



## LES FESTIVALS D'ENFANTS ET D'ADOLESCENTS

organisés par l'I.C.E.M.



PARIS, ALENÇON  
LE THÉÂTRE

AVIGNON  
LE SON

# SOMMAIRE

## 10

### Coordination du comité de rédaction

Guy CHAMPAGNE  
Bégaar, 40400 Tartas.

### Nos pratiques - Nos outils

Robert BESSE  
Les Peyrières, 24800 Thiviers.

### Chantiers B.T. - Vie des groupes départementaux

Alain FONTANEL  
Ecole de Marminiac, 46250 Cazals.

### Relire Freinet

Henri GO  
19 rue Marceau, 83490 Le Muy.

### Nos pratiques, nos racines

Janou LEMERY  
64 boulevard Berthelot,  
63000 Clermont-Ferrand.

### Secteurs de travail

Jacques QUERRY  
Ecole Courtelevant, 90100 Delle.

### Livres pour enfants

Marie-Claude LORENZINO,  
Les noyers,  
38330 Saint-Ismier.

### Livres et revues et Panorama international

Roger UEBERSCHLAG  
42 bis Grande Rue, 92310 Sèvres.

### Relais à Cannes

Monique RIBIS  
I.C.E.M., B.P. 109,  
06322 Cannes La Bocca Cedex

- 1 - Éditorial**  
A propos du débat sur l'échec scolaire, pour voir plus loin...  
*Pierre Lespine*
- 3 - Sur le front de l'enfance**  
Justice des mineurs : Recours éducatif et/ou contrôle social ?  
*Interview de Jean-Paul Collomp par Jacky Chassanne*
- 7 - Changer l'école - Changer la vie**  
Création théâtrale à l'école  
*Marisa De Azeredo Celestino*  
Le festival de théâtre adolescent vu du L.E.P.  
Boutroux  
*André Pouchet*
- 13 - Dans notre livre de vie**
- 18 - Livres pour enfants**
- 21 - Sur le front de l'enfance**  
Les familles les plus défavorisées de notre société et l'école  
*Les militants du Quart Monde*
- 24 - Nos pratiques - Nos recherches**  
Luisa, la mutique bavarde  
*René Lafitte et Genèse de la Coopé*
- 25 - Nos pratiques**  
Et la caisse de coopérative démarre  
*Nicole Courtois*  
Savez-vous manger les choux à la mode de la coopé  
*François Vetter*
- 27 - Nos pratiques - Nos recherches**  
La transformation d'une classe enfantine en atelier de recherches graphiques et picturales  
*Henri Go*
- 29 - Relire Freinet**  
Structure dynamique de l'enseignement chez Freinet  
*Henri Go*
- 31 - Livres et revues**

Photographies : F. Goalec : p. 3, 4, 5, 6, 22-23 - P. Guimaraès : p. 9 - F. Martinez : p. 10, 11 - C. Rey : p. 12 - Bolmont : p. 21 - R. Massicot : p. 25.

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) : 159 F.

## *A propos du débat sur l'échec scolaire, pour voir plus loin...*

La notion même d'échec scolaire connaît le succès. Colloques, stages multiples, publications en font la nouvelle grille universelle de la crise de l'école.

Un mouvement ami multiplie les stages pour « conscientiser » tout un chacun sur sa part de responsabilité dans l'échec scolaire. Les partis de gauche semblent découvrir petit à petit le rejet massif par les enfants et les adolescents de l'école d'aujourd'hui. Les syndicats passent lentement d'une explication liée à une théorie des dons à la notion d'handicaps socio-culturels. Les divergences tournent encore autour du fait de savoir si l'école donne naissance à de nouveaux handicaps ou si simplement elle les prolonge, les accentue ou les atténue.

Tout cela reste dans le domaine de la théorie. Sur le terrain, les pratiques ordinaires et majoritaires restent celles de la reproduction habituelle des élites. Avec le constat que nous faisons, nous Freinetiques, que les jeunes avec qui nous travaillons sont beaucoup plus divers, complexes et contradictoires, y compris bien sûr parmi ceux que l'on a orientés d'autorité vers des structures scolaires très dévalorisantes.

**Dans ce cadre notre perception de l'échec scolaire ne débouche pas du tout sur la notion d'handicaps socio-culturels mais sur une confirmation de notre humanisme éducatif.** Je m'explique : à partir du regroupement constaté depuis longtemps par les sociologues que les enfants de la classe ouvrière sont beaucoup plus nombreux (et même majoritaires) dans la filière pré-professionnelle et professionnelle (des classes spéciales au technique court, L.E.P., C.F.A., etc.) le pas a été vite franchi vers des explications du type :

— Les clivages sociaux se font au détriment des enfants d'ouvriers ; l'école n'est pas faite pour eux ; elle est même faite contre eux, ajoute une minorité. Il faut donc généraliser une stratégie de la compensation ou stratégie de soutien.

— Les clivages sociaux se font au détriment des enfants d'ouvriers ; l'école n'est pas assez démocratique, les maîtres sont eux aussi responsables. Soyons plus démocratiques et plus scientifiques. Prenons conscience de notre rôle et généralisons une nouvelle rationalité. Voyons par exemple, l'école d'état beaucoup mieux intégrée dans l'appareil économique et politique de l'Allemagne de l'Est.

Même si elle constate, elle aussi (voir nos Perspectives d'éducation populaire) et les difficultés des enfants et celles du système éducatif tout entier, la pratique Freinet se place résolument sur d'autres bases. Pédagogie du travail utile et responsabilisant, certes, mais inséparable d'une expérience critique de la production de ce travail. Mais cette réponse ne part pas d'un souci de rationalisation, contre les gaspillages de l'éducation en matière de formation, prolongement en quelque sorte d'une analyse corporative de type syndical. Elle part d'un besoin de liberté pour le maître comme pour l'enfant. D'un besoin non pas abstrait de liberté, mais d'une expérience pratique, concrète, que les désirs de l'éducateur, les désirs de l'enfant, pour vivre le maximum de leurs possibles, passent par une rationalisation sociale — la coopération.

Théorie-pratique, recherche-action, la pédagogie Freinet est d'abord un humanisme éducatif, très proche de l'existentialisme de Sartre ou de la poétique de la connaissance de Bachelard. Contrairement à l'interprétation abusive fréquente du mot « naturel », la pédagogie Freinet ne part pas d'une conception statique de l'enfant : il n'est ni bon, ni mauvais, a priori ; il n'est pas handicapé socio-culturel, du moins dans le sens qui en découle dans les analyses de la gauche ; il a intérêt à vivre de façon coopérative pour développer le maximum de ses potentialités. Il n'est pas bon, il construit les outils de sa liberté.

Toute la pédagogie Freinet (qui n'exclut pas la politique, qui n'est pas anti-scientifique comme le lui reprochent des gens qui n'ont cessé de justifier « scientifiquement » leurs virages politiques les plus opportunistes), est dans cette démarche de construction d'outils de liberté : pour le maître, comme pour l'enfant.

Que des replis, des théorisations discutables aient eu lieu, aient encore lieu, est évident. La mort de Freinet a été très lourde de conséquences pour notre vitalité « théorisante ». Mais bon gré, mal gré, le cap principal a été maintenu, même si des visions parfois réductrices ont pu se développer. L'enfant-artiste avait bien des aspects idéalistes. Peu importe, cette pédagogie a considérablement enrichi et « modernisé » la recherche sur la création chez les enfants et les adolescents. Contrairement à ce que peuvent penser un certain nombre de camarades, l'enfant objet étroit de la psychanalyse n'a pas élargi et parachevé l'œuvre de Freinet, il en a, là encore, enrichi et modernisé l'une des dimensions. Que notre utopie reste attachée profondément et d'abord au nom de Freinet me paraît pleinement justifié. N'est pas Lacan qui veut.

Moderniser l'éducation, certes. Mais dans quel sens ? L'enfant, l'adolescent, n'ont pas la place culturelle, sociale et politique correspondant à leur importance réelle. Pourtant le capitalisme leur crée déjà des espaces considérables comme consommateurs, manipulateurs et techniciens, électroniciens même, aujourd'hui.

La société refuse de leur accorder les droits correspondants. Notre politique est d'abord, je le répète, cette prise de conscience au contact de l'enfant et de l'adolescent. Cette prise de conscience correspond à notre démarche d'individu en construction de liberté.

C'est de là que doit partir notre lutte pour la transformation du système éducatif, non d'un sociologisme un peu démodé manière Bernard Charlot ou d'un économisme étroit véhiculé trop souvent par les partis de gauche et les syndicats.

Ces enrichissements ont multiplié les dimensions de la pédagogie Freinet. Et aujourd'hui le spectaculaire développement de ces principes éducatifs dans des pays du Tiers Monde, comme dans des pays industrialisés de l'Europe du Nord doit nous rendre conscients et responsables de la véritable alternative dont nous sommes une des solides composantes.

Si la gauche a cédé aux pressions des femmes, elle a encore à découvrir la dimension culturelle, sociale et politique de l'enfance et de l'adolescence. Cet objectif est le fondement même de notre mouvement ; il devrait en être la priorité ces prochaines années.

Pierre LESPINE

## *Questions... Réponses...*

*Oui, ce qu'on a appelé par manque de recul (et, disons-le, de sérieux) « échec scolaire » procède d'un ensemble complexe de phénomènes sociaux qui interpellent l'école, certes, mais pas l'école seule, et à propos desquels elle peut et doit elle-même demander à ses interpellateurs de prendre et d'assumer leurs propres responsabilités.*

*Une fois de plus nous tenons à rappeler ces fondements de notre action : ce n'est pas tellement sur l'école qu'il convient de s'interroger et d'agir, mais bien sur la vie des enfants et des adolescents dans notre société, et donc à l'école mais aussi ailleurs.*

*Les textes rassemblés dans ce numéro de L'Éducateur ne prétendent pas faire le tour de la question mais montrer sous divers angles d'éclairage ces interpellations, qui d'évidence ne s'adressent pas seulement à l'école, et quelques réponses possibles, à l'école comme en dehors d'elle.*

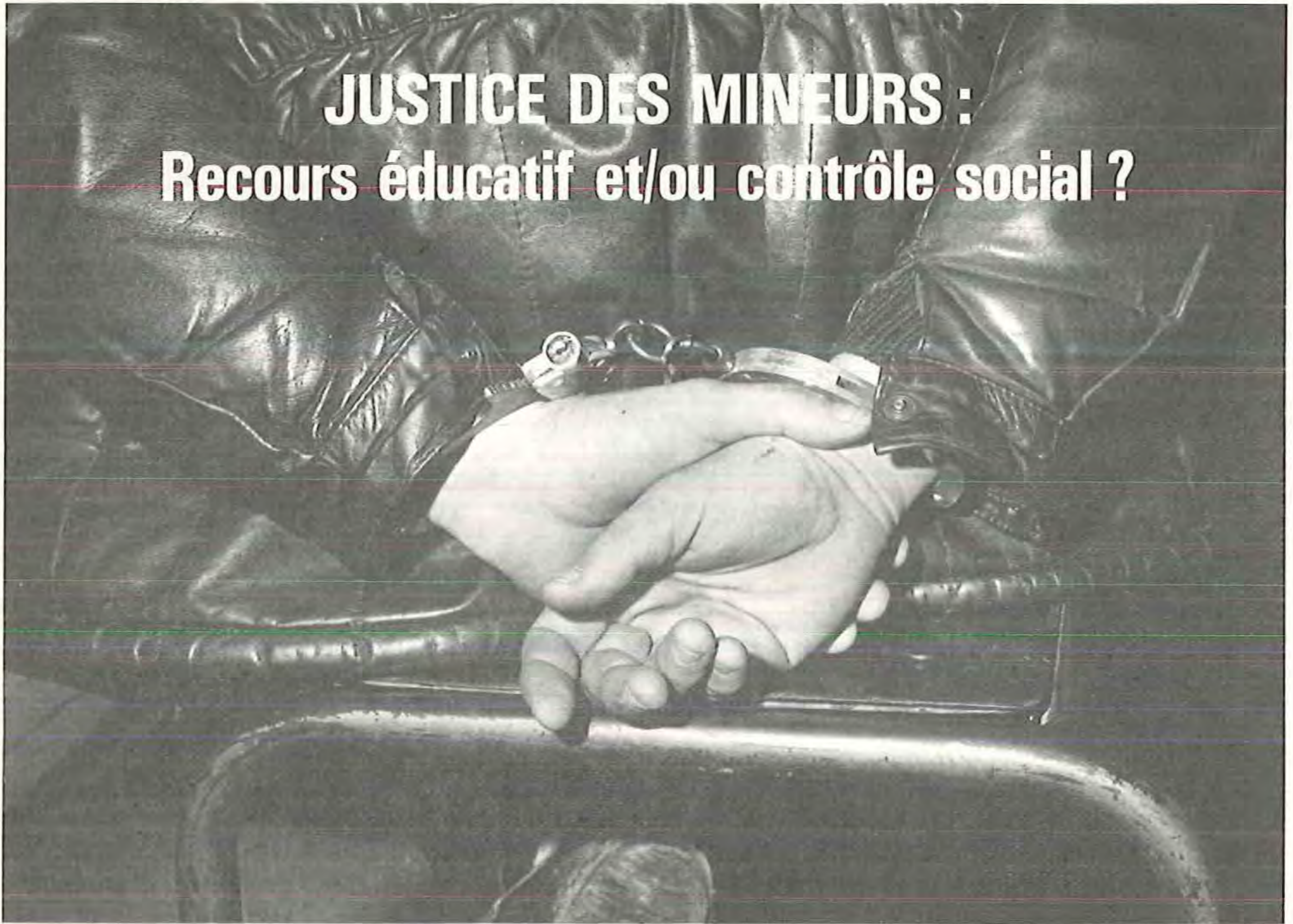
*Des questions, bien d'autres se posent et nous en avons aussi à poser.*

*Des réponses, bien d'autres sont possibles et nous en avons d'autres aussi, à commencer par toute la gamme de nos outils dont nous reparlerons dans un prochain numéro.*

*Déjà s'amorcent les réflexions qui feront l'objet des travaux du Congrès international de l'École Moderne à Nanterre, en septembre 83, sur la législation des mineurs, sur l'école et l'environnement social, sur les pratiques d'expression des jeunes, acteurs de leur culture.*

**A suivre...**

# JUSTICE DES MINEURS : Recours éducatif et/ou contrôle social ?



*Jean-Paul COLLOMP est juge des enfants. Le juge des enfants : un personnage vécu comme providentiel ou, au contraire, porteur de tous les péchés de la création : n'est-il pas tout puissant, chargé d'instruire et aussi de juger, réunissant en une seule fonction, au niveau des enfants, des tâches judiciaires que le législateur a voulu à juste titre séparer en ce qui concerne les adultes ; ne peut-il pas, par exemple, « tout seul », décider du retrait d'un enfant du milieu familial, de son jugement à huis-clos, de mesures d'éducation surveillée... De la toute puissance au machiavélisme, de l'aide à la répression... La fonction de juge est-elle aussi ambiguë ? Jean-Paul COLLOMP ne distille pas cette image caricaturale : mesure, lucidité, clarté semblent au contraire le caractériser. Avec lui, j'ai essayé de faire le point de quelques questions essentielles relatives à la délinquance et à la justice des mineurs.*

### **La délinquance des jeunes : mythe ou réalité ?**

**Jacky Chassanne :** *Jean-Paul COLLOMP, pour vous, juge d'enfants, la jeunesse en proie à la délinquance : mythe ou réalité ?*

**Jean-Paul Collomp :** En partant des données statistiques des services de justice, de la gendarmerie ou de la police, on peut dresser un tableau qui serait le suivant : on constate soit une permanence du volume de délinquants, soit une certaine augmentation. Aspect quantitatif qui ne veut pas dire grand chose. Par contre, il est plus intéressant de s'interroger sur l'aspect qualitatif : quel est réellement le contenu de cette délinquance ?

Je peux dire, en tant que praticien, que l'on a beaucoup de jeunes qui, à un moment de leur histoire, sont étiquetés « délinquants », dont on peut dire qu'il s'agit d'une délinquance occasionnelle et bénigne. Des exemples : infraction à la R.A.T.P. ou à la S.N.C.F. (ici, en région parisienne, on voyage sans ticket, on descend d'un train en marche, on met les pieds sur la banquette d'en face...) ; en classe un garçon ou une fille dit merde à son prof (outrage à un citoyen chargé d'un ministère de service public) ; deux gamins se battent dans une cour de récréation d'école (un des deux est poursuivi pour coups et blessures volontaires sur l'autre) ; vol de cyclomoteur, de voiture (les jeunes, eux, parlent d'emprunt puisqu'ils abandonnent ensuite le véhicule) ; vol dans les grands magasins... etc. Ces

derniers exemples étant plus des actes de plaisir que des gestes crapuleux (on ne « désosse » pas la bécane, on ne la revend pas...). Dans cette typologie de délinquants, on repère :

— Que ce n'est généralement pas une délinquance à répétition ; il s'agit d'un acte unique ou bien de deux ou trois actes dans une période de temps limité.

— Que c'est un comportement par rapport au principe de plaisir. Les jeunes qui ont volé dans un grand magasin ont souvent pour explications : « J'avais envie de... » ; c'est clair. Il est important qu'au moment de l'intervention judiciaire, on puisse parler de leur envie qui est légitime, sauf que l'envie, dans une société comme la nôtre, ne peut se satisfaire en transgressant un interdit, une loi.

Tout cela représente à peu près 80 % de la population délinquante : il s'agit vraiment de bricoles, d'actes impulsifs, d'actes de plaisir, de quelque chose qui n'apparaît pas préoccupant : pas de traits névrotiques ou psychotiques, des actes banals qui correspondent à la délinquance qui fut la nôtre au même âge.

**J.C. :** *Pas une atteinte à la sécurité des gens...*

**J.P.C. :** Non... C'est une atteinte aux biens, c'est vrai, c'est une atteinte à un certain nombre de règles de police, mais ce n'est pas une délinquance de violence, ce n'est pas une délinquance aux conséquences importantes.

**J.C. :** *Et les 20 % qui restent ?...*

**J.P.C. :** Ça correspond à deux autres catégories.

— Des garçons, des filles qui vont avoir des passages à l'acte plus importants : cambriolage, agression de personnes (racket, vol à l'arraché, bagarre), la tranche importante étant 16-18 ans. Des jeunes qui manifestent des comportements beaucoup plus préoccupants sur le plan de la signification et de la façon dont ils peuvent se situer à l'égard de l'interdit ; une délinquance plus musclée qui peut mériter une réponse différente.

— Des jeunes qui se manifestent à travers des actes répétés, cette répétition traduisant des difficultés personnelles, sociales ou familiales pouvant motiver des interventions éducatives lourdes. La délinquance devient un langage, le symptôme de problèmes importants : des personnalités névrotiques, des gens mal avec eux-mêmes, dans leur famille, sans oublier la dimension sociale...

---

*... la plupart du temps, on intervient au niveau d'un seuil de misère qui est vraiment considérable...*

---

**J.C. :** *Vos dossiers concernent des jeunes issus de quels milieux !*

**J.P.C. :** Je peux faire une double réponse. Globalement, je dirai que notre clientèle est une clientèle prolétaire et sous-prolétaire. Cela dit, on voit, en région parisienne notamment, apparaître d'autres catégories sociales y compris en milieu bourgeois où les choses se manifestent à travers des difficultés éducatives très importantes, et à travers la toxicomanie liée à des difficultés familiales et qui déclenche deux types de délits : l'usage de stupéfiants bien sûr, mais aussi vols qui consistent à se procurer de l'argent pour ensuite obtenir de la drogue. Mais la plupart du temps, on intervient au niveau d'un seuil de misère qui est vraiment considérable.

### **Justice des mineurs et normalisation sociale**

**J.C. :** *A la lumière de ces deux formes de « délinquance », trouve-t-on confirmation de la thèse qui interprète la justice de mineurs comme une pratique de pénétration des familles, sous prétexte d'assurer la protection des mineurs ?*



---

*Où sont les lieux de tension sociale ?*

---

**J.P.C. :** D'abord il faut voir l'institution judiciaire et pas seulement la justice des mineurs, l'institution judiciaire dans son ensemble et dans sa fonction politique. L'institution judiciaire est une institution qui sert de régulation des tensions sociales. On peut la définir de cette façon. Où sont les lieux de tensions sociale ? Il y a des lieux clairement définis et identifiables comme étant des lieux où il y a des tensions sociales, des possibilités de rupture. Tant que l'intervention judiciaire, notamment au pénal, va être de sanctionner, les choses sont relativement claires : dans un quartier donné, il suffit de mettre deux commissariats là où il n'y en avait qu'un seul et on double le nombre d'affaires. Voilà pour ce qui est du contrôle de la population. Là où les choses se compliquent un peu pour la juridiction des mineurs, c'est la préoccupation éducative. C'est-à-dire que moi, juge des enfants, j'ai le droit d'intervenir à l'égard d'un jeune et d'une famille en dehors de toute commission d'un fait pénal. Il suffit qu'à un moment donné, je puisse porter le diagnostic : tel enfant se trouve en danger dans son éducation, sa moralité, sa sécurité, sa santé. On retrouve là non plus le champ judiciaire, mais tout le champ social. Et il est clair qu'il y a des populations davantage contrôlées et donc les chances, pour un gamin dans un quartier donné, dans une famille x d'avoir ou non affaire avec un juge des enfants, un éducateur, un thérapeute vont être multipliées selon les lieux.

**J.C. :** *Les jeunes de ces milieux servent-ils d'objet de chantage, de moyen de pénétration des familles, sont-ils une médiation pour permettre d'assurer l'ordre public ? Le système de juridiction des mineurs*

*n'est-il pas conçu pour servir cette pénétration ?*

**J.P.C. :** Ce n'est pas évident à mon niveau, parce que d'où je suis placé, je témoigne du résultat : le système judiciaire se trouve en bout de chaîne, et il faut voir tout ce qu'il y a en amont de l'intervention judiciaire. C'est le problème de la protection administrative de l'enfance — pensons à l'ordinateur, les programmes AUDASS, GAMIN, etc. ; c'est le problème scolaire — comment l'éducation nationale fabrique elle-même ses propres inadaptés et quels sont les circuits qui sont mis en place après..., donc ce qui me paraît le plus évident, ce n'est pas tellement la volonté politique de l'une, puis de l'autre, puis de la troisième de ces structures, mais comment elles s'interpénètrent et la constatation que finalement, le produit fini, c'est bien cela.

**J.C. :** *C'est l'ensemble du phénomène administratif, et non pas particulièrement le système judiciaire, qui est porteur d'un projet d'encadrement et de contrôle ?*

**J.P.C. :** Si vous voulez. Et à un certain moment, on voit bien une sorte de jeu au sens technique, sportif du mot, d'une institution à l'autre : ce même, j'en veux plus... donc une autre institution prend le relais...

**J.C. :** *Un système d'appel...*

**J.P.C. :** C'est cela. Et j'ajouterai qu'il y a une quatrième dimension qui me paraît tout aussi importante c'est que les gens eux-mêmes, les clients, sont dans la même dynamique : en matière de protection judiciaire, on est de plus en plus saisis par des organismes tels que l'éducation nationale, la santé, etc., mais aussi par les parents eux-mêmes ou par les gosses eux-mêmes. Et là, cela peut donc avoir un autre sens car l'intervention judiciaire est une sorte de recours pour les gamins comme pour les parents ; on vient saisir le judiciaire pour qu'il puisse se passer quelque chose.

## **La justice des mineurs : un recours éducatif...**

**J.C. :** *Il y aurait donc une perception de la fonction éducative de l'instance judiciaire ?*

**J.P.C. :** Et répressive aussi. La demande, qu'elle s'exerce de la part des adultes ou de la part des jeunes, est une demande de répression. Les parents sollicitent la répression du jeune et réciproquement.

**J.C. :** *Et la demande émanant des jeunes existe de plus en plus souvent ?*

**J.P.C. :** Absolument.

**J.C. :** *Parce qu'ils ont davantage conscience de leurs droits ?*

**J.P.C. :** Sans être spécialement au courant de leurs droits, c'est quelque chose qui se sait...

**J.C. :** *Il y a une couverture de plus en plus dense...*

**J.P.C. :** Il y a des circuits style éducateur de prévention ou travailleurs sociaux de circonscription qui ayant connaissance d'une situation ne vont pas intervenir d'eux-mêmes, ou bien vont le faire puis vont réaliser qu'il faut une autre technique d'intervention, et qui vont conseiller le jeune, en lui disant « pour le type de problème que tu me poses, tu peux aller voir directement le juge des enfants ». Et puis il y a tout ce qui se passe de bouche à oreilles : quand dans une classe, on s'occupe d'un enfant, on sait que pratiquement la moitié de la classe est au courant et sait comment ça fonctionne.

**J.C. :** *Les jeunes qui interviennent auprès de vous pour demander la répression des parents le font sur quelles motivations, pour quels faits ?*

**J.P.C. :** Quand la demande vient des jeunes, c'est généralement ce que j'appelle une demande de divorce : « Autorisez-moi à divorcer d'avec mes parents ». Il s'agit de quitter la famille. A 90 % des cas. Il y a peu de jeunes qui viennent nous dire : « J'ai besoin d'y voir clair, aidez-moi, aidez mes parents pour que ça ne se passe pas trop mal ».

### *La préoccupation éducative*

**J.C. :** *Et comment cela se résoud-il ?*

**J.P.C. :** Ça se résoud de plusieurs façons. En fonction du degré d'urgence qu'on peut évaluer à ce moment, d'autant que souvent cette évaluation est difficile du fait de la seule présence du jeune, ses parents étant absents ; on s'efforce donc de ne pas prendre de décision non contradictoire ; on dit au jeune « j'entends bien ce que tu me dis aujourd'hui, mais je ne prendrai pas de décision sans qu'on ait pu avoir cet échange tous ensemble avec tes parents ». Cela étant fait, soit on décide du maintien du jeune dans son milieu familial avec un soutien éducatif de façon à mieux comprendre une situation et ensuite à envisager telle ou telle autre solution, soit on constate que d'ores et déjà on est à un seuil d'intolérance et de rupture telle que la vie commune n'est plus possible ; et à ce moment-là, on organise un placement en institution, placement

qui lui aussi peut prendre deux aspects : soit quelque chose qui est de l'ordre de la décompensation afin de faire baisser la pression et de permettre aux différents intéressés de fonctionner différemment, le retour dans le milieu familial s'effectuant dans un laps de temps assez bref ; soit un placement de longue durée parce que les relations sont suffisamment cristallisées et définitives dans l'immédiat.

