

L'ÉDUCATEUR

AU SOMMAIRE DE CE NUMÉRO :
TECHNOLOGIE À L'ÉCOLE MATERNELLE
DROITS ET BESOINS DES ENFANTS
ÉQUIPES PÉDAGOGIQUES



Mars 1988
60^e année

10 numéros + 3 dossiers
France : 181 F
Étranger : 240 FF

N° ISSN : 0013113X

N 7

L'INSTITUT COOPÉRATIF DE L'ÉCOLE MODERNE (ICEM)

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 : Éric DEBARBIEUX, Jean LE GAL, André MATHIEU, Patrick ROBO, Marie-Claire TRAVERSE, Jean VILLEROT.

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

LES PUBLICATIONS DE L'ÉCOLE MODERNE FRANÇAISE (PEMF)

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

Renseignements, catalogues, commandes à :
PEMF - BP 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 : Jacques QUERRY, Monique RIBIS.

Adresses :

• Jacques QUERRY : 10, rue de la Combe - Faverois - 90100 Delle.

• Monique RIBIS : PEMF - BP 109 - 06322 Cannes La Bocca Cedex.

SOMMAIRE DE CE NUMÉRO

ÉDITORIAL	1
COURRIER	2
TECHNOLOGIE A L'ÉCOLE MATERNELLE	3
• Les poulies	4
• Les engrenages	9
<i>École maternelle des Béalières (38)</i>	
DROITS ET BESOINS DES ENFANTS	
• L'éducation aux droits de l'homme	
<i>J. Le Gal</i>	12
• C'est de ta faute, tu lui fais tous ses caprices	
<i>F. Paques</i>	21
ÉQUIPES PÉDAGOGIQUES	
La concertation	
<i>J.-C. Régnier</i>	23
PANORAMA INTERNATIONAL	
Freinet au Brésil	
<i>R. Ueberschlag</i>	28
NOUVELLES DES SECTEURS	
Davantage d'outils au 2 ^d degré	
<i>M. Billebault</i>	31
L'INSTITUT COOPÉRATIF DE L'ÉCOLE MODERNE (ICEM)	
Cahier détachable	15

Photographies : École maternelle des Béalières : p. 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11 - Michèle Massat : p. 13 - X : p. 15 et 16 - Kryn Taconis : p. 19 - R. Ueberschlag : p. 29 et 30.

CHANTIERS DE TRAVAIL DE L'ICEM

Pour entrer en contact avec tout chantier de travail de l'ICEM ou avec les délégations départementales, écrire à :

Monique RIBIS
ICEM
BP 39
06321 Cannes La Bocca Cedex
Tél. : 93.47.96.11

ÉDITORIAL

C'est le tohu-bohu dans l'éducation.

Les échecs scolaires.

Les parents veulent des profs à poigne.

La revalorisation du métier.

76 % d'une classe d'âge au bac.

Vive la plume sergent Major !

Les Français aiment leurs enseignants.

Autant de titres, de manchettes ou d'émissions et, pour couronner le tout,

UN PLAN, DIT PLAN MONORY.

Un plan ça fait sérieux, ça fait ordonné, réfléchi et pensé. L'élève Monory a donc remis sa copie que nous avons lue avec attention, relue avec circonspection et annotée ainsi :

« Votre devoir est abondamment imprégné des méthodes de gestion de l'industrie, aussi, à partir de là, est-il relativement bien structuré, encore qu'une lacune importante s'y soit glissée. Vous sous-titrez : FAIRE - FAIRE VITE - FAIRE MIEUX - FAIRE ENSEMBLE, mais vous avez omis, à moins que ce ne soit intentionnel, FAIRE BIEN.

Vous ne tenez pas compte, hélas, dans votre développement, du fait que la matière première sur laquelle travaillent vos enseignants-ouvriers est une matière vivante ; vous effleurez donc le sujet et restez trop vague dans votre démonstration d'où vous excluez ceux qui devraient être au centre même de vos préoccupations : LES ENFANTS, LES ADOLESCENTS, LES LYCÉENS ET LES ÉTUDIANTS.

Un comble, tout de même, pour un devoir sur l'éducation !

Vous développez aussi toute une théorie sur l'efficacité, la professionnalisation, la mise en place d'un système de récompense et de contrôle.

Même si votre mérite est de rester, sur ce point, logique avec vos idées, nous ne pouvons y souscrire et lors d'un débat futur, auquel nous demanderons à divers mouvements pédagogiques d'apporter un autre éclairage, nous travaillerons sur une contre argumentation sans laquelle il ne saurait y avoir de véritable discussion.

Quelques éléments positifs émaillent votre devoir : RESPONSABILISATION ET AUTONOMIE DE L'ENSEIGNANT DANS L'EXERCICE DE SES FONCTIONS, TRAVAIL EN ÉQUIPES, CRÉATIVITÉ ont retenu notre attention mais il est regrettable que les chemins pour y arriver vous conduisent à demander le renforcement de l'autorité des chefs : maîtres-directeurs, principaux, proviseurs.

Un dernier point qui est totalement à revoir car il enlève toute crédibilité à votre discours : vous annoncez, pour la mise en place du plan, 25 A 28 MILLIARDS DE FRANCS.

Ceci pouvait conclure de façon réaliste votre propos si, immédiatement après, vous n'ajoutiez « IL S'AGIT D'UNE ÉVALUATION ET NON D'UNE DÉCISION ».

Que deviendra alors votre plan sans les crédits nécessaires ?

Nous pensons que vous aurez à reprendre votre devoir, après le débat que nous aurons en classe, avec les différents partenaires et usagers de l'école, afin que vous puissiez modifier et étoffer votre réflexion. »

Non à l'apartheid pédagogique

Le système scolaire français se fonde sur le principe de l'égalité : dans le même temps, dans les mêmes conditions, tous les élèves doivent observer, penser, écrire les mêmes textes, résoudre les mêmes problèmes, exécuter les mêmes exercices ; chacun est traité comme un individu interchangeable, apprécié par ses possibilités intellectualistes, surtout mnémoniques...

Aussi les « mieux doués » piétinent-ils, cependant que décrochent à tout jamais les moins aptes à cette gymnastique didactique et formelle : d'ailleurs certains de ces derniers sont livrés à une structure de « perfectionnement » qui se développe jusqu'à l'enseignement secondaire. Ségrégation qui soulève les critiques croissantes d'experts qui préconisent le retour dans les écoles banales de ces « enfants de Caïn ».

Mais voilà que se manifeste l'idée de structures, programmes et procédures propres, cette fois, aux « surdoués », c'est-à-dire aux élèves témoignant d'un quotient intellectuel égal ou supérieur à 150. Or, toute formule d'apartheid, même fondée sur des interprétations psychotechniques, paraît redoutable, surtout si l'application ne repose pas sur le jugement global de la personne. Le QI ne répond ni à cette synthèse désirable ni aux exigences prévisibles de l'avenir. Certes, nous ne contestons pas la valeur significative des tests quant à la traduction du potentiel intellectualiste, voire de la faculté « réflexive ». Mais qui prétendra que cette technique crayon-papier, que cette relation univoque, puissent définir la personne totale, physique, affective, morale, caractérielle, créatrice, sociale — la synthèse important davantage que les composantes. Les analyses psychotechniques ne sont pas plus efficaces quand il s'agit de repérer, pour pouvoir les développer, les « vertus », les « vocations » qu'exigera le troisième millénaire : le meilleur moyen, pour chacun, de faire face à son destin d'homme, à ses engagements ludiques, sociaux, professionnels.

Attachons-nous au dernier point. D'une analyse d'un millier d'emplois qualifiés, il apparaît que (outre quelque culture générale et une expérience sur le terrain), ce qui est requis se situe fort en dehors des capacités attribuées par le QI aux « surdoués ». Nous découvrons, parfois poussée jusqu'au risque, l'aptitude à l'engagement, à l'initiative « responsable » ; une appréhension objective des synthèses fonctionnelles et de leur évolution ; une efficace faculté d'adaptation ; une ténacité à toute épreuve dans le « suivi » ; le sens des relations humaines, l'esprit d'équipe, de compagnonnage.

C'est, précisément, ce que les tests ne révèlent pas, ce que le travail scolaire ne développe pas : les exercices sont imposés, prédestinés dans leur déploiement et leurs résultats, infligés selon les mêmes procédés, la coopération restant, le plus souvent, frappée d'interdit. Il ne s'agit donc pas de créer des structures élitistes. Il convient de redéfinir, corrélativement, les finalités des enseignements primaire (assuré dans ses rudiments) et secondaire, chacun accomplissant sa tâche et non celle du niveau supérieur (ce qui, finalement, conduirait à combler les carences du niveau dit inférieur). Mais, surtout, dans chaque classe, il faut admettre que chaque élève doit être traité aussi différemment que possible, selon ses moyens, sa personne, son rythme (il y a peu d'enfants inintelligents, il y a beaucoup d'enfants lents), ses motifs valorisants d'action. Rien n'interdit qu'un élève accomplisse un exercice supplémentaire. Il faut développer les groupes de niveau, les tutorats, les fraternités, les options, les projets, surtout traduits en œuvre de longue haleine, en travaux en équipes, le travail autonome et les activités sociales ouvertes. Il faut donner sa chance à chaque élève. Il n'est guère de « non-doué » de fondation. Et — démocratie oblige — qu'on nous épargne activisme et surchauffe. Nous n'avons que faire de ghettos olympiens où s'affairent des prématurés à qui l'on aura volé, selon le mot de Charles-Louis Philippe, leur jeunesse, ce temps des jeux, des rires, des émerveillements. Des confréries du cœur.

Jean VIAL
Le Monde de l'Éducation
Octobre 1987

Prévention de la dyslexie : un député fait une proposition de loi.

Nous recevons un courrier de Michel Berson, député socialiste de l'Essonne, qui envoie à *L'Éducateur* la proposition de loi qu'il vient de déposer sur le bureau de l'Assemblée nationale et concernant la dyslexie. Pour des raisons de place, nous n'avons pu y mettre l'exposé des motifs. Que pensent nos lecteurs de cette proposition de loi ? Envoyer les réactions à *L'Éducateur* qui transmettra à l'intéressé.

Proposition de loi

Article premier.

Après le premier alinéa de l'article 3 de la loi n° 75-620 du 11 juillet 1975, relative à l'éducation, est inséré l'alinéa suivant :

« L'État organise un dépistage systématique, avant l'entrée en cours élémentaire deuxième année, en vue de recenser les enfants en difficultés spécifiques d'apprentissage du langage écrit (dyslexiques, dysorthographiques...).

