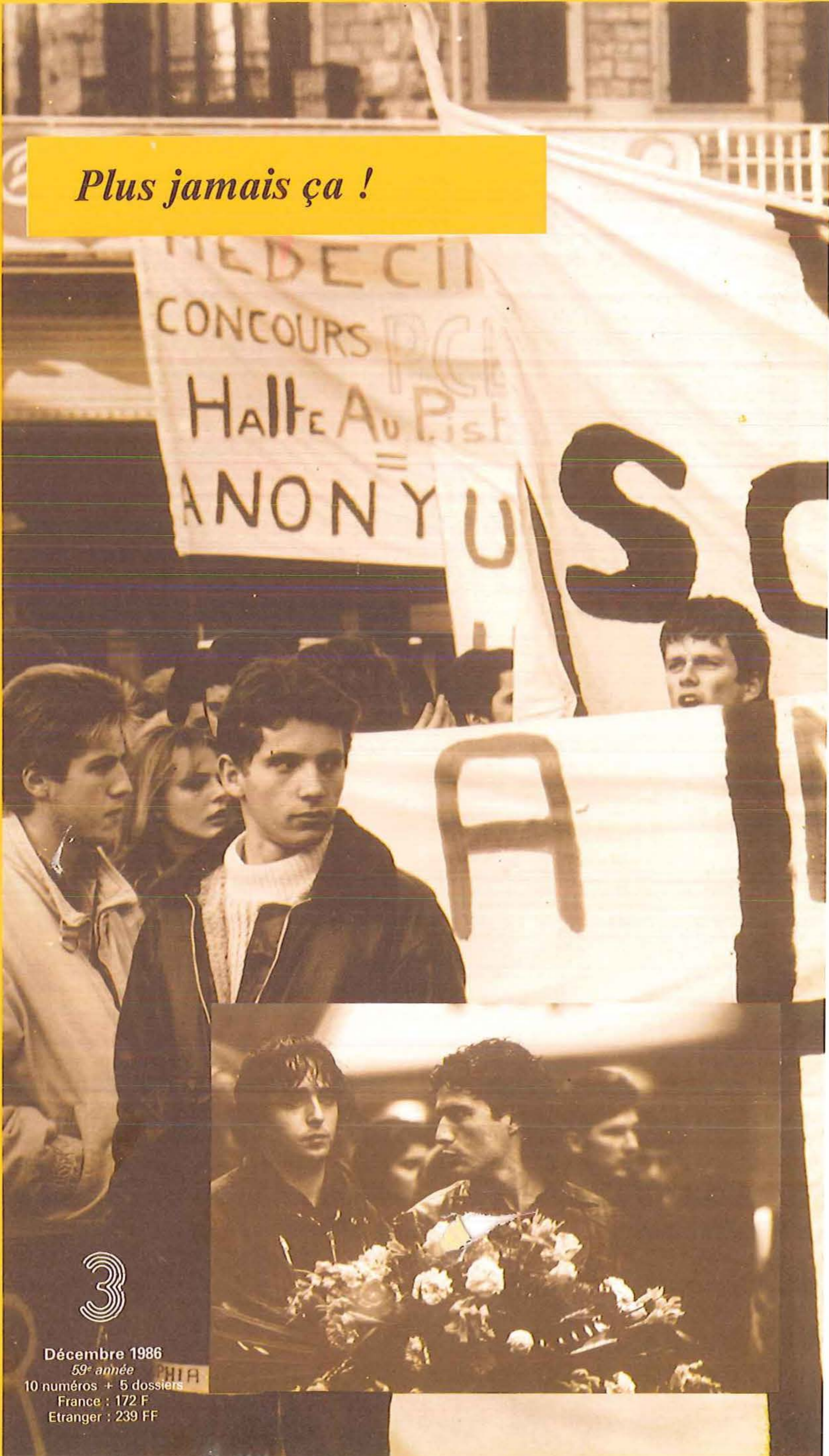


REVUE
COOPÉRATIVE
DE L'ÉCOLE
MODERNE

Plus jamais ça !



3

Décembre 1986
59^e année
10 numéros + 5 dossiers
France : 172 F
Etranger : 239 FF



POUR L'ÉCOLE DE NOTRE TEMPS

UN MOUVEMENT COOPÉRATIF

L'INSTITUT COOPÉRATIF DE L'ÉCOLE MODERNE (I.C.E.M.)

L'INSTITUT COOPÉRATIF DE L'ÉCOLE MODERNE, fondé par Célestin Freinet, rassemble des enseignants, praticiens et chercheurs, dans des actions de formation continue, de recherche pédagogique, de production d'outils et de documents.

C'est au sein de ses membres qu'est constitué le Comité de Rédaction de *L'Éducateur*.

Comité Directeur : Eric DEBARBIEUX, Henri ISABEY, André MATHIEU, Roger MERCIER, Patrick ROBO, Marie-Claire TRAVERSE.

Président : André MATHIEU, 62, Bd Van Iseghem, 44000 Nantes.

LES PUBLICATIONS DE L'ÉCOLE MODERNE FRANÇAISE (P.E.M.F.)

LES PUBLICATIONS DE L'ÉCOLE MODERNE FRANÇAISE diffusent matériel, outils, publications nécessaires à la pratique de la pédagogie Freinet.

Renseignements, catalogues, commandes à :
P.E.M.F. - B.P. 109 - 06322 Cannes La Bocca Cedex.
Tél. : (16)93.47.96.11.

ÉCRIRE DANS *L'ÉDUCATEUR*

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.

Adressez-les aux membres du Comité de Rédaction.

COMITÉ DE RÉDACTION

Coordination générale : Jacques QUERRY.

Membres : Jean ASTIER, Claude BÉRAUDO, Henri GO, Jacques QUERRY, Monique RIBIS.

Adresses :

- Jacques QUERRY : 10, rue de la Combe - Faverois - 90100 Delle.
- Jean ASTIER : Ecole maternelle - Pourrières - 83470 St-Maximin-la-Ste-Baume.
- Claude BÉRAUDO : 23, Le Cours - 83119 Brue-Auriac.
- Henri GO : Ecole Frédéric Mireur - 83300 Draguignan.
- Monique RIBIS : P.E.M.F. - B.P. 109 - 06322 Cannes La Bocca Cedex.

DES SERVICES DES ADRESSES UTILES

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 Cor-sive Fromentine - 85550 La Barre de Mont.

• **B.T.2. :** Paul BADIN - 6, quai du port Boulet - La pointe Bouchemaine - 49000 Angers.

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

• **B.T.Son et S.B.T. :** Pierre GUERIN - B.P. 14 - 10300 Ste-Savine, et Jean-Pierre JAUBERT - P.E.M.F. - B.P. 109 - 06322 Cannes La Bocca Cedex.

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

Revue Dits et Vécus Populaires : Jackie DELOBBE - P.E.M.F. - B.P. 109 - 06322 Cannes La Bocca Cedex.

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

Revue Pourquoi-Comment ? : Marie-Claire TRAVERSE 3, Résidence "Clair Soleil" - Carignan - 33360 La Tresne, et Jacques MONTICOLO - 16, rue Marcel-Pagnol - 52000 Chaumont.

Revue J Magazine : Nadette LAGOFUN - Onesse - 40 110 MORCENX.

Revue Périscope : Pierre BARBE - Rimons - 33580 Monséguir.

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 :** Bruno SCHILLIGER - 4, rue Lucien Brière - 78460 Chevreuse.

- **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, 4, rue du Centre - St-Clément-des-Baleines - 17580 Ars-en-Ré.

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

- **Correspondance en espéranto :** Émile THOMAS, 18, rue de l'Iroise - 29200 Brest.

- **Correspondance par télématique :** André TERRIER Ecole publique de Saint-Laurent-la-Vallée - 24170 Belves.

Liste des autres services sur demande à : Secrétariat pédagogique P.E.M.F. - B.P. 109 - 06322 Cannes La Bocca Cedex.

Le budget du ministère de la Justice pour l'année 1987 sera exemplaire: s'il est en augmentation globale de 10 %, histoire de bien montrer comme on se préoccupe de la « sécurité » des Français, un choix fondamental y est opéré. Il y aura plus de gardiens de prison et moins d'éducateurs. Plus de 3 % des postes de l'Éducation surveillée seront supprimés.

Le choix de création d'établissements sera celui de « centres fermés » et de « chantiers de jeunesse ».

Bref, la prévention et la réinsertion sociale passent à la trappe budgétaire au profit de la répression et de l'enfermement suivant une logique répressive d'isolement très XIX^e siècle. Il s'agit d'isoler le délinquant sous le regard du gardien afin d'éviter de répandre ses « vices » dans le corps social...

Le ministre de la Justice appelle un chat un chat: parlant par exemple des problèmes de la drogue, il n'hésite pas à pousser le tonitruant: « L'action répressive d'abord »... Plus d'éducateurs, des gardes-chiourme !

Au ministère de l'Éducation nationale, l'intelligence est de mise. On insiste sur « la prévention et l'éducation des jeunes », selon les propos de Mme Alliot-Marie... et l'on annonce trois mesures miraculeuses pour lutter à la fois contre la violence, l'alcool, la drogue et les « maladies sexuellement transmissibles ».

Première mesure: regroupement des postes de surveillance dans les établissements « à problèmes ». La même mesure (plus de gardiens) est ici préventive. Deuxième mesure: développer l'information chez les enseignants et chez les élèves (bientôt des

cours de drogue !). Troisième mesure: dépistage médical accéléré. M. le ministre de la Justice préparait aussi un texte sur l'obligation faite aux enseignants de dénoncer les mineurs toxicomanes, il paraît qu'on n'en a pas voulu. Délation, moralisation, surveillance, dépistage. Ce sont là de vieilles structures d'isolement des symptômes dont on peut au moins attendre une chose: leur inefficacité et leur perversité.

Le simplisme d'une telle approche est confondant: comme si les problèmes réels (sans toutefois les fantasmer !) de la violence à l'école, de la drogue, de la délinquance étaient en soi leur propre principe. Faut-il rappeler le chômage des jeunes, l'inadaptation grandissante de l'école aux besoins et aux désirs des jeunes, l'irrationalité de la non-pédagogie dominante? Faut-il rappeler que notre système scolaire implique qu'un enfant d'origine maghrébine a trois fois plus de « chances » qu'un autre d'entrer dans les voies de garage de l'A.I.S.? Les véritables solutions, loin d'être celles du repli et de l'enfermement ne sont-elles pas celles de l'ouverture, de la prise en charge collective apprenants/adultes? N'impliquent-elles pas, avant tout, une nouvelle place pour les jeunes dans l'école et dans la société ?

Mais il est vrai que dans une certaine « philosophie » de l'éducation nous n'aurons bientôt plus besoin d'éducateurs, nous n'aurons plus besoin que de gardiens. La constitution du gouvernement verra alors peut-être apparaître une nouvelle fonction. Celle de garde des sots.

*Éric DEBARBIEUX
Pour le Comité directeur*

Plus jamais ça !...

En décembre 86, les forces de « l'ordre » ont tué. Les matraques et les grenades lacrymogènes ont été utilisées contre des jeunes qui n'avaient que le seul tort de vouloir s'occuper eux-mêmes de leur avenir.

Seuls, le mépris ministériel et la force policière ont répondu à l'intelligence responsable de centaines de milliers de lycéens et d'étudiants.

Nous, éducateurs, crions notre écœurement et notre indignation devant la violence meurtrière engendrée par l'obstination stupide d'un gouvernement doctrinaire. Nous sommes totalement solidaires des jeunes quand ils crient : Plus jamais ça !

Nous lutterons aux côtés de tous ceux qui veulent faire respecter et étendre les droits et pouvoirs de la jeunesse.

Le Mouvement Freinet

SOMMAIRE



- **ÉDITORIAL** 1
- **LA SOCIÉTÉ DES ENFANTS** 2
Collège. *Jean Astier*
- **VIE RELATIONNELLE** 4
La violence à l'école.
Compte rendu d'*Éric Debarbieux*
- **LE POUVOIR-LIRE** 6
Lire : une force tranquille.
Henri Go
- **LES MATHES OSENT ŒUVRER** 8
Sur un coin de table. *Claude Béraudo*
- **VIE COOPÉRATIVE** 10
Classe coopérative ? *Paul Le Bohec*

- **TRIBUNE LIBRE** 13
L'histoire en B.T.J.
G. Delobbe et Annick Debord
- **LES TECHNIQUES AUDIOVISUELLES** 23
Pourquoi le cinéma ? *Henri Portier*
- **FICHES PRATIQUES** 14
La reliure par collage - L'atelier création :
plâtre - Avec une vieille machine à laver le linge.
- **Mémoire vive • Livres pour enfants • Actua-
lité de la pédagogie Freinet • Nouvelles des
régions • Livres et revues • Appels** 26
• **Annonces • Expression.**

Photographies : X. : p. 7 - X. : p. 11 - Florence Mazuet et Solange Mansillon : p. 21 et 22 - Coopérative scolaire (École de garçons) Sainte-Marie-du-Mont (Manche) : p. 23.
Photo de couverture : François Goalec.

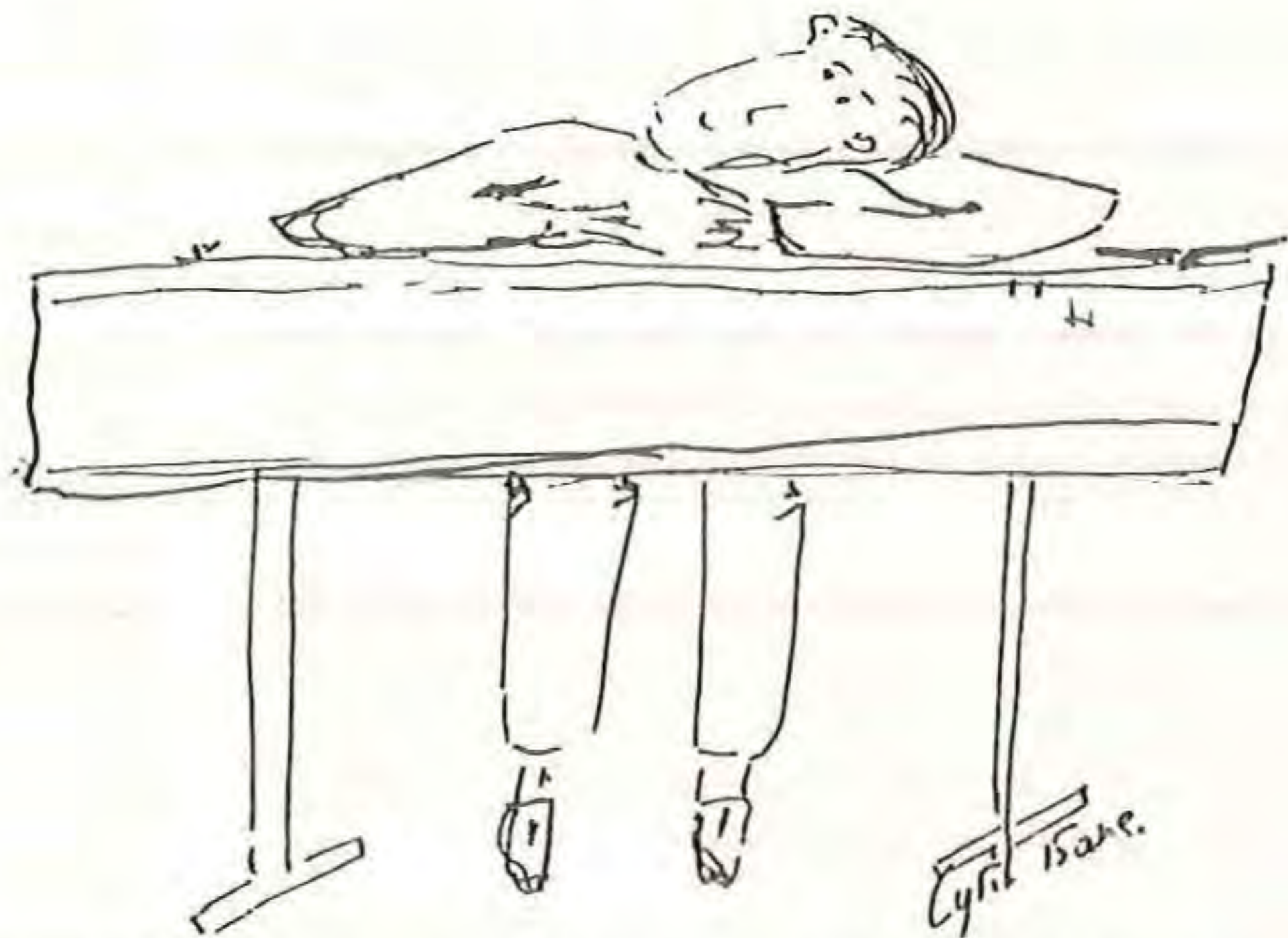
COLLEGE

Quand prendrons-nous conscience du fait que la réussite scolaire est proportionnelle au degré d'implication de l'élève dans sa propre formation ?

1. LE PASSAGE (LE PAS SAGE ?)

Elève moyen, c'est sans grande émotion que je parvins à gravir un à un les échelons de ma scolarité sans remous. Les années se succédaient, semblables les unes aux autres. Seule changeait la physionomie de l'adulte qui nous faisait face. Les classes, à la teinte des murs près, étaient identiques: quatre rangées de bancs, un tableau kaki, une estrade et le bureau du maître, cerné de cartes de France et de foies alcoolisés...

Il me fallut atteindre l'âge de dix ans pour vivre mon premier choc scolaire. En effet, à l'issue de mon Cours moyen deuxième année, on me refusa l'accès en 6^e de type classique comme j'en avais émis le souhait sur ma fiche de vœux. Auparavant, n'ayant jamais fait l'objet de doublement ou autre sanction irrémédiable (ou presque !) fomentée par l'Education nationale à l'égard des élèves récalcitrants, c'est avec une confiance sans borne que je remettais mon destin entre les mains de mes maîtres. De toute façon, je n'avais pas le choix. Bien sûr, l'existence des classes de perfectionnement ne m'était pas étrangère, mais je pressentais que ma normalité me protégeait de ces lieux de perdition et ceci, malgré les menaces de mes enseignants et de mes parents réunis. Et puis, c'est bien connu, tant qu'on ne touche pas les choses du doigt on n'y croit pas vraiment, c'est comme l'enfer... Pour moi, c'était clair, «les élèves de perf» étaient bel et bien des pestiférés incurables — j'en eus d'ailleurs la confirmation ultérieurement car aucun ne parvint à réintégrer le cursus normal au C.E.S. C'est donc lors du passage en 6^e que je découvris que «ça» n'arrivait pas qu'aux autres. Je subis mon orientation en type moderne comme une punition, un échec; j'en éprouvais beaucoup de honte car, pour la première fois depuis le début de ma scolarité, je me démarquais vraiment de mon grand frère, ce génie qui passa sa scolarité primaire à tirer la bourre à son ami Colas pour l'obtention de la première place; le reste l'indifférait. En revanche, moi qui avais peiné pour me maintenir dans les normes, j'étais bafoué, victime de la lutte ancestrale qui opposait les classiques aux modernes; j'étais donné en pâture aux modernes qui, depuis bien longtemps avaient perdu leur grec et leur latin. C'est étrange cette nomenclature qui attribue la réussite au classique et la médiocrité au moderne, comme si ces appellations traduisaient le conservatisme de l'Education



nationale. Quoiqu'il en soit, je n'avais rien à dire sinon me soumettre à cette loi. Issu d'un milieu modeste, il ne me serait jamais venu à l'esprit de contester une telle décision, d'autant qu'elle émanait de «savants» instituteurs et professeurs et que la modestie des moyens économiques déteint trop souvent sur les «autres» moyens: les rapports sociaux et les capacités revendicatives. Se mêlait donc en moi, au sentiment d'injustice, une très forte culpabilité.

C'est consternant. cette loterie du passage en 6^e: on demande aux familles d'émettre des vœux quant au type de scolarité choisi pour leurs enfants et, en fonction de ces informations et des résultats scolaires, on pratique l'orientation. J'imagine qu'à moins de sadisme ou d'inconscience, tous les parents proposent pour leur progéniture le cycle le plus coté. C'est la meilleure façon d'augmenter leurs chances de réussite — demander toujours plus pour obtenir le minimum — nous sommes rompus à ces pratiques. Imaginez-vous, un seul instant, un père ou une mère réclamant la «S.E.S.» (Section d'Education Spécialisée) pour son enfant ? Allons, ça n'est pas sérieux... Quelle mascarade !

2. LA RENTRÉE

Ni l'orientation en type moderne vécue comme une brimade, ni l'été ne me permirent de mûrir, car telle était ma nouvelle maladie scolaire à l'entrée en 6^e: le manque de maturité; ainsi passais-je du «peut mieux faire» au «mank-de-maturité.» Dans le fond, ils n'avaient pas tellement tort, je reconnais mon état d'affolement le jour de mon entrée au C.E.S. Je passais de la classe de Monsieur Orzini à un monde inconnu, sans repère rituel ou spatial: plus de maître, plus de classe. Je

crois bien qu'il me fallut l'année pour marquer mon territoire. Et pourtant, je parvins au troisième trimestre à faire admettre mon intégration en type I, sans latin; je m'en fichais du moment que je me retrouvais chez les «bons».

Cette année-là, question maturité, je m'étais donné les moyens de progresser. Par l'intermédiaire d'une grande de troisième que je connaissais depuis quelques temps, je m'introduisis dans le groupe de filles le plus exubérant du C.E.S. «fanas» des Rolling-Stones, Jo, Evy, BB2 (de Brigitte Bardot n° 2) Kathy, Marika arboraient des insignes de la paix sur des vêtements colorés pour ne pas dire fluorescents. En ce temps-là, la tenue avait une grande importance et vous situait dans un camp bien défini. Je me souviens même qu'un jour, Jo, qui faisait office de chef de bande et détenait en même temps le titre de reine du village, était venue supplier ma mère de m'acheter des pantalons à pattes d'éléphant; c'était en 1971. J'étais donc devenu la mascotte d'un groupe d'adolescentes qui avaient déjà toutes, en tout cas l'affirmaient-elles, une vie amoureuse parfaitement tourmentée par des mecs déjà lycéens. Au cours de cette année de 6^e, je ne me souviens pas avoir fréquenté d'autre groupe que celui-ci. C'est étrange cette façon qu'a la vie de vous propulser d'un point à un autre sans aucun ménagement. Moi, je passais ainsi de l'enfance à l'adolescence sans transition. J'ai conservé, longtemps après la fréquentation de ce groupe, un goût très vif pour les Rolling Stones. Mais, au-delà de mes goûts musicaux, ce groupe de jeunes filles m'a transmis nombre d'autres valeurs qui sont miennes aujourd'hui encore: une violente détermination pour la non-

violence; la volonté de se rendre maître de son destin; le goût pour la provocation et la revendication; la joie de la convivialité et bien d'autres choses encore qui font l'essentiel de la vie et qui indifférentaient l'institution scolaire quand elle ne les pourchassait pas !

Malgré ces mauvaises fréquentations, ou plutôt grâce à elles, je parvins cette année-là à séduire ma prof de français par ma verve enfantine dont je tartinais péniblement mes rédactions à sujet imposé sur l'automne, la famille, les autres planètes. A moins que ce ne soit moi qui succombai à ces charmes car je me souviens qu'elle arborait un petit air sévère propre à me rappeler celui de ma mère. De toutes façons, il est bien connu que pour les choses du cœur il faut être deux ! Toujours est-il que je parvins en 6^e et en 5^e à me surpasser en français grâce à ce rapport privilégié.

A la fin de mon année de 6^e, la Jojo's troupe, car tel était le nom qu'avaient choisi les filles pour leur groupe, quitta le C.E.S. pour le lycée, ce qui eut pour conséquence son démantèlement. Mon année de 5^e fut sans remous sinon ceux de mes quelques flirts printaniers.

3. LIMASKIS

En 4^e, le ciel me tomba sur la tête. Ce ciel était prof de français, culturiste et haltérophile, donc petit (bas !) et musclé. Il roulait en Triumph décapotable. Sa passion: les filles les mieux formées (physiquement s'entend !). Son souffre douleur: moi. Pourquoi ? Sans doute à cause du concurrent qu'il décevait en moi. Il est vrai que la plupart de ses cours étaient fort ennuyeux et je dus faire appel à mille ruses pour m'en distraire... parfois de façon un peu trop bruyante, lorsque fusait le charmant rire vocal de la belle Isabelle à force de grimaces que je lui lançais à travers la classe. Mais pire que tout, ce qui l'agaçait, c'était la tendresse (un peu trop maternante à mon goût !) que montraient à mon égard les « pin-up » de la classe. En effet, en deuil de la Jojo's troupe, j'avais jeté mon dévolu sur d'autres filles, mûres, plus tôt que les garçons. Nos goûts convergeaient. Nous découvrions ensemble Maxime le Forestier, Graeme Allwright, je jouais de la guitare, nous les chantions.

Limaskis avait pourtant fait un effort pour me rencontrer: il m'avait invité à venir jouer de la guitare en cours de français — quelle innovation ! — il m'avait laissé jouer Graeme Allwright et il m'avait invité à jouer Brel ultérieurement. De mon côté aussi, je m'étais efforcé de lui plaire en achetant un disque de Jacques Brel (nous n'en avions pas à la maison) et j'avais appris « Le plat pays » à l'oreille. Malheureusement, la pochette ne contenait pas les paroles et l'à-peu-près que je tirais des transcriptions du disque donnait ceci: « Avec un ciel si bas

Qu'un canard s'est pendu... »

Ce canard me fut fatal. Je déçus irrémédiablement mon maître. Et puis, c'était plus fort que lui: il avait un élève de petite taille à portée de main, il fallait qu'il l'écrase... Comme ce pauvre Limaskis avait dû souffrir des moqueries des autres ! Moi, c'était différent, j'avais trouvé des palliatifs pour séduire... mon auditoire. Un jour, il me surpris dans la cour, jouant de la guitare et de l'harmonica à la façon de Bob Dylan, il en fut stupéfait et ne trouva rien d'autre à me dire que « Décidément, je ne vous comprendrai jamais, Monsieur Astier ! » Je crois que lui non plus, il ne se comprenait pas beaucoup.

Le bref succès de mes années de 6^e et 5^e se ternit donc très vite au cours de mon année de 4^e et c'est sans doute à compter de ce moment-là que je renonçai à tirer parti de l'école, préférant investir ailleurs (sénégalais ? !) mon énergie: dans la musique, la contestation et, plus tard, la politique.

En 3^e, on me refusa l'accès à la seconde scientifique (la classe dominante) ainsi qu'à la seconde littéraire, préférant m'orienter vers une seconde d'économie et de gestion (la classe fourre tout). Aussi, je me soumis passivement au choix de mes parents horticulteurs: le lycée agricole. Là, pensai-je, je pourrai m'initier à l'écologie et à l'élevage des chèvres car je lorgnais vers la vie communautaire. C'était à la mode et sécurisant face à l'injustice du monde.

4. BILAN

Si je n'ai retenu de mes années-collège que ces trois facettes, la rencontre avec la Jojo's troupe, les rapports de séduction avec mon premier professeur de français et la concurrence déloyale qui m'opposa à mon second professeur de français, c'est pour montrer à quel point les apprentissages essentiels peuvent se situer hors temps scolaire. De plus, les rares fois où ceux-ci se passèrent dans la classe, ils reposaient sur des fondements précaires pour ne pas dire malsains, se jouant souvent au détriment de la plupart des élèves. Ainsi, sans nier qu'un rapport éducatif s'élabore sur un certain mode de séduction, je regrette que mes relations avec Madame Barrière soient restées bijectives, et n'aient pas suffi à m'ouvrir au monde de la littérature; je n'étais pas meilleur lecteur en sortant de sa classe. En revanche, ces deux années de succès me permirent peut-être par la suite, d'avoir suffisamment confiance en moi pour ne point abdiquer et ne pas renoncer à la poursuite de mes études. Madame Barrière m'avait appris que j'étais capable, c'était énorme ! Toutefois, d'une façon générale, la séduction s'exerce à l'insu des protagonistes et conduit trop souvent à d'injustes jugements: « Tu ne me plais pas, donc tu es mauvais ! »

C'est sans doute ce sentiment d'injustice qui a alimenté en moi longtemps après avoir quitté ce C.E.S., une haine épaisse envers Limaskis. A mon tour, je souhaitais le réduire en bouillie, ce petit prof. Puis, peu à peu, la machine s'est désamorcée et il est possible que le potentiel énergétique de ma haine envers ce professeur se soit muté en énergie de lutte contre l'injustice par exemple. Et c'est bien, ainsi. Mais, au souvenir de la situation qui était la mienne entre les griffes de ce monstre de Limaskis, je mesure la faiblesse des moyens d'un enfant face à un enseignant disposant de pouvoirs exorbitants et notamment ce pouvoir suprême qu'est l'orientation scolaire. Je mesure le tranchant de cette épée de Damoclès suspendue au-dessus de la tête de tout élève récalcitrant: « Quelle source de culpabilité, d'angoisse, de haine ravalée, que d'injustice ! »

Je sais cependant avoir glané mes rudiments d'anglais, d'algèbre et de géométrie durant les cours et non au sein de la Jojo's troupe.

Mais il est tout aussi certain, pour moi, que rien de grand ne m'atteignait lorsque je débitais d'un ton monocorde la leçon d'anglais sagement apprise par cœur la veille et où il était question d'une insipide famille londonienne dont the children John and Betty were collecting leaves during their father was washing his car and their mother cooking a very nice pudding. Il est bien clair que Mike Jagger avec « Let it bleed » ou Bob Dylan avec « Hurry can » me parlaient davantage.

