ce petit texte tout bête :

«*C'était l'anniversaire de mémé, on lui a offert un frigo.*» (Ludovic)

Petit texte pas riche en vocabulaire, ni en situation etc. (j'en passe et des meilleures). Comme il est riche en possibilités de repères pour chaque enfant de la classe (affectif, sensoriel et social). Comme il est vie !

La vie sociale de la classe c'est aussi la reconnaissance de chaque enfant par la collectivité et, dans les exemples d'apprentissage de lecture, cela est plus sensible dans la reconnaissance des différences de rapidité d'apprentissage.

Les enfants connaissent très bien les possibilités de chacun. Ils s'encouragent en remarquant les progrès des autres.

Il s'agit donc de trouver un outil qui va prendre en compte et solliciter cette importante communication sociale.

La vie sociale de la classe permet aussi la **communication et la compréhension de situation par rapport à son propre vécu**. Exemple : la naissance d'un petit frère, les dents qui tombent, la mort d'un proche, etc.

La vie sociale, c'est aussi l'extérieur de la classe.

La demande des parents, la demande des enfants : faire plaisir, plaire aux parents (savoir lire) et puis se rendre compte au bout de quelques semaines que la grande école c'est bien mais quel travail d'apprendre à lire ! Comme ce n'est pas aussi facile que nous l'ont laissé croire les demandes des parents !

Alors il faut savoir redonner confiance à l'enfant, vis-à-vis de ses parents, vis-à-vis de ses grands frères et sœurs, trouver des situations où il pourra avoir de la réussite en lecture pour l'environnement social.



Une série de petites fiches salade avec une grille évaluation, petits textes qu'il ne connaît pas mais qu'il peut retrouver très facilement, qu'il sente qu'il peut commencer à lire, à déchiffrer un texte message (tout seul).

Ces fiches vont à la maison si l'enfant le veut, c'est-à-dire lorsqu'il est sûr de lui.

Christophe hier soir me dit : «*Dis donc, ma mère, elle va pas en revenir que j'arrive à lire tout ça !*»

Ici, on aborde le problème de la liaison avec les parents (une part du miroir social).

Comment l'enfant peut avoir une réussite dans sa vie sociale à l'extérieur de la classe car cela, c'est aussi la vie de l'enfant.

Oui, la recherche de son propre chemin d'apprentissage ne peut se faire que lorsqu'il a confiance en lui. Et cette confiance en lui s'enracinera que s'il a des réussites.

La réussite pour l'enfant est quantifiable dans une dynamique des rapports sociaux.

Il s'évalue par rapport aux autres, par rapport aux demandes des parents. La collectivité doit donc lui permettre d'avoir une évaluation normative mais doit l'aider aussi à prendre en compte ses progrès. Le miroir social doit toujours lui permettre (dans la réussite) de se situer par rapport à la norme reconnue par la société (la réalité de la vie !) et par rapport à son propre chemin d'apprentissage.

Exemple d'outil possible : Un planning (tableau cartésien avec le nom des élèves et des cases pour les dates des jours de l'évaluation).

On choisit un texte et on le lit à la classe. Discussion collective pour évaluer la lecture et choix du code pour remplir les cases (code vert, orange, toute la case ou non). Le planning n'étant qu'un soutien pour l'activité discussion collective (évaluer la lecture par rapport à celui qui lit mieux mais pourtant c'est beaucoup mieux que la dernière fois alors que celui qui lit mieux n'a pas fait de progrès).

L'enfant est confronté à la rigueur de la lecture. Il est confronté aussi aux systèmes de recherche de ses camarades.

Le moindre moment de vie est un chemin possible pour un enfant de s'accrocher à un fil qui va lui permettre de construire, d'élaborer un système de compréhension. De l'élaborer à son propre rythme (rythme stimulé par la «vie» de la classe, les apports, les trouvailles, etc.).

Je ne sais si cet outil, cette réflexion permet de mieux cerner ce que nous appelons «vie» dans nos classes pour des personnes extérieures à l'I.C.E.M.

Peut-être avez-vous des exemples plus évidents.

J'ai l'impression au fur et à mesure que je donne des exemples de les stériliser.

Mais pourquoi m'étonner, le propre de l'analyse n'est-il pas d'enlever la vie, puisqu'on enlève la globalité.

Claude COHEN

POUR UN NOUVEAU STATUT DES ENFANTS ET DES ADOLESCENTS

La préoccupation de Freinet ne s'est jamais limitée au travail dans la classe, ce qui l'a amené à participer concrètement à la construction d'autres lieux coopératifs (voir son rôle dans la mise en place de coopératives paysannes). Dans le domaine de l'enfance, son intérêt ne s'est jamais limité à l'école mais bien au contraire il s'est préoccupé de tout ce qui pouvait déborder le cadre scolaire en aidant les enfants à s'organiser socialement sur des bases de pleines responsabilités, d'où l'importance du journal scolaire, lien entre enfants mais aussi entre les enfants et les adultes.

C'est cette démarche constante qui a amené Freinet à proposer en 1936 un Front de l'Enfance qui se voulait l'équivalent pour l'enfance du grand élan social du Front Populaire. Si cette initiative obtint le soutien enthousiaste de Romain Rolland, elle ne trouva pas la résonance souhaitée, ni au niveau des enseignants, ni à celui des militants politiques et syndicaux.

A la Libération, le même courant de réformes sociales ne trouva pas son équivalent sur le plan de l'enfance. Même au niveau strictement scolaire, on en resta aux replâtrages successifs de l'édifice ancien et rien ne fut fait dans le sens d'un nouveau statut des enfants et des adolescents. Ce problème demeura néanmoins au premier plan des préoccupations du mouvement, soit sous l'angle des invariants (1), soit dans l'enquête «L'enfant et son milieu» en 1973-74 ou dans la recherche d'une charte des droits des enfants, d'abord en 1957 au congrès de l'École Moderne à Nantes puis dans «Perspectives de l'Éducation Populaire» (2) en 1978.

La situation politique créée par le 10 mai 81 donne une actualité nouvelle à cette préoccupation constante qui est pour l'I.C.E.M. la meilleure façon de retrouver les sources de son originalité. Notre mouvement est donc amené à mettre au premier plan cette lutte pour un nouveau statut de l'enfant et de l'adolescent.

Nous sommes conscients qu'en 1982 comme en 1936, la gauche reste très timide par rapport à ce problème. Si les femmes ont su imposer un ministère des droits de la femme, la seule évocation d'un ministère équivalent pour les droits des «mineurs» soulève le scepticisme ou la peur. En proposant au Président de la République la création d'une mission composée d'éducateurs, de parents, de juristes et de jeunes, nous sommes conscients à la fois de l'urgence d'une telle démarche et du temps qu'il faudra pour dépasser les réponses polies, les réticences ou les blocages.

C'est en ce sens que le livre de Jacky Chassanne (3) arrive à point nommé. Prolongeant l'analyse trop succincte du P.E.P. (2), ce texte doit nous permettre de faire le point sur le fondement de notre démarche : construire avec les enfants et les adolescents des rapports qui permettront à chacun de vivre ses différences, de profiter de celles des autres et se découvrir mutuellement. Tous les apprentissages traversent ces rapports ; plus, ils sont conditionnés par eux. Mettre fin à l'école de l'échec implique ce nouveau type de rapports non seulement des enfants entre eux dans le milieu scolaire, non seulement avec leurs éducateurs mais avec l'ensemble de la société des adultes. La remise en question du statut des enfants et des adolescents est la pierre d'achoppement de nombreux problèmes.

La tradition de notre mouvement n'est pas de nous contenter d'une approche théorique mais de ne jamais séparer la théorie de nos pratiques. Il sera nécessaire d'approfondir la réflexion sur nos vécus éducatifs dans le cadre scolaire et en dehors et pour cela développer toute une stratégie avec tous les partenaires qui le voudront, qu'il s'agisse d'autres mouvements d'éducation, de parents, de tous ceux qui se sentent concernés par ces problèmes.

Nous sommes décidés à développer autant que nous le pourrons toutes les occasions de donner aux jeunes les moyens de s'adresser aux autres.

On a pu lire dans le n° 5 de Créations, les articles relatifs aux projets d'action éducative organisés avec des adolescents de L.E.P.

Partant de l'expérience de J magazine, nous envisageons l'élargissement à d'autres tranches d'âge d'une presse nationale faite par des jeunes pour des jeunes qui se concrétisera par de futurs Boomerang, Jaboule, etc.

Le seul moyen de développer sans dispersion toutes ces actions, toutes ces réflexions dans le milieu scolaire et en dehors, c'est de nous référer sans cesse à la cohérence et à la globalité de notre projet éducatif. Le livre de Jacky Chassanne y contribuera.

(1) Voir à la fin de Pour l'école du peuple, C. Freinet (Maspéro).

(2) Texte publié en numéro spécial de L'Éducateur (novembre 78) puis chez Maspéro (1979).

(3) Les rois nus, à paraître à la rentrée aux éditions Casterman.

Pour un nouveau statut de l'enfance

Présentation par Jacky Chassanne de son livre
LES ROIS NUS
publié chez Casterman



Les «Perspectives d'Education Populaire» (1) prenaient appui sur une redéfinition des droits et des besoins des enfants et des adolescents. C'est pour développer ce thème que Jacky Chassanne a rédigé Les Rois nus qu'il nous présente ici en avant-première.

L'ENFANT

Ils ne manquent pas les livres affichant ce titre abstrait, intemporel...

Imaginez un peu qu'on nous produise des études sur le thème de «l'adulte»... Nous ne manquerions pas de considérer l'événement comme une aimable plaisanterie (si sans lendemain), ou comme un parti-pris totalitaire (si envahissant). En effet, la diversité existentielle des adultes est évidente, inévitable et nécessaire. Les adultes sont profondément différenciés, à la mesure de leurs histoires personnelles, de leurs expériences et de leurs appartenances sociales et culturelles.

Constater cette diversité, ce n'est ni légitimer les hiérarchies sociales, ni ramener les différences individuelles, modelées pour l'essentiel par des influences sociales, à des inégalités de nature, à des dons.

Constater cette diversité, c'est simplement prendre acte d'une réalité qui s'impose à nous chaque jour : les comportements, les caractères, les rôles, les aptitudes des hommes et des femmes que nous côtoyons dans notre vie quotidienne ne sont pas le

fruit du hasard. Nous savons bien qu'il s'agit avant tout de réponses données à notre environnement social, à ses stimulations, à ses contraintes, à ses mutilations. Il ne viendrait donc à l'idée de personne de condenser l'univers des adultes en un portrait-type.

C'est pourtant ce que l'on fait avec les enfants. Toute la littérature d'inspiration psychologique a certes contribué à mieux faire connaître ce que l'«âme enfantine» a de spécifique dans son développement, mais elle a aussi figé, déréalisé les enfants en faisant par trop abstraction des réalités sociales concrètes qui modèlent les comportements individuels. Non sans que, bien entendu, les valeurs et les pratiques sociales dominantes ne viennent au surplus infléchir à notre insu la vision, la conception de l'enfance qui en découlent.

Ainsi, pour l'essentiel, les enfants sont réduits à une entité, première manifestation de la condescendance qu'on ne cessera de dénoncer dans ce livre.

(1) Collectif I.C.E.M. (Ed. Maspéro).

Cette entreprise de mythification se déroule à l'échelle de toute la société, et on en repère les équivalences dans l'attitude individuelle de tout parent : ce qui se joue entre chaque mère, chaque père et son enfant, ce rapport d'appropriation-dépendance qui fait qu'on ne connaît jamais de son enfant que ce qu'on veut qu'il soit, on le retrouve donc traduit à un niveau collectif par le discours social, la culture dominante, dans une tonalité humaniste mystifiante : les enfants, pourtant aussi divers que les adultes, pourtant imprégnés comme ces derniers de leurs expériences sociales et culturelles, le plus souvent obligés de coller à l'image d'innocence et de faiblesse qu'on leur attribue, les enfants sont devenus «l'enfant».

Nos réflexes, nos pensées, nos paroles, nos attitudes, nos partis-pris, nos oublis, nos projets, notre vie culturelle, le monde scolaire, les choix et les mœurs politiques, les droits juridiques, la politique des loisirs, celle du logement et de l'urbanisme, sont à la fois produits et producteurs de ce totalitarisme ambiant et ils traduisent l'hypocrisie sociale camouflée en bonne conscience collective nous faisant accroire que les enfants sont au centre de cette civilisation.

Les responsables sont toujours les autres, la société, le système. Mais c'est de nous qu'il s'agit d'abord, de chacun de nous. Car chacun de nous pense, parle, décide, organise pour «l'enfant». **Mais sans les enfants.**

Oui, décidément, «l'enfant», mythe et objet, fait recette.

Argument publicitaire, faire valoir pour magazine, donnée chiffrée pour programme politique, tranche d'âge pour tranche de programme scolaire, revanche pour adultes frustrés, «l'enfant» occupe la place.

Mais les enfants, eux, sont absents du débat. Privés de parole, pas producteurs, pas électeurs, ils n'existent socialement qu'au titre de consommateurs et surtout d'arguments à consommation, de l'alimentation aux loisirs, de la télévision à l'école ; par ministres, producteurs, aménageurs, publicitaires, enseignants, parents interposés.

Aliénation affective, aliénation sociale

La condition moderne des enfants et des adolescents, c'est d'abord ça : être à papa-maman, les écouter, les gratifier, leur ressembler, les prolonger ; c'est en même temps subir un monde où l'absurdité gagne chaque jour du terrain, participer à un univers conçu comme l'antichambre de l'âge adulte, sans

actes et sans pouvoirs reconnus, où toute tentative d'exister à part entière est d'emblée étouffée par la chappe de plomb qu'est la loi de majorité.

Loi utile, loi bonne.

Il lui suffit d'exister pour être justifiée et produire dans chaque tête la confusion classique : puisque telle est la légalité, telle est la légitimité. D'autant plus que telle est mon intime conviction :

- Du droit des adultes sur tous les enfants à ma propriété individuelle sur mon enfant, il y a une complicité qui m'est bien agréable.
- De la minorité de tous les enfants à mon pouvoir sur mon enfant, il y a une solidarité qui m'est bien commode.

Alors, telle est la devise des enfants et des adolescents infantilisés :

- incapables (sans droits),
- inexpérimentés (sans travail),
- irresponsables (sans pouvoirs).

Vingtième siècle, siècle de l'enfant-roi, assure-t-on, sans l'esquisse d'un sourire... A y regarder de près, on s'apercevra que le rapport adulte-enfant est en quelque sorte la traduction moderne de l'étrange comédie qui se jouait naguère entre le seigneur et son fou, où les facéties, les bons mots et les vérités pourtant mauvaises à dire étaient mieux que tolérés, suscités. «La vérité sort de la bouche des enfants...»

Cette image de naïveté, de spontanéité, d'authenticité est paradoxalement disputée — comme pour le fou de l'Histoire — par cette autre où dominant la défiance, la pitié, le mépris : «A cet âge innocent où l'on voudrait que toute âme ne soit que transparence, tendresse et pureté, je ne revois en moi qu'ombre, laideur, sournoiserie.» (A. Gide).

Images-exutoires, images-évitements

En les projetant sur les enfants, les adultes se détournent commodément de cette autre image d'eux-mêmes qu'est la société où s'écroulent institutions et valeurs. Une société qu'ils renoncent de plus en plus à maîtriser, autant qu'ils renoncent à s'y reconnaître, une société qui leur fait peur.

Les enfants, «l'enfant», sont autrement rassurants, maniables, investissables. On se récupère avec eux, ils deviennent à souhait tour à tour, selon les besoins, objet d'attendrissement et matière à redressement... Nus, les enfants trouvent normal de l'être et de le rester.





Car ils sont pris au piège de ce jeu de miroirs déformants et finissent toujours par entrer dans les personnages qu'on invente pour eux : faibles, démunis, velléitaires, voire incapables... ou encore merveilleux, spontanés, purs et innocents.

Méprisés ou adulés, les enfants sont trop souvent de dérisoires bouffons agités au gré des humeurs des adultes : si donc «le complexe du fou» est la chose la mieux partagée au siècle où l'enfant est roi, c'est que le roi est nu.

Le statut d'irresponsabilité de l'enfance a une histoire. On la connaît mal, comme on connaît mal l'histoire populaire. L'histoire vulgarisée ou enseignée, chacun sait qu'elle est celle des «grands hommes», des guerres et du progrès technique. Et il faudra bien un jour écrire une histoire de l'enfance accessible aux plus jeunes, qu'ils mesurent les progrès accomplis, mais aussi les injustices, les renoncements et les dangers liés au processus d'infantilisation-normalisation.

L'histoire vécue — et non l'histoire racontée — n'a cessé depuis plusieurs siècles de célébrer le culte de l'irresponsabilité. Comme tout culte, celui-ci a non seulement son histoire, mais aussi sa divinité (l'Etat), ses églises (la famille, l'école, l'asile, etc.), ses prêtres (des pères de familles aux pères multiples qui s'y substituent de plus en plus : enseignants, éducateurs, psychologues, médecins, juges, policiers...), ses valeurs (autorité, respect, obéissance, travail, compétition, réussite, soumission...), ses fidèles (vous, moi...), ses hérétiques (le marginal, le fou, le délinquant, le vagabond, l'artiste, le clochard, le drogué...) et ses victimes expiatoires (les enfants, les travailleurs immigrés, les femmes — mais ça s'améliorerait !...).

Cette histoire, comme toute l'histoire des hommes, est faite de luttes, de contradictions, de projets contrariés, de progrès indéniables et pourtant d'entreprises ambiguës, opprimantes mais masquées sous un discours humaniste et salvateur.

Nous sommes enclins à la fois à l'illusion un peu aveugle d'un progrès indiscutablement libérateur et à la tentation très inconsciente de la nostalgie d'un âge d'or révolu. Or, puisque progrès il y a, il faut, sans concession et sans nostalgie, en mesurer les limites et les conséquences. Dans le domaine du statut de l'enfance on aurait plutôt tendance à penser que tout est beaucoup mieux aujourd'hui : ces jeunes sont gâtés par le progrès technique, l'information tous azimuts, la diffusion culturelle, les études refusées autrefois et proposées (!) à tous aujourd'hui... Or, on le sait déjà, «tout n'est pas rose». Cependant, en évoquant cette histoire, on ne procédera pas à la célébration du passé au nom de l'infantilisation assurément accrue d'aujourd'hui. D'autant plus que ce qui peut, dans notre passé, apparaître comme la réalité positive d'une enfance intégrée au monde des adultes ne l'est qu'en comparaison avec le statut de l'enfance contemporaine exclue de l'univers productif et décisionnel des adultes.

Le livre se limite à être un témoignage et une réflexion sur les **droits ordinaires des enfants ordinaires**. Autrement dit, il ne s'est agi ni de cultiver le sensationnel, de sacrifier au spectaculaire, ni de s'attendrir sur la misère d'enfants lointains et, dans un certain sens, abstraits, ni d'avoir la tentation d'exporter des solutions de sociétés industrielles au mépris des traditions et des aspirations locales...

Mais les enfants ordinaires, cela existe-t-il dès lors que l'on constate des différences considérables entre les conditions d'existence des uns et des autres ? Et poser le problème des droits des jeunes, n'est-ce pas pure démagogie ? Parce qu'il y a des enfants plus démunis que d'autres, il importerait de se consacrer à cette jeunesse prolétarisée et à elle seule... Cependant, en partant de ce dernier point de vue, on abandonne toute perspective politique véritable, abondant une fois de plus dans le protectionnisme des œuvres de charité au profit d'une enfance assistée. Plus grave : on pérennise des choix qui conduisent à terme à la ségrégation et au quadrillage : ce que nous démontrera l'analyse du système juridique et judiciaire, articulé sur les notions de protection et d'intérêt de l'enfant. En réalité, c'est dans tous ses aspects qu'il faut condamner l'inadmissible subordination des enfants aux adultes en matière de droit de la personne : aspects éducatifs, sociaux, juridiques.

Subordination encouragée par la précarité de la condition infantine : la dépendance biologique qui est le fait de tout jeune enfant donne le ton pour de longues années et compromet grandement le processus de conquête de l'autonomie.

Subordination justifiée par cette idéologie de la protection qui entretient l'adulte dans la conviction de l'infériorité de l'enfance, lui donnant de surcroît l'illusion de sa supériorité d'âme, phénomène classique des relations dominant-dominé.

Subordination enregistrée dans les textes juridiques, subordination amplifiée par le processus d'enfermement dans l'école...

C'est donc à une révision radicale de la place des enfants et des adolescents dans nos sociétés qu'il faut œuvrer, ce qui suppose une redéfinition de leur statut sous un triple éclairage : politique, économique, juridique.

Le statut juridique

Il s'agit là des «droits de l'enfant» au sens le plus répandu. En d'autres termes, ce qui est formulé dans les textes de lois, les divers codes et réglementations.

Successions de mesures d'encadrement éducatif, le thème des droits de l'enfant est ambigu. Il suggère la fausse évidence d'une jeunesse dorée qui aurait tous les droits — alors qu'elle n'en exerce aucun. Confusion que dans leur quasi-totalité, les adultes subissent ou entretiennent, témoin le Docteur Rousselet qui, dans son excellent livre sur «l'allergie au travail», affirme, parlant des jeunes : «*Confinés trop longtemps dans une vie marginale où ils s'habituent à n'avoir que des droits, en participant à la redistribution du profit général, il leur devient de plus en plus difficile d'affronter l'épreuve des devoirs et de l'efficacité.*» Si l'analyse est juste quant à «l'absence actuelle de fonction sociale de la jeunesse», elle débouche malgré tout ici sur une idéalisation de l'état d'enfance (ces jeunes sans soucis qui disposent des biens de consommation que d'autres ont accumulé pour eux) et la non-mise en évidence du détournement de la notion de droit (car avec les enfants, cela devient curieusement le domaine de l'assistance et du contrôle, un Droit qui interdit l'exercice des droits individuels).

Il est clair que cette conception négative du droit de l'enfant n'évoluera pas tant qu'une pression sociale ne s'exercera pas à travers un rapport nouveau aux enfants, à travers une pratique éducative qui vise à entraîner les enfants à l'exercice des pouvoirs et des libertés et non plus à les en empêcher.

Nous entrons là dans le domaine du statut politique. Cela évoque les droits civiques dont on sait qu'ils n'apparaissent qu'avec la majorité civile à dix-huit ans. Mais il s'agit de beaucoup plus que cela, car par politique, il faut entendre «le politique», c'est-à-dire tout ce qui caractérise les rapports de pouvoir d'un individu ou d'un groupe avec l'ensemble du corps social. Or l'on sait que la famille joue un rôle de médiation entre l'enfant et la société, étant à la fois récepteur et amplificateur des normes sociales. L'aliénation «sociale» et l'aliénation «affective» s'entremêlent, s'interpénètrent, se renforcent par un jeu de mécanismes subtils et sans liens apparents. A vrai dire, ce que j'ai appelé l'aliénation affective n'est rien d'autre qu'un rouage historiquement déterminé de l'aliénation sociale de l'enfant. Et cette dernière est une composante du processus généralisé d'aliénation, d'exploitation et de disciplinarisation des masses. C'est dans un même mouvement, une même logique qui n'ont de contradictoire que l'apparence, que l'enfance du vingtième siècle est à la fois surinvestie et conformée sur un mode régressif et névrotique au sein de la cellule familiale, et oubliée et normalisée au plan des réalisations sociales. Réduite à sa plus élémentaire dimension (le couple parents-enfants), la famille contemporaine vit dans l'illusion d'une plus grande attention et d'une plus grande affection portées à l'enfant. En réalité, inscrite dans un réseau de fonctions disciplinaires et productives, elle contribue à faire jouer la logique du système social tout entier, logique centrée sur les principes de normalité et de rentabilité. En faisant de l'enfant l'objet de sa revanche sociale et de sa compensation affective, la famille alimente autant qu'elle subit le projet d'homogénéisation poursuivi par la société dans laquelle nous vivons. Tout projet d'homogénéisation comporte son cortège de pratiques d'exclusions. Pour homogénéiser le corps social, il faut bien faire subir à ses membres une initiation, une formation qui les fait accéder au statut d'êtres normaux et utiles. En même temps qu'il produit de la normalité, ce processus de formation produit de l'a-normalité. Sont anormaux tous ceux qui refusent l'alignement, la conformité, ceux qu'on taxera de folie, de débilité, de délinquance, de marginalité... Or la famille participe d'autant plus à cette entreprise qu'elle s'est vue condamnée au rétrécissement progressif des fonctions qui jusqu'alors étaient les siennes : éduquer aux valeurs, former au métier, accumuler et transmettre l'héritage... La famille a donc d'autant plus intégré au fil des siècles le système de valeur sanctionné par la société, et elle revendique toujours davantage que cette sanction soit prononcée : mon fils est insupportable, donnez-moi la solution de prise en charge qui me le rendra tel que je le souhaite ; et ce que chacun souhaite s'est construit aussi en réponse à ce que la société distille comme appels à la conformité et à la paix sociale.

En même temps que les individus sont ainsi appelés à fournir l'image qu'on attend d'eux, et que, pour ce faire, ils sont classés et orientés dans des structures «adaptées», c'est toute une partie du corps social, l'enfance, qui est cantonnée dans l'attente, le non-pouvoir et la non-parole, dans l'antichambre de l'âge adulte qui est l'âge-référence et l'âge de l'uniformité : l'adulte est un être achevé et conforme, et c'est l'entreprise d'éducation qui a pour fonction de conduire à cet achèvement et à cette conformité. On y soumet donc l'enfant, en noyant l'entreprise sous un flot de discours où les bons sentiments et la psychologie dite différentielle créent l'illusion que «l'enfant» est un être spécifique, et qu'on a bien pris la mesure de cette spécificité : «l'enfant», être incomplet et être faible, est donc un être à «former» et à «protéger». Mais qu'on ne s'y trompe pas : la formation et la protection de l'enfance poursuivent un tout autre objectif que celui de l'émancipation de l'individu et des masses. L'irresponsabilité qui colle si fortement à la peau de toute l'enfance prépare à l'esprit de responsabilité qu'on prête ensuite à l'adulte et qui est aspiration à la respectabilité et à la tranquillité : le goût du conforme et de l'immuable doit s'élaborer dès l'aube d'une vie.

Reste le statut économique. Celui-ci comporte trois volets : en tant que possédant, propriétaire de biens, l'enfant est une personne dépourvue de droits. Cet aspect de son statut économique est réglé sur le plan juridique, nous l'évoquerons plus loin. En tant que consommateur, l'enfant a un poids social important, quoique indirect et quasi occulte.

Je m'arrêterai ici seulement sur le troisième volet : celui de producteur.

A ce niveau, plus qu'ailleurs, l'enfant est comme une absence : on produit pour lui, mais lui ne produit rien.

Parmi les jeunes, certains arrivent à trouver cette situation confortable : «Pour ce qui nous attend au boulot, pourquoi ne pas en profiter au maximum ?» L'enfance est une longue attente, d'aucuns ont le sentiment d'en profiter. Grand bien leur fasse.

L'école remplit et justifie le vide : «cire molle» où s'imprime jour après jour, lentement mais sûrement, la marque de la Société, l'enfance n'est pas attente puisque sa présence à l'école assure sa «préparation à la vie».

Simulacre, l'apprentissage de la vie par l'école est de ce fait une imposture : on n'apprend pas la vie à l'école, on apprend au contraire à oublier, à accepter passivement les conditions de sa vie quotidienne.

- L'enfant fait, mais en faisant semblant, car rien de ce qu'il a à faire ne s'applique à une œuvre véritable.
- Il fait, mais ce n'est pas pour produire, conquérir, maîtriser, partager lucidement savoirs et pouvoirs, c'est pour faire plaisir et obtenir récompense.
- Il fait, mais ce n'est pas pour satisfaire son aspiration au plaisir et à la découverte, et il n'a pas à être concerné par son expérience de vie propre, à laisser à la porte de l'école, ni par la vie réelle d'aujourd'hui, d'ici et maintenant, sociale et économique ; il s'agit plutôt de se couler délicieusement dans le moule de l'armée du travail, ce qu'on appelle devenir grand : et avec la crise, la machine a de sacrés ratés.
- Il fait, mais cela ne sert à rien puisqu'il n'y a pas dans l'acte de l'écolier d'utilité sociale immédiate, quelque chose qui soit produit, offert, exposé, échangé, vendu, qui agisse sur l'environnement social en vue d'informer, de transformer, d'apporter une aide ou un service.