« Le personnel enseignant affecté dans les écoles primaires bénéficie auparavant de la formation adéquate, notamment en matière de rééducation de la dyslexie. »

Art. 2

Le premier alinéa de l'article 7 de la loi n° 75-620 du 11 juillet 1975 est ainsi complété :

« Il est notamment prévu des mesures de soutien pédagogique approprié pour les jeunes dyslexiques. »

Art. 3

Le début de l'article 3 de la loi n° 75-620 du 11 juillet 1975 est ainsi rédigé :

« La formation primaire est donnée dans les écoles élémentaires suivant un programme unique réparti sur cinq niveaux successifs ; la période initiale peut être organisée sur une durée variable. Un décret détermine les mesures spécifiques d'appréciation du niveau des élèves dyslexiques afin que leur handicap ne les pénalise pas lors du passage dans la classe supérieure. »

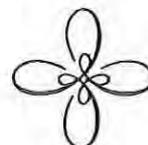
Art. 4

Après le premier alinéa de l'article 6 de la loi n° 71-577 du 16 juillet 1971 d'orientation sur l'enseignement technologique, modifiée par la loi n° 85-1371 du 23 décembre 1985, est inséré l'alinéa suivant :

« Un allongement de la limite d'âge pour certains examens d'entrée dans les écoles professionnelles est prévu pour les jeunes enfants reconnus dyslexiques. »

Art. 5

Les dépenses résultant de l'application de la présente loi sont compensées à due concurrence par la majoration des droits sur les tabacs prévue à l'article 575 A du Code général des impôts.



• L'ÉDUCATION TECHNOLOGIQUE A L'ÉCOLE MATERNELLE



Préambule

Durant l'année scolaire 1986-1987, les cinq classes de l'école ont travaillé sur un projet technologique avec le Centre culturel scientifique et technique de Grenoble. Cette animation a été possible grâce à une subvention financière de la mairie de Meylan et à la coopération régulière de nombreux parents.

Des séquences de ce type étaient déjà organisées dans les classes les années précédentes de façon plus informelle. Nous avons constaté l'intérêt des enfants en général pour les activités de type technologique, et repéré que, pour certains, c'était déjà l'activité préférée.

Avec ce projet d'équipe, nous avons voulu organiser de façon plus systématique cet enseignement dans l'école. Cela nous a permis de réfléchir sur les méthodes pédagogiques à employer et sur les capacités que cet enseignement développe chez les enfants : éveil de la curiosité et de l'imagination, amélioration de l'observation, organisation du raisonnement logique, mise en place d'une démarche scientifique. Notre intention n'était pas de donner en priorité des connaissances précises mais de faire manipuler, expérimenter, comparer, anticiper, pour amener les enfants à découvrir.

Après concertation avec le CCST et les parents, nous avons retenu comme thème de l'animation « La transmission du mouvement » par le plan incliné, la roue, la poulie, l'engrenage.

Nous avons prévu des manipulations et des constructions pour faire prendre conscience aux enfants de ce phénomène, des schématisations pour représenter avec plus de rigueur et de précision leurs découvertes, et une « machine » construite en fin d'animation qui réinvestit les divers moyens de transmission du mouvement utilisés dans les séances précédentes.

Cette opération a concerné soixante enfants (de quatre à six ans) par groupes de dix et chaque enfant a bénéficié de douze heures d'animation à raison d'une heure par semaine tous les jeudis matin.

Sept adultes ont animé ces séances : un animateur CCST, quatre parents et deux enseignantes à tour de rôle.

Nous avons organisé les groupes de telle façon que la préparation de matériel soit moins lourde et moins onéreuse. Pour chaque séance, nous avons prévu de quoi faire travailler vingt enfants et la rotation des groupes a permis de tout réutiliser deux autres fois.

Chaque séance a été reprise et approfondie par toutes les classes dans la semaine suivante.

— Les grands, qui avaient tous participé, ont réexpérimenté à volonté et fait des schémas sur ces expériences.

— Chez les moyens, un groupe de dix enfants par semaine a suivi l'animation (dix enfants ont suivi trois séances sur les poulies, dix autres trois séances sur les déplacements et dix autres encore trois séances sur les engrenages). Ces enfants, en revenant dans leur classe, ont rapporté aux autres ce qu'ils avaient fait, ce qui a permis de reprendre les expériences avec toute la classe.

— Les petits n'ont pas participé à l'animation proprement dite mais les institutrices ont repris avec eux quelques expériences plus faciles.

L'importance de cette animation a fait que pendant six mois de l'année scolaire les activités technologiques ont été très présentes dans l'école.



LES POULIES :

« Le plus léger se fait porter par le plus lourd. »

(Hélène)

La poulie est un objet de transmission du mouvement encore très employé, très facilement repérable par les enfants (sur les chantiers : grues, palans... ; à la maison : fil sèche-linge ; sur les pistes de ski : remontées mécaniques, etc.), aisé à se procurer (nous avons pu en acheter à moindre frais ou en récupérer) et qui peut être utilisé dans des constructions simples.

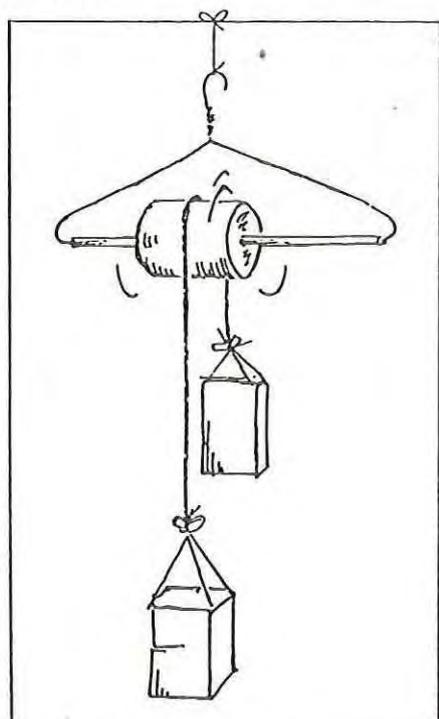
PREMIÈRE SÉANCE : A LA DÉCOUVERTE DE LA POULIE

OBJECTIF

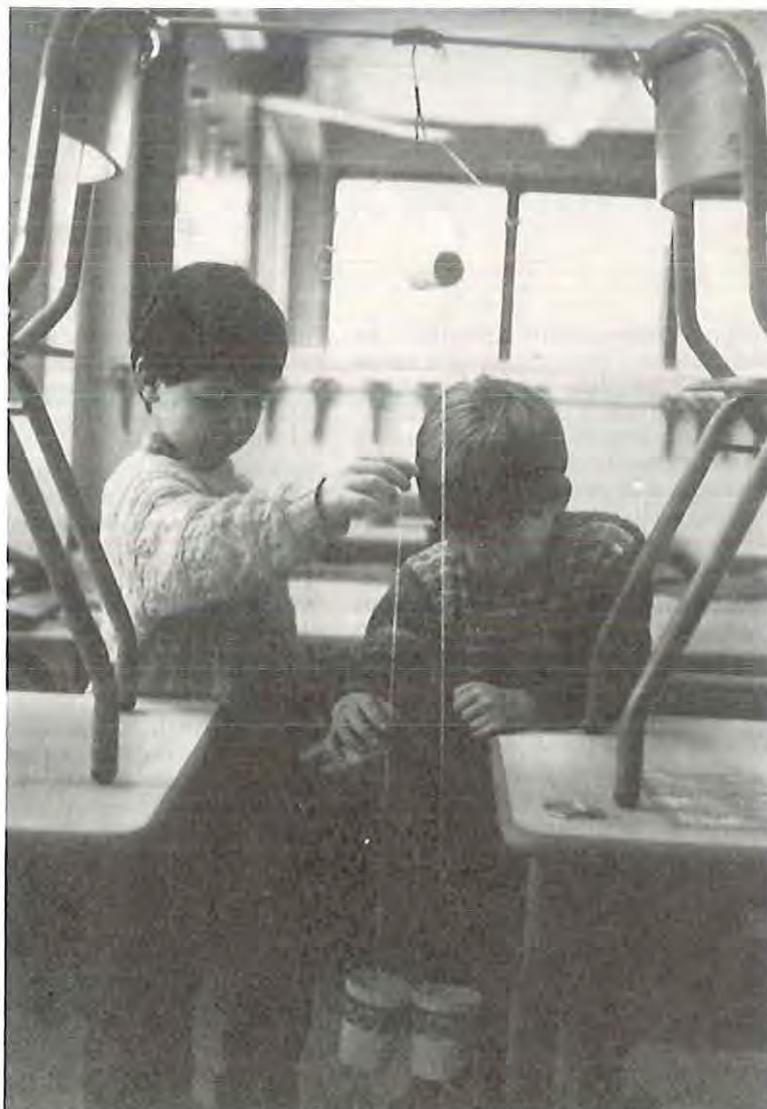
Lecture d'un document et reconstitution matérielle du montage proposé par ce schéma et amenant la notion de poulie.

MATÉRIEL

Nous proposons aux enfants le schéma suivant :



Dans un carton, hors de leur vue, du matériel nécessaire à la reconstitution du montage est préparé : cintres métalliques



coupés à la partie inférieure, sur le côté et pouvant se refermer par un crochet, cylindres de bois percés au centre, gobelets de carton pour remplacer les boîtes, ficelle, scotch, baguettes de bois, etc.

DÉROULEMENT DE LA SÉANCE

Le document

En regardant le document, les enfants repèrent facilement le matériel dont ils ont besoin : cintre, ficelle, boîtes, cylindres de bois percés...

Ce document leur fait penser à « une balançoire » (Camille), à un puits : « Ça fait penser à prendre de l'eau » (Sara), à une balance : « C'est pour peser des choses » (Benjamin), à « une grue » (Damien), à un « ascenseur » (Ghislain et Myriam). « C'est un équilibre. » (Camille).

Réalisation du montage

• Où fixer le cintre ?

Dans plusieurs groupes, les enfants tiennent à la main : « C'est fatigant », « Ça bouge. »

D'autres l'accrochent sur une baguette de bois entre deux chaises, puis scotchent la baguette parce qu'elle glisse sur les dossiers des chaises.

Un groupe propose d'accrocher le cintre à une structure métallique de jeu dans la cour, un autre à un mobile pendu au plafond, un autre sur un fil tendu, etc.

• Comment enfiler le cylindre de bois sur le cintre ?

Certains enfants ne trouvent pas toujours tout de suite dans quel sens enfiler le rondin sur la tige ; ils le tournent, le retournent, le plaquent contre la tige...

La plupart d'entre eux glissent le rondin sans problème sur la tige métallique mais ils ne pensent pas toujours à recrocheter le cintre... et le cylindre de bois tombe.

