

l'éducateur n° 3

pédagogie freinet

maternelle • primaire • second degré

1^{er} novembre 81

54^e année

15 numéros

+ 5 dossiers : 136 F

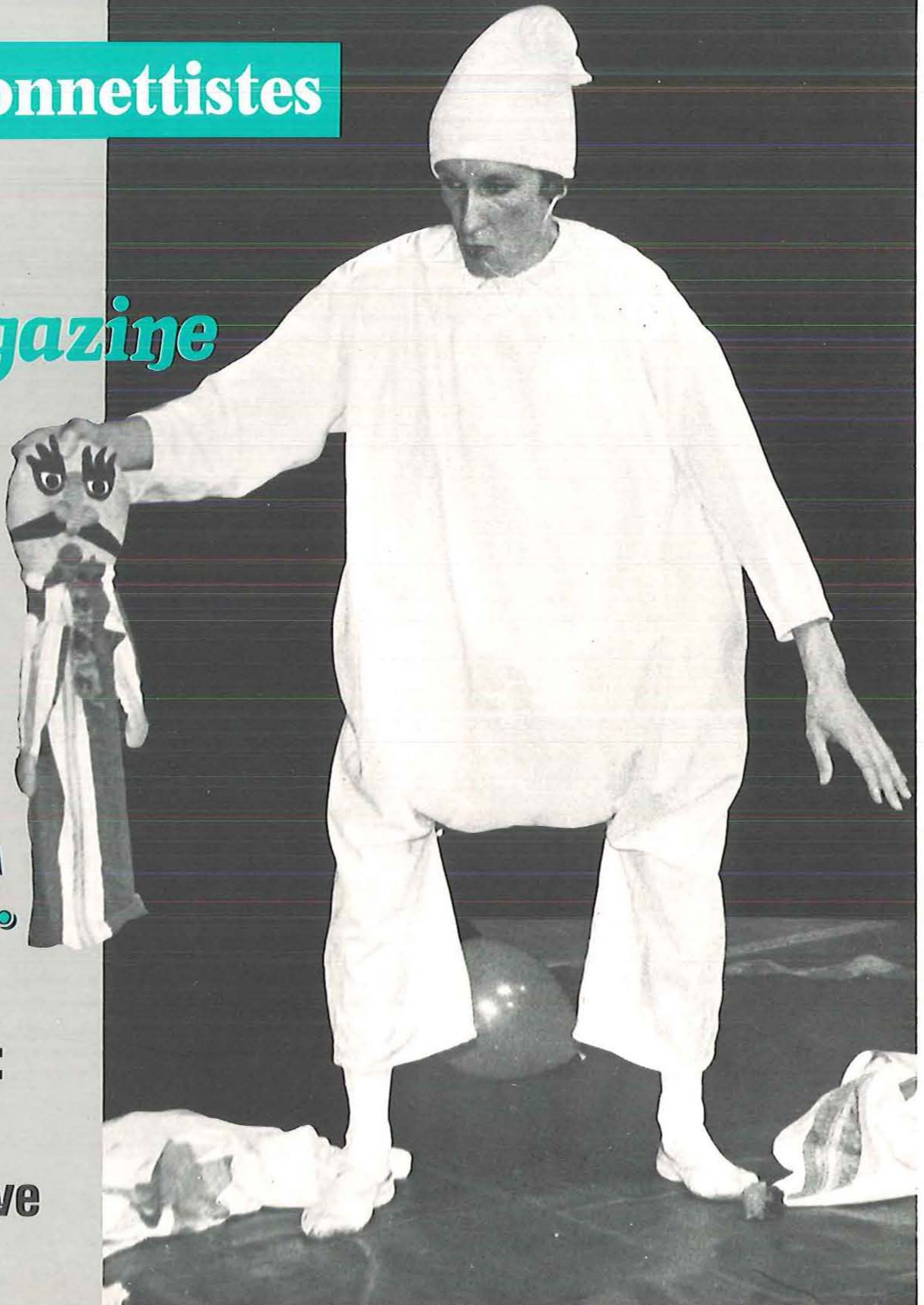
Etranger : 191 F

Marionnettistes

J magazine

La
C.
S.
F.

tit-mobs' :
la classe
coopérative



SOMMAIRE

n° 3

Coordination du comité de rédaction

Guy CHAMPAGNE
Bégaar, 40400 Tartas.

Priorités

Alain FONTANEL
Ecole de Marmillac, 46250 Cazals.

Organisation de la classe

Philippe SASSATELLI
Rue Champs-Grise, 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 LÈMERY
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

Roger UEBERSCHLAG
42 bis Grande Rue, 92310 Sèvres.

Photimage

Michel FOUCAULT
72210 Chemire-le-Gaudin.

Coordination technique

Michel BARRÉ
I.C.E.M., B.P. 66,
06322 Cannes La Bocca Cedex.

Second degré

Fernande LANDA
110 rue Sadi Carnot, 93370 Bagnolet.

Editorial

Le changement en termes d'éducation - J. Lèmery 1

Nos revues

J magazine : la force tranquille - C. Eyquem et G. Saubion 3

Genèse coopé

Les carottes sont cuites - F. Oury 6

Pratiques

Tableaux de maîtres au tableau noir - A.-M. Mislin 9

Actualités de L'Éducateur

13

En sortant de l'école

La C.S.F. : familles de travailleurs face à l'école - G. Bouvier 21

Tit' mob'

Des titulaires mobiles en équipe pédagogique - Un groupe de titulaires mobiles de la Sarthe 23

Ouvertures

Des marionnettistes venus d'ailleurs 25

Plaine d'aventure - L. Marteau

27

Livres pour enfants

31

Livres et revues

32

Photos et illustrations : D. Ribot : en couverture - J. Ueberschlag : p. 2 - M. Foucault : p. 3, 5 - J.-L. Maudrin : p. 6 - D. Léger : p. 21 - E. Faure : p. 23 - G. Gousset : p. 24 - D. Ribot : p. 25, 26 - F. Goalec : p. 28, 29.

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

Abonnements : 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.

LE CHANGEMENT EN TERMES D'ÉDUCATION

La démocratisation de l'enseignement passera peut-être par le changement des structures mais surtout par la pédagogie.

«Une société démocratique suppose un enseignement démocratique. C'est une question de bon sens et de justice que tous les éducateurs devraient comprendre et admettre. Les conséquences en seront inévitablement : une conception nouvelle du travail, de la vie et de la discipline à l'école, fondée sur la coopération et le travail.» (Itinéraire de Célestin Freinet, p. 194.)

Cette rentrée d'espoir, ce changement attendu depuis des décennies nous amènent à insister sur les moyens nécessaires à obtenir pour satisfaire des objectifs de pédagogie populaire, épanouissante, qui permettra à chaque enfant et adolescent de se situer le plus à sa place dans le tissu social sur lequel il pourra désormais, sans doute, et dans l'avenir, exercer son pouvoir d'homme.

La lutte sera longue, difficile, tant le rouleau compresseur avait laminé les enthousiasmes, détérioré les relations à l'intérieur de l'école, tant l'environnement avait tendance à marcher à contre courant d'une action éducative en profondeur. Il était devenu de plus en plus difficile d'exercer une résistance positive et dynamique et la masse des enseignants, non militants, a fui les obstacles, semble-t-il, pour se protéger.

Mais si désormais rien n'est plus comme avant, si d'un coup tout a changé abstraitement, je crois que tout reste à faire pratiquement pour réussir la démocratisation, pour transformer et réhabiliter l'école vis-à-vis des jeunes et des parents. Cette transformation passera sans doute et peut-être inévitablement, en premier, dans la stratégie du pouvoir, par d'autres conditions de travail comme le réclament les syndicats, conditions qui amélioreront la vie professionnelle des enseignants, le rythme de travail et de vie des élèves, par la nécessité de repenser la construction et l'utilisation des bâtiments et leur gigantisme démesuré, leur sous-emploi dans le temps non scolaire.

Pour effleurer encore ce changement matériel qui n'est pas mon propos essentiel, je sais que si tous les profs obtiennent dix-huit heures par exemple, quelle que soit la hiérarchie de leurs diplômes, un temps officiel de concertation dans leur service, la possibilité d'aménager les emplois du temps pour casser la monotonie des années, des journées scolaires au découpage artificiel, des effectifs compatibles avec un travail réel d'individualisation, certaines réticences, voire même les alibis tomberont d'eux-mêmes.

Cette bonne volonté du gouvernement de gauche s'est déjà concrétisée par la création de zones prioritaires, par l'augmentation de postes d'enseignants. Nous en sommes au stade des urgences ! Mais l'école est malade et, très vite, syndicats, mouvements d'éducation, enseignants de la base, parents avertis, nous tous devons faire savoir qu'on ne règlera pas les problèmes fondamentaux par des changements institutionnels seulement.

Pour avoir des citoyens responsables, capables de s'auto-gérer, tolérants, inventifs, épanouis et audacieux, il faut

que l'on pose le problème du changement en terme de pédagogie.

La révolution ne se fera pas par la pédagogie, nous a-t-on répété !... Cette révolution culturelle ne se fera pas non plus exclusivement par une augmentation des moyens matériels : il faut **casser les structures mais aussi les habitudes**. Il faut innover à partir des innovations déjà vécues, mais en **institutionnalisant l'innovation à la base** pour la transformation des esprits.

Casser les structures :

- C'est par exemple, consacrer un pourcentage très appréciable de l'horaire, 30 % peut-être, à un travail différencié selon les besoins de création pour les uns, de renforcement pour les autres, selon le choix des élèves en coopération avec les profs et des dominantes de leurs intérêts.

- Ce sont des noyaux conceptuels fondamentaux choisis comme types de programmes plancher traitables en six mois qui permettraient une répartition du temps à inventer selon les contextes, le reste de l'horaire scolaire devenant disponible pour respecter les rythmes et les approches diversifiées de ces concepts. Pour certains élèves en difficulté, cela faciliterait la multiplication des approches conceptuelles à un rythme plus lent et, pour les plus aptes à la conceptualisation, ils pourraient approfondir, au-delà de ces noyaux, quelles que soient les disciplines ; ce qui impliquerait, évidemment des fonctionnements différents des classes qui se feraient et se déferaient selon les intérêts et les potentialités.

Pour atteindre une réelle démocratisation, c'est toute la conception des apprentissages qu'il faut changer : apprentissages intellectuels, manuels, sociaux pour que les adolescents devenus adultes aient entre eux des rapports nouveaux, créent une civilisation originale.

Sans doute sommes-nous trop misérables encore pour avoir les moyens financiers qui nous aideraient. Alors, payons encore de nos personnes, trouvons des raisons d'agir dans notre idéal, continuons avec confiance nos recherches, proposons-les et nos idées feront tâche d'huile. A une condition cependant : c'est très **rigoureux dans nos options fondamentales**, de ne pas négliger la **dialectique théorie-pratique** de notre mouvement et ne pas chercher tous azimuts des expériences extérieures aux nôtres **sans réfléchir en profondeur à leur intégration dans la chaîne de nos tâtonnements originaux**. On a tendance depuis 68 à flirter spirituellement, sous prétexte louable d'ouverture, avec beaucoup de modes, à consommer comme les autres, alors que nous nous en défendons politiquement, des tas de gadgets qui ne visaient qu'à récupérer la créativité des jeunes en terme de rentabilité économique.

Dans le processus de réflexion qui devrait s'enrichir — et il ne tient qu'à nous d'en être, partout où nous sommes, les instigateurs — **proposons des choix clairs, des idées simples**, qui ne demandent pas des moyens extraordinaires mais capables de redonner du dynamisme aux enseignants qui le veulent.

La victoire de la gauche ne se concrétisera pas sans enthousiasme ni sans rigueur, sans sacrifice au besoin. Nous avons l'habitude du combat. Il sera désormais facilité. C'est impossible qu'un ministre de l'éducation de gauche ne soutienne pas nos efforts. C'est impossible

qu'un président de la république qui pense que «le socialisme, c'est d'abord un choix culturel» ne perçoive pas, dans la vie scolaire, cet aspect qualitatif de la formation de la personnalité.

Janou LÈMERY



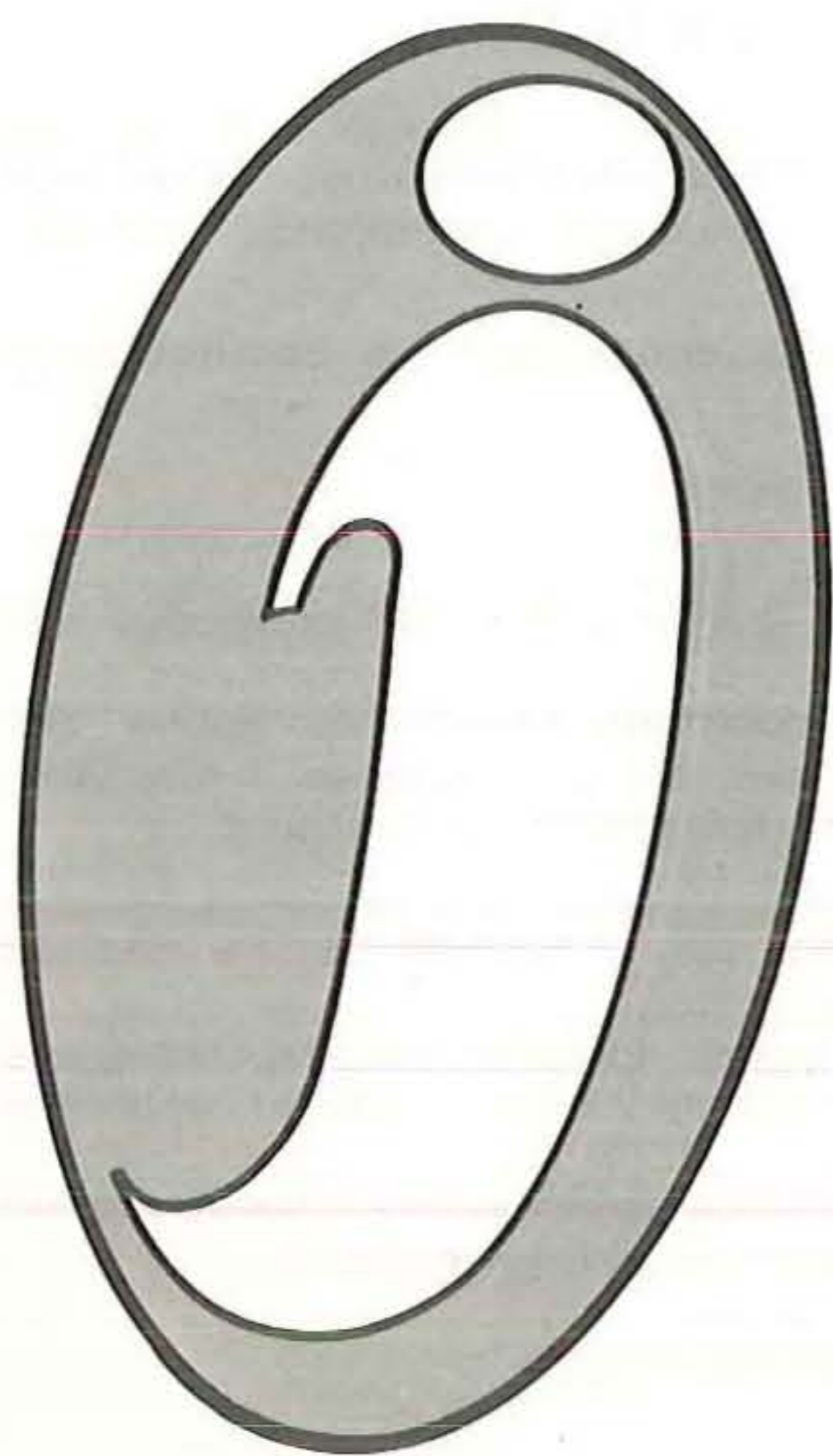
Rubrique problèmes généraux

Depuis plusieurs années, cette rubrique se veut un carrefour des idées indissociables de pratiques sur tous les problèmes d'éducation à tous les niveaux.

Janou Lèmery souhaite animer un débat sur les questions suivantes :

1. Serait-il possible, coopérativement, de toujours proposer dans les descriptions de nos pratiques figurant dans nos revues, dans nos rencontres avec les autres, le pourquoi de ces pratiques, leurs objectifs et leurs fondements ?
2. Pourrions-nous chercher également à faire valoir, à analyser le rôle important du groupe sur l'individu pour répondre aux insuffisances que certaines critiques font apparaître dans la structuration de la pensée par tâtonnement expérimental, voire par la pratique des méthodes dites actives comme les qualifient les critiques ?

Nous comptons sur l'aide et la participation du plus grand nombre d'entre vous. Envoyez vos réactions à Janou LÈMERY, 64 boulevard Berthelot, 63000 Clermont-Ferrand.



magazine

LA FORCE TRANQUILLE

Au pied de la montagne qui, treize ans après les J.O., rappelle encore les exploits olympiques de 68, *J magazine* a voulu se hisser à la hauteur et assurer sa force pour atteindre des sommets.

J est-il un inaccessible rêve qui aura duré deux ans ?

J est-il une idée qui fait son chemin ?

J est une réalité ne pouvant être assumée que par le travail de tous.

L'équipe qui assure le travail et la coordination avait mis en place un stage de perfectionnement technique. Il permettait à tous les travailleurs (habituels et autres) de faire avancer la réalité quotidienne et d'éviter la précipitation dans la réalisation des numéros.

Cette équipe a vu enfin le «bout du tunnel» grâce à une quinzaine de travailleurs qui se sont réunis du 25 au 30 août à Grenoble. Ainsi, nous pouvons avoir trois numéros d'avance.

Il n'est pas vain de rappeler que *J magazine* est, dans sa totalité, réalisé par les camarades du chantier.

Ces camarades assurent :

- la sélection des documents,
- la réalisation des travaux,
- la maquette définitive.

Les documents arrivant à Cannes sont prêts à passer directement à l'analyseur de couleurs. A cet instant, une seule personne intervient : Maurice Menuan. Il réalise les couvertures, corrige les erreurs techniques et assure la liaison entre le chantier et la C.E.L.

Les nombreux visiteurs qui, pendant le stage, passaient dans la salle *J magazine* ont été étonnés par la densité du travail et par la facilité d'adaptation à ce travail.

Impressions des visiteurs

P. Ferrandi et M. Delcos. — *Les explications techniques sont claires, mais quel travail ! quel tâtonnement ! et quelle patience ! La montée du nombre d'abonnements est telle que nous devons réfléchir à l'aide matérielle à apporter à l'équipe de *J magazine*.*

Marinette. — *Vous faites un boulot aussi minutieux que les miniaturistes du Moyen Age.*

Claude. — *Bravo pour *J magazine*. je ne pensais pas que c'était vous qui faisiez ce travail-là. Il faut le faire savoir pour que nous vous envoyions des albums facilement utilisables pour la revue.*

Annie. — *J, on attend son arrivée avec impatience, on le lit, on se régale. Et quand il est illustré par nos dessins, nous sommes contents. Mais pour les camarades, quel travail !*

Jeannette Monthubert. — *Ce qui m'a fortement impressionnée, c'est que vous faites un travail de professionnel très intéressant, mais sûrement très lourd.*

Les camarades girondins qui se sont lancés dans cette fantastique aventure n'étaient qu'une poignée de militants de base de l'I.C.E.M. qui, s'armant de fourches et de faux (N.D.L.R. : il



faut lire : feutres, feuilles, colle, ciseaux et courage...) ont découvert les joies et les servitudes du tâtonnement en maquettage.

Depuis, de nombreux camarades, lors de différentes rencontres, stages, journées d'étude, ont utilisé l'expérience des camarades girondins pour les rattraper et espérer les dépasser (enfin !). C'est un encouragement de voir l'élargissement constant du chantier par l'arrivée de travailleurs, et aussi de prendre conscience du travail de propagande assuré par l'ensemble des militants.

Tous les moments de rencontre de *J* avec l'ensemble des personnes du mouvement ont apporté des points positifs dans l'optique de cet élargissement, et ont permis de connaître le fonctionnement de *J*.

Sa présence continuera donc et il est prévu une rencontre à Cannes au cours de l'été 82 pour familiariser les travailleurs de *J* à la production et à la réalisation technique.

D'ici là, *J* continue à fonctionner. Un bulletin de liaison sera adressé à une cinquantaine de personnes. Il assurera l'information.

Il est possible d'obtenir ce bulletin en écrivant à : **Chantal EYQUEM, école Le Puy, 33580 Monségur.**

Pour aider tous ceux qui veulent travailler à *J*, il semble important de rappeler le fonctionnement et l'organisation du chantier.

Organisation du chantier

Une première étape de l'organisation du chantier s'est dessinée lors des journées d'études de Creil.

L'équipe girondine a enfin été concrètement et positivement épaulée. Une nouvelle répartition des travaux et des responsabilités s'est mise en place.

A. La partie littéraire

Nous sommes enfin parvenus à un éclatement du travail, éclatement qui se situe à deux niveaux :

1. **La sélection des documents**, des albums, des journaux, leur étude approfondie en fonction de la densité, du thème, de leur rédaction est désormais assurée par les camarades de la commission lecture qui, autour de P. Ferrandi et M. Delcos notamment, préparent des séries d'histoires à tester pour «hit parades» (classement des tests).

Nous demandons d'envoyer des extraits de journaux ou des textes d'albums très courts. Dans la mesure du possible, à cause des frais élevés de renvoi, éviter d'expédier des albums entiers sauf si les illustrations présentent un intérêt particulier.

Ces textes peuvent être des textes concrets sur le vécu des enfants, des histoires inventées, des poésies, des réflexions, des textes provoquant des questions.

Ces textes sont susceptibles d'être légèrement raccourcis, pris en partie seulement «ramassés» sur le plan de la forme (pas sur le plan des idées).

Les dessins ne seront pas forcément ceux de l'album original. Certains textes pourront être mis en réserve à cause de la fréquence de certains thèmes ou de la présence d'histoires similaires dans les numéros à paraître. D'autres seront aiguillés vers *B.T.J.*, *Créations*, *Bibliothèque enfantine*.

Indiquer la provenance et le niveau des enfants.

Adresser les envois à **Pierrette FERRANDI, 21 rue François Mouthon, 91380 Chilly-Mazarin.**

2. **Les maquettes** : Les maquettes d'histoire sont désormais prises en charge par différents groupes qui se sont répartis le travail pour les numéros de l'année à venir. Ce sont M. Boyer,

A.-M. Mislin, M. Querry, J.-P. Clarenc, P. Decour, P. Peguin, E. Marquez, N. Lagofun, A. Ducasse, S. Borde et la liste n'est pas exhaustive.

B. Les B.D.

Le responsable de la rubrique est P. Barouillet, du 33. Les documents reçus sont examinés collectivement et mis en page par Patrick, ou bien lors des rencontres, par quiconque veut bien se lancer dans ce travail.

Voici quelques remarques concernant les documents à envoyer.

• Rappel de la situation :

- Nous recevons beaucoup de productions.
- Nous en rejetons une grande partie (voir ci-dessous nos critères de rejet).
- Nous sommes donc contraints souvent de publier des B.D. qui ne correspondent pas au niveau de *J magazine*, par exemple : «Astronus dans l'espace», «Sorcius».

1. Nos critères de rejet :

- Tout ce qui est inspiré par la télévision et les diverses productions B.D. du commerce.
- Histoires banales du genre : un petit chat rencontre une petite lionne et lui demande : «Est-ce que tu veux être mon ami ? — Oui.» Fin.
- Histoire dessinée, c'est-à-dire histoire incompréhensible si l'on s'en tient uniquement à la succession des dessins.
- Dessins noyés dans les bulles.
- B.D. intéressantes, mais trop longues.

2. Quelques conseils :

- Travailler si possible dans le sens de la hauteur. Si c'est trop compliqué, donner aux enfants des feuilles dans un rapport de format (15 x 23).
- Aucune autre contrainte technique ne vous est demandée.

Revoir si possible le dossier pédagogique sur le sujet (n° 106).

- Discuter coopérativement d'un scénario et de la mise en image, le travail pouvant être réalisé par un seul ou par un groupe.
- Prolonger collectivement une B.D. bien commencée, mais qui aurait tourné court.

3. Quelques techniques pouvant aider les enfants :

- Calque pour la reproduction d'un décor qui doit rester identique.
- Si possible, observation en réel d'un mouvement. Ex. : pour un personnage qui monte à un arbre, observer avec les enfants les mouvements successifs de l'un d'entre eux qui grimpera réellement à un arbre.
- Recours à des B.D. adultes pour voir la manière dont est traduite une action semblable à celle que l'on recherche.

• Projet

1. Critique des B.D. parues dans les précédents numéros. Essayez de voir avec les enfants de vos classes les B.D. de *J magazine* qui les ont le plus intéressés (en mettant hors concours «Patatoune» et «Pilou» parce que réalisés par un adulte).

Nous faire part le plus rapidement possible de ce classement qui nous permettra de recadrer le niveau des B.D. publiées.

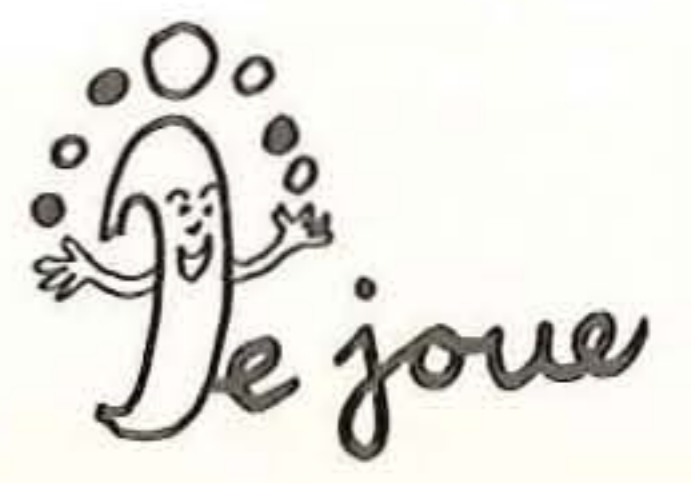
2. Réalisation de B.D. :

- par des ados sur un scénario de petit,
- par des adultes bénévoles.

Qu'en pensez-vous ?

• Conclusion

En attendant? continuez quand même à nous envoyer toutes vos productions, même si elles ne répondent pas exactement pour l'instant à ce que nous venons d'exposer. Adresse : **P. BAROUILLET, école Pugnac, 33710 Bourg-sur-Gironde.**



C. «Je me demande»

C'est désormais le groupe 84 qui assurera la bonne marche de cette rubrique. Adresse : Eliette MARQUEZ, C.O.T. Les Joncquiers, 84800 Isle-sur-Sorgue.

D. Je fabrique, je joue, je cuisine

1. Rappel de la situation :

- Avant les J, un seul camarade, au demeurant très compétent, assurait tout le travail, ce qui le conduisait à faire seul tous les choix.
- D'autre part, les réalisations proposées dans leur ensemble laissaient de la place à la recherche et à la créativité des jeunes lecteurs.

2. Aux J.E. de Creil, il a été décidé :

- Sélection : elle sera collective à partir de documents que continue à collecter M. VIGNEAU.
- Contenu de «Je fabrique» et «Je joue», deux parties :
 - Une partie élaborée, aux consignes précises, conduisant à un produit «fini» qui continue à être prise en charge par M. Vigneau.
 - Une seconde partie contenant des pistes de recherches, allant dans le sens de la créativité. Cette seconde partie ne peut plus être assurée par M. Vigneau qui, après un an de disponibilité consacré à la réalisation de J doit reprendre le travail pour des raisons financières. La façon la plus facile d'illustrer cette partie semble être d'avoir recours au reportage photo (noir et blanc brillant). Par exemple, on trouve dans les classes des petits bricolages reproductibles parce que réalisés à partir d'éléments normalisés. Il suffit de penser à les prendre en photo (déroulement de l'action et résultats ou bien diverses réalisations suivant le cas), et de les envoyer à : M. VIGNEAU, école Saint-Christoly-de-Blame, 33920 Saint-Savin.

