

LE
D
U
C
A
T
I
O
N
N
O
U
V
E
L
L
E



Juin 1987
59^e année
10 numéros + 5 dossiers
France : 172 F
Etranger : 239 FF

9~10

« La pédagogie Freinet est d'actualité »

CONGRÈS de l'I.C.E.M.

Clermont-Ferrand (Fac. de Lettres) : 24 - 28 août 1987



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 LE GAL, Jacques QUERRY, Monique RIBIS.

Adresses :

- Jacques QUERRY : 10, rue de la Combe - Faverois - 90100 Delle.
- Jean LE GAL : 52, rue de la Mirette - 44400 Rezé.
- 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 - 29, rue Michelet - 01100 Oyonnax - Tél. : 74.77.64.00.

• **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 Corrive 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 Monségur.

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 École 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.

ÉDITORIAL

Des journées d'études de l'I.C.E.M...

« CHALEUR, DYNAMISME ET RICHESSE »

Trois mots qui reviennent fréquemment sous la plume des participants aux *Journées d'études* de l'I.C.E.M. (Pâques 87).

Re-connaissance des personnes, re-appropriation des techniques, les éducateurs Freinet se retrouvent dans le mouvement.

Des réseaux de réflexion et d'action se créent par la médiation du travail en commun.

Les acquis se consolident et s'enrichissent.

L'étude pratique et théorique de nos thèmes fondamentaux se renforce.

Les journées d'études : un vrai coup d'accélérateur pour le mouvement Freinet.

Prochaine étape : 24-28 août à Clermont-Ferrand.

Le congrès confirmera :

la pédagogie Freinet est d'actualité.

(Lire en page 42 le compte rendu détaillé.)

M.-C. Traverse, P. Robo, A. Mathieu, J. Villerot, E. Debarbieux, J. Le Gal.

... au XXXIX^e congrès

CLERMONT-FERRAND -

FACULTÉ DES LETTRES - 24-28 AOÛT 1987.

LA PÉDAGOGIE FREINET EST D'ACTUALITÉ

• Le congrès 87 de l'I.C.E.M.-pédagogie Freinet s'inscrit dans la lignée des précédents congrès, et surtout dans la suite des Journées d'études I.C.E.M. d'avril 87.

• Le congrès 87 sera un congrès pédagogique d'actualité, ouvert et « branché » sur les décennies à venir.

Il sera la rencontre de tous les praticiens et militants pour qui la pédagogie Freinet est d'actualité, quotidienne et concrète en France et dans le monde.

Il sera le lieu d'émergence du plus grand nombre de pratiques et de techniques actuelles dans le plus grand nombre de domaines et de niveaux d'enseignement, de la maternelle à l'université.

Il sera un moment d'échanges, et de communications entre tous ceux pour qui l'École moderne doit être une réalité et non un souhait.

Il sera un temps de réflexion sur et autour de l'enfant, son éducation, son évolution, sa place dans la société, son avenir.

Il sera un temps de recherche et de théorisation sur la pensée et les pratiques Freinet en 87, 88, 89, 90...

Il sera un lieu d'exposition des productions du mouvement Freinet, des Publications de l'École moderne française.

• Le congrès 87, dans le contexte social, économique et politique qui est le nôtre, prouvera que la pédagogie Freinet est une pédagogie d'actualité délibérément tournée vers le futur.

COORDINATION: Michel et Anne-Marie Maubert, rue de la Roussille - 63910 Vertaizon.

INSCRIPTIONS: Sophie Grémillet, 1 bis, rue d'Effiat - 63100 Clermont-Ferrand.

RENSEIGNEMENTS: Anne-Marie, 73.68.03.60 - Georgette, 73.96.24.38 - Sophie, 73.90.75.07.

RESPONSABLE ENFANTS: Marie-Christine, 73.51.22.58.

SOMMAIRE



- ÉDITORIAL 1
- COURRIER 2
- COMMENT DÉMARRER 4
Première journée d'une classe coopérative.
Montage Jean Le Gal
- DIRE - ÉCRIRE 10
Créer, écrire, produire et diffuser un livre.
Chantal Levesque
- POUVOIR ET PAROLE 13
Émergence de la parole. *N. Berthelot et M. Portefaix*
- ÉVALUATION 15
Vers un dispositif d'évaluation formative.
X. Nicquevert, L. Corre, A. Thomas.
- ORGANISATION DE LA CLASSE 17
Maternelle, milieu de vie. *Visite de J. Query chez L. Loison*

- DÉMARCHE SCIENTIFIQUE 20
Pourquoi ça flotte ? *Montage L'Éducateur*
Comment ça s'use ? *A. Debord*
- FICHES PRATIQUES 23
Index des bricolages dans *J Magazine* • Étude d'un village à travers les noms de ses rues • Transfert cassette-disquette • J'affiche dans ma classe • Musique • La photo-contact.
- EXPRESSION ARTISTIQUE 35
Les marionnettes et nous. *Michel Forget*
Les marionnettes s'aiment... *Michel Fèvre*
- EXPRESSION MUSICALE 38
En avant la musique. *Gilles Boudinet*
- Actualité de la pédagogie Freinet • Journées d'études de Beaumont-sur-Oise • Vie internationale • Livres et revues • La marmothèque • Appels • Annonces. 41

Photographies : X. : p. 9 - X. : p. 13 - Gilles Gouset : p. 15 - R. Timon : p. 16 - Jacques Query : p. 17, 18, 19 - P. Chaillou : p. 20 - X. : p. 40 - Michel Launay : p. 41 - Janine Poillot : p. 42 et 43.

COURRIER

En réaction à l'article sur la méthodologie d'apprentissage présenté par Jean Le Gal dans *L'Éducateur* n° 4 de janvier 1987 : Savoir écrire nos mots.

Comment apprécier l'orthographe totale d'un travail d'enfant ?

J'approuve l'ensemble de votre démarche tâtonnante, mais soucieuse de résultats contrôlés, je puis vous aider sur un point où vous avouez ne pas avoir trouvé de solution objective : comment apprécier l'orthographe totale d'un travail d'enfant ?

J'ai fait expérimenter pendant un tiers de siècle des épreuves forgées à l'aide de l'échelle D.B., puis du V.O.B. (Vocabulaire orthographique de base), après avoir cherché moi-même dans mes classes de sixième à la seconde les moyens de parvenir à une structuration de l'enseignement du vocabulaire et de l'orthographe.

Vu vos effectifs restreints et leurs disparités, une évolution générale des acquisitions successives des élèves normaux du degré élémentaire à peu près jusqu'à la fin de la sixième, ne pouvait vous être d'un grand secours. L'échelle donne des moyennes, établies à partir des performances totales, réparties sur neuf années pour une moyenne d'environ deux cents garçons et filles, année par année. Seules, plusieurs performances d'un même enfant sur un même mot, pourraient fournir les éléments d'une moyenne le situant par rapport aux performances des effectifs normaux de nos classes. Il y faudrait des années de récolte de documents tels que ceux que vous analysez ; encore y aurait-il les problèmes psychoneurologiques qui perturberaient la stabilité des rendements de chacun.

Le problème mériterait une enquête à l'échelon régional au moins, une bonne année durant, quitte à passer des mois à en relever les résultats et à rechercher les plus efficaces. Or, il faut au moins deux générations de maîtres formés pour qu'une recherche aboutisse dans les classes, encore faut-il, en outre, des maîtres motivés pour que les résultats de la recherche soient consciencieusement pris en compte par le tout-venant des candidats à l'enseignement ! On en est loin.

J'ai systématiquement appliqué la technique suivante : sur 100 mots quels qu'ils soient, il faut, au minimum, un rendement moyen de 50 % de mots correctement écrits (accents, signes, majuscules, orthographe d'usage, orthographe de règles et formes verbales) ; il faut donc que le texte ne com-

porte pas plus de 16,5 % d'erreurs de toute sorte, si vous ôtez 3 %, systématiquement, pour tout mot inexact (et il faut savoir être impitoyable dans le jugement dichotomique) à 17 erreurs x 3, vous avez le rendement de 49 %. L'important est alors de faire le bilan des types d'erreurs et du nombre des erreurs identiques : je les classe de la façon suivante (j'écris le texte dans la marge de gauche et relève les erreurs sur les colonnes) :

erreur d'oreille :	erreur de signes :	usage :
obligeait/é	obligé	aubligé
accord :		sens :
obligez		l'a/la/là

et je récapitule, pour chaque enfant, et pour l'ensemble de mon effectif, en pourcentage de correction pour chaque type d'erreur. J'ai ainsi des données statistiques précises à chaque épreuve de l'année et à date déterminée dans l'année. Cela me constitue une banque de données qui me permet de hiérarchiser l'ordre des urgences de redressement pour chacun comme pour ma classe. En effet, l'échelle D.B. permet, à partir de moyennes sur un fait précis de grammaire ou de vocabulaire, de donner l'âge moyen d'acquisition d'une notion ; à partir d'une donnée solide, il est possible d'extrapoler et en dessous et au-dessus d'un âge déterminé, d'un niveau scolaire déterminé. Là encore, s'il y avait coordination méthodique de la recherche, on aurait très vite des données sûres permettant de dire, ceci est prématuré, ceci est, au contraire, une preuve de retard par rapport au développement piagétien normal.

L'individualisation des redressements serait ainsi programmable, sans perte d'efforts ni de temps.

Je vous livre cela à expérimenter.

Je le repète, le pourcentage global de correction incorporera peut-être 9 fois a - à, mais le bilan individuel nous montrera la plupart du temps, qu'à date déterminée, il y a un type d'erreurs à soigner avant tout autre ; ce type soigné, le pourcentage de réussite s'améliore très vite et l'enfant reprend confiance, parce qu'il a eu des succès sur ce point précis. En suivant la hiérarchie des erreurs redressables (1) le succès se confirme. Le fichier autocorrectif P.E.M.F. m'a servi de ce point de vue jusqu'en classe de troisième.

François TERS

(Auteur avec Mayer et Reichenbach de « L'échelle Dubois-Buyse » - O.C.D.L. - Paris et Programme de vocabulaire orthographique de base, Éditions Messeiler, Neuchâtel.)

A propos du phénomène d'intériorisation mentale utilisée dans la technique de mémorisation mise en œuvre

Il y a incontestablement similitude et une fondamentale convergence. Cela montre que l'idée de ce que nous découvrons est dans l'air, que la conscience est mûre pour l'accueillir. Un immense progrès pédagogique est en voie d'éclater.

Il y a aussi une extraordinaire conjoncture qui fait que ce que nous dégagons par analyse mentale, par observation intérieure, est susceptible, en raison des progrès de l'observation du cerveau en activité, de recevoir confirmation, vérification physiologique.

Je rejoins tout ce que vous dites. Vous trouverez dans « Les profils pédagogiques » et dans « La pédagogie des moyens d'apprendre » (Éditions du Centurion, Collection Païdo-Guides) des renseignements sur la pédagogie de la gestion mentale, sur certaines de ses bases et sur plusieurs de ses prolongements.

Extrait d'une lettre

d'Antoine de La Garanderie

Le traumatisme esthétique

à propos de notre processus d'écriture-correction qui respecte le texte initial de l'enfant.

Un formateur du G.R.E.T.A. a observé que des jeunes de 16-18 ans qu'il a en stages d'insertion n'aiment pas quand des corrections viennent en surimpression sur leur propre écriture. Ils le ressentent comme une atteinte à l'esthétique de leur écriture. On peut penser qu'il peut en être de même pour les enfants, même s'ils ne protestent pas, habitués qu'ils sont au non-respect de leurs productions.

Jean Le Gal

Et l'informatisation ?

J'ai aussi un carnet d'orthographe où chaque enfant peut avoir sa liste personnelle de mots à mémoriser. Mes petits enfants parisiens (C.P. et C.M.2) s'en servent tous les deux et le trouvent super (il est informatisé).

(1) Une notion est enseignable quand 50 % de l'effectif atteint un rendement de 65 %. Quand 67 % de l'effectif atteint 75 % sur un point, il faut passer à une autre notion ; il faudra encore à peu près cinq années pour atteindre 100 % de rendement, mais, ici, la lecture et la pratique de l'écrit renforcent rapidement ce qui est au seuil de l'acquis.

PRINCIPE :

« LE STUDIOMÈTRE »

On dresse une liste de ses mots fautifs (collection qui « s'enrichit » à chaque nouvelle faute : déculpabilisation).

On les lui dicte. Chaque fois qu'il l'écrit « juste », une croix.

Dix croix : on efface.

On vise 300 mots pour un certificat d'études (largement suffisant, jamais atteint dans une année).

APPLICATION SUR ORDINATEUR

La liste s'allonge en « DATA ».

Le programme présente chaque mot « un certain temps » qui peut être mesuré en début de programme.

L'enfant est sollicité pour récrire le mot qui vient de s'éteindre. L'ordinateur n'accepte que la bonne lettre.

Mot bien écrit... au suivant...

En fin de liste, on peut avoir une évolution :

- nombre de « tâtonnements »... (?)
- temps global... (?)

Mais ce n'est pas indispensable.

LES LISTES INDIVIDUELLES

La DATA comprend le nom de l'élève, les mots qu'il veut mémoriser, *.

Quand l'enfant appelle le programme et donne son nom, l'ordinateur saisit les listes de chaque élève et cherche le nom donné. Dès qu'il l'a trouvé, il prend un à un les mots de la liste jusqu'à * où il s'arrête.

Pour allonger ou raccourcir la liste, passer en programmation sur les lignes de programme, modifier et, évidemment, sauvegarder après toutes modifications.

100 DATA JEAN, BICYCLETTE, TECHNIQUE, ...

...
110 DATA ELEPHANT, ...

120 DATA, EPINARD, *

200 DATA MONIQUE, CHRYSANTHEME, APLANIR...

Jean Méric (11 juillet 86)



En réaction à l'article : Lois, transgression, sanction, pouvoir, L'Éducateur n° 4, p. 8.

Les lois dans la classe coopérative

Une première remarque : je considère qu'il n'existe pas de schéma institutionnel autogestionnaire et qu'il appartient à chaque collectivité de trouver les voies de la prise en main par ses membres de leur vie et de leur travail. Il me paraît contradictoire de pratiquer la coopération et de parler de lois obligatoires correspondant à des orientations idéophilopolitico-pédagogiques. En accord avec le projet coopératif d'éducation (O.C.C.E.), je pense que :

Les contrats s'élaborent en exprimant

des règles de vie, mais l'authenticité de la coopération se mesure moins à l'exercice des lois qui régissent l'activité ou à leur contenu, qu'à la manière dont elle a fait surgir ces lois comme lui paraissant nécessaires pour résoudre une situation nouvelle pour laquelle l'exercice de lois anciennes s'était révélé inefficace, inadéquat. Ceci dans un processus jamais vraiment terminé où mûrit la relativité provisoire des solutions successives imaginées pour être substituées aux règles de vie antérieures désormais dépassées.

Les règles de vie naissent au fil des besoins, des conflits au sein du groupe-classe. C'est à partir de la vie de la classe que les enfants, avec l'aide de l'adulte, prennent conscience de la nécessité de règles de vie, de la nécessité aussi de responsables.

Applications des lois. Transgressions des lois

Il existe différentes sortes de lois ; celles que tu assimiles à des lois « éthiques » : le respect de l'autre, le refus de la violence, le respect du matériel, et qui me paraissent nécessaires au fonctionnement démocratique du groupe, qui ne doivent pas être rendues obligatoires, par la conviction, au nom de l'éthique personnelle de l'adulte mais par les nécessités de la vie et de l'organisation du travail.

Il faut donc accepter les lois du tâtonnement expérimental au niveau du fonctionnement coopératif du groupe, avec les recours-barrières ; on n'attend pas toujours le conseil pour régler la bagarre. Le maître intervient mais il sait aussi qu'il demande à évoquer le problème au conseil.

Et cela est encore plus évident dans la classe spécialisée qui regroupe des enfants difficiles. La prise de conscience des règles de vie est lente. Elle admet les transgressions.

Ces transgressions sont involontaires, l'enfant perturbé est indisponible.

Ces transgressions sont volontaires, l'enfant refuse l'activité qu'il a choisie ou la loi qu'il a votée et acceptée.

Mais que veut dire « acceptée » par l'enfant ?

Les niveaux de compréhension sont très divers et certains votent sans voir l'implication de leur choix.

Ici se pose le problème du statut. Est-il identique pour tous ? ou bien doit-on admettre un statut particulier pour certains, afin qu'ils ne soient pas écrasés par la loi du groupe ?

La loi peut être transgressée par l'ensemble du groupe, signe qu'elle n'est pas bien adaptée à la vie du groupe. Elle doit donc être abandonnée.

Enfin, la loi ne peut être immuable, figée, car elle risque de devenir contraignante, l'application ne peut être systématique ; le cadre institutionnel ne peut être figé définitivement.

En définitive, au-delà des techniques ou procédés pédagogiques, ce qui compte,

c'est d'être à l'écoute de l'enfant, c'est d'être disponible, à l'écoute des réalités et des désirs du groupe et des individus. C'est aussi éviter de donner des modèles dont les enfants n'ont nul besoin, en un mot, faire confiance.

En conclusion, les lois faites pour et par le groupe ne sont pas l'instrument de domination d'une minorité élue et s'accaparant le pouvoir.

Elles protègent l'individu contre le groupe et le groupe contre les individus qui veulent lui nuire. Elles sont un garant contre les prises de pouvoir caractéristiques de l'adulte ou le débordement de son rôle car si l'adulte ne se soumet pas à la loi, personne ne croit à la coopérative. La loi est là pour tous.

Pouvoirs

On peut discuter en long et en large sur cette question.

Ce qui nous est essentiel, c'est de faire le maximum pour que l'enfant prenne des responsabilités, des initiatives et ait envie de prendre toute l'autonomie dont il est capable.

Comment ? en agissant plutôt sur les outils, les structures, les situations éducatives qui sollicitent chacun.

Ce pouvoir n'appartient plus au maître seul, il se partage, au niveau des projets individuels et collectifs au niveau de l'organisation, au niveau de la décision. Mais on ne peut demander aux enfants de prendre des responsabilités qu'ils ne sont pas en mesure d'assumer.

Dans le contexte institutionnel et politique qui est le nôtre, notre pédagogie n'est qu'une réponse partielle à l'autoritarisme institué, un moyen de se créer l'illusion que le pouvoir est partagé.

Il n'y aura pas de pouvoir collectif et donc de vrai pouvoir des enfants à l'intérieur des seuls murs de la classe. Tant que chacun restera dans sa classe, gardera ses élèves pendant plusieurs années, il ne pourra se créer qu'une structure de dépendance de l'enfant par rapport à l'adulte.

L'équipe pédagogique coopérative (sans maître-directeur) permettant des décloisonnements à certains moments de la journée, vise à mieux développer l'autonomie et l'habitude de la coopération au sein de l'école.

Quelle suite ?

Ne pas limiter les échanges entre classes spécialisées, les étendre à toutes les classes de la maternelle au collège.

Pour quoi faire ?

Pour mieux cerner les attitudes et surtout pour évaluer l'impact des techniques et procédés utilisés dans la classe Freinet, ce que peuvent faire les enfants au niveau des responsabilités, de leur capacité d'organiser, de décider et d'appliquer, non pas en faisant un catalogue des règles de vie mais en sachant comment elles s'établissent.

P. YVIN
Saint-Nazaire

PREMIÈRE JOURNÉE D'UNE CLASSE COOPÉRATIVE

Les premières minutes, les premières heures, la première journée de la classe-coopérative sont importantes pour la mise en place des activités, des institutions, des relations entre les enfants et entre les enfants et l'adulte.

N'étant pas placés tous dans la même situation, n'ayant pas la même stratégie, les mêmes objectifs immédiats, nous démarrons sans doute différemment. Une comparaison serait enrichissante pour chacun de nous et peut-être serait-il possible d'en dégager des constantes utiles à tous ceux qui veulent lancer la coopération dans leur classe. Nous vous demandons de coopérer à cette étude en prenant le maximum de notes sur les activités, l'organisation matérielle, l'accueil, la mise en route des institutions (responsable-lois-réunions-conseil...), les relations, au cours de la première journée de classe, en septembre. Vos réflexions et analyses nous aideraient à mieux situer les faits que vous avez observés et notés : par exemple, est-ce une reprise de pratiques de l'année passée ?

Pour vous permettre de mener déjà une première réflexion pendant les vacances, les stages, nous vous soumettons des extraits de réponses d'une dizaine de camarades, à une enquête élaborée au cours d'une rencontre de la Commission de l'enseignement spécial. Il faut, évidemment, plus de données pour pouvoir dégager des conclusions.

MAIS QU'EST-CE QUE LA PREMIÈRE JOURNÉE D'UNE CLASSE-COOPÉRATIVE ?

N'est-ce pas en premier lieu toutes les nuits blanches que j'ai passées en m'angoissant sur ce qu'elles seraient ces premières heures ? Il y a d'abord à raconter, et mon désir de travailler de cette manière, et mon angoisse d'échouer, angoisse d'autant plus forte qu'elle

m'implique globalement, par rapport à ma propre histoire, par rapport à ce que je veux être et paraître être (je ne suis pas ce qui apparaît)...

Cette interrogation d'Éric Debarbieux, qui prenait une nouvelle classe, je la sens fortement chez tous ceux, anciens de la pédagogie Freinet ou nouveaux, qui démarrent avec des enfants inconnus, dans un lieu, donc un milieu, non connu. Ils n'ont pas les quelques certitudes qui diminuent l'angoisse, que l'on retrouve chez tous ceux qui reprennent la même classe et qui y retrouveront des anciens. Les anciens !!! Nous aurons à en reparler des anciens, de leurs habitudes, de leurs attitudes avec les nouveaux, d'une stratégie d'initiation coopérative !

Les premières heures ont-elles tant d'importance ?

Notre hypothèse était que « les premières minutes, les premières heures, la première journée de la classe-coopérative sont importantes pour la mise en place des activités, des institutions, des relations ».

Pour François Vetter, le démarrage, c'est les deux premières heures... puis c'est toute l'année... Chaque jour est une nouvelle rentrée et un certain nombre d'activités ou d'institutions ne (re)démarrent qu'en cours d'année, selon le degré de mûrissement de la situation.

Je ne vois pas la différence entre le premier jour et les autres, si ce n'est mon angoisse d'affronter la classe. Une ou deux heures pénibles où se jouent, à mon avis, le restant de l'année scolaire. C'est important les deux premières heures :

• Mon premier poste : un C.E.2. J'étais paniqué. Je n'ai pas réussi à

établir le contact. J'ai eu peur des gosses. Ils ne m'ont pas chahuté, mais je sentais que ça allait venir, ce qui n'a fait qu'accentuer ma peur des gosses... qui s'en sont rendus compte et en ont profité toute l'année.

• Mon deuxième poste. J'avais plus confiance. Le courant est passé, ça m'a complètement rassuré ! C'était une classe rurale à plusieurs cours où il existait déjà un certain acquis coopératif (journal, conseil, texte libre, caisse de coop...). Je n'ai eu qu'à partir de là pour mettre en place, beaucoup trop vite peut-être, des plans de travail individuels et collectifs, des conseils de coopérative, des ateliers de français et de math... Les enfants ont très bien embarqué, certains parents aussi. Pour d'autres, c'était une révolution qui se déroulait dans leur bled, révolution dont ils ne voulaient pas... guerre déclarée... et de guerre lasse, j'ai fait mon stage C.A.E.I. : dans l'enfance inadaptée, au moins là, ça devrait passer !

• Mon troisième poste : Un petit poste de perfectionnement qui se survit (malgré l'effectif très faible) parce que le soutien qui est pratiqué au niveau de l'école lui donne une dimension nouvelle de prévention de l'échec scolaire.

Contact établi, malgré une certaine appréhension au départ. Classe difficile mais le contact étant établi rapidement, j'ai pu démarrer sans problèmes. Et ensuite, me fondant sur le climat de coopération instauré par la collègue qui m'avait précédé, j'ai pu mettre en place les institutions que je sentais prêtes à être acceptées par les enfants : expression libre, journal, conseil, services...

plans de travail, brevets de compétence, règles de vie.

Le démarrage c'est, les premiers instants, ce courant qui passe ou ne passe pas. *S'il ne passe pas, ça me paralyse pour la suite. Je pense ne pas être le seul dans ce cas. Si le courant passe, plus rien ne presse. On a toute l'année pour démarrer ce qu'on veut lancer, la coopérative ou la pédagogie traditionnelle.*

Le témoignage de François montre bien l'importance de ce premier contact. Existe-t-il des façons de faire qui facilitent ce premier contact, et, pour ce qui concerne notre objectif, qui ouvrent le champ de la vie coopérative ? Y a-t-il des erreurs à éviter ?

J'émetts ici l'hypothèse que cela existe, et c'est bien ce que nous cherchions par cette enquête, mais à partir du nombre restreint de réponses reçues, il n'est pas possible de tirer des conclusions valables.

TÉMOIGNAGE DE DÉMARRAGE DANS UNE CLASSE NOUVELLE

Marianne Paget démarre dans une 6^e de S.E.S. à la sortie du stage C.A.E.I., où elle a pu mener une réflexion enrichissante sur la classe institutionnelle.

La première journée, j'ai pris le pouvoir, chose qui m'avait toujours effrayée pour des considérations d'ions philosophiques. J'ai « osé » après avoir lu Oury.

Cette première journée : explication de la S.E.S. aux élèves, institution de lois dont certaines me paraissent totalement aberrantes ou inutiles. Tant pis ! Je fonce dans ce sens, en espérant avoir la force de continuer le chemin que je me suis tracé et ouvrir, ensuite, d'autres portes aux enfants sans déboucher sur un échec. J'aurais pu commencer la classe autrement que d'une façon traditionnelle. Ce que je constate, et j'en suis contente, c'est une bonne ambiance générale et détendue. J'ai aussi donné des tests, malgré toutes les critiques que j'ai pu en faire... et mon attitude conforme en a fait des enfants « rassurés ».

J'ai opté pour une attitude peu révolutionnaire, j'avance progressivement. J'ai envie de démarrer la correspondance... mais je ne le ferai pas cette année. J'ai mis en route le travail individualisé, les plans. Arriverai-je au conseil ?

La première journée a été une grande monopolisation de la parole de ma part : je tiens à la prendre pour qu'ils puissent s'approprier la leur par la suite.

Éric Debarbieux démarre dans une classe inconnue, une 6^e de S.E.S. d'un milieu rural, après dix ans de travail dans

l'enfance inadaptée, dont quatre en I.M.P. où il pratiquait déjà les ateliers, les conseils, la correspondance, le journal :

Avec Oury, je pense que si je veux donner quelque chose, il me faut d'abord le posséder. Si je veux le passer, il faut d'abord que j'aie dans ma classe, le pouvoir. Pour cela, il faut énormément se méfier des « conflits d'image » où la pédagogie nouvelle est globalement rejetée par l'angoisse des enfants qui n'ont vécu qu'un enseignement traditionnel.

Alors, j'ai décidé de suivre le schéma proposé dans « Qui c'est l'Conseil ? » (1). On va faire une classe super-traditionnelle et proposer progressivement des activités qui vont entraîner le changement.

Première journée : je teste. Dictées, problèmes, lecture chronométrée... Ce qui rassure (et impressionne les enfants) et va me permettre, en outre, d'établir sur un critère « objectif », l'individualisation de l'enseignement.

A partir de ce cadre que s'est-il réellement passé ?

Mardi matin, les voilà enfin ! Treize élèves, paumés. Après l'école du village ou l'école élémentaire de la petite ville, c'est dur le secondaire. On passe un long moment à discuter de ce qu'est un collège, une S.E.S. Leurs questions ?

— Les horaires (WOAH ! on travaille pas le samedi matin !)

— Les punitions (c'est vrai qu'il y a des colles ?)

— Est-ce qu'ils vont avoir plusieurs profs ? des devoirs le soir ?...

Et puis, très vite, une évidence : la plupart déteste l'école.

Ensuite, très longuement (2 h 30 de la journée qui en compte cinq en réalité avec l'appel global de rentrée) des tests de niveau. Fatigue, obéissance. J'ai le pouvoir, pour l'instant, mais quel cinéma ! A la fin de la journée, je suis déjà vidé. Mais il y a des choses qui m'interpellent : Azédine ne sait pas lire, pourtant à un moment creux, il sort de son cartable, un livre de bibliothèque... et il lit. Dany, qui lui a un assez bon niveau, essaie de jouer les meneurs, il me teste déjà (et bien sûr, reçoit la réponse du père). Eux aussi veulent donner une image...

TÉMOIGNAGE DE DÉMARRAGE DANS UNE CLASSE AVEC DES ANCIENS

Tous les témoignages concordent : les anciens se réinstallent dans leurs institutions, leurs activités...

Les enfants demandent à se réunir comme avant... (I.M.P.)

Le soir de la rentrée, j'avais l'impression

de ne pas avoir eu de vacances : les activités redémarrent comme si rien ne s'était passé. (Perf. 7 à 11 ans.)

Pouvons-nous considérer cela comme une marque d'intérêt pour les activités et les institutions que nous leur proposons ou comme un indicateur de conformisme ?

Mais il y a aussi les nouveaux, et pour eux, il s'agit souvent d'un changement total. Marianne parlait plus haut de son « attitude conforme » qui permettait aux enfants d'être « rassurés ». Dans le cas d'une classe coopérative qui a déjà une histoire inscrite sur ses murs, dans son organisation matérielle, dans ses institutions, et vivante par les anciens et l'adulte, que va-t-il se passer ?

L'an dernier j'ai vécu un tunnel difficile : cinq anciens qui « connaissaient la maison » et qui d'emblée ont investi les institutions ; cinq nouveaux, dont quatre arrivaient d'un même village ; aucun passé coopératif pour ces nouveaux qui ont fait « bloc contre », contre cette école et cette classe où on les envoyait (sentiment d'exil), contre les institutions de cette classe qui la rendait encore plus différente de leur précédente classe, contre les autres qui adhéraient à cette institution. Il a fallu longtemps pour que le « clan des opposants » se fissure et que le courant passe. François Vetter.

A travers quelques cas de démarrage, nous allons tenter de voir de façon plus détaillée, ce qui se passe.

(1) Pochet C., Oury F., *Qui c'est l'Conseil ?*, Paris, Maspéro, 1979.



Classe de perfectionnement de Jean-Paul BOYER

Accueil le matin, les anciens s'installent, reprennent « leur place » de juin. On se raconte nos vacances.

Après ce moment d'entretien, je demande aux enfants ce qu'on va faire ensemble, comment on va s'organiser. Ce sont surtout les anciens qui parlent. Je note au fur et à mesure : entretien le matin, écrire des textes libres, faire le journal, apprendre les mots, aller à la bibliothèque, faire de la lecture, avoir des stagiaires, écrire aux correspondants, faire le conseil, le bilan, le plan collectif, le plan personnel, choisir les responsables, faire des ateliers, décider des horaires.

Tout cela se dit un peu confusément, je me contente de noter au tableau... en même temps des règles sont redites :

- pour parler on demande la parole, on écoute celui qui parle ;
- on joue tranquillement sur la cour ;
- on entre et on sort tranquillement ;
- on ne se moque pas.

On commence aussi à décider des horaires, mais ça fait une heure trente, presque, que l'on parle et les nouveaux ne suivent pas trop. Je propose de faire un conseil, l'après-midi, pour voir les points urgents, le reste serait vu au conseil du samedi matin.

Après la récréation, je distribue le matériel (cahiers, crayons, etc.) et j'en explique l'utilisation... On s'aperçoit aussi que tous ne savent pas écrire nom, adresse, date de naissance. On en prévoit donc l'apprentissage (prise de conscience du manque).

Après-midi : CONSEIL

(N.B. : Je n'en donnerai pas tous les détails).

Ordre du jour : les horaires, les responsables, les entrées et les sorties, les ateliers, la bibliothèque, l'entretien, les correspondants, les activités jusqu'à samedi.

Les horaires : on décide de reprendre nos horaires de l'an dernier (25 mn de récré le matin et 25 mn l'après-midi. Il y a un responsable des horaires qui est aussi responsable des entrées et des sorties.

On entre et on sort tranquillement avec le responsable... on ne court pas dans les couloirs. Ceux qui veulent rester en classe, durant la récréation, restent pour faire des activités tranquillement. Un responsable de classe est choisi. De même, sur la cour, on joue tranquillement. On ne se bagarre pas : un responsable de cour est choisi.