• Où et comment passer la ficelle ?

Certains enfants pensent, en observant le document, que la ficelle est coupée, qu'il y en a deux. (Ils n'ont pas compris que sur le schéma la ficelle passe derrière le rondin et n'est donc pas dessinée sur toute sa longueur.)

D'autres ouvrent le cintre pour passer la ficelle et la poser sur le cylindre de bois sans penser à l'enfiler simplement à l'intérieur du cintre.

Mais la majorité des enfants place correctement la ficelle autour du rondin, sans problème.

• Comment fixer les gobelets sur la ficelle ?

Nous nous heurtons à la difficulté qu'ont les enfants de cet âge à faire les nœuds. Là, les adultes doivent aider.

Pour équilibrer le gobelet au bout de la ficelle, il faut y trouver des points d'attache symétriques : « Il faut mettre les



gobelets équilibrés, ça c'est un problème. » (Arnaud). Ils font beaucoup d'essais, passent un grand moment à chercher des solutions, se servent finalement de fines baguettes pointues pour percer deux trous l'un en face de l'autre.

Deux groupes d'enfants accrochent les deux bouts de la ficelle au même verre.

Manipulations avec le montage terminé

• Première difficulté : le rondin glisse sur l'axe.

C'est difficile de maintenir la tige inférieure du cintre horizontale :

« C'est penché, alors le rouleau, il glisse. » (Julie)

« Il faut mettre des blocages sur les côtés pour que le rouleau ne bouge pas. » (Arnaud)

Des enfants proposent d'abord de coller le rondin et le cintre avec du scotch : cela ne peut pas fonctionner puisque le cylindre de bois ne tourne plus. Ils proposent ensuite d'enrouler du scotch sur la tige métallique, de chaque côté du rondin,

pour l'immobiliser.

D'autres enfants enfilent, de chaque côté du cylindre, un nombre équivalent de grosses perles qui maintiennent le rondin à sa place.

• Deuxième difficulté : le fil glisse sur le rondin.

Plusieurs enfants essaient de scotcher le fil sur le rondin : là aussi cela ne peut pas fonctionner, la corde ne pouvant plus monter et descendre de chaque côté.

« Il faudrait qu'à la place du rouleau, il y ait un carré. » (Thibaud)

Nous n'avons pas pu expérimenter cette proposition, nous n'avions pas prévu de cube troué.

« Il faut des trucs sur le rouleau aux bouts pour que la ficelle tombe pas. » (Arnaud)

« Il faudrait mettre une plaque avec un trou, là sur les côtés, pour que le fil il tombe pas. » (Lionel)

« Il faut des bords. » (Benoît)

A ce moment là, dans plusieurs groupes,

les adultes proposent de remplacer le cylindre de bois par une grosse bobine de fil puis par une poulie.

La poulie n'est pas connue des enfants : ils n'en connaissent ni le terme, ni l'utilisation (à une ou deux exceptions près).

• Fonctionnement du montage

« On met des cailloux et ça tourne. » (Céline)

Les enfants font toute une série d'expériences sur les équilibres en variant les objets et les masses. Damien met sa voiture miniature dans un gobelet, l'autre gobelet monte et saute par dessus le rondin :

« Ma voiture est trop lourde. »

Ils ont du mal à trouver des choses suffisamment légères pour ne pas trop déséquilibrer le montage. Après avoir mis trois éléments d'un jeu de la classe dans un gobelet et six dans l'autre gobelet, Hélène dit :

« Le plus léger se fait porter par le plus lourd », « Le plus lourd est en bas, le plus léger est en haut. »

Ils pensent plus souvent à rajouter des objets pour alourdir qu'à en enlever pour alléger.

Ils découvrent aussi que la longueur de la ficelle est importante :

« Il me faut des ciseaux, il y a une ficelle qui est trop longue, sur le dessin elle est plus courte. » (Benjamin)

Ils remarquent que :

a) si les deux gobelets touchent le sol (corde trop longue), il ne se passe rien quoi que l'on mette dans les gobelets ;

b) si le gobelet du bas seul repose sur le sol, celui du haut ne bouge pas même si on charge de plus en plus celui du bas.

CONCLUSION

La lecture d'un schéma de montage est intéressante : elle apprend à observer, repérer avec précision les divers éléments d'un dessin et leur position les uns par rapport aux autres. C'est une forme de préparation à la lecture.

Les notions de poulie, axe, horizontalité ont été abordées et comprises en général par les enfants mais ils se sont surtout intéressés à faire fonctionner le montage, à faire monter et descendre les gobelets, à créer des équilibres et des déséquilibres.

DEUXIÈME SÉANCE

OBJECTIF

En utilisant, pendant cette séance, de vraies poulies, faire découvrir aux enfants la fonction de la poulie.

CONSIGNES ET MATÉRIEL

• Matériel

- Des tourillons de diamètres différents.
- Des poulies de diamètres différents.
- Des ficelles.



— Des crochets à mettre aux bouts des ficelles.

— Des objets à accrocher, des seaux du jeu de sable.

• Première consigne

Faire un montage avec ce matériel. (Certains groupes n'utiliseront qu'une poulie, d'autres en utiliseront une puis deux et même trois.)

• Deuxième consigne

Elle est donnée plus tard au cours de la séance : comment soulever un seau lourd (2 kg environ) à distance.

DÉROULEMENT DE LA SÉANCE

Choix du support

Entre la première et la deuxième séance, les enfants ont manipulé dans les classes, ils ont utilisé pour leurs montages des rouleaux de la première séance et aussi des bobines.

Beaucoup d'enfants pensent donc tout de

suite aux tables, aux chaises, aux portemanteaux, pour faire tenir les tourillons, ils cherchent même des endroits où les tourillons peuvent ne pas glisser, sinon ils scotchent.

« Nous, on a mis une chaise pour que ça se casse pas toujours. » (Eric)

Deux enfants ont mis une chaise sur chacune des tables pour que le tourillon supportant la poulie soit plus haut. Ainsi, quand le seau descend, il ne touche plus le sol.

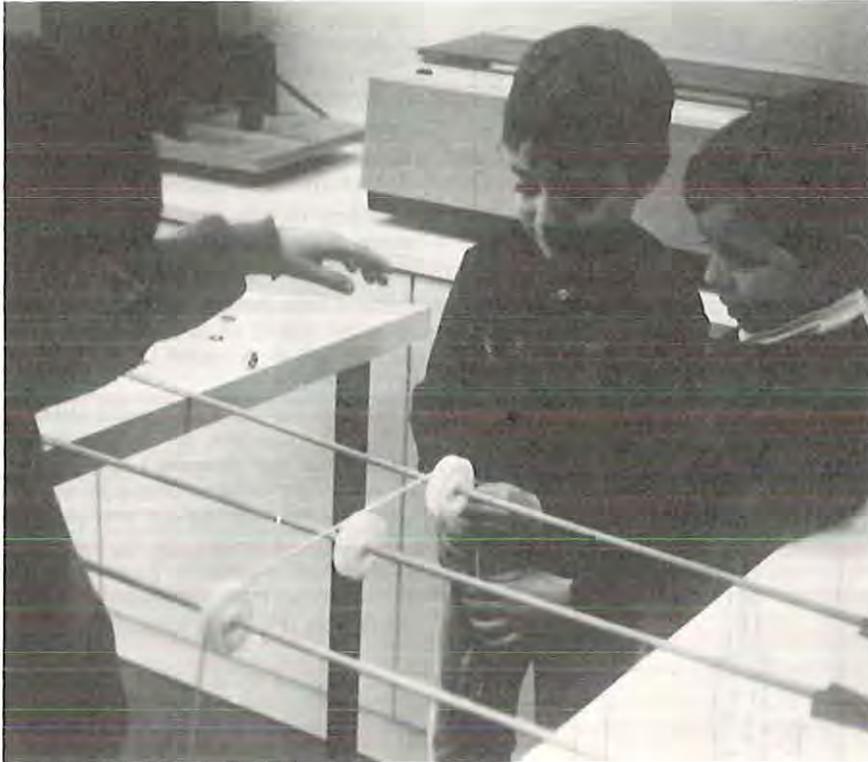
Dans un groupe de plus jeunes, les enfants ont tout de suite pris ficelle et poulie, ils ont passé la ficelle dans la gorge de la poulie mais ensuite, ils ne savaient plus que faire :

« Il manque un cintre. » (Jérôme) (Souvenir de la première séance.)

L'adulte propose de remplacer le cintre avec le matériel qui est disponible.

« Il faut prendre un bois comme ça. » (tourillon de bon diamètre).

« Il faut le passer là. » (Il montre le trou central de la poulie.)



a) L'importance du parallélisme des axes.

« Il faut quand j'ai deux poulies que les deux baguettes elles soient comme ça et comme ça. » (Mathieu). (Geste pour montrer le parallélisme.)

b) La nécessité pour les poulies d'être dans le même plan.

« Y avait besoin de scotch pour tenir les baguettes : quand on mettait trois poulies, on voulait écarter les poulies, les baguettes, elles se tamponnaient. » (Adrien)

c) Pendant toute cette séance, les enfants ont beaucoup utilisé « les équilibres », c'est lourd ça descend, c'est léger, ça monte, le lourd qui descend fait monter le plus léger.

d) Les enfants ont essayé plusieurs façons de passer la corde dans les poulies.

e) Les enfants ont utilisé aussi leur force en tirant sur l'un des bouts de la ficelle pour soulever quelque chose accroché à l'autre bout.

Choix des tourillons

Les enfants ont facilement adapté la grosseur du tourillon au trou de la poulie.

« J'ai remarqué quelque chose : la plus grosse baguette peut pas rentrer dans le trou de la poulie. » (Olivier)

« C'est parce que c'est trop gros, avec le moyen ça rentre. » (Corinne)

« Ça va mieux avec la moyenne. » (Brice)

« Avec la grosse, ça marchera pas. » (Philippe)

Dans un groupe, quelques enfants ont utilisé les tourillons de petits diamètres sans que cela les gêne, le tourillon a fléchi mais n'a pas cassé car ils ont mis de faibles charges. Avec une charge plus lourde, ils ont pensé à utiliser un diamètre de tourillon supérieur.

« Oui, les petites, ça se tord. » (Eric M.)

Manipulations

• Avec une poulie

En utilisant une seule poulie pour faire monter et descendre ce qu'ils avaient accroché aux deux bouts de la ficelle, les enfants se heurtent à une difficulté : les objets accrochés à la ficelle se télescopent, le montage s'embrouille et s'écroule.

Ils utilisent alors plusieurs poulies et plusieurs axes.