Il en va-t-ainsi de l'enseignement secondaire en France; à de très rares exceptions, lorsqu'un prof ne succombe pas à ses fantasmes passionnels envers ses élèves, il se contente d'un statut de simple répétiteur d'un cours déjà saucissonné par un manuel de langue, de sciences naturelles ou de géographie.

Quand prendra-t-on enfin conscience que « rien de grand ne se fait sans passion ? » (dixit Stendhal). A l'heure actuelle où il est question d'atteindre 80% de réussite au bac, il est temps de saisir que le degré de réussite est proportionnel au niveau d'implication de l'élève dans sa propre formation, et ceci n'exclut, en aucune façon, l'appropriation par la masse des écoliers d'un savoir purement scolaire; bien au contraire, elle en renforce les chances d'assimilation. Par savoir purement scolaire, j'entends ce savoir dont l'école est porteuse: apprentissages de la langue, de l'écrit, acquisitions mathématiques, ainsi que ces savoirs qui restent trop souvent en friche, je veux parler du dessin, de la musique, des travaux manuels, etc... ces matières dites secondaires.

Jean Astier

LA VIOLENCE A L'ECOLE

Une stratégie contre la violence dans la salle de classe : les cabanes

Notre groupe de recherche existe depuis deux ans. Sa composition oscille de cinq à quinze camarades, la plupart enseignants dans l'enseignement spécialisé, sans doute parce que le problème y est plus prégnant, et plus difficile qu'ailleurs.

Notre projet est simple et se limite bien dans une recherche-action : « Comment faire face à la violence dans la salle de classe ? »

L'historique de la naissance de ce secteur est intéressant, dans le débat sur la recherche en éducation : après avoir fait une étude théorique poussée des textes sur la violence et sa genèse, un des membres du groupe, conforté en cela par la réaction d'autres individus, s'aperçoit de l'inefficacité de cette recherche théorique sur le plan concret (1) et de la coupure de la recherche avec ce concret. Il n'existe particulièrement aucune publication importante de ce cas précis de violences dans une classe... Sans évidemment nous couper de la théorie, nous avons d'abord décidé de rassembler des faits : faits de violence, réactions de l'adulte et du groupe avec, pour principale piste, le « flagrant délit ».

Il s'agissait également de mettre en place un groupe d'entraide.

Nous fonctionnons sur ce principe : un de nous envoie au début du mois une lettre exposant un problème précis vécu ; l'ensemble du groupe lui répond. Il fait une synthèse, éventuellement un deuxième tour. D'où le recueil de données très inédites. D'autre part nous travaillons sur un « modèle stratégique », selon une méthode dialectique (structure en arbre) qui nous a permis d'élaborer 25 stratégies possibles face au fait de violence.

Nous avons aujourd'hui choisi de montrer un seul aspect de notre travail qui articule faits, réflexions stratégiques et théorisation.

DES POSTULATS ET DES FAITS

Notre modèle stratégique distingue les différents types de réactions possibles face au fait de violence, réactions de l'adulte s'entend.

— Premier postulat : la réaction de l'adulte est déterminante, il essaye de dégager des **stratégies médiates** (déplacement) ou **immédiates** (règlement immédiat) sans aucune exclusive ; l'important n'est pas l'idéologie (ce qu'on ne doit pas moralement faire), mais l'efficacité et la réalité (ce qu'on peut faire et ce qu'on fait réellement).

— Deuxième postulat : la violence dans la classe, celle de l'adulte et celle de l'enfant n'est pas essentiellement un problème éthique mais un problème éducatif au même titre qu'un autre. C'est d'ailleurs ce parti pris de prise sur la réalité et de non-jugement qui alimente la confiance du groupe... et nous permet de recueillir des faits « inavouables » autrement (d'où un travail, même encore très balbutiant sur notre propre violence). Nous ne condamnons pas notre propre violence si elle est réellement efficace, mais seulement s'il est prouvé qu'elle est néfaste et inefficace (accélération des conflits, non-médiatisation, etc). Il ne sert à rien de se voiler pudiquement la face, notre violence existe.

— Troisième postulat : vaincre notre violence, c'est non pas la condamner mais trouver des solutions efficaces de remplacement.

Première constatation : la pédagogie coopérative permet d'élaborer un plus grand nombre de stratégies que toute autre. Elle permet en particulier des stratégies médiates et préventives bien plus nombreuses.

L'hypothèse la plus connue est, en particulier, la certitude donnée à l'enfant que son problème sera officiellement pris en compte par le groupe et par l'adulte, même s'il est déplacé dans le temps, au Conseil (2) suivant par exemple. Ce sujet a été assez bien étudié, depuis Oury en particulier. Cependant, même si, comme ce dernier, nous faisons l'hypothèse que la crise est souvent et essentiellement crise de parole et que le passage à la parole est solution, particulièrement structurante antologiquement, nous constatons plusieurs faits qui prouvent que l'on doit encore aller plus loin dans une autre direction.

Premier fait : lorsque le Conseil est en

construction, ou pas du tout construit, dans cette fameuse période du « tumulte », la médiatisation est difficile. Comment fait-on ? avant la loi (ou plutôt avant les lois) ?

Deuxième fait : dans le cas des groupes de très jeunes enfants, d'enfants à très faible niveau de langage (certains d'entre nous ont surtout une expérience en IMP), de groupe « impossible », la construction d'une efficace du Conseil semble très problématique en, en tout cas, promet d'être longue.

Troisième fait : le recouvrement des Conseils par les conflits, la naissance à cause de cet ensablement d'une nouvelle forme de violence « d'après-conseil ».

Quatrième fait : certains conflits se règlent sans la médiation du groupe. Peut-on envisager des moyens pour faire en sorte que les belligérants puissent d'eux-mêmes régler ces conflits, ce qui aurait, on s'en doute, grande valeur éducative... et reposerait tout le monde dans la classe, dont l'adulte.

Notre modèle nous permet alors d'envisager la stratégie suivante : au lieu de déplacer les conflits dans le temps, nous pouvons les déplacer dans l'espace, en créant dans la classe des lieux propices à l'isolement, à la protection individuelle. Il y a bien sûr le lieu atelier, imprimerie, etc, mais nous avons surtout examiné le problème sous un autre angle : la construction de cabanes dans la classe. C'est que la cabane est un lieu d'appropriation plus facile. Construite par les enfants elle est plus vite aussi lieu de désir, elle est surtout lieu hors du regard, lieu clos dans un lieu clos. Elle permet de s'échapper pour un moment d'un poids insupportable. Ce qui nous a fait rechercher cette direction a, en partie, été l'expérience de l'un d'entre nous qui, d'éducateur, était devenu instituteur et avait été frappé (et épuisé) les premiers temps par cette difficulté supplémentaire : la classe, lieu clos où les conflits doivent être immédiatement résolus (même en les déplaçant), pas question de les fuir en sortant (le règlement...), pas d'autre salle, etc... De plus, on le verra, l'intérêt d'un tel lieu

est qu'il permet d'échapper... en restant sous la protection de l'adulte. Au bout d'une année d'expérience, trois d'entre nous ont écrit un «texte libre», bilan des observations. Il s'agit de Maryvonne Charles (institutrice en IMP), Serge Jaquet (instituteur en EMP) et Eric Debarbieux (instituteur en classe de perfectionnement petits). Voici quelques extraits significatifs de ces textes :

LES CABANES DANS UNE CLASSE DE PERFECTIONNEMENT

L'idée de zones de protection où l'on pourrait un peu s'isoler du groupe et des autres, se calmer ou se protéger, parfois de soi-même : une cabane dans la classe. Mais en même temps un lieu où l'on soit dans la classe et dans la loi : pas de schizophrénie, pas de régression dans le lieu obscur de la matrice protectrice, pas d'aide aux structurations psychotiques. On n'entre pas n'importe comment dans la cabane, on n'y fait pas tout ce qu'on veut, et on n'est pas non plus abandonné dans ce lieu par l'adulte. La cabane est dans la classe, donc un lieu avec un volume sonore respecté (pour ne pas gêner), et la protection dans le lieu de l'adulte par rapport à l'adulte lui-même qui garantit en dernier ressort la loi.

Ma classe de perfectionnement petit niveau : 7 (puis 9) gosses de 7 à 12 ans, très perturbés, un groupe difficile. Une grande cabane dans une des deux pièces à ma disposition. On peut y mettre une table, un petit bureau et six chaises. Une vraie maison, quoi. D'emblée cette cabane prend une importance considérable. D'abord on est timide : «Maître, on peut ?», et puis on rentre tous, mais avec moi, c'est encore mon lieu, celui qui est sous ma loi (même construit par les mêmes). Puis les gosses demandent qu'on y fasse les conseils. Décidément, le lieu sous la loi, car le Conseil est très vite le moment le plus régulé, celui où le tour de parole est respecté.

C'est probablement aussi mon lieu, car je suis demi-déchargé cette année, et ma collègue interdit la cabane. Après chaque absence c'est la question : on peut aller dans la cabane ?

La cabane est surtout un lieu qui reproduit les sous-groupes ; vont y jouer à la poupée les filles, aux play-mobils les garçons, en deux groupes. Chacun de ces groupes exclut toute ingérence étrangère. Cette période est assez longue et, en fait, il est extrêmement rare qu'un même soit seul dans la cabane : sauraient-ils déjà que pour jouer il faut être plusieurs (cf Lacan). Très souvent se retrouvent dans la cabane les enfants ayant le plus de conflits entre eux, et il n'y a pas ou guère de conflits entre eux, dans celle-ci. La cabane est donc bien un élément d'auto-régulation du groupe.

Peu à peu, c'est toute la classe qui se

retrouve pour des jeux extrêmement symbolisés et codifiés. Première chose : une longue absence de ma part (15 jours) et donc, 15 jours de non-cabane, la première chose faite à mon retour est de retourner dans la cabane. Pour y jouer... à l'école : on prend des feuilles, on installe un tableau etc, sans moi, précisons-le. Que se passe-t-il ici ?... Une piste, collègue répressive (et titulaire) bons-points, punitions, pensums, mêmes assez perturbés après ça, différence énorme dans l'image de l'adulte : qui est le vrai maître ? Réimpulsion de fantasmes bien connus : double imago (cf Mélanie Klein). La destruction du maître imaginaire c'est difficile... pour le maître. C'est d'autant plus difficile que cette année les deux maîtres sont très, très différents l'un de l'autre. Comment vont-ils tuer en moi le maître imaginaire ? En jouant dans la cabane... C'est quand même moins fatigant pour moi.

Puis la cabane devient carrément familiale : il y a la maman, le papa (pas toujours d'ailleurs), les enfants. Il y a aussi tous les métiers qui touchent à la table (la sainte scène) : le cuisinier, le barman, la pâtissière et les clients (toujours les mêmes placés, pourquoi ? Pourquoi éprouvent-ils le besoin de faire boire et manger les enfants les plus démunis sur le plan familial ?).

C'est aussi l'endroit où l'on n'entend pas l'assassin «putain de ta mère», le meurtrier «fils de pute». Inutile de dire qu'on entend ça ailleurs. Malgré la loi. Une maison que l'on reconstruit sans arrêt : consolidation, agrandissement, portes, etc. Suivant les circonstances on la remplit ou on la vide... C'est là aussi que les garçons osent regarder les seins des plantureuses poupées mannequins (mais ça je suis censé ne pas le voir).

La cabane des «perfs» fait beaucoup fantasmer les adultes : les collègues féminines n'hésitent pas à me demander de les emmener faire un tour dans «ma» cabane de classe, les mâles, quant à eux, me demandent si la sieste y est bonne. Et pourtant, cette cabane n'est plus la mienne : très rares sont les moments où je m'y rends... j'en suis de fait exclu. Ma présence n'y est plus nécessaire, je ne sais pas si elle est indésirable, ça ne me gêne pas.

Eric Debarbieux

DANS UN INSTITUT MEDICO-PEDAGOGIQUE

Classe de treize enfants de 8 à 13 ans, niveau maternelle-cours préparatoire. J'ai fait trois cabanes dans la plus grande classe...

Ces trois cabanes, disons ces trois coins-refuges permettent aux gosses de créer un lieu plus petit donc plus sécurisant, de gérer leur espace sans que l'œil du maître n'intervienne, de se

fabriquer des règles de vie, de s'isoler, de s'injurier, de dormir, de rêver... Je n'interviens qu'à la demande.

Vite, elles sont devenues le coin des garçons, le coin des filles et le coin dodo.

— Le coin garçons, des meubles et un toit fait en drap tendu, il est rare d'y voir des filles.

— Le coin filles, fermé par un paravent coincé entre la table du Conseil et une séparation à mi-hauteur. Il n'est pas clos, on y trouve du maquillage, des poupées. C'est un coin très visité par les garçons.

— Le coin dodo, B..., étiquetée débile profonde, épileptique et bourrée de tranquillisants, demande deux ou trois fois par jour de faire un petit dodo... il lui a fallu un coin, un matelas, une couverture, à côté du coin-écoute. Ce coin a un vif succès, tous savent que B... est prioritaire. Elle prête facilement son coin, qu'elle ne s'approprie pas du tout. On s'y berce avec ou sans les walkman, on s'y couche à plusieurs et toujours calmement. Certains gosses qui, à mon avis, en auraient besoin, n'y vont pas.

Actuellement, les filles désertent leur coin mais envahissent le coin-écoute. Je suis souvent invitée par les garçons, mais je ne suis pas toujours disponible. Or, différer une invitation, est difficile à faire comprendre.

J'oubliais un quatrième coin : le sanitaire attenant à ma classe plus spécialisé dans l'écoute des gros mots. Coin proposé et imposé dans une crise d'autorité, mais très bien accepté.

Je poserai quelques questions :

— Les cabanes ne favorisent-elles pas une fuite dans le temps et l'espace ?

— N'aident-elles pas à fuir la réalité ?

— Ne brisent-elles pas la communication ?

— Ne favorisent-elles pas la paresse ?

Mon problème majeur : l'accès des cabanes étant libre toute la journée, il y a des jours où j'ai envie de les supprimer. En effet, à ces cabanes, il faut ajouter le fauteuil, le coin-cassette, la bibliothèque et je me retrouve parfois bien seule... avec du boulot bêtement scolaire.

J'ai pensé sérieusement matérialiser le coin-classe en cabane, afin que les gosses y viennent avec autant de plaisir que dans les autres coins... je sens le besoin de gérer les cabanes autrement. Mais, grâce aux cabanes, il y a :

Moins d'insultes

Moins de tensions

Plus de sécurité

Plus de calme

Les gamins ne s'y ennuiant jamais et le plus remuant se fait oublier.

Maryvonne Charles

Lire la suite de l'article en page 21.

(1) Mémoire disponible chez Eric Debarbieux

(2) Il s'agit du Conseil de coopérative.

LIRE : UNE FORCE TRANQUILLE

Quelle est la mission salvatrice du père blanc de l'école publique ? « Monter en trente semaines un savoir-déchiffrer » (J. Foucambert) ! Est-il encore possible de donner autre chose que la lecture des arracheurs de dents ? Comment aujourd'hui faire acte de recherche à même notre pratique ?

APPRENDRE A LIRE :

UN NOEUD D'EMBROUILLES

Comme un fakir, l'instituteur doit enseigner « la lecture » à son assistance en un temps record. Cette fameuse lecture, qu'on agite comme une potion magique, est un fantôme collectif. Tirent les parents qui sanglotent sur la bonne vieille école d'autrefois, pousse le ministère qui brouille les pistes. Comment se fait-il que seulement 16% d'enfants lisent correctement à l'entrée au collège ? Comment se fait-il que même après quatre ans de collège, une minorité d'enfants se trouve capable de comprendre le sens d'un texte que, pourtant, tous déchiffrent ? (enquête récente de J. Foucambert et I.N.R.P.).

L'affaire est bien compliquée et le ministre fait mine de s'y intéresser. En fait, la tendance est à renforcer les techniques déjà en vigueur. On berne complètement tout le monde, et on tire les épingle du jeu : c'est la politique réactionnaire de l'Education nationale. L'éducateur qui veut tenter autre chose dans son école se trouve pris dans ce sac d'embrouilles et il ne peut compter que sur l'action d'informer, montrer, clarifier pour que sa pratique puisse être malgré tout admise. Pour qu'avec la classe coopérative d'autres techniques de lecture, d'autres démarches d'apprentissages, soient reconnues, l'action vers les parents est très importante. Et surtout pour que lire ne soit plus l'objet d'une catéchèse qu'exercent les diacres de l'Ecole publique en huis clos.

DEGAGER UNE DEMARCHE

Pour entrer dans l'ère de l'écrit, pour préparer enfin les enfants à savoir se débrouiller dans un monde où l'écrit est partout, tout le temps, il faut que l'éducateur, comme le disait Freinet, perçoive la portée sociale, culturelle, politique de la maîtrise du code écrit. Et il faut, pour donner du corps à sa pédagogie, qu'il fasse percevoir aux enfants l'importance de prendre eux-mêmes en charge l'apprentissage de l'écriture. Insuffler cette préoccupation à la vie coopérative doit amener un enrichissement des actes de lecture, doit les brancher directement sur la vie et le travail, au lieu qu'ils ne se résument à un exercice répétitif de technique scolaire.

L'écrit-lecture est simple : elle consiste à INTÉRESSER directement les enfants au monde de l'écrit, dans l'organisation coopérative du travail. Elle se doit de prendre en compte la situation de l'école dans la cité, et développer le maximum de relations dans la sphère sociale. Toute trace écrite entre et sort de l'école.

Pour que tous les enfants lisent et écrivent, il faut que ces actes soient branchés sur un vrai travail socialement utile ou socialement reconnu, et personnellement motivant. On ne doit plus aller à l'école pour apprendre à lire. On y va pour travailler, s'informer, échanger, produire, jouer. L'écrit entre dans tous ces domaines, nécessairement, et c'est l'organisation coopérative qui pourra gérer cette communauté

vivante. Les parents doivent comprendre que ce travail continu après 16h30 : en fait, ce travail a dû commencer avant l'école. Lire est une démarche qui commence tôt chez les jeunes enfants. On doit, à l'école, en accélérer et enrichir le processus par la vie coopérative qui organise les apprentissages.

LIRE : UNE CURIOSITE FONCTIONNELLE

Ce qui est essentiel, c'est de montrer que la lecture ne s'enseigne pas, par décret, entre six et sept ans. Cette vision prouve son aberration par la médiocrité même de ses résultats. Lire est un vaste processus, commencé très tôt et continué très tard. Expédier la lecture en quelques mois, c'est vouloir ériger un édifice sur du sable, sans s'en rendre compte. C'est l'aveuglement des scolastiques que critique Descartes et c'est le gavage des oies. Un enfant s'intéresse tout petit au monde de l'écrit, et c'est un attrait NATUREL. Déjà, il prend des repères, et à moins de deux ans, il peut être capable de reconnaître un mot sûr une boîte (dans son contexte). Très vite, si on l'y aide, il va partir à la recherche de multiples hypothèses sur toute trace écrite qu'il rencontre, et adopter un comportement de lecteur de façon tout à fait spontanée. Il balaye l'espace, cherche des pôles d'intérêt, repère des mots, des groupes, formule des hypothèses etc. A deux ans, un enfant lit.



Pourquoi dit-on alors que quatre ans plus tard, on va lui enseigner la lecture ? La lecture ne s'enseigne pas. Elle est un acte naturel pour l'humain et la pédagogie coopérative prend en compte ce fait pour permettre le progrès des tâtonnements que l'on enrichira par les échanges du groupe. Lire est fondamentalement un acte de curiosité lié à un besoin fonctionnel ou un désir. Lire ne peut pas être d'apprendre par coeur des listes de sons dans un cahier d'école. Mais l'école des diacres a une messe à servir : elle doit inculquer le protocole de la syllabation en quelques mois. Elle est même capable de le faire, déguisé en texte libre.

Tout le problème est de VOIR le processus de tâtonnement en lecture qui certainement doit être accéléré et valorisé au Cours préparatoire, mais devrait déjà être tout à fait aidé par les parents dès le plus jeune âge, et continué au C.E.1. puis perfectionné dans toutes les autres classes. On n'arrête pas d'apprendre à lire !

VIVRE DES SITUATIONS DE RECHERCHE

Une autre approche de la lecture nécessite une révolution à l'école, et une révolution permanente. On ne peut mettre en place une autre démarche de lecture sans l'intégrer dans une profonde modification du fonctionnement de l'école. Le rôle de la coopérative y est absolument fondamental. Comment, en effet, brancher la lecture sur

la vie sans créer d'abord un milieu de vrai travail vivant qui implique aussi l'existence de parents partenaires ? Le plus important est donc d'envisager l'école autrement, son rôle, son statut, son fonctionnement, ses relations avec le monde social. La lecture ne sera que le fait de prendre connaissance, à tous moments, d'écrits indispensables à la vie dans ce milieu ouvert. Dès lors, on se place en situation de recherche à même notre pratique quotidienne. L'éducateur, aidé par les parents et les intervenants, accompagne les enfants dans leurs apprentissages multiples. Le clivage entre enseignant et enseignés doit pouvoir être totalement remplacé par une dynamique de recherche personnelle et coopérative.

Dans cette optique, tout travail de systématisation en lecture ne sera considéré que comme une aide dans l'autonomie du travail, au développement du pouvoir-lire. Cette systématisation doit avoir pour objet de renforcer la capacité à questionner du texte, à produire du sens, et ne jamais être un exercice gratuit et scolaire.

On ne peut plus dire qu'il y a un moment où l'enfant ne sait pas encore lire, et un moment où l'enfant sait enfin lire. L'enfant lit, tout simplement. Il se forge ses compétences de lecteur dans des situations de vie motivées. L'enfant lecteur est dans la position du chercheur : il vit sur des connaissances provisoires, sans cesse révisées et augmentées. L'éducateur lui-même n'a

jamais rien d'acquis : il doit toujours questionner sa pratique, aider à la complexification du milieu éducatif c'est-à-dire l'ouvrir toujours plus sur la vie.

Henri Go

Atelier de lecture C.P. (Septembre)

Lundi, je vais à la piscine.
Je vais dans l'eau en sautant d'un pied et des deux pieds !
Je glisse sur le toboggan (sur le dos et sur le ventre).
J'aime ça !

BILAN PISCINE

Descendre dans l'eau :

- à l'échelle en arrière
- à l'échelle en avant
- en sautant d'un pied
- en sautant des 2 pieds

Dans l'eau :

- la tête sous l'eau
- ouvrir les yeux
- ouvrir la bouche
- parler
- souffler avec la bouche
- souffler avec le nez
- écouter

Toboggan :

- glisser sur le dos
- glisser sur le ventre

SUR UN COIN DE TABLE

Je veux dédier ces quelques lignes à tous les maîtres du cours préparatoire qui agonisent des matinées entières sur le nombre douze, qui inventent des histoires pas possibles de chèvres, de dizaines qui mangent les choux des unités, qui coupent les bâchettes en quatre et qui tapent sur les doigts de ceux qui en ont dix comme un fait exprès.

Je dresse la table : une assiette pour maman, une assiette pour papa et une assiette pour Caroline. Caroline allongée sur les carreaux de la cuisine griffonne un bout de papier. Je l'enjambe, elle ne m'aperçoit pas, elle est bien trop absorbée par son travail. Il faut la rappeler trois fois pour qu'elle daigne venir s'asseoir à la table pour manger.

Tout en gobant à la hâte son œuf à la coque, elle reste pensive, si bien que je me demande vraiment si elle sait ce qu'elle mange. Au beau milieu des petits pois, elle quitte la table et va retrouver sa feuille de papier, allongée comme au début :

- Papa, comment ça s'écrit onze ?
- Un un et un un !
- Deux un ?
- Ouais !

J'ai pas le temps de porter à ma bouche ma cuisse de poulet rôti, qu'elle demande à nouveau :

- Et douze ?
- Un un et un deux !
- Un un et un deux ?
- Ouais... laisse-moi manger.

Alors que je donne l'os au chat, elle revient à la charge :

- Qu'est qu'y a après dix neuf ?
- Vingt !
- Comment ça se fait vingt ?
- Un deux et un zéro !

Le chat n'en veut pas. Depuis qu'on lui donne des croquettes, il ne mange rien d'autre, c'est quand même un monde.

- Après... qu'est-ce qu'y a ?
- Après quoi ?
- Ben, après un deux et un zéro.
- Vingt et un !
- Comment ça se fait ?
- Un deux et un un !

Je me fais engueuler par ma femme parce que l'os du poulet, ça tache les carreaux, qu'elle a frotté toute la journée et que c'est toujours pareil et patati et patata. Caroline marmonne entre ses lèvres, vingt, vingt un, vingt deux...

- Papa ?
- Quoi ?
- Après deux et quatre, qu'est-ce qu'y a ?
- Ben, c'est toujours pareil, vingt, vingt et UN, vingt DEUX, vingt TROIS, vingt QUATRE, vingt CINQ, vingt SIX, vingt SEPT... (j'insiste méthodiquement sur UN, DEUX, TROIS, QUATRE...)
- Ça va, ça va, ...

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14
 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25
 26 27 28 29 30 31 32 33 34 35 36
 37 38 39 40 41 42 43 44 45 46 47
 48 49 50 51 52 53 54 55 56 57 58
 59 - 60 61 62 63 64 65 66 - 67 68 69
 70 71 72 73 74 75 76 77 - 78 79
 80 81 82 83 84 85 86 87 - 88 89
 90 91 92 93 94 95 99
 100 - 101 - 102 - 103 - 104

croquette

Je tourne la salade, Ninette a encore oublié l'ail, pourtant elle sait que j'aime l'ail, enfin...

- Après vingt neuf, qu'est-ce qu'y a ?
- Trente, un trois et un zéro !
- Un trois et un zéro ?!... Pfeu, n'importe quoi, tu dis n'importe combien.

— Si je te le dis! Après c'est trente et un, un trois et un un, trente deux, un trois et un deux, trente...

— Stop ! Stop ! je sais, je sais !

Ninette s'inquiète car Caroline est enrhumée, les carreaux sont froids, et puis elle a encore rien mangé, et puis qu'elle en fait qu'à sa tête, et patati et patata. Aujourd'hui elle est de mauvais poil !

- Après trente neuf ?
- Quarante ! Un quatre et un zéro, quarante et un, quarante deux, quarante trois, ..., cinquante, un cinq et un zéro, cinquante et un, cinquante deux, ..., soixante, un six et un zéro... tu vois c'est toujours pareil, laisse-moi manger mon flan !

Ninette me raconte que la voisine lui a tapé encore sa cape parce qu'elle a rien à se mettre et que ça commence à bien faire. Je comprends pourquoi elle est si insupportable.

- Un cinq et un zéro, comment ça s'appelle ?
- Cinquante ! Tu me gonfls maintenant, demande un peu à ta mère, je voudrais fumer ma cigarette tranquille.

C'est vrai quoi, la cigarette après le repas c'est la meilleure, il faut la déguster.

Annie prend le relais et essaie de calmer Caroline qui commence à s'emballer.

— Tu écris soixante sept, un six et un sept.

— Ça, je l'ai déjà écrit.

— Et bien, tu continues si tu veux.

Tout en débarrassant la table, je m'étonne de la recherche libre de ma fille. Et je fais des rapprochements évidents avec le texte libre pour lequel Célestin disait : « L'enfant écrira son texte spontané sur un coin de la table le soir; ... ».

Mais ça crie du côté du parquet.

— Soixante et onze ?

— Et oui, soixante et onze !

Maité, la petite voisine vient chercher Caroline pour jouer aux patins à roulettes.

— Tu continueras tes maths à l'école.

— Non, non, je finis.

Maité n'a pas insisté, elle glisse déjà sur le trottoir. Assis sur les marches de l'entrée, une nouvelle cigarette m'occupe la pensée. Pendant un instant, Caroline, calme, amoncelle ses nombres, laborieusement.

— Dis papa! Quand ça s'arrête ?

Ah, la voilà, la véritable recherche... l'absolu, les issues métaphysiques...

— Quand on a envie de faire du patin à roulettes...

Visiblement, ma réponse ne la satisfait pas.

— Non, mais quand ça s'arrête ?

— D'après toi ?

— Pfeu... je sais pas.

— Moi non plus !

En jetant mon mégot, je repense à la récurrence du secondaire (si vrai pour n implique vrai pour $n + 1$, ...)

Et je trouve cette pseudo démonstration quelque peu tirée par les cheveux.

Tout en lançant ses patins, Caroline reste songeuse.

— Dis papa, je pourrai présenter ma recherche à l'école ?

— Bien sûr, elle est très intéressante. (Pauvre Caroline, son instituteur est aussi son papa !)

Et Caroline, les jambes écartées pour éviter de trébucher sur les fissures du trottoir, tâtonne sur d'autres chemins.

Claude Béraudo

LES MATHÉMATIQUES, QU'EST-CE QUE C'EST POUR VOUS ?

ou « *L'histoire d'une exposition* »

Un professeur de faculté m'a demandé un jour de faire faire à mes élèves un dessin en réponse à la question : « Les mathématiques, qu'est-ce que c'est pour vous ? » Son objectif : une étude psychologique et sociologique par ses étudiants.