Je fais prendre conscience aux enfants de ces nécessaires responsabilités qui les concernent tous par rapport au fait qu'il y aura des moments où ils seront seuls, en classe ou sur la cour, et que ces endroits impliquent des exigences par rapport à eux-mêmes.

Classe de perfectionnement de Patrick ROBO

Avant l'appel général, dans la cour, à l'écart des collègues, je me trouve entouré par les « anciens », certains avec leurs parents, et chacun a envie de dire quelque chose.

Deux nouveaux sont là.

Comme je suis et serai occupé avec des parents et les collègues, je demande « aux anciens » s'ils veulent s'occuper des « nouveaux ». Et la prise en charge me semble naturelle.

Après l'appel, nous montons en classe, en bavardant (c'est la seule classe qui ne s'aligne jamais).

Cette loi est née spontanément sans qu'on en parle quand je suis arrivé dans l'école. On montait en discutant et c'était comme ça ! On n'a jamais porté à ma connaissance le règlement de l'école instituant l'obligation de se mettre en rang. Les nouveaux élèves ne se sont jamais posé la question de savoir pourquoi on ne s'alignait pas deux par deux.

A l'arrivée en classe, c'est la (re)découverte de notre monde.

Ceci semblerait conforter une hypothèse de conformisme. Chacun de nous n'aime-t-il pas retrouver en rentrant ses lieux et ses affaires familiers ?

Il y a dans la classe huit anciens et sept nouveaux. Nous verrons si dans d'autres classes, ce sont aussi les anciens qui parlent, ce qui semble « normal ».

Déjà dans les propositions faites, on retrouve toutes les activités et les institutions de l'année précédente. Dans certaines classes d'ailleurs, les anciens à la fin de l'année, décident ce qui devrait être retenu à la rentrée. J'ai pu réunir, deux années de rang, dans ma classe, les nouveaux avec les anciens, pour ce bilan et cette définition de perspectives. Cela avait été positif : les nouveaux étaient accueillis, on leur présentait les lieux, les activités, les institutions. Ainsi, à la rentrée, c'était déjà leur classe.

Dans ce démarrage l'adulte est l'animateur, le maître d'œuvre. Il propose mais il organise et institue. Il a choisi la mise en place rapide de l'institution instituante, le conseil, qui marquera pour les anciens la continuité du système coopératif, et pour les nouveaux, la rupture démocratique : ici, ils auront leur mot à dire. Ils ont déjà appris, par le rappel des lois, qu'on ne fera pas n'importe quoi, n'importe comment.

Par ses explications, J.P.B. mène une action pédagogique. Il sait (expérience acquise) qu'il ne suffit pas de décider pour que l'application se fasse.

Il y aura des transgressions, des remises en cause des décisions car le tâtonnement expérimental social du groupe et de chaque enfant ne permet pas un chemin linéaire. Mais, dès le premier jour, les éléments essentiels de la vie coopérative sont en place.

L'accueil des nouveaux n'est pas l'affaire de l'adulte seul, elle est celle de tous ceux qui ont déjà vécu ensemble : cela marque aussi la différence, dans une école où les enfants doivent attendre l'appel pour savoir avec quels adultes et quels enfants ils vont passer une nouvelle année.

Que veut dire le fait que les nouveaux acceptent spontanément cette loi de la rentrée en classe, qui met en cause la loi de l'école ? Acceptation d'une loi des anciens ? Acceptation spontanée d'une loi qui les libère d'une contrainte ? Comment passer de ce stade à celui de la responsabilité sur les lois existantes : leur élaboration et leur application ?

Sans que je ne dise rien, les anciens présentent et font visiter la classe aux deux nouveaux et puis tous s'attribuent des places. Chacun semble avoir trouvé, ou retrouvé, une domaine, un lieu qui est, ou sera, le sien.

La classe n'est pas organisée matériellement : les bureaux mal rangés, des colis de fournitures sur des tables, des planches à dessin entassées.

Les nouveaux trouvent une classe qui a déjà un passé, mais qui n'est pas figée. Tout de suite, ils en prennent possession, dirai-je, tactilement. Ils la saisissent, la manipulent, l'organisent, la structurent. Avec les anciens, ils la partagent et se la font leur. La prise de possession du lieu est sécurisante. Ainsi, aussi les contacts s'établissent immédiatement, parfois aussi les conflits ; la vie démarre par des actes constructifs.

Puis, deux gamins posent la même question : « Qu'est-ce qu'on va faire ? »

Moi : « Je ne sais pas, nous allons le décider ensemble, mais avant il faut que l'on fasse connaissance (pour les nouveaux) ».

Assis autour d'une grande table, avant d'avoir ouvert les cartables, chacun dit ses prénom, nom, adresse, date de naissance, en commençant par moi.

Remarques : les anciens se présentent avec aisance (ils existaient déjà dans la classe). Les nouveaux qui bavardaient 10 mn avant dans la classe ont de grosses difficultés à le faire. Je dois les aider.

La présentation terminée, je retourne la question aux enfants : « Qu'est-ce qu'on va faire cette année ? »

Les enfants expriment leurs propositions (désirs) dans l'ordre d'apparition (orale). Rien de bien nouveau à part l'atelier polystyrène, la cuisine et les goûters de façon régulière. Le conditionnement a encore joué. La place de l'imagination est bien petite. Et pourtant, notre pédagogie devrait conduire à une imagination fertile ! Alors ?

Est-ce la crainte du nouveau ? La crainte de rompre l'ordre établi-existant, qui est en fait, sécurisant ? Est-ce pour faire plaisir au maître ? (qui n'en éprouve pas là).

Suite à ceci, je pose une question (référence à une pratique de Jean Le Gal) :

« Pourquoi venez-vous à l'école ? »

— Pour savoir lire... pour apprendre à écrire... pour apprendre les opérations... pour apprendre à dessiner et à construire des choses...

— Ce à quoi je réponds : « Je suis d'abord payé pour vous apprendre à lire, écrire, compter et je vais essayer de le faire. Seulement, ce n'est pas facile, car, ici, tout le monde n'est pas tout à fait au même niveau, et je ne peux pas toujours aider tout le monde à la fois. Alors, je ne sais pas comment faire. » (Là, je manipule !)

Quand au dessin, à la construction, on apprendra toujours ensemble, car moi aussi, je dois apprendre dans ces domaines.

Jean-Marie. — C'est vrai, quand on sait pas quelque chose, on va demander au maître et des fois il est occupé.

Moi. — Est-ce que je suis obligé de répondre ?

Nadine. — Si vous faites rien, oui, sinon il faut demander à une forte ceinture.

(Les niveaux atteints sont concrétisés par des ceintures : technique mise au point par F. Oury.)

Moi. — Est-ce qu'une forte ceinture est obligée de répondre ?

Jean-Marie. — Oui, si elle a rien à faire.

Moi. — Est-ce que tout le monde est d'accord ?

Unanimité.

Cette loi sera inscrite sur le cahier des lois et l'entraide semble répartie et mieux instituée que l'an passé.

Il y a ici deux choses différentes :

— Le maître est un entraîneur professionnel qui est mis à la disposition des enfants, qui est payé pour répondre à une demande d'apprentissage mais pas à n'importe quelle demande, d'où sa liberté de non-réponse ;

La stratégie de Patrick est ici de permettre aux enfants la prise de possession de leur lieu de vie, en évitant d'assumer l'accueil des nouveaux, et surtout en leur laissant la responsabilité de la mise en place matérielle, donc en mettant en œuvre le droit de créer, ou de recréer, leur milieu.

On voit bien que cette prise de possession est un besoin. Nous aurions sans doute une meilleure compréhension de ce phénomène en étudiant la notion de territoire chez les animaux. Un écueil à maîtriser : les conflits, les luttes d'influence, les rapports de force qui commencent.

Les présentations, ceci semble élémentaire, un acte de bon sens. Il faut croire que le bon sens ne court pas dans l'école car combien de classes pratiquent ce premier acte d'une rencontre : faire connaissance en se présentant. Une technique semble donner de bons résultats : par groupes de deux, chacun interroge l'autre et le présente. Ceci peut éviter les blocages et favoriser le contact.

Nous retrouvons ici le même schéma que dans la classe de J.-P. B. et aussi dans la mienne : les activités, les institutions, les lois, les responsabilités expérimentées l'année passée sont reproposées.

Peut-être faudrait-il répondre aux questions pertinentes posées par Patrick, pour déterminer une stratégie dans une classe constituée d'anciens : cherchons-nous la sécurité du départ sur des bases sûres, ou le « risque » d'une construction nouvelle ?

J'ai effectivement senti la nécessité d'éclairer, avec les enfants, le pourquoi de notre présence à l'école : les uns y viennent par obligation et sans s'être jamais posé la question (ce sont les enfants) ; les autres y viennent parce que c'est leur travail, ils sont payés pour être là (ce sont les enseignants). Et il y a une troisième catégorie, ceux qui y viennent volontairement et bénévolement (les intervenants extérieurs dans nos ateliers).

Il m'a semblé aussi nécessaire de situer le rôle de l'école. Et ici, évidemment, il ne peut s'agir que de mon engagement personnel, car il n'y a pas un consensus sur le rôle actuel de l'école. Mais je dois dire aux enfants, et aux parents, quelle est ma position, afin que les relations s'établissent, bonnes ou mauvaises, dans la clarté :

— Pour les enfants, entre eux, il s'agit d'aide mutuelle, d'entraide.

Mais, dans le groupe de vie que constitue une classe, on ne fait pas que de l'apprentissage, donc le maître a aussi le droit de vivre, de s'exprimer, de jouer au foot, de jardiner...

Cet échange est suivi d'une discussion sur les ceintures, puis, arrive la récréation.

Ensuite, début d'organisation matérielle de la classe, rangements, tirages par équipes qui se sont choisies, de certains programmes de ceintures, préparation des tables qui recevront l'imprimerie.

Puis, lecture libre des albums faits l'année dernière et de documents au choix.

L'après-midi voit le démarrage des activités en ateliers, l'émergence des règles de fonctionnement, et surtout la prise de possession par chacun de son lieu, de ses lieux, du domaine dans lequel nous devons vivre cette nouvelle année.

Je rentre à la maison gonflé à bloc !

• *Pourquoi je tiens fortement aux apprentissages en lire, écrire, compter et à la place que j'assumerai dans cette action.*

• *Pourquoi j'ai mis en place, seul parfois dans l'école, un conseil qui décide des activités collectives (généralement des projets), de l'organisation et des lois.*

• *Pourquoi je donne une grande place aux ateliers, au jardin, aux sorties, à l'ouverture de la classe, mais pourquoi aussi ces activités serviront à nos apprentissages : l'école n'est pas le centre aéré ni la maison du quartier.*

Classe de perfectionnement DE RÉMI JACQUET

Quelques jours avant la rentrée, je profite de la suppression d'une classe pour émigrer de mon vieux bâtiment vers les salles claires de mes collègues : aménagement, atelier imprimerie, canapé-bibliothèque, documentation, table de mathématiques, matériel de travail personnel, tables en rond vers le tableau. Je suis prêt pour accueillir les huit anciens et les cinq nouveaux, dans notre nouveau local, dans une école où je suis depuis six ans. Après l'accueil et un entretien, je compte présenter la classe, faire lire et écrire les noms des camarades, donner trois cahiers, la liste des fournitures, faire faire un dessin imposé et m'enquérir de ce que chacun a envie de faire.

Le jour de la rentrée :

Montée après mise en rang, au même endroit que l'an dernier... surprise ! on change de direction ! montée en rangs approximatifs, calme...

Les quatre garçons anciens s'installent ensemble et les trois filles anciennes ensemble...

Un petit bruit de sifflet côté garçons : j'interviens aussitôt.

On démarre par un entretien libre après une brève présentation de chacun : peu parlent, de tout et de rien, avec des changements de sujets fréquents. On se coupe la parole... J'essaie d'aider chacun à parler, mais on n'a rien à dire !

Hélène (nouvelle) dit son âge, d'autres aussi. J'écris son nom au tableau, son âge, et je commence à inscrire les autres noms. On marque les âges en face...

Arrivée de la dame de service... Je lis une note de service qui rappelle quelques points du règlement de l'école. Questions sur la cantine, l'étude.

Je distribue des cahiers. J'en profite pour expliquer que tout le monde ne travaillera pas forcément de la même façon, que tout le monde n'est pas pareil... J'ajoute que pour tous la présence dans la classe est justifiée, on le sait, par le fait que tous avaient des difficultés dans les classes normales, mais tout le monde est fort en quelque chose et peut apprendre aux autres.

On copie les noms sur les cahiers...

Récréation :

Descente réglée comme la montée. Je montre le nouveau point de rassemblement.

Remontée déjà plus rapide et plus libre après un moment d'attente pour une mise en rang acceptable.

A la porte de la classe, remarque de Frédéric : « On dirait qu'on n'est plus en perfectionnement, c'est bien ! »

Quelques demandes d'activités (textes, cahiers de math). On en reste aux math et je propose un contrôle de numération avant de donner les cahiers.

La mise en route est très, très longue.

Nous avons déjà eu, au sein du mouvement, des débats pour savoir s'il était préférable d'offrir aux enfants une classe prête au démarrage des activités, ou s'il valait mieux les attendre et recréer leur espace de vie avec eux.

Mais nous n'avons pas poussé cette réflexion suffisamment loin pour tirer des conclusions.

Personnellement, après en avoir discuté avec les enfants (nos bilans de fin d'année), j'ai opté pour laisser nos locaux en l'état de départ en vacances. Je dois reconnaître que j'avais plaisir à remettre les ateliers en place avant leur arrivée, à revoir la décoration, à recréer un cadre. Il m'a fallu accepter de partager ce plaisir, autogestion oblige... tout en sachant que la plus grande part de travaux me reviendra... pour répondre aux décisions du groupe : les enfants ont vite envie de passer aux activités.

On retrouve chez Rémi le souci d'éclairer la présence de chacun dans la classe et d'expliquer le pourquoi et le comment des activités.

Cette explication marque la différence, pour les enfants, avec les classes où l'adulte décide, agit, dirige, sans à aucun moment expliquer le pourquoi de ses choix.

Ici, mais à un degré moindre que dans les classes nouvelles de Marianne et Eric, l'accent est mis sur les apprentissages, très vite.

Stop... apparition du directeur qui se présente (il est nouveau) et décrit un peu sa façon de voir le règlement. Le contrôle de math reprend avec des abandons progressifs. Après le contrôle, quelques minutes libres dans la classe : visites de la bibliothèque, des ateliers, dessin... Sortie correcte.

L'après-midi, jusqu'à la récréation, le jardin mobilise les ardeurs : on récolte des pommes de terre, des carottes... on partagera avec les anciens partis dans d'autres classes malgré Sandra qui veut les donner à sa mère.

Sonia reçoit un avertissement pour avoir escaladé la grande grille. Peu de disputes à propos des outils à se passer.

Après la récré, remontée plus désordonnée et difficultés à les ramener à leurs places. Le dessin à sujet imposé est mal compris et peu suivi... Les enfants se dispersent vite dans la classe et touchent à tout... Rangement et retour aux places lents. Sortie plus anarchique...

Rémi notera, dans les jours qui suivent des perturbations qui s'accroissent. Il analyse les données d'observation qu'il a recueillies et conclut : « Je ne vois pas pourquoi c'est autant la panique dans cette classe, pourquoi je n'arrive à mettre en place aucune institution, aucune loi, sinon celle du plus fort ».

Le nombre des témoignages est trop réduit pour qu'il soit possible d'en tirer les lignes de force d'une stratégie de démarrage, ou de redémarrage, d'une classe coopérative.

Pour ma part, sans pouvoir en apporter actuellement la preuve, je continue à penser que les premières heures passées ensemble, dans un groupe-classe, comme d'ailleurs dans d'autres groupes, sont importantes pour la mise en place des activités, des institutions, des relations.

Il apparaît, à travers l'ensemble des témoignages que chacun a pensé ce premier jour, l'a préparé, l'a organisé, en fonction des choix qu'il a décidés. On note aussi un souci de garder la maîtrise des événements et de marquer, dès le départ, l'importance qui serait accordée aux apprentissages où les enfants

ont échoué : nous nous sommes cantonnés aux classes de l'éducation spécialisée. C'est peut-être là l'indicateur d'une stratégie nouvelle qui apparaît, ou se confirme, l'affrontement direct et collectif de l'échec : au lieu de tenter seulement de redonner confiance à chaque enfant en lui créant un champ de réussite dans des domaines où il n'a pas échoué (ateliers divers, sport, etc.), réussite qui, par transfert, retentit sur ses apprentissages en « lire, écrire, compter », l'adulte analyse la situation avec les enfants, affirme la capacité individuelle et collective de dépasser l'échec, propose des structures, des techniques et des outils de personnalisation et institue l'entraide (cf. Document de L'Éducateur : *Les activités personnelles dans la classe coopérative* par J.-P. Boyer, n° 189.)

Dans les classes coopératives déjà existantes, on voit apparaître, dès le premier jour, un type de relation fondé sur un dialogue entre enfants et adulte, l'appel à participation des enfants aux décisions et à leur application, mais aussi l'existence de limites marquées par les lois de la coopérative.

Tout ceci est à approfondir et ce n'est qu'ensemble, à partir de nos observations directes de praticiens que nous pourrions le réussir. Je vous relance donc notre appel à coopération.

Jean LE GAL

Envoyez vos réactions et réflexions à Jean Le Gal, 52, rue de la Mirette - 44400 Rezé.



CRÉER, ÉCRIRE, PRODUIRE ET DIFFUSER UN LIVRE

UN MAGICIEN A L'ÉCOLE

Les enfants qui ont réalisé ce livre appartiennent aux classes de C.E.1., C.E.1-C.E.2. de l'école Blaise-Pascal de Choisy-le-Roi (94), répartis en deux groupes de vie. La production du livre est l'un des projets établis sur l'année ; d'autres projets sont menés en parallèle, notamment une pièce de théâtre. Ces deux projets sont proposés par les enseignants ; il s'agit là de choix délibérés.

Les enfants se répartissent à la rentrée dans l'une ou l'autre des structures, de manière imprécise, car non encore vécue. Le groupe-théâtre accueillera aussi des enfants d'un autre groupe.

Ces trois classes travaillent en mini-équipes et les adultes se répartissent l'animation des ateliers. Ainsi, le groupe « livre » est pris en charge par Chantal Levesque qui a rédigé le compte rendu d'expérience qui suit. Le groupe « théâtre » est animé par Michel Fèvre et Catherine Vibert. Vingt-cinq enfants vont donc se lancer dans la production du livre, avec au départ une plage de travail de trois heures, puis deux de une heure et demie, avec d'autres moments d'interventions extérieures ou sorties.

Ajoutons que ce projet a fait l'objet d'un P.A.E. primaire dans le cadre d'objectifs culturels en zone prioritaire et que la publication s'est inscrite dans la structure de l'« Écritoire », collection animée par la F.O.L. du Val-de-Marne.

ÉCRIRE UN LIVRE EN CLASSE : LES OBJECTIFS

La production d'un vrai livre, de sa conception à sa diffusion, par les enfants eux-mêmes est un moyen authentique de faire émerger et par là même de reconnaître leur expression culturelle et sociale.

Il s'agit de donner aux enfants les moyens de faire une approche réelle du livre et de la lecture-écriture en s'appropriant les actions du cycle de production, création, illustration, maquette, façonnage et impression, diffusion.

Ces objectifs répondent à des besoins observés et réels :

— Besoins pédagogiques et psychologiques : les enfants de la Z.P. sont peu familiarisés avec les outils d'écriture et de lecture (le livre). Produire un livre, leur permettra une familiarisation, une approche et une entrée affective dans les apprentissages mis en jeu par la réalisation du livre. Il permettra aux enfants d'être reconnus dans cette réalisation, tant sur le plan des contenus que des outils mis en place, mais aussi une reconnaissance publique de par sa diffusion, de leur identité et de leur responsabilité.

— Besoins d'ouverture : la production de ce livre leur permettra de s'ouvrir sur le quartier (bibliothèque...), sur la vie, par notamment les réalités concernant la production d'un livre (auteurs, illustrateurs, imprimeurs, circuit de vente). Elle leur permettra d'associer travail et loisirs, école et rue.

LES ACTIVITÉS ET LEUR DÉROULEMENT

Sans avoir parlé du projet aux enfants, nous leur avons lu un livre : *Nicolas et la montre magique* par François Sautereau, écrivain (qui interviendrait, éventuellement, dans la classe si les enfants étaient intéressés).

Il était difficile d'avoir un exemplaire par enfant, d'où cette lecture expressive par le maître du texte par fragments. Ce livre est une pièce de théâtre qui a d'ailleurs été jouée par des enfants en 1980. Le texte en est très découpé : personnages, texte, détails de décor, de jeux de scène.

Les enfants attendent chaque jour avec impatience le moment de lecture, puis commencent à poser des questions : qui l'a écrit ? et les dessins ? comment a-t-on fait le papier, la couverture ?

Nous proposons de rencontrer F. Sautereau : Dans chaque groupe de vie, nous préparons des questions concernant l'au-

teur, ses livres, sa vie... Nous faisons une synthèse des questions en grand groupe (55). Des enfants choisissent de prendre les questions à poser, d'autres l'appareil photo, le magnéto. Certains organiseront la classe d'accueil.

La rencontre a lieu le 20 octobre :

Un bon contact s'établit. Les enfants sont étonnés de voir un écrivain « en chair et en os » car pour eux c'est quelqu'un d'inaccessible.

F. Sautereau finit la matinée en racontant *Sapristi*, un conte (qu'il refuse que l'on enregistre : droits d'auteur réservés).

Rencontre de F. Sautereau avec le groupe « livre » :

Il explique :

- ce qu'est une histoire,
- comment elle est construite,
- ce qu'est un personnage,

à partir d'un schéma simple au tableau. C'est comme une course : action, embûches, paysage, épreuves.

Il donne un fil conducteur, une trame pour construire une histoire (personnage principal, lieu où il vit, les autres, confrontation à une épreuve...). Ensuite, ils recherchent tous ensemble les différents genres de livres que l'on peut lire, regarder : albums, romans, contes, poésies, nouvelles...

Nous sommes décidés, nous allons écrire une histoire. Nous formons des groupes de deux, quatre ou cinq suivant les affinités.

Première étape : écrire une histoire à plusieurs.

Deuxième étape : lecture aux autres groupes de chaque histoire.

Il s'avère que toutes les histoires plaisent : beaucoup de princes, de princesses, châteaux... Que choisir ?

Il faut éliminer les stéréotypes (pour F. Sautereau, les personnages de B.D., de la télévision...). Je suis intervenue, toutes les histoires plaisent. Je propose de faire la liste des personnages, des lieux, des époques.

Chacun reprend cette liste pour son histoire, puis, nous faisons des listes collectives.

Au tableau, on affiche :

Personnages

Lieux

Époques

On procède au vote à main levée.

Les personnages type humains ou animaliers disparaissent d'office, car ils ne font qu'une apparition brève dans les histoires (lion, prince...). Pour les lieux, le château fut retenu tout de suite, l'école venant ensuite, mais il fallait garder les deux.

Pour l'époque, des problèmes car c'est une notion que les enfants ne maîtrisent pas ou peu. En ce début d'année de C.E.1 (dans ce projet, rares sont les enfants de C.E.2), passé, présent, futur sont des dimensions peu réalisées. « Cela pourrait se passer il y a très longtemps et aujourd'hui... »

Cette idée sera conservée, car je crois que la représentation du futur est difficile pour eux, c'est un temps rempli (Xor, les chevaliers de l'espace, héros de feuilletons de la télévision). Ils ne peuvent pas exprimer leur imagination « envahie ».

A partir de là, nous rédigeons une fiche-guide que nous donnons aux enfants :

Recto

Les personnages :

Les lieux :

L'époque ou les époques

Verso

Projet :

Scénario

Une phrase présentation des personnages

Trois ou quatre phrases résumé de l'histoire.

Une phrase fin de l'histoire

Sujet :

Thème : Non distingué.

Dans les listes établies, les enfants font des choix : certains personnages, bien que choisis, seront éliminés. Le projet de scénario est rédigé au brouillon, corrigé, puis rédigé sur la fiche-guide. Nous sommes en possession de huit projets scénarios.

Deux projets me semblent sortir de l'ordinaire, mais je ne compte, comme tous les enfants, que pour une voix.

F. Sautereau revient : nous lui présentons (10.11.83) nos scénarios. Il les lit à

tous les enfants. Puis, on procède au vote : le projet retenu est celui de Delphine, Catherine et Samia (bref séjour dans notre classe). F. Sautereau demande aux enfants cités ci-dessus d'expliquer, de parler de leur histoire. Comment pourrait-on étoffer l'histoire ? Des questions se posent par rapport au scénario.

Nous en faisons la liste, je m'attribue le rôle de secrétaire de rédaction. Pour la séance suivante, les enfants doivent trouver les noms des principaux personnages et faire des dessins du château.

Un travail collectif commence : nous élaborons tous ensemble l'histoire, phrase par phrase. Nous votons les noms des personnages. Nous passons une séance entière à travailler la description de la machine, la dessiner. Dans le manuscrit fini, il en restera deux lignes. En fait, pour perdre moins de temps, nous allons nous répartir le travail : le château, la machine, le magicien, la classe et parallèlement, l'histoire avance. Nous avons des temps de travail parfois difficiles : seuls un ou deux enfants animent la séance, trouvent une ou deux phrases, les autres ne semblent plus motivés. Alors, nous passons au dessin : crayon, papier, encre de Chine... Mais la maîtrise de la plume est difficile. Je choisis d'acheter des recharges de feutres fins noirs.

Autres problèmes : la répartition des dessins. Certains passages ne sont pas dessinés : « C'est difficile, on ne sait pas... ». Nous faisons des recherches de graphismes. Tous les dessins sont conservés car ils pourront être découpés pour illustrer un bas de page ou un début de chapitre...

L'intervention de F. Sautereau est bien venue. Il a beaucoup plus de recul que moi par rapport à l'histoire ; il conseille les enfants et les aide à faire avancer l'histoire. La description du personnage principal (le magicien) est mise au point (nous n'avions pas réussi à faire ce travail, il y avait toujours désaccord par rapport à son costume et les séances dégénéraient).

L'histoire prend corps, nous la voyons, nous la vivons. Après un passage à vide, nous progressons vite. F. Sautereau modifie certaines tournures de phrases, des mots, procède à une correction collective suivie de propositions. Notre histoire se termine.

Les enseignants tapent le texte à la machine pour qu'il soit donné à la composition. Puis, les enfants réalisent la maquette du livre.

La répartition du travail est mise au tableau par page :
— collage du texte prédécoupé,
— collage des dessins.

Nous les avons triés en deux tas : les « biens » et les « ratés ». C'est F. Sautereau qui en fait le choix, parfois contesté par les enfants. Réponse de F. Sautereau : « Ce n'est pas impor-

tant, c'est prendre distance par rapport au texte ». La maquette terminée, les enfants sont très contents, mais ils attendent LE LIVRE, car ce n'est pas ça pour eux.

TOUTES LES SÉANCES D'ÉLABORATION ONT ÉTÉ ENTRECOURPÉES DE RENCONTRES, DE VISITES

Première rencontre : avec un auteur-illustrateur : Jean Alessandrini. Nous avons lu *Paul et le robot* (J'aime lire - Bayard Presse), et le groupe « théâtre » monte une pièce à partir du texte.

Les enfants ont préparé un questionnaire. Puis, Alessandrini a montré et raconté deux de ses livres en les illustrant sur feuille. Il a écrit une comédie musicale pour enfants dont nous avons écouté deux chansons non publiées, mais qui plaisaient aux enfants. (Aucune suite n'est donnée à cette rencontre.)

Deuxième rencontre : un éditeur. Amitié.

La rencontre ne fut pas préparée. Les questions étaient spontanées. À l'aide de documents simples, il expliqua la chaîne du manuscrit au livre, puis le circuit de vente. Ensuite, ce fut un dialogue entre les enfants et l'éditeur pour savoir ce qu'ils aimaient lire, ce qu'ils faisaient dans leurs jeux à l'école, à la maison, pendant les vacances... Les enfants étaient enchantés par les autocollants « Club de l'amitié » (distribués), et par l'affiche donnée à la classe.

Troisième rencontre : un maquettiste : Jérôme Fauchoux.

Présentation du métier, des outils de réalisation :

— techniques offset de couverture avec explications du principe à partir de filtres ;

— les caractères ;

— les différents alphabets (pour le livre, la couverture, l'affiche) ;

— la mise en page par collage.

Des essais aux réalisations finies et vendues.

Visite de la bibliothèque municipale :

Accueillis par les bibliothécaires, les enfants visitent : on explique le rangement des livres, des disques, le système de prêt, l'utilisation des documents, le coin-lecture, puis ils lisent (surtout des B.D.) au coin lecture.

Visite d'une imprimerie :

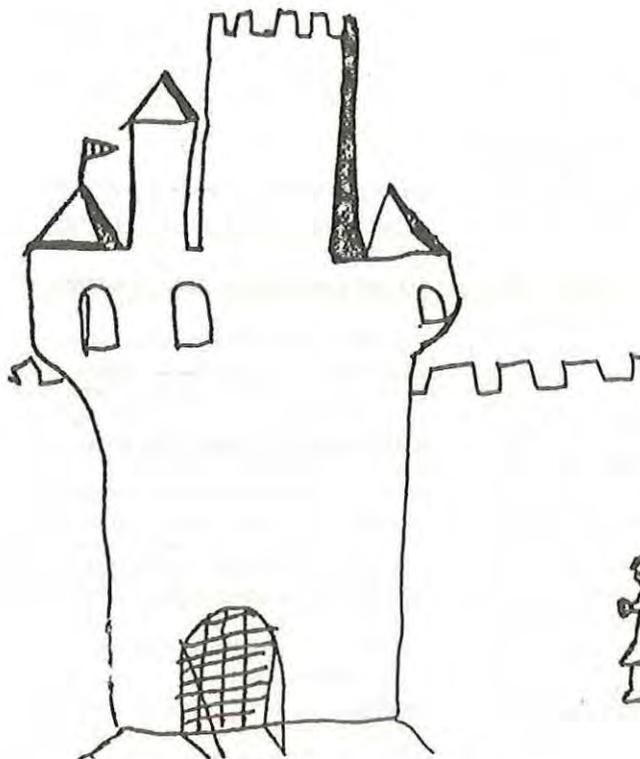
Deux techniques :

— typographique : traditionnelle pour la carte de visite (les faire-part de décès, de naissance, les factures...), les caractères, la composition d'un texte, l'encre, le tirage...

— technique offset,

— découpage du papier (massicot) ;
— l'emballage.

Pour toutes ces enquêtes, plusieurs



Illustrations extraites
du Livre:
"Un Magicien à l'Ecole"



techniques de questionnaires sont mises au point de l'élaboration à la manière de les dépouiller, en passant par la technique pour poser les questions, prendre des notes.

DE L'ÉCRITURE A LA PRODUCTION ET DE LA PRODUCTION A LA DIFFUSION

On peut regretter que pour des raisons techniques et de temps, les enfants ne soient que peu associés à l'impression et au montage du livre dans l'imprimerie. La production à partir de la maquette se réalise donc en dehors du groupe qui attend... ainsi que les parents et les autres personnes intéressées...

Le livre arrive. 700 exemplaires sont tirés. Il faut en vendre 350 pour rembourser les frais, avec un bénéfice qui doit subventionner un voyage-camping de trois jours. La vente concerne tout le monde, tous les enfants qu'ils soient du groupe « livre » ou du groupe « théâtre ». Les enfants écrivains ont un exemplaire gratuit.

Recherche des points de vente et circuits de distribution

Il s'agit là d'une sensibilisation aux pratiques économiques. On produit pour vendre, mais à qui vendre ? et

comment ? Une première liste est élaborée. Les enfants sont « les vendeurs » :

- Ventes prévues par les enfants en dehors de l'école : à la maison, dans les familles, dans la cité, au porte à porte, chez les commerçants...
- Ventes prévues par groupe dans le temps scolaire : sur l'école, les classes, les dames de cantine, sur le groupe scolaire, sur le quartier, les écoles, sur le marché, à la bibliothèque...
- Ventes prévues par les dépôts : on laisse un certain nombre de livres dans un lieu de passage. On trouve ainsi : un garage, l'école maternelle, la crèche, la coop, Casino...
- Ventes dans le cadre des fêtes : fêtes des Lilas à Vitry, fête de l'école...

