

NOUS TRAVAILLONS  
POUR QUE SE  
VIVE L'ENFANCE

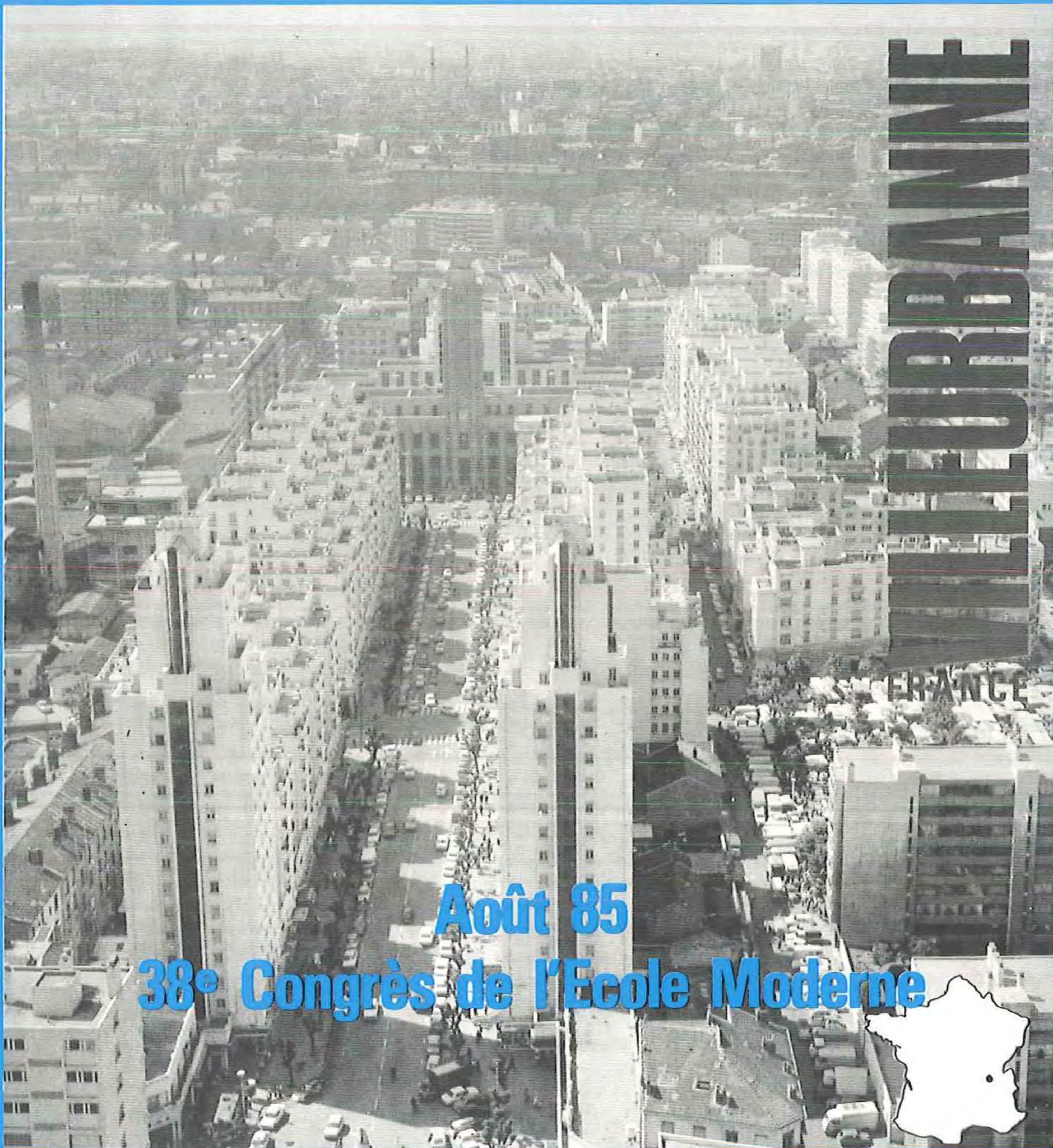


# L'ÉDUCATEUR

REVUE DE L'INSTITUT COOPÉRATIF  
DE L'ÉCOLE MODERNE - PÉDAGOGIE FREINET

N° 8

Mai 1985  
57<sup>e</sup> année  
10 numéros  
+ 5 dossiers



LEURBANINE  
FRANCE

Août 85  
38<sup>e</sup> Congrès de l'École Moderne



NOUS TRAVAILLONS  
POUR QUE SE  
VIVE L'ENFANCE



## POUR L'ÉCOLE DE NOTRE TEMPS

# UN MOUVEMENT COOPÉRATIF

### L'I.C.E.M.

*L'Éducateur* est la revue de l'Institut Coopératif de l'École Moderne, fondé par Célestin Freinet, qui rassemble des enseignants, praticiens et chercheurs, dans des actions de formation continue, de recherche pédagogique, de production d'outils et documents.

**Comité Directeur :** Bernard DONNADIEU, Claude COHEN, Roger MERCIER, Jacques MONTICOLO, Maggy PORTEFAIX.

**Secrétariat collectif :** Guy CHAMPAGNE, Monique CHICHET, Henri ISABEY, Pierre LESPINE, Monique RIBIS.

**Bureau parisien :** I.C.E.M., 45, avenue Jean-Jaurès - 94250 Gentilly. Tél. : (16) 1.663.20.10.

**Secrétariat à Cannes :** Monique RIBIS - I.C.E.M. - B.P. 109 - 06322 Cannes la Bocca Cedex.

### La C.E.L.

La COOPÉRATIVE DE L'ENSEIGNEMENT LAÏC, créée par Célestin Freinet, produit et diffuse matériel, outils, publications nécessaires à la pratique de la pédagogie Freinet.

**Président :** Claude GAUTHIER.

**Directeur :** Daniel LE BLAY.

**Conseillers techniques :** Georges DELOBBE, Jackie DELOBBE, Michel RIBIS, Michel BARRÉ, Monique RIBIS, Jean-Pierre JAUBERT.

**Renseignements, catalogues, commandes à :**  
C.E.L. - B.P. 109 - 06322 Cannes la Bocca Cedex -  
Tél. : (16).93.47.96.11.

**Et à Paris :** Librairie C.E.L. - Alpha du Marais -  
13, rue du Temple - 75000 Paris - Tél. : (16).1.271.84.42.

Une animation pédagogique y est assurée certains mercredis. Se renseigner.

### DES SERVICES - ADRESSES UTILES

Éditions de l'I.C.E.M. : Guy CHAMPAGNE - Bégaar - 40400 Tartas.

Pour participer aux chantiers B.T. :

• **B.T.J. :** Jean VILLEROT - École publique Elsa Triolet - 01100 Oyonnax.

• **Magazine de la B.T.J. :** Jean-Luc CHANTEUX - 326, rue St-Léonard - 49000 Angers.

• **B.T. :** Marie-France PUTHOD - 30, rue Ampère - 69270 Fontaines-sur-Saône.

• **Magazine de la B.T. :** André LEFEUVRE - La Corsive Fromentine - 85550 La Barre de Mont.

• **B.T.2 :** Jacques BRUNET - 4, rue des Nénuphars - 33370 Tresses.

• **Magazine de la B.T.2 :** Simone CIXOUS - 38, rue Lavergne - 33310 Lormont.

• **Photimage :** Jean-Marc REBOUL - Ecole primaire publique - Saint-Sigismond - 74300 Cluses.

• **Documents sonores de la B.T. :** Jean-Pierre JAUBERT - 17, rue Louis Comte - 05000 Gap.

**Revue Créations :** Antoinette ALQUIER - C.E.G. - 32400 Riscle.

**Revue J Magazine :** Nadette LAGOFUN - Onesse - 40110 Morcenx.

Liste des autres services, Annuaires des commissions de travail et chantiers de l'I.C.E.M., Annu-

aires des groupes départementaux, sur demande à : Secrétariat pédagogique I.C.E.M. - B.P. 109 - 06322 Cannes la Bocca Cedex.

Un service de correspondance nationale et internationale, qui permet de répondre aux besoins de chacun. **Responsable de la coordination :** Roger DENJEAN, Beauvoir-en-Lyons - 76220 Gournay-en-Bray.

**Responsables des circuits d'échanges :**

— **Élémentaire et maternelle (correspondance classe à classe) :** Philippe GALLIER, École de Bouquetot - 27310 Bourg-Achard.

— **Enseignement spécialisé :** Maryvonne CHARLES, « Les Charles », Pallud - 73200 Albertville.

— **Second degré :** Huguette GALTIER, Collège H. de Navarre - 76760 Yerville.

— **L.E.P. :** Tony ROUGE - L.E.P. - 69240 Thizy.

— **Correspondance naturelle :** Brigitte GALLIER, École de Bouquetot - 27310 Bourg-Achard.

— **Échanges de journaux scolaires :** Louis LEBRETON, La Cluze - 24260 Le Bugue.

— **Échanges avec techniques audiovisuelles :** Jocelyne PIED, 3, rue du Centre, Saint-Clément des Baïlines - 17580 Ars-en-Ré.

— **Correspondance internationale :** Jacques MASSON, Collège Jules Vernes, 40, rue du Vallon - 30000 Nîmes.

— **Correspondance en espéranto :** Émile THOMAS, 17, rue de l'Iroise - 29200 Brest.

N° 8 - mai 85

Sommaire

**2 - Courrier**

**3 - Vie de l'I.C.E.M.**

**5 - Simone Heurtaux**

**5 - Editorial**

**6 - Témoignages**

6 Instruction civique

8 Math au collège  
*Rose-Marie Gilbert*  
*Marie-Claire Traverse*

21 La télévision, source documentaire

22 Par-delà la censure, les journaux pirates  
*Jean Dumont*

24 Un autre regard sur notre métier : radiographie d'un groupe départemental I.C.E.M.  
*Roger Beaumont*  
*Jean-Pierre Radix*

**13 - Cahier pratique**

**26 - Aller plus loin**

26 Informatique - Vers des logiciels d'E.A.O. à l'I.C.E.M.  
*Roger Beaumont*

27 La formation précoce de l'esprit scientifique  
*Pascal Sonzogni*

**29 - Vie de l'I.C.E.M.**

Photographies :

E. Lemery, Jean Suquet, Jeannot Mouroit : p. 23 ; Central photo : p. 28 - Photo X : p. 8, 9, 22, 24, 25, 28

Moins de six ans : p. 6, 15, 19.

1<sup>er</sup> degré : p. 6, 21, 22, 26, 27, 13, 14, 18, 20

2<sup>d</sup> degré : p. 8, 10, 26, 27, 13, 14, 17.

Ens. spécialisé : p. 6, 13, 14, 20.

# L'ÉDUCATEUR

REVUE DE L'INSTITUT COOPÉRATIF  
DE L'ÉCOLE MODERNE - PÉDAGOGIE FREINET

N° 8

Mai 1985

## AU FIL DE CE NUMÉRO...

En avant-première du Congrès de Lyon-Villeurbanne, regard sur la vie du Groupe Lyonnais de l'École Moderne qui, cette année, organise le congrès mais dont les activités ordinaires couvrent remarquablement bien la gamme idéale des activités d'un groupe départemental I.C.E.M. :

Modernisation et ouverture de l'école par la pratique (Instruction civique, page 6 - Texte libre, page 20) - Un autre regard sur notre métier (Réflexion, formation, productions, militantisme, page 24) - Recherche-action (Informatique, page 26) - Football (page 4).  
*L'Éducateur* tenait à rendre cet hommage.

Des groupes départementaux qui travaillent, ça existe encore, nous en avons rencontré un. Et vous pourrez le rencontrer aussi si vous allez à Lyon fin août au congrès.

Pour organiser et accueillir un congrès, il faut être un groupe fort, ce n'est pas un secret. D'où tiennent-ils leur force ces gens de Grenoble, de Nanterre hier et ceux de Lyon aujourd'hui ? « Organisez le travail... » qu'il disait... Et si là était le secret ! Feuillotez les pages qui suivent.

Et si l'on pouvait, dans *L'Éducateur*, élargir la rubrique : « Dans nos groupes départementaux », comme on se regonflerait mutuellement et... coopérativement tout simplement.

Un groupe départemental s'organise : des besoins s'expriment, se rassemblent, se construisent en projets ; des forces s'unissent pour mener à bien ces projets qui permettront d'avancer dans la pratique quotidienne — dans ce numéro : ordinateur, audiovisuel, instruction civique — et de continuer à réaliser les outils dont nous avons besoin — ici : documentation, B.T.J.

Surcroît de travail donc, un congrès, pour ces camarades qui poursuivent leur activité normale de témoignage, d'échange et de production et, n'oublions pas, qui font la classe aussi. Nous rencontrerons donc en août un groupe nerveux et ouvert, organe du mouvement, engagé à la fois dans sa propre formation et dans celle des autres. De nombreux groupes départementaux sont dans le creux de la vague, beaucoup s'essouffent, quelques-uns essaient de reprendre leur souffle. Nous les invitons à se rencontrer au congrès pour trouver les moyens de poursuivre leur existence et leur action.

Si les nouveaux pédagogues (notamment ceux de la lecture) appuient maintenant notre pratique élaborée depuis 60 ans, nous pouvons garder l'espoir : l'avenir a un paysage serein. Non, nous ne sommes pas dans une impasse. Continuons à penser, et nous le devons plus encore depuis l'arrivée de Musclor à l'Éducation Nationale, que les enfants ont besoin de nous. Nous portons témoignage d'actes réussis quant à la libération de leur expression, quant à la construction de leur personne.

Sachons mieux présenter ces témoignages sur la place publique et aujourd'hui particulièrement sur la place de Lyon.

Et s'il est vrai qu'on peut être découragé parfois dans les départements, si des obstacles entravent souvent notre progression, (parents, rumeur publique, inspecteur, collègues), c'est l'occasion dans une grande rencontre comme celle-là de venir chercher des appuis, des gens qui ont parcouru le même chemin, des camarades que les obstacles ont stimulés et qui pourront témoigner de leur réussite. Un congrès est un apport considérable de pratique pédagogique et d'imagination qui s'ajoute régulièrement au capital amassé au cours de 60 années.

Nous sommes porteurs d'un héritage précieux. Nous sommes devenus responsables pour toujours de ce que nous avons apprivoisé. Assumons, devant l'Histoire.

J. QUERRY - L'ÉDUCATEUR

Début mars, nous avons reçu la lettre du Ministre de l'Education Nationale aux Mouvements Pédagogiques, dont la presse a donné quelques échos. Depuis la fin de l'été 84, nous recevions de nombreuses lettres de nos lecteurs, ces travailleurs auxquels le Ministre rend hommage dans sa lettre, ulcérés par le contenu de ses déclarations lapidaires sur l'école et surtout par la façon dont la presse les traduisait et les amplifiait.

Nous publions ici la lettre du Ministre et l'une des lettres de nos camarades qui nous semble bien représentative de tous les courriers reçus. Lorsque paraîtra ce numéro de *L'Éducateur*, l'année scolaire touchera à son terme, le train forum aura sans doute accompli son périple, les nouvelles instructions seront connues ou bien près de l'être, les assises régionales de l'innovation auront, à notre initiative, porté témoignage d'un bon travail et de perspectives encourageantes. Espérons qu'alors on aura commencé à donner à l'opinion publique une idée moins caricaturale de la nécessaire adaptation de l'école à sa mission et à son temps. Pour nous, le meilleur hommage à rendre à notre travail est de lui permettre de s'accomplir et de porter ses fruits dans un climat tout naturellement favorable. Les mesures concrètes annoncées par le Ministre ce 19 mars (date à laquelle sont rédigées ces lignes) nous incitent à penser que c'est en bonne voie.

*Guy Champagne - L'Éducateur*

Ministère  
de l'Education Nationale  
Le Ministre  
CAB.5.

**Aux mouvements pédagogiques :**  
— Fracs et Franches Camarades  
— Groupe Français d'Education Nouvelle  
— Office Central de la Coopération à l'Ecole  
— Groupe d'Etude pour la Défense et la  
Rénovation Permanente de l'Ecole Maternelle  
— Institut Coopératif de l'Ecole Moderne  
(pédagogie Freinet)  
— Fédération des Oeuvres Educatives et de  
Vacances de l'Education Nationale  
— Cercles de Recherche et d'Action Pédagogique  
— Centres d'Entraînement aux Méthodes  
d'Education Active  
— Ligue Française de l'Enseignement et de  
l'Education Permanente

Les mouvements pédagogiques ont toujours joué un rôle essentiel dans l'histoire de l'Ecole Publique. Ils continuent aujourd'hui de lui être, à mes yeux, plus que jamais nécessaires. La tradition de l'Ecole Publique est, en effet, celle du progrès.

D'une part, l'Ecole ne peut suffire seule à la tâche immense de l'Education Nationale. L'éducation des enfants et des jeunes gens ne se confond pas avec leur instruction. Et s'il est éminemment souhaitable que l'école soit assez forte et exigeante pour permettre à tous d'acquérir les connaissances indispensables dans le monde moderne, qu'il s'agisse de la formation de base ou de la formation professionnelle, il est non moins opportun que son action soit prolongée par celle d'associations telles que les vôtres.

D'autre part, l'Ecole ne peut qu'être confortée par des mouvements qui, à partir d'elle et autour d'elle, contribuent à sa mission éducative. Plus nombreux seront, dans son environnement, les femmes et les hommes attachés à l'éducation des enfants et des jeunes, plus nombreuses seront leurs initiatives — depuis les formes variées d'incitation à la lecture jusqu'aux loisirs culturels, en passant par l'initiation à l'informatique et l'apprentissage des responsabilités collectives dans la vie associative — et mieux la réussite de l'Ecole sera assurée. Car l'Ecole elle-même, comme toute grande institution, a besoin d'un levain, étant bien entendu que c'est l'institution toute entière qui doit être mise en mouvement.

C'est pourquoi — au-delà des clichés paresseux et des modes passagères — je tiens à vous dire ma gratitude pour l'engagement désintéressé des dizaines de milliers d'éducateurs regroupés en votre sein. Je sais que des millions d'enfants et de jeunes bénéficient de leur dévouement exemplaire.

Je ne vous suis pas moins reconnaissant de votre précieuse contribution à la recherche pédagogique. La nature même de votre activité et les conditions de son exercice vous autorisent à tirer de votre expérience des leçons originales en matière éducative. Il est donc très heureux que vous vous soyez récemment rapprochés de l'I.N.R.P. auquel des liens très anciens vous attachent et que vous ayez signé ensemble un protocole d'accord « pour contribuer plus efficacement à la rénovation de l'éducation ». Il est en effet très souhaitable que des praticiens de l'éducation, à l'intérieur et en dehors de l'école, s'associent aux chercheurs professionnels pour établir rigoureusement les résultats des différentes sortes de recherches. Comme toutes les sciences sociales, les sciences de l'éducation n'ont pas d'autre laboratoire que la vie. Cela doit nous inciter à une rigueur exemplaire en même temps qu'à un effort de recherche multiplié. Alors l'école y trouvera son profit et saura faire siennes les conclusions de ces recherches solidement éprouvées.

Je me réjouis que vous ayez, ensemble, pris l'initiative d'organiser dans les prochains mois, des assises régionales de la recherche et de l'innovation en éducation. Je suis tout à fait disposé à apporter le soutien du ministère de l'Education Nationale à la manifestation nationale dont vous avez envisagé l'organisation à la suite de vos assises régionales.

Aussitôt après avoir pris mes fonctions, dès le mois d'août dernier, j'ai tenu à souligner publiquement le rôle éminent des mouvements pédagogiques dans l'éducation nationale. M'adressant aujourd'hui directement à vous, je tiens à vous dire ma confiance dans l'essor de la recherche en éducation qui est le ferment du progrès de l'école, et dans l'élan démocratique que, sur des bases scientifiquement éprouvées, vous saurez lui communiquer.

*Jean-Pierre Chevènement*

**Monsieur Michel Pilorget**  
**Professeur certifié de Lettres Classiques**  
**Lycée de Gourdon - 46300**  
**à Monsieur le Ministre de l'Education Nationale**

**Réflexions personnelles sur l'enseignement en France en 1985, et sur ses remises en question.**

Je ne sais si mon initiative sera considérée comme de l'outrecuidance ou comme de la naïveté, mais j'ai éprouvé l'envie de vous faire part de mes réflexions personnelles d'enseignant assez ancien dans le « métier », et d'enseignant de base qui ne pense pas que tout aille bien actuellement, qui essaie à son niveau de faire aller au mieux, et qui ne pense pas que les remèdes à apporter soient simples... Mais cette lettre arrivera-t-elle jusqu'à vous ? Ou du moins arrivera-t-elle jusqu'à quelqu'un dans votre entourage à qui elle pourra apporter quelque chose ?

**Premier point :** Les critiques récentes sur la situation de l'enseignement en France sont nombreuses ; beaucoup de propos que vous-même avez tenus depuis votre arrivée à la tête du Ministère de l'Education Nationale les reprennent. Je les résumerai ainsi en quelques mots : l'enseignement actuel souffre d'un grand laisser-faire, d'un grand laxisme ; on n'y cultive plus le sens du travail, de l'effort ; on n'y fait plus acquérir aux élèves le minimum indispensable de

connaissances de base ; on y a renoncé à l'instruction civique, à la formation du futur citoyen (avec ses devoirs comme avec ses droits).

**Second point :** A mon avis, et selon mon expérience personnelle, ce qu'on dénonce là, ce sont les « faux semblants » d'une soi-disant rénovation pédagogique. Combien de fois ai-je pu constater que l'on camouflait sous des apparences, sous des mots nobles, une réalité bien triste : l'absence de moyens financiers ; l'insuffisance de formation pédagogique. Des exemples ?

— Dans tel lycée, on manque de surveillants ? Alors, on décrète qu'on va « mettre les élèves en auto-discipline ».

— Un professeur est absent et n'est pas remplacé ? On va mettre les élèves « en travail autonome, au C.D.I. » etc.

Mais est-ce qu'on peut ainsi décréter l'autodiscipline, décréter le travail autonome, sans une formation préalable progressive des élèves ? N'est-ce pas là un abus de langage ? Quant aux activités d'éveil de l'enseignement primaire, tant critiquées en ce moment : les maîtres ont-ils été formés à de telles activités ?

Ce sont des apparences de rénovation pédagogique que l'on attaque aujourd'hui ; des mots détournés de leur sens ; des abus de langage.

**Troisième point :** Il me semble que ce que l'on propose aujourd'hui pour l'Education Nationale, c'est un retour en arrière, vers l'école d'autrefois. Or cette école était peut-être excellente (quoiqu'on puisse en discuter : n'a-t-on pas souvent tendance à idéaliser le passé ?). Mais sa qualité essentielle c'est qu'elle était adaptée à la société et au public scolaire d'alors.

Un retour, aujourd'hui, à l'école d'hier, lui enlèverait cette qualité essentielle d'adaptation ; car ni la société, ni le public scolaire, ni les maîtres, ne sont restés les mêmes.

Je n'invente rien en disant cela : il y a plus de deux cents ans que Montesquieu écrivait qu'il n'existe pas de lois bonnes, mais des lois adaptées au pays, au milieu... et qui donc ne seront pas transposables telles quelles à un autre pays, à un autre milieu...

**Quatrième point :** (Il s'agit du point le plus délicat). Que faire donc ?

A mon avis, il ne faut ni retourner en arrière vers un « paradis perdu », ni se contenter de la situation actuelle.

Je prendrai l'exemple de l'instruction civique : sans doute est-elle possible sous forme de cours théoriques, s'il s'agit d'informer les élèves sur des points précis (rôle des conseillers municipaux ; rôle du Conseil Régional ; fonctionnement des taxes et impôts, directs et indirects...).

Mais organiser l'emploi du temps d'un collège ou d'un lycée de façon à y prévoir des plages horaires où des élèves de troisième pourraient aider des élèves de cinquième à faire des exercices de math ; où des élèves de première expliqueraient à des élèves de seconde comment faire les commentaires composés d'un poème de Baudelaire : ne serait-ce pas mettre ces élèves en situation d'entraide sociale ; leur apprendre dans les faits à faire fonctionner une société ; ne serait-ce pas de l'éducation civique ? (Je n'ai pris là qu'un exemple).

En tout cas, je pense fortement que ce n'est pas en imposant des changements qu'on change vraiment quelque chose : ni pour aller de l'avant, ni pour revenir en arrière. Surtout si on a affaire à des gens (les enseignants, par exemple) qui ne sont pas mûrs, ou pas d'accord pour ces changements ; on risque seulement d'aboutir à ces faux semblants tels que ceux que j'ai évoqués plus haut. On peut faire des faux semblants d'instruction civique, comme on a fait des faux semblants d'autodiscipline.

Ce que l'on peut faire est plus modeste et plus lent ; moins spectaculaire aussi ; encourager les gens qui ont vraiment envie de « faire quelque chose » (des équipes pédagogiques avec un projet commun, même modeste ; des mouvements pédagogiques avec un projet global et

plus mûri) en se mettant à l'écoute de leurs besoins, qui ne sont pas uniquement d'ordre financier.

Mon espoir, en vous écrivant cette lettre ? Eviter à l'Education Nationale d'abandonner les faux semblants progressistes pour tomber dans des faux semblants nostalgiques plus ou moins réactionnaires. Car l'ennemi numéro un, me semble-t-il, ce sont les faux semblants.

Je vous prie de croire, Monsieur le Ministre de l'Education Nationale, à l'assurance du dévouement d'un enseignant de base.

Fait à Gourdon, le 27 février 1985

## VIE DE L'I.C.E.M.

### LA COMMISSION HISTOIRE-GÉO AU CONGRÈS

La commission histoire-géographie tiendra un atelier ouvert pendant le congrès. Elle animera des discussions autour des thèmes abordés dans le livre « Histoire partout Géographie tout le temps » (Syros) : l'enfant construit sa propre histoire (quelle documentation à utiliser) ; la libre recherche ; la classe lieu privilégié de construction de l'espace et du temps et de la responsabilité ; l'histoire et la géographie, moyen pour l'enfant de donner un sens à son entourage socio-économique, politique, écologique.

### Pour suivre la vie du mouvement, participer de plus près à son travail et à ses orientations.

Les Journées d'Etudes de l'I.C.E.M. se sont tenues début avril à Béziers. *L'Éducateur* ne peut en rendre compte puisque le présent numéro est « bouclé » fin mars, mais vous pouvez suivre de plus près la vie du mouvement en vous abonnant à *Techniques de Vie*, bulletin d'animation et d'information des travailleurs-militants de l'I.C.E.M.

Abonnements : s'adresser au groupe départemental I.C.E.M. (dont *L'Éducateur* peut vous indiquer l'adresse) ou à Annick Naudin - 27 rue du Général Leclerc - 77170 Brie Comte-Robert.

Indiquez obligatoirement votre numéro d'abonné à *L'Éducateur*.

### Un mini-stage *J magazine*, après le congrès

Pour bénéficier de l'enthousiasme, du brassage d'idées, le chantier *J magazine* propose, dans la banlieue lyonnaise, un mini-stage qui suivra le congrès :

Du 29 août au 1<sup>er</sup> septembre

Au cours de ce stage, nous fabriquerons les maquettes des différentes rubriques des futurs numéros.

Les compétences nécessaires sont : la bonne volonté, l'enthousiasme, l'intérêt pour l'expression enfantine, l'intérêt pour la revue.

Pour recevoir le bulletin d'inscription s'adresser à :

Martine QUERRY

10 rue de la Combe - Faverois - 90100 Delle

AVANT LE 31 JUIN 85

# VIE DE L'I.C.E.M. (suite)



## LES SPORTS

Equipe (pédagogique) de foot de Vaulx-en-Velin (ci-dessous).



## DES LIVRES PARUS :

- **Pour une mathématique populaire**  
Libres recherches d'adolescents au collège  
Edmond Lèmery  
Casterman E3 Témoignages
- **École sous surveillance**  
L'inspection en question  
Collectif ICEM - Éditions Syros
- **Croqu'Odile, Crocodile**  
La pédagogie relationnelle  
de lecture-écriture  
Collectif I.C.E.M.  
Casterman E3 Témoignages
- **L'aventure documentaire**  
Michel Barré  
Casterman E 3 Témoignages
- **Les rois nus**  
Pour un nouveau statut de l'enfance  
Jacky Chassanne  
Casterman E3 Témoignages
- **Histoire partout - Géo tout le temps**  
par la commission Histoire-Géo de l'I.C.E.M.  
Editions Syros.

Permettre à l'enfant de construire sa propre histoire et sa propre géographie. Commande chez F. Serfass - 40380 Montfort-en-Chalosse.