**J.C. :** *Cette démarche des jeunes s'effectue vers quel âge ?*

**J.P.C. :** Ça commence à partir de quatorze ans, pas avant.

### **... et/ou une répression camouflée en mesures « éducatives » ?**

**J.C. :** *Je voudrais en venir à l'aspect répression ou contrôle des jeunes : éducation surveillée, mesures éducatives etc. En définitive, la mesure éducative pouvant être considérée comme mesure de répression et non pas mesure de prévention, je me demande si les « peines » encourues par les jeunes ne sont pas plus rigoureuses, plus importantes, plus porteuses de conséquences à long terme, que les peines encourues par les majeurs pour des délits équivalents ?...*

**J.P.C. :** On peut le dire, mais cela suppose un correctif. Effectivement, prenons quelqu'un qui vole un cyclomoteur ; si c'est un majeur, il comparaît devant le tribunal correctionnel et on lui dit : « Deux mois de prison avec sursis » ; si c'est un mineur, on va peut-être simplement lui donner une admonestation, un avertissement, mais en outre on pourra prendre une mesure de liberté surveillée pendant un ou deux ans. A partir du même fait,

dans le premier cas, il y a une réponse définie, dans le second cas il y a une réponse qui va se prolonger dans le temps. Et effectivement, on pourrait tenir le discours qui consisterait à dire : c'est un peu un facteur d'aggravation pour le mineur, car celui qui a piqué ce cyclo va être suivi pendant deux ans par un éducateur, on va en reparler avec les parents, on va voir comment se déroule la scolarité, etc. et c'est vrai que si l'on posait la question à des jeunes : « Tu as volé un cyclo, quelle décision tu prendrais te concernant », le jeune ne répondrait pas en terme de liberté surveillée, donc de présence éducative, mais en disant : « Donnez-moi cinq cents francs d'amende ou deux mois de prison ».

---

*... le fait délinquant n'est qu'un symptôme d'autre chose...*

---

Cela dit, je crois qu'il ne faut pas pour autant disqualifier la mesure et la préoccupation éducative ; car, je le disais tout à l'heure, le fait délinquant n'est qu'un symptôme d'autre chose, dans un certain nombre de situations, et l'intervention éducative va tout de même permettre parfois l'absence de récidive, la lubrification des relations familiales, l'aide au même pour s'en sortir, etc. Ajoutons à cela qu'il s'agit d'adolescents en difficultés scolaires ou en difficultés de travail : l'action éducative oui, mais pour une mise au travail ? Pour permettre d'être mieux dans sa peau ?... C'est l'ambiguïté : on trouverait autant de définitions que de parents, que de travailleurs sociaux, que de juges...

**J.C. :** *Ainsi, pour vous, le fait d'entreprendre une démarche éducative, ce n'est pas contestable a priori et en tout cas,*





*ça ne place pas d'emblée les jeunes dans une situation de dépendance ou d'infériorisation ?*

**J.P.C. :** Je dirais : pas forcément. Parce qu'on peut expliquer aux jeunes et aux parents le sens de cette mesure éducative, pas systématiquement pour avoir leur adhésion, mais parce qu'il me semble que lors d'un entretien avec un gosse, on peut lui dire : « Pour ce vol de cyclo, la réponse pénale c'est A, cela dit il y a toute une série d'autres éléments dans ce que je sais de toi, de ton milieu familial et social qui me préoccupe et on va essayer de faire un bout de chemin ensemble... ».

Il faut d'ailleurs préciser que l'enfant comme les parents peuvent demander à tout moment qu'un terme soit mis à la mesure éducative. On peut donc arriver à un niveau de clarté qui fait que les gens ne sont pas qu'infantilisés.

### **Statuts et rôles : de certaines divergences à une convergence certaine...**

**J.C. :** *Quelles sont les interférences, les conflits de pouvoir, les conflits de compétence, quels sont les chevauchements dans les domaines d'intervention où la police, la santé, le judiciaire sont impliqués ? Par rapport à la tâche spécifique du juge des enfants, il y a un certain grignotage dont on parle de plus en plus... On sait que la police s'arroge de plus en plus une fonction préventive...*

**J.P.C. :** Effectivement, c'est quelque chose qu'on a essayé de combattre, cela correspondant à une période récente où on a eu l'impression que d'une part la police voulait être une sorte de police aux mains propres, s'attribuant un certain

nombre de tâches sur le plan éducatif : c'est l'histoire des ilôtages... et on a toujours essayé de rappeler à la police que le problème n'était pas d'être un bon ou un mauvais flic, d'avoir une bonne ou une mauvaise image de marque, mais qu'il y a une fonction sociale à assurer et que dès l'instant où les gens, en face, ne peuvent plus se repérer par rapport à l'intervenant, ça devient dangereux. Donc le policier doit être policier, comme le juge doit être juge, comme l'instit doit être instit, mais qu'on ne peut pas remplir plusieurs rôles à la fois. C'est une préoccupation dont on reparle actuellement, alors qu'on remet en vedette l'ilôtage, le contrôle, l'intégration du policier à la population, jouant au ping pong avec les mêmes, etc.

D'autre part, deux autres administrations peuvent avoir des conflits de pouvoir avec nous : la santé (la DASS) et l'Education Nationale.

### *Le seuil de tolérance de l'école ?*

Pour ce qui est de l'Education Nationale, il y a un certain nombre de choses qui m'interrogent très fort. D'une part, le seuil de tolérance des établissements scolaires, des gens qui y travaillent ; il y a des comportements qui sont très rapidement désignés dans l'institution scolaire comme étant insupportables et bien souvent naît un rejet de l'enfant, alors que le niveau de difficulté tel qu'il est présenté n'existe pas réellement. C'est dire que je perçois de plus en plus le système éducatif comme étant normalisé et de normalisation. Dès l'instant où un même, par indiscipline, par fantaisie, ou par super-intelligence ne correspond pas au modèle que l'Education en attend, il est déviant et traité comme tel. D'autre part, il y a tous les circuits de dérivation de l'Education Nationale : les mêmes qui sont en échec scolaire et qui

sont orientés vers les C.P.P.N., C.P.A., perfectionnement, etc., mêmes qui subissent l'enseignement obligatoire jusqu'à seize ans, mêmes qui s'emmerdent à l'école et pour lesquels on ne peut pas inventer tous les jours des choses très novatrices, mêmes dont il ne reste plus qu'à attendre qu'ils vieillissent pour qu'on puisse imaginer autre chose.

---

*Et si le droit « de ne pas s'emmerder », c'était le droit de faire pour de vrai à l'école, hors de l'école ?*

---

**J.C. :** *L'Education Nationale ne peut donc répondre aux questions ainsi posées ? C'est conjoncturel ou c'est définitif ?*

**J.P.C. :** J'en sais trop rien. Je ferais volontiers la profession de foi qui consiste à dire que la prolongation de la scolarité jusqu'à seize ans est une bonne chose, mais que pour certains jeunes, on a le revers de la médaille, et les seules réponses actuelles qu'on apporte sont de fausses réponses qui n'empêchent nullement les gamins de s'emmerder, de se désadapter... Je n'ai pas de projet tout fait, mais je sens ça très fort.

Et si le droit « de ne pas s'emmerder », c'était le droit de faire pour de vrai à l'école/hors de l'école.

Et si le droit « de ne pas être placé », c'était le droit de choisir son lieu de vie, sa « famille ».

Et si le droit de « ne pas être réprimé », c'était le droit de justice qu'on accorde à tout adulte ?

Et si le droit de « ne pas être normalisé », c'était le droit d'être et de vivre sa différence ?...

*Propos recueillis par  
Jacky CHASSANNE*



# Changer l'école - Changer la vie



Tout d'un coup, l'envie m'a pris de raconter des histoires. Mais pas n'importe lesquelles. Avant tout, elles devaient être vraies. Mais aussi, pleines de fantaisie comme dans les contes de fées. Même si parfois, les contes de fées et les cauchemars se ressemblent...

Ces histoires-là, je les ai cherchées. Je n'en ai pas trouvé beaucoup, mais deux ou trois quand même. Et je vous les raconte.

Elles sont arrivées dans le cadre de mon travail comme animatrice théâtrale, dans une école privée dans un L.E.P. Avec un enfant, un adolescent, ou une classe.

## Cet enfant-là... le pirate

Cet enfant-là, un petit garçon allemand qui dominait suffisamment la langue française pour ne pas être gêné dans sa communication avec les autres, était en classe de C.P. à l'école La Source.

A cette époque, ce cas est déjà vieux de trois ans, je ne travaillais pas encore en collaboration directe avec les maîtresses. Les deux classes de C.P. étaient divisées en trois groupes, d'après le choix des enfants : théâtre, gymnastique et bibliothèque. Ceux-ci, une fois constitués, restaient les mêmes pendant quatre mercredis de suite, de 8 h 45 à 11 h 45. Ils participaient obligatoirement aux trois activités à tour de rôle. Cette organisation nous permettait d'avoir en moyenne une douzaine d'enfants par activité.

A la première séance, j'ai ouvert une valise pleine de marionnettes et je leur ai demandé d'en choisir une. C'étaient des marionnettes fabriquées de mes mains, qui ne représentaient aucun personnage précis, tel Pinocchio, le Chaperon Rouge ou Super Man. Il y avait des dames, voilées en noir, ou couvertes de bijoux, ou pauvres... Il y avait des messieurs, noirs, ou mexicains, ou habillés en peau de bête... Il y avait des enfants et des animaux.

Chaque enfant prenait la marionnette de son choix, lui inventait un personnage, lui donnait un nom et la présentait au groupe. A partir de là, les questions affluaient : Qu'est-ce qu'elle aime faire ou manger ? Où habite-t-elle ? Qu'est-ce qu'elle n'aime pas ou qui elle n'aime pas ?... Ainsi on définissait les personnages et on établissait qui habitait avec qui, qui était copain et qui était ennemi.

« Cet enfant-là », avait choisi une marionnette avec un bandeau noir sur l'œil gauche.

— « C'est le pirate qui est très méchant et qui habite tout seul sur un bateau ».

Immédiatement les autres enfants réagissent et la question habituelle surgit : « Est-ce que le pirate est copain avec ma marionnette ? », « Est-ce qu'il m'aime bien ? ». Le pirate n'hésite pas :

— « Non, il n'aime personne et il peut tuer tout le monde parce qu'il est très méchant ».

Un garçon avec une marionnette-perroquet essaye encore une fois :

— « Mais les pirates ont toujours un perroquet avec eux sur le bateau. Est-ce que je peux être avec toi ? Est-ce que je peux être ton copain ? Mon perroquet, il est très méchant aussi ».

## CRÉATION THÉÂTRALE À L'ÉCOLE

Ces deux témoignages relatent des expériences de création théâtrale à l'école qui se sont déroulées dans des conditions très différentes.

D'un côté une « école nouvelle » = le théâtre y est inscrit à l'emploi du temps de la maternelle à la terminale.

De l'autre côté un L.E.P. : le théâtre y fait irruption exceptionnellement. Il s'agissait de créer en plusieurs mois une courte pièce pour le Festival de Création Adolescente 82.

Rien à faire, la réponse est claire :

— « Non, le pirate est tout seul sur le bateau ».

Une fois que tout le groupe connaît chaque marionnette, ils construisent les maisons où les marionnettes vont habiter, avec tout ce qu'ils peuvent trouver dans la classe : chaises, tables, bouts de tissus, papier, boîtes, etc. Dans notre jeu, les marionnettes ne sont pas utilisées de la façon traditionnelle. Il n'y a pas de castelet derrière lequel les enfants se cacheraient. Il n'y a pas de public, tout le monde est actif et joue ensemble. Ici, les marionnettes sont un prolongement du corps de l'enfant.

Les divers décors (maisons) terminés, le jeu commence ! Les marionnettes, s'invitent mutuellement dans les différentes maisons, les improvisations partent dans tous les sens, plusieurs histoires s'entrecroisent et reprennent leur cours.

Moi, Marisa, j'ai la marionnette « le musicien ».

— « C'est un musicien qui vient de très loin et qui voyage à travers mille pays différents. Il aime tout le monde, même les méchants, il est très curieux et adore écouter et raconter des histoires ».

Ainsi, à travers le musicien, j'essaye d'organiser au fur et à mesure le jeu ; écoutant ce que les enfants disent, posant des questions pour qu'ils aillent chaque fois plus loin dans leurs histoires, transmettant à voix haute ce qui est dit par chacun ; essayant de les faire s'entendre mutuellement, essayant de connecter les diverses histoires en une seule.

Notre première séance de travail a été assez bonne, dans le chaos nécessaire et avec un pirate qui a bien su tenir son rôle. Il est allé chez les gens, a détruit leurs maisons, les a volés, les a tués à distance et est rentré tout seul dans son bateau.

« Cet enfant-là », était très grand pour son âge, mais n'était pas agressif comme peuvent l'être la plupart des garçons de cet âge. Il ne parlait pas beaucoup et n'aimait pas se bagarrer. Il était calme et ne posait pas de problèmes particuliers. La seule remarque qu'on pouvait faire, était qu'il ne s'intégrait pas bien dans le groupe, il était souvent seul et ne cherchait pas à se faire de copains. Étant donné son caractère docile, la bande des garçons le rejetait ; étant un garçon, il n'était pas accepté par la bande des filles.

A la deuxième séance, chacun reprit ses marionnettes et le jeu recommença. Les autres enfants insistaient ; ils voulaient aller dans le bateau avec le pirate qui était le plus fort de tous. Petit à petit, quelques enfants réussirent à entrer discrètement dans le bateau. Le premier a été bien sûr le perroquet, qui se contentait de répéter les phrases du pirate. Peut-être le pirate ne s'en apercevait-il pas, peut-être avait-il envie de se laisser faire.

A la troisième séance ; le bateau était déjà le centre de l'histoire. Il y avait de nombreuses activités à bord ; beaucoup de personnages et un tumulte sans fin. Le pirate avait beaucoup à faire. Il organisait, donnait des ordres, il expliquait à chacun ce qu'il devait faire... Le jeu était très riche ; plein d'imagination et d'aventures.

A la quatrième et dernière séance, « cet enfant-là », est venu me voir et m'a demandé s'il pouvait changer de marionnette. Il ne voulait plus du pirate car celui-ci était trop méchant. Il désirait maintenant une marionnette gentille avec beaucoup de copains. Je lui ai fait remarquer que le pirate avait déjà changé dans ce sens. Dans la suite de notre histoire, il suffisait maintenant de dire qu'il était devenu très gentil et avait beaucoup de copains.

L'histoire s'est terminée par une grande fête dans le bateau, à laquelle toutes les marionnettes étaient invitées.

A la fin du mois, c'est-à-dire, au moment où les groupes devaient changer d'atelier, les maîtresses, la bibliothécaire et moi-même, nous nous sommes réunies comme d'habitude, pour faire le point sur chaque groupe. Ensemble nous avons parlé de « cet enfant-là ». Les maîtresses m'ont appris alors, que son comportement en classe commençait à changer. Il communiquait plus facilement avec les autres enfants, commençait à se faire des copains et à être accepté par la bande des garçons. Le changement avait à peine commencé et était bien sûr, moins spectaculaire que celui du pirate dans notre histoire. Mais, ici il ne s'agissait pas d'un conte de fées, c'était la réalité et la vie de « cet enfant-là ».



L. était une élève de troisième, à l'école La Source. Je la voyais 1h 30 par semaine dans le cadre du club théâtre 3<sup>e</sup>, et encore 1 h 30 dans ce qu'on appelait le décloisonnement : travail multidisciplinaire avec le professeur d'audiovisuel, le professeur d'histoire-géo, le professeur d'anglais et moi-même. Ce travail partait de projets précis des élèves et devait aboutir à une réalisation. Au contraire, dans le club théâtre, nous n'avions aucune contrainte et étions libres de l'organiser d'après nos envies. On travaillait sur des improvisations, jeux de rôles, exercices techniques, invention et développement des personnages, danse, son, musique et tout ce qu'on peut inventer pour aider les élèves à vaincre leur blocage corporel ; à développer leur imagination ; à grandir dans un groupe et s'épanouir. Contrairement au décloisonnement où ils étaient une trentaine, dans le club ils ne dépassaient jamais la quinzaine.

La majorité des élèves du club théâtre 3<sup>e</sup> de cette année-là, avaient déjà fait du théâtre l'année précédente avec moi. J'avais donc un groupe assez solide, qui aimait beaucoup notre travail et qui me connaissait bien.

Ainsi nous avons commencé nos séances dans une ambiance sympathique que favorisait un dialogue franc et spontané entre eux et moi.

L. était une des nouvelles dans le groupe. Une fille très timide, qui n'osait pas trop parler, ne montait jamais sur scène de sa propre initiative. Elle avait un très beau visage avec des grands yeux bleus cachés continuellement par ses longs cheveux et sa frange.

A la fin du premier trimestre de travail, j'ai été invitée par Augusto Boal à participer avec mes élèves au Festival du Théâtre de l'Opprimé, pendant le week-end Théâtre de l'Opprimé et Education à la Cartoucherie de Vincennes. J'en fais la proposition à mes élèves, et l'idée de monter une pièce de théâtre-forum est acceptée avec un grand enthousiasme. Nous commençons donc à la préparer.

La technique du Théâtre de l'Opprimé part toujours du vécu des acteurs. Dans un premier temps, les élèves racontèrent leurs aventures, leurs problèmes avec les parents ou l'école. D'après ce matériau nous commençâmes à mettre sur scène une histoire.

« Une troupe d'adolescents, devait jouer dans un grand théâtre, avec un vrai public. C'est à ce moment-là que les problèmes commencèrent. L'opposition des parents, le manque de temps, les problèmes avec l'école et aussi, les bagarres internes au groupe ».

Ainsi est née, « Moi, adolescent, ai-je droit à la parole ? », pièce de théâtre forum, présentée avec grand succès au Théâtre du Soleil et dans des établissements scolaires.

Ce jour-là, ils ont joué devant plus de 500 personnes. Parmi le public, se trouvaient quelques-uns de leurs professeurs, leurs copains et leurs familles. Pour eux non plus, ça ne devait pas être si facile, d'être assis là, à regarder mis en scène un peu de leur propre vécu.

Après le spectacle un pot était organisé pour les acteurs et leurs invités. Les réactions des parents étaient mitigées. Ainsi ce couple qui est venu se présenter à moi en disant : « Bonjour Marisa, nous sommes les oppresseurs de Frédéric, un de tes élèves ». D'autres n'étaient pas de si bonne humeur. Telle cette mère qui expliquait à sa fille : « Déjà que nous t'avons attendue pendant tout le spectacle, tu ne veux pas quand même qu'on attende encore le pot ».

Mais pour L., ça a été un peu plus dramatique. Le lendemain elle nous rapporta la seule phrase qu'elle avait entendue de sa mère : « La pièce était très réussie, mais toi tu étais ridicule ».

L. était encore la fille timide décrite plus haut, même si le fait de monter sur scène devant 300 personnes représentait un énorme effort et un grand progrès. Elle avait joué le rôle d'une mère, qui avait de très bonnes intentions, voulait comprendre sa fille, mais était systématiquement écrasée par le père. Le père, était joué par un garçon toujours très à l'aise, fils d'une comédienne professionnelle, qui s'exprimait sans problème et avait déjà une certaine habitude de la scène.

Il avait été très remarqué par le public. L. avait parfaitement bien tenu son rôle, et avait été littéralement écrasée par lui.



Le temps a passé, le groupe continuait à bien travailler, à progresser et à s'enrichir.

Un jour L. est venue me voir, toute en larmes. Un redoublement était envisagé dans son cas et ses parents voulaient lui faire changer d'école et la remettre dans une école religieuse. A ce moment, j'apprends qu'elle avait fait jusqu'alors, toute sa scolarité dans une école catholique assez stricte.

Le rendez-vous avec les parents était pris et je promis d'y être. Ainsi, nous nous retrouvâmes, moi, le professeur principal, la mère et elle, toujours en larmes, pour essayer d'envisager ensemble son avenir. Le diagnostic était clair : « L. est immature, avec de graves lacunes dans ses apprentissages antérieurs, des difficultés de compréhension, et un manque d'efforts. Conclusion : un redoublement ou une orientation ». La catastrophe constatée, la mère réaffirme sa position : « Si elle redouble, elle retourne à l'école catholique ». Un des plus grands reproches qu'elle faisait à sa fille, était son manque de responsabilité et d'initiative.

C'était à mon tour. J'explique que L. avait fait beaucoup de progrès. Elle commençait à prendre confiance en elle, à grandir, à trouver sa place, à prendre sa vie en main. Après toutes les années où elle avait été dirigée, encadrée et prise en charge par d'autres, il lui fallait plus de temps pour ce changement.

Pour finir, je dus promettre à la mère de lui rendre compte régulièrement des progrès de sa fille. Sans doute, à cette occasion, le fait que je sois diplômée en psychologie a-t-il été important pour que la mère me fasse confiance.

Nos séances de travail théâtral se poursuivaient et j'exigeais chaque fois plus de L., qui répondait favorablement. Je me rappelle encore comment ce visage inexpressif et ce corps qui donnait l'impression d'être dépourvu d'émotion et de vie, se transformait et se remplissait petit à petit.

Les séances les plus riches et aussi les plus dures pour L., étaient sans doute le travail avec le masque blanc plâtré, modelé sur le propre visage de l'élève. Là, le corps était obligé de se montrer, obligé de vivre, obligé d'exprimer l'intérieur, les émotions et les sentiments.

L'année suivante L. a redoublé à La Source, et s'est réinscrite au club théâtre 3<sup>e</sup>. Ce nouveau groupe, faisait théâtre pour la première fois avec moi, sauf naturellement L., qui était une habituée

et qui avait vécu les grands moments de la Cartoucherie, enviés par tous les autres élèves.

C'est une nouvelle L. qui a démarré dans notre groupe. Pleine d'enthousiasme et d'initiative, elle était la première à monter sur scène, à donner des idées, à aider les copains à vaincre leurs difficultés.

Parallèlement, je la voyais dans le décroisement, animé cette année par moi et un autre comédien. Nous avions comme projet, la création d'une pièce de théâtre pour le Festival Théâtre Création Adolescente, qui aurait lieu en juin. C'est à peine si j'ai été surprise, lorsque l'autre animateur-comédien m'a parlé de L., comme le meilleur élément du groupe et comme une actrice pleine de possibilités. Dans notre nouvelle pièce, jouée à la salle Jean Dame devant 300 personnes, L. avait le rôle principal et le tenait sans aucune difficulté. Très à l'aise sur scène, elle jouait le rôle d'une jeune fille qui ne supporte plus la pression de ses parents et décide de s'enfuir dans un autre pays avec son petit ami.

Cette fois-ci, ce fut le tour de L. d'être très remarquée par le public. A la fin de la pièce, j'ai offert à la mère de L., le numéro de la revue Création consacré au Festival, où L. apparaissait en couverture. Elle m'a remerciée « pour tout », a déclaré avoir beaucoup admiré sa fille en scène et en être très fière.

A la fin de cette année scolaire, L. avait réussi sa troisième, était confiante pour affronter sa seconde et avait décidé en commun accord avec sa mère, d'aller la faire dans un lycée à côté de chez elle, où elle croyait pouvoir mieux travailler.

Quelque temps après, j'ai rencontré L. dans la rue (sa famille habite près de chez moi), avec son petit ami, les cheveux coupés, sans frange, avec son beau visage bien en vue et ses grands yeux bleus pleins de vie, parlant beaucoup et racontant plein d'histoires.

Et puis, tout récemment, j'ai croisé sa mère. J'étais pressée, je devais aller à La Source travailler avec mon club 3<sup>e</sup> de cette année. Elle m'a à nouveau remerciée et m'a dit que j'avais beaucoup aidé sa fille... et elle-même. J'étais heureuse et j'ai raconté toute cette histoire à mes élèves de 3<sup>e</sup>. A la fin de la séance, un garçon est venu me voir, et en blaguant, il m'a dit que son père était « trop prudent », et m'a demandé si je ne pouvais pas l'aider...



Mise en place d'un sketch, les acteurs écoutent les suggestions et conseils des autres, y compris de l'animateur !



Sketch qui se passe en boîte, drague... Les deux élèves ici interprètent à leur manière les personnages qui seront joués après, par d'autres acteurs.

## Une simple classe de L.E.P.:

Dans le cadre de la préparation du Festival Théâtre Création Adolescente, je suis allée faire du théâtre avec une classe de L.E.P. à raison de deux heures par semaine pendant quatre mois. Nous devions, à la fin de ce délai, présenter une pièce de courte durée, créée entièrement par les élèves.

La classe était en majorité composée d'étrangers, issus de classes sociales défavorisées, et n'ayant aucune expérience du théâtre. Les séances avaient lieu pendant les heures de français et en présence du professeur.

Le travail a démarré très timidement et pour la première fois dans mon expérience d'animatrice, j'avais l'impression que la classe m'obéissait, mais sans plus. Pas de résistance, pas de plaisir, pas de recherche. Ils faisaient ce que je leur disais de faire et c'était tout. Heureusement cette situation n'a pas duré longtemps et très vite un vrai travail s'est instauré.

Au bout de la troisième séance une idée de pièce apparut et nous commençâmes à la développer. Après un mois de travail, elle avait déjà pris forme. C'est à ce moment-là que la première crise éclata. Les élèves ne s'intéressaient plus à cette histoire. C'était « bête, pour les bébés, ridicule ».