J'étais intriguée ; comment réagiraient mes élèves ? J'ai tenté l'expérience, expliqué aux enfants le but de cette demande en précisant bien qu'il s'agissait de fournir un document de travail aussi sincère que possible — travail fait à la maison — volontariat ; les dessins pouvaient être anonymes, seuls le niveau de la classe (6^e, 5^e, 4^e ou 3^e) et l'âge devaient être inscrits ; toute inscription portée au dos du dessin. Quand à moi, je ne me sentais guère concernée, désirant seulement rendre service. Aussi grande a été ma surprise de me sentir interpellée par certains de ces dessins. Par exemple celui de cette élève de quatrième qui semblait se désintéresser complètement des mathématiques et de ses résultats, représentant une fille attachée à un zéro et tendant désespérément d'attraper un deux à placer devant, une banderole tendue au-dessus de l'ensemble avec ces mots : « Garde l'espoir ! »

Il y avait des dessins symboles : « deux roues dentées ». La réponse à ma demande d'explication : « Les maths c'est comme un engrenage ; ou on comprend au début et après ça tourne tout seul, tout est facile ou bien on n'arrive pas à faire coïncider les dents et on a beau forcer, on a beau travailler on reste coincé. »

D'autres parlaient d'eux-mêmes : une montagne de formules qui vous englu-tissaient, une montagne de chiffres qu'un garçon enfournait dans une machine à grandes pelletées, et qui donnaient pour finir, une partition musicale. Mais je n'oublierai jamais la brunette qui n'avait pu articuler un son en réponse à mes questions depuis deux mois de

classe, se cachant le visage toujours baissé derrière un long rideau de cheveux de jais. Tout d'un coup, me tendant un dessin où s'inscrivait un énorme « au secours », elle me fit un sourire timide. Ce fut le déclic de nos relations. Si bien que mon indifférence devant « cet exercice » s'estompait rapidement. Je le reposais à mes classes, suivant les années, surtout lorsque je n'arrivais pas à aider certains élèves. Puis nous affichions les œuvres, les mélangeant pour conserver l'anonymat. Alors devant des dessins parfois maladroits, puérils, ceux qui n'en avaient pas donné se décidaient à leur tour, quelques « durs » venant les apporter après le départ des camarades. Il est arrivé, même si ce fut rare, qu'un enfant me tende un dessin bouleversant d'angoisse ou pénible pour moi (le professeur dans la cage aux élèves !) en me disant : « Madame, j'ai fait ce dessin pour vous mais je ne veux pas qu'il soit

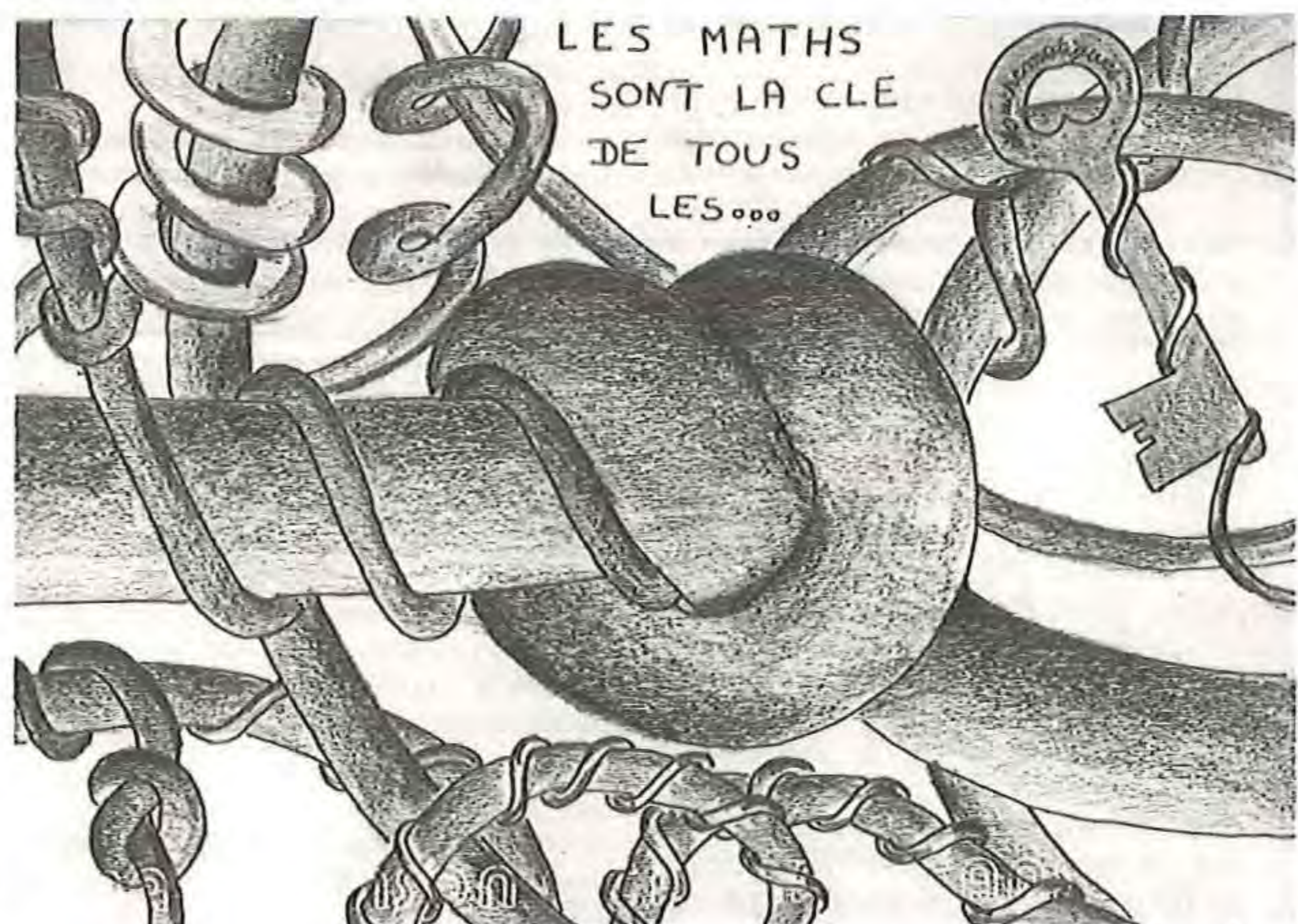
affiché, il est pour vous seule », marque de confiance que je n'ai jamais trahie bien entendu.

L'an dernier, comme je leur montrais quelques dessins des années précédentes, des élèves de quatrième me proposèrent de les classer par thèmes qu'ils croyaient déceler : les maths, c'est facile ; le rôle du professeur ; les maths, y en a partout, puis d'en faire une exposition.

Je les ai laissés mener leurs projets, me contentant de leur fournir les commentaires des dessinateurs.

C'est cette exposition qui, au mois d'octobre 1984, couvrait les balustrades de l'Agora du complexe scolaire de Sophia Antipolis au cours des journées A.P.M.E.P. (Association des Professeurs de Mathématiques de l'Enseignement Public).

J. Chapelet - Nice



Claire - 13 ans - 4^e

CLASSE COOPÉRATIVE ?

Le groupe pour... Le groupe contre...

J'ai lu l'excellent livre de René Laffitte « Une journée dans une classe coopérative » (Ed. Syros). Il m'a beaucoup éclairé sur ce qui me séparait du groupe « Genèse de la Coopé ». J'adhère aux idées qui y sont exposées presque à cent pour cent. Je n'ai qu'une petite réserve sur l'explication psychanalytique qui est avancée. Non pas que je la conteste sur le fond — je n'ai aucune compétence pour juger du bien-fondé de cette proposition —, mais il me semble qu'elle est inutile, et même nuisible, si ceux qui commencent à se laisser convaincre par le livre en viennent à s'effaroucher de cette « intrusion » de la théorie psychanalytique.

DES PEDAGOGIES INDUITES PAR LE MILIEU SOCIAL ?

Néanmoins, cette proposition me permet personnellement de mieux situer ma recherche par rapport à celle de René et de son groupe. Et pour y voir plus clair, je cite un texte du psychanalyste anglais Winnicott.

La psychothérapie se situe en ce lieu où deux aires de jeux se chevauchent : celle du patient et celle du thérapeute. En psychothérapie, à qui a-t-on à faire ? à deux personnes en train de jouer ensemble. Le corollaire sera donc que là où le jeu n'est pas possible, le travail du thérapeute vise à amener le patient d'un état où il n'est pas capable de jouer jusqu'à un état où il est capable de le faire.

J'extrai cette citation de Winnicott de ma brochures *Les cobioographies dans la formation* (1). A la suite de cela, j'avais écrit : *On imagine très bien, en ce qui nous concerne, que lorsque le biographant n'est pas en état de jouer de son côté, il n'est pas question que je puisse tenter quoi que ce soit pour l'y mettre. C'est absolument en dehors de mes intentions et de mes compétences : je ne suis pas psychothérapeute.* Et, un peu plus loin, je parle de thérapie pour gens déjà guéris. Et c'est là toute



la différence avec les camarades de Genèse de la Coopé. Eux, ils font face à la situation, ils ne renoncent pas. Moi, je ne suis pas dans la même situation; je me contente de faire le maximum pour permettre à ceux qui le pourraient déjà de se desserrer par l'expression. Et ça, c'est déjà pas si mal; sans compter les bénéfices secondaires.

Les camarades de Genèse de la Coopé ont à faire à des enfants sans repères, sans structures... tandis que moi, même si j'avais une très forte proportion de fils de marin au long cours (donc pères longuement absents) et de petits parisiens exilés chez leurs grands-parents (donc de familles longuement

absentes), c'était tout de même des enfants qui avaient des repères. En effet, leurs mères et grand-mères étaient des bretonnes à forte personnalité, des maîtresses-femmes (survivance du matriarcat en Bretagne). Elles avaient été elles-mêmes fortement structurées dans leur enfance par la famille communautaire et l'église. Donc le travail de Genèse de la Coopé vise à amener les enfants d'un état où ils ne sont pas capables de « jouer » à un état où ils deviennent capables de le faire, avec le groupe-classe dont fait grandement partie le maître.

GROUPE ET STRUCTURATION

Nos camarades se débrouillent avec tous les moyens pédagogiques en leur possession pour permettre un peu de de structuration à leurs élèves. Cela devrait nous faire réfléchir. Dans un premier temps, on pourrait dire : *Ils ont moins de quinze ans, ce n'est pas à négliger.* Quand la brochure de Le Gal et Yvin était parue (2), j'avais essayé ; mais j'avais vite renoncé car j'avais un C.P. C.E.1 C.E.2 de 31 élèves et l'année suivante, 50 étudiants en autogestion ! Il semble bien qu'au-delà d'un certain nombre, rien ne soit plus possible. Ne dit-on pas qu'un groupe c'est entre 6 et 17 ?

Mais il se peut aussi que mes élèves n'étaient pas justiciables d'un tel traitement de base. Une fois de plus, je réagis face à une exagération; j'avais déjà écrit *la non-non-directivité* pour protester qu'on abandonnait les enfants sous l'illusion de les laisser libres. Le décloisonnement automatique et non-réfléchi m'avait aussi hérissé le poil. Cette fois encore, je ne peux me taire devant des comportements excessifs. Ce qui me fait dire ça, c'est une séance de conseil de coopérative rapportée dans *L'Éducateur* n° 6 (février 86). On se préoccupe de classe coopérative

(1) In Document de L'Éducateur : « Les cobioographies dans la formation » - p. 14, 1984-85.

(2) « Vers l'autogestion ».



alors qu'on n'y est peut-être pas contraint par la situation. Je pense toutefois que tous les enfants devraient connaître cette expérience au cours de leur scolarité primaire; mais durant les cinq années, c'est exagéré. Car si l'on fait cela, on ne fait pas autre chose; en particulier, on ne permet pas de prendre tous les départs avant onze ans parce qu'on introduit des freins. Cependant, je pense à ce que disait J.-C. Colson à Lorient: *On dit aux stagiaires — Ta classe est-elle facile ? — Oui — Alors tu n'as guère besoin de nous. — Est-elle difficile ? — Oui — Alors on peut quelque chose pour toi.*

Une fois de plus, je dis que rien ne doit être automatique; il faut réfléchir peser, juger, jauger.

BOUFFER DES FICHES ?

L'enfant présente un contrat de travail au groupe-classe. Bien. Mais qu'est-ce que le travail ? S'il s'agit de faire un certain nombre de fiches de français ou de maths et de produire un certain nombre de textes, ça peut être positif si l'on a pour souci principal de mettre en route un bloqué ou un réticent. C'est que l'école doit faire acquérir un minimum de savoirs et, parfois, avec certains enfants, il est bon de les exercer à s'insérer dans une contrainte (avec pour objectif : une maîtrise, un desserrement, une libération...)

Mais, de cette façon, n'est-ce pas seulement un minimum de savoir qu'on peut acquérir ? N'y a-t-il pas d'autres façons d'accéder à un savoir de niveau supérieur et beaucoup mieux intégré que de bouffer des fiches ? Les fiches ne peuvent jouer que dans une phase de répétition pour une assimilation ou une intégration. Et encore ! Il ne faut pas se faire trop d'illusions.

L'ESSENTIEL EST AILLEURS

En se préoccupant de faire remplir le plan de travail, on a une activité de contrôleur; mais ce n'est qu'un contrôleur extérieur qui ne prend en compte que l'aspect formel. Un être humain c'est bien plus compliqué que cela: il possède des quantités de ressorts; il est formateur que le maximum de ressorts puisse fonctionner. De plus, dans un apprentissage, on ne peut vraiment contrôler ce qui se passe parce qu'il y va aussi de l'affectivité, de l'inconscient, de l'expérience, des événements, des santés, de l'atmosphère, de l'inconnu, de l'inconnaissable... cependant, si on ne peut pas vraiment tout contrôler, on peut constater l'élan, l'appétit d'expériences, la faim d'acquisitions, le désir de vérification personnelle, le bonheur d'entreprendre. On peut aussi être sensible à la vie du groupe avec ses cheminements, ses emballements, ses reprises, ses retours, ses révisions, ses représentations, ses communications, bref, avec sa dynamique. Si la classe coopérative n'empêche pas tout cela, ni la créativité, ni la mémorisation par l'affectivité, la liberté personnelle d'investissement, alors on peut lui faire sa place.

GROUPE, ATTENTION, DANGER !

S'il est vrai qu'à propos du groupe, on peut dire que le tout est plus que la somme de ses parties — en effet, il crée une aspiration, il sort chacun de lui-même, il l'attire sur des territoires qu'il aurait ignorés sans les autres —, on peut dire aussi que le tout est moins que la somme de ses parties parce que chacun, trop aspiré hors de lui-même, ne remplit pas, de ce fait, son espace de développement personnel.

C'est le groupe contre. Ce qu'il faut craindre, si l'on ne veille pas au grain, c'est l'oppression du jugement du groupe; chacun est responsable de ses productions et comptable de ses actes devant lui... Ça peut être utile, mobilisateur, structurant, donc bénéfique pour certains.

Mais s'il est suffisamment barrière, est-il suffisamment recours ? Est-il pur ? Est-il idéal ? Est-ce que ses exigences pesantes et sans nuances ne risquent pas de détruire des mécanismes précieux et délicats ? EST-CE QUE LES PROGRES DE L'HUMANITE NE SONT PAS LE FAIT DES GENS QUI AVAIENT RAISON, SEULS, CONTRE LE GROUPE ?

DISCERNER LA REALITE QUI COURT SOUS LES MOTS

Je voudrais attirer l'attention de jeunes enseignants qui viendraient au mouvement Freinet. Ils pourraient se laisser séduire par des mots, des principes. Il y a la fausse classe-coopérative où le maître s'arrange, sous des dehors démocratiques, pour prendre le pouvoir. Ce qui n'est pas obligatoirement mauvais pour certains enfants qui ont besoin de se confronter à un obstacle. On peut avoir des conseils de coopérative et instaurer une rigidité dommageable. C'est ce qui s'est passé après 68; beaucoup d'enseignants, sous couvert de non-directivité, ont abandonné leurs élèves pour leur montrer qu'ils n'étaient absolument pas capables de se débrouiller sans eux.

Quand on voit la bulldozérisation de la formulation des lois dans certaines classes, on se pose des questions ! et ceci avec des maîtres en situation «genèse» mais qui prennent les moyens pédagogiques pour une fin alors que ce ne sont que des outils toujours à réexaminer, toujours à remettre en question ou à perfectionner. S'il y a rigidité et esprit de systématisation, que tout est contrôlé, inscrit et prévu, l'incertain, l'aléatoire, l'événement ne peuvent être acceptés. Ou alors on les diffère, on décide d'un temps pour les examiner. Mais ce faisant, on perd parfois l'essentiel.

PRIORITE A L'EVENEMENT

L'éducation doit rendre apte à recevoir le réel tel qu'il se présente et quand il se présente. Il est bon de différer les conflits, de leur assigner un moment ritualisé dans l'emploi du temps car ça leur permet souvent de se résorber d'eux-mêmes; mais, quelquefois, il ne faut pas hésiter à donner la priorité absolue à un événement. C'est l'événement qui est le plus éducatif parce qu'il sollicite tout l'être. C'EST LUI QUI AIDE LE PLUS A L'INSERTION DU SAVOIR DANS L'EXPERIENCE ET DANS LA MEMOIRE.

Paul Le Bohec

● L'enfant et les représentations

A PROPOS D'UN TRAVAIL SUR DES RADIOGRAPHIES

Les enfants n'en ont pas eu l'idée de départ. J'ai moi-même proposé quelques radios; les enfants ont ensuite apporté ce qu'ils possédaient chez eux. Nous avons ainsi réuni des radios du tronc, de diverses articulations, de la main, du crâne...

LES REPRESENTATIONS DES ENFANTS

Dans un premier temps, toute la classe (C.E.2, C.M.1, C.M.2) a été sollicitée. Par la suite, et assez rapidement, cette recherche s'est surtout faite par groupes pendant les périodes de travail en ateliers. Pour introduire ce travail, nous avons tenté de représenter ce que nous pensions être à l'intérieur du corps humain. Inutile de dire que les résultats furent pour le moins divers, inattendus, souvent baroques.

Puis j'ai présenté nos radiographies comme un moyen de photographier l'intérieur du corps; sur mon initiative, nous nous sommes limités au squelette. Les enfants ont alors travaillé par groupes de deux ou trois sur une radio qu'il s'agissait de reproduire au mieux. Dans certains cas, il a fallu discuter pour clarifier certains clichés. Des dessins relativement précis ont ainsi été obtenus. Puis chaque groupe a présenté systématiquement ses productions à l'ensemble de la classe en tentant « d'imager » ses croquis: chacun rapportait son/ses schémas à son propre corps.

CONSTRUCTION D'UN SAVOIR

On renvoyait ainsi chaque dessin, fragmentaire par définition, à une totalité (celle de chaque individu). On a mis, par ce biais, en évidence, le rôle des articulations, la structure générale du squelette... On a ainsi remarqué puis expliqué la présence d'os doubles (avant-bras et jambe)... On s'est rendu compte finalement que le squelette avait deux grandes fonctions: soutien et protection. Précisons que j'ai eu ma part dans ces petits débats en posant des questions, en demandant de plus amples explications.

CAPACITE A TRANSFERER CE SAVOIR

Pour terminer, j'ai proposé d'imaginer, à la lumière de ce que nous venions de

voir, ce que pourrait être le squelette d'un chien, d'une poule, d'un oiseau. Quelques-uns y ont travaillé et ont comparé leurs hypothèses avec les vrais squelettes. Il y a eu des surprises mais en général, pour les grands au moins, les grandes lignes étaient à peu près exactes. Nous n'avons pas gardé tous ces dessins; quelques-uns seulement ont été photocopiés et distribués à l'ensemble de la classe, chacun récupérant par ailleurs ce qu'il avait fait.

ANALYSE DE CE TRAVAIL

1) Extraordinaire importance de la représentation dessinée.

Le dessin réalisé par l'enfant est le garant de sa compréhension. Dessiner suppose en effet, regarder, observer, analyser puis retranscrire ce qui a été perçu. On peut aller dès lors à une réelle possession, vers une assimilation. Il faut évidemment tenir compte de la plus ou moins grande dextérité du dessinateur et de son niveau de maturité intellectuelle. Le résultat final est peut-être modeste, approximatif mais sera en tout cas la manifestation de ce qui aura été réellement acquis par l'enfant: un miel véritable.

2) Du complexe au simple; puis vers une autre complexité

Si les enfants travaillent, dessinent sur ou en situation réelle cela suppose qu'ils soient confrontés à une certaine complexité que l'on se propose d'assimiler peu à peu. Habituellement, on prône le chemin inverse: on donne d'emblée la situation simple (tel ou tel croquis) et on en déduit le complexe posant ainsi qu'il y a une progression linéaire et continue partant de l'ignorance pour aboutir à la connaissance. Je dirai, pour atténuer quelque peu cette vision schématique, que l'on travaille sans doute actuellement dans toutes les classes en partant de situations concrètes, réelles; mais cette appréhension du concret se fait souvent trop rapidement sans jamais permettre un véritable cheminement.

DANS LE MOUVEMENT FREINET, NOUS AVONS UNE AUTRE CONCEPTION DE L'APPROPRIATION DES SAVOIRS

L'enfant à qui l'on ne permet pas tous les tâtonnements apprend, certes,

mais cette connaissance risque fort de n'être que formelle, pas véritablement assimilée. Il saura reproduire mais saura-t-il induire, transposer; en d'autres mots, aura-t-il compris-acquis? On pourra apprécier en revanche le spectacle offert: rapide, efficace (on récitera tel ou tel résumé). On aura l'impression d'avoir apporté quelque chose à l'enfant... On se laissera en fait abuser par le show... ce show parfaitement mesurable et donc considérablement sécurisant. Par contre, ce que nous proposons, est un cheminement difficile: l'enfant louvoie, s'arrête, s'en retourne, court, saute et insensiblement avance. Cette progression, elle, n'est pas sécurisante car difficilement mesurable; elle oblige à accepter les zones d'ombre, l'aléatoire. Car enfin, qui peut dire ce qui se passe dans un cerveau enfantin quant tout à coup, après des semaines de tâtonnements, l'enfant sait lire (je prends cet apprentissage modèle qui, d'une certaine manière, sera la matrice de toutes les acquisitions à venir).

Précisons qu'accepter l'aléatoire ne signifie pas se soumettre à l'irrationnel, à l'incontrôlé (ce que l'on a sans doute fait de façon excessive dans les années 70 post 68) mais veut dire simplement que l'on ne maîtrise pas tout, que l'on ne peut pas tout maîtriser.

Il est bon de redire les choses qui, à force d'évidence, ne sont plus perçues. Cette façon de travailler, d'envisager la connaissance si elle n'est pas parfaite ni exempte de critiques, permettra au moins de ne pas trop heurter voire détruire l'intégrité de cet individu complexe qu'est un enfant. Cette attitude sera humble. Tout cela a sans doute déjà été dit, mis en pratique et on s'étonnera peut-être que j'aie pu y consacrer tant de place. Pour ma défense, je dirai donc qu'il est bon parfois de redire certaines choses surtout en des périodes où l'on considère les devoirs du soir ou l'apprentissage de la Marseillaise comme le nec plus ultra de l'éducation... pardon, de l'enseignement.

Alain Ducasse
École de St-Martin-de-Hinx (Landes)



TRIBUNE LIBRE

Au sujet de l'histoire en B.T.J.

IL circule actuellement dans les équipes de correction de B.T.J. deux projets jugés à ce jour un peu difficiles, mais qui tous deux proposent une approche intéressante de l'histoire.

— L'un dont Lecanu est l'auteur s'intitule « Qu'est-ce que l'histoire ? » et propose une prise de conscience du temps et de l'évolution des mœurs et des techniques à partir de l'étude généalogique d'une famille sur quatre générations.

— L'autre est de Jacques Caux : il a pour titre « Qu'est-ce qu'un manuscrit ? ». Ce projet était à l'origine destiné à la B.T., mais la quantité de textes et le niveau d'écriture des enfants qui en ont rédigé les éléments ont amené le comité de rédaction B.T. à renvoyer ce projet vers B.T.J. A partir d'une visite d'une exposition organisée par les Archives départementales, des enfants ont fait connaissance avec des manuscrits anciens, en ont étudié le support, les modes d'écriture, les types d'illustrations...

Ces deux projets ont en commun de proposer deux approches de sources historiques. Mais ils sont jugés un petit peu difficiles et apparemment, ils sont accueillis avec peu d'enthousiasme.

Ceci m'amène à poser la question suivante : l'approche et l'étude des sources de l'histoire est-elle du niveau des lecteurs de B.T.J. ?

Il semblerait que l'on ait répondu affirmativement déjà dans certains domaines : on affirme souvent la nécessité de mettre l'enfant en présence de documents authentiques. C'est le cas notamment lorsqu'on organise la visite de bâtiments anciens, de musées, d'expositions à

thèmes. C'est également le cas lorsque, pour la préhistoire, on étudie une grotte ou un village préhistoriques (voir les B.T.J. n^{os} 189 et 196).

Est-il plus difficile d'aborder l'évolution chronologique par la généalogie ou les sources écrites de l'histoire ?

Pour ma part, je ne pense pas. Certes, c'est peut-être au départ plus abstrait, mais c'est plus un problème de méthode d'approche et de niveau d'écriture.

Le recours à des sources écrites (livres anciens et manuscrits encore plus anciens) est une approche rendue possible à des enfants dès qu'elle s'articule avec une recherche du genre : « Quels livres lisaient ou ne lisaient pas tes parents et grands-parents lorsqu'ils étaient jeunes ? Ou encore : « Aimes-tu retrouver tes premiers cahiers d'écolier ? »

L'étude d'un manuscrit a, par ailleurs, une dimension artistique qu'il ne faut pas négliger et qui en facilite l'approche. Qui n'a eu envie dans sa jeunesse, d'imiter un manuscrit en noircissant les bords d'une feuille de canson avec une bougie ou qui n'a pas, un jour ou l'autre, tenté de réaliser une enluminure pour illustrer un titre ?

Il en est de même lorsqu'on propose à un enfant de remonter le fil du temps en étudiant sa propre généalogie. On peut commencer par inciter l'enfant à faire une enquête sur son propre passé, même si celui-ci ne dépasse pas sept ou huit ans. Il peut être amené à repérer des étapes de sa vie comme la date de son entrée à l'école, celle à laquelle il a été malade ou, bien sûr, celle de sa naissance. A partir de là, il peut remonter au-delà vers ses parents, ses grands-

parents, et quelquefois plus loin : il découvre alors qu'il existe des sources directes (documents écrits, photos, relations d'un événement vécu...) et des sources indirectes (la tradition orale qui se transmet au sein d'une famille).

Pour ma part, il me semble que l'approche de l'histoire à l'école élémentaire passe en gros par quatre étapes, de difficulté croissante :

- prise de conscience de la variabilité des façons de vivre ;
- mise en place de repères ;
- approche de la chronologie ;
- les sources de l'histoire.

Tout ceci est complexe et il ne s'agit nullement de prétendre aboutir à un résultat fini à l'issue de la scolarité élémentaire. Il s'agit plutôt d'envisager de premières approches qui faciliteront par la suite, des études historiques plus poussées à condition que soit sauvegardée la curiosité pour le passé qui est inhérente à l'enfant... et à l'homme.

Georges DELOBBE

(Suite de la Tribune libre en page 20.)



La reliure par collage

Faut-il brûler les caisses à relier ?

Les feuillets des fascicules publiés par les classes sont généralement reliés par la pose de deux ou trois agrafes (1). Il est regrettable que la reliure par collage ne soit pas pratiquée plus couramment, car elle donne une meilleure finition à la publication qui résiste également mieux aux manipulations et ceci quelle que soit l'épaisseur du document.

Il y a quelques années, nous avons fait paraître dans le bulletin *Chantiers pédagogiques de l'Est*, des plans permettant de construire des caisses à relier par collage. Ces bricolages permettaient de réaliser des collages avec un certain confort dans l'exécution de ce travail. Mais la complexité, apparente à vrai dire, de ces schémas de construction, a peut-être eu comme effet d'éloigner les lecteurs de la reliure par collage. Ce qui est bien dommage.

Alors, aujourd'hui, pour encourager ceux qui se disent être des non-manuels, des peu-bricoleurs, je suis tout prêt à dire que pour relier par collage on a besoin d'un pot de colle, un point c'est tout ! Affirmation un peu exagérée pour être tout à fait honnête, car un pinceau sera bien utile pour ne pas avoir à étaler la colle avec les doigts et une lame de rasoir facilitera, le moment venu, la séparation des différents fascicules.

1 LISTE DES MATERIAUX ET DES MATERIELS.
Ce qui est absolument indispensable, c'est la colle. N'importe quelle colle vinylique peut convenir mais la colle spéciale à relier, qui est également une colle vinylique, présente un certain nombre d'avantages qui justifient son achat. Vous la trouverez en pot d'un kilogramme dans les grandes papeteries ou chez un imprimeur (marque Reliplast par exemple). Un pot vous suffira pour relier vos journaux, vos blocs de papier récupéré, etc... pendant deux ou trois ans.

Ensuite, un pinceau. Un modèle ordinaire de 25 ou 30 mm de large vous fera un long usage si vous prenez soin de bien le laver à l'eau courante après chaque utilisation.

Un cutter peut être utile mais n'est pas indispensable. Un petit couteau de cuisine ou une lame de rasoir. Une petite planchette, de contreplaqué ou autre, approximativement du format A4 (21cm sur 29,7cm) ou A5 (15cm sur 21cm) selon le format de vos fascicules.

Pour faire un travail vraiment solide on peut renforcer avec de la gaze (à la place de la gaze on peut utiliser des vieux bas).

2 LE PRINCIPE :
— on assemble les feuillets pour constituer les fascicules,
— on superpose les fascicules en veillant à ce qu'ils soient tous dans le même sens,
— on enduit le dos de colle,
— on laisse sécher,
— puis on détache chaque fascicule en le séparant à l'aide d'une lame.

3 LA REALISATION EFFECTIVE
Un point essentiel : les feuillets doivent être convenablement taqués. C'est une opération délicate pour des mains d'enfant. Au maître ou à la maîtresse d'intervenir à ce stade des opérations (2). On taque

par petits paquets puis on dispose les différents paquets en une belle pile... Pour obtenir une belle pile, on pousse une petite table contre un mur (ou contre toute surface verticale) et on place les paquets taqués dans l'angle formé par le plan de la table et du mur. On termine la pile par quelques feuilles «brouillon», par la planchette et, éventuellement, par un poids (dictionnaire, trois ou quatre livres...) On écarte la petite table du mur et on passe à l'encollage.