Voici donc la charpente du chantier. Il y a beaucoup d'adresses bien sûr, c'est peut-être difficile de s'y retrouver.

ORGANIGRAMME

Partie littéraire :

- Histoire, albums, journaux scolaires : Pierrette FERRANDI, 21 rue François-Mouthon, 91380 Chilly-Mazarin.
- Bandes dessinées : Patrick BARROUILLET, école de Pugnac, 33710 Bourg-sur-Gironde.

Partie documentaire :

- Je me demande (photos, réponses) : Eliette MARQUEZ, C.O.T. Les Joncquiers, 84800 Isle-sur-Sorgue.

Partie active :

- Je joue, je fabrique, je cuisine (recettes, constructions, photos) : Michel VIGNEAU, école Saint-Christoly-de-Blame, 33920 Saint-Savin.

• Coordination :

Chantal EYQUEM, école Le Puy, 33580 Monségur, à qui vous pouvez écrire pour tout renseignement, toute proposition, toute critique.

A titre indicatif, voici des conseils techniques directement utilisables :

1. Le format

Le plus pratique pour le tirage à Cannes est le format réel de *J magazine*. Bien sûr, certaines techniques nécessitent un format plus grand (une fois et demie par exemple) comme par exemple certains collages, Colorex, encre de Chine... Ne pas abuser de ce format.

2. Le texte

- Ne pas l'écrire sur le fond.
- Ne pas l'écrire sur les illustrations.

La maquette doit se présenter en trois morceaux, séparément : le fond, le texte et l'illustration.



Penser à respecter la marge de 12 mm à gauche et à droite pour insérer le texte et uniquement le texte. ne pas en tenir compte pour les illustrations.

Penser à disposer le texte dans la page, en fonction de l'illustration et en fonction d'une bonne coupure des phrases.

3. Les illustrations

Elles doivent être soignées dans le graphisme, dans la mise en couleur : pas de feutre qui ne marchent plus ; pas de traces de crayons dessous ; éviter les débordements, les traces de feutre dans tous les sens...

La technique du feutre est la plus utilisée, essayer de varier. Certains graphismes méritent d'être enrichis par un fond...

4. Le fond

Les numéros déjà parus donnent une idée pour les techniques possibles.

Les fonds mécaniques :

- Fond de couleur uni : cf. *Le dragon* (n° 8), *La tortue* (n° 3), *Fiti* (n° 10), *Le petit cheval* (n° 4).
- Fond tramé : *Le clown* (n° 11), *Les petits souliers* (n° 11), *L'hôpital* (n° 14), *Les robots* (n° 16).

Pour ces deux cas, il est inutile de faire réaliser le fond aux enfants. Il suffit de joindre à votre envoi un petit échantillon de la couleur choisie et la référence de fond tramé avec la couleur en signalant le numéro et la page où il est paru.

Bien sûr, vous n'avez pas le catalogue des trames existantes et si vous ne trouvez aucun exemple dans les numéros déjà parus, précisez simplement ce que vous désirez.

Les fonds à effet :

Par exemple,

- les rouleaux : cf. *Les poux* (n° 15) ;
- le Colorex : *Chochossounet* (n° 9) ;
- papier tapisserie : *La souris* (n° 8) ;
- la bruine ;
- le Canson couleur : *Le fantôme* (n° 7).

Vous devez les réaliser vous-mêmes à part, et n'y coller dessus aucun dessin, n'y écrire aucun texte.

Si vous désirez ce fond **pleine page**, (cf. *La souris* (n° 8) + *Dragon, Fiti...*) ne le taillez pas à la dimension exacte de *J magazine*. Pour des raisons techniques de finition à Cannes, prévoir 1 cm de plus que le format normal sur chaque côté.

Si vous le désirez avec un cadre blanc tout autour (*La Lune* (N° 5), *Le petit poisson* (n° 16), coupez-le à la dimension exacte.

Et si vous êtes embêté par ce problème de fond, n'en tenez pas compte, l'équipe de finition s'en chargera.

Enfin, ne pas utiliser de trombones (les gondolages dûs à leur utilisation apparaissent au tirage).

Pour reprendre une image de l'eau pure des Alpes, ravivons-nous, nous revivons !

Vous qui puisez à la source de l'eau claire de l'enfance, ne la buvez pas seul. Continuez à irriguer. L'état de grâce doit continuer. 35 000 abonnés pour 1981-82 !

A vous lire ou à vous voir aux prochaines journées d'études.

Chantal EYQUEM ET Gérard SAUBION

LES CAROTTES SONT CUITES

Ces carottes-là ont cuit en 1965. L'effet-Joule et la dilatation des liquides obéissent toujours aux mêmes lois. Reste à savoir si, depuis seize ans, le nombre de classes pouvant décider de cultiver et faire cuire des carottes a augmenté. Les survivances (classes de fin d'études), les classes spéciales (transition-pratiques, perfectionnement) ont disparu ou sont en voie de disparition.

La démocratisation a-t-elle dépassé les organigrammes ? Le nombre d'enfants pouvant parler et être entendus a-t-il augmenté ?

Genèse de la coopérative

I. COMME C'EST SIMPLE

Sans que j'aie à m'en mêler, les gosses parlent, discutent et pensent.

«Ils ont piqué nos carottes. C'est les gars des H.L.M. Ils ont pas tout piqué. Si on les cueille pas maintenant. Faudrait les faire cuire. On n'a pas de réchaud. On n'a même pas d'assiette. Y a qu'à prendre une boîte de conserve dans le terrain. On peut faire un truc électrique pour chauffer (1). Faut l'dire au conseil. Ouais ! demain y'aura plus de carottes.»

Quand, dans la classe, il parlent, il est possible d'entendre et de décider ensemble (2) :

1. Faut les arracher aujourd'hui.
2. On les mangera demain. (Aujourd'hui, on finit l'album).
3. On les fera cuire. C'est possible : ceux qui ont déjà manipulé le matériel électrique installeront une résistance dans une boîte de conserve. Responsable ? Jo, bleu en comportement «s'y connaît en électricité» (3). Pas d'avis contraire ? Décision.

Réjouis-toi, pédagogue ! Nous parlerons peut-être des racines alimentaires, des vertus des vitamines, de la cuisson des carottes et de l'électricité qui chauffe. Là, ça se précise car j'ai déjà entendu, le jour du court-circuit : «Pourquoi qu'il chauffe ce fil-là ?»

Le rêve se précise : $0,24 RI^2t$, $R = r \frac{t}{s}$ Loi de Joule,

résistivité... On devrait pouvoir parler un peu de l'électricité qui chauffe (si le courant passe à propos des carottes). Espérons...

«Comme c'est simple, naturel ; il suffit de laisser faire...»

Laissons aux innocents leur naïveté. Nous ne savons pas bien comment et pourquoi ça marche ou ça ne marche pas. Pourquoi tel jour ? Ici et pas là. La seule chose dont nous soyons assurés c'est que...

II. RIEN N'EST SIMPLE...

1. Ils parlent de carottes parce que les carottes existent. Qu'elles ont été plantées. Dans notre cher terrain vague. Malgré interdictions et mises en garde que je n'ai pas entendues.

2. Ils parlent parce qu'ils savent que, ici, ce qui est dit peut être entendu : déboucher sur une décision, une réalisation (festin de carottes, sortie-enquête, nouvel atelier...).

3. Ils parlent parce qu'ils peuvent parler sans que la classe s'écroule tel un château de cartes. Leur parole n'est pas autorisée ou tolérée, elle est nécessaire : c'est elle qui fait marcher la machine.

4. Ils parlent parce qu'ils savent parler ensemble. Parce qu'ils ont appris : à la causette (quoi de neuf ?), au choix de textes, au conseil de coopérative (ils ont même appris à transgresser puisqu'aujourd'hui, on parle de carottes en urgence). Il en a fallu du temps...

5. Ils parlent de faire cuire parce que, si nous n'avons ni réchaud ni casserole, nous avons une boîte électrique C.E.L., des résistances et que nous trouverons des plats (plateaux de balance + une assiette), des nappes en papier, nos doigts en guise de fourchettes et le lavabo pour rince-doigts.

Parce que, aussi, ils savent (parce qu'ils l'ont appris) travailler en équipes, presque seuls. Je n'ai pas besoin d'adopter une «attitude non directive» : je suis suffisamment occupé par ailleurs (je passe d'un atelier à l'autre).

Où sommes-nous donc ?

A Nanterre en 1965, dans une classe de perfectionnement de dix-sept garçons dits «débilés» de huit à quinze ans. Insérée dans — et bien isolée de — la fourmilière scolaire, la dite classe utilise depuis dix ans les techniques Freinet et la pédagogie institutionnelle (4).



(1) Cette idée ne tombe pas du ciel. La boîte électrique C.E.L. est dans la classe et on s'en sert. Ne nous étonnons pas si les idées «carottes» et «truc pour chauffer» se rencontrent.

(2) Mais, direz-vous, le conseil de coopérative n'est-il pas le seul lieu de décision ? En cas d'urgence, pas question d'attendre. Quitte à baptiser «conseil extraordinaire» ce moment où l'on décide.

(3) Le jour où remplaçant la résistance cassée par un fil de fer, ils ont fait sauter les plombs, nous avons dérangé le concierge et son échelle au risque de nous faire réprimander. Ô expérience tâtonnée ! (placer un coupe-circuit accessible).

(4) Ce milieu a été décrit comme «inhabituel» dans *Vers une pédagogie institutionnelle* (p. 35-108) et *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle* (cf. la classe spéciale, p. 174 et le régiment de poubelles, p. 387). Enfants et adultes inadaptés à l'école caserne, nous pensions «oasis respirable» mais, en ces temps de normalisation démocratique et obligatoire vous devez penser «ségrégation», «classe-dépotoir» et «malheur à l'instituteur isolé !».



Avouons aussi que, s'ils parlent, proposent, décident et réalisent au lieu de s'entredétruire, c'est que le maître est là, présent, existant, garant de la loi commune, disponible et vigilant. Il n'a pas bénéficié d'une «formation de haut niveau» mais il a un certain savoir, un savoir disponible.

J'ai échappé de justesse aux bacilles non-directifs et aux idéologies à la mode et je me dispense de m'«interroger» à l'infini, de me «remettre en question» à tout bout de champ : de me culpabiliser. Là où je suis, utilisant ce qui est à l'entour, je fais ce que je peux et je laisse le reste.

Il me reste du temps et de l'énergie pour être attentif à ce qui se passe et dont je suis responsable.

III. TOUT SE COMPLIQUE !

Ça n'a pas l'air d'aller tout seul, ça discute ferme autour des carottes. Même si je travaille avec les petits qui coupent du papier, je demeure disponible pour les cuisiniers-électriciens. Ils rappellent : — *Elles cuiront jamais. Ça ne chauffe pas.*

- *Mai si ça chauffe, même que ça bout !*
- *Ça se peut pas ça : de l'eau froide qui bout !*
- *On n'y comprend rien. Venez voir, m'sieur.*

C'est exact : la résistance placée à la surface de l'eau fait bouillir... la surface. Le fond reste et restera froid. Elles cuiront jamais ! Voilà qui fait parler (je me garde de réagir) :

- *Non, de l'eau froide qui bout ça ne se peut pas.*
- *Faut que ça chauffe pour que ça bouille.*
- *Faudrait que ça chauffe partout, que ça se mélange.*
- *D'habitude ça se mélange, pas aujourd'hui. Pourquoi m'sieur ?*

- *Dessine une casserole. Dessine le feu.*
- *Ça y est, on a trouvé : c'est dessous qu'il faut chauffer. Pourquoi m'sieur ?*

Nous arrêtons là : «*Débrouillez vous.*» Ils modifient, immergent la résistance. L'eau finit par bouillir. Des carottes cuisent... (Nous ne risquerons pas l'indigestion !)

Je n'ai pas entendu le dernier «pourquoi ?». Ce n'était pas le moment. J'ai seulement entendu qu'on voulait comprendre et cela me suffit pour l'instant. Un jour, peut-être, nous chercherons des explications à ce curieux phénomène.

IV. ADIEU, EFFET JOULE ?...

«*Pourquoi qu'il chauffe ce fil-là ?*» Apparemment, la question n'intéresse plus personne. A la une, aujourd'hui, cette eau qui bout sans chauffer.

Un peu déçu mais pas trop (je n'avais pas préparé de belle leçon), je remballerai mon effet Joule. Je le mets en réserve, au «frigo» ; ça peut attendre. S'ils continuent à bricoler des réchauds et des «lumières», l'occasion reviendra.

ADIEU DILATATION DES LIQUIDES ?

Un peu déçu donc — c'est vrai, j'aurais bien aimé enseigner quelque chose ! — je me reprends à rêver : pourquoi chauffer dessous ? Pour que l'eau chaude monte. Pourquoi elle monte ? Parce qu'elle est chaude. Nous voilà bien avancés. Parce qu'elle est légère. C'est comme la fumée. Oui... Je me vois mal expliquer aux gamins que l'eau est légère mais que son poids ne change pas. C'est le volume qui augmente et ce qui compte c'est la masse volumique, le rapport M/V, etc. Bien sûr, on pourrait montrer la dilatation d'un liquide, observer les courants de convection : de l'eau, de la sciure dans un ballon transparent, un réchaud... Ce qui n'expliquerait rien. Cette eau chaude qui monte a toutes chances de demeurer un mystère. Et après ?

La Voix ici se fait sévère : «*Acquisition de connaissances... contrôlables... pédagogie sans contenu, etc.*» Je me dispense de l'entendre : en perfectionnement, avec «ces enfants-là» qui n'intéressent pas, je suis libre. Seule nous arrête la réalité : limitation des possibilités intellectuelles et des compétences

(des enfants et de l'adulte) , manque de moyens matériels, de temps... Mais rien ne m'oblige et nul ne m'interdit de faire cuire des carottes ou d'essayer de découvrir avec eux (des éléments de) la loi de Joule (5).

Nous n'avons rien appris aujourd'hui. Un autre jour une autre question fera surface, nous chercherons ensemble, nous trouverons peut-être. Même si nous ne trouvons pas, je ne me sentirai nullement coupable. Ce qui m'importe c'est qu'ils conservent, trouvent ou retrouvent l'appétit de savoir, le désir de comprendre, l'idée de chercher ensemble ; qu'ils remettent en question des intuitions familières qui ne sont souvent «*qu'un tissu d'erreurs*» (Bachelard). Ils ont toute leur vie pour apprendre des choses. S'ils ont le désir d'apprendre quelque chose.

V - LES CAROTTES SONT CUITES ?

C'est en 1965, dans «ma» classe de perfectionnement «oasis respirable» que j'avais noté cette histoire.

C'est en 1972 que je l'ai racontée : stagiaires et «formateur» mettaient en commun leurs expériences. Dans un centre de formation de maîtres de classes pratiques. Sans le crier sur les toits, dans un secteur maudit et ignoré, nous avons introduit les techniques Freinet, la pédagogie institutionnelle et une formation coopérative d'adultes.

«Formation au rabais», «bricolage pédagogique», «ségrégation», «classes-dépotoirs», «point noir sur le beau visage de notre Education», etc.

Dieu merci ! Grâce aux efforts de tous les démocrates, les «classes de rebuts», les «formations sans valeur» ont disparu. Mystérieusement, les élèves «inaptes» disparaissent de «nos» écoles. Bientôt disparaîtront «*ces vilaines nuisances qu'apportent ceux d'en bas*» (6) Plus de classes-ghettos !

On colmate au béton. Plus de failles dans le système. Plus de fissures par où l'air parfois pénétrait. Plus d'oasis respirables ? Tout est rentré dans l'ordre ? Les jeux ne sont pas faits. Car rien n'est simple.

Fernand OURY

(5) Qui pouvait prévoir que Charlie, élève de perfectionnement, découvrirait tout seul l'homothétie ? Cf. C.C.P.I., p. 247 et 252 et Freinet : «*Les aigles ne montent pas par l'escalier.*»

(6) Cf. «Arrière toute I», Edwy Plenel, *Le Monde* du 17-12-1980.

On peut s'instruire par l'objet ; on peut s'instruire par l'esprit. Le premier chemin est celui des techniques ; et c'est le succès qui décide du vrai ou du faux. J'apprends à forger en interrogeant le fer et le marteau ; nul ne me demande compte de mes pensées, mais c'est à l'œuvre qu'on connaît l'ouvrier...

... L'école primaire s'est jetée par là, cherchant routine pour écrire correctement... compter...

(Qui) met la pensée au jeu se trompe très bien car rien n'est autant instable, fuyant et trompeur que la pensée. Les civilisations primitives font voir ce contraste d'une perfection étonnante des métiers, jointe à des opinions fantastiques fondées sur des raisonnements. L'étonnant, et à quoi il faut regarder avec attention et plus d'une fois, c'est que le progrès des sciences est sorti des extravagances théoriques, et non pas des métiers.

ALAIN

(Propos sur l'éducation)

...l'adolescent arrive avec des connaissances empiriques déjà constituées : il s'agit alors non pas d'acquiescer (...) mais bien de changer de culture expérimentale, de renverser les obstacles déjà amoncelés par la vie quotidienne. Un seul exemple : l'équilibre des corps flottants fait l'objet d'une intuition familière qui est un tissu d'erreurs. D'une manière plus ou moins nette, on attribue une activité au corps qui flotte (...) Si l'on essaie avec la main d'enfoncer un morceau de bois dans l'eau, il résiste. On n'attribue pas facilement la résistance à l'eau. Il est dès lors assez difficile de faire comprendre le principe d'Archimède (...) si l'on n'a pas d'abord critiqué et désorganisé le complexe impur des intuitions premières...

BACHELARD

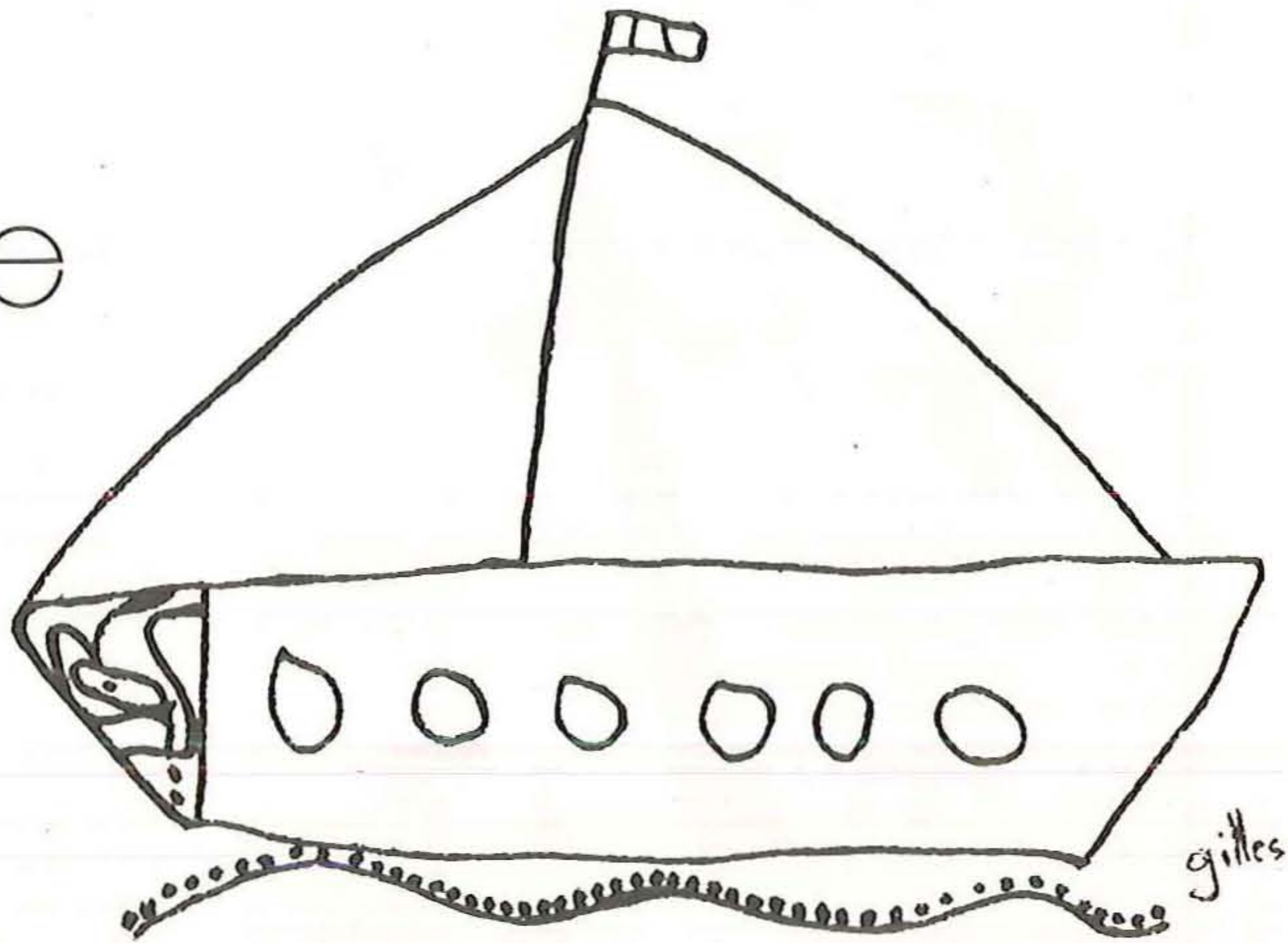
La formation de l'esprit scientifique

Remarque : Qui n'a jamais joué avec un bout de bois dans l'eau ne comprendra pas davantage. (F.O.)



Pratiques

Tableaux de
maîtres au
tableau
noir

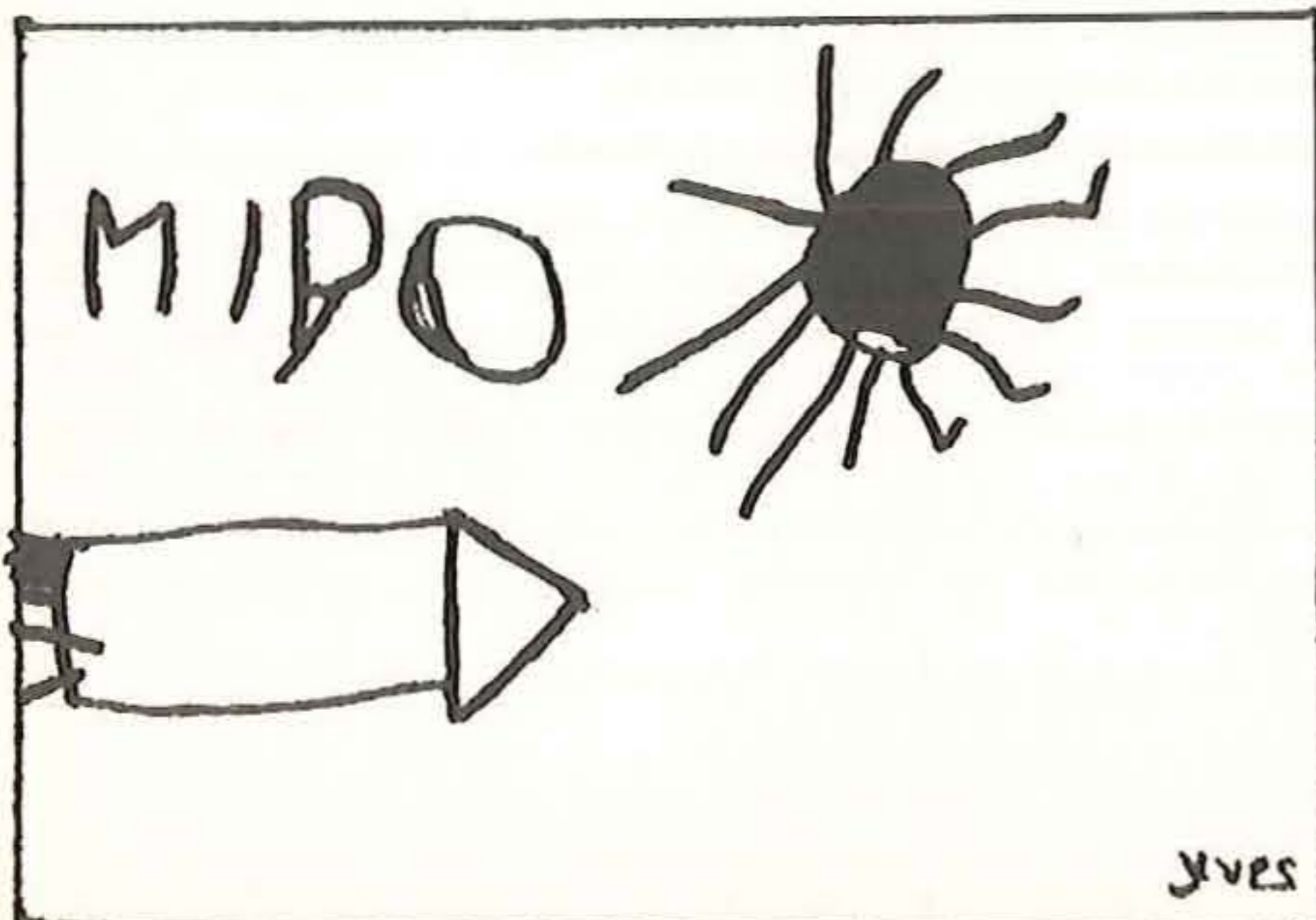
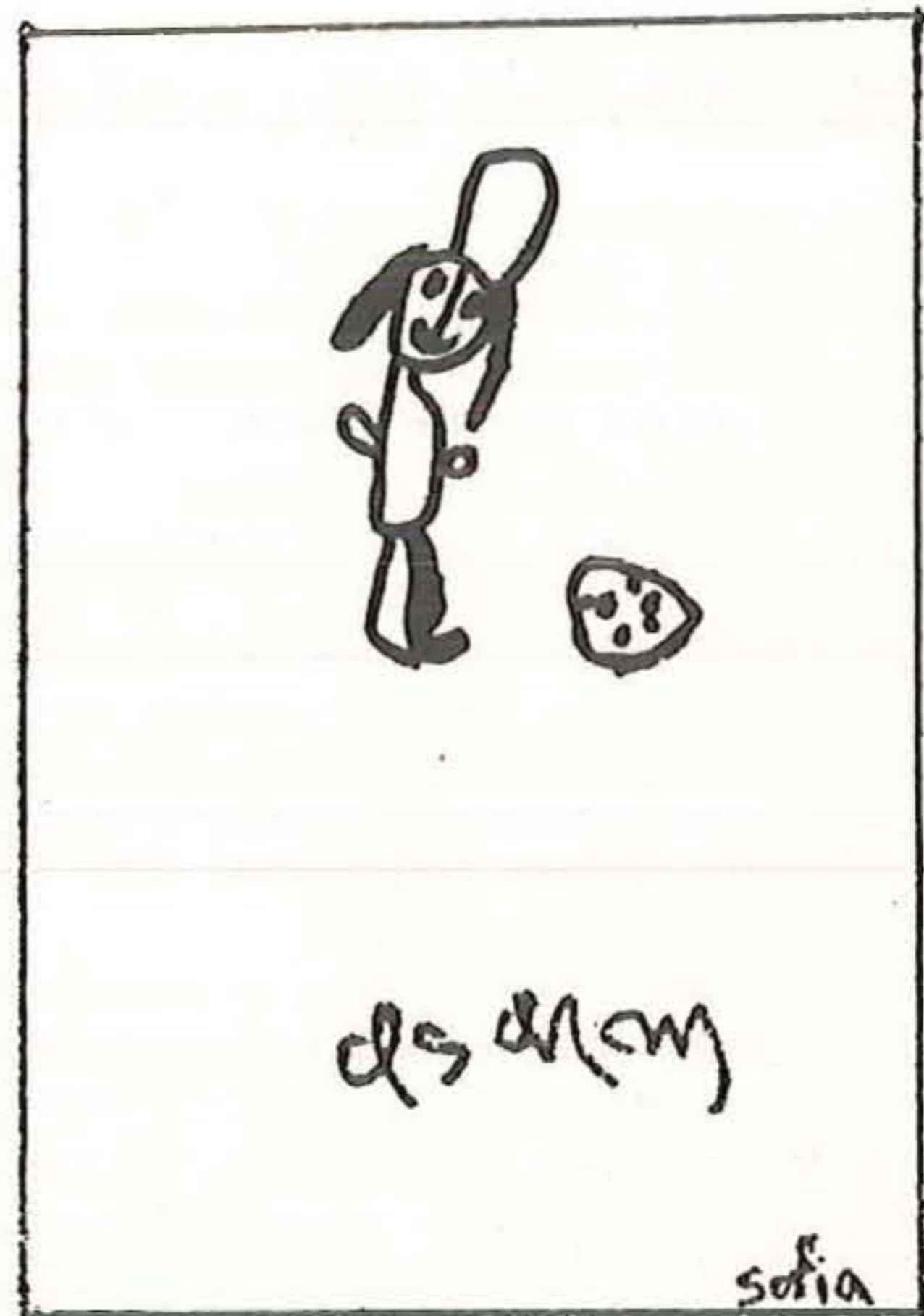