En essayant de dédramatiser la situation je les incitai à repartir sur une nouvelle piste. Mais, avant même que le nouveau projet prenne forme, ils étaient déjà découragés. « Ils n'avaient pas de bonnes idées, ça aurait été mieux s'ils avaient pu mettre en scène un texte déjà écrit ou bien si c'était moi qui avais inventé l'histoire ». La deuxième crise commençait. Et cette fois-ci, elle était beaucoup plus grave. Tout mon enthousiasme ne réussissait pas à les convaincre de redémarrer. Un certain règlement de comptes entre les élèves apparut : « Un tel ridiculisait le travail systématiquement, un autre dérangeait le groupe, un troisième se moquait de tout le monde, ou encore passait son temps à dire que de toutes façons ça serait raté... » A la fin de cette séance, nous avons décidé de scinder le groupe en parties : ceux qui

n'étaient pas très motivés iraient faire du français avec le professeur dans la salle à côté. Éventuellement, un peu plus tard, une fois que notre histoire serait bien avancée, ils réintégreraient le groupe pour s'occuper des décors, de la bande son, etc.

Une fois les élèves partis, il y eut une discussion entre le professeur et moi. Il pensait qu'il valait mieux arrêter les animations et constater l'échec. Moi, je soutenais que le travail suivait son cours normal, que d'autres groupes avaient vécu la même crise, et avaient bien réussi à s'en sortir. Mon idée, était qu'arrêter là, c'était renforcer leur sentiment d'échec. Non seulement ils se sentaient rejetés du système scolaire, mais là aussi, dans le théâtre, qui leur avait été présenté avant tout comme un plaisir et un jeu, on leur disait qu'ils étaient incapables. C'était bien contre cette image d'échec perpétuel et d'incapacité que nous avions décidé de nous battre au moment où nous avons créé le Festival. Notre but était de les aider à se valoriser, de leur montrer au contraire qu'ils étaient capables de beaucoup de choses.

Il fallait leur faire confiance. Et être convaincu qu'ils pouvaient aboutir. Même si ni eux-mêmes, ni leurs professeurs n'en étaient convaincus. Même si leurs copains étaient sûrs du contraire.

Après les vacances de Pâques, je me retrouvai avec un groupe d'une douzaine d'élèves. Je leur dis que j'étais sûre qu'ils allaient faire une très belle pièce. Que toutes les angoisses par lesquelles on passait, étaient tout à fait normales et que même les professionnels en vivaient des pareilles. Dans cette ambiance à la fois de doute et de confiance, nous avons redémarré notre travail.

Leur idée était maintenant, de partir de scènes de la vie quotidienne, de choses simples, qu'ils connaissaient bien. Nous avons choisi le métro comme lieu de notre action, construit des personnages qu'on rencontre tous les jours, montré leurs réactions et leurs rêves. C'était simple, beau et vrai.

A partir de ce moment-là, notre pièce existait et nous intéressait. C'est dans une ambiance toute différente, faite de travail, de concentration et aussi de plaisir, que nous avons vécu les quatre séances qui nous restaient.

« Légitime défonce ». (Classe de comptables, L.E.P. de Massy Vilgénis).





Sketch qui a pour sujet une scène à l'hôpital, un visiteur vient rendre visite à un ami, mais on le prend lui-même pour un malade que le personnel veut soigner et opérer à tout prix !

Le jour de notre présentation au Festival, j'étais trop occupée par les problèmes d'organisation pour pouvoir les aider dans les coulisses. Le professeur l'a fait.

Les minutes de préparation avant de monter sur scène, sont toujours des moments intenses. L'émotion est à fleur de peau et la communication est immédiate, avec un simple regard...

Ce professeur-là et ces élèves-là, ont vécu ce moment ensemble. Dans la tension habituelle, avec l'excitation et la peur de tout comédien, professionnel ou amateur.

J'imagine que ça a du être important. En tout cas, ils sont montés sur scène. Ils improvisaient plus qu'à n'importe quelle séance de travail, ils avaient de l'assurance, ils étaient convainçants.

Le public écoutait attentivement, ils rigolaient avec le clochard, ils s'étonnaient avec l'asiatique qui s'était fait prendre sans ticket et qui répondait dans sa langue maternelle des mots plein d'indignation que personne ne comprenait ; ils se révoltaient avec ce flic qui l'embarquait, ils s'émouvaient avec cette bande de jeunes drogués, paumés, qui racontaient leur monde de rêves sur une guitare.

Après les applaudissements j'étais avec eux. Ils riaient, ils parlaient tous en même temps, ils posaient des questions sans attendre les réponses... Surtout, ils étaient heureux comme tout.

Ils disaient : « J'aurais jamais cru... », « Moi, sur scène devant 300 personnes... », « C'est nous qui l'avons fait entièrement... ». Ils étaient surpris d'eux-mêmes, le professeur aussi.

Une journaliste leur a demandé comment s'était passé le travail de préparation. Les réponses étaient pratiquement unanimes : « Très bien, sans aucun problème ! »...

Ces élèves-là, je ne les vois plus. Ils sont en classe d'examen, ils ne peuvent pas participer au Festival de cette année. Ils ne font plus de théâtre, et probablement n'en feront plus jamais de leur vie. Même si personne d'autre ne se rappelle plus ce qui s'est passé. Même si eux-mêmes ne savent pas le raconter à leurs copains. Cela ne fait rien. Ils ont un souvenir à eux, et ils ont une certitude pour la vie. Ils sont capables.

## Ce qui n'est pas une conclusion

Ces quelques histoires me semblent assez significatives montrent bien l'importance du travail théâtral en milieu scolaire. Il peut en effet, dépasser de loin le simple apport culturel. En leur redonnant confiance, le théâtre a redonné leur chance, à ces élèves-là.

Toutefois, une question reste sans réponse : Et les autres ? Et toute cette écrasante majorité qui n'a pas été touchée par ces projets expérimentaux et fragmentaires ? Actuellement, les ministères de l'Education Nationale et de la Culture, étudient ensemble la possibilité d'intégrer des créateurs, d'une façon régulière, dans les écoles.

Mais, dès à présent, il serait souhaitable qu'une confrontation d'expériences ait lieu entre tous ceux qui travaillent déjà dans ce sens malgré le peu de moyens existants.

C'est un des objectifs de la rencontre-discussion sur le thème « Le théâtre à l'école, pourquoi et comment ? » qui est prévue le jeudi 28 avril à 16 heures, dans le cadre du Festival Création Adolescente.

La revue *Educateur* est ouverte à tous et je souhaite que cette rubrique puisse accueillir d'autres témoignages, d'autres types d'expérience théâtrale à l'école.

A nous de faire connaître notre travail, à nous de nous faire entendre par les ministères, à nous d'élaborer un projet valable.

Marisa DE AZEREDO CELESTINO

## Le festival de théâtre adolescents vu du L.E.P. Boutroux

### TÉMOIGNAGE

Le théâtre à l'école, la prise en compte du corps de l'élève, du corps du prof, c'étaient des choses qui me travaillaient depuis un certain temps. Ainsi, quand M. Veniel, inspecteur de lettres-histoire nous avait réunis il y a deux ans, pour que tous ensemble, les profs de L.E.P. parisiens, nous essayions de mettre au jour les problèmes qui se posaient à nous dans notre enseignement, c'est une des choses que j'avais mise en avant. Et je ne fus pas le seul puisqu'un groupe de travail « Corps » fut proposé par M. Veniel dans la lancée de cette concertation générale. Je décidai de m'y associer, ce que fit aussi l'autre prof de lettres de Boutroux, M. Bataille.

Ce groupe de travail qui se réunit trois fois dans l'année qui suivit ne fut pas totalement inutile, il nous permit d'explorer intellectuellement la question, de nous communiquer les impressions que nous retirions des tâtonnements divers auxquels nous avions pu nous livrer. Nous y testâmes aussi entre nous quelques exercices de déblocage que nous expérimentâmes ensuite dans nos classes. Nous nous essayâmes timidement à quelques improvisations. Mais parvenus à ce point nous n'avons pas eu l'audace d'aller plus loin. Nous restions sur la rive sans oser nous lancer dans le courant, c'est-à-dire proposer aux élèves l'expression théâtrale, non pas seulement comme un moyen de se dégourdir l'espace d'une séance sans lendemain, mais comme un moyen pour eux d'élaborer un « message » capable d'être reçu par un « destinataire » (pour

reprandre les termes bien connus du schéma de la communication), message esthétiquement imparfait mais pourtant achevé c'est-à-dire fonctionnant pleinement en tant que message, message appartenant en propre à ceux qui l'ont réalisé, dans lequel ils peuvent librement investir leurs préoccupations, leur façon de voir les choses, tout ce qui fait leur spécificité d'élèves de L.E.P.

J'en étais là de mon parcours dans le domaine du théâtre à l'école, c'est-à-dire en pleine stagnation, le groupe « corps » lui-même était plus ou moins tombé en léthargie, quand en décembre dernier, Marie-Jo, une copine que j'avais vue dans des réunions de l'I.C.E.M., elle aussi prof de L.E.P., me téléphone pour me parler du Festival de Théâtre Adolescent. « Marie-Jo délire, pensai-je alors, le festival je n'y crois pas » (je n'y croirais vraiment que le jour où il aura lieu) mais comme elle me propose une animation avec des comédiens, j'accepte. Après tout qu'est-ce que j'ai à perdre ? Bataille est intéressé lui aussi, nous en parlons aux élèves et nous nous lançons dans l'opération avec quatre classes de seconde B.E.P.



sur les cinq que compte Boutroux : deux classes de micro-mécaniciens et deux classes de conducteurs d'appareil de l'industrie chimique. Nous voyons arriver les quatre comédiens promis : Cécilia, Mira, Paul et Marisa qui coordonne par ailleurs le projet. Le premier contact entre élèves et comédien(ne)s est très chaleureux, bien au-delà, semble-t-il, de ce qu'espéraient les comédiens. Cécilia en tous cas, qui, je l'avais découvert avec surprise quelques instants avant la rencontre avec les élèves, toute actrice professionnelle qu'elle fût, était affligée d'un trac terrible, en est sortie rassérénée. Les premières séances se passent dans l'euphorie, presque tous les élèves participent aux jeux de mise en train qui leur sont proposés. Tout le monde s'amuse beaucoup. Très peu d'élèves restent sur la touche contrairement à ce que je craignais. C'est quand nous commençons à penser à un spectacle, à des sketches que nous pourrions montrer, que certains commencent à se mettre en retrait. (Ce qui pose d'ailleurs le problème de comment les occuper). « On n'y arrivera pas », « Ce n'est pas « valable » ce que nous sommes capables de faire », « Franchement, moi si j'avais à regarder un truc pareil ça m'intéresserait pas, je trouverais pas ça bien ! », « On va être ridicules. Ça sera la honte ! ». Certains de ces dénigreur poussent assez loin leur entreprise de démoralisation, ce qui n'ira pas sans créer quelques tensions dans la classe. D'autres qui ne remettent pas en cause le bien fondé de notre projet, se refusent à accepter la perspective qu'eux-mêmes y pourraient jouer un rôle en affrontant un public sur la scène. Un tiers des élèves dans chaque classe en définitive se retrouvera engagé dans la préparation des spectacles. Dans ce noyau dur de gens déterminés, on trouve bien

sûr des individus qui disposent déjà au départ d'une certaine facilité à s'exprimer oralement mais tous ceux qui sont dans ce cas ne participeront pas. Ainsi certains, qui nous ont pourtant donné des improvisations brillantes et créatrices, ne voudront pas que ces improvisations viennent enrichir le spectacle et se tiendront à l'écart de sa réalisation.

A côté de ces « doués » on en trouve d'autres, qui ayant moins d'aisance spontanée, ont à surmonter une timidité initiale pour parvenir à jouer. Pour ces derniers l'expérience du théâtre a permis une avancée considérable. Dans tous les cas ce fut un révélateur puissant pour les caractères : mettant à nu potentialités cachées, blocages insoupçonnés, etc.

Dans une de mes classes la « locomotive » du travail théâtral celui qui a les idées dramatiques, qui les réalise c'est Dominique, que pour moi-même et en moi-même, j'ai baptisé le « punk analphabète », tant me désole sa presque totale incapacité à s'exprimer par écrit. C'est lui qui aura l'idée de représenter un dîner familial où le fils, c'est lui qui le joue, se heurte à son père, non seulement parce que celui-ci lui reproche sa façon de s'habiller mais aussi à propos de la télé que le père écoute en imposant le silence

à sa famille. « On peut jamais te parler ». Or justement la télé après les infos est en train de donner les résultats d'une enquête sur les familles françaises où l'on constate que la communication entre générations y est en général mauvaise. « Tu vois il a raison le monsieur » et la télé y a sa part de responsabilité... La télé en accusation assure en même temps la mise en abîme du problème vécu par les personnages.

Déception cependant, mon autre classe qui a préparé un spectacle sur des jeunes qui ont décidé de participer au rallye Paris-Dakar avec une 2 CV, se dégonflera trois jours avant la représentation...

La dernière image que je voudrais évoquer c'est celle de la petite troupe réunie avec Cécilia dans un café après la représentation. Ils sont visiblement soulagés mais aussi remarquablement graves. Il est perceptible, Cécilia me dira qu'elle l'a elle aussi ressenti, qu'ils ont vécu, là, quelque chose d'important. Je ne dirais pas qu'ils sont brusquement devenus adultes mais quelque chose a été franchi c'est sûr...

Voilà quelques impressions sur ce qu'a été le festival sur le terrain. En tous cas sur la façon dont moi, je l'ai vécu.

André POUCHET

**Le II<sup>e</sup> Festival de Création Adolescente a eu lieu cette année les 26 - 27 - 28 - 29 avril au Théâtre Noir, 16, rue Louis Braille - 75012 Paris.**

**Ce Festival est né d'une initiative commune d'enseignants du mouvement Freinet en L.E.P. et de comédiens professionnels issus de plusieurs troupes.**



# Dans notre LIVRE DE VIE



## BILLET

### UNE ÉCOLE-CASERNE *ce n'est pas toujours ce qu'on pense*

Aujourd'hui, 20 août, mon école a été pour une heure une école-caserne. Une heure parce que je n'ai pas souhaité davantage, mais j'aurais pu.

Imaginez que vous alliez faire des courses. Quand vous rentrez, une heure plus tard, votre cour d'école est occupée par d'immenses camions militaires. Votre sang se met alors à bouillonner et vous demandez alors au responsable de cette invasion de qui il tient l'autorisation et il vous répond qu'elle lui vient tout naturellement du maire.

Dans ces cas-là, suprême, inédit, original et savoureux délice, vous ordonnez au gradé en question de quitter ce lieu. Et la température de votre sang a déjà bien baissé.

Depuis le 10 mai 1981, c'est le seul changement que j'ai vu dans mon école. Mais si c'est ça le changement, ça me gêne un peu.

— L'armée dans la cour de l'école, c'est un symbole, et quel effet dans la tête de l'enfant qui passe devant, et qui voit... ?

— L'armée c'est l'école de la guerre... tandis que l'école enseigne la paix.

— A l'armée on apprend à tuer, à l'école on apprend à vivre.

— Ils ont des casernes propres, repeintes, régulièrement entretenues, équipées de piscines et cinémas.

On a des écoles souvent sales et délaissées pour lesquelles on pleure tout le temps de l'amélioration et on se défonce à faire des kermesses pour payer piscines et sorties aux enfants.

Messieurs les ministres, j'en peux plus...

On donne six hommes à un caporal (et je compte pas « les ceux du dessus »).

On donne trente gosses à un instit.

Comparez le rapport qualité/prix, mais aussi le rapport formés/formateurs.

Alors moi, j'en peux plus... Bien sûr, je suis abonné à « *Combat pour la paix* » (1) et puis ?

Et puis, après mon intervention, c'est le village qui est devenu village-caserne. Et ses habitants ont accepté... beaucoup mieux qu'ils acceptent la pluie de ce mois d'août.

Les instits, dans ce village, ils ont vraiment des idées « bizarres ».

Vous me direz :

« *Et la pédagogie dans tout cela ? !* »

Et bien la pédagogie, on verra à la rentrée. J'en pense qu'au moins un enfant va amorcer en racontant simplement l'événement. Si l'école est bien connectée à la vie.

Ça c'est le rôle du maître.

Mais cet événement pose surtout le problème du rôle du directeur d'école, de ses droits et devoirs, de ses attributs et prises de positions, de ses relations et rapports avec la municipalité.

Qu'en pensez-vous ?

Jacques QUERRY

(1) « *Combat pour la paix* »

35 rue de Clichy - 75009 Paris (abonnement 40 F).



## Remodeler sa politique du plaisir

Dans ce stage d'« Échange d'animations » de la fin d'août, à Saint-Malo, nous étions treize. Quel bonheur d'être ces treize-là, si divers, si différents : un formateur d'architectes - une enseignante école ouverte - une thérapeute de psychotiques - une analyste bio-énergique - une « théâtre de l'opprimé » - une « café-théâtre » - un formateur Éducation Surveillée - un énergéticien de la voix - un prof de toutes gyms et sports - un formateur d'enseignants et un écrivain collectif. Tous des gens qui avaient animé et qui avaient donc eu l'occasion de recevoir des coups. Et s'ils venaient là, c'était pour en recevoir d'autres car, n'étant plus de verre, ils éprouvaient le besoin de se faire à nouveau retremper leur acier.

Certes, on pourrait nous dire :

— Ça s'est bien passé parce que chacun a d'autant plus facilement accepté de se laisser animer qu'il était certain d'avoir, à son tour, l'occasion de jouir du pouvoir que lui conférait son savoir particulier.

Peut-être. Mais il y a eu bien plus que cela. Non seulement, grâce à la compétence des autres... et à notre disponibilité, nous avons été parfaitement introduits à des domaines que nous ignorions, mais nous avons accédé à d'autres prises de conscience que celles de : l'espace - la chaleur - la voix - l'objet - la mixité calme - le son - le rythme - l'observation - l'énergie de la parole... Et nous avons tout particulièrement perçu le déplacement ancien ou récent du lieu de notre plaisir. Tel qui avait connu une surabondance de gloire sportive en avait perçu les nuisances et s'ingéniait à en contenir les méfaits : c'était ça, sa découverte du moment. Tel autre qui n'avait vécu que pour la domination institutionnalisée de son savoir se réjouissait maintenant de voir ses élèves ou ses animés s'emparer du pouvoir. D'autres les voyaient avec ravissement s'organiser en dehors d'eux ; comme s'ils aspiraient à être de moins en moins indispensables, à ne plus être qu'un recours potentiel. D'autres vibraient au développement des êtres, à leurs conquêtes personnelles, à leur découverte des plaisirs...

Mais comment peut-on se réjouir ainsi de ce qui nous dépossède, de ce qui tend à nous annihiler ? Tout simplement parce qu'une nouvelle graine a germé en nous : celle du « plaisir du politique ». Maintenant, on est plus serein, on ne s'accroche plus à ses anciennes sources de jouissance, on se laisse moins manipuler de l'intérieur. Mais si on n'avait pas découvert ce nouveau territoire, on serait resté tout entier dans nos anciens conditionnements.

Ce stage nous a placés ou confortés dans cette bonne direction. Mais il est évident qu'il faudra renouveler l'expérience. Cependant, nous sentons que nous sommes en marche, que nous avons brisé notre inertie. Aussi, nous avons dit en riant : « Voilà la tâche historique de ce groupe : communiquer notre ébranlement à ceux qui pourraient être sensibles à nos propositions ».

## Télescopages — Télescopages — Télesco

### Et maintenant qu'on a Barbie ?

INFORMATIONS (février 83)

Dimanche : Barbie est incarcéré à Lyon.

Lundi : Une fillette révèle que les enfants yougoslaves qui volent dans le métro sont torturés en cas de rendement insuffisant.

Question

Et si la meilleure, la seule, condamnation efficace des crimes de Barbie était de s'assurer que nulle part dans ce pays on ne torture plus ?

Évidemment, ailleurs d'autres se sont également mis en marche. La jonction pourrait se faire. Et nous ne serions pas nécessairement les seuls tracteurs-tractés, les seuls donneurs-receveurs de coups. Nous prendrions aussi du plaisir à suivre.

Mais, sérieusement, est-ce que l'époque n'exige pas des changements à tous les niveaux ? Et, pour commencer, au niveau des mentalités ? Une des plus grandes urgences n'est-elle pas que les enseignants changent ? Mais on peut être tranquille : rien ne se fera tant qu'ils seront condamnés à s'accrocher à leurs mêmes plaisirs, comme des berniques sur leur rocher. Ils s'y aggriperont avec d'autant plus d'angoisse et même de désespoir qu'ils auront conscience qu'il pourrait exister d'autres chemins de vivre. Mais comment faire pour qu'ils découvrent, en douceur, un plaisir supérieur de substitution ?

Dans ce stage, nous étions une bonne moitié d'enseignants freinetistes et une totalité de formateurs à un titre ou à un autre. Nous avons pensé que c'était aussi à nos « animés » que nous avions à faire découvrir des sources de joies nouvelles, non encore inscrites au catalogue des plaisirs que tolérait l'ancienne société. Et à créer le climat favorable à la découverte de leurs sources propres de joie.

Le monde a pris un tournant. Où est notre place ?

P. Le BOHEC  
Parthenay - 35850 Romillé

## COURRIER

### Réponse à Gérard Doucet

(« On a visité une caserne » - L'Éducateur n° 7)

Des débuts de réponse ! On a envie de dire : « Il y a longtemps que tu les as trouvés. D'évidence, ta classe est une vraie classe coopérative, où les enfants font l'apprentissage de la responsabilité, où ils s'expriment, où ils cultivent peu à peu en eux le sens critique. Ce n'est pas en une fois ou deux, après la visite d'une caserne et quelques travaux qui s'y seront greffés, qu'ils vont se forger leur opinion par rapport à l'armée.

Où alors il suffirait de mettre en chantier un livret autocorrectif sur la question et on gagnerait du temps... et de l'argent !

Non. Là comme ailleurs, il serait illusoire de vouloir ou de craindre que les choses aillent plus vite que leur rythme normal. Cette visite d'une caserne, ces travaux, cette réflexion que tu as suscitée, cela s'insérera dans leur préhension progressive du milieu où ils vivent (ici, de son aspect social). Ça ne fera pas leur opinion. Sans doute, ça constituera un des matériaux avec lesquels elle se fera un jour, et en cela, bien sûr, ce n'est pas tout à fait neutre. Mais je ne crois pas qu'il faille en attendre un effet immédiat et direct. Si nous remettons en cause les pratiques de l'école traditionnelle, ce n'est pas pour garder ses impatiences qui l'ont fait s'épuiser à vouloir qu'une leçon engendre toute une moisson !

Par contre si dans nos classes, et espérons-le, ailleurs, ils vivent tous les jours et à tous propos dans un climat éducatif démocratique, responsabilisant, axé sur la coopération, alors peu à peu ils deviendront des êtres verticaux capables de penser, de dire, de choisir (1). Si des enfants de C.E.2 ou de C.M., apparemment, n'ébauchent pas sur un tel sujet l'analyse que tu es pressé de leur voir aborder ; peut-être s'y exercent-ils par des analyses sur des sujets en apparence plus futiles mais très importants pour leur vécu immédiat c'est-à-dire davantage en prise pour eux sur le réel, et donc avec un bénéfice autrement riche !

En regardant bien la vie quotidienne de ta classe coopérative, n'en repères-tu pas, de telles occasions ?

C'est aussi la globalité de tes choix éducatifs qui permet de dire que tu n'as pas contribué en cette occasion à la consolidation d'un mythe ou, pire, participé à un conditionnement.

Toute organisation pédagogique offre-t-elle les mêmes garanties ? »

Guy CHAMPAGNE

(1) Et donc, étant libres, ils ne penseront pas toujours, ils ne diront pas toujours, ils ne choisiront pas toujours comme nous l'aurions aimé. C'est cela, les rendre libres, c'est accepter de ne pas les conditionner à nos choix. La tâche est plus facile pour ceux dont la doctrine est d'endoctriner !

Mais il ne faut pas perdre de vue que notre action éducative ne s'exerce pas seulement sur les individus. Elle s'exerce aussi sur leur comportement social. Et cela mérite tellement de développements que nous devons y revenir.



# Producteurs ou consommateurs...

## D'IMAGES ?

### Autour de J Magazine :

#### A PROPOS DES B.D.

De Réginald BARCIK (Commission Revues du Comité d'Animation I.C.E.M.)

« Les B.D. me semblent trop monotones dans leur facture. Je ne veux surtout pas prétendre que Patrick s'y prend... Je veux seulement supposer qu'il ne se fait pas de B.D. valables dans les classes !!! Je crois que là aussi il faudrait que notre équipe lance un appel avec un contenu précis concernant les B.D. C'est un travail de réflexion et de contacts à mener avec les départements et les enfants des classes Freinet »...

Le problème soulevé par Réginald semble important. Mais, est-ce un avis personnel ou l'expression d'un sentiment général ? Seules vos réponses (nombreuses) permettront au chantier de se faire une idée. Alors, n'hésitez pas, revoyez les derniers numéros, parlez-en avec vos gamins et faites-nous part de vos remarques.

Quelques rappels sur la situation actuelle :

#### CRITERES DE REJET

B.D. bâclées, ou inachevées. Scénario sans chute, ou décousu. Histoire trop banale ou incompréhensible pour les enfants de la tranche d'âge de J Magazine.

#### SELECTION

Pour 90 % des B.D., le choix est effectué collectivement lors des stages, rencontres J Magazine, J.E., etc. La quantité des opinions émises par les camarades présents permettant, à notre avis, de compenser l'impossibilité technique d'établir des circuits de tests pour les B.D. Pour les 10 % restants, le choix est effectué à deux ou trois quand les impératifs de parution nous empêchent d'attendre une réunion de travail.

#### REALISATION

Dans la presque totalité des cas, les B.D. doivent être refaites pour les raisons suivantes : document brut, souvent au crayon, mais intéressant. Document établi dans un format incompatible avec celui de J Magazine. Document dont la qualité technique est insuffisante pour pouvoir envisager la parution telle quelle dans J Magazine. La technique utilisée pour établir la maquette définitive est le décalquage à la table lumineuse.

#### PROVENANCE DES HISTOIRES

Sur 19 B.D. parues entre les numéros 30 et 37 :

- 15 proviennent de classes différentes.
- 4 histoires viennent de deux classes (deux histoires pour chacune).

#### REALISATION TECHNIQUE

Toujours pour les mêmes numéros, sur 19 B.D. :

- 6 ont été mises en page couleur par Patrick.
- 13 par d'autres camarades (5 travailleurs du chantier plus divers stagiaires).

Nous attendons vos remarques. Envoyez vos remarques à :

Patrick BARROUILLET, Ecole primaire - Pugnac - 33710 Bourg-sur-Gironde.