L'enfant, c'est donc l'anti-producteur

Les terribles images de l'enfance au travail d'hier et d'aujourd'hui, d'ici et d'ailleurs, fonctionnent comme des leçons définitives qui interdisent à quiconque de revendiquer le travail productif des enfants : il n'est jamais agréable de passer pour un éventuel bourreau d'enfants.

Revendiquer un statut de producteur pour l'enfant, c'est en effet, pour partie, envisager sa participation à la vie économique ; à coup sûr pour s'entendre dire que c'est pure utopie : nul n'empêcherait l'exploitation éhontée des enfants de fleurir à nouveau... D'une part, il s'agit là d'un argument fragile qu'on a guère pris le temps de soupeser. D'autre part, l'enfant producteur, si c'est aussi cela, ce n'est pas que cela.

L'enfant producteur, cela s'entend globalement comme producteur d'actes, à l'opposé de la situation actuelle où l'enfant est un être passif, agi, où l'essentiel du temps scolaire est occupé à des tâches répétitives d'imitation.

Producteur d'actes, en quelques mots, qu'est-ce à dire ? Ce concept s'articule autour de trois domaines d'activités :

- Tout d'abord, on parlera de **production d'actes culturels** : ceux qui résultent de la capacité des enfants à s'exprimer, à produire, à s'informer, à rechercher, à tâtonner, à communiquer, à analyser, à évaluer, à prévoir, à travers quoi l'essentiel des apprentissages (et bien davantage que lire, écrire, compter...) s'effectue. Cela suppose d'une part, que l'on accorde importance à la parole, à l'initiative, aux questions, aux projets des enfants, et d'autre part, que cette culture produite (et non plus seulement reçue) le soit dans une série d'échanges permanents au sein du groupe et avec l'extérieur, et qu'on produise donc pour soi, pour le groupe et pour l'extérieur.

- Ensuite, on parlera de **production d'actes institutionnels** : plutôt que de subir la loi des grands, d'agir telle une marionnette à qui l'on fait exécuter un rôle imaginé par d'autres, l'enfant est en mesure, avec les autres, adultes compris, d'organiser sa vie quotidienne à l'école, de faire des propositions, d'en discuter, de décider des règles de vie du groupe-classe et de l'école (la «Loi», mais pas la même, mais celle issue du pouvoir collectif) de s'organiser au sein de petits groupes

pour mettre en application, contrôler et évaluer les décisions d'activités.

- Enfin l'on parlera de **production d'actes socio-économiques**, c'est-à-dire de la pratique volontaire, négociée et analysée des réalités socio-économiques, à même le terrain, à même le travail au sein des entreprises, des professions, des collectivités locales.

Pratique totalement inexistante à l'heure actuelle...

On vient de définir là, à partir de l'école, les clés du renversement radical du statut de l'enfant, un enfant non plus protégé-infantilisé mais autonomisé-responsabilisé : le livre développe et illustre ces perspectives, sous différents angles.

Le thème du statut de l'enfant ne suffit pourtant à rendre compte totalement de la condition enfantine : ce sont aussi les Droits et Besoins fondamentaux de l'enfance qu'il nous faut mettre en avant : Droit au respect de la personne, Droit à la dignité et à l'autonomie, Droit à l'épanouissement maximum des potentialités, Droit à un environnement ouvert et adapté, Droit au dialogue, à la continuité affective, à la complémentarité et la diversité des rapports sociaux, Droit à l'accès à tous les savoirs-pouvoirs, etc., sans oublier le Droit à la responsabilité sociale qui s'articule sur la redéfinition des Droits juridiques des mineurs. Tout ceci fait l'objet du dernier chapitre du livre, après avoir été abondamment illustré par les précédents.

Mais le thème des droits est ambigu car, telle la déclaration des Droits de l'Enfant de 1959 (U.N.E.S.C.O.), il y a risque de s'égarer dans un catalogue, certes généreux, mais où l'assistance prendrait le pas sur la revendication d'un Droit positif qui fasse des jeunes, autant que faire se peut — accompagnés par les adultes solidaires — les acteurs de leur propre émancipation.

Il me semble que ce livre évite ce piège en décrivant la réalité et la relativité des situations individuelles et sociales, en soulignant les dimensions spécifiques du statut des enfants et des adolescents (aux plans juridique, politique, économique), en insistant sur la nécessité de transformer qualitativement les conditions d'existence des jeunes et parmi elles, les conceptions pédagogiques et éducatives à promouvoir pour mettre à mal leur statut d'assistés.

C'est dans cette perspective que sont développés les Droits des enfants définis comme étant ceux de tous les enfants.

Nous tous qui n'acceptons pas la lente dérive du statut de l'enfance, faisons savoir pour et avec les enfants et les adolescents que nous entendons que leurs Droits élémentaires soient reconnus et respectés.

Pour cela, il nous faut :

- affirmer qu'il y a une oppression spécifique des enfants, tout comme on parle de l'oppression des travailleurs immigrés et de celle des femmes, avec un supplément d'aliénation qui relève du statut de non-adulte ;
- poser sans équivoque l'équivalence des droits des enfants et de tous les humains sans distinction, et souligner ce qui relève de la spécificité d'être en croissance ;
- échapper au piège de l'étiquetage : à chaque fois qu'on isole un statut de la société globale, alors même que la prise en compte des différences est traduite en terme de handicap, on provoque décalage et donc inadéquation ; et bien entendu, on entérine la situation créée en prétendant la résoudre par la création de secteurs spécialisés, ce qui évite de résoudre les problèmes créés à l'origine par l'intolérance sociale ;
- considérer qu'il n'y a pas de statut de l'enfance en soi, mais une situation d'interactions conflictuelles entre les différents partenaires sociaux, les enfants étant inscrits dans une série de rapports sociaux liés à un contexte politico-économique, et étant appelés, en tant que futurs adultes, à subir, à entretenir ou à maîtriser et à transformer ces rapports de dominants-dominés.
- postuler, par voie de conséquence, que les enfants et adolescents ont, au même titre que les autres humains, droit d'intervention sur leur environnement social, et que l'exercice de ce droit passe par la lutte contre la marginalisation sociale, la mise à l'écart dans l'école fermée aux réalités sociales ;
- substituer à une conception du Droit fondée sur les idées d'incapacité et d'appartenance qui entraînent au protectionnisme et à la discrimination, une conception fondée sur la responsabilisation, l'autodétermination ;
- concevoir que les inégalités sociales ne justifient pas une différenciation des droits selon les personnes, mais appellent à satisfaire des besoins qui peuvent être différents : les droits sont communs à tous les enfants, seuls certains besoins peuvent varier d'un enfant à l'autre, en fonction des conditions socio-économiques et culturelles, de la classe sociale, de l'âge, du sexe, de l'histoire personnelle...

Autrement dit, les droits juridiques sont nécessaires, mais il faut dépasser un formalisme inopérant en promouvant, des pratiques éducatives désaliénantes.

«Nous ne saurions nous contenter d'un déplacement des barrières formelles telles que la majorité civile, électorale, juridique, sexuelle. Nous refusons qu'à une étape quelconque de leur vie les enfants soient enfermés dans un statut de mineur. Nous posons en préalable qu'ils ne sont à aucun moment des objets que les adultes ont le droit de façonner, manipuler, à la mesure de leurs désirs ou de leur propre asservissement, pas plus qu'ils n'ont le droit de les soumettre à des impératifs politiques et économiques qu'il serait interdit de remettre en question.

Nous partons du principe que les enfants sont, dès le plus jeune âge, des personnes en conquête d'autonomie et de responsabilités à qui il faut donner des conditions de vie épanouissantes dans le respect des différences, sans dressage, sans normalisation et sans pénalisation d'aucune sorte.» (1)

Cette problématique est claire : la définition d'un nouveau statut des enfants et des adolescents ne peut s'encombrer de sentimentalité et de condescendance. Elle ne relève pas d'une démarche abstraite et intentionnelle, mais elle doit être traduite dans des comportements et des actes quotidiens autant que dans des textes législatifs qui sans cela pourraient n'exister qu'à l'état de gadgets juridiques. Elle est avant tout un choix politique, pour une éducation politique, au sens où il s'agit de responsabiliser les enfants et les adolescents, à l'école en particulier, par une prise en compte permanente des réalités sociales à travers l'expression de leur identité culturelle et la mise en œuvre de leurs projets, s'appuyant à la fois sur les richesses du compagnonnage et de la dynamique des conflits.

Cette éducation politique est partie prenante de la lutte générale contre l'exploitation de l'homme.

En cette période historique où la gauche exerce enfin les responsabilités du pouvoir, cette revendication d'un statut d'autonomie et de responsabilité pour l'enfance est centrale : un socialisme de liberté, d'initiative, de responsabilité est-il concevable, crédible, pérennisable sans cette révolution éducative et sociale ?

Puisse ce livre contribuer à alerter l'opinion publique et à encourager au défrichage de voies salutaires...

Jacky CHASSANNE

(1) *Perspectives d'éducation populaire.*

Sommaire du livre

Les rois nus

Pour un nouveau statut de l'enfance

Jacky CHASSANNE (Casterman)

Cinq chapitres :

1. «Tu étais tellement mignonne quand tu étais petite», ou de l'aliénation affective de l'enfance.
2. «J'en ai assez des bouées de sauvetage autour de mon bateau»... ou de l'aliénation sociale de l'enfance.
3. L'enfance d'une aliénation à l'autre : histoire d'un mythe.
4. Condition sociale et statut des enfants : bilans et perspectives.
5. Pour une enfance respectée, autonome et responsable : une charte des Droits et des Besoins des enfants et des adolescents.

En conclusion : vers un front de l'enfance ?



Le droit des « sans-droits »

Un entretien avec Jean-Paul COLLOMP, juge des enfants⁽¹⁾

En 1982, la question du statut de l'enfant est centrale en matière d'action éducative : les avancées qu'on peut constater ici ou là, dans telle école ou dans telle classe, dans tel centre de vacances ou dans telle M.J.C. sont sans cesse contredites, contrariées, invalidées même par la place réelle qu'occupent les jeunes dans notre société, par les influences idéologiques et les pratiques sociales dominantes exerçant une pression qui annule ou qui, pour le moins, rend chaque jour plus dérisoires nos efforts pour l'émancipation de l'enfance.

Faire la révolution entre les quatre murs de la classe ou ceux de l'école suffit-il en effet aujourd'hui ? La dimension politique de la pédagogie Freinet ne peut s'exprimer et s'affirmer qu'en démultipliant les interventions de l'École Moderne au niveau des différents lieux et moments de vie de l'enfant : la place de l'enfant dans la famille, sa mise à l'écart des réalités sociales, l'absence d'aménagements urbains à sa mesure, la question des rythmes, de l'espace et des loisirs, etc., ne doivent-elles pas sans cesse être soumises à la critique, dans nos agissements personnels quotidiens — auprès des parents comme auprès des enfants — et dans l'action collective de notre mouvement ?

Dans cette perspective, tout en ne perdant pas de vue que l'évolution du statut de l'enfant est avant tout conditionnée par la nature de l'action éducative et la place que les enfants occupent dans la réalité sociale, il ne faut pas sous-estimer l'importance d'une transformation des droits juridiques des mineurs : cette composante du statut de l'enfance s'élabore dans un rapport dialectique avec les autres.

« Si l'enfant a des droits, il ne les exerce pas, en général, lui-même. Il les exerce par personnes interposées qui sont normalement ses parents et, dans certains cas, un substitut des parents, personne physique ou morale... » (2)

La condition juridique du mineur, pour l'essentiel, fige et traduit jusque dans la caricature les aspects quotidiens du statut social de l'enfant.

« L'autorité parentale appartient aux parents pour protéger l'enfant dans sa sécurité, sa santé et sa moralité. Ils ont à son égard droit et devoir de garde, de surveillance et d'éducation » précise le Code civil. Les relations parents-enfants sont fondées sur un rapport d'inégalité qui assure aux premiers le pouvoir de commandement, et au second un devoir d'obéissance. Tout-puissants, les parents ont *« le droit d'infliger à l'enfant, en cas d'infraction à la discipline familiale, les sanctions qu'approuve la coutume. »* (Code civil). La violence à sens unique est ainsi légitimée.

Certes, l'autorité paternelle (puis parentale) a été entamée au fil des siècles, par des voies détournées, non pour confier le libre exercice de leurs droits aux enfants eux-mêmes, mais avec le souci d'assurer l'étroite surveillance des familles.

Ce qui continue à dominer le droit de l'enfance, au-delà de la tonalité protectionniste des textes et des pratiques si propres à satisfaire le confort moral de nos sociétés contemporaines, ce sont les notions d'incapacité et d'appartenance.

C'est au cours de la première moitié du XX^e siècle que s'est mise en place d'une manière définitive la notion d'irresponsabilité des mineurs, ce qu'en droit pénal on traduit par la notion de discernement. La minorité est cause d'irresponsabilité juridique parce qu'elle est assimilée à une période où l'individu est en état d'incapacité : il n'est pas sensé avoir conscience de ses actes.

« Le statut juridique de l'enfant, du jeune, du scolaire, du travailleur... n'est pas indifférent à l'ensemble de l'organisation sociale. Ce n'est pas seulement le raccourci du droit des adultes, car le rapport de forces sociales ne peut être comparé. Les droits de l'enfance sont essentiellement des droits octroyés et non pas des droits conquis. »



Et Jean-Paul Collomp, auteur de ces lignes, ajoute :

« Tout système social, même animé des meilleures intentions protectionnistes secrète inévitablement une répression. »

Le statut juridique de l'enfance d'aujourd'hui est effectivement le résultat du processus d'infantilisation qui s'est instauré au cours des deux derniers siècles.

Désormais, l'enfance constitue un champ d'action privilégié pour les velléités de contrôle tous azimuts.

J.-P. Collomp a réalisé un guide pratique sur le *Droit des mineurs*. Ce guide a l'avantage de rendre accessible l'ensemble des textes juridiques concernant l'enfance, selon un plan en trois parties : le principe d'incapacité du mineur ; les éléments de capacité du mineur ; minorité et droits particuliers. On peut acquérir ce petit livre en écrivant au Centre de formation et de recherche de l'Éducation surveillée, 92420 Vaucresson.

Dans une approche nuancée, J.-P. Collomp nous livre l'état de sa réflexion sur ce sujet du statut juridique des mineurs.

(1) J.-P. Collomp est juge des enfants à Créteil (93). Cet entretien sur les droits de mineurs sera suivi, dans un prochain numéro de *L'Éducateur*, d'un autre échange portant sur la délinquance et la justice des mineurs.

(2) J. Chazal, *Les droits de l'enfant*, P.U.F.

J.C. — J.-P. Collomp, quelle est votre définition du droit des mineurs, dans la réalité actuelle, prenant en compte à la fois le vécu quotidien des personnes et la réalité des textes centrés sur l'idée de protection ?

J.-P.C. — En droit, le principe général, c'est le principe de l'incapacité du mineur. Le mineur est incapable — donc n'a pas le droit — de faire les actes de la vie civile, politique, sociale qu'a l'adulte. C'est de tradition.

Par rapport à cette tradition, il y a eu un certain nombre de brèches, c'est-à-dire des droits qui ont été reconnus par la loi d'une façon très ponctuelle, bien souvent, à l'égard des mineurs.

On peut dire actuellement que ce principe d'incapacité est toujours la règle mais qu'il existe des brèches, parfois d'importance au niveau du droit objectif.

Dans la réalité, je suis assez pessimiste parce que ce qui est important pour quelqu'un, ce n'est pas d'avoir un droit quelque part dans un texte, c'est de pouvoir l'exercer. Cela nous renvoie par exemple aux droits des salariés. L'application de la loi c'est uniquement une histoire de rapport de force. Or, je crois que dans notre contexte français d'aujourd'hui, le rapport de force n'est pas favorable au mineur. Il y a donc un hiatus. Des exemples précis : lorsqu'un mineur travaille, le patron doit lui verser, à lui-même, son salaire ; dans la réalité il est versé aux parents. Par rapport au juge des enfants et aux décisions qu'il est amené à prendre, le mineur peut faire appel des décisions. Cela fait douze ans que je suis juge des enfants, je n'ai pas vu un seul mineur faire appel.

Alors, le droit existe, et on en informe parfois les jeunes, mais le rapport de force est tel qu'il ne peut pas l'exercer lui-même. On pourrait multiplier les exemples. Ainsi, au temps de la réforme Haby, lorsqu'un jeune était renvoyé d'un établissement scolaire :

1. Il devait passer en conseil de discipline pour être renvoyé ;
2. Le directeur devait rechercher un autre établissement.

La pratique est en réalité la suivante : on convoque les parents pour leur dire : « On va vous faire un cadeau, éviter un passage en conseil de discipline ; retirez votre enfant et trouvez vous-mêmes un établissement. »

J.C. — Effectivement, le nombre de droits de mineurs méconnus par les intéressés est étonnant et trop souvent, ces droits ne sont pas exercés.

J.-P.C. — C'est sûr. Ce n'est pas qu'un problème de connaissance, mais le résultat du jeu des forces sociales.

J.C. — Ceci nous renvoie au thème de l'intérêt de l'enfant, au nom de quoi on ne cesse de prendre des initiatives au nom des enfants...

J.-P.C. Deux réponses.

Premièrement, il est vrai que ce concept d'intérêt de l'enfant est tout à fait important et très dangereux. Très important d'abord parce que dans le champ éducatif, nous, adultes, saupoudrons toujours ce que nous voulons faire de cette notion d'intérêt de l'enfant. Très important aussi parce qu'en Droit, c'est une



notion qui existe dans les textes. Mais c'est une notion tout à fait normative : qu'est-ce que c'est l'intérêt de l'enfant ? Je peux dire aujourd'hui que l'intérêt d'un enfant c'est d'être placé, et puis demain je dirai que son intérêt c'est de revenir dans son milieu familial. Quelque chose qui ne permet pas une évaluation en Droit, comme en pédagogie, suffisamment fine. C'est le serpent de mer qui permet de justifier les choses. Et là est le danger. Selon les intervenants que l'enfant va rencontrer, cet intérêt de l'enfant va être perçu de façons tout à fait différentes — c'est tout l'aspect subjectif de nos interventions — et sans que le pourquoi de l'intérêt de l'enfant puisse être contrôlé.

Deuxièmement, il y a cependant à travers tout cela des aspects intéressants et positifs. Il y a un droit des mineurs qui n'existe pas : le droit à la fugue. Le mineur doit demeurer chez ses parents, c'est clair. Or comment un enfant peut-il renverser le rapport de force : c'est par des passages à l'acte. Par l'interpellation et la provocation que cela va supposer, les choses vont pouvoir se passer comme si ce droit à la fugue existait. Un gamin part de chez lui alors qu'il n'a pas le droit. Il ne rentre pas chez lui. Il vient tirer la sonnette d'un juge et dit : « Je suis parti de chez moi, je ne veux pas y retourner pour telle ou telle raison. » Donc, l'enfant exerce un premier droit, celui de saisir directement le juge des enfants. Cela arrive assez souvent. Par le biais de cette saisine, le juge va prendre

en considération cette réalité qu'est la rupture, les risques qu'il va y avoir d'un retour prématuré, brutal dans le milieu familial et va autoriser le gamin à résider ailleurs que chez les parents. Donc, c'est un peu le serpent qui se mord la queue : le droit écrit n'existe pas, mais dans la réalité un enfant suffisamment motivé pour « divorcer » d'avec ses parents peut y parvenir.

J.C. — Le jeune qui bénéficie de cette médiation que constitue le recours au juge a de la chance ; cela suppose bien entendu qu'il fasse la démarche. Mais si la famille vit très mal l'idée de la fugue, c'est sans doute parce que tout le Droit est conçu comme un système d'appartenance. Dès l'origine la crispation affective est encouragée, les parents ne peuvent pas concevoir le départ de l'enfant comme un choix normal. Il y a vice que vous essayez de remettre en question en vous interposant...

J.-P.C. — On a une fonction de médiation qui ne signifie pas arrondir les angles. Dans un certain nombre de cas, cela conduit à faire émerger les vrais conflits ; et cela quels que soient les résultats, l'enfant retournant ou non chez lui. Mais l'enfant saura pourquoi il est parti et les parents aussi. Parfois, cette démarche est tout à fait importante et nécessaire.

J.C. — Et qui conduit certains parents à comprendre que l'enfant a besoin d'assumer son autonomie ?

J.-P.C. — Tout à fait. L'intervention judiciaire permet parfois à un enfant qui est

parti de chez lui «par la fenêtre» de revenir «par la porte».

J.C. — Si cela est possible, et conduit à un progrès au niveau de l'autonomie réelle, concrète du jeune, on peut se demander (certes naïvement) pourquoi ces cas ne sont pas davantage mis en évidence, fournis en exemple à l'opinion pour remettre en question la relation d'appartenance ; si en effet, par ce type de conflit, des gens sont en mesure de progresser sur le plan de leur lucidité, de maîtrise de soi, de prise en compte de l'autre, c'est qu'ils sont en voie de dépasser les crispations, les blocages construits par une tradition juridique, affective, éducative... En témoignant de ces expériences vécues, on pourrait peut-être aider à remettre en question l'idée d'appropriation, les textes, les attitudes, etc.

J.-P.C. — Oui, Je suis très frappé par ce sentiment de possession, de propriété, d'appartenance... Mais ce n'est pas que le fait des parents. Il y a une sorte de mythologie collective qui induit ce genre de choses. Par exemple, je suis très frappé lorsque je lis les règlements des jardins publics. Tout est interdit. Voilà un lieu qui est défini comme un lieu de jeu et de liberté et qui devient celui de l'anti-jeu et de l'anti-liberté. Et en face, on va construire une ludothèque... Ce genre de choses ne heurte même plus : c'est une référence collective qui prouve que le phénomène d'appartenance se joue dans la famille mais aussi dans bien d'autres endroits.

J.C. — Vous avez édité une brochure destinée à faire connaître les droits des mineurs. C'est un exemple d'efforts fournis pour informer les jeunes et l'opinion en général. D'une manière générale,

comment pourrait-on remédier à cette ignorance des Droits des mineurs afin d'obtenir que chacun les prenne mieux en compte ? Ainsi, le Droit du travail est au programme des L.E.P. Je ne dis pas que les programmes scolaires sont le vecteur privilégié de cette information. Je souligne simplement par cet exemple que tout reste à faire en ce domaine.

J.-P.C. — Ce sont pour nous des pistes de travail, on est un certain nombre là-dessus.

Ainsi va être créé à Paris un centre qui sera un lieu d'accueil pour jeunes en difficulté, avec une sorte de franchise qui les garantira contre l'appel au flic et où des adultes pourront jouer un rôle d'écoute et d'orientation. Un autre exemple : on va mettre au point une brochure pour les mineurs placés, étudiant les droits des mineurs placés...

Il y a quantité de pistes de cet ordre-là. Le problème est que l'intérêt porté par les structures ou les personnes à ce type de préoccupations n'est pas évident. Parler en terme de Droits, c'est bien souvent être vécu comme quelqu'un de tout à fait subversif. Etre subversif, il y a encore peu de temps, c'était non pas être révolutionnaire, mais simplement évoquer le Droit des gens.

J.C. — Et ça l'est encore... Avez-vous réfléchi aux perspectives ouvertes au droit des mineurs : transformations, droits à rendre effectif par réalisme, par nécessité ou par utopie ?...

J.-P.C. — Je continue à ne pas sentir un désir collectif que les choses changent. J'en prends pour exemple tout ce qui a pu être dit et écrit lorsque deux législations étrangères ont avancé en

matière de droit des mineurs : les législations allemande et suédoise sur la gifle, les châtiments corporels.

On a alors pu mesurer qu'on est bien dans une culture bien latine, l'ancienne puissance paternelle, «la potestas», restant quelque chose de très fort.

D'autre part, travaillant sur ce thème, j'ai pu être très frappé par les revendications des jeunes (3).

La revendication qui vient en tête, pas seulement en France, c'est avoir chez soi une chambre à soi qui ferme à clé ; et moi ayant ma clé. Alors, c'est codifiable ça ? Comment mettre ça dans la loi ?

J.C. — Bien sûr, ce n'est pas codifiable dans la mesure où les jeunes n'ont pas la possibilité de faire pression. Peut-être parce qu'au départ, il y a ce droit coutumier qui accorde aux parents le privilège de l'appropriation absolue, alors qu'il n'y a pas réciprocité : un parent peut abandonner son enfant (ce qui n'est certes pas valorisé !... Mais qui n'est pas non plus réprouvé, interdit par la loi) et parallèlement on ne permet pas au jeune de quitter ses parents. Le rapport de force étant ainsi faussé, il n'y a pas de pression possible de la part des jeunes pour faire valoir des droits nouveaux et aussi diffus, difficilement contrôlables que celui d'avoir une relative autonomie matérielle comme disposer d'une chambre domaine privé.

J.-P.C. — C'est sûr, Pour moi, pour l'instant en tout cas, cela me rend difficile d'imaginer de nouveaux textes, ne voyant pas très bien quoi mettre en évidence par rapport à la législation actuelle ; parce que les aspirations des jeunes sont davantage du type : «Comment je peux exister d'une façon autonome ?...»

Avant d'être un problème juridique, c'est donc bien d'un problème relationnel, éducatif qu'il s'agit. Or cet aspect des choses est lié au rapport de force que J.-P. Collomp évoquait plus haut : les adultes n'ont aucune raison de renoncer à leur pouvoir s'ils ne s'y sentent pas contraints ou intéressés. Le serpent se mord la queue. En même temps, que de nouvelles pratiques éducatives peuvent donner le ton — à l'école en particulier — un rééquilibrage du Droit objectif au profit des jeunes participerait sans doute à construire une image nouvelle des jeunes aux yeux des adultes, imposant progressivement à ces derniers l'idée d'une enfance autonome et responsable, échappant à l'arbitraire de l'appropriation parentale et institutionnelle.

Et ne pourrions-nous pas utiliser le potentiel de réflexion que représentent nos classes d'enfants et d'adolescents, et nos divers lieux habituels d'intervention : parents, mouvements amis, partis et syndicats, pour déboucher — en collaboration avec des juristes — sur des propositions concrètes et réalistes en matière de responsabilité sociale et juridique des mineurs (4) ?

Jacky CHASSANNE

(3) Référence à «La Charte des Enfants» de Michel Desjeunes et Bertrand Boulin.

(4) Le livre *Les rois nus - Pour un nouveau statut de l'enfance*, à paraître en octobre 82 aux Editions Casterman, comportera un certain nombre de réflexions et de propositions sur ce thème.



L'EXPÉRIENCE DE LAGES

Sur invitation du Secrétariat de l'Éducation de LAGES, nous nous sommes rendus avec Flaviana dans cette ville du sud de l'État de Santa-Catarina, durant notre «post-stage» du Brésil (août 1981). Nous y avons été très chaleureusement accueillis par la municipalité, les responsables du Secrétariat de l'Éducation les enseignants des écoles municipales de quartiers pauvres, les enfants, les parents...

Manuel Nunes da Silva, responsable du Secrétariat de l'Éducation nous a d'abord fait une longue et très intéressante présentation de Lages et de sa région sur divers plans : géographique, économique, social, éducatif...

Nous avons ainsi appris que la population de Lages avait doublé depuis 1950, et que cette population avait «basculé» par suite de l'exode des couches paysannes vers la ville. Des «bidonvilles» sont nés avec, pour conséquences, des problèmes d'emploi (le chômage s'est accru malgré la construction de deux grandes usines de cellulose marquant un début d'industrialisation), des problèmes d'hébergement, des problèmes de nourriture... Arrivant en ville, beaucoup de ces gens n'avaient pas d'«identité sociale».

La municipalité de Lages, «une municipalité d'opposition» a alors décidé de consentir un effort tout particulier en faveur de ces populations, de quartiers périphériques pauvres et des enfants des écoles municipales de ces quartiers déshérités et en quelque sorte «marginaux».

• Au niveau des adultes, la municipalité a permis à un certain nombre de travailler des terrains de la ville pour en faire des «jardins municipaux coopératifs» et d'en jouir pleinement. Elle a aussi fourni, contre une petite contribution financière, plutôt symbolique, d'autres terrains, matériaux (et transport de ces matériaux) pour que des gens construisent eux-mêmes, coopérativement, leur habitation (Mutirao). Expériences très intéressantes et fort sympathiques de coopération et de communication, au niveau de 300 à 400 familles choisies parmi les plus démunies de Lages.