## DES REVUES EN COURS D'ÉDITION :

### Créations n° 22

- Un musée de l'insolite : la fabuloserie
- Musique de l'eau
- De la peinture à la poésie
- Musique chez les jeunes sourds
- A partir d'une comptine

## DES OUTILS

### EN ÉDITION DÉFINITIVE

- Fichier lecture A 2<sup>e</sup> série • Fichier lecture O 2<sup>e</sup> série

## DE LA DOCUMENTATION



262  
Les horaires  
de travail  
de nos parents  
263  
La cigale



479  
Cartes en mains  
480  
La France agricole  
de 1920 à 1950



967  
Une semaine  
dans l'espace  
avec J.-L. Chrétien  
968  
En visite à  
La Fabuloserie



176  
Aïkido  
177  
Naissance  
des Etats-Unis

Comme pour nous rappeler à quel point est odieuse la banalisation de ces morts que l'on apprend par la radio ou la télévision, des quatre coins du Monde, voici que l'une d'elles nous touche de plein fouet : Simone HEURTAUX est morte, tuée à coups de pierres en Nouvelle-Calédonie. Elle est morte par le geste terrible de gens revendiquant leur identité, leur dignité d'hommes, elle que nous avons toujours connue en lutte pour ces valeurs mêmes.

Si je croyais encore que de tels propos aient un sens, je crierais l'injustice et l'absurdité de cette mort. C'est sans doute le sentiment de beaucoup d'entre nous. Je ne sais dire aujourd'hui que ma peine et ma douleur.

J'ai connu Simone au Comité d'animation de l'I.C.E.M. où, déléguée régionale d'abord, puis mandatée dans le collectif des animateurs pédagogiques, elle a beaucoup travaillé, avec rigueur, honnêteté, exigence envers elle et les autres, totalement engagée et respectueuse de ses engagements. Elle sut, dans cette structure un peu trop froide, se donner à fond sans y perdre son âme, sa vitalité pédagogique, ses qualités humaines et militantes. Plusieurs fois, parce que cela s'imposait d'évidence, elle fut sollicitée pour accepter une cooptation au Comité Directeur, qu'elle déclina toujours, à notre grand regret car nous savions qu'elle y eût été utile et efficace.

Dans le même temps, elle s'était investie très fort dans le travail du secteur Education corporelle, qui se concrétisa dans des rencontres, des stages, des réseaux d'échanges et de réflexion, des articles, des ateliers et témoignages dans nos Congrès et Journées d'Etudes, par la réalisation d'un fichier pratique, par un livre enfin, dont le titre était un cri de joie et d'espoir qu'on ne peut s'empêcher d'entendre résonner en nous maintenant qu'elle est morte. Dans ce travail, qui était aussi une lutte, il lui fallut mettre toutes ses forces, toute sa combativité, pour non seulement le mener à bien mais encore le défendre car il était, comme nombre de recherches naturellement nées dans ce mouvement, tout aussi naturellement accueilli avec réserves ou même très violemment critiqué par quelques-uns alors qu'il suscitait l'enthousiasme des autres. Et parce qu'elle était « un être vertical », elle imposa alors au C.A., et anima, malgré l'ironie facile, un débat sur le « Droit à la Différence » dont nous sortîmes grandis. Ces pierres qui l'on aveuglément tuée, elle, demandaient-elles autre chose ?

Travail, lutte, ce fut aussi une aventure exaltante. D'autres, qui y participèrent, en témoigneront sans doute. Pour moi, qui n'en étais point, je me contenterai de me réjouir de sa réussite.

Ensuite, Simone passa ce relais et se consacra pendant deux ans, avec son groupe départemental, à la rédaction de *L'Éducateur*. Et puis on la vit un peu moins dans nos rencontres nationales. J'eus encore une ou deux fois l'occasion de travailler avec elle. Elle m'avait écrit sa joie de devenir professeur de collège, de démarrer autre chose. J'étais heureux et fier d'être de ses amis. Comme elle savait aimer ! Je sais que nous sommes nombreux pour qui elle était, elle demeure, l'image de la vie. Atterrés et douloureux, nous savons que ces pierres se sont trompées de cible. Témoins de sa vie, nous dénonçons à quiconque le droit d'utiliser sa mort injuste pour condamner sommairement ceux qui les ont lancées.

Guy CHAMPAGNE - 9 avril 1985

Simone,

Tu as su communiquer, à tous ceux qui t'ont rencontrée, la chaleur de ton amitié, l'enthousiasme de tes engagements. A côté de toi, avec toi, tous les copains de l'I.C.E.M. ont partagé ta volonté de mieux faire briller le soleil pour tous. Et tu y es arrivée avec les gosses de la petite école de Jouy comme avec ceux du collège à Sens.

Les jeunes, auxquels tu savais si bien faire conquérir le bonheur de la communication, tu en avais retrouvé d'autres depuis peu et sous d'autres cieux. Ils n'auront pas eu le temps d'en profiter.

Au moins, ne sauront-ils pas ce qu'ils ont perdu, eux.

Toi qui a toujours milité du côté des opprimés, il faut bien que le hasard soit aveugle pour qu'à ton tour tu sois la victime des conséquences injustes de l'oppression.

Moïse GOUREAU  
Roger CROUZET

**MAIS** je reviens à mon travail quotidien.

Le fait est là, il existe. Le foot est roi. Ils veulent du foot. Faire autre chose ? Oui, mais du foot, ils en feront ailleurs, et dans l'esprit qu'on connaît.

Alors, faire du foot, oui, entre autres choses. J'ai accordé une heure sur trois par semaine. Le reste du temps, on fait d'autres jeux, du hand-rugby par exemple, où l'on invente les règles au fur et à mesure, où l'on s'attrape, où l'on rigole ; des bagarres avec des règles de sécurité trouvées ensemble ; des jeux nouveaux : hockey sur patins ; du mime... Ils aiment bien, mais n'oublions pas l'heure sacro-sainte, l'heure du foot !

J'ai insisté, dans l'année, pour :

- qu'ils s'arbitrent eux-mêmes ;
- qu'ils s'arrêtent pour discuter calmement quand il y a litige, et qu'ils aient alors recours, soit aux règles officielles, soit à des règles que l'on se donne.

- lorsque des camarades ne savent pas jouer, ce qui arrive en début d'année, où se mêlent des élèves adhérents de clubs et des élèves n'ayant jamais touché une balle, au lieu de les traiter de bons à rien, prévoir des moments pour leur apprendre à tirer, à dribbler, à contrôler la balle, et les inclure automatiquement dans les équipes, en leur donnant alternativement toutes les places dans le jeu.

- Le plus longtemps possible, changer la composition des équipes et les places de chacun.

- A chaque fois que c'est possible, faire des équipes mixtes. Il y a des filles qui aiment le foot, qui savent se faire accepter, qui compensent par la gentillesse et le sourire leur handicap technique de départ, et qui finissent par être considérées comme des joueuses à part entière. A ce moment-là l'ambiance du jeu se trouve complètement changée.

- A la fin du jeu, essayer de parler du plaisir qu'on y a pris, des progrès que chacun a faits, de l'aide que certains ont apportée à d'autres...

**A**VEC des élèves que je n'ai qu'une heure à la fois, et seulement en éducation physique, ce que je viens d'énoncer fait presque partie des vœux pieux. Ils n'ont qu'une heure de foot, ils veulent en profiter au maximum. Pas question de discuter. Pas question de se charger des novices. Pas question d'arbitrer. Ils sont là pour jouer.

Les résistances commencent à céder vers la fin mai, à force d'insistance de ma part. Mais pour si peu de temps...

Par contre, avec des élèves que j'ai treize heures par semaine (en E.P.S., français, histoire-géographie en particulier), l'E.P.S. fait partie de la vie coopérative, l'on peut en discuter pendant les heures de français, prévoir pendant l'heure d'histoire, ce qui laisse l'heure entière pour l'activité physique.

D'autres relations ont le temps de se créer. Un autre esprit.

**E**T puis, il y a l'aspect politique... Mes élèves parlent du Mondial, mais l'Argentine, ils ne connaissent pas. Alors on fait connaissance. On lit les journaux. On compare les titres, les articles.

La guerre de 39-45 est au programme d'histoire du C.E.P.E.

Le fascisme est un sujet historique.

Les élèves demandent : « Ça n'existe plus, les pays fascistes ? »

Mais alors, sur certains journaux, ils disent que l'Argentine...

Les élèves de cette classe ont proposé de faire un montage diapos sur le Mondial. Ce seront eux les sportifs, les capitaines des équipes des différents pays.

Feront-ils, aussi, des diapos sur l'Argentine ? sur la torture ? le fascisme ?

Feront-ils la différence entre le sport politique et le jeu sportif auquel ils prennent plaisir entre eux ?

Et quand ils seront récupérés par des clubs sportifs, qu'ils auront en face d'eux des joueurs agressifs, et autour d'eux des supporters chauvins, à quoi auront servi mes efforts ?

Extraits d'un billet de Simone HEURTAUX,  
« Foot à la une », paru au moment de  
la coupe du monde de foot en Argentine fasciste

# VIVRE EN SOCIÉTÉ VIVRE EN SÉCURITÉ

(Témoignage d'action locale dans le cadre du colloque de Feysin sur ce thème, organisé à l'initiative du député M. T. Sublet en novembre 1984).

Notre école a un public scolaire très défavorisé venant essentiellement d'une cité de transit et issu à 70 % de l'immigration. De par sa situation et dès sa création en 1970, l'école pose un problème. Sinon en terme de sécurité, du moins en terme d'agressivité. En tant qu'enseignants, nous nous sommes posé le problème en terme d'échec scolaire, mais échec et agressivité sont intimement liés.

L'expérience vécue dans l'école, depuis, permet de constater actuellement en même temps que la diminution de l'échec scolaire la quasi disparition de toute agressivité.

L'équipe d'enseignants restée relativement stable a institué peu à peu une transformation des rapports entre les individus et l'école qui se traduit actuellement par ce qu'on appelle : **la vie coopérative de l'école.**

C'est par la mise en place progressive de certaines structures que l'on permet aux enfants d'apprendre à gérer leur temps, leurs activités, à utiliser le matériel et les locaux collectifs.

Cela est facilité par la petite taille de l'école, conçue pour dix classes alors que cinq seulement fonctionnent actuellement.

## Les structures

Dans l'école, il existe :

- des rentrées échelonnées ;
- des ateliers décloisonnés ;
- une B.C.D. ;
- des salles collectives, une table de ping-pong, un terrain de foot utilisables librement par des groupes d'enfants pendant les récréations.

Dans chaque classe, il existe des coins avec du matériel à disposition des enfants et un aménagement du temps permettant aux enfants d'avoir des activités libres.

Par l'environnement ainsi créé, l'enfant peut faire un **apprentissage de sa liberté** : savoir faire des choix, savoir se déterminer, établir des relations, tenir compte des autres, de sa classe, des autres classes, des conséquences, planifier une activité, etc.

Cela nécessite de la part des maîtres une **attitude concertée de rigueur, d'organisation et de respect de chacun** et de la part des élèves une **importante responsabilisation qui peut se faire grâce à la structure institutionnelle dite « conseil de coopérative »**, qui existe pour chaque classe et pour chaque étage de l'école.

Le conseil est le lieu où s'expriment les enfants, leurs conflits, leurs projets. C'est le lieu où s'élaborent les lois et se construisent les projets coopératifs, où se font les bilans. C'est aussi le lieu où se prennent les sanctions et les décisions.

## Perspectives

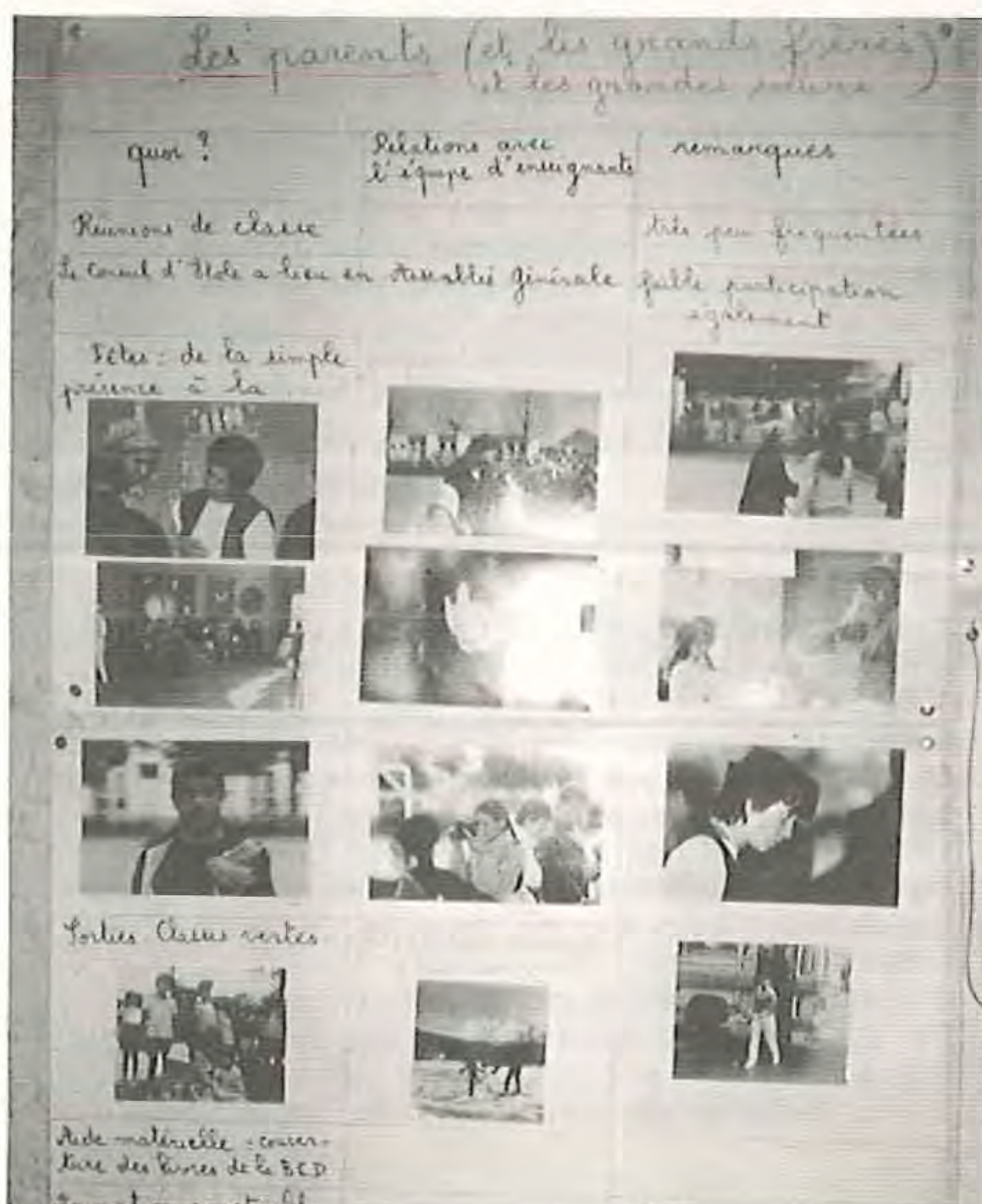
Par la gestion collective, l'enfant devient acteur dans la société où il vit. Tout le réseau de relations qu'il est amené à établir lui permet de prendre conscience de sa personne et de se reconnaître en tant qu'individu appartenant à un groupe. Il fait l'apprentissage de la contrainte de la vie de groupe et perçoit ainsi la nécessité des lois qui la régissent.

L'école, en responsabilisant les enfants, semble résoudre les problèmes d'agressivité à l'intérieur de son cadre. En s'ouvrant sur l'extérieur (parents, autres partenaires sociaux du quartier, de la ville, du collège...) elle s'inscrit dans un projet plus vaste de prévention de la délinquance.

L'organisation concertée dans l'école ne peut se faire sans le travail d'une équipe étroitement soudée avec des objectifs bien définis.

Travail d'équipe et ouverture sur l'extérieur nous engagent dans une transformation de notre métier d'enseignant.

Yvette Fougères





# Un exemple d'apprentissage de la vie démocratique : *utilisation de la salle de danse*

## Situation

Une salle est mise à la disposition des enfants pendant les récréations. Elle est moquettée. Elle contient un placard avec des déguisements, un meuble de rangement de disques, une chaîne dont l'usage libre est interdit aux enfants. On peut apporter l'électrophone, usage libre autorisé.

On peut apporter son matériel, ou celui de sa classe suivant le cas.

Cette salle a déjà été utilisée les années précédentes, les « anciens » en connaissent un exemple de fonctionnement. L'école a adopté un fonctionnement nouveau cette année, en deux modules :

— Module 2 : Grande section - C.P. - C.E.1 au rez-de-chaussée.

— Module 3 : C.E.2 - C.M.1 - C.M.2 occupant les locaux de l'étage.

Chaque module a un conseil qui se réunit tous les 15 jours. Chaque classe a son propre conseil.

## Déroulement de la mise en place de l'organisation.

« Les anciens » réclament à leur maître l'utilisation de la salle dès la rentrée, pendant les récréations.

**Réponse :** Je transmets la demande à tous les autres maîtres.

Les maîtres proposent une organisation :

La salle est à la disposition du module 3 aux récréations du matin, du module 2 aux récréations de l'après-midi.

## Premières réactions

Les plus grands de chaque module utilisent la salle.

Les C.M.1-C.M.2 font spontanément des groupes et demandent à l'institut l'autorisation d'aller dans la salle groupe par groupe.

Les C.E.1 vivent le conflit à l'intérieur de leur classe : beaucoup veulent la salle. Qui y va ? Quand ?

Lors d'un conseil, 3 groupes sont formés pour la semaine, donc 3 récréations sur 4 la salle sera occupée par les C.E.1.

L'institutrice rappelle les règles :

— On n'utilise pas le matériel rangé dans le placard. On respecte l'heure.

— On quitte les chaussures.

## Deuxième temps

Les plus jeunes de chaque module réagissent, la question est posée :

— Dans la classe de C.P. (la grande section maternelle ne participe pas à cette organisation), les C.P. demandent deux récréations aux C.E.1.

— En conseil de module par les C.E.2.

## Nous opérons des réajustements, l'organisation s'affine

Les C.E.1 font un conseil : 3 propositions des élèves, il y a 3 groupes pour 2 récréations, donc :

— Il faut supprimer un groupe (proposition 1).

— Il faut mixer les groupes (proposition 2).

— Il faut un groupe par semaine (proposition 3).

La proposition 2 est adoptée.

**Au conseil du module 3 :** 3 propositions sont faites :

— Partager la salle en 3, une pour chaque classe.

— Se répartir les récrés la salle étant attribuée à tour de rôle à chaque classe, par jour.

— Se répartir les récréations la salle étant attribuée à tour de rôle à chaque classe par semaine.

La proposition 3 est acceptée, elle a l'avantage de permettre au groupe qui a la salle de pouvoir réellement préparer quelque chose sur 4 séances (4 récréations par semaine).

On affiche sur la porte de la salle un calendrier annonçant les classes qui ont droit à la salle.

Chaque classe gère son temps et désigne les groupes qui vont dans la salle, le nom des enfants est inscrit sur l'affiche, sur la porte de la salle.

Cette organisation était mise en place début novembre. C'est toujours celle-ci qui fonctionne actuellement. Une instit présente au rez-de-chaussée où se trouve la salle veille au respect des règles.

Petite évolution depuis le début, il arrive qu'un groupe d'enfants invite des enfants d'une autre classe à participer à leur activité dans la salle.

## Vous avez dit... Instruction civique ?

L'autre jour, j'ai apporté aux enfants une série de classeurs pour y mettre nos feuilles d'éveil.

**Emmanuel a demandé :**

— « C'est toi qui as payé tous ces classeurs ? »

J'ai répondu rapidement :

— « Non, c'est la mairie ».

On a rangé les classeurs et puis quand même, j'ai ajouté :

— « On en reparlera cet après-midi ».

**On en a reparlé.** Et on n'a pas fini ! Des tas de questions se sont posées :

— Avec quel argent la mairie paye ces classeurs ?

— Et les chaises, et les craies, et les fichiers, et le bâtiment de l'école, qui paye tout ça ?

— Et toi, qui te paye, avec quel argent ?

— Et qui paye nos parents ?

— Et qui a inventé les impôts ? etc.

La maman de Cyril travaille à mi-temps au centre des impôts à Tarare. Elle est venue répondre à nos questions un après-midi. Les C.E.1 décrochaient un peu, mais les C.E.2 n'arrêtaient pas et au passage :

— Pourquoi vous travaillez à mi-temps ?

— Est-ce que tout le monde peut le faire ? etc.

Nous avons décidé de prendre rendez-vous avec la secrétaire de mairie pour qu'elle nous fasse visiter la mairie et répondre encore à des questions.

Nous essayerons ensuite de regrouper tout cela et d'en faire deux affiches, une que la boulangerie sympa collera comme d'habitude sur sa porte, une que l'on enverra aux correspondants.

Dans un manuel d'instruction civique, ce serait le chapitre : « Les finances publiques ».

Le conseil de coopérative, ça m'avait toujours paru artificiel, plaqué, ou vision d'adulte voulant se faire plaisir. Savais pas par quel bout prendre ça !

Cette année, j'ai sauté à l'eau, voulu essayer. Au début de l'année, sans y croire, j'ai inscrit le conseil à l'emploi du temps. Les gamins m'ont demandé ce que c'était. Pouvais plus reculer.

*Et ben voilà, ça fait trois mois. J'aurais jamais imaginé. C'est chouette. C'est très riche, y'a plein de choses qui s passent. On peut plus s'en passer. Au dernier conseil Delphine a proposé de tout relire, de vérifier si on avait bien toujours fait ce qu'on avait décidé. On va recopier nos trois premiers mois sur un grand cahier qu'on continuera. (Bien sûr, c'est moi qui ai ramassé la corvée !).*

*Jusqu'à présent, les enfants s'inscrivaient dans la semaine sur une grande feuille au mur, pendant le conseil, je notais sur cette feuille tout ce que je pouvais.*

*En sous-titre du cahier,*

*dans un petit coin,*

*j'ai envie d'écrire :...*

*... INSTRUCTION CIVIQUE APPLIQUÉE*

*Babette*

# Si on parlait mathématiques...

Interview de Daniel Etxeto, professeur de mathématique au collège de Mugron, dans les Landes, réalisée le 25 novembre 1984 au stage I.C.E.M. de Labenne.

## Le travail en ateliers

— Comment organises-tu tes classes pour le travail en ateliers ?

— J'ai actuellement en 6<sup>e</sup> 2 ateliers qui fonctionnent. Celui d'informatique vient de démarrer, car on a été doté d'ordinateurs et des gamins en avaient déjà fait en C.M.2. C'est aussi la raison pour laquelle j'ai commencé à faire, en 6<sup>e</sup>, un peu de géométrie, notamment du dessin géométrique, parce que je trouve intéressant de pouvoir faire une activité informatique en utilisant les possibilités graphiques de l'ordinateur.

Demain, par exemple, j'amènerai mes gamins à la salle informatique, qui est d'ailleurs contiguë au C.D.I., pendant que les autres resteront au C.D.I. pour faire des dessins géométriques. Et là, nous continuerons la période de familiarisation avec l'ordinateur, je leur indiquerai quelques instructions pour qu'ils puissent eux-mêmes faire des dessins géométriques.

— Tu parles de dessins géométriques, ça ne fait pas partie normalement de ce que tu fais en 6<sup>e</sup> ?

— Si, la géométrie est prévue dans le programme officiel de 6<sup>e</sup>. Il y a donc des activités qu'on fait en classe et qui peuvent déboucher sur des activités d'ateliers, dans lesquelles ils sont plus libres. Il faut dire aussi qu'ils s'aident de bouquins au C.D.I., notamment « la géométrie pour le plaisir » dont j'ai fait l'acquisition récemment, qui les accroche et leur propose des modèles de dessins qu'ils ont assez spontanément envie de reproduire et ils peuvent ensuite en créer eux-mêmes.

— Comment est né l'atelier de dessins géométriques ?

— J'ai orienté l'activité géométrique sur la construction et le dessin géométriques en début d'année : des dessins qui soient intéressants à regarder, qu'on ait plaisir à faire, éventuellement qu'on peut colorier. En même temps, progressivement, je leur ai demandé de faire des programmes de construction, d'expliquer leur méthode, à partir de constructions de base qu'on avait vues ensemble et d'un peu de vocabulaire de base.

C'est d'ailleurs ce qui fait le lien avec l'informatique, puisque c'est exactement la même notion que celle de programme en informatique.

— Tes ateliers vont-ils évoluer dans l'année ?

— Ça ne sera pas toujours la même chose. Maintenant pour l'informatique, il y en aura tout au long de l'année, pour des raisons matérielles d'abord : on ne dispose que de 6 ordinateurs et donc il faut faire

une rotation des groupes. Par contre, du dessin géométrique, ça serait étonnant qu'ils en fassent toute l'année ; ils finiront bien par en épuiser l'intérêt. A ce moment là, il y aura d'autres recherches. L'année dernière, 3 gamins de 6<sup>e</sup> ont fait des recherches historiques sur les systèmes de numération romains, égyptiens... c'est la première fois que je voyais ça.

— Il y a combien d'heures d'ateliers par semaine ?

— Sur 4 heures de math, généralement, il y a une heure ou 2 par semaine : ça dépend des périodes de l'année. En fait je n'ai pas d'organisation très rigide.

— Mais concrètement, tes ateliers, ça veut dire que, à l'intérieur du thème informatique ou dessin, tu as des travaux de groupes ou des travaux individuels ?

— C'est difficile à définir, parce que, pour les activités de dessin, c'est plutôt du travail individuel. Ensuite ça a un aspect de groupe, de façon indirecte, dans la mesure où ces dessins sont affichés dans la classe, ils sont donc regardés, ils sont choisis pour un envoi aux correspondants par exemple.

— Tu as des ateliers en 4<sup>e</sup> ?

— Depuis l'année dernière, je n'ai pratiquement plus d'ateliers car le collège a été en rénovation et les séquences ont été raccourcies de 10 mn, ce qui fait qu'on dispose de moins de temps pour un programme qui est resté le même. Et donc le travail d'ateliers que j'avais commencé à introduire, encore que très difficilement parce que je n'y voyais pas très clair, a presque complètement disparu.



## La correspondance

— Tu as des correspondants ?

— Oui, on correspond avec le collège de Peyrehorade.

— En math ?

— Notamment en math, mais la corres-

pondance ne se limite pas qu'aux mathématiques, et cette année, il y aura une partie informatique parce que les gamins ont dit « ça serait bien si on envoyait des programmes ». D'ailleurs, on a reçu une lettre de Peyrehorade récemment, disant « est-ce que vous connaissez la télématique ? ça serait bien si on pouvait correspondre par télématique ». Il faut dire aussi qu'avec le copain de Peyrehorade, on a un projet pour brancher les 2 établissements.

— Tu peux expliciter un peu ce que contient la correspondance au niveau math ? Vous échangez des exercices créés par les élèves, des pistes de recherches que les autres exploitent ?

— Du point de vue math cette année par exemple, ils ont eu envie d'envoyer leurs dessins puisqu'on fait beaucoup de géométrie.

Ils ont dit aussi « on pourrait leur envoyer des programmes de construction », c'est-à-dire qu'on leur envoie la recette pour faire le dessin et on voit s'ils sont capables de le réaliser.

— Et tu as une correspondance en 4<sup>e</sup> ?

— Non, pas encore. Disons que j'ai commencé la correspondance en 6<sup>e</sup> l'année dernière : c'était donc ma première expérience.

— Tu as été content ? Quelles ont été les retombées dans la classe ?

— C'était une expérience très intéressante. J'ai été surtout surpris par l'intérêt que les gamins y ont trouvé. Ils ont bien accroché, ils se sont bien approprié la chose. Ils ont fait des propositions que l'ont attendait pas du tout. Ce qui m'a un peu déçu, c'est que ça n'a pas tellement suivi au niveau des collègues. Il y a notamment des propositions faites par les gamins qui n'ont pas été réalisées parce qu'un certain nombre de profs n'ont pas du tout marché.

Autre chose : l'an dernier, on en est resté à un échange par courrier, les enfants ne se sont pas rencontrés. On aimerait bien cette année, s'ils le souhaitent bien sûr, que ça puisse déboucher sur une rencontre. Parce que l'an dernier, ils l'avaient demandé à 2 reprises, mais ça ne s'est pas fait.

## Le journal

— Est-ce que tu as essayé le journal ?

— Cette année, il y a une expérience qui se lance au collège, dans le cadre des activités inter-disciplinaires, un journal est en création c'est un journal de canton.

— Il n'y aura rien de spécifiquement math ?

— Je n'en sais rien, pourquoi pas ? ça viendra peut-être parce qu'il y a beaucoup

d'activités de recherches qui se font en 6<sup>e</sup> et qui pourraient très bien donner lieu à des jeux à caractère mathématique, dans le journal.

## Cours et travail individualisé

— *Comment travailles-tu par rapport au programme de math en 6<sup>e</sup> ?*

— Il y a donc la géométrie dans le programme et pour la partie numérique, je travaille essentiellement avec les Cahiers de Techniques Opératoires sur les décimaux, qui sont tirés à la C.E.L. depuis l'année dernière.