Technique de vente :

- démarches de présentation orale, entraînement à la présentation de : « Tu m'achètes mon livre » à une explication élaborée de la production ;
- affiches « PUB » pour la vente sur les marchés ou pour les dépôts ;
- affichettes insérées dans le journal de l'association des Parents d'élèves ;
- affichettes collées dans le quartier.

Petit bilan :

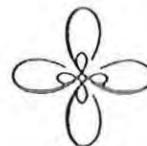
La vente reste limitée au quartier, ce qui correspond à un objectif. Un autre livre *Aquarelle* est vendu dans le même temps sur le même quartier, mais la concurrence n'empêche pas la vente.

Des premières critiques sur le livre (techniques surtout) apparaissent.

L'objectif est à peu près atteint. Les enfants partiront en séjour-camping financé en grande partie par la vente du *Magicien à l'école*.

Une exposition sous forme de panneaux avec photos sera faite dans la salle où séjournera la pièce de théâtre du second groupe-projet.

Chantal LEVESQUE
École Blaise-Pascal B
94400 Vitry-sur-Seine



ÉMERGENCE DE LA PAROLE

L'équipe de l'école de la Treille ayant pris naissance à la rentrée 85-86 avec l'arrivée de Nicole qui prend la responsabilité de la classe des grands (C.E.1., C.E.2, C.M.1, C.M.2), alors que Maggy s'occupe plus spécialement des petits et des C.P., nous nous sommes attachées à favoriser toutes les formes d'expression de tous les enfants de l'école.

La première des formes d'expression nous a semblé être la parole, levier indispensable à toutes les disciplines scolaires ultérieures et première manifestation de la personnalité et de l'affirmation de soi.

Nous avons noté toutes les prises de parole institutionnalisées de l'année scolaire et c'est à partir de ces notes que nous avons pu relire et étudier en détail, que nous proposons cet article.

LES OCCASIONS DE PAROLE DANS L'ÉCOLE

Nous avons plusieurs temps de parole de fonction diverse que nous avons institués dans l'école :

• Le moment d'entretien du matin : toute l'école est réunie, les deux adultes responsables sont présentes et jouent tour à tour les rôles de donneuse de parole ou de preneuse de notes. Dans ce moment d'entretien, toutes les personnes, adultes ou enfants, qui ont l'intention de prendre la parole, lèvent la main et sont inscrites en début de séance, elles prendront la parole à leur tour quand on redira leur nom.

Au cours de ce moment d'entretien, on peut dire ce que l'on veut ou montrer ce qu'on a apporté (on l'appelle aussi : dire et montrer).

• Les entretiens à thème : ils ont lieu à la place de l'entretien mais les enfants sont informés que les histoires individuelles ne seront pas prises en compte. Au cours de l'année scolaire 85-86, les thèmes ont été :

Notre vie (page pour notre *Scoubidou*, journal de l'école qui sort tous les quinze jours). La promenade au poney. L'anniversaire d'Anne (les enfants s'étaient monté un véritable film d'horreur). Pourquoi on fait la fête à Mame (notre aide-maternelle qui partait à la retraite). Solidarité. Notre minifaire. La visite des

correspondants. Carnaval. L'émission de radio. Critique de l'émission de radio. L'émission télé sur FR3. Comment notre *Scoubidou* a été accueilli dans les familles (rubrique instituée en cours d'année afin de permettre les retours et de stimuler la production des enfants).

• Les conseils de coopérative : chaque



samedi matin, ils se déroulent selon le même rituel avec leurs rubriques régulières :

Responsabilités.
Boîte à questions.
Scoubidou.

• Des entretiens occasionnels entre des groupes plus petits :
les petits seuls autour d'un projet d'album ; les grands, seuls pour un débat à leur niveau.

Des interlocuteurs adultes outre Nicole et Maggy, Geneviève et Maryse, cantinière et aide-maternelle, Ramid animateur de théâtre et Gisèle, professeur d'anglais, dont les interventions, bien que différentes sont toutes dans le même esprit de respect de l'individu, qu'il soit adulte ou enfant.

LES COMPÉTENCES NÉCESSAIRES

Pour se sentir à l'aise au cours de ces prises de parole, il nous semble qu'il faut, pêle-mêle :

- savoir de quoi on va parler,
- bien s'en souvenir jusqu'au moment où on va prendre la parole,
- avoir la patience d'attendre,
- écouter les autres,
- respecter le thème imposé,
- dépasser la crainte du jugement des autres, en grand groupe,
- gérer son souffle et sa voix.

LES ÉTAPES EMPRUNTÉES

Pour arriver à la maîtrise des divers moments de parole, il faut franchir diverses étapes.

Disposant d'un éventail très large de divers niveaux d'âge (3 à 11 ans), nous avons observé diverses situations de parole qui, bien qu'elles ne constituent pas à proprement parler une progression ont néanmoins besoin d'être toutes maîtrisées avant que la parole puisse être prise dans n'importe quelle situation :

- conversations des enfants entre eux : nous (les institutrices + Maryse, Geneviève, Ramid le vendredi) avons essayé de les favoriser au maximum et en particulier à la cantine (les petits de 3 ans s'en donnent d'ailleurs à cœur joie) ;
- conversation avec l'adulte responsable : il n'est pas rare, en particulier, pour les aînés ou les enfants uniques, que les enfants ne cherchent à parler qu'à l'adulte et réclament son écoute exclusive ;
- discours d'un enfant au petit groupe de ses proches ou du groupe-classe d'âge similaire ;
- parole d'un enfant au grand groupe : c'est dans le cadre de l'école l'épreuve la plus difficile, beaucoup de petits n'y ar-

rivent pas au cours de la première année, même s'ils ont une bonne élocution individuelle et les nouveaux élèves, les enfants en difficulté d'être, nous font mesurer la distance parcourue ;

— prise de parole exceptionnelle comme par exemple Jean-Pierre qui, au cours de l'émission radio sur la minifoire, s'est trouvé invité à donner son avis sur les ondes à propos du foot. Il nous a raconté combien il avait été surpris puis content d'avoir surmonté l'épreuve.

Quelques réflexions :

Marion, de grande section, est la championne des demandes d'intervention, elle est très posée, parle lentement et tient compte d'une foule de lois du groupe qu'elle a parfaitement intégrées.

Les petits sont un certain temps avant de parvenir à parler dans le grand groupe (rappelons que ces résultats chiffrés ne tiennent compte que des interventions en grand groupe), Philippe n'a demandé qu'une seule fois la parole sans succès (en général, ils ne se souviennent plus ou n'osent pas parler en public). En revanche, Violaine a demandé 19 fois la parole sans succès (cette année, elle parle très bien en grand groupe), mais elle a réussi 24 interventions et d'autre part, c'est elle qui, chez les petits a pris la parole la première au conseil de coopé pour demander une responsabilité.

Quant à Eva, de toute l'année scolaire, elle n'a pas réussi à prendre la parole en grand groupe, alors que son élocution est excellente parmi le groupe des petits, en dehors de toute présence adulte.

Des cas particuliers

Nous avons observé que certains enfants, peu à l'aise dans la parole, prenaient un objet comme médiateur pour communiquer avec les autres.

Alexandra et Laurent, le frère et la sœur ont parlé toute l'année de leurs animaux qui les réveillaient.

Marion (C.P.) a eu sa période au cours de laquelle elle nous racontait tout ce que faisaient ses parents quand ils étaient petits.

Loïc, deux mois durant, nous a tenus au courant des travaux sur la voie publique pour installer le gaz de ville à La Treille. Nous sommes au courant, au jour le jour, de toutes les acquisitions de Jérémy, petit frère de David et Fabien.

Julie nous tient une rubrique régulière sur son chat (ça dure encore et ses premiers textes cette année 86-87 parlent de son chat, c'est lui qui va la guider vers la lecture...).

Michel annonce toujours ce qu'il va dire avant de commencer : « Aujourd'hui, j'ai six choses à dire... »

Beaucoup précisent au moment où on leur donne la parole : « C'est une histoire fautive, c'est une histoire vraie ».

(Romain nous a d'ailleurs précisé comme histoire vraie que son papa avait planté des bananes).

Philippe (3 ans) lance des questions de fond : « Pourquoi on doit aller à l'école ? »

Les plus petits réinvestissent ce qu'ils ont entendu, nous avons eu la vague des histoires inventées mettant en scène les légumes (du 22-11 au 3-3), les croissants (du 22-11 au 13-11).

LE CONTENU

L'évolution de ce qui est dit bascule, en général, de l'ancrage au vécu ou de l'imaginaire débridé, sans chute et sans fin... si on n'y met bon ordre, (les 3-4 ans), je parle, donc je suis vers :

- des informations qui intéressent tout le groupe,
- des écrits structurés dans une « intention » d'intéresser l'auditoire. Je parle donc j'existe.

Nous avons été les témoins de l'évolution extraordinaire de l'expression orale de Laurence qui, d'embarrassée, hésitante, maladroite et totalement désorganisée du point de vue syntaxique est devenue posée, réfléchie, pensée et surtout d'un grand poids dans le groupe.

Quant à François, arrivé en cours d'année avec une difficulté d'articulation, de prononciation et de non-concision (il était si long pour s'expliquer que tout le monde perdait patience), il a exprimé que, dans cette école, il pouvait dire ce qu'il avait à dire jusqu'à la fin. Actuellement, il peut, devant le groupe, lancer son expression de bout en bout, clairement.

Il est évident que la parole ne se développe pas de cette manière, uniquement parce qu'elle peut s'épanouir. C'est une condition nécessaire mais non suffisante. Elle est aussi portée vers l'extérieur, (parents, habitants du village, classes voisines, classes correspondantes) magnifiée, par notre journal *Scoubidou* qui paraît tous les quinze jours. Il y aurait aussi à étudier tous les autres moments où les enfants, mis en confiance, prennent en charge l'organisation de leur temps et de leur espace, de leur destinée en somme, mais il y a tant de choses dans nos classes qui nous demeurent cachées, l'essentiel est que, l'élan étant donné, chacun suive son chemin au mieux.

Nicole BERTHELOT
Maggy PORTEFAIX (novembre 86)
École de la Treille
Route Valentine
13000 Marseille

Ont été coupés : le paragraphe sur le nombre de prises de parole lors des entretiens en grand groupe et la liste de toutes les interventions de Sandrine, enfant en difficulté. On peut demander l'intégralité de ce travail aux auteurs.

VERS UN DISPOSITIF D'ÉVALUATION FORMATIVE

*DANS UN GROUPE DE 40 ENFANTS
TROIS NIVEAUX, DEUX INSTITUTRICES*

Entretien avec Liliane (L. C.) et Annick Thomas (A. T.), Xavier Nicquevert (X. N.)

X. N. — *J'ai cru comprendre que vous organisiez maintenant de manière totale-ment différente le plan de travail et le contrat que vous appelez « contrat minimum ».*

L. C. — *Il était le même pour tous les enfants au même niveau et il n'était pas écrit. Il était simplement énoncé par nous, au début de l'année. Chaque soir, on voyait, on demandait aux enfants pourquoi le contrat n'avait pas été respecté, lorsqu'il ne l'était pas.*

A. R. — *Ça incitait à la facilité, aux choses répétitives : il fallait pouvoir faire trois croix par jour !*

L. — *On acceptait la notion de projet. Mais cette structure n'y incitait pas, bien que nous acceptions que la croix d'imprimerie, ou la croix du texte puisse « dispenser » de la croix en dessin, pour certains.*

A. — *Mais ça restait tacite. Ce n'était dit qu'en passant le soir vérifier le plan de travail de chaque enfant. Alors que cette année, il y a très peu d'enfants qui ont le même contrat.*

L. — *Cette année, on a vraiment tout modifié. On a affiné beaucoup plus cette notion de contrat. Elle est écrite. Et on est passé à une durée d'une semaine pour les « C » (C.E.2).*

X. — *Alors, qu'est-ce qui est écrit ? Comment avez-vous présenté ça aux enfants ?*

L. — *On a dit aux enfants : « On a modifié le contrat et on vous propose (tandis que l'an dernier ce n'était pas une proposition, au fond !), on vous propose de nouvelles formes de contrat, parce que les « B » (C.E.1) et les « C » n'ont pas le même type de contrat. On va donc l'essayer. Il sera écrit sur le plan de travail. Dans un mois, on pourra en discuter en réunion : vous direz ce que vous pensez de votre contrat ».*

Dans chaque cahier, on a collé la feuille présentant les trois types de contrat et en face, on indiquait à chaque enfant le

type de contrat à suivre. Il y avait un début de personnalisation parce que des enfants pouvaient suivre les « moments B » et les « moments C », d'autres devaient faire une lecture par jour... Donc, il y avait quelques modifications du contrat de base.

X. — *Mais le contrat était un contrat de niveau.*

A. — *Il y a un contrat-type et une personnalisation de ce contrat-type pour certains enfants.*

L. — *Certains enfants ont encore le contrat-type, mais maintenant, il y a beaucoup plus de personnalisation, parce qu'on a fait une réunion coopérative où ils ont dit ce qu'ils pensaient de leur contrat.*

X. — *Tu parles d'une réunion de coopérative, donc d'une évaluation collective ?*

A. — *Chaque enfant a dit ce qui ne lui convenait pas.*

X. — *Oui, mais il l'a dit en présence de tous, alors qu'avant c'était plutôt du « confessionnal » ?*

L. — *N'importe comment, il ne disait pas ce qu'il pensait de son contrat.*

A. — *On ne leur donnait pas la permission de penser quoi que ce soit, ils pouvaient se justifier, dire : « Je n'ai pas eu le temps de faire ça... parce que j'ai fait ça... »*

X. — *Mais il existait bien, dans le plan de travail une rubrique : « Ce que je pense de ma semaine ? »*

A. — *C'était différent, c'était l'évaluation du travail.*

L. — *Et ce n'était pas la négociation du contrat, ils marquaient « ce que je pense du travail », tandis que cette année, ce qu'on a introduit de nouveau, c'est la négociation du contrat. C'est ça qui est important cette année : avec la modification dans le temps, ils peuvent beaucoup mieux organiser leur travail, le planifier sur la semaine.*

A. — *Je crois que ça modifie aussi beaucoup les rapports avec les enfants, ce grand moment qu'on garde le samedi.*

X. — *Autrement dit : il n'y a plus de*

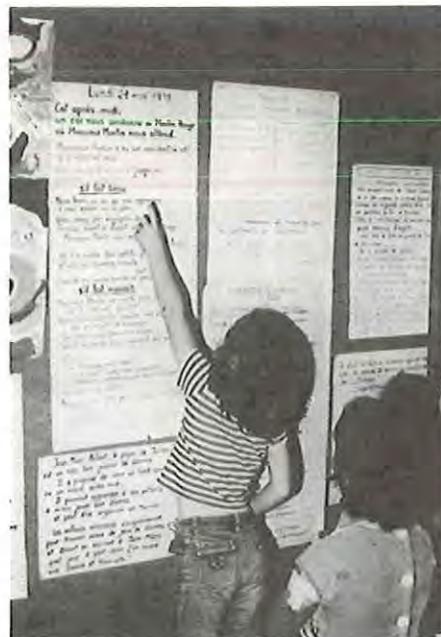
bilan quotidien ?

A. — *Il y a un bilan collectif quotidien : on répertorie tout ce qu'on a fait dans la journée.*

L. — *Ils verbalisent ce qui a été fait, les notions abordées dans les moments. L'une de nous deux l'inscrit au tableau et chaque enfant retranscrit ce qui le concerne sur son plan personnel.*

A. — *On se contente de regarder rapidement chaque plan de travail ; on vérifie qu'ils ont bien pointé les moments auxquels ils ont participé, s'ils ont noté ce qu'ils ont fait... et ceux qui coïncent. Le bilan qualitatif se fait le samedi, on prend le plan de travail de chaque enfant, on vérifie s'il est respecté et pourquoi il ne l'est pas.*

L. — *Maintenant, d'ailleurs, ils le disent eux-mêmes. Et ils arrivent à mieux se situer dans le temps. Et, dans le bilan qualitatif, il y a également tout ce qui se fait au fur et à mesure de leur travail : quand on corrige les cahiers, après chaque atelier, lorsqu'ils montrent ce qu'ils ont fait.*



X. — Au début, il y avait un contrat-type qui était fixé par vous. Là, les enfants portent une appréciation sur le contrat lui-même. Vous dites qu'ils sont capables d'évaluer si le contrat a été respecté ou non. Mais est-ce que ça les amène à porter un jugement sur le contrat lui-même, c'est-à-dire à estimer si la charge de travail était trop importante et à demander des modifications ?

A. — Quand on fait le bilan hebdomadaire ? Non, parce que c'est nous qui avons demandé qu'on parle du contrat, qu'ils disent ce qu'ils en pensaient, mais dans une réunion différente de celle du bilan.

X. — A l'heure actuelle, c'est donc vous, adultes, qui modulez les contrats ?

L. — Je ne sais pas si tu as bien compris que la modulation que l'on a faite est venue d'après les propositions des enfants. Depuis un mois, on a proposé un contrat aux enfants, à rediscuter un mois plus tard en réunion de coopé. Ça s'est passé mardi dernier : chaque gosse — enfin, presque chaque gosse — a dit ce qu'il pensait de son contrat.

X. — Appréciation qualitative...

L. — Oui. Et puis, quantitative aussi : s'il y en avait trop... Qu'est-ce qu'il aimerait enlever... On a été amené à dire ce qui était non négociable, parce que certains ont dit : « Il faut enlever la lecture... », d'autres le texte...

A. — Ce qui s'est négocié, c'est pour des enfants qui étaient encore en difficulté par rapport à certaines choses, comme la lecture, à qui on avait mis une lecture par jour qui ont demandé une diminution — ce qui correspondait aussi à des progrès quand même chez eux —. Ils ont demandé deux lectures par semaine, par exemple, au lieu d'une par jour, mais ils ont augmenté dans d'autres domaines.

L. — Les « B » étaient tous contents. Leur contrat est léger, et ils en font souvent davantage, Stéphane a dit : « On pourrait faire une fiche Bibliothèque enfantine par semaine », Pierric n'était pas d'accord, Maud encore moins ! Pierric a proposé un livret à la place, mais nous avons décidé Maud car elle a tendance à se satisfaire trop facilement du peu qu'elle fait, et elle peut le faire. Il y a eu une grosse négociation pour le dessin.

A. — Je relis mes notes. Je crois que c'est notre formulation qui ne va pas et qu'ils ont compris qu'il faut obligatoirement un dessin plus autre chose, alors qu'on voulait leur donner à choisir entre toute une palette d'activités autres que les maths et le français.

X. — Quelle va être la durée de validité du nouveau contrat ?

A. — Un contrat, il faut l'expérimenter dans la durée. On a dit qu'on en rediscuterait dans un mois.

L. — On ne pourrait pas faire ça chaque semaine. Cette réunion a duré plus d'une heure. Maintenant, tout est reporté sur le cahier de plans de travail. On va tirer un papier pour expliquer aux parents comment ça s'est fait.

X. — Chaque contrat est donc — pour le moment — fixé pour une semaine, et la remise en cause se fait chaque mois.

L. — Chaque samedi matin, à partir de 10 h et demi, les enfants viennent avec leur cahier de plans de travail. Ils ont collé leur plan de la semaine, marqué ce qu'ils pensent de leur semaine. Ils ont signé et ils viennent nous montrer pour que, nous aussi, nous marquions ce que nous pensons de cette semaine.

C'est donc une évaluation individuelle. Mais les modifications, ça c'est en discussion.

Et je trouve que, depuis qu'on a écrit les contrats, on situe mieux les enfants, et ils se situent mieux. C'est écrit et ça permet de moduler pour chaque gosse.

A. — Ça me semble plus clair aussi pour les parents qui s'insèrent mieux dans la rubrique « ce qu'en pensent mes parents » : pratiquement, tous les parents ne se contentent pas de dire « c'est bien... ».

L. — Et il y a des parents qui discutent. Par exemple, un parent militaire a dit qu'il vaudrait mieux présenter les plans de travail le lundi, parce qu'il questionne son fils, et comme on les donnait le jeudi suivant, les gosses étaient un peu perdus, ils parlaient plutôt de la semaine en cours. Mais enfin, les parents sont amenés à parler de la semaine, du contrat. Ils ont plus d'éléments sur lesquels discuter.

A. — Et il me semble que la réunion spécifique pour les parents nouveaux a été fructueuse à ce niveau-là.

X. — Est-ce que vous n'avez pas constaté des comportements réactionnaires de parents utilisant ces informations pour « coincer » leurs enfants ou les

faire travailler davantage ?

L. — On ne l'a pas remarqué encore. On ne sait pas comment ça se passe à la maison. Mais c'est un risque, il faut être vigilant.

A. — Je me demande si on ne peut pas avoir la même réaction avec un autre système : si tu donnes le cahier sans plan de travail, avec un tas d'observations. Est-ce que le carnet de notes ou le carnet de correspondance ne peut pas amener les mêmes choses ? On ne pourra jamais empêcher les parents de faire travailler leur gamin là où ils voient (ou croient) qu'il a pêché, s'ils en ont l'envie !

L. — Mais ce qu'il y a de positif, c'est que les parents ne pourront pas dire qu'ils ne sont pas prêts à entendre certaines vérités en fin d'année. Par exemple, je pense aux redoublements — qui sont rares, mais qui existent — on pourra dire : « Chaque semaine, on a fait remarquer ce qui n'allait pas ». Nous-mêmes, ça nous amène à cerner un peu plus aussi.

A. — Dans le papier adressé aux parents, il faudrait bien expliquer à quoi sert le samedi matin : préciser que le bilan est fait avec chacun, qu'on fait reporter le travail qui n'a pas été terminé...

L. — Ça devrait se produire moins souvent, du fait de l'ajustement des contrats : le fait de le modifier doit amener les enfants à réussir, à le remplir, le respecter.

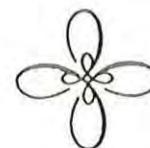
A. — Oui, je trouve que certains se sont drôlement engagés devant le groupe en disant : « Moi, je me sens de faire ça... »

X. — Un tel système vous paraît-il utilisable dans une classe qui ne fonctionne pas dans cette organisation ?

L. — Je crois que même seul, on peut présenter un contrat et le négocier.

A. — Le moment de bilan, de discussion que nous faisons avec chaque enfant au bout de la semaine, chacun peut le faire.

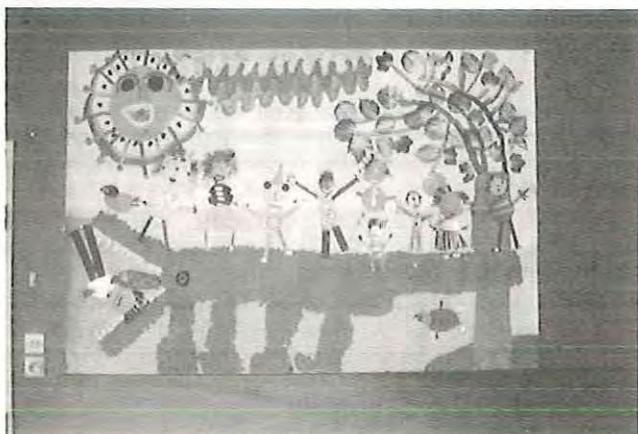
L. — Ça donne beaucoup de tirage : ils s'évaluent mieux, ils sont plus sérieux vis-à-vis de leur travail.



● Organisation de la classe

MATERNELLE, MILIEU DE VIE

*EN VISITE CHEZ LILIANE LOISON
(SECTION DES MOYENS)*



La pédagogie Freinet, je ne sais pas ce que c'est ; je suis toujours à me poser des questions, je ne suis pas sûre de moi, et ma pédagogie, je ne peux pas la définir.

Et pourtant...

Quand on entre dans la classe de Liliane, on a immédiatement l'impression d'être dans un milieu de vie qui n'est pas une parenthèse dans la vie des enfants. C'est un lieu de vie et en même temps un lieu de travail qui en découle de la façon la plus naturelle possible. Ici, on n'attend pas le signal de la maîtresse pour s'installer dans un jeu ou un travail car l'activité est le projet de l'enfant. La ruche est très rapidement au travail parce que l'organisation a permis qu'elle le soit.

Le matin, dès son arrivée, l'enfant a le choix de parler avec ses camarades, de prendre un jeu, d'écouter le magnétophone, de dessiner, de coller, de demander un travail présenté en début de semaine, de proposer une activité nouvelle...

Alors, dans cette classe, les enfants font ce qu'ils veulent ? Non, car la maîtresse a aussi son temps d'intervention parce que cela est son devoir et son droit. Elle profite de ce temps « d'accueil » pour soutenir tel enfant en difficulté, « rattraper » un exercice pour celui qui a été absent, orienter cet autre vers une activité qu'il aurait tendance à délaisser par laxisme ou méconnaissance.

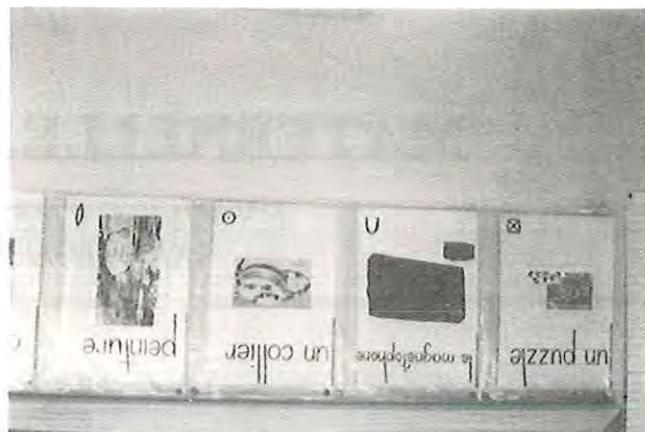


L'après-midi se déroule en grande partie sur le même modèle que celui qui est en vigueur à l'accueil du matin, à cela près que le choix des enfants est limité aux activités et travaux « programmés » pour deux semaines.

Chacun choisit, chaque matin, son activité principale de l'après-midi, sachant qu'un passage est généralement obligatoire dans tous les ateliers : un tableau à double entrée est témoin du passage aux différentes activités ludiques ; les travaux écrits « intellectuels » portent déjà les noms des enfants et chacun est tenu de les réaliser dans les quinze jours.



Les exercices proposés le sont en fonction du vécu de la classe : c'est pour l'enfant, une prise de conscience de ses attitudes et activités spontanées. Il les fixera mieux par une représentation graphique. Il ne s'agit pas ici des fiches surgelées du commerce ; non, l'enfant retrouvera sur sa feuille les paires de gants de ses camarades observées la veille (l'exercice pouvant consister à leur rendre leur couleur, leur symétrie ou leur élément décoratif).



L'enfant a ainsi la possibilité de gérer ses temps de travail et de jeu. Il est associé aux projets pédagogiques, et, sachant quels objectifs il peut atteindre, il fera les efforts nécessaires pour y parvenir.

Comme les enfants n'écrivent pas encore, chacun dispose d'une boîte d'étiquettes à son nom qu'il peut coller sur ses dessins, peinture et collages libres.

Et la journée se rythme ainsi, dans un déroulement harmonieux de moments de vie/travail collectif, de tranches de temps individuels en grands et petits groupes qui se font et se défont sous l'impulsion des intérêts, des besoins, des affinités, des désirs... et de l'horloge !

Après ce temps d'accueil, voici une moitié de classe en entretien avec la maîtresse, moitié qui sera différente demain sans être celle d'hier, de manière à mêler les différents niveaux, apports et intérêts des enfants.

L'autre moitié, pendant ce temps DOIT travailler seule ; c'est le passage obligatoire de la journée, le **forçage doux** comme d'aucuns disent. Il consiste en un exercice de logique simple où l'enfant a souvent une part personnelle au niveau de la décoration. (Aujourd'hui, il s'agit de reconnaître une paire de mouffes et de colorier la deuxième comme la première.)

D'autres fois, un graphisme occupera cette deuxième moitié de classe ; travail technique qui permet souvent d'enrichir les productions spontanées, qui fait aussi goûter à l'enfant des choses nouvelles afin qu'il se les approprie. Il acquerra ainsi des savoir-faire qu'il pourra réinvestir et qui guideront son attitude face à des travaux ultérieurs.





La part de la maîtresse, c'est surtout de permettre aux craintifs de s'exprimer, tant à l'entretien et dans les jeux qu'en éducation physique.

Les autres, les non-craintifs, ceux que l'on nomme les « normaux », ça va, on les voit à l'œuvre, là, devant nous, justement dans cette séance d'éducation physique, s'exprimant à grands renforts de cris et de rires, comme pour mieux partager avec les copains, dans cette grande symphonie du mouvement. Pour cette séance, avec des coussins, il fallait bien que, d'abord, les enfants s'agglutinent sur le coffre à coussins pour constater l'inefficacité de cette démarche et en chercher une autre plus organisée ou cris et heurts seraient exclus. La maîtresse intervient donc pour proposer la recherche d'une solution à cette situation critique.

L'essentiel, dit Liliane, est de fournir le matériel et d'exploiter ou proposer des situations.

Le plus gros travail se fait tout seul par communication horizontale et imitation entre les enfants. Et c'est bien vrai que la présence de la maîtresse est toujours souterraine ou latérale : pas de domination permanente, pas de mots inutiles, mais des conseils doucement demandés et donnés, des avis sollicités et donnés çà et là, une aide prodiguée juste à propos.

- Une sorte d'harmonie est trouvée entre :
- l'activité libre et la part de la maîtresse,
 - l'individu et le groupe,
 - l'individu et la maîtresse,
 - le groupe et la maîtresse,
 - l'élève et l'enfant.



La part de la maîtresse consiste ensuite, surtout, à s'effacer afin de laisser d'abord s'exprimer les gestes et comportements spontanés. Ce n'est que dans un deuxième temps qu'elle proposera la multiplication de ces gestes et comportements individuels par le nombre d'enfants, afin que tous en prennent conscience et connaissance, et donc les acquièrent et les intègrent — enrichissant ainsi leurs possibilités d'expression, de communication, d'organisation et de bien-être.

Mais il importe de permettre la phase initiale libératoire anarchique qui rendra les enfants plus attentifs ensuite aux autres et à leurs idées.

Le langage assure l'innervation de toutes les activités. Il n'est pas dans cette classe qu'une activité dans l'emploi du temps. Il accompagne tout vécu de l'enfant, y compris en éducation physique où chaque geste, chaque position sont formulés de façon très précise.



Au niveau de la qualité de la vie dans cette classe, on est amené à constater l'efficacité de cette alternance équilibrée entre le collectif et l'individuel qui produit du bien-être, alternance équilibrée entre expression et répétition - imitation, sorte de partage permanent des gestes et du langage.

Cette classe est un lieu de coformation entre les enfants... Mais aussi entre la maîtresse et son visiteur. La véritable formation, cette visite le prouve une fois de plus, passe par ces moments de rencontre avec les copains qui travaillent dans leur classe. Chacun étant obligé de préciser sa pensée, ses arguments, ses appuis théoriques, ses expériences, ses échecs et réussites en les analysant... et, on avance à grands pas !

Jacques QUERRY

POURQUOI ÇA FLOTTE ?

Les B.T. de la série des « Pourquoi ? » décrivent une démarche d'appropriation du savoir qui s'est réellement passée dans des classes où les enfants étaient confrontés à des problèmes posés par des observations ou des questions, provenant d'eux-mêmes ou de leur environnement. « Pourquoi ça flotte ? » est la dernière-née de cette série.

Dans les classes pratiquant des activités scientifiques, ces brochures peuvent être utilisées comme recours documentaire pour aider à la généralisation des résultats et à leur interprétation.

Le reportage peut aussi servir de guide pour réaliser un travail collectif sur le sujet et aider, ainsi, à l'approche d'une démarche scientifique.

« Pourquoi ça flotte ? » est un thème sur lequel les enfants possèdent des observations et des expériences et qui a priori semble facile à aborder. En réalité, le sujet est délicat et plein d'embûches. Des jeunes enfants ne pourront faire qu'une approche du principe d'Archimède, et il faudra veiller à ce que des conclusions claires soient nettement dégagées, en évitant de s'égarer dans des complications.