• Parallèlement, un important effort est également fait en faveur des écoles urbaines (écoles municipales de ces quartiers déshérités) au niveau alimentation, santé... et des écoles rurales très dispersées (dans la région de Lages, il s'en trouve réparties jusqu'à 140 km de la ville) et que l'on tente de maintenir par la valorisation de l'artisanat et des activités de la campagne. Tout ceci, et surtout l'esprit qui l'anime, se trouve déjà confirmé par de nombreuses réalisations ou expériences concrètes en cours :



• La Maison de l'Artisanat qui nous a frappés par l'originalité et la richesse de ces travaux d'enfants ou d'adultes (nappes à paille de maïs, paniers en écorces d'arbres du pays, tapis en laine de brebis, échantillons de graines et de plantes médicinales de toutes sortes...). On y sent vraiment le désir de valoriser le travail de la campagne par des expositions et des ventes.

• L'exposition des travaux d'enfants (niveau 4^e année) axée sur trois thèmes :

1. La santé, l'alimentation et la défense de la nature (collections de plantes médicinales, de fleurs, de graines...).
2. L'expression : textes écrits, dessins, albums, jeux dramatiques, travaux manuels.
3. La coopération : travail de groupes d'enfants, participation de parents, d'artisans...

(Trois thèmes qui traduisent déjà une démarche pédagogique dans le sens de la pédagogie Freinet.) Peut-être avons-nous pu remarquer à l'issue de nos diverses visites (6 écoles municipales, une exposition...) une certaine directivité au niveau des éducateurs, directivité qui s'expliquerait par le profond désir de changer de ceux-ci. En tout cas, ils étaient, pour la plupart, très motivés et désireux de s'initier à la pédagogie Freinet. Ce qui a contribué à l'intérêt des divers débats que nous avons animés à Lages à partir de montages de diapos, de documents d'enfants... sur les thèmes : organisation de la classe, alphabétisation, pédagogie Freinet et politique...

• Expériences pédagogiques en cours. — Jardins scolaires coopératifs, ateliers de travaux manuels : confection de chaussures, de vêtements... avec des intervenants extérieurs participant à ces ateliers : un cordonnier en retraite, un spécialiste agricole... Présence de parents à l'école pour apprendre (atelier de tricot) ou pour suivre des séances animées par des médecins, des infirmières au niveau santé, médecine à la maison...

Dans un quartier, nous avons appris que des parents s'étaient beaucoup impliqués dans la vie de l'école jusqu'à même construire l'école de leurs enfants (le terrain et les matériaux étant fournis par la municipalité).

• Troisième Festival Municipal de Folklore «O povo do contestado» (une grande fête populaire folklorique, artisanale...).

Par toutes ces réalisations et expériences graphiques, nous avons pris ainsi conscience, au niveau de la municipalité et du Secrétariat de l'Éducation, des efforts importants faits en direction d'une revalorisation des écoles rurales et d'une résistance aux programmes officiels du gouvernement.

Emile et Mimi THOMAS

Laissons à présent à Manuel Nunes Da Silva le soin de présenter lui-même le système éducatif pris en charge par la Municipalité de Lages.

Ce plan d'éducation en cours dans les écoles municipales de Lages s'est développé, à partir de 1973, sous la direction de la Municipalité.

L'un des principes de base de ce travail administratif, à partir de 1977, a consisté dans la recherche d'une proposition nouvelle qui devait tenir compte du fait que la municipalité appartenait à l'opposition.

Pour l'éducation, la municipalité a conçu un plan de travail à partir de l'observation du fait que les enfants ne restaient pas à l'école. On a pu constater que sur six groupes d'élèves inscrits à la première année, deux seulement arrivaient en quatrième année. A partir de là, nous avons été amenés à chercher les causes du phénomène.

A côté des causes dites conjoncturelles (difficultés économiques, difficultés financières des familles pour l'acquisition de matériel scolaire, de vêtements, de chaussures...), nous avons aussi retenu un certain nombre de causes non conjoncturelles, mais que nous considérons comme très sérieuses.

Le type d'enseignement en vigueur répondait aux intérêts de la classe sociale dominante et, pour cela même, ne répondait pas aux besoins ni aux intérêts de la classe sociale majoritaire, à savoir des travailleurs. D'où l'évasion scolaire.

La municipalité se trouvait donc dans la nécessité de chercher des alternatives d'enseignement répondant aux intérêts de la majorité de la population. Cet objectif ainsi défini était en plus renforcé par le fait que les écoles municipales étaient en zone rurale ou dans les quartiers pauvres périphériques des zones urbaines. Il y a en tout 110 écoles.

Une autre observation qui a été faite sur les écoles rurales, c'était que le type d'enseignement proposé (enseignement urbain) contribuait à l'exode rural puisqu'il incitait les familles d'agriculteurs à abandonner les campagnes, ce qui aggravait les problèmes sociaux.

Ce qui appuie cette réalité, c'est d'ailleurs le fait que la grande majorité des personnes des quartiers pauvres sont originaires des campagnes et, selon les données des recensements de 1950 et de 1980, on peut également confirmer cette observation puisque, dans le premier cas, c'est-à-dire en 1950, 60 % de la population de Lages vivaient dans les campagnes, et dans le second cas, c'est-à-dire en 1980, on a constaté que, sur 200 000 habitants, 40 000 seulement résidaient dans les campagnes (c'est-à-dire 20 % seulement de la population de Lages).

L'école, naturellement, contribuait à l'aggravation des problèmes sociaux.

Il fallait donc que la municipalité intervienne dans l'enseignement des écoles rurales de façon à proposer un nouveau type d'enseignement allant dans le sens des intérêts réels des populations rurales. Il devenait donc de plus en plus clair pour nous, qu'au niveau des écoles rurales ou urbaines, il s'avérait indispen-

sable de proposer un type d'enseignement qui contribuerait à la conscientisation des adultes aussi bien que des enfants.

Dans les zones rurales, le travail des écoles s'est inscrit dans un ensemble de mesures administratives visant à créer un esprit de pratique coopérative. C'est ainsi que, à partir des écoles, toute la population rurale s'est animée et mobilisée pour ce qui a été appelé «*Amostras do campo*», c'est-à-dire «l'image de la campagne», une expérience de récupération de la culture rurale pour la réactiver et qui se traduirait par des activités de type scolaire, des expériences d'artisanat, de musique... et les contacts avec une série d'informations sur des éléments de culture populaire en perte.

Aujourd'hui, en plus de ces expériences, les écoles sont aussi le centre «*Dos encontros culturais*», c'est-à-dire «des rencontres culturelles». Vers elles, converge toute la communauté scolaire et c'est là que se produit un échange d'attitudes artisanales et artistiques qui trouvent dans les personnes âgées et aussi chez l'artisan local leurs agents et leurs animateurs. Les élèves et le professeur de la communauté vivent ensemble, dans la joie, le repas commun et l'apprentissage mutuel.

Les écoles, par le biais du professeur et des adultes de la communauté, font aussi partie de l'organisation et de l'action des deux autres entités, deux petites coopératives existant dans la campagne : les «*nucleos agrícolas*», c'est-à-dire les «Centres agricoles» et les «*Projetos de saude comunitaria*», les «projets de santé communautaire».

Dans les écoles rurales, le cursus proposé tient compte des besoins humains fondamentaux en rapport avec la vie paysanne ; les aliments, l'horticulture, la santé, la médecine naturelle avec les herbes médicinales, les systèmes de mesure de la terre, les questions sociales comme l'exode, les rapports ville-campagne, le travail coopératif, etc.

Font également partie de ce cursus, l'horticulture scolaire (jardins scolaires coopératifs), l'élevage des petits animaux, le respect de la nature, l'usage des herbes médicinales, la valorisation des expressions artistiques populaires...

Par rapport aux écoles de la zone urbaine, il a été décidé une intervention dans le cursus de façon à tenir compte d'un ensemble d'actions de la municipalité d'organiser et de favoriser la participation de la population locale.

Au fur et à mesure que se développait une compréhension de la réalité locale et que se consolidaient quelques expériences telles que l'horticulture communautaire, les aides aux jardins domestiques, les organisations de quartiers, les conseils de parents, la médecine communautaire, on a pu, également, définir de nouveaux principes d'organisation et de pratique scolaire.

C'est à partir de là qu'un modèle d'école alternative est né, proposant un apprentissage global intégré aux nécessités vitales. A cette dynamique participent les élèves et les adultes de l'intérieur et de l'extérieur de l'école pour la sélection et l'organisation des informations.

Le curriculum scolaire est donc fondé sur trois éléments nés des nécessités et des perspectives d'organisation et de conscientisation populaires :

- **1^{er} point : santé.** Ensemble d'informations, pratiques et interventions pour que soient mieux connues les réelles conditions de vie de notre peuple et pour lui trouver des possibilités d'une qualification physique et mentale pour qu'il puisse apprendre, travailler et s'imposer socialement aussi bien que politiquement. Ce sont l'horticulture scolaire, le goûter, les pratiques d'hygiène, la visite médicale, la médecine naturelle à la maison, etc.
- **2^e point : expression.** Donner à l'enfant du travailleur des motivations et lui proposer des expériences de communication et de libération par le biais d'une alphabétisation critique, dessins et autres formes plastiques, théâtre de marionnettes, compositions écrites, musique, danses, folklore, etc.
- **Troisième point : formes coopératives de travail.** Au lieu de l'individualisme, nous valorisons l'apprentissage de la vie coopérative à l'intérieur aussi bien qu'à l'extérieur de la salle de classe : groupes d'étude, de recherche, d'élaboration de textes et de rapports, travail dans l'horticulture, confection de chaussures et de vêtements, des poupées pour le théâtre, etc.

Dans l'esprit des pratiques coopératives se situent nos efforts pour réintégrer dans l'école des gens et des artisans appartenant aux couches populaires et pour faire ouvrir cette école aux problèmes communautaires.



VOUS AVEZ DIT CHANGEMENT ?



Eglantine est une adorable petite blonde de trois ans ayant du caractère et de la personnalité comme le montrera l'histoire qui suit. Elle a été mise au monde par une mère aussi blonde qu'elle, de milieu aisé, mère aussi «fermée» que l'enfant est «ouverte».

Ce matin-là, à l'arrivée au portail de l'école maternelle, je les accueillais toutes deux, la maman tirant sa fille par le bras, cette dernière ayant un air buté.

La mère. — *Je suis désolée, j'ai une fillette qui est très impolie, elle ne veut pas vous dire bonjour et pourtant ce n'est pas faute de le lui répéter.*

Moi (souriante). — Ne vous inquiétez pas, Madame, ce n'est pas grave à cet âge-là, c'est votre exemple qui compte, elle l'enregistre sans que vous vous en aperceviez, cela viendra un jour. Au revoir Madame.

Quelques jours plus tard, dans le couloir de l'école, au moment de la sortie des classes, la mère essaie de rattraper Eglantine qui s'échappe sans un mot.

La maman. — *Je suis franchement désolée. Cette enfant n'arrive pas à comprendre la politesse, elle partait sans vous dire au revoir.*

Moi (encore souriante). — C'est vrai, mais ce que vous n'avez pas remarqué c'est qu'elle m'a fait un petit sourire en partant et je considère cela aussi gentil qu'un au revoir prononcé. Pour moi c'est la même chose. Au revoir Eglantine. Au revoir Madame.

Huit jours passent et nous nous retrouvons, un matin, au portail. La mère s'avance vers moi souriante, l'air satisfait.

La mère. — *Vous ne savez pas, Madame, ce que vient de me dire Eglantine quand je lui ai rappelé de vous dire bonjour ? Elle m'a répondu qu'elle vous avait fait un petit sourire !*

Moi (surprise mais soulagée). — Eh bien ! vous voyez ? c'est très bien comme ça. C'est exactement pareil pour moi, ce petit sourire !

Je pensais sincèrement que la partie était gagnée avec l'aide de l'intelligente gamine, d'autant plus que la mère voulut bavarder longuement avec moi sur ce sujet, un autre jour, à 11 h 30, après la classe.

Elle se montra très réceptive, m'expliquant qu'elle aimait poser des questions aux enseignants de ses enfants mais que rares étaient ceux qui acceptaient de l'écouter ou de lui répondre.

Je pris donc le temps de lui donner mon opinion sur ce problème de la politesse qui lui tenait à cœur, disait-elle, parce qu'elle avait reçu une éducation en école privée. Je lui expliquais qu'à mon avis son enfant se bloquait pour différentes raisons. Peut-être parce qu'elle-même attachait trop d'importance à cela, à une époque où sa fille faisait des découvertes bien plus passionnantes.

D'autre part, sa fille étant en pleine découverte de sa personnalité, elle prenait peut-être ce prétexte de politesse insistante de sa mère pour s'opposer à elle et marquer son propre caractère. Je lui demandais d'attacher moins d'importance à cela ou tout au moins de le lui faire remarquer sans s'irriter, de manière à ce que sa fille réagisse plus naturellement. J'insistais sur le fait qu'à l'âge de son enfant, un petit sourire, un coup d'œil, une caresse en passant, jouent le même rôle que des mots. (N'était-ce pas rudement bon aussi, parfois, chez les adultes ?) Je lui rappelais qu'il existait dans la vie un grand nombre d'escrocs parfaitement polis, un grand nombre d'hypocrites. A l'âge de cette enfant il fallait les laisser vivre «vrai», se précipiter vers nous quand ils en avaient vraiment envie, nous quitter avec une bise quand ils en éprouvaient le besoin. Il n'était pas question de ne pas leur montrer l'existence de la politesse, il était question d'en déceler les différentes formes et de

les laisser employer celles qui leur conviendraient. Ils avaient le temps d'apprendre et d'utiliser le rôle social qu'elle peut jouer.

Ce jour-là, vers midi, la mère me quitta en emportant le livre de Georges Mauco : *Psychanalyse et Education* que je lui prêtais.

Suivirent quelques jours au cours desquels je ne vis plus Eglantine ni sa mère. L'enfant était malade. Le premier jour de son retour à l'école, j'étais dans l'expectative. Je me revois sur le seuil de la porte de la classe, à 11 h 30, guettant leur départ, quand tout à coup j'entendis la maman qui s'adressait à moi en enfilant le manteau de sa fille docile mais muette, l'air coquin.

La mère. — *Vous savez ce qui me désole, Madame ? C'est que ma fille n'est pas polie...*

J'ai cru que je restais pétrifiée sur le seuil de la porte, impuissante et découragée, désespérée pour l'enfant. Mais justement, pour l'enfant, je trouvai un sursaut d'énergie pour lui répondre d'une voix qui se voulait assurée mais qui ne l'était plus guère : «Ne vous inquiétez pas ainsi. Vous avez tort. Je vous l'ai déjà dit... ce n'est pas grave...»

Cette histoire n'est qu'un exemple parmi tant d'autres pour essayer de faire comprendre certaines choses à certains parents mais, pour ma part, je suis de plus en plus sceptique en ce qui concerne le changement des mentalités. Non pas que je croyais ma parole toute puissante et que je sois déçue mais j'imagine la batterie de moyens qu'il faudra déployer pour que ce changement se fasse. Nous, éducateurs Freinet, nous n'en sommes qu'un mince rouage. De quelle Machine faisons-nous partie ? Cette Machine se met-elle en place ?

Monique R.



LA PRESSE ET L'ÉCOLE

Une initiative ministérielle : la création d'un centre de liaison de l'enseignement et des moyens d'informations

Jacques GONNET et Pierre VANDEVOORDE ont remis au Ministre de l'Éducation Nationale un rapport sur l'introduction des moyens d'information dans l'enseignement. Ce texte, qui vient d'être rendu public, engage le ministère. Geneviève LE BESNERAIS interroge Jacques GONNET sur les orientations proposées.

G.L.B. — *Votre rapport prévoit la création d'un centre, le C.L.E.M.I. (Centre de Liaison de l'Enseignement et des Moyens d'Information). Peux-tu nous préciser quelle en sera l'utilité ?*

J.G. — Nous suggérons effectivement la création d'un centre qui aura deux missions :

1. Une mission d'information. C'est-à-dire répertorier toutes les expériences existantes pour les faire connaître. Prenons l'exemple d'un instituteur à Périgueux qui fait un journal scolaire et qui instaure une liaison entre ce journal et la presse locale. Il peut avoir envie de correspondre avec un collègue de Lille qui mène une expérience proche. On retrouve là une idée chère à Freinet : rompre l'isolement, établir des circuits de correspondance. Jusqu'à présent, dans les institutions, on a demandé aux personnes de fournir l'information. Nous pensons qu'il ne faut pas oublier que cette information doit être répercutée, que c'est là qu'elle trouve sa signification.

2. Une mission de formation. Depuis longtemps les enseignants demandent une formation à l'utilisation de la presse à l'école. Nous suggérons des stages de co-formation, c'est-à-dire que des enseignants qui auraient déjà travaillé sur ce thème, bénéficieraient d'un mois de stage dans l'année, deux semaines dans leur académie d'origine, deux semaines à Paris, pour mettre en commun avec des collègues leurs pratiques et progresser dans leurs actions. Dès octobre 1982 ces stages seront mis en route ; ils toucheront 270 personnes en 1982-1983 par groupe de trente.

G.L.B. — *Quel sera le profil du stagiaire ?*

J.G. — Les stagiaires seront des collègues qui ont déjà constitué des dossiers sur la presse à l'école, qui ont une pratique. La dernière semaine de stage sera consacrée à la démultiplication de l'expérience, c'est-à-dire qu'ils prendront l'engagement d'aller chez un ou plusieurs collègues pour initier des travaux presse-école.

G.L.B. — *Quelle liaison fais-tu entre ce qu'il est convenu d'appeler «la presse à l'école», c'est-à-dire l'utilisation en classe des journaux adultes, leur lecture critique et l'expression des jeunes, notamment par leurs journaux scolaires et leurs journaux lycéens.*

J.G. — C'est le pile et le face d'une même pièce. Des jeunes qui font un journal (entre eux ou avec un maître) sont évidem-

ment très sensibilisés à la presse adulte. Il se crée un mouvement naturel d'échange. Les questions qu'ils posent, qu'ils se posent devraient être prises en compte par la presse adulte, ce qui est rarement le cas. Là encore la création du C.L.E.M.I. devrait favoriser cette prise de conscience.

G.L.B. — *Comment la presse passera-t-elle dans les programmes, dans les disciplines, dans les examens ?*

J.G. — L'école doit accueillir les questions des jeunes. La presse est un moyen de faire craquer la rigidité des programmes. Elle permet une compréhension pluraliste des options. Tout cela va déranger parce que les questions des jeunes dérangent. Il ne faudra donc pas figer cet apport, le récupérer dans l'énoncé d'un sujet de baccalauréat, par exemple, mais bien accepter les conduites pédagogiques, par le caractère trans-disciplinaire des actions. Mais cela doit aussi, effectivement, se traduire par des textes officiels. C'est pour cette raison que la mission qui nous a été confiée inclut une relation permanente avec les directions pédagogiques du ministère.

G.L.B. — *Quel sera le rôle de la presse dans cette affaire ? S'agit-il exclusivement de presse écrite ou prenez-vous en considération les informations radio et télévisées ?*

J.G. — Nous partons de la presse écrite parce qu'elle est effectivement pluraliste, donc essentielle pour l'écoute, la compréhension, le dialogue. Mais il serait regrettable de ne pas travailler en même temps sur les informations radio et télé. Il s'agira alors peut-être de comprendre les mécanismes de l'information et inciter à la confrontation des sources.

Quant au rôle de la profession de la presse dans ce schéma, je dirai seulement que, par définition, les journalistes doivent être associés très étroitement à l'élaboration des stages et des actions. Ce sont nos partenaires naturels puisque nos démarches sont inverses. L'enseignant, en effet, transmet un savoir fondé sur la norme alors que ce qui intéresse le journaliste c'est l'écart avec cette norme.

L'exemple le plus frappant est sans doute l'alcoolisme, entré dans les mœurs, qui ne fera donc presque jamais la «une» d'un journal alors que la drogue, encore inconnue, frappe l'imagination.

De là, peut-être, une certaine fascination des enseignants vers les journalistes et inversement...





L'ENFANT ET LA PRESSE

de Jean-Pierre SPIRLET, coll. «E3 Témoignages», Casterman

Et si les enfants étaient considérés comme des personnes à part entière ? Si leur façon de regarder le monde, de s'interroger sur la société, d'exprimer leurs désirs et leurs craintes, était admise dans la grande presse ? Et si le journal scolaire, l'apprentissage de l'enquête, du reportage, de l'interview, de la mise en page, de l'imprimerie, n'étaient qu'une première étape vers la participation effective à un quotidien ? C'est tout ceci, précisément que raconte Jean-Pierre SPIRLET dans ce livre, car cela existe déjà et il le relate chaleureusement, en grande complicité avec ces enfants qui, des mois durant, dans le cadre de l'expérience «Enfants, dites...» ont alimenté toutes les rubriques du journal *Sud-Ouest*.

Cette expérience originale n'a rien à voir avec les ghettos-alibis dans lesquels certains journaux, certaines radios enferment, de temps en temps, la parole des enfants ou des adolescents généralement à l'approche de Noël ! Non, cette fois, toutes les rubriques de *Sud-Ouest* leur étaient ouvertes. Ils pouvaient s'exprimer aussi bien sur les faits politiques que sur leur environnement social ou ce qu'on appelle les faits divers. Leurs enquêtes approfondies sur des entreprises, des artisans, etc. trouvaient place également dans le quotidien régional. Et ce pendant plus d'un an. Mais le pli est pris et *Sud-Ouest* continue à publier régulièrement des articles d'enfants, prouvant ainsi qu'il suffit d'un peu de bonne volonté au départ, d'une écoute authentique, d'une collaboration réelle avec des enseignants, pour que les enfants deviennent des citoyens reconnus par tous.

Il n'y a pas que cela dans ce livre. Jean-Pierre SPIRLET parle également de toutes les autres expériences pédagogiques où le journal a été introduit et utilisé dans des classes. Il analyse également — mais là, l'éducateur que je suis aurais souhaité que ce soit fait d'une façon plus approfondie —, les centres d'intérêts des enfants, l'apparence du monde dans lequel ils évoluent. Mais, bien sûr, le plus spectaculaire, c'est cette collaboration entre *Sud-Ouest* et des milliers d'enfants de toute la région, etc., d'au-delà, puisque cela a abouti, parfois, à une relation suivie avec d'autres régions, Paris ou la Guadeloupe par exemple.

L'importance du mouvement Freinet dans la formation de ces jeunes citoyens capables de donner leur avis sur bien des faits sociaux est fréquemment rappelée dans ce livre, et cela fait

plaisir de sentir que quelqu'un perçoit profondément ce qui pousse tant d'enseignants à introduire, dans leur classe, un journal scolaire, avec en prime, l'organisation coopérative et l'exigence de rigueur qui vont naturellement avec. Par exemple, à la fin de son récit sur l'expérience de *Sud-Ouest*, Jean-Pierre SPIRLET écrit :

«Ainsi la presse et la télévision rejoignaient-elles des moyens de communication scolaires plus anciens. Inventés par un instituteur persécuté, ils ont parcouru un chemin que bien peu de méthodes pédagogiques ont suivi aussi longtemps. Depuis que Célestin FREINET a lancé son premier journal d'élèves, depuis qu'il a établi la première correspondance, bien des hésitations, bien des réticences ont été surmontées. Au moment où les enseignants sont de plus en plus nombreux à utiliser la presse dans leur pédagogie au nom d'une défense plus large de l'écrit qui les rapproche des journalistes, il faut se souvenir du maître de Saint-Paul-de-Vence.»

Il est vrai que l'antenne de ce livre établit manifestement avec les enfants le même type de collaboration coopérative, de confiance réciproque, de reconnaissance des compétences potentielles de chacun, que nous essayons de la faire dans nos classes. Quelques réflexions pudiques de sa conclusion le prouvent :

«L'inquiétude devant le changement, le regret de voir le cadre de vie habituel subir des déprédations, la crainte de la multiplication des machines sont perpétuellement contrebalancés dans les textes d'enfants par la séduction de ce qui bouge, de ce qui agit, et dans la vision du futur par les grandes cités aux moyens de transports faciles. Le tout avec un ordre moral aussi manichéen que contradictoire. Ils perçoivent beaucoup mieux que les adultes les paradoxes de l'actualité quotidienne. Mais à la différence de bien des lecteurs ou téléspectateurs moyens, ils expriment ces contradictions dès qu'on leur en donne la possibilité.»

Un livre, donc, à mettre dans toutes les mains... surtout celles des enseignants qui, d'une année sur l'autre, ne se résignent pas à faire la même chose et qui sont donc sans cesse en quête de nouveaux «trucs».

Christian POSLANIEC

Catherine nous a raconté hier qu'elle avait eu un zéro en questions de dictée parce qu'elle avait oublié sa copie à la maison, alors qu'elle les avait faites.

Bien sûr, nous lui avons montré la sottise d'une telle sanction.

Mais je me disais que sans doute je la ressentais mieux parce que c'était ma propre fille qui en était la victime, et que, certainement, dans ma propre conduite, même récente, je trouverais des exemples de semblables aberrations de comportement. Et je voyais le danger de notre situation d'enseignants qui nous donne un pouvoir, sans limites ou presque, sur des dizaines d'enfants.

Et je repensais à ces paroles de Liliana Cavani : «*Etre démocrate, au fond c'est une conquête. Cela exige une lente éducation. Il faut apprendre à se connaître et à n'être plus dangereux ni pour soi ni pour les autres.*»

Guy CHAMPAGNE

Connaissez-vous ?

C'est une école neuve et construite.

*C'est une école
où l'architecture est engendreuse
d'admiration, de respiration, de beau.*

*C'est une école
où le soleil ne vient jamais en classe
se poser sur les cheveux d'enfants assis
ni frôler leurs mains
ni jouer avec leurs petits bidules de métal.*

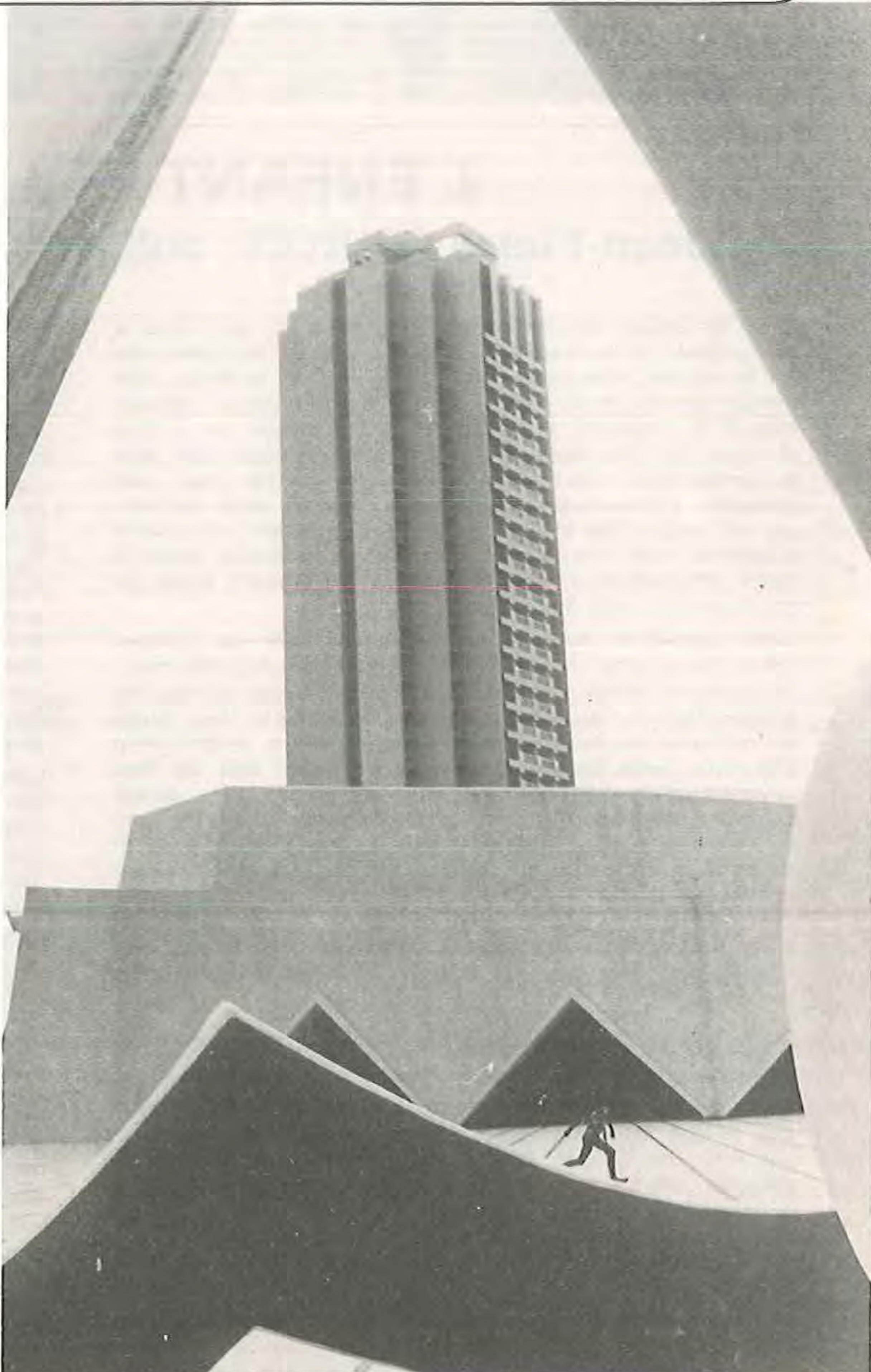
*C'est une école
où l'hexagone de la cour
offre des marches*

*piégeuses de pieds
entravant rapidement
la course des jeux.*

*C'est une école toute neuve et construite
à toile d'émeri
en guise de crépis,
où les enfants sont vrais
et bougent
et courent
se cognent et se frottent à ces murs
et se brûlent la peau des bras
des joues
et des genoux
à longueur de génération
d'enfant.*

*C'est une école
où l'architecture est engendreuse
d'admiration, de respiration, de beau.
Mais toi, enfant-citoyen,
tu cours, tu souris et tu te cognes.*

Claude COHEN



La correspondance par les échanges de journaux scolaires

Dans le film *L'École buissonnière* (vous connaissez ?) une séquence montre l'arrivée du premier colis qu'envoie aux élèves de M. Pascal (Freinet !) la classe de Trégunc (Finistère). Du colis, les enfants sortent, en dehors des crêpes et d'autres produits locaux, le journal de la classe de Trégunc. Alors une voix off dit : «*Nous ne sommes plus seuls !*» et l'on entend les enfants de Saint-Paul lire avec l'accent méridional les textes qui parlent de la vie des petits Bretons, de la mer, de la pêche, etc.