Il faut encoller généreusement et avec soin, en insistant par des mouvements de va et vient du pinceau, pour que cela pénètre suffisamment. (Si la pile ne vous paraît pas très stable, vous pouvez, en début de cette opération, la maintenir d'une main tandis que vous maniez le pinceau de l'autre...) Si vous souhaitez améliorer la tenue des feuillets, vous pouvez strier le dos de la pile à l'aide du cutter en passant la lame lentement du haut vers le bas (une entaille tous les centimètres ou tous les deux centimètres). Laissez sécher.

Vous pouvez, une heure ou deux plus tard, déposer une deuxième couche de colle. Vous pouvez également appliquer une gaze pour obtenir une reliure plus solide. Cela dépend de l'épaisseur de votre document et des manipulations qu'il devra subir. Un peu d'expérience vous dira ce qu'il convient de faire dans les différents cas. Toutes ces opérations sont plus longues à décrire qu'à exécuter.

4 LA FINITION
Le temps de séchage dépend des conditions atmosphériques ou de la température de la salle de classe. Un collage, terminé le matin avant la sortie des cours est, généralement, suffisamment sec en fin d'après-midi.

Il faut alors détacher chaque fascicule en passant une lame de couteau (pas de cutter qui est trop tranchant et qui risque de ce fait d'entailler le feuillet de couverture : un petit couteau de cuisine peut convenir ainsi qu'une lame de rasoir (qui est certes coupante, comme la lame du cutter, mais qui en raison de sa flexibilité suit les éventuelles ondulations du papier au lieu de couper droit devant elle).

Ça y est ! Votre reliure par collage est réussie. Appréciez l'effet de présentation. Et surtout appréciez la manipulation rendant possible une ouverture à 180 degrés du fascicule en laissant le dos du document en parfait état (essayez d'en faire autant avec une brochure agrafée !...)

Lucien Buessler
68800 Thann

(1) L'agrafage est généralement hâtivement mis en œuvre, on peut améliorer la présentation en écrasant les boucles de l'agrafe d'un léger coup de marteau. La brochure étant bien à plat sur une planchette. C'est un excellent exercice de contrôle de la force de la main...

(2) Les fameuses caisses à relier dont C.P.E. préconisait la construction et dont il était question au début de cet article, permettaient précisément de faciliter la mise en pile des fascicules.

L'atelier création : plâtre

Mouler un visage, une main signifie un travail à deux au moins, une relation de confiance et d'échange entre modèle et technicien; mais aussi un contact sensuel avec le matériau et la construction d'un projet, soit avant même la fabrication du moule, soit en cours de réalisation (on peut multiplier les moulages, les assembler, les sculpter). Le résultat étant facilement spectaculaire, la technique est stimulante.

LE PLÂTRE : PREPARATION

1 EFFETS DE LA TEMPERATURE ET QUALITES DU PLÂTRE

- jusqu'à 30°, la rapidité de prise augmente
 - après 30°, ralentissement de la prise
 - après 60°, le plâtre ne prend plus
- Des raclures de vieux plâtre "pris", ajoutées au gâchage, accélèrent la prise.
- On utilise du plâtre à modeler pour les moulages. Ne pas confondre "plâtre à modeler" ou à "mouler", ou "plâtre de Paris", avec le plâtre de plâtrier (plâtre gris), plus grossier.

2 DOSAGE ET PREPARATION

- Pour les moules : plâtre plus léger que pour les moulages
- Pour la barbotine, plâtre plus léger que pour les moules
- 10 kg de plâtre + 5 kg d'eau = plâtre dur (à fleur d'eau)
 - 10 kg de plâtre + 7,5 kg d'eau (+ 50 %) = plâtre mou
 - 10 kg de plâtre + 10 kg d'eau = plâtre poreux

« Emietter » le plâtre dans son sac
Saupoudrer le plâtre sur l'eau

Ne brasser qu'après avoir mis la quantité suffisante de plâtre (plâtre dur : le plâtre affleure), pour vérifier qu'il ne reste pas de plâtre déposé au fond, et fouetter sous la surface du liquide. Laisser épaissir.

Remarque : tant qu'on brasse le plâtre, la prise est retardée.

3 FAIRE UN MOULE : PLÂTRE OU BANDE PLÂTRÉE ?

Le moule en plâtre permet de rendre plus de détails. On peut envisager de le réutiliser pour faire des moulages multiples. Il convient à des moulages complexes (moules en plusieurs parties).

Le moule en bande plâtrée est de réalisation plus rapide, il ne déforme pas des volumes souples par son poids.

MOULAGE D'UN OBJET AU PLÂTRE

1 CONFECTION DU MOULE

- Parer la pièce, éviter les zones "en fissure", où la pièce se crochetterait avec le moule : boucher, avec de la terre, par exemple.
- Déterminer la "ligne de dépouille" de l'objet
- Préparer son empreinte approximative dans un lit de terre, le déposer dans l'empreinte, rapporter des boulettes de terre jusqu'à la ligne de dépouille (ne pas dépasser !)
- Au bord du lit de terre, rapporter un boudin de terre au moins aussi haut que l'objet à mouler.
- Badigeonner l'objet à l'huile.
- Verser un peu de plâtre liquide (attention aux bulles...)
- Compléter; laisser sécher (le plâtre doit chauffer); retirer la terre, démouler (ou non) l'objet (bien repérer sa position dans le moule), parer le bord du moule, creuser les trous d'ancrage. Remonter un boudin de terre autour du 1/2 moule, remettre l'objet en place, badigeonner le moule au savon noir, et l'objet à l'huile, couler du plâtre.

2 CAS D'UN OBJET A FORME COMPLEXE : MOULE A PIECES

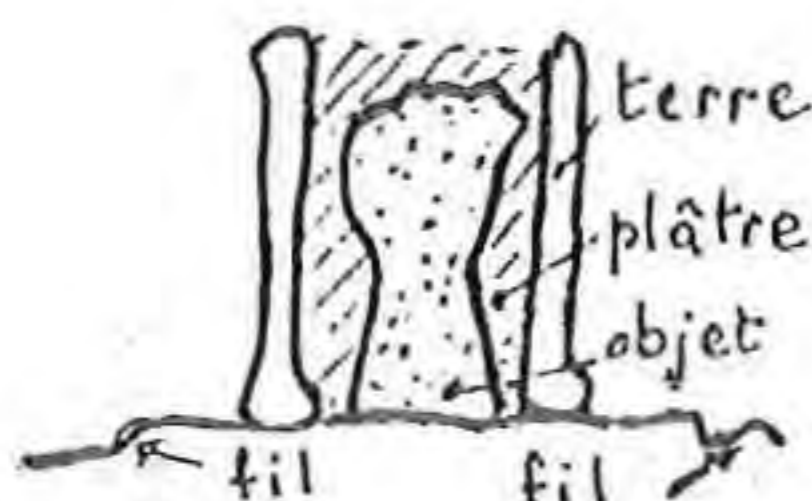
Si l'objet est difficile à mouler avec 2 pièces (zones en "fissure", en contre-dépouille, inconfort...), on peut préparer un moule en plusieurs pièces.

1^{re} méthode : des fils fins de lin ou de métal sont plaqués contre les « lignes de dépouille » de l'objet ; on coule tout le moule d'un coup, en laissant accessibles les bouts de fils ; quand le plâtre commence à prendre, on tire sur les fils : le moule reste en place, mais il a été divisé en N parties, faciles à démouler.

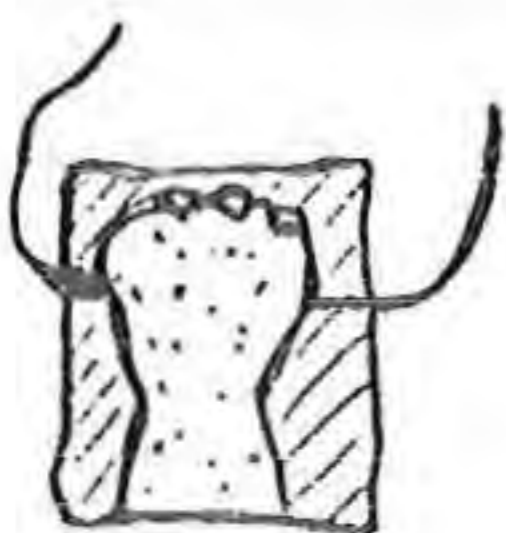
2^e méthode : pour une forme à mouler en terre, on peut enfoncer dans l'objet, le long des "lignes de dépouille", des bandes de métal fin (plaques offset), puis mouler d'un coup également.



Les fils plaqués sur l'objet à mouler (par vaseline...)



On moule l'objet



On retire la terre (plâtre encore mou) et on tire les fils



Laisser sécher le moule

CONFECTION D'UN MOULE BANDE PLATREE ET MOULAGE AU PLATRE

Projet : moulage d'un visage

1 PREPARATION

Matériel :

- crème grasse (Nivéa, vaseline)
- blouse, serviette, bas nylon ou bonnet bain, toiles ou journaux au sol

• cuvette avec un linge dans le lavabo (pour éviter de boucher !)

- cuvette d'eau tiède, savon noir, plâtre, filasse
- bandes plâtrées (éviter les roses : prise lente)

Pour un moulage de visage, le sujet doit pouvoir appuyer sa tête pour la soulager. Protéger les cheveux avec bas ou bonnet de bain; protéger les cils et les sourcils en les peignant et en les graissant bien, ainsi que la peau.

Préparer les morceaux de bande plâtrée (un coup de cutter sur la longueur de la bande)

2 CONFECTION DU MOULE

15 mn de travail environ.

Prendre 2 épaisseurs de bande à la fois.

Mouiller, placer, bien lisser, bien chasser les bulles.

Pour les yeux et sourcils, bien recouvrir avec 1 surface (éviter les chevauchements qui coincent les cils !)

Sur les bords du moule, replier la bande pour lui donner plus d'épaisseur et de solidité.

Traiter le nez par moitié, pour éviter les plis vers l'œil; finir (en laissant les narines libres !) par une bande mince entre les narines.

A la fin du moulage, penser à faire tenir la main du sujet (isolement), éviter de le faire rire.

Démoulage quand les bandes sont dures : le sujet amorce le démoulage par des grimaces, en soufflant...

3 MOULAGE

Enduire l'intérieur du moule de savon noir.

Faire couler un plâtre liquide en couche mince sur l'ensemble de la paroi intérieure, 2 ou 3 fois.

Poser la filasse.

Recouler du plâtre (moule rempli complètement), ou étaler un plâtre épais à la spatule, sur 2 cm d'épaisseur.

Laisser sécher (le plâtre devient chaud).

Démoulage facile : trempée, la bande plâtrée, même resséchée, se déchire sans problème.

CONFECTION D'UN MOULE EN PLATRE ET MOULAGE AU PLATRE (MOULE PERDU)

Projet : moulage d'une main

1 MATERIEL ET CONFECTION :

- terre,
- plâtre + cuvette d'eau + colorant (Colorex...) + filasse,
- huile d'olive vierge,
- savon noir liquide dilué avec 25 % d'eau.

1° DEMI-MOULE

Huiler la peau (ou l'objet...)

Poser l'objet sur un tas de terre à modeler, l'enfoncer jusqu'à moitié, en ajoutant des boulettes de terre si nécessaire. Relever le bord de la plaque de terre par un boudin plus haut que "l'objet".

Répondre abondamment, en plusieurs passages, un plâtre très liquide, coloré (épaisseur 3 à 5 mm).

Poser un tissu trempé dans le plâtre liquide (jute...)

Continuer le moule avec du plâtre plus épais, en rejoignant bien le support en terre, pour donner une épaisseur totale de moule de 2 cm environ.

Laisser prendre.

Retourner l'ensemble, retirer la terre, puis l'objet.

Nettoyer le moule en plâtre, parer les bords, y creuser quelques trous, qui fourniront les encoches de repérage.

2° DEMI-MOULE

Replacer l'objet huilé dans le 1^{er} demi-moule huilé

Même opération : lait de plâtre teinté, tissu, plâtre plus épais; démouler, nettoyer le 2^e demi-moule, où les négatifs des trous du 1^{er} demi-moule apparaissent en relief.

2 MOULAGE

D'abord, savonner abondamment l'intérieur des 1/2 moules pour nourrir le plâtre; ôter l'excédent. Huiler, faire couler un peu de plâtre liquide dans chaque

demi-moule, déposer des mèches de filasse trempée dans le plâtre, dans les parties fragiles. Appliquer les 2 demi-moules l'un sur l'autre, les assembler solidement, fermer le joint au plâtre épais; verser un peu de plâtre liquide par la "cheminée" (partie laissée ouverte), faire couler sur les parois intérieures; puis, verser le reste du plâtre, remplir le moule; on peut ajouter une armature finissant en crochet extérieur.

Démoulage : casser les 1/2 moules au burin (petits coups !)

Avec une vieille machine à laver le linge

J'ai fait descendre en classe ma vieille machine à laver le linge. Après quinze ans d'utilisation, je trouvais trop triste de la déposer tout simplement à la décharge. Mon objectif était de faire démonter la machine par mes élèves dans le but assez vague de les sensibiliser à un objet technologique. Les élèves ont donc démonté la machine — jusqu'au bout. Parallèlement au démontage, ils ont fait des réflexions et se sont posé des questions... Le tout a été très intéressant et très instructif pour tout le monde et j'ai très envie de renouveler l'expérience avec d'autres objets.

1 DEMONTAGE DE LA MACHINE

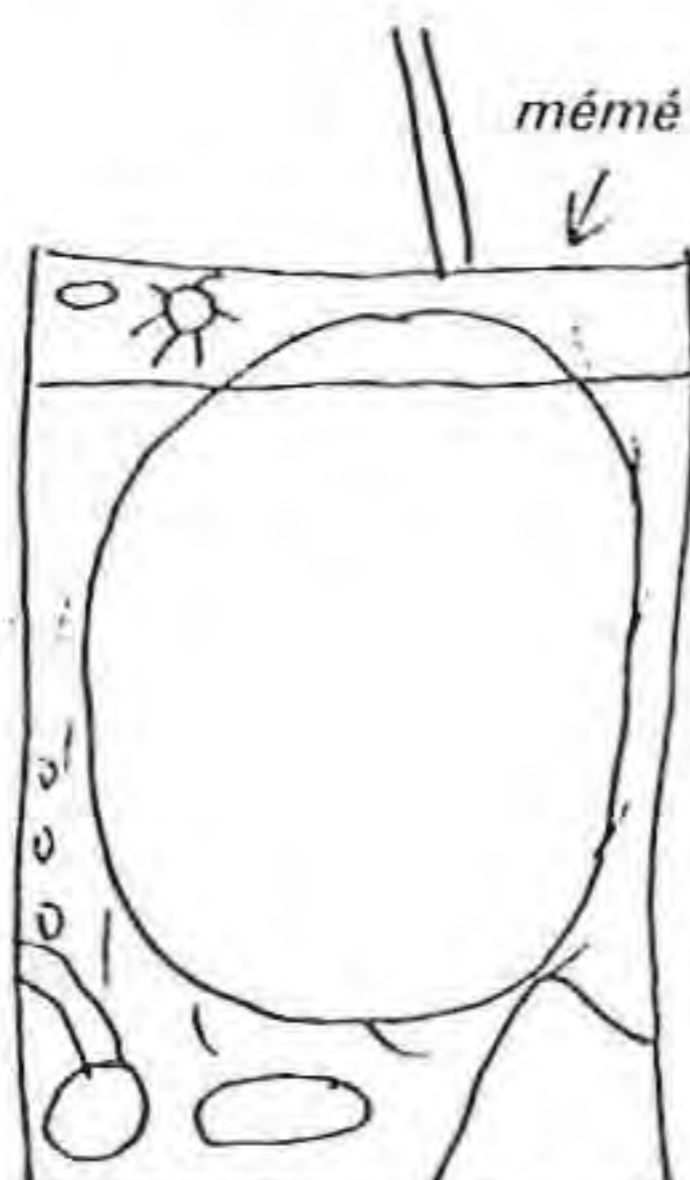
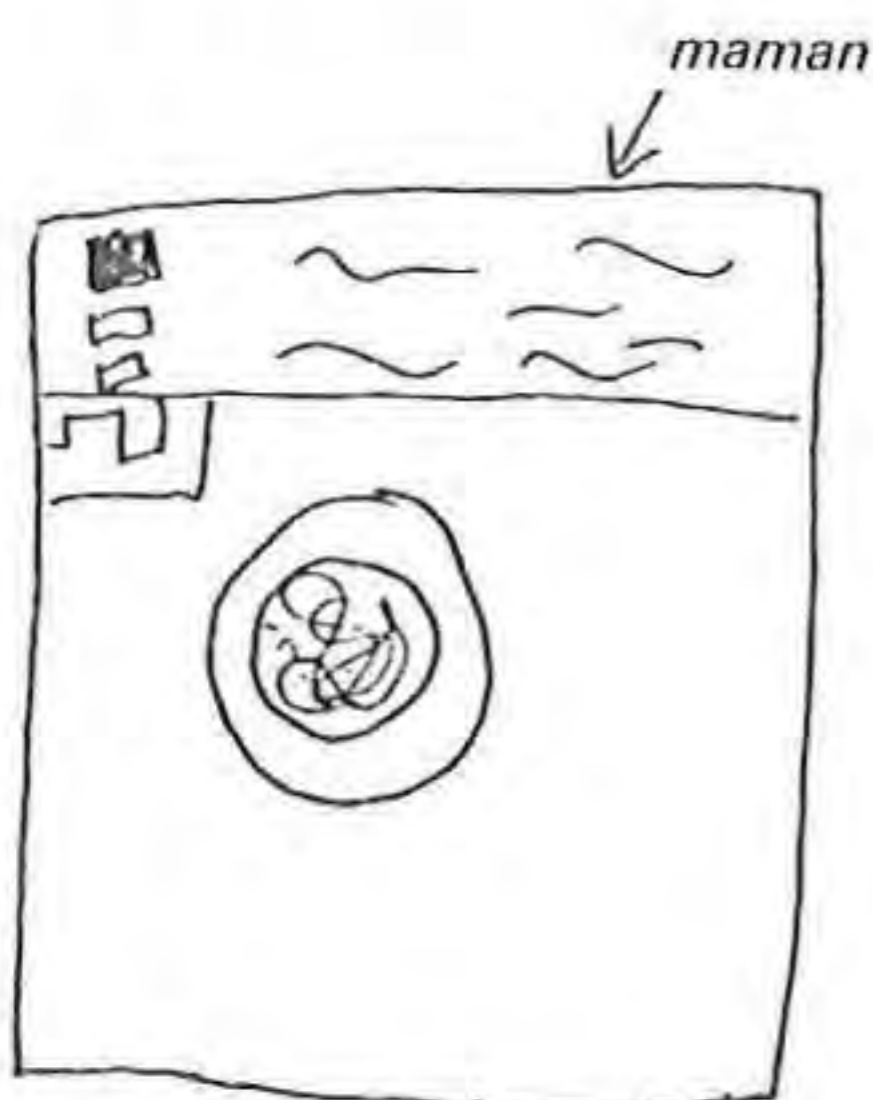
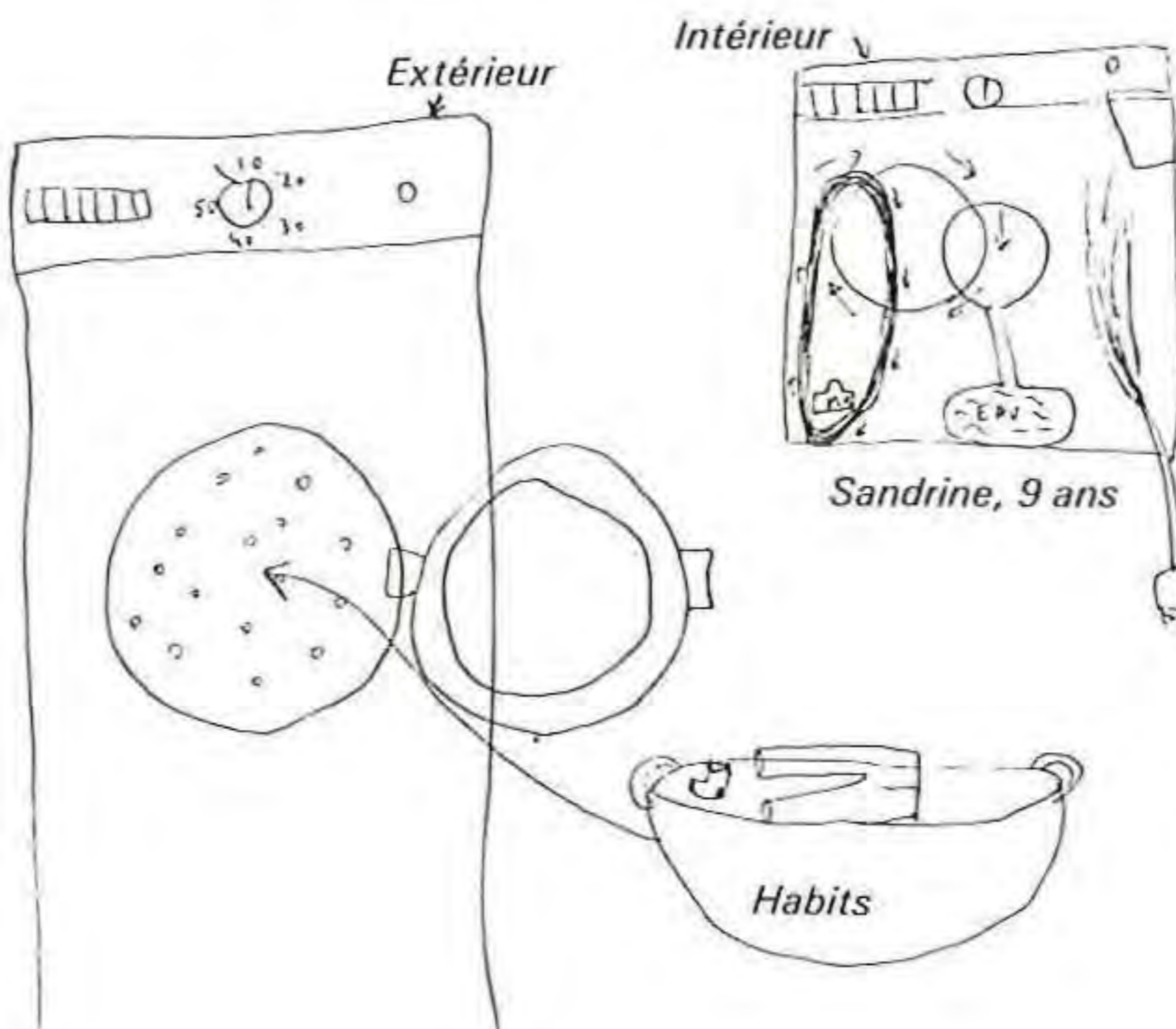
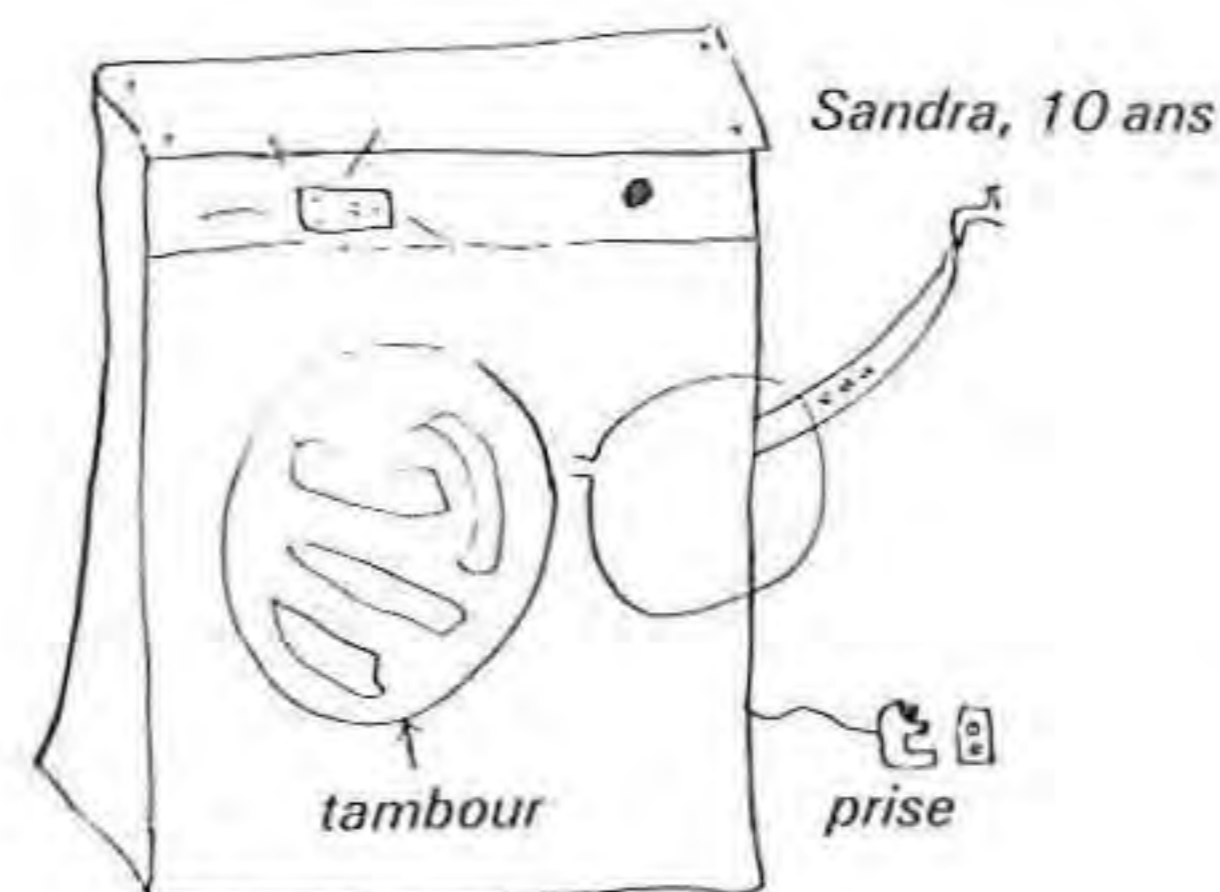
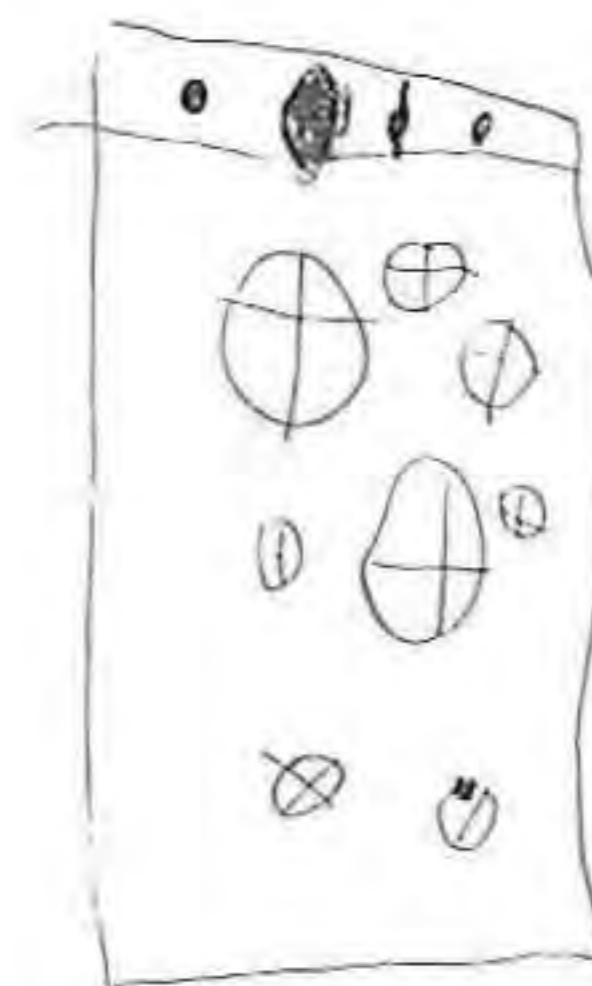
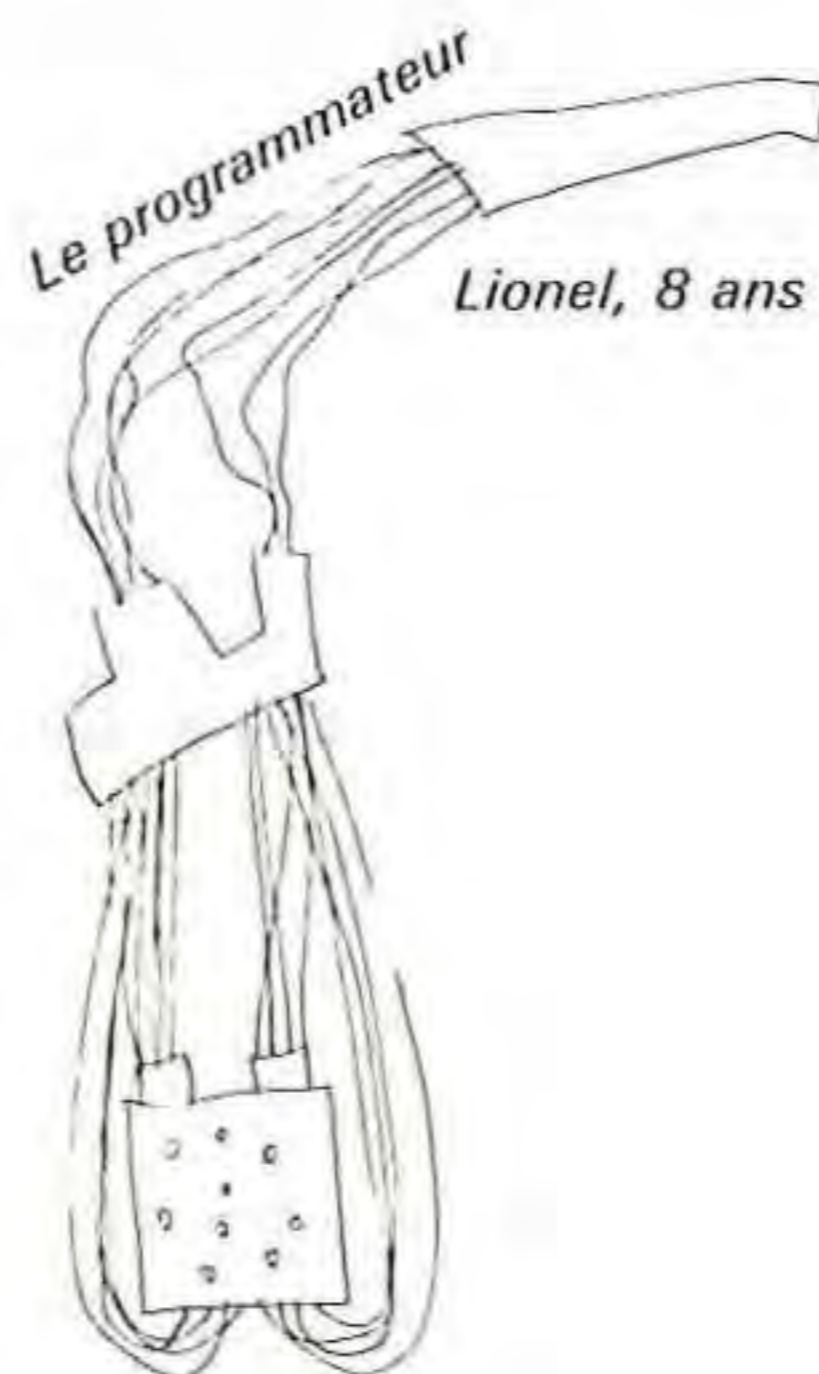
J'ai mis à la disposition des enfants une boîte à outils contenant plusieurs séries de clés de toutes sortes et de toutes tailles, de tournevis, etc. J'ai donné la consigne suivante : « Démontez ce que vous pourrez. Ne cassez rien. » Répartis par équipes de trois ou quatre (les équipes du « journal »), les enfants ont travaillé sur la machine à tour de rôle, chaque jour au début, puis pendant des moments de récréation, d'ateliers ou de travail individualisé.

a) J'ai observé les « démonteurs » avec beaucoup de surprise :

- d'abord, ils se précipitaient sur les plus grosses clés, puis tournaient autour de la machine en cherchant quelque chose à dévisser, chacun craignant que les autres ne démontent tout avant qu'il ait pu lui-même y travailler ;
- ils finissaient par trouver une vis ou un boulon, l'attaquaient avec leur outil... qui s'avérait vite inadapté ;
- parfois, ils se mettaient à plusieurs et mettaient en commun leurs idées pour démonter l'une ou l'autre pièce. Tout ne se dévisse pas. Il fallait parfois tirer, utiliser le tournevis comme une sorte de levier, etc ;
- ce n'est qu'au bout d'un long travail qu'ils réussissaient à dévisser ou à démonter une pièce... qui était alors montrée victorieusement aux autres puis rangée ; une boîte pour les petites pièces, une grande table pour les grosses pièces.

b) Nous nous sommes familiarisés avec le nom des pièces : tambour, courroie, pompe, programmateur, fils électriques, filtre, tuyaux, résistance, moteur, vis, boulons...

c) Dans les premiers jours du démontage, j'ai demandé aux enfants de représenter une machine à laver le linge. Les dessins sont différents selon l'âge et le niveau des enfants : les plus jeunes (cinq, six ans) ont dessiné un rectangle avec quelques boutons. Les plus âgées ont tenu compte de ce qu'ils ont vu à l'intérieur de la machine et ont juxtaposé tous ces éléments.