— *Donc en travail individualisé alors ?*

— Oui, c'est ça, mais travail individualisé, par périodes, j'essaie de faire en sorte que toute la classe travaille sur le même sujet. Travail individualisé mais il y a aussi un certain travail d'ensemble.

— *Est-ce que tu fais des cours ? Y a-t-il des leçons que tu es obligé de faire passer toi-même ?*

— En 6<sup>e</sup>, je ne fais pratiquement pas de cours mais je leur remets des leçons imprimées et de temps en temps, on fait le point sur la notion. Mais en 6<sup>e</sup>, je ne fais jamais de leçons magistrales au tableau et je m'efforce à ce que les interventions que je fais, à la suite d'un exercice, d'une mise au point, soient très réduites dans le temps : j'essaie de ne jamais dépasser 10 mn, 1/4 d'heure. Par contre en 4<sup>e</sup>, je travaille différemment : je fais des leçons au tableau. Et même si la manière de les faire est beaucoup transformée, ce sont quand même des leçons.



## Contrôle

— *Tes élèves ont-ils un cahier de géométrie, un cahier d'algèbre ? Ont-ils des tests, des contrôles ?*

— Ce sont les questions que les parents me posent. Ils ont un classeur avec plusieurs parties.

— *Il y a donc des traces visibles, même des recherches ?*

— Oui bien sûr de toutes les activités. Il y a même, dans le classeur, une partie spéciale pour l'évaluation. C'est à cette partie que je demande aux parents de se reporter, étant donné que je ne mets aucune note de 0 à 20. Je veille beaucoup à ce que les gamins se débrouillent avec leur classeur, ce qui n'est pas évident, car comme je n'utilise pas de bouquin, je leur remets beaucoup de documents photocopiés et ils ont donc besoin d'être très vite autonomes avec leur classeur. En début d'année, je les aide à utiliser ce classeur et après la Toussaint, ça y est il n'y a plus de problèmes.

— *Et les contrôles alors ?*

— Avec les 6<sup>e</sup>, je fais faire un contrôle écrit en classe tous les mois. Je privilégie le contrôle au niveau de la 6<sup>e</sup> (évaluation du travail qu'ils font tous les jours).

— *Tu donnes du travail à faire à la maison ?*

— Ils ont, après chaque cours, un petit quelque chose à faire : terminer un travail commencé en classe, relire la leçon que l'on a expliquée ensemble, etc.

## La note

— *Est-ce que les enfants t'ont demandé si tu allais noter les dessins par exemple ?*

— Non, ils ne posent pas la question puisque je ne note rien. Et la façon dont j'évalue ne leur pose pas de problèmes.

— *Comment tu évalues ?*

— Dans les devoirs, il y a un certain nombre de connaissances à acquérir sur lesquelles on a travaillé ensemble. Chaque point donne lieu à une évaluation sous la forme 0, 1 ou 2 : 0, ça ne va pas ; 1, c'est à consolider ; 2, c'est acquis, c'est assimilé, c'est compris. Donc dans chaque devoir, il y a 5 ou 6 choses de ce type-là qui sont évaluées. Les gamins s'y reconnaissent très bien, ça ne leur pose aucun problème.

## Le manuel

— *Tu n'utilises pas de livre, mais comment tes collègues et les parents réagissent-ils ?*

— Ça ne pose pas de problèmes aux parents car j'apporte une documentation assez riche aux enfants. Sur 3 profs de math, on est 2 à travailler ensemble et de la même façon tandis que l'autre collègue travaille de façon très traditionnelle ; on s'aperçoit que les parents ont plus confiance en nous, on a aucun problème avec eux. D'ailleurs beaucoup de parents sont étonnés parce que leurs enfants aiment bien faire des maths !

— *C'est extraordinaire qu'ils soient contents de faire des maths ?!*

— Une collègue chilienne est venue nous rendre visite alors qu'on était en train de travailler sur des dessins de Vasarely en 6<sup>e</sup> : la cloche a sonné, tous les gamins ont levé la tête en disant « mais c'est déjà fini ? »... et la collègue m'a dit « c'est quand même rare de voir des gamins de 6<sup>e</sup> qui trouvent des séances de math trop courtes ! » !

## Le travail au C.D.I.

— *Comment se passe le travail au C.D.I. ?*

— Depuis quelques années, j'ai eu le souci de faire en sorte qu'il existe, au C.D.I., une documentation en mathématique. Ce n'est pas très courant d'autant plus que les bouquins ne sont pas faciles à trouver. Mais actuellement, il y a une douzaine de bouquins intéressants pour ce type de travail au C.D.I. ; comme par exemple celui dont j'ai parlé. D'autres contiennent des jeux mathématiques que l'on peut trouver dans des revues, qui peuvent inciter les gamins à faire un peu de recherches mathématiques, à inventer, et même à jouer tout simplement, faire des maths un peu pour le plaisir.

## Les réunions coopératives

— *Tu fais des réunions de classe, des*

*réunions coopératives ?*

— Jusqu'à l'an dernier, j'en faisais systématiquement, avant que se mette en place le projet d'établissement ; mais ces réunions ne se limitaient pas aux maths : des tas de problèmes étaient abordés qui étaient des problèmes de vie quotidienne au collège, parce que les gamins ne pouvaient pas en parler ailleurs. Depuis que le projet d'établissement s'est mis en place, il y a des réunions de fonctionnement où ils peuvent aborder ces problèmes-là. Et donc dans le cadre des math, on fait des réunions mais c'est moins institutionnalisé : par exemple lorsqu'on fait un envoi aux correspondants, on fait une réunion pour organiser le travail coopérativement. On fait une réunion quand un besoin précis apparaît, c'est moins systématique qu'avant.

## Des problèmes

— *Cette année tu as des 4<sup>e</sup> que tu ne connaissais pas ?*

— Non, je ne les ai jamais eues mais je les suivrai en 3<sup>e</sup>.

— *Par conséquent, tu trouves en 4<sup>e</sup> des élèves qui viennent d'un collègue traditionnel ?*

— J'ai de gros problèmes cette année en



4<sup>e</sup> qui sont dus en partie à ça et puis aussi au fait que ces gamins viennent de 5<sup>e</sup>, qui est une classe difficile au collège puisqu'ils passent de l'enfance à l'adolescence entre la 5<sup>e</sup> et la 4<sup>e</sup>. C'est une période sensible sur le plan psychologique, en outre c'est une classe d'orientation (ce qui polarise pas mal d'inquiétudes, de conflits). En plus l'an dernier, on a tenté la rénovation et j'ai l'impression que les gamins ont pas mal payé les conflits entre nous. Cette année en 4<sup>e</sup>, ils sont très peu autonomes et tout ce que je leur propose jusqu'à présent leur est très très difficile. Ce n'est pas une attitude de refus, ils seraient assez prêts pour marcher avec moi, ce que je leur propose les intéresse... mais ils ne sont pas du tout habitués à se prendre en charge dans leur travail. Ce que je leur propose comme méthode d'évaluation, ils ne l'ont jamais connu ; ils étaient habitués à être beaucoup plus guidés.

Rose-Marie Gibert  
et Marie-Claire Traverse  
(non matheuses...)

# HALTE A L'ASPHODÉLISATION DE NOTRE PÉDAGOGIE

Avant le congrès d'Aix, le secteur C.M.T. a publié, dans *L'Éducateur*, un article intéressant signé d'Alex Lafosse et traitant d'une « nouvelle culture technique » (1).

J'arrive peut-être un peu tard. Mais puisqu'il m'est demandé, en raison de mon emploi actuel en promotion sociale des collaborateurs d'architectes, de fournir du « matériel neuf », je pense qu'il est encore temps de participer au débat au sujet d'une pratique qui semble avoir encore cours.

## Quel est le problème :

— C'est d'abord un **PROBLÈME DE SOCIÉTÉ**.

Le saucissonnage de la science conduit à promouvoir une hiérarchie de technocrates jaloux de leurs titres et de leur spécialité.

Lorsqu'un ouvrage global doit être produit ces spécialistes s'affrontent au lieu de coopérer. Quant aux usagers, cochons de payants et sans-grades, ils ne peuvent que subir et doivent admirer, dépassés, incapables.

— Mais c'est aussi un **PROBLÈME PÉDAGOGIQUE**.

Il s'agit :

1) d'éviter le réflexe élitiste qui sélectionne dans des secteurs de plus en plus étroits pour atteindre des niveaux de plus en plus inaccessibles ;

2) de compenser les dégâts déjà produits par l'éducation familiale, sociale et aussi scolaire qui jusqu'ici tend à « complexer aussi massivement que durablement ».

Et le mouvement Freinet a toujours répondu à ces besoins :

— en refusant la motivation artificielle de l'émulation compétitive  
— en favorisant la réflexion manipulatoire par le tâtonnement expérimental

— en redonnant confiance en soi, en levant les inhibitions par la pratique de « méthodes naturelles » où chacun peut s'exprimer, faire valoir ses idées, présenter ses compétences et les améliorer.

## Quel est l'exercice proposé dans l'article cité ? (2)

Il s'agit donc d'un « exercice-dynamite » qui doit provoquer après une observation profonde, la critique de la production d'un « pontife » en relevant les « stupidités des spécialistes diplômés de la sacro-sainte technique ».

L'exemple se développe « au détriment d'un bureau d'architectes ayant réalisé un bâtiment réunissant un maximum d'inepties ».

Il est demandé aux élèves, armés de « leur simple bon sens et de leur petite comprenette » de « recenser les erreurs » « criantes même pour un non-initié » commises par le spécialiste qui a dressé ce plan des « services généraux d'une collectivité ».

Mais il serait bon de diversifier les exemples : il m'est donc demandé, étant donné le milieu où j'exerce, de fournir d'autres dessins.

Après avoir un peu cherché (... et n'avoir pas trouvé !) je me suis mis à réfléchir, et voici les résultats de ma réflexion qui m'amènent à préciser les raisons de mon refus.

## Les défauts de cet exercice :

a) Il est **NÉGATIF**. Il faut traquer ce qui est mauvais, chercher tout ce qui cloche. Est-il sain d'aborder l'étude de la nature par l'observation des monstres ?

« Un frais parfum montait des touffes d'asphodèles,  
Les souffles de la nuit flottaient sur Galgalla. »

Connaissez-vous les asphodèles ? C'est une espèce de plantes à l'odeur désagréable. Voilà ce qu'écrivent les poètes ! Victor Hugo n'est qu'un imbécile. Est-ce le genre de leçon de littérature qu'il faut promouvoir ?

N'est-ce pas plus exaltant, plus éducatif, de partir à la recherche des qualités, de souligner ce qui est beau. Allons-nous laisser, à la seule publicité le soin de définir ce qui est « plus blanc que le blanc » ?

b) il n'est pas **CONSTRUCTIF**. On reproche aux instructions officielles de scléroser l'enseignement technique :

« On ne fabrique même plus. Non, on démonte — remonte ».

Mais ici, que fait-on ? On ne remonte même pas ! On se contente de démolir.

Et démolir quoi ? Même pas un objet, seulement un dessin. Il ne faut pas confondre « la carte et le territoire ». Ce qui est important c'est le bâti, à trois dimensions et non pas le croquis à deux seulement, avec ses codes plus ou moins explicites et son réductionnisme habituel. D'où vient le soleil ? (tiens un plan sans indication du nord ! Curieux !) Y a-t-il une pente ? Quel est le site ? Quels étaient les crédits ? Et toutes les conditions historiques... ? C'est un exercice terriblement artificiel.

Et tant qu'on est à s'étonner de l'absence d'orientation inhabituelle chez les architectes demandons d'où vient ce document ? Est-ce que le bâtiment a été construit tel quel ? Ou n'est-ce qu'un brouillon de premier jet ? Car nous ne supporterions pas qu'on condamne nos textes libres sur la première épreuve d'un tirage avant corrections.

c) Il n'est pas **COOPÉRATIF**. On dresse les enfants, non à la prudence mais à la méfiance. « Haro sur le baudet ». C'est une provocation facile. Avant de dénigrer l'architecte, avant de porter atteinte à la dignité d'une corporation (pourquoi serait-elle pire que celle des enseignants ?) il serait bon de prendre quelques précautions. Et tout d'abord « traduire avant de juger », apprendre à connaître avant de critiquer. Cherchons donc à savoir comment sont produits des plans. N'importe qui peut en tirer. Il y a d'abord les architectes (D.P.L.G. = Diplômés Par Le Gouvernement) issus des écoles. Il y a aussi les Agréés en architecture qui se sont formés sur le tas. Il y a les Maîtres d'Œuvre, petits artisans besogneux, consciencieux sinon géniaux. Et il y a aussi les Bureaux Techniques des Communes dont les commis ont en général appris le dessin industriel mais pas l'architecture. Il peut y avoir aussi des bricoleurs dessinant « au noir ».

Et enfin, si l'on veut avoir des plans parfaitement démonstratifs on peut aussi en fabriquer soi-même, leur ineptie pourra alors être aussi « criante » que l'on veut... mais alors il faut annoncer la couleur et demander comme travail : « Qu'est-ce qu'un architecte pourrait proposer pour améliorer ce plan ? ».

Et en supposant même qu'il y ait faute, et même faute construite c'est mal informer l'enfant que de lui laisser croire que l'architecte est « tout-puissant » et parfaitement indépendant pour produire des inepties. Au cours de ses 9 ans (au minimum) d'études après le bac ; il étudie les « règles de l'art » et croyez-moi les problèmes de circulation, résistance des matériaux, isolation etc. sont abordés de façon sérieuse, en relation les unes avec les autres. Et pas seulement sur le plan d'une évaluation individuelle mais surtout en accord avec les lois et règlements.

Savez-vous que les D.T.U. réunies dans le R.E.E.F. (si vous ignorez le sens de ces sigles, je vous dirai plus bas ce qu'il convient de faire) comportent 180 000 (\*) pages de « directives » impératives sous peine de graves conséquences pénales. Elles exigent notamment le sens d'ouverture des portes de lieux publics (incriminé dans l'exercice) mais aussi (y auriez-vous pensé) la distance minimum (plus grande que l'envergure humaine !) qui doit séparer une prise de courant électrique d'un robinet. Mais aussi l'épaisseur de tel matériau, la résistance au feu, la hauteur des rampes de balcon etc. Ce qui n'empêche hélas, les erreurs catastrophiques exceptionnelles mais que l'on monte en épingle.

Or dans ces cas-là, comme dans les autres la responsabilité n'est pas uniquement celle de l'architecte. Les procédures réglementaires imposent toute une série de contrôles. La passation — coûteuse — par un bureau de contrôle (Intec-Veritas) qui épluche les descriptifs avec une vigilance motivée par leur implication (récente) pécuniaire en cas d'accident. Puis le projet passe sous la procédure du Permis de Construire où les « pouvoirs publics » vérifient les propositions et pas seulement la couleur des tuiles ou la forme des fenêtres. Enfin, avant d'être ouverte au public la bâtisse doit subir un examen contradictoire sur chantier. Le maître d'ouvrage (celui qui a commandé), le concepteur, les entreprises sont

réunis en présence de responsables administratifs (Urbanisme, Equipement, Municipalité) et techniques notamment les pompiers. Et cette inspection n'a rien de tendre. Combien de chantiers ont dû être repris largement (issues et escaliers de secours, canalisations électriques, sécurité des ascenseurs, etc.) avant que ne soit délivré l'obligatoire « *certificat de conformité* ».

Si après tous ces filtrages une erreur « *criante* » subsiste pourquoi doit-elle être imputée « *au détriment* » du seul architecte ?

Et puis, notion très importante, il y a un acteur primordial qu'il ne faut pas oublier : c'est le maître d'ouvrage. C'est lui qui « *commande* », qui a pensé le bâti avant qu'on ne l'exécute. Il a la responsabilité de définition qu'il veut qu'on lui bâtisse. Il doit le fournir par un document précis appelé « *programme* ». C'est à partir de ce programme que commence le travail du concepteur. « *Donnez-nous de bons programmes et nous ferons de la bonne architecture* » répètent les architectes.

Or dans l'exercice proposé on peut se demander quel était ce gestionnaire ignare qui n'a pas su expliquer ses besoins ? Comment a-t-il demandé (ou s'est-il laissé imposer ce qui revient au même) d'avoir à faire passer les plats par l'extérieur avant de les servir ? N'est-ce pas sa débilite à lui qu'il faudrait dénoncer. Certes il devait avoir une « *comprenette* » encore plus petite que celle de nos élèves de 6<sup>e</sup>.

Et là on commence à voir, une fois de plus que ce n'est pas le procès des personnes qu'il faut faire : mais celui des institutions. Car tous nos beaux règlements restent lettre morte faute de concertation. Ce ne sont pas des décrets qu'il faut promulguer, ce sont des rencontres qu'il faut instituer.

Et ces rencontres ne peuvent avoir lieu que dans un climat de confiance. Si quelqu'un y apporte un a priori sectaire rien ne fonctionnera. Que cet a priori « *descende* » du pontife sur l'usager ou remonte du client vers le spécialiste ne change rien à l'affaire. Il faut donc « *apprivoiser* » les catégories les unes aux autres et non pas les exciter à s'affronter.

Je crois que l'enfer est resté pavé de bonnes intentions. Et si j'ai relevé trois défauts (je reste modeste) à cet exercice ne craignez-vous pas qu'un architecte muni de sa « *petite comprenette pédagogique* » ne trouve de surcroît une dizaine d'autres inaperçus à la préparation » ?...

## Que proposer d'autre ?

a) **DU POSITIF** : Lançons les enfants à la recherche de ce qui est bon. Invitons-les à recenser les qualités d'une bonne architecture, à répertorier les éléments, à définir les valeurs, à dépasser la première vue simpliste.

Par exemple : la porte qu'est-ce ? C'est ce qui se ferme, derrière quoi on se barricade pour se protéger ! De quoi ? des autres, des loups, du vent, du froid, du soleil, des mouches...

Mais c'est aussi par là que rentre l'ami, l'air, la lumière. Et pour une porte de cuisine quel doit être son effet sur les odeurs (hum ! le parfum des bons plats), les sons, mais aussi les mets, les reliefs, les couverts propres ou sales, le délicat problème du croisement des serveurs (voir Charlot !). Par quelle porte passera le chat chasseur de souris, et l'eau, et le livreur... Avec beaucoup de fantaisie et d'imagination on peut transformer totalement l'attitude face à l'espace et préparer une maîtrise créatrice.

b) **DU CONSTRUCTIF** : Il va s'agir maintenant justement de

créer. Et pas du dessin, mais de l'espace. On va composer un édifice. En dur ? peut-être. Mais seulement en cartonnage ou peut-être en modèle réduit, en tout cas à 3 dimensions avant de se lancer dans la difficulté à exprimer sur planche les façons d'agencer les matériaux pour regrouper le maximum des qualités inventoriées dans le point a.

Chaque « *concepteur* » présentera son projet en faisant ressortir ce qu'il a intégré de positif.

c) **DU COOPÉRATIF** : Déjà la présentation collective amorce la nécessaire concertation. Mais très vite vont se présenter des conflits insolubles. Pourquoi alors ne pas élever le débat en l'élargissant ? Il suffit de faire venir un « *homme de l'art* ». Et vous verrez qu'en face d'interlocuteurs valables un architecte sait aussi écouter. Mais si ! On les y entraîne dans les écoles. Car ils ont des enseignants conscients. Et ceux qui ont fait cette expérience, il en est, je peux fournir les adresses... ont été ravis de constater la richesse de cette aventure, les découvertes faites, les illusions réduites mais les rêves abordés.

Où peut-on trouver ces « *pontifes descendus de leur piédestal ?* ». Autour de soi dans le cercle de ses amis. Plus le contact est direct et chaud, plus il y a de chance d'être productif.

Mais il existe aussi des lieux institutionnels qui ont vocation de réaliser des P.A.E. architecturaux (Projets d'Action Educative). Ce sont les C.A.U.E. (Conseil d'Architecture, d'Urbanisme et d'Enseignement) départementaux. C'est leur mission même de se mettre à la disposition de la « *base* » pour assurer une collaboration harmonieuse avec l'architecture en général (qu'elle soit avec ou sans architecte). Il y a même à Bordeaux une association type 1901 « *Arc en Rêve* » qui met à la disposition des écoles non seulement sa compétence mais aussi des matériaux lourds afin que les enfants réalisent des structures concrètes (échafaudages modernes ou bien planches... ou bien plastiques gonflables... ou bien...).

## Conclusion :

On apprend à construire ensemble pour rassembler des qualités positives.

Cela me paraît aller dans le droit fil des techniques Freinet ; cela me paraît approcher de plus près la solution du douloureux problème de la technocratie, solution allant dans le sens d'une coopération confiante sans être naïve.

Apprendre à bâtir ensemble n'est-ce pas un merveilleux programme aussi bien pour des professeurs que pour des architectes... ? Et si les architectes ne vous paraissent pas être tout à fait comme nous le désirons n'est-ce pas là une bonne occasion d'amorcer le processus de leur amélioration ?

Jean Méric

(1) *L'Éducateur* n° 2 d'octobre 82 : « *Quelle place pour le monde technique dans la culture de notre temps ?* »

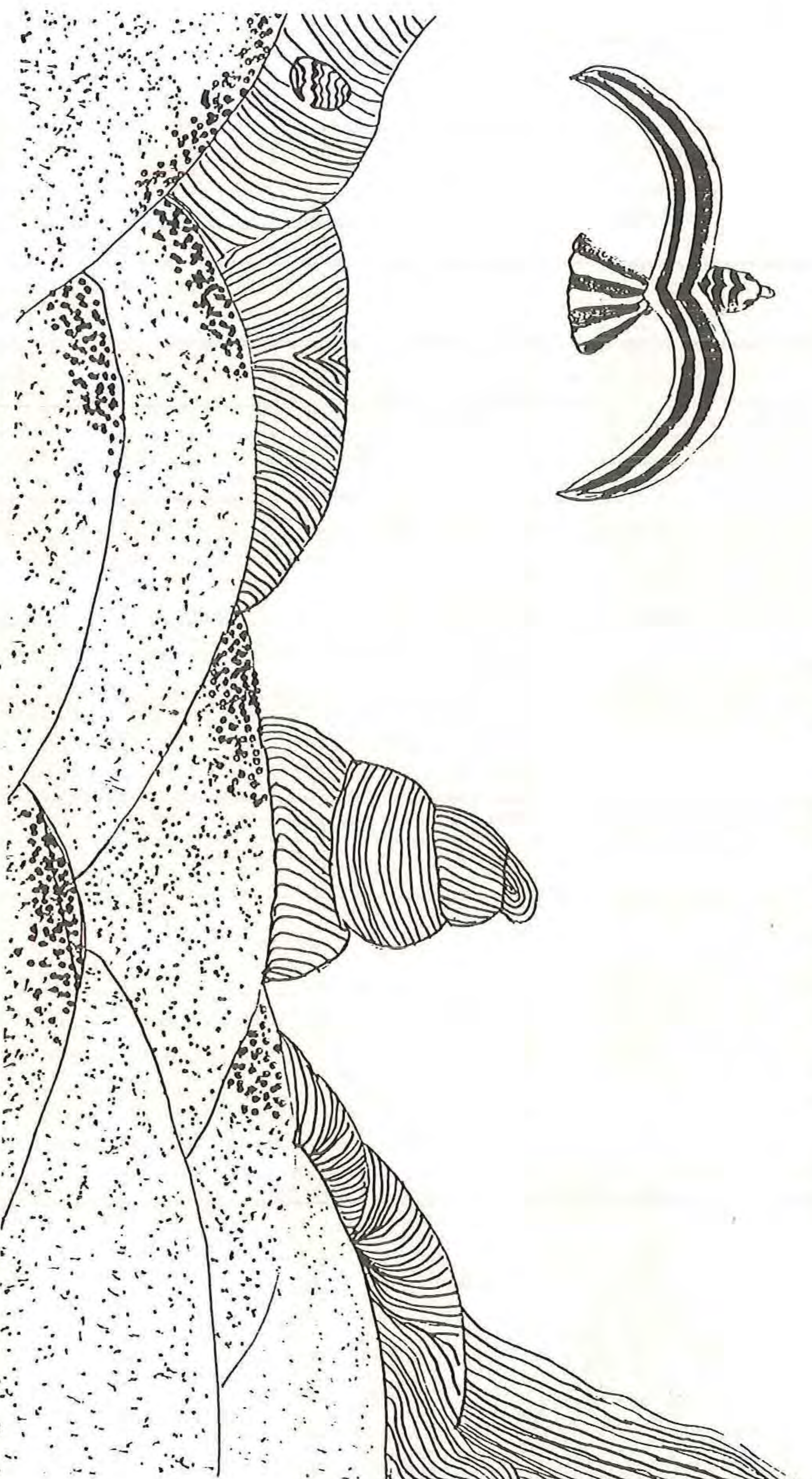
(2) Ce passage se réfère à un exercice de critique de plan d'architecte présenté dans *La Brèche* n° 70 de juin 81 page 9.

(\*) Pour les « *spécialistes en informatique* » seulement : il a fallu 10 floppy disks double face pour les mettre en Data dans un programme de conception architecturale.

dessin de l'expo des classes techniques de Jean-Paul BIZET



**La pie se balance dans l'air.  
Attiré par l'oiseau  
Le coquillage roule dans le sable,  
rampe sur un rocher  
et, se laisse glisser  
pour essayer de voler.**



## SOMMAIRE

- 13 — Les enfants et la documentation
- 14 — La musique à l'Ecole Moderne
- 15 - 16 — Fiches musique
- 17 - 18 — Travail individualisé  
J'utilise les fichiers problèmes
- 19 — Décloisonnement : le module des  
5/8 ans
- 20 — Le chemin d'un texte libre

# CAHIER PRATIQUE

L'ÉDUCATEUR N° 8 - mai 85

## LES ENFANTS ET LA DOCUMENTATION

Notre bibliothèque d'école comporte maintenant un coin-documentation où nous avons regroupé livres, revues, B.T., fichier documentaire, timbres-poste avec leurs fiches pédagogiques...

La classification retenue est la classification décimale utilisée à l'I.C.E.M. (voir le *Pour Tout Classer*). Elle est indiquée sur une grande étoile à 12 branches (de 0 à 9, plus H et G) placée au-dessus des classeurs. De plus, à chaque chiffre nous avons attribué une couleur, ceci pour que les enfants du C.P. et C.E. s'y retrouvent plus facilement.

Nous souhaitons que les enfants utilisent cette documentation :

- pour répondre à leurs questions ;
- pour mener une étude, une enquête,
- pour, tout simplement, lire, s'informer, et peut-être avoir envie d'en savoir plus.

Il faut donc les informer sur les documents mis à leur disposition, les initier à la classification, leur apprendre à trouver un document (méthode de recherche). Des « jeux » ont été créés pour cela : images à classer, jeu de pistes à travers les ouvrages,... Mais le mieux est encore de partir d'un intérêt qui se manifeste, d'une question qui se pose.

Dans la cour de récréation, Estelle a cueilli une feuille de tilleul garnie de « points rouges ».

— *Qu'est-ce que c'est ?* demande-t-elle.

Je lui conseille de venir à la bibliothèque — de 13 h 30 à 14 h 30, chaque jour, je suis là pour travailler avec eux —, ce qu'elle fait le lendemain accompagnée de quelques camarades.

Par où commencer ?

Anne : « *c'est une feuille de tilleul, on peut chercher à tilleul* ». Puis regardant l'étoile qui indique le classement, elle ajoute : « *C'est en 2 puisque le tilleul est une plante* ». Les enfants se dirigent vers l'étagère, consultent les livres numérotés « 2 ». Rien sur le tilleul.

Mathieu : « *Dans la Hulotte peut-être ?* ». Nous consultons l'index, Rien.

Anne : « *Il y a peut-être une B.T. là-dessus ?* » Tilleul figure bien dans l'index, mais rien en face de ce mot.

Je leur suggère alors de chercher dans le fichier (qu'ils n'ont encore jamais utilisé). Il y a plusieurs dossiers sur les plantes. Christophe et Blandine sortent le dossier 2 1 « *Plantes à fleurs* » puisque le tilleul fleurit. Nouvelle déception.

Claire sort à son tour le dossier « 2 0 - Généralités », le feuillet et trouve une photo représentant une feuille semblable à celle de Estelle. Elle lit : « *feuille atteinte par la galle* ». Il s'agit donc d'une galle, ce que confirme le titre du document. Nous observons la galle du chêne, la galle du rosier, et bien entendu la galle du tilleul. Le commentaire nous apprend que les galles sont produites par un parasite.

Mathieu : « *qu'est-ce qu'un parasite ?* ». Personne ne sait.

Quels ouvrages peut-on consulter pour le savoir ?

Claire : « *On peut chercher dans les dictionnaires* ». Nouveau coup d'œil à l'étoile. Dictionnaires... 0.

Mathieu prend le Larousse illustré, Blandine le dictionnaire des débutants, Christophe le dictionnaire d'éveil. Dans ce dernier on trouve « *Galles* » mais... c'est un pays.