Bilan d'une année

HISTORIQUE

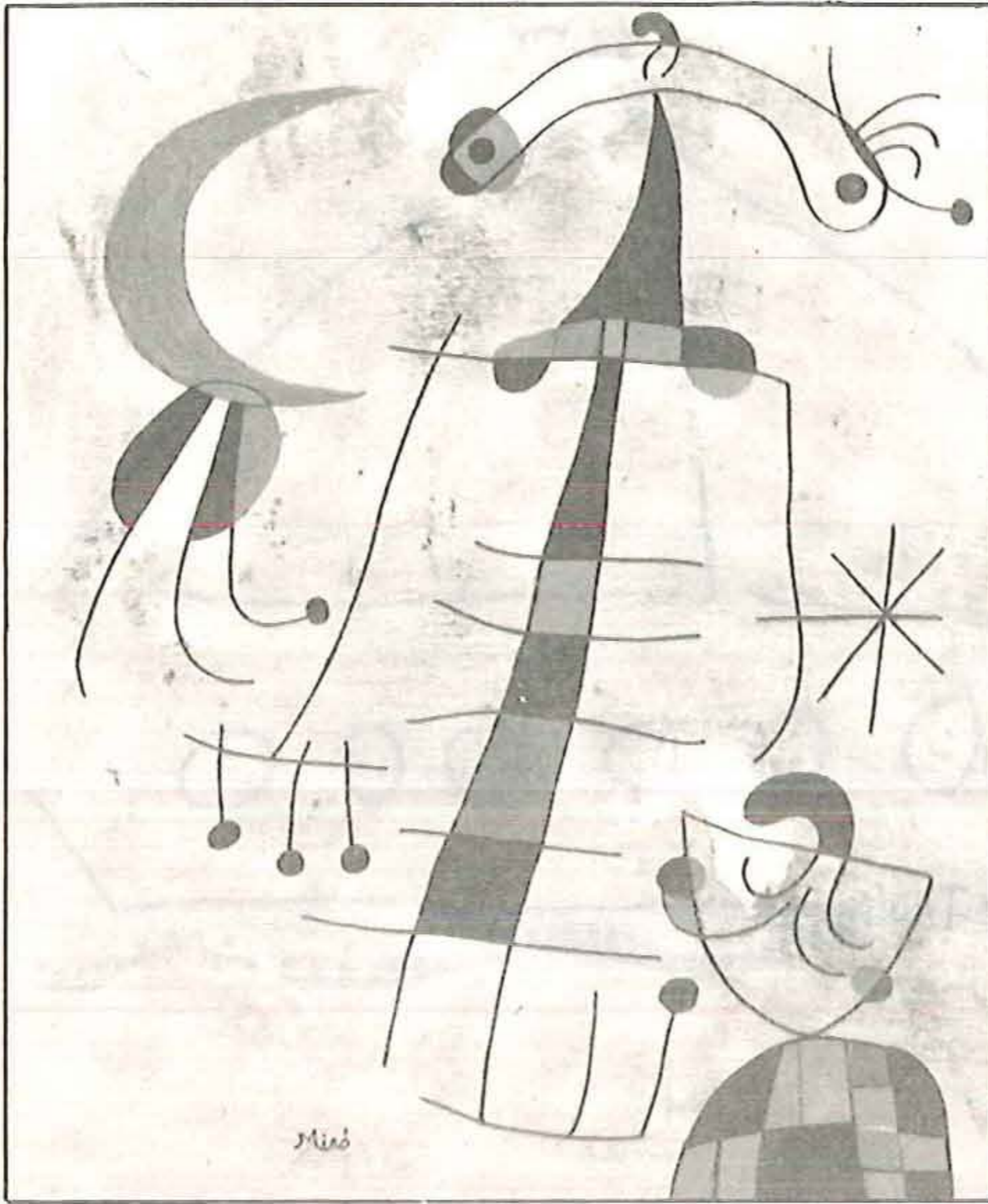
Les deux premiers jours de classe il y eut plusieurs dessins de bateaux et ce premier samedi de l'année scolaire je montrai une reproduction de R. Dufy (*La fête nautique au Havre*). A neuf heures nous devions quitter l'école jusqu'à onze heures pour aller à la piscine ; au retour les enfants se sont mis spontanément à dessiner. J'ai distribué des feuilles. Seize enfants sur vingt-trois ont dessiné un bateau puis ils l'ont découpé ; nous les avons fixés sur le tableau magnétique et ils se sont amusés à les ranger de différentes façons. Puis Carole dit : «*Le port c'est une ville de bateaux et l'eau c'est la rue.*» — «*Oui, ajoute Richard en souriant, le port c'est la ville de la mer !*» J'écris ces mots au tableau sous les bateaux.

Le lundi suivant, comme nous avions besoin du tableau, nous ôtons les bateaux et la petite voix d'Agnès demande : «*Vous allez les jeter ? ou on doit les reprendre !*» (Avec du recul je trouve cette phrase lourde de signification.) Nous les avons collés sur une feuille en même temps que la reproduction de Dufy et j'ai écrit : «*Le port, la ville de la mer.*» Ce furent là, sans que nous le sachions, les premières feuilles d'un dossier qui consignera toutes les œuvres présentées, ainsi que les réactions orales, dessinées ou écrites qu'elles auront suscitées.



Le deuxième samedi je présentai une reproduction de Miró : *Personnages et chien devant le soleil* ; il nous restait encore quelques instants avant de partir pour la piscine et j'ai donné à tout le monde une toute petite feuille (de format 6 cm x 8,5 cm), j'ai écrit *Miró* au tableau et j'ai dit qu'on pouvait recopier ce nom ou... faire ce qu'on voulait. J'ai collé tous ces travaux sur une feuille. Il y en a qui me semblaient si typique de l'expression de Miró !...

Ce jour-là j'ai décidé de réserver tous les samedis à la présentation d'une œuvre et que j'en garderai toutes les traces. Ces moments devinrent très vite un plaisir pour les enfants, et pour moi. (Quand l'une ou l'autre fois un relent de mauvaise conscience prenait le dessus et que je voulais remplacer cette séance par une révision de lecture, c'était le refus de la part des enfants). Et puis cela me permettait de garder, à un rythme régulier, un dessin de chaque enfant.



B. T. 704

DÉROULEMENT DE LA SÉANCE

Ce devait être un moment important et il fallait y mettre les formes. Tout devait être prêt à l'arrivée en classe des enfants. La salle est obscurcie et seule la reproduction sera éclairée ; celle-ci n'est dévoilée qu'au dernier moment lorsque tout le monde est installé, en arc de cercle, devant la peinture.

On regarde d'abord en silence (c'est difficile !), puis on fait les remarques que l'on veut, à tour de rôle (ça aussi, c'est difficile mais nécessaire car j'enregistre ou je note tout ; dans ce cas il faut même parler lentement, voire me le répéter).

Puis on dessine si on en a envie, en rapport ou non avec ce qu'on a vu ou dit, mais la reproduction n'est plus affichée ; de toute façon il n'est pas question de la « reproduire » (les feuilles de différents formats sont prêtes, c'est important, et chacun choisit la grandeur de sa feuille).

Lorsque tous les dessins sont terminés on procède à une mise en commun, c'est-à-dire que chacun montre son dessin aux camarades et le commente s'il veut. Je note ce qui se dit.

Tout au long de l'année j'ai ainsi présenté, non ! je leur ai livré dix-neuf fois une reproduction de peinture (Dufy, Miró, Hundertwasser, Braque, Memling, Magritte, Gauguin, Rousseau, Chagall, Picasso, Lackovic, Derain, Klee, Matisse, Bonnard, Modigliani, Metzys, G. de la Tour, Léger), six fois un texte d'auteur (Claude Roy deux fois, J. Follain, J. Malrieu, Queneau, R. Guy Cadou), deux fois un poète à travers ses textes (Tardieu, Malcolm de Chazal).

Quand la séance était consacrée à un texte, je le disais une première fois, par cœur, et je recueillis les premières impressions (au magnétophone ou en prenant des notes) ; je redisais le texte une ou deux fois et chacun répétait ce qu'il avait retenu, à sa manière ; cela ressemblait parfois de très près au texte, parfois on en était loin... et parfois un mot incompris nous emmenait ailleurs (exemple : pour le mot « orthographe » qui figurait dans le texte de R.G. Cadou, Jean-Louis, en voulant le redire sans le comprendre mais parce que la sonorité lui plaisait, disait : « l'autre graphe » puis « l'autographe ». Il a fallu lui expliquer le sens de son jeu de mots.)

Après la séance on me donnait tous les dessins, je les mettais en page et je recopiais les commentaires qui ont été faits (cela représente un travail de deux heures, chaque semaine).

UN EXEMPLE TYPE

Le 2 octobre 1976, de Rouault, *Duo*. Nous regardons en silence. Premières réflexions que je note. Certains ont déjà hâte de dessiner. Je rappelle en gros ce qui a été dit. Yves : « On pourrait dessiner ça. »

Après la mise en commun des dessins je demande si quelqu'un a remarqué des dessins qu'on pourrait rassembler. Ensemble nous dégageons quatre critères :

- Ils sont tristes, ils sont en prison.
- Ils sont à l'église.
- Ce sont les membres d'une famille (le père et la petite fille, la maman et son petit garçon).
- Ils ont peur par ce qu'ils voient... (et là les scènes de violence ne manquent pas).

C'est tout. Après la séance c'est à moi de mettre tout cela en forme.

VARIANTES

Tout en respectant en gros ce schéma il y aura des séances plus riches, plus animées. Il serait peut-être intéressant de voir à quoi cela tenait, mais c'est un autre problème.

• De Hundertwasser : *La route des survivants*.

J'avais lu quelques jours avant le poème de G.E. Glancier : *Le roi de l'île* («*Le roi de l'île est-ce un... ? est-ce un... ?*»). Comme on ne pouvait que se poser beaucoup de questions au sujet de cette peinture, nous l'avons commentée ainsi :

Est-ce un château du roi ?

une ville ?

un circuit ?

Est-ce des bougies ?

des lumières ?

de la neige ?

Est-ce une pendule ?

une fusée ?

la machine de Brock et Schnock ?

Est-ce un jardin ?

une église ?

un cimetière ?

Est-ce une lune ?

une pendule ?

un soleil (qui se couche derrière les montagnes) ?

• De Derain : *Westminster*.

A la vue de cette peinture les enfants ont surtout été sensibles à la technique du peintre ; comment il arrive « à faire comme si on voyait pour de vrai le soleil qui brille le soir » ? Là on a essayé immédiatement de montrer sur son dessin que le soleil brille, autrement qu'en dessinant ses rayons. Il y eut même de très beaux dessins.

• De P. Klee : *Poissons magiques*.

J'ai pu mettre à leur disposition le livre dans la collection Flammarion et nous ne nous en sommes pas tenus à cette seule reproduction de Klee. Richard est resté en classe lundi soir et a feuilleté ce livre durant plus d'une heure ; il a été frappé par le nombre de fois où Klee représentait des villes ou des villages « qui n'en étaient pas toujours » selon lui et il a invité le lendemain ses camarades à dessiner des villages ou des villes « pour voir comment on ferait nous » !

• De Bonnard : *L'amandier en fleurs*.

A cause de certaines réflexions j'ai lu un texte de Guillevic dont je me souvenais : *L'arbre*. Les arbres reviennent fréquemment dans les dessins d'enfants (pas seulement) et j'ai trouvé cette série particulièrement soignée. Tout en dessinant, certains disaient à voix haute ce qu'ils faisaient : « *Mon arbre est vieux... Mon arbre est pauvre...* » Au moment de la mise en commun des dessins je demande alors que chacun présente son dessin en commençant par les mots : « *L'arbre est...* » Voilà ce qu'ils disent :

Nora. — *L'arbre est grand.*

Arnaud. — *L'arbre est rond.*

Jean-Louis. — *L'arbre est vert.*

Catherine. — *L'arbre est d'abord petit.*

Sofia. — *L'arbre est curieux.*

Soledad. — *L'arbre est en fruit(s).*

Sofia. — *L'arbre a des feuilles qui ressemblent à des mains d'enfants.*

Malika. — *L'arbre a des feuilles.*

Gilles. — *L'arbre est fait avec du bois.*

A ce moment quelqu'un fait remarquer à Soledad, Malika et Gilles qu'ils n'avaient pas respecté la consigne : et qu'ils devaient essayer de changer leur phrase. Mais on ne peut pas dire «l'arbre est feuilles» ou «l'arbre est bois» ou «l'arbre est fruit» ! Mais si, c'est un jeu... Nous retenons (et nous imprimons) :

L'arbre est bois

L'arbre est feuille(s)

L'arbre est fleur(s)

L'arbre est fruit

L'arbre est curieux

Jean-Louis imprimera aussi ce qu'il a dit à propos de «l'amandier en fleurs» de Bonnard et qu'il a eu du mal à faire saisir aux autres, s'il y est arrivé :

*«L'arbre est comme les autres
mais pas le même»*

• De Lackovic : *La fabrique sous la neige.*

Intrigués par des traces de pas dans la neige on a beaucoup brodé là-dessus : si elles sont grandes ce sont des traces de grandes personnes, si elles sont petites c'est des traces d'enfant... les chiens aussi font (et quelqu'un rectifiera par le mot «laissent») des traces, et même les oiseaux à condition qu'ils ne volent pas. Puis Arnaud dit : *«Plus on est grand plus nos traces sont grandes : Soledad (la plus grande de la classe) a sûrement les plus grandes traces et Eric peut-être a les plus petites traces !»* Je leur dis qu'on pourrait vérifier cette hypothèse. Dès lundi matin nous nous mettons à ce travail et cela nous demandera plus de deux semaines : ce fut une situation mathématique très riche.

• De René Guy Cadou, le poème *L'Enfant précoce.*

Je crois que ce texte a eu un grand impact sur eux, notamment le dernier vers : *«Et maintenant cherche ta vie»*, (c'est une petite fille qui le dit à son chien). Nora était très accrochée à ce vers et un matin elle dit : *«Mais s'il ne la trouve pas ?»* Que veut donc dire «chercher sa vie», «la trouver», «ne pas la trouver». Les débats à ce sujet furent très intéressants. Et puis il y eut ce texte collectif, dont Nora était à l'origine et auquel elle a pris une grande part, suite à ce même vers de Cadou : *«Et maintenant cherche ta vie»*.

Tout seul

comme moi.

Et si tu la trouves

reste avec elle.

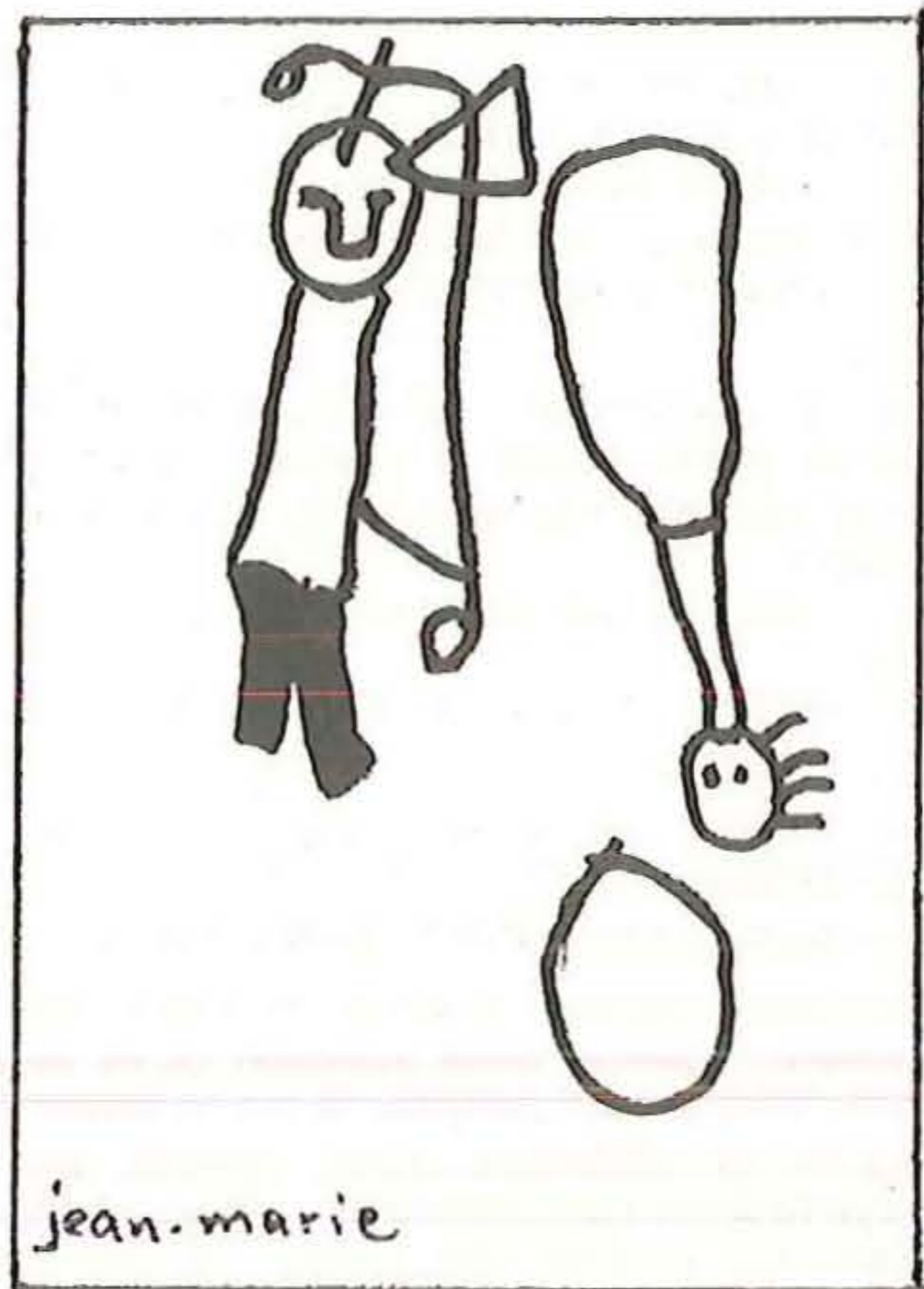
Si tu ne la trouves pas

reste avec moi.»

Nous

Je vois encore Catherine prendre une dizaine de petites feuilles pour illustrer ce texte. *«Il y a tellement de choses dans ce texte que ça ne va pas, une seule feuille !»* et elle réalise une belle petite bande dessinée.

En fait, je me rends compte qu'il était peut-être inutile de citer des exemples de variantes, toutes les séances ayant été à peu



près identiques quant à la forme mais si variées et différentes quant au contenu. Il n'y a donc pas de recette, le fil directeur étant l'objectif poursuivi. Mais au fait, quel est-il ?

RÉFLEXION SUR CETTE PRATIQUE

Depuis quelque temps j'étais préoccupée par l'idée qu'il ne suffisait pas de laisser l'enfant s'exprimer, de respecter son expression, que, à la limite, ne faire «que» ça, c'était l'abandonner à lui-même. Comment enrichir son expression sans l'influencer (sans trop..., soyons prudents) et respecter ses préoccupations et son originalité. C'est vrai que *«l'enfant a besoin de l'adulte pour pouvoir se passer de lui»* (Gloton), il a besoin d'incitations et comment le maître pourrait-il à lui seul assumer cette tâche ? Alors j'ai pensé que d'autres adultes, par l'intermédiaire de leur art, autrement dit «la culture», pourrait jouer ce rôle. Et puis, la plupart des enfants, s'ils ne pouvaient avoir ce contact à l'école, ne l'auraient peut-être jamais ! L'école n'aurait, à ce moment, pas rempli sa fonction. Pour toutes ces raisons j'ai tenu à proposer régulièrement aux enfants des reproductions de peintures et des textes d'auteurs. L'accueil qu'ils faisaient à ces œuvres et le plaisir qu'ils prenaient à ces séances, mon propre plaisir (ça compte aussi), m'ont incitée à poursuivre ce travail malgré des moments de découragement.

Je n'avais pas, à la fin du premier trimestre, les résultats escomptés : en faisant à ce moment-là ce premier bilan je me suis rendu compte que leur expression n'était pas devenue tellement extraordinaire et qu'ils avaient «seulement» — ne devrais-je pas plutôt dire «déjà» — commencé leur apprentissage de la tolérance. Ce contact avec l'art les avait aidés à suspendre tout jugement, puisqu'on pouvait tout dire, de la manière que l'on voulait, comme on pouvait, même maladroitement ; c'était là une attitude d'accueil, de communication préalable. Tolérant aux œuvres d'autrui on acquiert aussi de la tolérance vis-à-vis de ses propres productions, et c'est la porte ouverte à l'expression personnelle.

Au fil des semaines, lorsque ce dossier grossissait, j'ai eu la révélation que les enfants s'identifient, se projettent, expriment leur moi à partir de la poésie, de la peinture adulte. Tout ce qui les préoccupe, sexualité, mort, violence, surgit alors. Je pourrais donner quelques exemples à ce sujet :

• La sexualité :

«J'aime bien les baisers de ma maman ; je suis sûr qu'elle m'aime parce qu'elle m'en fait beaucoup.» (Arnaud)

«C'est pas beau d'être tout nu.» (Alexandre).

«Il faut toujours mettre des habits.» (Sofia)

«J'ai déjà vu ma maman toute nue.» (Carole)

• La mort :

«La dame est triste, son mari est mort pendant la guerre.» (Eric)

«Son mari est mort la nuit, elle a mis un habit bleu de nuit pour se cacher pour pas que les gendarmes la voient.» (Arnaud)

• La violence :

«*Son mari est mort, elle est triste parce que les bandits ont coupé le ventre de son mari.*» (Jean-Marie)

«*Un monsieur tue deux dames.*» (Josh)

«*Ils voient un monsieur qui tombe sur le feu.*» (Jean-Marie)

«*Une bête qui jette du feu va venir.*» (Eric)

• Des angoisses :

«*Une maman dort maintenant ; elle n'a pas trouvé son enfant, elle est fatiguée parce qu'elle a cherché longtemps, elle a cherché sans le trouver ; elle va pleurer, son mari va la taper peut-être.*» (Yves)

«*Peut-être que l'homme est parti et il les a laissés seuls les deux.*» (Malika)

«*Tu veux dire qu'il les a abandonnés ?*» (Agnès)

• Le racisme :

«*Ils n'ont pas d'habits ; ils ne sont peut-être pas riches, c'est des Algériens.*» (Yves)

«*C'est dans un pays pauvre et il fait chaud.*» (Hervé)

Comme on se savait écouté et qu'on écoutait, beaucoup de choses se disaient. J'aimais cette attention qu'ils se portaient, s'assurant qu'ils avaient bien compris ce que le camarade voulait exprimer. J'avais le sentiment qu'on finissait par bien se connaître ce qui facilitait bien entendu la vie de groupe. Certains étaient attentifs aux progrès des autres. Un jour Jean-Marie fait la réflexion suivante à Jean-Michel : «*Il ne veut pas grabouiller, hein, il dessine seulement tout plein de choses !*»

Peut-être que les enfants s'emparent de l'expression adulte, s'expriment à partir d'elle, reprennent des «trucs» de langage, des rythmes, des structures, des thèmes, avant de pouvoir s'évader totalement de cette sujétion. Par exemple le prolongement du dernier vers de Cadou (voir plus haut) ; ou les mots que Richard invente pour caractériser une reproduction de F. Léger (*Les plongeurs polychromes*) :

«*un emmêlement
une emmêlure
un emmêlage
une emmêlance
un emmêl'gens*»

ou ce texte de Sofia accompagnant un dessin très expressif :

«*La petite fille est dans le cimetière*

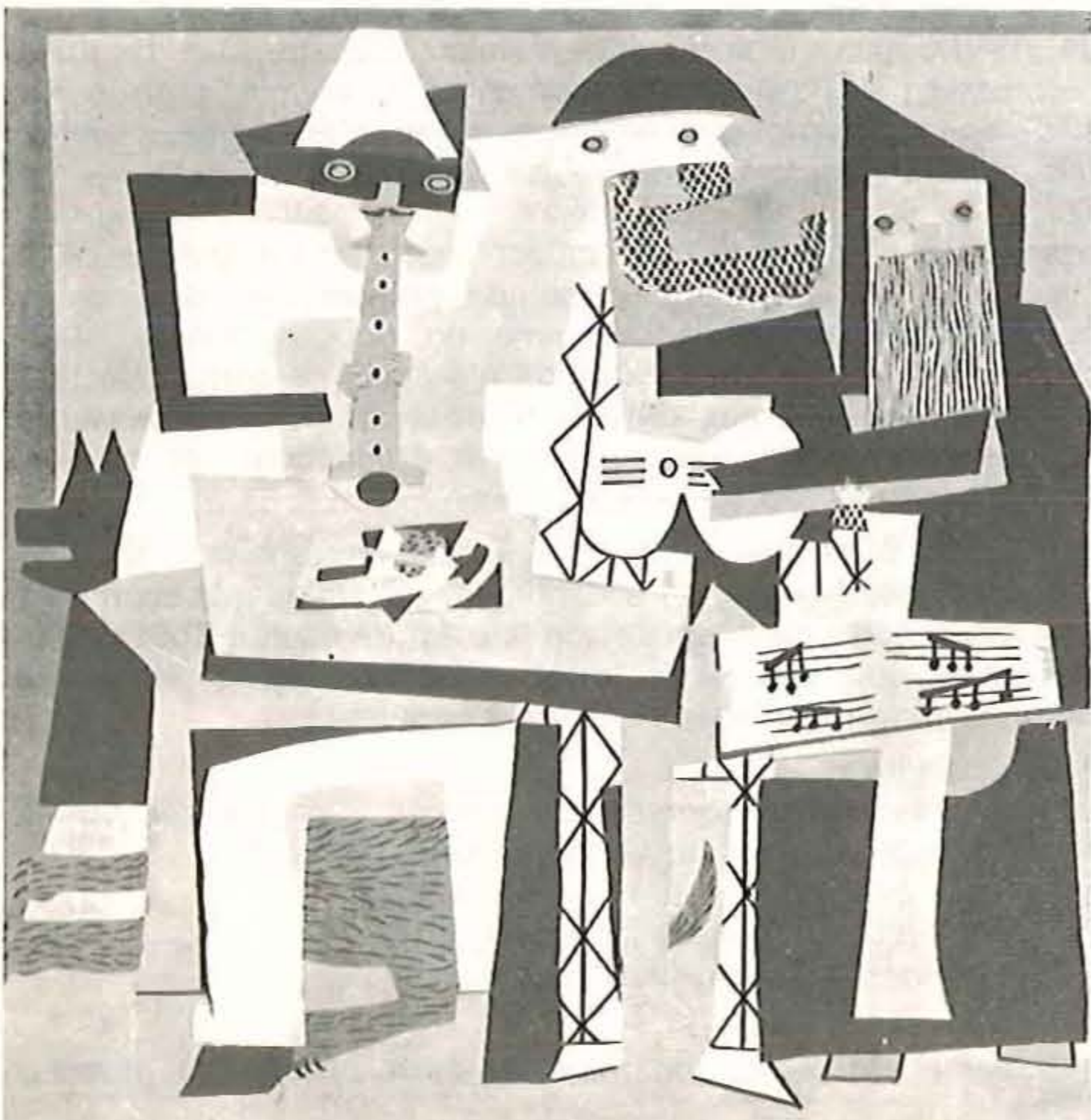
il neige sur le cimetière

comme ça il sera beau

Là-bas c'est le soleil qui revient...