DES ENQUÊTES ET DES EXPÉRIENCES FACILES À RÉALISER

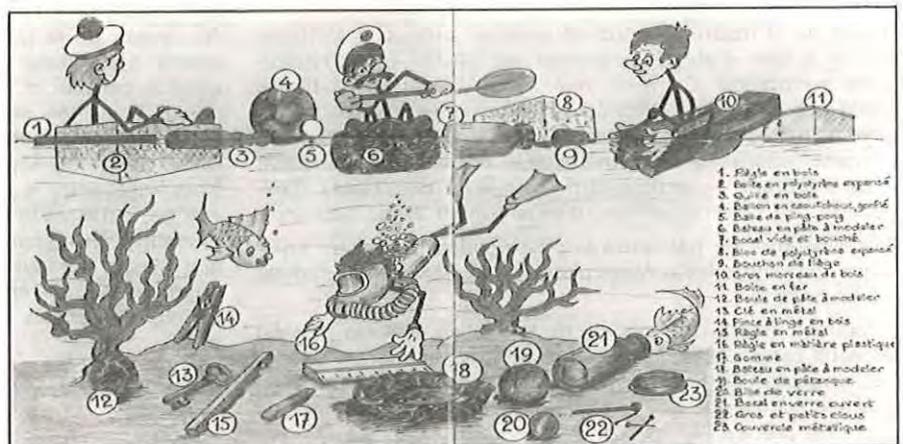
Les enquêtes sont faciles à réaliser dans l'environnement des enfants, ainsi que les expériences de flottaison. Elles peuvent être menées collectivement ou par groupe.

EXEMPLE :

Les cailloux qu'on lance, coulent. Pouvez-vous, à votre tour, vous amuser à mettre des objets dans l'eau pour savoir s'ils flottent ou coulent. Notez les résultats avec précision.

DES RÉSULTATS D'EXPÉRIENCES À CLARIFIER

Les hypothèses retenues ont toujours été formulées par les enfants, mais il faut insister sur la nécessité de clarifier



les résultats des expériences. L'utilisation de tableaux est un moyen important pour parvenir à distinguer « objet » et « substance », concepts fondamentaux.

Les enfants formulent des hypothèses. Isabelle. — *Je pense que ça flotte quand c'est léger et que ça coule quand c'est lourd ; une règle en bois, un morceau de polystyrène, un bouchon de liège, c'est léger et ça flotte.*

Une boule de pétanque, un bocal en verre, une boule en pâte à modeler, c'est lourd et ça coule.

Jean. — *Pourtant, la petite pointe est légère et elle coule ?*

Karine. — *Et la bûche est lourde et elle flotte !*

Lise. — *Mais si c'était une très grosse bûche, elle coulerait peut-être ?*

Paul. — *Même des gros troncs d'arbres flottent, j'ai vu des photos où il y en a des milliers dans des rivières au Canada et en Afrique.*

Isabelle. — *D'accord, mais... alors pourquoi ça flotte si ce n'est pas une question de poids ?*

Corinne. — *Un morceau de bois, une règle en bois, une bûche, un tronc d'arbre, c'est toujours du bois...*

Isabelle. — *Alors tu penses que ça flotte parce que c'est du bois ?*

Nicolas. — *Il faudrait savoir en quoi sont faits tous les objets que nous avons utilisés pour les expériences.*

Jean. — *On pourrait vérifier alors si tous ceux qui sont en bois flottent et tous ceux qui sont en fer coulent.*

Isabelle. — *Pour y voir clair, il faut faire un tableau.*

Juliette. — *Il y a des cases vides.*

Corinne. — *On pourrait, peut-être faire des rapprochements pour y voir encore plus clair.*

Objets en	Flottent	Coulent
métal	Boîte en fer	Couvercle métallique, clé, boule de pétanque petite et grosse pointes, fer de pince à linge, règle
bois	Règle, bûche, bois de pince à linge, quille	
pâte à modeler	Bateau (avec creux important)	Boule Bateau (avec petit creux)
verre	Bocal vide bouché	Bille, bocal ouvert
matière plastique	Balle ping-pong	Règle
caoutchouc	Ballon gonflé	Gomme
liège	Bouchon, ceinture de piscine avec pavés de liège	
polystyrène expansé	Boîte, bloc	

DES EXIGENCES INDISPENSABLES QUE NOUS RAPPELLE CETTE B.T.

Les enfants ont besoin d'un temps de réflexion suffisant pour dégager eux-mêmes les conclusions :

a) distinction entre objets pleins et objets creux ;

b) rôle fondamental de la substance. Il apparaît sans ambiguïté dans le cas des objets pleins formés d'une seule substance : pour ceux-ci, le fait qu'ils flottent ou coulent, dépend uniquement de la substance et non de la grosseur, et par conséquent du poids des objets.

OBJETS PLEINS

a) Le bois, le liège, le polystyrène expansé sont-ils plus légers que le fer ?

Luc. — *Le tronc d'arbre flotte et pourtant, il est plus lourd que la pointe en fer...*

Jeanne. — *Karine l'a déjà dit, mais le tronc, il est gros et la pointe est petite. Pour qu'on puisse dire que le bois est plus léger que le fer, il faudrait qu'il y en ait « juste autant ».*

Luc. — *Qu'il n'y en ait pas un plus gros que l'autre.*

Le maître. — *Tu veux dire qu'ils doivent avoir le même volume.*

Les enfants ont voulu savoir si, à volume égal, le bois est plus léger que le fer.

b) Objets et matières

• Le bois et le fer

Corinne. — *Alors, si tous les objets en bois flottent et si tous ceux en fer coulent*, ce qui compte, c'est bien en quoi ils sont fait.*

Isabelle. — *Lorsque Luc parlait du gros tronc d'arbre qui est plus lourd que la pointe en fer, il parlait du poids des objets.*

POURTANT IL Y A DES OBJETS EN FER ET EN PÂTE A MODELER QUI FLOTTENT : LES OBJETS CREUX.

Luc. — *Un bateau en fer, une boîte en fer, ça flotte et pourtant, on a dit que les objets en fer coulent, alors ?*

Note

• Pour obtenir des volumes de mêmes dimensions, on peut découper des cubes ou des pavés dans des règles en bois ou en métal et des cylindres dans des tiges de fer (exemple : pour faire le béton armé) ou des tiges de tourillons de bois.

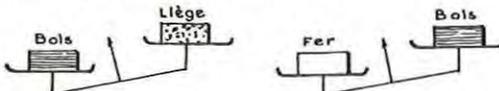
* Corinne a oublié de préciser qu'elle parlait des objets en fer qui étaient des objets pleins.



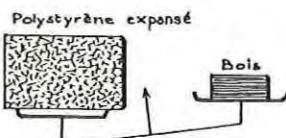
ÊTES-VOUS ASTUCIEUX ?

- Pour être déclaré astucieux, il faut :
 - Ranger les trois substances bois, liège, fer, de la plus légère à la plus lourde.
 - Dire si un gros objet en liège va couler ou flotter.

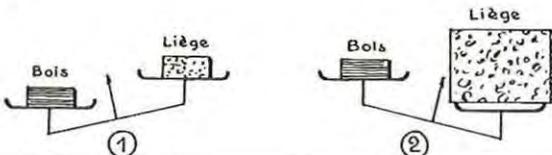
Les trois pavés de bois, liège et de fer ont les mêmes dimensions (ils ont le même volume).



- Pour être déclaré super astucieux, il faut répondre aux questions suivantes :
 - D'après l'expérience ci-dessous, pouvez-vous dire si le polystyrène expansé est plus léger que le bois ? Justifiez la réponse.



- Observez les schémas ci-dessous. Ces situations vous paraissent-elles possibles ? Justifiez votre réponse.



Lise. — *Le bateau en fer, il est creux. Quand on dit que les objets en fer coulent, c'est qu'il s'agit d'objets pleins.*
 Jeanne. — *Pour des objets creux, comment savoir si ça va flotter ou couler ?*

Les enfants réalisent des boules en pâte à modeler identiques (même masse) avec lesquelles ils confectionnent des bateaux plus ou moins creux.

Certaines exigences sont indispensables :

A chaque fois que sera utilisée l'expression : « telle substance est plus légère qu'une autre », il faudra exiger « à volume égal » (ou pour des objets pleins de mêmes dimensions une autre formulation à portée des enfants plus jeunes). Sans cette précision, la phrase n'a pas de sens.

Il faut s'attacher à bien faire comprendre la distinction capitale, entre « objet » et « substance » : un gros objet en liège peut être beaucoup plus lourd qu'un objet plus petit en fer, mais cela tient à ses dimensions parce qu'il est plus gros. Un morceau de liège est toujours plus léger qu'un morceau de fer, si c'est à volume égal.

Les enfants ressentent parfois l'ambiguïté de l'expression « plus léger que », employée dans le langage courant, à la fois pour des objets (la bûche est plus lourde que le clou) que pour les substances (le fer est plus lourd que le bois). En fait, l'expression correcte pour comparer des substances est « le fer est plus dense que le bois ». Cette expression donne satisfaction, elle a l'avantage de réserver un mot pour les objets : « lourd » et un mot pour les substances : dense.

PREMIER NIVEAU D'EXPLICATION ET SCHÉMATISATION

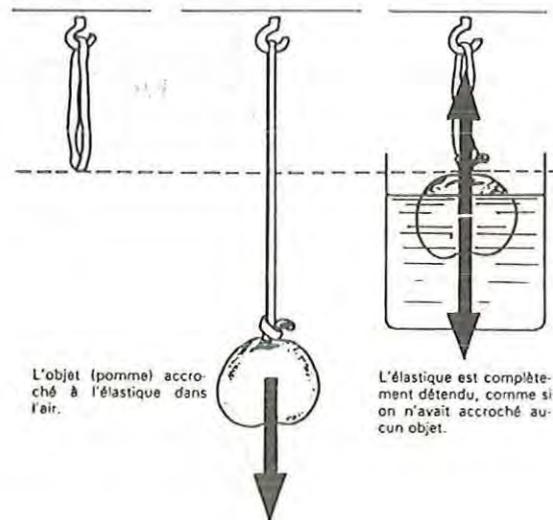
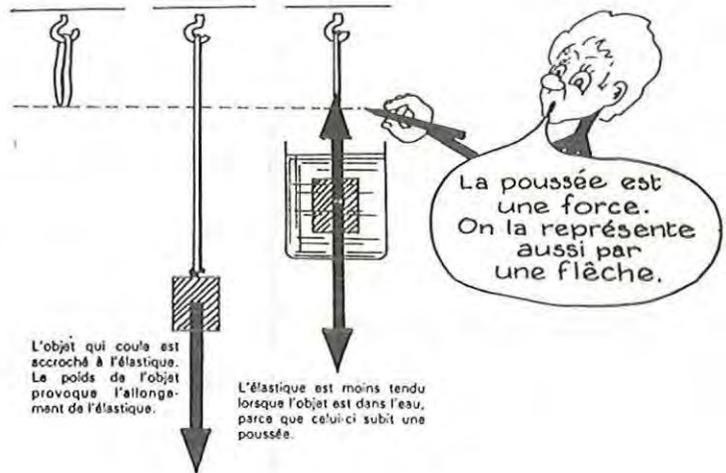
Dans la seconde partie du reportage de la B.T., on aborde un premier niveau d'explication au sujet d'un phénomène très courant. Si les objets semblent peser moins lourd dans l'eau (au point que certains même flottent sur l'eau), la cause est dans une force, ou une poussée, exercée par l'eau.

Les expériences imaginées par les enfants se prêtent bien à des travaux de groupes utilisant des appareils différents (ressort, élastique, etc.).

Les dessins représentant les forces seront facilement réalisés par les enfants grâce à une discussion où on favorisera les critiques menant à une schématisation de plus en plus grande, étape indispensable vers l'abstraction.

Les diverses conclusions qui ont été mises en évidence peuvent permettre aux enfants :

— de trouver des explications à leurs observations sur les objets qui flottent ou coulent en les faisant rentrer dans les cadres qu'ils viennent d'établir ;



— de prévoir, dans une certaine mesure des observations (exemple : objets pleins faits d'une seule substance qui coule).

Remarque :

Pour permettre d'aborder le principe d'Archimède, les objets pleins considérés étaient formés d'une seule substance. Dans le cas très fréquent de ceux qui sont faits de plusieurs matières (pomme, cerise, pince à linge) résultats (flotter ou couler) dépendent des substances et de leur proportion dans l'objet.

ANNEXE

Matériel nécessaire :

— Balance Roberval, masses marquées, sable pour tare (plusieurs si travail par

groupes).

— Objets « identiques » en fer et en bois, en polystyrène expansé, liège (par exemple, cubes ou parallélépipèdes ou cylindres : tourillon, barres de fer, de bois et cutter ou scie pour réaliser ces objets). Et aussi des objets différents.

— Ressorts, élastiques, lame de scie à métaux (en nombre variable selon les groupes), scions de canne à pêche.

— Potences.

— Ballon, bassine d'eau assez grande.

— Bûche (bois), pommes.

— Marteau, ficelle fine ou fil fort.

— Deux boîtes de conserve identiques.

— Pâte à modeler.

Choix du montage : L'Éducateur à partir d'extraits de la B.T. n° 988 : « Pourquoi ça flotte ? »

Index des bricolages de *J Magazine*

En maternelle

1 L'ORGANISATION MATÉRIELLE

Dans ma classe, un placard entier est réservé au bricolage ; il contient essentiellement des matériaux de récupération, rangés par catégories, dans des boîtes étiquetées.

Mon bureau, recouvert d'une toile cirée, est devenu « l'établi » et une partie de ses tiroirs renferme les outils (différents ciseaux, règles, marteau, aiguilles, perceuse...) et les matériaux « achetés » (colles, fils, fil de fer, attaches parisiennes, clous, boules de cotillon, cure-pipe...)

Un tiroir spécial est réservé au matériel plus coûteux ou plus dangereux (agrafeuse, colle Scotch, cutter et plaque de bois, poinçon, colle à polystyrène...) j'en suis responsable et je l'ouvre pour celui qui le désire.

Un placard est réservé aux papiers et cartons de différentes épaisseurs et couleurs.

Sur le « bureau-établi », un classeur contient :

— la liste de tout ce qui se trouve dans le placard, chaque matériau étant représenté par un dessin pour aider les plus petits ;

— l'index des bricolages parus dans *J Magazine* rangé dans six pochettes plastifiées (une dizaine de numéros par pochette, ce qui correspond au rangement des *J Magazine* au coin-lecture : de 1 à 10, de 11 à 20, de 21 à ...)

— des idées et des explications de bricolages découpées dans différentes revues (« *Jeunes Années* » des Francs camarades, entre autres).

2 LES RESPONSABLES DE L'ATELIER

Quatre enfants, dont deux de la classe des « grands », sont responsables de l'atelier. Leur travail consiste à :

- ranger ce que leurs camarades apportent dans les boîtes du placard ;
- mettre en réserve à la chaufferie quand les boîtes « débordent » ;
- « ouvrir » de nouvelles boîtes quand le matériau apporté n'est pas encore répertorié ;
- réclamer, au Conseil, des matériaux en rupture de stock ;
- tenir le placard, l'établi et le classeur en ordre et vérifier après chaque séance d'atelier l'état des lieux ;
- aider les bricoleurs-débutants qui ne trouvent pas ce dont ils ont besoin.

3 QUAND UN ENFANT CHOISIT L'ATELIER BRICOLAGE

Trois cas de figure sont possibles :

Premier cas :

L'enfant n'a pas d'idée préconçue de l'objet qu'il va réaliser ; il s'inspire alors de l'index des bricolages mais souvent ne trouve pas, dans le placard, tous les matériaux qui lui sont nécessaires ; il invente alors complètement en s'inspirant de ce qu'il trouve dans le placard. (Les résultats sont souvent peu esthétiques bien que la démarche soit fructueuse sur le plan du tâtonnement et de l'enrichissement du bricoleur).

Deuxième cas :

L'enfant choisit à l'avance dans le classeur et réunit le matériel nécessaire. (Moins de tâtonnement et de création mais

une démarche fructueuse vers l'organisation du travail et l'autonomie.)

Troisième cas :

Un nouveau *J Magazine* ou un bricolage à tester pour *J Magazine* arrive : je le mets en « piste » ; un groupe d'enfants s'en charge. Ils réunissent ensemble le matériel nécessaire, ce qui donne de nouvelles idées de matériaux à récupérer. (Démarche fructueuse pour l'organisation du travail, le travail en équipe, l'entraide.)

4 MES PRÉOCCUPATIONS...

Et les progrès que j'aimerais faire :

- Arriver à donner le bon conseil et pouvoir apporter le coup de pouce nécessaire au bon moment.
- Pratiquer plus souvent une mise en commun, une critique constructive de l'objet par le groupe.
- Être plus confiante quand le gosse part à la maison avec un objet que je trouve biscornu, branlant, où il a mis tout son cœur et toute son ardeur mais que les parents ne verront pas sous cet angle. (« Pensez ! Avec toutes les cochonneries qu'il rapporte déjà à la maison ! » parent dixit.)

Martine QUERRY
10, rue de la Combe
Faveriois
90100 Delle

UTILISATION DE L'INDEX ET DE LA COLLECTION J MAGAZINE

En plus des abonnements individuels et de celui de la B.C.D., j'ai, depuis deux ans, un abonnement qui reste dans la classe. J'ai complété la collection à cause des revues perdues ou abîmées. Sur le conseil d'une collègue de maternelle, j'ai marqué chaque revue d'une gommette avec son numéro. La couleur change de dizaine en dizaine. Les gommettes sont collées en descendant le long du dos, ce qui permet aux petits de les ranger en bon ordre et de voir d'un coup d'œil s'il en manque une.

L'index édité dans *L'Éducateur* est photocopié, agrandi au double, collé sur une grande feuille de Canson et affiché en classe. Les mêmes gommettes que sur les revues sont collées dans chaque case. Je complète les cases à l'arrivée des abonnements. Ainsi, les enfants qui choisissent un bricolage à faire peuvent chercher seuls le numéro qui convient et prévoir, quelques jours à l'avance, le matériel à rassembler. Cela les rend responsables et évite de collectionner en classe toutes sortes de bouteilles, petits pots, baguettes, etc. Même démarche pour l'atelier cuisine.

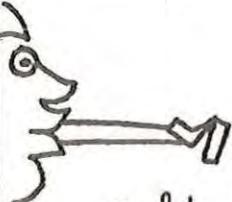
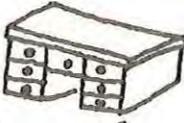
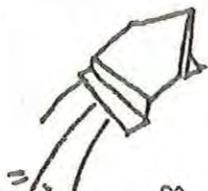
A la B.C.D., la maman qui s'en occupe organise un débat-critique à l'arrivée de chaque numéro.

Mes élèves arrivent souvent en disant : J'ai fait une histoire pour *J*, on pourrait envoyer ça à *J*...

Simple, non ?

Et pourquoi pas au cours moyen ? Dans mon école, les enfants qui ont connu *J Magazine* en maternelle et au C.P., le feuilletent encore quand ils sont au C.E.2 et au C.M. Les maîtres de C.M. qui apprécient *J Magazine* pourraient l'introduire dans leur école et auprès de leurs collègues des petites classes qui l'ignoraient encore.

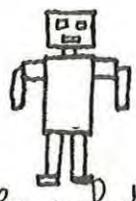
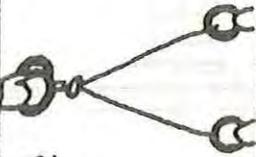
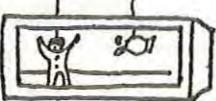
Monique BALL
École du Plateau
57310 Bousse

 Les comètes ①	 Un téléphone ②	 Les cabanes ③	 La toupie ④	 Le pantin ④
 pile et ampoule ⑤	 masque ⑥	 Les poupées de laine ⑦	 Les petits bijoux ⑧	 Les animaux ⑨
 La trompette ⑨	 Une petite voiture ⑩	 Un oiseau ⑪	 Une ville ⑫	 Le serpent ⑬
 Mouh! ⑬	 Le sablier ⑭	 Le pendentif ⑭	 Un tracteur ⑮	 Le tourne-plumes ⑯
 Le macaron ⑯	 Un petit bureau ⑰	 La pompe ⑰	 La chaîne ⑱	 Le disque-surprise ⑲
 Le cheval chaussette ⑲	 Les échasses ⑳	 Le kazoo ㉑	 La grenouille ㉒	 Le cerf-volant ㉒

INDEX

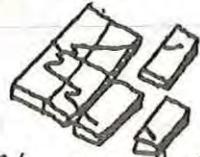
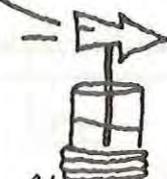
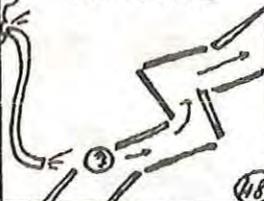
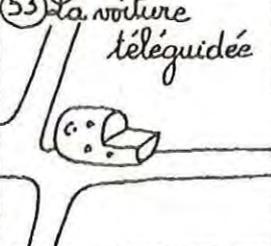
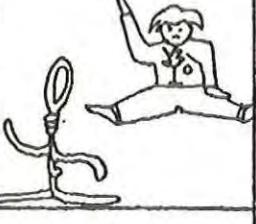
les bricolages de



 La maison de la souris (23)	 Le bilboquet (23)	 La lanterne (24)	 La boussole (25)	 Les robots (26)
 Une pochette (27)	 Les lunettes (27)	 Les bonpas (28)	 Le scorpion surprise (28)	 L'araignée (29)
 L'anneau qui se promène (29)	 Les animaux-calloux (30)	 La poule qui chante (30)	 Le lance-boulette (31)	 Un casque de motard (32)
 Le parachute (32)	 Les ailes (33)	 La tortue (33)	 Le petit théâtre (34)	 La marionnette à gants (35)
 Le bullier (35)	 Le tournimage (37)	 Les figures qui changent d'expression (37)	 Les boucles d'oreilles (38)	 Les haricots farceurs (38)
 Un collier en sureau (39)	 La musique à regarder (39)	 Une bouture de misère (40)	 La règle magique (40)	 La lampe électrique (41)

INDEX

les bricolages de

 Le tiroir à billes (41)	 Sa chauffe (42)	 La boîte boomerang (42)	 Le marcheur (43)	 Un puzzle (43)
 Le crocodile (44)	 Le moulin à eau (44)	 Une marionette (45)	 Pour se déguiser (46)	 Une girouette (46)
 L'homme qui lève les bras (47)	 Le sac volant (47)	 La guitare-bouteille (48)	 Un circuit (48)	 Le flap-flap (49)
 Le piège à mouches (49)	 Le clown qui culbute (50)	 Et petits pas (50)	 La baguette magique (51)	 Une baguette (51)
 La poupée-maracas (52)	 La soucoupe volante (52)	 La voiture téléguidée (53)	 Les castagnettes (53)	 des masques (54)
 Le mini hockey (54)	 Les billes cascadeuses (55)	 Un yoyo (55)	 les boutures de pommes de terre (56)	 (56)

Étude d'un village à travers les noms de ses rues

L'étude du milieu dans un village peut se présenter sous différents aspects :

- visites chez les commerçants, artisans, agriculteurs, usines...
- étude des édifices publics et des monuments : églises, mairie, monuments aux morts...
- étude des variations et de la composition de la population...
- le cadastre, les armoiries, les faits divers du village...

- le milieu naturel (rivière, forêt, étangs, faune...).

Pour nous (20 élèves du C.M.1 + le maître + une historien du village), l'étude du milieu a été la découverte de Grandvillars (Territoire de Belfort) à travers ses rues.

Un travail semblable peut se faire pour n'importe quel village. En ville, cela est plus difficile car les rues, dans les lotissements, ont parfois des origines difficiles à expliquer.

1 NOTRE DÉMARCHE

1. Origine du travail.

Ce travail est né de la correspondance scolaire. Chaque élève, en effet, en se présentant aux correspondants, en présentant sa famille, sa maison, a indiqué son adresse.

Certains se sont posé la question : « Pourquoi ma rue porte-t-elle ce nom ? »

2. Inventaire des rues.

Grâce aux connaissances des enfants et à un plan de Grandvillars, nous avons répertorié toutes les rues du village.

3. Classement des rues

Nous avons remarqué que les rues pouvaient être classées par catégories et nous en avons trouvé six :

- a) rues indiquant la direction d'un village voisin ;
- b) rues indiquant un bâtiment (abattoir, église, château, greffe, tuilerie, forge, bûcher...);
- c) rues évoquant une personnalité ou un fait historique national (Résistance, première armée, général Leclerc, Kléber...);
- d) rues évoquant une personnalité ou un fait historique local (saint Martin, amiral Bruat...);
- e) rues des cités (cités blanches, alsaciennes...);
- f) rues dont les noms ont une origine géographique (fossés, des roselets, du magny, des prés, sur l'eau, des creux, de la combe).

4. Recherche historique

Le baptême des rues ayant eu lieu entre 1905 et 1908, nous avons fait appel à un homme du village féru d'histoire locale et qui est venu en classe nous expliquer l'origine des noms de rues.

Nous avons constaté que toutes les rues de Grandvillars méritent leur nom de baptême... sauf une, la rue Jeanne-d'Arc : pourquoi a-t-elle une rue à Grandvillars ?

5. Aboutissements

Ce travail enregistré au magnétophone a été transcrit.

Nous avons sorti un numéro spécial de notre journal scolaire, qui nous a été réclamé à plusieurs reprises et qui nous a valu des félicitations de la mairie.

Il n'est pas impossible que notre travail débouche sur une exposition, avec l'aide d'une association culturelle.

2 FICHE DU F.T.C.

FICHER DE TRAVAIL COOPÉRATIF (Pédagogie Freinet)		classement	connaissance du milieu de vie :
LES NOMS DES RUES DE MON VILLAGE			
<p>Si tu veux mieux connaître et mieux faire connaître ton village cette fiche te sera utile. Elle te permettra surtout de comprendre les noms des rues.</p> <p>A. Fais la liste des noms de toutes les rues de ton village pour ne pas en oublier tu peux consulter un plan</p> <p>B. En observant la liste que tu viens d'établir tu peux constater qu'il est possible de classer ces rues en plusieurs catégories selon leur nom. par exemple: toutes les rues qui portent le nom d'une personne toutes les rues qui portent le nom d'un village ou d'une ville à toi de trouver, pour ton village, les différentes catégories possibles</p> <p>C. Essaie maintenant de trouver pour quelles raisons on a donné ces noms à ces rues. commence par les explications les plus faciles à trouver; par exemple la rue qui porte le nom du village voisin est certainement celle qu'il faut prendre pour aller dans cette direction prépare un grand tableau où les rues sont classées par catégories et inscrit chaque fois l'explication à côté si tu ne trouves pas essais de te renseigner; tu peux demander à tes parents, à des personnes qui habitent depuis longtemps dans la commune, à la mairie, ...</p> <p>D. Tu peux faire paraître les résultats de tes recherches dans le journal scolaire (tes renseignements intéressent généralement beaucoup de personnes), les envoyer à tes correspondants qui peuvent faire le même travail.</p>		<p>DÉCOUVRIR SON VILLAGE - LES NOMS DES RUES</p>	<p>numéro :</p>
<p>autres références :</p> <p>I.D.E.M. - module de recherche : P. ALLIOTTE</p>			

Patrice BOUFFLERS
Rue des Chenevières
90120 Morvillars

Transfert cassette-disquette

De nombreux collègues se heurtent au problème du transfert des logiciels de cassette à disquette. Je vous donne ici une information à prendre avec une réserve extrême.

La cartouche Assembleur (prix 350 F à la C.A.M.I.F., pour TO7) permet théoriquement de copier n'importe quel fichier de cassette à disquette ou inversement. Je dis bien « théoriquement » car on ne nous épargne pas les I.O Error.

De plus, même transféré, il n'est pas dit que le programme fonctionne. Certains ont des protections qui semblent perturber la copie. D'autres renvoient systématiquement au lecteur de cassette et dans ce cas, il faut essayer de voir le programme, s'il est transformable (pas toujours le cas) !

J'ai remarqué que souvent le I.O Error arrivait au début du programme suivant, comme si la fin du précédent n'était pas reconnue. Alors dans ce cas, je rembobine un peu avant de lancer la prochaine copie.

Pratiquement :

Mettre la cartouche Assembleur

Appuyer sur 1 (avec une disquette dans le lecteur)

Choisir 4 COPY

Taper C : ENTREE

puis O :P1.EXT (choisissez EXT en fonction du programme transféré) ENTREE

Cassette prête, répondez Y

Surveillez la ligne rouge

Vous verrez FOUND Nomfic.ext

Notez ce nom de fichier que vous associez à P1.EXT

Avec de la chance vous n'aurez pas de I.O Error

Rebobinez un peu si nécessaire et faites de même avec P2, P3, etc.

Quand tout est passé, reprenez votre cartouche Basic

Faites DIR pour vérifier et connaître le type de fichier qui est sur la disquette, s'il est Basic (B en 3^e colonne), Binaire (M), ou Données (D).

Vous avez sûrement intérêt à recharger et sauvegarder tous

les programmes en Basic (voir ci-dessous)

Avec Name vous pouvez redonner les noms corrects

Et vous essayez si cela marche !

S'il y a des problèmes essayez de trouver dans les listings leur origine.

Pour les programmes Basic, le système habituel est le plus efficace, donc refaites leur transfert systématiquement :
LOAD"CASS :NOMPROG.EXT" puis
SAVE"NOMPROG.EXT",P

En ce qui concerne les binaires, on trouve également des programmes qui donnent les adresses Début, Fin, Lancement, que l'on va appeler ici ADR1, ADR2, ADR3 donc on peut s'en servir aussi (mais cela marche assez bien avec la cartouche Assembleur).

LOADM"CASS :NOMPROG.EXT" :SAVEM"NOMPROG.EXT",&HADR1,&HADR2,&HADR3

Pour les fichiers Données, et c'est ce qui nous pose le plus de difficultés, nous choisirons le transfert avec la cartouche Assembleur.

ATTENTION encore : la cartouche Assembleur a été conçue pour le lecteur de disquette 80 K, le DOS qu'elle contient gère mal le double lecteur 80 K et mal également le lecteur Double Densité même si on cherche à le faire marcher en Simple densité. Donc pour mettre tous les atouts dans votre main, branchez un seul lecteur 80 K pour ce travail.

Ne vous lancez dans ces transferts que si le logiciel vous semble très intéressant ! Il y a peut-être d'autres astuces. Si vous en connaissez, nous serons nombreux à nous réjouir en les découvrant.

Bernard MONTHUBERT

J'affiche dans ma classe Confectionnez un grand livre !...

1

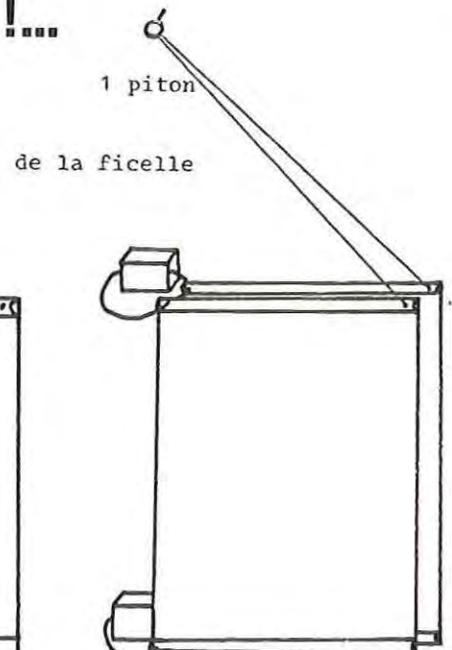
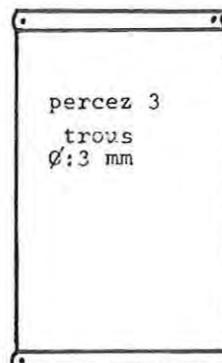
MATÉRIEL

Des panneaux en carton ou autre matière, bords supérieur ou inférieur renforcés (avec du couvre-joint, par exemple).

Deux blocs de bois et un morceau de fil de fer.

Percez trois trous : Ø 3 mm.

Un piton. De la ficelle.



Musique

1 LE CERCLE MUSICAL

- Pratiqué avec le corps (voix, mains pour battre les rythmes...)
- Pratiqué avec le corps (voix) et les percussions (tom, maracas, tambourins...), en évitant dans un premier temps celles ayant des notes (xylophone, métalophone).

Prévoir au moins un instrument par élève :

- Disposition de la classe en cercle, enseignant intégré au groupe.
- Un élève, ou l'enseignant, propose un élément musical :
 - un rythme (compté oralement, ou compté et frappé, ou frappé) ;
 - une courte mélodie chantée ;
 - une courte mélodie chantée dont le rythme est frappé.