Je pourrais m'arrêter là, car tout est dit dans cette scène dans cette phrase : «*Nous ne sommes plus seuls*», dans cette lecture qui fait surgir un autre monde dans les murs de la classe de Saint-Paul-de-Vence ! Cette émotion, cette communication, c'est peut-être ce qui a disparu dans les échanges et ce qui fait que les échanges de journaux scolaires sont comme certains êtres fossiles, en voie de disparition.

Qu'on en juge ! Voici l'évolution du nombre des équipes d'échanges de journaux scolaires de 1971 à 1981 :

1971 : 109 équipes	
1972 : 92 »	
1973 : 63 »	Les équipes comprenaient 8 classes.
1974 : 45 »	
1975 : 21 »	
1976 : 18 équipes	
1977 : 17 »	
1978 : 11 »	Les équipes comprennent 6 classes.
1979 : 10 »	
1980 : 8 »	
1981 : 17 »	

Ce tableau est suffisamment éloquent pour qu'il ne soit pas nécessaire de le commenter. Simple remarque : en 81, quelques informations parues dans *L'Éducateur*, l'adresse du service de constitution des équipes régulièrement insérée sur la couverture de *L'Éducateur* et quelques lignes publiées dans certains bulletins départementaux ont entraîné cette légère remontée que 82 n'a pas confirmée (jusqu'à maintenant), au contraire, puisque cette année, il m'est presque impossible de constituer des équipes complètes.

Alors ? Les échanges de journaux scolaires, pratique dépassée, oubliée, sans intérêt, inutile ? Question qu'on peut poser également à propos du journal scolaire, car effectivement l'intérêt des échanges de journaux scolaires est étroitement lié au journal scolaire lui-même, à son contenu, à sa présentation.

Dans la mesure où le journal scolaire est «trop exclusivement réservé aux textes libres», dans la mesure où «ne se pose pas aux enfants le problème de la communication et où l'on préfère le journal-mémoire à usage personnel», dans la mesure où l'on se contente d'un journal «recueil de textes sans infos» en s'attachant seulement à «la qualité de la fabrication», dans la mesure où l'on se limite à «laisser à chaque enfant la liberté de disposer d'une page»... «les journaux que les enfants reçoivent ne semblent pas les intéresser» et les échanges de journaux scolaires n'ont guère d'utilité alors qu'ils entraînent des tirages supplémentaires, des frais d'envoi importants (2,60 F au lieu de 0,80 F, nouveau tarif appliqué par les P.T.T. depuis septembre 81 à ceux qui n'utilisent pas l'envoi en périodique scolaire nécessitant un numéro d'inscription à la commission des périodiques et certaines formalités).

Les échanges de journaux scolaires, cela ne se limite pas à demander à faire partie d'une équipe, cela suppose une réflexion sur le contenu du journal, de son propre journal et non la lettre aux autres disant : «*Votre journal n'est pas intéressant*», ce qui consiste parfois à rejeter sur les autres ses propres insuffisances. Cela suppose qu'à tout choix ou rejet de texte (et pas seulement de texte libre) devant figurer dans le



journal doit présider entre autres préoccupations cette interrogation : «*Est-ce que ce texte apprendrait quelque chose aux autres classes ?*» Or moi qui reçois (et lis) tous les journaux qu'on m'envoie, je constate l'envahissement des pages des journaux scolaires (quand ce n'est pas la totalité) par des textes fruits d'une imagination, d'une invention débridées et de textes du genre : «*Bernard chasse le renard, Guy cueille du gui*», etc. (ce qui ne veut pas dire qu'il faut les proscrire, mais qui évidemment sur le plan de la communication n'apportent pas souvent grand chose aux autres classes pour la connaissance des milieux différents).

Dans *L'Éducateur* de décembre 81, j'ai relevé ce point de vue : «*Le journal doit être plus axé sur le quartier, mais... comment ?*» La préoccupation de l'intérêt des autres classes pour le journal qu'on leur envoie, le souci de faire que le journal leur apporte une découverte d'une vie différente (ou semblable) peut, sans faire de cela une obsession, faciliter, motiver une révision du contenu, des choix, du journal scolaire. Un texte que la classe aurait tendance à éliminer parce qu'il n'apporte rien à la classe peut être au contraire, très intéressant pour les classes de l'équipe, et ce fait peut être le seul motif d'insertion dans le journal «*pour les autres*» ! Cela concerne les habitudes locales, par exemple les habitudes de langage, les activités des parents et des enfants, l'organisation du travail et de la classe, les événements locaux (ce ne sont pas forcément des faits divers), la météo et les faits de nature, etc. Tous textes qui entraîneront des découvertes, des interrogations, des étonnements, des comparaisons... à condition que les journaux scolaires qui arrivent ne soient pas rangés dans les oubliettes d'une étagère même bien organisée, mais que la lecture de ceux-ci fasse l'objet d'une utilisation touchant le groupe (et non un seul «responsable»). Mais je crois qu'il faut laisser la parole à quelques camarades :

A PROPOS DES ÉCHANGES DE JOURNAUX SCOLAIRES

Comment ma classe utilise les journaux scolaires qu'elle reçoit :
PETIT HISTORIQUE

Ma classe a commencé les échanges collectifs en 72 avec un groupe de cinq autres classes. C'était la deuxième année que j'occupais le poste et nous avons commencé à réaliser un journal en 71.

Dès que j'ai appris la possibilité de ces échanges j'en avais parlé à ma classe et nous avons entrepris tout de suite l'expérience.

Depuis, nous avons continué en changeant chaque année les classes de nos lecteurs car mes élèves en exprimaient le désir. Sauf pour une classe de La Réunion avec qui nous avons fait régulièrement l'échange en 72 et 73 et de laquelle dernièrement encore nous avons eu le plaisir de recevoir un numéro.

L'ORGANISATION DE LA RENTRÉE

Etant donné que ma classe unique a toujours comporté toutes les sections et que l'effectif s'est toujours situé entre 15 et 20 élèves, un échange avec 5 classes nous a toujours été largement suffisant, parfois même trop important.

Dès que nous recevons les adresses, nous parlons des villes, des villages, parfois des pays, des départements, des régions.

Nous dressons une carte des départements que nous reportons sur une carte de France (c'est la même qui nous sert depuis cinq ans, ainsi nous voyons d'un coup d'œil les départements avec qui nous avons déjà communiqué). Le tout est affiché sur un mur réservé à cet effet. Les cartes de l'Europe occidentale et de Madagascar et La Réunion voisinent avec la première.

Puis nous attendons les premiers numéros et comme il me faut avoir reçu tous les journaux pour faire mes équipes selon le niveau de lecture, on s'impatiente car il y a un décalage énorme dans les envois.

Lorsque j'ai les cinq premiers numéros on examine leur contenu. Le niveau des textes, la technique d'impression, le nombre d'illustrations, la netteté des textes et on se répartit les numéros.

Il arrive qu'un seul élève soit responsable d'un journal, parfois une équipe de deux ou trois, cela dépend des effectifs.

LA DISPOSITION MATÉRIELLE

J'ai disposé sous les cartes citées plus haut un casier de bois fixé au mur. Il compte 8 cases (7 pour les journaux 13,5 x 21, 1 pour les journaux 21 x 29,7).

Chaque case porte bien en vue le numéro du département et le titre du journal. Chaque responsable y dépose son journal quand il ne l'utilise pas pour laisser aux autres la possibilité de les regarder.

Il y a aussi au moins une case prévue pour les journaux que j'appelle «hors circuit», c'est-à-dire que l'on reçoit éventuellement en plus des classes participant à l'échange de l'année en cours. Ces journaux supplémentaires sont lus par ceux qui veulent ou par ceux qui ont terminé les premiers leur propre journal.

Nos journaux personnels *La Fontaine* figurent aussi dans une case. Une affichette collée en bout de casier rappelle les titres des journaux et les équipes responsables de lecture.

L'UTILISATION DES JOURNAUX

Jusqu'à présent les responsables lisaient leur journal quand ils voulaient (en classe, chez eux) et le présentaient à la classe de la façon suivante : Chaque fois que nous avons un temps mort en classe un ou plusieurs responsables lit un, deux ou trois textes au choix.

Il se passe souvent que dès que l'un d'eux décide de lire un texte, c'est la «contagion». Alors lire au moins cinq textes, puisque nous avons cinq journaux, c'est long, surtout si les textes ou les illustrations soulèvent des questions.

Si un intérêt valable surgit j'essaie de faire approfondir. Parfois un texte écrit s'ensuit que l'on envoie aux éditeurs du numéro. Malheureusement nous n'avons pas souvent la réponse ou bien elle est si tardive qu'elle n'a plus d'intérêt.

Parfois aussi cela entraîne un travail collectif dans la classe. Ça c'est intéressant !

Il faut dire que la plupart du temps les lectures des textes passent et ne font que cela, mais au fond on a lu.

Lors des lectures, les illustrations et les textes sont toujours montrés à la classe. On juge la qualité d'impression, on identifie les techniques d'illustration, on cherche à les comprendre et à les réaliser.

Jusqu'à aujourd'hui, les illustrations étaient un peu notre préoccupation car nous n'avions dans notre classe que le limographe pour outil d'imprimerie.

Nous avons surtout travaillé ce domaine et, grâce aux autres, on a eu envie de connaître de nouvelles techniques de dessins pour le journal. A présent, nous maîtrisons une dizaine de techniques, mais nous en cherchons d'autres. Eh oui ! c'est aussi cela l'échange : la recherche de l'amélioration de notre propre journal.

Cette année, nous allons enfin imprimer avec les caractères typographiques et, là aussi, nous chercherons. Il faut, je

crois, des années quand on a comme nous des petits moyens financiers pour progresser dans l'édition d'un journal, mais en suivant les conseils que l'on nous donne, nous y arriverons.

L'APRÈS-LECTURE

Lorsque les journaux ont été lus, ils regagnent leur case, libres d'être à nouveau consultés.

Au fil des années, nous avons constitué une bibliothèque des journaux scolaires. Hélas, ils restent empilés ; pourquoi ?

Je crois le savoir aujourd'hui. Lorsque nous, adultes, avons lu nos revues quotidiennes, on les met au panier. C'est un peu ce que feraient nos élèves si on les laissait faire et c'est normal.

Par contre, lorsqu'un jour un sujet de discussion qui mériterait l'appui d'articles parus dans ces revues ressurgit, je me dis : «Tiens, je me souviens avoir lu quelque chose là-dessus.» Mais hélas je ne peux plus l'utiliser.

C'est vers cela je crois qu'il faut amener les enfants, repuiser dans les journaux déjà lus le côté document.

Et pour retrouver des documents, il faut comme le dit un paragraphe de la feuille d'inscription aux échanges de journaux envisager la constitution d'albums à thème. C'est ce que nous allons faire car dans le grand nombre de journaux que nous possédons on ne s'y retrouve plus. Je prévois la constitution de gros classeurs contenant tous les thèmes possibles, seulement cela pose un problème.

Il faudrait presque recevoir trois journaux de chaque classe : un pour récupérer et classer les textes par thème, un deuxième pour procéder de même avec les illustrations et un troisième que l'on garderait intact.

Je crois que ce n'est pas envisageable. Qui acceptera d'envoyer quinze journaux (3 x 5) aux classes de son circuit. J'ai quand même envie de demander à mes partenaires de me faire cette fleur ; l'expérience me tente et cela ferait un dossier bien rempli et valable.

QUELQUES SUGGESTIONS

Si tous les éditeurs joignaient à leur journal une fiche critique que chaque receveur s'obligerait à remplir et à retourner dans les plus brefs délais, ils pourraient constituer une synthèse des critiques constructives en se donnant pour but de les observer. C'est ce que je fais depuis deux ans et c'est comme ça que nous progressons dans l'amélioration de notre journal.

Je garde aussi toutes les illustrations (c'est-à-dire les drawing-gum, les faux-linos...) qui permettent à n'importe quel moment de réimprimer des dessins déjà utilisés ; on peut ainsi en expédier à des classes qui ne connaissent pas la technique.

Je garde aussi un exemplaire de chaque tirage d'illustration qui sert de guide, de témoin, de document.

Chaque éditeur pourrait, au moins pour lui, consacrer trois journaux de chaque numéro pour classer les textes et les illustrations et garder un numéro entier. Il réaliserait mieux l'évolution de son journal et pourrait utiliser au moment voulu tout ce qui a été imprimé comme un document précieux dans le travail quotidien.

*Lettre de DALONIS à LEBRETON (Gard)
Contact 24, n° 50, sept. 80*



A PROPOS DU JOURNAL SCOLAIRE

Depuis trois ans, on s'inscrit chaque année dans un circuit de six classes (voir Lebreton qui fournit les imprimés) ; on continue avec quelques classes des années précédentes ; on échange aussi avec quelques classes de Dordogne, les correspondants actuels et les anciens. Au total 17 classes. Nous recevons donc 17 journaux de toutes provenances. Cette année, par exemple, nous échangeons avec 5 classes de Dordogne, 10 classes de diverses régions de France et 2 classes de l'étranger, 1 en



Allemagne et 1 à Kaboul (Afghanistan) mais là je doute que cette année les échanges aillent bien loin, faute de courrier.

Voici alors ce qu'il se passe :

- A l'arrivée, chaque journal est pris en charge par un volontaire (ils se bousculent pour certains titres et doivent se forcer un peu pour d'autres) qui le lit, puis le présente à la classe. Pour rendre la chose plus facile, nous avons réalisé une fiche-guide que vous trouverez à la fin de cet article.

- On discute du contenu :

- ce que l'on pense des textes ;
- discussion à propos des enquêtes ;
- on fait des projets (réalisation d'expériences ou de recettes de cuisine...) ;
- on écrit parfois aux auteurs pour demander des précisions ou des explications à propos de leurs articles.

- A l'issue de la présentation et de la discussion, le journal est mis au tableau d'affichage du coin lecture où chacun peut le prendre, le feuilleter, le lire sur place ou même l'emprunter.

- Enfin, quelques temps plus tard, les journaux sont « désossés », certains textes (recettes, comptes rendus d'expériences, enquêtes...) étant rangés dans le fichier documentation.

Au départ donc, je n'ai pas demandé l'avis de la classe (c'est anticoopératif, mais cela aurait pu être de la manipulation sans pour autant être coopératif) mais les gosses semblent y trouver leur compte. C'est avec plaisir qu'ils reçoivent les journaux et lorsqu'ils écrivent, ils pensent parfois qu'ils sont lus par d'autres gosses qu'ils ne connaissent pas mais qui doivent avoir comme eux du plaisir à les lire.

C'est un aspect intéressant du journal scolaire et pour ma part je me demande même, si j'étais dans une classe d'école de ville (même quatre ou cinq classes), si je ne limiterais pas l'activité journal à l'édition du nombre d'exemplaires nécessaires pour en donner un à chaque gamin et pour échanger avec plusieurs classes, sans chercher à le vendre à l'extérieur. (Pour ce qui est de l'aspect financier, si l'on compte bien, le bénéfice rapporté par la vente du journal est assez maigre.)

Robert BESSE

Contact 24, n° 44, février 1980

UTILISATION DU JOURNAL SCOLAIRE OU L'ÉCHANGE ET LA CERTITUDE D'ÊTRE LU

On a fait la chaîne et en l'agrafant on a « bouclé » le journal. Le tas est prêt et chacun va essayer de vendre *Notre Moulin*.

Chaque texte a une histoire, chaque page est le résultat d'une somme complexe de travaux individuels et collectifs. Chacun a donné ce qu'il a pu. Le journal est l'œuvre de la classe. Il en est aussi un peu le symbole. On n'y écrit pas n'importe quoi, si son aspect, sa présentation, la variété de son contenu laissent à désirer, c'est la classe entière qui va être jugée. Pourtant, il ne porte pas en lui toutes les vertus, comme une essence. S'il n'est que le rassemblement de textes épars, sans aucun débouché, s'il ne joue pas un rôle de moyen d'échange et de communication, les enfants n'ont plus aucune raison de s'y intéresser. Autant imprimer une page pour soi et la garder.

La vente, la « valeur »

Il paraît important que le journal soit vendu. En fait, sa vente ne rapporte pas tellement, même si on la justifie à l'extérieur : « Avec cet argent, nous achèterons de l'encre et du papier » est-il écrit dans *Notre Moulin* n° 9. Il est important que sa valeur soit reconnue par le monde adulte à travers le moyen d'échange et d'évaluation en vigueur : il « vaut 2 F ». Devant la difficulté (en ville quartier déshérité) de vendre le journal, nous avons été amenés à critiquer l'attitude de certains parents, de certains maîtres, de certains adultes, qui achètent cher des journaux et revues pas toujours intéressants et refusent de lire *Notre Moulin*. Nous avons été amenés à feuilleter des numéros anciens pour vérifier « ce qu'on peut apprendre » en le lisant. Nous avons alors publié l'avis de l'oncle de Roberto

qui a appris ce qu'était exactement le lichen, grâce au numéro 8, à reproduire certains extraits de lettres reçues.

« Ce sont souvent ceux qui refusent de le lire — nos parents parfois — qui rouspètent contre les enfants qui dévastent le quartier ; s'ils ne s'intéressent pas à leur travail, ça ne les encourage pas à respecter les adultes. »

Il me semble important d'aider les enfants à juger les adultes. On en est arrivé à l'idée scandaleuse que des adultes n'étaient pas forcément ceinture noire en comportement, et que somme toute, 2 F c'était vraiment peu pour le travail et la valeur que représente *Notre Moulin*.

L'échange

On vient de le voir, la vente est difficile et l'intérêt porté par le quartier et les collègues est plutôt tiède. Or, il est capital que le groupe s'aperçoive qu'il n'est pas seul. Un autre moyen d'évaluer et de situer le rôle social de moyen de communication, d'information et de culture du journal scolaire est de l'échanger contre d'autres journaux.

Mais l'échange ne suffit pas. Encore faut-il que les journaux reçus soient lus, utilisés et nous servent. Si ces journaux s'entassent ou ne sont feuilletés plus ou moins négligemment que par quelques rares enfants, l'intérêt pour le nôtre risque de baisser et cela ne sera pas étonnant.

Si au contraire, les journaux reçus sont source de joie, de découvertes utiles ou d'apprentissage, les enfants peuvent supposer que le leur est utile aussi ailleurs. Si l'on n'est pas sûr d'être lu, à quoi bon écrire.

Utilisation des journaux reçus

• Les enfants ont tous un niveau en lecture évalué, situé et connu de tous et personne ne les empêche de progresser (système des ceintures de judo : blanc, jaune, orange, bleu, marron, noir). Pour progresser, il suffit de... s'entraîner. Or pour s'entraîner, il faut des textes, ni trop faciles, ni trop difficiles, et si possible intéressants. Chaque jour, en plus des séances d'étude de texte, chaque meunier doit présenter en public une lecture, et essayer de ne pas lasser l'auditoire.

Les textes d'adultes, tirés de manuels ou de revues ont l'inconvénient d'être cachés dans... ces livres. Il faut feuilleter, chercher, trouver un texte intéressant, «couper» l'extrait au bon endroit, résumer ce qui précède si c'est nécessaire. Cela est possible par des élèves dont le niveau en lecture est élevé et... qui n'ont guère besoin de s'entraîner, qui ne lisent que silencieusement ce qui les intéresse.

• Les textes libres d'enfants ont l'avantage d'être assez courts, l'histoire finit, et ils ne renferment pas de difficultés majeures pour des débutants en lecture.

• Je dégrafe donc les journaux reçus et attribue avec des feutres de couleur un niveau à chaque texte : blanc, jaune, orange, vert, bleu ou marron. Des chemises recueillent ces textes et sont à la disposition de chacun. Selon son tonus ou son désir, on choisit le niveau inférieur, normal ou supérieur.

• Chaque jour, à deux heures, en rentrant, chaque enfant présente à voix haute, à la classe, un texte qu'il a préparé. Il doit savoir répondre à toute question du public, qui ne se prive pas. Les questions varient selon le niveau. Les savants donnent des précisions. Ainsi cette préparation les amène à poser des questions, chercher sur le dictionnaire, sur des cartes, et à ne rien lire qu'on ne comprenne. Selon la lecture et les réponses aux questions, la classe, sous la conduite d'un président de séance (enfant), note le lecteur : plus, plus-moins, moins. Le maître aussi. Si le lecteur (pour diverses raisons) accroche trop, on refuse de l'écouter : «Tu la repprépareras» ou «tu en prépépareras une autre».

• Ces séances de présentation, avec un rituel toujours le même, sont source d'apprentissages sociaux et affectifs multiples. La règle «on ne lit pas ce qu'on ne comprend pas» entraîne d'intéressantes réactions, et ces séances sont en outre d'excellents moments d'entraînement à la présidence de réunion.

• Avant d'être répartis dans les chemises, les textes d'un journal reçu sont préparés, présentés et discutés. Un secrétaire prend des notes qui serviront au maître à rédiger une lettre aux imprimeurs de ce journal. Il est important de vérifier qu'on est lu par d'autres que par ceux de la classe.

FICHE-GUIDE POUR LA PRÉSENTATION DES JOURNAUX

Pour présenter un journal, il faut le lire **entièrement** et penser ce que tu vas dire à tes camarades pour le leur présenter.

Avant la présentation, il faudra penser à mettre au tableau certains documents (jeux, recherches...) contenus dans le journal et afficher la carte de France.

- Quel est le titre du journal ? D'où vient-il ? Montre l'endroit sur la carte.
- Quel est le contenu de ce journal ? (Textes, poésies, recherches math, enquêtes, jeux, recettes, etc.)
- Lis quelques textes et quelques poésies. Tu peux dire les titres des autres textes et les résumer rapidement.
- Présente les enquêtes comme si tu présentais un album que tu as fait.
- Propose à tes camarades des jeux (mots croisés, charades, etc.) ou des recherches math.
- Parle des illustrations : Y en a-t-il beaucoup ? Quelles sont les techniques utilisées ?
- Dans ce journal, qu'est-ce qui t'a plu ?
- Qu'est-ce qui ne t'a pas plu ?
- As-tu appris des choses en lisant ce journal ?
- Ce journal t'a-t-il donné des idées de travaux que tu voudrais faire (enquêtes, objet, recettes de cuisine, etc.)
- Y a-t-il dans ce journal quelque chose que tu n'as pas compris ou dont tu aimerais savoir autre chose ? (On pourra écrire aux auteurs.)
- Que penses-tu de ce journal dans son ensemble ?

Tu n'es pas obligé de répondre à toutes les questions, ni d'y répondre dans cet ordre. Cette fiche n'est là que pour t'aider dans ton travail.

C'est normalement pour cela qu'on est «poussé» à écrire (c'est-à-dire tiré par l'espoir, voire la certitude d'être lu).

René LAFFITTE
Extrait de *Artisans pédagogiques,*
bulletin du groupe de l'Hérault
Contact 24, n° 46, avril 80

VOUS VENEZ DE LIRE CES TÉMOIGNAGES

Tout cela va bien au-delà du simple aménagement d'un «coin journaux scolaires dans la classe», ce qui revient parfois à les «mettre au coin».

Le problème de la périodicité joue un rôle. «Si la périodicité est trop longue, le journal perdra son caractère d'actualité.» Il n'est pas toujours intéressant d'y voir évoquer la cueillette des cerises au mois de décembre. En dix ans, j'ai constaté une tendance à s'orienter vers une parution trimestrielle, ce qui est une périodicité peu propre à l'animation des échanges. Car il faut dire que l'échange des journaux n'est pas un aboutissement. La lecture des journaux devrait constituer le point de départ, la naissance d'autres échanges, soit par lettre, soit par le journal, et pourquoi pas par le téléphone, la photo, etc.

Les exemples pourraient être fort nombreux, mais ceci est une autre histoire qui rejoindrait exactement les échanges par la correspondance entre enfants, entre classes, car les échanges de journaux bien animés aboutissent à cela. Encore faut-il y croire, faut-il le faire !

Les circulaires envoyées en même temps que la liste des équipes à chaque classe constituent un canevas pour mise en route de l'utilisation des journaux scolaires reçus, car échange sans utilisation c'est temps et argent perdus.

L. LEBRETON

SI VOTRE CLASSE

édite régulièrement un journal scolaire, vous pouvez accroître les possibilités d'enrichissement des enfants, ouvrir la classe sur d'autres milieux, d'autres techniques, d'autres conceptions du journal scolaire, en proposant d'échanger ce journal avec celui de cinq autres classes de même niveau ou de niveau voisin, réparties dans toute la France (ces échanges de journaux pouvant même donner lieu à des échanges de correspondance après lecture collective ou individuelle des journaux reçus — ils peuvent aussi vous permettre de trouver un correspondant régulier éventuellement).

Pour participer à ces échanges, demander un imprimé à Louis LEBRETON, La Cluze, 24260 Le Bugue.

Joindre une enveloppe timbrée à votre demande, pour envoi par retour du courrier, d'un imprimé. A cet imprimé correctement rempli vous n'aurez à joindre qu'une enveloppe timbrée à votre adresse et deux timbres au tarif «lettres» actuellement en vigueur.



Cet article, dont la première mouture est parue dans le bulletin Evaluation, au cours de l'année 80-81, a provoqué des réactions de la part de quelques camarades. Les paragraphes, mis en retrait, en reflètent quelques aspects. Intercalés dans l'article de Bertrand, ils éclairent, me semble-t-il, la démarche qu'il a suivie avec ses élèves, vers l'objectif que lui, adulte, s'était fixé au départ.

Liliane CORRE

Les enfants peuvent-ils déterminer eux-mêmes DES CRITÈRES D'ÉVALUATION dans le cadre du conseil ?

Possible ? Pas possible ?

Nous avons institué en début d'année la présentation au groupe du **compte rendu de lecture**. L'enfant, après avoir tourné la dernière page de son livre de bibliothèque, «raconte» brièvement devant ses camarades l'histoire qu'il vient de lire. L'objectif («présenter le résumé de son livre») et les conditions («devant ses camarades») étaient donc clairement posés.