Et maintenant la petite fille ne pleure plus.»

La vue de la peinture de Hundertwasser lui a permis de dire cette préoccupation et elle reviendra souvent. Quand dans d'autres textes ou dessins la petite fille ne sera pas dans le cimetière on essaiera de l'endormir !



Ce soleil de cette même peinture a porté des fruits ; on en a dit :

«*le soleil est la pendule du ciel
il nous dit qu'il fait jour*»

et ceci :

«*une pendule dans le ciel,
c'est la pendule du Père Noël
alors il saura quand il doit apporter
les jouets.*» (Eric)

de *L'Empire des lumières* de Magritte on voulait dire :

«*la lumière éclaire l'eau,
l'eau brille,
la lumière est dans l'eau.*»

mais ces expressions ne satisfont pas Jean-Marie et il invente un mot à sa convenance :

«*la lumière ébrille l'eau*»

Carole dit au sujet de la même peinture :

«*le ciel est haut-bleu*»

Une nativité de Metzys, *Premier jour* de Prévert et *Maman-pommier* de Norge ainsi que les échanges qui en ont découlé ont suggéré à Catherine et Arnaud ce texte :

«*L'arbre fait pousser les pommes
le soleil et la pluie les font mûrir
Maman fait l'enfant
son amour le rend heureux.*»

Ce ne sont pas les seuls exemples.

Mon intention n'était pas de mettre les enfants en situations de plagier, copier ou imiter des expressions d'adultes — et la manière dont ils se sont «servis» de ces œuvres prouve que les incitations n'ont pas fait dévier les enfants de leurs préoccupations, de ce qu'ils ont à dire — mais au contraire leur fournir l'aide nécessaire à mieux se dire. En face d'une peinture ou d'une poésie l'enfant prélève ce qui l'intéresse, ce qui s'inscrit dans ses besoins, et la sélection de ce prélèvement est personnelle à chaque enfant.

Donner à l'enfant des techniques au service de son expression est un des rôles du maître dans le domaine de l'expression libre.

De plus, apprenant à manier le langage de l'image ils posséderont un moyen supplémentaire de communiquer, d'entrer en relation.

Je conclus avec un mot de Magritte qu'il aimait à répéter : «*Il faut que la peinture serve à autre chose qu'à la peinture.*»

Pour illustrer mon propos je voudrais donner l'exemple tout récent de Louise, C.E.1 :

«*Elle exprimait plusieurs fois dans ses textes des problèmes familiaux :*

«*Un garçon et une fille.*

Le garçon dit à la fille : «Où est ta maman ?»

La fille lui dit : «Ta maman est morte, ton papa aussi. Il est mort en écrasé et moi aussi mon papa et ma maman sont morts de maladie. Ma maman avait la grippe.»

Un peu plus tard ce texte :

«*Un garçon et une fille abandonnés.*

Une fille se met à pleurer en disant à son frère : «C'est pas notre maman ni notre papa on va se sauver.»

A l'époque où elle écrivait ce genre de textes je proposais un jeu d'expression à partir des poèmes de Guillevic : *Autres*.

A la sollicitation : «*Suppose que le feu te raconte... et que je te demande*», elle répond par :

«*Suppose que le feu te raconte des choses de sa maman qui est morte en s'arrosant*» et puis : «*Suppose que le feu dit à la fille que sa maman s'est tuée en s'arrosant et que je te demande de l'enterrer.*»

Pour moi c'était évident : elle disait un même problème mais, s'emparant du «truc» de Guillevic, elle est arrivée à le dire mieux ; l'impact qu'ont eu ces deux derniers textes sur l'ensemble des camarades a été très fort, comparé à celui qu'ont eu les textes qui précèdent, ce fut pour elle une étape importante dans la recherche sur son expression.

ACTUALITES

de L'Éducateur

Billet du jour

LES DESSOUS DE TABLE DE L'ÉDUCATION

Voici ce qu'un observateur, témoin de son temps, a pu noter un jour de l'année **1918**, un jour comme tous les autres dans une école moyenne du Midi de la France. École fréquentée par des enfants issus de couches sociales relativement modestes et par des maîtres bien représentatifs du corps enseignant de leur époque. Toutes les conditions étaient réunies pour trouver là des situations quotidiennes tout à fait « normales » et habituelles...

« L'heure de la récréation du matin sonne allègrement... Les portes des classes, telles des soupapes de sécurité, s'ouvrent ! Les élèves sous l'autorité écrasante de leur maître retiennent leurs élans dans des rangs bien alignés, deux par deux, certains devant se donner la main, d'autres avançant « petits garçons d'un côté, petites filles de l'autre ».

Une fois dans la cour, c'est le défoulement contrôlé par le maître de service qui n'a pas envie d'avoir à remplir un constat d'accident ; donc activités et possibilités de se re-créer bien limitées. Défoulement aussi pour les autres maîtres qui se retrouvent à ce moment-là dans une pièce pour bavarder « bonnement » de ces mauvais élèves qui ne veulent rien faire malgré les « bonnes méthodes » employées, de ces élèves enquiquineurs ou sales ou « étrangers » qui seraient mieux dans d'autres écoles... de tous ces élèves qui n'arrivent pas à se caser dans le cadre de la « bonne normalité scolaire homogénéisée », et cela sans jamais se poser, bien sûr, les questions de fond...

Défoulement, oui, si l'on veut, mais pas pour tout le monde. En effet, comme bien souvent d'ailleurs, deux petits élèves sont assis sous une table, dans cette pièce, un livre de lecture ouvert sur leurs jambes croisées en tailleur.

Tiens ! dit l'observateur. Eh oui ! rétorque leur « bonne » maîtresse qui, la veille, parlait une fois de plus de ces braves toutous qui la languissaient à la maison, comme s'il se fût agi d'enfants ; il n'y a rien à faire, ils n'arrivent pas à lire leur lecture. Alors ça leur fera du bien (notons au passage cette belle générosité altruiste). Et puis, il faut leur faire honte.

A cet instant, entre une collègue, une « bonne » maîtresse aussi.

— Avez-vous vu, sous la table ? dit la première, faites-leur honte !

— Oh ! reprit la seconde, vous n'avez pas honte d'être comme des chiens là-dessous ? Eh bien, c'est du joli, ça !

Et les deux collègues vont se joindre aux conversations des autres maîtres.

L'heure de reprendre les cours sonne moins allègrement, malgré un petit supplément quotidien de récréation. Et les deux petits punis peuvent regagner leur rang, après avoir été obligés de demander pardon à un maître qui se trouvait devant la table, les empêchant de passer.

Ils sortent donc de cette pièce, heureux de pouvoir se dégourdir les jambes jusqu'à leur classe dans laquelle ils resteront assis jusqu'à l'heure du repas... et avec l'esprit détendu, prêts à faire de bons apprentis-sages...».

Nous ne nous pencherons pas, ici, sur les bienfaits de cette méthode de lecture. Nous voulions tout simplement relater un des événements quotidiens qui reflètent parfaitement l'esprit dans lequel on éduquait les enfants à cette époque.

Heureusement, chers parents, à qui l'on cache bien des choses, à l'aube du XXI^e siècle, les mœurs et les esprits ont évolués, ainsi que la culture ! Mais pas l'école !

Erratum : Par une erreur volontaire de typographie, nous avons écrit à la première ligne : **1918**. Il vous faudra relire avec **1981**? ces événements étant bien actuels !

N.B. : Une question que l'on passe sous silence : N'est-ce pas l'école actuelle qui engendre tant d'inadaptés à son système ?

But de l'éducation : « Former des citoyens libres et responsables... » (les I.O. et beaucoup de gens).
Ah oui ? Comment ?...

L'I.C.E.M. A RENCONTRÉ LE MINISTRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE

Étaient présents à cette rencontre du jeudi 1^{er} octobre les six membres du comité directeur, Michel Barré et Georges Delobbe, président de la C.E.L.

Le ministre était accompagné de M. Jean Castagnier, conseiller technique, spécialement chargé des relations avec les mouvements pédagogiques. L'entrevue a duré trois quarts d'heure et a été suivie d'une rencontre plus technique avec M. Castagnier.

Le climat de l'entretien a été cordial. Nous avons été écoutés avec attention et le ministre a été réceptif à nos propositions.

Avant de clore l'entretien, il a tenu à répéter le plaisir qu'il a eu à nous rencontrer et l'intérêt qu'il porte à nos travaux. Il s'est déclaré prêt à le faire savoir.

L'entrevue s'est déroulée de la manière suivante :

Après un rapide tour de table de présentation au cours duquel chacun (sauf M. Barré) a tenu à préciser le fait qu'il est enseignant en exercice, Pierre Lespine a fait apparaître que cette rencontre était une première ; il a tenu en évidence l'importance nationale et internationale de notre mouvement et les convergences qui existent entre les conceptions pédagogiques et le projet éducatif du nouveau gouvernement, convergences qui laissent présager une collaboration fructueuse pour l'avenir.

Michel Barré a présenté l'I.C.E.M., rappelant son importance numérique, la diversité de ses structures de travail, l'impact de ses revues auprès de milliers d'enseignants, d'enfants et d'adolescents, son apport original et irremplaçable dans le panorama pédagogique depuis cinquante ans.

Il a précisé nos moyens d'actions :

- confrontation pédagogique possible grâce aux groupes départementaux ;
- participation à la formation permanente au cours des stages, des week-ends, etc. ;
- innovation et approfondissement au sein des chantiers les plus divers ;
- mise au point d'outils pédagogiques et de documents ;
- édition et diffusion de ces outils et documents.

Pour préciser ces derniers points, Georges Delobbe a présenté la C.E.L. : la primauté de l'outil étant l'une des caractéristiques de la pédagogie Freinet, il était logique que le mouvement se donne les moyens de réaliser ces outils. La C.E.L. a donc été définie sous son double aspect de coopérative regroupant plusieurs milliers d'enseignants et d'entreprise employant une centaine de travailleurs.

Georges a précisé que la C.E.L. est non seulement pour l'I.C.E.M. le moyen d'élaborer et d'expérimenter ses outils assurant aussi l'indépendance du mouvement Freinet mais elle est en outre en mesure de mettre à la disposition de tous les enseignants ce dont ils ont besoin pour faire classe dans un nouvel esprit. Elle est un des organismes coopératifs de l'Éducation Nationale et membre à ce titre du C.C.O.M.C.E.N. Elle est enfin une grande maison d'édition qui s'adresse au public le plus large.

En conclusion, Georges Delobbe a insisté sur la force que représente la C.E.L. du fait de son réseau de militants et de clients mais aussi sur sa précarité due à la crise de l'école et à la crise économique.

Le ministre, après avoir dit qu'il nous avait écouté avec la sympathie du profane, a répondu en rappelant les difficultés

du changement : il a énuméré les facteurs d'ordres matériel, psychologique et moral qui sont la conséquence de la détérioration du service public et qui sont accentués par la multiplicité des statuts des enseignants. Il a affirmé que l'école publique doit recouvrer la confiance du pays, il a rappelé les mesures déjà prises pour les conditions de travail (12 000 emplois nouveaux, adaptation aux conditions sociologiques, il a annoncé des mesures complémentaires : créations de 17 000 postes d'enseignants et d'agents de l'Éducation Nationale et des mesures de revalorisation de la fonction enseignante. Il s'est affirmé conscient que ces mesures sont nécessaires mais non suffisantes et a reconnu que ce que nous apportons est très important et a reconnu la nécessité d'établir la meilleure collaboration.

Il a précisé que tout serait long et que les effets ne seraient sensibles qu'à long terme et qu'il s'agirait d'un travail en profondeur, compte tenu des pesanteurs, du scepticisme et du contexte économique et social.

Il nous a demandé comment nous sommes reçus et compris des enseignants qui ne sont pas des nôtres : avec sympathie, indifférence ou hostilité ?

Michel Barré a répondu en précisant que la marginalisation de l'I.C.E.M. dans les années passées n'étaient pas notre fait et que nous constituons une force de création, notre mouvement regroupant sans cloisonnement des gens de toutes tendances et de toutes catégories.

Guy Champagne a fait remarquer que notre conception de l'«enfant-citoyen» — et non de l'«enfant-roi» comme on a souvent essayé de le faire croire — était très dérangeante pour le pouvoir précédent.

Christian Poslaniec a rappelé que l'opposition officielle s'était traduite parfois par des mesures de répression pédagogique et que nous demandions l'application de la loi d'amnistie.

Le ministre s'est engagé à des mesures de redressement par voie administrative plutôt que l'amnistie, celle-ci impliquant la reconnaissance d'une faute.

En conclusion de l'entretien, après avoir reconnu le droit à la critique réciproque, le ministre a répété le plaisir et l'intérêt qu'il avait pris à notre entretien, il a chargé M. Castagnier de poursuivre la concertation et de jeter les bases de notre future collaboration.

Pris actuellement par les problèmes en cours il a dit la nécessité d'établir des priorités tout en menant de front toutes les actions à mener.

Parmi ces priorités, le problème des collègues lui apparaît comme le plus angoissant. Dans ce domaine comme dans bien d'autres, nous avons des choses à dire : la classe hétérogène est-elle possible et à quelle condition ?

Nous avons demandé de bénéficier de détachements ou de mises à la disposition, le ministre s'est déclaré favorable au détachement mais ne peut se prononcer actuellement sur les mises à la disposition tant que n'auront pas été réexaminées certaines mesures prises précédemment avec beaucoup de laxisme.

Après l'audience avec le ministre :

1. Monsieur Castagnier nous a dit que, pour lui, il était évident que nous devions bénéficier des autorisations d'absence avec remplacement qui sont nécessaires à la gestion du mouvement.

Nous lui communiquons la liste des camarades du C.A. et les dates des rencontres afin qu'il puisse régulariser les autorisations d'absence.

2. Nous devons aussi lui communiquer les différents cas de répressions pédagogiques dans le mouvement.

3. Pierre Lespine, Christian Poslaniec, Philippe Sassatelli ont rendez-vous avec M. Castagnier le mercredi 14 octobre pour discuter et remettre les premiers dossiers qui nous semblent importants dans l'immédiat :

— Nos propositions d'actions dans les zones prioritaires d'éducation.

— Mises à la disposition et détachements.

4. M. Castagnier nous a invités à participer activement aux travaux de la mission De Perret, travaillant sur la formation.

5. M. Castagnier nous a recommandé de prendre directement contact avec le directeur des écoles puis avec les directeurs des collèges et lycées pour poser les problèmes qui relèvent directement de leur responsabilité.

Pour la gratuité de la correspondance interscolaire MOTION DU CONGRÈS DE L'ÉCOLE MODERNE

Les I.O. de 1972 reconnaissent que la correspondance interscolaire constitue un moyen naturel et efficace d'apprentissage de la langue, de communication entre les enfants et qu'elle a fait ses preuves en tant que telle (circulaire n° 72474 du 4-12-72).

Les I.O. de 1980 recommandent une nouvelle fois la correspondance comme moyen d'expression et de «communication» directe ou indi-

recte proche ou à distance, immédiate ou différée (contenu dans la formation à l'école élémentaire — cycle moyen — arrêté du 18 juillet 80, B.O. n° 31 du 11-9-80).

Les membres de l'I.C.E.M. - pédagogie Freinet, réunis en congrès international à Grenoble du 30-8 au 4-9-81 s'étonnent :

1. du décret du 8-3-73 paru au B.O. des P.T.T., stipulant les cas de non-franchise pos-

tale, et, en particulier se rapportant à la correspondance interscolaire ;

2. de la contradiction qui existe entre ce dernier décret et celui du 12 mars 1962 paru au J.O. du 14 mars 1962, pages 26667 à 26668, garantissant la gratuité de cette correspondance ;

et demandent la franchise postale pour tout envoi concernant la correspondance interscolaire.

Contre la répression TROIS MOTIONS DU CONGRÈS DE L'ÉCOLE MODERNE

AMNISTIE POUR TOUS LES MILITANTS PÉDAGOGIQUES

Prenant acte de la volonté politique actuelle de changement telle qu'elle s'est manifestée dans le débat sur la loi d'amnistie et la circulaire d'application du 29 août 1981 prise par le Ministre de la Fonction Publique, les enseignants de l'I.C.E.M., réunis en congrès à Grenoble du 31 août au 4 septembre constatent qu'en règle générale, les agents publics sanctionnés sous les régimes précédents ne sont pas ceux qui portaient atteinte aux intérêts du service public d'éducation. Les sanctions prononcées contre ces camarades découlent incontestablement de leurs opinions ou activités syndicales, pédagogiques, politiques. L'I.C.E.M. demande l'annulation de toutes les conséquences des sanctions reçues (donc «réintégration, réhabilitation, reconstitution de carrière et indemnités»), conditions préalables et indispensables à la réalisation d'une école populaire.

NON A L'INGÉRENCE DES MUNICIPALITÉS

Les enseignants de l'I.C.E.M., réunis en congrès au sein de l'Université Coopérative

d'Été de Grenoble, du 31 août au 4 septembre 1981, informés :

1. du refus de la municipalité de Saint-Pierre-la-Vieille de mettre à la disposition de Madame EUDES, institutrice régulièrement nommée dans la commune, le logement de fonction auquel elle a droit ;

2. des pressions exercées par le maire auprès de cette fonctionnaire pour la dissuader de prendre possession de son poste : menace de grève scolaire et d'occupation de l'école, à la rentrée, si elle persiste à vouloir s'installer, appel à la population des communes environnantes afin que tout logement lui soit refusé, constitution d'un dossier diffamatoire sur ses pratiques pédagogiques antérieures ;

— s'indignent de cette ingérence inadmissible du maire dans le fonctionnement de l'Éducation Nationale qui constitue un véritable abus de pouvoir ;

— exigent que la liberté du travail et les droits des fonctionnaires soient rigoureusement respectés par la municipalité ;

— demandent aux autorités administratives en cette occasion, de prendre toutes les mesures pour faire respecter les droits légitimes de cette institutrice.

AMNISTIE ET RÉHABILITATION DE PAPINSKI

Victime de l'arbitraire de l'inspection en 1966, Jacques PAPINSKI a été révoqué de ses fonctions et interdit d'enseigner à vie en 1974 pour avoir écrit un pamphlet contre l'inspection.

De telles sanctions étaient incontestablement injustifiées puisque PAPINSKI n'avait fait qu'utiliser son droit à la liberté d'expression pour débloquent huit années d'inertie de l'administration.

Sa résistance a révélé la dimension politique de toute lutte contre l'abus du pouvoir hiérarchique.

Les enseignants de l'I.C.E.M. réunis en congrès à Grenoble du 31 août au 4 septembre 1981 demandent que Jacques PAPINSKI bénéficie de la nouvelle loi d'amnistie qui non seulement efface la sanction mais en répare les effets en le réintégrant dans un poste de P.E.G.C. titulaire auquel il a droit dans le cadre d'une reconstitution de carrière prévue par la loi d'amnistie du 4 août 1981 et la circulaire du 19 août 1981 du Ministre de la Fonction Publique.

DE NOS CHANTIERS

De l'école élémentaire
au collège
dans votre classe :
**la scie électrique
sans danger
même à la maternelle**
**PARCE QU'ELLE NE COUPE
QUE CE QUI EST DUR**

Vous pouvez couper :

- du bois,
- du balsa,
- de la bakélite,
- du polystyrène,
- du P.V.C.,
- du formica,
- du polyester,
- du plexiglass,
- de la mousse compacte,
- du carton ondulé,
- du béton cellulaire,
- de l'isorel,
- etc.

L'épaisseur de coupe varie selon la dureté du matériau. Exemple : le bois contre-plaqué jusqu'à 10 mm, le polystyrène jusqu'à 100 mm.

Surprenant ! Mais vrai.

Vous appuyez le doigt sur la lame, quand la machine fonctionne et... surprise ! le doigt n'est pas coupé ni même égratigné.

Une explication toute simple.

La lame de la scie est animée d'un mouvement vibratoire extrêmement rapide sur une très faible amplitude, en conséquence :

- Tous les matériaux mous comme la peau absorbent les vibrations et ne sont donc pas coupés.
- Les matériaux durs n'absorbent pas les vibrations et peuvent être coupés facilement.

Principe enfantin

Il suffit de bien appliquer le matériau à découper sur la table et de pousser légèrement.

La lame très fine permet les découpes les plus variées.

La finesse de coupe remarquable évite le ponçage de finition.

Sans moteur, cette scie est pratiquement inusable.

Toutes ces qualités ajoutées à la robustesse, la simplicité, et à l'efficacité en font un outil indispensable pour tout atelier de bricolage.

Mais la première des qualités de cette scie c'est la sécurité.

Au prix où sont les puzzles, Faites-les vous-même de même que : pantins, mobiles, encastrements, jeux, jouets, maquettes, assemblages divers : maison, table, chaise, meuble, animaux, voiture, camion, avion, etc.

Prix de l'appareil entre 330 et 350 F (lames 54 F les 144).

S'adresser aux Etablissements Scheffler, 23 rue de Bouleux, 60810 Rully.

Secteur Expression plastique

Bulletin de liaison (40 F l'abonnement).

Chèque à envoyer à Arlette CADALBERT, 1 résidence du Parc - 91 Villebon-sur-Yvette/Palaiseau.

Les lettres sont à expédier à :

Jeanine POILLOT, 1 rue du Dr Mœdjni, Les Essarteaux - Fontaine-les-Dijon (pour le 2e degré).

Henri-Noël LAGRANDEUR, 7 allée Pierre Fresnay - 94400 Vitry (pour le primaire et la maternelle).

Des cahiers de roulement circuleront cette année.

Conditions : Des circuits de cinq personnes maximum qui les conservent quinze jours chacune.

Date de départ : 1er novembre 1981. Ne pas oublier de donner son adresse scolaire pour bénéficier de la franchise postale. On renvoie une lettre au lanceur quand on expédie le cahier à la personne qui suit, pour le prévenir. Le cahier fait deux tours. Puis on écrit la synthèse.

Thèmes : *Comment j'ai démarré l'expression artistique dans ma classe.*

Lanceur : Serge LIEUTIER, Maison d'enfants «Les Lavandes», Ospierre - 05700 Serres.

Quelle documentation pour l'expression artistique et comment elle est organisée dans la classe ?...

Henri-Noël LAGRANDEUR, 7 allée Pierre Fresnay - 94400 Vitry.

Comment afficher et valoriser les productions d'enfants ?

Madeleine GINET, Ecole Villeneuve de Marc - 38440 Saint-Jean de Bournay.

Analyse et utilisation de l'encre

Etude comparative d'un document proposé à la classe.

Nicole FABRE, 9 avenue des Lucioles - 06800 Cagnes-sur-Mer.

Les participants intéressés s'inscrivent au responsable du cahier qui les intéresse.

Secteur «Enfants en difficulté»

Chantier : Créations d'outils pour des enfants non-lecteurs

● Ce projet repose sur une observation : Dans le cadre des activités de la classe coopérative que nous essayons de créer ; les enfants sont appelés à pratiquer des activités :

collectives } «imposées» - libres
individualisées }

Au cours des activités «individualisées libres», certains enfants ne trouvent pas dans la classe, d'outils adaptés, du fait qu'ils sont non-lecteurs.

Ces enfants se réfugient alors dans des activités répétitives peu valorisantes ni créatrices.

Notre objectif :

- Offrir aux enfants non-lecteurs des outils permettant au cours d'activités libres de «dépasser» l'activité «tue-temps».

- Constatant que la difficulté à utiliser les outils nécessitant la lecture et la compréhension d'une consigne écrite ; le domaine couvert par ces outils sera celui d'une approche de la lecture sans pour cela être des outils de lecture, ce seront donc des outils de décodage, permettant la communication.

La recherche, la création, de ces outils sera soumise à des exigences.

1. Des outils pour travailler seul ou avec un partenaire.
2. Des outils qui tendent à débloquer.
3. Des outils qui excluent l'échec.
4. Des outils qui doivent être une motivation.
5. Des outils qui aident à l'accès au symbolisme.

● La forme de ces outils (ce n'est qu'à l'état d'éventualité).

- Des fiches pour la «motivation» au décodage.

- Des matériaux disparates (constructions... solides, peinture...) pour la «motivation» à la communication.

● Le minimum nécessaire :

Pour l'utilisation de ces outils, sera que l'enfant soit capable de reconnaître un dessin.

● La création, l'expérimentation :

Des outils nécessitera d'avoir toujours à l'esprit que leur efficacité ou non est liée au mode d'organisation de la classe.

● Projet de travail :

1. Contacter les secteurs ayant déjà produit des outils et voir parmi leurs productions, ce qui entre dans le cadre de notre objectif. Nous pensons aux secteurs création manuelle et technique, lecture, moins de 6 ans, J Magazine.

2. Expérimenter ce qui a été choisi.

3. Créer un nouvel outil.

Si tu es intéressé(e), contacter :

Alain MAHE, La Bourdinière, Malville - 44260 Savenay.

Secteur «moins de 6 ans»

Proposition de cahiers de roulement pour poursuivre le travail démarré au congrès.

Journal-Imprimerie :

Marlène BOYER, Ecole Maternelle - Pouru Saint-Rémy - 08140 Douzy.

Mathématiques :

Sylvette LAURET, Ecole maternelle, 102 rue Saint André - 45370 Cléry-saint-André.

Notre spécificité de pédago Freinet en maternelle :

Annie SOLAS, Cabrières d'Avignon - 84220 Gordes.

L'écoute en maternelle :

Annie BARD, La Mareschale, Avenue Tubingen - 13090 Aix-en-Provence.

La place du livre en maternelle :

Raymonde BLANC, Ecole Beauregard - 05000 Gap.

Le jeu :

Dany THIBAUT, Cheille Bourg - 39190 Azay le-Rideau.

Revendications :

Michel VIGNON, Ecole Saint Christoly-de-Blaye - 33920 Saint-Savin.

Les 2 ans :

Mireille GAY, Impasse du Ballon - 45650 Saint-Jean Le Blanc.

Sensibilisation à la langue régionale :

Michèle FRADIN, Ecole de Chazan - 79300 Bressuire.

Si vous êtes intéressé(e)s inscrivez-vous auprès du responsable du cahier auquel vous souhaitez participer.

Responsables Secteur Maternelle :

Mireille GAY, Danielle CUSIN, Sylvette LAURET.

Responsable du bulletin *Petitou* : Francine DOUILLET 45 boulevard de la Seine - 92000 Nanterre. (20 F pour trois numéros).

Coordination des cahiers de roulement : Monique RIBIS.

Antenne Techniques de Vie : Francine DOUILLET.

Antenne Educateur : Michelle MASSAT.

Freinet

cinquante ans après

Si vous lisez l'allemand, souscrivez au livre !

Un projet de livre

Freinet, cinquante ans après est la traduction du titre de ce livre allemand qui paraîtra probablement en avril ou mai 1982. Cinquante ans après la genèse de cette pédagogie, il tente de dresser un bilan sur ce qui est devenu le Mouvement de l'Ecole Moderne et souhaite informer un certain public allemand ou germanophone, notamment les camarades instituteurs et institutrices, les éducateurs, les jeunes parents et responsables pédagogiques.