• Avec plusieurs poulies

Il faut beaucoup de manipulations pour que les enfants découvrent :



f) C'est ainsi que l'on passe au deuxième temps de la séance : soulever un seau lourd posé au sol, accroché à une extrémité de la ficelle, en restant à distance (3 mètres environ).

Dans certains groupes, l'adulte doit apporter beaucoup, dans d'autres, beaucoup moins.

On place une poulie avec son axe au-dessus du seau et on tire de loin.

« *Quand je tire, je recule.* » (Florian)

On utilise deux poulies avec un contre-poids à distance : les enfants découvrent l'importance de la longueur de la ficelle.

« *Faut raccourcir la ficelle sinon le seau pourra jamais monter, même si on ajoute encore plein de choses pour faire lourd.* » (Ludovic)

CONCLUSIONS

Au cours de cette séance, les enfants ont affirmé leurs gestes pour utiliser les poulies, les axes, les supports...

Ils ont pris conscience de l'intérêt de la poulie mais aussi des exigences de son installation.

Tous les groupes ont manqué de temps au cours de cette séance pour préciser ou aller plus loin dans certaines manipulations :

- utiliser plusieurs poulies
- soulever un seau lourd à distance.

TROISIÈME SÉANCE : LE FUNICULAIRE

OBJECTIF

Faire construire un appareil simple en utilisant le principe des poulies.

MATÉRIEL

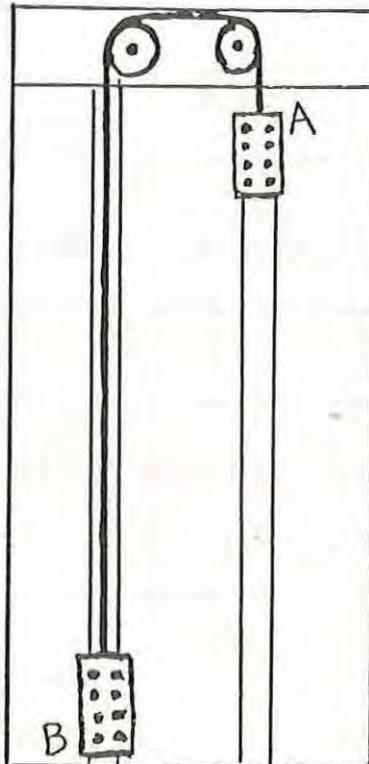
- Un grand socle de carton et un support de poulies.
- Plusieurs baguettes en bois pour guider les chariots.
- Deux poulies et des gros clous.
- Deux chariots en Lego.
- De la ficelle.

CONSTRUCTION

Deux constructions différentes sont proposées par les enfants au niveau des glissières :

— celle à laquelle les adultes avaient pensé : faire passer chaque chariot entre deux glissières (ils ont même ajouté des clous pour servir de parapet) ;

— celle des enfants : Arnaud pose une glissière par chariot et « ça marche » car l'écartement des roues du chariot est légèrement supérieur à la largeur de la glissière.



Les enfants ont beaucoup tâtonné sur la position des poulies pour que la corde se place correctement afin que les chariots ne dérailent pas.

Ils s'aperçoivent peu à peu qu'il faut que la partie extérieure de la poulie soit en face du milieu du chariot.

Ils se sont heurtés au problème de la longueur de la ficelle. Si la ficelle est trop longue les deux chariots restent en bas.

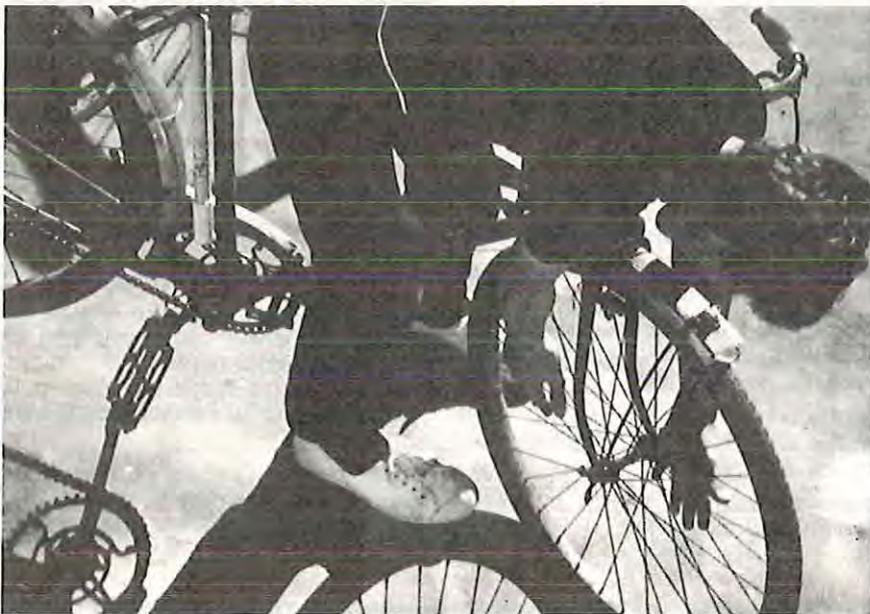
Il leur a fallu trouver par tâtonnement la longueur exacte de la ficelle afin qu'un chariot soit en A quand l'autre est en B près de la poulie.

Pour faire monter et descendre alternativement les chariots, les enfants les ont lestés avec des briques Lego. Suivant comment les enfants plaçaient les briques, les chariots étaient déséquilibrés.

Une sortie au funiculaire de Montfort-Saint-Hilaire-du-Touvet a permis à tous les enfants de l'école d'observer le fonctionnement d'un vrai funiculaire.



LES ENGRENAGES : « Un tourne à l'envers, l'autre tourne à l'endroit. » (Jocelyne)



Eric : « Je veux du scotch pour que ça bouge pas » (l'attache parisienne). Il place du scotch sur l'attache parisienne pour l'empêcher de remonter. « Ça bouge quand même. »

Il en met aussi dessous.

Son montage fonctionne, mais utiliser correctement l'attache parisienne, c'est quand même plus facile, d'où intervention de l'adulte pour expliquer comment l'utiliser.

— Placer les roues dentées.

La plupart commencent par faire des trous dans le socle et fixent les roues sans tenir compte de la position des unes par rapport aux autres.

« Tu la mets trop loin (la roue), ça pourra pas tourner. » (Camille)

Ils doivent recommencer plusieurs fois avant de comprendre qu'ils doivent d'abord fixer la première roue, puis poser la deuxième contre la première et la fixer, et ainsi de suite.

Eric met une tige de bois pour que les roues s'entraînent : « Ça marche pas. »

« Ça peut pas, c'est pas collé. » (Paul)

Jocelyne et Cécile respectent la consigne sans faire le rapprochement avec les objets observés (superposition des roues dentées).

Myriam et Séverine : « On a bien fait et ça coince. »

Myriam et Séverine ont bien compris que les roues doivent se toucher, mais elles se heurtent à un nouveau problème.

Pour expliquer pourquoi « ça coince », l'adulte intervient pour faire observer aux enfants le sens de rotation des roues sur un montage correct.

SENS DE ROTATION DES ROUES DENTÉES

On observe comment tournent les engrenages à l'aide de gommettes de plusieurs couleurs.

« Quand on tourne, les gommettes sont pas toujours à la même place. »

Jocelyne : « Il tourne à l'envers, l'autre tourne à l'endroit. »

Olivier : « Quand tu tournes, y en a un

PREMIÈRE SÉANCE

OBJECTIFS

En partant d'observation d'engrenages, dans des objets familiers, reconstruire des systèmes d'engrenages.

MATÉRIEL

a) Pour l'observation :

- des couvercles d'essoreuses à salade
- une chignole
- des réveils ouverts
- un fouet de cuisine à main.

b) Pour la construction, pour deux enfants il y avait :

- trois roues dentées de diamètres différents et percées au centre (roues en carton entourées de bande de carton ondulé)
- un socle en carton
- des attaches parisiennes
- un clou ou des tiges de bois pour percer le socle
- du scotch et des ciseaux
- des gommettes de couleurs différentes.

OBSERVATION DES DIFFÉRENTS OBJETS

Par groupes de 10

Les enfants sont étonnés par les objets

présentés (surtout par les réveils) mais ce n'était pas très parlant pour comprendre le fonctionnement des engrenages.

D'emblée les enfants sont plus intéressés par la chignole, parce qu'ils voient mieux ce qui se passe.

Olivier : « Ça, ça fait tourner ça, après ça fait tourner ça qui fait tourner ça. »

Myriam : « C'est rigolo, ça tourne à chaque fois comme si on écrasait quelque chose. »

Séverine : « Toutes les roues tournent en même temps. »

Vincent : « Il y a des petits piquants, ça sert à faire marcher. »

Tous les enfants manipulent tous les objets.

CONSTRUCTION DU MONTAGE

Par groupes de 2

Consigne : les enfants doivent disposer les roues dentées de telle sorte qu'elles tournent toutes les trois en même temps. Les difficultés rencontrées :

- S'organiser dans chaque groupe : les enfants ont du mal à se répartir le travail.
- Utiliser les attaches parisiennes :

qui tourne dans un sens et l'autre dans l'autre sens. »

Paul : « Oui, y en a un qui monte et l'autre qui descend. »

L'adulte demande aux enfants de défaire puis de refaire un montage correct.

En fin de séance, l'adulte essaie de faire redéfinir par les enfants tout ce qui leur paraît nécessaire au bon fonctionnement de leur montage.

Adulte : « Avec une roue, est-ce que le montage fonctionne ? »

— Non, y en aurait pas une autre qui marcherait.

— Deux roues, ça suffit, mais il faut qu'elles se touchent. »

Adulte : « Pourquoi les roues s'entraînent-elles ? »

Anaëlle : « Parce que les petites dents rentrent dans les petits creux. »

Adulte : « Pourquoi les petites dents sont-elles si importantes ? »

Séverine : « Parce que ça colle. »

Olivier : « Les bosses d'une roue, elles se mettent dans les creux de l'autre. »

CONCLUSION

Il y a eu découverte du principe des engrenages qui n'était pas connu auparavant.

Ils ont bien compris l'importance de la position des roues par rapport aux autres.

Par contre, le sens de rotation des roues n'a pas toujours été bien perçu.

Par groupes de 10

Cette séance a été suivie attentivement parce que le vélo est un objet familier.

Les enfants, tout d'abord font tourner la roue, puis freinent avec les freins. Ils recommencent à faire tourner la roue, mais cette fois, un enfant la stoppe avec la main.

Eric : « Ça fait des « guillis. »

Mathieu : « Ça chauffe la main, ça la frotte. »

Ils font tourner la roue très vite.