Imitation

L'élément musical est « passé » d'élève en élève :

- soit après avoir « passé » la phrase, il faut faire le silence. Un seul musicien joue à tour de rôle ;
- soit, après avoir « passé », on continue de jouer. Ainsi, chaque participant « rentre », l'un après l'autre, dans l'émission d'une même phrase musicale, jusqu'à ce que cette dernière soit jouée par tout le groupe - crescendo.

L'inverse est également réalisable : l'ensemble de la classe joue simultanément la même phrase, et, les musiciens s'arrêtent à tour de rôle.

Imitation et création

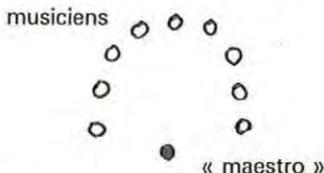
L'élément musical est « passé » d'élève en élève, mais il doit être modifié à chaque passage :

- soit après avoir « passé », il faut faire le silence. Un seul élève joue à la fois. Deux possibilités : la phrase musicale reçue, changée et modifiée est « repassée » ou sous sa forme initiale, ou sous son nouvel aspect.
- soit après avoir « passé » on continue de jouer. Si chaque musicien ne revient pas, après le « passage », à l'élément musical de départ, des phrases nouvelles vont donc s'ajouter les unes aux autres, et se compléter. Découverte de la notion de polyphonie.

2 L'ORCHESTRE

Découverte et tâtonnement expérimental, introduction à l'écoute-critique.

Matériel : un instrument par élève, un magnétophone. **Disposition de la classe :** en « fer à cheval », avec le « chef d'orchestre » (chaque élève à tour de rôle au centre).



Les musiciens peuvent jouer ce qu'ils veulent, à condition de respecter les consignes suivantes, données par le « chef d'orchestre » :

- Ne jouent que ceux qui ont été désignés par le « maestro ».
- Plus la main du « chef » s'élève, plus il faut jouer fort, et le contraire si elle s'abaisse.
- Si la main « conductrice » touche le sol, silence total.

Durée d'une « direction d'orchestre » : 1 mn.
Le principe consiste à obtenir, pendant un temps limité, la plus grande variété possible d'effets sonores de l'orchestre. Chaque « interprétation », enregistrée doit être soumise ensuite à une « écoute-critique » réalisée par la classe.

3 DIALOGUES

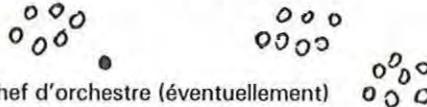
Communication et expression

Un instrument par élève

Les enfants sont dispersés sur un terrain.

Un musicien joue une phrase musicale, puis cite le nom de l'un de ses camarades. Ce dernier répond en émettant un autre élément sonore, et nomme un autre élève, qui doit en faire autant, et ainsi de suite...

Plusieurs groupes répartis sur un terrain.



Les groupes dialoguent en émettant un élément sonore, musical, auquel ils sont identifiés :

- soit le « chef d'orchestre » désigne le groupe devant jouer ;
- soit c'est un groupe, qui par un signe convenu à l'avance (regard...) choisit le camp interlocuteur.

4 CIRCULATION MUSICALE ET CHAMP SONORE

Orientation auditive.

Effectif maximum : environ 10 à 15 élèves.

Les élèves, dispersés sur un terrain « vide », marchent lentement. Chacun a les yeux fermés, et émet, avec sa voix, constamment, un son précis auquel il s'identifie.

- Les enfants doivent éviter de se percuter.
- Toute la classe doit tenter de se regrouper de façon à former un grand cercle.

Travail de l'oreille.

Un terrain est délimité, puis divisé en plusieurs parcelles. La classe se scinde en deux groupes :

- des musiciens, placés avec l'instrumentarium à l'extérieur du terrain,
- des danseurs répartis sur le terrain.

• Reconnaissance instrumentale : chaque parcelle correspond à un instrument déterminé. A tour de rôle, les musiciens jouent. Aux danseurs de se rendre alors dans la parcelle correspondante.

• Reconnaissance mélodique : chaque parcelle correspond à une note. Il n'y a plus qu'un seul instrument, par exemple le métalophone. Aux danseurs de se mouvoir en fonction des notes entendues.

• La règle du jeu peut être inversée : à un danseur de faire jouer, d'après ses déplacements, le ou les musiciens.

Il est ainsi possible d'individualiser totalement cette activité, en ne faisant participer à la fois qu'un seul danseur et qu'un seul musicien.

Pourtant, il importe que les différents rôles soient tenus, grâce à un roulement, au moins une fois, par chaque élève.

5 JEU DU SILENCE

Maîtrise corporelle.

Matériel : un instrument par élève. Disposition en « U » de la classe.

Chaque élève tient dans ses mains un instrument de musique, et la consigne consiste à faire... le silence le plus absolu. Ceci implique une maîtrise très poussée de la motricité fine.

Cette activité peut être pratiquée, par exemple, pour la « mise en route » d'une séance (condition préalable d'attention et de maîtrise de soi), ou pour un « retour au calme ».

La photo-contact

1 LE MATÉRIEL

Huit choses indispensables :

1. Une ampoule blanche (par exemple de 40 watts).
2. Une ampoule rouge (celles des monuments ou des guirlandes de rue conviennent mais peuvent voiler le papier. Pour 6 F, tu auras une belle lampe rouge « inactinique » au magasin de photo).
3. Trois bacs plastiques (résistant de préférence aux acides) trois francs l'un au Prisunic.
4. Révélateur papier.
5. Fixateur papier.
6. De l'eau sur place (courante de préférence).
7. Du papier photo (mat de préférence : il n'y aura pas de glaçage à faire), par exemple dans le format 9 × 13 cm, de dureté moyenne comme le Ilfobron 81/3.
8. Une plaque de verre : une vitre peut convenir si elle est bien transparente et sans rayures ; une plaque à sous-verre serait mieux ; la choisir d'un format un peu supérieur à ton papier photo.

C'est tout, à part... l'appareil.

L'appareil peut être de type quelconque : à soufflet en 6 × 9 ou 6 × 6 ; 24 × 36, réflex ou non ; Instamatic...

Le format de ton appareil conditionne la grandeur de tes photo-contacts : un 6 × 6 donnera des photos de 6 cm sur 6 cm, un 24 × 36 de 24 mm sur 36 mm !

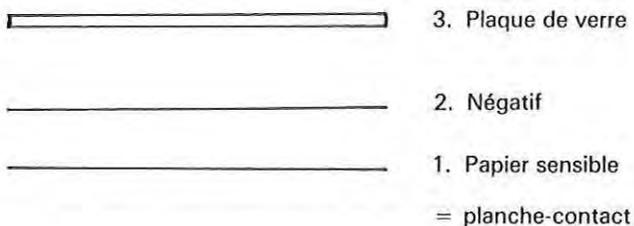
DÉVELOPPEMENT DU NÉGATIF

Si tu ne sais pas développer toi-même ta pellicule, donne-la au photographe du coin en lui demandant simplement de développer le négatif (donc sans agrandissement, ni tirage sur papier). Ce n'est pas cher : quelques francs.

2 LE TIRAGE CONTACT

Le procédé est simple :

Tu vas reproduire tes négatifs à un format identique sur papier sensible par simple contact du « négatif » sur le « papier sensible », la plaque de verre servant à assurer ce contact parfait.



Autrement dit :

a) Tu poses le papier sensible en premier (dos contre la table).

b) Tu poses le négatif sur le papier (après l'avoir découpé en bandes de longueur identique à celle du papier utilisé).

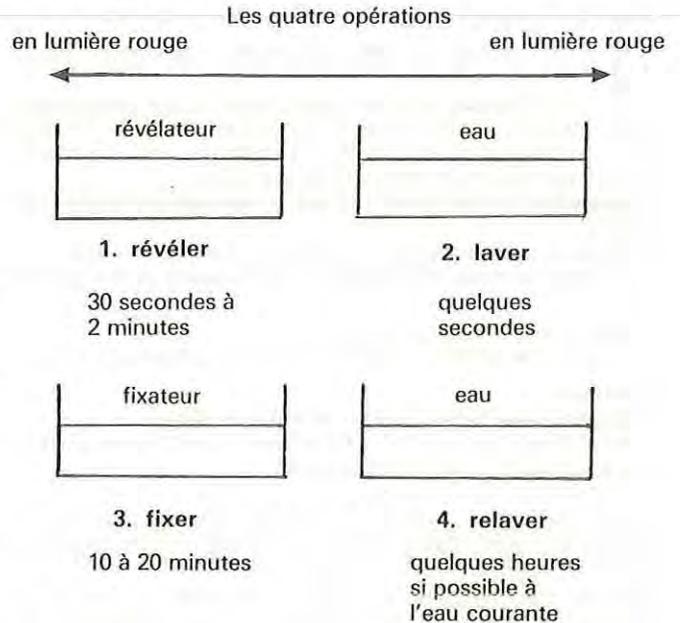
c) Tu poses enfin la plaque de verre sur le tout.

L'exposition :

Il suffit d'allumer quelques secondes l'ampoule blanche placée au-dessus de la planche-contact.

(Le temps d'exposition à la lumière, la distance entre l'ampoule et la surface sensible ne peuvent être déterminés que par tâtonnement. A titre d'exemple : des résultats corrects ont été obtenus avec une ampoule de 26 watts à 2 mètres avec une exposition de 3-4 secondes dans un labo de 3 m × 5 m).

Le développement



1. Révéler : Tu plonges le papier-photo exposé dans le bac de révélateur jusqu'à ce qu'une image bien contrastée apparaisse (laps de temps : de 30 secondes à 2 minutes).

Si l'image devient trop noire ou reste trop blanche, c'est dans le premier cas, que l'exposition est trop longue ou la lumière trop forte, dans le deuxième cas, c'est le contraire. Il peut être utile de déplacer la position de l'ampoule ou même de remplacer l'ampoule par une ampoule plus ou moins puissante.

2. Laver : Le papier-photo révéler est ensuite lavé quelques secondes dans le deuxième bac pour le débarrasser du liquide révélateur.

3. Fixer : Le papier-photo est plongé une dizaine de minutes dans le troisième bac rempli de fixateur.

4. Relaver : C'est seulement à la suite de toutes ces opérations faites à la lumière rouge que le papier-photo peut supporter sans danger la lumière blanche.

Tu laves la photo, plusieurs heures à l'eau courante (ou à défaut dans un seau ou dans une bassine, en prenant soin de renouveler plusieurs fois l'eau) avant de la sécher sur une surface lisse (le dos de la photo à plat).

3 REMARQUES

La photo par planche-contact permet le groupage sur une petite surface de photos représentant des gestes successifs (des actes qui se suivent). On arrive à la bande dessinée photographique !

Sur une même planche apparaissent, par exemple, les photos successives d'une manifestation de rue...

La photo-contact se fait sans agrandisseur et avec des moyens de fortune. Elle est donc très économique (deux à trois centimes la photo en 24 × 36) et peut être réalisée par des enfants à partir de six ans, vu la simplicité (relative) des techniques utilisées.

Denis GOLL
École de Brémontcourt
25190 Saint-Hippolyte

COMMENT ÇA S'USE ?

Première B.T.J. de la collection à proposer une démarche scientifique.

Au départ, un livret programmé écrit par Robert Lavis : « Pourquoi les cailloux sont-ils ronds et lisses ? »

A partir d'observations très diverses des enfants, ce livret propose une réflexion sur le phénomène d'usure et invite les enfants à chercher des explications. Ce livret propose une approche intéressante mais la démarche d'appropriation des savoirs semble trop rapide. On passe directement des observations des enfants à une explication des phénomènes observés sans passer par l'expérimentation pour vérifier la validité de ces explications. Par contre, la phase de généralisation est très développée.

Première étape. — Définir les concepts scientifiques à aborder à travers le thème de l'usure.

Dès le départ, nous avons fait le choix de n'aborder que l'usure par frottements qui se prête plus facilement à une expérimentation.

Le sujet va permettre d'aborder quatre concepts scientifiques :

- définition de l'usure par frottements,
- différenciation entre usure et partition,
- définition du concept de dureté par comparaison d'usures,
- différenciation entre objet et matière.

Deuxième étape. — Le sujet a été travaillé dans une classe de C.M.1 pour voir les réactions des enfants, jusqu'où il est possible d'aller.

Troisième étape. — Il faut passer du vécu de la classe à la rédaction du projet B.T.J. en essayant de retranscrire le plus fidèlement possible la démarche suivie.

Bien sûr, comme tous les projets B.T.J., le manuscrit a été testé dans d'autres classes et a subi de nombreuses corrections avant son édition définitive.

COMMENT A PARTIR D'UN LIVRET FAIRE UNE B.T.J. A CARACTÈRE SCIENTIFIQUE ?

Tout d'abord, bien cerner ce que recouvre le phénomène d'usure :

L'usure est un phénomène physique présent dans la vie de tous les jours : la gomme, les habits, les pneus des voitures s'usent...

Mais aussi les pierres au fond des rivières, les montagnes : c'est l'érosion, une usure à très long terme.

Il y a l'usure par frottement mais il peut aussi y avoir d'autres formes d'usures, en particulier la corrosion, une usure dont la cause est chimique.

Chaque usure est un processus très complexe dont il est souvent difficile de différencier les causes et les diverses manifestations (le frottement de deux matières l'une contre l'autre provoque une usure de chacune, mais aussi un échauffement. L'usure et l'échauffement sont deux effets différents provoqués par le frottement mais n'ont aucune action respective l'un sur l'autre).

L'homme intervient sur ce phénomène d'usure. Il en provoque certaines : le plateau d'une table doit être bien lisse. On ponce la carrosserie d'une voiture avant de la peindre, on aiguise un couteau...

D'autres usures, au contraire, le dérangent et il cherche des moyens pour les ralentir : les pneus des voitures, les freins, les pièces métalliques des moteurs...

Avec les enfants, il ne sera pas possible de tout aborder. Il faut faire un choix. Celui-ci sera guidé par la volonté d'introduire une démarche scientifique : le sujet s'y prête bien.

Alors, Jean-Claude nous raconte:



Hervé ajoute alors:

" C'est vrai, le tas de gravier derrière chez moi a été amené de la rivière par un camion! "

Et toi, à quel endroit as-tu trouvé des cailloux ronds?
Penses-tu qu'ils venaient d'une rivière?

**LA DÉMARCHE SUIVIE
SA TRANSCRIPTION
DANS LA B.T.J.**

A partir des idées que les enfants se font de l'usure (voir photo n° 1) :

- en leur proposant de faire un inventaire d'objets qui s'usent ;
- ou d'apporter des objets qui s'usent, trois pistes essentielles apparaissent :
 - confusion entre usure et utilisation
 - confusion entre usure et partition
 - d'autres usures, comme la gomme.

Observer des objets usés en se demandant comment ils ont été usés ? (voir photo n° 2).



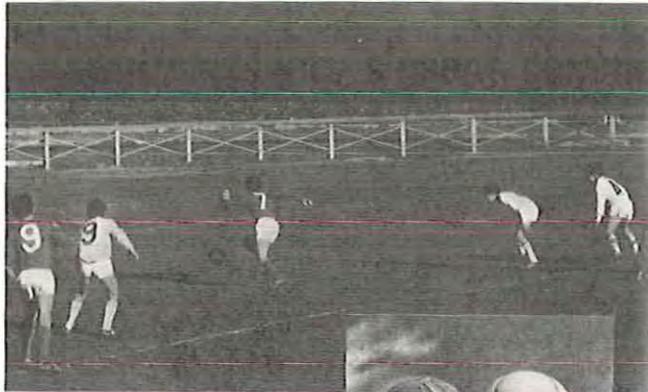
Armella : Mon crayon à papier s'use. A force de le tailler, il devient de plus en plus petit.



Le rabot arrête de bois et découpe en copeaux : est-ce une usure ?

Photo n° 1

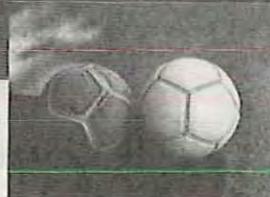
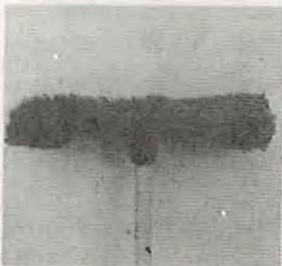
Photo n° 2



Le ballon s'est usé à force de recevoir des coups de pied dedans et de frotter par terre.

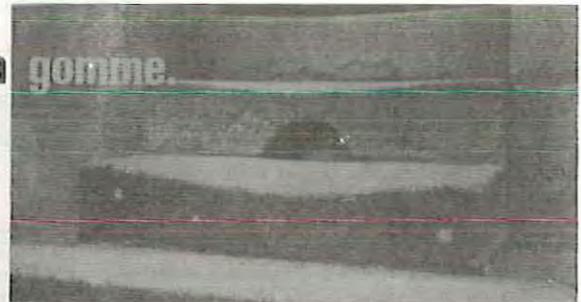
Réfléchis : tu joues au ballon, tantôt dans la cour de l'école, sur du ciment ou du macadam, tantôt au stade sur la pelouse. Dans quel cas le ballon s'use-t-il plus vite ?

Le balai s'est usé à force de frotter sur le sol.

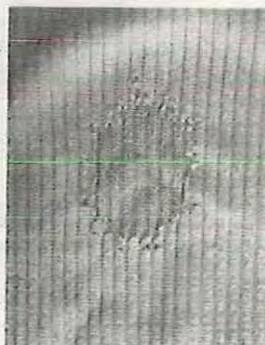


Les semelles de nos chaussures frottent sur le sol quand nous marchons : ainsi, elles s'usent.

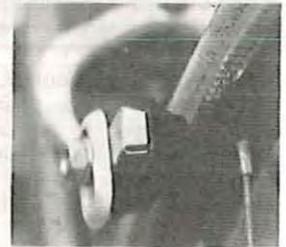
la gomme.



▲ *Les marches de l'escalier se sont usées parce qu'un grand nombre de personnes y ont marché, depuis très longtemps.*



▼ *Les patins des freins du vélo frottent sur la jante en métal quand on freine.*



▲ *Nos genoux frottent contre le tissu du pantalon et s'usent. Parfois, le tissu frotte aussi sur le sol !*



Et si tu essayais ?
Rassemble des objets et essaie de les user en les frottant l'un contre l'autre.



◀ La gomme s'use vite. Mais si l'on frotte longtemps au même endroit, le papier s'use aussi et ça fait un trou !

La craie se transforme en poussière qui tombe dans la rainure du tableau. Mais une partie de cette poussière reste « collée » sur le tableau et trace les mots qu'on écrit.



Pour entretenir nos ongles, nous les coupons avec des ciseaux. Ensuite, pour que le bord soit bien régulier, nous le polissons avec une lime. Il se forme de la poussière d'ongle.



Avec le taille-crayon, nous avons découpé un copeau de bois pour dégager la mine. Maintenant, nous usons la mine sur un frottoir : de la poussière de graphite s'accroche aux grains du frottoir.



Lorsqu'on frotte une plaque de métal avec de la toile émeri pour la faire briller, au bout d'un moment ça chauffe les doigts.

▲ Au bout d'un moment, la ficelle s'échauffe.



◀ Quand on frotte la pierre ponce sur la paume de la main, ça brûle. Des petits morceaux de peau tombent.

Photo n° 3

Photo n° 4

Récapitulons nos observations

L'objet 1 s'use (par frottement) plus rapidement que l'objet 2		Nos observations
Craie	Tableau	Poussière de craie
Gomme à crayon	Papier	Poussière de gomme et de papier
Crayon à papier	Frottoir à mines	Poussière de mine du crayon
Ongle	Lime à ongles	Poussière d'ongle
Bois	Papier de verre	Poussière de bois et de papier de verre ; ça chauffe
Métal	Toile émeri	Poussière de métal ; ça chauffe
Peau	Pierre ponce	Poussière de peau ; ça brûle
Ficelle	Pierre	Brins de ficelle ; ça chauffe

Formulation d'une première hypothèse. Expérimenter librement (voir photo n° 3).

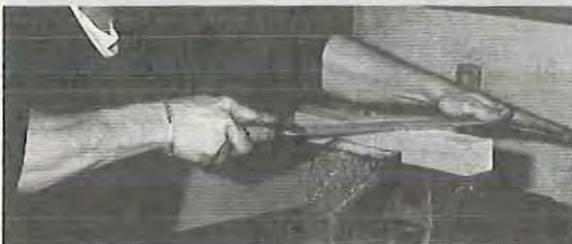
Organiser ses observations par l'intermédiaire d'un tableau (outil très utile en sciences) pour arriver à une conclusion (voir photo n° 4).

Cette conclusion n'est qu'un premier niveau de formulation du concept d'usure et doit laisser la possibilité d'être complétée plus tard.

Mariella : Ces deux râpes sont en métal.

Vincent : Mais il doit y avoir un métal plus dur que l'autre parce que le bois est plus difficile à râper que des carottes ou du céleri.

Amélie : J'ai frotté une carotte contre le bord d'un morceau de bois, ça l'a râpée. Mais ça râpe moins bien que la râpe à légumes, parce que le bois est moins dur que le métal.



Vincent : Mais ça ne suffit pas de prendre un outil d'une matière plus dure : il faut aussi lui donner une certaine forme et une certaine force.

Amélie : Sur la râpe à bois, il y a des dents et, sur la râpe à légumes, il y a des trous avec des bords qui grattent.

Armelle : C'est pour que ça use mieux : si c'était lisse, ça ne pourrait pas râper.



12

Vincent : Il faudrait user le même morceau de bois avec deux outils dans la même matière, mais l'un plus rugueux que l'autre.

Olivier : On pourrait l'user avec deux sortes de papier de verre : il y en a du fin et du gros.

Cyrille : C'est vrai, le papier de verre fin est presque lisse alors que le gros est très rugueux.

Armelle : Oui, mais il faudra passer chaque papier le même nombre de fois, sinon on ne pourra pas comparer.

Vincent : Et il faudra appuyer toujours pareil. Il faut que ce soit le même élève qui le fasse.

Papier de verre à grains fins et...

à gros grains

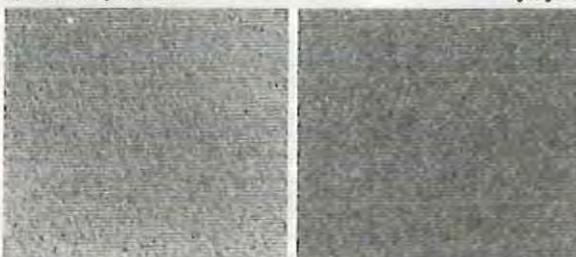


Tableau résumant les conditions de l'expérience :

Une plaque de bois parallélépipédique	Papier de verre à grains fins	40	La même	La même
La même plaque de bois	Papier de verre à gros grains	40	La même	La même

Essaie, toi aussi, de réaliser cette expérience.

13

A partir de là, deux nouvelles questions apparaissent :

- Qu'est-ce que la dureté ?
- Quels outils pour user ?

Nécessité de passer par une expérimentation rigoureuse pour comparer l'efficacité de ces outils d'où l'introduction d'un tableau des conditions de l'expérience (voir photo n° 5).

Généralisation

- Réflexion sur la place de l'usure dans notre vie quotidienne :
 - les usures que nous provoquons volontairement,
 - celles qui nous dérangent et que nous cherchons à ralentir.
- Ouverture vers une usure beaucoup plus lente : l'érosion.

Bien sûr, tout le vécu de la classe n'a pu être retranscrit intégralement. Un reportage B.T.J. ne comporte que 20 pages : c'est court !

Il a fallu faire des choix dans les exemples proposés, mais beaucoup d'autres expériences sont possibles. De même, les enfants peuvent trouver beaucoup d'autres exemples d'usure dans la vie courante.

Cette B.T.J. n'est pas un modèle de contenu à reproduire absolument avec sa classe.

Son objectif est de proposer une démarche scientifique pour que les enfants n'en restent pas à une connaissance verbale du concept d'usure mais se l'approprient réellement en le construisant progressivement à travers une multitude d'expériences.

Cette B.T.J. est la première de la collection à proposer ainsi une démarche scientifique (B.T.J. n° 288).

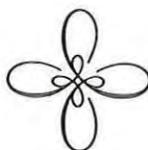
— Cette démarche est-elle suffisamment perceptible ?

— Est-ce une idée à poursuivre ? Vous semble-t-il intéressant d'avoir ainsi quelques « B.T.J. outils » pour aider à aborder des concepts scientifiques simples ?

— Enfin, comment cette B.T.J. a-t-elle été reçue par les enfants ?

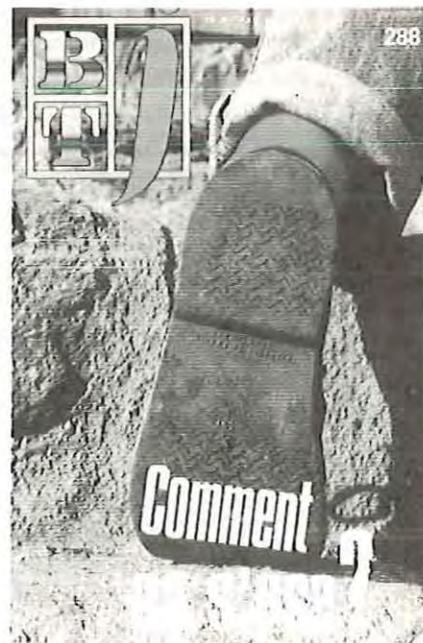
Merci d'envoyer vos réactions à :

Annick DEBORD
10 rue Marcel Madoumier
87100 Limoges



Une des difficultés de la B.T.J. a été de trouver l'illustration qui rappelle une expérience et incite à la faire (expériences 6 et 7) mais aussi une illustration qui amène à observer (p. 13 ou 15). Répond-elle à ces impératifs ? A vous de nous le dire.

La rédaction B.T.
P.E.M.F. - B.P. 109
06322 Cannes La Bocca Cedex



LES MARIONNETTES ET NOUS

Le temps est révolu où théâtre de marionnettes signifiait seulement théâtre de foire, sommaire, de mauvais goût, destiné de préférence aux enfants et au peuple, c'est-à-dire au public de condition inférieure. On peut, au contraire, tenir pour acquis aujourd'hui, le droit de la marionnette d'être considérée comme un art majeur, égal en dignité avec ces grands moyens d'expression que sont par exemple le théâtre, le mime ou la danse. C'est là justice si l'on pense au pouvoir d'envoûtement que possèdent ces comédiens de bois et de chiffons lorsqu'ils sont manipulés par des mains expertes et une connaissance approfondie de leurs ressources propres.

Mais enfin, d'où vient donc ce pouvoir de fascination que les marionnettes savent exercer sur nous ? Quel est le secret de leur charme, d'où leur vient cet empire qui les rend capables de mobiliser à leur service des artistes professionnels ou amateurs et qui fait courir vers elles, dans les spectacles ou les festivals, un nombre toujours plus grand d'adultes émerveillés ?

J'isolerais, à titre d'hypothèses provisoires, cinq éléments de réponses possibles à cette question.

LA MARIONNETTE OBJET MÉTAPHYSIQUE

D'abord, il faut oser dire que la marionnette est, sans doute, avant tout, un objet métaphysique (mais oui, parfaitement !). Ceci est particulièrement net dans le cas de la marionnette à fils mais reste vrai pour les autres formes de marionnettes. La marionnette tenue verticalement par des fils qui la relie à un manipulateur invisible qui l'anime (c'est-à-dire étymologiquement, qui lui donne une âme, la rend vivante) est en quelque sorte, une représentation archétypique de la condition humaine.

Au début du Chant VIII de *L'Illiade*, Zeus établit sa supériorité sur tous les autres dieux par le fait qu'il est le seul à tenir dans sa main la corde d'or par laquelle il tient et manipule l'humanité entière. Platon (*Les Lois*, I, 644 d) reprend la même image appliquée à l'homme en proie à des désirs contradictoires et qu'il dépeint comme une marionnette sollicitée par des fils qui la

tirent en des sens contraires et il invite le sage à n'obéir qu'au fil d'or de la Raison. L'historien des religions, Mircea Eliade, a d'autre part montré la persistance, dans les religions anciennes, de cette image, en particulier en Inde, en Chine, en Irlande et dans l'ancien Mexique. Dans l'antiquité grecque, l'image mythique des Parques filant des destinées individuelles jusqu'à l'heure de la mort où elles tranchent le fil de vie, reprend un symbolisme voisin.

Dans tous ces cas, la corde apparaît comme une image-clé qui exprime l'ambivalence de la condition humaine. Elle est ce qui relie l'homme au Ciel, à son Créateur, à l'Urgrund cosmique dont il tire sa subsistance et sa vie. Mais elle est aussi ce qui manifeste sa dépendance à l'égard de ces mêmes puissances dont il tire son existence. Ainsi, la corde a-t-elle été comprise, dans les couches les plus profondes de la mémoire collective, à la fois comme le symbole d'une situation privilégiée qui serait celle de l'homme (être rattaché au dieu) et comme celui de sa condition pitoyable et tragique d'être dépendant, conditionné, prisonnier de ses limites, de son passé, de ses actes. Il est sans doute permis de penser que c'est cette vieille image, cet archétype, ce noyau symbolique archaïque que les marionnettes viennent réveiller et faire vibrer en nous, comme un écho lointain.

SON ÊTRE VÉRITABLE C'EST LA FORME, LE GESTE, LE MOUVEMENT

La prouesse que réussissent aussi les marionnettes, c'est de nous introduire d'un coup dans le pur monde du signe. Car le monde de la marionnette n'est pas le monde de la réalité. Ou plutôt, c'est un monde dont la réalité n'est pas réaliste. Rien ici n'est « vrai », tout est simplification, schématisation, déformation expressive, tantôt dans le sens de la plus grande simplicité (épurer, éliminer les détails superflus, aller à l'essentiel), tantôt dans celui d'une exagération volontaire (accentuation des formes, des visages au service d'un caractère ou d'une idée), jamais dans celui d'une copie du réel. La parole elle-même est

presque toujours superflue. C'est une facilité que l'on se donne mais elle n'appartient pas vraiment à l'essence de la marionnette. Son être véritable c'est la forme, le geste et le mouvement. On connaît le mot de Claudel : *La marionnette ce n'est pas un acteur qui parle, c'est une parole qui agit.*

On peut dire aussi qu'avec la marionnette se trouve poussé à son maximum l'écart qui existe entre l'intention expressive et les moyens de cette expression. Vouloir exprimer à partir d'une poupée de bois ou de chiffon vaguement articulée toutes les nuances des sentiments humains relève d'un pari absurde. Et pourtant le miracle se produit. Le contact s'établit, un message passe même si les voies de son cheminement sont d'une autre nature que celle d'une imitation pure et simple de l'humanité. C'est la voie du signe, de l'équivalent symbolique. En réalité, c'est une communication qui s'établit, dans laquelle l'indigence expressive des poupées contraint le spectateur à venir, sans qu'il s'en rende compte, au secours de la marionnette, suppléant à ses manques, complétant par anticipation les carences du geste et du mouvement. Plus que dans aucun autre spectacle, à cause même de l'inertie des figures, le spectateur d'un spectacle de marionnettes est un spectateur actif. Ce qu'il ne peut pas voir, il l'imagine et finalement il croit l'avoir vu. Paradoxalement, la fascination qu'exerce la marionnette est en raison inverse de son pouvoir expressif.

D'ailleurs, la contre-épreuve de ce que j'avance ici est facile à faire. Qui n'a jamais éprouvé cet étonnement presque déçu lorsque, après un spectacle, il s'approche des marionnettes rendues à leur immobilité ? Elles qui, un instant auparavant, faisaient rire et pleurer, voici qu'elles lui apparaissent vides, privées d'expression, sommaires, presque laides. C'est donc bien que leur sortilège n'était pas en elles seulement mais plutôt dans ce pouvoir qu'elles ont d'émettre des signes que nous tissons ensuite en signification. *Le paradoxe de la marionnette*, disait déjà A.-C. Gervais, *c'est de nous découvrir plus largement la vie parce qu'elle est en bois et de nous obliger à lui donner une réponse parce qu'elle est muette.* La magie du spectacle n'a pas d'autre secret.