En fait, le compte rendu de lecture n'était pas ma préoccupation première. Mon but était de voir si des enfants sont en mesure, dans le cadre des activités quotidiennes, de déterminer des critères d'évaluation, les leurs, sur un sujet précis. Et qu'importe le sujet : celui-ci doit être considéré en tant que support de la recherche, et c'est tout.

Je tiens à souligner le fait que cette expérience s'est déroulée sur l'ensemble de l'année scolaire ; cet article n'en est donc qu'un raccourci.

Nous manquaient divers éléments pour apprécier la prestation de chacun et les critiques ne tardèrent pas à fuser :

- *Mais, de quel livre parles-tu ?*
- *Tu nous as pas raconté la fin !*
- *Où ça se passe ?*

Etc. Quant aux appréciations générales, elles oscillèrent entre :

- *C'est bien.*
- *J'ai pas très bien compris l'histoire !*
- *Moi, j'ai bien envie de lire ce livre.*
- *On sait pas comment ça se termine !*

Bien souvent, ces jugements de valeur passaient par le filtre des relations affectives. Les enfants en restaient à une évaluation subjective qui tendait quelquefois à atténuer fortement des réussites que j'estimais évidentes, voire confirmées, ou bien à accentuer, mettre en exergue la personnalité du présentateur en oubliant quelque peu les difficultés que celui-ci a rencontrées.

Ce n'est que dans le courant du deuxième trimestre, lorsque ces moments institués de présentation de compte rendu avaient été utilisés plusieurs fois par chaque enfant, que j'ai posé la question : «*C'est bien, qu'est-ce que ça veut dire ?*» Oh ! bien sûr, ils ne sont pas parvenus immédiatement à formuler une réponse claire. Les «*c'est bien !*» ont été remplacés par : «*ça me plaît*»; «*c'est satisfaisant*». Ma part du maître a été de provoquer la discussion pour amener les enfants à expliquer, à leur manière, ce qu'ils attendent d'un compte rendu de lecture. Elle a été aussi de les aider à définir des critères permettant d'évaluer de façon plus «objective» un compte rendu de lecture et la lecture d'un passage d'un livre présentée par un camarade.

Au cours de la discussion, il est apparu comme une vérité d'évidence que lire c'est comprendre ce qu'on lit ! Oui, bien sûr, quand on sait lire, on comprend ce qu'on lit. Mais comment est-ce qu'on peut savoir qu'on sait «bien lire» ?

Afin de garantir un certain niveau de réussite à ceux qui ont encore des difficultés, j'ai, à mon tour, proposé deux moments d'évaluation : l'un pour une lecture préparée (les plus faibles y trouvant leur compte), l'autre pour une lecture non préparée (les lecteurs «qualifiés» pouvant être stimulés par la difficulté).

Toutes ces exigences ont été regroupées dans ce tableau le 2-3-81.

LECTURE

	• Lecture courante. • Compréhension du texte.	• Lecture quelquefois hésitante. • Compréhension d'une partie du texte.	• Lecture très hésitante. • Non compréhension du texte.
Lecture préparée.			
Lecture non préparée			

Chaque enfant présentait un passage du livre de son choix à ses camarades qui évaluaient ensuite sa prestation. Aucun autre critère n'était défini. Et, bien vite, les problèmes s'accumulèrent. Certains étaient satisfaits, d'autres non. Il fut donc décidé de s'en tenir à la majorité des voix !

Et puis, nous eûmes à résoudre le cas d'une élève qui, malgré une lecture courante, n'était pas capable de nous montrer qu'elle avait bien compris le texte. Livre fermé, il lui était impossible de situer les faits, les personnages, le lieu et le moment de l'action.

A noter que les formulations : «lecture courante», «compréhension du texte» n'avaient pas été explicitées au niveau du groupe.

Pour évaluer la lecture de Virginie, je distribue le tableau suivant :

LECTURE

	• Lecture courante. • Bonne compréhension du texte.	• Lecture courante. • Compréhension peu sûre.	• Lecture quelquefois hésitante. • Compréhension peu sûre.	• Lecture très hésitante et difficile. • Non compréhension du texte.
1				
2				

1 : lecture préparée.
2 : lecture non préparée.

Il me faut préciser que Virginie dont les aptitudes intellectuelles lui permettent aisément de répondre au degré d'exigence de l'évaluation, fait preuve de grandes difficultés relationnelles dans le groupe.

Ce nouveau tableau a tout de même permis d'inclure cette petite fille dans le projet du groupe. On verra plus loin dans quelle mesure cela a sans doute contribué à dénouer quelque nœud obscur.

Pourtant, au fur et à mesure de son utilisation, l'outil s'avère de moins en moins efficace. Les avis sont de plus en plus partagés, à tel point que l'évaluation du groupe ne veut plus rien

dire. La discussion mit en évidence le problème du manque de critères explicites permettant l'évaluation. Qu'est-ce que ça veut dire : «lecture courante», «bonne compréhension du texte»? Qu'est-ce que ça veut dire : «lecture hésitante», «compréhension peu sûre du texte»? Et puis, que faut-il faire ou dire pour montrer que l'on a bien compris le texte? Ne peut-on pas séparer la lecture de la compréhension du texte, ce qui nous permettra d'augmenter le nombre de possibilités d'évaluation?

Il nous a fallu longtemps discuter pour réaliser le tableau ci-dessous :

LECTURE

	• Lecture courante (on ne s'arrête pas sur plus de deux mots dans le texte).	• Lecture quelquefois hésitante (on s'arrête sur un mot dans chaque phrase).	• Lecture très hésitante (on s'arrête sur tous les mots).
Lecture préparée.			
Lecture non préparée.			

COMPRÉHENSION DU TEXTE

	• Donner le nom des personnages.	• Dire une partie de ce qui se passe (la moitié).	• Ne pas dire ce qui se passe.
Lecture préparée.	• Dire où ça se passe. • Dire ce qui se passe.		
Lecture non préparée.			

Ce nouvel outil a nettement mieux fonctionné. Désormais les enfants disposaient d'un référentiel précis élaboré collectivement susceptible de situer des niveaux de capacité.

Cette normalité ça me fait peur... Cette normalité est un confort pour le maître, les enfants, les parents et les autres. Est-ce constructif pour l'enfant? Etape... à franchir... à atteindre... à dépasser... mais aussi à contourner.

Qu'est-ce que ça veut dire comme tu le dis «lecture courante», «bonne compréhension du texte», «lecture hésitante».

Une évolution doit-elle être générale?

Alors tu en arrives à séparer lecture de compréhension du texte!

Cette normalité qui te fait peur, je l'ai perçue à travers les premiers essais. «Bien», «mal», «satisfaisant» sont les termes génériques de la normalité inconsciente dont on veut taire les objectifs véritables. Ils font penser à la garantie de conformité. C'est le signal normé, commandé par l'image sociale de l'«homme honnête et vertueux», que l'on ne peut refuser si on veut éviter la marginalisation ou la récupération tronquée. Et c'est aussi un confort de l'esprit pour tout le monde, comme tu le dis si justement, qui n'est pas forcément constructif pour l'enfant. Par contre, il me paraît plus intéressant que le groupe définisse avec ses propres moyens sa normalité, même si celle-ci s'apparente «étonnamment» avec les clichés du «bon usage». La réflexion qui se poursuit pour remettre l'outil en question régulièrement peut devenir formative. Dès lors, ces nouvelles lois, ce nouveau «code social» non figé qui transparait à travers l'attente du groupe peuvent engendrer une vie coopérative authentique. Il ne s'agit pas d'ériger des barrières obligatoires : le groupe propose à chacun de situer ses performances en fonction des critères définis collectivement.

Pourquoi ce tableau a-t-il mieux fonctionné? Mieux fonctionné pour qui? Pour toi? Pour les enfants. Tu dis que le référentiel est précis! élaboré collectivement.

Peu à peu, l'outil fonctionnait mieux, devenait de plus en plus opérationnel dans la mesure où le groupe était capable d'évaluer la prestation de leur camarade le plus souvent possible. Lorsque les enfants rencontraient une difficulté, j'intervenais rapidement pour que de nouvelles modifications le fassent évoluer. Cela se faisait donc à «chaud». Le contenu de la discussion était rédigé en terme de capacité que l'on introduisait dans la «grille». Je n'aime pas beaucoup ce mot, de même que celui d'«échelle», qui font appel à une hiérarchisation des réussites. Je préfère celui de «tableau» (pour l'instant) qui situe les performances sur un plan horizontal. Là, on se heurte à l'éternel problème du «savoir-pouvoir».

Et Virginie s'est mise à «commenter» sa lecture, à expliquer, à montrer qu'elle avait compris le texte! L'aspect positif de notre recherche commune a été de dire clairement ce que le groupe attendait. L'explicitation «publique» des critères d'évaluation a sans doute permis un certain déblocage dans son comportement.

Et cependant, bien que les enfants commençaient à apprécier avec plus d'objectivité la lecture présentée par un camarade, certains critères ainsi formulés, ou l'«opinion» que chacun se faisait du niveau de la performance exigée provoquaient des résistances de plus en plus franches et ouvertes. Qu'est-ce que veut dire : «dire ce qui se passe»?

Une discussion sur le compte rendu de lecture nous permit d'avancer en précisant le contenu :

Francis. — Il faut d'abord donner le titre du livre.

Moi. — Oui!

Francis. — Celui qui l'a écrit.

Moi. — Oui, dire quel est le nom de l'auteur du livre...

Alain. — D'abord, il faut le lire, le livre!

Moi. — Oui, bien sûr! Qui a d'autres idées?

Francis. — Faut dire de quoi on parle dans le livre.

Virginie. — Quels sont les personnages?

Alain. — Qu'est-ce qu'ils font?

Jean-Marc. — Où habitent-ils?

Francis. — Où se passe l'histoire?

Moi. — Oui, ensuite?

Virginie. — Dans quel pays?

Viviane. — Comment ça se termine?

Moi. — Est-ce que vous avez d'autres idées? Bon est-ce qu'on essaye de classer tout cela? Que va-t-on demander à celui qui présente un compte rendu de lecture?

Virginie. — Le titre du livre.

Catherine. — Le nom de l'auteur.

Moi. — Cela fait deux choses. Ensuite?

Francis. — Quels sont les personnages du livre?

Virginie. — Où ils habitent.

Francis. — De quoi on parle.

Moi. — Oui, alors ça, c'est raconter l'histoire, hein. Ensuite.

Virginie. — Comment se termine l'histoire.

Moi. — Alors, si celui qui présente son livre peut donner tous ces éléments, qu'est-ce qu'on pourra dire?

Alain. — Oui, mais aussi, il ne faut pas qu'il oublie des mots!



Moi. — *Qu'est-ce que tu veux dire par là ?*
 Alain. — *S'il oublie des phrases du livre.*
 Moi. — *Qu'en pensez-vous, les autres ?*
 Viviane. — *Il veut sûrement dire des mots pour mieux comprendre, parce que je crois que ce matin Alain n'a pas très bien compris ce que je disais.*
 Alain. — *Si, j'ai bien compris, mais elle a oublié des phrases dans l'histoire.*
 Moi. — *Alors, à votre avis, faut-il dire ce qu'il y a dans chaque phrase du livre ?*
 Catherine. — *Oh ! non, parce qu'il faudrait apprendre le livre par cœur dans ce cas-là ! Il faut seulement dire quelques phrases par page.*
 Moi. — *Alors, est-ce qu'il faut apprendre par cœur ces phrases ?*
 Catherine. — *Non ! On raconte ce qu'il y a.*
 Jean-Marc. — *On raconte ce qu'il y a de plus intéressant dans le livre.*
 Moi. — *Oui.*
 Alain. — *Mais si ça s'accorde pas ?*
 Moi. — *Ah ! et si on raconte des choses qui n'existent pas dans le livre !*
 Francis. — *A ce moment-là, le compte rendu est faux.*
 Catherine. — *Donc, c'est inventé.*
 Moi. — *Et nous, comment est-ce qu'on pourrait s'en rendre compte ?*
 Jean-Marc. — *En lisant le livre.*
 Francis. — *Oui, mais on peut pas lire le livre en cinq minutes ! C'est pas possible !*
 Catherine. — *Quelqu'un peut prendre le livre et le lire. Puis après, il peut dire si ce qu'on a raconté est vrai.*
 Alain. — *Et s'il ne dit pas ce qu'il y a dans le texte !*
 Moi. — *Effectivement, le deuxième peut se tromper aussi !*
 Alain. — *Tout le monde peut le lire et tout le monde peut se tromper !*
 Virginie. — *Alors, comment on peut faire ?*
 Moi. — *Nous voilà dans une situation difficile, hein !*
 Virginie. — *Ben, vous le lisez, puis vous nous dites si on s'est pas trompé !*
 Moi. — *Ah oui, c'est une solution possible, mais est-ce que je suis susceptible de ne jamais me tromper ?*
 Alain. — *On peut pas savoir !*
 Catherine. — *Je suis sûre que vous ne vous tromperez pas, moi !*
 Moi. — *Tu es bien gentille de me faire confiance, mais il n'est pas exclu que je fasse moi aussi des erreurs, hein ! Et puis je peux aussi oublier des choses. Mais est-ce qu'il est important de tout raconter ?*
 Alain. — *Il faut dire ce qui est le plus intéressant.*
 Viviane. — *Il faut dire toute l'histoire au contraire !*
 Moi. — *Ah ! On revient à ce que l'on disait tout à l'heure. Ça nécessite presque d'apprendre le livre par cœur !*
 Catherine. — *Mais non, il faudrait savoir le début, la moitié puis la fin de l'histoire.*
 Moi. — *Qu'en pensez-vous ?*
 Viviane. — *Ben, c'est bien.*
 Moi. — *Est-ce que tout le monde est d'accord ?*
 Alain. — *Et ce qu'il y a entre ?*
 Francis. — *Si on dit ce qu'il y a dans le début, au milieu et dans la fin, on dira pas toute l'histoire !*
 Viviane. — *Ah oui ! Alors, on raconte ce qui nous paraît être le plus intéressant dans le livre. Parce que, ce qui se passe entre le début et le milieu ou le milieu et la fin, on saurait pas !*
 Moi. — *Alors, proposition de Viviane ; raconter l'histoire comme on veut, sans chercher à savoir si ce que l'on raconte est strictement vrai ou non.*
 Viviane. — *En racontant tout de même ce qu'il y a dans l'histoire !*
 Catherine. — *Lorsqu'il y a beaucoup de choses qui se passent, le soir, chez nous, on peut peut-être noter des choses sur une feuille.*
 Viviane. — *Mais si tu notes que les événements, on saura pas ce qui se passe après ! On saura pas ce qui se passe après les événements. Comme dans le livre de Francis, tous les enfants se réunissent à un certain moment pour discuter ensemble, pour savoir pourquoi leur cheval a été volé.*
 Moi. — *Oui, et pourquoi restent-ils ensemble, à ton avis ?*
 Viviane. — *Ben, parce qu'ils s'aiment bien.*
 Moi. — *Ah oui ! ça aussi c'est dans le livre. C'est la façon dont l'auteur va nous le faire sentir qui est intéressante, et on ne peut pas dire que ce soit un événement. Mais il y avait une idée*

aussi dans la proposition de Catherine : l'essentiel est qu'on connaisse le début de l'histoire, comment les personnages évoluent dans cette histoire, ce qui se passe — on raconte cela à sa façon — et qu'on ait une idée de la façon dont l'histoire se termine. Alors, si on essaie de revoir tout cela, que faut-il faire pour présenter un compte rendu de lecture ?
 Francis. — *Il faut dire le titre du livre, le nom de l'auteur, le nom des personnages, où se passe l'histoire...*
 Viviane. — *Et celui qui a illustré le livre ?*
 Moi. — *Eventuellement, oui.*
 Francis. — *Et puis on raconte l'histoire comme on veut.*
 Alain. — *Oui, mais si on dit pas la vérité ?*
 Moi. — *On a vu Alain, tout à l'heure qu'on n'avait pas les moyens de vérifier tout de suite. Il s'agit de raconter l'histoire à sa manière. On peut aussi peut-être essayer de se rendre compte si ce que nous raconte celui qui présente le compte rendu est vraisemblable, si cela nous semble dans le livre.*
 Francis. — *Avec le titre du livre.*
 Moi. — *Oui, voilà, en fonction du titre du livre, des illustrations aussi éventuellement. Alors qu'est-ce qu'on pourra dire après tout cela ?*
 Francis. — *Celui qui présente son livre comme cela, il sera capable de présenter un compte rendu de lecture.*
 Moi. — *Voilà, on pourra lui accorder cette capacité.*

Le contenu de ces échanges fait appel à quelques commentaires. En effet, les propositions des enfants semblent quelque peu déconcertantes de facilité et d'opportunité ! Il faut dire avant toute chose que le problème de l'évaluation du travail quotidien est présent dans la vie de la classe depuis maintenant deux ans. Nous ne sommes pas obnubilés par cette seule recherche ; nous restons seulement attentifs aux divers moments de la journée lors desquels est enclenché un processus d'évaluation pour tenter d'en expliciter ensemble la démarche.

Mon objectif, au début de l'année, était d'amener les enfants à évaluer la présentation d'un compte rendu de lecture en fonction de critères élaborés et négociés au sein du groupe-classe. Il ne s'agit pas de pronostiquer en la matière sur les capacités hypothétiques des enfants mais de partir au contraire de la réalité des possibilités individuelles. Nous avons donc fait, avant de savoir ce qu'il fallait faire pour faire naître certaines exigences de la pratique quotidienne. Et celles-ci s'explicitèrent au fil des nombreux essais que tentèrent tous les enfants plusieurs fois. Ces tâtonnements répétés peuvent expliquer la relative aptitude des enfants à développer certains éléments aidant à situer le livre. Il y a aussi l'attitude du maître qui induit un certain comportement dans ce domaine. On sait que les relations au sein d'un groupe sont mêlées de réponses plus ou moins observables, plus ou moins claires, aux désirs inconscients du leader. On sait que les activités de ce groupe sont quelquefois modulées, prennent une orientation parfois inattendue du fait des interactions affectives entre les individus. Il n'est donc pas impossible que je sois l'instigateur d'un type de comportement : ce que je sais, c'est que je ne l'ai pas énoncé clairement.

Pourtant, dans cette première partie, Alain nous a lancé un énorme pavé que j'ai malencontreusement détourné de la discussion : «*Il faut d'abord lire le livre.*» Ce qui m'est apparu comme allant de soi méritait sans doute d'être discuté collectivement. Et cela revenait à poser la question : peut-on parler d'un livre sans l'avoir lu auparavant ? Il était peut-être prématuré d'en discuter à ce moment-là en classe, et ce problème nous aurait fait dévier sur d'autres sujets. Il n'en est pas moins important de conserver l'idée en mémoire.

La seconde remarque d'Alain («*Il ne faut pas qu'il oublie des mots !*») ouvre le débat sur le fond du problème : résumer l'histoire du livre. La bande originale dure 40 mn, et j'ai dû couper un certain nombre de retours en arrière, de piétinements dans la discussion pour alléger la lecture. Ceci pour souligner le fait que les enfants ont longuement tergiversé avant de prendre une décision, laquelle n'est d'ailleurs pas unanime ! En effet, l'exigence, exprimée par bon nombre d'entre eux, d'un niveau de vérité et d'exactitude par rapport au contenu du livre se heurte à l'obligation de faire confiance à celui qui présente le compte rendu. La question de savoir si faire un compte rendu c'est réciter par cœur ou bien résumer n'a pas été effectivement abordée puisque nous avons convenu ensemble de notre impossibilité virtuelle de répondre positivement à une telle obligation.

En réalité, les enfants abordent ici toute la complexité du problème de l'évaluation. Tout au long de la discussion, l'attitude



du groupe semble confirmer l'affirmation des behavioristes : «N'est évaluable que l'observable», en fonction de quoi «on ne peut croire que ce que l'on voit». En somme, on ne peut apprécier une capacité qu'en fonction de repères explicites, qu'à l'aide d'un référentiel précis, établis au préalable. Est-il possible d'accepter ainsi une marge d'erreur ?

A mon sens, les hésitations du groupe s'expliquent également par le fait que l'objectif a sans doute été mal exprimé. Qu'est-ce qu'on évalue ?

Est-ce le reflet exact et aussi précis que possible des faits et des événements contenus dans le livre ? Est-ce l'aptitude à faire un compte rendu de lecture en donnant aussi la possibilité d'effectuer une sélection personnelle dans le contenu même du livre ?

Dans le premier cas, on évalue le résumé du livre, et le livre à travers lui.

Dans le deuxième cas, on évalue le compte rendu d'un livre et l'aptitude de celui qui le présente.

Les enfants se sont-ils aperçus, de façon inconsciente bien entendu, que la personnalité du présentateur ne peut être dissociée de la réalisation qu'il entreprend ? Nous touchons là les limites de notre démarche : nous ne saurions apprécier la qualité d'une production en dehors du tempérament de celui qui la met en œuvre.

C'est en ce sens que nous évaluons des savoir-faire, des capacités humaines et non des activités seules. C'est aussi en cela que l'évaluation peut être formative dans la mesure où les individus sont impliqués dans le processus et le prennent en compte dans leur formation. Mais il apparaît indispensable de définir des critères, élaborés en commun, en termes de comportements observables pour réduire autant que possible la part de subjectivité inhérente à tout jugement de valeur. L'essentiel est de concevoir, à mon avis, un outil susceptible de fournir un ensemble d'informations ponctuelles sur nos capacités, sur celles des enfants. La démarche formative utilise ces éléments et les remet en cause pour induire de nouveaux comportements. En ce sens, il nous faut approfondir la technique de l'autocorrection, sur le pourquoi et le comment de son institutionnalisation dans la classe coopérative.

En l'occurrence, Alain estime l'évaluation du groupe insuffisamment critérisée. Son attitude révèle une certaine opposition à accepter les normes définies en groupe. Il n'a sans doute pas saisi l'objet de l'évaluation, ce sur quoi devait porter son jugement. Ou plutôt, son objectif est différent. Le court rappel des justifications que je lui adresse n'est qu'un palier pour une nouvelle discussion future.

Tableaux élaborés collectivement vers le milieu du mois de mai :

LECTURE = COMPRÉHENSION DU TEXTE

		1	2
	Donner le nom des personnages. Dire où ça se passe. Dire ce qui se passe dans l'ordre.		
	Donner le nom des personnages. Dire où ça se passe. Dire ce qui se passe dans le désordre.		
Donner le nom de l'auteur	Donner le nom des personnages. Dire où ça se passe. Dire la moitié de ce qui se passe.		
	Donner le nom des personnages. Dire la moitié de ce qui se passe		
Donner le titre du livre et le nom de l'auteur	Dire où ça se passe. Dire la moitié de ce qui se passe.		
	Donner le nom des personnages Dire où ça se passe		
Donner le titre du livre et le nom de l'auteur	Dire la moitié de ce qui se passe.		
	Dire le nom des personnages.		
	Dire où ça se passe.		
	Dire autre chose que ce qui se passe.		
	Ne rien dire.		

1 : lecture préparée.
2 : lecture non préparée.



ÉVALUATION EN LECTURE

	1	2
Lecture courante et rapide en s'arrêtant aux points		
Lecture courante et rapide en ne s'arrêtant pas aux points		
Lecture courante et lente en s'arrêtant aux points.		
Lecture courante et lente en ne s'arrêtant pas aux points.		
Lecture hésitante en s'arrêtant aux points.		
Lecture hésitante en ne s'arrêtant pas aux points.		
Lecture très hésitante.		

Lecture courante : On ne s'arrête pas sur plus de deux mots dans le texte.

Lecture hésitante : On ne s'arrête pas sur plus de deux mots dans chaque phrase du texte.

Lecture très hésitante : On s'arrête à tous les mots.

Pour savoir si on s'arrête aux points, on doit comprendre les phrases lues.

1 : lecture préparée.

2 : lecture non préparée.

Ces grilles que les enfants utilisent maintenant depuis deux semaines sont à nouveau l'objet de critiques qui ont été mises à l'ordre du jour du conseil de samedi prochain ! Je les résume rapidement :



1. Comment évaluer une lecture rapide ou lente ?

2. Il n'y a pas de place pour ceux qui s'arrêtent sur plus de deux mots dans le texte, mais pas forcément dans chaque phrase.

Ces mises au point ne me paraissent pas essentielles dans la démarche suivie jusqu'à présent. Le conseil satisfera peut-être les désirs de rigueur de certains, tout en veillant à lui conserver une utilisation aisée par tous. L'intérêt de ces recherches se situe plutôt au niveau de l'élucidation de la capacité : lire. Pour l'ensemble du groupe, nous avons tenté de répondre à notre manière au problème posé : que veut dire lire ? Que fait-on lorsqu'on lit ? Comment on peut montrer qu'on sait lire ? Ensemble, nous avons déterminé plusieurs niveaux de performance tout en sachant que l'outil élaboré ne pourra jamais atteindre à la perfection. L'évolution graduelle de nos critères est fonction du niveau d'insatisfaction ressentie par le groupe de façon cyclique.

J'aurais moi aussi des critiques à formuler et souhaiterais, avec les enfants, travailler sur l'aspect négatif ou dépréciateur de quelques termes (lecture hésitante ; ne rien dire). La dynamique du groupe nous conduit à un certain perfectionnisme.

Mais la remise en cause régulière de l'outil utilisé révèle en réalité une certaine distanciation par rapport à son efficacité virtuelle, ou présumée telle. Du fait de son élaboration par l'ensemble des enfants, le matériel utilisé pour l'évaluation ne « commande » pas l'activité de l'enfant, mais la stimule et crée l'émulation au sein de ce groupe.

L'élan constructif du groupe, à travers les interventions, se réalise à mon sens lorsqu'une aide est proposée.

Car il me semble important de battre en brèche ce pouvoir unilatéral de quelques compétences scolaires qui tendent à s'élargir sur l'ensemble des activités en tant que compétences globales et universelles sans que l'on s'en rende compte !

Au contraire, l'échange des savoir-faire, grâce aux relations coopératives, annihile inéluctablement l'éventuelle classification des savoirs en terme de valeur. D'où l'importance que j'accorde à ces moments institués en classe lors desquels ceux qui ont fait montre d'une capacité aident ceux qui n'ont pu encore le faire, et ce pour diverses raisons. Cette démarche peut éviter les échelles de valeur qui nous échappent bien souvent.

Là peut se développer l'évaluation formative sur le tissu des relations entre enfants, l'un apportant à l'autre un soutien que celui-ci peut rendre dans un autre domaine. Cette démarche imprègne le fonctionnement des activités.

Ces travaux auront eu le mérite d'élever le niveau des performances de tous les enfants en lecture, de même qu'ils auront développé chez la plupart la capacité d'effectuer un compte rendu de lecture, la capacité de rédiger une conférence en évitant de recopier in extenso une B.T. ou un article de l'encyclopédie. Certains ont ainsi exercé leurs performances dans d'autres domaines pour les transformer en compétences, qualité particulière d'une aptitude adaptable et transposable.

Il faut dire aussi qu'au bout d'un certain temps, la réflexion critique sur les critères d'évaluation s'était enclenchée et qu'elle fonctionnait aussi dans d'autres domaines (calcul, exposés, expériences scientifiques, etc.). **On ne peut solliciter une évaluation si on n'en connaît pas le ou les critères !**

Maintenant, avant d'évaluer, on discute et on se met d'accord sur nos critères... L'élan est donné.

Mon objectif est désormais de favoriser cet élan de plus en plus sur le plan individuel de façon à ce que chacun détermine pour lui-même ses niveaux d'exigence à sa mesure.

Bertrand LÉVI



NOTRE COUR

Notre cour n'étant pas goudronnée, mais recouverte de terre de remblai, nous avons eu envie de l'aménager de façon à ce qu'elle soit agréable à vivre et que nous puissions y jouer à divers jeux sans danger, petits de section enfantine jusqu'aux C.M.2.

RECHERCHE DES DIFFÉRENTS JEUX

Nous avons d'abord décidé en réunion coopérative des jeux que nous voulions trouver dans notre cour. Le maître nous a ensuite montré des plans de différents jeux qui équipent des cours, des centres aérés... Cela nous a permis de réviser certains avis sur des jeux jugés trop difficiles à faire, trop dangereux, ou d'en adapter d'autres à l'espace dont nous disposions, et surtout à l'argent qui devait y être consacré.

FINANCEMENT

C'était le point crucial de cette opération. Nous voulions tout réaliser nous-même, par nous-même, donc pas question de demander de l'argent à qui que ce soit.