Eric : « On dirait qu'il y a plus rien au milieu de la roue. »

Adulte : « C'est-à-dire ? »

Philippe : « On voit plus les bâtons, les rayures. »

Floriane : « On les revoit quand ça ralentit. »

L'adulte fait tourner la roue en actionnant une pédale.

« Y a qu'une roue qui tourne. »

« Ben sa vitesse (celle de la roue arrière), ça fait tourner celle de devant. »

Adulte : « Pourquoi lorsque j'actionne la pédale, la roue tourne-t-elle ? »

Floriane : « Y a un petit « truc » rond, y a des dents, ça fait bouger parce qu'il y a des dents. »

Adrien : « Parce que le fil, (« la chaîne », précise Sophie) est accroché sur les roues. »

Mathieu : « Non, elle n'est pas accrochée, elle tourne aussi. »

Damien : « Quand la chaîne s'approche des dents, elle rentre dans les dents. »

Amandine : « La chaîne s'enroule. »

Adulte : « Ça ne vous rappelle rien ? »

Floranne : « Des engrenages. »

Damien, Mélissa : (dans deux groupes différents) « Mais les engrenages, il faut qu'ils soient bien à côté pour tourner. »

Floranne : « Elles tournent parce qu'il y a la chaîne. »

Adulte : « N'y a-t-il qu'une roue dentée ? »

Mélissa : « Celle-là est toute petite, celle-là toute grande. Il y en a deux. »

Jérôme : « La grosse roue elle a plus de dents. »

Par groupes de 2

Construction du mécanisme « pédalier, chaîne, pignon » de la bicyclette.

Consigne : les enfants doivent reproduire le même mécanisme.

Les difficultés rencontrées :

— Quelques enfants placent les roues dentées côte à côte comme dans la première séance et lorsqu'ils mettent la chaîne, ils s'aperçoivent que leur montage ne fonctionne pas.

L'adulte leur fait à nouveau observer la position relative du pédalier et de la roue libre.

— Un ou deux enfants choisissent les deux grandes roues dentées, mais aussitôt d'autres enfants leur font observer qu'il

DEUXIÈME SÉANCE

OBJECTIFS

Sur une bicyclette d'enfant, observation du pédalier, de la chaîne et du pignon (autre façon de montrer la transmission du mouvement à partir d'une roue à dents) afin de comprendre et réaliser le mécanisme avec du matériel semblable à celui de la séance précédente.

MATÉRIEL

a) Pour l'observation :

— vélo simple d'enfant.

b) Pour la construction, pour deux enfants :

— deux roues dentées de diamètres différents et percées au centre

— un socle en carton

— des attaches parisiennes

— un clou ou des tiges de bois pour percer le socle

— une chaîne en carton ondulé de la même largeur que les roues dentées, mais trop longue

— des ciseaux

— du scotch

— des bouchons de liège

— des gommettes.

OBSERVATION DU VÉLO



faut prendre une grande et une petite roue dentée pour que le montage ressemble à celui du vélo. Mais avec deux grandes roues, ils s'aperçoivent que le système fonctionne aussi.

— Beaucoup d'enfants placent la chaîne à l'envers (ce fait est dû peut-être à l'ambiguïté de la chaîne en carton ondulé), le montage ne fonctionne pas. En observant à nouveau le mécanisme, ils retournent la chaîne.

— Quelques enfants ont des problèmes d'ajustage de chaîne et utilisent beaucoup de scotch pour que le montage fonctionne :

Chloé : « Ça marche pas. »

Florian : « Ta chaîne est trop longue, elle est pas tendue. »

Dans un groupe, les enfants n'ont pas su reproduire le montage, ils joignent les deux roues dentées par un petit bout de chaîne.

Certains enfants veulent compléter leur montage en intégrant une pédale. Ils utilisent des bouchons de liège ou de plastique transpercés d'un clou. Ils utilisent énormément de scotch mais le montage fonctionne.

Lorsque le montage est réussi par tous les groupes, nous observons comment il fonctionne en utilisant des gommettes. Certains enfants observent que les roues tournent dans le même sens. Ils essaient de compter les tours. Ils remarquent que la petite roue dentée fait plus de tours que la grande roue dentée. Mais pour la plupart des enfants le but essentiel était de reproduire le montage et de faire en sorte qu'il fonctionne.

CONCLUSION

Il y a eu découverte de la transmission du mouvement par la chaîne. Comme dans la première séance, les enfants n'essaient pas de positionner correctement les roues dentées les unes par rapport aux autres avant de les fixer.



Un vocabulaire plus technique est acquis. Cependant, le rapport du nombre de tours et de la grandeur des roues n'est pas perçu par tous les enfants.

TROISIÈME SÉANCE

OBJECTIFS

A partir de trois roues en étoiles (deux grandes et une petite), construire un manège.

MATÉRIEL

- Pour chaque groupe de cinq enfants :
- trois roues en carton avec le centre non percé (deux grandes et une petite)
 - un socle à construire
 - des attaches parisiennes
 - des ciseaux
 - du scotch
 - des boules de cotillon, des petits personnages de jeux du commerce
 - un clou.

CONSTRUCTION DU MANÈGE

Les enfants reconnaissent facilement que ce sont des engrenages bien que les roues n'aient pas la même forme.

Difficultés rencontrées :

Les enfants n'arrivent pas à trouver le centre des roues dentées.

Ce centre, s'il est mal placé, empêche les engrenages de s'imbriquer correctement.

Quand les enfants ont eu découvert que les engrenages coïnciaient parce que le centre était mal placé, les adultes l'ont alors indiqué.

Quelques enfants accouplent la troisième roue aux deux autres.

Ils se rendent compte alors que cela ne peut pas fonctionner et refont un montage correct.

Dans un groupe, pour poser les figurines sur le manège, l'adulte a montré aux enfants comment les placer en symétrie

en utilisant une règle passant par le centre.

MANIPULATION DU MANÈGE

Les enfants actionnent les différentes roues les unes à la suite des autres et regardent ce qui se passe.

Puis, sans tourner les roues dentées, ils essaient de trouver le sens de rotation des roues et l'indiquent avec le doigt.

Certains montages réalisés permettent, grâce à des repères précis (couleur, personnages...), de compter le nombre de tours et de voir le sens de rotation des roues.

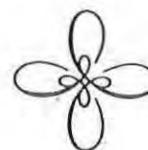
Comme dans la deuxième séance, certains enfants établissent une relation entre la grandeur des roues et le nombre de tours.

CONCLUSION

La progression entre les différentes séances a été bonne.

Cela est dû au fait que les matériaux ont été les mêmes pour les trois séances et qu'il y a eu beaucoup de manipulations dans les classes, entre chaque séance.

*École maternelle des Béalières
Meylan (Isère)*



L'ÉDUCATION AUX DROITS DE L'HOMME

« *Après les Écossais, il n'est point de plus grands fessés que les maîtres d'école en France.* »

LE RESPECT DES AUTRES

Nous postulons l'équivalence des droits des enfants et des droits de l'homme inscrits dans la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen de 1789 et dans la Déclaration universelle des droits de l'homme du 10 décembre 1948. A une conception du droit fondée sur les idées d'appartenance et d'incapacité, nous opposons une conception fondée sur la capacité des enfants à assumer des droits, des devoirs et des responsabilités, et à prendre des décisions concernant leurs activités et leur vie.

« Nous disons, nous : l'enfant — et l'homme — sont capables d'organiser eux-mêmes leur vie et leur travail pour l'avantage maximum de tous. » (Freinet, 1939).

« Nous préparons, non plus de dociles écoliers, mais des hommes qui savent leurs responsabilités, décidés à s'organiser dans le milieu où le sort les a placés, des hommes qui relèvent la tête, regardent en face les choses et les individus, des hommes et des citoyens qui sauront bâtir demain le monde nouveau de liberté, d'efficacité et de paix. » (Freinet, 1965).

Nous voulons faire de l'école un état de droit où « il faut que les enfants puissent vivre les droits de l'homme dès l'enfance », comme l'écrit Francine Best reprenant une formule née de nos travaux sur les droits et pouvoirs des enfants et des jeunes, dans la revue de l'OCCE.

« Si la morale formelle, enseignée à coups de « leçons-sermons » a vécu, dit-elle, c'est que la distance entre la vie, les actes véritables et le discours, est devenue insupportable, y compris pour les jeunes enfants, y compris pour les adultes épris de justice. Comment faire entendre à un enfant giflé, battu (hélas, ils sont encore légion !) soit par ses pairs, soit par un adulte, que la violence n'est pas le droit, qu'une morale ne peut se fonder sur la peur ?

Il faut donc, pour éviter cette contradiction, que la vie de la classe et de l'école soit en harmonie avec le discours moral, mieux, avec la morale de notre temps, celle de la coopération, celle des droits de l'être humain. »

« L'ENFANT GIFLÉ, BATTU »... ALORS !

PONT-AUDEMER

Le collège des claques

EXASPERÉ PAR L'UN DE SES ÉLÈVES, UN PROF DE GYM L'A FAIT GIFLER PAR TOUTE LA CLASSE

LE MATIN 28.4.86

Ça cogne !

Ça cogne pour faire obéir ;

Ça cogne pour faire travailler ;

Ça cogne pour se faire respecter ;

Ça cogne pour ne pas être cogné ;

Ça cogne pour apprendre à ne plus cogner ;

...

Ça cogne partout !

- dans la famille ;
 - à l'école ;
 - dans la société ;
- les petits
et
les grands.

Un instituteur condamné pour avoir giflé et injurié un élève maghrébin

QUEST-FRANCE 3-4.5.86

Expédition punitive au collège des Minguettes
Une enseignante et le principal battus

Nous sommes descendus dans la rue avec les étudiants, les parents, les enseignants, les travailleurs. Nous avons protesté contre les coups distribués par les gardiens de l'ordre :

PLUS JAMAIS ÇA !

Mais le « gardien de l'ordre » ne sommeille-t-il pas en chacun de nous ? Et il est si facile d'utiliser sa force comme solution momentanée à un problème difficile.

Qui ne l'a pas fait ?

Et comment ne pas être enfermé précisément dans ce rôle de « gardien de l'ordre » ?

Il est difficile de savoir ce qui se passe derrière les murs des maisons et des écoles. A la suite d'une enquête, le journal *Virgule* n° 32, octobre 82, note qu'il a reçu « beaucoup de témoignages sur les coups, les fessées et les punitions ».

Les martinets ne connaissent pas une baisse des ventes, même si, s'étonne le marchand du coin de la rue, « les gens ont un peu honte quand ils en achètent, ils n'osent pas dire que c'est pour leurs gosses, ils prétendent que c'est pour leur chien ».