ELLE ATTEINT EN PLEIN CŒUR LE MYSTÈRE DE LA CONDITION HUMAINE

Il y a dans les bons spectacles de marionnettes des moments particulièrement intenses. Soudain, la pantomime qui avait commencé sur un éclat de rire se fige et s'achève en son contraire. Les rires cessent brusquement et nous sentons que se bloque au fond de notre gorge une émotion que nous cherchons à contenir. Je songe, par exemple, au célèbre Pierrot de Philippe Genty qui détache un à un les fils qui le relie à son manipulateur, sans s'apercevoir que cet élan d'indépendance absolue est aussi sa perte. Et nous voyons alors, peu à peu, la vie se retirer de lui à mesure qu'il croit gagner sa liberté. Il se fait alors, dans le public, un silence impressionnant, car la marionnette vient d'atteindre en plein cœur le mystère de la condition humaine qui tient d'abord à sa fragilité. Avec la marionnette, sans qu'il le sache toujours, le spectateur engage ainsi une sorte de dialogue avec lui-même et avec son propre mystère... Le monde des marionnettes se présente comme une analogie de la condition humaine, c'est pourquoi le rire et la peur, les larmes et le dérisoire qui en sont le chiffre s'y trouvent toujours en terrain d'élection. En tout cas, il me semble qu'on ne peut pas aimer les marionnettes et mépriser les hommes. Elles sont la revanche du sourire sur le tragique de la vie.

AIMER LES MARIONNETTES NOUS PRÉSERVE DE L'ESPRIT DE SÉRIEUX

Les marionnettes gardent aussi du long dédain dans lequel elles ont été tenues un caractère particulier qui contribue à leur pouvoir de fascination. Par rapport au théâtre d'acteurs et à ses prétentions, elles resteront toujours marquées d'un caractère de marginalité. Si nous restons fidèles aux marionnettes, nous affirmons du même coup notre solidarité avec leur différence. Au fond, nous appartenons au même monde. Aimer les marionnettes veut donc dire que nous ne serons jamais tout à fait des gens sérieux, elles nous préservent de l'esprit de sérieux, du goût pour la respectabilité et les décorations, de la facilité des conformismes plats et ennuyeux.

Par l'habitude qu'elles nous donnent de ne pas prendre trop au sérieux la réalité, les marionnettes sont aussi nos maîtres. Et il n'est pas interdit de penser qu'un enfant habitué à ne pas prendre trop au sérieux la réalité du monde tel qu'il est, qui aime à la dépasser, à s'amuser avec des idées inutiles ou loufoques, celui-là, devenu adulte, aura plus d'indépendance d'esprit face aux idées toutes faites, aux réputations établies, plus d'imagination pour inventer un monde moins bête et remettre en question les pesantes évidences du bon sens.

... ET MAINTIEN EN NOUS LA VERTU D'IMPERTINENCE !

La marginalité des marionnettes est donc aussi un peu ce qui leur confère leur liberté. C'est même leur liberté de parole qui a, de tout temps contribué à leur garder une audience populaire. Il faut se rappeler qu'historiquement, les marionnettes ont très souvent servi de porte-parole à la contestation sociale ou politique toutes les fois que son expression directe était réprimée. Guignol ou Karageuz étaient ainsi la voix tolérée des opprimés.

Par la réduction qu'elles opèrent par rapport au monde réel, par la prise de distance qu'elles rendent possible par rapport à ses évidences et à ses structures, par leur ignorance des hiérarchies, les marionnettes ont le pouvoir de maintenir vivante en nous cette vertu politique plus indispensable aujourd'hui que jamais à l'exercice d'une vie sociale authentique et juste : la vertu d'impertinence !

Il y a sûrement bien d'autres raisons qui contribuent à expliquer les pouvoirs de fascination de la marionnette. J'en ai isolé cinq, à titre provisoire, pour amorcer une recherche par nature toujours ouverte et à laquelle sont invités à s'associer tous ceux qui aiment les marionnettes, c'est-à-dire tous ceux qui aiment la vie, les symboles et la poésie.

*Michel FORGET 9, rue F.-Roosevelt
68000 Colmar Mars 1981*

Les marionnettes s'aiment et font un bébé-marionnette

UNE HISTOIRE COURTE MAIS QUI IMPRESSIONNE ET FAIT RIRE

C'est en janvier que commence l'activité « marionnettes ». Nous avons vu un spectacle de Guignol en décembre... Claude ramène de chez lui des marionnettes à gaine, cadeau de Noël. Qu'en faisons-nous ? Claude les prête pour deux jours à la classe. Aussi pendant ces deux jours, faire des marionnettes devient l'activité très demandée et les petites histoires jouées (seuls ou devant les autres) se multiplient.

Les premières histoires sont surtout reprises de Guignol, puis viennent des contes repris et des histoires inventées. Claude a ramené ses marionnettes en classe, mais elles ne sont plus suffisantes (elles se limitent à quatre personnages).

Les enfants utilisent un castelet de fortune (non satisfaisant).

Le besoin de construire de nouveaux

personnages apparaît. Commence alors la fabrication de marionnettes (en carton, en plâtre, en bobines de fils...) et d'un castelet plus fonctionnel et plus grand (certaines histoires comptent six personnages et six enfants).

Les marionnettes se construisent au gré des besoins, mais ne sont guère solides. Je propose d'en construire en plâtre à modeler peint et vernis et de faire des habits plus solides.

Les histoires évoluent, le répertoire aussi : des contes (Blanche Neige — Guignol, toujours — histoires inventées mettant en scène des personnages nés de l'imaginaire).

Une pièce de Guignol est jouée devant une autre classe et c'est un peu un échec (le « trac »).

Plus de deux semaines que les marionnettes vivent avec nous. Une histoire de Guignol est reprise dans le petit journal : *Nos histoires*. Valérie joue à la poupée avec les marionnettes.

A tel point que Fatima rouspète : On

fait presque plus que ça. Il est vrai qu'il reste peu de place pour les autres activités ! Pourtant, même si Fatima râle, même si André et Olivier préfèrent d'autres activités, même si le journal, le colis des correspondants prennent du temps, même si... les marionnettes continuent à envahir la classe, les préoccupations et le plan de travail quotidien. Il faut faire des groupes, organiser des spectacles, améliorer, réparer les marionnettes. Nouredine, jusque là n'en faisait pas plus que les autres. Puis, il annonce qu'il va préparer un grand spectacle ! Il prépare chez lui surtout et un matin, il présente l'amour de deux marionnettes et la naissance d'un bébé qui sera abandonné. Une histoire courte mais qui impressionne et fait rire : un homme fait l'amour avec une femme, une boîte en carton apparaît : c'est le bébé qui est dedans.

Une discussion s'installe et critique l'histoire :

— *Des marionnettes ne font pas de bébés.*

LA PIÈCE DE MARIONNETTES

— Il faut neuf mois pour que le bébé vienne...

— Il faut qu'ils soient mariés.

— C'est pas rigolo.

Nouredine défend son histoire. Il va la refaire en mieux et demande une partenaire. Fatima veut bien et sera la femme, Nouredine l'homme et le bébé.

Valérie aidera à présenter, José s'occupera de la musique.

Durant une semaine c'est la préparation qui donnera la pièce ci-contre. Plus tard, Nouredine et Fatima feront une cassette des dialogues pour seulement faire le jeu des marionnettes, sans avoir le souci de parler en même temps.

Cette pièce a été jouée :

— une fois en classe ;

— une fois lors d'un goûter commun avec la classe de perfectionnement des petits.

MARIONNETTES, EXPRESSION ET TRANSFERTS

Sans tenter une quelconque analyse sur le terrain de la psychologie j'aimerais poser quelques pistes de réflexion. Nouredine transpose une partie de sa vie dans le jeu des marionnettes, comme chacun des enfants peut le faire, à différents niveaux et dans d'autres types d'expression (théâtre, dessin, textes...).

Je parle surtout de Nouredine, puisqu'il s'agit de son histoire au départ.

Nouredine a onze ans cette année-là. Il est en placement familial, dans l'attente de retrouver sa famille. Il construit sa vie dans un univers tantôt d'opposition à tout et aux autres, tantôt de création, aides, apports. Un jour, il se sauve et laisse des messages... pour qu'on le retrouve dans une maison abandonnée sur le plateau de Vitry. Le midi, il fait un détour chez le monsieur aux lapins qui vit dans une cabane en bois, sur le même plateau de Vitry. Ce plateau est un immense terrain vague, avec des vestiges de cultures et des jardins populaires. Un jour, Nouredine amène un chat en classe et se chargera de l'élever et de le faire accepter par l'école (un chat abandonné, dit-il). Nouredine dit qu'il est « placé » parce qu'il travaille mal et fait des bêtises.

Ses histoires sont peuplées d'enfants abandonnés qui souvent trouvent une « belle famille ». Il s'entend bien avec Fatima, une fille calme qui sera intégrée au C.E.2 la rentrée suivante (elle avait le handicap de la langue). Fatima, pourtant, ne se laisse pas faire. Elle a de l'influence sur Nouredine, elle le sécurise aussi.

Quand Nouredine a eu terminé son histoire jusqu'au bout, avec un grand perfectionnisme, il a traversé une période de forte agressivité et de destruction en classe. Les colères furent fréquentes durant deux semaines. L'activité marionnettes avait-elle déclenché quelque chose ? ou bien était-ce le vide soudain pour lui ?

Les personnages :

Présentatrice : Valérie (P.)

L'homme : Nouredine (H.)

La femme : Fatima (F.)

Le bébé : Nouredine (B).

Texte et dialogues :

P. — Un homme et une femme vivaient ensemble : ils veulent se marier.

H. — Je suis content d'être marié avec toi.

F. — Je resterai toujours avec toi.

P. — Les amoureux sont heureux.

F. — Et si on faisait un bébé.

H. — Je veux bien, mais sans faire... d'enfant.

F. — Pourquoi ?

H. — Parce qu'il fera des bêtises et se sauvera tout le temps.

H. — C'est bien de faire un bébé.

F. — Je crois que je suis enceinte.

H. — Tu vas avoir un bébé ?

F. — Oui. On l'appellera comment ?

H. — On l'appellera bébé.

P. — Neuf mois plus tard...

B. — Ouin... ouin...

P. — Il est beau !

M. — Oh oui ! Il va manger et on va le coucher.

P. — Neuf mois après ils divorcèrent.

Il réclame du vrai travail toute la journée (orthographe, opérations...) et ne le fait pas.

Il faut que je travaille, pour retourner chez moi.

Puis, un après-midi, Nouredine éclate, renverse sa table, hurle et va casser des objets qu'il a faits en classe, déchire ses dessins et détruit ses marionnettes. Le lendemain, il décide de réparer les dégâts ; les autres enfants n'étaient pas contents...

Il répare, reconstruit, sauf ses propres productions... Puis il devient peu à peu le Nouredine constructif, amusant.

Un soir, plus tard, il me dit : *De toute*

La musique :

Responsable : José. Il baisse et augmente le son entre les parties parlées et les parties sans paroles.

Air choisi : Gavotte des montagnes du groupe Folk Kouerien.

Scènes et jeux :

Rideau fermé

Le rideau s'ouvre.

L'homme et la femme apparaissent en marié et mariée (cravate, chapeau et voile blanc). Ils dansent.

Rideau fermé.

Rideau ouvert.

Face à face. Ils s'embrassent.

Face à face.

Ils font l'amour.

L'homme est sur la femme et ils dansent doucement.

Rideau fermé.

Rideau ouvert

Le bébé apparaît (petite marionnette) couché dans une sorte de berceau décoré.

De chaque côté : le père et la mère.

Les marionnettes dansent en bougeant le berceau.

Rideau fermé.

Rideau ouvert.

Les marionnettes saluent et partent, chacune d'un côté du castelet.

façon, je ne retournerai pas chez moi, jamais...

J'ai perdu Nouredine de vue, depuis. La cassette enregistrée du dialogue a disparu. Je n'ai jamais su si c'était lui, ou une simple perte. Voilà pour Nouredine et les marionnettes.

L'activité a continué de fonctionner, avec des moments forts et des moments creux. Mais il faut dire que l'histoire de Nouredine est longtemps restée dans nos têtes.

Témoignage d'une expérience de marionnettes en classe de perfectionnement, classe de Michel FÉVRE. École Paul-Langevin - 94400 Vitry-sur-Seine.

EN AVANT LA MUSIQUE

OUVERTURE - ADAGIO

Le silence... observer le silence pour écouter. Écouter le silence, les silences des autres, les mélodies des autres. Respecter les notes des autres, les accueillir, leur offrir l'ouïe pour se joindre à elles, pour bâtir avec elles. S'exprimer pronominalement, selon un soi-même et un nous-mêmes. Échanger des notes, des silences, des sentiments et donner conjointement. Créer. Produire des sons, maîtriser progressivement le bruit évanescant en lui attribuant, par une métamorphose musicale, un sens pérenne. Compléter des sons, des sens, et participer avec tous au même élan créatif. Écouter, accepter, créer, exprimer avec les autres pour construire ensemble.

Ne pas rechercher un unisson d'une indigente monotonie, mais, à l'opposé, la dense et complexe polyphonie d'une fructueuse complémentarité. C'est peut-être ça la véritable harmonie. Chut ! les élèves devenus instrumentistes interprètent une œuvre musicale composée par toute la classe... Nous faisons « musique », plutôt « expression sonore ».

Alors qu'actuellement se multiplient les manifestations consacrées à la musique (salons, films, émissions...), l'école, calfeutrée dans une sourde autarcie, reste désespérément aphone. Par cette muette ignorance, notre système scolaire risque d'interdire, auprès de ceux qui n'ont que lui, les mélodieux bienfaits des Muses. Pourtant, l'école ne devrait-elle pas être l'outil privilégié d'une éducation globale, pluridisciplinaire, offerte à tous ? La spécificité de l'enseignement musical induit une problématique : est-ce à l'école, de se mettre, en partie, au service de la musique ? Par contre, la musique peut-elle s'accorder comme un instrument placé à la disposition du pédagogique ? Peut-on harmoniser une partition réunissant l'orchestre du scolaire avec les classes de la musique ?

Dans notre monde occidental, l'œil règne en maître absolu, au détriment de l'oreille, oubliée. Caïn était-il muet ? L'école n'a pas échappé à la règle. Cependant, la perception sonore n'a certainement pas moins d'importance que la vue, pour le développement psychique et psychologique d'un enfant. De même qu'ils savent très bien le faire

pour l'œil, aux éducateurs de stimuler chez leurs élèves, les conduites cognitives de l'audio, d'utiliser les ressources de l'ouïe, de cultiver l'oreille. Pour ceci, un excellent moyen : la pratique d'activités musicales.

Mais comment la musique résonne-t-elle d'après les acceptions que nous lui conférons ? Elle est souvent entendue selon un référent normatif précis, à la fois technique et esthétique : sept notes altérables enfermées derrière cinq lignes à la portée des éphémères canons de la beauté posés par notre société. Lorsque l'éducation musicale choisit cette conception, elle tend à devenir solfège coercitif et imposition d'un arbitraire critère du « bon goût ».

Cependant, si on écoute la musique comme l'art qu'elle est, avec une dimension ouverte et éclectique, où l'interrogation et le sens se médiatisent dans le langage des notes, se révèle alors un puissant facteur d'éducation et d'épanouissement que l'enseignement ne devrait ignorer.

Donnons à nos classes le statut d'un orchestre, munissons nos élèves d'instruments de musique, et laissons-les faire.

Sachons leur accorder notre confiance pour qu'ils puissent d'emblée produire des sons, des sens, essayer, expérimenter, créer, s'exprimer et communiquer.

Créer, s'exprimer, communiquer en fabriquant et en manipulant un matériau sonore, pour construire ensemble une « œuvre » musicale, tel est le propos de l'expression sonore.

CRÉATION D'UN CONTE MUSICAL : « LE PETIT LAPIN, LES ANIMAUX ET LES CHASSEURS »

C.E.2 - Taverny - Val-d'Oise - École Marcel-Pagnol.

Présentation de la classe :
Effectif : 33 élèves, 15 garçons, 18 filles.
(moyenne d'âge : 8 ans).
Milieu : la grande majorité des élèves réside dans un ensemble de type H.L.M. et un phénomène d'isolement des familles se manifeste avec une toute particulière acuité.
Ainsi, face aux enfants, une priorité :

leur offrir la possibilité de créer, s'exprimer et communiquer, établir une sorte de socialisation « dynamique », basée sur l'implication de chacun dans la réalisation d'un grand projet, faire appel aux notions d'autonomie et de respect mutuel. En avant la musique !

L'activité d'expression sonore est répartie durant toute l'année scolaire, à raison de trois séances hebdomadaires d'une durée de 40 à 45 minutes.

Première phase (premier trimestre).

Mise en train et introduction à l'expression sonore. Il s'agit d'une période de jeux musicaux devant permettre, non seulement une découverte des instruments, du matériau sonore, des « manipulations » acoustiques, mais aussi une prise de conscience par la classe de sa propre potentialité musicale.

Des jeux musicaux d'imitation et de création sont pratiqués durant les premières séances dans l'instrumentarium, juste avec le corps (voix, rythmes frappés par les mains...), puis avec l'instrumentarium (percussions essentiellement).

Les jeux sont progressivement compliqués et des thèmes peuvent déjà être évoqués en fin de trimestre (le train à vapeur, le château hanté avec les lugubres plaintes angoissantes des fantômes...).

Deuxième phase (deuxième et troisième trimestre)

Cette activité musicale étant alors bien installée dans la vie de la classe, les enfants sont invités à créer une histoire, à l'illustrer acoustiquement, à la mettre en musique. Ils proposent des idées qui sont soumises à la critique de la classe améliorées dans le cadre d'un débat, puis rédigées.

Au fur et à mesure de sa construction, le récit est divisé en plusieurs scènes et l'expression sonore est mise en route dès le début de l'élaboration de l'histoire, commençant d'emblée sur la première scène sans devoir attendre l'achèvement total de la rédaction du texte. Pour le choix des thèmes musicaux, des différentes évocations acoustiques, les enfants proposent des structures sonores (phrases mélodiques ou rythmiques...) susceptibles d'évoquer la scène, ou une de ses composantes (action, personnage, climat). La classe élabore

ensuite le plan d'intervention des éléments musicaux sélectionnés (un coup de cymbale, une mélodie de flûte rythmée par un accompagnement de maracas...) et donc la fonction que doit assumer chacun des musiciens.

Vient une première exécution qui est enregistrée, puis écoutée et critiquée par tous. Cela donne lieu à une seconde interprétation modifiée en fonction des remarques ayant été ainsi formulées. De nouveau, enregistrement, « écoute critique », changements éventuels et autre exécution, jusqu'à satisfaction des enfants sur leur « œuvre ».

Au début de chaque nouvelle séance, la classe rejoue tout ce qui a été mis au point précédemment.

C'est nécessaire pour permettre aux enfants de bien se situer par rapport à l'évolution chronologique du conte.

Cela favorise également, pour les musiciens, une mémorisation des rites, des interventions, de la « partition ». Le magnétophone est aussi utilisé comme « script », afin d'éviter tout risque d'oubli d'une séquence à l'autre.

Chacune des scènes musicales est précédée par une lecture à haute voix de la partie correspondante du récit. Lors des premières séances, le maître est à la fois conteur et chef d'orchestre. Puis c'est un élève qui devient le héraut.

Disposition de la classe et instrumentarium utilisé

L'histoire met en scène deux camps devant s'affronter : des abominables chasseurs et des gentils animaux. Les musiciens sont placés de façon à former un « V » dont chacune des branches correspond à l'un des camps.

Camp des chasseurs : personnage du chef des chasseurs (2 élèves) : 1 métalophone, 1 tom. Les autres « chasseurs » (8 élèves : 1 tom, 7 cymbales).

Camp des animaux : familles des oiseaux (5 élèves dont 2 perroquets avec les flûtes : un ensemble de clochettes, 3 flûtes).

Les « lapins » (7 élèves) : 3 flûtes, 1 cithare, 2 tambourins.

Les « insectes » (3 élèves) : 1 tambourin, 2 maracas.

Les « singes » (4 élèves) : 2 maracas, 1 sifflet, 1 ensemble de boîtes métalliques frappées.

Les « lions » (2 élèves) : 2 toms dont le « héraut ».

Les « éléphants » (2 élèves) : 2 toms.

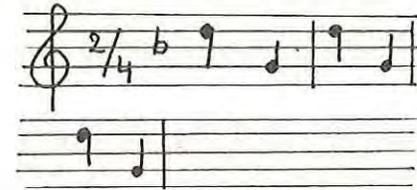
Chaque élève choisit librement son instrument et son rôle.

Les groupes constitués créent une image sonore à laquelle ils s'identifient. Rien n'est imposé, si ce n'est, pour unique condition, celle de l'approbation par la classe entière.

EXTRAITS DU CONTE :

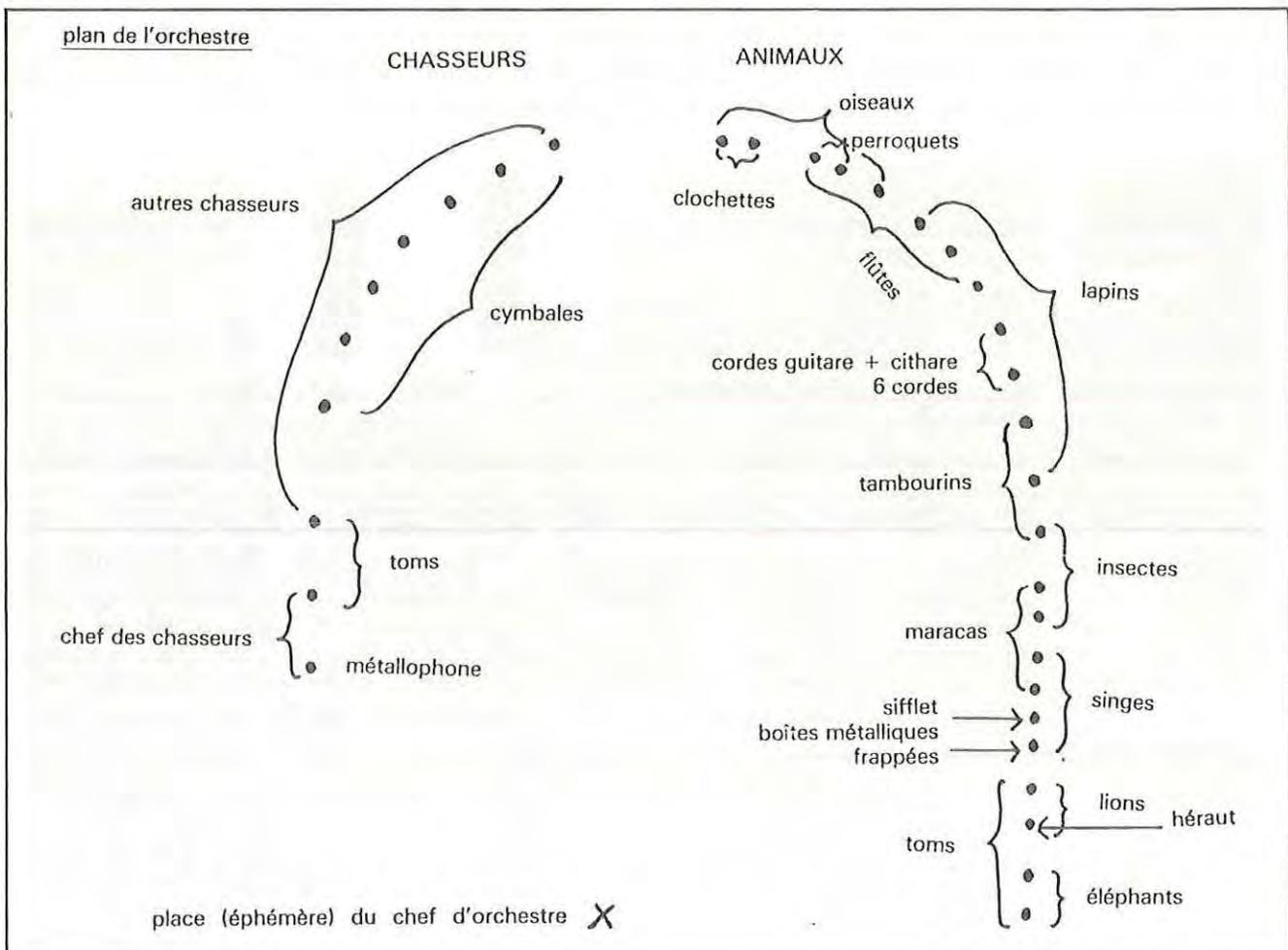
C'est l'histoire d'un petit lapin qui habitait dans une grande forêt où vivaient beaucoup d'animaux.

Le petit lapin, héros de l'histoire, est symbolisé par une mélodie très simple : deux notes toujours répétées sur un tempo assez rapide (= 100).



Cette mélodie se développe d'abord dans la « famille des lapins ». Les instruments à corde débutent en la jouant. La facilité d'exécution de ce thème le rend immédiatement interprétable par un musicien totalement néophyte et est donc génératrice de mise en confiance, de valorisation pour ce dernier.

Ces deux notes sont alors peu à peu reprises par les lapins « flûtistes ». Lorsque toute la famille lapin joue, les autres animaux interviennent progressivement, toujours sur cette mélodie. Les perroquets, avec leurs flûtes, puis tous les oiseaux, insectes, singes, lions et éléphants en marquant le rythme grâce



à leurs percussions. Finalement, tout en continuant de jouer, les animaux entament le chant de la syllabe sur ce thème. A un signe précis d'un lion (le héraut), le silence revient. Un crescendo vient ainsi d'avoir lieu.

— *Malheureusement, beaucoup de chasseurs fréquentaient cette forêt.*

Le groupe des chasseurs émet un énorme vacarme en essayant d'imiter le bruit des armes avec les percussions et les voix.

— *Après avoir passé toute la journée à se promener dans la forêt, le petit lapin rentre dans le terrier familial. Il le trouve vide.*

Le groupe des lapins rejoue le thème du héros de l'histoire (ré-sol) et le termine par un cri dissonnant, créant une impression d'inquiétude.

(Les chasseurs ayant dévoré les parents du petit lapin, tous les animaux décident de l'aider à se venger.)

— *Ils se réunissent et se répartissent le travail : les perroquets vont donner l'alarme, les autres oiseaux lâcher des projectiles, les singes lancer des noix de coco, les insectes piquer, les lions dévorer et griffer, l'éléphant piétiner, les lapins mordre le nez des chasseurs tombés à terre.*

Lorsque chaque famille est évoquée, le conteur s'arrête, et les musiciens concernés se mettent à jouer, à présenter l'identité sonore de l'animal mentionné, ainsi qu'à symboliser acoustiquement

son activité.

Quand tous les groupes zoologiques ont ainsi été présentés, ils rejouent une seconde fois leur « identité sonore » mais simultanément.

— *Soudain, les chasseurs arrivent.*

Les « chasseurs » émettent un bref vacarme, suivi du cri d'alarme, interprété avec brio par les perroquets.

— *Et c'est la bataille.*

Un camp joue, l'autre répond, un groupe de chasseurs contre une famille d'animaux, puis tous les chasseurs contre tous les animaux. Progressivement, les chasseurs s'arrêtent, tandis que les animaux continuent.

Ainsi, à la fin de cette scène, seuls les animaux s'expriment. Ce qui suggère bien leur victoire.

Lorsque la composition du conte est achevée, plusieurs répétitions « générales » ont lieu au cours desquelles, toujours à l'aide du procédé d'enregistrement écoute-critique, des ultimes perfectionnements et remaniements sont apportés.

FINAL : ALLEGRO

Par son bruyant silence, l'école dissonnante a été sourde au cri de l'oreille. Le scolaire a renvoyé la musique, dont les notes altérées sont devenues sanction, derrière la marge rouge. Mais, dans la fosse de l'orchestre, résonnent bien des instruments dont rêve tout pédagogue.

Pourquoi l'école et la musique ne s'harmoniseraient-elles pas ensemble, en accordant leurs richesses, en mettant à la portée de tous les clefs de leurs armatures ?

Dans le « chant » interactif du musical et du pédagogique s'élève la voix de l'expression sonore. Cette activité n'est certes pas une sorte de panacée didactique, mais seulement un moyen, dont je suis convaincu de l'efficacité, réunissant les apports de la musique avec une pratique éducative mise au service d'une véritable école démocratique.

La musique est une révélation plus haute que toute sagesse et toute philosophie. L. Van Beethoven.

A la fin de l'année scolaire, un « concert » a connu un vif succès devant les autres classes de l'établissement.

A partir d'une interdisciplinarité suscitée par la création de ce conte, de nombreuses activités sont également entreprises : montage audiovisuel de l'histoire, constitution d'une grande fresque illustrant le récit, fabrication de décors pour le concert.

Gilles BOUDINET

62, rue de Paris

95320 Saint-Leu-la-Forêt

Ce témoignage d'une expérience fait partie d'un dossier qui fait le bilan de plusieurs années d'essais, dans des classes diverses, dossier que vous pouvez vous procurer en vous adressant directement à l'auteur.



A Bordeaux, les 26-27-28 mars, « L'université et l'I.C.E.M. avaient décidé de s'apprivoiser »

(P. Clanché)*

Dans le cadre de la coopération universitaire, les départements de sciences de l'éducation de Rouen et Bordeaux ont décidé d'organiser un symposium à l'occasion du vingtième anniversaire de la mort de Célestin Freinet. Objet de polémique, à la fois pillée, déformée voire dévoyée, la pensée de Freinet et de ses continuateurs est surtout mal connue hors du cercle des militants de l'École moderne. Depuis quelques années, des travaux universitaires (thèses, articles) commencent à combler un manque longtemps flagrant. Ce mouvement doit être amplifié et enrichi.

Ce symposium s'est efforcé de contribuer à une meilleure connaissance de la pédagogie Freinet dans ses fondements et ses développements, grâce à une approche scientifique et critique. Un certain nombre de communications écrites ont été produites par les participants (voir ci-après).

On observe souvent dans le mouvement une réaction de méfiance à l'égard de ceux qu'on nomme volontiers « des pédagogues en chambre ». Mais à considérer les choses de l'intérieur, on s'aperçoit que tous les universitaires présents ont soulevé des questions que se posent nécessairement le praticien Freinet à un moment ou à un autre de son parcours pédagogique, selon son avancement. Par exemple :

1. La spécificité de la pédagogie Freinet par rapport aux courants d'Éducation nouvelle et aujourd'hui face à la rénovation pédagogique, Freinet se situant en rupture. Les classes Freinet ne sont pas des classes en activité mais des classes polarisées sur une production sociale.
2. Le militantisme à l'I.C.E.M. par rapport à l'évolution sociale.
3. Les institutions de Freinet vérifiées par les récentes découvertes sur le fonctionnement du cerveau.
4. Les intuitions de Freinet quant à la pédagogie différenciée (dont on parle beaucoup aujourd'hui) ; prise en compte de la spécificité de chaque enfant et non pas d'un élève X moyen de tel niveau Y.
5. Explication du mot « naturel » qui est un peu l'auréole de Freinet mais en même temps terme galvaudé et fourre-tout. Vers une substitution du concept « naturel » par celui de « vivant ».
6. L'oral et l'écrit ; un éclairage sur la pratique du texte libre, sur l'actualité de la pratique proposée par Freinet et prônée aujourd'hui par d'autres sur les pratiques de lecture.
7. L'influence du milieu social de l'enfant sur la nature de ses productions.
8. Les nouvelles formes de la pédagogie Freinet, en France et à l'étranger, aujourd'hui.

Et puis les contributions à ce symposium des camarades de l'I.C.E.M. qui ont eu le souci, au cours de ces trois journées, d'apporter leur témoignage de gens de terrain pour rendre encore plus vraies et plus actuelles les questions posées.

Rencontre très intéressante pour un néophyte de l'I.C.E.M. qui n'a pas vécu les temps historiques en compagnonnage avec le Père fondateur. Avec le rappel de quelques idées-forces :

— refus de tout endoctrinement, de tout

contenu orienté ;

— se donner les outils du changement social ;

— se rassembler pour travailler.

Ce dernier point restant la devise de nos groupes départementaux parce que n personnes détiennent n fois l'intelligence, l'expérience et le savoir d'une seule ; parce que n personnes abordent une question ou un problème de n points de vue et ce n'est qu'ainsi qu'on peut vraiment faire le tour d'une question et la traiter de façon complète. En travaillant seul, on oublie des données et des conséquences.

Si cette rencontre a su montrer le précurseur Freinet, la pertinence toujours actuelle de ses propositions, elle n'a peut-être pas assez souligné que la pédagogie Freinet est une pédagogie pour l'avenir parce qu'elle est dynamique, parce qu'elle forme les enfants à la créativité, à la capacité de comprendre et d'entreprendre, qualités essentielles pour aborder l'an 2000 dans un monde lui-même dynamique et instable, un monde en recherche.