Blandine a trouvé et lit les définitions : « *Le gui est un parasite de l'arbre — être vivant qui vit sur un autre être vivant* ».

Moment de réflexion, puis discussion ; on explicite le sens du mot et on trouve des exemples : le gui, le pou, la puce, le ver solitaire.

Estelle : « *Oui mais, sur la feuille du tilleul, quel parasite provoque les points rouges ?* » je leur rappelle que ces « points rouges » sont des galles. Et si nous consultions à nouveau l'index des B.T. ?

« *Galle ..... B.T. 813* ». La voilà.

« *la galle du tilleul est provoquée par un acarien* ». Nous avançons, mais voilà encore un mot « *barbare* ». Le dictionnaire en donne une définition, ce n'est pas clair, on ne voit pas ce que c'est.

Nouveau recours à l'index B.T. « *acarien ... parasite ... B.T. 317* ».

Cette brochure nous confirme que le pou, la puce sont des parasites. Et voilà le dessin d'un acarien : l'aoûtat, dont on ignore le nom mais dont quelques-uns se rappellent avoir subi les méfaits.

Le responsable des « points rouges » est donc un petit animal semblable à celui-ci. Nous voici renseignés après trois quarts d'heure de travail.

Ce qui, à mon avis, est important dans cette recherche c'est la démarche suivie.

Les enfants :

- ont pris connaissance des divers documents mis à leur disposition ;
- ont appris à utiliser les outils permettant l'accès à cette documentation ;
- ont pris conscience qu'une recherche impose une réflexion, un travail méthodique, qu'elle est parfois longue mais aussi enrichissante. S'ils ont trouvé la réponse à leur question, ils ont aussi acquis d'autres connaissances (existence d'autres galles), et enrichi leur vocabulaire (parasite, acarien).

C'est, je pense, par de telles « expériences » renouvelées que l'enfant peut acquérir le goût de la recherche, l'envie (le besoin ?) d'en savoir plus, de se cultiver.

La part du maître, indispensable au début, se fera de plus en plus discrète au fur et à mesure que l'enfant accèdera à l'autonomie.

Pierre Legot  
Ecole d'Application de Montsort  
61000 Alençon

# LA MUSIQUE A L'ÉCOLE MODERNE

C'est :

**Un bulletin de travail**

**BULLZIQUE** : 2 numéros par an

ABONNEMENT ANNUEL : 40 F (chèque à G. PINEAU)

## TOUT LE MONDE PEUT ÉCRIRE DANS LE BULLZIQUE

C'est grâce aux articles envoyés pour le Bullzique par des camarades ne travaillant pas en permanence avec nous que nous avons pu alimenter les deux dossiers « Expression sonore et musique » (N°s 159-160 et 171) et faire ainsi avancer la réflexion sur nos diverses pratiques.

Envoyez des articles - même courts - à G. Pineau - La Fage de Noaille - 19600 Larche - Tél. : (55) 85.80.26.

Ce peut être aussi bien telle difficulté à démarrer la musique dans sa classe que telle observation sur un seul point de l'activité musique ou tout autre sujet... (compte rendu de lecture ou d'écoute...).

Texte tapé sur stencil encre pour ronéo Gestetner. Ou texte original sur feuille blanche, tapé à la machine (bien noir) ou manuscrit (pas trop petit) avec (stylo-bille, feutre fin) bien noir. Dans ce cas nous reproduirons par stencils électroniques. Donc vous pouvez ajouter des photos, dessins, photocopies, etc.

Faites de gros titres

Laissez une marge sur les 4 côtés (1cm 1/2 au moins).

ATTENTION !

Le stencil électronique épaissit les traits.

## Des outils en cours d'élaboration

**EXEMPLES MUSICAUX CLASSÉS** : entraînement à l'analyse des musiques enfantines et adultes, contribution à l'autoformation des enfants et des enseignants. (1 ou plusieurs cassettes courtes).

Je me permets d'insister sur l'importance, selon moi, de ce type d'outil :

- pour faire avancer nos pratiques en pédagogie musicale
- pour aider les enfants et les enseignants à s'auto-former
- pour être, par là-même, plus crédibles vis-à-vis des milieux musicaux qui ne nous prennent pas au sérieux parce que le volet « auto-construction du savoir et des savoir-faire », que nous revendiquons, est insuffisamment étayé dans nos pratiques.

Il n'existe rien d'équivalent dans le commerce pédagogique. J'avais assez longuement décrit dans le bullzique N°1 1983-84 comment je voyais le problème (p. 21 à 24). Peu de réactions. A Nogaro nous n'avons pas eu l'occasion d'en reparler. Je sais que c'est un travail ingrat. Pourtant je souhaiterais que ce travail aboutisse à une ou plusieurs cassettes-prototypes (musiques enfantines et adultes) avant le futur stage que nous projetons. J'aimerais ne pas être seul à y travailler, parce qu'à plusieurs on se stimule et on se contrôle. Nos autres outils viennent d'avancer. Il est temps, pendant cette année scolaire, de nous consacrer à celui-ci en priorité.

Ecrire à G. Pineau (adresse ci-dessus)

**Cassette : JOUER LE BLUES** sur des lames (métallo, xylo, et utilisable sur piano, orgue, mélodica, Ariel accordée).

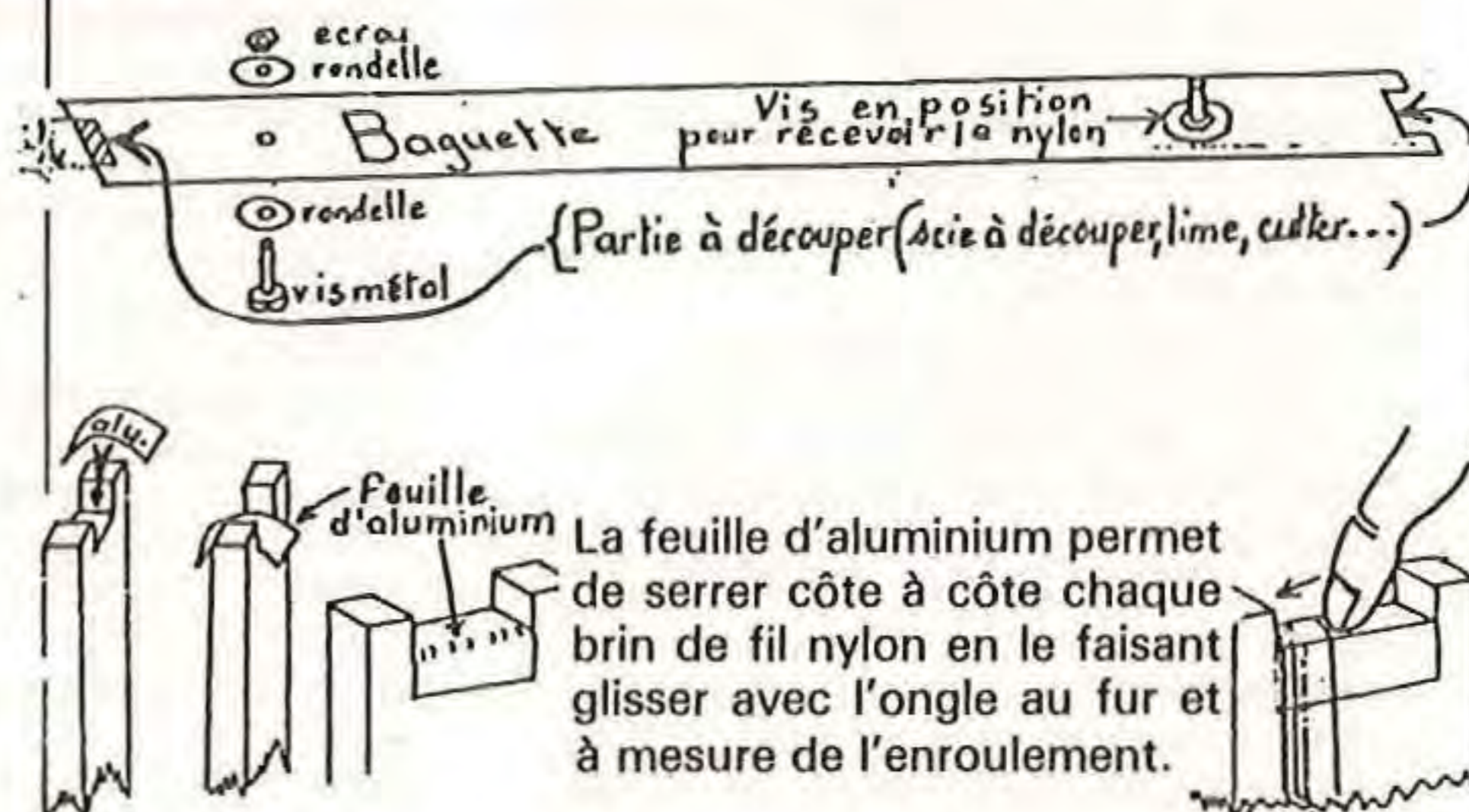
Niveau : à partir du C.E. 2 - Adolescents - Adultes, 3<sup>e</sup> âge...

Jean-François Larrouze vient de reprendre la cassette « blues » pour petit banjo qui, testée dans un groupe de C.M. et C.E.S. paraît un peu difficile pour des enfants qui n'ont pas une pratique antérieure. Il a refait la cassette pour qu'un enfant joue le blues au métallo ou xylo. Ça semble beaucoup plus adapté aux possibilités des enfants et ils doivent pouvoir travailler complètement seuls avec la cassette, sans adulte. **A tester d'urgence** pour la mise en édition légère. Commande à J.-F. Larrouze (adresse p. 9) 20 F.

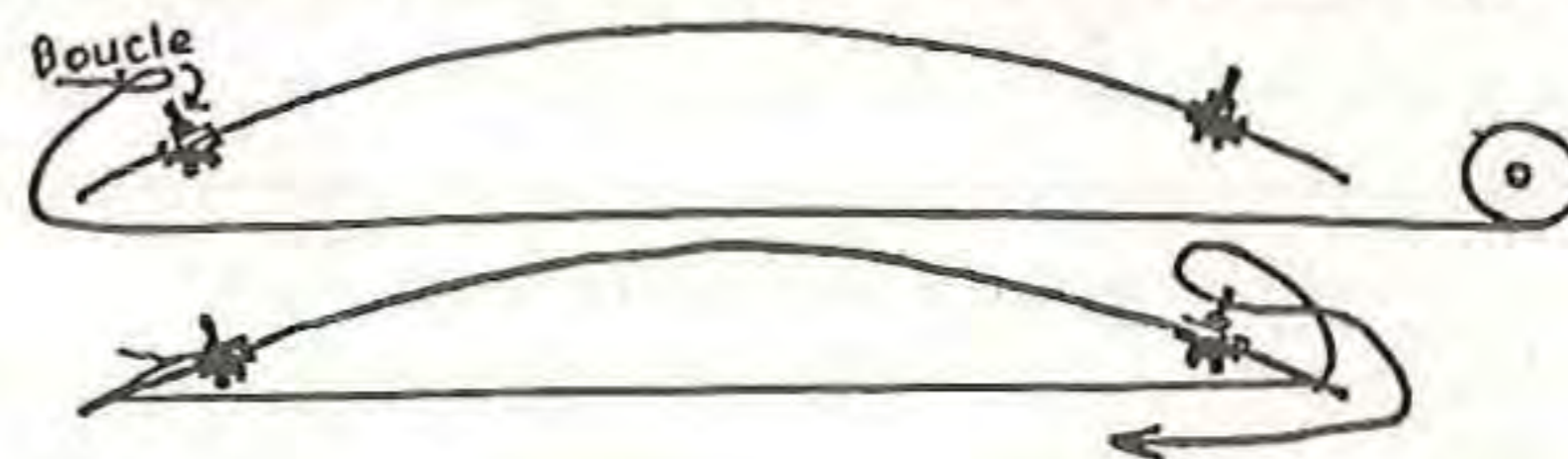
## FABRIQUER SES ARCHETS

### MATÉRIEL :

1. Baguette de bois blanc : largeur 2 à 4 cm, long. 50 cm environ, épaisseur 5 à 6 mm - Magasin de bricolage.
2. Fil nylon fin (articles de pêche) : diamètre.
3. Deux petites vis pour le métal : diamètre 3 à 4 mm, long. 20 à 25 mm environ  
+ 2 écrous de même diamètre que les vis  
+ 4 rondelles larges (10 mm env.)
4. Deux carrés de feuille d'aluminium (2 à 3 cm de côté) : barquette de plat cuisiné ou pour la congélation, ou couvercle de yaourt bien lissé.
5. Colophane pour violon : résine à acheter dans un magasin de musique.



Continuer les enroulements serrés de fil sur toute la largeur.



### UTILISATION :

Valable pour instruments à cordes de nylon ou métal. Frotter l'archet longuement sur la colophane pour que le nylon devienne collant. Il faut recommencer cette opération de temps à autre.

**POUR JOUER** : Il faut chercher :

- La pression convenable sur la corde.
- La (les) vitesse(s) de déplacement de l'archet.
- La zone de contact sur la corde : tout à fait à l'extrémité, ou un peu plus loin → variations de timbre.



# QUE FAIRE AVEC DES TAMBOURS

(Maternelle (moyens) à C.M.)

On est parfois un peu déroutés devant des groupes d'enfants ayant choisi tel groupement d'instruments, soit parce que, personnellement, on n'est pas particulièrement attiré vers ce type d'instrument, soit parce qu'on a peu ou pas de références culturelles en tête. En tout cas, si l'adulte est embarrassé par tel type d'instrument, le danger est qu'il ne le mette pas à la disposition des enfants, ou qu'il ne sache pas trop comment intervenir pour aider les enfants à progresser.

Le texte qui suit tente d'éclaircir le cas d'un groupe de tambours (ou diverses percussions ou accessoires non accordés), instruments qui, dans notre culture d'Europe Occidentale ont été pendant de longs siècles relégués au rang subalterne d'instruments d'accompagnement. Il a été pensé au départ plutôt pour de jeunes enfants (maternelle - C.P. - C.E.1).

Si ce type de document semble avoir de l'intérêt pour les adultes ou les enfants, il peut être développé par la suite pour le rendre plus polyvalent et on peut lui donner une autre présentation (par exemple fiches nouvelles - série I).

## A. On peut jouer avec la durée, le rythme :

Deux grandes manières de jouer :

1. avec une régularité sous-entendue (vous avez tous, en entendant une musique entraînante, frappé du pied régulièrement en marquant ainsi le « tempo »,  
ou 2. sans régularité (sans « tempo »).

### 1. Avec un tempo :

— Frapper simplement des pulsations régulières — ensemble — à tour de rôle — (n coups chacun).

— Jouer - s'arrêter (compter le nombre de coups joués et le nombre de coups mimés en silence).

— Jouer des formules répétitives (ostinatos) en même temps ou alternées.

— Accélérer, ralentir des pulsations ou une formule ostinato.

— Sur un tempo (sous entendu) faire un discours rythmique évolutif, avec des phrases, des élans, des arrêts, etc.

— Jouer en dialogue : « question-réponse » à 2 enfants ou 2 groupes.  
— Mettre 2 ou 3 tambours ou objets sonores différents à la même hauteur, très proches les uns des autres → alterner les coups sur les différentes sonorités, un coup, ou plusieurs, sur celle-ci ou celle-là → on obtient des sortes de mélodies dont la mesure (cycles de pulsations) change en fonction de l'itinéraire.

— Diversifier les rôles :

— un enfant, ou un groupe, garde le tempo

— un autre joue → ou s'arrête  
des formules répétitives ou non  
avec 1 discours évolutif

— 1 enfant ou un groupe joue à intervalles réguliers un motif ou une phrase-refrain + ou — longue

— l'autre intercale des phrases ou formules-couplets variées.

### 2. Sans tempo : 2 pôles

Sons espacés dans le temps  
Lenteur, calme (irrégulier)

Succession rapide de sons  
irréguliers - Agitation, Tumulte.

Mouvement de l'un à l'autre

Mouvement qui s'emballé - Saccades - Rafales - Tourbillons - Eclairs - Déflagrations - etc.

3. Sons continus : Beaucoup de percussions produisent des sons courts. On peut cependant jouer avec la durée :

— en grattant les peaux avec des baguettes, les ongles, des balais (vendus dans les accessoires pour batterie) ;

— en frappant à petits coups précis et rapides (sorte de roulement continu).

(suite p. 16)

Les fiches de L'Éducateur

## FAVORISER LA CRÉATION OU L'ENTRÉE DE L'ARIEL DANS LA CLASSE

Au sujet de l'Ariel, j'avais souvent entendu des propos du genre : « Depuis longtemps j'en ai un au fond de ma classe, plein de poussière ». Et quand je suis revenue de Nanterre avec mon kit Ariel sous le bras, si j'étais bien décidée à ce qu'il en soit autrement dans ma classe, j'ignorais par quelle « recette » pédagogique j'allais amener mes gamins (18 C.E.1-C.E.2) à s'exprimer avec ce nouveau moyen.

En fait ce fut très simple : dès la rentrée, les enfants avaient fait connaissance avec les instruments déjà existant dans la classe (percussions, xylo, métal, etc.) et un lundi matin, après un week-end de bricolage c'est avec une fierté bien légitime que je leur présentai l'ariel. Questions. Explications. Une simple planche, des tiges filetées, des cordes. Je leur demande de venir toucher et d'imaginer ce qu'on pourra en faire. Ils constatent que les chevalets sont mobiles et permettent de faire varier la hauteur des notes. Grave, aigu, sont des notions qu'ils connaissent déjà et sur l'ariel on peut les mettre facilement en évidence : « si je rapproche mon chevalet, la note monte, elle redescend si je l'éloigne ».

Nous jouons un bon moment, ceux qui le veulent viennent essayer de faire une musique. Puis je leur explique que l'ariel est pour eux, qu'ils peuvent en jouer quand ils le désirent, de préférence l'après-midi. Bien sûr il en était de même pour les autres instruments mais je ne sais pourquoi, seul l'ariel a eu ce pouvoir de les amener à créer. Car, c'est bien de cela qu'il s'agit et c'est d'une importance considérable pour moi : au fil des jours s'est établi une sorte de rite. Presque tous les après-midis j'avais deux gamins (ils ont toujours aimé travailler à deux, en peinture aussi) qui demandaient à « faire de l'ariel ». Nous avons la chance de

disposer d'une petite pièce au rez-de-chaussée c'est là qu'ils allaient faire leur tâtonnement. Puis ils remontaient présenter à la classe leur création. L'habitude fut vite prise d'emporter papier et crayon pour « noter » la musique. Un exemple :

(1 - 3 - 2 - 4 - 1) 4 - 1 - 2 - 3 - 1  
deux fois

Cette notation, ce sont eux qui en ressentirent le besoin car il s'écoulait souvent beaucoup de temps entre leur recherche et la présentation aux autres.

Il me faut parler aussi de ce moment de présentation :

Dans d'autres disciplines, dessin et poésie surtout, les enfants éprouvent le besoin de montrer aux autres leur production et généralement le reste de la classe est attentif, regarde ou écoute, donne son avis. Pour la musique il est demandé plus d'attention encore : on doit se préparer à écouter et, surtout si on enregistre, le silence est impératif. On stoppe les activités, les musiciens attendent que se fasse le silence, et on écoute. Là, quelque chose se passe, qui est du domaine de la création artistique, mais qui est aussi communication.

Création et communication, favorisées par l'arrivée d'un Ariel dans une classe ! Est-ce vraiment l'entrée de cet outil qui a induit la création ? Ou plutôt le fait que je me sois enfin décidée à laisser les enfants tâtonner sans intervenir ?

A la prochaine rentrée, j'essaierai peut-être... avec le piano, ou les percussions, le xylo, et pourquoi pas tous les instruments ?

Et pourquoi pas plus de tâtonnement dans toutes les disciplines ?

Michèle Tartour

4. **Sons étouffés** : On peut au contraire écourter un son qui résonne en l'étouffant avec la main, un chiffon, de la mousse.

## B. On peut jouer avec l'intensité :

Fort  
de plus en plus fort  
(crescendo)  
≠  
Doux  
de plus en plus doux  
(decrescendo)

### ACCENTS :

- 1 coup plus fort au milieu de coups doux régulièrement : tous les n coups ou le 1<sup>er</sup> (ou dernier) coup d'un ostinato par exemple irrégulièrement : chacun dans le groupe joue 1 coup + fort de temps en temps, quand il veut.
- Alternen des passages phrases formules } fort puis doux

## C. On peut jouer avec le timbre :

- Frapper sur différentes zones de l'instrument pour en tirer différentes sonorités.
- Avoir plusieurs types de baguettes à portée de la main afin d'en changer tout en jouant (baguettes dures ou amorties, balais...).
- Faire glisser d'une main une baguette appuyée sur la peau, et frapper avec une baguette de l'autre main (on peut aussi se mettre à 2).
- Cymbale :
- Frapper à la périphérie en étouffant de l'autre main au centre.
- Frapper au centre en étouffant de l'autre main à la périphérie.
- Assourdir un tambour par un mouchoir étalé sur la peau. etc.

## D. On peut diversifier les rôles dans un groupe :

- On peut jouer : tous en même temps ou les uns après les autres ou un sous-groupe puis un autre
- On peut accumuler progressivement des instruments ou en retirer de plus en plus.
- On peut hiérarchiser son rôle :
  - On peut se mettre en situation d'accompagnement en diminuant l'intensité de son propre jeu (+ doux) ou en jouant de manière plus neutre, plus uniforme, sons continus, répétition d'un même motif...
  - On peut se mettre en situation de soliste (d'un bout à l'autre ou par moments) en jouant + fort ou en modifiant son jeu : se mettre au premier, attirer l'attention, provoquer, faire des appels, stimuler, s'opposer, varier constamment, prendre des risques...

## E. Plan :

On peut faire des phases différentes nettement caractérisées par au moins un paramètre. Les enfants ressentent bien ces phases, surtout si on en reprend une qui a déjà eu lieu précédemment. Si on caractérise chaque phase par une lettre on peut ainsi avoir A-B-A- ou encore A-A-B-A (fréquent en jazz) ou A-B-A-C-A-D-A (refrain-couplets).

Tout ce qui précède n'est ni un programme à suivre, ni une progression mais des repères pour aider l'adulte à reconnaître, quand ils apparaissent, les procédés utilisés par les enfants, ou lui permettre de proposer des pistes multiples aux enfants quand ils sont à court d'idées.

# ÉCRIRE SES MUSIQUES - LE CODAGE

Demander aux enfants de se servir de l'écrit pour noter leurs musiques ça peut :

- les aider à mémoriser,
- les préparer à aborder d'autres codages (dont l'écriture traditionnelle de la musique) mais...
- Ça n'est vraiment nécessaire que lorsque les productions deviennent étoffées en durée, en variété, que les rôles des participants se différencient et que, par conséquent la mémoire ayant de plus en plus d'informations à emmagasiner elle risque d'être défaillante.

## De toute façon l'écrit ne peut remplacer la pensée musicale

Il semble préférable de commencer par demander aux enfants de mettre au point le début de leur morceau oralement. Quand une partie est au point, c'est là qu'on peut leur conseiller de la fixer par écrit avant de chercher la suite à nouveau oralement). Éviter de tomber dans la situation caricaturale plusieurs fois rencontrée dans des classes ex. : les enfants d'un même groupe ont chacun une feuille et commencent à aligner des symboles, des noms de notes, des chiffres, etc. Sans se soucier de l'effet sonore produit, ni de ce qu'ont écrit les autres et inversement. Après avoir passé un long moment à cette activité graphique (qui leur plaît parce qu'ils assimilent cela à un code secret) ils essaient péniblement de jouer la suite, superposition incohérente de sons représentés (sans d'ailleurs y parvenir le plus souvent).

## Cas particuliers de l'invention de chants

Quand on chante, on a principalement 2 paramètres à mémoriser en plus des paroles, s'il y en a :

- « les mouvements mélodiques » (ça monte, ça descend, ça

reste sur la même note),  
— les rythmes.

En général quand les mouvements mélodiques sont mémorisés, ils le sont avec les rythmes. Cela forme un tout. C'est donc le paramètre important. Mais il faut savoir que ce codage des hauteurs est difficile pour de jeunes enfants ou des débutants !

**Noter les paroles** : Les paroles sont en général un bon moyen de mémoriser mélodie et rythme. Il peut donc être utile de les écrire si c'est long.

Attention, là encore, l'écrit ne doit pas remplacer la pensée musicale. Il vaut mieux dire aux enfants d'inventer les paroles en les chantant car il y a des problèmes de rythme, d'accentuation des syllabes, de nombre de syllabes, de durée des phrases, voire de rime ou assonance, problèmes que les enfants résolvent bien en chantant. Écrire ensuite quand un passage, un couplet est au point. Sinon on voit les enfants se lancer dans l'écriture d'un texte de prose qu'ils ont ensuite du mal à mettre en chanson à cause des problèmes techniques cités précédemment.

## Cas particulier des C.P.-C.E.1

Ils écrivent lentement (les paroles) et cette activité d'écriture monopolise toute leur attention.

La solution la meilleure pour les aider à mémoriser semble le magnéto à piles que l'on promène d'un groupe à l'autre pendant les recherches. Dès qu'un passage est au point, on l'enregistre, en notant les numéros au compteur.

Quand les inventions sont enregistrées on peut en choisir une et s'entraîner à en noter les mouvements mélodiques, collectivement, avec l'aide de l'adulte qui s'y sera lui-même préparé.

# Travail individualisé

## J'UTILISE LES FICHIERS PROBLÈMES

Glané dans  
**Artisans pédagogiques**  
 Revue du groupe I.C.E.M. 34

J'ai, durant l'année 83-84, utilisé les fichiers de problèmes B et C dans ma classe dans le cadre du travail individualisé. Grosso-modo une heure par jour (parfois moins) était réservée au travail individualisé.

Différents outils étaient alors à la disposition des enfants : les cahiers de techniques opératoires, les fichiers de problèmes B et C, les fichiers d'orthographe A et B, un fichier jeux de langue, un « coin lecture », le F.T.C. de math, des livrets plus personnalisés réalisés par moi-même afin de rencontrer des difficultés spécifiques aux uns et aux autres.

Chaque enfant travaillait alors dans un gros cahier type cahier de brouillon appelé « cahier de fiches » qui contenait aussi, en fin de cahier, les plans des fichiers sur lesquels il marquait ses progressions.

Durant l'heure de travail individualisé, je circulais de l'un à l'autre donnant ici un coup de pouce, supervisant là les autocorrections, contraignant chacun à se limiter à ce type d'activités.

Par quinzaine ou par mois je fixais pour chacun un plan de travail minimum à faire aux fichiers, qui tenait à la fois compte de la spécificité de chacun et de la nécessité d'une progression seuil commune à tous.

Au niveau des fichiers de problèmes, mon ambition était de soumettre le plus souvent possible aux enfants des situations problématiques.

Je ne proposais, en début d'année, que le fichier B. Si au niveau opérationnel il est sans doute fort simple pour une 4<sup>e</sup> année (équivalent du C.M.1), au niveau de la réflexion il est fort intéressant.

### CONSTITUTION DES FICHIERS DE PROBLÈMES B ET C :

Chacun d'entre eux comprend :

- 80 fiches jaunes « demande » portant l'énoncé d'une situation de problème avec une question clairement exprimée sur le recto de la fiche et une ou plusieurs suggestions pour démarrer le travail en cas de blocage de l'élève sur le verso. Ces fiches sont classées B1, B2, B3 ou C1, C2, C3, etc.

- 20 fiches jaunes quadrillées et vierges sur lesquelles chaque maître peut inscrire des situations problèmes de son choix.

- 80 fiches vertes « réponse » portant la solution à la question posée et le mécanisme-raisonnement correspondant à la piste de recherche suggérée sur le recto.

- 20 fiches vertes « réponse » quadrillées et vierges.

- Des plans individuels sur lesquels les élèves peuvent indiquer les problèmes qu'ils ont déjà résolus.

- Des fiches destinées au maître et offrant deux types de classement des problèmes proposés : par centre d'intérêt (intervalles, partages, prix de revient...) et par domaines mathématiques (opérations sur les ensembles, topologie, géométrie, multiplication, etc.).

#### Présentation des fichiers :

Les fiches sont au format 12 x 19,5 cm présentées dans une boîte plastique. On peut acheter des boîtes vides de couleurs différentes pour séparer les fiches « demande » et les fiches « réponse ».

#### Pédagogiquement parlant :

Préparées par un groupe d'enseignants de l'I.C.E.M., expérimentées et mises au point avec, par et pour des en-

fants, ces fiches ne sont accompagnées d'aucun commentaire pédagogique, laissant ainsi au maître et à la classe toute liberté d'utilisation.

C'est sans doute qu'à l'I.C.E.M., on ne développe pas volontiers cette mentalité d'assistés permanents que nous prêtent si complaisamment les auteurs et autres éditeurs de « bons » manuels (N.D.L.R.).