A l'école, les « supplices sont nombreux et raffinés, on vous tire les cheveux ou les oreilles, on vous frappe la tête avec des livres, on vous la cogne sur le tableau. Taper sur le bout des doigts avec une règle se pratique toujours... malheureusement. » Une classe coopérative a aussi mené une enquête et questionné les parents sur les punitions à l'école (1).

« Ma mère faisait des tours de cour avec le cahier dans le dos. »

« Mon père recevait des coups de bâton sur les doigts. »

« Il avait des lignes à copier. »

« Ma mère avait le bonnet d'âne. »

« Mes parents étaient punis le soir après la classe, pourtant, ils avaient une longue route à faire à pied. »

« Ma mère allait au cachot dans le noir. »

« Mes parents allaient au coin. »

« Ma mère recopiait tous ses devoirs. »

Les enfants ont témoigné eux aussi — et nous pourrions, hélas, multiplier ces témoignages encore aujourd'hui :

« Le scotch sur la bouche : j'avais dix ans, ça faisait mal, ça donnait des boutons. »

« Mon maître avait cassé la règle sur la tête d'un élève. »

« J'avais des claques, on nous tirait les oreilles... »

« On nous disait des injures. On nous tirait les cheveux à l'endroit où ils sont les plus courts ! »

« J'écrivais trop petit, alors j'avais des claques. »



« Moi, j'étais mis à la porte. »

« On nous descendait la culotte, on nous tapait sur les fesses. »

« Quelqu'un a reçu un seau d'eau sur la tête parce qu'il riait trop. »

Historiquement, la punition corporelle était considérée comme nécessaire. Il s'agissait de corriger celui qui ne suivait pas le droit chemin :

« Férules, badines, fouets, verges, supplices plus ou moins barbares ont de tout temps été utilisés. Les éducateurs faisaient même preuve d'une invention très riche, témoin la « machine à vapeur pour la correction célerifère des petites filles et des petits garçons » qui permettait de traiter sans efforts, grâce à des astuces mécaniques plusieurs « mauvais » enfants à la fois. »

(Extrait de *Savoir punir*, de Patrice Mirnos, collection Clair.)

Et, en 1537, le poète quercynois Pierre Saliat, dans son *Petit traité de civilité puérole et honnête*, écrivait :

« Après les Ecossais, il n'est point de plus grands fesseurs que les maîtres d'école en France. »

Bien sûr, depuis, l'évolution des mœurs et l'influence des institutions et d'hommes tels que Rousseau, Pestalozzi, Froebel, Montessori, Ferrière, Freinet, les psychologues et les psychanalystes, ont contribué à changer les relations entre les adultes et les enfants et à faire comprendre, du moins à quelques-uns, que l'obéissance passive n'était pas une vertu.

En 1947, Adolphe FERRIÈRE dénonce fermement l'obéissance passive à laquelle on s'efforce de dresser l'enfant :

« Parmi les causes profondes de la guerre et du marasme actuel, il en est une dont on ne s'est peut-être pas assez avisé jusqu'ici, mais qui me paraît être parmi les plus importantes. Dans tous les pays d'Europe, l'école s'est efforcée de dresser l'enfant à l'obéissance passive. Elle n'a rien fait pour développer l'esprit critique. Elle n'a jamais cherché à favoriser l'entraide. »

Obéissance passive : le maître ordonne, l'élève doit obéir. Tout un système de sanctions graduées est dressé, comme un arsenal de guerre, pour venir à bout des récalcitrants. Punitions et récompenses, sanctions extérieures agissant du dehors au dedans pour former, pétrir, mater s'il le faut, la personnalité de l'enfant ; dans beaucoup d'écoles on ne sort guère de là...

Stanley MILGRAM, dans un ouvrage qui a fait grand bruit aux États-Unis, *Soumission à l'autorité* (Calmann-Levy, 1974), relate une expérience où des sujets, obéissant à une autorité universitaire, dans le cadre d'une expérience d'apprentissage de mots, n'hésitent pas à envoyer à l'élève des décharges électriques allant jusqu'à 450 volts, pour sanctionner les erreurs commises. Donc « des gens ordinaires, dépourvus de toute hostilité, peuvent, en s'acquittant simplement de leur tâche, devenir les agents d'un atroce processus de destruction. En outre, même lorsqu'il ne leur est plus possible d'ignorer les effets funestes de leur activité professionnelle, si l'autorité leur demande d'agir à l'encontre des normes fondamentales de la morale, rares sont ceux qui possèdent les ressources intérieures nécessaires pour lui résister... » (p. 22, op. cit.)

L'évolution se remarque d'ailleurs dans les règlements.

(1) Extrait de *Les punitions*, CHANTIERS dans l'Éducation spécialisée, ICEM 100, octobre 1985.



En 1769, le règlement interne, en deux cent quarante articles, du collège Louis-le-Grand ne mentionne aucun châtement corporel.

Le statut du 19 septembre 1809, n'autorise de punir que par l'isolement dans la cour de récréation, un travail, le remplacement de l'uniforme par un habit grossier et ridicule, la prison...

Le statut sur les écoles primaires élémentaires et communales, le 25 avril 1834, article 29, interdit les châtements corporels, sauf « la mise à genoux pendant une partie de la classe ou la récréation ».

Faisant suite aux lois fondamentales sur l'enseignement primaire, le règlement scolaire modèle du 18 juillet 1882 fixe, article 16 : « Les seules punitions dont l'instituteur puisse faire usage sont : les mauvais points, la réprimande, la privation partielle de la récréation, la retenue après la classe sous surveillance, l'exclusion temporaire. » Dans l'article 17, le ministre se croyait obligé de rappeler l'interdiction « absolue » des châtements corporels.

Il est intéressant de relire la circulaire du 15 juillet 1890 qui concerne le régime disciplinaire des lycées et collèges de garçons. Le régime s'inscrit dans la ligne des principes et pratiques que les pionniers et praticiens de l'Éducation nouvelle ont tenté, et tentent, de mettre en place.

La circulaire du 15 juillet 1890 va commenter la réforme disciplinaire de 1890. Elle montre pourquoi le conseil supérieur de l'instruction publique a « nettement manifesté sa préférence pour une discipline libérale et son éloignement d'une discipline purement répressive » : « Celle-ci reposant sur la défiance, n'usant que de la contrainte, se contente d'un ordre apparent et d'une soumission extérieure, sous lesquels se dissimulent les mauvais instincts comprimés, mais non

corrigés, et les sourdes révoltes qui éclateront plus tard. Cette discipline est mauvaise ; elle est maladroite et bornée... La discipline purement répressive n'a pas droit de cité dans nos maisons d'éducation.

La discipline libérale cherche, au contraire, à améliorer l'enfant plutôt qu'à le contenir, à le gagner plutôt qu'à le soumettre. Elle veut toucher le fond, la conscience, et obtenir non cette tranquillité de surface qui ne dure pas mais l'ordre intérieur, c'est-à-dire le consentement de l'enfant à une règle reconnue nécessaire : elle veut lui apprendre à se gouverner lui-même. Pour cela, elle lui accorde quelque crédit, fait appel à sa bonne volonté plutôt qu'à la peur du châtement, elle conseille, avertit, réprimande plutôt qu'elle ne punit...

Ou bien l'éducation de l'enfant consiste dans un dressage artificiel, tyrannique et vain, ou bien, elle doit être le travail d'éclosion d'une conscience et de formation d'un caractère. »

Nous sommes loin, très loin, des pratiques disciplinaires dominantes, dans l'école, à cette époque et qui vont se poursuivre, tolérées, sinon encouragées par les familles et non interdites par les administrateurs chargés d'appliquer la loi. Il est vrai que les parents conservent un « droit de correction » et que la notion de « violences légères » permet des interprétations qui, faute de protéger l'enfant, protège les adultes.

Extrait de Pierre LENOEL, *La capacité juridique de l'enfant mineur en droit français*, Institut de l'enfance et de la famille, Centre de Vaucresson, 54, rue de Garches - 92240 Vaucresson, p. 40 :

« La loi n'autorise personne à donner volontairement des coups ou à faire des blessures. »

Article 322 du Code pénal - Loi du 2.2.1981 :

Cet article ne concerne que les mineurs jusqu'à l'âge de quinze ans : « Quiconque aura volontairement porté des coups à un enfant âgé de moins de quinze ans, ou aura commis à son encontre des violences ou voies de fait, à l'exclusion des violences légères, sera puni. »

Les violences légères, certains tribunaux se sont efforcés de les définir :

Cour d'appel de Caen du 7.7.1982 :

Une cour d'appel a pu déclarer : « Il est certain que le coup de pied au derrière, la bousculade, les oreilles ou les cheveux tirés, les calottes, les gifles et même le coup de règle, lorsque de telles violences sont le fait des parents des enfants, ne sauraient être considérés comme excédant leur droit de correction dès lors qu'il n'en est résulté non seulement aucune conséquence médicale, mais même aucune trace apparente établissant une brutalité excessive. »

Si les coups et blessures entraînent maladie ou incapacité de plus de huit jours,

alors des sanctions sont prévues et il est à noter que toutes les peines « sont portées au double, si l'auteur est l'un des parents ou une personne ayant autorité sur l'enfant (enseignants, éducateurs, parents). »

« Le mineur, avec un certificat médical, peut déposer plainte auprès du procureur de la République. »

Et pourtant, il arrive parfois que des juges reconnaissent aux enseignants les mêmes droits de châtier les enfants qu'aux parents :

Le 23 décembre 1984, *Le journal du dimanche* titrait : « Un tribunal accorde aux enseignants un nouveau droit : la gifle autorisée ».

« Au moment où les élèves prennent l'habitude de « cogner » sur les profs, ceux-ci reçoivent l'autorisation de revenir aux bonnes vieilles méthodes de la tape, de la baffe, du soufflet, de la calotte, de la taloche, de la torgnole, bref de la gifle. »

« A condition qu'il n'y ait pas de violence excessive et de conséquence sur la santé de l'élève, la chambre d'accusation de la cour d'appel de Rennes accorde, en effet, aux enseignants le droit de faire régner le bon ordre dans leurs classes en exerçant un pouvoir de discipline analogue à celui qui est accordé aux parents. »

Il s'agissait ici d'une poursuite engagée par des parents d'une institution privée contre le professeur. Celui-ci avait emmené au piquet l'enfant qui s'est laissé tomber sur le dos et a heurté un radiateur.