### Autour des chantiers B.T. :

#### L'IMAGE, ÇA EXISTE POUR NOUS ?

Dans nos classes, dans nos revues, dans nos stages, pour parler, nous parlons, ça oui ! Pour écrire, y en a pas mal, oui encore ! Mais pour imaginer, dessiner, photographier, diapositer, audiovisuel, etc. y a plus grand monde, pourquoi ?

#### L'image dans nos revues

Dans B.T.2 l'image n'a pas de fonction, et ne semble donc pas indispensable ; certains projets sont même prévus sans image. Est-ce à dire que les grands élèves n'ont pas besoin d'image ? Certains sujets bien

sûr (exemple : *L'euthanasie*) s'y prêtent moins qu'en B.T.J. (plus concret).

L'image pourtant permettrait de réduire le texte en offrant deux niveaux de lecture.

Il apparaît que le plus souvent la première lecture d'une B.T. se fait par les images, d'où l'importance du choix de celles-ci, mais aussi des titres, de la mise en page.

Pourquoi ne pas étendre certaines techniques imagées de B.T.J. aux autres revues de la collection ? Les « romans-photos » explicatifs par exemple, ou les dessins d'enfants qui renforcent le texte ? Ceux-ci disparaissent en B.T. (on dit « ils ne savent plus dessiner ») ou le maître n'oriente-t-il plus son choix vers l'écrit ?

On constate une absence presque totale du cinéma dans notre documentation, le langage cinématographique n'est pas une référence culturelle courante, même dans le mouvement.

On a du mal à échapper à la hiérarchie texte/image : le texte apporte des connaissances ; il est donc supérieur à l'image qui incite à rêver.

Pour améliorer la collection, il faudrait penser le texte et l'image en même temps au démarrage, mais aussi garder cette égalité toujours à l'esprit pendant l'élaboration, c'est-à-dire au niveau des classes lectrices.

#### L'image dans nos classes

Joue-t-elle un rôle autre que simple accompagnatrice, compagne secondaire d'autres activités ?

Certains font des lectures d'images : on projette une ou des images, les élèves racontent. En fait, l'image par elle-même est porteuse de nombreux sens (cf. son utilisation en publicité) et reste difficile à lire.

Comment apprendre aux élèves à ne plus subir l'image ? En travaillant sur l'image soit, mais ils restent consommateurs : en leur en faisant créer aussi (avec la vidéo par exemple).

En fait, l'image, comme moyen d'expression et de communication n'est pas encore prise en compte officiellement, on en reste à l'expression orale, expression écrite. Comment changer les choses ? On se heurte à des obstacles financiers, matériels. Il existe des solutions : le groupe départemental peut acheter et prêter du matériel, on peut utiliser les P.A.E...

Il n'y a pas que des obstacles financiers, car rien n'empêche de dessiner...

#### Un domaine de l'image : la bande dessinée

Dans la B.D., texte et image sont complémentaires et indispensables. Cet équilibre devrait faire apprécier la B.T. ; il n'en est rien.

La B.D. existe dans nos classes, les élèves en créent mais trop souvent elles restent à l'état brut, elles ne sont pas travaillées comme des textes libres par exemple ou les arts plastiques. Il n'existe pas dans nos classes le même élan, le même intérêt pour favoriser l'expression par la B.D. que par les textes libres ou les arts plastiques.

Pourquoi ? Parce que ce n'est pas sérieux ! Ce n'est pas du travail, il y a l'examen, etc. Surtout, on ne voit pas à quel domaine elle appartient : le texte libre ressort de la littérature, le dessin de l'art, mais la B.D. ?

Est-elle utilisée comme document au moins ? Guère plus. Pourquoi ? En histoire, par exemple beaucoup de B.D. présentent un danger sur le plan de la vérité historique : elles la faussent, elles la détournent. Mais si on en empêche l'utilisation, elles seront lues cependant.

Pourquoi ne pas les utiliser mais en incitant les élèves à chercher et à comparer avec d'autres documents ? Pourquoi ne pas les utiliser mais en donnant aux élèves les moyens de distinguer le vrai du faux ? Donc en apprenant aussi à lire une B.D. Comment ?

#### Conclusion

En fait, nous, enseignants, ne sommes pas du tout formés à nous exprimer par l'image. Pourtant, nos élèves baignent dans un monde d'images auquel nous devrions les préparer dès la maternelle. Il est urgent que nous soyons plus nombreux à nous pencher sur l'image et que nous nous forgions des outils.

Compte rendu d'un débat du stage établi par  
Marie-Claire TRAVERSE

**33 petits tours et puis s'en vont !**

**La cassette Créations sonores  
a pris le relais des disques de la série  
« Documents de l'I.C.E.M. »**

# Créations SONORES

*La revue « Créations » peut enfin témoigner de formes d'expression non visuelles, utilisant le son comme véhicule.*

*Ainsi, chaque année une cassette « Créations sonores » présentera des enregistrements de musiques vocales, instrumentales, électro-acoustiques, bruitages, poésies, textes libres oraux parlés ou chantés... d'enfants et d'adultes.*

*La cassette 82-83 contient, de plus, l'interview passionnante d'un poète adulte, par des enfants.*

## **Pourquoi ce nouvel outil est-il INDISPENSABLE ?**

*Il nous permettra de nous ouvrir à des productions variées, de nous montrer un éventail de possibles, ce qui nous permettra d'accueillir les créations les plus variées de nos élèves... leurs recherches. Ils intégreront ainsi une culture authentique personnelle, qu'ils réinvestiront dans leurs créations futures. Le poète interviewé par les enfants dans la cassette montre bien que son travail est de même nature que le leur, et qu'il lui permet de mieux comprendre les poèmes des autres.*

### **DOCUMENTS DE L'I.C.E.M. disques 33 tours - 17 cm**

- I.C.E.M. 2 Naissances - Histoire d'un bégaiement.
- I.C.E.M. 3 La vie. Comment nous sommes nés.
- I.C.E.M. 4 Mai 68.
- I.C.E.M. 5 Les petits chantent leur famille.
- I.C.E.M. 11 Chants et musiques libres sur les chevaux.
- I.C.E.M. 12 L'enfant de la liberté.
- I.C.E.M. 13 Premières créations musicales en classe de ville.
- I.C.E.M. 14 Humour ?
- I.C.E.M. 15 Rythmes.
- I.C.E.M. 16 Tristesses.
- I.C.E.M. 17 Créations orales : langages.
- I.C.E.M. 18 Créations orales : chansons.
- I.C.E.M. 19 : On crée à tout âge.
- I.C.E.M. 20 Musique au second degré.
- I.C.E.M. 21 Musique de scène pour jeux dramatiques.

**Le disque : 18 F**

### **Commandez vite la cassette « CREATIONS SONORES 82-83 »**

(produite par le chantier Musique et le chantier Poésie)

Faites-la connaître autour de vous, présentez-la dans les stages, rencontres, réunions départementales.

**La cassette : 29 F**

A commander à :

C.E.L. - B.P. 109 - 06322 Cannes la Bocca Cedex



## CHANTIER B.T.2

### SITUATION AU 8.2.83

**Phase 4** (à Cannes pour édition, ou au comité de lecture pour bon à éditer) : Bretagne aujourd'hui - Le rêve - Que savons-nous de nos amours - Télévision et politique - La vie traditionnelle dans le Périgord d'Eugène Le Roy - Les secrets de la chanson - Andrée Chedid - Images de la ville - Histoire de l'Algérie.

**Phase 3** (chez l'auteur pour dernière mise au point) : Energies nouvelles.

**Phase 2** (en lecture dans les classes) : on a fait le plein des classes-lectrices, mais on peut encore accepter quelques candidatures !

- La guerre d'Algérie
- La mort (dossier d'élèves, très riche mais qui demande un important travail d'élaboration ; conseils précis donnés aux classes-lectrices).
- Commedia dell'arte : projet passionnant, très bien informé mais à enrichir.
- Lettres de conscrits de l'an II : Document brut très émouvant.
- La fête de l'ours : Un bel exemple d'ethnologie française.

**Phase 1** (en discussion au comité de lecture, avant passage dans les classes) : — (Appel à classes lectrices et collaboratrices sur ce projet).

- Le diable dans l'art : Thème très attirant, mais le projet, dans son état actuel, nous semble améliorable.
- C.B. (arrivé à Cannes) (M. Casana) : en cours de rédaction, en liaison avec un club actif. L'auteur cherche des références : film Convoy ? autres films ? chansons ? (canal 19 ?)
- La vie quotidienne en Chine (J.P. Albert) : feu vert récent ; l'auteur a passé deux ans en Chine.
- Irlande : vient d'arriver.
- Le peuple palestinien (A. Baur) : vient d'arriver.

**Phase 0** (Projets ayant le feu vert, en cours de rédaction, ou de remaniement) :

- Amour et plaisir (com. Biol.) : rédaction bien avancée.
- Belle époque (F. Lecanu) : manuscrit trop long ; sera repris plus tard par l'auteur.
- Bible (P.M. Gasser) : projet récent, demandé depuis longtemps.
- Bonheur (C. Delannoy) : manuscrit à mettre au point (2 classes sont candidates. (On accepte d'autres collaborations).
- Chansons de protestation (G. Citerne). L'auteur cherche un n° spécial de la revue de l'Ecole Emancipée.
- Drogues (C. Poslaniec) : gros dossier à élaborer
- Généalogie (G. Citerne) : sera repris plus tard
- Informatique : Pierre Housez recueille des questions d'élèves, des dossiers...
- Tendances littéraires : le projet a bien avancé au stage de Paris (Michel Pilorget)
- Se marier autrefois (G. Citerne) : dossier ouvert
- Le mariage aujourd'hui (D2D ? 59-62) : projet qui démarre

- Georges Perec (Eric Beaumatin) : feu vert récent
- Photo (M. Biezunski) : le dossier a été commencé à Paris
- Restif de la Bretonne, témoin de son temps (G. Citerne) : pour plus tard
- Les Sahraoui (R.A.S.D. - Régine-Villemont) : en cours de rédaction
- La sorcellerie (G. Citerne) : sera repris plus tard.
- Le surréalisme (J. Germanaud) : a été relancé à l'occasion du stage de Paris, aide sollicitée.
- Solaire (J. Biotti)
- Tarragone ville romaine (M. Casana).
- Toponymie (R. Klotz)
- Enfants du 19<sup>e</sup> siècle au travail (Yves Tyl) : feu vert récent.
- Réalités de la ville (relais : C. Hourtolle) : dossier repris au stage de Paris. Ce sera un essai de brochure réunissant plusieurs études, plusieurs approches de la ville, avec nombreuses pistes de recherches. Sur tous ces sujets des aides ponctuelles sont possibles (dossiers d'élèves, références...). Le maître d'œuvre en sera ravi.

**Phase zéro et demi** : dossiers existants mais en panne pour des raisons diverses, et qui ne repartiront que si quelqu'un veut bien s'en charger.

Avis aux amateurs.

- Californie : Très beau sujet, mais, tel qu'il est, insatisfaisant. a revitaliser par des documents.
- Des écoles différentes : On a 2 reportages sur Summerhill ; il en faudrait sur Oslo, sur le lycée danois... et sur quelques expériences moins connues.
- Vivre en communauté : Une caisse de documents... Ne seront prêtés que si ça a des chances d'aboutir...
- Pollution des eaux souterraines : Un dossier technique. Il faut en tirer un projet lisible. Qui a des dossiers, des enquêtes sur des problèmes locaux ? Ça permettrait d'élargir, d'avoir d'autres approches.
- L'antimilitarisme : Plan à remanier assez profondément ; mais on a de nombreux documents.

**Phase 00** : Envies, besoins, dossiers à peine ouverts... dans le désordre :

- Freinet : nombreuses demandes ; c'est urgent. Si nous faisons au moins un plan, à Vesoul ?
- Ethnologie
- Médecines douces : Dossier ouvert (un peu glissant ?)
- Mai 68 : Un plan ; des masses de documents ; mais peu de réactions des élèves (appel paru dans B.T.2 magazine) : ça leur paraît aussi vieux que Verdun
- J'ai vu un O.V.N.I. (critique du témoignage) : des idées, quelques livres, 1 à 2 fiches...
- Football (Football et argent ; Football et Tiers-Monde...) Il le faudrait bien avant le prochain Mondial...
- Alimentation - Accoucher aujourd'hui (la mère et le bébé en diptyque) - Le terrorisme - Histoire du théâtre - Acadie (livres récents) - Islam - Alcoolisme - Régimes politiques - Coran, etc.

### ET UNE RESPONSABILITÉ A PRENDRE ! GERBE = UNE B.T.2 PAR AN

Etat actuel : deux projets en circuit ; trois projets à l'étape initiale. L'essentiel pour ne pas être bousculé et pouvoir refondre des projets est de prendre au moins un an d'avance... Ce sera le contrat rempli cette année.

Le fonctionnement : une bourse au texte libre : lancer des appels pour recevoir des textes, des journaux... et faire une première lecture-tri, classer les textes par thèmes dans des pochettes (il existe déjà une belle boîte aux trésors).

1. Classe réalisatrice : C'est le plus dur à trouver ; C'est une classe qui lance un projet, le coordinateur envoie ce qu'il a sur le thème, à la classe réalisatrice. J'ai bien dit **classe réalisatrice**.

2. Envoi à Cannes pour photocopie (8 à 10 exemplaires - se faire connaître pour les avoir !)

3. Ventilation des projets en deux circuits :  
— Classes-lectrices (4 à 5)  
— Classes décoratrices qui préparent l'illustration du projet. J'ai pensé qu'il serait mieux de l'illustrer par dessins, que par photos...

Des appels pour trouver des classes sont à renouveler sans cesse.

Expliquer à chaque envoi ce que l'on attend (critiques positives/négatives ; ajouts ou suppressions de textes ; refonte du projet pour les classes-lectrices ; réalisation de la couverture et décoration intérieure pour les classes-décoratrices (auprès de collègues de dessin).

Mentionner le délai clairement (prévoir 1 à 2 mois minimum pour les classes-lectrices, plus pour les autres).

4. Faire la synthèse des critiques, réaliser une maquette finale... et envoyer à Cannes !

Il est important de suivre 2 à 3 projets par an.

En plus, cette responsabilité consiste aussi à alimenter les pages de la revue *Créations* (en liaison avec Jackie Delobbe, C.E.L., Cannes), plutôt à la demande, selon la matière de chaque numéro de cette revue. Si la boîte à textes est tenue à jour et rangée, ce n'est pas une grosse tâche.

Veillez enfin à participer à toute publication de Poèmes d'Adolescents hors I.C.E.M. (Gallimard, etc.) et veiller à la signature I.C.E.M. de ces publications.

Le responsable « sortant » :

*GERBE-B.T.2*

*Dominique verdier*

*58, rue des Alpes Mancelles  
53370 SAINT-PIERRE-DES-NIDS*

Je signale que Dominique sera à Vesoul avec ses dossiers en ordre, et son soutien et ses conseils. Et qu'il a effectivement un an d'avance, dans les projets. Le relais pourrait donc être pris en douceur. En plus ce travail paraît fort intéressant.



## • **Le lapin de peluche ou comment les jouets peuvent devenir vivants.**

Auteur : Margery WILLIAMS - Illustré par William NICHOLSON - Renard - Poche - L'Ecole des Loisirs.

Un enfant reçoit un lapin de peluche parmi beaucoup d'autres jouets de Noël. D'abord il ne s'occupe pas de ce lapin. Puis, un soir, Nana (la dame qui s'occupe de cet enfant) ne trouve pas le chien de porcelaine et le remplace par le lapin. Alors l'enfant se met à aimer beaucoup le lapin qui se râte de plus en plus. L'enfant tombe malade. Le médecin dit qu'il faut jeter ce vieux lapin tout sale mais « la fée de la chambre d'enfants » le transforme en lapin vivant.

Les trois (un C.E.1, deux C.E.2) qui ont lu cette histoire l'ont aimée mais aurait bien « sauté » des pages si je n'avais pas demandé de « tout lire » pour donner un avis complet après lecture.

Suzette KAUFMANN

## • **Maman travaille... et alors ?**

Auteur : Annette VEZIN. L'Ecole des parents. Casterman.

Rien de nouveau mais une bonne vue d'ensemble, facile à lire, sans beaucoup d'originalité, mais base de départ de discussions et de recherches plus approfondies. S. Kaufmann.

Voici quelques passages de ce livre :

Travailler ou ne pas travailler, la femme comme l'homme n'a pas vraiment possibilité de faire son choix...

Tout gain, même faible, est le bienvenu dans de nombreux ménages...

Les pressions familiales, sociales, l'opposition du mari... les femmes sont aussi plus touchées par le chômage... Elles manquent de disponibilités matérielles ou psychologiques pour faire des recherches actives... S'y ajoutent les difficultés de faire garder les enfants...

Les enfants veulent vivre avec leurs parents mais pas dans n'importe quelles conditions : ils n'ont pas envie d'une présence continue si la relation avec les parents est suffisamment dense... la qualité importe plus que la quantité... Ce n'est pas parce qu'on vit ensemble toute la journée que les rapports sont meilleurs. L'atmosphère dépend de la disponibilité des parents...

La meilleure solution est celle qui naît de la discussion avec toutes les parties intéressées.

Le travail des femmes est encore considéré comme accessoire, des solutions sont encore à trouver : formation des femmes à la vie professionnelle, accès au recyclage... Assouplir les réglementations... Imaginer des vies de quartier, un lieu dans lequel les habitants d'un village, d'un immeuble, d'un quartier se rencontreraient, chercheraient ensemble des solutions... souplesse des horaires pour les hommes et les femmes...

Organiser une consultation des habitants afin de déterminer les véritables besoins... Consultation à renouveler fréquemment car les besoins évoluent...

Pourquoi vouloir attribuer à chacun des rôles précis et immuables dans le temps alors que l'existence est une évolution permanente ?

## • **Bizardos**

Janet et Allan AHLBERG. Folio Benjamin.

Trois squelettes (un grand, un petit et un chien) vivent dans une sombre cave, au pied d'un sombre escalier dans une sombre maison...

La nuit les trois squelettes jouent à se faire peur et à faire peur aux animaux et aux gens qu'ils rencontrent dans la sombre ville.

Une histoire (qu'elle soit lue ou racontée) pour se faire rire, se faire peur quand on a 4, 5, 6 ou 7 ans.

Un texte imprimé en blanc sur fond noir très lisible.

Un vocabulaire facile avec beaucoup de mots qui se répètent.

Les illustrations ont, elles aussi, un énorme succès.

Maire-Claude LORENZINO

Réflexions à propos de deux livres sur le thème de l'enfant « du milieu ».

## • **Chut, chut, Charlotte !**

de Rosemary WELLS, Collection Folio Benjamin, traduit par Marie-Raymond Farré, Ed. Gallimard.

C'est le problème de l'enfant dont on n'a pas assez le temps de s'occuper, qui se sent délaissé (même s'il ne l'est pas). L'aîné fait des choses sérieuses, le petit accapare maman et papa... et celui du milieu attend... et réagit. Ça pourrait être chouette.

Les gamins apprécient ce bouquin. Mon Michaël du milieu semble vraiment s'y retrouver. Il y a quelque chose qui passe. Et puis Charlotte réagit violemment et on la prend en compte. C'est bien ce qui se passe. Mais est-ce le mieux ?

J'ai horreur du style du récit, en vers réguliers et rimés. En plus, je viens de découvrir quelques pages, à la fin, que je n'avais jamais remarquées : un cours de poésie « comifo ».

## 1 **Celui du milieu**

de Jeanne-Marie PUBELLIER, illustré par Jacqueline Mathieu, Ed. La Farandole.

C'est celui que je préfère personnellement mais il n'accroche pas les gamins. Peut-être parce qu'il décrit la situation sans vraiment la faire vivre (c'est un peu didactique). La solution proposée à la place d'une réaction violente c'est le refuge d'un copain. Trop idéaliste peut-être et ça ne passe pas.

Eliane HERINX

## • **La toile de Charlotte**

Auteur : E.B. WHITE. Bibliothèque de l'Ecole des Loisirs.

... Comment se tisse une amitié...

Petit cochon n'aurait pas dû vivre : le fermier veut tuer ce petit avorton qui dérange le reste de la portée. Fern, la fille du fermier s'y oppose et c'est elle qui élèvera l'animal au biberon.

Wilbur, petit cochon deviendra grand et devra rejoindre une porcherie.

C'est là qu'il se liera d'amitié avec l'araignée « Charlotte ». L'araignée l'aime tellement qu'elle tisse sur sa toile des messages qui parlent de Wilbur. Le cochon devient célèbre. Un livre qui doit plaire à partir du cours moyen.

Marie-Claude LORENZINO

## • **Le livre de tous les bébés**

Janet et Allan AHLBERG. Gallimard.

Ce livre ne se prête pas du tout à un usage collectif. Les dessins sont beaucoup trop petits, trop détaillés pour des « tout-petits » (2, 3 ans âge pour lequel le livre est conseillé).

Il n'y a aucune histoire, si ce n'est un semblant de déroulement chronologique d'une journée qui se veut être celle d'un vécu d'enfant de cet âge-là.

Le livre se présente sous la forme d'un catalogue qui n'est même pas exhaustif. Exemple : sous la rubrique « chaises », six chaises à bébé pratiquement identiques sont dessinées. Aucun intérêt.

La seule rubrique intéressante et amusante est celle des bêtises, mais il est une fois de plus regrettable que les dessins soient si petits et l'espace si mal utilisé dans ce livre : trop de marges inutiles, de blancs, de place perdue.

Il y a suffisamment de catalogues distribués gratuitement dans les boîtes aux lettres (surtout en période de fêtes), nous nous serions bien passés d'en avoir un de plus, surtout à ce prix là ! (56 F).

Odile GRASSINI

### • *Marelles*

François SAUTEREAU. 187 p. Ed. Envol I

Quatre nouvelles se déroulant au rythme des quatre saisons. Le réel et le fantastique se mêlent.

On se laisse entraîner vers les cerises de janvier visibles seulement par quelques-uns, vers la décharge où s'entassent tous les instruments de musique voués à la destruction et sauvés par le rat « Gerschwin », ou bien encore aux côtés de ce proviseur poursuivi par des bull-dozer ; à moins qu'on ne parte avec cette vieille à la rencontre des événements historiques...

J'ai lu la première nouvelle « des cerises en hiver » à ma classe de C.M.1, C.M.2 qui a beaucoup apprécié.

N. RUELLÉ

Ce livre fait partie de la nouvelle sélection Marmothèque.

### • *Une nuit blanche pour Henry*

Patrick MANDRAY. Collection Folio Benjamin

Une illustration correcte, sans plus ; un texte équilibré quant à sa densité mais comportant des difficultés de vocabulaire assez nombreuses... Je ne pense pas que ce petit livre puisse être lu facilement par les enfants.

Il a cependant sa place dans la bibliothèque d'un C.P.-C.E.1... comme livre à raconter.

Car l'histoire plaît : Henry passe une nuit blanche car, étant parti pour photographeur, de nuit, les ruines d'un vieux château, il fait quelques rencontres imprévues. Il s'ensuit diverses péripéties durant lesquelles Henry ne cesse de se demander si c'est un rêve.

J'ai donc raconté, et l'écoute attentive des enfants n'a été rompue que par quelques débats intéressants sur la peur... les chauves-souris... les rêves. Le mystère fait toujours recette.

Marcelle OLLIVIER

### • *Chat par-ci... Chat par-là*

Philippe VOITSARD. Magnard. Jeunesse.

Images sans texte. Des illustrations très simples (projection de gouttelettes de couleurs avec des caches) mais très belles.

Le chat dans toutes ses positions, de près, de loin. Ce qu'il voit de près, de loin (papillon, coccinelle, grenouille, brins d'herbe...).

Un livre pour développer à la fois le sens artistique et l'observation. Un livre à regarder longuement par tous les enfants à partir de deux, trois ans.

Un livre qui devrait être dans chaque « coin lecture » de nos classes de maternelle.

Marie-Claude LORENZINO

## APPELS - ANNONCES

### 28 août - 1<sup>er</sup> septembre 1983 CONGRÈS INTERNATIONAL DE L'ÉCOLE MODERNE à NANTERRE

Ce congrès s'articulera autour de trois axes :  
— Les droits des enfants et des adolescents.  
— L'actualité de la Pédagogie Freinet.  
— La vie coopérative, facteur de la réussite scolaire.

Pour la GÉOGRAPHIE, un document à se procurer à tout prix.

Dans *L'Éducateur* n° 12 de mai 82 nous présentions la « Carte pour un monde solidaire », projection Peters. Aujourd'hui, nous avons le plaisir de signaler un document publié par les éditions Maspéro, la carte réalisée dans le même esprit par Fuller, carte qui, imprimée sur bristol, permet de reconstituer par pliage une mappemonde.

Cette projection inhabituelle est due à Richard Buckminster Fuller. Conçue pour susciter une meilleure compréhension des affaires humaines, elle établit un rapport exact entre les surfaces des différents continents, contrairement aux projections classiques, qui hypertrophient les pays « développés ». Elle offre une vision du monde non hiérarchisée, où le Nord n'écrase plus le Sud.

Editions François Maspéro. Vente en librairies.

A Paris,

*les animations I.C.E.M. du mercredi*

25 mai 83 : Nouvelles revues. Droits et pouvoirs des enfants.

Vous désirez vous informer sur la pédagogie Freinet, connaître les outils édités par la C.E.L., rencontrer d'autres enseignants, échanger sur vos pratiques de classe... Venez aux animations organisées à la librairie :

C.E.L. Alpha du Marais  
13 rue du Temple - 75004 Paris

### Un dossier précieux, à lire, à diffuser... « *Enfants de migrants : jalons pour une éducation interculturelle* ».

Ce dossier est l'aboutissement de plusieurs travaux et le témoignage d'une coopération multiforme. A son origine, la pratique et la réflexion de nombreux camarades de la commission Education Spéciale de l'I.C.E.M., un mémoire collectif de stage C.A.E.I., ainsi que des contacts avec diverses personnes et associations.

Ce dossier se veut outil de communication et d'incitation à des actions en classe, dans les écoles, les quartiers.