Raphaël, 7 ans 1/2

Sandrine, 9 ans

2

NOS REFLEXIONS

J'ai fixé tous les dessins au tableau et nous les avons examinés ensemble, chacun présentant rapidement le sien. Or, sur son dessin, Maud avait ajouté la question: « Comment ça fonctionne ? »

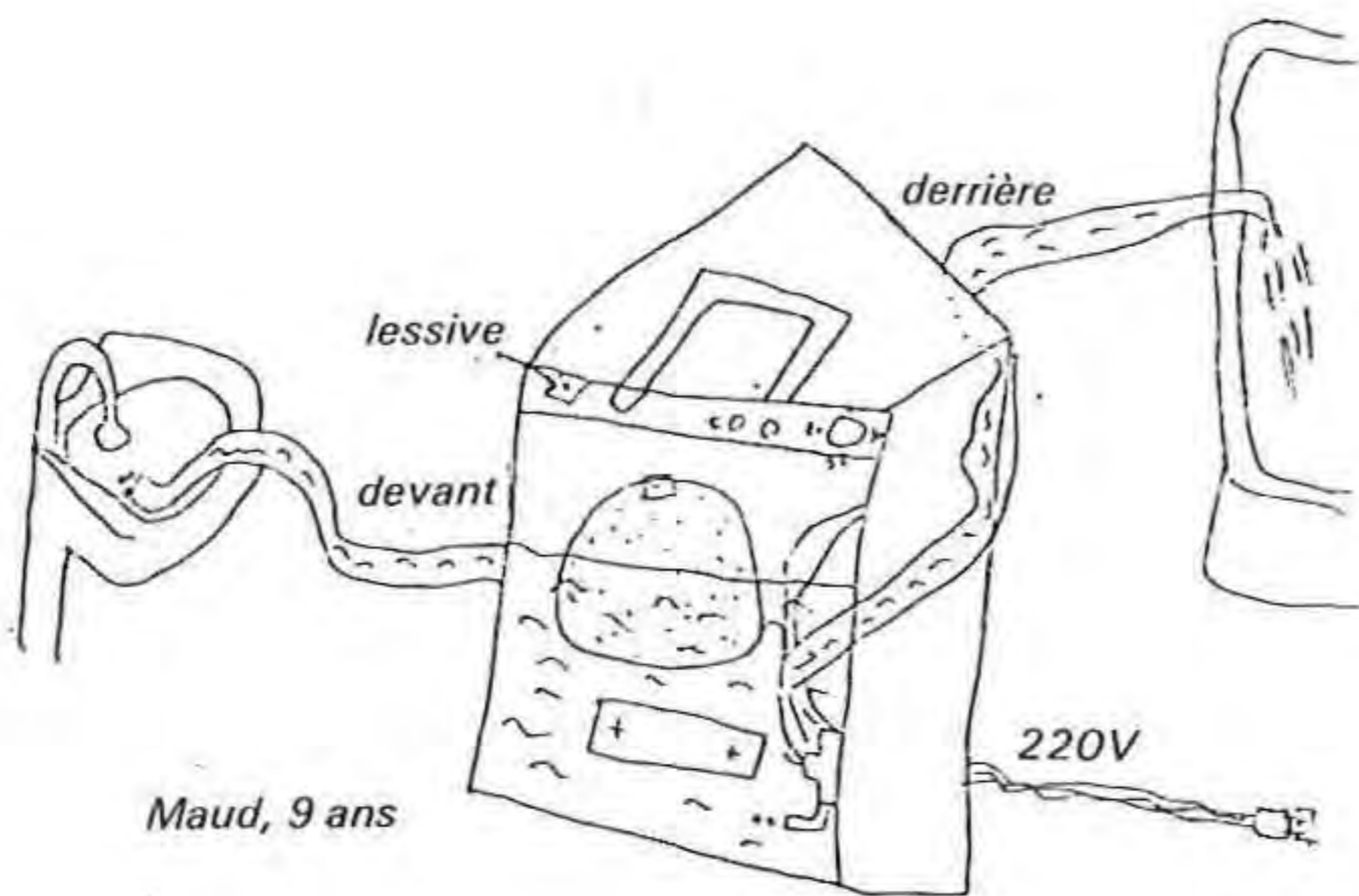
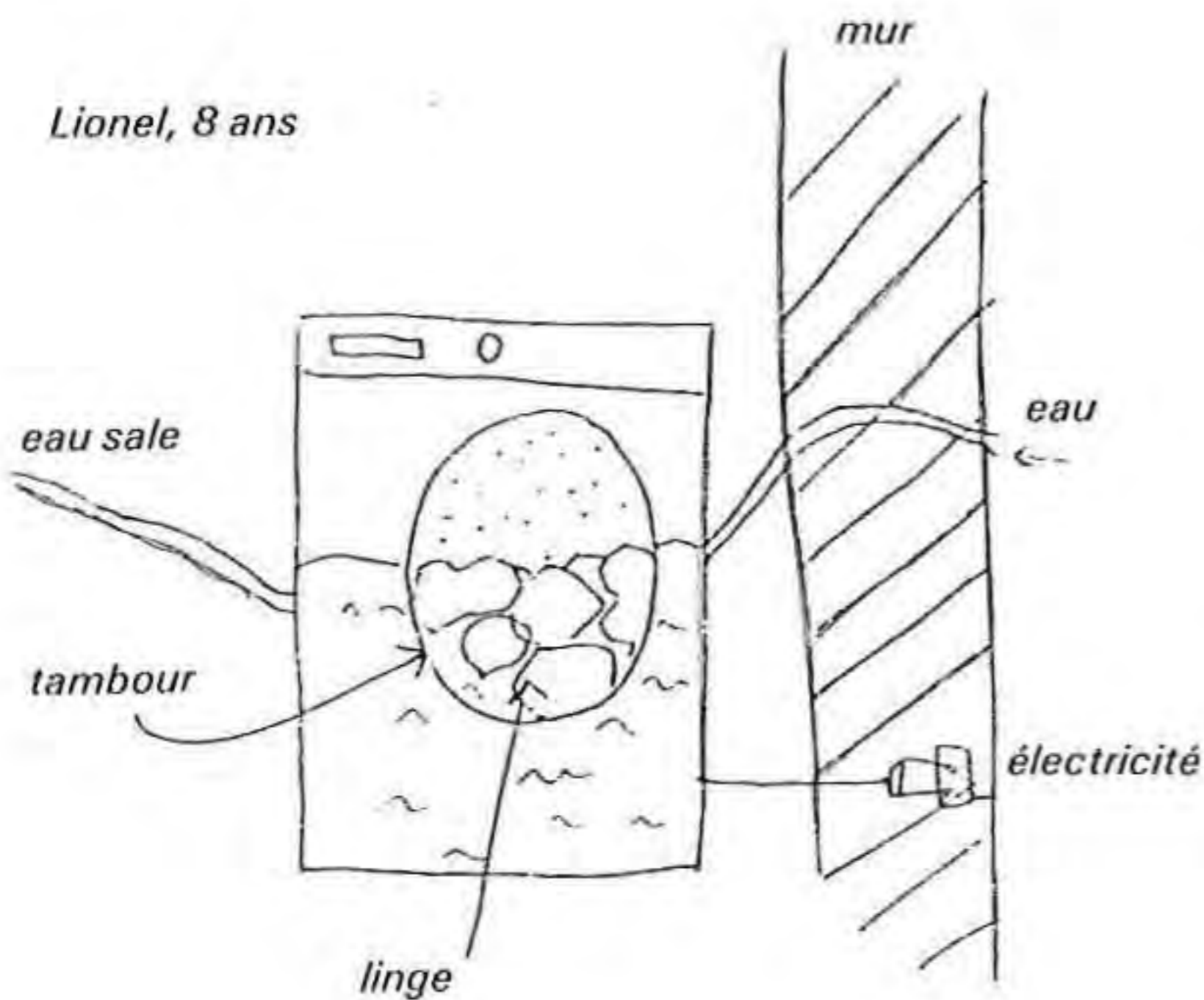
a) Nous avons cherché quels éléments interviennent peut-être pour que ça fonctionne (c'est-à-dire pour que le linge soit lavé):

- l'électricité,
- l'eau,
- la température de l'eau,
- le mouvement,
- le savon.

A tour de rôle, les enfants sont venus au tableau dessiner un schéma essayant d'expliquer comment ça fonctionne.

b) Puis, chaque enfant, sur une feuille de papier, a dessiné une machine à laver et ce qu'il faut pour qu'elle fonctionne. Cette deuxième série de dessins nous a fait prendre conscience de l'importance de deux circuits différents: celui de l'eau et celui de l'électricité..

Lionel, 8 ans



Maud, 9 ans

3

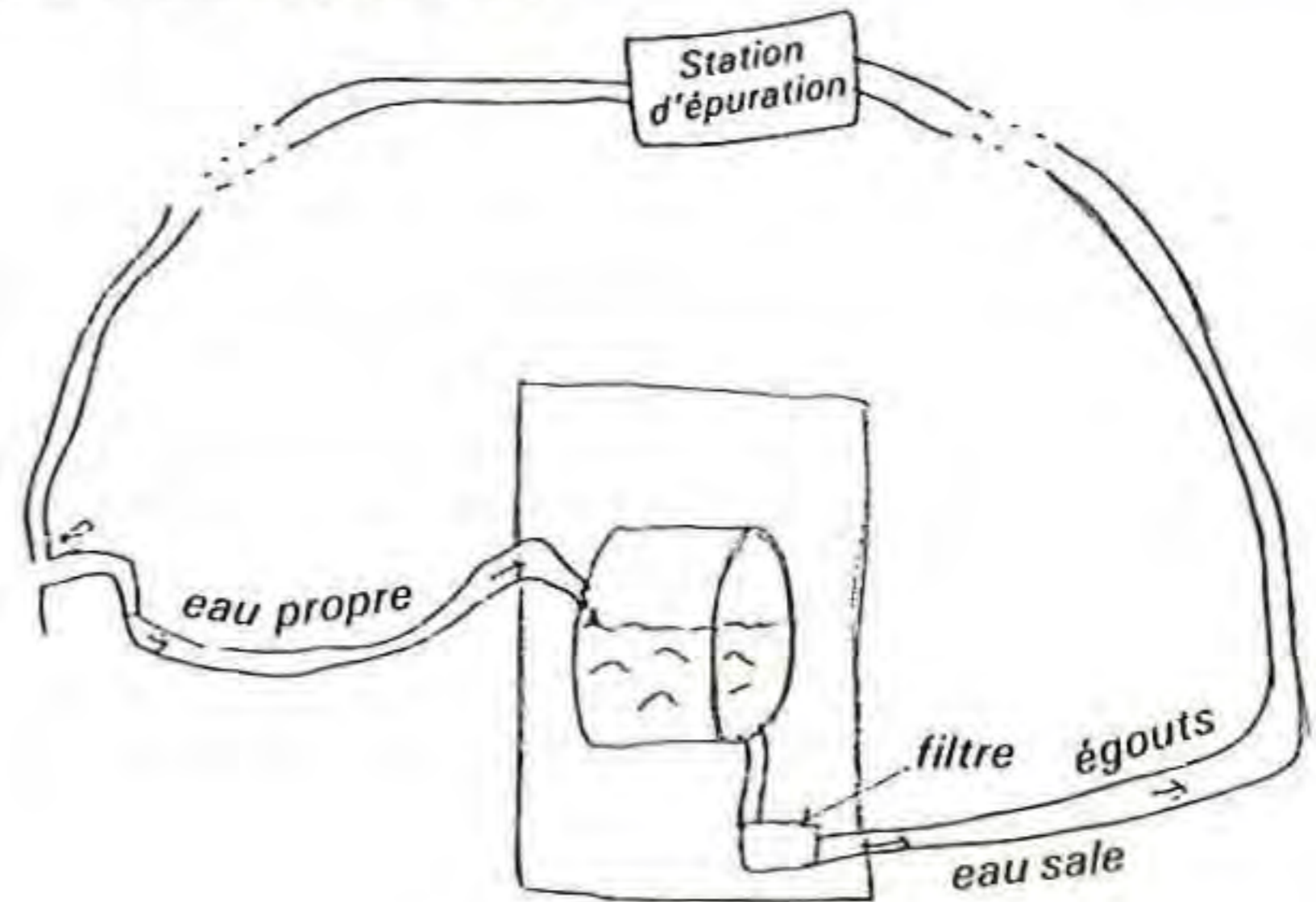
APPROFONDISSEMENT DE QUELQUES POINTS Le circuit de l'eau

En heure de français, nous avons lu des textes sur la lessive autrefois (BTJ, livre de français). Ces textes expliquaient avec quelle ingéniosité, les femmes se débrouillaient pour faire circuler l'eau de la lessive... mais aussi quel travail musculaire cela représentait pour elles, quel inconfort.

A l'aide des pièces détachées, les enfants ont essayé d'imaginer où l'eau entre, où elle sort, etc.

Puis, nouvelle série de dessins, et aussi la question: « Je me demande où va l'eau sale, après... » Et la réponse d'un autre: « Tiens, elle coule dans les champs ! »

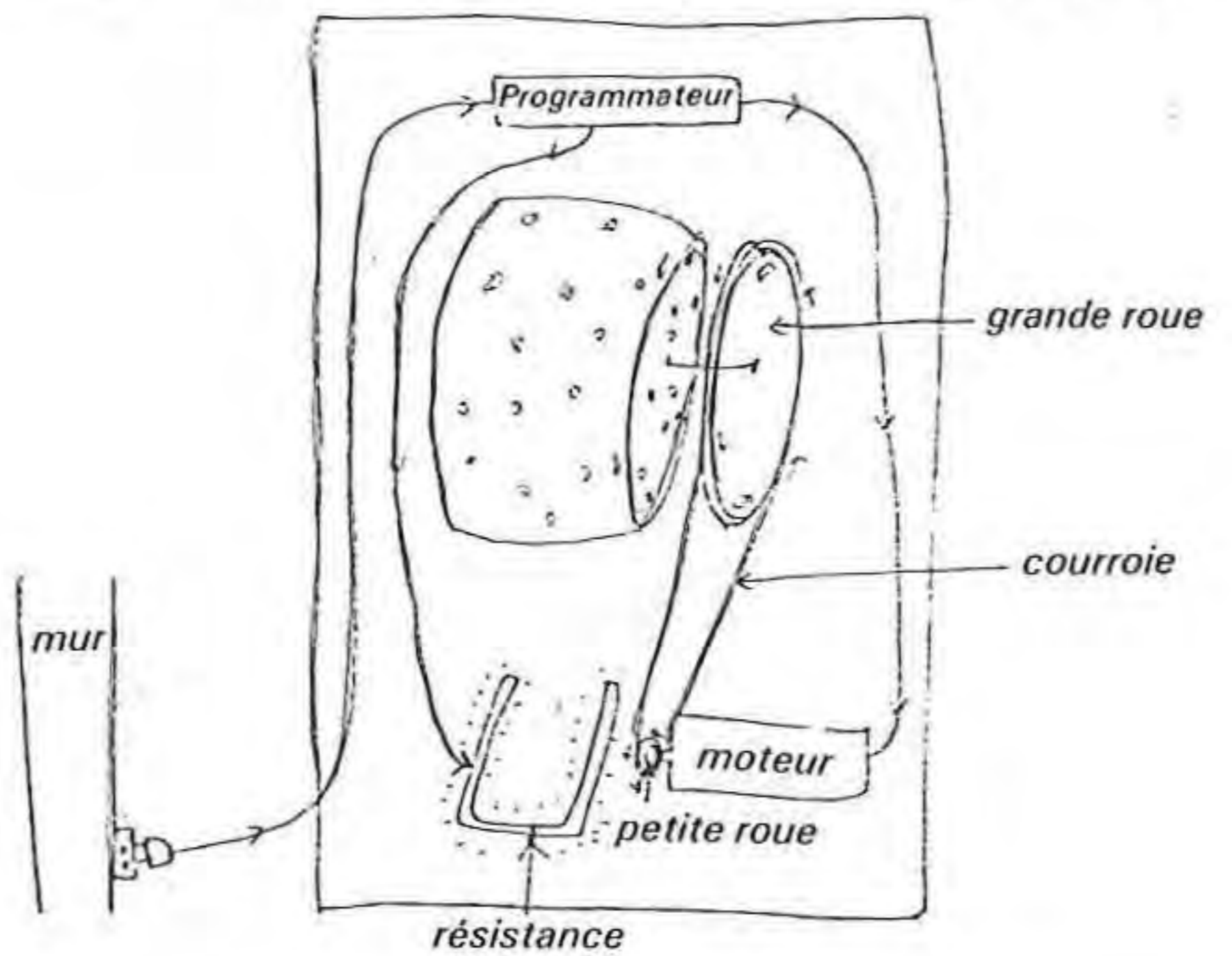
Là, j'ai fait une erreur. Je n'ai pas voulu laisser dévier trop, alors j'ai donné une explication rapide sans vérifier et j'ai dit une bêtise... Alors qu'il suffisait de charger un ou deux élèves de chercher des documents à ce sujet, il y a ce qu'il faut dans la classe pour cela.



Le circuit de l'eau

Le circuit électrique

Le courant électrique arrive dans le moteur... mais ensuite ? Cette fois, j'ai été plus prudente et je me suis fait expliquer par l'homme de la maison tous les secrets des mouvements des différentes roues. Les dessins montrent que cela a été bien compris. Ce que tous ont bien compris aussi, c'est que l'énergie électrique se transforme, dans la machine à laver, en mouvement qui représente donc du travail, et en chaleur.



Le circuit électrique

(Les enfants ont utilisé des feutres de couleurs différentes pour marquer quand c'est l'énergie électrique et quand c'est le travail fourni).

4

OÙ L'ON RETROUVE DES CHOSES CONNUES...

Toutes ces recherches ayant pris du temps, l'intérêt se déplaça peu à peu vers d'autres choses... J'ai débarrassé la classe des restes de la machine... Quelque temps plus tard, j'ai acheté pour la classe quelques LEGOS TECHNICS. Et, ô surprise, nous avons retrouvé le principe de la petite poulie d'un moteur qui en entraîne une autre par l'intermédiaire d'une courroie... Et ce fut une très bonne chose, car il paraît que les enfants commençaient à tourner dangereusement autour des appareils familiaux !...

(Extrait de « Chantiers Pédagogiques de l'Est »
n° 144/145, avril-mai 1986)

Marguerite Bialas - Hohatzenheim (Bas-Rhin), 31.01.86

Pour un journal d'école

1 L'ETABLISSEMENT ET SA POPULATION

Groupe scolaire Gambetta à Grasse dans les Alpes-Maritimes. 1 section enfantine; 1 classe d'initiation maternelle; 3 C.P.; 2 C.E.1.; 2 C.E.2; 2 C.M.1.; 3 C.M.2; 1 classe d'adaptation, 1 classe d'initiation C.M; 3 classes de perfectionnement + 1 G.A.P.P. complet (1 école maternelle, 5 classes).

La population est 70% non-française (Italiens, Espagnols, Algériens, Tunisiens, Marocains).

Secteur vieille ville et alentours plus recrutement hors secteur pour les classes spéciales.

- Tirage ronéo noir et blanc d'après maquettes originales à l'imprimerie Freinet, limographie et autres techniques d'illustration.

- 400 exemplaires.

- Financement : 1 500 F par la coopérative de l'école.

- Le journal doit paraître fin avril, début mai.

- Et surtout, constitution d'un comité de rédaction composé de délégués de classe (un ou deux par classe participante) et de deux enseignants.

2 NAISSANCE DU PROJET

Lors d'une concertation pédagogique organisée par et dans l'école sur le thème de l'intégration, j'ai proposé aux collègues de réaliser en commun un journal d'école afin de :

- trouver un point d'ancrage permettant un travail collectif sur l'école, embryon d'équipe pédagogique

- désenclaver les classes spéciales de leur ghetto à l'intérieur de l'école

- valoriser l'école à l'extérieur, sur le quartier où le journal sera diffusé

- permettre des rencontres d'enfants sur un autre registre que celui de la cour ou de la classe

- permettre et valoriser l'expression des enfants à l'intérieur de l'école.

S'il n'y eut pas de manifestations d'enthousiasme délirant, plusieurs collègues se déclarèrent prêts à participer, avec tout ou partie de leur classe, à ce projet. Ils me confièrent la tâche de faire une étude plus précise sur ce projet (fond, forme et fonctionnement) et de leur présenter le résultat de mes réflexions lors d'un conseil des maîtres ultérieur.

3 PREMIERE EBAUCHE

Après une « étude de marché » aussi discrète qu'approfondie auprès de mes élèves, d'imprimeurs, de collègues pris individuellement, je soumis au conseil des maîtres une première ébauche concernant les contenus, les contraintes techniques, les financements, les modalités de fonctionnement. Une dizaine de classes du C.P. au C.M. décidèrent de participer. Nous prîmes les décisions suivantes :

- Rubriques : Vie de l'école; Expression; Enquêtes; Le coin des petits; Recettes de cuisine; Jeux.

- 25 à 30 pages

4 LE COMITE DE REDACTION

Il comprend une vingtaine d'élèves et deux enseignants (une collègue et votre serviteur). Il se réunit une heure par semaine (1^{re} semaine: le lundi; 2^e semaine: le jeudi). Il est chargé de recenser les articles et illustrations, de les classer par rubrique, de veiller à leurs diversités (nature, niveau), de signaler les contraintes de tirage (limitation du nombre d'articles par rubrique, du nombre de pages par article), de fournir et répercuter dans les classes toutes les informations concernant la réalisation du journal. Ce faisant, les délégués font leur apprentissage de « journalistes/rédacteurs » sur le mode coopératif.

Pendant les réunions du comité de rédaction, les collègues enseignants prennent en charge les élèves des deux enseignants participant au comité.

5 OU EN SOMMES NOUS ?

A l'heure où vous lirez ces lignes, nous aurons vraisemblablement terminé la phase de réalisation. Aujourd'hui, 7 mars, après trois réunions du comité de rédaction, nous avons répertorié et classé les productions et nous attendons qu'elles soient complètement achevées dans leur rédaction et leur présentation.

Dans l'école, des textes libres, des B.D., des dessins, des recettes de cuisine (passées par le stade de l'épreuve), des jeux, des enquêtes ont fleuri. Il nous reste à trouver un titre et c'est le grand « remue-méninges »... Tout n'est pas parfait, ni facile. Il s'agit d'un prototype dont la configuration finale voyage encore dans les têtes des uns et des autres. Puisse cette relation succincte avoir fait un détour remarqué dans les vôtres.

Il n'y a pas de copyright.

Le plagiat est vivement conseillé.

Yves Giombini

A propos de l'histoire à l'école primaire

POUR aborder l'histoire, il faut d'abord permettre à l'enfant d'élaborer ses propres outils de structuration du temps, et petit à petit perfectionner ces outils pour permettre l'approche d'un espace et d'un temps plus larges.

A l'école primaire, l'histoire présente deux étapes :

- La première où l'on construit la frise à partir du vécu « propre » de l'enfant : chacun prend ses propres repères dans sa vie et celle de sa famille et les code. C'est la frise individuelle.

Ensuite, on peut construire une frise collective, rassemblant des faits communs à la majorité des enfants de la classe et de leurs familles : c'est cette frise qui débouchera sur la véritable frise historique.

A ce stade-là, on travaille essentiellement sur le XX^e et le XIX^e siècles, en remontant le temps. On rejoint l'approche par la généalogie que propose Lecanu.

Cette approche a l'avantage d'être très concrète. Elle concerne essentiellement l'étude de la société et elle est très motivante pour les enfants (étude de la vie quotidienne : habitat, habillement, moyens de transport. Quelles activités ? Milieu culturel : œuvres d'art). Elle permet aux enfants de prendre conscience qu'il existe diverses sources d'information (directes - indirectes), divers types de documents, que tous n'ont pas la même valeur.

Une fois cette étape bien construite, on pourra facilement élargir la frise du temps et la manipuler pour resituer les diverses études que l'on fera (et qui n'ont pas à être faites obligatoirement dans l'ordre chronologique, l'outil « frise historique » est là pour remettre les idées en ordre).

- La deuxième étape consiste à travailler sur des documents très diversifiés pour élargir l'étude de la société à une approche économique et politique et dégager de grandes périodes historiques.

Par rapport aux quatre étapes que propose Georges, il ne me semble pas qu'elles soient aussi tranchées que cela.

En effet, la mise en place de repères, la construction de la chronologie et les sources de l'histoire sont des outils au service de l'histoire, que l'on construit et utilise sans cesse pour toute étude historique. On découvre l'utilité et la nécessité de ces outils au fur et à mesure que l'on progresse, mais il me semble difficile d'en faire une étude à part (on n'étudie pas un outil pour lui-même).

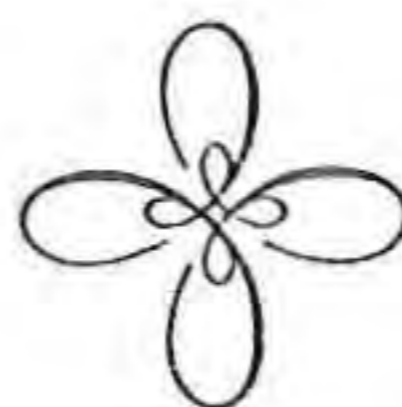
Par contre, je verrais mieux une progression sur différents thèmes d'étude, utilisant ces outils et les perfectionnant :

1. Prise de conscience de la variabilité des façons de vivre par l'approche généalogique (construction de la frise, découverte de la notion de document).
2. Extension à l'étude de la société à d'autres périodes (familiarisation plus approfondie avec les documents).
3. Utilisation beaucoup plus large et plus diverse de documents pour aborder une approche économique et sociale.
4. Les sources de l'histoire.