Ce cas de jurisprudence, qui a fait les titres de plusieurs journaux nationaux, n'est d'ailleurs pas unique :

L'Éducation du 18.10.1972, sous la plume de Jean GUILHEM, analyse un jugement du tribunal de grande instance de Paris paru dans *La gazette du palais* (1972, n° 231, p. 19) qui, dans ses attendus, invoque la jurisprudence de la Cour de cassation qui « admet, pour les maîtres et éducateurs, un droit de correction comparable à un moindre degré à celui des parents, et justifie certaines gifles ou soufflets nécessaires à la bonne tenue des enfants et au maintien de l'ordre dans l'école », à deux conditions :

— que la correction ne soit pas excessive ;

— que la santé de l'enfant ne soit en aucune façon compromise.

Invariant n° 1 : L'enfant est de la même nature que nous (7).

(7) C. Freinet, « Les invariants pédagogiques », BEM - PEMF - 1964.

LIRE LA SUITE DE L'ARTICLE EN PAGE 19.

• Mouvement pédagogique agréé par le ministère de l'Éducation nationale.

• L'ICEM regroupe des enseignants engagés dans la réflexion et l'action pédagogique autour des idées développées par Célestin Freinet.

• L'ICEM produit des outils pour la classe : cahiers, livrets et fichiers de travail individualisé, répertoires, revues documentaires et revues pédagogiques.

• L'ICEM organise des stages de formation, des universités d'été.

Revue pédagogique de l'ICEM :

le Nouvel ÉDUCATEUR

• Revue qui se veut être un outil d'entraide pour l'évolution des pratiques pédagogiques dans une perspective ouverte par Célestin Freinet.

• Revue animée par des praticiens pour des praticiens.

**10 numéros par an
+ dossiers**

(Pour s'abonner voir en page IV).



**L'INSTITUT COOPÉRATIF
DE L'ÉCOLE MODERNE
PÉDAGOGIE FREINET
(ICEM)**

Siège social : ICEM
62 boulevard Van Iseghem - 44000 Nantes.
Tél. : 40.29.27.09.

Secrétariat : ICEM
BP 39
06321 Cannes La Bocca Cedex

En supplément au Nouvel ÉDUCATEUR :
POURQUOI-COMMENT ? Collection de
petits guides pratiques sur la pédagogie
Freinet.

Bulletin de l'Association :
(Revue mensuelle d'animation pédagogique)
« COOPÉRATION PÉDAGOGIQUE »

La FIMEM : Fédération internationale des Mouvements d'École moderne.

• Regroupe des éducateurs de plus de 35 pays qui se réunissent tous les deux ans lors de rencontres internationales ou RIDEF.

• Pour tout renseignement s'adresser à :

Secrétariat FIMEM, 35, avenue Jottrand - B - 1030 Bruxelles.

CÉLESTIN FREINET

1896-1966



- Né à Gars (A.-M.) le 15 octobre 1896.

- Élève du cours complémentaire de Grasse et de l'école normale de Nice, sa première classe fut la guerre de 14-18 où, jeune officier, il fut très grièvement blessé devant Verdun.

Convalescent, il fait la classe à Bar-sur-Loup en 1920.

Déjà, il cherche à réaliser, par son éducation, le « plus jamais ça » qu'on proclame partout après la tuerie.

Il cherche, il étudie tous les mouvements d'éducation nouvelle qui foisonnent alors au sein de la pédagogie internationale.

- En 1924, il réalise la première correspondance interscolaire avec son camarade Daniel du Finistère.

- En 1926, il utilise le premier l'imprimerie à l'école.

- 1927 : Premier Congrès à Tours des adeptes de l'imprimerie à l'école.

Naissance de la *Gerbe enfantine*, revue pour les enfants, rédigée par des enfants et du bulletin de travail qui deviendra L'ÉDUCATEUR.

- 1928 : Création de la Coopérative de l'enseignement laïc (CEL).

La même année, il s'installe à Saint-Paul-de-Vence où naîtra la fameuse affaire de Saint-Paul à l'issue de laquelle il sera « mis en congé » et devra quitter l'enseignement public.

- 1935 : Ouverture de l'école de Vence.

Il la peupla de petits enfants d'Aubervilliers puis de jeunes réfugiés espagnols victimes de la guerre civile.

Il crée avec Romain Rolland le Front de l'enfance.

Paraissent, à la CEL, les brochures d'Éducation nouvelle populaire (BENP) ponctuées des grands mots d'ordre qui martelleront son action :

« Plus de leçons. »

« La grammaire en quatre pages. »

« Le fichier scolaire coopératif. »

« La lecture par l'imprimerie à l'école. »

- En 1936, Le Front populaire lui permet de mieux diffuser sa pédagogie libératrice.

- En 1940, il est arrêté et interné.

Il écrit : *L'éducation du travail* et *Essai de psychologie sensible appliquée à l'Éducation*.

Grand blessé de guerre, il est mis en liberté surveillée et gagne le maquis qu'il dirige dans la vallée de Vallouise.

- En 1947, il reprend possession de son école de Vence. Il est membre du Comité de Libération des Hautes-Alpes.

- En 1948 est créé à Dijon, l'Institut Coopératif de l'École moderne. Il n'a de cesse que la CEL ait une assise foncière lui assurant indépendance et sécurité. Son siège social est créé à Cannes où elle fonctionne à côté de l'administration de l'ICEM.

- Il meurt à Vence le 8 octobre 1966 et est inhumé à Gars (A.-M.).

La pédagogie Freinet

Les grands axes qui orientent la pédagogie Freinet sont les suivants :

- Une éducation par la réussite.
- Une éducation du travail.
- Le respect de l'identité personnelle et de la diversité.
- La prise en compte du besoin de s'exprimer librement et de communiquer.
- La responsabilité coopérative.
- Le droit à un autre mode d'appropriation des savoirs.
- Une attitude de recherche.

Des enseignants de l'ICEM - pédagogie Freinet animent des chantiers coopératifs grâce auxquels naissent, se développent, sont affinés les projets qui aboutissent aux revues et outils pédagogiques (voir en page 4).

Bibliographie

Perspectives d'Éducation populaire, Collectif ICEM, Maspéro, 79.
Les équipes pédagogiques, Maspéro, 80.
Pour une méthode naturelle de lecture, Casterman, 80.
Les dessins de Patrick, P. Le Bohec et M. Le Guillou, Casterman, E3.
Les rois nus, J. Chassanne, Casterman, E3.
Croqu'Odile, crocodile, Collectif ICEM, Casterman, E3.
L'aventure documentaire, M. Barré, Casterman, E3.
Pour une mathématique populaire, E. Lèmery, Casterman, E3.
A corps retrouvé, Collectif ICEM, Casterman.
Histoire partout, géo tout le temps, Collectif ICEM, Syros.
L'école sous surveillance, Collectif ICEM, Syros.
Invitation au poème, Collectif ICEM, Casterman.

Pour entrer en contact avec un délégué départemental.

Pour s'informer sur les sessions de formation à la pédagogie Freinet.

Pour trouver une école ou une classe pratiquant la pédagogie Freinet.

**ICEM
BP 39
06321 Cannes
La Bocca
Cedex**

Pour connaître les outils et les revues de la pédagogie Freinet.

Pour entrer en contact avec un secteur de travail de l'ICEM (français, math, sciences, histoire-géo, etc.).

Pour se procurer la charte de l'École moderne.

Outils et revues de la pédagogie Freinet édités par PEMF (Publications de l'École moderne française)



- **J Magazine - BTJ - BT - BT2 - BT Sonore - Périscope - Créations - Pourquoi-Comment ? - Le nouvel Éducateur**
(Vendus par abonnement ou souscription.)

- **Ouvrages pédagogiques - fichiers - cahiers autocorrectifs - livrets programmés - répertoires orthographiques.** (Éditions non périodiques.)

- **Les outils et revues de la pédagogie Freinet sont édités par PEMF, maison d'éditions qui, en août 1986, a pris dans des circonstances difficiles le relais de la CEL, créée par C. Freinet en 1927, avec pour objectif de poursuivre son activité éditoriale dans le domaine des revues documentaires et des éditions pédagogiques. PEMF est une maison de vente par correspondance qui diffuse et distribue les productions de l'ICEM par abonnement et sur catalogue.**

- *Si vous désirez participer à un chantier de travail de l'ICEM, vous pouvez apporter votre contribution aux niveaux les plus divers : en tant qu'auteur (ou coauteur), lecteur critique (avec ou sans votre classe si vous enseignez), fournisseur de documents écrits ou iconographiques, antenne locale... Vous serez tenu au courant des activités du secteur par son bulletin ou par les lettres circulaires internes. Si vous préférez être informé de la vie de l'ICEM et de ses recherches théoriques et pratiques dans le domaine pédagogique, vous pouvez souscrire un abonnement au bulletin de travail Coopération pédagogique ou à la revue le Nouvel ÉDUCATEUR.*

PEMF - BP 109 - 06322 Cannes La Bocca Cedex - Tél. : 93.47.96.11.



Invariant n° 23 : Les punitions sont toujours une erreur.

Suite de l'article de la page 13 :

L'ÉDUCATION AUX DROITS DE L'HOMME

Alors faut-il donner aujourd'hui aux enseignants le même droit de correction qu'aux parents (2) ?

OU

la solution serait-elle de supprimer aux parents, comme aux enseignants, tout droit de sévices corporels, comme cela est le cas en Suède ?

Cela a bien sûr soulevé des protestations : des parlementaires allant jusqu'à prétendre qu'à la suite de l'abolition du droit biblique du père à châtier son enfant « de nombreux parents bien intentionnés seraient qualifiés de criminels, et beaucoup d'enfants n'apprendraient jamais à bien se conduire. » Sixten PETTERSON, représentant du rassemblement des Modérés (conservateur) leur réplique que « dans un pays libre et démocratique comme le nôtre, on argumente avec des paroles, non avec des coups, on dialogue avec les gens, on ne les bat pas. Si nous ne pouvons convaincre nos enfants par des paroles, nous le ferons encore moins par des sévices (3). »

(2) Aux États-Unis, on voit les châtimements corporels, interdits en 1977 par la Cour supérieure, être réintroduits dans les écoles de la plupart des États.

En Grande-Bretagne, la loi autorise l'utilisation de la fessée à la baguette, caning, dans les établissements scolaires. « Alors que le syndicat national des enseignants (National Union of Teachers) mène campagne depuis fort longtemps contre les châtimements corporels à l'école, le syndicat des directeurs et quatre autres associations professionnelles en réclament le maintien. La « INNER LONDON EDUCATION AUTHORITY » a pris l'initiative de supprimer le caning dans les établissements secondaires à partir de février 1981... » (Extrait de L'ÉDUCATEUR).