Chapitre I : L'immigration en quelques chiffres, tableaux et témoignages.  
Chapitre II : Les difficultés scolaires des enfants de travailleurs immigrés.

Chapitre III : Quelles brèches ?

Chapitre IV : Outils pour des activités interculturelles.

Pour commander ce dossier, écrire à :

Bernard MISLIN, 14 rue du Rhin - 68490 Ottmarsheim.

### LES RISQUES DU MÉTIER (1) Appel à témoignages

Jour après jour, des instituteurs sont inculpés, incarcérés, parfois condamnés, sans l'amorce d'une preuve sur simples témoignages d'enfants. La chose n'est pas nouvelle mais ce qui semble se développer, c'est l'obsession de la pédophilie.

Après les affaires récentes (régions de Grenoble, Auxerre, Troyes, Tours), ce peut être le tour de n'importe lequel d'entre nous, surtout parce que nous laissons l'affectivité s'exprimer.

Pour montrer la fragilité des témoignages d'enfants et la banalité du franchissement entre le réel et l'imaginaire, mais aussi pour montrer l'importance de l'expression libre dans la construction de la personnalité, nous avons besoin de textes, de dessins, d'histoires y compris impubliables et scandaleux montrant la complexité des mentalités enfantines et le danger de leur appliquer les schémas adultes. N'attendez pas, faites vos envois avec mention d'origine à Michel Barré - C.E.L. - B.P. 109 - 06322 Cannes La Bocca Cedex.

(1) Voir *Educateur* n° 4 p. 19 et *Educateur* n° 5 p. 1.

## A propos des réactions tuberculiques et du B.C.G.

« L'arrêté du 28 février 1952 complété par la circulaire du 15 juillet 1965 stipule que toutes précautions doivent être prises avant de procéder à une vaccination ».

Il est permis de s'étonner lorsque l'on constate que les « précautions » se résument à une simple recherche d'albumine. D'autre part, le médecin qui vaccine à l'école ne revoit pas les enfants dans les semaines qui suivent.

Parlons maintenant de la législation :

Avant 6 ans, donc à la maternelle, la cuti et le B.C.G. sont facultatifs. Le B.C.G. est obligatoire à 6 ans jusqu'à 25 ans. Il doit être précédé d'un test tuberculique au résultat négatif. A ce sujet, je rappelle la circulaire ministérielle n° 422 du 24 avril 1952 :

« Les familles doivent être averties qu'à l'occasion de la visite médicale scolaire obligatoire, il sera procédé à une épreuve tuberculique. Il n'y a pas lieu pour cela de demander aux familles une autorisation écrite. Ce n'est qu'en cas de refus formel et écrit des parents que l'on s'abstiendra de pratiquer ces épreuves ».

Il faut savoir que la tuberculine est une substance toxique et sensibilisante (elle prépare le terrain propice à l'éclosion de la tuberculose) de plus, son résultat positif ou négatif a de nombreuses significations possibles.

Nous connaissons plusieurs familles qui ont refusé cuti et B.C.G. pour leurs enfants — refus écrit et non accompagné de certificat médical — Ces refus ont été acceptés sans problème.

L'amende prévue pour cette non-vaccination est minime (40 F), pour les autres elle est de 600 à 1 000 F (pas appliquée jusqu'ici).

Certaines personnes emploient une autre méthode : elles disent accepter les vaccinations à condition que le médecin se déclare responsable par écrit de toutes les conséquences proches ou lointaines de la vaccination. Le médecin ne prend jamais ce risque et les laisse tranquilles.

Précisons que vous êtes en règle avec la loi après deux B.C.G. même si les réactions tuberculiques sont négatives après le deuxième.

Tous renseignements complémentaires au 89.67.88 à Toulon. Section du Var de la *Ligue nationale pour la liberté des vaccinations*.

### BIBLIOGRAPHIE :

*L'intoxication à la tuberculine*. Dr. Pilette

*La faillite du B.C.G.* Pr. Ferru.

*Les vaccinations dans la vie quotidienne*. S. Delarue.

*Vaccins en question*. Dr Kalmar.

*Dossier Coudray* : Recueil de toutes les lettres écrites par M. Coudray et des réponses des « autorités » médicales et administratives. Son enfant est à l'école depuis 1975 sans aucune vaccination et sans certificat de contre-indication.

Maïté BRUNELIN  
D.D. (83) de la Ligue

## On nous signale

(Quand nos camarades belges apportent leur chaleur dans notre midi)

### STAGES D'ÉTÉ 83

#### « La passerelle » Fanjeaux - France

*La Passerelle : un lieu de chouettes rencontres, un accueil chaleureux, une nourriture saine et savoureuse (au cœur d'un pays de soleil et de vins, ça se doit !)... et, bien sûr, l'atelier, plein de ressources et de possibilités. Tout cela destiné à faire surgir les idées qui sommeillent en vous, à en favoriser l'expression à l'aide de moyens simples et au gré de votre fantaisie, de votre humeur ou de votre humour... Vous pourrez apprendre de nouvelles techniques ou, si vous préférez, en approfondir certaines, déjà connues.*

*Nous aimons ce que nous faisons et aimerions le partager avec vous.*

A bientôt.

### Stages de pédagogie Freinet

Ces stages s'adressent à toute personne désireuse d'améliorer son travail éducatif selon les principes et avec l'apport de la pédagogie Freinet. Un journal sera réalisé en commun avec apprentissage des techniques d'illustration.

Au menu : des échanges, des découvertes, des ateliers...

Le premier sera organisé par « Education populaire ». Mouvement Pédagogie Freinet belge.

Date : du 10 au 20 juillet 1983.

Le second serait centré sur la maternelle, l'organisation de la classe, l'apprentissage de la lecture ou les ateliers... selon les demandes.

Date : du 1<sup>er</sup> au 10 août 1983.

Pour tous renseignements, propositions ou autres projets de stages, n'hésitez pas à m'écrire :

Anne LANDROIT-WEYN

Atelier ; *La passerelle* », Place des Halles  
11270 Fanjeaux (France)

Ou me téléphoner : France (68) 24.75.07

### Autres possibilités

#### • CLASSES VERTES

Accueil d'une classe d'enfants avec leur enseignant, mois de septembre, octobre, novembre - avril, mai, juin.

Prix du séjour : 6 000 FB pour deux semaines, 8 700 FB pour trois semaines.

Une brochure « classes vertes » peut être obtenue sur demande.

#### • ACCUEIL POUR NON-STAGIAIRES OU ACCOMPAGNANTS

Hébergement uniquement : 40 FF par jour.

Hébergement + pension complète (sans animation) : 80 FF par jour.

#### • STAGES A LA CARTE

En dehors des périodes de stages organisés par la coopérative (prendre contact pour étudier les possibilités).

### Stages créatifs

- Pyrogravure.
- Linogravure - Lithographie.
- Imprimerie.
- Techniques d'illustration.
- Limographie - Sérigraphie (initiation).
- Terre.
- Impression sur tissus :
  - Transfert sur synthétiques.
  - Serti sur soie.
  - Teinture - batik.
- Composition de tissus :
  - Confection de poupées.
  - Tapisserie - patchwork - coussins...

Dates :

Juillet 83 : du 21 au 30.

Août 83 : du 11 au 20 et du 21 au 30.

Septembre 83 : du 1<sup>er</sup> au 10 et du 11 au 20.

### Et à Pâques ?...

Du 26 mars au 4 avril : Accueil d'enfants.

Du 5 avril au 14 avril : Un stage pédagogique centré sur l'organisation de la classe, l'apprentissage de la lecture ou les ateliers... selon les demandes.

## LES FAMILLES LES PLUS DÉFAVORISÉES DE NOTRE SOCIÉTÉ ET L'ÉCOLE

Une partie des enfants fréquentant l'école française est originaire de familles qui n'ont pour habitat que des baraques, des logements en cités de transit, en cités d'urgence, en quartiers de taudis. Il en était ainsi du temps de leurs arrière-grands-parents, de leurs grands-parents, comme aujourd'hui. Le sous-emploi, les occupations professionnelles les moins qualifiées, les plus dures et les moins rémunérées, le chômage sont aussi le lot de leurs parents. Ceux-ci font partie du sous-prolétariat d'Europe occidentale, qui est évalué à quelque huit millions de personnes dont quatre millions d'enfants dans la seule Communauté Européenne.

Des permanents du Mouvement ATD Quart Monde (1) s'efforcent depuis plus de vingt-cinq ans de découvrir les besoins, les attentes, les aspirations de cette population, en vivant en solidarité avec elle, dans une trentaine de zones d'extrême pauvreté. Ils y ont peu à peu découvert une population ne bénéficiant pas de la solidarité nationale, une population exclue de la participation à la vie sociale, politique et culturelle, une population que ses comportements, ses modes de vie, ses choix contribuent à marginaliser davantage parce que n'étant pas compris par l'ensemble de la société.

Voici quelques flashes tentant de donner un aperçu sur ce que ces familles vivent dans leurs relations avec l'école, sur ce qu'elles attendent profondément de cette institution et des enseignants.

### I - Les familles du sous-prolétariat et l'école, deux mondes étrangers

Le sous-prolétariat et les institutions extérieures : école, bibliothèques municipales, maisons de la culture... sont réellement des mondes étrangers. Les parents du sous-prolétariat ne fréquentent quasiment pas ces institutions, ne les connaissent pas. Prenons le cas de l'école en sachant qu'on ferait les mêmes dé-

couvertes à propos de n'importe quelle structure. Ces parents qui ont plusieurs enfants à aller en classe manquent réellement d'information au sujet de l'appareil scolaire. Ils ignorent tout de la signification du cursus scolaire, de l'établissement où se trouvent les leurs. Une mère dit que son fils est en 5<sup>e</sup> de transition au C.E.S. alors qu'il est en S.E.S. Une autre déclare : « Ma fille, cela va bien ; elle est passée de 6<sup>e</sup> S.E.S. en 5<sup>e</sup> S.E.S. ». Quand on sait ce que recouvre le sigle S.E.S. « Section d'Éducation Spécialisée » et quand on sait que se retrouvent là les gamins qui ne réussissent nulle part ailleurs, on juge l'optimisme de cette mère bien grand, ou plutôt on réalise qu'elle n'est pas du tout au fait des circuits scolaires. Ne pas savoir lire à l'âge de 10 ans est accepté avec un certain fatalisme dans les cités. Souvent le contenu de l'enseignement n'est pas compris : les activités des classes de perfectionnement comme celles des maternelles sont méprisées parce que considérées comme des amusements sans portée.

Manquant donc de l'information la plus élémentaire sur l'école, les parents se construisent leur propre explication de la non réussite de leurs gamins en classe, ou du fait qu'ils ne les y envoient pas régulièrement. Cette explication, ils ont mis du temps à l'élaborer, mais après ils la répètent et refusent de la laisser entamer par les arguments d'autrui.

A un ami de la famille, l'interrogeant sur les causes de l'échec de ses garçons, une mère déclare : « Qu'est-ce que vous voulez si un gosse il n'a pas la tête à apprendre et à comprendre, il apprend pas. Nous, on connaît l'école ; elle fait tout son possible... S'il a pas la tête pour apprendre, il apprendra pas. Qu'est-ce que vous voulez, c'est pas leur faute, ils font tout pour leur apprendre... » Au cours de la discussion, l'ami apporte de nouveaux éléments susceptibles d'infléchir le jugement, mais la femme persévère dans son point de vue, ne mettant en cause ni l'influence d'un milieu, ni le dépaysement que l'enfant ressent à l'école, ni certaines incompréhensions dont il est l'objet. D'autres présentent une analyse totalement différente ; pour eux les instituteurs privilégient les riches, ceux qui font des cadeaux et rien ne les fait se départir d'un point de vue aussi excessif que le précédent.

(1) Mouvement de lutte contre la misère et l'exclusion. Siège du Mouvement : 122, avenue du Général Leclerc - 95480 Pierrelaye



Et toutes ces réflexions au sujet de l'école ne datent pas d'une vingtaine d'années mais de ces dernières années. Donc, à notre époque, des centaines de milliers de parents sont dans une ignorance quasi totale de ce qui se passe à l'école et n'ont comme unique référence que des passages épisodiques dans des classes traditionnelles, il y a quelque vingt ou trente ans.

Souvent, ils ne lui demandent pas grand chose à l'école, simplement que les enfants y apprennent les notions les plus élémentaires : « Quand vous allez travailler en usine, c'est tout ce qu'ils vous demandent : « Savez-vous lire, écrire, compter ? Qu'ils apprennent donc ça en classe ».

Ou encore : « On a trop souffert de ne pas savoir lire et écrire ; c'est à l'école qu'ils apprendront. On ne peut pas leur apprendre nous ». Mais, même ces souhaits tout simples ne se réalisent pas. Sur 200 jeunes de 16 à 18 ans connus par une équipe A.T.D., 40 ne savent ni lire ni écrire, 100 jeunes maîtrisent à peine ces deux disciplines, 190 n'ont eu accès à aucune formation professionnelle valable, ni en classes pratiques, ni en S.E.S. ni ailleurs... 2 ont obtenu un C.A.P. : 2 sur 200, 1 pour cent.

Dans le domaine de l'école le manque d'information et de compréhension des parents, le manque de réussite de leurs gosses, paralysent la relation avec les instituteurs : « Je ne sais pas parler à ces gens-là... On n'est pas pareil qu'eux... C'est pour ça que des fois, je veux pas me déranger... Je ne sais pas quoi dire... Il y a un fossé entre nous ». Les parents rencontrent donc rarement les instituteurs et quand ils le font c'est lorsque leurs enfants ont commis une sottise, se sont attiré des remontrances ; parfois une raison très minime est à l'origine de la visite et sous un prétexte futile, ils disent à l'instituteur toute la rancœur qu'ils ont accumulée durant leurs années de marginalisation. Ces réactions, souvent disproportionnées, avec la cause qui les a provoquées, loin de faciliter le dialogue, le rendent de plus en plus ardu, voire impossible.

Cette difficulté à communiquer est réellement dommageable, et un certain nombre d'instituteurs de classes de perfectionnement, de transition, de S.E.S., qui ont choisi ces sections par vocation afin de réaliser une action en faveur des plus défavorisés, sont les premiers à le déplorer.

En l'occurrence, il faut se rappeler qu'un temps de connaissance réciproque est nécessaire et que les parents rendront hommage, un jour ou l'autre, à un dévouement qui ne se laisse pas déconcerter par un comportement inattendu. Ils savent bien d'ailleurs quel oubli de soi nécessite une action près des gamins qui ont le plus de difficultés. « Il y en a dans les classes de perfectionnement qui font ça un peu bénévolement... Alors, je leur tire mon chapeau. Ils se donnent du mal », déclare un homme de Reims. Oubli de soi qui ne va pas d'ailleurs sans gratification personnelle « Je crois que pour un maître ou une maîtresse de montrer à ces enfants-là la connaissance de la vie, je crois que c'est un honneur pour eux » déclare un Algérien résidant à Versailles.

Eux-mêmes gardent un souvenir ému de tel homme, de telle femme qui ont essayé de leur enseigner quelque chose : « J'ai eu un instituteur, c'était un instituteur impeccable. Alors, on était trois ou quatre, des vraiment durs, qui avaient du mal à apprendre. Il nous avait pris à part et pendant les récréations, pendant que les autres jouaient, nous on préparait des dictées, des trucs comme ça... C'est surtout en orthographe, qu'on avait du mal... » Oui, vraiment les gens du sous-prolétariat réagissent face à des personnes, non face à des institutions !

Certains enseignants, se rappelant des rencontres plus ou moins tumultueuses, des billets ne recevant jamais de réponses, ripostent en ignorant les parents du sous-prolétariat ; dans quelques cas, ils semblent considérer les parents comme inaptes à avoir des opinions, des désirs... Alors ils décident eux-mêmes du sort de leurs enfants, les changent de classe sans les en avertir, sans donner une seule explication, agissant ainsi comme bien des intervenants en sous-prolétariat.

Parfois, cela va encore plus loin : dernièrement dans une cité, une femme est revenue ulcérée : son benjamin a beaucoup de mal en classe et, après bien des hésitations, elle prend sur elle d'aller trouver le directeur pour discuter de la chose avec lui. Dès que le directeur l'aperçoit, il va familièrement lui taper sur l'épaule et lui dire : « Alors, te voici ma fille ? Comment vas-tu ? ». Et la femme de déclarer : « J'ai été aussi fière que lui... moi aussi, je l'ai tutoyé... mais je ne retournerai plus à l'école... on a honte... on n'est pas respecté... on est tutoyé... ».

Il arrive donc aux parents d'être considérés comme inexistantes, comme inintéressants, comme dignes d'un semblant de sympa-



thie dérisoire. Mais ce sont là des cas extrêmes : le plus souvent, les instituteurs accaparés par des classes nombreuses n'ont guère de temps à consacrer à ces parents : comme ceux-ci ne savent pas trop ce qui se passe en classe, comme ils ne rencontrent pas les personnes susceptibles de leur expliquer, un mur d'incompréhension de plus en plus grand se dresse entre le sous-prolétariat et l'école.

Le même processus se passe pour tous les autres organismes extérieurs. Ce qui devrait contribuer à atténuer l'enfermement, le renforce donc. Et là se situe un des rôles du Savoir dans la rue (2), celui de relais dans un sens comme dans l'autre.

## II - Des familles qui ont quelque chose à dire et qui l'exprimeront si une volonté de leur donner la parole se fait jour avec tous les tâtonnements et les efforts que cela implique de part et d'autre

Certains parents du sous-prolétariat réalisent progressivement ce qu'est l'école et alors ils manifestent leurs appréhensions, leurs désirs, tel cet homme d'une grande ville de la banlieue parisienne qui déclare : « Mon fils il y en a pas mal comme lui : il est marqué par la vie qu'il a eue jusqu'à maintenant et la société ne fait rien, ne prend pas de responsabilités pour ces gosses-là... A l'école, ça ne marche pas : il a 9 ans et il ne sait ni lire, ni écrire. On ne me l'a jamais dit en face, mais mes gosses ils sont un petit peu considérés comme les bêtes noires ! J'ai été voir la maîtresse pour m'expliquer ; elle m'a dit : « Ecoutez, on n'est pas placé pour se pencher uniquement sur le cas de votre fils ; il est trop dur, il se sauve dans la nature : il y a quand même 30 élèves et je ne peux pas me permettre de m'occuper que d'un ; ce que je peux faire, c'est écrire à l'Inspecteur d'académie pour étudier le cas ». Moi je ne demande qu'une chose, c'est que mon fils il apprenne ce qu'il n'a pas pu apprendre jusqu'à maintenant. Il faut qu'il aille dans les classes où on n'est pas nombreux et où on peut s'occuper de lui, mais il n'y en a pas ici. S'ils n'arrivent pas à trouver une place à ce gosse-là, plus ça va, plus arrive un stade où il ne pourra plus participer à l'école, ni se développer. A quoi ça sert de dire que l'école est obligatoire dans ces conditions ? ».

(2) Action spécifique du mouvement ATD Quart Monde





En Belgique, les familles très défavorisées se regroupent et s'adressent, dans une lettre, aux enseignants de leur pays. Il peut être intéressant de découvrir ce texte, qui date de l'année dernière.

### LETTRÉ AUX ENSEIGNANTS BELGES

Nous, Familles du Quart-Monde, nous voudrions que nos enfants et tous les enfants apprennent à l'école : qu'ils sachent bien lire et écrire, qu'ils apprennent un métier pour gagner leur vie, pour qu'ils ne connaissent pas la misère comme nous. Mais, seuls, nous n'arrivons pas à leur apprendre. Nous-mêmes, nous continuons à apprendre à lire et écrire, à nous exprimer, à comprendre ce que nous vivons et ce que vivent les autres, à nous rassembler et à nous organiser pour nous faire comprendre de l'extérieur.

Aussi, nous nous tournons vers vous pour mieux vous faire connaître la vie et les difficultés de nos enfants et la peur des parents à entrer en communication avec vous.

Les enfants du Quart-Monde sont des enfants comme les autres enfants qui aiment vivre et qui aiment apprendre. Mais ils ont plus de difficultés que les autres :

Ils sont souvent gênés, par exemple :

— A cause du matériel scolaire,

*« A la rentrée scolaire, ils vont avec beaucoup de courage, mais ils n'ont pas le matériel nécessaire parce que nous n'avons souvent pas l'argent pour l'acheter. Ça nous fait du mal. Les enfants ont honte. Ils ont peur des mauvais points, ne veulent plus aller à l'école ou bien ils deviennent nerveux, brutaux et craintifs ».*

— A cause de l'habillement,

*« Ma fille est gênée parce qu'elle n'est pas habillée comme les enfants des familles plus riches. Pendant la classe, elle n'écoute pas ce que le professeur dit mais elle pense que les autres élèves sont tournées vers elle d'une façon rebutante et se moquent d'elle ».*

— A cause de l'hygiène,

*« Mon enfant était gêné quand il devait apporter toutes les semaines le produit contre les poux pour montrer au professeur que sa maman lui avait lavé les cheveux ».*

Ils sont souvent arrêtés dans leur désir d'apprendre, par exemple :

— L'enfant se sent seul à l'école,

*« Il n'allait plus à l'école à partir du moment où ses frères ont changé d'école. Il était trop seul : il n'avait pas d'amis ».*

— L'enfant a des problèmes de santé,

*« C'est la troisième fois qu'il recommence sa première année. Il pleurait tous les jours pour ne pas aller à l'école parce qu'on ne s'était pas aperçu qu'il voyait mal. Quand on l'a changé d'école, on a vu qu'il avait besoin de lunettes. Maintenant, il va à l'école en riant ».*

— L'enfant n'ose pas dire en classe qu'il n'a pas compris la leçon :

*« L'étude devrait être ouverte à tous les enfants, même à ceux dont les parents ne travaillent pas. Qu'on les aide à comprendre ce qu'ils n'ont pas compris ».*

— L'enfant a honte de ridiculiser ses parents,

*« Celui qui n'a pas compris demande à ses parents de l'aider. Mais nous n'avons pas appris à l'école ou même nous n'avons pas eu l'occasion d'y aller... L'enfant a de mauvais points. L'enseignant va demander pourquoi il n'a pas fait son travail et l'enfant ne répondra pas ! ».*

— L'enfant a besoin qu'on lui apprenne comme aux autres enfants sans faire de préférence,

*« Il y a des enfants qui sont butés à l'école : au début, mon fils ne voulait rien faire à l'école. L'enseignant n'a pas perdu patience, il a toujours été derrière lui.*

*« Ma fille ne parvenait pas à suivre. Le professeur nous a demandé notre avis pour l'envoyer aux cours de rattrapage. Seulement, dit-il, elle perdra une heure de cours de gymnastique qu'elle adore pourtant. Nous avons donné notre accord et ma fille a beaucoup appris ».*

Aux difficultés de nos enfants, s'ajoutent nos difficultés de parents. Beaucoup d'entre nous craignent d'entrer en contact avec l'école. En effet :

— Beaucoup de parents ne savent ni lire ni écrire même s'ils ont été à l'école *« parce qu'avec mon caractère à moi, je n'osais jamais dire à la maîtresse : je ne sais pas lire ».*

— Nous craignons de blesser par nos paroles parce que nous nous exprimons à notre façon. Nous avons peur de parler. Nous cherchons les mots et nous les disons encore de travers.

— Nous sommes gênés de dire aux enseignants que nous ne comprenons pas ce qu'ils veulent dire, car ils parlent avec des mots que nous ne connaissons pas.

— Nous sommes souvent habillés autrement que les autres *« le plus défavorisé, en général, ne conduit pas son enfant à l'école parce qu'il est mal habillé. Il reste cloîtré chez lui... Mais il ne refuse pas de vous recevoir ».*

— Nous avons souvent l'impression qu'on n'a pas besoin de notre avis :

*« Une maman n'a été qu'une seule fois à la réunion des parents car elle n'a pas pu entrer en communication : elle a vu que la demoiselle demandait l'avis aux autres parents et non à elle. Elle a conclu que les réunions de parents n'étaient pas pour les gens de son genre ».*

— Nous ne comprenons pas les nouvelles méthodes d'enseignement, par exemple le fait qu'il n'y ait plus de devoirs à la maison :

*« Il n'a jamais rien fait à la maison, il n'apprend rien ».*



Par cette lettre, nous avons essayé de vous dire qui sont les parents et les enfants les plus défavorisés, leurs difficultés mais surtout leurs espoirs et leur volonté que leurs enfants apprennent et qu'eux aussi apprennent avec eux.

Vous savez mieux maintenant combien nous voudrions avoir des contacts avec vous. *« Quand je suis devenu ami avec l'instituteur », disait l'un d'entre nous, « mon enfant aussi deviendra ami avec l'instituteur, et comme ça il peut apprendre ».* N'hésitez donc pas à inviter les parents à vous rencontrer dès que leur enfant a quelque difficulté à suivre à l'école. N'y aurait-il pas quelque chose de changé, en effet, pour tous si nous nous mettions ensemble pour relever le défi du Mouvement ATD Quart Monde : *« Que dans dix ans, il n'y ait plus un seul illettré dans nos quartiers, que tous aient un métier en main, que celui qui sait apprenne à celui qui ne sait pas ».*

Les Militants du Quart Monde

# LUISA

## la mutique bavarde

L'article suivant est une monographie extraite d'un livre en préparation au sein du module Génèse de la Coopérative : « Une journée bien ordinaire » (dans une classe Freinet), à paraître en 1983-84. Sa mise au point n'est pas terminée : tout avis critique sera le bienvenu. Ecrire à :  
R. LAFFITTE, 30 Au flanc du coteau - 34370 Maraussan.

### SEPTEMBRE 79 :

C'est un petit écureuil aux yeux noirs et apeurés, qui nous arrive à 10 ans du C.E.1, où elle ne suit pas. Elle ne maîtrise pas tout à fait la lecture, compte péniblement jusqu'à 100, et ne parle pas. Sa famille gitane, est fort compliquée : (des enfants de plusieurs lits). Le père est toujours entre deux incarcérations, et quand il est là, ça barde pour tout le monde. Luisa est une enfant « non reconnue ».

### NOVEMBRE :

Au conseil, elle accepte en souriant d'être responsable du savon, et ainsi entre vraiment dans la classe.