Dans le contexte ouest-allemand la pédagogie Freinet est encore relativement peu connue malgré le malaise et la critique que suscitent le système éducatif ouest-allemand par son effet de ségrégation sociale et de « distributeur de chances ». (Ce système prévoit principalement trois carrières scolaires bien distinctes : école populaire pour main-d'œuvre non ou peu qualifiée, école pré-professionnelle ou cours moyen pour les postes spécialisés et, en haut de la hiérarchie, le lycée.) Dans une situation marquée par une régression politique générale, le livre voulait attirer l'attention d'un plus grand public sur le fait qu'une autre pédagogie existe en France et dans quarante autres pays du monde. Mieux encore, elle a déjà fait ses preuves les derniers cinquante ans durant. Il tente de transmettre une partie des expériences vécues par ceux qui se sont engagés dans le Mouvement de l'Ecole Moderne.

Dans cet objectif, le livre raconte et analyse de façon exemplaire la vie quotidienne de trois classes du secteur primaire, visitées par l'auteur Roland Laun au printemps 1978 dans le département du Tarn. Il s'agit du C.E.1 de Josette Mariès, école Colonel-Teyssier à Albi, du C.E.1 de Francis Dulon, école primaire annexe à l'E.N. à Albi et de la classe unique de Françoise Vidal à l'école publique du petit village de Barre, dans les Monts de Lacaune.

Les informations recueillies durant un mois de visites au total sont présentées tout d'abord sous l'angle de l'enseignant : sa situation personnelle, sa place dans le mouvement, les moyens matériel et budgétaires dont il dispose, les collègues et sa manière d'organiser le travail dans la classe. Suit la description des élèves, leur composition et structure sociale, la réaction des parents face à la pédagogie Freinet et celle des élèves face « au nouveau climat » dans leur classe.

La présentation de la vie de classes se fait autour de cinq éléments jugés comme principaux pour cette pédagogie :

- organisation de la classe sous forme de coopérative ;
- libre travail, activités autonomes dans la classe ;
- coopération entre élèves et équipes ;
- « tâtonnement expérimental » dans un cadre qui anime ;
- libre expression (théâtre, musique, poésie, chant).

Document de création

Outre les observations et notes prises pendant les cours, la vie de la classe se trouve documentée par des extraits de cahiers de vie, textes libres et extraits de journaux scolaires, par des protocoles de discussions et de conseils de classe, etc. Cette approche complexe et globale tente de réaliser un témoignage le plus vivant et concret possible. Une très grande place appartient à l'expression des enfants à travers leurs productions.

Cette forme de documentation part aussi du principe que la vie de la classe, est sans cesse en réaction et en échange avec son entourage école, parents, quartier, ville ou village. Ces composants sociaux interviennent et définissent le cadre du travail quotidien, transportant aussi les conflits au sein de la classe. Les textes libres en témoignent...

En dehors des trois témoignages de classes qui forment la partie principale, le livre raconte la genèse de la pédagogie Freinet autour de la biographie de Célestin et d'Elise. Il donne ensuite une introduction aux principes fondamentaux de cette pédagogie et présente les moyens qu'elle s'est donnés pour devenir une pédagogie populaire. Après quelques textes complémentaires vous trouverez à la fin un chapitre **informations** qui a comme fonction de donner toute indication utile pour encourager et faciliter la coopération des germanophones intéressés par cette pédagogie : informations et adresses sur les institutions comme l'I.C.E.M., la C.E.L. et la F.I.M.E.M., adresses nationales et régionales en R.F.A. et quelques pays voisinant, informations détaillées sur livres, films (8 et 16 mm) et diapos, sur des revues telle que *Fragen Versuche* (journal des instituteurs Freinet en Allemagne), etc. et il vous renseigne sur l'imprimerie et d'autres moyens techniques pour la pratique. Indispensable et utile.

Par rapport aux autres livres déjà parus en R.F.A., des auteurs comme Jörg, Liotka, Zülch et Zehrfeld, le livre de Roland Laun complète la gamme par le nombre de détails pratiques des classes françaises et par son côté « manuel ».

Pourquoi une souscription ?

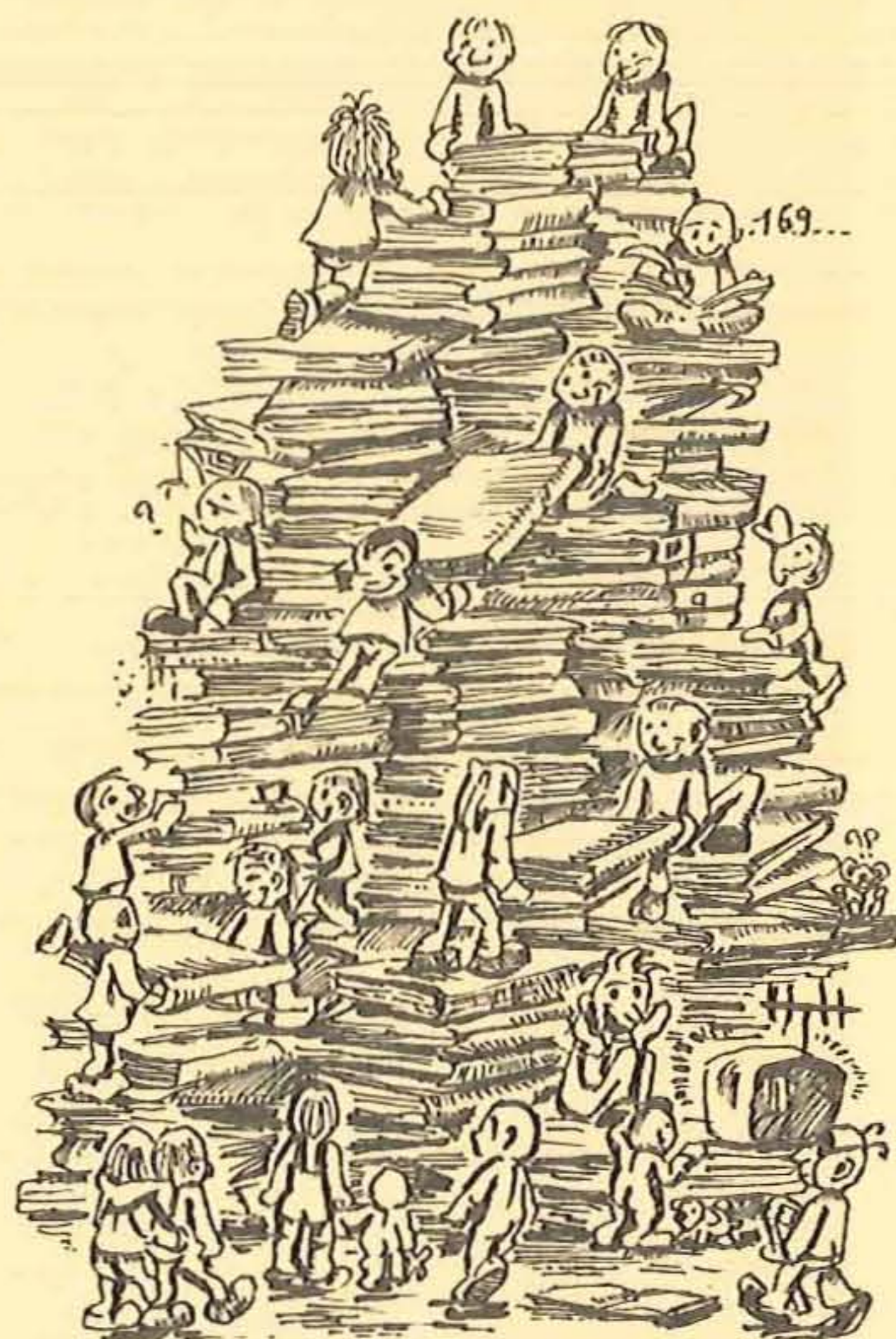
La petite édition parallèle — BVB Meichsner Schmidt — a été fondée par ce dernier, bibliophile et professeur d'allemand sans poste,

pour rendre possible l'édition des livres jugés « difficiles » du point de vue commercial, et qui, de par leur caractère personnel et engagé, n'auraient sans doute pas trouvé un éditeur professionnel. Dans la conception de cette maison d'édition, les auteurs sont invités à prendre une très grande partie dans le travail d'organisation et de production d'un livre. Toutes les tâches sont partagées.

En même temps, les ressources des collaborateurs sont réduites, une nouvelle édition ne peut être en aucun cas lancée sans le concours des lecteurs. C'est pour cela que nous vous proposons une souscription. Jusqu'au 30 avril 1982, toute commande de ce livre bénéficiera du prix réduit de 15 D.M. au lieu de 20 D.M. environ en librairie.

Avec un bon de commande français ou allemand que vous signez, vous aidez à assurer la parution de ce livre allemand sur la pédagogie Freinet. Après les premiers trois mois de « publicité », nous avons enregistré à ce jour 170 commandes. Ceci indique un intérêt particulier de la part de nos lecteurs. Mais afin d'assurer la parution, il nous en faudrait 300 à 400.

Ecrire à l'auteur : Roland LAUN, Baumengasse 9 - D6900 Heidelberg, R.F.A. ou aux Editions BVB Meichsner et Schmitt à Heidelberg.



CHANTIER LIVRETS DE FRANÇAIS

Actuellement quinze livrets sont terminés et en vente à la C.E.L. Vous pouvez les commander et les faire connaître autour de vous :

- 5 livrets sur l'utilisation du dictionnaire (niveau C),
- 5 livrets sur les familles de mots, synonymes, préfixes (C) ;
- 5 livrets sur l'emploi des verbes faire, dire, il y a... (C).

15 autres livrets seront en vente à partir de Pâques :

- 5 livrets sur l'utilisation des pronoms (niveau B),
- 5 livrets sur l'expression du temps et du lieu (B),
- 5 livrets sur la phrase et la ponctuation (B).

Une trentaine d'autres livrets seront alors en chantier sur : la conjugaison, le groupe nominal, le dialogue, les pronoms, la phrase, (niveau B et C), la présentation et la lecture de documents divers : albums, lettres, journaux, affiches (6°, 5°).

Une trentaine de travailleurs : rédacteurs et expérimentateurs ont participé activement au chantier cette année, j'espère qu'ils vont continuer. Une dizaine se sont inscrits au congrès. Il y a du travail pour tous.

Plusieurs des auteurs des premiers livrets ont acquis suffisamment d'expérience et peuvent prendre maintenant la responsabilité totale de leur secteur. Nous allons donc décentraliser le chantier en tenant compte des possibilités de duplication de chacun. Les responsables des séries (séries de 5 ou 10) envoient, directement ou par Cannes, leurs projets aux expérimentateurs qui font équipe avec eux. Ceux-ci leur renvoient directement leurs critiques personnelles et le résultat de l'expérimentation de leurs élèves dans le mois qui suit la réception des livrets. Cette formule devrait accélérer le rythme du travail et la parution des prochaines séries si chacun fait son travail dans les temps impartis. Les responsables recevront l'ensemble des projets afin d'être informés de l'avancement des travaux et d'assurer la cohérence de l'édition.

Voici la liste de ces responsables qui vous enverront leurs projets. Vous pouvez vous adresser directement à eux si vous voulez participer à ces séries. Si vous avez d'autres projets adressez-vous à J.-P. Blanc (adresse ci-dessous).

- **Conjugaison** : Michel Bonnetier, école Karine, 67200 Strasbourg.
- **La phrase, la ponctuation** : Christian Bizieau, école de Saint-Maurice-sur-Loire, 42370 Renaison.
- **Les pronoms** : Dominique BOISSAY, 7 bis rue Paul-Doumer, 37100 Saint-Cyr-sur-Loire.
- **Le groupe nominal** : J. Terraza, avenue de la Croix Couverte, 84210 Pernes.
- **L'expression du temps et du lieu** : Jean-Paul Blanc, école de Saint-Blaise, 84500 Bollène.

Un problème presque résolu, celui de la classification. Nous allons tenir compte du classement proposé par les instructions officielles et utiliser autant que possible les mêmes numérotations et terminologies que pour le classeur de français qui est un outil complémentaire des livrets.

J.-P. BLANC

SECOND DEGRÉ LA BRÈCHE

Elle coûtait trop cher ! Elle change donc de forme, mais ne meurt pas :

**elle vit toujours
et attend vos articles !**

Envoyez-les, dactylographiés double interligne, à votre responsable de commission ou de module qui les enverra :

- soit pour *L'ÉDUCATEUR*, où la participation second degré sera accrue, à Fernande LANDA, 110 rue Sadi-Carnot, 93370 Bagnolet ;

- soit, pour *LA BRÈCHE* (nouvelle présentation analogue à *Techniques de vie*), à Rose-Marie GIBERT, 53 rue des Sources, 64300 Orthez.

Si vous voulez accélérer le processus, envoyez parallèlement deux exemplaires de l'article :

- l'un à votre responsable de commission ;
- l'autre à l'une des deux responsables ci-dessus.

Pour la présentation des articles, voir *Techniques de vie* n° 312 (30 juin 81).

LA BRÈCHE sera mensuelle, comportera huit pages imprimées, soit en trois colonnes, soit sous forme de fiches, sans dessins ni photos ; un ou deux numéros dans l'année pourront éventuellement être consacrés à des dossiers.

Envoyez-nous :

- comptes rendus d'expériences,
- démarrages,
- organisation du travail,
- reportages dans des classes,
- vie des établissements,
- regards sur...
- textes libres de jeunes et d'adultes...

Les articles d'intérêt plus général, les articles longs ou accompagnés d'illustrations... paraîtront dans *L'Éducateur*, ainsi que certaines fiches.

Si vous êtes intéressé de recevoir le FICHER DE DIAZOCOPIE PRATIQUE

pour le tirage en série de documents divers et de photos, sans labo et à très bas prix au moyen de la technique de la diazocopie aux rayons à UV, envoyez vos nom et adresse accompagnés d'un chèque de 15 F à :

COOPÉRATIVE SCOLAIRE
école publique Le Luhier
25210 Le Russey

Libellé du compte : 4-307-68 P Dijon.
Le fichier sera envoyé par la poste.

NOM _____

Prénom _____

Règlement _____

Adresse _____

Merci de faire passer aux personnes intéressées.

Pour une lecture critique de l'image de presse

La presse régionale et nationale multiplie les rencontres presse-école, donne des facilités importantes pour l'utilisation de la presse quotidienne dans nos classes. Le but des patrons de presse est clair : il s'agit avant tout de former de futurs lecteurs-acheteurs.

Il est intéressant d'utiliser les facilités offertes, mais notre angle d'approche est bien sûr différent : former des lecteurs, oui mais des lecteurs critiques.

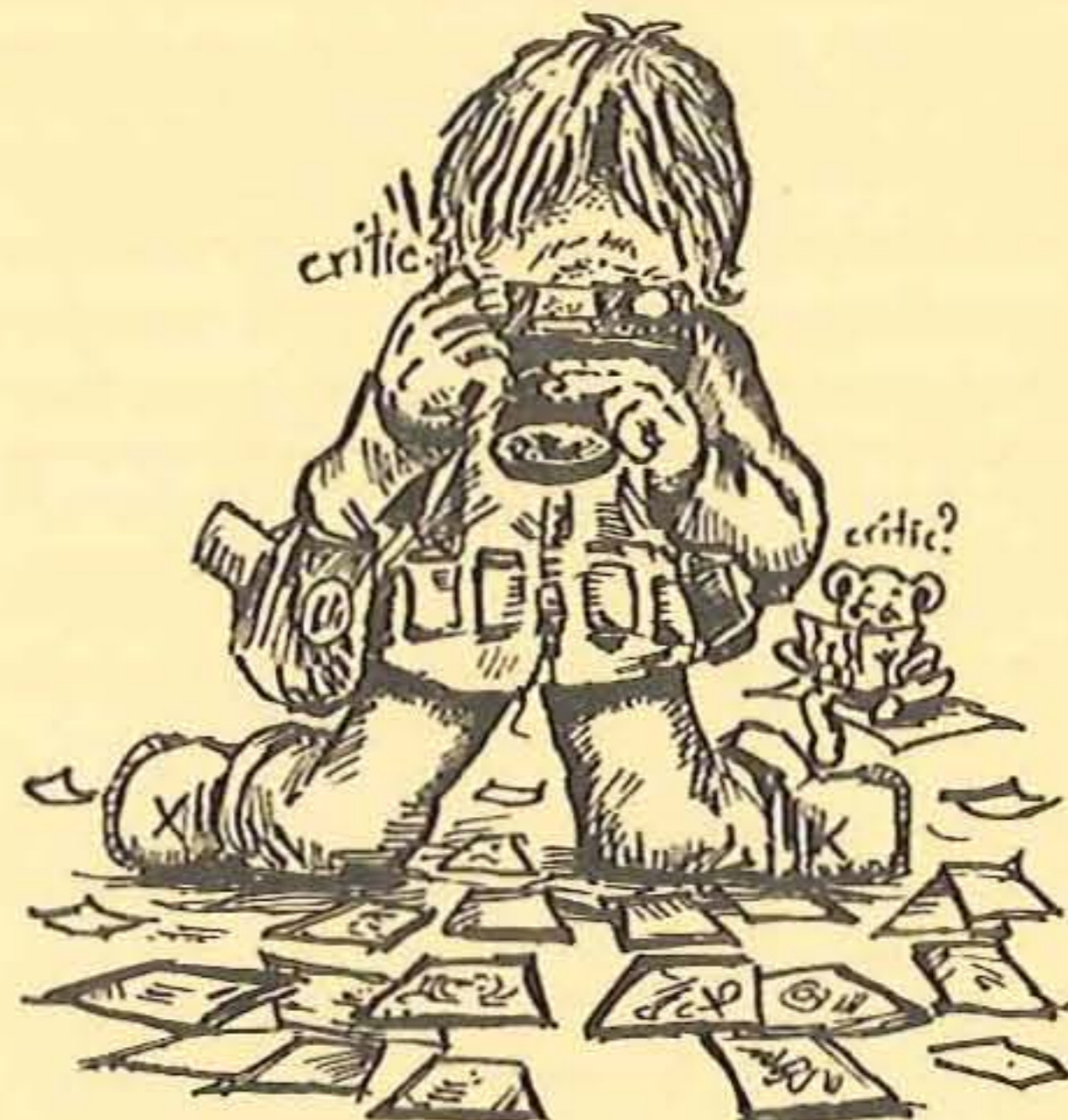
Dans ce but, j'ai découpé dans le cadre d'un club presse un certain nombre d'images-photos parues dans la presse quotidienne et hebdomadaire qui illustre la subjectivité du regard du photographe, sinon la manipulation par la photo dans certains cas.

Regroupées et accompagnées de fiches-guides invitant à la lecture de ces images, elles constituent un dossier où émergent les parties suivantes :

1. Une introduction générale sur la photo : « Les photographies ne sont pas neutres ».
2. Un usage de la photo de presse : la photo comme preuve.
3. L'utilisation de cadrages différents pour un même objet.
4. Comment les légendes peuvent détourner le sens d'une photo.
5. Un même personnage, un même événement et des photos bien différentes, ou la même photo utilisée bien différemment.
6. La dramatisation par la photo au service du fait divers, de la cause politique.
7. La photo symbole.
8. Quand la photo s'anime et devient film.
9. La photo peut tourner en dérision.
10. Divers : la photo comme simple illustration pour vendre du papier.

Ce dossier demande à être étoffé, certains aspects n'ont sans doute pas été abordés. Certaines parties demanderaient des illustrations plus pertinentes...

Avez-vous réalisé des travaux sur ce thème ? Avez-vous connaissance de recherches sur le sujet ? Faites parvenir vos recherches et vos documents sur cette question à : J.-M. Larchevêque, 29 avenue d'Herbins, 44600 Saint-Nazaire.



La multilettré F.I.M.E.M. : un outil pour la coopération internationale

« Nous pensons qu'on ne peut détacher notre pratique pédagogique des grands courants sociaux et des problèmes politiques qui la conditionnent. » (Charte de l'École Moderne et P.E.P.)

A partir de septembre 1980, c'est le groupe territorial de Madrid qui est chargé d'élaborer la multilettré F.I.M.E.M.

Nous concevons la multilettré comme un moyen qui soutient et rend possible les aspects internationaux de la pédagogie Freinet.

Le projet que nous avons préparé prétend répondre à deux objectifs :

- Qu'elle soit l'écho des problèmes politiques internationaux qui déterminent notre travail.
- Qu'elle soit réalisée coopérativement.

En conséquence, voici les sujets que nous avons programmés pour l'année 81-82 :

	Mois	Editorial	Chargé de sa rédaction
1	Sept.	Pédagogie Freinet : pédagogie de libération	M.C.E.P. Madrid
2	Oct.	Pédagogie Freinet et les enfants — Droits des enfants — L'enfance classe opprimée ?	I.C.E.M. : Michel Barré Pierre Lespine
3	Nov.	Pédagogie Freinet et sexisme	Hollande ? Italie ? Grande-Bretagne ?
3		La R.I.D.E.F. en Italie. Information	M.C.E.P. groupe organisateur
4	Déc.	Pédagogie populaire et émigration	M.C.E.P. Salamanca
5	Janv.	Mouvements d'E.M. et syndicats. L'animation culturelle dans le quartier, le pays, etc.	Italie, Portugal, Hollande ?
6	Fév.	Pédagogie populaire et énergie nucléaire.	Allemagne - Grande-Bretagne
7	Mars	Pédagogie populaire et fêtes. La R.I.D.E.F. en Italie, information.	M.C.E.
8	Avril	Les congrès des mouvements d'École Moderne. La R.I.D.E.F. 82.	Informations (secrétariats de tous les mouvements F.I.M.E.M.). Information M.C.E.
9	Mai	Rencontres pendant l'été. R.I.D.E.F. 82.	Guide pour rendre visite à des camarades d'autres pays. M.C.E.

La multilettré sera en espagnol et en français. Les articles ou informations doivent être envoyés en espagnol, français, italien, portugais, et à la rigueur en anglais.

Vous pouvez en proposer d'autres bien qu'ils ne soient pas prévus. Envoyez vos articles par avion à M.C.E.P. (multicarta) c/ Espiritu Santo 33-B. Madrid 10 Espagne.

Pour recevoir la multilettré, pour ceux qui ne sont pas adhérents de la F.I.M.E.M., vous devez envoyer 9 coupons-réponses internationaux.

Comment arriver à faire de la multilettré un authentique bulletin international :

- En envoyant des articles, informations, dessins, documents, photos...
- En publiant des extraits dans vos revues et en les discutant dans vos réunions.

M.C.E.P. : Mivimiento cooperativo de escuela popular (Mouvement Coopératif d'École Populaire).

CORRESPONDANCES

S'il y a des écoles françaises qui veulent correspondre avec des écoles hollandaises, elles peuvent s'adresser à : François VERSLUIS, Eisenhowerlaan 67 2625 GG Delft, Hollande.



Panorama international

U.N.E.S.C.O.

ÉDUCATION ET TRAVAIL PRODUCTIF

En 1943, Freinet terminait son livre *L'éducation du travail* par une exhortation : « *Ecole par la vie, pour la vie, par le travail !* » Près de quarante ans après, la 38^e conférence de l'U.N.E.S.C.O. (Genève, du 10 au 19 novembre 1981) veut examiner « *l'interaction entre l'éducation et le travail productif* ». Initialement ce thème a pris jour à une conférence régionale de l'U.N.E.S.C.O. pour l'Asie et l'Océanie en 1978 et on doit à

M. Abraham Pain, un Argentin, une analyse très intéressante de ce projet dont nous extrayons quelques passages.

Freinet parlait de travail en général, l'U.N.E.S.C.O. précise « *travail productif* ». Où est la nuance ? Le terme de production désigne au sens le plus large : toute activité qui sert à satisfaire les besoins de l'homme. Pour les élèves cette production pourra être « *une série de connaissances, d'intérêts actifs ainsi que les attitudes et les compétences au travail en équipe* ». Cela entraîne-t-il une participation à la vie active ? Les défenseurs du projet estiment qu'il ne peut y avoir de travail productif sans lien avec la vie réelle. Ainsi toutes les activités ne peuvent être considérées comme du travail productif : « *De même que l'apprentissage peut devenir mécanique, le travail peut se réduire à une série de gestes inutiles destinés à « occuper » les élèves. Pour que l'expérience du travail conserve son caractère*

essentiel, il est nécessaire de veiller à ce que des normes d'exécution y soient appliquées, concernant le processus comme le produit : caractéristiques des matières premières et des outils, utilisation optimale des ressources, raisons d'être des processus de production. Dans les pays en développement, les situations de travail productif n'ont pas tant pour cadre l'atelier de l'école que le vaste domaine de la vie communautaire et du travail social.» Comment en Europe, par exemple, pourrait-on satisfaire à ces deux conditions :

1. Proposer une activité faisant intervenir l'habileté manuelle et l'intelligence technique ;
2. Donner à cette activité une insertion dans la communauté ? On devinera que l'imprimerie, le journal scolaire répondent à ces exigences.

Abraham Pain indique les écueils à éviter :

1. **Le double système.** Si un programme visant à associer l'éducation et le travail productif a pour effet de créer un «double système», il sera difficilement acceptable et réalisable. Ces systèmes doubles résultent de programmes qui, par exemple, assurent une éducation vers le travail aux élèves ruraux tout en maintenant un enseignement de type classique dans les centres urbains. L'effet est analogue lorsque les situations de travail prévues sont différentes selon le milieu socio-économique des enfants.

2. **Le travail, matière supplémentaire.** L'efficacité de tout programme destiné à associer le travail et l'éducation a toutes les chances d'être réduite à néant si la situation de travail est conçue comme une «matière supplémentaire» s'ajoutant à un programme d'études déjà chargé, ou comme une initiation à un métier déterminé. Il s'agit d'une partie essentielle et intégrante d'une expérience éducative unifiée et son acceptation appelle des modifications correspondantes de toutes les autres parties du programme ; par exemple, dans les méthodes pédagogiques, en insistant sur l'action, les applications et la pratique dans toutes les matières, sur les techniques de solution de problèmes, sur l'interdisciplinarité au lieu du cloisonnement, et sur de nouvelles méthodes d'évaluation et d'examen.

3. **La limitation au second cycle des études.** Si le programme est appliqué à un niveau donné dans l'enseignement, il doit néanmoins être soutenu par tous les autres niveaux sous des formes appropriées. Par exemple, l'équipement des établissements professionnels et techniques devrait être mis à la disposition de tous les élèves pour leurs programmes orientés vers le travail, et leur capacité de production pourra également servir à fabriquer le matériel nécessaire aux écoles et aux programmes de développement.

4. **Le maintien des examens traditionnels.** Le système d'examens devra être modifié pour que les méthodes d'évaluation correspondent à un programme associant l'éducation et le travail productif. Si on se contente du domaine limité des compétences généralement sanctionnées par les examens, tout nouveau programme sera déprécié.

5. **La rigidité des programmes de l'enseignement obligatoire.** De par leur nature, les programmes qui combinent l'éducation et le travail, en particulier ceux qui s'adressent aux groupes relativement jeunes (6 à 14-15 ans) doivent être orientés vers les collectivités locales et leur environnement. Ils requièrent une grande souplesse et des initiatives locales qui seraient largement favorisées par une gestion décentralisée (les pays du tiers-monde ont la tendance centralisatrice que nous avons connue au début du siècle, lors de l'instauration de l'enseignement obligatoire).

6. **Les attitudes technocratiques.** Tout système d'enseignement correspond chez les parents, les employeurs et le grand public à certaines espérances et certaines aspirations. La résistance aux réformes dans ce domaine est donc le plus souvent due à l'appréhension que le changement ne déçoive ces espérances. Il est donc capital d'assurer la compréhension du public et de mobiliser son appui. Dans quelques pays, chaque réforme de l'enseignement est précédée de toute une série de débats et d'enquêtes auprès du public (la France n'est pas citée !).