Dès le début de l'année, j'insistais beaucoup pour que chacun démarre avec le seul recto de la fiche « demande » pour que le verso ne soit utilisé qu'en situation de blocage ; j'insistais aussi pour que la totalité de la fiche « réponse » soit lue, donc pour que l'ensemble des solutions proposées soit parcouru. Je ne l'obtins sans doute pas de tous, mais très souvent je rappelais ces consignes, car il me paraît que ne pas les respecter prive l'utilisateur d'une dimension importante du fichier.

Lorsqu'une fiche posait problème — et il y en eut dans ce fichier B — l'enfant se référait à moi; je pouvais alors en faire communication à la classe, nous cherchions ensemble, j'en faisais éventuellement un point de démarrage pour un apprentissage (formes, bases...).

De plus, comme je doublais toujours l'autocorrection d'une correction contrôlée sur le vif, je pouvais au-delà de ce contrôle, utiliser une solution originale ou une solution déviante voire erronée pour lancer une réflexion collective soit immédiate (interrompant ainsi le type de travail en cours) soit différée à une activité frontale.

Anne nous montre son collier.  « J'ai enfilé 1 perle rouge 2 perles jaunes 3 perles bleues 4 vertes et j'ai recommencé 9 fois. »  Combien a-t-elle utilisé de perles ?	<table style="border: none;"> <tr><td style="padding-right: 10px;">0</td><td>rouge</td></tr> <tr><td style="padding-right: 10px;">0</td><td>jaunes</td></tr> <tr><td style="padding-right: 10px;">0</td><td></td></tr> <tr><td style="padding-right: 10px;">0</td><td></td></tr> <tr><td style="padding-right: 10px;">0</td><td></td></tr> <tr><td style="padding-right: 10px;">0</td><td></td></tr> <tr><td style="padding-right: 10px;">0</td><td></td></tr> <tr><td style="padding-right: 10px;">0</td><td>bleues</td></tr> <tr><td style="padding-right: 10px;">0</td><td></td></tr> <tr><td style="padding-right: 10px;">0</td><td>vertes</td></tr> <tr><td style="padding-right: 10px;">0</td><td></td></tr> </table>	0	rouge	0	jaunes	0		0		0		0		0		0	bleues	0		0	vertes	0	
0	rouge																						
0	jaunes																						
0																							
0																							
0																							
0																							
0																							
0	bleues																						
0																							
0	vertes																						
0																							

FICHE DEMANDE  
 (recto) situation question

FICHE DEMANDE  
 (verso) : piste de recherche en cas de blocage de l'élève.

Elle a utilisé 90 perles.			
Il y a 9 groupes de 10 perles.			
$10 + 10 + 10 + 10 + 10 + 10 + 10 + 10 + 10 = 90$			
ou $10 \times 9 = 90$			
perles rouges	1	$\xrightarrow{\times 9}$	9
perles jaunes	3	$\xrightarrow{\times 9}$	27
perles bleues	4	$\xrightarrow{\times 9}$	36
perles vertes	2	$\xrightarrow{\times 9}$	18
Au total	10	$\xrightarrow{\times 9}$	90

FICHE RÉPONSE (recto)

Solution et détails de la démarche proposée au verso de la fiche demande.

perles rouges	jaunes	bleues	vertes	total
1	3	4	2	10
9	27	36	18	90

**FICHE RÉPONSE (verso)**

Autres pistes de recherche, autres modes de représentation.

Le fichier C fut introduit tout naturellement dans la classe au mois de mars, quand certains enfants avaient épuisé les possibilités du fichier B. Grâce au système des retours fréquents au groupe, c'est en fait l'ensemble de la classe qui fut dès lors confronté à ce fichier aux situations plus complexes.

La « gestion » de ces fichiers est assez facile. Effectivement, si la fiche 80 est plus difficile que la fiche 1, il n'est nullement nécessaire de faire les fiches dans l'ordre, les situations et les domaines abordés étant différents d'une fiche à l'autre ; ce qui permet de laisser les enfants piocher pêle-mêle dans le fichier, ce qui évite les embouteillages autour du fichier.

Un autre truc facilite considérablement la « gestion » de tous les fichiers. Chaque enfant possédait une grande enveloppe qui contenait, d'une part son plan de travail individuel minimum du mois ou de la quinzaine et d'autre part, éventuellement, une fiche en cours non terminée à la séance de travail individualisé précédente.

En début de séance, un enfant responsable de cette charge distribue les enveloppes individuelles qu'il ramassera en fin de séance. Ce système permet à chacun de démarrer immédiatement, mais surtout évite les pertes de fiches glissées dans une table ou un cahier.

Dans ma classe, bien sûr, on a rencontré des situations problématiques réelles, générées par la vie de la classe, par l'exploration de notre milieu, de notre environnement, par nos projets. Des enfants ont apporté des histoires chiffrées venant de leur milieu particulier, de leur vécu personnel familial.

Ce sont là les situations problématiques qui forment la part principale de notre fréquentation de la mathématique appliquée.

Il n'en reste pas moins que ces fichiers « venant d'ailleurs », mais d'un ailleurs proche, pas loin de notre vécu, sont un outil, secondaire sans doute, mais très utile dans une classe pour augmenter encore notre habitude de réfléchir logiquement, mathématiquement sur les choses de la vie, pour varier notre approche de ces choses.

Jean Dumont

Les fichiers sont à commander à C.E.L. - B.P. 109 - 06322 Cannes La Bocca Cedex - C.C.P. Marseille 115.03T au prix de 155 F le fichier.

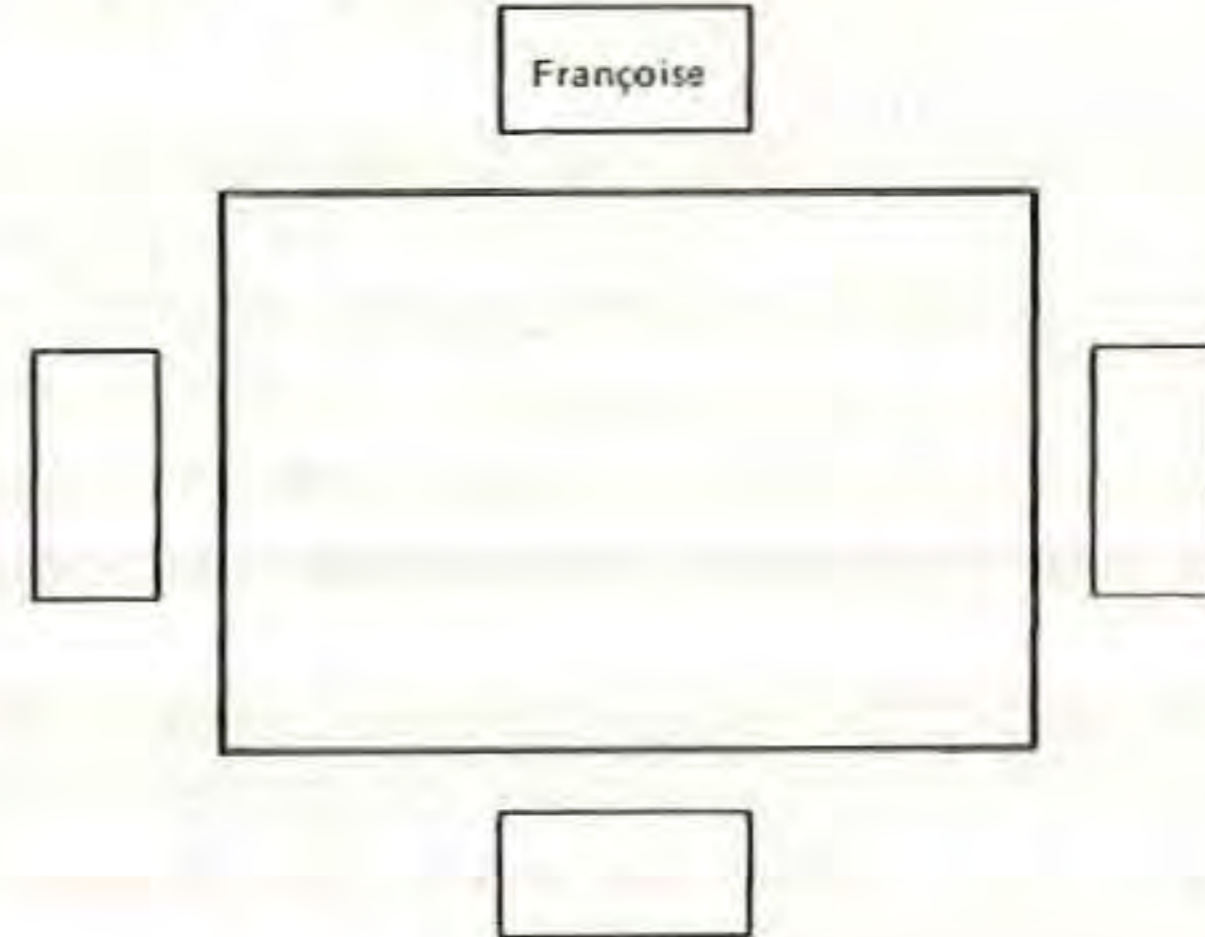
Pour les commandes inférieures à 500 F, le total à payer est majoré d'un forfait de traitement de 30 F.

Joindre le chèque à la commande.

Chez Annette, il y a 4 personnes :  
papa, maman, Françoise et Annette.

A table, Annette est en face de Françoise.

Papa est à la droite d'Annette :



Refais ce dessin.

Place Annette, papa et maman.

Nous nous promenons avec papa,

Je regarde le compteur de vitesse de la voiture.

A quelle vitesse roule-t-elle ?



Je regarde un peu plus tard,

A quelle vitesse roule-t-elle maintenant ?



Problèmes série B

B 26

Problèmes série C

C 2

# DÉCLOISONNEMENT : LE MODULE DES 5-8 ANS

Glané dans La Gerbe  
bulletin du groupe I.C.E.M. 69

(Ecole Anatole France - Vaulx-en-Velin - Décembre 84)

Grande section : Sophie MAIGNE

C.P. : Martine SAUTEREAU

C.E.1 : Bernadette MICHON

Avec une institutrice à mi-temps : Danielle ROULLET

Et l'institutrice Z.E.P. : Christine SCULCZYNSKI

Les enfants de 5 à 8 ans habitent le rez-de-chaussée de l'école primaire. Nous avons trois types d'activité en commun :

— Lecture - Eveil - Gymnastique.

## LECTURE

Deux plages pour la lecture le lundi et le jeudi.

**Le lundi** : Pendant une heure avec 4 institutrices intervenant, travail des enfants en ateliers de lecture fonctionnelle (mettre les enfants en situation où ils sont obligés de lire pour agir).

Les ateliers qui sont proposés :

— Lecture mimi

— Lecture fiches bricolage

— Lecture fiches cuisine

— Jeux de messages et de sons.

Les enfants restent deux semaines au même atelier, et passent dans les 4 ateliers.

Ils sont répartis en groupes de choix.

**Le jeudi** : Pendant 1 heure, deux instits interviennent ensemble sur la même classe pour permettre plus d'échanges entre nous à travers notre attitude dans la classe avec les enfants.

Travail sur des projets de classe autour de l'écrit.

Un projet sera établi sur un mois environ.

• Fabrication d'un abécédaire pour la Grande Section avec Sophie et Martine.

• Présentation d'un livre aux autres classes pour le C.P. avec Martine. Le petit chaperon rouge a été choisi. Lire le conte aux autres avec le support de l'image et faire une bande dessinée sur le conte qui sera affichée dans le hall commun aux 3 classes.

• Ecriture et illustration d'un conte pour les C.E.1 (Bernadette, Christine).

## GESTION LIBRE TEMPS ESPACE ACTIVITÉ

Structures mises en place sur toute l'école	Ce que gère l'enfant	Les contraintes rencontrées par les enfants	La part du maître
Les entrées échelonnées	L'enfant se détermine individuellement, il entre, reste dehors, s'occupe comme il veut	Etre capable de respecter les autres (minimum de silence et d'ordre).  Limiter son activité par rapport au temps imparti : 10 minutes.	Installation de matériel dans la classe.  Présence pour réguler.  Organisation entre adultes.
Activités décloisonnées	L'enfant choisit son activité  Rapport avec d'autres adultes que le maître.  Rapport avec d'autres enfants que ceux du groupe classe.  Autre lieu que la classe.	Faire un choix en fonction de ses possibilités.  Aller jusqu'au bout de l'activité.	Concertation avec les autres maîtres.  Veiller à ce que les enfants remplissent leur contrat d'activité.
Utilisation de locaux et matériel collectif	Se déterminer pour une activité avec d'autres.	Nécessité d'une organisation contraignante : roulements.	Organisation des récréations rigoureuses.
Terrain foot	Planifier cette activité dans le temps.	Faire un choix, souvent avec d'autres, s'y tenir.	Répartition des présences d'adultes dans l'école.
Table ping-pong	Participer à l'organisation et à la résolution des problèmes posés lors des conseils.	Connaître les lieux et le matériel.	Attitude concertée et clarification sur ou et quand nous intervenons.
Bibliothèque			
Salle de danse			
Classes		Respecter les règles d'utilisation, de rangement, d'hygiène, de sécurité.	

# Le chemin d'un texte libre dans notre classe...

Glané dans  
La Gerbe  
du groupe Lyonnais  
de l'École Moderne

En début d'année, nous avons distribué à chaque enfant un cahier de travaux pratiques grand format que nous avons appelé : cahier de textes libres. Les enfants écrivaient ou dessinaient librement sur ce cahier, en classe, ou au dehors. Les textes étaient présentés à la classe le jeudi matin.

Petit à petit, la production est devenue importante et nous nous sommes aperçus qu'un quart seulement des textes produits étaient « travaillés » et encore... à la va vite et presque uniquement pour permettre la parution du journal. Or, ces textes sont le support d'une grande partie du travail individuel en français.

En fin de trimestre, nous avons pris le temps d'étudier ce problème et à la rentrée de janvier, nous avons mis en place ou amélioré l'organisation liée à l'exploitation du texte libre.

## 1. La production

L'enfant écrit quand il veut, soit sur son cahier bleu, soit ailleurs, (dans ce cas, nous lui demandons de coller son texte dans le cahier bleu).


Nous demandons à l'enfant de dater le texte et de le rédiger en laissant la place d'une mise au point éventuelle.

Le texte peut aussi être enregistré sur le cahier sonore (chaque enfant dispose d'une cassette).

## 2. La mise au point :

Après la rédaction du premier jet, le cahier bleu est déposé dans un endroit précis de la classe, il sera corrigé dans la journée par l'un de nous, selon le code suivant.

----- Un trait sous le mot ou terminaison signifie : tu peux corriger seul (faute d'inattention ou notion connue).

 Un mot entouré veut dire : tu peux trouver tout seul à l'aide des outils de la classe.

- J'écris tout seul,
- Orthodico,
- Dictionnaires,
- Tableaux de conjugaison, etc.

===== Deux traits sous le mot ou terminaison veut dire :

Réfléchis... tu peux faire appel au maître, cette erreur correspond à une notion que tu ne connais pas.

Le travail sur la notion concernée peut être noté alors sur le plan de travail des enfants engagés dans le travail autonome (cf. gerbe n° 2) lorsque ce travail est à leur portée.

Cette erreur peut être simplement corrigée par l'adulte.

Nous avons toujours à l'esprit dans l'application de ce système que rien ne doit tuer l'envie de s'exprimer par écrit. La proposition de travail faite à l'enfant est donc modulée en fonction de chacun (motivation, capacité de travail, etc.).

La nouvelle version du texte peut être soit de nouveau corrigée suivant le code cité si l'enfant est très motivé, soit être terminée avec l'aide du maître.

Lorsque le texte est au point, le maître signe le **BON A PRÉSENTER**.

## 3. Présentation des textes

Cette présentation a lieu devant la classe tous les jeudis matin de 9 h à 10 h. Les textes ayant obtenu le bon à présenter sont lus un à un par leur auteur.

Après la lecture de chaque texte, quelques enfants peuvent faire leurs remarques personnelles, 1 maître donne la parole. Puis, nous votons en réponse à la question :

**Qui est pour que ce texte soit dans notre journal ?**

Il faut et il suffit d'obtenir 50 % des voix + une (nous refaisons le calcul à chaque séance).

## 4. L'imprimerie

Les textes élus sont attribués aux équipes d'imprimerie (4 équipes).

Chaque équipe est constituée :

— D'un chef d'équipe responsable de la production (il doit être au moins ceinture orange en imprimerie (voir gerbe n° 2).

— Par cooptation d'un ouvrier (ceinture jaune et d'un apprenti ceinture blanche).

— Le chef d'équipe est responsable de la formation de ses camarades.

Les équipes ne peuvent se constituer ou se défaire qu'en conseil de coopé.

Chaque équipe munie d'une copie du texte recopié par le maître a une semaine pour « sortir » le texte.

La composition, le tirage, d'une épreuve sont faits de façon autonome. Cette épreuve est présentée au maître qui peut de la même façon que pour les textes renvoyer à une correction autonome en notant sur l'épreuve les erreurs relevées.

Nous avons un début de code de correction, pour l'instant :



Mauvaises lettres ou groupe de lettres



Inversion de lettres.



Oubli de blanc

Les textes ne peuvent être tirés que lorsque l'épreuve est signée : c'est **LE BON A TIRER**.

Le journal (compilation de ces textes pour l'instant) est tiré à 60 exemplaires, il est vendu 2 francs au sein de l'I.M.P. et à l'extérieur (lieu d'habitation des enfants).

Les textes présentés et non choisis pour le journal sont recopiés et décorés dans l'album de la classe.

Notre journal participe à 2 circuits d'échange I.C.E.M.

La réception du premier journal échangé qui comportait une enquête sur le bonheur et le malheur a permis après la lecture un débat sur ce thème dans notre classe. Ce débat sera dans notre prochain journal, c'est la première ouverture naturelle sur un journal qui serait plus qu'une simple compilation de textes.

Et chez vous, ça marche comment ?...

Claude - Patrick

Patrick CHRÉTIEN - Claude CROZET  
IMP. Clair Joie  
69870 Lamure/Azergues

## La télévision, source documentaire

Magali a un peu plus de 6 ans, quand elle regarde l'émission du commandant Cousteau à la télévision. Equipée d'un crayon et de feuilles, elle a dessiné son compte-rendu. Elle m'a demandé d'écrire ses commentaires le lendemain.

Roland Bouat

A propos de la télévision consulter les articles parus dans le n° 4 de L'Éducateur de cette année : POUR EN FINIR AVEC LES VICES DE LA TÉLÉVISION. LA TÉLÉVISION : UN PROBLÈME DE RYTHME.



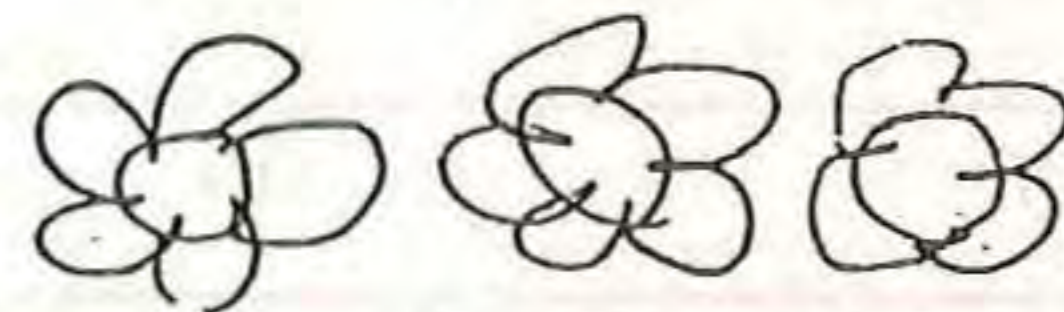
la pieuvre nage

elle est contente parce qu'elle a attrapé un poisson.



la pieuvre pleure parce qu'elle n'a pas de poisson

des pieuvres se promènent.



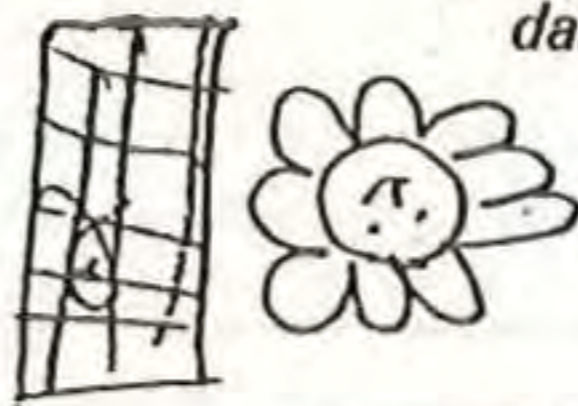
le bébé pieuvre dans l'œuf



la mère fait partir les petits



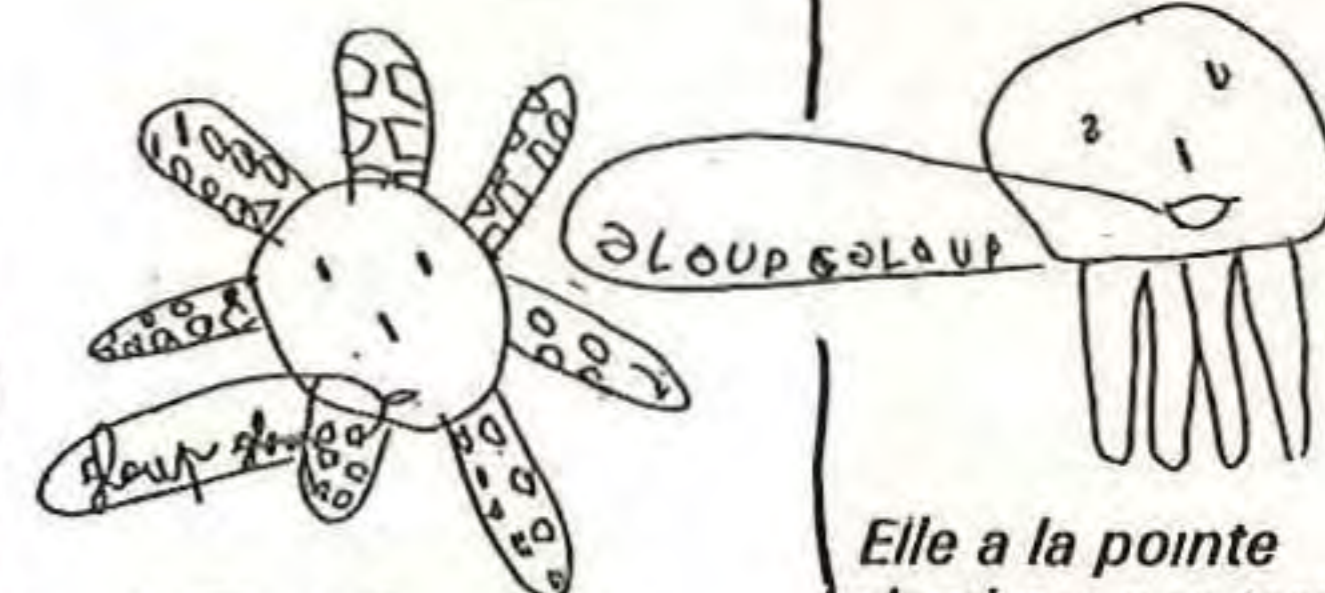
la pieuvre essaie de manger le poisson dans le filet.



le plongeur essaie d'attraper la pieuvre.



la pieuvre veut manger le poisson.



la pieuvre fait un soleil par terre au fond de la mer.

Elle a la pointe des bras par terre

la pieuvre n'est pas contente parce qu'elle a des cheveux.



la pieuvre essaie d'attraper la langouste dans le bocal. Elle va enlever le bouchon.



# PAR-DELÀ LA CENSURE : LES JOURNAUX PIRATES

Cet article est tiré de la revue du Mouvement Belge de l'École Moderne. Cela explique certaines références à une désignation des niveaux scolaires différente de la nôtre.

## Les conditions

Je travaille au 3<sup>e</sup> degré, en assouplissement du titulariat, depuis 2 ans ; je devrais écrire en cotitulariat : ma collègue — qui sans se réclamer de la pédagogie Freinet en est fort proche — s'occupe surtout des mathématiques, d'éducation physique, d'activités créatives, d'étude du milieu ; je fais aussi des activités créatives et de l'étude du milieu et puis du français. Nous avons souvent des activités communes principalement centrées sur l'approche du milieu au travers de nombreuses sorties notamment.

Nous avons donc deux groupes d'enfants (deux classes).

En 5<sup>e</sup> année, chacun de ces groupes réalisait un journal et un livre. Un journal photocopié en format A3 rassemblant des textes imprimés, des textes frappés à la machine, voire manuscrits, des enquêtes, des comptes rendus, des débats, un journal paraissant tous les 15 jours, toutes les 3 semaines au pire. Un livre qui en fin de trimestre rassemblait les textes imprimés déjà parus dans le journal, mais cette fois tirés un à un à la presse et mis en page, illustrés. Le journal se donne (chaque élève de la classe le reçoit), s'échange (avec d'autres classes), se vend (dans l'école, dans le quartier) au numéro ou par abonnement. En 6<sup>e</sup> année, autoritairement, j'ai imposé un journal et un livre commun aux deux classes. Je l'ai imposé parce que cela présentait pour moi des avantages pratiques, je l'ai aussi imposé dans l'espoir de mêler plus les deux classes qui instituaient leurs particularismes (qui se justifiaient par nos pratiques pédagogiques) autour d'une réalisation de groupe alors que toutes nos démarches se voulaient « traversant » les deux groupes.

Cette décision ne fut jamais bien acceptée par une majorité des enfants. Aussi les questions de contenus, comme de présentation de journal-maquettes nécessairement réalisées par des équipes restreintes — firent l'objet de nombreux conseils, l'unanimité se faisant rarement tant sur le produit fini que sur le produit futur à produire.

C'est dans ce contexte que naquirent les journaux pirates.

## Les journaux pirates

Ils apparurent en début de 3<sup>e</sup> trimestre en 6<sup>e</sup> année, en fin de parcours donc. Pascal en lança l'idée en s'entourant de 4 copines (« le Club des 5 ») ; mais immédiatement un autre groupe se mit en place avec une assise plus large (une dizaine de collaborateurs issus des deux groupes-classes) organisé autour de Georges (l'élève problème de la promotion) et qui sortit en fait son journal (Mécanique Sanglante) avant tous les autres. Cette équipe sortira d'ailleurs deux numéros, réalisera entièrement la maquette d'un troisième et les prémisses de la maquette d'un numéro 4 ; mais seuls les deux premiers numéros seront « commercialisés ». Le « Club des 5 », de multiples fois ajourné, sortira un numéro et maquettera un second qui ne sera jamais multiplié.

Entre-temps paraissait « Hélios » — un numéro — (réalisé par un groupe inter-classes de 5 filles), d'autres maquettes (4) seront mises sur le métier sans aboutir, certaines allant cependant jusqu'au seuil de l'édition.

Un phénomène un peu marginal : un élève de la classe réalisera avec l'aide d'un copain extérieur à l'école : le journal pirate des journaux pirates ; en fait, ils achetaient tout ce qui paraissait, repiquaient ce qu'ils trouvaient bien, y ajoutaient très peu d'eux-mêmes pour maquetter un journal qu'ils vendaient hors de l'école.

Les autres journaux furent vendus dans l'école, à la porte de l'école, dans le quartier. Une bonne moitié des élèves de 6<sup>e</sup> était partie prenante dans la réalisation de l'un ou de l'autre journal pirate, certains étaient même impliqués dans plusieurs, tous en tout cas en étaient acheteurs-lecteurs.



## L'organisation autour des journaux pirates

Les divers groupes m'ont demandé à plusieurs reprises de disposer de temps pour travailler à leurs journaux. Dans un premier temps plusieurs tranches de deux heures ont été mises à leur disposition dans le cadre du travail individualisé en français ou lors des après-midi consacrées aux ateliers. Ils se sont aussi organisés hors du temps scolaire normal : ils ont travaillé pendant l'entre-classes de midi, le matin avant le début des cours — en classe —, chez eux — certains groupes se réunissant chez l'un ou chez l'autre. Les divers groupes m'ont demandé aussi de pouvoir disposer du matériel de la classe (feuilles pour réaliser les maquettes, cutter, colle, papier collant invisible, machine à écrire et aussi imprimante de la classe) ce qui leur fut accordé à condition de s'organiser pour ne pas entraver la progression du « journal officiel » ou l'impression du livre.

Pour la photocopie des maquettes, chaque groupe s'est débrouillé, certains parvenant à avoir des photocopies gratuites au bureau de telle maman ou de tel papa, d'autres se cotisant, un seul groupe fit appel à moi (« Le Club des 5 ») pour que je tire leur maquette à Education Populaire où se tire le « journal officiel ».