### DECEMBRE :

Même son correspondant, Thierry, ne la fait pas parler. Elle n'écrit pas, mais accepte que j'écrive sous sa « dictée » : des signes de tête qui répondent à mes questions. Quand je lui ai « arraché » une demi-page, je suis content.

### JANVIER :

- Elle rentre grandie, belle, avec des cheveux plus longs, mais elle ne parle pas plus qu'en septembre.
- Elle se retrouve dans l'équipe de Karine, une ex-silencieuse. La première lettre à Thierry dictée à Céline, fait plus d'une page. Karine a plus de succès que moi. Devant mon étonnement admiratif, elle m'explique : « Vous comprenez, vous lui faites peur, alors elle ne dit rien ».

*Officiellement, dans la classe, je me contente de cette explication. Ça ne m'empêche pas de penser que c'est en octobre 79, qu'elle Karine « a laissé pousser ses cheveux qui l'ont transformée en une belle jeune fille... » (cf. l'histoire de Karine). Cette dictée de plus d'une page n'est pas là par hasard. Il est plus facile - heureusement - pour Luisa, de s'identifier à Karine qu'à M. Laffitte...*

### FEVRIER :

Sur la proposition de Karine, Luisa prend un métier de plus : ouvrir et fermer les fenêtres.

*Pour une mutique « ouvrir » et « fermer », le commerce entre l'intérieur et l'extérieur, « l'ouvrir » et « la fermer » ça peut être intéressant... On peut pointer, là encore, que l'organisation et le choix des « métiers » (des fonctions, des statuts, des rôles), ne se réduit pas à un simple partage des tâches ou des corvées. (cf. « Les métiers dans la classe coopérative », article paru précédemment Educateur n° 9 p. 11).*

- Elle est critiquée car elle écrit « merde » un peu partout : « Elle a le droit d'écrire ce qu'elle veut sur ses affaires, mais pas sur les cahiers des autres » dit le conseil.

- Elle démarre en calcul : Elle sait rendre la monnaie, comprend d'emblée les soustractions à retenue et compte mentalement les multiplications simples, sans avoir, apparemment, appris les tables.

*La merde, l'échange, la monnaie... il se passe vraisemblablement là, beaucoup de choses qui auraient à voir avec l'analyse... Je le pointe, mais... me voilà bien avancé. Heureusement, j'ai bien d'autres choses à faire qu'à jouer au psychanalyste.*

### MARS :

- 1 Elle devient ceinture jaune en lecture, français et math.

- Elle lit, écrit, dessine. C'est une des plus « riches » de la classe (monnaie intérieure), ce qui lui confère un poids certain auprès des autres. Elle commence à répondre brièvement, d'une voix faible, aux questions.
- Elle devient responsable du papier limographe.
- Je reçois la visite enthousiaste de la mère (détendue, car le père est en prison pour au moins deux ans).

### AVRIL :

- Pour la première fois, Luisa écrit seule à Thierry, une lettre d'une page, très bien construite et étonnante de décontraction : comme si elle avait toujours su écrire. Elle signe Luisa Reilles Paulette (son deuxième petit nom).
- Responsable du rangement de la table d'exposition, remplaçante de Roberto pour le rangement des chaises (1), Luisa a cinq métiers qu'elle assume très sérieusement : même silencieuse, elle existe dans « sa » classe, et y a des amis.

Il faudra attendre le 13 octobre 80, pour qu'une grosse voix rauque et grave me dise au revoir sans que je lui aie parlé : la voix de Luisa.

- Le lendemain, c'est son gros rire qu'on entendra dans la classe.
- Au marché pour la première fois, elle vend un coffret à bijoux. Ça y est Luisa commerce et parle : elle échange comme tout le monde. Des textes libres suivront.
- Deux jours plus tard, pour la première fois, elle demandera clairement et fortement une responsabilité au conseil.
- Pendant la réalisation de l'album collectif sur la cave coopérative, heureux sans le dire, je donnerai cinq centipoints d'amende à une bavarde qui a oublié le « code voix basse » : Luisa. Elle se propose pour dessiner la couverture de l'album. Surprenant dessin : coloré, vif, précis... mais non signé. « Pas d'accord, mademoiselle, l'auteur du dessin est vivant, il a un nom et une voix : Ecris Luisa ! »
- Dans sa deuxième lettre à Hayette, sa nouvelle correspondante, elle ne pose qu'une question : « Combien de langues parles-tu ? Moi je parle gitan et français ! »

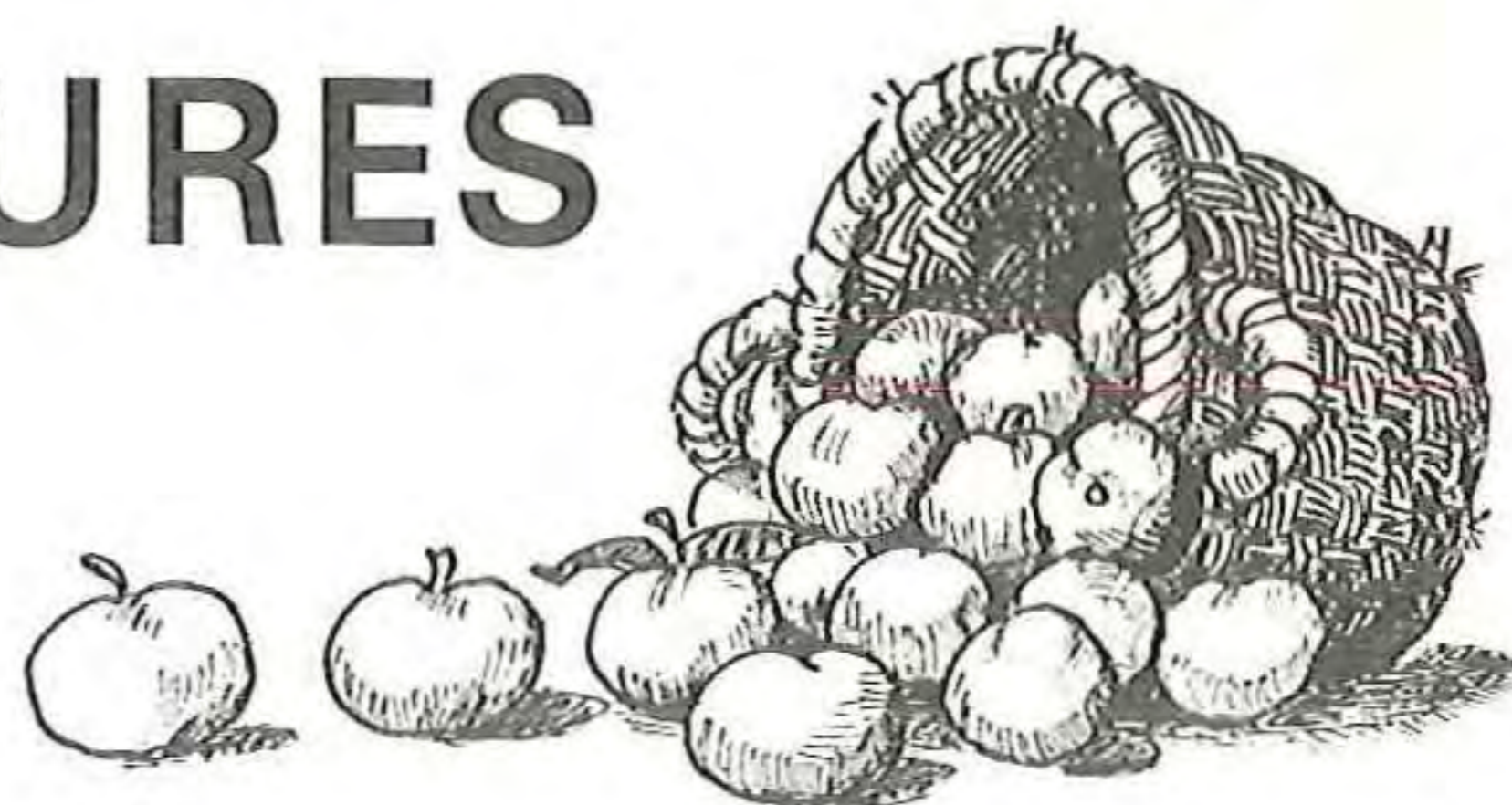
C'est vrai.

René LAFFITTE  
et Génèse de la Coopérative

(1) Karine et Patricia (gitane, elle aussi) essaient en vain de lui faire crier quand il le faut : « Rangez vos chaises ! ».

# NOURRITURES

*... toutes nos activités devraient couler de source comme ça...*



### Et la caisse de coopérative démarre...

Nous avons reçu des pommes tombées. Qu'allions-nous en faire ? Une liste de préparations connues par les enfants s'établit : compote, tarte, gâteau, beignets, jus, confiture... Je propose aux enfants d'en choisir une qu'ils n'ont jamais faite les années précédentes. On se met d'accord pour la confiture qui s'appelle « gelée de pommes ».

On s'organise... On s'y met... Nous avons huit bocaux remplis de belle gelée. Que va-t-on en faire ?

— La manger ! D'accord, on en gardera un pot en classe pour manger sur nos tartines.

— En donner un à la personne qui nous a donné les pommes.

— On pourrait les vendre, ainsi on récupérerait le prix du sucre, et peut-être qu'on aurait plus d'argent !

Les trois idées sont retenues. Mais cela ne nous laisse plus que six bocaux à vendre. Déjà, l'idée d'en refaire une deuxième fois surgit, ainsi chaque famille pourra en acheter si elle le désire.

Une grosse discussion s'engage alors, pour fixer le prix de vente.

Certains, prétextant la qualité (ni additifs, ni colorants) avancent de hauts chiffres ; les autres, pensant au porte-monnaie de leurs parents, sont plus réalistes. Chacun s'engage à aller voir au magasin.

De nombreux aspects du système économique sont abordés car les enfants se comparent à des ouvriers. Ils parlent de leur main-d'œuvre, du matériel utilisé, du gaz, des bénéfices...

Pour en rester à leur niveau, j'attends les bénéfices de la vente pour aborder la question de leur répartition. On « joue » plusieurs façons de faire. Ils sont très choqués lorsque je m'attribue la grosse part parce que je suis patron et propriétaire du matériel !

La coopérative par contre répond à leur sens aigu de la justice.

Ils ne veulent même pas d'un trésorier qui cacherait les comptes dans un carnet. On tiendra donc les comptes sur un panneau mural, accessible à tous, et on vérifiera la caisse ensemble tous les mois. Leur coopérative est née.

*Extrait de Éducation Populaire  
périodique mensuel  
de l'École Moderne Belge*

*Nicole COURTOIS  
247 rue Vaudrée  
4900 Angleur (Belgique)*



*... les désirs de l'éducateur, les désirs de l'enfant, pour vivre le maximum de leurs possibles, passent par une rationalisation sociale, la coopération.*





## Savez-vous manger les choux à la mode, à la mode... \* de la coopé



*Des nourritures terrestres  
aux nourritures mathématiques de l'esprit.*

Il y avait, en ce mois de février encore quelques choux de Bruxelles dans le jardin.

« — Qu'allons-nous en faire ?

- Les vendre ?
- Hé non ! Ça va pas. On va les manger.
- On pourrait les distribuer.
- Y en a pas assez pour les distribuer.
- On pourrait les vendre au marché !
- Ça va pas, si peu !
- Alors, on les mange.

... »

Il a donc été décidé de les faire cuire samedi matin. Mais qui dit festin dit boisson. Je vous fais grâce du débat (animé) et je résume :

### I - L'ENQUÊTE :

Devant le nombre des propositions et l'impossibilité de se décider, j'ai proposé d'enquêter sur les prix des boissons proposées, de voir laquelle est la moins chère puis de décider.

Voici les résultats de l'enquête :

1. Canette d'Orangina (33 cl) = 2 F.
2. Bouteille d'Orangina (0,75 l) = 2,90 F soit presque 3 F.
3. Jus de pommes (1 l) = 3,95 F soit presque 4 F.
4. Jus d'oranges (1 l) = 3,25 F soit un peu plus de 3 F.
5. Sirop fantaisie (1 l) = 6,90 F soit presque 7 F.
6. Sirop Teisseire (0,75 l) = 11,90 F soit presque 12 F.

Nous aurions pu enquêter dans plusieurs magasins pour comparer les prix entre eux, mais j'ai préféré ne pas nous disperser vu « l'urgence » de la décision à prendre.

Quel est le moins cher ? **unanimité** pour les canettes d'Orangina. Je leur fais remarquer que pour comparer il faut savoir combien on peut servir de verres à boire avec chaque bouteille. (Nous aurions pu expérimenter, mais je n'avais rien sous la main. Le « bon maître » aurait pensé à avoir le nécessaire !... Alors je leur ai donné les indications) :

- Canette Orangina : 3 environ.
- Bouteille Orangina : 7 environ.
- Jus de pommes : 10 environ.
- Jus d'oranges : 10 environ.
- Sirop fantaisie : 80 environ (sur la base de dilution de 1 à 8).
- Sirop Teisseire : 60 environ.

Comment trouver maintenant la boisson la moins chère ?

La solution est proposée : calculer le prix d'un verre... Oui, mais comment ? Aucun enfant n'en est encore au stade de la division. Je leur explique donc comment s'y prendre et je fais les divisions (sur les prix arrondis) au tableau. Ceux qui connaissent les tables de multiplication « m'aident ». A la dernière division, deux enfants ont presque compris le mécanisme de l'opération.

Maintenant que les prix unitaires sont connus c'est l'étonnement : « Le moins cher c'est le plus cher ! »... et inversement (sirop).

Je suis content car ils ont réalisé la **relativité** des prix et découvert la notion de prix unitaire (bien sûr ces mots ne sont pas prononcés). Il est possible maintenant de décider en toute connaissance de cause.

\* air connu

### II - LES CHOUX :

Samedi matin, direction le jardin pour la récolte. Je propose de les peser avant de les manger... mais d'abord de deviner combien ils pourraient peser. Chacun soupèse et plus ou moins au hasard annonce : 1 kg, 1 kg 1/2, 3 kg... On pèse sur la Roberval : 500 g et 200 g (à peu près) soit environ 700 g.

Qui était le plus près ?... et nous voilà à nouveau plongés dans la perplexité. Il faut convertir les kg en g... et nous voici embarqués dans les conversions.

Et ça représente combien d'argent à votre avis ? Re-devinettes, re-chiffres fantaisie puis calcul. Je pose : 1 kg coûte autour de 9 F ce qui fait 90 c pour 100 g. Et on va jusqu'à 700 :

100	90
200	90 + 90
300	90 + 90 + 90
400	quelqu'un lance 4 × 90

et nous continuons :

500	5 × 90
600	6 × 90
700	7 × 90

On pose l'opération et on calcule... mais le temps passe, et si nous voulons manger les choux il faut les faire cuire. Je leur donne les instructions par écrit et on passe à la cuisine.

### COMMENTAIRES :

1. Finalement, ce petit coin de jardin planté en choux nous a permis :

— De cuisiner notre propre récolte et de l'apprécier (il y avait deux cuillerées de choux pour chacun, mais quel régal !... Je songe que si ç'avait été à la cantine qu'on leur aurait servi du chou...).

— De faire, sans que les gamins s'en rendent compte :

- de l'éveil du consommateur (à propos de la boisson).
- d'aborder les proportionnalités et de s'essayer à multiplier et diviser.
- d'apprendre que 1 kg = 1 000 g
- de la lecture (déchiffrement des consignes de cuisine et exécution).

2. Beaucoup d'autres « exploitations » auraient été possibles, mais l'intérêt final (le « repas ») a dicté de ne pas s'égarer en route.

3. En y pensant comme ça, après, je me demande pourquoi j'écris ça : dans le fond ça n'a rien d'extraordinaire. Toutes nos activités devraient couler de source comme ça... et pourtant j'en suis loin encore. Et vous ?

On n'a pas toujours des choux de Bruxelles à se mettre sous la dent... et j'avoue qu'il y a des jours où je vois mieux que d'autres ce qu'on peut faire avec des petits choux à part les manger...

Ça serait intéressant que chacun raconte ses « choux de Bruxelles »... les filons qu'il a vus et exploités un moment...

Ça pourrait donner des idées pour les jours où on en manque...

Alors, si le cœur vous en dit, écrivez à la rédaction :

*Michel LOICHOT  
12, rue L. Blériot n° 3  
77100 Meaux*

*Extraits de Chantiers E. S.  
septembre 82*

*François VETTER  
188 rue de la Hingrie  
68160 Rombach le Franc  
(Perfectionnement)*

## *La transformation d'une classe enfantine en atelier de recherches graphiques et picturales*

L'idée que je voudrais simplement mettre en exergue, c'est qu'un éducateur cherchant à aller sur la voie indiquée par Freinet doit, à mon sens, procéder par tâtonnement et intuition, doit aussi savoir prendre des risques. Et cela essentiellement, de manière irréductible, nous démarque d'autres styles pédagogiques plus méthodiques et positivistes pour lesquels la réflexion et la spéculation théorique viennent avant toute pratique. L'expérience banale que je vous présente ici en deux mots tend à montrer que l'intuition est constructive de vie, au sens que si nous agissons par intuition nous saurons respecter le sensible de la Vie, ses droits au mouvement et à la recherche débridée...

### *1 - La classe enfantine (portrait robot !)* :

Lorsque j'ai dû prendre cette classe, je n'avais aucune idée de ce que l'on peut faire avec des enfants de deux à cinq ans. Le local est un préfabriqué standard dont tout le monde connaît les merveilles architecturales, bien adaptées au travail en ateliers avec régulièrement trente petits en plein hiver dans le haut Var... Royalement six mètres, avec une rangée de fenêtres non étanches de chaque côté qui donnent sur des régions sans lumière de la petite cour, mais quand même dans un coin du local un sympathique poêle à mazout même s'il ne chauffe pas.

Les trente petits bureaux étaient judicieusement concassés devant un minuscule tableau noir non éclairé. Pas de bibliothèque, pas de tapis, quelques vieux pinceaux durs et des restes de peinture en poudre, quelques jeux hautement éducatifs dans le coin des poupées devant le bureau... ma première question a été : « Tiens, c'est curieux tous ces bureaux alignés... mais qu'est-ce qu'ils peuvent bien y faire ? »

### *2 - Faire le vide...*

Ma première intuition a été qu'il fallait faire le vide. Je suis resté le soir après la classe : j'ai sorti tous les bureaux, toutes les étagères, tout le matériel (le premier savoir-faire d'un instituteur c'est d'être déménageur). J'ai fait le vide en moi-même du même coup.

A partir de là, tout est possible. Je pense que cette attitude est préférable à celle qui consisterait à vouloir transformer « de l'intérieur » les structures de la classe, car c'est un marais boueux dont on n'est pas assuré de se sortir. J'ai fait place nette. Il a suffi ensuite de trier dans le matériel ce qui pouvait être utile, ce qui ne l'était pas. J'ai plaqué d'autorité une quinzaine de bureaux contre le mur sous les fenêtres pour que les enfants n'aillent plus sous les courants d'air... Ces bureaux serviraient d'étalage aux expositions et pour une part de lieu de stockage du matériel pédagogique réformé par mes soins. Je suis alors rentré à la maison sans savoir ce qui m'attendrait le lendemain... je ne fais pas de pédagogie préméditée.

### *3 - L'assemblée coopérative en maternelle*

Notre première assemblée coopérative a eu lieu le deuxième jour... (je dis ça pour ceux qui doutent de la possibilité des assemblées coopératives en maternelle). Ce fut très simple. Les enfants ont voulu savoir pourquoi j'avais déménagé la classe. Je leur ai répondu que je manquais d'air là-dedans. Ils ont voulu savoir ce que nous allions faire maintenant, je leur ai dit : je n'en sais pas plus que vous !

Le conseil de coopé (comme disent ceux qui sont dans le coup) s'est tenu spontanément, informel, parce qu'il y avait problème,

### *A débattre...*

*Maintenant, on voudrait une école maternelle riche, c'est-à-dire que cinq minutes vous mangez du sucre, cinq minutes vous bouffez du sel, cinq minutes vous lacez un soulier, cinq minutes vous faites autre chose.*

*Moi, si je voyais ma mère, maintenant, manger du sucre pendant cinq minutes, lacer ses souliers pendant cinq minutes, et puis après... elle serait toquée, folle !*

*On fait du travail en miettes parce qu'on croit que c'est la richesse d'aller partout, mais si un enfant est sur quelque chose, alors il devient sérieux. Il sent que pour ses mains il a besoin de conquérir, il a besoin de ça longtemps, et la grosse erreur est dans la multiplicité des ateliers qui est présentée pour l'Ecole Moderne en général ; les camarades s'affolent, ils veulent faire mille ateliers partout : « Et toi, qu'est-ce que tu fais ? Qu'est-ce que tu fais ? » Ils affolent l'enfant par le matériel, comme on l'a affolé par l'esprit, alors qu'on pourrait se contenter de choses très simples et durables.*

Paul DELBASTY  
(propos recueillis dans la Gerbe du Sud-Ouest)

et que je n'avais pas pris l'initiative d'imposer (j'en aurais été incapable) la solution... Tout un débordement d'expression profonde et bouleversante a envahi la conversation. Je me suis senti entièrement solidaire de ce cycle de propositions et contrepropositions où fonctionnaient les fantasmes de désirs (et de besoins partout !) jamais exprimés.

L'assemblée coopérative du deuxième jour battait son plein lorsque déjà, de façon implicite, tous les problèmes de l'organisation coopérative du travail avaient été abordés :

- Emploi du temps.
- Gestion de l'espace.
- Matériel.
- Destination des travaux.
- Décloisonnement des activités.
- Formulation de projets, etc.

Je dois avouer que cette conversation à bâtons rompus prenait des allures vertigineuses et que beaucoup de rigueur dans l'écoute des demandes me fut nécessaire pour parvenir à dégager les grandes lignes qui pourraient être rapidement mises en place... Mais nous sommes tout de même arrivés à tirer parti de l'assemblée du deuxième jour pour donner allure concrète au paysage relationnel qui allait être le nôtre.

Quelle a été la part du maître ? Vider la classe et pousser quinze bureaux sous des fenêtres déjointées...

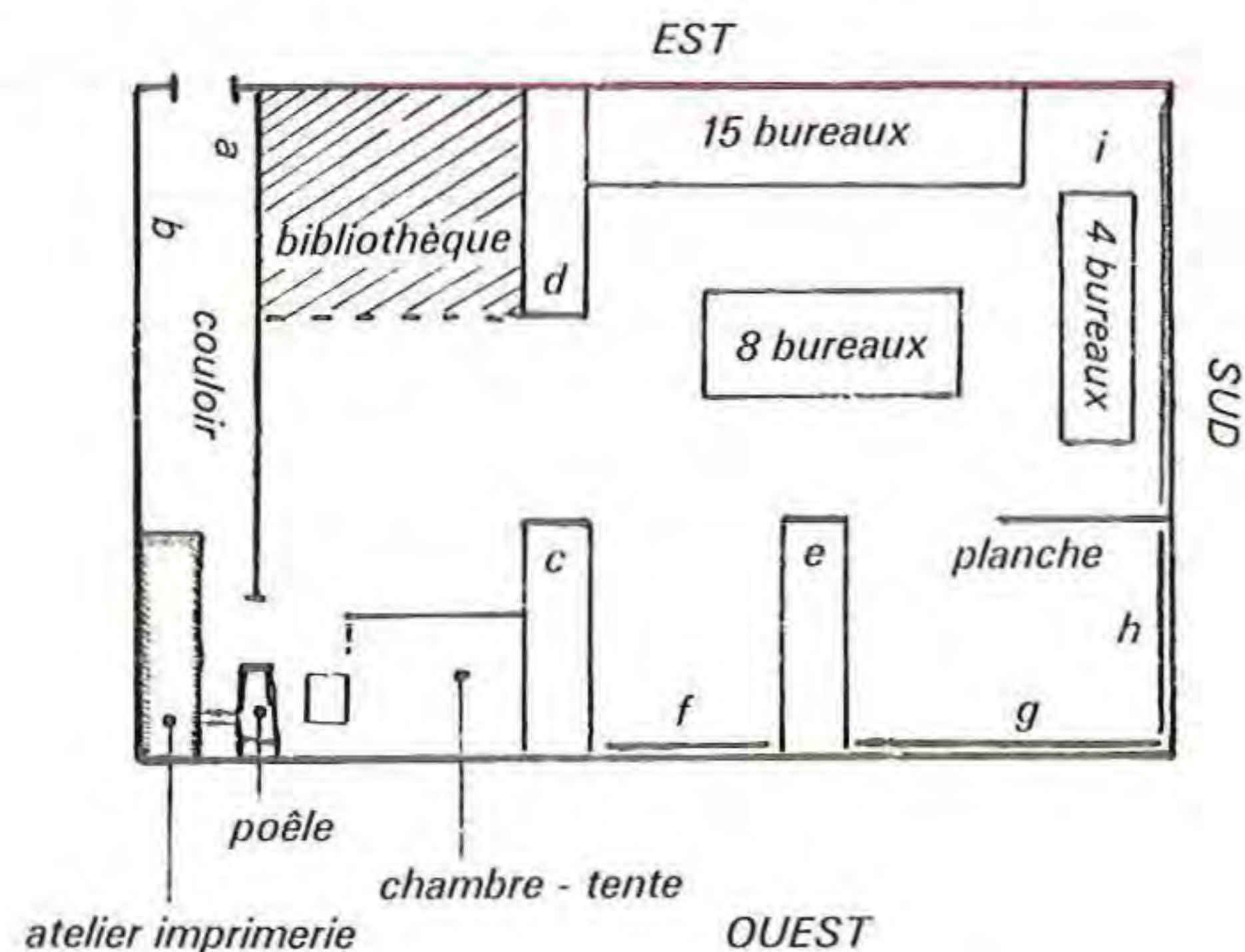
### *4 - Les options :*

Je ne suis pas persuadé qu'il y ait des lois pédagogiques au sens où à tel âge telle activité est préférable à telle autre. Ce qui est préférable c'est d'éviter le saucissonnage des activités, le papillonnage scolaire. Je suis plutôt favorable (après expérience) à la prise de grandes options. Cela ne veut pas dire spécialisation. Mais c'est donner un ton vivant à la classe, lui trouver un moteur qui soit le mieux adapté à la situation, à notre personnalité.