L'expérience du travail est productive à la fois parce qu'elle enrichit les situations d'apprentissage de l'élève et parce qu'elle crée un produit. Cette idée existait déjà dans la notion d'éducation de base, conçue par Mahatma Gandhi. Ce dernier avait insisté pour que l'éducation de base qui s'organise autour de l'apprentissage d'un métier permette de subvenir en partie à ses frais. Le travail productif serait alors générateur de ressources. Mais cette éducation de base n'était pas celle qui ne donnerait qu'un «bagage minimum». Chez Gandhi, l'expression «de base» est une traduction du mot bunyadi qui signifie «qui établit les fondements» : il y avait interpénétration entre l'activité manuelle et la réflexion.

En quoi la formation des maîtres devrait-elle être modifiée ? C'est une question d'actualité : «Leur formation devrait leur donner l'expérience active de la planification, de l'organisation et de l'exécution des programmes orientés vers le travail productif, et leurs méthodes pédagogiques devraient correspondre aux besoins de ces programmes : définition de problèmes et de leur solution, apprentissage de la recherche et de la participation.» Dans ces lignes les animateurs de stages Freinet se retrouveront aisément.

FRANCE

PARIS - BROUILLARD

Les chercheurs et les enseignants étrangers qui essayent de se renseigner sur la situation de la pédagogie en France et en particulier sur les classes Freinet ont du mal à trouver le service qui centralise les informations dans ce domaine. Par ricochets, ils aboutissent parfois à une personne bienveillante dans un C.R.D.P. mais ces derniers sont eux-mêmes à court de moyens. C'est notamment le cas pour Paris. Une revue allemande : *Zeitschrift für Kulturaustausch (Revue pour les échanges culturels)*, reproduit dans son dernier numéro (1981/2) un extrait d'un rapport du Conseil Municipal de Paris (1901) sur la misère des moyens d'information :

«Les sacrifices considérables consentis par le conseil municipal pour maintenir Paris à la hauteur des autres capitales, en ce qui concerne l'abondance des moyens d'études, la richesse de ses collections, la qualité même de l'enseignement, n'ont pas au dehors le retentissement qu'ils méritent, par la raison qu'il est à peu près impossible à un étranger de s'en rendre compte. Aussi, de jour en jour, assistons-nous à la diminution du nombre des visiteurs scientifiques de Paris, tandis que le courant porte à Berlin et à Vienne, qui ne sont certes pas mieux dotées, mais où tout est habilement mis en œuvre pour attirer et garder le visiteur...»

Il est regrettable de constater qu'alors que tout est préparé, à Berlin et à Vienne, pour renseigner et garder le visiteur, lui rendre le séjour fructueux et lui faire emporter l'impression d'une ville admirablement dotée au point de vue de l'enseignement et des ressources scientifiques, à Paris, où tous les visiteurs étrangers se fixeraient plus volontiers qu'ailleurs, il n'existe rien de ce genre...»

Il faudrait que dans un bureau très simple et installé à très peu de frais, les visiteurs étrangers trouvassent en permanence et surtout pendant les vacances — période de visites — un employé polyglotte, très au courant, disposant d'un jeu de fiches...»

Cette proposition qui ne fut jamais suivie d'effet peut nous conduire à nous interroger sur nos propres moyens de diffusion. Que possédons-nous en France, sous une forme condensée et si possible dans deux ou trois langues, qui informe un visiteur étranger sur la pédagogie Freinet et son histoire dans notre pays ?

Roger UEBERSCHLAG

La C.S.F.

Des familles de travailleurs face à l'école

La Confédération Syndicale des Familles est une organisation de masse de la classe ouvrière qui permet aux travailleurs et leurs familles de s'organiser collectivement dans leurs fonctions d'usagers, de consommateurs, d'éducateurs.

La C.S.F. a depuis vingt ans saisi l'enjeu de l'école dans la société et, après s'être réjouie que l'école secondaire s'ouvre à la masse des enfants, à ceux dont les parents ne l'avaient jamais fréquentée, a très vite saisi l'ampleur de l'échec scolaire et l'organisation d'une sélection ségrégative pour les enfants de travailleurs.

Donc, tout en organisant les familles de travailleurs sur tout ce qui les conditionne en dehors de l'entreprise : le logement, la consommation, les loisirs, la santé, l'environnement, la C.S.F. s'est attachée à défendre les enfants de travailleurs les plus aliénés par le système scolaire et ce n'est pas par hasard si elle a été à l'origine de l'action sur le coût de la scolarité, l'échec scolaire, le préapprentissage, le dossier scolaire.

La C.S.F. combat donc tout ce qui est injuste, ségrégation sociale, division abusive des jeunes en destins scolaires différents. Pour cela nous menons la lutte contre les fatalités biologiques, contre les concepts de handicaps, handicaps socio-culturels, de «pas capables», «pas doués». Nous souhaitons que les jeunes restent des individus vivants, inventifs de leur vie, de leurs solidarités, des responsabilités individuelles et collectives qu'ils devront assumer dans leur génération, curieux leur vie entière dans tous les domaines et moins sujets des spécialistes de tout poil. Nous nous sentons particulièrement solidaires des enseignants, des collectifs syndicaux, des mouvements de recherches pédagogiques, comme l'Ecole Moderne Freinet, qui essaient de mettre en pratique ces finalités éducatives et les travaux menés dans ce congrès, paraissent, dans ce sens, très intéressants.

Notre souci a été de faire découvrir aux familles de travailleurs qu'elles étaient collectivement concernées par la scolarité de leurs enfants et avaient leur mot à dire. Les parents travailleurs ont leur place à prendre dans l'école comme co-éducateur, mais pour cela, un certain nombre de barrières doivent tomber et les conditions nécessaires restent à créer. Les parents travailleurs pour nous sont les travailleurs manuels les plus démunis, les plus dépendants, qui n'ont aucun droit de

se faire entendre, ni dans leur milieu de travail, ni dans leur cadre de vie, y compris l'école. Leurs enfants sont massivement en échec scolaire, on les retrouve en grand nombre dans les classes de perfectionnement, de S.E.S., de C.P.P.N., de C.P.A., etc.

Lutter contre l'échec scolaire, c'est reconnaître d'abord ce qui fait la culture propre des travailleurs : valeurs d'entraide, de solidarité, sens des responsabilités, esprit critique, qui forment et ont toujours formé hors l'école et en dépit des échecs scolaires, des hommes et des femmes capables d'initiatives. C'est reconnaître ensuite que les enfants de travailleurs ne sont pas des handicapés socio-culturels au départ, comme on voudrait le leur faire croire. Par rapport à quelle culture, à quelles normes, sont-ils handicapés ?

Aujourd'hui, nous constatons, après quinze ans d'obligation scolaire à seize ans, après plusieurs réformes prônant l'égalité des chances, la situation suivante des enfants de travailleurs dans l'école :

- Après un an de scolarité, redoublent le cours préparatoire :
 - 1 enfant sur 5 d'ouvrier,
 - 1 enfant sur 6 d'agriculteur,
 - 1 enfant sur 8 d'employé,
 - 1 enfant sur 25 de cadre moyen ou supérieur.
- A l'issue de l'école primaire : 45 % d'enfants ont redoublé une, deux, voire trois fois au cours de la scolarité élémentaire (statistique 78-79) et sur ce nombre :
 - 62 % d'enfants d'ouvriers,
 - 46 % d'enfants d'employés,
 - 52 % d'enfants d'agriculteurs.
- En fin de 3^e : sur 100 élèves entrés en 6^e, 60 achèvent leur scolarité du premier cycle et 40 seulement accèdent au second cycle. Mais 26 % d'enfants d'ouvriers seulement accèdent en seconde ainsi que 43 % d'enfants d'employés et 31 % d'enfants d'agriculteurs contre 74 % d'enfants de cadres.

Après trois ans d'application de la réforme Haby, du collège soit disant unique, nous constatons :

1. La stagnation d'un nombre d'élèves important en fin de scolarité élémentaire : C.M.2 supérieur, C.M.3, redoublement, triplement, en attendant l'âge d'être envoyé en C.P.P.N.
2. Un accroissement important des effectifs de S.E.S. (services statistiques du Ministère) :
 - 50 900 élèves en 1972-73,
 - 100 620 élèves en 1978-79,
 - 120 000 élèves prévus en 1980.

Sur 100 élèves de première année de S.E.S. :

- 60 étaient déjà dans l'enseignement spécialisé du premier degré ;
- 13 viennent du C.M.1 (retard d'âge) ;
- 13 viennent du C.M.2.

Nombreux sont les enseignants qui reconnaissent que, du fait de la réforme, séjournent en S.E.S. des enfants qui n'ont rien à y faire...

Mais il y a une question plus fondamentale : Pourquoi la débilite de la jeune population augmente-t-elle à ce train : 135 % en sept ans ?

Nous touchons là les conséquences de la politique scolaire de classe qui, à chaque réforme, a renforcé son élitisme et rejeté un nombre toujours plus élevé d'enfants.



A ce niveau de l'enseignement spécial, c'est encore plus grave, puisqu'il s'agit d'enfants à qui l'on attribue un statut de «débilité», d'enfants que l'on fiche... et pour lesquels, dans l'état actuel des textes, il n'existe pas de voie de retour.

Certains chiffres montrent également que s'élèvent fortement aussi le nombre de jeunes envoyés en C.P.P.N. et en C.P.A. Tous ces chiffres parlent donc de la sélection selon les catégories socio-professionnelles.

Si on a dit que l'enfant est un étranger dans l'école, c'est que l'école a ignoré son identité sociale, la diversité culturelle des enfants rassemblés dans une classe, selon le regard positif ou négatif porté sur lui, sur son milieu, par toute la structure scolaire, l'enfant est valorisé ou perd confiance en lui-même, et cela dès l'école maternelle, car il le ressent très bien. A travers l'enfant c'est tout le milieu social qui est dévalorisé. Le mépris subi par les enfants de travailleurs, la non reconnaissance de ce qu'ils sont en positif individuellement et dans leur collectif de classe constituent le premier handicap socio-culturel et la première étape de l'échec scolaire. C'est ce handicap socio-culturel créé de toute pièce par le système scolaire et ressenti en profondeur chez l'enfant qui amène souvent la prise de conscience d'appartenir à une classe d'exploités : on s'écrase ou on se révolte.

Avec le nouveau gouvernement, des changements sont possibles. N'est-il pas temps de prendre en compte toutes les expériences éducatives françaises et internationales, celles que nous connaissons nous amènent à souligner quelques points allant dans le sens de nos visées éducatives :

- Un souci de prendre en considération chaque enfant pour permettre un développement maximum des possibilités. Il est indispensable de partir du vécu de l'enfant, de son expression

propre, pour l'aider à progresser, acquérir et maîtriser des connaissances nouvelles.

- Une formation générale de base solide, et pour tous, avant toute orientation professionnelle.
- Avec, dans le cadre de cette éducation globale, ouverture pour tous sur le technique et les diverses professions dans et hors l'école.
- Ouverture de l'école sur la vie, présence des travailleurs dans l'école.
- Egalité de valeur entre le manuel et l'intellectuel.
- Motivation nécessaire partant du vécu pour susciter un appétit scolaire.
- Pas de redoublement et soutien pédagogique.
- Appel à la recherche et à la créativité et pas seulement à la mémoire et à la compréhension.

En fait pour nous, c'est un nouveau modèle culturel qui doit naître pour être celui de l'homme social, celui d'une culture de masse.

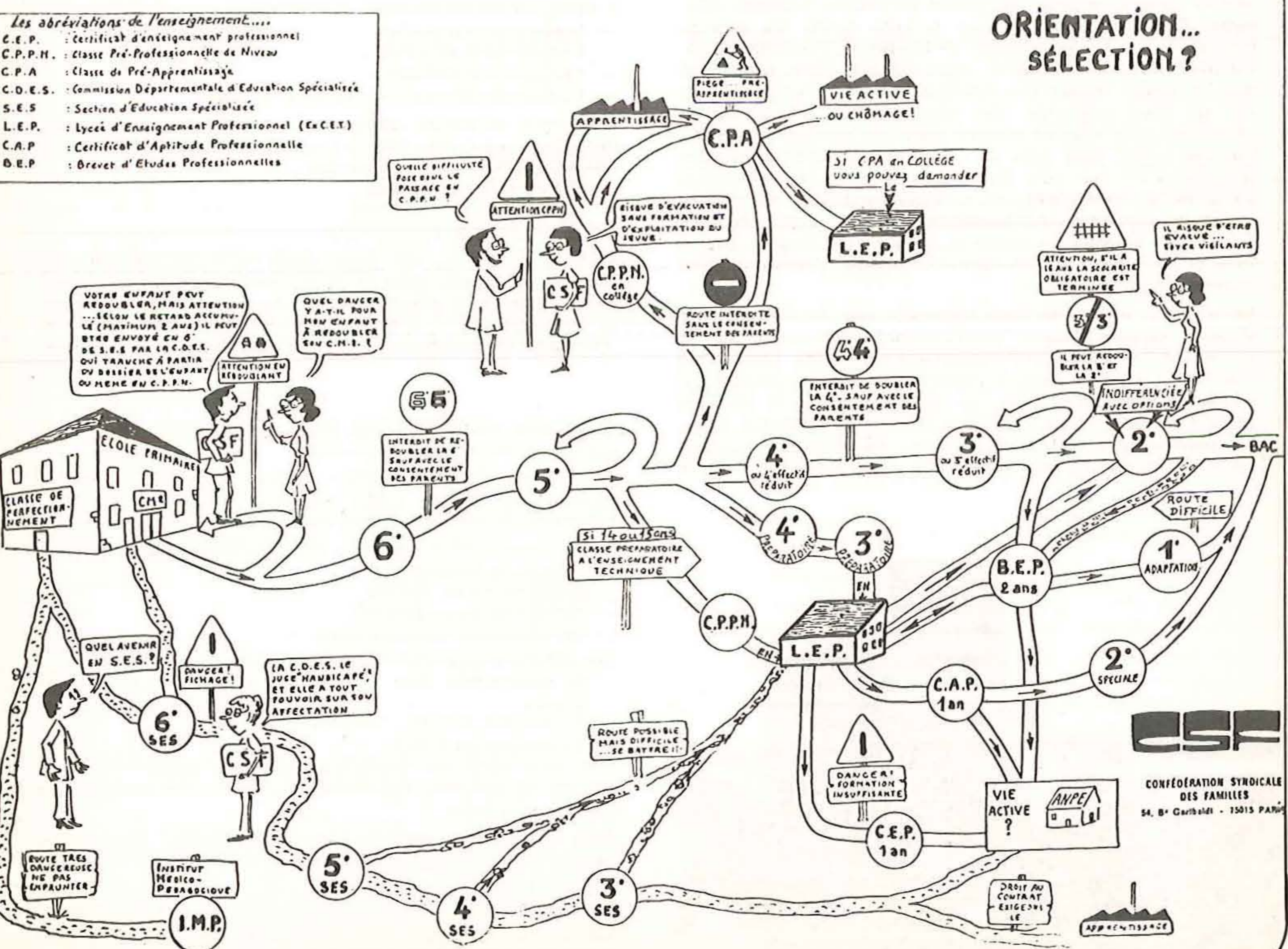
N.B. — La C.S.F. fonctionne en sections syndicales de quartiers, en unions locales, unions départementales, régionales, dans la confédération nationale. Son action se mène au niveau de l'information, de la formation, de la revendication, de la représentation auprès des pouvoirs publics.

Geneviève BOUVIER
C.S.F.

Les abréviations de l'enseignement....

C.E.P.	: Certificat d'enseignement professionnel
C.P.P.H.	: Classe Pré-Professionnelle de Niveau
C.P.A.	: Classe de Pré-Apprentissage
C.D.E.S.	: Commission Départementale d'Education Spécialisée
S.E.S.	: Section d'Education Spécialisée
L.E.P.	: Lycée d'Enseignement Professionnel (Ex.C.E.T.)
C.A.P.	: Certificat d'Aptitude Professionnelle
B.E.P.	: Brevet d'Etudes Professionnelles

ORIENTATION... SÉLECTION?



DES TITULAIRES MOBILES EN ÉQUIPE PÉDAGOGIQUE

UNE BOUTADE ? PAS DU TOUT

Le remplacement d'instits faisant un stage de six semaines «Équipe éducative», même à 45 km de chez soi, pour un tit' mob, cela ne se rate pas. Et quand on est en plus un groupe de tit' mob' qui se réunit toutes les semaines depuis deux ans, on saute sur l'occasion.

Cinq d'entre nous sont concernés. Trois autres copains sont intéressés par le projet de pouvoir travailler ensemble. Nous demandons à l'I.A. d'être nommés collectivement. Pas de problème.

Franck et Jean-Pierre connaissent quelques instits pour avoir encadré avec eux une classe verte. Par eux nous avons su qu'il n'existait pas de travail en équipe, ni même d'échange, une certaine tension existant entre les gens des trois écoles.

FÉVRIER DE CETTE ANNÉE-LA

Un lundi matin du mois de février, douze tit-mobs arrivent donc à Y. des idées plein la tête, un projet préparé dans le cartable et une bonne dose d'énergie à dépenser.

Nous demandons à l'I.D.E.N. présent la possibilité de nous réunir entre nous toute la matinée. Accordé. Les autres copains sont mis au courant et acceptent notre projet. Nous répartissons les niveaux entre nous, puis tout va très vite : chacun est d'accord pour décroïsonner. Certains en ont déjà une petite expérience. Nous affinons notre projet qui prévoit un contrat avec les instits remplacés.

Dès le lundi après-midi, nous leur proposons le texte suivant :

- Les disciplines concernées sont les arts plastiques, la musique, l'éducation corporelle, etc.
- Nous travaillons en trois grands groupes : maternelle, grands, C.P., C.E., C.M. La classe de perf. sera répartie entre le C.E. et le C.M.
- Nous décroïsonnerons à partir de la deuxième semaine chaque jour 1 h 30 dans l'après-midi.
- Nous avons besoin de matériel, de quoi disposons-nous ?
- Nous demandons les vendredis après-midi de concertation en dehors des enfants, les titulaires reprendraient donc leur classe à ce moment.
- Nous souhaiterions que le dernier samedi matin soit assimilé à une conférence pédagogique pour que remplaçants et remplacés puissent faire un bilan en commun.
- Nous souhaiterions travailler avec les instits titulaires, c'est pourquoi :
 - Nous proposons qu'une partie du contenu du stage porte sur une réflexion à partir de la pratique du décroïsonnement.
 - Nous désirons inclure dès le début les instits dans ce travail en ateliers puis peu à peu, nous nous retirerions pour les laisser animer seuls. Ceci concerne aussi les profs d'E.N, intéressés. Il est clair que nous n'acceptons pas de spectateurs dans nos classes à aucun moment.



Suit une partie sur notre organisation pratique en relation avec nos objectifs.

Le lundi après-midi, trois copains vont présenter ce projet devant une assemblée tout à fait prise au dépourvu. «*Bien, c'est intéressant, nous allons discuter de tout ceci, revenez nous voir à la récréation.*»

Plus tard dans l'après-midi les instits parlent par la bouche de leur I.D.E.N. : «*Bien, nous sommes favorables à votre projet... Attention cependant à votre responsabilité si les enfants ne travaillent pas dans la même salle... Les vendredis après-midi, le dernier samedi, c'est d'accord... Les maîtres de l'école s'intégreront dans l'équipe d'ici une quinzaine de jours, ils préfèrent se préparer avant et profiter de leur stage pour travailler en dehors de la classe.*»

Nous : «*Et... euh... pour la question du matériel, peut-on espérer un crédit?... La glace n'est pas rompue, elle explose littéralement, nous prenons les éclats en pleine figure. En substance on n'a qu'à se débrouiller, y'a pas de fric et puis personne ne nous demande de travailler de cette façon-là ! Cette douche... Suit une empaillade en règle entre la maternelle qui a des sous grâce à la vente de fin d'année et les autres qui n'ont rien, comme dans la plupart des écoles primaires.*»

Depuis ce moment, les contacts entre le groupe des remplaçants et celui des remplacés ont toujours été conflictuels malgré une petite évolution.

De notre côté, après discussion, on s'est dit : «*Qu'ils aillent se faire voir ! on leur ferme nos classes, on ne veut plus de leur vendredi, na ! Effectivement on peut se débrouiller seuls.*»

Mais l'I.D.E.N. ne l'entendait pas ainsi, il avait intérêt à nous bichonner, nous lui mâchions le travail puisque son objectif à lui était le décroïsonnement. Il s'est donc fait le médiateur entre nous et les instits en stage, chacun a fait un minimum de concessions pour finalement ne plus avoir aucune relation avec les instits, tout au moins au niveau du groupe, pendant tout le reste du stage. Si. Une fois : «*Vous savez, le vendredi*

après-midi, c'est trop, la moitié devrait vous suffire pour vous concerter. D'autre part, les maîtres ont d'autres projets, ils n'iront pas travailler avec vous dans les ateliers.» Sans commentaire...

TRAVAILLER EN ÉQUIPE

Nous n'allons pas raconter le détail du décloisonnement. Il a évolué au cours de son fonctionnement.

Pour les trois C.M. et la classe de perf., il avait lieu en fin d'après-midi. Les thèmes des ateliers étaient choisis pour une semaine selon les demandes des enfants et les compétences des instits. Pour s'inscrire, les enfants faisaient tourner un tableau le samedi pour la semaine à venir. Le samedi également, était présenté un «journal télévisé» pris en charge par les enfants, servant de lien et d'information entre eux. Certains ateliers étaient autonomes : coin lecture, journal télévisé, atelier images. Les activités corporelles et sportives firent l'objet de quatre ateliers une fois dans la semaine.

Les trois classes de C.E. ont décloisonné ensemble. Ils ont eu le problème de classes surchargées.

Les deux C.P. fonctionnaient deux jours ensemble, deux jours avec les grands de maternelle. Ce fut un temps fort que cette liaison maternelle/C.P. autour de l'organisation d'un carnaval. Les deux copains instits des petits se joignaient aux autres puisque les ateliers avaient lieu pendant la sieste et qu'une grande complicité existait entre nous et les dames de service.

Nous avons mis en place un tableau faisant apparaître ce que chaque enfant a pratiqué comme activité, avec qui, combien de temps, mais nous ne sommes pas intervenus dans son choix. Nous aurions repensé le problème si nous avions été là plus longtemps.

Aucune difficulté insurmontable n'est apparue, bien au contraire. La mise en place s'est faite très rapidement pour plusieurs raisons. Nous étions un groupe constitué avec une habitude de travail et un gros désir de travailler ensemble. Le fait d'être en groupe, nous d'habitude si isolés, nous a donné une grande énergie. Les enfants ont été enthousiasmés d'emblée et puis nous n'avions pas au fond de nous cet instinct de possession («mon» matériel, «mes» élèves) qui freine parfois les instits. Le temps de concertation du vendredi ainsi que celui des trajets et des repas nous a facilité les choses. C'était bien la première fois qu'on pouvait réfléchir sur notre pratique.

Notre pratique, pour nous qui travaillons toujours au coup par coup avec des objectifs limités, nous a semblé prendre un sens pendant ces six semaines. Le décloisonnement fut pour nous un moment incontestable d'échange et d'acquisition de compétence au sein de notre équipe parce qu'il existait entre nous un préalable de mise en confiance. Pas de jugement, pas de hiérarchie, pas de spécialisation plus valorisante. Ce fut l'occasion de montrer notre savoir faire car tout titulaire mobile a mis au point une pratique sûre, longuement expérimentée à tous les niveaux dans des domaines très divers. Une telle diversité nous a d'ailleurs



donné envie de mettre en commun ce savoir faire, échangé le midi lors d'un temps institué. ce fut un lieu de formation incomparable pour nous qui nous retrouvons rarement dans les témoignages de vécu de classes à l'année, même, malheureusement, dans le groupe Freinet. Nous avons poursuivi cet échange à la suite du stage pour les ateliers qui demandaient un apprentissage de techniques.

Nous avons pu toucher du doigt le fait que travailler en équipe est incitation à la recherche. Par faute de temps, chacun a continué sa pratique, en l'affinant. Par contre, après le remplacement, nous avons innové de nouvelles activités.

Côté enfant, hormis les demandes de petits groupes d'entre eux sur un thème collectif, certains ont préféré travailler seul ou à deux sur un projet précis, partant d'une envie formulée après le passage dans un atelier ou d'un désir tout personnel de fabriquer quelque chose. Ces demandes furent prises en compte dans l'atelier autonome. Pour être admis dans cet atelier spécial, deux conditions : avoir un projet cohérent, réalisable, discuté et préparé préalablement avec les instituteurs et savoir qu'il faudra compter le moins possible sur le maître pour sa réalisation. Une équipe de quatre enfants a construit des bateaux suite à un travail en classe, une autre a fabriqué une boîte, etc.

Le travail en décloisonnement pratiqué de cette façon fait surgir les demandes des enfants et ce rapidement, puisqu'ils savent qu'il existe une structure micro-sociale qui peut recevoir la demande et la réaliser sans qu'il soit nécessaire d'établir un fonctionnement coopératif dans la classe. C'est ainsi pour les enfants, l'occasion de relativiser leur enseignant et de faire le choix de s'impliquer avec d'autres.

ÉPILOGUE

Après notre départ, le décloisonnement s'est poursuivi, c'est un point très positif, avec des différences de fonctionnement. Par exemple, quatre classes sont partagées en quatre groupes par les instituteurs. Chacun prend en charge un atelier durant une semaine et les semaines suivantes gardera le même atelier. Les objectifs d'un tel fonctionnement sont tout à fait différents des nôtres puisqu'ils ne prennent pas en compte le choix des enfants.

Le dernier samedi du stage, nous avons exposé les travaux de toutes les classes en un seul lieu. De nombreux parents sont venus, ont été enthousiasmés par les travaux de leurs enfants et ont exprimé leur contentement.

Avec les profs d'E.N. et l'I.D.E.N., fort peu de contacts, ce dont nous n'avons pas été surpris.