Depuis deux ans, les élèves de la classe des grands (C.E.2, C.M.1, C.M.2) collectent dans le village les vieux papiers qu'ils revendent à une société de Nice. Il a donc été décidé d'utiliser les sommes qu'ils gagneront chaque année pour réaliser ce projet. Nous avons donc procédé en deux ans.

LES JEUX

1. Le terrain de mini-basket.
2. Le tunnel.
3. Les balançoires.
4. La poutre d'équilibre.
5. La cabane.
6. Les toboggans.

LE MATÉRIEL

Étant donné que nous devons économiser au maximum les sommes dont nous dis-

posions (ou dont nous disposerons, le maître faisant souvent l'avance de certaines sommes), nous avons été des clients assidus de la décharge publique située à 3 km de l'école — c'est fou toutes les choses qui peuvent encore servir et que les gens jettent. Ainsi, nous avons récupéré :

- 2 seaux de maçonnerie ;
 - 32 pneus de voiture de même taille ;
 - 1 barre de bois de 2 m de long environ ;
 - 2 barres de fer de 2 m de long ;
- Un maçon du village nous a donné :
- 4 sacs de ciment ;
 - des palettes de transport de briques dont nous avons décloué les traverses afin d'en récupérer les barres de bois de 2 m de long ;
 - 3 petits bouts de madrier.

Un ferronnier (le beau-frère du maître, donc travail gratuit) a confectionné des pattes de fixation pour maintenir les poteaux de mini-basket.

LES OUTILS

L'école ne disposant pas d'outils de travaux publics, nous les amenions selon les besoins : pioches, pelles, truelles, brouette, rateau...

PRÉSENTATION DE LA COUR

Elle mesure en gros 13 m sur 20, recouverte d'une terre de remblai, et trois platanes alignés dispensent leur ombre l'été. De plus, un coin classe d'été, avec gradins et pelouse la complète agréablement.

QUAND À LIEU CE TRAVAIL ?

1. L'an dernier nous avons aménagé : le terrain de basket, le tunnel, les balançoires.

Au troisième trimestre, nous avons instauré dans notre école à trois classes un après-midi atelier ou chaque maître proposait une activité ouverte à tous les élèves de l'école (zoologie, musique...

aménagement de la cour). Cela avait lieu tous les lundis. Des enfants de S.E., C.P., C.E.1, C.E.2, C.M.1, C.M.2 ont participé à la réalisation de leur aire de jeu.

2. Cette année, seule la classe de C.E.2, C.M.1, C.M.2 y travaille car il faut un peu plus de travail de force, et pendant qu'une maman d'élève vient une fois par semaine apprendre la couture aux filles, les garçons piochent, cimentent...

1. Le terrain de mini-basket

Possédant des poteaux de mini-basket, il était important de commencer par s'occuper de tracer de façon définitive cette aire de jeu. La difficulté venait du fait que les dimensions du terrain auraient pris toute la cour. Il fut donc décidé d'en faire un mini-terrain de mini-basket, c'est-à-dire de réduire les dimensions, préférant jouer à trois contre trois plutôt que de voir notre rêve anéanti à cause de ce terrain (le stade communal possède un grand terrain sur lequel nous pouvons nous rencontrer autant de fois que nous le désirons). Nous l'avons donc placé dans le sens de la largeur, vers la pelouse, entre le préau et un platane.

Nous avons tracé les limites, pioché sur les lignes obtenues sur une profondeur de 20 cm à peu près. Les tranchées ont été comblées par du béton que les enfants préparaient, et dans lequel nous mélangions petits cailloux et bouts de ferraille. Après séchage total, la semaine suivante, nous retracions les limites avec l'épaisseur, et nous peignons les lignes du terrain. Les poteaux ont été démontés afin d'être poncés car deux ans à la pluie les avaient un peu rouillés. De la graisse a été introduite dans les tubes, sur toutes les parties coulissantes, puis on les a remontés.

Pour les fixer en terre afin que le vent ne les fasse plus tomber (ce qui est dangereux et les abîme) on a fabriqué des cadres de bois de 27 x 25 x 15 cm que l'on remplissait de béton et où



Le mini-basket. Au deuxième plan la pelouse avec gradins pour la classe en plein air.

l'on faisait prendre une patte de fixation en U percée. Le poteau en place, la brique ainsi obtenue était enterrée, le poteau percé et maintenu en place dans cette patte par un boulon. Notre terrain est maintenant opérationnel.

2. Le tunnel

Lors de l'une de nos expéditions à la décharge publique, nous avons remarqué des buses d'égout neuves, inutilisées, sur le bord de la route. Celles-ci étant la propriété de la mairie, nous avons demandé à M. le Maire l'autorisation de les prendre pour notre cour. Il a accepté et un après-midi, les employés municipaux nous en ont apporté sept.

Pour les fixer, nous avons tracé une tranchée de 10 cm de large en forme de fer à cheval. Elles ont été roulées dessus afin qu'elles ne bougent plus car elles sont très lourdes et il ne faut pas qu'elles nous écrasent les pieds. On a cimenté les raccords entre deux pour que les graviers de la cour ne nous fassent pas mal aux genoux. Depuis on les a peintes, elles sont belles !

3. Les balançoires

Un des platanes de la cour présente trois belles branches équidistantes, droites ou peu inclinées, qui permettront d'en supporter chacune une. Celles-ci seront faites d'un pneu renforcé par un bout de madrier introduit de force dans le logement de la chambre à air, percé à chaque extrémité pour permettre le passage d'une

chaîne de type «marine» qui ne rouillera pas à l'air et à l'eau. Chaque extrémité de la chaîne s'enroulera autour d'une branche préalablement protégée contre les frottements par un demi-pneu maintenu par du fil de fer. Chacune sera à une hauteur différente :

- celle des «petits» est supportée par la branche la plus fine et près du sol ;
- celle des «moyens» par une branche plus grosse, un peu plus haute ;
- celle des «grands» par la plus grosse et la plus haute.

Ceci est général et adapté en fonction du poids de l'enfant.

4. La poutre d'équilibre

Un parent d'élève nous a apporté des poteaux télégraphiques mis au rebut, ils nous serviront de support pour notre barre de bois de 2 m.

Nous avons scié le poteau en deux morceaux de 50 cm de long. Chaque morceau sera enterré à 2 m l'un de l'autre, à une profondeur de 20 à 25 cm de façon à être à 25 ou 30 cm du sol. Des pierres, puis du ciment les maintiendront. Elle est peinte de couleurs vives afin d'être visible pour éviter les heurts. Une fosse à sable l'entoure pour amortir les chutes.

5. La cabane

Nous allons utiliser les barres de bois de 2 m prises sur les palettes de transport du ciment. La cabane aura la forme d'une tente de camping : 4 barres deux à deux en forme de V renversé, entaillées de

façon à s'imbriquer et boulonnées, les trois autres les maintenant écartées, entaillées et boulonnées elles aussi. Les pieds seront placés dans des bouteilles d'eau minérale en plastique où l'on introduira du ciment, le tout maintenu dans une brique en ciment que l'on enterrera. Cela permettra de conserver la rigidité de l'ensemble et l'inclinaison des pieds.

Les murs seront en «cannisse» car il ne faut pas d'éléments trop lourds et offrant trop de prise au vent. La base sera enterrée et tenue par la terre. On prévoiera un rembourrage en mousse aux deux entrées car elle est un peu basse pour les élèves de grande taille.

6. Les toboggans

C'était l'élément le plus attendu de cette plaine de jeux.

Deux solutions s'offraient à nous :

- les construire : cette solution n'a pas été retenue étant données les difficultés qu'elle présentait ;
- les acheter : cette solution a été retenue. Les modèles «collectivité» étaient hors de prix pour notre budget ; nous avons donc décidé d'acquérir les deux modèles présentés par la C.A.M.I.F.

Il a tout de suite été établi qu'ils devraient être traités avec ménagement. Nous avons préparé un rond de 2,50 m de rayon à peu près et nous avons creusé tout autour une tranchée de 30 cm



Le tunnel des buses d'égout en cours de décoration.

La poutre avec fosse de réception ensablée et jeu de boules au deuxième plan.



La cabane (des fleurs ont été semées sur les deux longueurs).





Les balançoires.



Les toboggans et le tour en pneus permettront de faire de l'équilibre.

de profondeur sur 20-25 de large. Les pneus ont été placés debout dans cette saignée, mis de niveau, calés avec des pierres, puis du ciment a été coulé de façon à les emprisonner.

Dès réception des toboggans, nous avons assemblé les éléments, confectionné des briques emprisonnant des crochets qui, enterrés, tiendront fermement ces engins. La mairie fournira le sable qui amortira les réceptions (en attendant nous avons disposé de la mousse).

Nous avons acheté deux toboggans car les «grands» voulaient plus de pente que n'en offrait celui des «petits», celui des «petits» a les bords relevés pour garantir les chutes.

QUE FAIRE DE LA TERRE ENLEVÉE ?

Cette quantité est assez importante, alors un entrepreneur de maçonnerie la prendra en nous apportant le sable.

INTÉRÊT

Je passerai sur le fait que nous avons une magnifique cour de récréation, l'essentiel est autre :

- les enfants ont calculé, décidé, imaginé de bout en bout leur aménagement ;
- ils ont travaillé avec des instruments dont certains ignoraient le nom ou l'existence ;
- ils se sont répartis en équipes et chacun se donnait un travail précis ;
- le maître veillait à ce qu'aucun des enfants n'ait un geste «malheureux» avec ces outils qui pouvaient devenir dangereux. Il naviguait entre les groupes afin d'aider à piocher un endroit particulièrement dur (nous sommes très souvent tombés sur des pierres de bonne taille), figurer un détail, rattraper une erreur de dosage du ciment, et terminer pendant quelques mercredis et dimanches des travaux inachevés qu'il était important de finir pour pouvoir progresser la fois suivante, ou pour faire un travail trop dur où la présence des enfants aurait été gênante car toute l'attention était captée par cette besogne et la surveillance n'aurait pu s'exercer dans les conditions optimum de sécurité.

Le travail scolaire a bénéficié de ce «chantier». Nous avons étudié ainsi :

- le cercle, le disque (périmètre, aire, rayon, trouver le rayon connaissant le périmètre ou l'aire...);
- les aires (définition, unités, calcul, transformation...);
- les volumes (définition, unités, calcul, transformation...);
- la monnaie ;
- le plan (du terrain au plan et inversement, calcul, détermination de l'échelle...);

Le travail de français a aussi beaucoup tourné autour de cette activité :

- vocabulaire (noms des outils, des éléments, des matériaux utilisés...);
- orthographe ;
- grammaire ;
- conjugaison.

Et enfin je crois pouvoir dire qu'une amitié est née ou s'est renforcée entre élèves et maître car sur le chantier nous étions tous égaux devant la pelle et la pioche, et les enfants ont pu mesurer la part d'initiative qui leur était laissée et d'invention que je leur demandais car c'était pour leur cour de récréation.

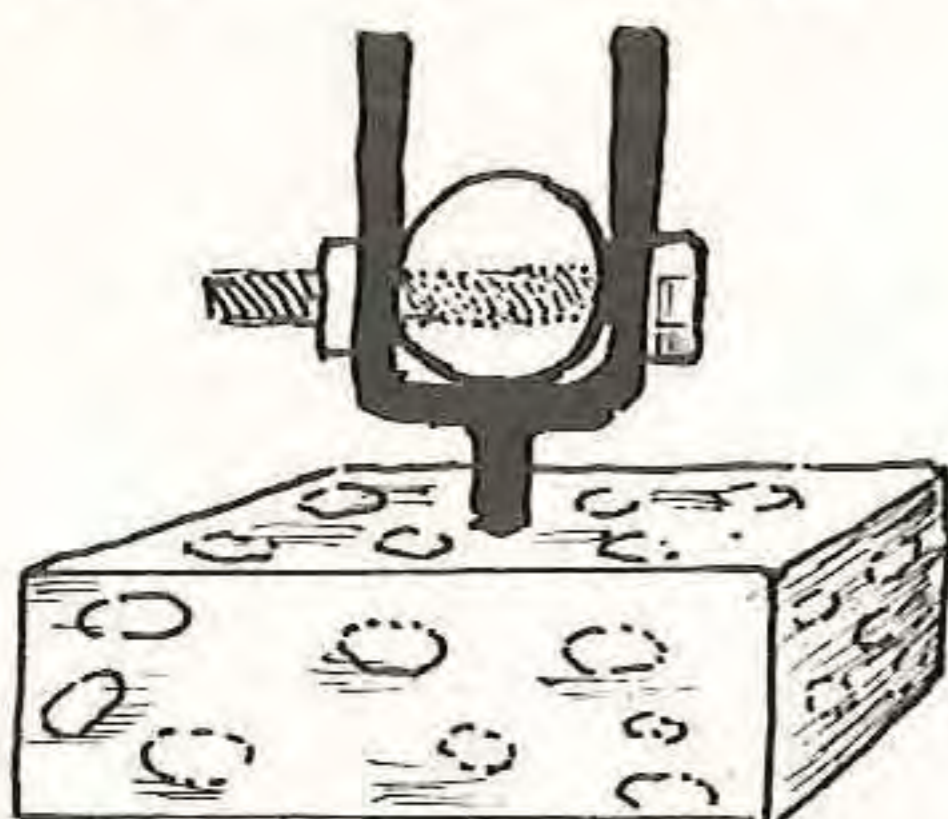
Audry WEIERMANN
école de Saint-Cézaire-sur-Siagne



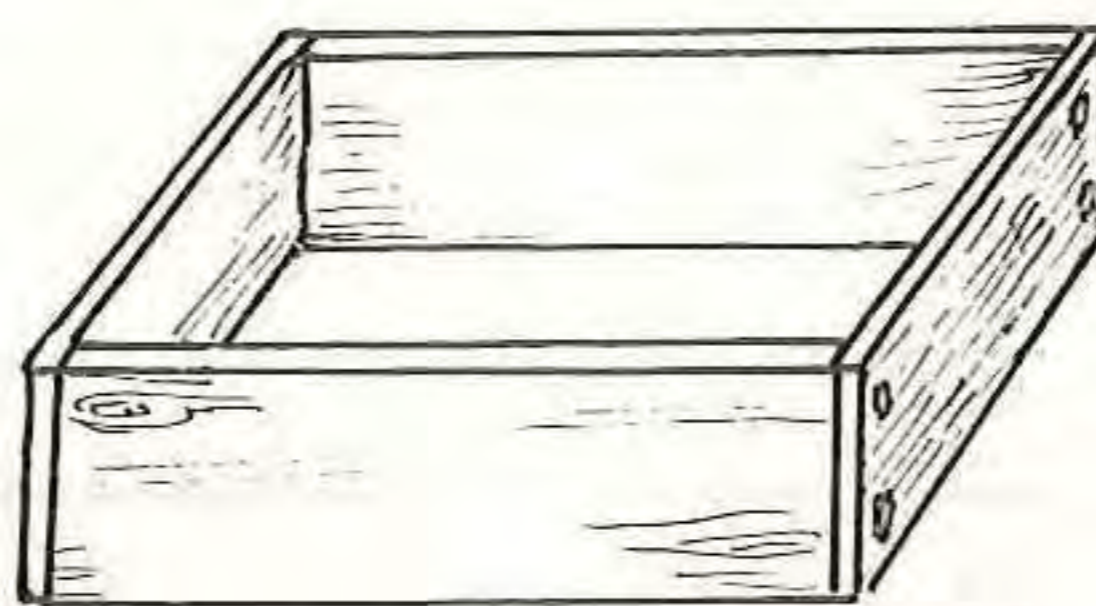
Face



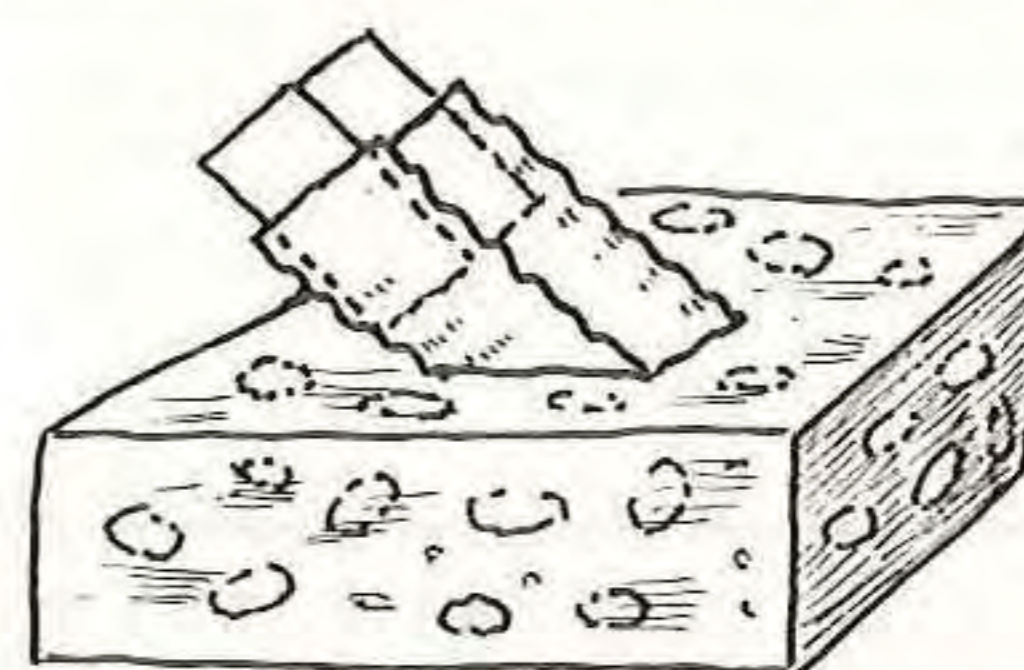
Profil



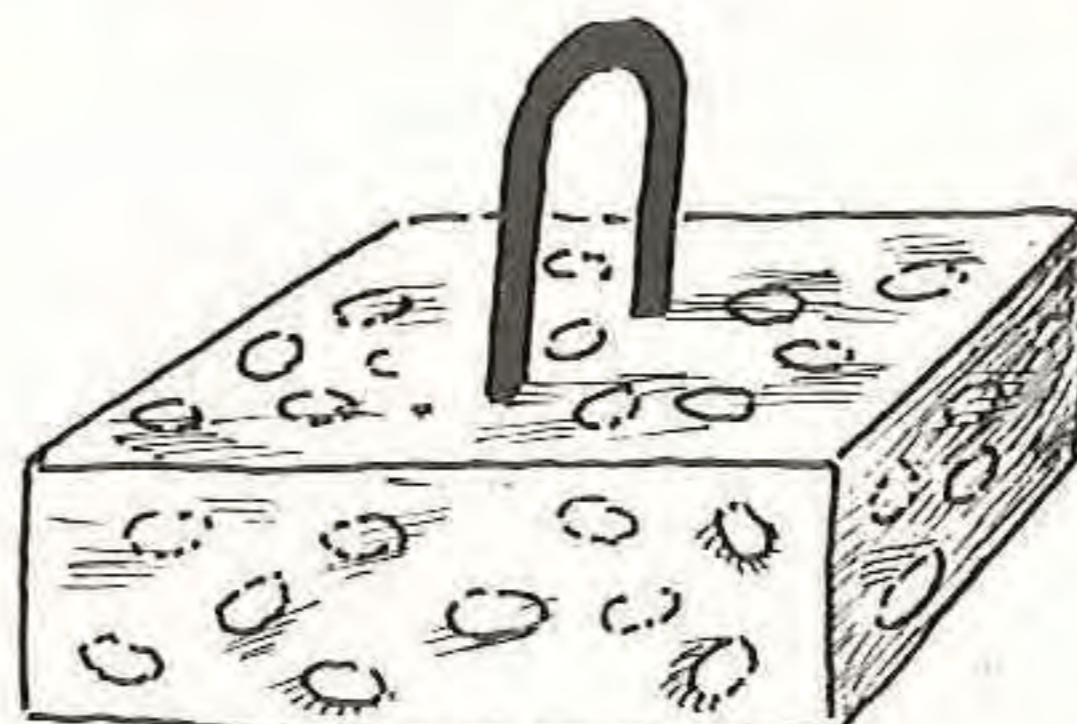
Patte de fixation avec l'écrou dans sa brique de maintien.



Le coffrage pour la confection des briques



Brique et bouteille de fixation de la cabane



Brique et anneau de fixation des toboggans

Piquet de renfort du toboggan des grands dans sa bouteille d'eau minérale



OÙ EN EST LA PÉDAGOGIE FREINET ?

En Afrique, Amérique, Asie et Europe

«*Modifier la société par l'école est un vieux rêve des adultes qui n'ont pas le courage de rectifier leurs défaillances*» (Gilbert Caffin).

La R.I.D.E.F. se situe dans une période de crises politiques et économiques affectant toute la planète. Il n'est pas excessif de penser que même la paix mondiale est menacée actuellement. On mesure donc la démarche quelque peu illusoire de vérifier le « poids » de la pédagogie Freinet.

Pourtant, nous avons besoin de voir clair, de conserver à l'esprit les principes qui, depuis plus d'un demi-siècle, ont permis à des éducateurs de lutter contre l'injustice sociale et en particulier celle faite aux enfants.

On peut rejeter les propositions d'un Illich mais il est difficile de récuser l'ensemble de ses analyses :

«*Il n'y a rien à espérer de l'école dans l'écrasement humain de la société industrielle. Le plus urgent est d'alerter les hommes de la désagrégation de leur civilisation, élément par élément : après l'école, la médecine, les transports, les politiques de l'emploi, etc. Tous les services publics sont déviés dans le même processus d'escalade. L'homme n'est plus servi par les moyens qu'il s'est donnés. Il est devenu indéfiniment une matière première des services eux-mêmes.*»

Nous sommes parfaitement conscients de l'aspect politique de nos efforts pédagogiques. La réalité quotidienne nous rappelle à l'ordre, au besoin. Ainsi rien n'illustre mieux actuellement cette déshumanisation que la progression presque universelle du chômage, produit d'une organisation économique injustifiable. Il en va de même pour la course aux armements qui se fait au détriment de budgets plus utiles à l'éducation. La lutte pour une modification de l'univers scolaire passe donc inévitablement par un engagement politique et civique qui dépasse le cadre de l'école.

Pourtant cet engagement à lui seul ne dispense pas de la réflexion pédagogique. Des maîtres très engagés sur le plan social manquent parfois d'esprit critique à l'égard de leur pratique restée réactionnaire : autoritarisme, confiance dans la sélection, encouragement à la concurrence, priorité accordée à la docilité et à la répétition. Pour sortir de cette routine les techniques Freinet sont des outils non négligeables. C'est ce que reconnaissent les visiteurs des classes Freinet. La difficulté qui les attend, c'est de trouver dans leur propre pays, dans le contexte politique, culturel et économique qui est le leur, des adaptations durables.

L'ILLUSION DU MODÈLE OCCIDENTAL

Que se passe-t-il, dans ces pays dont la dénomination varie pour masquer l'embarras des exploités : pays sous-développés, en voie de développement, du tiers monde ou de la zone Sud ?

Le modèle des études occidentales est introduit par une bourgeoisie qui y trouve un excellent instrument de classification de la population et de maintien du pouvoir. La fascination de ce modèle est telle que la prise de conscience de la désagrégation du tissu social qu'il introduit est inexistante chez les exploités. Seule une « pédagogie des opprimés » comme l'a conçue Paulo Freire peut essayer de reconquérir le terrain avec les difficultés que l'on connaît.

Pour schématiser disons que la pédagogie Freinet est aux enfants de milieux défavorisés ce que la démarche freirienne est aux adultes analphabètes privés d'initiative économique et politique. Ses chances de s'introduire en Afrique, en Orient, en Amérique du Sud ne sont pas conditionnées par une bonne diffusion de brochures mais par une collaboration entre économistes, sociologues, hommes politiques et éducateurs pour installer de nouveaux modèles économiques et sociaux.

A DÉFAUT DE CERTITUDES, DES CONVICTIONS

Freinet a expérimenté et vérifié ce que des hommes de science ont analysé par la suite avec plus de rigueur, dans une langue élaborée mais qui ne garantit pas toujours une meilleure divulgation. Notre action pédagogique s'appuie en particulier sur trois convictions :

1. **Le développement de l'enfant** se fait mieux à partir de la libération de ses formes d'expression que par contrainte et programmation logique.

2. **Une pédagogie du travail** est liée à la maîtrise de techniques. L'aisance avec laquelle les jeunes maîtrisent les machines en est le signe. L'objet technique prolonge leur corps et l'adapte à un environnement marqué par le travail des adultes. Pour Freinet, l'introduction de l'imprimerie correspondait à son époque à la naissance d'une presse syndicale, démocratique, à la civilisation du journal. Deux tiers de la planète n'en sont pas encore à ce stade, ce qui signifie que le texte imprimé ou photocopie a encore de l'avenir.

3. **Le travail coopératif** introduit une régulation de comportement et un enrichissement des savoirs. Il prélude à des institutions adultes autogérées.

Si ces trois critères peuvent nous permettre de vérifier l'extension de la pédagogie Freinet dans les pays avec lesquels nous sommes en relation, il convient de voir maintenant comment la situation se présente, à travers le monde, au regard de la pédagogie Freinet :

AFRIQUE DU NORD

La pédagogie Freinet a été diffusée en Tunisie, Algérie et au Maroc pendant la domination coloniale française par des maîtres formés ou informés en France. Pour la Tunisie : Chabanne, Ben Hamida, Mekni Moncef, Ameur Ismail. Pour l'Algérie : Linarès, Hakem, Bakhti, Djebbari. Pour le Maroc : Hénaff (un Breton !). Actuellement ces pays ont largement arabisé leur enseignement mais sans disposer de méthodes particulièrement libérales. Par ailleurs, des instituts de recherche copiés sur le modèle français ont diffusé une pédagogie officielle. La relève des anciens militants dont certains ont eu des postes dirigeants est donc difficile.

AFRIQUE OCCIDENTALE FRANCOPHONE

Malgré les visites faites à des écoles Freinet françaises par de nombreux responsables, inspecteurs ou directeurs de centres pédagogiques, la pédagogie Freinet est peu développée. A citer pourtant :

- les « retombées » des émissions de radio et de télévision scolaire quand elles sont incitatives d'activité comme au Niger et en Côte d'Ivoire ;
- des essais de pédagogie Freinet liés à l'enseignement moyen pratique, au Sénégal.

Un sociologue, Guy Belloncle, expert de l'U.N.E.S.C.O. pour le Mali, note dans son dernier livre *Le tronc d'arbre et le caïman* :

Ruralisation des écoles : «*Ils se plaignent de n'avoir rien à lire en bambara (langue régionale d'alphabétisation). Il faudrait tenter l'expérience de mettre un limographe dans un centre d'animation rurale pour que les jeunes produisent eux-mêmes leurs propres textes. On pourrait ainsi imaginer des échanges avec d'autres villages alphabétisés sur le modèle de la correspondance scolaire chère à Freinet.*» (p. 31)

Stages : «*On pourrait consacrer tous les après-midi à la mise en forme des connaissances acquises le matin : ce serait les stagiaires eux-mêmes qui établiraient les résumés, qui les illustreraient et qui procéderaient au tirage au limographe. Ce faisant on serait d'ailleurs dans le droit fil de la pédagogie Freinet.*»

AFRIQUE ANGLOPHONE

Aucune traduction des œuvres de Freinet n'étant disponible actuellement, ces pays n'ont aucune possibilité d'examiner si les techniques de l'École Moderne peuvent leur être de quelque intérêt.

Si Freinet n'est pas traduit encore en anglais cela n'a rien de surprenant. D'une part, la Grande-Bretagne n'a pas eu à lutter comme nous contre le dogmatisme, l'autoritarisme et le centralisme qui ont provoqué une révolte chez Freinet. D'autre part, la politique scolaire coloniale de l'Angleterre n'a jamais eu les visées assimilatrices de la nôtre. On s'en remettait au pragmatisme local.

Actuellement, il faut signaler l'attention portée aux techniques Freinet par une équipe enseignante autour d'un projet de l'U.N.E.S.C.O. : «Education et travail productif». Lutter contre l'exploitation des enfants qui, par millions, sont encore soumis à des travaux précoces pénibles exige dans les trois quarts défavorisés de notre planète une implantation d'écoles protégeant et libérant l'enfant de la séduction et de l'asservissement des villes. La communauté rurale, soutenue économiquement et défendue politiquement puise dans la pédagogie Freinet des techniques peu onéreuses et efficaces.