Je n'avais pas les moyens de toute façon de proposer mille activités variées aux enfants : manque de pratique en maternelle de ma part, et manque de matériel. Après débat, il s'est avéré que le thème le plus attrayant était pour ces enfants : peindre. Peindre avec quoi ? Selon quelle démarche ? Pour aller où ? J'étais un peu démuni devant ce besoin d'expression picturale que manifestait une grande part des petits. Le soir du deuxième jour, je me suis posé pas mal de questions...

Le mercredi, j'ai fait un voyage à la C.E.L. où j'ai englouti les fonds de la caisse coopérative en peinture ; papier, encre à imprimer, feutres, pastels, brosses. Puis je suis passé chez le marchand de matériel à peindre et dessiner où j'ai acheté encore un échantillon de tout ce qui existait (sanguines, mines de plomb, fusains, couteau à peindre...). Avec ce chargement, j'ai enfin investi la classe.

## 5 - Mise en place des ateliers d'expression :



- a } murs du couloir transformés en panneaux d'affichage
- b }
- c } étagères servant de séparation des ateliers
- d }
- e }
- f } murs transformés en chevalets géants
- g }
- h }
- i } coin des expériences (balance, liquides, électricité)

\* Les fenêtres donnent à l'est et à l'ouest.

La mise en place des ateliers a été assez rapide. L'atelier imprimerie dans le couloir, et cinq ateliers d'expression en compartimentant la classe à l'aide d'étagères et de tentures, avec possibilité de travail individuel sur bureau, sol, ou petit chevalet mobile. Nous utilisons aussi les murs extérieurs lorsqu'il faisait beau pour installer des ateliers. Très vite, la classe a ressemblé à quelque chose d'assez curieux, avec des enfants travaillant dans tous les coins, par terre, derrière des draps tendus... (je passe sur la récupération qui a dû être organisée pour trouver planches, draps, bouts de moquettes, coussins, etc.).

Après la conversation du matin qui avait lieu dans la bibliothèque (j'ai emprunté la marmothèque du Groupe Départemental), les enfants s'inscrivaient sur le tableau pour un cycle d'ateliers par demi-journée. Certains ont passé des journées entières dans le même atelier. Au début, bien évidemment, il y a eu la joie de manipuler et d'entrer en relation avec le matériau. J'ai arrêté, à partir de ce moment, de me demander « la peinture pour aller où ». Les ateliers fonctionnant bien, je n'ai pas cherché à arrêter les travaux des enfants toutes les 20 mn... Ce fut le début de mes convictions pour ce qui concerne la supériorité d'axer les travaux des enfants dans le domaine des créations, plutôt que d'organiser de façon machiavélique les journées en voulant à toute force leur asséner un éventail scolaire minimum. Ces enfants-là ne se sont jamais lassés de leurs recherches. J'en ai vu certains passer plus d'une heure trente sur une feuille canson à composer un collage avec divers matériaux...

## 6 - Du bon matériel pour une réelle création :

Je ne présente donc pas l'ensemble de la démarche, ni le détail du fonctionnement coopératif des ateliers, leur évolution... je me limite dans ce billet à conclure sur une idée : si nous avons beaucoup d'argent, nous créons un « milieu riche et varié » ; mais dans le cas contraire, j'opte pour engager la vie coopérative dans une zone dominante, par exemple l'expression picturale. Mieux vaut limiter son éventail de matériel et être riche dans un domaine qu'être pauvre plusieurs fois. Ce qui ressort, pour moi, de cette expérience, c'est que d'une part, les enfants de deux à cinq ans sont capables de recherche et de création, qu'ils se motivent pour l'expression artistique sous toutes ses formes. Je pense que la diversité et la quantité de matériel y sont pour quelque chose. L'expression de sensations profondes par la sanguine, amènera d'autres réactions qu'avec le fusain ou l'aquarelle. Cette diversité des registres amène les enfants à une meilleure extériorisation, plus complète, plus totale. Et l'ensemble de la personnalité des enfants évolue à grands pas grâce à ces moyens d'expression graphique et picturale (c'est un peu un développement extrême de l'idée de Paul Le Bohec dans « les dessins de Patric »).

Ce qui a compté, d'autre part, c'est de jouer le jeu de l'authenticité : j'ai pris les enfants au sérieux, je ne leur ai pas offert des simulacres de fusain ! Le matériel pédagogique est souvent insuffisant en qualité. Seul le prix élevé du matériel spécialisé nous fait hésiter. Mais là encore, je préfère acheter un cube aquarelle des trois couleurs fondamentales plutôt que d'avoir trente six teintes d'aquarelles pour enfants. On ne peut réellement avancer dans ce concept de CREATION que si l'on travaille avec du vrai matériel, pour un vrai travail.

Au bout de quelques semaines (trois ou quatre) les productions enfantines sont devenues des œuvres d'authenticité et de finesse, grâce au tâtonnement permanent.

## 7 - Le tâtonnement permanent :

Il ne s'agit pas d'un nouveau concept Ecole Moderne, mais peut-être d'une expression qui pourrait désigner une pratique qui se revendique de l'orthodoxie de l'esprit de Freinet. Car j'ai senti dans cette démarche d'engagement absolu dans une voie de recherche permanente le sens de ce que Freinet comprenait par tâtonnement expérimental et qui, sans vouloir polémiquer à tout prix, était différent de ce que l'on voit souvent et qui se décompose en deux phases : un court moment de tâtonnement pour ensuite engager l'enfant dans une voie de systématisation. Je veux dire que l'on peut avoir tendance à penser que le tâtonnement est une phase préliminaire à la systématisation. Pour ma part, c'est le tâtonnement lui-même que je systématise. Dans la classe enfantine, les recherches picturales se sont transformées en vaste entreprise de tâtonnement permanent. Ça veut dire qu'à aucun moment on n'envisage de formuler des lois. Chaque expérience a valeur absolue et ne peut donner lieu à une quelconque institutionnalisation, de quelque ordre que ce soit. Là, je dis bien, c'est ma vision du tâtonnement, celle qui me convient le mieux. Je conçois qu'il y ait des idées et des pratiques très différentes.

Par exemple, j'ai proposé une forme de peinture au couteau sur grands supports pour éviter le stéréotype de l'arbre, car il est vrai que même un arbre représenté au couteau aura une allure plus libre qu'au pinceau, et cela permet plus de liberté dans l'utilisation des couleurs, moins de soumission au trait et à la forme. J'ai fourni la peinture en pâte TACTICOLOR avec des couteaux à peindre (petite surface en losange). Les enfants ont cherché dans tous les sens, ce qui était possible de faire avec ce matériel. Leur création a été tâtonnée et permanente, sans direction.

Elle a fait partie du sens global de leur travail dans ce chantier d'arts graphiques et picturaux qui leur a permis de vivre quantité d'instantanés renouvelés, chargés d'affectivité, pour lesquels ils unifiaient le corps et l'esprit dans la création tâtonnée.

Au total, les relations se sont diversifiées, sont devenues de plus en plus intimes, vivantes, parce que les enfants et moi étions là POUR LE PLAISIR. Je trouve, à y repenser, que cette attitude de « lâcher-prise », de disponibilité à l'égard de ce qui peut (ou risque d') arriver, engendre l'intensification de la vie en maternelle, et cette vie rayonnera sur toutes les autres activités. Qui a dit que l'art est inutile ? Gardons-nous bien de lui imposer une rationalisation pédagogique ! Il est parfois bon d'enfoncer quelques portes ouvertes (ou entrouvertes ?)...

Henri GO (83)

## STRUCTURE DYNAMIQUE DE L'ENSEIGNEMENT CHEZ FREINET

« Quelle que soit l'étape de la vie que l'on considère, l'éducation véritable se poursuit selon un principe général D'EXPERIENCE TÂTONNÉE qui prime toutes autres méthodes plus ou moins scientifiques. L'éducation systématique est dans l'erreur lorsqu'elle prétend substituer ses méthodes rationnelles à un processus qui est la loi même de la vie (...).

A mesure que nous perfectionnons ainsi le milieu, nous déplaçons le centre de gravité pédagogique de l'éducation vers la perfection de l'organisation technique ». (Cf. « Ecole du peuple »).

« Ce n'est pas seulement devenu un préjugé de la pédagogie (...) que lorsqu'on s'exerce à penser par soi-même, en premier lieu la matière n'a pas d'importance, et en second lieu le fait d'apprendre est opposé au fait de penser soi-même : alors qu'en réalité, la pensée ne peut s'exercer que sur une matière qui n'est pas un produit de l'imagination ou une représentation sensible ou intellectuelle, mais une pensée ; et qu'ensuite, une pensée ne peut être apprise que par le fait qu'elle est elle-même pensée » (Hegel).

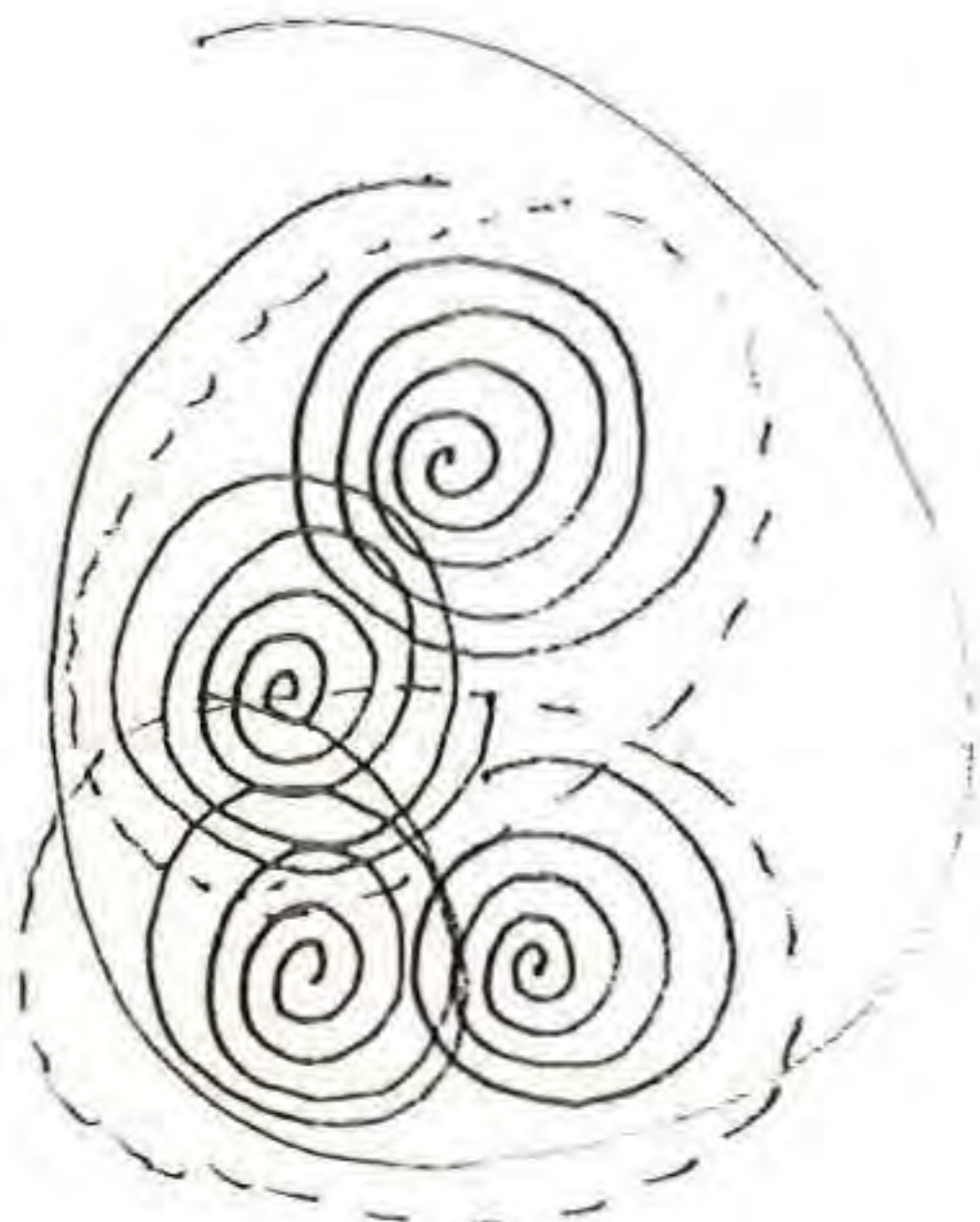
« Il faut donc à l'homme une EDUCATION ; mais celui qui a tâche de l'éduquer est aussi un homme, affecté par la grossièreté de sa nature et il doit produire chez l'autre ce dont il a lui-même besoin. C'est pourquoi l'homme dévie constamment de sa destination et qu'il y revient toujours à nouveau ». (Kant).

### I. - LE PROJET MÊME D'ENSEIGNEMENT CONNAIT D'ABORD UN MOMENT NÉGATIF

Il convient d'examiner a priori les différents éléments de la structure d'enseignement chez Freinet, que je regroupe en quatre sphères auxquelles je donne un titre pour faciliter l'exposé.

#### A. Les quatre sphères dynamiques :

On peut représenter la pensée de Freinet comme un système dynamique d'échanges entre quatre sphères, elles-mêmes mues de l'intérieur. Ces sphères évoluent en spirale de l'intérieur par les mouvements de contradictions de leurs éléments internes et évoluent par l'échange avec les autres sphères, échange qui lui-même constitue l'évolution de toute la structure.



Les quatre sphères sont donc le mouvement vital de leurs éléments. On pourrait ainsi les nommer :

#### 1. Sphère socio-économique et culturelle des enfants, et institution scolaire.

« A la ville surtout, les enfants du peuple sont tout à fait comme ces animaux qui, dans les zoos, sont contraints de s'adapter tant bien que mal à un espace réduit... » (C.F.).

Cette sphère est l'ensemble des données extérieures mais devenant constitutives de la structure d'enseignement : il s'agit du cadre (urbain ou rural...) de sa qualité (riche, pauvre, climat de violence...) du type d'enfants (enfants du prolétariat, d'immigrés...) de leurs conditions d'existence (zone aculturée, centre ville bourgeois...) des traditions locales (ouvrières, mondaines, ethniques...) de la composition de la classe (pourcentages d'enfants appartenant aux diverses couches sociales...) de la personnalité même des enfants et enfin de tout ce qui est donné dans l'institution scolaire elle-même (type d'établissement, programmes, lois, politique scolaire...).

Il est nécessaire, pour Freinet, que l'éducateur fasse dès le début l'analyse de cette sphère.

#### 2. Sphère morale de l'éducateur :

« L'enfant développera au maximum sa personnalité au sein d'une communauté rationnelle qu'il sert et qui le sert (...) L'école de demain sera centrée sur l'enfant membre de la communauté (...) Le peuple accédant au pouvoir aura son école et sa pédagogie » (C.F.).

Cette sphère est l'ensemble des données de la morale politique de l'éducateur, et de son affectivité qui orienteront le style de son intervention pédagogique : il s'agit de ses options politiques et du rôle qu'il attribue à l'école, du rôle qu'il entend jouer dans l'Institution comme éducateur, du rôle qu'il entend jouer auprès des enfants (échec scolaire, développement positif de l'affectivité, éveil de la pensée critique...), de sa morale de l'éducation, de son type de relations avec les enfants.

Il est nécessaire, pour Freinet, que l'éducateur connaisse bien ses choix, et en travaillant avec l'Ecole Moderne s'efforce de les clarifier davantage, de faire qu'un groupe se les approprie et que lui s'enrichisse de l'action dans le groupe et de la morale du groupe.

#### 3. Sphère référentielle pédagogique :

« Le travail moteur essentiel, élément de progrès et de dignité, symbole de paix et de fraternité (...) C'est une nouvelle gamme des valeurs scolaires que nous voudrions ici nous appliquer à établir, sans autre parti pris que nos préoccupations de recherche et de vérité, à la lumière de l'expérience et du bon sens » (C.F.).

Cette sphère est l'ensemble des valeurs naturelles établies selon l'observation par le bon sens, des goûts et des rythmes de vie des enfants, de leurs chaînes d'apprentissage, de ce qui est positif pour le développement de leur personnalité dans le respect de leurs droits et de leur désir : il s'agit des invariants pédagogiques énoncés après des années d'observation et de connaissance de l'enfant par la pratique naturelle, tout ce qui fait le corpus de la démarche pédagogique de l'éducateur (expérience tâtonnée, expression libre, coopérative de travail...).

Il est nécessaire que l'éducateur ait une bonne connaissance théorique de la méthode naturelle et qu'il s'efforce, en connaissant toutes ses composantes, d'agir selon ses lois.

#### 4. Sphère des techniques :

« (...) les techniques essentielles de travail scolaire, étroitement liées entre elles ; ce sont les coordonnées donnant unité et solidité à une pédagogie de mouvement marchant au rythme de la vie » (E. F.).

Cette sphère est l'ensemble des techniques (non figées, non arrêtées, en évolution) nécessaires à l'application dans les faits de la méthode naturelle. Elle regroupe aussi le matériel nécessaire à l'application des techniques : il s'agit du texte libre (et imprimerie...) de l'individualisation (et fichiers, livrets...) des ateliers expérimentaux (et F.T.C., ...) des ateliers d'expression (et outils d'incitation à, matériel...) de la programmation du travail (et plan de travail, projets...) de la réunion de coopérative, de la conférence (B.T., ...). Il est nécessaire que l'éducateur connaisse bien les techniques, apprenne surtout à les insérer dans une démarche pédagogique, et qu'il soit au courant du fonctionnement des outils, qu'il participe à leur élaboration, à leur réforme.

Les sphères 1 et 2 peuvent être nommées sphères des données, les sphères 3 et 4 peuvent être nommées sphères des conceptions éducatives.

#### B. Moment négatif de la structure :

La structure étant ainsi ébauchée dans son ensemble, on peut poser que ce qui la caractérise c'est de façon organique son moment négatif liminaire. Les quatre sphères se nourrissent de leurs échanges et chaque élément d'une partie est en relation avec tous les éléments du tout. Mais la démarche de Freinet est originale et vivante en ce sens qu'elle donne la priorité au NON. Non-acceptation d'un état de fait social, non-conformisme, non-corporatisme, non-pouvoir, non-directivité (au sens de « non à la directivité »), non-systématisation, et en un certain sens la non-intervention... Ce non ouvre une brèche dans la pratique. Il met en situation le POSSIBLE ! C'est donc un négatif actif.

Le projet d'enseignement selon Freinet, c'est de laisser-faire (des choses) pour rendre possible (l'épanouissement). Laisser-faire selon la courbe d'une démarche et avec certains outils. Rendre possible l'épanouissement dans le développement du sens critique et d'un esprit de curiosité.

L'expérience tâtonnée illustre parfaitement le choix radical de Freinet que tout projet d'éducation commence par un RENONCEMENT.

« (Les) institutions font une part trop exclusive au jeu et négligent l'expérience tâtonnée qui est la première étape du travail » (C. F.). Freinet répudie ici le jeu-travail. Le jeu-travail a pour principe de vouloir orienter l'enfant dans une direction définie a priori. Il caractérise bien la conception actuelle de la pédagogie : les enfants jouent à travailler. Moralité, il n'y a ni jeu ni travail mais seulement une machination où tout est rationalisé par avance. Chez Freinet, l'idée même de créer un milieu riche et varié faisant entrer le plus possible les composantes naturelles, cela signifie au contraire l'absence de projet précis : puisqu'on donne le plus, pour influencer le moins. L'expérience tâtonnée est dans son principe un effacement de l'adulte devant la richesse du milieu sur lequel l'enfant fera certaines expériences de son choix sans projet préétabli et sans but défini. Cette phase négative de l'enseignement est un moment nécessaire à la structure éducative. Ce tâtonnement permet à l'enfant d'aller vraiment là où son caractère le porte. Il est un non-enseignement, qui met en mouvement le cycle des apprentissages selon la vie.

## II - DYNAMIQUE DES APPRENTISSAGES

L'école doit continuer et donner de l'ampleur au projet du nourrisson : apprendre à vivre. Ce que Freinet dénonce, c'est l'école comme temps mort dans la vie, cercle fermé, lieu où l'on inculque aux enfants des choses coupées de la vie. Dès ses premiers mois, l'enfant vit selon une PROSPECTION TÂTONNÉE. Il se bricole lui-même sa vision des choses et du monde. L'intervention de l'adulte donne des limites, ou oriente, mais l'adulte ne peut prétendre donner une vision du monde. Son action n'est qu'un des éléments de la réalité où vit l'enfant. La modestie doit être pour

l'éducateur un ferment pédagogique. L'éducateur intervient comme un des moteurs de la dynamique, tantôt moteur par son effacement, tantôt moteur par son intervention active. Mais il me semble absolument exclu de définir son rôle en termes d'animation directe et animation indirecte. Cette description du rôle de l'enseignant est trop mécaniste et « professionnelle ». Elle ne convient pas à un éducateur Freinet qui se jette dans une réalité complexe et non-isolable : la vie.

« Nous partons de la vie, des expériences à même la vie, sans rien ignorer des théories et des principes susceptibles d'influencer et d'aider notre tâtonnement. Nous faisons surgir l'organisation nouvelle de la réalité quotidienne » (C. F.).

« La voie normale de l'acquisition n'est nullement l'observation, l'explication et la démonstration, processus essentiel de l'école, mais le tâtonnement expérimental, démarche naturelle et universelle » (C. F.).

Pour constituer le graphique référentiel de la « pédagogie Freinet », on a pu décomposer formellement l'attitude éducative en plusieurs temps successifs et logiquement liés. Par exemple, le système de la recherche-acquisition par tâtonnement : expériences tâtonnées — découverte fortuite d'une règle possible — répétition — formulation d'une règle — exception survenue dans la poursuite de la recherche — nouveau cycle d'expériences... Ça n'est qu'un exemple. Cependant je trouve que cette concaténation logique risque d'induire en erreur ceux qui veulent comprendre le fonctionnement réel de la méthode naturelle. Je propose de préférence un exemple dynamique. Car tant le système d'apprentissage des enfants, que la pédagogie Freinet, sont des structures organiques, vivantes, où le négatif agit dans le positif, où l'on ne peut décortiquer à notre guise les faits et les notions. Tous les niveaux s'enchevêtrent et progressent ensemble. C'est ce qui nous oblige d'abord à être à l'écoute de la vie. Car seulement ainsi nous pourrions percevoir le processus d'apprentissage. La façon dont les enfants apprennent à lire illustre cette idée. On peut se gargariser de techniques de lecture rapide « appuyées sur l'analyse des mécanismes de la lecture » et lancer ainsi d'éphémères modes pédagogiques... La méthode naturelle de lecture, elle, est indépassable car elle se pratique à même la vie en favorisant le développement dialectique de la pensée dans l'acte de lire. Lire, cela veut dire penser. La pensée ne travaille que sur de la pensée. Tout le reste n'est que dressage et entre en contradiction avec le sens de l'EDUCATION. L'enfant apprend à lire, à sa façon dans la méthode naturelle, en sollicitant le dynamisme de la pensée. Il pense, en pratiquant l'expérience tâtonnée, et il pratique l'expérience tâtonnée en percevant les domaines d'apprentissage comme un tout organique dont il faut comprendre le fonctionnement des échanges.

Mais la mode est aux organigrammes, aux pictogrammes, aux kilogrammes de formalisme logique.

La complexité de la méthode naturelle rebute beaucoup d'enseignants. Car il est plus facile de se fier aux alléchants schémas de Monsieur Untel chercheur à tel endroit, qui a beaucoup étudié. Le dépouillement de la méthode naturelle inquiète : ça ne fait pas sérieux, il n'y a pas assez d'exercices codifiés, pas assez de cadres d'explication. Et puis la vie comme un torrent tumultueux (in : *Education du travail*), qui ose s'y jeter ? Il est plus facile de rester sur la berge. Le schéma est la grande maladie pédagogique de la décennie. C'est pour cela que je n'ai pas hésité un instant à dessiner moi-même mon schéma. Ça fait plus vrai. Alors, quel est le fonctionnement des apprentissages ? Il faut pour le savoir se demander comment la pensée s'élabore. Car si l'on se borne à palabrer sur les mécanismes de la lecture, pendant que d'autres palabrent sur la perception mathématique, on en reste toujours à un niveau superficiel de l'apprentissage dans ses manifestations extérieures, et donc on fausse d'avance notre compréhension des choses.

Les apprentissages sont possibles en profondeur selon une dynamique d'ensemble qu'il nous incombe d'impulser dans notre pédagogie. Cette dynamique, c'est celle de la pensée au travail sur une matière réelle.

Du moins, c'est ce qu'il m'a semblé avoir compris en relisant Freinet à l'épreuve de mon expérience pratique.

Henri GO



## L'ÉCOLE POTENTIELLE Revue « Transitions » n° 9

203 pages. 60 F. A.S. E.P.S.I., 55 avenue Mathurin Moreau - 75019 Paris.

« Transitions » s'efforce de faire connaître les expériences dans le champ psychiatrique et social, les différentes structures intermédiaires entre l'hôpital psychiatrique et la vie « normale » des gens « normaux » : un changement est possible aujourd'hui pour les dispositifs de soins et d'assistance aux handicapés mentaux et sociaux.

« Transitions n° 9 » s'intéresse à l'échec scolaire, à ses conséquences, à ses causes — rien de bien original en 1982 — mais aussi à ce qui se fait ici ou là et dont on ne parle guère, à ce qui s'inscrit dans — et souvent dans les marges de — l'école publique. Paule Pinay, co-responsable de ce numéro spécial, ex-institutrice de maternelle veut « rendre visite aux freinetiques ». Le début de notre conversation n'a pas été publié.

P. Pinay : Nous préparons un numéro sur l'échec scolaire. Nous parlerons de l'école potentielle.

F. Oury : Vous aussi ! Décidément l'école est à la mode ! Tant mieux, mais je n'ai rien de neuf à dire. L'échec scolaire ? « De 6 à 10 ans, la débilité croît avec l'âge » Ça, c'est Heuyer, 1950. En 1967, les trois quarts des écoliers étaient en retard. Charlemagne a menti : les riches réussissent mieux que les pauvres. L'école reproduit la société, favorise les favorisés, estropie les autres, accentue les inégalités, fabrique des inadaptés. L'école de Jules Ferry c'est aussi l'école capitaliste. Que de découvertes ! « L'école-caserne tuera l'école publique ». C'est en 1957 qu'il était utile de le dire. Je parlais de malmenage scolaire en 1960. Rubrique de *L'Éducateur* en 1958, la « Chronique de l'école caserne » en 1972. Fallait pas être pressé !