En guise de conclusion, quelques-unes de nos réflexions :

Edith. — *C'était chouette de travailler ensemble avec des gens qui pensent la même chose et dans une ambiance détendue. Et puis de se retrouver ensemble pour les trajets et le midi. J'ai trouvé terrible le contact avec les femmes de service et leur ouverture.*

Didier. — *J'ai beaucoup apprécié de ne ressentir aucune hiérarchie.*

Pascal. — *C'était bien d'arriver à travailler à douze sans qu'aucun ne soit à l'écart. Les enfants ont vraiment contribué à la réussite du projet. J'ai aimé toute la dynamique de ce groupe, toute son énergie.*

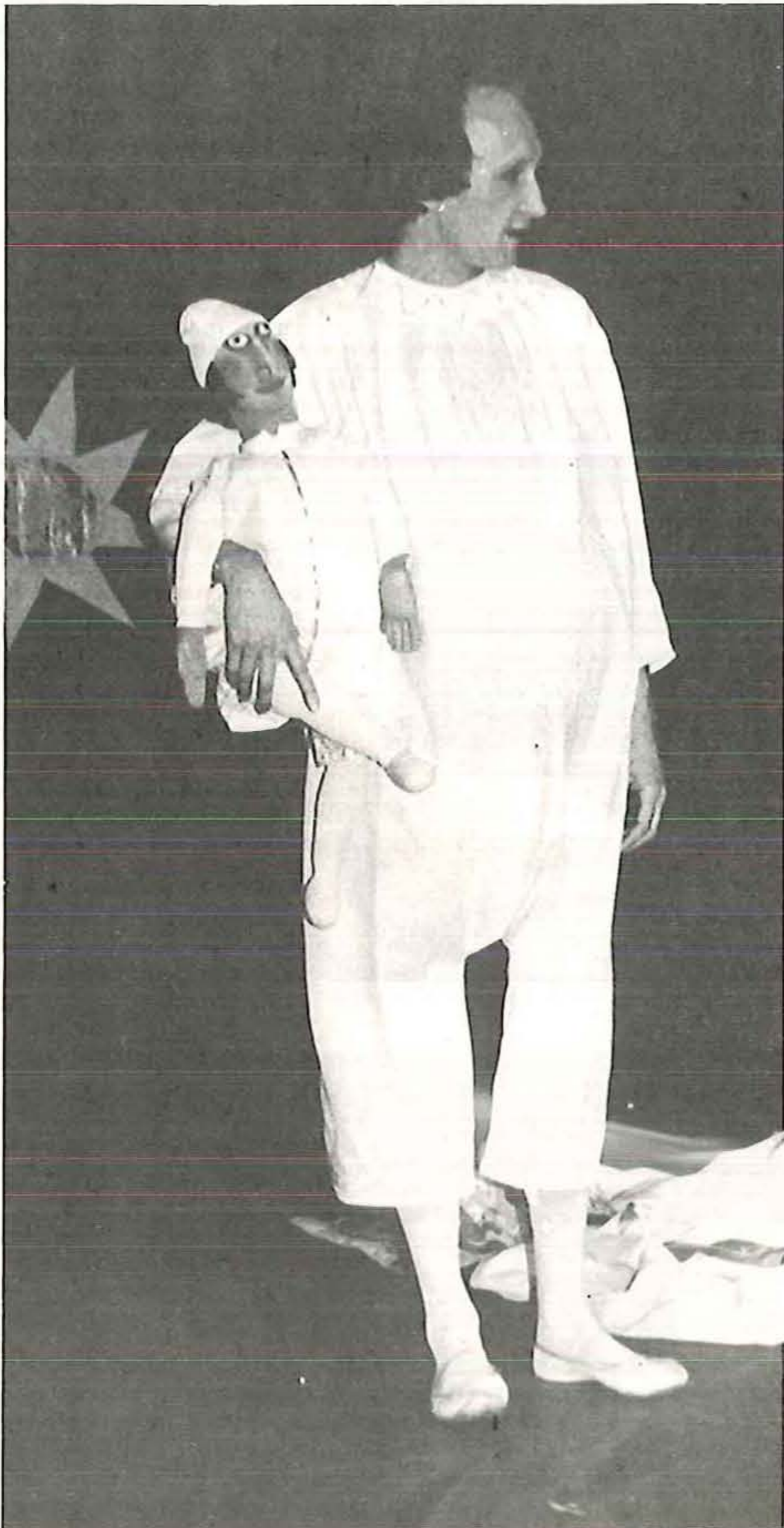
Jean-Pierre. — *Quel plaisir de bosser ensemble ! Les choses se sont mises en place vraiment rapidement, sans attente inutile parce que le groupe était énergique. J'ai appris un tas de trucs, j'ai été obligé agréablement de faire de la recherche pour les marionnettes.*

Corinne. — *C'est comme ça que je veux travailler ! Je me sentais tellement bien et pas seulement à l'école...*

Franck. — *J'ai découvert qu'être instit ça peut être vachement chouette. Je me levais le matin avec plaisir. Je sais maintenant que travailler en équipe c'est possible. J'aimerais bien recommencer.*

Un groupe de titulaires mobiles
de la Sarthe

Ouvertures



DES MARIONNETTISTES VENUS D'AILLEURS

COATI : n.m. (mot indigène du Brésil). Carnassier procyonidé américain, grimpeur, à longue queue et long museau, à belle fourrure rousse.

Si ce charmant grimpeur est cité ci-dessus, ce n'est pas que la rubrique « ouverture » de L'Éducateur s'est penchée sur les animaux exotiques en voie de disparition.

Coatimundi, c'est le nom d'une troupe de marionnettistes, acteurs, mimes, créée au Mexique en 1977 par Jean-Claude Leportier et Catherine Kremer. Après dix ans de travail en Amérique Latine et de spectacles donnés à travers le monde (Mexique, Etats-Unis, Brésil, Japon), ils sont revenus en France au mois de juin 80.

Ce qu'ils proposent : Un spectacle s'adressant aussi bien aux adultes qu'aux enfants et qui fait entrer en scène des marionnettes de toutes sortes (marionnettes à gant, marionnettes géantes habitables, etc.) mais en même temps des acteurs qui jouent et se confrontent aux marionnettes en donnant au spectacle une très grande diversité.

Coatimundi propose également d'animer des ateliers de création et d'expression qui permettent à la fois de construire des marionnettes et d'apprendre à les utiliser. Ces stages pour adultes ou enfants se situent dans une optique de découverte de nouvelles techniques de construction (comment construire des marionnettes avec tout ce qu'on a sous la main, marionnettes géantes avec des grands cartons, etc.) et de toutes les possibilités d'utilisation (sortir un peu du traditionnel castelet ou s'en servir différemment).

MAIS, AU FAIT,

QUI SONT LES SOUS-DÉVELOPPÉS ?

Q. — Comment avez-vous réussi à travailler lorsque vous étiez au Mexique ?

R. — Là-bas, nous avons une situation privilégiée au niveau artistique. Nous avons travaillé longtemps avec l'université de l'état de Vera Cruz qui nous subventionnait. Chaque université a une section culturelle très importante et un institut qui subventionne les groupes artistiques. C'est grâce à cela que nous avons fait des spectacles un peu partout dans le pays. On est allé jouer dans des endroits très très isolés, dans des bidonvilles. Tout cela n'a pu se faire que parce que nous étions payés par cette université.

Q. — Vous avez travaillé dans des écoles aussi ?

R. — Oui mais il y a un problème au niveau des écoles. Le Mexique en est encore à l'alphabétisation. On construit des écoles partout et, souvent, elles fonctionnent toute la journée : le matin avec un groupe d'enfants et de profs, l'après-midi avec d'autres groupes et même parfois il y a l'école du soir. L'alphabétisation est le problème prioritaire mais malgré cela, les écoles sont très ouvertes et tout ce qui est culturel est très demandé.

Q. — Depuis que vous êtes revenus en France, avez-vous fait des démarches en direction des écoles ?

R. — Non pas beaucoup, mais dans les contacts que nous avons eus on sent vraiment un manque d'enthousiasme. Une des seules expériences que nous ayons, c'est celle de l'école où vont nos enfants. Les parents d'élèves ont été contactés pour des tombolas et d'autres choses dans ce genre-là pour la fête de l'école. Nous avons proposé de faire un spectacle gratuit, ça nous semblait aussi intéressant mais personne n'a vraiment répondu.

Q. — Alors rien en direction des écoles pour le moment ?

R. — Il y a quand même cinq ou six personnes qui nous ont contacté pour nous demander ce que nous faisons et qui ont semblé intéressées mais ce que nous ressentons c'est une espèce d'inertie qui pèse et pas seulement dans les écoles. C'est comme si beaucoup de gens avaient envie de faire quelque chose mais qu'il ne se passe rien quand même.

Q. — Pour quelles raisons ?

R. — C'est peut-être en partie parce que, en France, les relations entre les gens sont très froides mais surtout, il y a un très gros problème d'énergie. Là bas, il y a un flux d'énergies de toutes parts. Il y a toujours des gens qui veulent faire quelque chose, il y a beaucoup de vie, et tout le temps. Il faut dire que la plus grande partie de la population est composée de jeunes et d'enfants. Ici on a l'impression que tout le monde est fatigué !

Q. — Si on essaie de traduire ça au niveau de ce qui se fait pour les enfants en règle générale, c'est-à-dire soit dans les écoles soit à l'extérieur ?

R. — C'est comme s'il se passait encore la même chose que lorsque nous étions encore à l'école. On est dans un pays superbement riche, tout le monde gaspille, fout tout à la poubelle mais il y a encore plein de classes très chargées et au point de vue éducation il n'y a pas grand-chose, c'est triste : il n'y a rien de nouveau, il y a un sous-développement culturel qu'on n'attendait pas. Au Mexique qui est un pays bien moins développé que la France au niveau économique il y a une réelle inquiétude du développement culturel des enfants et de nombreux moyens sont mis en place pour permettre au plus grand nombre de bénéficier de tout ce qui se passe et se fait au niveau culturel.

C'est possible parce que justement l'état et les universités sont sensibilisés à ce problème et en aidant et en subventionnant les groupes artistiques et culturels, ils leur permettent d'être en contact avec toutes les couches de la population...

En comparaison, en France il n'y a pratiquement rien de fait. C'est presque une «brousse culturelle». Les seules choses qui semblent intéressantes se passent en dehors des circuits officiels et ne touchent donc pas tout le monde et surtout pas les écoles...

Si vous désirez contacter COATIMUNDI pour avoir des renseignements ou des précisions sur les spectacles ou les ateliers d'animation qu'ils proposent, sur ce qu'ils ont fait auparavant ou sur les conditions qu'ils demandent, s'adresser à Jean-Claude Leportier et Catherine Kremer, 44 rue Julien Bodereau, 72000 Le Mans. Tél. (43) 81.62.66.



PLAINE D'AVENTURE

Les plaines d'aventure sont des structures récentes et peu répandues en France (une trentaine).

Celle de Cognac (30 000 habitants) est implantée dans la banlieue, à Crouin.

Cette banlieue est constituée de H.L.M. et de pavillons individuels bon marché. Située à trois kilomètres du centre, elle est pauvre en équipements collectifs (pas de centre commercial, pas de cinéma, etc.).

La plaine d'aventure occupe un terrain non constructible — passage de lignes à haute tension —, d'un hectare. Son aménagement a consisté à créer des buttes de terre, planter des arbres, amener l'eau, implanter un local (pour ranger le matériel), offrir aux enfants des matériaux de récupération (palettes en bois, morceaux de fer, bidons, plastique, etc.).

L'association loi 1901 qui gère cette structure emploie un éducateur mais, par une mise en commun de son personnel avec celui d'une autre association à caractère social, trois éducateurs interviennent à la fois sur la plaine d'aventure et le club de prévention.

C'est en commençant par fonctionner sur le terrain que les travailleurs sociaux ont pu ensuite trouver des partenaires financiers : la mairie pour moitié, la Direction Départementale de l'Action Sanitaire et Sociale et la Caisse d'Allocations Familiales, chacune pour un quart.

Jean-Louis Plantevigne, éducateur diplômé, est un des trois travailleurs sociaux intervenant sur la plaine.

Je suis normalien seconde année. La vie des enfants hors de l'école m'intéresse.

AVENTURE AU PIED DES H.L.M. ?

Luc Marteau. — *N'y a-t-il pas contradiction entre le terme d'aventure — qui suppose l'inconnu, des règles difficiles à saisir, la confrontation à des risques et l'apprentissage de la mesure de ces risques — et le terme de plaine — lieu fermé, géographiquement limité — encadré par des gens payés pour donner de l'aventure ?*

Jean-Louis Plantevigne. — Il est vrai qu'un lieu réservé à l'aventure, c'est une aberration ; mais c'est le problème d'une société urbaine aberrante.

Avant, l'aventure existait ailleurs ; quand j'étais petit — et ça n'est pas si vieux — je faisais cuire des pommes ; c'est donc que j'avais pu faire du feu !

Il est sûr que, au lieu d'un seul endroit réservé à l'aventure, il devrait y avoir la possibilité de vivre dans de multiples lieux mais essaie donc de faire un feu sur la pelouse qui borde les H.L.M. !

L.M. — *A quels aventuriers avez-vous affaire ?*

J.-L.P. — La plaine d'aventure est ouverte à tous les enfants. Mais il s'avère que l'on voit davantage les enfants remuants, qui sont peut-être moins bien chez eux.

Dans l'ensemble, notre action concerne les enfants qui jouent en bas des H.L.M.

Est-ce qu'il faut que ça soit toujours briqué chez eux ? Est-ce qu'on leur a dit : « Va jouer dehors, tu nous ficheras la paix » ?

Le dénigrement par certaines familles d'activités libres et salissantes peut aussi être un frein à la fréquentation de certains enfants.

Une autre raison, plus locale peut jouer : le fait que l'on gère un club de prévention et qu'on s'occupe de gens ayant affaire à la police.

L.M. — *Pour vous, quel rôle doit remplir la plaine d'aventure ?*

J.-L.P. — En opposition au travail curatif du club de prévention (1), on pense que la véritable prévention consiste à ce que la petite enfance se passe bien, c'est-à-dire que soient apportées de façon équilibrée des réponses aux besoins de l'enfant.

Pour cela, chaque besoin ne doit pas être considéré de façon isolée, mais comme allant toujours de pair avec un besoin contraire. Si les adultes acceptent le besoin de sécurité, le besoin contraire d'affronter le danger, de se mesurer au risque est souvent peu apprécié de l'entourage.



De même la fiction, l'imaginaire sont admis — bien qu'on note une grande normalisation — mais l'intérêt pour le réel, le désir d'utiliser de vrais outils, de faire ses propres expériences n'est pas pris en compte.

Nous devons essayer de satisfaire les besoins les plus oubliés dans les lieux d'habitation et les espaces de jeux traditionnels : besoin d'agir sur les choses, de s'exprimer par la création, d'être autonome, d'affronter le risque, etc.

DOMINIQUE DE LA PLAINE

L.M. — *La vie de l'enfant est presque entièrement quadrillée par deux institutions « qui lui veulent du bien » — l'institution scolaire et l'institution familiale — et qui ont toutes deux des structures spécialisées pour prendre en charge les enfants qui ont des problèmes. Face à ça, quel vide est à combler dans la vie de l'enfant ?*

J.-L.P. — Si l'école a pour rôle d'apporter un contenu, sur la plaine, nous, nous essayons de répondre à l'épanouissement de l'enfant sans apporter trop de savoir. Ce qui fait que nous sommes plus libres de notre action que l'enseignant dans la structure scolaire.

LA CABANE DES ÉDUCATEURS

Ceci ne veut pas dire qu'il ne puisse y avoir une partie scolaire dans notre travail ; par exemple, un jour un enfant nous a dit qu'il voulait écrire et même éditer un livre sur la plaine d'aventure, alors qu'il ne sait que dessiner les lettres ; on a retourné une poubelle pour écrire dessus, sous sa dictée. Après, il a repris ce qui était fait, en dessinant les lettres.

Ceci veut dire aussi qu'on peut faire du travail «scolaire» hors de l'école.

L.M. — *La co-existence de groupes, l'apprentissage d'une vie collective, ne se heurtent-ils pas à des problèmes matériels comme le nombre d'enfants, la surface de la plaine ?*

J.-L.P. — Le problème de la surface ne se pose pas, la plaine d'aventure faisant un hectare, et la présence des enfants étant caractérisée par une grande fluctuation (le goûter, la télévision).

En règle générale, nous n'avons en même temps qu'une quinzaine d'enfants (mais il va de soi que globalement, nous en accueillons bien plus). Le maximum a été de quarante-cinq enfants à la fois.

L.M. — *Palliez-vous les inconvénients de cette fluctuation en organisant, par exemple, des campings ?*

J.-L.P. — La fluctuation des enfants est-elle réellement un inconvénient ? Il nous semble au contraire qu'elle est garante de la liberté des enfants, de leur libre adhésion.

L'âge des enfants — de quatre ans et demie à treize ans — fait que nous n'organisons pas de camping. Par contre, les vacances nous permettent de mener à bien des projets autogérés par les enfants (orchestre avec gamelles, pêche au bord de la Charente, etc.). Ce qui marche toujours très bien avec les enfants, c'est la nourriture, l'organisation de pique-nique.

D'autre part la plaine fait davantage partie du quotidien. Le camping est un temps fort. C'est avec les adolescents du club de prévention qui ont plus besoin de sortir du quartier, d'avoir des moments de vie plus intenses, que nous organisons des camps.

L.M. — *Comment les enfants ressentent-ils la plaine d'aventure ? Est-ce qu'à travers ce dessin (affiché) signé «Dominique de la plaine» se dégage un sentiment d'appartenance et de possession à l'égard de la plaine ?*

J.-L.P. — A l'égard de la plaine, deux facteurs interviennent : le désir, très fort, d'être avec nous, où qu'on soit (y compris au bureau), et l'envie d'aller sur la plaine pour ce qui peut y être fait.

L'évolution des comportements répond à ta question. Au début, face à un lieu où beaucoup de choses étaient permises, les enfants ont cherché les limites, en s'attaquant par exemple aux arbres plantés collectivement. Maintenant, ils arrivent à être garants des lois du groupe ; ça marche surtout quand il y a égalité d'âge.

Si la plaine est un lieu fermé, elle l'est aussi dans le sens où elle est ressentie comme un endroit où des choses d'habitude interdites sont permises (faire du feu, etc.) et où les transgressions de tabous sociaux ont peu de conséquence. L'enfant qui, voyant son père venir le chercher, stoppe net son activité défoulante, illustre bien ce propos.

L.M. — *On retrouve dans ce que tu viens de dire les conditions élucidées par la pédagogie institutionnelle pour une structuration de la personnalité et son pouvoir instituant du groupe : le lieu, la limite, la loi. Par rapport aux enfants, quel est votre statut ?*

J.-L.P. — Nous n'avons et ne voulons pas avoir le statut de copains. Ayant celui d'adultes, d'une certaine façon nous sommes sur le même plan que les autres adultes qu'ils côtoient.

A côté de ça nous jouons — en plus de celui de pourvoyeurs de matériaux divers — un rôle de garants des lois élaborées par le groupe.

Ce rôle est aussi celui que nous essayons de faire jouer aux enfants de la plaine.

L.M. — *Quelles sont les lois qu'ils ont élaborées ?*

J.-L.P. — Dès le début, ramener les outils dans la cabane, après usage ; même si elle n'est pas toujours bien respectée, cette loi est prise en charge par le groupe.

Une autre loi — qui a été élaborée plus tard — est de ne pas démolir la cabane d'un autre.

Pour illustrer notre statut, la destruction de cabanes a lieu souvent quand nous ne sommes pas sur la plaine.

Un autre exemple : ce qui est arrivé à la cabane construite par les éducateurs.

A une époque, nous nous sommes rendu compte que les enfants ne parvenaient pas à nous agresser ; alors, pour fournir un médiateur, nous avons décidé de construire notre propre cabane en pensant qu'une forme d'agression serait sa destruction. Eh bien, cette cabane n'a jamais été détruite...

L.M. — *Quelle est votre attitude face à la destruction des cabanes, au désir de destruction ?*

J.-L.P. — Si l'enfant détruit sa cabane, moi, ça ne me gêne pas. De même si un enfant aide les autres à démolir leur cabane.

Par contre, si un enfant veut détruire la cabane des autres, ma réponse est de lui dire que, s'il veut détruire une cabane, il peut d'abord s'en construire une.

L.M. — *Est-ce que votre attitude ne représente pas une contradiction entre les caractéristiques d'un lieu qui appartient à l'enfant — le droit d'agencer les lieux comme il le désire, ce désir comprenant aussi le droit de destruction — et la perpétuation d'une loi qui veut que l'on ne peut disposer de ce qui ne nous appartient pas — en sachant que l'environnement de l'enfant est aussi défini par le fait que rien ne lui appartient ?*

J.-L.P. — Mais, il y a aussi une contradiction entre offrir un lieu à l'enfant et ne pas être garant de la loi collective qui lui permet justement d'exercer une véritable appropriation.

LES ADULTES AUSSI

L.M. — *Et vos relations avec les adultes ? D'abord ceux qui vous permettent d'exister. De quelle nature est la commande sociale ?*

J.-L.P. — Il est évident que l'emploi d'éducateurs a pour but d'éviter les remous, d'être un facteur de paix sociale.

Lors d'une réunion avec les conseillers municipaux, l'un d'eux nous a dit : «Il y a tel type d'actes de délinquance qui posent des problèmes. Or, vous êtes tant de travailleurs sociaux sur la ville. Ces actes ne devraient pas exister !»

D'autre part, l'éducateur sert aussi à penser que l'on fait quelque chose pour les gens de cette cité (très excentrée, pas de commerce, pas ou peu d'équipements collectifs).

L.M. — *Par rapport à la demande sociale, vous ressentez-vous comme des otages ou des représentants de la société ? Otages, dans le sens où, responsables de cette plaine, votre action peut être limitée par les autres. Représentants, par l'aspect préventif de votre action.*

J.-L.P. — Cet aspect de notre travail ne nous pose pas de problème dans le sens où ce que nous apportons aux enfants ne serait pas si nous n'existions pas.

Par contre, le fait d'être à un carrefour de conflits du système nous pose des problèmes.



Sur certains, il nous est possible d'agir — urbanisme, parents, système éducatif. Mais sur d'autres — travail par intérim à longueur d'année, etc. — nous sommes impuissants alors que nous avons l'impression que le travail le plus efficace à faire est là.

OUVRIR LES PORTES

L.M. — *Alors, quel type d'actions avez-vous sur l'environnement de l'enfant ?*

J.-L.P. — Notre travail est un travail de prévention tous azimuts. Ce qui veut dire que nos relations ne portent pas uniquement sur les rapports parents-enfants, mais aussi sur les problèmes des adultes de cette cité.

Par exemple, la banque de Solex sert aussi aux adultes qui ont besoin temporairement d'un moyen de locomotion.

De même, le travail effectué auprès des femmes fait que l'on est amené à aborder avec elles des problèmes de tous ordres, du problème financier au problème des relations avec leur mari.

L.M. — *Comment se concrétisent les rapports entre vous et la famille ?*

J.-L.P. — Notre problème est que les enfants sont pour nous beaucoup plus faciles à rencontrer que les parents.

Les gens que nous voulons toucher ne sont pas des gens qui lisent ou qui vont à des conférences. Pour les rencontrer, nous utilisons tous les biais possibles.

- Les sorties familiales : sous forme de pique nique. « Nous n'emmenons pas les enfants qui n'emmenent pas leurs parents. » Ces sorties, en plus des relations qu'elles permettent, constituent un bon champ d'observation des relations parents-enfants.

- Les demandes d'autorisation : au lieu de donner un mot aux enfants, nous préférons aller voir les parents.

- Les manifestations locales : nous sommes de toutes les manifestations locales : fête de la Saint-Jean, etc.

- Les réunions « Tupperware » : ces réunions sont calquées sur le même principe que celles de la marque Tupperware.

Nous avons fait un montage audiovisuel qui contient un peu tous nos objectifs. Ayant des points de chute dans chaque immeuble, nous demandons à ce foyer d'inviter les autres habitants de l'immeuble à venir à la soirée projection.

Les thèmes de discussions (discussions libres) vont des relations parents-enfants (au niveau général) à l'association des locataires.

L.M. — *A travers ces rencontres, quels objectifs avez-vous ?*

J.-L.P. — Le premier objectif est de créer une relation pour que plus tard ces gens puissent nous parler d'un problème particulier s'ils le désirent.

Les objectifs des réunions « Tupperware » sont plus nombreux. Que les gens d'un même bâtiment se parlent. Que si une femme seule doit être hospitalisée, les voisins s'organisent pour que les gosses ne soient pas envoyés à « Pétaouchnock ». Que l'on parle un peu d'éducation.

L'idéal serait que ces groupes de parents soient aussi des groupes de réflexion, mais ça nous n'y croyons pas trop.

L.M. — *Quels sont vos rapports avec la D.A.S.S. et les autres travailleurs sociaux ?*

J.-L.P. — A Cognac nous avons la chance d'avoir une équipe de travailleurs sociaux avec qui on s'entend très bien.

Nous nous entendons tellement bien qu'ils sont nos employeurs : le conseil d'administration est constitué majoritairement de travailleurs sociaux ; pour l'instant ça nous paraît être un avantage.

D'autre part, la plaine d'aventure constitue un terrain d'observation exceptionnel pour des travailleurs sociaux dont le travail est réduit à des interventions ponctuelles. C'est un lieu où l'on voit les enfants évoluer beaucoup plus librement que dans le contexte familial et scolaire. C'est pourquoi nous sommes parfois invités à certaines synthèses. Toutefois il faut bien noter que l'essentiel de notre travail n'est pas d'observer. Nous ne sommes pas des voyeurs.

Les décisions concernant le sort d'un enfant se passent encore à l'échelle du travailleur social. Par ce que nous apportons, nous pouvons éviter certaines erreurs. Vivre avec les enfants nous permet de dire par exemple, dans le cas d'une hospitalisation de la mère qui est seule, quelles seront les réactions des enfants dans tel ou tel milieu.

L.M. — *N'y a-t-il pas un risque à la fois de perversion de votre rôle et d'une utilisation dangereuse des informations que vous donnez ?*

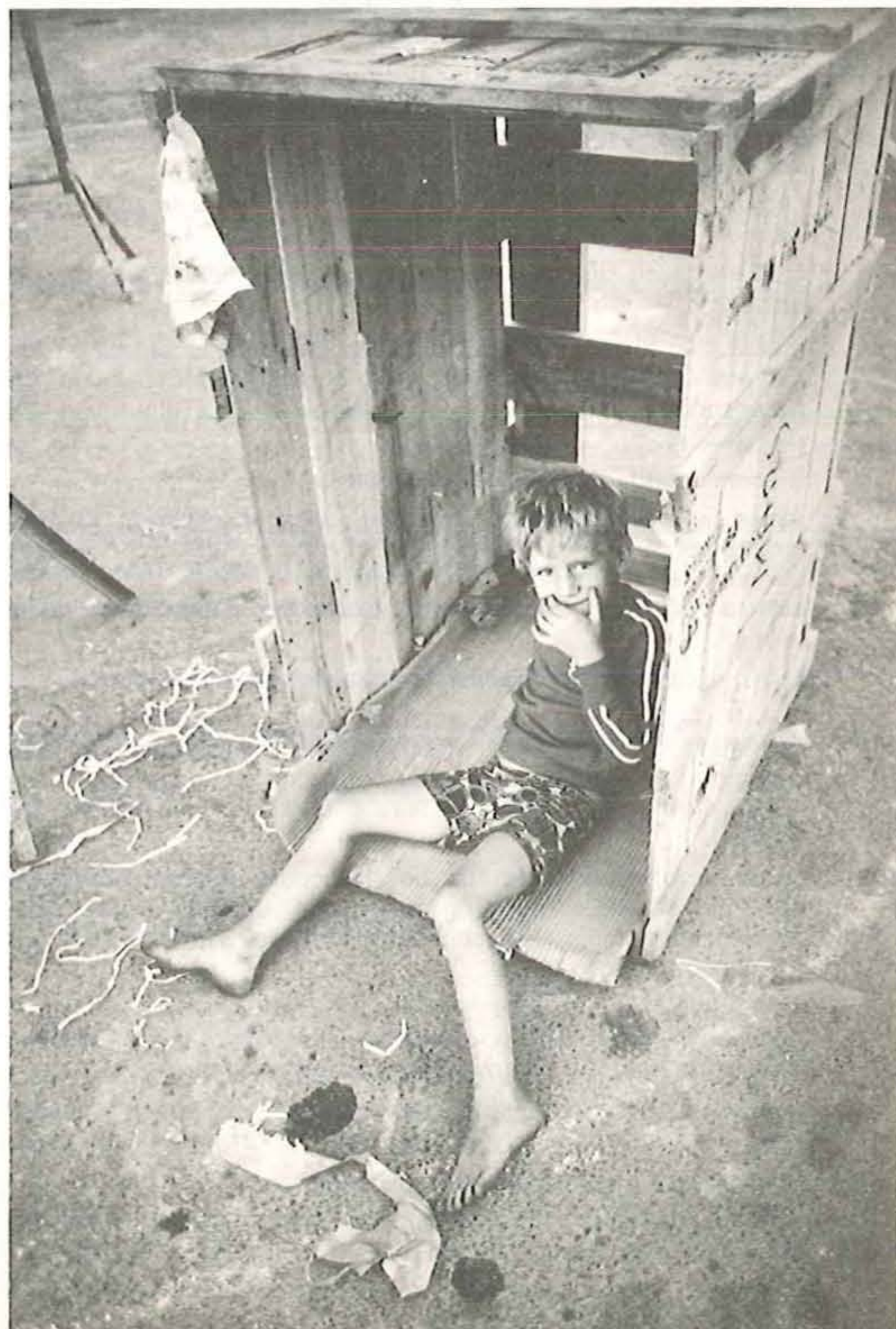
J.-L.P. — Il est sûr que, quand on n'a pas une certaine confiance dans ce qui va se passer plus tard, on se tait. Certains clubs de prévention refusent systématiquement toute relation avec les autres travailleurs sociaux.