La quatrième étape ne pourra se faire, à mon avis, qu'après avoir longuement travaillé sur les trois autres et en constituera même une synthèse qui facilitera par la suite des études historiques plus poussées.

Mais autant l'approche par la généalogie me semble bien d'actualité pour les lecteurs de B.T.J., autant cette quatrième étape me semble délicate à mener. Ce n'est qu'un avis, qui se discute...

Annick DEBORD



LA VIOLENCE A L'ÉCOLE (Suite de la page 5)

A l'École nationale de perfectionnement
Janvier 85. « Putain, merde, ça fait chier, j'arrive pas à tracer cet enclulé de trait »

— Tu sais Fabrice, entendre tout le temps des injures, c'est fatigant, tu pourrais aller les dire ailleurs pour ne pas nous gêner : prends la poubelle et dis-les dedans.

Fabrice sort de la classe, prend la poubelle, et dans le couloir insulte son récipiendaire. Tout le monde rigole... Riccardo : « Si on faisait un coin pour les insultes ? Une maison ? »

On en parlera au conseil...

— Cela fait un moment que cette idée me trotte dans la tête et plane dans la classe. Je cherche un moyen de faire disparaître les insultes, qui malgré, ou à cause, de leur banalisation n'en restent pas moins désagréables et dérangeantes pour tous. D'autre part un coin où je ne mettrais pas les pieds, un coin réservé aux enfants.

— Pourquoi ?

Objectivement : à l'ENP les enfants n'ont aucun lieu où ils peuvent être hors de notre regard.

Subjectivement : je pense à moi, mon propre désir d'un jardin secret.

Objectivement : la maison, le lieu de la relation familiale, le fœtus de la relation humaine...

Subjectivement : encore un truc que je vais lancer à l'ENP... ça va causer... je vais me faire plaisir : c'est important, non ?

— Nous allons construire deux cabanes : une pour les insultes, le « coin-insulte », une pour le calme, la solitude : « la maison-repos ».

La semaine suivante nous passons à la

construction. Quel boucan ! Les deux maisons se trouvent dans la classe. La maison-repos : 3 m sur 2 m environ, toit en pente, hauteur intérieure de 80 cm sur 2 m. Une table, une chaise, une lampe de chevet, un matelas. Trois fenêtres avec rideaux, dont une dans le toit. Porte d'entrée étroite et basse (on est obligé d'y entrer à quatre pattes, ça ne vous rappelle rien ?). Le règlement est affiché à l'entrée.

Le coin-insulte est petit : 1,50 m sur 1 m, bas (1 m), on y entre par un long couloir, 2 m, formé par un meuble et le mur. Règlement à l'entrée, pas d'éclairage, seul un hublot fermé par un morceau de feutrine permet de donner de la lumière.

Voici les règlements que nous avons élaborés au conseil :

Coin-insultes :

1. Il est à ma disposition quand je suis en colère ou quand j'ai envie ou besoin d'insulter quelqu'un.

2. Une seule personne va au coin-insulte. Si je veux y aller, j'attends qu'elle soit partie.

3. Je n'ai pas le droit de crier pour ne pas gêner mes camarades.

4. Je peux insulter quand je suis à l'intérieur, jamais quand je suis dehors.

5. Si je suis en colère, mes camarades peuvent m'envoyer au coin-insulte.

6. Quand je vais au coin-insulte je le signale au responsable qui le marque sur une fiche.

Maison-repos :

1 - Je peux aller dans la maison lorsqu'elle est libre : j'y vais tout seul mais je peux inviter un camarade.

2 - Le maître ne peut entrer dans la maison que s'il y est invité.

3 - La maison est un lieu de calme, j'y vais en la respectant (suivent diverses règles, de l'interdit de cracher à l'obligation de retirer ses chaussures).

4 - Je peux manger dans la cabane, mais je nettoie.

5 - La maison est réservée à notre groupe, pendant les heures d'éveil.

6 - Si je fais une bêtise dans la maison, ou que je ne respecte pas le règlement, je n'ai plus le droit d'y aller jusqu'au conseil suivant.

7 - Sauf cas exceptionnel, nous serons deux au maximum dans la maison.

De toutes les règles de respect de la maison, certaines ne me seraient jamais venues à l'esprit, pourtant elles confortent dans leur extrapolation le concept de maison/fœtus/ventre de la mère : ne pas cracher, attention à la lumière, poser les chaussures, ne pas taper sur le toit... à creuser. Ces deux lieux ont-ils apporté quelque chose au groupe ? De quelle nature sont les apports ?

C'est là un champ d'investigation pour moi...

Le coin-insulte fonctionne cahin-caha : utile, efficace, pas assez à mon goût. En attendais-je trop ? Son côté positif c'est de déplacer et d'éteindre une multitude de petits conflits qui tournent autour des insultes. Exemple : Fabrice insulte Samir : « Va à la maison-insulte » lui dit Samir. Fabrice entre dans le coin et pose la question classique : « Ça va comme ça maître ? C'est pas trop fort ? ». Il faut moduler le volume sonore... Ce coin a été bénéfique pour quatre mômes : défouloir pour Fabrice, résolution des conflits violents pour Lionel et Christophe, ouverture pour Samir. A l'inverse, pour Jacques et Emmanuel, l'utilisation qu'ils en font me semble peu bénéfique. Emmanuel est au centre de conflits « nucléaires », qui sont toujours violents et s'auto-alimentent. S'il est envoyé « au coin-insulte » par un camarade qu'il a injurié c'est la surenchère : « Non j'irai pas, j'en ai rien à foutre... », jusqu'à ce que je sois obligé d'intervenir (bien joué). Alors il y va mais lorsqu'il en ressort il n'est jamais prêt à reprendre son travail. Certes il a respecté une règle, il s'est socialisé mais ce n'est pas satisfaisant.

Jacques n'a quasiment d'autres rapports avec les enfants de son âge que par les coups, les insultes, la provocation. Alors le coin-insulte ? Il y va... il fait tout pour y aller et y faire envoyer le maximum de camarades... c'est énergétivore et peu satisfaisant.

Tout cela ce sont des indicateurs, révélant certaines failles du système, pas assez clair, pas assez cohérent, et peut-être pas assez manichéen : construire un coin-insulte pour, à la fois réaliser un désir (j'ai envie d'insulter, je vais au coin) et le réprimer (j'ai insulté et il m'a envoyé au coin) c'est peut-être trop pour un seul lieu.





La maison-repos :

C'est un must, le trésor de la classe, la caverne d'Ali Baba. Je ne regrette pas d'avoir investi du temps et de l'espace (ça raccourcit pas mal la classe). Pour moi, c'est un véritable médicament, une véritable potion magique et je ne l'échangerai contre aucune recette pédagogique. (Serge argumente ici avec de nombreux exemples, que nous ne pouvons, hélas, reproduire tous. Par exemple celui d'Eric, enfant très inhibé et insécurisé qui ne sait tracer un trait droit qu'à l'intérieur de la maison, etc.) Un truc fabuleux : lorsqu'il y a un conflit long, important entre deux enfants (conflit dont l'origine est souvent extérieure à la classe), si un des deux va à la maison, il invite systématiquement son adversaire. Que se passe-t-il à l'intérieur ? Je l'ignore, il n'y a pas de bruit, mais, à la sortie, ils sont de véritables amis... On en parle dans l'ENP, « Il en faudrait une dans chaque classe », « Si vous nous prenez, on pourra y aller ? »... et elle est défendue avec âpreté par ses « propriétaires ».

Deux anecdotes pour terminer : — On vient de rentrer ; comme tous les lundis, on fait l'appel par classe pour le décompte des repas, puis français. D'un seul coup, je vois Jean-Paul qui se lève. C'est un môme cool, posé, jovial, à l'aise. Jamais de bagarres, d'insultes... c'est l'un des seuls qui n'est jamais allé à la maison. Il se lève, va vers la porte, attrape le pied de Michaël (5^e B et donc non « propriétaire ») qui essayait de rentrer dans la maison, le traîne à l'extérieur et lui dit en hurlant : « Si tu rentres je te casse la gueule ». C'est la seule colère que je lui connaisse.

Midi sonne. Lionel est dans la maison ; il parle toujours en criant avec une voix forte. Sa tête apparaît à la fenêtre : « Papa, c'est l'heure d'aller manger ? » me demande-t-il d'une voix douce... Riccardo : « Eh, maître, t'as vu comme il a parlé doucement ? C'est la première fois que je l'entends comme ça ». C'est exact, ma mémoire va dans le même sens. « En plus y vous appelé Papa » ricane Samir.

Etonnant non ?

Serge Jaquet

Trois expériences qui font réfléchir

Ces extraits des trois témoignages que nous vous proposons à la réflexion montrent donc certaines concordances remarquables qui vérifient au moins en partie notre hypothèse de départ et montrent l'efficacité certaine de cette stratégie, à court terme et sans doute à long terme, face à la violence dans la classe, dans ces classes-là.

Nous ne développerons pas, outre mesure, les nombreuses pistes de recherche qui s'ouvrent devant nous avec l'étude de cette simple stratégie : il nous semble évident que de nombreux problèmes théoriques et pratiques se posent à nous de par la diversité de ces expériences mêmes.

Fixons-nous encore sur un aspect précis :

Deux expériences « à plusieurs cabanes », une avec une seule maison. Dans l'expérience de Serge, comme dans celle de Maryvonne existe un « coin-insulte », coin-exutoire où — et l'utilisation des toilettes par la classe de Maryvonne est plutôt signifiante — « on peut foutre la merde »... Et des maisons où « tout n'est qu'ordre et beauté, luxe calme (et volupté ?) ».

Dans l'expérience d'Eric, une seule maison, et donc un seul lieu pour vivre autrement les conflits, mais aussi pour construire et reconstruire.

— Questions théorico-pratiques importantes : le détournement par deux enfants des « lieux d'aisance » pour... foutre la merde dans la classe, l'atomisation du groupe, éventuelle, par les trop nombreux coins et cabanes. Deux difficultés certes : Comment réagir (même sans réagir) à l'utilisation abusive du coin-insulte ? Comment ne pas atomiser l'action, en risquant de faire éclater l'élément régulateur fondamental : le groupe ?

L'éclatement en plusieurs cabanes ne risque-t-il pas d'induire des régressions ?

En fait, l'expérience de Maryvonne montre ce risque : Dans la mesure où ces cabanes ne sont pas des lieux investis par le groupe en totalité (il y a la cabane fille, la cabane garçon, etc...) le groupe perd effectivement de sa richesse, et il est tout à fait légitime que Maryvonne cherche maintenant à moduler son action. A l'inverse celle d'Eric, dans la mesure où il n'y a qu'une cabane, a obligé le groupe à s'organiser et la cabane a été au contraire l'élément moteur de la construction du groupe autour et dans son lieu. En ce sens l'expérience d'Eric pourrait sembler plus efficace et moins dangereuse. Cependant, Serge comme Maryvonne notent, ce que ne peut noter Eric, l'importance pour régler le problème de la violence verbale du coin-insulte. Alors ? Ici la théorie peut nous aider, et elle est bien sûr celle de l'inconscient.

1° Examiner le stade sado-excrémentiel. On ne dépose pas sa merde n'importe où... Ici on recrée une possibilité : revivre cette période pour la dépasser.

2° Examiner le rôle de la double image (théorie des deux imagos) contenue dans une seule personne. S'apercevoir que lorsque l'enseignant accepte de n'être pas présent dans une partie de la classe, il n'est plus le seul capable de puissance (c'est-à-dire le fascinant substitut de la mère toute-puissante), qui ainsi nie l'individu (dans le lieu du maître unique il n'y a que risque de dévoration tellement désirée et tellement crainte...) mais au contraire il devient celui qui permet à l'individu d'être. Il peut maintenant être le Père.

3° Examiner le rôle de la loi. Sans doute compléter cela par des observations de type sociologique ou ethnologique. Puisqu'il y a des rites d'exclusion de la communauté (va au coin-insulte), pourquoi ne pas examiner des rites d'entrée dans la communauté (les lois de retour). Tout ici, en fait, se joue en termes d'inclusion/exclusion, entrée/sortie, père/mère, désir/loi, etc. C'est sur cette logique binaire que nous allons maintenant devoir travailler.

Ce n'est bien sûr qu'un aspect des choses, et il nous faut aller plus loin. On voit cependant sur quels chemins nous sommes engagés. Il faut bien le dire, dans ces classes, souvent difficiles qui sont les nôtres, cela est d'emblée une aide considérable d'examiner un aussi passionnant matériel, de mener une telle recherche, et c'est aussi, nous espérons que nos textes libres vous en auront convaincus, une possibilité réelle d'aide aux enfants.

Pour le groupe : Eric Debarbieux
26160 Le Poët-Laval

P.S. : Le groupe n'est pas fermé, on peut sans hésiter nous contacter. Une autre manière de nous aider : nous apporter des faits, des descriptions de crises, avec, si possible, leur origine. A vous lire...

• Les techniques audiovisuelles

POURQUOI LE CINEMA ?

Histoire de tâtonnements

PREMIERE BOBINE : CATASTROPHE !

Personnellement, j'ai toujours été fasciné par l'image, surtout animée. Tout gosse, je fus un dévoreur de B.D. (lecteur de Vaillant dès quatre ans) puis, cinéphage insatiable. J'avalais tout ce qui pouvait me tomber sous les yeux. Découverte du dessin animé avec Disney bien sûr, mais aussi, plus tard, de Tex Avery et son humour ravageur... Devenu consommateur averti (Averty aussi) il ne m'était pourtant jamais venu à l'idée de faire moi-même du cinéma. C'est seulement à l'occasion d'un stage du 2^e degré (1) à Baugé, dans le Maine et Loire, que je découvris

les réalisations faites par Michel Vibert et Claude Cohen avec leurs élèves. Plus que séduit, et ayant « récupéré » une caméra et un projecteur, je me lançai à mon tour avec la complicité des élèves, sans rien y connaître (sauf quelques notions de photo).

Le tâtonnement expérimental fut conjointement celui et du maître et des enfants.

Je me trouvais à l'époque (1974) en poste au Collège expérimental d'Ambrières les Vallées en Mayenne, dont l'originalité consistait entre autres en une organisation d'ateliers de une heure et demie, deux après-midi par semaine, et où se retrouvaient des enfants de la sixième à la troisième,

mêlés pour une durée de huit séances. Je décidai alors de démarrer un atelier de cinéma d'animation, en suivant les conseils simples que m'avait prodigués Michel Vibert.

Première bobine : catastrophe ! Le film revint du développement totalement noir... J'avais une notice en anglais pour ma caméra qui expliquait le fonctionnement image par image, et, comme mes connaissances dans la langue de Shakespeare furent toujours d'une médiocrité inégale (2/20 au bac !), je n'avais pu déchiffrer « qu'il fallait faire manuellement l'ouverture du diaphragme. »

Erreur rectifiée grâce au concours d'une collègue d'anglais, les gosses et moi-même, quoique fort déçus de cet échec notoire, décidâmes de recommencer.

SECOND ESSAI TRANSFORME

Le second essai fut transformé par une réussite en ce qui concernait l'image, mais l'animation laissait à désirer.

L'étude du S.B.T. n° 293 : *Réalise un dessin animé* nous fut alors d'un grand secours.

Et puis, petit à petit, avec les enfants nous avons amélioré, nous avons inventé, créé, ne faisant que redécouvrir par notre propre tâtonnement les trucs, les trucages, les techniques élémentaires de l'animation. Cette démarche d'appropriation collective fut source de joie et de plaisir, surtout lorsque nous avons organisé des séances de projection de nos « œuvres » en direction des élèves et des parents du collège.

Il a fallu bien sûr nous équiper un peu

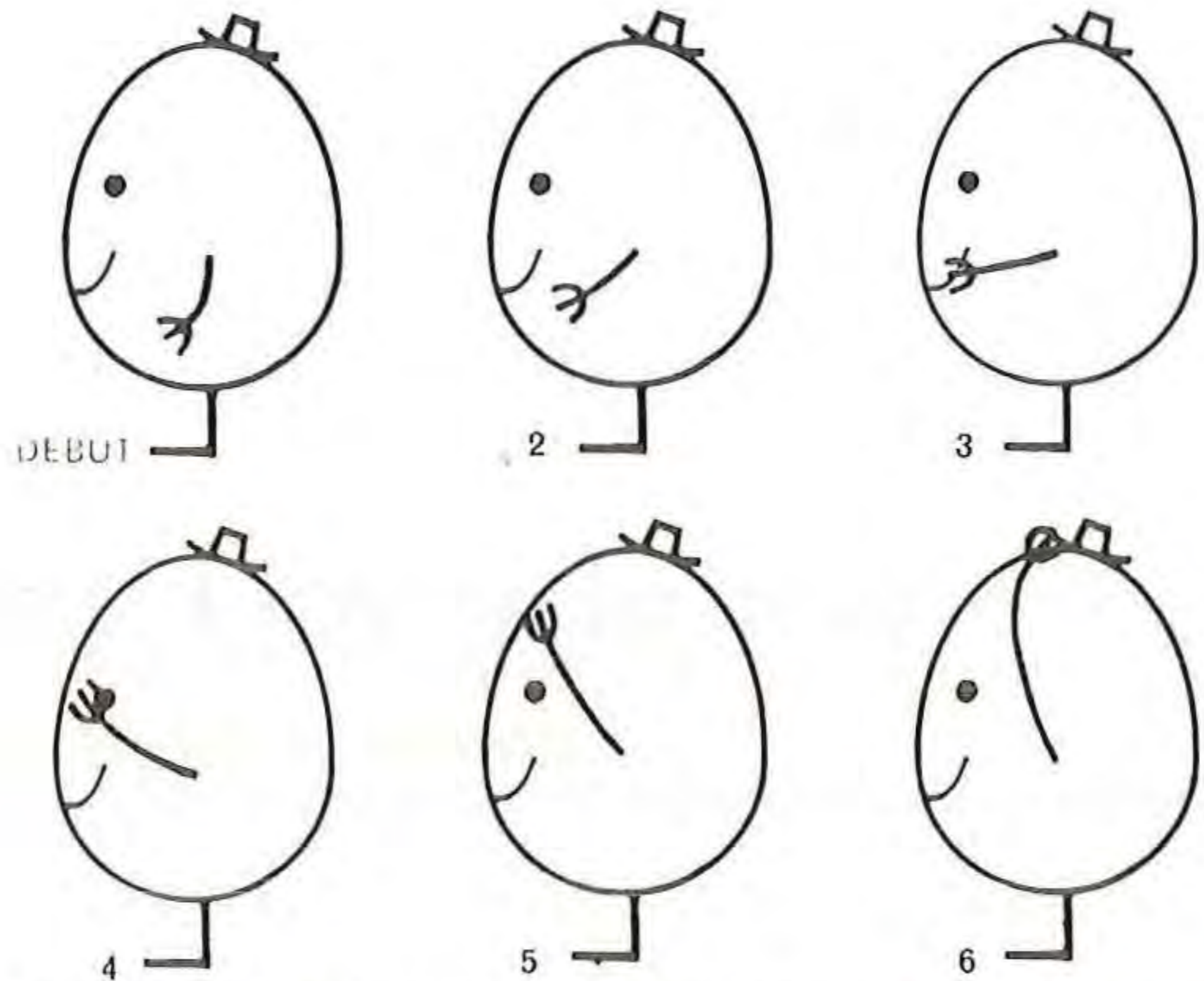


plus avec une visionneuse et une colleuse, et les enfants ont découvert avec un très grand intérêt les secrets du montage. Ils devenaient alors des artisans créateurs au plein sens du terme, ceux qui voient, qui touchent, qui sentent les choses.

Pour ma part je m'étais placé dans une situation de formation très dynamique, à savoir: «J'ai trouvé quelque chose, maintenant je peux continuer à chercher!».

Et j'ai découvert beaucoup de choses: premièrement que l'enfant devenait plus critique à l'égard de l'image. Ceci rejoignait les écrits des collègues du mouvement Freinet :

«Les enfants qui, collectivement, réalisent un court film d'animation (et c'est possible dès le C.P.) avec ses personnages et ses décors, sauront exactement ce que sont un ralenti, un accéléré, une modification des échelles du



temps et de l'espace. Ils sauront reconnaître des échelles du temps et de l'espace. Ils sauront reconnaître une bonne partie des procédés les plus courants des cinéastes... »

Pierre Guérin

Et lorsqu'un jour un enfant me dit, d'un air méprisant: «M'sieur, dans Goldorak "ils" travaillent à 6 images...» je pris alors conscience que: «lorsque des enfants (ou des adultes) ont réalisé un film d'animation, après avoir inventé le scénario, fait les dessins, filmé, monté et sonorisé leur film, ils ne regardent ensuite plus jamais la télévision, l'image animée, comme auparavant... ». Cet enfant s'était rendu compte, parce qu'il avait pratiqué le cinéma par l'atelier, que les dessins animés japonais procédaient par une technique de 4 prises de vue par seconde (4x6 = 24) qui donnait des images saccadées et de médiocre qualité, avec en plus beaucoup de plans fixes.

Alors, ce qui m'était tout d'abord apparu comme un divertissement esthétique prenait de ce fait une dimension dont je n'avais pas au début mesuré l'importance. Je répondais par la pratique à cette question que posait récemment aux Journées d'Etudes de Lorient notre camarade Roger Ueberschlag: «Comment faire pour que l'océan des images qui envahit notre quotidien ne devienne pas une consommation onirique et masturbatoire... et aussi à ce principe fondamental de la Pédagogie Freinet: *un apprentissage de la lecture et de l'écriture de l'image est une nécessité première dès l'école, pour vivre dans le monde de l'image qui est le nôtre.*

Et puis la place de la créativité mise en œuvre par le cinéma d'animation est fantastique. Tout est possible, car on peut y introduire la dimension de l'imaginaire, de la poésie, de l'humour... comme celle du didactique et... de

l'entraide coopérative. Un exemple: lors d'une séance de géographie avec une classe de troisième où nous étudions la dérive des continents, deux élèves n'arrivaient pas à se représenter cette dérive car, je m'en étais aperçu, ils avaient des difficultés de représentation dans l'espace et dans le temps. Deux autres élèves de la classe ont alors décidé de réaliser un film d'animation très simple pour que leurs camarades puissent comprendre. Recherche documentaire approfondie (B.T.2. etc) puis deux heures de dessins et découpages sur papier Canson, deux heures de tournage et de montage en atelier et réalisation qui permit à tous de visualiser «Quand et comment la dérive des continents, théorie de Wegener» avec un clin d'oeil humoristique, en plus, au générique. Le cinéma d'animation c'est pas long, c'est pas cher, et ça peut rapporter gros !

La communication par l'image existait bel et bien par cette pratique d'entraide coopérative dans la classe.

DES STRUCTURES AIDANTES

S'il m'a été possible de démarrer cette expérience de cinéma d'animation à l'école, c'est grâce à la spécificité du Collège expérimental d'Ambrières, à l'existence d'une équipe pédagogique et de la structuration en ateliers, ce qui a permis, à pratiquement tous les enfants du collège dans leur cursus scolaire de la sixième à la troisième, de réaliser un film d'animation.

Ceci est très important, car il est primordial que chaque enfant puisse explorer un maximum de domaines de création !

Ces ateliers ont permis de le faire car, outre le cinéma d'animation, il y avait aussi la photo, la poterie, le journal, la sculpture, les maquettes, la danse, la broderie... et j'en oublie ; en tout une vingtaine d'ateliers pour 300 élèves, tous les enseignants, quelle que soit leur spé-



cialité, prenant en charge un atelier. Le choc fut brutal lorsque je me retrouvai au collège de l'Isle sur la Sorgue à la rentrée 1980, ayant fui la verte Mayenne pour les cieux plus cléments du Vaucluse.

Plus de 1200 élèves et le saucissonnage traditionnel des heures de cours. Finis les ateliers et l'équipe pédagogique.

Un espoir: les PACTE (devenus depuis les P.A.E.) et la volonté de quelques collègues d'y faire quelque chose.

Avec une classe de quatrième, réalisation d'un film sur: «L'eau en pays des Sorgues». Satisfaction des élèves... Il en est resté quelque chose qui les a marqués. En effet, 4 ans plus tard, lors d'une réunion à Avignon, une grande jeune fille m'aborde et me dit, étonnée que je ne l'aie pas reconnue: «Je suis Anne M., vous vous rappelez?... Le film!».

Expériences d'ateliers ensuite dans le cadre de la ZEP à Apt, films présentés à des concours, puis participation au concours d'Anim'A2 sur Antenne 2 avec «Le perroquet de Magellan». Là, confrontation avec des «professionnels»... ce n'est pas inintéressant. Festival du cinéma d'animation à Annecy avec les gosses. Là ce fut formidable... plein les mirettes pendant cinq jours!

Lors des Congrès de l'Institut coopératif de l'Ecole moderne (I.C.E.M.) où les cinglés du ciné du mouvement Freinet présentent régulièrement les films de leurs élèves, j'ai rencontré d'autres camarades, et en particulier, les réalisations des enfants de cours élémentaire de Claude Curbale. Drôle! drôle! avec cette dimension de fraîcheur et de poésie inégalable... Ces rencontres permettaient, permettent toujours de confronter nos réussites comme nos échecs, dans une optique de critique constructive.

Et c'est ainsi qu'au congrès de Caen, en 1979, après que j'eus présenté «La

marée noire» ou la catastrophe de l'Amoco Cadix vue par des enfants de quatrième, Gilbert Paris, le génial technicien I.C.E.M. de l'audiovisuel, me dit: «Pour les images, ça va; mais alors le son!... c'est une catastrophe!... Tu n'en piques pas une!... Il faudra venir faire un stage chez nous.» Il est vrai que, mal équipé et peu formé, je ne savais pas comment me dépatouiller, et les gosses non plus, avec la sonorisation: musique, bruitages, paroles, et... mixage. C'est pourtant d'une importance!

Et c'est ainsi que j'ai découvert et me suis trouvé embringué dans la Commission du secteur audiovisuel de l'ICEM et.. les grottes préhistoriques des Eyzies!

Depuis, la sonorisation des films s'est améliorée d'autant plus que Gilbert Paris nous a fabriqué tout spécialement «La Mixoulurette»: petite boîte de mixage étudiée spécialement pour sonoriser les films, et n'existant pas dans le commerce.

ET POURQUOI PAS UNE B.T. VIDEO DE CINEMA D'ANIMATION ?

Aujourd'hui, la vidéo pénètre en force dans l'institution scolaire. Elle a l'attrait de la visualisation immédiate des réalisations. Si l'équipement coûte fort cher, le prix des cassettes est très abordable. Elle convient très bien pour des reportages, des films longs. Mais elle a aussi des inconvénients majeurs, comme le montage, car il faut alors disposer d'un équipement rare et très cher.

Mais c'est indubitablement un outil nouveau que l'on doit mettre entre les mains de nos charmants bambins.

Je reste attaché au cinéma, car son

maniement est souple, simple, et la qualité de l'image excellente. Le montage ne pose pas de problèmes majeurs. Pour faire du cinéma d'animation c'est l'outil idéal que peuvent s'approprier les tout-petits comme les «grands».

Seulement l'inconvénient majeur réside non pas dans le prix, car une projection payante à prix minime amortit vite les coûts, mais dans la fragilité des films super 8. A force de passer et de repasser... ils finissent pas se rayer et, pour un produit qui n'est destiné qu'à la communication... c'est embêtant!

Aussi, tentons-nous de colliger aujourd'hui le maximum de films produits depuis de nombreuses années par nos camarades, afin de les mettre en support vidéo. Puis montés en cassettes par thèmes ils pourront ainsi être échangés et servir de support pour une communication en direction d'un public le plus large possible.

Et pourquoi pas une B.T. Vidéo de cinéma d'animation ?

D'autant plus que nous espérons réussir une cassette didactique: «Comment faire du cinéma d'animation» afin d'aider ceux qui voudraient démarrer dans leur classe, dans des clubs, etc.

Expression libre, création et communication sont donc les vecteurs tangibles de cet outil incomparable qu'est la caméra, car.. «L'univers des images nous entraîne à nous baigner dans 1 000 univers» Roger Ueberschlag. «Notre cinéma ce n'est pas pareil que le grand cinéma, mais c'est le nôtre» Stéphane - 8 ans (classe de Claude Curbale).

Et pour finir, cette superbe déclaration de Paul Delbasty: «Donnez les appareils pour que l'enfant vive... le cinéma par l'Atelier? Quand on pense que certains critiquent la télévision par le langage. Ils disent: on va étudier le langage télévisé! NON, C'EST LA CAMERA... Mettez la caméra dans les mains des enfants et quand ils auront filmé, ils sauront ce que c'est que mentir, ils sauront ce que c'est que s'exprimer, et déjà toute la télévision pâlit...»

Apt le 27 mai 1986
Henri Portier



Nos références bibliographiques

- Editions P.E.M.F. :
- S.B.T n° 283 : Réalise un dessin animé
- S.B.T. n° 387 : Le cinéma d'animation par Marc Guétault
- B.T.J n° 200 : Notre cinéma à nous par Claude Curbale
- B.T. n° 811 : Silence on tourne une dramatique TV par Paul Bocher
- Editions P.M. Favre :
- Les ateliers de cinéma d'animation: film et vidéo par Robi Engler.

(1) Stage de l'Institut coopératif de l'Ecole moderne

Célestin FREINET par lui-même

Les Publications de l'École moderne française, l'Institut coopératif de l'École moderne, les Amis de Freinet et le Département audiovisuel du Mouvement Freinet vous proposent en album sonore, un document unique de l'histoire de l'Éducation : **Une heure de témoignages de Célestin FREINET (1896-1966)**
Ses techniques et son Mouvement
Sa conception de l'éducation
Les multiples approches de sa pédagogie
Célestin FREINET par lui-même.