L'organisation dans les divers groupes a été très semblable à ce qu'elle est pour le journal officiel (plus souple peut-être, les groupes étant plus réduits) : réunion des rédacteurs (presque toujours autour d'un rédacteur-chef ne disant pas son nom, mais en fait locomotive du groupe), répartition des tâches, des espaces rédactionnels, fixation de limite-temps (rarement respectées). L'essoufflement des journaux pirates vint notamment de la difficulté de faire respecter ces impératifs (espace et temps) par tous. Les groupes ont donc fonctionné assez démocratiquement.

Les groupes ont été aussi très flottants dans le sens d'élargissement, de transferts et d'auto-exclusions (le travail déplaît ou le produit final déplaît).

Les groupements se sont faits de façon assez inattendue. Georges — déjà présenté plus haut — a travaillé dans la même équipe que Nagelle, une fille très bien mais très bonnes

manières et sans doute tête de classe (et cela aurait pu se noter dans la plupart des groupes) ; ne tenant pas compte ni des niveaux scolaires, ni — et ceci est plus étonnant — des amitiés traditionnelles, ni de l'appartenance à une classe ou à l'autre d'ailleurs.

A certains moments la rivalité entre les groupes a pu prendre des aspects exacerbés : moquerie dans les journaux réciproques, mais aussi destruction partielle des maquettes portant ces attaques.

## Les contenus de ces journaux pirates

L'analyse des contenus des journaux pirates et de leur évolution — notamment de l'évolution de « Mécanique Sanglante » qui compta trois numéros maquettes et un quatrième en gestation — est très éclairante.

Dans un premier temps on trouve dans les journaux pirates tout ce qui est systématiquement — explicitement ou implicitement — refusé dans le journal « officiel ».

D'abord des textes qui ne sont pas passés dans le journal officiel soit parce qu'ils mettaient en cause, parce qu'ils tournaient en dérision d'autres membres de la classe et ce, tout à fait gratuitement, pour le seul effet d'une ironie facile, des textes en fait qui avaient été repoussés par le groupe-classe au moment où ils avaient été proposés pour le journal officiel. Il y eut aussi des textes qui avaient été acceptés dans le journal officiel, mais dont l'auteur ne mena jamais la réalisation physique (machine ou typo) à terme.

Ensuite il y eut des textes nettement plagiés (surtout des poèmes), cette tendance au plagiat (ou à la déformation légère permettant l'appropriation) a été durant ces 2 ans le fait de certains élèves, une tendance pas toujours facile à détourner, à démontrer la médiocrité, à reporter sur autre chose, et même parfois — je l'avoue — à déceler. Mais plus que dans les textes, le plagiat (une appropriation par dérivation) fut manifeste dans des dessins, caricatures...

Dans la même veine des blagues copiées de livres à blagues d'un niveau culturel ultra réactionnaire ou de calendriers « petits farceurs » (du genre : ciel mon mari !).

Des jeux et des mots croisés copiés textuellement soit de notre boîte à mots croisés, soit de revues du type « Pif Gadget ». La volonté de mettre des jeux dans le journal officiel a été permanente durant ces deux ans, mes réticences aussi. J'exigeais que ceux-ci soient originaux (inventés par le rédacteur qui les proposait) ; cette exigence ne rendit pas possible la réalisation du projet — à part quelques essais pas réussis de l'avis même de leurs auteurs ! Il est très difficile d'inventer des mots croisés ou des coins de jeux graphiques nouveaux.

Au sommet du plagiat : la page une de Hello (4 pages) : la photocopie textuelle d'une page d'une revue type « Salut, les copains » présentant une « vedette » de la chanson.

Dans un domaine voisin des jeux, chaque journal se lança dans des concours divers (dessin, histoire à continuer,...) sans beaucoup de répondant venant de leurs lecteurs.

Yvan avait insisté plusieurs fois pour faire passer un roman à suivre dans le journal officiel ; je ne m'y étais pas opposé, mais j'avais exigé qu'il nous présente la trame de l'histoire, sa fin, les personnages et qu'il propose au moins trois épisodes consécutifs avant de nous lancer dans l'édition du premier. Ces exigences avaient bloqué la réalisation malgré des facilités-temps que je lui accordais et des aides techniques que je lui proposais. Il voulait composer librement





« au fil des numéros et de son inspiration ». Il trouva un vecteur bien sûr dans les journaux pirates, il participa à la rédaction de plusieurs d'entre eux (3), y plaça chaque fois un début (différent dans chaque titre) de « roman à suivre » du style policier à langage vert, mais ne proposa aucune suite, ce qui provoqua l'irritation des diverses rédactions qui attendirent vainement la page promise.

Des textes spécifiques destinés aux journaux pirates eux-mêmes et écrits pour eux se présentèrent aussi (textes mettant en cause les « professeurs »), s'en prenant aux autres journaux pirates, un édito — qui ne parut jamais — et qui se proposait d'expliquer aux lecteurs pourquoi les journaux pirates...).

Il y eut aussi les petites annonces (timbres, autocollants... comme dans le journal officiel) et puis dans « Mécanique Sanglante » la très appréciée : « Pascal cherche fille 10-12 ans très habituée au travail sexuel » (Pascal n'étant d'ailleurs pour rien dans l'annonce ; elle ne fit pas scandale parmi les élèves, elle amusa beaucoup). Ces textes connurent une évolution. Un élément important allait précipiter cette évolution : dans Mécanique Sanglante 2, les rédacteurs repiquèrent un texte paru dans la rubrique « carte blanche » du journal « officiel » (cette rubrique présentait des textes « à idées ») : un texte réclamant contre l'excès de travaux divers à domicile. A partir de là, les numéros antérieurs du journal officiel devinrent des mines : on repiqua d'abord les diverses « cartes blanches » puis les textes que l'on trouvait bien, dont des textes propres aux rédacteurs des divers journaux pirates puis simplement l'un ou l'autre texte « d'un collaborateur extérieur », texte que l'on trouvait « chouette ».

### La présentation des journaux pirates

Ils furent donc tous photocopiés (comme le journal officiel) mais généralement (à une exception) sur de l'A4 (format ordinaire, donc), agrafés.

Le soin au collage (et maquettage) était assez remarquable (d'un niveau égal à l'officiel). La présentation graphique était personnalisée, certains optant pour un fond structuré de lignes tangentes, d'autres pour des articles encadrés, d'autres pour des pages aérées, d'autres pour des pages serrées : toutes options que nous avons adoptées à un moment ou à un autre pour l'« officiel ».

Le niveau orthographique était assez mauvais quoique chaque équipe ait plus ou moins un bon en orthographe comme correcteur en titre. Mais même ceux-là ne m'ont semblé accorder qu'une importance dérisoire à cet aspect. Une seule équipe me demanda de corriger orthographiquement une maquette qui ne parut pas.

### La fin des journaux pirates

Pourquoi cessèrent-ils de paraître ?

L'approche de la fin de l'année, sans doute ; la période d'examens qui termine dans mon école la 6<sup>e</sup> année a changé les priorités et les préoccupations des élèves se tournèrent vers leur devenir l'an prochain : choisir un athénée, lequel, influencer l'avis des parents à ce sujet, savoir où va tel copain, telle copine.

Une certaine difficulté aussi à mener pendant longtemps un travail demandant une organisation très contraignante, des tensions apparurent aussi dans les équipes, mon parti pris de non-intervention, mon refus du coup de pouce, de mon rôle classique d'instituteur Freinet participa sans doute aussi à l'essoufflement des diverses publications.

En tous cas, personne ne déclara que « son » journal était terminé, cessait de paraître ; jusqu'à la dernière semaine, on engrangea pour les futurs numéros. Jusqu'au bout on se réfugia derrière des prétextes pour justifier la non-publication (il manque une interview, un tel dessin n'est pas au net...).

### Mon attitude face aux journaux pirates

J'ai fourni aux groupes — quand ils en ont fait la demande - du temps, du matériel, une aide « intellectuelle » qui fut rarement sollicitée. Je me refusai à intervenir dans le fonctionnement des groupes tant que cela n'avait pas d'interférence avec la bonne marche de la classe ; cette intervention n'était d'ailleurs pas souhaitée. Je suis pourtant resté authentique (dans le sens rodergien) comme je le suis toujours en classe (je me suis toujours refusé d'être le maître-prêtre ou tireur de ficelles), c'est-à-dire que je n'ai



jamais caché mon avis sur tel ou tel article, tel ou tel procédé, tel ou tel journal ; sans user de cet avis pour les faire changer ; ces élèves qui me connaissent bien s'attendaient à une telle attitude, ils ont l'habitude et — je dirais — n'y portaient pas plus attention qu'à l'avis d'un autre membre de la classe.

### Les autres et les journaux pirates

Les journaux pirates ont été vendus dans la cour de l'école aux élèves de l'école, à la porte de l'école aux parents d'élèves, dans le quartier, à mes collègues.

Etant donné leur contenu, leur niveau de langage, leur désordre orthographique, je m'attendais — et je mis les rédacteurs plusieurs fois en garde à ce sujet, ils ne tinrent d'ailleurs aucun compte de ces mises en garde —, je m'attendais à recevoir pour le moins des réactions défavorables des parents ou de l'institution, il n'en fut rien ! Ces journaux qui étaient porteurs de valeurs si peu scolaires ne provoquèrent pas les réactions que je prévoyais. Pourquoi ? Est-ce comme le prétendaient certains : « les enfants lisent nos journaux, mais les adultes les achètent et ne les lisent pas » — je ne crois pas que ce fut entièrement vrai. Est-ce comme le disaient d'autres que c'est moi qui suis attaché à des valeurs d'hier et que tout le monde admet les valeurs portées par ces journaux qui seraient des valeurs d'aujourd'hui.

La seule réaction de réserve vint d'un collègue qui me dit que j'aurais dû m'arranger pour que tel article mettant en cause une autre collègue ne passe pas. « M'arranger pour » ce n'est pas mon genre, dire que cet article est « dégueulasse » et qu'à la place de la collègue j'exigerais un droit de réponse, ça je n'avais pas manqué de le faire.

### Les journaux pirates et le journal officiel

Les journaux pirates ont en fait tari le journal officiel qui parut régulièrement jusqu'au début mai, il fallut toute mon instance pour que le dernier soit bouclé mi-juin.



### Par-delà la censure ?

Voilà donc des journaux qui sont parus sans subir aucunement une censure explicite ou implicite de ma part du moins.

Ils ont d'abord été des moyens d'expression contre la forme d'expression en cours dans la classe et ce par le niveau de langage utilisé, par les règles du groupe transgressées (le respect des autres), par les sujets abordés (les « idoles », une certaine forme de sexualité), par les interdits franchis (le plagiat), par l'éventail élargi (les blagues, les jeux). Mais cette expression différente, ces « intérêts » divergents par rapport à ceux en cours en classe, par rapport à ceux que j'induis explicitement ou implicitement, à quoi se rattachent-ils ? Au langage, à la pensée dominante, aux intérêts débités par une presse pour les jeunes d'une pauvreté à faire pleurer, par les émissions jeunes en T.V. ou en radio.

Lever la censure culturelle, gommer la part du maître c'est ouvrir grande la porte à l'expression de la culture dominante induite aux enfants par les autres lieux que l'école ou c'est du moins faire lire aux enfants leurs problèmes, leurs intérêts au travers du verre (nécessairement déformant, comme tout verre de lecture) de la culture dominante.

### Une expérience négative ?

Certainement pas. Et même dans l'optique d'éducation, donc dans l'optique politique qui est la nôtre.

Bien sûr le contenu de tels journaux ne peut nous satisfaire, pourrait même nous faire croire à la vanité de notre entreprise.

Mais le type de fonctionnement qui a permis ces journaux ; les décisions qui ont dû être prises pour les faire naître, pour faire avancer l'idée, pour les réaliser, le fait même d'avoir voulu utiliser le vecteur journaux pour porter des idées ou des goûts, et ce avec des élèves de 12 ans me paraissent autant d'acquis au niveau de la méthode de travail, du travail, de la coopération — même difficile. Des acquis ? à voir bien sûr, mais certains se sont promis : l'an prochain à l'Athénée on continue — et puis même si ça ne se réalise pas, cette expérience-là, ils ne sont pas prêts de l'oublier.

Jean Dumont

# Radiographie d'un groupe départemental I.C.E.M. : LE GROUPE LYONNAIS DE L'ÉCOLE MODERNE

Georges Bellot nous demandait l'autre jour : « Comment faites-vous pour prendre en charge le congrès alors que votre groupe existe depuis si peu de temps ? »

Erreur, Georges, erreur ! Le groupe 69 n'existait peut-être pas pour le « national », mais il existait depuis très longtemps au niveau départemental. Sa force actuelle est le résultat d'une lente et patiente construction qui a privilégié la présence sur le terrain.

Qu'est-ce que notre groupe départemental ?

1. Une association loi 1901, avec un conseil d'administration élu lors de l'assemblée générale annuelle et des statuts, révisés en 83-84.

2. Des militants.

La vie du groupe est gérée par la commission Animation qui réunit les membres du conseil d'administration et tous les militants désirant y être associés. Elle se réunit une fois par mois et répartit les tâches selon les responsabilités affectées à chacun. On trouve entre autres : un délégué départemental (liaison avec l'administration) ; un délégué C.E.L. ; une trésorière (le montant de l'adhésion a été fixé à 2 % du salaire mensuel brut. Chaque année, 25 % des sommes recueillies sont versées à la C.E.L. De plus le groupe a collecté 5 000 F pour la caisse d'économie créée lors des Journées d'Etudes de Vesoul ; une responsable de la liaison avec les autres départements ; un responsable de la liaison avec les mouvements pédagogiques ; un responsable de la liaison avec *L'Éducateur* ; des responsables du Bulletin Départemental (six numéros par an à 150 exemplaires. On peut s'abonner) ; des responsables de la liaison avec la Mission Académique à la Formation (exemple de travail intéressant mais difficile, qui nous attend de plus en plus dans le cadre de la décentralisation et qu'il faudra maîtriser sous peine de disparaître au niveau local).

La vie du groupe est mise en mémoire dans la *Multilettre 69* qui paraît entre les commissions Animation et que chaque adhérent reçoit.

3. Des activités

a) Des secteurs de travail se rencontrant régulièrement : maternelle-C.P. ; informatique ; B.T.J. ; Ouest Lyonnais (secteur géographique) ; édition du bulletin.

b) Des actions temporaires aux objectifs précis : montage audiovisuel (présenté au congrès de Grenoble) ; exposition sur la pédagogie Freinet (présentée à Nanterre) ; journaux d'enfants départementaux (Ramuselle, Ronde) ; construction de matériel (presses, diazocopieuse, auditorium, etc.).

c) Les assemblées générales trimestrielles dans la classe de l'un ou l'autre d'entre nous.

Ces assemblées générales sont centrées sur la pédagogie avec échange d'expériences, démonstration-exposition-vente de matériel et débat sur un thème annoncé à l'avance (par exemple l'instruction civique à l'assemblée générale de mars) ? Elles sont préparées lors des commissions Animation et par des articles dans le bulletin.

d) Des stages. Un stage départemental est organisé les années sans congrès. Le stage 84 a même été régional. Les années de congrès, nous nous organisons pour participer nombreux à ce rassemblement afin de pouvoir couvrir de manière la plus efficace possible le foisonnement et la richesse des échanges. Cette politique de participation au congrès en tant que groupe structuré et non plus en tant qu'individus nous a permis de nous renforcer en découvrant des camarades du Rhône qui étaient largement impliqués au niveau national dans l'I.C.E.M. (Education spécialisée, Création, B.T., L.E.P.) et en participant nous-mêmes à plusieurs secteurs nationaux (B.T.J., Informatism, Equipes, Recherche, F.I.M.E.M., ...).

En conclusion, le groupe 69 participe cette année aux Assises Régionales de l'Innovation et organise le 38<sup>e</sup> congrès de l'I.C.E.M.

à Villeurbanne. Pour ce congrès une organisation parallèle est en place, qui englobe beaucoup plus de personnes que les militants (adhérents, anciens du groupe, sympathisants, organisations amies, groupes départementaux voisins, etc.). Une répartition des tâches et une coordination régulières sont assurées, mais ceci est une autre histoire !!!

Pour le G.L.E.M.,  
Roger Beaumont, Jean-Pierre Radix

## NOTRE SECTEUR B.T.J.

Le secteur 69 fonctionne bien et a déjà mené au bout 2 B.T.J. que nous avons suivies dans le Rhône et qui ont été éditées :

- J'ai du chagrin
- Qu'est-ce qui est vrai dans Astérix ?

Plusieurs autres B.T.J. sont en correction dans les classes :

- La spéléologie
- Les petits animaux du monde souterrain
- Nous récupérons le papier

D'autres sont en cours d'écriture chez l'auteur.

- Les champignons
- Le recyclage des déchets
- J'ai volé

D'autre part, nous avons un auteur dans le Rhône, c'est Mireille Martinet qui a fait un manuscrit : De la source à la mer.

Vous pouvez également trouver la liste de tous les projets B.T.J. en chantier, dans *L'Éducateur* n° 1.

Le chantier B.T.J. s'est aussi penché sur les manques de la collection et nous nous sommes définis un axe de travail important : **L'enfant et son corps**.

Dans ce cadre, le secteur du Rhône se charge de mettre en route un projet sur l'alimentation.

Après réflexion, nous nous proposons 2 pistes de travail menant sans doute à 2 B.T.J.

### 1. COMMENT ON SE NOURRIT ?

Nous pensons mener un travail sur l'année dans nos classes afin de nous lancer dans l'écriture proprement dite **après le congrès** de septembre 85.

Voici quel serait en gros le plan proposé :

- Historique sur l'évolution de notre alimentation.
- L'alimentation dans d'autres pays.
- Que mangeons-nous ?

Nous pensons utiliser l'enquête proposée par l'O.C.C.E. et déboucher sur l'étude des différences ville/campagne. Ainsi que celles entre les divers groupes sociaux.

- Excès alimentaires et maladie de la suralimentation.
- Sous nutrition et faim dans le monde.

### 2. POURQUOI ON MANGE ?

- Les besoins de notre corps : (grandir, compenser une dépense d'énergie, renouveler nos cellules...).
- Ce que contiennent les aliments (calories, vitamines...).
- Mise en évidence de nos besoins et de notre consommation.
- Les carences alimentaires.

Voilà, nous avons du pain sur la planche !

## LA VIE DU GROUPE DÉPARTEMENTAL

C.A. du 13.11.84 - A.G. du 5.12.84 et divers...

Le 20 janvier 1985

### C.A du 13.11

**LA GERBE.** Il manque pour la gerbe des articles plus concrets sur la vie des secteurs et sur la vie de nos classes. On se répartit les articles pour la prochaine gerbe. 50 exemplaires sont tirés en plus pour vente au congrès. On garde l'idée d'un éditorial, celui qui a une idée l'écrit et la transmet aux autres membres du C.A.

**TECHNIQUE DE VIE.** Jean-Pierre souligne les points importants : relance de la revue nationale du mouvement *L'Éducateur*.

**B.T.J.** Jean-Pierre fait un compte rendu du stage (voir le reste dans la gerbe).

**BREAMER - MOUVEMENTS PÉDAGOGIQUES - ASSISES.** Il ressort de nos discussions que : la préparation des assises, nos rapports avec la M.A.F., nos relations avec les autres mouvements pédagogiques sont liés par le fait que ce sont souvent les mêmes personnes que l'on rencontre pour ces 3 problèmes... sauf pour le G.L.E.M. qui n'a pas de permanents (donc les personnes changent). On décide de ne pas tout mélanger lors de nos réunions avec ceux cités ci-dessus.

**STAGE M.A.F.** Gros travail d'intendance non prévu pour Annie et Tony. On décide de demander une convention commune à tous les mouvements pour les moyens mis à notre disposition dans le cadre de l'organisation de stages M.A.F.

**ASSISES.** On décide de contacter l'Ain et La Loire car c'est académique.

**B.C.D.** Lettre de Guy Champagne, 4 académies pilotes pour opération B.C.D... dont le Rhône, le G.L.E.M. doit prendre toute sa place... à suivre.

**F.I.M.E.M.** Anne-Marie ira à l'A.G. de la F.I.M.E.M. à Paris les 25, 26 novembre.

### A.G. du 5.12

**SECTEURS:** Le point des secteurs est fait. Voir gerbe. Un nouveau secteur risque de naître dans l'Ouest, il travaillera sur l'évaluation de l'expression écrite (faire part dans une prochaine gerbe...).

**ASSISES INNOVATION RECHERCHE:** Elles sont organisées au niveau national par 9 mouvements pédagogiques + I.N.R.P. Face aux discours actuels, la volonté est d'être reconnus comme force d'innovation et de transformation, montrer que nous sommes préoccupés des contenus et des savoirs, tout en prenant l'enfant dans sa globalité. Concrètement, nous pensons pouvoir nous impliquer pour présenter ou participer à des débats sur : vie coopérative, travail en équipe, techniques nouvelles, B.T.-B.T.J. Yvette et Anne-Marie suivent la préparation de ces assises.

**I.C.E.M.-C.E.L.** Un rapport sur la situation de la C.E.L. (plus de 50 pages est paru à la suite de très grandes difficultés dont nous avons tous entendu parler.

D'autre part, il faut savoir que la C.E.L. reste sous la menace de ses financeurs. Pourtant, il apparaît que la seule issue pour la C.E.L. reste de développer les abonnements qui ont gravement chuté ces 3 dernières années.

**CAMPAGNE D'ABONNEMENT.** Du matériel est arrivé, en particulier pour J Magazine. Le commander à Patrick Chrétien. Ginée Rubio et Marie-Line se proposent pour une diffusion sur Saint-Priest et Vaulx.

A la suite de la discussion sur J Mag., on propose à la commission maternelle-C.P. de se pencher sur les revues pour 5-7 ans et sur J en particulier pour faire des propositions au secteur J Magazine. On décide aussi de faire une lettre à la C.E.L. pour dire notre accord d'intégrer l'idée que les efforts doivent porter sur les abonnements, mais que la C.E.L. doit aussi faire un effort pour répondre aux groupes départementaux.

**COTISATION NATIONALE.** Des problèmes de ressources propres à l'I.C.E.M. se sont posés, l'A.G. du G.L.E.M. est d'accord pour payer une cotisation nationale. Cette cotisation devrait passer par les groupes départementaux uniquement. (Et non pas par les 2 circuits groupe départemental et secteurs). En conséquence, nous demandons au C.A. national d'étudier pour les journées d'études une modification des statuts.

**ÉLECTIONS AU C.A. DÉPARTEMENTAL.** Sont élus : Roger Beaumont, Georges Blanc, Patrick Chrétien, Sylvain Costet, Annie Dhenin, Patrice Gonin, Marie-Line Motton, Chantal Nay, Danielle Perrin, Marie-France Puthod, Babette Quinteau, Jean-Pierre Radix, Anne-Marie Taulemesse. Le C.A. se retrouve en fait dans la commission Animation qui est ouverte et accueille tous ceux qui désirent y participer.

**ORIENTATIONS DU G.L.E.M.** Lors des journées d'études, des décisions importantes d'orientation sont prises sans qu'elles aient été réfléchies et discutées dans les départements. Les délégués sont souvent très gênés pour voter... Nous décidons d'y réfléchir plus particulièrement pour l'A.G. du 2<sup>e</sup> trimestre. Dès maintenant, nous proposons une modification des statuts et cotisations (voir plus haut). Nous posons des questions : Quelle place est faite aux départements dans l'I.C.E.M. en particulier dans le cadre de la décentralisation ? Quels moyens mettra en place le C.A. national ? Demande d'un plan commercial C.E.L. précis à étudier lors des Journées d'Études.

### *Petite annonce dernière minute :*

**Cherche adresse lino pas cher :**

Joindre

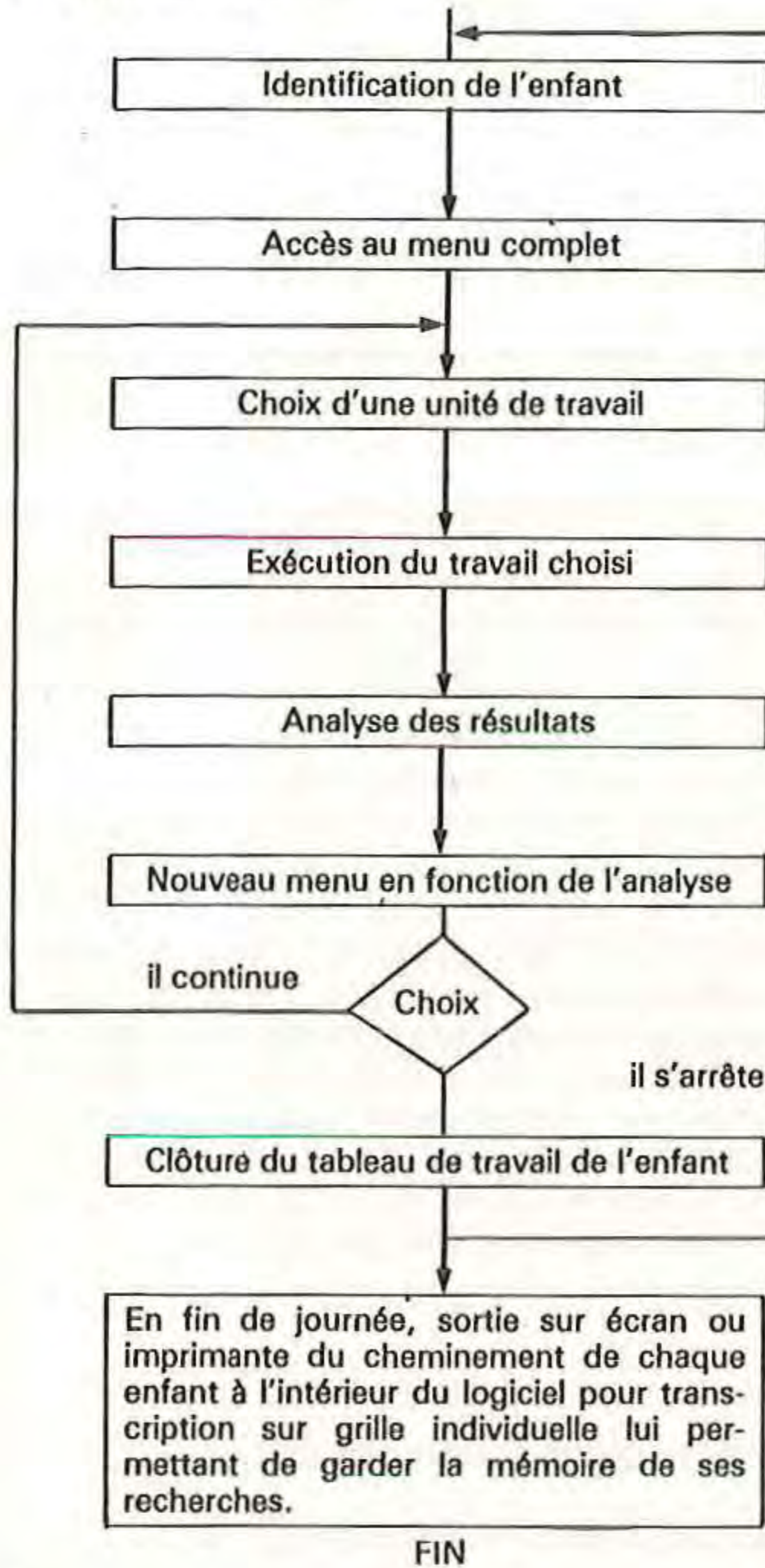
Nelly Anglade  
2, Chemin de la Godille  
69120 Vaulx-en-Velin



# Vers des logiciels d'E.A.O. à l'Ecole Moderne

## Structure possible d'un logiciel d'E.A.O. en primaire

### I - SCHÉMA GÉNÉRAL



#### Remarques :

Les logiciels auxquels nous avons travaillé sont destinés à fonctionner sur des micros équipés de cassettes. C'est une donnée économique que nous refusons de balayer d'un revers de la main et qui implique dès la conception une prise en compte de la lenteur et de la délicatesse des opérations de chargement et de sauvegarde.

Nous avons donc défini quelques principes à respecter :

- Pas d'utilisation, sauf nécessité absolue, de fichier extérieur au logiciel mais stockage systématique des données en lignes Data (en outre, en cas d'incident !!! il suffit de relancer le programme sans avoir à recharger les données).