P.P. : Tout cela, je le sais, c'est même pour cela que je suis venue te parler d'école potentielle.

F.O. : De ce que pourrait être l'école ? Ou de ce que devraient faire les instituteurs ?

P.P. : De ce qui existe, en puissance dans l'école et qui, pour des raisons diverses, ne se manifeste guère. Ce qui demeure vivant dans une école fossilisée.

F.O. : Des pousses vertes entre des vieilles pierres. C'est ça ?

P.P. : A peu près. Du possible, du réalisable qui ne parvient pas à se réaliser.

F.O. : Une des difficultés peut être : la prolifération du discours sur l'école. Que de littérature depuis qu'on a découvert que tous « ne profitaient pas pleinement de notre école ! » Chaque « spécialiste » explique aisément, documents à l'appui, l'échec scolaire.

Génétique pour l'un, l'Explication est familiale, psychanalytique, pour l'autre (la petite enfance). Bien sûr, elle est culturelle, sociale, politique. Phénomène surdéterminé : toutes les explications sont partiellement vraies. Et c'est bien commode : il suffit de choisir ses auteurs pour être conforté dans son opinion. Mais tous se retrouvent d'accord sur un point : si ça ne va pas, c'est que les instits ne sont pas formés. Pour nos élites pensantes, le primaire demeure un pauvre type, incapable de penser ce qu'il fait, qu'il convient d'aider, de conseiller, former, réformer, recycler...

Littérature déprimante pour qui est confronté à des réalités autrement lourdes à manier que des idées.

Les chercheurs, gens sérieux et réalistes, s'intéressent à ce qui est... majoritaire : minoritaires, nous disparaissions avec nos techniques Freinet « dépassées » et nos classes coopératives statistiquement inexistantes.

P.P. : Vous devenez « potentiels ». C'est pourquoi Transitions vous donne la parole. Je ne te demande pas un discours sur le discours mais des témoignages sur ce qui se fait actuellement dans l'école. Le chapitre s'intitulera « La parole aux instits » ces spécialistes de l'école que l'on n'entend jamais.

### Transitions n° 9 est paru :

#### Intéressant et accessible

Après une présentation de « L'école fossile » (J.L. Zanda) :

... elle reste un espace social avec lequel il faut compter, pour le meilleur comme pour le pire. Autant que tenter de comprendre les facteurs de sa sclérose, il n'est donc pas vain de chercher à découvrir dans ce corps largement ossifié les germes d'une école potentielle.

... « la parole aux instits... » (pendant 70 pages).

Michèle Nicoli raconte comment l'école maternelle a aidé Patrick à acquérir une autonomie et à s'intégrer au groupe. Travail difficile, en collaboration avec la mère et une psychothérapeute.

Martin : « C'était l'aigle. Il observait autour de lui ramassé dans un coin et quand il avait trouvé sa victime, il fonçait toutes griffes dehors. Il arrachait tout : les cheveux, les boucles d'oreilles... »

Là encore, collaboration avec un psychothérapeute. Mais difficultés avec la mère et avec le médecin. (« Nous sommes des imbéciles pour eux »).

Armand :

« Seul... toujours seul. Ça fait trois ans qu'il passe ses récréations à prendre du sable dans ses mains et à le verser dans ce qui peut être un trou ». Mais il sait lire des mots et l'heure ! Il parle mais ne s'adresse à personne, etc. Que d'observations fines, précises, de colègues anonymes qui arrivent à se débrouiller de cas très difficiles !

Ici, peu d'indications sur le milieu scolaire et les techniques pédagogiques : reste à admirer le courage, la patience et les « qualités psychologiques » des maîtresses de maternelle.

MILOUD de Catherine POCHE. Évolution inespérée d'un garçon psychotique dans un cours préparatoire normal, techniques Freinet, pédagogie institutionnelle. (La première partie de ce texte est parue dans *L'Éducateur* n° 7 janvier 1980).

« Je n'aurais jamais accepté Miloud dans une classe traditionnelle. Et si c'était à refaire ? Je reprendrais Miloud ».

A cette même question, l'institutrice de Martin répond : « Je crois que je refuserais parce que c'est trop dur » et celle d'Armand : « L'école maternelle pourrait être un lieu de soutien à des enfants qui ont un peu de problèmes socio-culturels. Mais ça, pour ces enfants-là, non ».

Pour Michel COTTEREAU, instituteur en école maternelle, qui raconte *Sandrine à l'école* et démolit sans pitié les exercices que proposait « la bonne maîtresse », la conclusion est plus optimiste (il est vrai que Sandrine semble moins atteinte) : « ... si cette histoire est exemplaire, elle n'est pas unique : ce qui en ferait alors « un cas », une sorte d'« accident

de parcours qui se terminerait bien sans trop qu'on sache pourquoi ni comment »... j'aurais aussi bien pu illustrer mon propos avec Charles, Jérôme, Cyril ou Annie ». (cf. Cahiers pédagogiques n° 176).

M. Cottureau utilise, lui aussi, les techniques Freinet et la pédagogie institutionnelle. Ce qui ne signifie absolument pas que, avec ou sans technique Freinet, il soit possible de généraliser, et que, sous couvert d'intégration scolaire, on prétende imposer à des instituteurs des cas relevant de la psychiatrie « lourde ».

C'est un cas « lourd » que présente en six pages le Docteur J. FORTINEAU : un adolescent psychopathe violent et illettré : « Le cas F... ou Du fétiche et des institutions ». Un double système de référence a pu être mis en place dans un C.M.P.P. : à une psychanalyse individuelle est associée une démarche institutionnelle sur le plan de la réalité. On aboutit à une défétichisation de l'institution et à un espoir de travail fixe.

Texte dense, difficile mais accessible (surtout si on a lu S. Freud : Le fétichisme ou La vie sexuelle P.U.F.) à tout honnête homme qui désire savoir de quoi il parle avant de s'exciter contre les « pys » et les institutions en général.

De M. DUYME (C.N.R.S.) : « Vie familiale et vie scolaire » nous ne citons que des conclusions : « Une amélioration de la vie scolaire permet un bon taux de réussite scolaire associé à une meilleure socialisation... malgré le poids considérable de la famille (...) l'école peut jouer un rôle important. Elle peut être et est actuellement dans certains cas autre chose qu'un système de sélection ou de reproduction des inégalités... ».

Que d'études statistiques, de tableaux, de graphiques, de travail pour arriver à des révélations aussi inattendues ! A vrai dire, nous nous doutions un peu que la classe — 27 heures par semaine pendant des années — pouvait avoir une influence. Mais ça fait toujours plaisir d'apprendre que notre travail peut, dans certains cas, avoir une utilité. Mais direz-vous, ce qui fait que tel milieu scolaire devient bénéfique ou pathogène ? Ce n'est pas affaire de sociologue : cherchez ailleurs.

« Est réputé anormal tout enfant qui ne peut profiter, dans la mesure moyenne, de l'enseignement donné par les méthodes de l'école communale ».

Cette définition de BINET (1904) est toujours pertinente. Dieu sait ce qu'on a pu entendre depuis, à propos des concepts d'anormalité, de débilité, de handicap, des triage, dépistage, sélection, orientation, tests, dossier scolaire et fichage ! Qu'est-ce qui a changé ? Tant que les enfants seront différents, l'école normalisée-normalisatrice fabriquera des estropiés scolaires et des inadaptés.

En douze pages, Liliane LURÇAT : « L'observation à l'école », se contente de poser, non sans humour, « quelques jalons historiques » : savoir minimum nécessaire à tout instituteur confronté aux « anormaux » scolaires, espèce heureusement en voie d'extinction. On sait bien que, après le magnifique développement de notre enseignement spécial sur la lancée de Binet et des psychomètres, la mode a changé : détruisons les ghettos scolaires, éclatons les classes dépotoirs : il suffit de laisser nos chers petits inadaptés dans (le fond de) nos classes normales pour que tout s'arrange. Il suffisait d'y penser.

Paule PINAY : *Les anticorps du corps enseignant* (Note sur la fabrication des instituteurs).

L'échec scolaire est devenu la norme. On l'a démontré, dénoncé, expliqué. Au bout de la chaîne des responsabilités : les enseignants, ces privilégiés qui manquent de formation. Curieusement, les recherches, à ce jour, alors qu'elles situent l'échec scolaire au niveau du

primaire, étudient presque toutes (1) le corps enseignant au niveau du secondaire et du supérieur. Il suffit d'amalgamer pour obtenir le discours commun sur les enseignants...

Peu de travaux (1) sur les instituteurs actuels et sur les différents modes de formation des-  
dits. Savoir qu'en 1979, 60 % des instituteurs n'étaient pas normaliens...

P. Pinay va donc s'intéresser à une espèce oubliée dont, depuis la création de l'école, on annonce la prochaine extinction, mais qui, tel le phénix, renaît de ses cendres : les suppléants de tout poil qui vivent dans les classes sans faire vraiment partie de l'école. La création des titulaires remplaçants et des concours internes va-t-elle résoudre le problème ? Certains se révèlent difficiles à normaliser malgré les sages conseils du code soleil : « Ne pensez pas trop à vos droits ; souvenez-vous que l'exercice inconsidéré d'un droit équivaut à une faute et que l'on a quelquefois tort d'avoir raison ». Certains même vont jusqu'à critiquer l'école qui les accueille et à écrire des livres de pédagogie ! Les suppléants, anticorps du corps enseignant : à lire !

Claude LORIN : *Un avatar du désir d'enseigner* (2) s'en prend aux G.A.P.P. et plus particulièrement aux psychologues scolaires qui ont mission de « rassurer les parents et d'adapter l'enfant aux structures ». L'ennui, quand on critique en bloc une catégorie de travailleurs, c'est qu'on fait disparaître les minoritaires ; justement ceux qui, là où ils sont, essaient de changer ce qui est. Freinet était instituteur : « vendu au capital » ?

Pour finir, trois documents :

1. L'histoire, déjà longue, d'une école différente : *Itinéraire vers un laboratoire pédagogique*. Les enseignants de l'école V. Jacquet (secondaire) font part de leurs tentatives.

2. Le rapport de la commission d'enquête sur les institutions psychiatriques genevoises, à la suite d'un accident : *Les cobayes du bon Pr. Tissot*. Un document froid qui fait parfois froid dans le dos.

3. Enfin — apport inespéré — un texte officiel : *La circulaire du 29 janvier 1982. Mise en œuvre d'une politique d'intégration en faveur des enfants et des adolescents handicapés*. Signé des deux ministres : Nicole Questiaux et Alain Savary.

Du sérieux donc. Beau morceau de pédagogie intentionnelle, ruisselant de générosité et de bonnes intentions. Au lieu d'adapter les enfants, adapter l'école. Chacun, travaillant à son niveau et à son rythme, retrouvera le désir d'apprendre... Comment ne pas applaudir !

Plus de ségrégation donc. Intégration individuelle dans la classe ordinaire, aides personnalisées, intégration collective des classes spécialisées dans l'école.

Moi, j'admire la toute puissance du texte officiel : de pathogènes qu'elles étaient, pourvoyeuses de handicaps, la classe ordinaire normalisatrice et l'école caserne sont devenues magiquement des milieux scolaires éducatifs, thérapeutiques, accueillants à tous et à tout.

Comment ? Mystère. Question à ne pas poser. Ce n'est pas affaire de ministère. Reste à souhaiter que le miracle s'accomplisse, que, de centre de tri l'école devienne centre d'accueil.

J.F. REVERZY présente la circulaire sous le titre : « La politique de l'autruche » et le futur « accueillant » demeure rêveur : « Ce ne sont pas les méchants qui font le mal, ce sont les naïfs et les maladroits ».

Fernand OURY

(1) I. Berger : *Les instituteurs d'une génération à l'autre* (P.U.F.) et J. Vial : *Les instituteurs* (Éditions Universitaires).

(2) Signalons *Le désir d'enseigner* E.S.F. 1982. Une analyse de M.C. Baietto.

## APERÇU SUR LA LITTÉRATURE D'HAÏTI

### Rôle de la littérature

Dire qu'un peuple de cinq millions d'habitants subit l'oppression d'un monarque falot et d'une coterie cupide — montrer son exploitation par des firmes étrangères — détailler son supplice depuis quatre siècles, décrire son mysticisme, qui le rend la proie facile du vaudou paysan, de 250 sectes d'origine américaine et du catholicisme d'Etat, dénoncer son exode vers les bagnes sucriers de la République Dominicaine ou les centres de regroupement d'allure concentrationnaire, quand ce ne sont pas vers les navires de l'Oncle Sam qui recueillent des « désperados » pour les rendre au gouvernement : tout cela est loin d'être suffisant. Si nous ne voulons pas forcément tomber dans un discours simplificateur, moralisateur, néfaste, rien ne saurait remplacer la littérature pour traduire, sans trahir, le présent et le passé, l'opacité du réel, et l'épaisseur trouble de l'inconscient. Il est grand temps que la culture haïtienne, d'une extrême richesse, ne fasse les délices que d'un groupe restreint. Avant de nous attarder sur les écrivains natifs de l'île, nous commencerons par mentionner les auteurs étrangers qui ont traité les problèmes haïtiens, loué les mérites, stigmatisé les abus. « Il est vrai que les livres sont un poison subversif de l'ordre social », écrit Hugo. Nous verrons quelle arme terrible ils deviendront entre les mains des Antillais. C'est loin d'être vrai pour tous les livres, malheureusement ! Quant à la littérature négro-africaine, la postérité se montre impitoyable envers les auteurs qui renient leur âme, contemplant leur nombril ou bien se complaisent à singer une mode extérieure ou métropolitaine. Elle ne considère que ceux qui acceptent la diversité de leurs racines, chantent leur négritude, flétrissent « l'attitude stérile du spectateur » : « Un nègre qui souffre, n'est pas un ours qui danse » (Césaire), ceux qui œuvrent « pour la faim universelle » et, généreux, livrent une lutte sans merci à la misère et à l'injustice. Ceux-là atteignent d'emblée une audience internationale. Ce qu'il y a d'admirable, c'est que c'est la langue du pays dominateur qui servira, transformée de l'intérieur, à exprimer la revalorisation d'une civilisation bafouée, la revendication du peuple sans bouche. Mais de plus en plus, le créole, la voix intime de l'homme des mornes et des rues, langage « raffiné et pittoresque », s'élève et s'impose. Cette langue maternelle, ne peut être sacrifiée, elle devrait permettre d'accéder à la langue officielle, l'une satisfaisant l'affectivité, l'autre utile à la relation et à la technologie... Nécessité du multilinguisme.

### Littérature étrangère concernant Haïti

Parmi les œuvres importantes consacrées à Haïti, écrites par des étrangers citons : *Les Fiançailles à Saint-Domingue* de Von KLEIST (1818). *Toni* (1819) pièce tirée du livre précédent par KRÖNER.

*L'habitation de Saint-Domingue ou l'insurrection* (1824) publié par le C.N.R.S. en 1977, écrite par le français Charles DE REMUSAT. *Toussaint Louverture* de LAMARTINE (pièce). Lire *Bug Jargal* de HUGO.

C'est la révolte des Noirs en 1791, « un combat de géants », qui retient l'attention du jeune Hugo en 1818 et qui est la toile de fond où se déroule sa première œuvre romanesque : *Bug Jargal*. La première version, résultat d'un pari, est rédigée en quinze jours. Huit ans plus tard, il la remanie et l'étoffe tout en gardant l'architecture. On assiste ici à la véritable naissance du héros et, à celle, littéraire cette fois, de l'auteur : il a alors vingt sept ans. Pour

quelqu'un qui disposait seulement de matériels de seconde main, et de précisions adressées par des témoins du drame en exil, Hugo évoque la tourmente en acteur. Puissance de l'imagination !! Antillais, je ne le chicanerais sur quelques cocotiers manquant dans le décor ou sur la méconnaissance de la religion locale : Métraux n'était pas né et son livre n'avait pas paru (Vaudou haïtien, Tel Gallimard 25 F). Je lui pardonne de bon cœur, ne serait-ce pour cette scène où le maître, cruel, veut fouetter à mort un esclave éreinté, en raison de sa paresse ! On pense souvent au nègre marron, étangement mutilé, que l'on voit se traîner à Suriname, dans *Candide* (VOLTAIRE) ou à des épisodes du *Tamango* de P. MERIMEE.

### Pour les vacances...

Après un long silence dans l'édition, Haïti revient un centre d'intérêt. Des *Comédiens* de Graham GREENE on tire un film tourné au Bénin : c'est véritablement un acte d'accusation du régime Duvalier et des sinistres Tontons Macoutes (*Que sais-je ?*).

Nous ne pouvons passer sous silence l'œuvre de Robert GAILLARD qui s'inspire de l'histoire antillaise. Elle évoque la première épopée noire, à Haïti ; il consacre quatre romans à la période révolutionnaire et à la guerre d'indépendance : « *Le désir et la liberté* », « *La chair et la cendre* », « *La volupté et la haine* », « *La luxure du matin* » (Réédition Presses pocket 1982, 17,50 F le volume), et un livre sur l'occupation américaine : « *Les cent jours de Rosalvo Bobo* » (1914-1915). Il s'adresse au grand public comme l'indique les titres si accrocheurs : il n'y a pas d'erreur possible sur la marchandise ! Mais, il étale une documentation rigoureuse et étendue. Imprégné de la vie présente et passée de l'île, visionnaire exact et méticuleux, toujours concret, passionné et vivant, il nous entraîne à bride abattue dans une course palpitante et infernale pendant près de 2 000 pages. Réservez donc cette lecture pour les vacances ! Cependant l'atmosphère de luxure et de stupre, les viols, les perversions, le raffinement d'atrocités, même inspirés par des faits authentiques, finissent par peser et lasser. L'auteur de « *Marie des Iles* » se complait : dans cette lascivité créole, cette sexualité débridée sur les plantations et dans les villes, dans la mythomanie de Rosa, héroïne privilégiée que nous voyons sous toutes ses coutures, dans tous ses états ; dans l'effusion de sang et dans le cynisme de Dessalines, le « Minotaure ». Même si Gaillard reste très laudatif à l'égard de Toussaint Bréda — qui cumule talents et génie en fonction de l'événement, se métamorphosant littéralement de « fatras bâton », « nègre mal fichu » qu'il restera toujours, en « Centaure des savanes », créateur d'une race de chevaux adaptée au pays montagneux, puis en stratège valeureux, vainqueur d'un Napoléon assez mesquin : en « Toussaint Louverture », le premier des Noirs — il n'empêche que tous les excès, les frasques, les écarts et débordements laissent dans l'air, une odeur de foutre, de poudre et de sang séché ; dans la bouche, un goût de cendre et de rhum ; à l'oreille, avec les tam tam, une rumeur insupportable, un fracas assourdissant. Il est vrai qu'il n'en fallait pas moins pour restituer le drame dans toute son horreur, et sa mégalomanie des acteurs. Pour être juste toutefois reconnaissons que, le livre fermé, bien des figures hantent encore pour longtemps votre mémoire : Bayacou, Christophe, Maitland, Pauline Bonaparte et son mari le général Leclerc et tant d'autres. Et ce n'est pas un mince succès de démêler l'écheveau passablement embrouillé de l'histoire de cette période. Comme l'écrit Y. AUDOUARD dans le *Canard enchaîné* : Gaillard a réussi ce tour de force d'effectuer : « le mariage de l'amour et de la fiction », le « mélange de l'érotisme et de l'histoire », un « équilibre entre l'amour et l'amour de la liberté ».

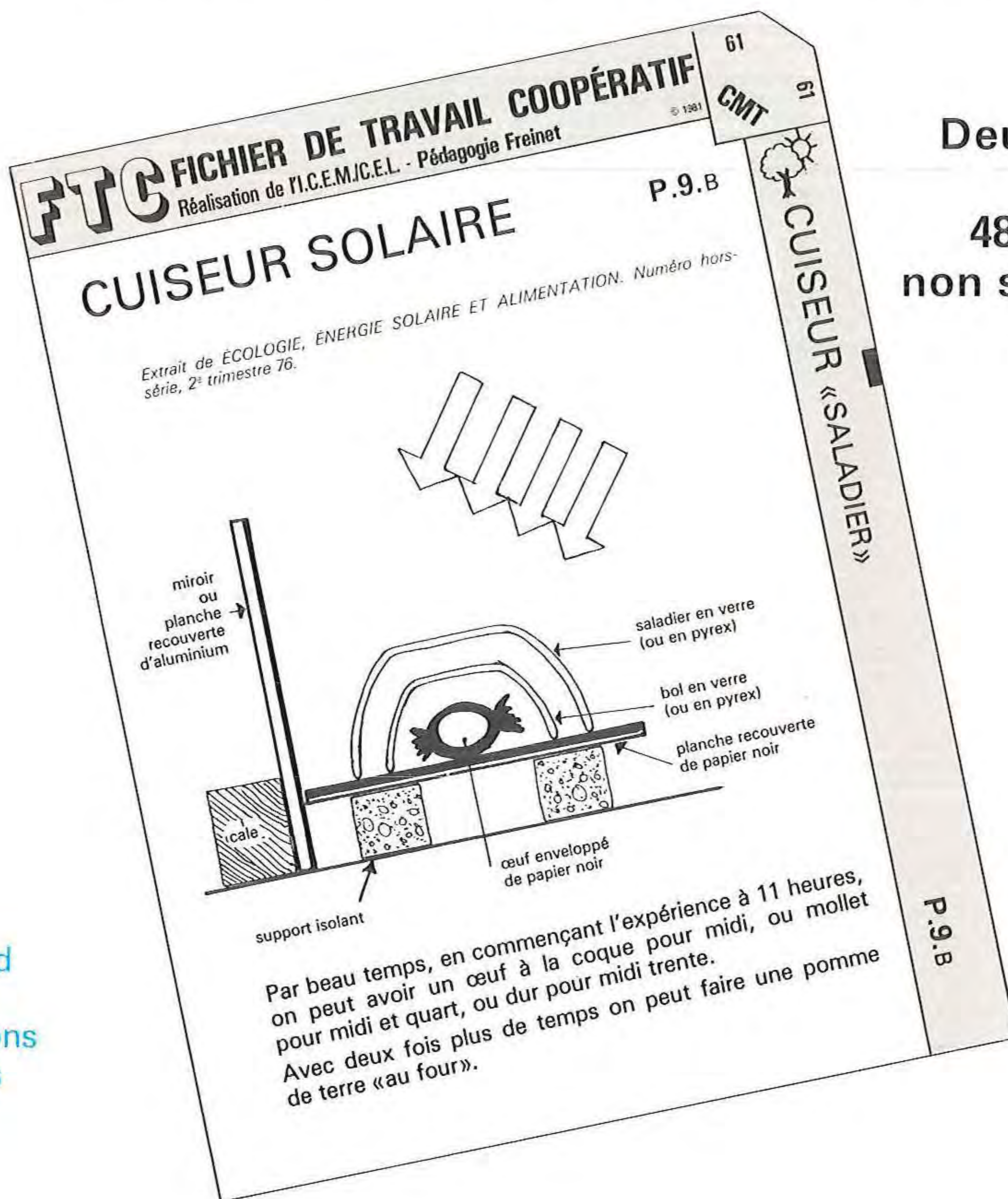
Alex COMA

De l'école élémentaire  
au premier cycle du second degré

utilisez :

## LE FICHER DE TRAVAIL COOPÉRATIF « CRÉATION MANUELLE ET TECHNIQUE »

Fichier d'incitation à l'initiative, à la créativité



Deux séries  
de  
48 fiches  
non séparables  
90 F

En accord  
avec les  
instructions  
officielles

Plan du fichier : Bacs et boîtes à fiches - Oiseau à fil - Pentaminos - Bateau à souffler - Labyrinthe à boule - Nichoirs - Boîte coussin - Cuiseur solaire - Toupie - Bilbo-raquette - Cuisine - Produits laitiers - Traçage - Carroyage - Cartonnage - Gainerie - Fiches diverses.

A commander à : C.E.L. - B.P. 109 - 96322 Cannes la Bocca Cedex

## DES LIVRES PARUS :

- **École sous surveillance**  
L'inspection en question  
Collectif ICEM - Éditions Syros
- **A corps retrouvé**  
Secteur Education corporelle de l'I.C.E.M.  
Casterman E3 Témoignages.
- **Invitation au poème**  
Dans la vie de la classe, la poésie  
Collectif I.C.E.M. - Casterman

## DES REVUES EN COURS D'ÉDITION :

### Créations n° 11

- Verdiano Marzi, sculpteur et mosaïste
- Guy Baudat, artiste multidimensionnel
- Georges Jean, poète
- Sculptures en béton cellulaire
- Créations mathématique et artistique
- Poupées de chiffon

### La Brèche n° 88

- Vingt mois après... des brèches
- Jack pot et mathématiques
  - La coopération dans le second degré
  - Expression libre en espagnol



## DES OUTILS

qui viennent  
d'être édités  
à la C.E.L. :

*En édition «légère»  
(expérimentale) :*

- Fichier de lecture 0 (pour les non-lisants).
- Fichier de lecture niveau A (nouvelle composition : 90 fiches).
- Livrets de français série 6 à 10.

*En édition définitive :*

- Fichier F.T.C. : Création manuelle et technique (96 fiches).

## DE LA DOCUMENTATION



231  
Musiques  
des champs



935  
L'Islande



460  
La femme  
et les tâches ménagères  
autrefois



152  
Ce que rêver  
veut dire

## 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, collège 88260 Darney.
- L.E.P. : Marie-Claude SAN-JUAN, 11 (bis) rue du Baigneur 75018 Paris.
- Correspondance naturelle : Brigitte GALLIER, Bouquetot, 27310 Bourg-Achard.
- Echanges de journaux scolaires : Louis LEBRETON, La Cluze, 24260 Le Bugue.
- Correspondance internationale : Jacques MASSON, 162 Route d'Uzès, 30000 Nîmes
- Echanges avec techniques audiovisuelles : Robert DUPUY, 74a boulevard Général-de-Gaulle, 17460 Vaux-sur-Mer.