ASIE

La pédagogie Freinet y est inconnue. Les problèmes soulevés plus haut à propos de l'Afrique francophone se posent ici avec plus d'acuité. Les ressources économiques et humaines de ces pays (la Chine fait exception) ne sont pas en mesure d'assurer une alphabétisation minimale à tous.

Nous avons quelques contacts avec des professeurs d'université en Inde et à Sri Lanka. L'expérience utopique d'Auroville, soutenue un certain temps par l'U.N.E.S.C.O. se révèle être actuellement un gadget philosophique pour intellectuels mal dans leur peau.

AMÉRIQUE DU NORD

Au Québec, la pédagogie Freinet est connue depuis vingt ans mais pas plus que les nombreuses méthodes étrangères ou locales qui y défilent comme des modes. Ceci n'empêche pas pourtant les écoles québécoises d'adopter un certain nombre de techniques allant du texte libre aux créations vidéo. L'indentification au mode de vie américain rend difficile les réunions pédagogiques bénévoles. Nos collègues n'ont-ils pas, de plus, une vingtaine de journées officielles de recyclage qu'ils peuvent organiser à leur guise ? Nous souhaitons bonne chance au groupe qui vient de se constituer : le C.O.Q.U.E.M.

AMÉRIQUE DU SUD

Les écoles qui accueillent les enfants du peuple, quand elles existent, sont mal équipées et surpeuplées. Plusieurs classes se succèdent, dans la journée, dans un même local, ce qui interdit tout aménagement personnalisé.

Par ailleurs, les enseignants, mal payés travaillent du matin au soir ou font plusieurs métiers. C'est au niveau de l'alphabétisation des adultes que sont tentées les méthodes inspirées de Paulo Freire.

Un nombre non négligeable d'écoles privées fournissent aux enfants de la bourgeoisie et des classes moyennes un cadre fonctionnel et dorent leur blason du nom d'un pédagogue illustre : Pestalozzi, Rudolf Steiner, Montessori, Dewey et aussi Freinet. Derrière ces panneaux publicitaires ces écoles qui se veulent bilingues ou multilingues développent une pédagogie qui accorde une place importante aux relations confiantes entre maîtres et élèves, ce qui n'est pas négligeable.

Il existe pourtant quelques pionniers au Mexique, en Equateur et au Brésil qui ont essayé des techniques Freinet. Leur succession est difficile du fait que les théoriciens européens leur décrivent un univers scolaire inaccessible, des techniques coûteuses, des conditions de travail optimales. Il va être nécessaire de prouver qu'on peut faire du Freinet «en partant de zéro», avec les moyens du bord. On attend là-bas des pédagogues aux mains nues.

EUROPE

Si l'Angleterre demeure dans son isolement légendaire mais pullule d'expériences et de réalisations passionnantes, l'Allemagne, les pays scandinaves et la Pologne se montrent de plus en plus sensibles à notre pédagogie.

De nouvelles générations d'éducateurs confrontés à la dégradation du monde et à la détérioration des relations sociales, globalisent à travers la pédagogie Freinet l'antiracisme, l'antisexisme, l'écologie, la lutte antinucléaire, les revendications féministes et interculturelles. Au demeurant, des techniques identiques (expression, communication, gestion) sont applicables à l'école aussi bien que dans les groupes adultes.

A cette vague de fond ne correspondent pas toujours des organisations stables et c'est cette mouvance qui ralentit ou perturbe les organisations. Beaucoup de groupes et de commissions n'existent que sur le papier ou au cours des congrès, dans l'euphorie d'une convivialité contagieuse, impressionnante mais parfois sans suite.

Les commissions elles-mêmes sont menacées de ne devenir que les comités de lecture des maisons d'édition qui ont la charge de leurs revues ou de leur matériel.

Ce repli s'explique par la politique de droite conduite par les gouvernements européens qui ont cherché à limiter l'autonomie et le budget des établissements. Ils ont ainsi réussi à stériliser les innovations, les stages, les concertations. Heureusement des signes contraires sont maintenant perceptibles : en Italie, en Espagne et en Hollande, des expériences communautaires intègrent la vie scolaire à la vie sociale. La recherche d'une manière de vivre ensemble, à l'école et dans la cité, est au cœur de la pédagogie Freinet.

Il reste que pour les pays européens, la sélection sociale fondée sur la réussite aux examens empêche toute réforme profonde de la pédagogie. Les contenus formels de l'instruction, la spécialisation et la hiérarchisation des enseignants, la censure de l'inspection, la concentration scolaire en gros établissements, le bachotage, la menace du chômage sont autant d'obstacles sur la route de la libération.

PAYS SOCIALISTES

L'information reçue dans les pays occidentaux sur la pédagogie des pays de l'Est est avare de détails concrets rendant compte exactement de la vie «existentielle» des classes. Ces pays ont été très longtemps préoccupés par la mise en place d'une école de dix ans dont les flux seraient aisément absorbés par l'économie.

En fréquentant les écoles et les clubs de jeunes, on peut vérifier que les rapports cordiaux, l'entraide entre les élèves, les incitations à la créativité existent.

Les enseignants qui, à l'occasion de voyages ou de congrès internationaux ont connu les idées de Freinet ont la possibilité de les exposer dans des cercles de recherche ou des cercles d'études officiels. Aussi est-ce dans les écoles normales et dans les instituts de recherche que les idées de Freinet inspirent un certain nombre d'initiatives ponctuelles. La planification de l'éducation dans ces pays tolère mal l'improvisation, le tâtonnement individuel, car il n'y a de science que du général, comme on le soutient partout. Les partisans d'une pédagogie scientifique, définie en laboratoire, on les retrouve partout, avec le soutien de l'industrie pédagogique qui n'a qu'à se flatter de tout ce qui peut conduire à des fabrications massives de livres ou de matériels.

Après la Pologne, d'autres pays préparent des traductions des œuvres de Freinet. Mais l'édition des œuvres de pédagogues d'avant-garde de la période révolutionnaire pré-stalinienne n'est pas moins importante.

CONCLUSION

Par l'audience qu'elle rencontre, la pédagogie Freinet n'apparaît pas comme un produit français livré à l'exportation mais comme un mode d'emploi universel. Puisse-t-elle être utile non seulement à la vieille Europe mais aussi aux pays sans ressources ayant la même soif d'éducation libératrice.

Roger UEBERSCHLAG

Amorce d'un catalogue des productions des groupes de travail de l'I.C.E.M.

Beaucoup de groupes de travail de l'I.C.E.M. (groupes départementaux ou groupes constitués autour d'un thème précis, que nous appelons pour nous y retrouver «modules» et «secteurs») éditent des bulletins, des dossiers, des documents, produisent des outils.

Dans L'Éducateur n° 9 nous vous avons exposé notre procédure de diffusion d'éditions légères précédant des éditions définitives.

Aujourd'hui nous amorçons la publication d'un catalogue des productions locales qui souvent alimentent nos revues et nos chantiers nationaux mais trop souvent restent connues d'un cercle restreint de travailleurs.

Si ce service vous paraît utile, nous pourrions ritualiser l'opération. Signalez-nous régulièrement vos productions. (Indiquez toujours le prix et l'adresse où on peut les commander).

Groupe, module ou secteur	Editions signalées Nature, description sommaire, quantités disponibles date de sortie, autres renseignements	Prix	Adresse pour la commande et mode de paiement
Groupe I.C.E.M. 34. D.D. Patrick ROBO, 1 rue Muratel, 34500 Béziers. Tél. 28.19.02.	Artisans pédagogiques : Une revue d'animation pédagogique et de formation, réalisée par des praticiens qui ne se résignent pas à ce qui est, témoignent de leur pratique, de leurs tentatives et souhaitent mieux comprendre ce qui se passe dans leur classe pour mieux le transmettre... Publie deux fois par trimestre : — des témoignages pédagogiques ; — des réflexions et analyses de situations scolaires et extra-scolaires ; — une rubrique démarrage de la classe coopérative ; — la chronique du Grain de Sable : des témoignages et analyses critiques concernant les effets de l'institution sur les individus ; — une rubrique entraide pratique : fiches, adresses, trucs, renseignements techniques... — des informations sur la C.E.L. et ses outils ; — des échos de ce qui s'écrit et se passe ailleurs... avec comme principe trois dimensions essentielles : le sérieux, le précaire, l'humour. Le memento O.C.C.I. (organisation de la classe coopérative institutionnalisée). Véritable outil de démarrage pour la mise en place d'une telle classe. Voir sommaire ci-joint. Dossiers Musique en maternelle : — Tome 1 — Tome 2 (voir sommaire ci-joint) Dossier Aujourd'hui le texte libre Dossier Liaison maternelle - C.P. Annuaire I.C.E.M. 34 (adresses utiles). Gratuit pour les abonnés à <i>Artisans pédagogiques</i> .	70 F l'abonnement en 81-82 Année 81 30 F + 5 F de port 20 F + 5 F 30 F + 5 F 30 F + 5 F 30 F + 5 F 5 F en timbres	Paiement par chèque à l'ordre d'I.C.E.M. 34, adressé à C. AUDOUY, Nebian, 34800 Clermont-l'Hérault
I.C.E.M. 62 groupe départemental (Institut Artésien de l'Ecole Moderne)	Journal mensuel Chti Qui qui fait suite à notre journal du stage autogéré I.C.E.M. du premier trimestre. Nous tirons à 150 exemplaires. Sort tous les 15 du mois.	5 F le numéro 30 F l'abonnement jusqu'à juin	Ecole d'Averdoingt, 62127 Tincques. Paiement par chèque à M. Daniel Wagner
I.D.E.M. 68 Chantiers Pédagogiques de l'Est	Le dessin abstrait spontané : Numéro-dossier de Chantiers Pédagogiques de l'Est (parution juillet 1979, dossier de 76 pages). But : le dessin abstrait, sa place dans la classe, le démarrage, la mise en commun, l'introduction de la couleur, la valorisation des dessins, domaines autres de l'abstrait, la pratique hors de l'école, la rencontre avec les œuvres des maîtres de l'abstrait, les difficultés et les limites.	20 F franco de port	A commander auprès de Francis BOTHNER, 17 rue du 2 février, 68000 Colmar. Paiement par virement postal ou chèque bancaire sans indication de bénéficiaire.
Anglicistes second degré	News of the day : Les nouvelles en anglais au jour le jour dans une classe de seconde (sept. 80 - juin 81) à Lille. Octobre 1981, 16 pages réonotées. 40 exemplaires disponibles.	3 F + 2 F de port	Michel JANOT. 5 allée du Parc, 59370 Mons-en-Barœul. Paiement par chèque à C.C.P. Lille 7170-91 S.
Commission mathématiques second degré	Un bulletin de liaison contenant des fiches de travail, des infos, de l'histoire des maths. Bimensuel	7 F	J.-Y. SOUILLARD, 65 rue Fondeville, 31400 Toulouse en timbres ou chèque.
Education corporelle	Fichier d'animation Expression dramatique et corporelle pour groupe enfants, ados ou adultes. 200 exemplaires disponibles. Retirage possible. Plus de 200 propositions de jeux, d'exercices...	35 F (envoi compris)	Anne-Marie MORLET, St-Thierry, 51220 Hermonville



Livres pour Enfants



• *Le secret de Petit Tonnerre*

Auteurs : DERIB et JOB, série Yakari, Editeur Casterman, format 23 x 30, 48 pages, 1981.

Petit Tonnerre galope comme il n'a jamais galopé, saute tous les obstacles, se surpasse, à la grande joie de Yakari.

Mais le lendemain matin, Petit Tonnerre a disparu. Malgré l'aide de nombreux animaux, Yakari ne retrouve pas son ami.

Petit Tonnerre reste introuvable. Il est parti vivre une aventure peu ordinaire, une aventure mystérieuse et secrète, pleine de dangers et de joies. Et puis Petit Tonnerre retrouvera Yakari, mais gardera bien jalousement son secret.

Cette dernière production de Derib et Job est magnifique. Si l'histoire est un peu déroutante, par rapport aux autres volumes parus, on est vite conquis malgré tout ; pour une fois nous avons droit aux aventures du cheval, c'est peu banal.

La mise en page fait appel à toutes les techniques de la bande dessinée, tout en étant d'une parfaite lisibilité. C'est un festival de dessins et de couleurs, gagnant en intensité au fil des aventures de Petit Tonnerre. Derib et Job ont réalisé là une bande dessinée merveilleuse pour les enfants mais aussi pour les adultes.

J.-P. RUELLÉ

• *Les petits mensonges blancs*

F. RUY VIDAL, illustrations de M. BOUTAN, Editions de l'Amitié, collection «Amimaginaire».

Un long texte poétique...

Une histoire racontée par une suite d'images littéraires. Malheureusement, la forme employée rend l'histoire difficile à lire et à comprendre ! Il faudrait donc prendre ce livre plutôt sous son aspect poème que sous son aspect histoire à lire.

Mais là, encore une fois, ce livre n'a pas les côtés que j'aime dans un poème où il suffit de peu de mots et de phrases pour créer une ambiance, pour raconter une histoire, pour exprimer une image choc ou pour faire naître un sentiment.

L'intérêt de ce livre retombe vite car onze pages d'images poétiques et littéraires, cela finit par être pesant.

C'est dommage car les illustrations sont magnifiques et originales. A elles seules, elles constitueraient un livre d'images superbe qui n'aurait pas besoin d'un texte pour justifier son existence.

Didier RIBOT

ON N'A PAS AIMÉ

• *Le château maudit*

de PAAPE et CHARLIER, Dupuis.

Une réédition qui fera la joie des collectionneurs, mais cette B.D. a mal vieilli.

• *Bienvenue sur Alflolol*

de CHRISTIN et MÉZIÈRES, Dargaud.

Bien quelconque et schématique.

Synthèse réalisée grâce aux envois de N. et J.-P. RUELLÉ

• *Super Greuhu*

Ed. Philippe Auzou.

C'est une partie d'une encyclopédie en bandes dessinées. L'intention de départ était louable : éduquer et faire du fric, la première partie du programme servant de support commercial et moral à la seconde...

Un héros, Protéo Force 10, fabriqué par le professeur Hubertus — la quintessence du savant, disent-ils — tente de ramener un peu de justice dans une société mise à mal par un remake de King-Kong éculé comme une paire de charentaises rurales.

Tout ça pour introduire des notions sur la santé, le corps, le secourisme à leur place dans ce fouillis autant que le gorille géant sur les Champs-Élysées.

Un travail de dessin bien fait au service d'un livre malhonnête, conventionnel et bête.

Plutôt destiné aux adultes — qu'il prend par ailleurs pour des cons.

Jean JULLIEN

Livres et Revues



POÉSIE

• *Lumière ressassée*

Gabriel LE GAL, Ed. L'École

On a parfois comme un éblouissement à la lecture de certains poèmes. Ils vous saisissent, ils vous investissent, ils ne vous quittent plus. C'est ce que j'ai ressenti à la lecture du petit livre de G. Le Gal. «Ressassée» cette lumière, elle l'est, mais avec une infinité de nuances, une coulée douce et pointilliste à la fois qui mêle les haï-ku, les aphorismes, les notations sensibles et les vibrations minuscules de la vie palpitante. Une voix qui murmure et insiste, pleine et humaine et qui raconte l'essentiel en mots simples. On pourrait tout citer, d'autant que tout s'enchaîne en points, contrepoinis, comme une fugue de Bach.

*La ville est serrée
Dans la lumière rouge
Le ciel est sur elle
Comme un coquelicot géant
La ville écoute
Tomber le vent.*

*Il y a du vent
Personne ne veut le croire*

*Demandez au peuplier
C'est le premier
A le savoir.*

Là où René Char médite, Le Gal montre et s'efface. Une poésie qu'on laisse infuser.

• *Jungle n° 5*

L'INDIFFÉRENCE

52 rue des Grilles, 93500 Pantin.

De numéro en numéro *Jungle* s'affirme comme la revue de poésie de la modernité. Cette dernière livraison est d'une richesse exceptionnelle. Pas moins de 155 pages joliment imprimées, avec une mise en page un rien sophistiquée mais toujours efficace, ça c'est pour le contenant. Quant au contenu, il faut pour en saisir toute la matière une certaine forme d'accoutumance, tant la densité est grande. On y trouve aussi bien des textes de poètes «confirmés» comme Franck Venaille, Yves Buin, Georges Perros, J.-P. Faye, Serge Sautereau, Marc Villard entre autres, que les petits poèmes en prose à la limite de l'abstraction de Luc Delisle, l'écriture engluée dont la parole devient «le fossile crayeux pulvérulent, fossile instable de chaque dialogue et qui ne réverbère pas» de J.-Cl. Schlinwinski, les élans rhapsodiques, instants insaisis avec

la présence insistante du gel, de Bernard Deson, une fable philosophique de Ch. Skimao ou encore la course comme vanité du jeu de vivre de Pierre Boffard et j'en passe sans oublier des inédits de Jim Morrison.

• *Le poème n'a pas de lisière*

de Colette ANDRIOT, Ed. le Dé Bleu, Louis DUBOST, Chaillé-sous-les-Ormeaux (Vendée).

«Pourquoi un titre le poème n'a pas de lisière...»

Ainsi commence ce premier recueil d'une femme qui fait le bilan de sa vie de femme, justement. Et c'est loin d'être gai. Mais ça accroche comme du chardon, ça gratte la gorge comme des regrets ou de la soupe à l'oseille, ça ne peut pas laisser indifférent.

«Quel pouvoir détiens-tu encore lorsque tu sors de la bassine le linge propre que tu étires sur le fil entre deux épingles de bois, pour qu'il sèche au soleil. Quel pouvoir as-tu tiré de l'eau qui par tes gestes s'est mêlé intimement au linge, s'est coulé entre les fibres et l'a laissé purifié qui claque au vent un appel à la vie à la chaleur des corps.»

• *Qui parle au nom du jasmin*

de Vénus KHOURY-GHATA, Editeurs Français Réunis.

J'exulte tellement en lisant ces poèmes que, pour les faire sentir, je ne conçois que le tête-à-tête :

« Sa peau était d'une telle ampleur
qu'il pouvait s'accroupir au fond
s'y asseoir en tailleur
et même y recevoir certains amis
comme sa voix et son ombre. »

« Non ! Je ne mettrai pas les pieds dans sa
maison tant qu'il n'aura pas empaillé son
jardinier et mis en cage ses poupées
tant qu'il n'aura pas muselé sa lampe
qui mordille sans cesse les oreilles
de l'obscurité. »

• Entre les points et la parole

de Mireille FARGIER, collection « A
l'écoute des sources, Ed. St-Germain-
des Prés. »

Un premier recueil de mini-poèmes un peu
timides avec les mots : quelques-uns, seule-
ment, détournés, par poème ; il ne faudrait
pas les user ! Mais ceux-là, on les remarque :
« promesse de plaisir lisse », « inattendu comme
une fête », « des bousculades de rire »...

Et puis j'aime beaucoup la façon dont elle
parle de l'amour :

« Jette tes armes, tu n'es pas à la guerre
réapprends avec moi la douceur d'être nu
jette tes armes, mon corps n'est pas à prendre
je t'aime mieux ainsi, dévêtu, mis à nu ;
ce n'est pas un combat que nous allons livrer,
jette tes armes, je ne veux que t'aimer. »

• Lénantia

de Jean-Pierre BERTRAND, chez
l'auteur : 2 rue de Bourtzwiller, 68110
Illzach.

C'est doux, profond et presque silencieux ces
petits poèmes. Confidentiel. Ça me rappelle
l'atmosphère de terrier des longs textes de
Marcel Schwob, le méconnu.

« Et si un jour
tu renonces avec elle
aux mamours, il te restera ses cils
fouillant
ce qui en la tête des gens palpète
(ô naviguer au fil de ses cils !)
et leurs robes de satin
où vogueront des cygnes. »

• Fenêtres en poésie

Anthologie de Jean DELAITE, illustra-
tions photographiques de François
DELEBECQUE, Folio Junior, Gallimard.

Ce thème est une bonne idée car, sans cesse,
des fenêtres nous regardent et nous jugent.
Mais la mise en œuvre est laborieuse. On
sent la difficulté de l'anthologiste à rassembler
des poèmes sur ce thème. Alors, parfois,
il suffit que le mot soit cité une fois, au
passage, pour que le texte soit repris...
D'autres fois il s'agit bien de fenêtres mais le
poème est quelconque ou, pis, hors de portée
du lecteur ado auquel ce livre est destiné.
Sinon on y trouve aussi quelques poèmes
rares du monde entier et l'on s'étonne que
tant d'écrivains aient parlé des fenêtres.

C.P.

• La France et ses environs Jean L'ANSELME, Rougerie éd.

« La poésie est toujours une question de tripes,
mais à la mode de quand ? »

Jean l'Anselme, poète, profession : humaniste.
Sans blague. Le blagueur l'Anselme, connu
pour ses « vers de mirliton », sa salutaire
dérision, ses pichenettes et autres pitreries
de collégien éternel, poursuit sans à-coups une
œuvre de « penseur ». Attendez, c'est pas du
Pascal ou du De la Rochefoucault. Mais c'est
drôlement sérieux, sous le masque du clown.
Ouais, le clown a parfois des abus de ma-
quillage, des outrances, des coups de pied

au cul un peu répétitifs. le clown il est pas
intello, quoi. Mais, à l'instar de Dubuffet
il croit à l'« art brut ».

Dans *La France et ses environs* il a ramassé,
comme d'autres ramassaient des cailloux et des
coquillages, des textes comme « Le salut du
vrai poilu », des « Conseils de guerre », un article
de prévention médicale sur « Les greffes » dont
il a fait des « Ready-Made ». C'est irrésistible.
Il a glané aussi avec une évidente malice
ses « exquis mots glacés » (« Les éléphants
sont généralement dessinés plus petits que
nature », Swift). Et, nouveauté, Jean l'Anselme
est le premier à avoir introduit l'art de la carte
postale en littérature. Lisez donc ses « clichés »
sur l'Algérie, les « mendiants », le « soldat
inconnu » et ce très chromo « Aveugle » que je
donne pour terminer :

« Un aveugle avait épousé une femme laide
Ce qui l'intéressait
C'était qu'elle soit belle du dedans,
C'était qu'elle soit belle à parler,
ou alors que sa peau soit douce.
La vue n'avait pas pour lui d'importance.
Les aveugles et les voyants
ne sont pas pareils pour aimer les filles. »

Jean l'Anselme : ralentir, point de vue intéres-
sant.

Robert BOUDET

CHRONIQUE DE MON VILLAGE

• Un critique sourcilleux

Souvent, je m'amuse comme un petit fou
quand j'évoque ce critique sourcilleux, lesté
d'une pesante mallette de livres, qui prenait le
train à Paris. Au fil des kilomètres, il flan-
quait par la fenêtre tous les ouvrages qui lui
déplaisaient. Il arrivait donc à destination, quelle
que fût la longueur du parcours, considé-
rablement allégé, non pas léger, mais terri-
blement concentré, contracté et noir de
courroux. Heureux encore s'il tenait en main
un ou deux rescapés, des miraculés :
c'étaient la quintessence du sublime, comme
bien entendu !

Je n'ai pas fini de méditer sur le phéno-
mène. Cela se passait il y a plus de vingt
ans. A l'époque, cet homme vénérable ne
pouvait songer ni à la pollution, ni au
gâchis, ni à l'éventualité d'une braderie ou
d'un recyclage du papier usagé, autant de
thèmes à la mode aujourd'hui : tout cela
l'aurait fort bien retenu. La décence, mon
cher ami, on ne s'asseyait pas dessus...

J'imagine l'ouvrier, travaillant sur le ballast,
recevant sur le crâne le dernier Simenon,
le dernier San Antonio, le dernier Rezvani
ou le dernier Gerber (1), dont notre homme
s'était débarrassé... Une manne ! Une aubaine !
A coup sûr, l'occasion de devenir un lecteur
invétéré, la curiosité poussant, et surtout la
certitude que les voies du Très Haut sont
impénétrables. Vlan ! C'est une manière
comme une autre d'inciter à lire, non ? En
réfléchissant bien, ce serait plutôt une méthode
radicale pour diminuer le chômage, car cela ne
doit pas vous arranger de recevoir de plein
fouet un article, si menu soit-il, lancé d'un
train à la pointe de sa vitesse.

Parfois, je me vois pouffant de rire dans le
compartiment où ce littéraire, comme un
bretteur, exerçait sa si noble profession. Il
entre dans une colère majuscule, l'écume aux
lèvres, il me traîne aux gémonies, je me
« rencogne », me tasse sur moi-même, ce qui
comme vous savez, n'est pas bien difficile.
Je bredouille, piquant mon fard sous ma peau
brune, que je me contenterais bien du quart,
ou même de la totalité de ces objets ainsi
dévalorisés, dégradés, rejetés et enfin précipités
au dehors, si cela devait lui rendre service. Je
n'ai aucun mal à simuler l'humilité la plus
cauteleuse : je me figure déjà à la tête d'une

florissante librairie. Pensez aux 180 romans
parus en septembre et octobre 81, en deux
mois seulement !

Et puis non, je crois plutôt qu'avec ce gros lot,
je me constituerais une de ces biblio-
thèques !... Cela exacerberait en moi un vice
déjà trop enraciné ? Eh bien ! tant mieux pour
moi ! Vous l'avez deviné je suis dévoré de
curiosité universelle. Je glane çà et là mon
bonheur dans tout ce qui me tombe entre les
mains : journaux, revues, livres de tous
genres... Je picore, je butine et ne sais si j'en
tire un quelconque miel, mais j'y consacre le
plus clair de mon temps. Je suis un « rat »,
plus qu'un frelon, si vous poussez un peu trop
fort la porte de mon bureau, vous risquez de
m'engloutir, avec vous sous un flot de bou-
quins, comme au début de *L'île aux pingouins*
d'A. France (2). C'est une mort remarquable.
Mais pour revenir à la célébrité qui nous
préoccupe, je ne peux m'empêcher d'admirer
son assurance, son impeccable connaissance
de soi. Pas la moindre hésitation dans ses
choix : une virgule mal placée, un terme
équivoque, l'ombre d'une maladresse, un sujet
pas assez relevé, une intrigue pas assez
classique, un détail choquant, une image osée,
que sais-je encore ? et hop ? voilà que le livre
déprécié ne faisait plus le poids et s'envolait,
comme les autres, par le même chemin. Jamais
de remords. Le spécialiste n'en avait pas le
temps. Chaque jour apportait sa livraison plé-
thorique de publications à une humeur toujours
égale et sans scrupules. Le service de presse
d'un grand quotidien, ou d'un grand hebdo-
madaire peut alimenter une pareille rage
destructrice : c'est d'ailleurs à ce prix que
vous en savourez la rigueur, l'honnêteté, la
profondeur et peut-être l'austérité un rien
ennuyeuse. Notre juge intransigeant avait pris
pour principe la phrase de Nietzsche, à la
lettre : « Qu'importe un livre qui ne sait même
pas vous transporter au-delà de tous les
livres. » (*Le Gai Savoir*).

Alex COMA

(1) Il s'agit de : Simenon, *Mémoires intimes*, Presses de la
Cité, 600 pages ; San Antonio, *Les clefs du pouvoir sont
dans la boîte à gants* ; Rezvani, *Le testament amoureux*,
Stock ; Gerber, *Le Jade et l'Obsidienne*, R.Laffont.

(2) *L'île aux pingouins*, A. France, Calman-Lévy.

• T.P. de B.D.

Album n° 1 : *Les personnages*
de MIC HOC, édité par la section
départementale de l'O.C.C.E. de
Meurthe-et-Moselle.

Préfacé par Francis Groux, fondateur du Salon
International de la B.D. d'Angoulême, cet
album est le premier d'une série qui en
comptera au moins sept ! C'est en fait un
cahier de travaux pratiques qui veut « fournir
des informations, proposer des pistes d'explo-
ration, présenter quelques réalisations et pro-
voquer la créativité ».

Les vignettes d'explications ou d'exemples alter-
nent avec des vignettes blanches incitatives
à la création personnelle. En clair, il y a de la
place pour vos dessins personnels ! On obtient
ainsi « un document spécimen unique, au
prix inestimable » (sic !). Tel est le mode
d'emploi !

Mais rien ne nous empêche de le détourner
et de mettre cet album dans nos classes,
comme un outil. Il permettra de découvrir
des jeux graphiques, d'inciter certains à la
réalisation de B.D., de permettre à d'autres
d'enrichir leurs techniques.