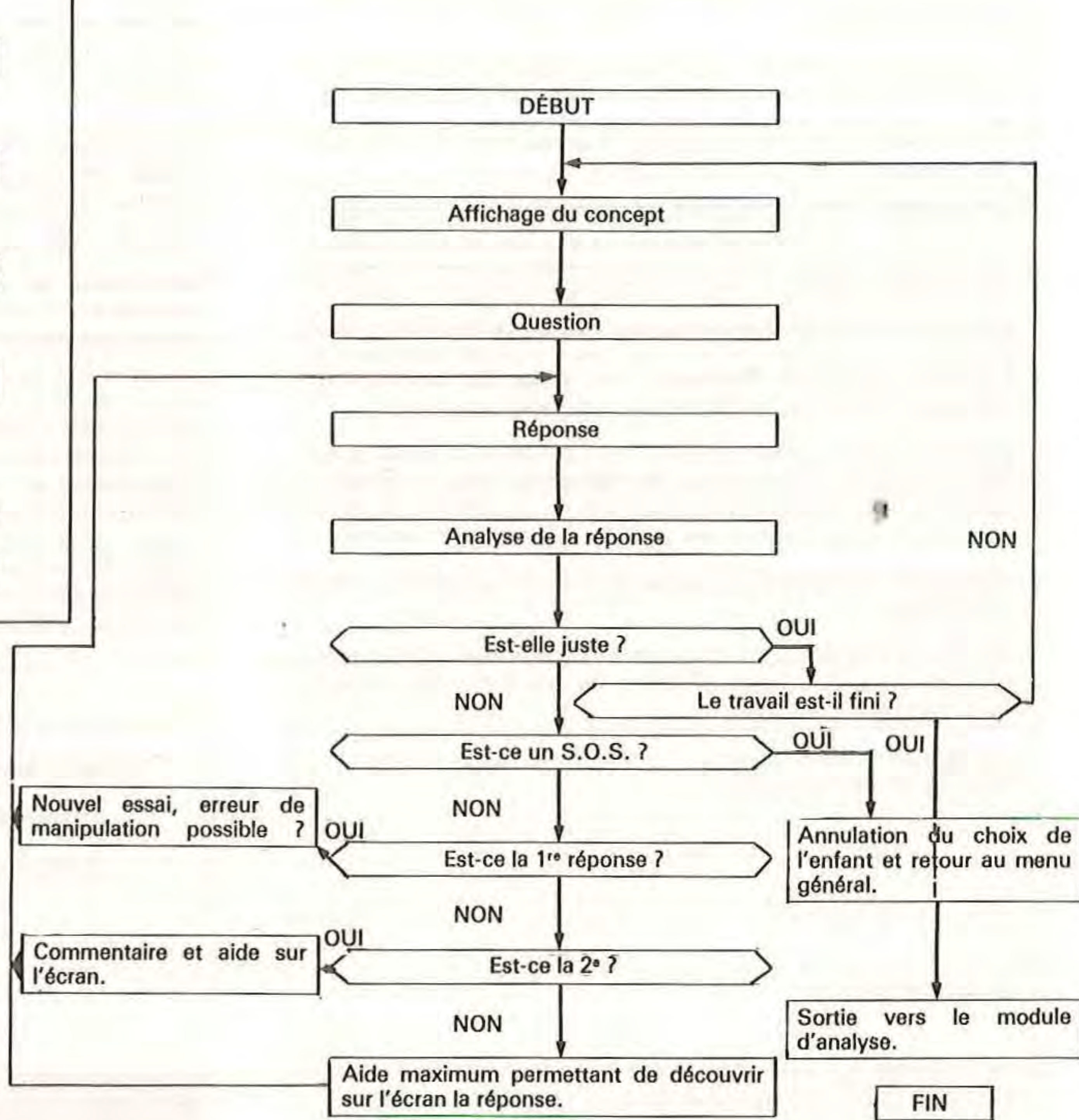
- Elaboration de logiciels occupant la totalité de la mémoire disponible sur le micro pour ne pas perdre de temps en chargement tout en proposant à l'enfant un choix suffisamment étendu pour permettre un véritable tâtonnement expérimental.

- Chaque fois que cela est possible, permettre à l'enfant de choisir soit les données soit le type de données sur lesquelles il va travailler.

- Pas de mode d'emploi dans le logiciel : c'est très lourd en mémoire (donc en temps de chargement) et totalement inutile (les enfants ne les lisent jamais) ; plus grave encore c'est lors de la conception du logiciel, il faut rejeter toutes les manipulations du clavier que l'enfant ne pourrait pas découvrir par une réflexion logique et qui nécessiterait alors un apprentissage sans avenir.

Pour les modes d'emploi, rien ne vaut la feuille de papier !

### II - ORGANISATION D'UNE UNITÉ DE TRAVAIL



#### Remarques :

La touche S.O.S. est absolument indispensable :

- soit pour débloquer un enfant qui se serait engagé dans un choix manifestement trop difficile,

- soit pour annuler un travail que les contraintes extérieures empêchent de terminer,
- soit pour simplement reprendre « la main » sur le menu général, sans pour autant détruire les travaux réalisés par avant.

La gestion de l'écran et son animation doivent être particulièrement soignées (et c'est souvent la partie la plus délicate de la programmation) pour permettre une lecture efficace de l'information et éviter la grisaille et la monotonie.

L'organisation de l'écran en trois zones semble

#### la plus intéressante :

- Une zone pour afficher les données de référence sur lesquelles l'enfant travaille ;
- une zone permettant à l'enfant de suivre la progression de son travail au cours de l'exercice ;
- une zone où il réalise effectivement le travail et où il peut consulter les aides proposées par le logiciel.

Les commentaires doivent être brefs (sinon ils ne seront pas lus).

Les menus seront concis et faits de telle sorte que la série de choix préalables au travail ne soit pas fastidieuse.

Roger Beaumont  
Pollionnay 1984

# LA FORMATION PRÉCOCE DE L'ESPRIT SCIENTIFIQUE

(Suite de l'article de *L'Éducateur* N° 7)

## IV - Notre méthode de travail

Mais alors, concrètement, dans la classe, comment s'est traduit cet interventionnisme en matière de pédagogie ?

Nous avons travaillé, au cours de l'année scolaire, principalement sept thèmes de recherche :

- Le fonctionnement de la lampe de poche : fonctions des différentes parties ; notion de circuit ; circuit ouvert, circuit fermé, interrupteur ; schémas et montages simples avec une pile, une lampe, un ou deux fils ; recherche de conducteurs et d'isolants.
- La vérité sur la naissance des bébés et les premiers jours de la vie.
- Les phases de la Lune : après une observation quotidienne, qui a duré un mois et demi, de la Lune, nous nous sommes demandés pourquoi la Lune n'avait pas toujours la même forme.
- D'où vient la pluie ? Expériences simples sur l'évaporation, la condensation ; les différents états de la matière (glace-eau-vapeur) ; le cycle de l'eau dans la nature.
- La flottaison des corps : recherche de corps qui flottent et de corps qui coulent ; comment faire couler un corps qui flotte ? Les bateaux et la ligne de flottaison. Mise en évidence de la poussée d'Archimède.
- La germination des graines : dissociation des facteurs qui interviennent (eau-chaleur-lumière) ; expériences de germination en faisant varier ces facteurs.
- Le fonctionnement de la bicyclette ; schémas simples avec pédales, pédalier, chaîne et pignon à leurs places ; fonctions de ces différents éléments, rapport pédalier-pignon ; changement de vitesse.

Ces thèmes sont apparus au fil des saisons ou de l'intérêt des élèves. D'autres auraient donc pu être retenus ; il se trouve que ceux-ci relèvent de domaines fort divers : physique, chimie, biologie, météorologie, astronomie, etc.

Chacun de ces thèmes a été abordé, nous l'avons mentionné plus haut, à partir des questions des enfants. Il s'agit de la connaissance de l'état initial. Mais ces questions, si elles sont le point de départ de la démarche scientifique, ne suffisent pas. C'est pourquoi nous posons à nos élèves ces mêmes questions en les incitant à exprimer leurs croyances spontanées, leurs représentations. Cette phase est essentielle. Toute vérité serait plaquée et stérile si nous ne savions pas où en est l'enfant, en ce domaine. Bien souvent, nous avons dit aussi, ces échanges sont l'occasion de débats passionnés : c'est la confrontation des hypothèses. Il arrive enfin que l'échange aboutisse à la formulation d'un problème : par exemple, pourquoi ne voit-on pas toujours la Lune avec la même forme ?

Il convient ensuite, pour le maître, d'exprimer en termes de capacités les objectifs précis auxquels il voudrait aboutir. Par exemple, en ce qui concerne la pluie, l'enfant devra être capable de faire de l'eau en chauffant de la glace ; faire de la vapeur en chauffant de l'eau ; expliquer la formation des nuages par l'évaporation de l'eau ; dessiner le cycle de l'eau en situant, dans l'ordre, la mer, les nuages, la source, la rivière, etc.

Puis vient un exposé, plus directif, de ce que l'enfant devrait pouvoir comprendre. L'élève n'est pas pour autant passif : il est sollicité pour le choix de la démarche (comment va-t-on faire pour montrer que l'eau s'évapore ?), la mise en place des expériences ; mais c'est le raisonnement de l'enfant qui est ici mis en œuvre, selon la méthode interrogative ; il est essentiel pour cela de suivre une démarche logique et de ne pas partir en tous sens. Quand un tâtonnement expérimental est possible, il est strictement encadré et le maître sait où il devra mener. Cette méthode de travail doit tenir compte, à la fois des possibilités de l'enfant (de ce qu'il sait déjà, de ce qu'il peut comprendre au terme d'un raisonnement qu'il devra faire sien, des échos que cela peut évoquer pour lui dans d'autres domaines...) et des exigences de la matière (c'est pourquoi toutes les leçons ne se ressemblent pas ; les objectifs dépendent également de ce que l'on peut montrer : simple exposé en matière d'éducation sexuelle, expériences sur la flottaison des corps, simulation lorsqu'il s'agit d'expliquer les phases de la Lune...).

Il faut ensuite organiser des contrôles fréquents, oraux et écrits, qui peuvent d'ailleurs prendre la forme de dessins. Certains sont immédiats et d'autres différés. Ce sont autant d'occasions de revenir sur les représentations des enfants et de renforcer les connaissances acquises.

Enfin, nous avons toujours terminé l'étude d'un thème par un inventaire des questions qui restent posées. Il nous paraît essentiel en effet de bien montrer aux enfants que ce qu'ils ont découvert ne suffit pas à expliquer tout le phénomène, que des questions restent posées. Nous avons amorcé une démarche, c'est à eux de poursuivre la recherche !

Ainsi, notre pédagogie concernant les jeunes élèves est à la fois ouverte et interventionniste. Elle se soucie de l'enfant, de ce qu'il veut savoir, de ce qu'il croit... Mais elle impose également, à certains moments, une démarche d'investigation parce qu'elle pense qu'il n'est pas utile de laisser refaire par chaque enfant, le cheminement long et hasardeux qui a conduit les hommes à la théorie et au concept. Les enfants sont actifs : ils manient l'hypothèse, la vérification, la contradiction. La part du maître est aussi primordiale, à la fois comme interlocuteur privilégié des enfants, coordonnateur de la recherche et incitateur à la réflexion et au raisonnement.

## V - Quels ont été les résultats de notre recherche ?

Les résultats sont forcément modestes. Ils dépendent en effet d'une multitude de facteurs importants : le développement de l'enfant, sa situation familiale, son histoire, ses questions, ses connaissances et ses représentations ; le milieu scolaire, les élèves de la classe, la personnalité du maître, ses préoccupations, le climat de la classe, etc. C'est pourquoi, plutôt que de prétendre donner des résultats généraux, nous avons préféré rédiger quelques monographies d'enfants. En étudiant de près quelques cas particuliers, nous avons pu dire ce que tel enfant, issu de telle famille, ayant vécu telles expériences antérieures et ayant acquis telles connaissances a pu faire et découvrir en étant placé dans telle situation pédagogique concrète, dans telle école et avec tel maître. C'est pourquoi, pour bien comprendre ce dont il est question ici, il faudrait une longue description de toutes les circonstances de la recherche ou mieux, il faudrait venir vivre quelques jours dans la classe de l'auteur ! Mais ce qu'il importe de dire, c'est que cette expérience est à la portée de très nombreux collègues, institutrices et instituteurs auprès de jeunes enfants, qui mèneraient cette recherche avec leur propre personnalité, dans les circonstances où ils travaillent ; ces expériences nouvelles viendraient apporter quelques résultats supplémentaires à une recherche qui a conscience de ses limites.

Il faut reconnaître par ailleurs que les résultats obtenus en matière de développement de l'esprit scientifique des jeunes enfants sont difficilement mesurables. Il y a eu peu de changements, chez les élèves, en matière de connaissances scientifiques. Mais qui pourra dire les progrès dans la démarche, l'ouverture d'esprit, la faculté d'observation qu'ont pu mettre en œuvre ces recherches ?

Ces précautions utiles pour situer notre travail à sa vraie place ayant été prises, nous pouvons tout de même avancer un certain nombre de remarques relatives à la formation précoce de l'esprit scientifique ; ces remarques sont le fruit, nous l'avons dit, de l'observation d'élèves concrets, placés dans des situations concrètes.

1) L'enfant questionne et si, pour une raison ou pour une autre, il a perdu cette habitude du tout petit, l'école doit lui donner les moyens, par une boîte aux questions ou par des séances d'interrogations collectives, de manifester sa curiosité. Il appartiendra à l'éducateur de faire évoluer ces questions vers un contexte plus scientifique. Mais c'est toujours le point de départ de la démarche du chercheur.

2) L'enfant exprime ses croyances, ses représentations : Il est essentiel, pour le maître, d'avoir une connaissance aussi exacte que possible de la situation des élèves sur un sujet donné. Un maçon ne construit pas un mur sans s'appuyer sur des fondations et sans poser une brique sur la brique qui précède. Le maître qui exposerait le point de ses connaissances sans se préoccuper des représentations de ses élèves s'exposerait à poser des briques dans le vide ou à côté du mur. De plus chaque élève de la classe n'a pas non plus le même niveau de connaissance sur un sujet donné. C'est une richesse que le maître doit exploiter en adaptant son discours aux situations particulières, en une science qui s'élabore pas à pas, de représentation en représentation.

3. Car l'enfant apprend à partir de ce qu'il sait déjà. Cela a l'air d'une plaisanterie, et pourtant ! Les recherches récentes sur la lecture nous apprennent que, pour lire utilement un livre, il faut que nous connaissions déjà 80 % de son contenu... Ces 80 % nous permettent alors, compte tenu du contexte, d'acquérir 20 % de choses nouvelles (1). Une des illu-

(1) Giordan (A.), « Une pédagogie pour les sciences expérimentales », Le Centurion, 1978, p. 194.

sions de la pédagogie des sciences ne consiste-t-elle pas à croire que l'on peut apporter à l'enfant, d'emblée, 100 % de connaissances nouvelles ? L'élève à l'esprit vide qu'il suffirait de remplir, n'existe pas. De plus en plus, les enfants même tout jeunes, savent une quantité de choses dont il faut tenir compte.

4) **L'enfant progresse, vers une représentation plus fidèle de la réalité, lorsqu'il se trouve placé devant une contradiction ou un problème.** Nous sommes en train de redécouvrir, pas à pas, les traits fondamentaux de la maïeutique, chère à Socrate. Au fil du dialogue, l'auditeur était amené, d'une affirmation à l'autre, de contradictions en découvertes nouvelles, là où le maître voulait le mener. Et si Socrate était capable, de cette manière, de faire découvrir (retrouver ?) à un jeune esclave je ne sais plus quelle propriété du triangle, comment ne pourrions-nous pas, à notre tour, nous servir de tout cela pour exercer la logique de l'enfant ?

Vaut-il mieux enseigner aux jeunes enfants des vérités toutes faites ? « *La flottaison d'un corps dépend à la fois de son poids et de son volume (la place qu'il prend)* ». Ou bien vaut-il mieux le placer face à une contradiction ?

— « *Cette boule en fer, si je la lâche dans l'eau, que va-t-il se passer ?* »

— *Elle va couler.*

— *Pourquoi ?*

— *Parce qu'elle est lourde et qu'elle est en fer.*

— *Pourtant, il y a des bateaux qui sont lourds et qui sont en fer et ils flottent ! Comment peux-tu expliquer cela ?* »

L'enfant ne trouvera pas seul la réponse à cette question. Mais ses certitudes auront été ébranlées mieux que par un exposé théorique. Dès lors, les expériences qui suivront seront motivées par ce problème qu'il convient de résoudre : pourquoi les bateaux flottent-ils ? L'esprit de l'enfant, nous l'avons dit plus haut, manifeste un équilibre de certitudes et de croyances qui s'insèrent dans une conception du monde parfaitement close et cohérente. Un exposé théorique glisse sur cette carapace sans laisser de traces bien durables. La contradiction, si l'enfant en accepte les termes, vient déstructurer tout cela... L'enfant recherche alors un nouvel équilibre de l'esprit dans lequel il intégrera d'autres connaissances. Sa représentation en sera renouvelée, elle sera plus pure, plus proche de la réalité du monde, sans pour autant être parfaite.



5) **L'enfant opère des rapprochements entre différentes notions.** Souvenons-nous des réactions de nos élèves : « *On a déjà parlé de circuit électrique et maintenant, on parle de circuit de l'eau, dans la nature* », ou bien « *le bateau qui flotte, c'est comme la boîte en fer que j'avais jetée à l'eau !* ». L'enfant n'aura que rarement de telles illuminations. Mais puisque sa pensée opère de cette façon, en comparant les choses et les notions, ce sera à nous de favoriser ces rapprochements. Pour cela, il faudrait faire de la classe un milieu de vie où se déroulent, en permanence, plusieurs observations à long terme (le temps est un facteur important dans de nombreuses expérimentations) : observation de la nature à chaque saison, petits élevages, cultures, collections diverses,

etc. Toutes ces activités donnent lieu à des questions et surtout, à une expérience commune à tous les élèves de la classe, une sorte d'inconscient collectif du groupe. Le maître pourra alors, s'appuyant sur ces découvertes communes, opérer des rapprochements utiles à l'enfant : la reproduction du lapin et de l'escargot, la nutrition de la plante et du lapin, etc. De même, il conviendra de favoriser au maximum l'expression de ce qui se vit ailleurs : ce que l'enfant aura découvert de la flottaison des corps sera bien plus stable si cela rejoint ce qu'il a découvert dans sa baignoire ou à la piscine. L'enfant conduit seul ses apprentissages. L'école n'est que le lieu d'un enseignement. Pour que ce dernier soit efficace, il est souhaitable qu'il se greffe sur des apprentissages amorcés par l'enfant.

6) **C'est ce qui explique qu'un enfant participe ou non à la recherche commune menée en classe.** Les séquences d'enseignement, les explications étaient les mêmes pour tous. Mais ils n'en ont pas tous également profité. Bien sûr, ils étaient différents au départ. Mais aussi, sur un sujet donné, ils ne se posaient pas les mêmes questions ; et certains ne s'en posaient aucune. Ils n'avaient pas les mêmes connaissances préalables, ni les mêmes représentations spontanées... Ils ne s'étaient pas trouvés soumis aux mêmes contradictions, ils n'opéraient pas les mêmes rapprochements. Tout cela, indépendamment même de leurs différences individuelles, a fait qu'ils n'ont pas abordé les séquences d'enseignement avec la même attitude de recherche active. L'intérêt de l'enfant, quand on a su le motiver, reste le meilleur moteur de la recherche.

7) Enfin, un des derniers facteurs déterminants de l'apprentissage nous semble être **l'approfondissement des connaissances de l'enfant.** Nous l'avons constaté, beaucoup de nos élèves ont oublié, un an après, ce qu'ils ont appris dans notre classe, si cela ne leur a pas été rappelé d'une manière ou d'une autre. Par ailleurs, avec la dilution des programmes d'activité d'éveil à l'école élémentaire, nos inspecteurs nous demandent d'informer nos collègues des sujets que nous abordons, pour éviter de reprendre chaque année les mêmes thèmes. Bien sûr, il serait fastidieux pour les élèves, d'avoir à étudier chaque année, à la même époque, la pomme et le hanneton. Mais nous constatons aussi qu'il est utile de revenir souvent sur les mêmes notions pour qu'elles soient bien assimilées par l'enfant. Comment concilier tout cela ? En revenant sans cesse aux mêmes notions à partir d'un sujet différent. Par exemple, si au cours préparatoire on a étudié le circuit électrique à partir du fonctionnement de la lampe de poche, on peut fort bien le revoir au cours élémentaire en construisant un jeu questions-réponses électrique, et au cours moyen en étudiant l'éclairage de la bicyclette. Ou encore, si une année, on a étudié les phases de la Lune, il pourra être intéressant, l'année suivante, d'y revenir à l'occasion d'une éclipse. Ainsi, les sujets abordés varient mais les notions s'approfondissent. Et, d'une année à l'autre, les représentations peuvent évoluer et s'épurer.

Pour finir, nous aimerions revenir rapidement sur les arguments de nos adversaires que nous avons exposés au début de cette réflexion : l'esprit scientifique n'est pas conciliable avec la mentalité égocentrique de l'enfant. Celui-ci n'est pas prêt, logiquement et psychologiquement à aborder les notions que nous lui proposons. Il vaudrait mieux attendre qu'un enfant soit mûr, qu'il ait acquis le stade des opérations concrètes et celui des opérations formelles, avant de lui proposer une démarche expérimentale dont il ne voit pas la nécessité et dont il ne domine pas les opérations. Il vaudrait beaucoup mieux laisser l'enfant à son univers de rêve et d'imaginaire.

Cela est tout à fait vrai, si l'on considère les enfants individuellement. Mais dans nos classes, ils ne sont plus seuls. Qu'est-ce que l'égocentrisme, dont on a vu qu'il caractérisait la conception du monde chez l'enfant ? C'est l'impossibilité de tenir compte du point de vue d'autrui. Tant que l'enfant est seul, il ne peut que se conforter dans son égocentrisme. Dans nos classes, il est sans arrêt confronté aux points de vue de ses camarades et du maître, ainsi qu'aux exigences de la matière. D'où ces débats passionnés et passionnants ! L'égocentrisme recule. Il cède la place à une logique qui se construit au fur et à mesure que progresse la socialisation. La formation de l'esprit scientifique n'a pas tué, chez nos jeunes élèves, le rêve et l'imagination. Elle les a remis à leur vraie place, contribuant ainsi à mieux structurer la personnalité de l'enfant et sa représentation du monde.

Cette recherche est le résultat d'un pari sur l'homme et donc sur l'enfant. C'est le pari de l'éducabilité qui cherche à inventer des moyens pour que tous accèdent aux pratiques et aux connaissances les plus évoluées de nos sociétés modernes. C'est un pari aussi sur l'école : le groupe des élèves et le maître en sont les instruments privilégiés. Ce n'est pas un pari élitiste : il voudrait concerner au contraire, sous des formes particulières, tous les enfants. Ce sont les élèves de condition modeste qui apprendront le plus de la confrontation avec leur maître et leurs camarades. C'est pour eux que l'école joue un rôle de suppléance, quand leur milieu de vie ne répond pas à leur attente. C'est pour eux qu'il est urgent de mettre en place, dans notre système éducatif, une formation précoce de l'esprit scientifique.

Pascal Sonzogni  
Instituteur à Custines - 54 (classe de C.P.)  
Docteur de 3<sup>e</sup> cycle en Sciences de l'Éducation  
présent à l'université d'été  
Freinet de Nancy (août 84)

(1) Cf. « *Lire c'est vraiment simple... quand c'est l'affaire de tous* ». Association Française pour la lecture, O.C.D.L., 1982,



## VIE DE L'I.C.E.M.

*Apprendre à lire  
pour les 9-12 ans*

### L'ÉCOLE ET LES CONDITIONS DE LA LECTURE

L'école qui institue la vie coopérative et la prise en charge par l'enfant des services généraux au niveau de l'établissement l'implique très tôt dans des réseaux de communication. C'est parce que l'enfant est intégré dans un groupe qui vit qu'il ne peut faire l'économie de développer les moyens du recours à l'écrit pour tous les aspects où celui-ci se révèle nécessaire. **Il en va, en effet de la lecture comme du développement global de l'individu qui ne peut se réaliser qu'à travers l'implication dans la vie de groupes diversifiés.** Ces services généraux portent sur l'organisation du temps et de l'espace, l'utilisation des ateliers et des coins spécialisés, la prise en charge des aspects matériels et des politiques d'achat, la gestion des activités communes, l'information et la communication entre les sous-groupes à l'intérieur de l'école, les projets d'action avec et sur le milieu environnant, le besoin d'être à l'écoute de ce milieu et de se faire entendre de lui par des journaux, radio, etc., la nécessité de rencontrer, dans la B.C.D., la diversité des écrits sociaux, etc.

Cette participation constante de tous à la vie du grand groupe permet de rencontrer l'écrit dans des groupes hétérogènes où des enfants d'âges, de savoirs, de préoccupations et de stratégies différents s'épaulent pour mener à bien leurs tâches communes. **L'hétérogénéité est, en effet, pour la lecture comme pour tout apprentissage, la condition fondamentale.**

L'implication directe de tous dans la vie de l'école conduit à spécifier des groupes plus restreints d'affinité et de projets qui sont des lieux de vie multiples et habituels pour chaque enfant. **Ce n'est jamais un individu seul mais un individu dans un groupe qui apprend à lire et la qualité de son apprentissage est directement liée à la qualité des rencontres avec l'écrit que la vie du groupe permet.**

Puisque l'enfant est témoin et utilisateur de l'écrit dans le groupe, il éprouve rapidement le besoin d'en produire lui-même pour des effets symétriques de ceux qui le conduisent à y avoir recours. La production de l'écrit — qui prend appui autant sur les nécessités de la vie sociale que sur les besoins d'expression personnelle — naît de son utilisation et se construit à partir d'elle, et les deux activités ne peuvent être séparées dans le temps. L'expression cherche toujours un partenaire et s'inscrit naturellement dans les mêmes réseaux de communication.

Les écrits que l'enfant rencontre doivent avoir toutes les caractéristiques d'un écrit destiné à un lecteur et donc ne pas avoir subi d'altération dénaturant ce statut inconditionnel de lecteur, qui seul, permet à l'enfant de développer les techniques appropriées. S'ils revêtent, malgré tout, quelques spécificités c'est pour tenir compte des préoccupations et des savoirs de l'enfant de cet âge, non pour présenter des formes simplifiées. L'enfant apprendra à lire s'il est aidé dans son utilisation d'écrits réels, non s'il est confronté à des écrits tenant compte de son état présent de non-savoir. La mise en œuvre des aides autour de l'écrit — et non dans les écrits — constitue alors une condition essentielle que l'école doit apporter.

La familiarité avec la multiplicité des écrits et leur utilisation est une réalité socio-culturelle qui précède et accompagne l'apprentissage de la lecture et qui est loin d'avoir la même prégnance pour tous les enfants. L'école a, ici, un rôle primordial à remplir pour assurer, de manière volontariste, cette fréquentation. C'est une des raisons d'être de la Bibliothèque Centre Documentaire et parmi les plus importantes. La liaison doit être assurée en permanence entre tous les sujets de préoccupations, d'intérêts et d'action et la diversité des écrits sociaux en rapport avec eux.

Ces écrits seront systématiquement présentés, observés, animés et les techniques d'accès, d'utilisation, tout autant que les critères d'appréciation, seront systématiquement exercés. Ces activités sont déterminantes et il est hors de question qu'elles apparaissent comme un complément à l'apprentissage de la lecture. Elles en constituent la base même. On constatera alors qu'en fonction de ses propres caractéristiques, chaque enfant délimite un domaine familier qu'il réutilise souvent avec des intentions différentes. Cette activité de relecture et de manipulation approfondie de quelques écrits importants apparaît, elle aussi, comme une condition essentielle du développement des stratégies complexes.

Il est évident que ce sont les écrits du quotidien, ceux qui sont en rapport direct avec les préoccupations de vie et les projets d'action qui vont constituer la base la plus importante des rencontres permettant l'apprentissage de la lecture. Ne serait-ce qu'en raison du fort effet de contexte qui facilite les hypothèses et permet d'attribuer du sens à l'écrit à partir de ce qu'on en attend. En ce sens, apprendre à lire, c'est réduire l'inconnu qui est dans l'écrit à partir du connu qui est dans la vie. D'où l'importance de ces écrits qu'on appelle à tort utilitaires et qu'il serait plus juste d'appeler utiles dans la mesure où ils sont marqués par la nécessité qu'on en a. Il est curieux que cette utilité fasse problème pour certains éducateurs alors qu'elle leur semble évidente dans l'apprentissage par le très jeune enfant de la communication orale. Dans cet « utile », les aspects affectifs tiennent une place déterminante et colorent toutes les rencontres avec l'écrit, qu'il s'agisse de l'écrit interne du groupe, du guide de fabrication de l'objet à offrir, de la réponse d'un correspondant ou de textes de fiction.

Parmi toutes ces rencontres, celles que permet l'imaginaire tiennent une place privilégiée, mais, sans doute en partant des émotions et des rêves des enfants et en cherchant avec eux comment l'écrit y fait écho, les transpose et joue sur des variations. Le champ remarquable de la production littéraire pour enfants doit alors être en permanence accessible et exploré.