Jacques Query

LISTE DES PARTICIPANTS AU SYMPOSIUM FREINET ORGANISÉ A BORDEAUX LES 26, 27 28 MARS 1987 ET TITRES DE LEURS COMMUNICATIONS

Monsieur BARRÉ Michel, 2, rue Chessellèvre - 76000 Rouen :
Une éducation des différences.

Monsieur BOUMARD Patrick, 28, avenue de la République - 75011 Paris :
Freinet et l'innovation pédagogique aujourd'hui : le cas du lycée expérimental de Saint-Nazaire.

Monsieur BRU Marc, Fendeille - 11400 Castelnaudary :
La variété didactique dans la pédagogie Freinet (exemple de la didactique de la langue écrite).

Monsieur BRUNET Jacques, 4, rue des Néphars - 33000 Artigues :
Une expérience de communication en vraie grandeur : la pratique de la radio.

Monsieur CLANCHE Pierre, 256, rue de la République - 33200 Bordeaux :
Méthode naturelle et texte libre.

Monsieur CLAUSTRE Henri, 5, allée des Tulipes - 38130 Echirolles :

Pour une école où l'on enseigne l'espoir ; les perspectives de changement en éducation.

Monsieur DEBARBIEUX Éric, Labry - 26160 Le Poët-Laval :

La place du maître en pédagogie Freinet, un fondement de la classe coopérative.

Monsieur DELOBBE Georges, Résidence Le Bocage, Bât. Les Olivers, 24 avenue des Côteaux - 06400 Cannes :

La pédagogie Freinet : l'inversion du champ pédagogique.

Madame DIETRICH Ingrid, Grosse Heim Strasse 50 - 46 Dortmund (R.F.A.) :

Les techniques Freinet appliquées à des enfants turcs dans l'enseignement de l'allemand.

Monsieur DUMAS Gilbert, Résidence Les

Tourelles T.6 - 33700 Mérignac :
L'oral et l'écrit.

Monsieur GUÉRIN Pierre, B.P. 14 - 10300 Sainte-Savine :
Importance des représentations initiales dans un processus d'apprentissage.

Monsieur HOUSSAYE Jean, 40, rue Amiral-Courbet - 94130 Nogent-sur-Marne :
Pédagogie Freinet, pédagogies socialistes.

Madame JARDINE Martine, Le Parc d'Orion n° 2 - 33140 Villenave-D'Ornon :
Méthode naturelle et pensée naturelle.

Monsieur ROYCOURT Denis, 15, allée du Foulon - 89000 Auxerre :
Les articles publiés par Freinet dans *L'École émancipée* entre 1920 et 1926.

Monsieur TESTANIERE Jacques, Héricourt-en-Caux - 76560 Doudeville :
Le P.C.F. et la pédagogie Freinet (1950-54).

Monsieur UEBERSCHLAG Roger, 42, Grande Rue - 92310 Sèvres :
L'accueil fait aux idées de Freinet dans huit pays étrangers ; enquête sur le terrain.

Monsieur WITWER Jacques, 29, rue Jean-Jacques-Rousseau - 33400 Talence :
Pédagogie Freinet et neuropédagogie.

Monsieur LELIEVRE Claude, 46, rue Gauthier de Rumilly - 80000 Amiens :
Étude de la production de textes d'élèves de la fin du C.E. d'origines sociales différentes et scolarisés selon des pédagogies différentes.

Monsieur LETHIERRY Henri, 64, rue Fabre - 12000 Rodez :
Freinet, le P.C.F., le G.F.E.N. et l'école émancipée.

Monsieur PEYRONIE Henri, 18, place Saint-Paul - 14000 Caen :
Pédagogies nouvelles et classes populaires.

Monsieur POMES Jean-Claude, 48, rue de Langelles - 65100 Lourdes :
Tâtonnement expérimental et outil informatique.



* Auteur de l'ouvrage *Le texte libre, écriture des enfants*.

Journées d'études de Beaumont-sur-Oise Premier bilan (Pâques 87)

Ces journées d'études trouvent leur importance et leur intérêt autant dans ce qu'elles ont voulu montrer que dans ce qu'elles ont effectivement montré.

CE QU'ELLES ONT VOULU MONTRER :

Le sursaut de Villeurbanne, en octobre 1986, exprimait bien la volonté du mouvement d'exister, de durer et d'agir malgré les difficultés présentes. Cette volonté ne peut être assise que sur un potentiel pédagogique et humain fort. Ce potentiel est aujourd'hui trop peu ou trop mal mobilisé faute de moyens adaptés : finances, organisation, compétences, formation.

La préparation des J.E., leur déroulement à Beaumont, l'émergence d'un *thème fédérateur* (1), suffisamment large pour intégrer toutes les propositions de travail, suffisamment précis pour éviter la dispersion et le fourre-tout, a permis de leur donner la cohésion indispensable.

La priorité donnée au pédagogique tout en maintenant une place importante à l'institutionnel devait nous conduire à rompre avec une pratique collective incantatoire, chimérique et vaine pour renouer avec le travail, selon *la conception qui est la nôtre*, à savoir : s'organiser coopérativement pour produire, communiquer, socialiser, évaluer, valider et valoriser nos productions et ceux qui les produisent.

Il fallait donc s'organiser et provoquer l'apparition de ces travaux, la mise en commun de leurs produits, dispersés, atomisés sur le territoire national, ou parcellisés à l'intérieur de secteurs trop souvent cloisonnés. Il fallait que les individus s'effacent devant les productions des individus et des groupes. Il fallait que la distance qui sépare l'acte pédagogique de la relation que l'on en fait soit réduite au minimum pour que s'exprime encore la simplicité et la vitalité qui confèrent à nos productions et aux idées qui les sous-tendent leur simplicité et leur force. Il fallait que l'agitation, qui secoue notre mouvement depuis quelques temps, soit non le signe d'un désordre destructeur mais celui d'un travail multiforme et signifiant ou, selon la belle formule de Pierre Changeux, l'expression d'une « variation sur fond d'invariants ».

C'est le sens et la portée que le comité directeur a voulu donner aux journées d'études de Beaumont-sur-Oise.

QU'ONT-ELLES MONTRÉ RÉELLEMENT ?

Le thème *Actualité de la pédagogie Freinet* a produit son effet fédérateur, impulsant et soutenant du début à la fin la dynamique des J.E.

Les débats en parallèle, regroupés autour de thèmes unitaires ont été de véritables moments d'expression, de communication et d'échange.

(1) Actualité de la pédagogie Freinet qui est aussi le thème du congrès de Clermont-Ferrand.



Leur nombre relativement élevé a permis le choix (doublé quelquefois de frustrations), facilité et démultiplié les contacts, les échanges, l'écoute et la prise de parole.

Le croisement des sujets de débats avec ceux des travaux des secteurs et des groupes départementaux a également favorisé l'ouverture, l'échange et la coopération entre les niveaux d'organisation du mouvement. Des travaux convergents mais dispersés se sont regroupés, des passages de relais se sont effectués, des projets nouveaux sont nés.

La diversité, le nombre des sujets traités n'ont pas nui à la cohérence et à l'unité du travail. La nature concrète des thèmes proposés, tous issus de pratiques de classes ou de pratiques militantes obligeait à rester collé au réel. Le réel ou l'anecdotique n'ont jamais occulté les questions de fond. Elles ont été évoquées en permanence, prenant corps, s'affinant sous des éclairages différents. Le nombre et la diversité des approches ont produit une vue d'ensemble contrastée de nos potentialités : acquis inertes ou mobiles, innovation séduisante ou inquiétante, zones obscures et incertaines, manques, besoins.

Les questions institutionnelles maintenues dans des limites raisonnables et abordées après préparation, de façon responsable, ont été traitées dans une atmosphère passionnée et tolérante. Les propositions ouvrent sur des perspectives à moyen terme.

Le bilan de ces J.E. est donc globalement positif. La plupart des objectifs ont été atteints ou approchés. Signe de cette réussite : l'atmosphère sereine de toutes les séances de travail, l'optimisme ambiant et le retour dans leurs départements de 130 camarades dynamisés.

Le bilan d'une rencontre, pour être complet, doit être rapporté aux objectifs immédiats et spécifiques de cette rencontre mais aussi aux orientations générales du mouvement. Il prend une valeur relative, plus nuancée, plus objective et plus durable. De ce point de vue, qu'est-ce que ces J.E. ont montré ?

LE MOUVEMENT :

Il existe des secteurs de travail et des groupes départementaux forts disposant de moyens matériels, financiers, humains qui leur confèrent une autonomie totale : maîtrise des pratiques pédagogiques et militantes, théorisation des pratiques, élaboration, production, diffusion des produits et de la pensée de la pédagogie Freinet, capacité de transmission de la pédagogie Freinet d'animation des groupes, capacité d'innovation et d'adaptation des outils et des techniques. On reconnaît facilement ces secteurs et ces groupes. Citons par exemple, en ayant conscience qu'on en oublie : secteurs sciences, audiovisuel, informatique, télématique, enseignement spécialisé, B.T., B.T.J., B.T.2, Périscope - groupes du Rhône, de la Dordogne, du Vaucluse, région Alsace, etc.

Il existe des secteurs ou des départements en crise :

— soit qu'ils régressent faute de ressources humaines ou matérielles, d'objectifs clairs, de capacités d'animation suffisantes. Citons par exemple : musique, histoire, français, etc., ainsi que de nombreux départements ou régions ;

— soit qu'ils cherchent et soient sur le point de parvenir à sortir de la crise.

Ainsi, nous assistons à des résurrections, à des passages de relais : expression artistique, math, outils, maternelles, etc.

Il existe des secteurs ou des groupes départementaux à l'abandon par tradition ou par la force des choses ou leur impuissance : texte libre, expression libre, connaissance de l'enfant, équipes, etc., pour lesquels rien ne permet de prévoir qu'ils seront réveillés un jour.

Le mouvement s'appuie donc sur une base hétérogène, relâchée, diffuse et lacunaire. L'hétérogénéité, habituellement considérée comme un facteur de richesse, un signe de vitalité d'un organisme vivant, doit être prise ici comme un signal de faiblesse. La somme de ces secteurs ou départements, y compris ceux qui n'ont pas été cités ne couvre pas ou plus la totalité du « champ fréquentiel ».

LA SUBSTANCE PÉDAGOGIQUE DE L'I.C.E.M. :

Acquis - Innovation - Mutation :

Les Journées d'études de Lorient ont montré que la mutation technologique à l'I.C.E.M. était en cours. Celles de Beaumont confirment cette tendance : utilisation massive de la vidéo à tous les échelons du travail (amorce des débats, journal des J.E., projets FR3, etc.). Mais elles confirment encore plus, si besoin était, la validité et la pertinence de nos techniques, de nos outils et de nos pratiques. Créativité, expression-libre-travail coopératif individualisé ou collectif, communication, production, valorisation du travail, appropriation des connaissances par le tâtonnement expérimental demeurent les fondements de notre pédagogie.

Les nouvelles technologies nous obligent, certes, à repenser l'organisation du temps et de l'espace de travail, la définition et la valeur culturelle de nos projets. Elles nous obligent à adapter nos outils et nos techniques, à en imaginer de nouveaux, appropriés aux capacités des enfants. Elles nous contraignent parfois à lutter pour conserver nos espaces de liberté et de travail ou pour en acquérir de nouveaux, au second degré en particulier où se pose le problème de l'articulation des lieux et des temps des pratiques scolaires (moments de cours) et des pratiques non scolaires (foyer socio-éducatif). Mais le fond demeure. Les modifications qu'elles imposent affectent la forme pas la fonction ou la finalité de nos outils et de nos techniques. Cependant, ces modifications de forme peuvent aller très loin et modifier l'économie générale de la classe ou du groupe. L'exemple du journal scolaire montre que l'abandon de l'imprimerie au plomb au profit de l'imprimante et de la photocopieuse change en profondeur les méthodes de travail (composition, mise en page, tirage). Ces transformations rejaillissent souvent sur le fond. La nouvelle technique, en redynamisant l'outil, réactive ou réoriente la motivation des enfants pour l'écriture. On glisserait ainsi du domaine du technique et du technologique à celui de la motivation, de l'acte, du comportement individuel ou collectif. La mutation technologique provoque en retour une mutation culturelle. Le phénomène se produit pour la correspondance avec la télématique, le téléphone, la vidéo, le magnétophone, le T.G.V. ; pour le travail individualisé programmé avec l'apparition des micro-ordinateurs. Tous nos secteurs de travail, tous nos outils, toutes nos techniques finissent ou finiront par être atteints puis traversés par ce phénomène. D'où cette notion de transversalité maintes fois évoquée au cours de ces J.E. Elle est encore diffuse, perçue confusément mais elle finira par s'imposer. Beaumont marque l'émergence de ce phénomène. C'est

une pierre blanche à poser sur le chemin de l'innovation.

D'autres pôles d'innovation existent. Moins repérables que l'innovation technologique, ils sont aussi importants. Les questions qu'ils ne tarderont pas à susciter, au congrès par exemple, ne laisseront personne indifférent.

Rapport à l'argent avec l'utilisation de monnaie intérieure, le financement de journaux scolaires par la publicité ou de séjours à la neige par l'appel à des « sponsors ».

Prise en compte de la violence comme donnée objective entrant dans les rapports enfants-enfants ou enfants-adulte dans une classe. Cette réflexion conduite dans le secteur éducation spécialisée concerne tous les enfants.

Formation :

Produit de ces transformations, de ces mutations, de ces innovations, un besoin de cohérence, une demande aiguë de références et de formation s'expriment. La forte participation aux séances de co-formation des groupes départementaux et des secteurs en témoigne. Pour les groupes départementaux, un constat, une évidence :

Le groupe départemental reste le lieu privilégié de la formation initiale à la pédagogie Freinet et de la redynamisation du mouvement.

Les besoins exprimés sont précis : Stages d'initiation, documents, références, réseaux d'échanges et de co-formation.

Même constat que les secteurs où la transversalité s'exprime de nouveau par la nécessité de s'ouvrir, de travailler en commun, de coopérer, ce qui en soi n'est pas nouveau, mais à l'expérience de ces dernières années, constitue une innovation.

Les Journées d'études de Beaumont ont montré la richesse de nos potentialités et la faiblesse relative de nos moyens et de nos capacités à les mobiliser ou les gérer. Faiblesse liée, entre autres causes, à l'obsolescence de nos instances de propositions, de décision d'exécution.

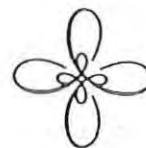
LES STRUCTURES, L'INSTITUTIONNEL :

Les travaux de la C.P.I. (Commission de propositions institutionnelles) ont permis de réaliser une avancée importante. Nous nous engageons vers un type d'organisation à trois niveaux de représentativité : assemblée générale, comité d'animation, comité directeur. Il n'y a donc pas de volonté de rupture avec ce qui existait jusqu'à maintenant. Restent à définir les éléments constitutifs de la nouvelle assemblée générale et les modalités de représentativité du C.A. et du C.D.

La recherche n'est donc pas terminée mais elle est nettement orientée. Cette avancée est à mettre à l'actif de ces J.E.

Qu'il soit rapporté aux objectifs immédiats des J.E., qu'il soit placé dans la perspective du mouvement, le bilan des J.E. de Beaumont est positif. Il montre que si la volonté de continuer est là, si la dynamique est naissante, elle a besoin d'être entretenue et suivie. Le chemin sera long, les obstacles nombreux. Le congrès est notre prochaine étape. Il doit renforcer et prolonger la portée de la dynamique des Journées d'études de Beaumont...

Jacques TERRAZA et Patrick ROBO
Coordonnateurs des J.E. de Beaumont
Le 17 mai 1987
Pernes-les-Fontaines



La F.I.M.E.M.

CORRESPONDANCE - ÉCHANGES

DEMANDÉS URGENTES :

BULGARIE : élèves de 14-16 ans à Rousse et Koubrat.

POLOGNE : écoles primaires : Swiduin, 12-15 ans - Lycée Kartuzy (Gdansk), 16-17 ans - Lycée Pila, 16-17 ans - Lycée Kutno, 16-18 ans - Lycée Varsovie, 15-18 ans.

YUGOSLAVIE : école primaire, 11-14 ans Donja - Ljvadica.

HOLLANDE : Heiloo, 4-12 ans.

ITALIE : Perugia, Casalechio, Marghera - Venezia (écoles primaires 11-15 ans).

MALI : Bamako, 6-14 ans - Mourdiah, 6-14 ans.

BURKINA - FASO : Ouahigouya, 6-14 ans.

NIGER : Noamey, 6-14 ans.

HONGRIE : Budapest, 11-14 ans.

BRÉSIL : tous âges.

SERVICE - ÉCHANGE

En collaboration avec l'association RENCONTRES INTERNATIONALES.

Ce service peut vous aider à l'organisation d'un voyage-échange. Il peut vous proposer le voyage « clé en main » pour des groupes de 15 élèves (1 accompagnateur gratuit) ou plus (fractions de 10).

Exemple : POLOGNE : Séjour dans les familles plus excursions : 1 500 F environ (pour un voyage de 15 jours).

COMMISSION : AIDE AUX ÉTRANGERS
I.C.E.M.-F.I.M.E.M.

Pourquoi cette commission ?

Le « service » correspondance et échanges me met en relation avec de nombreux collègues enseignants dans les pays du monde entier. Je reçois, en plus de demandes de correspondance, des propositions d'organisation, de stages de formation pour des enseignants désireux de connaître ou d'approfondir notre pédagogie coopérative et également des appels pour information.

Il est de notre devoir de militant de répondre favorablement à ces demandes. La pédagogie Freinet n'est-elle pas, par définition, internationale ?

Grâce à cette relation d'aide et de collaboration, dans le passé, de nombreux groupes Freinet ont pu voir le jour et se développer à travers le monde. Nous devons poursuivre l'œuvre de Freinet en sensibilisant tous les adeptes de la pédagogie Freinet à la dimension internationale de notre mouvement :

- En aidant matériellement (Tiers monde) ceux qui sont le plus démunis, et qui souhaitent améliorer et transformer leurs méthodes de travail malgré des structures quelquefois très contraignantes en vigueur dans leur pays.

- En aidant les isolés à diffuser les idées maîtresses de notre philosophie éducative, soit par l'organisation de stages et rencontres, soit par l'envoi de documents leur permettant d'approfondir les recherches accomplies par Freinet lui-même et ceux qui lui ont succédé.

Soit en favorisant et en développant les ÉCHANGES INTERNATIONAUX par la correspondance ou les voyages-rencontres.

Ce sont des moyens qui permettent de diffuser nos idées, qui de plus, répondent à la définition de la pédagogie coopérative. Il faut aussi ajouter que le développement d'un mouvement à l'extérieur des frontières ne peut qu'apporter des éléments de solution aux problèmes de la paix dans le monde. La commission correspondance ne suffit plus pour assurer la diversité et l'ampleur de ces objectifs.

Nous lançons un appel à tous ceux qui sont conscients de la nécessité d'aider les « camarades » isolés dans les divers pays pour constituer un groupe de travail susceptible de mener à bien les tâches qui se présentent à nous.

Nous attendons de votre part, toutes les suggestions qui vont permettre de fonctionner coopérativement et efficacement.

Faut-il un bulletin (ou une multilette) ? Peut-on ajouter une rubrique à un bulletin existant (Éducation à la paix, par exemple) ?

Comment se rencontrer... et où, quand ? Un lieu de rencontre possible est Cauduro ! A bientôt de vous lire.

Jacques MASSON,
Anne-Marie TAULEMESSE,
Georges BLANC.

Écrivez à F.I.M.E.M.-CORRESPONDANCE,
162, route d'Uzès - 30000 Nîmes.
Tél. : 66.26.78.54.

I.C.E.M. - F.I.M.E.M. - AFRIQUE

Action envers les pays d'Afrique : Mali - Burkina-Faso.

Plus de 40 classes en France et en Italie ont répondu favorablement à l'appel lancé en faveur des pays du Tiers monde et en particulier envers la commune de MOURDIAH (MALI).

Nous pensons, et en tous cas espérons, que toutes les lettres envoyées par ces élèves recevront une réponse. Certains en ont déjà reçu, notre correspondant à Mourdiah nous a assuré qu'il s'en occupait avec attention. Il serait souhaitable et intéressant que nous puissions, dans la prochaine circulaire, faire part des résultats de cette correspondance. On peut signaler que l'on peut faire partir par la poste des colis de 3 kg pour 42 F.

Pensez à joindre à vos lettres des coupons-réponses internationaux car les frais occasionnés par cette correspondance seraient difficilement supportables par le budget de nos amis Maliens.

Certains ont pu recevoir du ministère des informations (service des relations extérieures). En aucun cas, il ne doit être demandé d'envoi de fonds.

Notre action doit se situer dans le cadre de notre pédagogie coopérative, à savoir, comme le disait Freinet lui-même qu'elle doit faire partie intégrante de notre pratique pédagogique, qu'elle doit aboutir à une relation affective de classe à classe et d'enfant à enfant. Chaque classe coopérative doit avoir l'initiative des actions d'aide qu'elle peut réaliser sans que cela apparaisse, et pour les destinataires et pour les expéditeurs, comme une action de « charité » mais comme une action de « solidarité ». Ce sont les enfants africains qui vont nous indiquer par leur lettre leurs besoins les plus importants.

Je me rends le 15 février au Mali à l'invitation de nos correspondants afin d'étudier sur place, avec eux, les modalités d'une aide possible.

PROJET : Nous pensons, avec l'aide d'associations amies pouvoir mettre sur pied une action de plus grande envergure : camions pour le Mali. Il faudra l'aide de tous. Envoyez vos suggestions, vos propositions. Il faudrait mettre le projet en place le plus vite possible.

Écrire à RENCONTRES INTERNATIONALES, Jacques MASSON, 162, route d'Uzès - 30000 Nîmes.

La commission :
Anne-Marie, Georges, Jacques

UN TÉMOIGNAGE...

Quelques nouvelles de notre correspondance avec le BURKINA-FASO :

Avec le Burkina, c'est très engagé et cela me passionne ainsi que les enfants.

Nous nous écrivons régulièrement avec Maïga Sadou, son fils Amadou écrit aussi à mon fils Ghislain, ils se sont même échangés des colis.

Avec la classe, nous avons déjà reçu deux lettres d'une richesse extraordinaire et qui nous ont enthousiasmés, tant ce qu'ils écrivent nous a appris déjà sur leur mode de vie, le climat, etc.

Ce fut impressionnant pour nous de découvrir qu'ils étaient 65 enfants dans une classe ! Ils nous parlent de leur village, de leur nourriture, nous, dans nos courriers, nous leur parlons de Vertou, des vendanges dans les vignes du Muscadet (nous avons expédié un album avec des photos...). Nous expédions aujourd'hui notre troisième courrier avec des photos, des fiches-réponses à des questions qu'ils nous ont posées sur la manière de cultiver les légumes, notre lettre collective avec des explications sur le froid et la neige (on envoie un numéro du journal local). On parle aussi de notre façon de travailler en classe coopérative (on envoie notre cahier de lois !)

J'ai reçu un courrier cette semaine, qui me dit entre autres : « Notre correspondance a de l'avenir ! Pour une solidarité agissante en avant ! » Nous y croyons.

Nous avons aussi une chance : notre amie Christiane est allée au Burkina. Elle est venue nous présenter en classe un montage de diapositives... Elle était à 4 km de Bogoya (à Ouahigouya) et elle y retourne en février. Elle pourra rencontrer Sadou, elle prendra des photos, elle est maintenant très attendue ! Elle sera notre ambassadrice !

Dans la classe, nous allons préparer un colis qu'elle remettra.

Pour cela, nous avons, en classe, fabriqué puis vendu à la sortie de l'école des confiseries en chocolat. Nous n'en avons pas eu assez ! Nous avons informé les classes de notre intention, de notre démarche, pourquoi on le fait. Des enfants de notre classe sont allés dans une autre classe pour parler du Burkina. Quelques parents sont venus nous encourager. Maintenant, nous allons solliciter les collègues pour faire un colis de fouritures.

Avec l'argent que nous avons gagné, nous allons offrir à nos amis un appareil photo, un ballon de foot. Nous allons solliciter le club de foot pour essayer d'obtenir des maillots...

A suivre...

Jean-Paul BOYER
(Vertou)

VITRUE BLOUSE

283 pages - Éditions Syros

Un ouvrage fort attristant. Assurément propre à vous filer le « blues »... à vous pousser même à raccrocher la vôtre - de blouse. Comment, victime de son incapacité à définir un projet pédagogique vraiment commun, à poursuivre une pratique collective cohérente, une équipe n'a plus eu d'autre choix que de se disjoindre ; une moitié cédant le terrain à l'autre.

Ceci bien entendu sur fond de rivalités personnelles et de lutte pour obtenir le pouvoir : tellement dérisoire eu égard à l'enjeu !

Bref, c'est la moitié qui s'en est allée qui rapporte les choses et sans nul doute avec toute l'honnêteté et l'objectivité possible en pareille occurrence. Ce qui en fait un ouvrage à lire, à méditer, à relire et à discuter entre nous afin que la mésaventure survenue à nos amis du G.F.E.N. puisse nous être de quelque enseignement.

La raison de cette crise dans cette école ouverte ? Une conception différente de l'ouverture justement.

Il faut d'abord bien se replacer dans le contexte Vitruve, celui de toute école expérimentale publique ou privée.

L'ouverture d'une école, c'est d'abord, bien sûr, l'ouverture aux parents.

Or, les parents, dans ce type d'école, forment deux groupes bien distincts.

Le premier alimenté par les parents de l'aire géographique de recrutement : le tout-venant si l'on peut dire. Pour Vitruve une majorité d'immigrés ayant de l'école une image de référence fort traditionnelle.

C'est pourtant sur eux qu'entendait s'ouvrir prioritairement le groupe auteur du témoignage. Ne s'agissait-il pas, en effet, de démontrer surtout la viabilité d'une école publique de quartier à options pédagogiques différentes l'intégrant mieux au milieu ? Amorcer en quelque sorte, comme on dit d'un logiciel informatique, sa « portabilité sur d'autres matériels » ?

Le second groupe de parents, majoritairement constitué d'« intellos petits-bourges », immigrés eux aussi mais dans le quartier et via leurs enfants par dérogation officielle acceptée de l'équipe. Trimbant leur progéniture souvent à problèmes... et souvent parce qu'à problèmes eux-mêmes !

Souvent aussi pas trop au clair vis-à-vis de leur demande ; une pédagogie épanouissante, bien entendu, mais permettant aussi des performances autant que possible égales à celles prévues par le calendrier officiel !... La clientèle pourtant la plus susceptible, en même temps que de comprendre et d'appuyer moralement et matériellement une démarche pédagogique différente, d'assurer le bon renom de l'institution.

Celle donc sur laquelle s'appuyait et qu'entendait développer la deuxième fraction des enseignants, plus soucieuse finalement de faire de Vitruve une école différente qu'une école publique témoin.

A partir de là le décor est planté qui mènera petit à petit, après de très belles escapades pédagogiques évoquées dans les trois premiers quarts de l'ouvrage, à ce grand renfermement qu'un Foucambert pointe dans son dernier ouvrage comme consubstantiel de l'école de Jules Ferry.

Fermeture aux parents, qu'ils soient d'un groupe ou d'un autre, si ce n'est en tant que force d'appoint sans droit de regard.

Fermeture au quartier comme au monde, au social comme au politique, fermeture même, à la limite, aux enfants...

A cette occasion, les auteurs opposent

deux concepts-clés dégagés par ailleurs par Foucambert :

— « L'élargissement-ouverture », liant l'action de l'équipe aux couches sociales traditionnellement tenues à l'écart de l'école et risquant fort d'entraîner une remise en cause des projets de départ et des statuts de spécialistes.

Avec, en contrepartie, la possibilité de fructueuses actions interculturelles.

— « L'élargissement-renforcement » obtenu par une opération séduction en direction d'une fraction des parents et visant une alliance avec délégation de pouvoir.

Pas à l'abri de notre côté ni d'une « statufication de nos mythes », ni de la « rouille d'une aventure par l'arthrite d'une gérontocratie imbue d'elle-même », nous nous garderons bien de jouer les donneurs de conseils ou de jeter la moindre pierre à nos amis de l'école de Vitruve, dans quelque fraction qu'ils se situent.

Nous nous bornerons à remercier les auteurs de cet ouvrage qui ne se veut « en aucune façon une remise en question du travail en équipe » mais un « bilan de diverses expériences pour débayer le terrain et constituer une référence commune à ceux qui veulent en finir avec la hiérarchie et travailler autrement ».

Message reçu cinq sur cinq : aucune ouverture de l'école ne se fera valablement sans objectifs pédagogiques clairement posés et admis.

Et surtout, aucune ouverture efficace de l'école ne se fera non plus sans une association pleine et entière des parents à la définition des dits objectifs. Avec tout ce que cela implique.

Rien ne peut se faire de bon à l'école sans que les enfants soient partie prenante : cela, nous le savons.

Quel travail, par contre, a été fait en direction des parents ?

C'est pourtant d'abord avec eux qu'il faut compter si on veut être efficaces à l'extérieur de l'école.

Le drame des mouvements pédagogiques serait-il de ne pas l'avoir assez compris ? De ne pas avoir assez su contrebattre une propagande officielle qui les a privés du soutien des milieux populaires ?

Alex LAFOSSE

TRACES DE FAIRE N° 2

Il s'agit de la revue de *Pratique de l'institutionnel* éditée par Matrice-Éditions. Un numéro très ouvert, spécial *Méthodes actives*, qui rend compte de la diversité, de la réalité et de la pertinence des pratiques innovantes en 1985.

Un document important donc, autant pour les « maquisards pédagogiques » qui peuvent y trouver des ouvertures pratiques et théoriques précieuses pour leur travail quotidien, que pour ceux qui, plus généralement, veulent découvrir ce que cachent les cartes postales habituelles qui prétendent représenter les techniques d'éducation moderne.

Difficile, en peu de lignes, de donner une idée de la densité de ce « pavé » de 200 pages, pourtant agréable à lire, grâce à une présentation soignée. Je me contenterai de commenter brièvement le sommaire.

En ouverture, un extrait de *L'Éducateur prolétarien* de 1935, texte signé de C. Freinet qui ouvrait, il y a 50 ans « son » école au Pioulier près de Vence. A l'époque, on ne parlait pas de « Fondation Freinet », et l'administration priait, au contraire, cet « hurluberlu

de faire valoir ses droits à la retraite anticipée.

Un panorama général présente quelques apports du XX^e siècle qui, en 1986, constituent des éléments de solution utilisables à la crise de l'école. Ainsi, Henri et Odette BASSIS, Gilbert MANGEL, Thierry CZEHER, Fernand OURY et Jean LE GAL donnent une idée des travaux actuels du G.F.E.N. de la pédagogie institutionnelle et de la pédagogie autogestionnaire Freinet.

Christian VOGT fait un survol historique rapide des pratiques éducatives, et Jacques PAIN analyse et situe ces tentatives de réponses à la crise de l'école : *La pédagogie contre l'échec scolaire*.

Un deuxième chapitre est consacré aux relations fluctuantes du mouvement Freinet avec le monde politique et essentiellement le P.C.F. :

— Rémy BOBICHON (I.C.E.M.) propose des origines, fondements idéologiques et objectifs de la pédagogie Freinet.

— Henri LETHIERRY (G.F.E.N.) analyse les conflits entre le P.C.F. et la « Horde freinétique barbare ».

Dans le troisième chapitre, le module « Genèse de la coopérative » présente deux monographies inédites :

— *Histoire de Claude : fermer pour ouvrir* (Françoise THÉBAUDIN).

— *Christine, la mort et le choix de textes* (Patrice BUXEDA).

... Ainsi qu'un extrait du prochain livre de Catherine POCHET, Fernand OURY et Jean OURY : *Miloud*.

Le quatrième chapitre décrit des itinéraires de maquisards pédagogiques en maternelle (Pascale CHAGNOT), dans une école normale (Laurence BERTRAND), et celui d'une expérience à l'échelle d'un C.E.S. (Charles BOUTITTE).

Important de voir comment des outils se révèlent opératoires au prix d'un effort d'adaptation à des situations très diverses.

Justement, le cinquième chapitre, est une ouverture fort intéressante sur d'autres pratiques, dans d'autres lieux, et pose le problème capital pour une extension et une validation des réponses partielles : transposer.