La pédagogie FREINET ne s'est jamais voulue monolithique, la première nécessité étant pour l'éducateur de tenir compte des besoins des jeunes et des réalités du milieu et du moment. Faut-il en conclure : « A chacun sa vérité sur FREINET ? »

Interrogé dans les dernières années de sa vie, FREINET lui-même s'est souvent exprimé sur ces problèmes. C'est pourquoi il a semblé important et irremplaçable de lui donner la parole.

Quelles ont été ses motivations, sa démarche ? Comment situe-t-il ses choix éducatifs face à l'évolution de la société ? Comment caractérise-t-il un mouvement coopératif d'éducateurs ?

On trouvera dans la cassette *FREINET par lui-même*, une série de témoignages authentiques qui, malgré le recul, surprendront bien souvent par leur modernité.

Un livret d'accompagnement appuie les documents sonores par des extraits de textes, des photographies.

Au total, un document irremplaçable si l'on veut se référer à la pensée et à l'action de Célestin FREINET.

Michel BARRE

Cette audiocassette d'une heure vous permettra d'écouter les seuls témoignages oraux qui existeront de FREINET.

C'est donc un DOCUMENT UNIQUE de l'histoire de l'Éducation.

Cette cassette contient, en fait, l'essentiel de ce qu'il a inlassablement répété, modelant des orientations éducatives qui ont fortement influencé l'école de cette seconde moitié de siècle.

Notre mouvement n'est pas le seul héritier de ce qu'il a semé. De nombreux éducateurs, même si leurs cheminements sont différents, se retrouvent pour œuvrer sur les voies qu'il a eu le courage d'ouvrir il y a 60 ans.

Et plus que jamais, ce combat inlassable doit être poursuivi.

En écoutant FREINET, vous vous rendez compte à quel point ses propos sont

actuels, et combien il savait faire sentir l'essentiel en une langue claire, accessible à tous.

L'éducation, telle qu'il la décrit, repose sur quelques principes très simples à condition de respecter l'unité dans la complexité qui caractérise les phénomènes vivants, à l'opposé des schématismes simplistes qui ont souvent cours.

L'écoute de la cassette apportera à certains une découverte, à d'autres une synthèse d'éléments connus, à tous l'approche sensible d'un grand éducateur.

Pierre Guérin

★

SOMMAIRE :

1. FREINET et ensuite René DANIEL racontent comment sont nés, après 1920, ce qui s'appellera les « techniques Freinet » et le Mouvement coopératif de l'école moderne.

2. Lors d'une rencontre avec des parents et des enseignants, en 1958, à Neuchâtel (Suisse), FREINET s'exprime plus complètement sur une conception de l'éducation dans une société en perpétuelle mutation. L'enfant et l'homme doivent être capables d'analyser et de s'adapter à des situations complexes et mouvantes, tout en résistant à l'aliénation et en gardant la capacité de modifier cette société. Des propos d'une surprenante actualité...

3. Dans un dernier document sonore, FREINET, en évoquant la variété des techniques de l'École moderne, montre les multiples approches possibles d'une pédagogie pourtant unitaire ainsi que la diversité d'un Mouvement auquel la coopération donna une incontestable cohésion.

★

Cassette réalisée par les « Amis de FREINET » et le secteur audiovisuel ; particulièrement : Raymond et Marie-Rose DUFOUR, Marcelle DRILLIEN, Nénette et Emile BRILLOUET, Marcel DAOUST, Renée et Robert DUPUY, Yvon CHALARD, Paulette et Pierre CHAILLOU, Jean et Malou FRABQUET, Fernand et Nelly LECANU, Jakie MAJUREL, Odette et Maurice PAULHIES, Jocelyne PIED, Paulette QUARANTE, Denise et Paul POISSON, Marie et Emile THOMAS, Andrée et Alexandre TURPIN.

Coordination : Pierre GUERIN et Gilbert PARIS.

Livret : Michel BARRE.

Pour bénéficier du tarif spécial SOUSCRIPTION, envoyez votre commande avant le 31.3.87 à l'adresse suivante :

P.E.M.F. - B.P. 109 - 06322 CANNES LA BOCCA CEDEX, et joindre obligatoirement un chèque de 140 F à l'ordre de « P.E.M.F. ».

SOUSCRIPTION SPÉCIALE - SOUSCRIPTION

Célestin Freinet

par lui-même

**prix spécial de l'album sonore
commandé en SOUSCRIPTION**

(franco de port)

~~175 F~~
140 F

SOUSCRIPTION valable jusqu'au 31-3-87

TONGRE
de Yves Frémion
Folio-Junior

Dans un ailleurs aux horizons de préhistoire et de planète hostile, le jeune Tongre décline la geste cruelle et éprouvante de la survie. C'est un être singulier avec six sabots, au double estomac et à l'œil unique. Pourtant, il souffre, il aime, il vit, malgré une nature sans concession où les tempêtes et le froid sont parmi les moindres dangers qu'il court. Sa rencontre avec ses semblables va déterminer son destin. Il formera un couple étrange avec une femelle et un neutre. Mais, déjà, malgré de multiples aventures, le temps le grignote. La vieillesse l'attrape dans son filet. « A peine parvenus à l'âge adulte, un processus de vieillissement accéléré précipitait les Tongre vers leur mort inexorable. Le suicide, dans le lac Acide par exemple, était une échappatoire à cette mort imposée par la nature. » Pourquoi une vie si courte ? Qui est « ce peuple-qui-subit-un-autre-maitre-que-lui-même ? » Les Tongre n'ont-ils pas un autre destin ? Dans une langue riche et épique, Frémion nous conte cette longue quête initiatique traversée par les grands problèmes métaphysiques. Derrière l'aventure haletante et bouleversante de ce jeune être et de ses compagnons, c'est l'homme qui est interrogé. Ce livre devrait beaucoup plaire aux adolescents si l'on en croit l'unanimité des deux jurys (adultes et enfants) qui lui ont attribué le Grand Prix du livre pour la jeunesse en 1983.

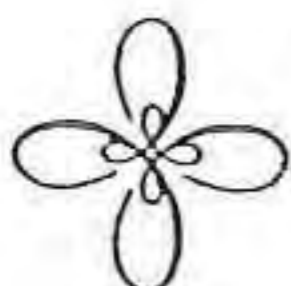
Robert BOUDET

LE COLLECTIONNEUR D'IMAGES
de Christian Poslaniec

*Illustrations de Alain Millerand
Tire-Lire Poche/Magnard*

Quand une petite fille nommée Molina rate l'école, il lui arrive de drôles de choses. Par exemple, elle rencontre un jeune garçon qui ne sait pas son nom et ne connaît pas la différence entre un homme et une femme. Un jeune garçon dont le passe-temps est de collectionner les images et dans la maison duquel passe un train grandeur nature. Bref, un curieux garçon qui trie dans un grand panier d'osier « à droite, les images rêveuses, à gauche les images dangereuses ». En plus, il a même le pouvoir de modifier les images et Molina va en profiter pour « corriger » un peu les scènes désagréables de son passé. Si on veut en savoir plus, évidemment, on peut le demander à « la souris verte ». Le mieux c'est pourtant de lire ce petit livre où Poslaniec se régale à brouiller les pistes en rêve et réalité, poésie et quotidien.

Robert BOUDET



**LES PUBLICATIONS DE L'ÉCOLE MODERNE
FRANÇAISE (P.E.M.F.)**

VIENNENT DE PARAÎTRE :



N° 980
**Se déplacer en
ville : les transports
urbains**



N° 282
**Collectionnons
des timbres**



N° 190
Luttes non violentes



N° 493
**La glace du
pôle Sud raconte
la Terre**

**DITS et VÉCUS
POPULAIRES**



Les Gaules

**POURQUOI ?
COMMENT ?**



**La recherche
documentaire**

**Noémie, la petite Terrienne
Les aventures de Patuffet**



N° 72

- **Histoires** : Le singe et la noix de coco - La guêpe - L'oiseau.
- **Bandes dessinées** : Au printemps - La voiture triste.
- **Je fabrique** : Un kaléidoscope.
- **Je joue** : Un tour de magie.
- **Je cuisine** : Les pommes en or.

créations

N° 31

Au sommaire :

- **Un cirque** • **A la recherche d'un langage plastique** • **Sculptures de neige** • **Part du maître : des exigences... lesquelles ?** • **Vers les chevauchées fantastiques.**

L'ÉDUCATEUR

15 numéros par an - 86-87

France : 172 F - Etranger : 239 F

Tarif valable jusqu'au 31.5.87

NOM _____ Prénom _____

Adresse _____

Code postal | _ | _ | _ | _ | Ville _____

Chèque à l'ordre de P.E.M.F.

Date : _____ Signature :

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

Reconstruire ?

Soixante-dix ans après sa fondation, la pédagogie Freinet a-t-elle un avenir ? Les valeurs qui la fondent, l'idéologie qui l'anime conservent-elles suffisamment de force et de vérité pour s'affranchir de l'usure du temps ?

Lorsqu'un jour de 1920, le jeune homme meurtri par la guerre — qui aurait presque cent ans aujourd'hui — a eu l'idée géniale de transcrire « la course d'escargots » au tableau, il a, dans ce geste simple, ramassé toutes les valeurs de sa pédagogie.

C'est d'abord un acte physique, concret. Il signe l'irruption de la vie dans la classe, dans l'école. Il la révèle aux enfants dans une forme matérielle et malléable dépourvue d'artifices. Il la situe avec eux, au centre de l'action. Et il reste, lui, à la périphérie de plain-pied avec les enfants, mais adulte tout de même. Il oriente, il guide, il décide aussi. A soixante ans de distance, ce geste humble conserve sa limpidité et sa vérité. Celui que nous accomplissons aujourd'hui, dans nos classes de villes, dans nos banlieues dortoirs, dans nos villages qui déclinent, conserve-t-il la force et la fraîcheur du premier ?

Il semble bien que non. Il semble que nous ne parvenions plus à donner suffisamment de sens à ce que nous faisons pour nourrir notre propre conviction et entraîner l'adhésion des autres. Il y a donc crise, au moment où ces valeurs qui nous ont portés et que je viens de rappeler succinctement, sont partagées, y compris par ceux qui hier nous combattaient ou nous niaient. (Combien d'instituteurs ne se réclament-ils pas de Freinet aujourd'hui ? Je ne parle pas des autres plus "élevés dans la hiérarchie". Il s'agit donc d'une crise des formes plus qu'une crise des valeurs. Une crise culturelle qui trouve sa difficulté à faire renaître ces valeurs anciennes et fondamentales sous des formes et dans des directions nouvelles adaptées aux nouvelles conditions de vie. « La vraie technique, disait Darius Milhaud, parlant de la musique, commence au-delà de ce que l'on a acquis. Elle ne doit pas se borner aux formes conquises ». Et c'est vrai. Le rythme du travail de l'imprimerie au plomb s'accordait admirablement bien à celui de l'homogénéité du temps, de l'unité de lieu, à l'apparente immuabilité des valeurs de la France rurale du début du siècle. Le temps morcelé, l'espace éclaté, les repères mouvants et incertains vécus par les enfants et les enseignants d'aujourd'hui

se maîtrisent mieux au rythme de l'ordinateur. Encore faut-il inventer les outils et les techniques adaptés aux projets et aux besoins réels des enfants.

Le thème de la Journée nationale d'Etudes pédagogiques de Lorient « de l'imprimerie à l'imprimante » témoigne de cette volonté de dépasser nos acquis pour nous engager dans de nouvelles conquêtes. Ce fut une véritable révélation d'entendre dire qu'on pouvait remiser les presses à imprimer au musée de la pédagogie, sans préjudice pour la pédagogie Freinet. Il est nécessaire d'accélérer le mouvement sous peine de contrarier l'indispensable évolution de nos techniques.

La disparition de la CEL, dans sa forme ultime et archaïque, est un drame pour ceux qui lui ont donné leur travail, leur affection et parfois une partie de leur vie. Ce sera une victoire sur nous-mêmes si la nouvelle entreprise s'organise pour répondre aux besoins nouveaux de l'école et des enfants d'aujourd'hui. Il faut constater et admettre que la CEL n'intégrait plus l'innovation pédagogique, ne la diffusait plus ou très peu sous forme de produits. Elle avait fini par être à côté des besoins et de la tradition du mouvement. Ce qu'il faudrait aujourd'hui, c'est que la nouvelle entreprise mette à notre disposition l'équivalent de ce qu'elle a mis à la disposition des classes aux meilleures heures de l'imprimerie : des machines électroniques simples, efficaces, rapides. Il faudrait en même temps que l'ICEM imagine les formes de travail nouvelles qui pourraient massivement entrer dans les classes d'aujourd'hui, que ces classes soient riches ou pauvres. On constate que le journal scolaire imprimé (à quelques exceptions près) s'étiole, se sclérose. Mais tout le monde ne sait pas encore que des camarades ont mis au point des techniques de fabrication du journal scolaire en utilisant les outils modernes de tirage et de duplication (traitements de textes, photocopieuses). Ces techniques ont réactivé le journal dans certaines classes, relancé la motivation du maître et des élèves. L'innovation continue, mais elle ne se propage pas dans l'ensemble du mouvement, elle ne se manifeste pas pleinement dans nos rencontres. Les lieux et les structures d'innovation et de recherche sont isolés, repliés sur eux-mêmes, prisonniers de leurs discours "pointus". Ils ne recouvrent plus la totalité du champ de nos pratiques. Ils forment un

tissu fragile relâché et lacunaire. L'innovation ne sortira de ses circuits confidentiels que si elle est vivement coordonnée et orientée à partir d'indications simples et claires. La réussite de la nouvelle entreprise dépend de l'innovation.

Apparaît donc la notion de responsabilité et de pouvoir. Qui oriente ? Qui décide ? Les conditions d'attribution des responsabilités, les modalités de l'exercice du pouvoir doivent être repensées. En pédagogie Freinet, comme ailleurs, ce n'est pas la "base" qui gouverne. L'image de la pyramide reposant sur sa base ou sur sa pointe est un leurre. Une image commode, bien phasée avec nos conformismes, mais sans rapport avec la réalité de l'exercice des responsabilités et du pouvoir. Certes, les choix sont inspirés, orientés ou corrigés par la base, mais ils ne sont pas formulés par elle. Ni du temps de Freinet, ni aujourd'hui — si tant est qu'elle le soit encore — la globalité de notre pédagogie n'est ou n'a été pensée par la base. L'exercice effectif du pouvoir se réalise au sommet. La décision de la création de la nouvelle entreprise en est un exemple très proche et très concret. Il a fallu un concours de circonstances extraordinaires pour que les responsabilités se prennent normalement. L'évolution ici aussi est inévitable. Mieux vaut en être conscient pour la dominer, que la subir.

Ainsi, de maillon en maillon, on remonte la chaîne et l'on constate qu'il y a beaucoup à reconstruire. Mais le noyau dur est intact. Ce qui fait ce que nous sommes, ce que portait en germe le geste simple et limpide de l'instituteur de Bar-sur-Loup demeure. Reconstruire, sur un terrain débarrassé des scories inévitables de la vie et du temps est certainement la meilleure façon de témoigner, 20 ans après la mort de Freinet.

Jacques TERRAZA
(2.10.86)

Stage du Sud-Ouest

C'est une région vaste, que ne recoupe pas la réalité administrative de l'Institut coopératif de l'École moderne. Elle englobe les officiels Sud-Ouest atlantique et Sud-Ouest intérieur plus ceux qui, venant avec le vent d'autan arrivent du Roussillon ou du Pays catalan.

De Bordeaux à Perpignan, en passant par le pays Basque, Toulouse, les Pyrénées, tous les ans (tous les deux ans maintenant) nous nous retrouvons autour du stage du Sud-Ouest, des réunions régionales à Montauban, autour de camarades porteurs, à un moment donné, d'une parole, d'une expérience.

Nous n'avons pas échappé à la baisse du militantisme, à la morosité. Nous sommes passés par des périodes contestataires, nous nous sommes méfiés des soi-disant « gourous ». Les effectifs des stages se sont amenuisés. De l'avis courant on se sentait moins vivants, moins riches.

Pourtant, en 86, le stage d'Orthez (25 au 30 août) a semblé témoigner d'un regain de dynamisme.

Le nombre des participants a augmenté : 150

La grille du stage prévoyait pour chaque jour le travail autour d'un thème dominant, les ateliers du matin s'organisant obligatoirement autour de ce thème tandis que de 14 heures à 17 heures, il s'agissait d'ateliers « à la carte »

Certains aspects de ce stage nous semblent positifs :

- **L'intégration du second degré** dans la grille du stage, avec un temps de travail spécifique l'après-midi a permis de ne pas revivre là les clivages primaire-second degré que nous dénonçons par ailleurs, et, si le temps passé à faire des fiches a paru trop court à certains, c'est qu'ils ont bénéficié de la richesse des débats ou tables rondes.

- **La participation de camarades de mouvements Freinet étrangers :**

Le contact, depuis quelques années, avec le mouvement espagnol nous a convaincus de l'importance des échanges. La communication, l'internationalisme, ne sont-ils pas des composantes fondamentales de la pédagogie Freinet ? Pourtant nous ronronnons dans nos frontières. Or, par la participation au congrès du M.C.E.P., par la rencontre avec des camarades italiens ou portugais, nous nous rendons compte, d'une part de notre parenté latine, d'autre part, à l'intérieur de notre communauté de pensée, de langue, de différences porteuses de richesses (par exemple le Movimiento cooperativo de Escuela popular espagnol (M.C.E.P.) insiste sur l'implication sociale du mouvement, plus que nous).

D'où l'idée d'une rencontre internationale plutôt axée sur la latinité (géographie oblige). Les dates de rentrées, diverses rencontres nationales et internationales ont formé un obstacle pour le choix d'une date, cependant le mouvement semble lancé. Des Espagnols, des Portugais, une Chilienne sont venus, trop peu nombreux, mais

ce n'est qu'un début.

Le congrès du M.C.E.P. (Almería 1987) accueillera sans doute un nombre plus important de Français. Nous rééditerons l'expérience.

- **Orthez a été un lieu d'échanges, de réflexion, mais aussi un lieu de vie :**

Qui peut croire qu'on va travailler, pendant les vacances, l'été, en payant, dans l'ennui ? Nous avons donc accordé une attention toute particulière à la mise en place du bar, dans un lieu de passage.

Le bar, c'était l'affaire de quelques jeunes, venus pour le prendre en charge toute la journée. Ainsi nous avons eu à toute heure la possibilité de nous installer pour prendre un pot. Tout naturellement c'est là qu'on a chanté, fait de la musique, dansé. Autour du bar : librairies, panneaux d'expo, affichage, informations.

Tout le monde transitait par là, certains s'y installaient. Constatons une fois de plus l'importance d'un endroit conçu pour permettre des échanges informels, imprévus, hors grille du stage.

- **Les chantiers**

Les camarades de J magazine et BT2 ont pu à la fois avancer dans leur travail de production et participer à la vie du stage.

- **Les technologies nouvelles :** leurs ateliers ont fait le plein :

- Informatique (initiation - recherches - traitement de texte...)

- Audio-visuel : travail autour de la vidéo, du dessin animé, de la radio.

Dans les plénières nous nous sommes bien servis de toutes ces techniques pour lancer de façon dynamique le thème de la journée, grâce à des documents.

Un bilan ?

La dernière séance plénière était destinée à faire émerger un premier bilan. L'ensemble des stratégies était là, la séance fut animée, ce qui est en soi positif.

- **Des critiques**

- Il faudra prévoir un suivi pour les nouveaux pendant tout le stage. L'accueil du premier jour ne suffit pas.

- Manque de rigueur : dans certains ateliers, pas d'animateur.

- Manque de travaux de classe

- Manque d'approfondissement, d'évaluation

- Trop de discussions, pas assez de productions, de travail concret.

- **Des réactions positives** dont quelques unes à retenir car elles sont le fait de jeunes :

- *J'ai vécu un vrai moment de démocratie.*

Oui, car si un pouvoir est bien exercé dans le groupe, il n'est qu'occasionnel, c'est le pouvoir de ceux qui, à un moment donné ont pris une responsabilité parce qu'ils se sentaient prêts, un pouvoir qui n'est pas institutionnalisé.

- *Je pars du stage avec plus de questions que de réponses, le stage est donc réussi car questions = avenir.*

Est-ce une boutade ?



Gisèle Devulder

Les camarades des Alpes-Maritimes nous ont fait part, à la rentrée, du décès de Gisèle DEVULDER.

Voici l'homélie dite le jour de ses funérailles, le 19 septembre 1986 à Bourbourg (Nord) :

Elle croyait en la vie, en la valeur des personnes, en essayant de les convaincre de cette valeur.

Sa soif de vivre se projetait sur les autres en général, sur les enfants en particulier. Sa force de vie, elle sut la communiquer aux enfants qu'elle aimait d'un amour profond, quelles que soient leurs origines sociales, en les acceptant dans leurs différences.

Sa vocation d'institutrice, non figée dans le conformisme habituel, l'a conduite dans le midi, il y a vingt-ans; soutenue, aidée par de nombreux parents et amis, elle a su créer une école répondant aux besoins individuels de chaque enfant et y donner aux parents une place plus vraie.

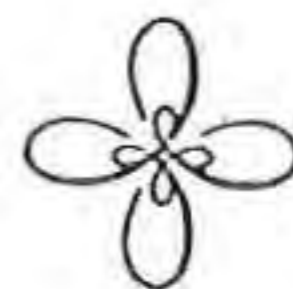
Son désir profond était de rendre chaque enfant autonome, dans le respect permanent de sa personnalité, avec un degré d'écoute incomparable afin qu'il donne le meilleur de lui-même. Gisèle vivait dans un esprit fraternel et universel sans distinction de race, de religion ou de catégorie d'âge.

Elle aimait la paix, la simplicité, la justice et sa porte toujours ouverte permettait à chacun de pouvoir y déposer un fardeau lorsqu'il en ressentait le besoin.

Sa vie fut un ouvrage tissé avec talent et persévérance, mais la main experte, vaincue par l'implacable maladie, laissa choir le fil... Ce fil que maintenant nous pouvons saisir, chacun à son gré, que nous pouvons remonter chacun à son rythme...

Et chaque rang sera un sourire glissé, un souvenir partagé, un échange retrouvé. Dans cette simplicité authentique, dans cet effacement pudique qui l'ont vue glisser vers l'ombre.

Alors, le fil, tenu par toutes ces mains fraternelles conduira la ronde autour de toi Gisèle...



L'ÉCOLE DE JULES FERRY PAR CEUX QUI LA TRANSFORMENT

UN MYTHE QUI A LA VIE DURE

Jean Foucambert - Editions Retz
(141 pages. Prix : 65 F)

L'école façon Jules Ferry a beau être centenaire, elle exerce toujours — et même dirait-on, plus que jamais — une réelle fascination sur une très forte majorité de l'opinion publique et sur des enseignants, gauche et droite confondues.

Notre ami, Jean Foucambert, souhaiterait en finir avec cette nostalgie qui, par référence au titre de Simone Signoret sans doute, « est bien comme elle est ».

« Expérience commune à toutes les générations, l'école en question a modelé les comportements, les valeurs, les modes de pensée de la France profonde, de 80% des Français, de 80% de chaque Français.

Nous en sommes tous, collectivement et individuellement, les héritiers, les bénéficiaires et les victimes et, sans doute, les trois à la fois.

Aussi, n'est-il guère étonnant qu'un modèle qui imprègne à ce point l'inconscient collectif, conditionne encore le futur en enfermant la réflexion éducative dans l'illusion d'un monde clos et protégé... »

« AUJOURD'HUI,
L'HOMME SAIT ECRIRE DANS LE CIEL.
ET, QU'EST-CE QU'IL ECRIT ? :
BUVEZ COCA COLA. »

Après cette citation de J.-P. Chabrol, Jean Foucambert dresse le constat :

« On connaît l'état présent de l'opinion publique, sa médiocrité, son racisme, son refus de prendre la mesure des vrais problèmes, son acceptation d'un ordre économique et politique pourtant incapable de proposer des solutions qui ne mutilent pas la moitié de l'humanité, sa futilité, sa naïveté, son culte des vedettes, sa versatilité, son refus de prendre en main un destin collectif, ses espoirs d'en sortir en gagnant au tiercé, sa soumission aux médias et à la publicité. Contrat rempli ! en quatre vingts ans la dépolitisation a été réussie : le sentiment d'appartenir à des classes sociales antagonistes a disparu... L'individualisme a remplacé l'évidence du combat scolaire. Les oppositions entre classes ont été détournées successivement sur les juifs, les Allemands, les Russes, les jeunes, les immigrés... Le sentiment d'impuissance et le refuge dans la résignation débouchent sur un respect ahurissant envers les puissants... »

L'aliénation existe... il faut en comprendre les mécanismes pour rêver d'une école qui dise non, qui aide à changer et pas à subir. Mais elle ne peut être l'école de ceux qui pensent que, puisque leurs privilèges sont exorbitants et injustifiés, donc précaires, tout doit être fait pour les légitimer. L'éducation est nécessairement un enjeu politique, elle est de part et d'autre un combat. Il n'y a rien à attendre; tout est à conquérir... A cette différence qu'un siècle de modèle unique accroît la confusion. »

« Pourtant avec, en particulier, la disparition du certificat d'études qui en constituait tout à la fois le symbole et la clé de voûte, l'école de Jules Ferry a cessé d'exister en tant qu'institution cohérente au cours des années soixante.

Elle se survit dans l'attente d'un projet à

nouveau cohérent... Avec d'un côté la tradition ouvrière de l'apprentissage mutuel exalté par la Commune — et qui avait permis en 1860, à 87% des ouvriers parisiens, de savoir lire — et d'un autre l'ordre hiérarchique bourgeois et son échelle de valeur, en 1870 deux projets s'opposaient nettement.

Aujourd'hui, la réflexion éducative de la gauche politique frise le dérisoire... Restaurer les valeurs de Jules Ferry et, pour ce faire, balayer cinquante ans de recherche et de réflexions pédagogiques constitue un choix intenable et totalement suicidaire.

On sait pour qui votent les braves gens qui se vantent de ne pas faire de politique... Il en est de même de la pédagogie. Nier son rôle, c'est simplement cautionner une pédagogie implicite, celle qui repose évidemment sur le par cœur, le mérite, la discipline, le synthétisme et le faire semblant... »

« Il est trop facile, et on ne s'en est pas privé, de caricaturer l'innovation en dépeignant certains tâtonnements et certaines erreurs.

Que dans le désarroi, l'absence de visées politiques et d'alliances sociales, l'école se soit parfois perdue dans la non-directivité, la psychanalyse, l'épanouissement de l'enfant, le refus de toute exigence ou le renoncement tout court ne peuvent justifier le retour à un système que ces essais, aussi maladroits soient-ils, cherchaient, à juste titre, à transformer... »

Il fut possible, lorsque l'école de Jules Ferry, cherchant à retrouver une cohérence perdue, décida d'envoyer tous les enfants en collège, de profiter de la coïncidence fortuite de Mai 68 pour amortir le choc imprévu, enregistré en retour de la mauvaise préparation des maîtres, en « stigmatisant les effets destructeurs d'une idéologie anarchisante et laxiste, triomphe de l'improvisation et du laisser-faire, sorte de grande récréation des enseignants prise après cent ans de travail. »

Des tentatives d'innovations plus justifiées n'en connaîtront pas meilleur sort pour autant :

- La méthode globale essaie-t-elle de rompre avec le synthétisme ? On proclame qu'elle est peut-être excellente avec des élèves « intelligents », mais que rien ne vaut pour les autres la méthode synthétique...

- « Contre toute évidence puisque Decroly l'avait précisément mise au point pour et avec des enfants en difficulté. »

- La pédagogie de projet prétend-elle rompre avec le faire-semblant ? Levée de boucliers : « On ne met pas les enfants à l'école pour qu'ils travaillent mais pour qu'ils apprennent ! »

L'école n'a-t-elle pas été conçue comme un lieu clos, interdit « à toute personne étrangère au service », protégé des agitations, des rumeurs et des problèmes du monde ? Volonté de soustraire l'enfant à la réalité sociale quotidienne faite d'inégalité, d'injustice et de misère. Faire semblant qui, malgré les mots d'ordre d'ouverture rituellement proclamés, inspire toute la pédagogie mise en œuvre.

« Contrairement à tous les lieux où l'on travaille, l'école ne produit rien.

Car ici on ne travaille pas, on apprend. Et on apprend en dehors de toute production, de même qu'on lit ou qu'on écrit en dehors de toute communication...

Considère-t-on l'essentiel de la démarche éducative, de la même manière qu'on considère qu'il est plus important d'aider les affa-

més à apprendre à pêcher plutôt que de dépendre d'une charité extérieure ?

Voilà que les élèves ne savent plus rien, que le niveau baisse, que de mon temps... »

Et l'auteur de pointer par ailleurs les savoirs à acquérir pour être reconnus par le système comme de manière subtile, différents des savoirs nécessaires pour le transformer puisque, dans un cas à recevoir, dans l'autre à construire !

Tout cela tient dans un symbole, dans un phare : Freinet, incontestablement le plus grand penseur de la pédagogie française. Plus remarquable encore, le mouvement coopératif qui l'a accompagné, regroupant des milliers d'enseignants parmi les meilleurs. Jamais théorie et pratique n'ont été étroitement mêlées dans la recherche d'une école différente, d'une rupture essentielle avec le paradigme de l'école de Jules Ferry ; rupture voulue, cohérente, explicitement politique, à la recherche d'une école du peuple, d'une école de la promotion collective. Freinet devra quitter l'enseignement public ; l'administration gênera, y compris par des actions, le travail des militants. On dépeindra leurs classes comme des lieux où, faute d'enseignement, les enfants ne peuvent apprendre.