### LES STRATÉGIES DE LECTURE ET LES APPORTS TECHNIQUES

Pendant, on n'apprend pas à lire par imprégnation mais par un travail personnel ininterrompu d'organisation et de dépassement des stratégies provisoirement efficaces. Ce travail dont aucun individu ne saurait faire l'économie ne peut être enseigné de l'extérieur à quelqu'un, encore moins s'il n'en a pas immédiatement l'usage ; mais il doit être soutenu de l'extérieur par des aides qui en optimisent le développement. C'est l'ensemble de ces aides qui constitue l'enseignement de la lecture et qui caractérise, parmi les innombrables lieux où l'enfant devient lecteur, ce lieu particulier et irremplaçable qu'est l'école.

On ne transmet donc pas des techniques préalables mais on aide le développement de celles que l'enfant invente pour régler, dans l'écrit, les problèmes qui le concernent. Il s'agit moins d'opérer une sélection parmi ces techniques que d'en assurer la meilleure maîtrise présente. En effet, on ne progresse qu'en dépassant ce qu'on sait faire et on ne dépasse jamais ce qu'on fait mal. aussi faut-il permettre à l'enfant, à chaque étape de son histoire, de dominer les stratégies qu'il met en œuvre et non de le tirer vers les stratégies finales qu'on voudrait le voir posséder.

Autrement dit, la systématisation utile, c'est l'approfondissement des stratégies de l'enfant, non l'inculcation de stratégies adultes. C'est en cela que l'enseignement accompagne l'apprentissage et ne le précède pas même s'il apparaît comme un facteur déterminant de son évolution. Rappelons que cet enseignement n'a d'effet que si l'enfant vit des rencontres fonctionnelles qui l'obligent, dans les conditions réelles de la lecture, à mettre en œuvre ses stratégies d'utilisation de l'écrit.

Ces stratégies visent à réduire l'inconnu de l'écrit et procèdent, on le sait, par anticipations, prises d'indices et vérifications d'hypothèses. La première de toutes les aides, c'est d'explicitier en permanence ces stratégies : permettre à l'enfant de parler de la manière dont il s'y prend, et ne pas le laisser vivre en cachette dans l'incertitude. Ces moments d'activités réflexives et de théorisation où se confrontent les stratégies utilisées en même temps que les difficultés représentent l'élément premier de toute démarche d'enseignement.

Mais trois autres aspects doivent être prioritaires dans la vigilance de l'enseignant.

- Questionner l'écrit, comme questionner son voisin, c'est attendre une réponse et prévoir ce qu'elle peut être. C'est donc avoir une idée précise de ce qu'on recherche et qu'on ne connaît pas, un peu comme lorsqu'on tente de se rappeler un nom oublié. Là aussi, l'explicitation préalable du questionnement est primordiale pour prendre conscience des stratégies liées à l'anticipation.
- La lecture est une négociation entre ce qu'on sait (dans sa tête) et ce qu'on ne sait pas (dans l'écrit). Moins on a de familiarité avec un écrit, qu'elles qu'en soient les raisons, plus il est nécessaire de mobiliser de savoirs extérieurs à lui. La possibilité de constituer ce capital questionneur, d'autant plus important qu'on est un lecteur inexpérimenté, dépend autant de la qualité des expériences de vie en général que du lien qui rattache l'écrit à l'ensemble de la situation où son utilisation est nécessaire. Pour être explorable, un écrit suppose donc, chez le lecteur, des savoirs importants extérieurs à l'écrit lui-même, et c'est à l'enseignant de veiller à leur réunion et à leur mobilisation.

- Deux activités vont permettre à l'enfant d'acquérir rapidement une grande autonomie dans l'écrit. La première, c'est d'apprendre à bien utiliser les aides extérieures aux écrits, telles que lexiques, dictionnaires, phrases de références, classements, et les aides intérieures aux textes, telles que mise en page, typographie, relations image/textes, etc. La deuxième, c'est d'avoir constamment recours à cet écrit connu pour y puiser les éléments nécessaires à la production de nouveaux écrits. Cette exploration, au cours de laquelle l'écrit n'est plus utilisé pour les raisons qui l'ont fait rencontrer, crée les conditions du « regard » sur la langue écrite, de l'indispensable démarche méta-lexique.

Il semble que tout se résume à assurer en profondeur la maîtrise de l'utilisation des écrits que la vie du groupe rend nécessaires. Cette maîtrise aboutit rapidement, à travers la manipulation de textes nombreux et diversifiés, à la connaissance d'un vocabulaire de 500 à 600 mots et à la pratique des structures syntaxiques de l'écrit. Cette maîtrise est caractérisée non par l'accumulation des éléments mémorisés mais par leur organisation et leur mise en système, lesquelles ne peuvent naître que d'une réflexion sur leurs stratégies effectives d'utilisation. C'est ce système lui-même qui, en se confrontant avec des écrits différents, est sommé de se réorganiser en permanence pour intégrer les réalités nouvelles.

C'est au niveau de la maîtrise de ces écrits de référence qu'intervient de manière décisive l'ensemble des activités dites de systématisation.

La systématisation couvrira, en particulier, les objectifs suivants :

- assurer la familiarité avec le vocabulaire écrit pour en avoir une reconnaissance instantanée dans des graphies différentes,
- fouiller rapidement les textes pour en extraire un élément ou une information,
- exercer les conduites d'anticipation dans la phrase pour prévoir, en mobilisant tout ce qu'on sait déjà, ce qui peut être attendu,
- travailler sur l'utilisation des mots outils qui organisent la syntaxe de la phrase et des textes,
- donner l'habitude d'une vision des textes par empan large lus rapidement et en une seule fois,
- remettre en ordre des phrases, des paragraphes et des textes,
- tirer parti des marques spécifiques de l'écrit en faisant ressortir les systèmes qu'elles constituent au niveau des accords, de la conjugaison, de la dérivation d'un mot racine,
- desserrer la relation entre les mots et les textes qui les ont fait rencontrer afin de favoriser leur réutilisation dans l'exploration de nouveaux écrits,
- offrir la possibilité de rédiger beaucoup, et plus vite sans être limité par des possibilités graphiques.

En bref, il s'agit bien d'assurer la maîtrise complète et évolutive de l'écrit de référence pour la réinvestir dans l'exploration d'écrits nouveaux. Cette systématisation doit être intense mais brève. Les techniques auxquelles elle fait appel ne sont pas nouvelles ; elles ont largement inspiré les matériels des Mouvements Pédagogiques, sous forme de fichiers ou de logiciels. Cette systématisation est inséparable d'une activité de théorisation collective.

On constate que ces aides ne visent pas à régler une question à laquelle se réduit d'ordinaire l'enseignement de la lecture : comment faire devant un mot qu'on n'a jamais vu ? Cette question est aussi fautive que celle qui consiste à se demander comment on fait pour comprendre un mot qu'on n'a jamais entendu. Car lire, ce n'est pas comprendre et encore moins nommer un mot puis un autre, c'est directement trouver dans l'écrit les réponses aux questions qu'on se pose pour s'informer ou se distraire. C'est cette intention qui se trouve ou non satisfaite. De ce fait, lorsqu'on rencontre un mot qu'on n'a jamais vu, le

moyen le meilleur est de ne pas s'y arrêter, de chercher le sens global du texte qui, en retour, éclairera ce mot inconnu. Il est exceptionnel qu'un seul mot fasse obstacle dans un texte à l'intention de lecture. Si tel était le cas, comme on le ferait à l'oral, l'information peut être demandée à un tiers. Si besoin est, on revient sur ce mot, armé de l'intuition du contexte ; les hypothèses qu'on fait alors à son sujet s'éprouveront en observant ses caractéristiques écrites. Ainsi voit-on fréquemment des enfants « prouver », par exemple, qu'il s'agit bien de « chameau » puisqu'on voit « cha » au début du mot. Mais cet appel aux correspondances grapho-phonématiques vient comme justification de la lecture et il importe de montrer que ce n'est jamais par de tels procédés qu'on attribue une signification à un texte. Aussi la connaissance de la combinatoire apparaît-elle comme une conséquence de la pratique de l'écrit et non comme une cause, et il est même à craindre que sa présentation comme un préalable ne détourne durablement les enfants du développement des stratégies réelles de lecture.

## LES ÉTAPES

Les conditions souhaitables pour l'apprentissage, la nécessité de l'hétérogénéité, la prise en compte de la variation des rythmes chez un même enfant conduisent à substituer à l'organisation traditionnelle de la scolarité en années centrées sur la trilogie : un maître, une classe, un programme, une organisation plus souple en cycles de trois ans : 2 à 5 ans, 5 à 8 ans, 8 à 11 ans.

Dans la présentation des conditions et des techniques que nous venons de faire, l'accent a été mis sur le cycle 5-8 ans parce qu'il pose actuellement les problèmes les plus sensibles.

- Pour le cycle 2-5 ans, on retrouve les mêmes conditions : présence et utilisation d'écrits réels dans les projets, réseaux de communication, de production, présence des aides autour de l'écrit, exploration de l'écrit dans la B.C.D., etc. Même si les activités systématiques n'ont pas la même importance, les temps de théorisation apparaissent très tôt nécessairement.

- Pour les 8-11 ans, on retrouve encore les mêmes conditions. Mais le temps qui n'est plus utilisé pour la familiarisation avec l'écrit et l'évolution rapide des stratégies va être investi dans l'approfondissement des activités de réflexion sur la langue écrite et ses rapports avec la langue orale, en insistant sur les aspects spécifiques de chacune des situations de communication.

Parallèlement, on continuera à perfectionner les stratégies de lecture dans deux directions :

- les aspects techniques de l'acte de lire,
- l'adaptation des stratégies à des écrits spécifiques : documentaires, fiction, presse, etc.

Dans le même temps, on étendra la connaissance et l'utilisation des moyens d'accès à l'écrit : fréquentation des équipements collectifs, recherches bibliographiques, catalogues, critiques de livre, clubs de lecture, etc.

Enfin, on accentuera les possibilités de décentration vis-à-vis de l'écrit en comparant l'intérêt des différents livres, d'abord par rapport à son propre besoin puis par rapport aux différentes fonctions sociales qui lui sont assignées.

Il est évident que l'apprentissage de la lecture n'est pas achevé à 11 ans. Nous nous en tiendrons néanmoins à ce terme en précisant que le collège se doit de poursuivre l'effort pour la maîtrise de comportements autonomes et ceci dans trois directions :

- à partir de la 6<sup>e</sup>, la lecture devient véritablement un outil de travail et le moyen privilégié de l'autodidactie,
- les investissements techniques doivent être poursuivis en même temps que la découverte des écrits sociaux en rapport avec les champs d'étude, d'intérêt et de loisir,
- on entreprendra une étude fine du fonctionnement des textes afin d'atteindre le stade ultime : la lecture entre les lignes...

## LES AUTRES TEMPS DE VIE

L'école, même s'il est important de marquer sa spécificité, n'a pas le monopole des rencontres avec l'écrit. L'aurait-elle que sa fonction unique n'en resterait pas moins de promouvoir l'usage social de la lecture et non un usage scolaire.



Cet usage social, l'enfant l'exerce déjà dans tous ses temps de vie, dans sa famille, dans sa commune, dans ses activités de loisirs. Il importe que les éducateurs intervenants dans ces différents lieux ne subordonnent pas leur attitude à ce que l'enfant apprend à l'école. Autrement dit, ils n'ont pas à se comporter avec lui comme s'il ne savait pas lire et doivent veiller à lui conférer de manière naturelle et évidente ce statut inconditionnel de lecteur qui caractérise un acteur social, au sein de la famille, comme habitant d'un quartier, comme participant aux activités et à la gestion des divers lieux d'éducation, de loisirs, de culture, comme utilisateur des différents médias, etc. C'est seulement ainsi qu'ils ouvriront ce champ social de l'écrit à l'intérieur duquel l'enfant pourra, en réponse, développer les savoirs nécessaires.

De la même manière, ils n'ont pas à scolariser ou à « pédagogiser » les rencontres avec l'écrit mais seulement à réussir l'intégration immédiate et fonctionnelle de l'enfant dans un monde où l'écrit est une réalité incontournable.

Cette politique passe certainement aujourd'hui par un important travail d'information des parents, d'échange et de réflexion commune, en particulier avec les familles que leur situation sociale exclut des réseaux de communication écrite. Elle passe également par un travail direct de perfectionnement de la lecture des adultes au sein des mouvements d'éducation populaire et au sein de la formation permanente. Elle suppose une ouverture différente des équipements collectifs et des politiques culturelles locales en direction des non-lecteurs. Elle rend nécessaire un accroissement de la formation des coéducateurs pour favoriser cette intégration naturelle de l'écrit dans les actions qu'ils conduisent avec les enfants. Elle implique une participation réelle des différents médias afin de prendre en compte l'enfant comme destinataire d'écrit. Elle conduit enfin à une évolution importante de l'édition et de la diffusion des écrits pour la jeunesse.

### TROIS QUESTIONS

Nous évoquerons ici très brièvement quelques considérations relatives à trois aspects fréquemment liés à la réflexion sur la lecture.

#### ET L'ORTHOGRAPHE ?

Les difficultés actuelles en orthographe ont strictement la même origine que les difficultés en lecture. Elles proviennent du même choix initial : l'écrit correspondrait à l'oral à travers le système de graphie des sons.

Or, précisément, quand les mots s'écrivent comme ils se prononcent, la notion même d'orthographe fait place à celle de codage comme on le voit par exemple avec l'écriture phonétique. L'orthographe n'est pas une transcription de formes orales mais la reproduction de formes visuelles. Il s'agit d'écrire les mots et leur enchaînement comme on a l'habitude et le besoin de les voir. On ne peut donc « orthographier » que ce qu'on connaît et il n'existe aucune invention ou aucune prédiction à partir du système grapho-phonématique. Tout au plus des justifications a posteriori.

Ainsi le problème de l'orthographe se pose différemment selon qu'on considère l'écrit comme un langage pour l'œil ou comme un langage pour l'oreille. C'est seulement dans ses rapports avec la lecture que s'impose la nécessité de produire des formes visuelles familières donc que l'orthographe apparaît comme la condition d'une communication efficace. C'est en tant que production visuelle qu'elle peut être très tôt abordée et que des organisations, aussi bien dans le domaine du vocabulaire que dans celui de la grammaire, vont se mettre en place.

#### ET LA LECTURE A VOIX HAUTE ?

La lecture à voix haute est une activité qui correspond à des situations de communication très précises. Elle est une interprétation de la compréhension d'un texte à travers la lecture qu'on en a faite. Elle se situe donc au-delà de la lecture, prenant appui sur elle. Aussi ne peut-elle être abordée préalablement à la maîtrise de la lecture elle-même.

En revanche, on lui donnera l'importance qu'elle mérite dans les situations de communication et on lui consacra des temps d'entraînement ou de répétition proches de ce qui se pratique pour l'activité théâtrale.

#### ET L'ÉVALUATION ?

L'évaluation est souvent un problème mal posé dans la mesure

où elle est davantage en rapport avec l'angoisse des enseignants qu'avec la réalité de l'apprentissage. Aussi lui voit-on communément prendre la forme d'une mesure des mécanismes alphabétiques au détriment d'une information sur les pratiques effectives de lecture de l'enfant.

Sans entrer dans le détail, rappelons l'importance d'une évaluation formative portant réellement sur le savoir lire donc explorant simultanément au moins trois dimensions :

- le niveau des techniques mises en œuvre, indirectement mesuré par les paramètres de vitesse et de compréhension sur un texte de lisibilité connue,
- les stratégies utilisées pour se repérer dans des écrits complexes (livres documentaires, journaux, etc.),
- le champ des écrits sociaux connus et effectivement pratiqués.

### FORMATION

Les quelques propositions qui suivent s'ajoutent aux mesures générales relatives au développement des qualités et savoirs pédagogiques que nécessite la mise en œuvre de cette plateforme.

Pour ce qui concerne la lecture, l'accent devra être mis :

- au niveau individuel :
  - sur la connaissance et l'utilisation des ressources et des équipements collectifs de l'environnement,
  - sur la connaissance de la production du livre et de la presse pour enfant,
  - sur le perfectionnement des techniques et des stratégies de lecture de l'enseignant lui-même.
- au niveau collectif :
  - sur l'aptitude à travailler en équipe afin que chacun se sente responsable en tant que membre du groupe de la totalité des élèves de l'école,
  - en d'autres termes, il s'agit de définir, au niveau de l'établissement, une politique cohérente et réaliste de lecture sur la durée de la scolarité d'un enfant entre 2 et 12 ans avec les liaisons nécessaires entre les autres cycles et avec les autres lieux de vie, l'objectif étant de lutter contre le découpage en années ou la juxtaposition de pratiques divergentes et de promouvoir des moyens communs, tels que la B.C.D.

C'est grâce à une formation articulant en permanence pratique et théorie, terrain et centre de formation, que les enseignants parviendront à mettre en œuvre efficacement cette stratégie de lecture.

Cette formation ne peut se concevoir séparément de celle des autres éducateurs.

Il est facile de constater que l'ensemble des propositions contenues dans cette plate-forme sont dans le droit fil des orientations communes des Mouvements Pédagogiques signataires.

En ce sens, il serait illusoire de croire qu'une politique nouvelle de lecture peut naître indépendamment d'une politique nouvelle de l'Ecole et d'une réflexion générale sur l'Education.

Il serait encore plus vain d'imaginer que l'Education Nouvelle ne part pas d'une prise de position claire et d'un engagement sur la nécessité de transformer les rapports sociaux. Pour de multiples raisons que nous ne reprendrons pas, la lecture apparaît alors comme un enjeu décisif de cette transformation. Il suffit pour s'en convaincre d'observer que la non-lecture et l'exclusion de l'écrit sont moins le signe d'une inaptitude technique que la marque d'une exclusion sociale, le fait d'une non-implication dans le partage des responsabilités et du pouvoir, la conséquence d'une société inégalitaire et ségrégative.

Cette plate-forme constitue l'intersection actuelle de la réflexion et des pratiques des Mouvements Pédagogiques qui développent, sans jamais s'opposer, leur spécificité sur cette base qu'ils estiment irréductible. Aussi leur semblerait-il inconcevable qu'une politique de lecture pour aujourd'hui ne s'appuie pas sur l'ensemble de leur expérience et de leur acquis.

*(Suite du texte dont le premier chapitre est paru dans notre numéro 7. Ce document est publié dans son intégralité sous forme d'une plaquette de 16 pages, disponible contre 10,00 F (frais d'envoi compris) à Secrétariat I.C.E.M. 45, avenue J. Jaurès 94250 GENTILLY.)*

**BON DE COMMANDE**  
(à découper ou à photocopier)



**L'ÉDUCATEUR**

Tarif valable jusqu'au 31.12.85

NUMÉROS PARUS (*)	Réf.	Qté	P.U.	Total
Liaison « C.M.2-6° »	8922		26,00 F	
Histoire-Géographie	8921		13,00 F	
Éduc 13/14 été 82	8922		26,00 F	
Éduc 13/14 été 83	8922		26,00 F	
Éduc 13/14 été 84	8922		26,00 F	
Autres numéros parus (n <sup>os</sup> simples) (préciser les n <sup>os</sup> et les dates) _____	8921		13,00 F	
Catalogues C.E.L. (avec liste de dossiers)				
Bulletins d'abonnements à L'Éducateur				
<b>DOSSIERS PÉDAGOGIQUES (*)</b>				
Perspectives d'Éducation Populaire (D.P. 128)	7595		16,00	
Voyage-Poésie I (D.P. 169)	7549		8,60 F	
L'enfant et la documentation (D.P. 154)	7595		16,00 F	
Comment démarrer en création manuelle et technique (D.P. 165)	7590		11,80 F	
Expression sonore et musique I (D.P. 159)	7590		11,80 F	
<b>DOCUMENTS</b>				
La notion de temps et les enfants de C.P.- C.E. (n° 170)	7560		15,00 F	
Expression sonore et musique II (n° 171)	7560		15,00 F	
Pratique et théorie d'une écriture collec- tive (n° 172-173-174)	7560		15,00 F	
Création manuelle et technique à l'école élémentaire, et en maternelle (n° 175)	7560		15,00 F	
Voyage-Poésie II (n° 176)	7560		15,00 F	
Trois études sur l'affectivité « Absorption » (n° 177)	7560		15,00 F	
			<b>Total</b>	
			<b>Forfait (1)</b>	<b>30,00 F</b>
			<b>Montant à payer</b>	

(\*) Livraison dans la limite des stocks disponibles  
(1) Forfait de traitement pour les com-  
mandes de 51 F à 500 F. Franco au-delà.

Adressez votre commande à :

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

avec votre règlement joint :

- chèque postal à : C.E.L. - CANNES - CCP Marseille 115.03 T  
 chèque bancaire à : C.E.L. CANNES.

N.B. : Les commandes inférieures à 50 F devront obligatoirement être accompagnées de leur règlement pour bénéficier du franco de port.

**L'ÉDUCATEUR**

France : 159 F  
Étranger : 215 FF

15 numéros par an

NOM \_\_\_\_\_ Prénom \_\_\_\_\_

Adresse \_\_\_\_\_

Code postal | | | | | Ville \_\_\_\_\_

Règlement par : \_\_\_\_\_ Date \_\_\_\_\_

chèque bancaire \_\_\_\_\_ Signature : \_\_\_\_\_

C.C.P. Marseille 1145-30 D

Tarif valable jusqu'au 31.5.86

## ÉCRIRE DANS L'ÉDUCATEUR

« Cette revue doit être un des lieux de notre convivialité, à nous tous qui voulons une autre école parce que nous voulons une autre vie. »

Parents, enseignants, vous tous qui vous sentez concernés par les conditions de vie et de travail des enfants et adolescents, vous tous qui voulez une école de notre temps, cette revue vous est ouverte. Nous accueillons vos témoignages, vos réflexions, vos questions, vos recherches. Ils seront transmis aux responsables de rubriques qui vous solliciteront pour utilisation éventuelle, ou publiés directement.

Ecrivez si possible à la machine, à double intervalle ou en tout cas très lisiblement en noir sur blanc, recto uniquement. Joignez photographies ou dessins si vous en disposez. Indiquez bien votre adresse. Merci.

Si votre envoi doit passer en « Courrier des lecteurs », l'indiquer.

Dans tous les cas, une seule adresse pour la rédaction :

**Guy Champagne  
Bégaar  
40400 TARTAS**

*Directeur de la publication* : Bernard Donnadiou  
*Responsable de la rédaction* : Guy Champagne  
*Equipe de rédaction* : Robert Besse, Roland Bouat, Jean-Pierre et Nicole Ruellé, Jacques Querry, Roger Ueberschlag.  
*Relais à Cannes (secrétariat)* : Monique Ribis.

### **Pour tout courrier concernant :**

<b>La rédaction :</b> Guy CHAMPAGNE Bégaar 40400 Tartas	<b>Le Secrétariat à Cannes :</b> Monique RIBIS I.C.E.M.-C.E.L. B.P. 109 06322 Cannes La Bocca Cedex
--	---

## **AVANT DE PARTIR EN VACANCES.**

*Lisez attentivement la page  
IV de couverture de cet  
Éducateur.*

*L'avenir de la C.E.L. et de  
votre revue en dépend.*

à retourner avec le règlement à P.E.M.F. - B.P. 109 - 06322 CANNES LA BOCCA CEDEX



N° 262

## LES HORAIRES DE TRAVAIL DE NOS PARENTS

En fait, quand on réfléchit bien, heureusement que les journées n'ont que 24 h !

Car d'après les enquêtes effectuées par cette classe de l'est de la France, avec les « 3 x 8 » certains travaillent à tous les moments de la journée en alternant sur plusieurs semaines...

Et puis il y a les métiers aux horaires si curieux : les pompiers, les routiers, les journalistes, les infirmières...

Peut-on travailler à toute heure de la journée sans risque pour la santé ? Et la vie de famille, le temps des loisirs, c'est à quel moment ?

On pourra s'interroger sur son propre environnement et sur la journée... des enfants !

### A LIRE DANS NOS COLLECTIONS :

B.T.J. n°s 26, 33, 37, 41, 64, 66, 70, 71, 72, 85, 92, 95, 105, 125, 174, 111, 112, 114, 129, 136, 145, 147, 149, 155, 156, 54, 97, 103, 146, 159, 167, 175, 184, 186, 202, 203, 207, 210, 211, 221, 232, etc. sur les métiers des gens.



N° 263

## LA CIGALE

Des enfants assistent à la dernière mue d'une cigale. L'insecte parfait va prendre son envol. Va-t-elle chanter tout l'été ?

Se trouvera-t-elle fort dépourvue quand la bise arrivera ?

Mais avant que s'est-il passé ?

Nous suivons toute l'évolution, de l'œuf jusqu'à l'adulte, de cet insecte qui ne vit que les 2/48<sup>e</sup> de sa vie hors de terre.

Nous verrons comment chante la cigale, mais aussi comment elle entend, comment elle voit, comment elle se nourrit.

La B.T.J. propose un tour complet de cet insecte qui a toujours eu un rapport privilégié avec la littérature.

### A LIRE DANS NOS COLLECTIONS :

B.T.J. n° 2 : Les guêpes  
B.T.J. n° 133 : La mante religieuse  
B.T.J. n° 248 : Les mouches  
B.T. n° 612 : Les guêpes  
B.T. n° 642 : Amati grillon d'Italie  
B.T. n° 706 : Les libellules      B.T. n° 739 : Les fourmis  
B.T. n°s 745, 752, 762, 789, 805, 843, 847 : Les papillons et les chenilles  
B.T. n° 892 : Les insectes de la souche  
B.T. n° 941 : Les abeilles  
S.B.T. n° 279 : Les mœurs des insectes  
**SUR D'AUTRES MÉTAMORPHOSES :**  
B.T.J. n° 10 : L'écrevisse      B.T.J. n° 69 : La grenouille



N° 264

## LES MÉCANISMES D'UN MOULIN A HUILE

Nous allons vivre à l'ère de l'électronique et de la robotique. Avant, a existé l'ère de « l'engrenage ». D'ailleurs beaucoup d'appareils simples n'ont que des engrenages comme mécanisme.

Cette brochure insiste sur les différents mécanismes du moulin à huile. Tout en suivant les différents stades de transformation de la noix à l'huile, nous verrons comment fonctionne les machines. Comment un seul moteur peut-il les faire tourner toutes à la fois ? Parallèlement les enfants pourront expérimenter avec des roues dentées simples pour comprendre les différentes lois de transmission du mouvement : accélération, ralentissement, changement de sens...

### A LIRE DANS NOS COLLECTIONS :

B.T.J. n° 116 : La noix  
B.T.J. n° 249 : Les moulins à eau  
B.T.J. n° 202 : Les moulins à vent



N° 265

## NOUS MONTONS A CHEVAL !

Tourner à droite, tourner à gauche, mettre en selle, régler les étriers... Ouf ! Ce n'est pas simple de monter à cheval.

« J'ai eu peur, mais maintenant j'ai envie de recommencer. »

Une classe a décidé d'apprendre à monter à cheval. Une fois les premières maladresses et les premières appréhensions surmontées, quel plaisir de monter à cheval !

Mais : — qui peut apprendre l'équitation ?  
— qui peut posséder un cheval ?  
— à quoi servait le cheval autrefois ?  
et maintenant ?

### A LIRE DANS NOS COLLECTIONS :

B.T.J. n° 16 : Métiers d'autrefois : le maréchal-ferrant  
B.T.J. n° 47 : Le champ de course  
B.T.J. n° 70 : Papa est palefrenier  
B.T.J. n° 78 : Les poneys  
B.T.J. n° 132 : Travail dans une ferme normande  
B.T.J. n° 163 : La voiture à cheval  
B.T.J. n° 205 : Un haras de chevaux de course  
B.T.J. n° 219 : Ils travaillent au village  
B.T. n° 293 : Histoire de l'attelage  
B.T. n° 562 : La Camargue  
B.T. 800 : Des chevaux vus par des artistes  
B.T. n° 865 : Jeux de cirque chez les Romains  
B.T. n° 894 : Le roulier

NOUS TRAVAILLONS  
POUR QUE SE  
VIVE L'ENFANCE



URGENT

**Pour continuer à vivre,  
les P.E.M.F.  
s'adressent à leurs abonnés**

**"le geste qui sauve"**

- Renvoyez dès aujourd'hui le bulletin de réabonnement que vous avez reçu

**EN Y SOUSCRIVANT UN ABONNEMENT  
SUPPLÉMENTAIRE**

- Trouvez parmi vos proches

**UN NOUVEL ABONNÉ**

C'est facile avec *J Magazine* ou une autre revue de votre choix.

**Pour nous aider à résoudre la crise de trésorerie que connaît la C.E.L., suite à la défection de la banque qui la soutenait depuis 30 ans**

- ***Pour sauvegarder un patrimoine éditorial de plus de 60 ans.***
- ***Pour continuer le lancement des nouvelles revues.***
- ***Pour maintenir l'indépendance d'une maison d'édition gérée par des enseignants-praticiens.***