Le n° 1 est axé sur les personnages ;
cinq chapitres détaillés et non dénués
d'humour.

Un outil intéressant pour la classe.

J.-P. RUELLÉ

A demander auprès de la section départe-
mentale O.C.C.E. ou à P. MOREL, S.A.D. de
la section Meurthe-et-Moselle de l'O.C.C.E.,
8 rue Callot, 54000 Nancy.

• *L'équipe éducative*

Editions E.S.F., collection «Sciences de l'Éducation, ouvrage collectif sous la direction de R. TORAILLE.

En un mot, on peut dire que ce livre aboutit là où le livre de l'I.C.E.M. démarre.

C'est néanmoins un livre qui peut nous être utile pour les réflexions d'ordre socio-psychologique qu'il contient ; pour la vision générale des tentatives qu'il donne ; pour la distance qu'il peut nous permettre de prendre avec nos propres tentatives.

L'équipe éducative : un titre alléchant. De plus, un livre collectif. Et pourtant, c'est là que le bât blesse. En effet, treize personnes ont écrit dans ce livre, soit : six inspecteurs, un conseiller pédagogique, une directrice d'École Normale, trois directeurs d'école honoraires, une directrice d'école maternelle.

C'est donc surtout un livre où l'on parle sur l'équipe éducative. Pétri de bonnes intentions, restant toujours dans le vague, dispensant conseils et exemples, ménageant sans cesse la chèvre et le chou.

Ainsi :

- La coopération, c'est difficile, mais on peut y arriver avec les hommes tels qu'ils sont, il suffit de changer les mentalités...
- L'administration, il lui est bien arrivé de mettre quelques bâtons dans les roues, mais ça ne devrait pas empêcher...
- L'équipe éducative, ça a toujours existé : regardez nos anciens postes doubles de campagne...
- Finalement, on a l'impression qu'on peut tout tenter, que les I.D.E.N. sont coopérants et compréhensifs, que l'architecture des écoles n'est pas un problème, que les grands ensembles ça n'existe pas, qu'on peut quand même se faire nommer hors barème...

Néanmoins, plusieurs aspects de ce livre sont intéressants et méritent la lecture :

- un bon rappel des textes officiels, des possibilités officielles dans le cadre légal ;
- une bonne clarification de la notion de classe coopérative.

Bref, ce livre sera utile à qui n'en attend pas de techniques particulières, ni de témoignages sur des pratiques actuelles en milieu urbain.

Jacques CAUX

Lire au collège

Revue publiée par le C.R.D.P. de Grenoble. Trois numéros par an. L'abonnement : 20 F. C.R.D.P., 11 avenue Champon, 38031 Grenoble Cedex.

Il s'agit d'une revue d'une quarantaine de pages, réalisée par et pour des enseignants du collège, qui se veut «à mi-chemin entre une revue de pédagogie centrée sur la lecture et une revue d'information critique sur les livres pour grands enfants et adolescents».

Chaque numéro doit offrir outre des comptes rendus de travaux réalisés dans des classes un certain nombre de rubriques régulières : bande dessinée, conte, documentaires, nouvelles, policiers, poésie, roman, etc. Le comité de rédaction s'est assuré la collaboration permanente d'un certain nombre de bibliothécaires de l'agglomération grenobloise (et on sait leur activité et leur dynamisme !) qui contribuent à élargir les débats et à les «sortir» du strict cadre scolaire.

Le premier numéro propose des pistes de travail intéressantes (*Comment j'utilise la nouvelle en classe de 4^e et 3^e ; Une approche des Petits enfants du siècle ; Comment choisir un documentaire*), des comptes rendus d'études menées en classe («*Jules Matrat*» et *la guerre de 14-18*), une bibliographie relative aux romans ou aux documentaires historiques utilisables en sixième, des critiques d'ouvrages, une rubrique intéressante sur la bande dessinée, etc.

Le second numéro comporte notamment une interview d'Emilie Faure : *La lecture au C.M.2* et une évocation de la technique du livre vivant ; les rubriques relatives aux contes, à la bande dessinée, aux dernières parutions et l'analyse du Moyen Age à travers les romans et les documentaires sont particulièrement dignes d'intérêt.

Écrit par des praticiens, pour d'autres praticiens, *Lire au collège* qui est animé par Nicole SCHNEEGANS est avant tout un outil d'information et de travail... On ne perd pas son temps en le lisant car chaque page fourmille d'idées permettant de proposer aux adolescents un enseignement plus riche, plus vivant... et aux adultes une mise à jour perpétuelle de leurs connaissances en matière de littérature pour les jeunes.

C., CHARBONNIER

• *La fée et le géomètre*

de Jean-Pierre ANDREVEON, L'Ami de poche, Casterman, 264 pages.

Dans ce pays-là qui, d'une façon agaçante, rappelle encore Tolkien, il y a des lutins, des fées, des ondines et des elfes... Mais l'agacement initial s'efface très vite car l'histoire qui est racontée, c'est une tranche d'histoire que chaque civilisation, peu ou prou, a vécue plus ou moins heureusement. L'exemple type étant, bien sûr, le génocide indien. Ici ce sont tout simplement des hommes qui arrivent dans ce pays resté ignoré jusque-là. Des hommes et toute une civilisation derrière, caractérisée par la pollution, le rendement, le mépris de la vie, l'autoritarisme, l'alcoolisme, etc. Et Andrevon étudie, pas à pas, la lente disparition de ces êtres sans impératifs catégoriques, la terrible assimilation de ce morceau de rêve à la civilisation. Flippant ! Mais ça ne laisse pas quiet et on sort de ce livre un petit peu bousculé... et un tantinet coupable de ce qui se passe, actuellement, en Guyane Française, par exemple !

UN POLICIER

• *Un jumeau singulier*

de Donald WESTLAKE (traduit de l'américain par Claude Benoît), Fayard noir.

Vous êtes seul, trop seul ! Vous en rencontrez deux, fort riches. Des jumelles ! Quelle tentation de se dédoubler en s'inventant un faux jumeau, pour rigoler, bien sûr, mais aussi pour profiter de l'une... puis de l'autre.

Seulement voilà, de fil (d'araignée) en aiguillette, ça imbrogliole et faribole à tel point que le héros trop malin se trouve entraîné dans une sale histoire qui, finalement, se soldera par trois cadavres à zéro ! A son avantage ! Donald Westlake — bien traduit — écrit dans le style juif américain cher à Annie Hall et ses petits copains. C'est truculent et dramatique sans arrêt. Au fait, c'est un polar.

Christian POSLANIEC

• *Les grandes eaux de février*

de FOUGÈRE et CANIOU, roman, Ed. d'Utopie, 64260 Lys.

A mi-chemin entre le roman policier à tendance psychologique et le roman réaliste, *Les grandes eaux de février* seraient sans doute banal si ce n'était le style et la langue non conventionnels. L'intérêt est soutenu tout au long par une sorte de jeu de devinette : qui parle ? Chaque chapitre est raconté par une personne différente... c'est une mosaïque qui se colore progressivement et l'histoire s'ébauche et se comprend à travers les témoignages de ceux

qui ont vécu communautairement et qui racontent le drame final tel qu'ils l'ont ressenti.

Michèle POSLANIEC

CINÉ-MOI(S)

• *Elephant Man*

de David LYNCH

Le «monstre» a ses racines étymologiques dans le verbe «montrer». Or que nous montre David Lynch ?

John Merrick, atteint de déformation congénitale, maladie appelée «lymphogranulomatose» pour être précis, fait partie de cette part d'horreur et d'ombre que l'humanité aime à se montrer du doigt, sans doute pour se rassurer sur son propre sort. L'ombre joue d'ailleurs dans ce film un rôle prépondérant. Toute la première partie du film qui est traité en noir et blanc impose une lancinante présence des ténèbres, ponctuée par les coups sourds des machines, le sifflement des lampes à gaz, les bruits de pas qui résonnent. Peu à peu on entend parler de l'innommable et Lynch nous place du côté des voyeurs, spectateurs de la baraque foraine, ou le chirurgien Treeves. La prégnance des décors (rues sales, encombrées, sous-sols gorgés de tuyauteries, couloirs et halls d'hôpital glacés) agit comme un avertissement : là se trouve la véritable horreur, en cette Angleterre pré-industrielle, avec son cortège de misères, de terreurs, d'écrasement de l'homme.

Quand nous voyons John pour la première fois, nous «savons» déjà — au fond de notre fibre — ce qu'il souffre, ce qu'il supporte. Et c'est précisément par une manifestation de sa propre peur qu'il nous apparaît. Alors, tout est possible... et peu à peu, cet «être» intelligent, sensible (oh combien !), assoiffé d'amour et de savoir, nous conquiert. De voyeur nous devenons complice, témoin, ami. Son impossible retour parmi les hommes, nous le souhaitons et les hommes — les «normaux» comme on dit — nous dégoûtent par leur vulgarité, leur cupidité, leur cruauté. Pourtant, même ceux-là (le vieux saltimbanque et son destin à la Becket, le chirurgien humaniste mais arriviste, le gardien de nuit et son mercantilisme) pourraient trouver grâce à nos yeux. Les vrais coupables ne sont pas nommés. Ce sont ces anonymes, Deus ex machina, qui ont créé, qui font fonctionner une société aussi noire, si dépourvue d'humanité.

Alors, quand John, après avoir rencontré ses vrais «frères» dans le monde même de l'artifice, de l'anormal que constitue le théâtre — où l'ogre sort de la grotte, où les ours dansent, où les danseurs s'envolent — et achevé son chef-d'œuvre — cette cathédrale miniature, symbole de la pérennité — rejoint la mort en se couchant, pour la première fois, comme un homme, on est saisi d'une telle force tragique que la lumière de la salle revenue, on n'ose plus quitter son fauteuil, pour ne pas regarder autour de soi, en soi et répéter ces vers de Vigny : «... malgré ce grand nom d'Hommes / Que j'ai honte de nous, débiles que nous [sommés].»

La centaine d'adolescents que nous avons emmenés ce jour-là est sortie dans un silence impressionnant. Avec la gravité qui sied à une cérémonie, avec le lourd fardeau de cette question essentielle : «*La différence, est-ce que ça se voit avec les yeux ?*»

Tout dans ce film pudique, retenu, d'un tragique incoercible, est remarquable : photo, décor, bande-son, interprétation, idéologie. Un choc que doivent recevoir de jeunes adolescents tant par le sujet traité que pour l'œuvre filmique.

Robert BOUDET

ESSAI

• La désobéissance civile (du devoir de désobéissance civique)

de H.D. THOREAU, J.-M. Carité et M. Fougère Editeurs. Traduit et présenté par J.-P. Cattellain. Bibliographie établie par R. de Miller. 84 pages + B.T.2 n° 70 : Thoreau.

Il est à déplorer la grande injustice de l'édition française à l'égard de H.D. Thoreau, alors qu'il connaît un regain de popularité, tant aux Etats-Unis que de par le monde, auprès de ceux qui mènent leur quête de la vraie vie. Il est très difficile, en effet de se procurer un de ses livres, à part, semble-t-il, *Walden ou la vie dans les bois* (éd. bilingue Aubier, 1967) et *La désobéissance civile, suivi de Plaidoyer pour J. Brown* (Pauvert, 1968). L'avantage du présent opuscule, c'est de faciliter l'accès, par le format et le prix modique, à une œuvre désormais classique. La portée de ce mince carnet dépasse largement le sujet traité ici : « l'objection à l'impôt » tant il vibre de toutes les convictions d'un auteur que l'on est incité à mieux connaître. Et je ne vois pas de meilleur auxiliaire pour cela que la B.T.2 n° 70 et la fiche de Favry parue dans *La Brèche* n° 75.

Rappelons les circonstances qui ont été à l'origine de ce texte : S'opposant à la tradition démocratique en vigueur alors dans les Massachussets, Thoreau et sa famille militaient parmi les abolitionnistes. Ils trouvaient intolérable que cette république, prétendument libre, maintint en esclavage le sixième de sa population et cherchât à étendre sa domination sur un peuple étranger par une guerre injuste et inégale. H.D. Thoreau a dénoncé avec vigueur la guerre éclair contre le Mexique qui devait agrandir l'Union de 1847-1848 du Texas à la Californie et du Nouveau Mexique, terres extrêmement prospères où l'esclavage serait autorisé. Thoreau aidait des fugitifs du Sud à passer clandestinement au Canada. Par tous les moyens, il chercha à lutter contre l'Etat et à faire régner plus de justice sociale. Imitant son compatriote, Bronson Alcott, pendant six ans, il refusa de payer la capitation et passa une nuit en prison en juillet 1846, et fut tout de suite relâché, à sa grande fureur, parce qu'une de ses tantes avait payé l'impôt à sa place, par peur du scandale.

L'ouvrage, qui devait faire l'objet d'une conférence, jamais prononcée, parut en 1849. Dégageons quelques aspects de la thèse qui est contenue. Refusant de se transformer en « automate », en « homme de paille » ou en « motte de terre », Thoreau estime de son devoir de se dresser contre le gouvernement dont il souligne l'éternelle nocivité. Ce dernier contrarie en effet toujours le fonctionnement de la vie économique, limite l'initiative personnelle, nuit à son dynamisme et atrophie tout sens moral. Trois politiques possibles apparaissent : celle des politiciens, des ministres, des magistrats et des législateurs qui servent l'Etat seulement avec leur intelligence ; celle du grand nombre qui craint de prendre son destin lui-même en main, qui en délègue et aliène la charge au gouvernement ; et les hommes vertueux, héros patriotes, ou martyrs qui résistent à l'Etat : « *Le sage ne peut servir qu'en homme.* » D'ailleurs les institutions d'une nation ne sont que des machines, des choses. Les masses, elles, ne méritent pas grande confiance : elles renoncent par esprit grégaire, trop facilement à leur intelligence, leurs facultés, leurs sentiments et à leurs idées ; elles ne s'aventurent jamais à vivre vraiment.

Le philosophe « des bois » stigmatise notre inconséquence et notre lâcheté. Nous obéissons à des lois iniques alors qu'il faudrait réagir énergiquement comme à la fraude d'un de nos voisins qui nous aurait roulé... Nous leur accordons soutien et allégeance devenant

ainsi leurs partisans les plus zélés et les obstacles les plus sérieux aux changements. On voit donc toute l'utilité d'une minorité vigilante et critique qui devrait rester en alerte pour signaler les erreurs du législateur.

Thoreau fait une satire, encore d'actualité, d'hommes honnêtes seulement par principes, dont l'inaction est coupable, qui se contentent « de s'informer des dernières dépêches après dîner et peut-être s'endormir sur les deux ». Ils se paient des mots, signent des pétitions, démissionnent sans cesse au profit des candidats mûrs pour tous les programmes démagogiques. Le vote, même, est analysé et vivement pris à parti ; on songe alors au slogan des gauchistes de mai 1968 : « *Election, trahison.* » Bref, il s'agit d'un jeu où seul compte l'opportunisme, jamais la justice.

C'est impérativement que Thoreau conseille de violer la loi si le gouvernement veut faire de nous l'instrument de l'injustice. Il n'y a aucune vergogne à aller en prison car c'est la place des hommes les « plus libres et les moins abattus » sous un pouvoir abusif. D'ailleurs ce serait une excellente occasion pour rencontrer l'esclave fugitif, le Mexicain en liberté provisoire, l'Indien venu invoquer tout le tort fait à sa race. Il réclame le droit à la révolution pacifique qui consiste surtout pour lui à s'abstenir de payer les impôts. Tant pis si cela entraîne des peines d'emprisonnement ou la perte de ses biens : il n'existe en effet aucune éthique sans un certain mépris pour les faux honneurs et les vaines richesses.

La vie est une perpétuelle ferveur pour le philosophe. Même la nuit passée en prison a été une expérience enrichissante pour lui : il ne s'est jamais senti enfermé, tellement il est vrai que l'imagination, la méditation sont foncièrement libres ; il a appris à connaître ses compagnons, pas si malheureux qu'on aurait pu le supposer ; et brusquement l'Etat a perdu tout son respect, à lui Thoreau.

Dans ce discours passionné et brouillon, nombreux sont les thèmes évoqués, mais avec force, particulièrement : l'Etat, les droits de l'homme et du citoyen, l'individualisme, l'anarchisme, la non violence, l'enthousiasme et la simplicité éducatrice. On voit tout le parti que l'on en peut tirer dans le second cycle, surtout en terminale...

Thoreau est bien l'héritier de Montaigne, de La Boétie, de Rousseau et de Proudhon, son contemporain. Mais son influence est considérable. Combien d'auteurs n'auraient pas existé, combien de mouvements n'auraient pas vu le jour si ce petit ouvrage n'avait pas été écrit. Nous pensons à Gandhi et à l'indépendance de l'Inde ; Martin Luther King et la non violence ; la résistance aux nazis au Danemark pour protéger les Juifs ; Kérouac et les hippies ; Dom Fragoso et son expérience dans le Nord-Est brésilien. La postérité de Thoreau ne cesse de s'étendre et de se diversifier, même si la dette envers l'homme de Walden n'est pas mentionnée, comme allant de soi. Citons à titre d'exemple : *La crise de l'Etat-Providence* (Le Seuil, 1982) que nous ne connaissons qu'à travers la critique de J.-N. Jeanneney dans *Les Nouvelles littéraires* (fin janvier 1982) et surtout le célèbre *Appel aux vivants* de Roger Garaudy dans lequel il écrit, page 365 :

« *Libératrice du rapport social nouveau, la méthode de désobéissance civile et la non coopération avec tous les organismes de domination et d'aliénation comporte une gamme très variée, et même sans fin, de moyens d'intervention qui, tous, excluent la violence contre les hommes et visent à la paralysie et à la destruction des systèmes d'oppression.* » Suit une énumération : le « boycott », la grève « dynamique », la création de réseaux indépendants d'information et de production d'énergie, le refus partiel de l'impôt, la formation de véritables institutions parallèles.

Mais ces deux derniers écrivains, contrairement à Thoreau, se méfient d'un individualisme absolu, désintégrant la personne autant que le

totalitarisme ; ils proposent la création de communautés de base, de collectivités non publiques, d'associations, de fondations, de groupements divers, d'un nouveau tissu social, un peu d'ailleurs comme Emerson vantant les « phalanstères ». Le débat reste ouvert...

Alex COMA



ÉCOLE OCCITANE D'ÉTÉ en Arles, du 25 au 31 juillet 1982

Pour la cinquième année consécutive, l'Escòla Occitana en Provença organise son stage d'été.

Cette école d'été sera tout particulièrement axée vers une réflexion sur l'économie provençale et ses problèmes, la décentralisation-régionalisation et l'avenir de la culture provençale à l'heure du changement.

Des « approches et ateliers » sur l'économie, l'histoire, la Camargue, la littérature, les arts plastiques, les danses occitanes, l'enseignement... se feront le matin et l'après-midi.

Une escoleta (école des enfants) ouverte à tous, fonctionnera pendant toute la semaine.

Trois expositions seront visibles pendant cette semaine.

- Arts plastiques. Exposition d'artistes régionaux contemporains.
- 1 000 ans de littérature occitane.
- Solidarité Amérique Latine.

En soirée, des spectacles de qualité.

Les stagiaires, en internat, sont hébergés au lycée Van Gogh. Les externes peuvent acheter des tickets repas. Possibilité de venir à la journée.

Tarifs :

Externes : 300 F.

Internes (logement et repas compris) : 650 F.

Stage payé par l'employeur : 1 850 F et 1 322 F.

A la journée : 50 F.

Tickets repas : 25 F.

Enfants : internes : 480 F, externes : 170 F.

Secrétariat d'organisation : 33 rue des Arènes, 13200 Arles. Tél. (90) 93.57.60.

Stage de spécialité GENÈSE DE LA COOPÉ

Ce troisième stage se tiendra du vendredi 27 août après-midi au vendredi 3 septembre à midi à LOURMARIN, Vaucluse.

A ce jour, 10 mai, il reste encore quelques places. Les fiches d'inscription sont à demander à Maurice MARTEAU, Louzac, 16100 Cognac. Pour plus amples renseignements, lire p. 15, Educateur n° 9.

QUI VEUT LUTTER AVEC SON PETIT MICRO-ORDINATEUR ?

(réponse à l'article de G. Estève)

Ça fait longtemps qu'on ne nous avait pas fait le coup... Elitisme, pédagogisme, oubli de l'environnement social... Pauvres naïfs que nous sommes, hallucinés par nos boîtes magiques, nous n'avons pas un instant pensé au danger que pouvait représenter la diabolique informatique, et nous conduisons tout droit le mouvement dans l'ère skinérienne de l'enseignement assisté par ordinateur...

Reprenons les arguments présentés :

• **La comparaison entre imprimerie et informatique** (nous avons sans doute attaqué là ce qu'il y a de sacré dans l'imaginaire du mouvement.

Je réaffirme la pertinence de ce rapprochement. L'imprimerie à l'école est-elle seulement un moyen de communication avec l'extérieur ? Songeons à ce qu'a pu être, pour les élèves des années trente, l'acte de produire un texte imprimé, quand on sait le caractère «sacré» que pouvait avoir le livre à l'époque. (C'est un peu moins vrai maintenant, mais tous les copains qui éditent un journal de classe peuvent témoigner de ce sentiment de fierté qu'ont les élèves de faire un vrai texte imprimé, comme dans les livres.)

Va-t-on accuser Freinet d'avoir démythifié la chose imprimée et d'avoir conduit les enfants à devenir consommateurs passifs de journaux sous prétexte qu'ils ont pu eux-mêmes élaborer un journal ?

Nous voulons lutter pour que l'outil informatique soit maîtrisé par les élèves, de même que nous voulons qu'ils ne tiennent pas l'imprimé pour sacré.

Personnellement, enseignant dans un lycée équipé, j'utilise l'ordinateur avec les élèves. C'est vrai que la première fois qu'ils sont en contact avec cette machine, c'est tout juste s'ils ne la secouent pas pour voir si elle va faire «tilt» ! (je caricature à peine). Mais rapidement ils voient que l'ordinateur fait

ce qu'ils lui demandent de faire et, même pour des programmes tout faits, ils veulent savoir comment ils sont conçus.

• **La relation entre l'utilisateur et l'ordinateur.**

Là, l'article d'Estève ne joue pas avec les nuances ! hallucination, mise en sommeil de tout esprit critique... Il ne faudrait pas être halluciné par la présence de l'écran vidéo et croire que l'ordinateur est une vulgaire télévision. A ce propos, il me semble probable que si nous avons les moyens de faire de la vidéo avec les élèves, ils auraient un autre esprit critique envers la télévision. Peut-être nous accuserait-on alors de vouloir habituer les enfants au gavage audiovisuel.

Quant à la disparition du lien relationnel, la destruction de l'être social, je renvoie au foisonnement de clubs informatiques, aux expériences Logo au cours desquelles les enfants discutent passionnément de leurs programmes.

Ce qui s'est passé à Grenoble, c'est ce qui se passe malheureusement souvent avec les groupes maths dans les stages, à savoir un blocage vis-à-vis d'une spécialité qui semble réservée à quelques-uns. C'est le «je n'ai jamais rien compris aux maths» qui risque de devenir «l'informatique, c'est pas pour moi». De plus le séminaire informatique n'était pas inclus dans le stage second degré. Nous étions là au même titre que d'autres secteurs par commodité matérielle. Il est sûr que beaucoup d'entre nous militant dans le second degré, auraient aimé être aux deux stages en même temps. Nous n'avons pas encore le don d'ubiquité : nous avons choisi. C'était là le sens du compte rendu et non un effet pervers de l'ordinateur.

• **Sur le débat entre informatique lourde et micro-informatique**, parlons un peu des impératifs économiques. Il n'y a pas de volonté linéaire du pouvoir industriel mais évolution contradictoire.

Pour augmenter la productivité, le pouvoir mise sur l'informatique, mais pour développer l'usage de cet outil il faut former des gens (quelques dizaines de milliers dans les années à venir), d'où la volonté d'introduire l'informatique dans l'enseignement.

C'est l'éternelle contradiction entre former plus pour augmenter le rendement et pas trop donner de connaissances pour garder la maîtrise idéologique. C'est sur cette contradiction que nous voulons nous appuyer et non nous perdre dans de vaines incantations sur les méfaits de «Big Brother».

Depuis quand devrions-nous baisser les bras parce que nous ne sommes que quelques centaines, face à la majorité des enseignants ?

L'informatique existe, la micro-informatique se répand (parce que c'est un marché que ne peut négliger l'industrie). Donnons à nos élèves la possibilité de faire de cet outil un outil comme les autres, en commençant par apprendre nous-mêmes à nous en servir. A ce moment-là, l'Ecole Moderne aura marqué un point contre l'asservissement idéologique.

Ainsi soit-il !

A. DUROUX

L'an prochain, L'Éducateur publiera d'autres contributions à ce débat dans une rubrique qui s'efforcera d'être régulière vu l'importance que l'informatique a de fortes chances de prendre, tant dans notre vie quotidienne que dans notre action éducative, au cours des années futures toutes proches.

Bernard MONTHUBERT

STAGE Institut Coopératif de l'Ecole Moderne (Sarthe) Pédagogie Freinet

DE LA CRÉATIVITÉ ADULTE
A LA PRATIQUE
DE LA PÉDAGOGIE FREINET
DANS LES CLASSES

- L'animation musicale dans nos classes.
- Expression de l'enfant, techniques d'impression (journal scolaire...).

- Expression adulte : création, diffusion...
- Différentes techniques d'impression, d'illustration (presses à rouleau)...
- Collaboration au travail de rédaction de B.T., B.T.J., B.T.2, J magazine, Créations, Educateur, etc.
- Approche de la langue écrite dans nos classes (réflexions à partir du travail d'une commission sarthoise I.C.E.M.).
- Echanges de jeux mathématiques.
- Vers un tâtonnement expérimental en informatique (animé par la

Commission nationale informatique de l'I.C.E.M.).

- Etc., etc.

LIEU : Lycée de Sille-le-Guillaume Sarthe.

DATE : du lundi 30 août à 10 h au vendredi 3 septembre à 16 h.

PRIX : 120 F par jour incluant hébergement, repas, garderie pour les enfants.

INSCRIPTION ET RENSEIGNEMENTS:
avant le 15 juin auprès de Michèle MASSAT, Les Roupies, Athenay, Chemire-le-Gaudin, 72210 La Suze.

DES LIVRES PARUS :

- **Un certain goût du bonheur**
Madeleine Porquet, Casterman E3 Témoignages.
- **Les dessins de Patrick**
P. Le Bohec et M. Le Guillou, Casterman E3
Témoignages.
- **Ecoute maîtresse** (une institutrice chez les
enfants «fous»)
Suzanne Ropers, Stock 2.

DES REVUES EN COURS D'ÉDITION :

Créations n° 6

- A corps retrouvé
- Christian Malézieux (sculpteur)
- L'imaginaire
- Vénus Khoury-Ghata
- Des techniques d'illustration
- Des affiches par des adolescents

La Brèche n° 80

- Compte rendu d'un livre de Louis Legrand :
L'École unique : à quelles conditions ?
- Témoignage : une école pas comme les autres
 - Premier cycle : la collaboration
assistante sociale/équipe éducative
 - Recherche sur documents



DES OUTILS

qui viennent
d'être édités
à la C.E.L. :

*En édition «légère»
(expérimentale) :*

- Fichier de lecture 0 (pour les non-lisants).
- Fichier de lecture niveau A (nouvelle
composition : 90 fiches).
- Livrets de français série 6 à 10.

En édition définitive :

- Fichier F.T.C. : Création manuelle et techni-
que (96 fiches).

DE LA DOCUMENTATION

219
En enquête :
Ils travaillent
à la campagne



220
En enquête :
Ils travaillent
en usine

923
La traite des Noirs



924
Comment fabriquer
et graduer les thermomètres



451
La traite des Noirs



141
Poèmes d'adolescents
142
Les droits de l'homme

AVEZ-VOUS PENSÉ A VOUS RÉABONNER ?

En retournant immédiatement votre imprimé de réabon-
nement, vous aiderez efficacement la C.E.L. et vous recevrez
dès la rentrée les premières revues.

Même si les abonnements sont facturés à une administration, vous pouvez procéder sans
tarder au réabonnement.



**2 FICHIERS
DE TRAVAIL COOPERATIF**

EDUCATION CORPORELLE

40 F l'un. En vente à la C.E.L., B.P. 109, 06322 Cannes La Bocca Cedex
C.C.P. Marseille 115-03 T