S'il y avait un fichage possible (projet A.U.D.A.S.S., cf. le film *Alertez les bébés*) notre position serait toute autre à l'égard de l'information.

L.M. — *Vous êtes une sorte de membrane à la plaine d'aventure ? Membrane filtrant un certain nombre d'interdits dans le sens société-enfant, membrane dans le sens inverse — sans déresponsabiliser l'enfant face à son environnement, les transgressions d'interdits sur la plaine d'aventure n'ont de conséquences qu'ici et maintenant —, membrane enfin parce que l'écho des problèmes de la cité — qu'ils soient solubles ou non.*

J.-L.P. — Cet aspect-là va de pair avec un autre facteur de prévention : réunion avec l'architecte, travail avec les associations de résidents pour obtenir des améliorations de la cité.

D'ailleurs, je pense que le travail avec les associations de résidents, ça n'est pas quelque chose pour laquelle on est payé... Au contraire ! L'aide ponctuelle d'une assistante sociale est mieux acceptée — sans nier l'importance de ce travail — qu'un travail plus collectif, qu'une aide aux locataires pour améliorer la cité. Car ça, c'est de l'organisation collective...



Ta question rejoint aussi le rapport entre la psychologie et la sociologie et l'utilisation qui est faite de la psychologie.

Il est plus facile de dire que le grand-père Untel, etc., etc, de traiter la personne comme un malade que de considérer comme important les conditions de vie, les cadences...

Heureusement, dans les écoles d'éducateurs, on commence à revenir sur l'importance accordée à la psychologie. C'est aussi pour ça que les éducateurs avaient du mal à s'engager.

D'ailleurs, les psychologues, ça ne s'engage pas. Ça trouve toujours une raison pour ne pas s'engager...

L'ÉCOLE ET L'AVENTURE !

L.M. — *Comment votre travail est-il perçu par l'école en général ?*

J.-L.P. — Il y a un grand vide dans notre travail, c'est le rapport avec l'école...

C'est pourquoi on ne peut donner que des impressions. Peut-être que certains nous considèrent comme des olibrius, mais ça n'est pas forcément leur faute. Ils ne nous connaissent pas assez.

Les enseignants, c'est comme les parents : il faut qu'on aille les voir.

L.M. — *A travers ce que vous voyez de l'enfant, comment percevez-vous l'école ?*

J.-L.P. — Je crois que ta question rejoint le problème des groupes de base et des groupes de tâche.

Si l'enseignant a pour rôle d'apporter un contenu direct, il ne peut aussi « gérer » l'affectif.

L'enseignant idéal devrait avoir pour rôle de « gérer » l'affectif de la classe, d'être garant des objectifs du groupe et de faire aboutir les projets, non en apportant « la réponse » mais en aidant au cheminement des enfants.

Actuellement, bien que dans un groupe de base il y ait toujours une tâche — même si cette tâche consiste à faire du nombrilisme — il y a une négation par l'école de la notion de groupe de base.

Le problème, c'est aussi que tout le temps scolaire se passe entre les murs de l'école.

L.M. — *Quels rapports entretenez-vous avec l'école primaire du quartier ?*

J.-L.P. — Jusque-là, nous n'avons pas pris le temps ni les moyens de nous rencontrer. Mis à part la présentation de notre montage, même avec les enseignants amis, nous n'avons rien élaboré.

Il existe quand même de petites choses.

Après la présentation du montage, deux enseignants se sont arrêtés sur la plaine. D'autres y sont allés en plein air. L'enfant qui avait eu envie d'écrire un livre sur la plaine en a fait un bout à l'école, d'autres ont écrit des textes libres sur ce qu'ils font ici.

L.M. — *Quels rapports aimeriez-vous avoir avec l'école ?*

J.-L.P. — L'échange d'informations avec l'instituteur que nous connaissons (classe de perfectionnement) permettrait de faire attention aux mêmes choses. La prochaine sortie scolaire sur la plaine d'aventure pourrait se faire cette fois-ci en utilisant nos outils.

En se rencontrant, peut-être que les cours d'écoles pourraient être aménagées. Peut-être aussi que certains enseignants auraient dans leurs préoccupations les besoins qui ne sont pas pris en compte par l'école...

L.M. — *Si pour l'enfant la reconnaissance de ce qu'il fait à la plaine d'aventure est importante, à l'inverse, n'y a-t-il pas un danger dans le fait que ce lieu puisse être investi par l'école ?*

J.-L.P. — Pour la présence sur la plaine, je sais, par rapport aux flics, mais je ne sais pas par rapport aux instituteurs. Peut-être qu'il ne faut pas tout mélanger.

L.M. — *Est-ce que la circulation de l'information ne risque pas de créer une vision globalisante et réductrice de l'enfant ?*

J.-L.P. — Nous n'avons pas de référence sur ce problème, si ce n'est notre propre réflexion.

Les plaines d'aventure sont récentes en France et peu nombreuses (trente) ; les livres portent sur les expériences menées sur les plaines et non sur les rapports avec l'extérieur.

L.M. — *Etes-vous prêts à tenter une expérience avec l'école de Crouin ?*

J.-L.P. — Dans la fonction éducative, il y a de nombreux intervenants : parents, enseignants, urbanisme, copains, etc. Nous n'avons pas plus d'importance qu'eux.

Pour nous, intervenir sur un seul aspect de l'enfant, ce n'est pas assez complet.

Si le discours que l'on a à son égard est en contradiction avec les autres discours, il y a un danger de cassure, soit avec son milieu, soit avec l'éducateur. C'est pourquoi, en même temps que nous tentons de faire cheminer un enfant, il faut aussi faire cheminer les parents et ce qu'il y a autour.

La structure dans laquelle nous travaillons nous permet — contrairement aux travailleurs de la D.A.S.S. — d'intervenir sur la globalité.

C'est pour toutes ces raisons que nous sommes d'accord pour tenter l'expérience.

L.M. — *Pensez-vous que les enseignants aient quelque chose à vous apporter ?*

J.-L.P. — Bien sûr. Ayant une vision, une approche, une écoute différentes, les échanges ne peuvent être qu'utiles.

Mais je ne sais pas exactement comment cela pourrait se passer. Il faudrait élaborer cela collectivement.

FORMATION DES ENSEIGNANTS

L.M. — *A travers les problèmes que vous rencontrez sur la plaine, penses-tu que vous palliez certaines carences de l'école ?*

J.-L.P. — On sent déjà chez l'enfant les effets de la compétition, du cloisonnement, de la sélection. Toutes ces choses n'existent pas sur la plaine.

A travers notre travail, on perçoit déjà les voies de garage ; ceux qui plus tard pourront faire des choses et ceux qui plus tard ne le pourront pas.

Certains enfants ne sont jamais valorisés. Si on dévalorise un enfant, de façon permanente, c'est très grave. Sans généraliser sur un cas, le seul gosse que je n'ai jamais réussi à valoriser a seize ans. Il a déjà fait deux ans de taule. Il en fera d'autres... (Il a braqué un flic.)

L.M. — *Quels conseils, guides, repères, donnerais-tu à un instituteur en formation initiale ?*

J.-L.P. — Sans revenir sur ce que j'ai dit avant, je pense qu'il existe des tas de façons de débiter dans l'enseignement. La pédagogie Freinet, en particulier avec l'aspect du groupe, permet de s'organiser avec d'autres, de ne pas avoir peur de s'affirmer. On dit que c'est pour la socialisation, moi, je dis que c'est pour la vie collective de l'avenir... Mais chacun le voit comme il veut.

Lorsque je suis allé filmer un conseil de coopérative, j'ai vu des enfants, organisés, avec un président de séance, qui n'avaient pas peur de parler devant vingt camarades, le maître et moi ; sans oublier le rôle intimidant de la caméra.

Si on fait des gens capables de prendre la parole en public, de dire ce qu'ils pensent dans une réunion, quand ils seront sur un lieu de travail ils risquent de faire bouger des choses... Et ça, je trouve que la pédagogie Freinet l'apporte.

L.M. — *Penses-tu que vous auriez votre place dans la formation d'instituteurs ?*

J.-L.P. — L'intéressant serait que vous puissiez faire un stage sur une plaine d'aventure, l'apprentissage pédagogique se faisant par une pratique analysée. Un : avoir une pratique. Deux : s'arrêter dessus, rechercher si d'autres personnes ont aussi apporté quelque chose dans ce domaine (livres, etc.). Trois : retourner à une pratique en analysant avec d'autres ses réactions face à une situation.

Mais je suppose que c'est ce qui se passe dans les Ecoles Normales ?

Luc MARTEAU



• **Laura perd la tête**

Philippe DUMAS, Ecole des Loisirs

Les enfants rient franchement et apprécient ce livre. Alice et Emile que l'on voit dans ce livre plus souvent nus qu'habillés plaisent tout de suite aux enfants. Laura, la grosse chienne terre-neuve est très attachante aussi. Je pense que beaucoup d'enfants doivent rêver de posséder un chien comme celui-ci.

Quand on lit ce livre, il semble bien en effet, que Laura et ses deux compagnons ont sérieusement perdu la tête.

Le texte est facile à lire pour des enfants qui commencent à maîtriser la lecture. Je fais cependant trois restrictions : le « fluctuat nec mergitur » de la couverture, les bulles des illustrations reproduisant une écriture d'adulte, et une ou deux phrases de ce type : « On les prendrait presque pour des natifs du seizième arrondissement » mais ces dernières remarques ne doivent pas empêcher la lecture de ce livre.

Marie-Claude LORENZINO

Laura, c'est cette énorme chienne qui s'est un peu assagie en vieillissant. Je n'en dirai pas autant d'Alice et Emile qui, envoyés à Paris, chez leur grand-père, s'ennuient à bêtiser au bout d'un après-midi. Heureusement, ils n'ont pas laissé leur imagination à la campagne... Si bien que, très vite, la baignoire débordante se transforme en barque qui, profitant du Niagara déclenché par les deux enfants, s'en va faire un tour, via les escaliers, sur la Seine.

Ce que j'aime bien dans les livres de Philippe Dumas c'est qu'on ne sait jamais où s'arrête le réel, où commence la fantaisie, et c'est ça qui fait que tout est pour de vrai. Surtout que textes et images s'imbriquent sans le moindre hiatus.

Christian POSLANIEC

• **Les loups du bal**

par Hélène TERSAC. Images de Frédéric CLÉMENT, Editions de la Marelle.

Ceux qui ont lu déjà *L'anniversaire du petit meuble* paru chez le même éditeur, auront plaisir à retrouver Eloïse et l'atmosphère onirique que savent si bien rendre Frédéric Clément et Hélène Tersac. Et je trouve celui-ci encore plus réussi que le précédent.

En vrai, comme disent les enfants, ce n'est sans doute qu'un bal masqué vu par une petite fille qui fantasme. Mais justement, la dimension de ces fantasmes est parfaitement rendue, sans mièvrerie, sans lourdeur psychanalytico-quelque chose... L'ambiguïté de la mère qui dans dans les bras du loup... le même loup qu'on a tant de désir à suivre au plus profond de la forêt... même si cette forêt ressemble à quelque chose qui vous avale...

Plaisir, désir, inquiétude, tressés ensemble dans le regard de la fillette qui ne sait pas si elle rêve ou voit la réalité.

Christian POSLANIEC

• **Voyage dans un tableau**

Texte de Sylvie LAFERRÈRE, Claire MERLEAU-PONTY, Anne TARDY. Illustré par Serge CECCARELLI. Maquette de Dominique DOAN et Luce PÉNOT, Casterman.

On n'éduque pas assez les sens à l'école. On ne sait pas non plus, souvent, aborder l'art autrement qu'avec un grand A. Or ce livre permet l'un et l'autre. Partant d'un tableau d'auteur anonyme, intitulé *Une noce à Marly au Cœur volant*, les auteurs vont nous guider pas à pas, par des questions, des rapprochements, des sollicitations, vers la découverte de la multiplicité de détails contenus dans ce tableau. On découvre tour à tour les costumes, les classes sociales, les mœurs, les paysages, les animaux, les arbres, etc. Un tableau comme témoignage de toute une époque c'est autre chose qu'un bête objet de renommée publique à admirer obligatoirement dans un musée. Et au-delà de ce livre même, c'est une méthode d'approche fort intéressante qui nous est révélée.

Christian POSLANIEC

• **Les histoires de tante Mila**

par Ursula WOLFEL, Ma première amitié, G.T. Rageot. Diffusion Hatier, 16 x 21, 61 pages.

Le sujet: Tante Mila donne ou jette les meubles de son appartement, se donne un bon prétexte pour ne pas reprendre son travail, s'essaie à devenir artiste peintre, a quelques démêlés avec ses voisins, joue avec les enfants... C'est une anticonformiste qui prend la vie avec humour et qui finit par retrouver un nouveau travail qui lui convient parfaitement.

Ce que j'en pense: Je trouve le personnage de Tante Mila très intéressant parce que c'est une femme tout à fait en dehors de la norme, qui ne fait rien comme tout le monde, qui ne se fait pas de souci, qui a envie de vivre sa vie à son gré, qui finalement est bien acceptée par son entourage. A la fin du livre, elle trouve un travail qui lui convient, où elle peut intégrer sa fantaisie.

C'est écrit en caractères lisibles et gros (24).

Je me demande si cet anticonformisme d'adulte et l'humour qui en naît peuvent être perçus par les enfants de la tranche d'âge à laquelle le livre s'adresse. (8-9 ans).

N.R.

• **Alpha de la Licorne**

par Michel COSEM, La Farandole, 15 x 20, 186 pages.

Sujet: Jean Lacour, écrivain se trouve transféré sur « Alpha de la Licorne », planète à des milliards de kilomètres de la terre où tous les problèmes matériels sont résolus, où le niveau technique est plus avancé que partout ailleurs mais pas la moindre traces d'animaux. Les Licorniens, colonisés par des dévoreurs d'imaginaire, n'ont plus aucune imagination ? C'est pourquoi ils vont chercher des écrivains sur terre, ils emmagasinent dans leur imaginothèque toutes les histoires, tous les livres imaginés un jour, tout ce que la machine Wall perçoit dans l'imaginaire, même non formulé.

Mais pour Jean Lacour, comment écrire dans de telles conditions, tellement parfaites matériellement mais si déshumanisées pour un terrain moyen ? Alors pour essayer de recréer son entourage habituel, il fait transférer sur Alpha sa femme, son fils, son chien, qui découvrent la nouvelle planète chacun à leur façon. Et même, voilà que Pirlitt, le chien se met à parler.

Mais il est toujours difficile et épuisant de résister aux dévoreurs d'imaginaire qui attaquent chaque fois que c'est possible. Jean Lacour a toujours autant de difficultés pour écrire. Il s'essaie à imaginer une petite nouvelle, et c'est en fin de compte Pirlitt le chien, qui, après des visites au musée galactique, découvre l'historique de la planète Alpha, imagine une œuvre qui sera attribuée à son maître. Bien que la Terre ne soit pas à l'abri des dévoreurs d'imaginaires, (influence de tous les médias), Jean Lacour et sa petite famille y reviennent.

Ce que j'en pense: Plein de problèmes sont évoqués :

- l'écrivain et ses conditions de travail,
- l'importance de l'imaginaire dans la vie,
- la destruction de cet imaginaire par les medias bourreurs de crâne,
- les différentes façons d'appréhender les choses nouvelles en tenant compte de la personnalité de chacun.
- l'importance de l'environnement.

Je trouve ce livre très descriptif, l'action ne démarre pas vite. La première fois que je l'ai lu, j'ai abandonné au chapitre 5. La seconde fois je suis allée jusqu'au bout, mais j'en avais parfois marre de ses états d'âme d'écrivain. Ce n'est pas ce que j'attends d'un bouquin de science-fiction.

N.R.

• **Poèmes et comptines**

pour apprendre les mots

de Bernard CLAVEL et Lise LE COEUR, L'Ecole des Loisirs.

Beaucoup de mots. Mais « ils chantent ». Textes et illustrations ont beaucoup plu à mes C.E.1-C.E.2, en dépit du petit air plutôt « rétro » de ce recueil.

Suzette KAUFMANN

Livres et Revues



Suite à la controverse Vence (Freinet) - Summerhill (Neill)

• Cinquante ans de liberté avec Neill

Ray HEMMINGS

L'Échappée belle, Hachette, 279 pages, 1981.

Encore un ouvrage sur Neill ! J'ai tâté avec méfiance ce livre épais. Une biographie de plus ? J'avais tort. C'est tout autre chose que la paraphrase de *Peau de Mandarine*. C'est plus qu'un documentaire, plus qu'une critique universitaire, plus enfin qu'une thèse vite ficelée pendant que le sujet est à la mode. S'il fallait qualifier d'un mot cet ouvrage sur Neill, je dirais que c'est un livre fertile. Fertile parce qu'il tisse tant de liens entre Neill et les penseurs de son époque qu'on est incité à relire Montessori, Coué, Freud, Reich et Marcuse. Et à comparer les styles de fonctionnement de Vence et de Summerhill.

Neill ne cache pas ses antipathies.

La doctoresse Montessori ? *«Je la sens toujours scientifique et jamais artiste. Son système est hautement intellectuel mais il parle tellement peu aux émotions que c'en est affligeant... La seule expression «matériel didactique» m'effraie.»*

Freud ? *«La psychanalyse est en grand danger de devenir académique. Si elle ne s'associe pas aux mouvements sociaux, ce sera une immense tragédie car Freud était trop brillant pour rester confiné dans une salle de consultation à une guinée la séance.»* Neill ne voyait aucun psychanalyste éminent prêcher en faveur d'une nouvelle attitude de la société vis-à-vis du sexe, aucun ne faisait campagne pour l'abolition de la crainte et de l'autorité à l'école : *«Ils font peu pour changer la société»* concluait-il.

Pourtant le souci de Ray Hemmings n'a pas été de constituer le florilège des sarcasmes et des virulences de Neill. Il voulait situer ce dernier dans son époque, celle d'entre les deux guerres qui vit la naissance de l'Éducation Nouvelle, puis celle de l'après-guerre au cours de laquelle la renommée de Summerhill dépassa les frontières. *Libres enfants de Summerhill* parut en Angleterre en 1962 mais en France en 1970. Il avait déjà publié dix-sept livres auparavant, à partir de 1915 !

On apprend que Neill fut très influencé par Homer Lane, cet Américain qui avait essayé dans sa Ford Republic d'initier les délinquants à l'autodétermination. Pour Neill, son modèle avait les trois caractéristiques qui vont être ses points de mire durant toute sa vie : l'amour, la liberté et la foi en la psychanalyse. L'amour, ce n'était pas un débordement du cœur mais une façon de s'identifier à l'autre : *«J'essaie, dit Neill, de toutes mes forces, de partager la joie des gosses. En ce moment je sors avec eux, chaque jour, pour essayer des cerfs-volants.»* L'abandon des châtiments corporels ne se fera pas par un effort d'indulgence calculée mais plutôt de ce qu'il venait de plus en plus à voir les choses du point de vue de l'enfant : *«Je m'aperçois que je partage le point de vue des gosses. Je suis*

contre la loi et la discipline ; je suis entièrement pour la liberté d'action.»

Autre découverte : il finit par trouver le métier d'enseignant ennuyeux : *«Je me suis soudain aperçu, non sans choc, que je ne m'intéresse plus à l'enseignement. Enseigner l'anglais m'ennuie à mourir. Tout ce qui m'intéresse c'est la psychologie.»* Cette psychologie, c'est la psychanalyse. Il en fera comme M. Jourdain et le livre fournit, à ce sujet, la description de ses essais thérapeutiques avec un enfant de huit ans, David, particulièrement agressif.

Hemmings note : *«Neill insistait beaucoup sur le fait qu'il ne songeait pas à psychanalyser David ; en quoi il voulait probablement dire qu'il ne cherchait pas à rendre David conscient de l'origine de ses conflits. Son but en tant qu'éducateur consistait à rendre l'inconscient conscient... Il espérait que ceci surviendrait principalement de deux façons : à travers l'expression personnelle des enfants dans des activités artistiques variées et dans leurs jeux, à travers les relations avec les autres enfants dont ils partageaient la vie communautaire.»* Par la suite, Neill adoptera les points de vue de Reich avec lequel il se liera d'amitié.

Qui est donc ce Ray Hemmings qui connaît si bien Neill ? La traductrice nous aurait rendu service en nous en parlant. De lui-même, il indique simplement qu'il a enseigné aux côtés de Neill. Mais il a eu connaissance également de l'enquête de Bernstein sur cinquante anciens élèves de Summerhill et lui-même a lancé un sondage sur l'influence de Neill sur deux cents établissements d'avant-garde.

Le dernier chapitre s'emploie à faire la synthèse critique de l'œuvre du fondateur de Summerhill, sous le titre : *«Nécessité de la liberté»*. Il est d'une grande densité. Partant de Marcuse et de Laing et reprenant les travaux de Reich, Ray Hemmings montre que Summerhill n'était pas une école mais un mode de vie. C'est là, que pour nous, la comparaison entre Summerhill et Vence prend de l'intérêt.

La plupart des visiteurs s'accordent pour constater qu'à Summerhill l'enseignement était très traditionnel et que les manuels utilisés comptaient un retard de dix ans sur ceux en usage dans les écoles libérales. Hemmings note que *«Neill a été d'une circonspection presque paralysante en ne permettant à ses enseignants de ne fonctionner que d'une manière très effacée»*. Aux inspecteurs, il rétorquait que *«les activités de la salle de classe ne servaient qu'à préparer aux examens»*. Hemmings pense que *«c'était une manière de voir exagérément limitée»* et qu'il doit être possible d'enrichir l'enseignement tout en respectant les principes de base sur lesquels repose Summerhill. Ce qui manquait à Summerhill, selon le professeur Hawkins, c'était une *«réserve variée et significative de choix offerts à l'enseignement des enfants»*. Le seul choix qui leur était proposé était d'entrer ou non dans les cabanes où se donnait l'enseignement mais dès qu'ils y étaient entrés *«ils se remettaient entre les mains de leurs professeurs et la possibilité qu'ils avaient de faire des choix significatifs était suspendue»*.

Dans une école de type Freinet, il en va autrement : un environnement incitatif, des activités

motivées par la communication immédiate ou à distance, la gestion des apprentissages y garantissent une scolarité d'un bon rendement. Le maître y est personne-ressource mais il joue un rôle sans doute plus directif que Neill ne le souhaite. Summerhill, conclut Ray Hemmings était la démonstration de ce que pouvait être une anti-école : ni obligation, ni programme, ni discipline, ni examens mais une vraie vie faite d'expériences, d'échanges, d'assemblées générales, de fêtes. *«Ça marche»* proclamait Neill. L'école vit toujours et se prépare à fêter son soixantième anniversaire.

Roger UEBERSCHLAG

REVUES

• Vers l'éducation nouvelle

N° 353, C.E.M.E.A., 55 rue St-Placide, 75279 Paris Cedex 06.

Remarqué un article qui fait le point sur les poux et leurs traitements. Fort utile en ces périodes de recrudescence ! Eu envie de réaliser un toupie ronfleuse comme c'était expliqué, à partir d'un bout de tube en PVC. Révisé la façon dont on retrouve l'étoile polaire dans un ciel étoilé...

• Différences

N° 2, 89 rue Oberkampf, 75011 Paris. Abonnement : 1 an, 140 F.

Une nouvelle revue fondée à l'initiative du M.R.A.P. (Mouvement contre le Racisme, l'Antisémitisme et pour la Paix), témoignant, comme son nom l'indique, des différences. Au sommaire de ce n° 2, des enquêtes sur les expulsions d'immigrés, sur Interpol, sur la profession de mannequin noir, sur les indiens français de Guyane, sur les «monstres». Un dossier fort documenté sur l'«extrême droite en soutane». Intéressant.

• Le courrier de l'U.N.E.S.C.O.

N° 3 et N° 4, 1981, 4,50 F, 7 place de Fontenay, 75700 Paris.

Deux numéros qui explorent les sciences humaines et les techniques contemporaines autour d'un thème central. Dans le n° 3, *La science au service de l'art* ou comment détecter un faux. Comment en fabriquer un pour le grand public ! On y apprend ce que sont la thermoluminescence, la micro-fluorescence X, la spectrométrie de masse, l'holographie, etc. On y suit pas à pas la reconstitution, grandeur nature, de la salle des Taureaux, à Lascaux, grâce à des techniques fort sophistiquées. Passionnant.

Le n° 4, qui titre *L'homme et la biosphère*, est un bilan du programme écologique de l'U.N.E.S.C.O. qui a dix ans : naissance d'une science de l'homme et de la nature ; grandeur et fragilité des forêts tropicales ; halte au désert ; l'écologie des mégapoles ; les réserves de la biosphère en U.R.S.S., etc. Synthétique !

Christian POSLANIEC

DES LIVRES PARUS :

- 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.

UNE RÉÉDITION

- La pédagogie Freinet
par ceux qui la pratiquent
Ed. Maspéro
- Les équipes pédagogiques
- Albums :
 - Aventures dans l'œuf
 - Le monde des champignons

DES REVUES EN COURS D'ÉDITION :

Créations n° 2

- La création, un privilège ?
- Fernand Léger
- Michel Edouard Bertrand, poète
- Dietlinde Dembinski, potière

La Brèche n° 72

- Séminaire informatique
- Quand les profs apprennent à écrire
- Répertoire des articles de *La Brèche* 80-81
 - Correspondance naturelle



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.

DE LA DOCUMENTATION



208
Bébé a un mois



912
Les récifs coralliens



444
La chèvre
et ses chevreaux



133
Poésie des noirs

DES ADRESSES UTILES :

Pour échanger son journal avec d'autres classes :
s'adresser à Louis LEBRETON, La Cluze, 24360 Le Bugue.

Adresses pour la correspondance scolaire :

- Moins de six ans et classes élémentaires : Simone DELÉAM, Evergnicourt, 02110 Guignicourt.
- Enfance inadaptée : Patrick CHRÉTIEN; I.M.P. Clairjoie, 69870 Lamure-sur-Azergue.
- Second degré : André POIROT, collègue 88260 Darney.
- L.E.P. : Marie-Claude SAN-JUAN, 10 rue Gustave-Rouanet, escalier 8, porte 1, 75018 Paris.
- Correspondance naturelle : Brigitte GALLIER, Bouquetot, 27310 Bourg-Achard.
- Echanges de journaux scolaires : Louis LEBRETON, La Cluze, 24260 Le Bugue.
- Correspondance internationale : Annie BOURDON, école Paul-Langevin, rue Paul-Langevin, 93260 Les Lilas.
- Echanges avec techniques audiovisuelles : Robert DUPUY, 74a boulevard Général-de-Gaulle, 17460 Vaux-sur-Mer.

Du nouveau dans la documentation audiovisuelle



sont désormais regroupés sur un seul support :

CASSETTE

Pour le montant de la souscription, 4 ensembles audiovisuels comprenant :

- **une cassette** comprenant le reportage B.T.Son plus un document sonore D.S.B.T. sur le même thème ;
- **une pochette classeur avec 12 diapositives**
- **un livret S.B.T.** contenant le texte du reportage, des pistes de travail, des informations complémentaires.

La souscription pour 4 numéros : 198 F (étranger : 166 F).

Paru ou à paraître cette année :

- *La forêt, société végétale*
- *L'homme et la mer autrefois*
- *Les énergies renouvelables (deux numéros)*

Souscription à P.E.M.F., B.P. 109, 06322 Cannes La Bocca Cedex
C.C.P. Marseille 1145-30 D