Marginalisé, n'ayant pas reçu le soutien des milieux populaires trompés par ces informations, le mouvement va se replier sur une logique acquise.

Dérisoire coup de pied de l'âne, l'administration ira même jusqu'à prôner certaines techniques vidées de leur raison d'être ; le texte libre obligatoire remplacera l'habituelle rédaction du samedi. »

C'est sur une peinture visionnaire — que l'on aimerait tant pouvoir tenir pour prophétique — de l'école de 2086, école selon notre cœur : toute de coopération, de création, de communication et largement ouverte au monde comme sur le quartier, que se clot ce sympathique ouvrage.

La seule question que nous pourrions souhaiter voir éclaircir étant de savoir pourquoi et comment s'opérerait la rupture qui nous y conduirait ?

A moyen terme en effet, Jean Foucambert n'envisage sérieusement que deux possibilités :

Un : la crispation sur les valeurs de Jules Ferry, esquissée par J.-P. Chevènement, est poursuivie par ses successeurs.

Deuxième scénario : « le plus probable, ne serait-ce que par l'échec assuré du premier » : une société sans école — mais bien loin du modèle convivial d'Illich ; une école éclatée — mais bien loin de l'idéal mutualiste de Claire et Marc Herber-Suffrin.

Le soin de la formation et de la sélection des individus est abandonné à la libre concurrence et à l'incertitude du marché de l'emploi. Régulées par des « chèques-éducation » remis aux familles elles sont assurées par un système s'appuyant sur les perspectives d'enseignement individualisé ouvertes par l'informatique et la télématique.

A moins d'une prise de conscience, suscitée et soutenue par la réflexion des mouvements pédagogiques engagés dans l'action et permettant d'esquisser des possibilités futures...

Vous y croyez, vous ?

Remarquez, si l'I.C.E.M. organisait son prochain congrès à Lourdes, peut-être cela lui serait-il compté comme pèlerinage ?

A moins qu'on se fasse un petit tiercé ?

Alex LAFOSSE

ANNUAIRE DES CLASSES D'ACCUEIL

De plus en plus d'enseignants, d'éducateurs, de formateurs nous écrivent pour nous demander d'être accueillis en stage dans nos classes.

Nous répondons à ces demandes dans la limite de nos "connaissances" de classes d'accueil.

Pour faciliter notre travail et la "promotion" de nos pratiques nous sommes en train d'actualiser notre ANNUAIRE DE CLASSES D'ACCUEIL.

Dans ce sens, si vous êtes volontaire pour accueillir des stagiaires dans votre classe ou établissement, il vous est recommandé d'envoyer les renseignements suivants à : **PATRICK ROBO - 24, rue Voltaire - 34500 BEZIERS**

Classe d'accueil : Nom - Prénom - Adresse personnelle (Tél.) - Adresse de travail (Tél.) - Type de classe - Type d'établissement.

"J'accepte de recevoir dans ma classe (mon établissement) stagiaire(s) en même temps et ce pour une durée comprise entre et jours.

J'ai déjà accueilli des stagiaires OUI - NON
Je possède un dossier d'accueil OUI - NON
Je possède un contrat d'accueil OUI - NON
Je souhaiterais de l'aide OUI - NON
Fait à le Signature

ENCYCLOPÆDIA UNIVERSALIS

Le nouvel UNIVERSALIA est paru.

Cet ouvrage, qui a été vendu l'an dernier à plus de 150 000 exemplaires, n'est pas seulement un "Livre de l'année" : il prolonge et actualise, avec les mêmes exigences de rigueur et de clarté, l'Encyclopaedia Universalis.

"Construit comme un film", ce livre qui embrasse toute l'année 1985, propose aussi bien des plans d'ensemble que des plans moyens ou des gros plans : en 672 pages, par les pouvoirs conjugués du texte et de l'image, l'actualité prend ainsi sa place dans l'histoire.

UNIVERSALIA 1986 s'achève sur des repères cumulatifs qui permettent de retrouver facilement dans la collection des UNIVERSALIA tous les événements ou tous les thèmes importants abordés depuis 1974.

Encyclopaedia Universalis, 10, rue Vercingétorix, 75680 Paris Cedex 14

L'ÉCOLE NORMALE SUPÉRIEURE DE SAINT-CLOUD

L'École normale supérieure de Saint-Cloud organisera de septembre 1986 à juin 1987 une série de formations concernant audiovisuel et communication : vidéo, photo, son, nouvelles technologies.

Niveaux : initiation et perfectionnement.

Durée : de une à douze semaines.

Publics : toute personne d'organismes publics ou privés appelée à utiliser l'audiovisuel comme moyen d'expression et de communication.

Parmi d'autres :

• Eclairage dans l'enquête et le document : 4-15 mai 87

• Audiovisuel, informatique et communication : mars à juin 87

Pour tous renseignements s'adresser à : Stages A.V.I.C. E.N.S. de Saint-Cloud, 6, grande Rue, 92310 SEVRES - Tél. 45.07.02.52

CAHIERS PÉDAGOGIQUES

N° 246 : « L'aide individualisée - pédagogie différenciée » (3^e volet)

Rentrée 87 : ici ou là on se lamente sur le niveau très insuffisant des collégiens français (résultats médiocres du brevet, enquête sur la lecture). Cela mériterait discussion, mais il n'en reste pas moins vrai que trop peu d'élèves tirent le meilleur parti de leur scolarité. D'où l'urgence de leur fournir des outils, des méthodes de travail personnelles, qui tiennent compte de leurs différences individuelles et sont indispensables pour réussir. C'est l'objet du numéro de septembre 86 des Cahiers pédagogiques (n° 246), troisième volet d'une série consacrée à la pédagogie différenciée, avec cette fois-ci un dossier sur l'aide individualisée.

De nombreux articles ou fiches de travail proposent des méthodes qui s'efforcent d'être efficaces, à condition qu'elles ne se réduisent pas à des recettes standard et qu'elles prennent en compte la personnalité de l'élève, la façon dont il apprend.

Ainsi, l'innovation pédagogique, cela peut d'abord être d'aider à l'apprentissage des leçons, à prendre des notes...

L'ouvrage *Guide pour une sixième réussie*, publié récemment chez Hachette (co-rédaction Cahiers Pédagogiques-Ecole des Parents) va dans le même sens, celui de la réussite de tous les élèves, un objectif ambitieux, mais pour lequel il faut se donner les moyens.

Le numéro peut être demandé au Secrétariat : CRAP - 66, chaussée d'Antin, 75009 Paris

Les « Cahiers pédagogiques »

Tous les mois, plus qu'une revue...

- un outil de travail et de formation,
- un espace où s'échangent les projets et les points de vue qui font changer l'école,
- des rubriques sur l'actualité pédagogique, les livres qu'il faut lire, les événements essentiels...

EN UN AN, POUR LE PRIX D'UN OU DEUX OUVRAGES, UNE VÉRITABLE BIBLIOTHÈQUE PÉDAGOGIQUE... PLUSIEURS CENTAINES DE PAGES DE DOCUMENTS DE TRAVAIL.

Des thèmes au centre de l'actualité pédagogique

- Pédagogie différenciée,
- L'informatique à l'école,
- Les parents,
- Le cinéma à l'école.

... et pour l'année 1986-87

- L'aide individualisée,
- La formation,
- Les arts plastiques,
- Ecole et quartier,
- L'éducation civique,
- Ecole et entreprise,
- La liaison 3^e/2nde
- etc.

Pour s'abonner, écrire aux CRAP : Cahiers pédagogiques, 66 Chaussée d'Antin - 75009 Paris.

STAGES INFORMATIQUE ORGANISÉS PAR LES C.E.M.E.A.

1^{er} TRIMESTRE 1987

- Découverte de la micro-informatique (16 au 20 mars 1987)
 - à Limoges (tél. 55.34.60.52)
 - à Amiens (tél. 22.92.04.49)

- Découvrir et pratiquer l'informatique (19-23 janvier 1987)

- à Clermont-Ferrand (tél. 73.92.53.93.)
- à Nice (tél. 91.54.25.36)

- Le langage LOGO et ses pratiques éducatives (16-20 février 1987)

- à Clermont-Ferrand (tél. 73.92.53.93)
- à Nice (tél. 93.54.25.36)

- Formation à la programmation : le langage BASIC (16-20 février 1987)

- à Clermont-Ferrand (tél. 73.92.53.93)

- Les outils informatiques dans les institutions spécialisées (2-6 février 1987)

- à Grenoble (tél. 76.87.21.02)

- Initiation aux logiciels gestionnaires de fichiers (bases de données) (9-11 février)

- à Rouen (tél. 35.70.54.38)

- Initiation aux logiciels intégrés de gestion (9-12 février 1987)

- dans la région parisienne (tél. 42.06.38.10)

- Les nouveaux outils bureautiques d'aide à la gestion (10,17,14,31 mars 1987)

- à Rouen (tél. 35.70.54.38)

CINÉMA D'AUJOURD'HUI

Images de cinéma - Images de société

Dans la collection "Civilisation" le Centre international d'études pédagogiques fait paraître le dossier : *Cinéma d'aujourd'hui, images de cinéma, images de société.*

Ce dossier s'adresse aux professeurs de Français langue étrangère ou de Français langue maternelle qui souhaitent exploiter dans leurs classes des films français. Il propose plusieurs pistes parmi lesquelles il revient à l'enseignant de choisir afin de préserver le plaisir du film.

SOMMAIRE

- Introduction
- La production cinématographique contemporaine sur les écrans

— Quelques phénomènes marquants de la production cinématographique récente.

— Le cinéma des années 80

— Cinéma commercial et politique de production.

— Le cinéma de tradition "qualité France"

— Le cinéma "d'auteurs".

- Au-delà de l'écran

— Du projet au film : production et réalisation

— Du film au public : distribution et exploitation

— Le centre national de la cinématographie et la réforme du cinéma.

- Propositions d'exploitations pédagogiques

— Une semaine de vacances, Bertrand Tavernier (1980)

— Le femme d'à côté, François Truffaut (1981)

— Mon oncle d'Amérique, Alain Resnais. (1981)

— Les nuits de la pleine lune, Eric Rohmer (1984)

— Biquefarre, Georges Rouquier (1983)

— Le marginal, Jacques Deray (1983)

— Les compères, Francis Veber (1983)

- Annexes

A commander à :

CIEP, 1, avenue Léon Journault - 92311 Sèvres Cedex.

L'histoire des jumeaux siciliens

Ce qui suit n'est qu'une histoire, ni totalement naïve, ni pleinement théorisée. Un élément de plus dans tous ces « Il était une fois en classe coopé... », où ces histoires sont rendues possibles. Ecoutez donc l'histoire des jumeaux siciliens...

Francesco et Giovanni sont deux frères jumeaux âgés de douze ans à leur arrivée à l'I.M.P. où je suis instituteur (un I.M.P. ou Institut Médico Pédagogique reçoit, généralement en internat les enfants de cinq à quinze ans considérés comme « débilés moyens » en fait la population est beaucoup plus diverse). Leur histoire affective et scolaire est très perturbée: nés en Sicile, en pleine montagne, ils y ont vécu leur enfance, gardant les chèvres avec père et grand-père. Ils sont scolarisés quelques mois, puis les parents les emmènent en France où ils fréquentent l'école pendant un an. Retour en Italie pour une année et enfin installation définitive en France. Pendant ces pérégrinations les relations au sein du couple parental se détériorent, avec une forte violence paternelle. Divorce, les enfants sont placés ensemble. La mère apparaît comme l'élément déterminant; elle a très mal vécu mariage et divorce et déclare, à qui veut l'entendre (et à ses fils) qu'elle ne vit plus que pour faire souffrir les hommes; le père est décrit comme une brute, un démon, tout-puissant pour faire le mal.

Au niveau scolaire les possibilités sont différentes, avec une très nette supériorité de Giovanni dont le Q.I est de 80, Francesco se situant au seuil de la débilité moyenne avec un Q.I. de 65. C'est Francesco qui entre d'abord dans ma classe (celle « des grands »). Il y restera trois ans. Parlons d'abord de lui.

HISTOIRE DE FRANCESCO :

Francesco arrive dans ma classe à douze ans, sans aucune acquisition scolaire, en particulier en lecture et en français.

La première année, il passe inaperçu derrière quelques grands leaders. Il participe aux activités de la classe mais travaille peu personnellement. Pour le journal (mensuel), il participe à la rédaction des textes officiels, mais n'écrit pas de textes personnels. Il ne dit rien, il rit, c'est tout.

La deuxième année, il prend des responsabilités, il devient trésorier de la coopérative et gère ainsi 2500 F. Au niveau du journal, encore aucun texte, il participe à l'illustration. La correspondance l'accroche bien, d'où quelques progrès en français et en lecture. Au mois de janvier, devant l'évidente réussite de notre journal il promet: « Je ferai un texte ». Pendant trois mois, chaque semaine au conseil, il rappelle sa promesse. Un matin, il se décide et raconte son enfance en Sicile, parmi les chèvres. Il veut tout faire, maquette, illustration, dactylographie... et refuse de signer son texte... il ne veut pas signer du nom de son père... C'est l'époque où il interroge sur la possibilité de changer de nom. Mais qui parle ? Quel est le discours (le désir) de Francesco ? Quel est celui de l'Autre qui lui refuse jusqu'à son nom et à son passé ? Francesco s'affirme pourtant, en particulier lors d'un camp spéléo et lors de la kermesse autogérée dont il est l'un des moteurs.

Arrive septembre, an 03. Son frère est dans la classe. On travaille beaucoup la poésie. Premier texte de Francesco (technique Oulipo):

DOUZE ANCETRES :

Troublée par les régals des douze boulettes qu'elle avait pressées pour des étrangers, Francine s'ennuyait dans l'oasis blanche et ronde de la gauffre meringuée nappée de Chantilly

Succès... Légitime fierté... Mais Francesco se sent chiffonné: « Ce texte c'est pas complètement de moi, puisque c'est à partir d'un autre poème... »... et il me donne pour le journal suivant, ce qu'il fera par la suite à chaque journal, un poème. Il se dit, pour la première fois, en entier, avec son histoire, sa souffrance, sa jalousie aussi... et son nom.

LE PORT MALHEUREUX

Le côté malheureux suit le port

Un regard de la mer

Sale douce et froide

Donne envie de se baigner

Mais d'un seul coup elle jaillit

Pour que personne ne se baigne dans sa couleur

Elle éclaire le soleil, jaune et chaud

Près du ciel bleu-nuage

Qui fait tomber du vent sur la terre

Là où les hommes sont nés

Cette belle étoile qu'ils ont toute détruite

Je répugne, par principe, par méfiance, à utiliser un texte d'enfant dans une perspective de décryptage. Mais il y a des messages qu'on ne peut pas ne pas entendre. On se rappelle l'histoire de Francesco, ce que nous n'avons pas évoqué, c'est l'histoire de ses relations avec son jumeau.

Francesco est complètement laissé de côté par la mère, au profit de Giovanni, avec lequel elle entretient une relation « roucou-lante », on y reviendra... Francesco, d'après la mère, « c'est tout son père », on sait le discours qu'elle tient sur lui, on sait que Francesco regrette ce père, voudrait revivre en Sicile... On peut relire le poème avec tout cela: le côté malheureux, qui d'autre pourrait-ce être que lui-même, ce jumeau délaissé, sorti de la mauvaise côte, celle d'Adam le père. La mère attirante (douce) et rejetante: froide, qui interdit à Francesco à la fois de l'aimer mais aussi d'aimer le père, à l'inverse chaud, mais aussi « qui fait tomber du vent sur la terre »... On laissera parler ce texte, qui est d'abord beau. Francesco après ce texte, parlera et reparlera, progressera jusqu'à atteindre (ah oui, il est débile moyen...) un niveau C.M.2 en mathématiques et maîtrisera la lecture. Indicateurs... Effet thérapeutique, cathartique de l'expression libre, de la parole garantie, de la polysémie poétique...

Et cet autre, son double, l'aimé, Giovanni ?

HISTOIRE DE GIOVANNI :

Giovanni est aimé. Il est trop aimé. Il est le sex-symbol de maman, mais à l'usage exclusif de celle-ci. Un frère aîné a vu ses fiançailles rompues car la promesse ne plaisait pas... On ne veut pas d'hommes, mais on se les garde. Giovanni doit se dépêtrer de cette relation. Il flirte avec une jeune étudiante, stagiaire dans l'établissement... coup de foudre réciproque. Alors, puisque

Francesco a su faire des poèmes, lui aussi va en faire. Tous ses poèmes sont de grande qualité: poèmes d'amour, à double destination, l'aimée, qui n'est plus là, mais aussi, en toute ambiguïté, la mère. Car Giovanni a décidé de rédiger un recueil de poèmes où il colle tous ses textes... pour les montrer à maman et les lui offrir à la fête des mères. Dans le journal, elle peut lire d'avance les poèmes qui lui plaisent infiniment... en voici un des plus représentatifs:

POUR TOI

Dans la nuit étoilée, au bord de la mer

Je vois les étoiles reflétées

J'aperçois ton visage au milieu des vagues transparentes

Cet amour qui reste en mon cœur

Comme une fleur impatiente qui voudrait

Vivre amoureusement autant qu'elle respirera.

Au bord de la mer... En marge de la mère ?

Dans quel interdit Giovanni voudrait-il vivre ?

Il y a une clef à la porte de la vie : à la fin de l'année, juste avant l'agrafage de son recueil de poèmes, Giovanni me tend une feuille supplémentaire en me disant tel quel: « Tiens, ce sera la conclusion »... Démarche extraordinaire, poème hautement clair:

COMME UN JEUNE VOIT L'AMOUR

Ce que la vie vous réserve

Les hasards de l'amour

D'une jeune fille

Peut-être déjà tombée

Amoureuse de vous

Qui aviez juré

De n'en aimer aucune

Finalement tu t'es rendu compte

Que ce n'était pas vrai

Giovanni

Voilà... Si ce n'est pas signifier à l'Autre que désormais « je » est venu à l'être et parle par lui-même... (1)

Je laisse ici le lecteur, avec la certitude que l'important a été dit par Giovanni et Francesco eux-mêmes.

Et tout le reste est scories

Eric D.

D'où vient la poésie ?

D'un jeune couple amoureux

Qui ne saurait quoi faire

Une fois ensemble

Peut-être y aurait-il

Toujours autant d'amour

Ou peut-être se déchirerait-il

A tout jamais

Comme la rose qui fane

Une fois fécondée

GIOVANNI

L'étoile du berger

Donne à boire à ses moutons

Ceux-ci explosent

Et deviennent d'autres

Etoiles

Qui s'éloignent en disant

AU REVOIR

FRANCESCO

(1) Une monographie plus complète est en cours de rédaction. Toute réaction à cet article sera la bienvenue, pour ouvrir toutes les pistes possibles !



N° 189

**MIRACLES
ET RELIGION
POPULAIRE**

Nous sommes en 1448. Joan et Joana font partie de centaines de milliers de pèlerins en quête de miracles qui, pendant des siècles, se soumièrent à de rudes épreuves et accomplirent d'étranges rites pour obtenir un secours de dernière chance.

Longtemps méprisés par les historiens qui ne voyaient là que de naïves superstitions, de tels humbles témoignages permettent cependant d'explorer un domaine d'accès difficile : celui des mentalités et des comportements anciens.

Ce numéro de B.T.2 s'efforcera de montrer quelques-unes des pistes de recherches possibles pour faire revivre un passé très généralement méconnu. Après une lecture critique, chacun pourra poursuivre cette enquête en se lançant à la découverte d'un de ces milliers de hauts lieux disséminés dans toutes les régions de France : ermitages, chapelles, églises ou bien encore sources, rochers et arbres censés posséder de surnaturels pouvoirs.



N° 190

**LUTTES
NON VIOLENTES**

Comment se défendre contre l'injustice, les agressions, la violence ? La question se pose à tous les niveaux, des conflits individuels à ceux opposant des groupes, des ethnies ou des nations. A l'époque des armes de destruction massive, se défendre peut fort bien devenir se détruire et anéantir l'humanité. Peut-on imaginer des formes de défense qui ne soient pas l'arrêt de mort de l'humanité ? Dépasser les conflits sans supprimer l'adversaire ?

L'histoire telle qu'on nous l'enseigne ou qu'on nous la présente semble n'être faite que de guerres, de meurtres et donc de violence. C'est une erreur.

Une étude moins superficielle de l'histoire montre que des conflits ont pu être résolus d'une manière non violente. Ce dossier essaie de nous éclairer sur cette question.



N° 191

**RIRE
AU THÉÂTRE**

C'est une étrange entreprise que celle de faire rire les honnêtes gens. (Molière)

Le rire passe par le corps, le déforme — RIRE COMME UN BOSSU, SE GONDOLER —, le métamorphose — RIRE COMME UNE BALEINE —, peut même le détruire — MOURIR DE RIRE, RIRE A EN PERDRE HALEINE... Et vous, comment dites-vous ? PIQUER UN FOU RIRE ? ÊTRE Plié EN DEUX ?

De quoi rit-on, pourquoi rit-on... au théâtre ? Essayons quelques pistes avec cette B.T.2. Les lumières baissent, le rideau se lève, et déjà les trois coups ont retenti dans la salle et dans nos cœurs...



N° 192

**REGARD
SUR LE SÉNÉGAL**

L'auteur a effectué un voyage au Sénégal en juillet 1984. Accueilli par des villageois, il a interrogé. Il a été interrogé.

Du Sénégal, il en est question comme d'un pays avec des hommes précis, des lieux, des activités.

Point ici d'analyses froides de la réalité sénégalaise : des émotions plutôt.

Point de vérités à livrer : des questions seulement.

Dans ce numéro de B.T.2, l'auteur propose :
— un regard intérieur de l'Autre ;
— une entrée en soi par devant le regard de l'Autre.

PUBLICATIONS de l'ÉCOLE MODERNE FRANÇAISE

J magazine (pour les 5-8 ans)



Pour les enfants qui commencent à lire : lire pour le plaisir, lire pour s'amuser, lire pour savoir, lire pour faire (fabriquer, construire, cuisiner, jouer...).

32 pages sous couverture cartonnée, toutes en couleur.

10 numéros par an (32 pages) | France : 105 F
 Étranger : 133 FF

BTJ (pour les 8-12 ans)



Une documentation qui répond aux intérêts des enfants de cet âge, sur les sujets qui les préoccupent ; des textes bien à leur portée et abondamment illustrés en couleur et en noir. Et une partie magazine encore améliorée pour stimuler l'expression et la curiosité.

15 numéros par an (32 pages) | France : 156 F
 Étranger : 198 FF

DITS ET VÉCUS POPULAIRES



Des albums qui valorisent l'expression populaire par l'édition de productions spontanées ou élaborées témoignant aussi bien de la tradition orale que de l'actualité vécue.

6 titres par an (24 pages) | France : 73 F
 Étranger : 64 FF

BT Son (audiovisuel - pour tous)

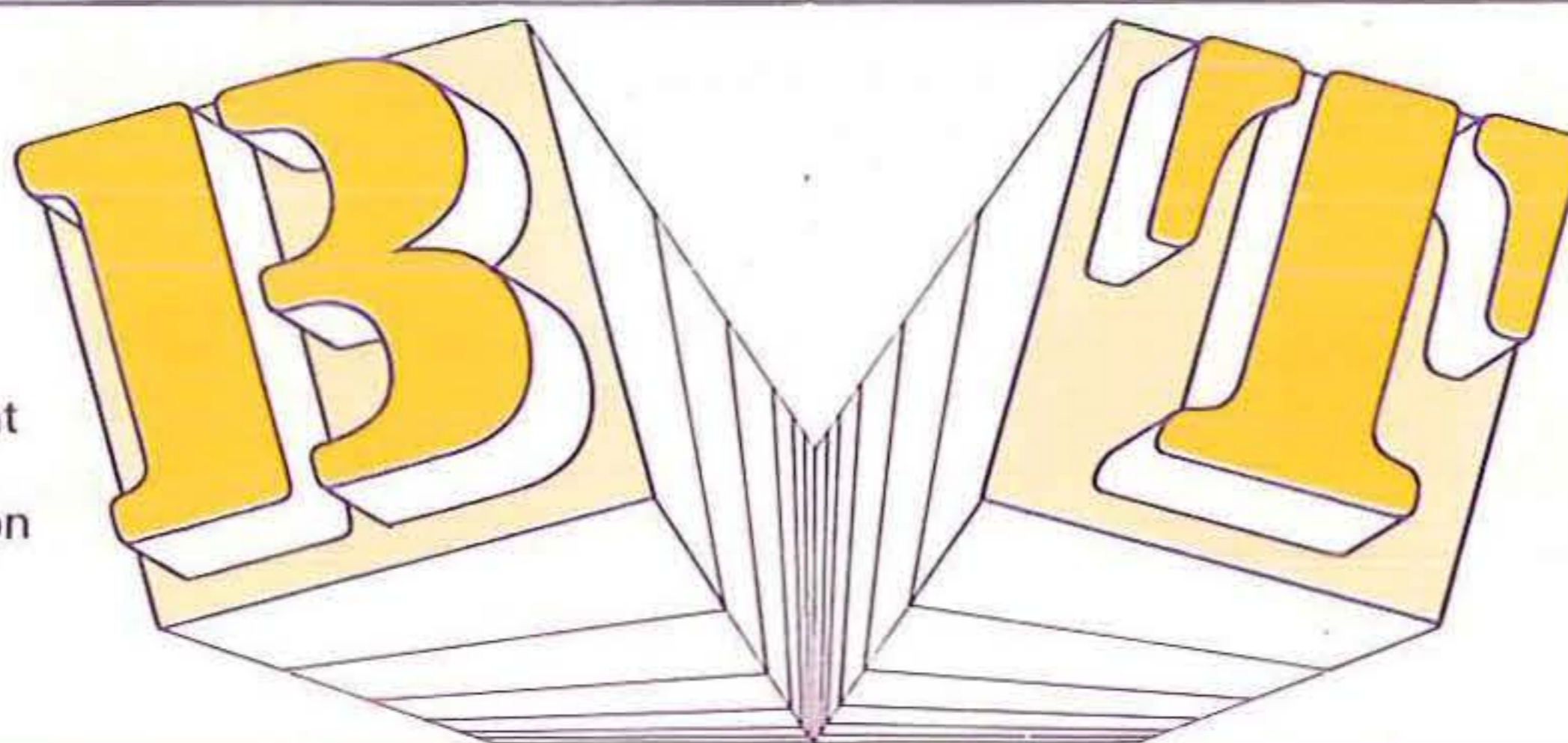


Chaque numéro comporte 12 diapos, 1 livret de travail et 1 cassette avec tops de synchronisation-vues et un coffret.

4 numéros par an | France : 320 F
 Étranger : 258 FF

BT (C.M. et 1^{er} cycle)

Une documentation directement compréhensible par les jeunes lecteurs du fait de sa préparation et de sa mise au point.



- Plus d'espace : format 21 x 21
 - Plus de pages : 48 pages
 - Plus de couleurs
- France : 189 F
 Étranger : 231 FF
 10 numéros par an

PÉRISCOPE

Une collection d'albums documentaires, dans le prolongement de la « B.T. », mais permettant une vision plus large.

5 titres par an (48 pages) | France : 173 F
 Étranger : 157 FF



HISTOIRE DE
 REPÈRES
 PHÈRES



BT2 (pour tous, étudiants, adultes...)

Une documentation qui fait le point sur les questions et les problèmes de notre temps.

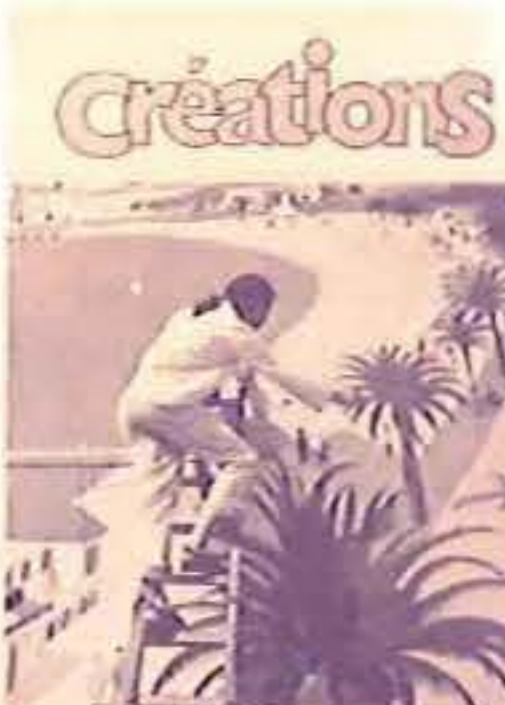
10 numéros par an (48 pages dont 8 en quadrichromie) | France : 138 F
 Étranger : 165 FF

Supplément SBT

(même niveau que BT)

Livré en supplément facultatif à B.T., il apporte des documents divers, des thèmes d'étude pour les disciplines d'éveil.

10 numéros par an (24 pages) + BT | France : 274 F
 Étranger : 344 FF



CRÉATIONS

(pour tous : enseignants, adolescents, adultes...)

Une revue ouverte à toutes les formes d'expression.

6 numéros par an (32 pages) | France : 144 F
 Étranger : 167 FF



L'ÉDUCATEUR

(pour les enseignants 1^{er} et 2^e degré)

La revue pédagogique de l'I.C.E.M. se veut être un outil d'entraide, pour l'évolution des pratiques pédagogiques, dans une perspective ouverte par C. Freinet.

15 parutions par an | France : 172 F
 Étranger : 239 FF

Pour plus amples informations sur nos revues, demandez les tracts correspondants.