On peut y suivre une tentative de conseil dans un stage de qualification 16-18 ans (Josette Terraux-Mas), un voyage-échange en Martinique dans le cadre de l'Éducation surveillée (Hervé MAGNIN) et la mise en place d'un « module restauration » dans un I.M.P. (Bernard PUEYO).

Ce dernier texte m'a paru particulièrement important sur le plan théorique (et pratique), car il illustre bien le fait que l'organisation d'un milieu ne peut se réduire à un aménagement objectif et rationnel, sous peine d'anéantir tout espoir d'atteindre les objectifs qu'on s'était fixés.

Il montre que le plus important est l'émergence de sens accessible aux individus, des articulations diverses entre les éléments de cette organisation.

La revue consacre ses 40 dernières pages à un « Quoi de neuf ? » classique sur les pratiques innovantes et à d'importantes notes de lectures.

85 F pour les 200 pages : un rapport qualité/prix plus qu'honorable ; bref, une revue hautement fréquentable.

R. LAFFITE

Pour se procurer ce numéro, écrire à :
— R. LAFFITE : 30, Au flanc du Côteau, Maraussan - 34370 Cazouls-les-Béziers.

DES BONS ET DES MAUVAIS ÉLÈVES

de Pierre Mannoni

137 pages, Bibliographie, Éditions E.S.F.

Le mauvais élève : ce paresseux, cet insolent, ce chahuteur qui ne s'intéresse à rien, ne veut rien faire et n'arrivera décidément à rien... Litanie trop souvent entendue, à laquelle il faut sans cesse répondre que cet élève est un enfant qui se noie et qu'il serait plus urgent de lui porter secours que de lui vanter les mérites des leçons de natation. Dans *Des Bons et des Mauvais Élèves*, P. Mannoni redit, après beaucoup d'autres, mais c'est toujours salutaire, que c'est le plus souvent le système d'enseignement conformiste, hiérarchisé, visant plus à dresser, à discipliner qu'à éduquer qui engendre les mauvais élèves, qu'un acte éducatif digne de ce nom se doit de prendre en compte l'enfant non comme une machine à apprendre mais comme un être complexe dont le comportement et les capacités intellectuelles résultent de l'interaction de composantes psychologiques, psychomotrices, affectives, sociologiques...

On peut reprocher à l'auteur une utilisation systématique de la citation qui, si elle est la marque d'une certaine honnêteté intellectuelle, finit par irriter. L'ouvrage a cependant la qualité de présenter une synthèse rapide et claire d'un certain nombre de titres parus sur les thèmes abordés et auxquels il renvoie.

Brigitte MULAT

TRAITÉ DE PROSODIE CLASSIQUE A L'USAGE DES CLASSIQUES ET DES DISSIDENTS

de Gilles Sorgel

Éditions La Nouvelle Proue, 2 bis rue de Stalingrad - 60200 Compiègne.

Comme dit Léo Ferré : *Tu peux vêtir ta muse ou la laisser à poil, l'important est ce que ton ventre lui injecte !* Voici, en tout cas, un petit manuel bien commode pour habiller sa muse. Sous une forme claire est exposé le métier des mots, pour que le poète puisse utiliser à sa seule convenance, pour exprimer ce qu'il ressent, les possibilités infinies de la langue française. Intéressant pour une étude structurale des textes poétiques, ce traité l'est surtout pour aider à l'expression. Chaque structure classique est assortie d'un commentaire qui facilite son détournement dans la poésie libérée. On regrettera simplement parfois l'esprit un peu « conservateur » de certains commentaires. Ceci dit, cet éditeur qui essaye d'aider la poésie à sortir de son ghetto mérite d'être encouragé.

Éric DEBARBIEUX

LIRE DES IMAGES

de Liliane Hamm

Pratique pédagogique C.M., 6^e, 5^e. Éditions Armand Colin/Bourrellet

Nous savons tous que le monde de l'enfant est aujourd'hui envahi par l'image (télévision, publicité, B.D., films, etc.). Et pourtant, il semble bien que peu d'efforts de réflexion et d'analyse lui soient proposés, pour tenter de décrypter le message visuel qui a ses propres

codes mais aussi son sens et son langage. La plupart des ouvrages concernant l'étude de l'image sont, soit très techniques (analyse de la composition, des plans, des angles de prises de vues, de la lumière, etc.), soit très abstraits (sémiologie, rhétorique de l'image). Le livre de Liliane Hamm a le gros avantage de présenter les deux aspects : une technique des signifiants iconiques et des signifiés et, d'autre part, une proposition de méthode d'analyse afin de comprendre comment le sens vient aux images et quelle est la relation de l'enfant avec l'image.

De plus, cet ouvrage clair et bien illustré est volontairement pratique : il nous offre de nombreux exercices pédagogiques à la fin de chaque chapitre. Il s'adresse très modestement à ceux qui enseignent en C.M., 6^e, 5^e, mais en réalité, il peut être tout à fait utilisable par les professeurs des classes suivantes et notamment les collègues de langues vivantes.

Dominique TOUZET
Lycée
84400 Apt

LA MARMOTHÈQUE

SUSPENSE - ÉNIGME - DES POLARS

Punch au sang

de Christian Poslaniec

Éditeur Gallimard, Série Noire.

Prenez un universitaire, spécialiste de la communication, curieux et pas plus héros que vous ou moi. Ajoutez :

- quelques jolies créatures dont notre universitaire est amateur,
- un trafic sordide et bien mystérieux,
- quelques hommes ou femmes de main,
- un policier ami de notre universitaire,
- l'exotisme de la Guyane française,
- un zeste d'érotisme,
- un soupçon de politique.

Agitez le tout, mettez en forme.

Calez-vous dans votre fauteuil ou autre endroit favori et dégustez votre « Punch au sang ».

Pour son premier roman policier, Christian Poslaniec a fait mouche. Garçon, un autre s'il vous plaît !

(A partir de la troisième).

J.-P. Ruellé

Cacahouette

de D. Amblet

Illustrations : Pecham, Collection Feuille-Poche, Éditions Aubépine, format 11 x 18

Cacahouette est un artiste du chalumeau. Il fait dans la sculpture mais aussi dépanne dans la plomberie.

C'est bien pour cela que des truands le kidnappent et l'obligent à travailler sur un mystérieux appareil, au fond d'une cave. Heureusement, Cacahouette est un grand-père comblé. Sa petite fille Isabelle va lui apporter une aide efficace et réussir à le sortir de cette situation délicate.

Livre agréable, facile à lire. Le suspense est bien entretenu. Les enfants ont bien aimé. (A partir de neuf ans.)

Pour une poignée de chamallows de D. Cohen

Illustrations : O'Gray, Collection Croche-Patte, Éditions Syros, format poche 12 x 19

Pour Pat. Le mois d'août s'annonce banal. Il ira passer ses vacances à la campagne chez son père, auteur de « polars », qui vit avec une amie. Pat se fait bien à cette nouvelle situation mais se trouve un peu seul.

Heureusement, il retrouve Arthur, son copain de vacances. Arthur a changé, il joue aux durs. Pat fait la connaissance de la cousine d'Arthur, Clarinette et en tombe amoureux. Tout va bien pour notre trio jusqu'au jour où une bande d'affreux malfrats débarque. La fiction des romans policiers du père devient une dure réalité ; les armes parlent pour de vrai...

Humour, tendresse, suspense, rebondissements, tous les ingrédients pour un bon polar. (Cours moyen).

Drôle de samedi soir

de C. Klotz

Illustrations : Boiry, Éditions Le livre de poche Hachette.

Trois nouvelles dans ce livre : Drôle de samedi soir, Rue de la Chance, Le mois de mai de Monsieur Dobichon.

DRÔLE DE SAMEDI SOIR : Harper a dix ans. Comme tous les samedis soirs ses parents sont sortis. Il s'installe devant la télé avec sa mayonnaise, son poulet, ses corn-flakes, enfin tout ce qu'il aime. Une bonne soirée en perspective. Quand on sonne à la porte... L'homme est bizarre et bien vite Harper est convaincu d'avoir affaire à un cambrioleur. Rusé, il parvient à l'enfermer, mais déjà on sonne de nouveau à la porte... Harper va-t-il s'en sortir cette fois ? Et le piège va se resserrer tout au long de la soirée...

RUE DE LA CHANCE : La vieille Andréa n'a pas de chance depuis qu'elle vit à New York chez son fils et sa bru. La ville lui fait peur, sa bru la terrorise.

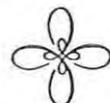
Andros Borkman, gangster riche, n'a pas de chance lui aussi. Il n'aurait jamais dû faire assassiner deux minables de seconde catégorie. Maintenant, il a le chef de la Mafia à ses trousses.

Et « Chance Street 17 - Queens » dans tout ça ? En lisant cette merveilleuse nouvelle vous découvrirez la clé de l'intrigue...

LE MOIS DE MAI DE MONSIEUR DOBICHON : Plongé dans la grisaille de sa triste vie d'aide-comptable, Dobichon, quarante-trois ans, vivant toujours chez sa maman, a un éclair de génie. L'ascenseur !

Dès lors tout change ! Dobichon ne songe plus qu'à une chose : se retrouver dans l'ascenseur pour battre son record bien particulier ! Jusqu'au jour où la vitre cassée de l'ascenseur remet tout en question.

De ces trois excellentes nouvelles, « Drôle de samedi soir » est facilement accessible aux enfants du cours moyen ; les deux autres s'adressant à des plus grands à mon avis. Regrettons donc que « Drôle de samedi soir » n'ait pas fait l'objet d'un tirage à part.



**F.E.N. : Badges gagnants
de la journée du 23 novembre 1986**

Résultats du tirage du 17 mars 1987

Numéros	Nature du lot
001 655	Un séjour d'une semaine pour deux personnes (hiver à la neige).
007 820	Un conférencier.
012 072	Un conférencier.
014 599	Un séjour d'une semaine pour deux personnes (hiver à la neige).
024 948	Une calculette.
026 684	Un séjour d'une semaine en Aquitaine, pour quatre personnes, soit au village de Maubuisson, soit au village Sous-les-Pins.
027 580	Une collection de thèmes transversaux Larousse.
030 752	Un week-end pour deux personnes au château de la Ménaudière.
036 402	Un téléviseur couleur.
042 569	Une collection de thèmes transversaux Larousse.
047 042	Un jeu de cartes.
049 344	Un abonnement à la revue de l'A.N.A.T.E.E.P.
055 018	Un conférencier.
055 120	Un abonnement à la revue de l'A.N.A.T.E.E.P.
063 200	Une collection de thèmes transversaux Larousse.
064 720	Un appareil photo.
069 828	Un séjour d'une semaine pour deux personnes à l'hôtel Astoria à Aix-les-Bains.
069 854	Un abonnement à la revue de l'A.N.A.T.E.E.P.
073 556	Un appareil photo.
073 763	Une calculette.
077 591	Une calculette.
078 744	Un appareil photo.
081 114	Corse : un circuit de 8 jours pour deux personnes (Pâques).
084 612	Un séjour d'une semaine, pour deux personnes, à Samoens-les-Bains (Pâques).
087 729	Un appareil photo.
091 870	Une calculette.
096 353	Sicile : un séjour d'une semaine pour deux personnes.
097 220	Une calculette.
098 554	Un conférencier.
100 224	Un séjour de deux personnes au festival de Bourges.
103 216	Une calculette.
105 944	Un conférencier.
106 998	Un appareil photo.
107 474	Un séjour de 8 jours à Palau.
112 440	Un séjour de 15 jours pour une famille, à la maison familiale de Viazac (Lot).
119 432	Un dictionnaire sur le cinéma.
120 754	Un téléviseur 36 cm Philips.
121 566	Un séjour d'une semaine en Aquitaine, pour quatre personnes, soit au village de Maubuisson, soit au village Sous-les-Pins.
128 196	Un conférencier.
134 163	Un séjour d'une semaine à Samoens pour quatre personnes.
142 694	Une calculette.
148 031	Un autoradio cassettes Philips.
148 071	Une calculette.
149 377	Un jeu de cartes.
150 441	Un carton de trois bouteilles de Châteauneuf-du-Pape.
150 780	Un jeu de cartes.
151 564	Un appareil photo.
158 482	Un conférencier.
166 302	Un abonnement à la revue de l'A.N.A.T.E.E.P.
172 048	Un appareil photo.
172 723	Un appareil photo.
176 990	Un dictionnaire sur le cinéma.
177 788	Un jeu de cartes.
183 395	Une calculette.

186 624	Un conférencier.
187 808	Un jeu de cartes.
190 858	Un conférencier.
198 654	Une collection de thèmes transversaux Larousse.
200 927	Maroc (villes impériales et sud) : un circuit de 13 jours pour deux personnes (Pâques).
201 353	Un téléviseur couleur.
205 686	Un logement deux pièces pour une semaine à Samoens-Village (Pâques).
211 910	Un conférencier.
214 742	Un appareil photo.
214 783	Un jeu de cartes.
218 340	Un appareil photo.
219 566	Une calculette.
226 171	Une calculette.
240 145	Un jeu de cartes.
242 786	Une calculette.
251 902	Une calculette.
255 243	Égypte : circuit-croisière de 13 jours pour deux personnes (Pâques).
261 213	Un appareil photo.
264 233	Un conférencier.
264 264	Un abonnement à la revue de l'A.N.A.T.E.E.P.
266 222	Un conférencier.
284 463	Une calculette.
284 716	Un jeu de cartes.
293 094	Un appareil photo.
293 303	Un appareil photo.
294 476	Un séjour d'une semaine pour deux personnes (été).
299 638	Un séjour de deux personnes au festival d'Avignon.
301 097	Un appareil photo.
303 227	Un séjour d'une semaine à Samoens pour quatre personnes.
309 501	Une collection de thèmes transversaux Larousse.
309 778	Un jeu de cartes.
351 979	Un poste de radio Sony.
352 272	Une calculette.
355 001	Un séjour d'une semaine en Auvergne, soit à Confolens, soit à Chambon (pour quatre personnes).
360 013	Un conférencier.
361 422	Un séjour d'une semaine en Auvergne, soit à Confolens, soit à Chambon (pour quatre personnes).
367 748	Un conférencier.
369 648	Un appareil photo.
371 685	Un conférencier.
375 210	Un jeu de cartes.
376 761	Un séjour d'une semaine pour deux personnes à Menton-Balmoral (Pâques).

Les talons n° 1 des badges gagnants seront transmis à la F.E.N. (René Moujart) avant le 31 décembre 1987, 48, rue de la Bruyère - 75440 Paris Cedex 09.

STAGE COOPÉRATIF

MANUTEC, secteur Création manuelle et technique de l'I.C.E.M.-pédagogie Freinet propose en 1987, du 30 août au soir au 5 septembre midi, un stage coopératif d'initiation et de premier perfectionnement à l'électronique et à la petite robotique pédagogique (avec introduction LOGO ASSEMBLEUR et fabrication de documents élèves).

Comme celui de 86, ce stage s'adresse aux collègues des premier et second degrés. Lieu d'accueil : Chevenoz (Haute-Savoie, vallée d'Abondance). Maximum 25 stagiaires. Hébergement en chambres de trois à quatre personnes, autres possibilités : se renseigner. Si nécessaire une animation — y compris autour de l'informatique — sera assurée à l'intention des enfants.

Confection et service des repas seront pris en charge à tour de rôle par les participants. Tarif coopératif prévu : 900 F, y compris 150 F à l'inscription auprès de Colette GONOD collègue Galois - B.P. 74 - 69332 Meyzieu.

**POUR UNE ÉDUCATION
SCIENTIFIQUE
RENCONTRE INTERNATIONALE
ORGANISÉE PAR LE M.C.E.P.
ET LA F.I.M.E.M.**

Lieu : Almeria (Espagne).
Période : du 24 au 30 juillet 1987.
Prix : environ 25 000 pesetas (logement, repas, inscription). Pour les enfants et les accompagnants, prix réduits.
Inscription : c/o Baltasar Roman c/o Espiritu Santo 33 B° DCHA - 28004 Madrid (Espagne) - Tél. : 091 2327093 (19 heures à 22 heures).
Logement : résidence très confortable avec piscine, à deux kilomètres de la mer.
Objectifs : 1° Mettre en commun les expériences et les directions méthodologiques des groupements d'École moderne et leurs autres recherches autour de ce thème ; 2° Poser les bases pour établir des relations d'échanges et établir des projets de recherche communs pour la suite.
Contenu : Etant donné la complexité du thème, une commission formée par des camarades du M.C.E.P. (Espagne), du M.C.E. (Italie), de l'I.C.E.M. (France) et de l'A.F.P. (Danemark) s'est réunie les 4 et 5 avril à Madrid pour élaborer le programme définitif.
Durant le C.A. de cet hiver à Genève, les thèmes suivants paraissent importants :
1. recherche de moyens pédagogiques ;
2. éducation scientifique.
Méthodologie de travail : En principe des moments de travaux libres et des moments fixes :
a) réalisations d'expériences pratiques, sorties, étude de matériel, notation des observations, exposés des participants et discussion sur les méthodes utilisées ;
b) échanges d'expériences ;
c) débats et élaboration de projets communs ;
d) exposition, ventes et échanges de publications et de matériel.

**ASSOCIATION DE
CRÉATIVITÉ ARTISTIQUE**

Le Centre de vacances de l'Association de créativité des Grands Genêts fonctionnera pour cette année aux dates suivantes :
Vacances d'été :
— du 1^{er} août au 14 août ;
— du 1^{er} août au 23 août.
Le Centre peut recevoir des enfants de 5 à 12 ans. Accueil familial dans un petit effectif. Campagne de plein air et d'air pur dans la Puisaye nivernaise.
Stage de poteries de grès et divers (expressions graphiques, verbales ou musicales).
Pour tous renseignements, écrire à :
Mme VARIN, 17, rue du Général-de-Gaulle
A.C.A.G.G. - 78300 Poissy.
Tél. : 30.74.09.34.
Aux vacances scolaires : tél. : 86.39.66.01.

Une exposition à ne pas manquer :

**CÉLESTIN FREINET
ET SA PÉDAGOGIE**

**AU MUSÉE NATIONAL DE L'ÉDUCATION A
ROUEN (juin 1987 - avril 1988)**

Le vingtième anniversaire de la mort de C. Freinet a été l'occasion de faire aboutir plusieurs projets décidés depuis quelque temps : la cassette sonore *Freinet par lui-même*, document irremplaçable, actuellement en souscription ; la B.T.2 : *Freinet et l'École moderne* ; le document de *L'Éducateur : Célestin Freinet, vingt ans après* (1).

L'initiative la plus spectaculaire ne vient pas du mouvement mais du MUSÉE NATIONAL DE L'ÉDUCATION, qui est rattaché à la section Histoire de l'Éducation de l'Institut national de la recherche pédagogique. Il était normal qu'une telle institution s'intéressât un jour à l'un des rares pédagogues français d'audience internationale. Au-delà des expositions militantes ponctuelles, seules des personnes travaillant à temps plein sur le sujet étaient en mesure de tenter la première grande exposition sur la vie et l'œuvre de Freinet ainsi que son rayonnement dans des milliers de classes tant françaises qu'étrangères.

Cette exposition s'adressant au grand public qui compte aussi beaucoup d'enfants, il ne s'agissait pas de verser dans le didactisme des mots mais de rendre vivants, sensibles les multiples aspects de l'action et de la pensée de Freinet.

Il n'était pas simple de réunir des documents et des objets signifiants mais cette quête difficile permet de mesurer la mutation culturelle opérée par l'imprimerie à l'école. De même que le passage de la copie manuscrite au livre imprimé donne, à partir de la Renaissance, une dimension nouvelle à la culture, de même la diffusion de l'expression libre dans les « livres de vie » des élèves et le réseau des correspondants met fin à l'impossibilité de reconstituer, par la série complète des imprimés, la vie d'une classe au quotidien. Dans le cas Freinet, il est possible, au-delà de ses écrits personnels, de retrouver la vie même des écoles de Bar-sur-Loup, Saint-Paul et Vençe.

Jamais encore n'avaient été rassemblés autant de témoignages et il est probable que chacun aura plaisir à découvrir des aspects peu connus d'une œuvre qui n'a pas fini de nous interroger.

Si vous ne voulez pas manquer cette exposition exceptionnelle, profitez de l'été pour passer en Normandie et rendre visite au Musée national de l'Éducation à Rouen. Vous ne le regretterez pas. N'attendez donc pas que vos amis vous en parlent au retour de leurs vacances, vous risqueriez de ne plus en avoir l'occasion par la suite. L'exposition est visible du mardi au vendredi, de 13 heures à 18 heures. Par prudence, n'attendez pas avril 88

Communiqué par Michel BARRÉ

COORDINATION B.T.2

APPELS DIVERS

• Gérard TIMMERMANS, 13, rue Rapas - 31300 Toulouse cherche tous documents sur *les bastides du Sud-Ouest*.

• Fernand LECANU, 153, rue du Bois - 50110 Tourlaville (33.43.74.80) demande tous documents sur le Portugal contemporain ayant trait à la révolution des œillets.

• Pierre HOUSEZ, 6, rue des Capucines - 59390 Lys-les-Lanoy (20.02.13.20) propose un projet sur la notion de frontière et de nationalité : il en serait le coordonateur, plus que l'auteur et demande à tous les collègues intéressés ou susceptibles d'avoir des documents sur la question ou d'écrire un chapitre sur tel ou tel aspect de se mettre en rapport avec lui.

• Michel BARRÉ, qui travaille maintenant au musée de l'Éducation de Rouen, adresse personnelle : 2, rue Chasselière - 76000 Rouen (35.89.87.16), signale un cas unique dans l'histoire de B.T.2 : un projet de B.T.2 est actuellement tout prêt au musée de l'Éducation de Rouen pour l'auteur qui voudra aller le cueillir et le signer ; ce musée organise, en effet, une remarquable exposition illustrée sur *l'enfant sous la Révolution française de 1789*. Il suffit de s'y rendre avec une classe ou quelques élèves motivés, munis de papier, de stylos, d'appareils photo, de magnétophones... de collecter et de mettre en forme avec l'aide des conservateurs. Et ce serait bougrement utile en 1989, comme numéro. Alors, qui prend ?

• André BAUR, 24, rue du Chardon - 57100 Thionville (82.34.78.55) cherche des documents, articles, ouvrages, revues... sur *Mai 68 dans le monde*.

• Besoin de classes lectrices pour : *musique de l'Inde, Espagne-Italie au XVI^e siècle, Platon, minifusées, photographier le ciel, handicapés, asthme, sexisme (2), des crapauds et des hommes (sorcellerie), Luther, Proust, conseils aux (bons) ouvriers (du XIX^e siècle), Bob Dylan, album franco-allemand, bastides du Sud-Ouest, la révolution des œillets, le théâtre du soleil, Mai 68 dans le monde, journalisme, surréalisme*.

• Besoin de relais sur les projets ci-dessus en gras.

**UNIVERSITÉ D'ÉTÉ
34^e RENCONTRE NATIONALE
AUDIOVISUELLE DE L'I.C.E.M.
(PÉDAGOGIE FREINET)**

DU 6 AU 16 JUILLET 1987 A APT
(VAUCLUSE)

Lecture et écriture de l'image sur le thème de « L'eau en Provence ».

* Ateliers :
Son - Radio - Photo.
Cinéma d'animation - Vidéo.
Enquêtes - Reportages - Montages (débutants et approfondissement).
Avec la participation des « Amis de Freinet » 1927-1987 = 60 ans d'audiovisuel à l'école.

* Hébergement :
A Apt (50 km d'Avignon et d'Aix-en-Provence).

Au lycée (place Charles de-Gaulle)
— en dortoir,
— en camping-caravaning.

* Animation et encadrement prévus pour les enfants :
— randonnées pédestres, hippiques ;
— piscine, tennis, voile, planche à voile, canoë, pédalo...

* Possibilité de poursuivre le séjour en Provence et de profiter des nombreux festivals

(Avignon, Aix, Nîmes, Orange, Carpentras, Vaison...) ou de la montagne, ou de la mer...

* Beau temps garanti...
Humour aussi... Cuvée « spécial anniversaire » de Séguret-Village !

Renseignements : Henri PORTIER, rue du Dr Vallon - 84400 Apt. Tél. : 90.74.49.35.

**STAGES I.C.E.M.
PÉDAGOGIE FREINET**

L'I.C.E.M., mouvement pédagogique, est un LIEU DE FORMATION. Ainsi, par exemple, durant l'été 87 de nombreux STAGES D'INITIATION à la pédagogie Freinet seront organisés dans différentes régions de France par...

- Les groupes départementaux de :
- ARDÈCHE du 30 août au 4 septembre - nord de l'Ardèche.
- CANTAL du 6 au 10 juillet - lieu à fixer.
- EURE du 6 au 10 juillet - lieu à fixer.
- HÉRAULT + GARD fin août - début septembre - lieu à fixer (34).
- RHÔNE du 31 août au 4 septembre - à Lamure/Azergues (69).
- CORRÈZE, LOIR-et-CHER et LOIRET, VAR, etc.

- Les groupes nationaux :
- MANUTEC du 30 août au 5 septembre à Chevenoz (74).
- GENÈSE DE LA COOPÉ du 4 au 11 juillet - à Aix-en-Provence (13).
- AUDIOVISUEL du 6 au 16 juillet - à Apt (84).

N.B. : Nous ne publions pas ici la liste complète des STAGES D'ÉTÉ 87 car nous n'en possédons pas encore leurs coordonnées exactes.

Des précisions supplémentaires vous seront fournies sur simple demande.

Pour tout renseignement concernant la formation dans et par l'I.C.E.M., écrire à : Patrick ROBO, 24, rue Voltaire - 34500 Béziers.

**DICTIONNAIRE DE L'ACADÉMIE
FRANÇAISE**

La réalisation technique et la diffusion de la dernière édition du dictionnaire de l'Académie française a été confiée à l'Imprimerie nationale.

Il s'agit de la neuvième édition, la première ayant été réalisée en 1694, à la demande de Richelieu, par Chapelain et Vaugelas pour définir les mots de la « langue polie ». La dernière édition remontait à 1935.

Ce dictionnaire se présente sous forme de fascicules de 128 pages, d'un format 21 x 29,7 cm sous couverture pelliculée bleu vif. L'édition se composera de 12 fascicules comportant au total environ 45 000 mots. Les six premiers fascicules constitueront le premier tome du dictionnaire. Le deuxième tome sera réalisé avec les six fascicules suivants. Le premier fascicule est tiré à 20 000 exemplaires.

Son prix de vente est de 50 F. Il est disponible chez les libraires ou éventuellement à l'Imprimerie nationale, 39, rue de la Convention - 75732 Paris Cedex 15.

(1) On pourrait citer également le récent symposium universitaire de Bordeaux : *Actualité de Freinet* présenté en page 41 de ce numéro.



N° 293

LES ARAIGNÉES

Les araignées, nous en voyons un peu partout, mais nous pensons souvent à détruire leurs toiles, à les écraser !

Dans cette B.T.J., des enfants ont observé des araignées : leur toile, leurs mœurs, leur corps.

La B.T.J. apprend aux enfants comment l'araignée construit sa toile et à quoi elle lui sert.

Grâce à l'observation, les enfants apprendront aussi à ne plus en avoir peur et à les respecter.

A lire aussi dans nos collections :

B.T.J. n° 248 : *Ah ! ces mouches.*

B.T.J. n° 263 : *La cigale.*

B.T.J. n° 270 : *Les poux.*

B.T. n° 892 : *Les insectes de la souche.*



N° 294-295

EXPLORATION B.T.J.

Ce numéro double de B.T.J. correspond aux treize numéros de la collection B.T.J. parus en 1986-1987 : du n° 281 au n° 293.

Il permet d'accompagner chacune de ces brochures de fiches de lecture et de recherche permettant à l'enfant de mieux comprendre et utiliser le reportage principal (pages 1 à 20 de chaque brochure).

FICHES-LECTURE

Ces fiches ont pour but d'aider les enfants à trouver plus aisément l'information qu'ils recherchent et à vérifier s'ils ont bien compris ce qu'ils ont lu.

La partie *Si tu te demandes* rassemble des questions importantes que peuvent se poser des enfants autour du thème.

La partie *Vérifie* est un véritable exercice de structuration de la lecture de la B.T.J. Chaque enfant a la possibilité de s'autocorriger si l'on choisit ce mode de travail.

FICHES-RECHERCHE

Ces fiches donnent des idées d'exploitation, de travaux et expérimentations autour du thème principal de chaque B.T.J.

Chaque enfant peut les utiliser seul. Il peut :

- soit présenter un dossier écrit ou une mini-exposition ;
- soit préparer un exposé à communiquer à toute la classe.

Déjà paru :

S.B.T. n° 495-496 : *Exploration B.T.J. (1985-86).*



N° 988

POURQUOI ÇA FLOTTE ?

C'est un thème sur lequel les enfants possèdent des observations et des expériences et qui, a priori, semble facile à aborder. En réalité, le sujet est délicat et plein d'embûches.

Le reportage amène l'enfant :

- à réaliser des observations et des expériences de flottaison ;
- à formuler des hypothèses pour expliquer les phénomènes ;
- à dégager des conclusions ;
- à comprendre la distinction capitale entre « objet » et « substance » ;
- à mettre en évidence la poussée qui s'exerce sur les objets ;
- à approcher un premier niveau d'explication du principe d'Archimède : le match poids de l'objet contre poussée de l'eau.

Lire dans nos collections :

B.T. n° 844 : *Pourquoi « ça fond » ?*

B.T. n° 859 : *Pourquoi « ça s'évapore » ?*



N° 989

LA POSIDONIE

La Posidonie est une plante de la Méditerranée que nous connaissons bien sans en connaître le nom.

Elle traîne sur toutes les plages sous deux formes : des feuilles mortes séchées et des petites boules de poils : les pelotes.

Ce reportage nous amène :

- à découvrir une des rares plantes à fleurs et à fruits sous-marine de la Méditerranée ;
- à pénétrer un écosystème aussi riche que la forêt sur terre ;
- à comprendre l'utilité de sauvegarder ces prairies de Posidonie dans un milieu fragile et menacé.

Lire aussi :

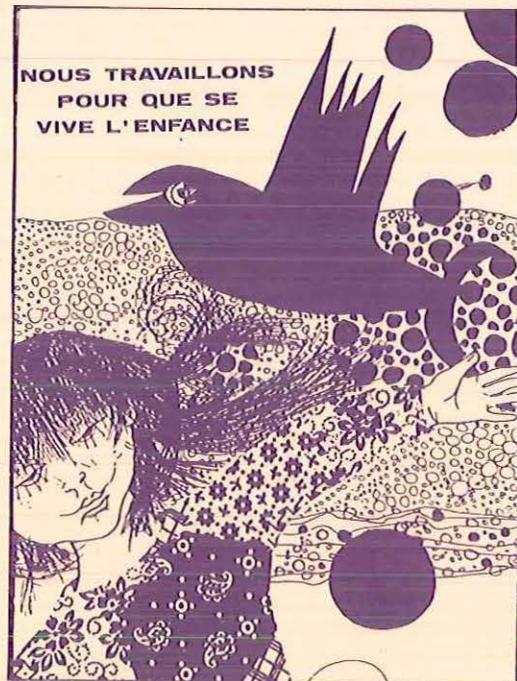
B.T. n° 987 : *Le plancton.*

PÉDAGOGIE FREINET

L'ÉDUCATEUR

vous invite
au **XXXIX^e**
CONGRÈS

de Clermont-Ferrand
Faculté des Lettres
24-28 août 1987



Inscrivez-vous d'urgence
avant le 15 juillet 1987

LA PÉDAGOGIE FREINET EST D'ACTUALITÉ

Vingt ans après la mort de Célestin Freinet, et plus que jamais peut-être, dans le contexte social, économique et politique qui est le nôtre, la pédagogie Freinet est une pédagogie d'actualité, délibérément tournée vers le futur. Rencontre de praticiens-chercheurs-trouveurs, de militants, de sympathisants ou d'enseignants qui veulent changer, améliorer leur pratique, ou échanger leurs richesses, le congrès 1987 fera le point sur la continuité de l'innovation pédagogique dans le mouvement Freinet. Dans ces pratiques et dans ces recherches se réaffirment, certes, les options fondamentales de la coopération, de la socialisation, de la personnalisation des apprentissages, de l'expression-communication, du matérialisme pédagogique, de la créativité... Mais en même temps se dessinent et s'affinent de nouvelles pistes, pratiques, théoriques, techniques, porteuses d'avenir et qui sont, déjà, l'actualité de la pédagogie dans les classes Freinet.