Cette position va évidemment tout à fait dans le sens des principes, des objectifs, et des pratiques de la vie coopérative que nous tentons de mettre en place.

J'ai, dans le cadre de la recherche que je mène sur la pratique des lois dans la classe coopérative, passé un article et une enquête dans la revue L'ÉCOLE DES PARENTS (4). Sur les 44 mères ou pères qui ont répondu (5), 17 n'utilisent jamais la force physique pour régler les conflits.

A la question : votre enfant se comporte mal selon vous ; à chaud,

- lui donnez-vous une gifle ? 11 sur 44 répondent OUI, soit 25 %.
- lui donnez-vous une fessée ? 15 sur 44 répondent OUI, soit 34 %.
- le secouez-vous ? 13 sur 44 répondent OUI, soit 29,5 %.
- utilisez-vous d'autres moyens physiques ? 5 sur 44 répondent OUI, soit 11,3 %.

Au total, 26 utilisent la force d'une ou plusieurs manières, soit 59 %. Cependant 72 % de l'ensemble estime que l'utilisation de la force doit être exceptionnelle, et seulement 33 % que les châtimements corporels à la maison devraient être interdits par la loi.

(3) Pour plus d'information sur cette question, lire l'article de Michaël SOLZER dans la revue de L'école des parents, GROUPE FAMILIAL (n° 82, La violence au cœur de l'Éducation ; article : « La législation en Suède et les sévices corporels parents-enfants »).

(4) École et châtimements, avec les élèves récalcitrants, la force de frappe ? L'école des parents, 9 novembre 1985, pp. 16-24.

(5) Cet échantillon est composé à 75 % de mères - 61 % des parents ont entre 30 et 40 ans. Les parents sont à 86 % des cadres moyens ou supérieurs.

Dans cette enquête, je fais d'ailleurs une distinction entre deux situations différentes : celle de la procédure d'arrêt d'un acte (transgression d'un interdit, perturbation des activités des autres, non-respect de leurs droits, violence...) et celle de la sanction qui pourrait être la conséquence de cet acte.

Concernant le premier problème, je demandais : « Pensez-vous que l'enseignant se doit d'intervenir ? » L'ensemble des parents répond « oui » et 60 % acceptent qu'il intervienne exceptionnellement par la force.

Quant aux châtimements, 82 % des parents pensent que l'enfant devrait avoir un recours lorsqu'il pense subir des châtimements inacceptables à ses yeux ou aux yeux de la loi. Des idées intéressantes sont émises :

- instituer un conseil interne d'arbitrage avec des représentants des élèves, des enseignants, des parents, de l'administration ;
- qu'il y ait un adulte-recours à qui l'enfant puisse parler ;
- qu'il puisse s'exprimer devant le conseil d'école, le psychologue, le conseil de classe ;
- qu'il puisse avoir recours à une commission cantonale des conflits ;
- que des règlements soient élaborés en y faisant participer les enfants.

Une seule personne estime que « tout système institutionnel ou administratif serait catastrophique pour tous ».

Dans le domaine des relations humaines, les choses ne se modifient que très progressivement, mais aujourd'hui, des parents et des enseignants, en plus grand nombre, se demandent :

FAUT-IL PUNIR ?

C'est d'ailleurs le titre d'une brochure que diffuse la Fédération des écoles des parents, sous la signature de Catherine ROUBIER et Jean ORMEZZANO. Un y condamne le « bon conditionnement » (récompense-punition, la carotte et le bâton) qui assimile les enfants à des rats dans leur cage.

On y prend des positions qui sont aussi les nôtres : « La société où nous vivons punit de tous côtés. Notre famille doit-elle s'aligner, en rajouter ou protéger ? Notre famille doit-elle se modeler sur l'école, l'armée, la police ?

L'obéissance aveugle a mené aux monstruosités que l'on sait : massacres, génocides, dont chaque exécutant s'excuse en alléguant qu'il n'a fait « qu'obéir aux ordres ». Faire obéir un enfant est assez simple, c'est qu'il faut aussi qu'il apprenne à désobéir... »

Même en Grande-Bretagne, les choses changent dans le domaine des châtimements corporels. En 1983, les Écossais, ceux qui étaient encore plus fesseurs que nous d'après le poète Pierre SALIAT, se trouvent sur le devant de la scène :

La commission européenne des droits de l'homme, dans un jugement rendu le 25 février 1983, à Strasbourg, a condamné les châtiments corporels infligés à un petit Écossais, Gordon CAMPBELL, qui refusait d'être battu, à l'école primaire de Saint-Matthew, près de Glasgow. Elle s'est référée à l'article 3 de la convention des droits de l'homme : « *Nul ne peut être soumis à la torture, ni à des peines ou traitements inhumains ou dégradants.* » *Spare the rod and spoil the child*, dit un proverbe écossais (Qui ménage le fouet pourrit l'enfant).

Il semble que depuis ce jugement, on s'orienterait, en Ecosse, vers une solution de compromis, les parents donneraient le droit ou non de battre leur enfant ! Mais on n'a toujours pas envisagé de consulter les intéressés.

Nous savons que rien n'est simple dans les relations humaines et que tel enfant de notre classe, qui revendique l'application de notre loi de respect pour lui-même, n'hésite pas à frapper ses camarades quand ils le gênent ou le (la) responsable du jour quand il (elle) lui rappelle la loi.

Nous (6) nous interdisons à nous-mêmes d'utiliser les coups même s'il nous arrive, face à la violence et aux injures qui s'adressent aussi à nous, de penser « qu'une bonne gifle ne lui ferait pas de mal ! » et que ça lui « apprendrait le respect des autres ». Mais quelles solutions inventer avec les enfants quand on s'interdit la gifle et la fessée ? Plus d'une fois, nous avons joué les scènes au conseil ; quand quelqu'un refuse de respecter la loi commune, faut-il en passer inéluctablement par la violence instituée ou par la loi du plus fort ?



Invariant n° 28 : On ne peut éduquer que dans la dignité, une grande attention à la dignité de l'autre.

(Extrait de J. LE GAL « École et châtiments avec les élèves récalcitrants, la force de frappe ? » L'ÉCOLE DES PARENTS, n° 9, Novembre 1985, pp. 16-24).

Il y a trois ans est née une nouvelle loi fondamentale après réflexion sur des faits jugés graves par la majorité des enfants :

Celui ou celle qui ne respecte pas les interdits perd ses droits.

Pendant la récréation, Valérie et Grégoire ont percé le cadre de sérigraphie en s'amusant (par un accord collectif et sous

(6) « Nous », parce que ces dernières années, nous étions deux à travailler avec notre classe de perfectionnement, une institutrice à mi-temps et moi-même. Il est à noter les différences de comportement des enfants en sa présence et en la mienne. Nous pensons que cela viendrait du rapport à la loi dans les familles et des rôles joués par les mères et les pères, d'une façon générale, dans les milieux dont ils sont issus. Dans notre classe, nous observons aussi que violences et injures sont généralement le fait du garçon.

la responsabilité d'un des enfants, les activités d'atelier peuvent se poursuivre en récréation). De plus, Antoine et Angel sont rentrés en retard de la cour et ont perturbé le travail des autres. La classe ressent vivement ces incidents... nous revoyons alors à nouveau nos droits et nos devoirs.

Les droits : sortir sans autorisation ; aller aux ateliers qu'on a choisis ; se déplacer pour aller chercher un outil, demander un renseignement ; rester en classe pendant les récréations ; aller seul dans la salle-atelier et au jardin, donner son avis sur ce qui se fait, faire des propositions ; décider au conseil ; aider les autres et se faire aider.

Les devoirs : chacun doit respecter les autres, leur travail, leurs activités ; chacun doit respecter le matériel ; il est interdit de taper, d'injurier, de se moquer, de gêner les autres...

La perspective de perdre momentanément ses droits et de se trouver dans les faits exclu de la communauté, qui est une situation parfois difficile à vivre, fait réfléchir certains enfants. C'est aussi une violence, il est vrai, même si cette exclusion, qui n'est pas liée automatiquement aux faits, se décide au conseil... et n'est pas toujours efficace à court terme.

Mais sans doute est-ce notre (6) constant et volontaire respect de l'interdit de frapper qui finit par amener la prise de conscience que le droit d'être respecté est lié à l'obligation de respect des autres.

Et cette limite de la loi nous oblige, enfants et adultes, à inventer des solutions qui n'existent hélas pas, dans le milieu social qui nous entoure.

Jean LE GAL

C'est de ta faute, tu lui fais tous ses caprices

AU GRÉ DU VENT

Au gré du vent les fleurs s'épanouissent,
 les nichées éclosent,
 les semences s'envolent,
 le grain s'éveille,
 mon cœur se dégage.

Oui, c'est au gré du vent que les bourgeons éclatent,
 que les bois, les prairies, les champs
 s'émerveillent de leur sommeil.

C'est aussi au gré du vent que la lune s'enlise
 et que le soleil s'embrase.

C'est au gré du vent.

P... 11 ans

On ne peut pas vivre, auprès des enfants, les écouter, se sensibiliser à eux, à leurs expressions libres magnifiées, valorisées par la communication, l'échange, la correspondance, le journal, sans dessiner l'univers, la carte de la pensée et de la réflexion littéraire : « *Aimer, vivre, œuvrer, créer, connaître, et mourir, chanter, pleurer et rêver, organiser, se souvenir et imaginer les questions qui n'ont pas de réponses immédiates visibles, Dieu, le bien et le mal, le temps qui s'écoule, l'organisation des sociétés, le travail, les conflits, l'argent, la nature...* »

On ne peut pas s'occuper d'enfants sans revenir à la magie du feu, à la fluidité de l'eau, à la fécondité de la terre, aux éléments, aux êtres divers, aux choses différentes, à la nature, à la vie, ses origines, son parcours, son projet, à l'homme, sa destinée, son affectivité, ses inquiétudes, ses peurs, ses souffrances, ses aspirations, sa quête, son cri, ses interrogations, sa recherche de l'absolu, de la pureté, de Dieu et en même temps ses « saute-humeurs » diaboliques, démoniaques, l'éclatement de ses zones d'ombre, sans plonger dans les contradictions du tissu familial, social et du monde du travail,

sans être confronté avec la réalité, les heurts, les brûlants sujets de l'actualité : économie, commerce, politique, guerre, justice, sécurité, paix, chômage, la pauvreté, les riches...

Ce sont ceux qui ont vécu, vibré, palpité le plus ardemment, ce sont ceux qui ont entrepris, fait pousser, pris des initiatives, ce sont ceux qui ont senti, touché, goûté, manipulé, exploré, fouillé, retroussé, tâtonné, expérimenté, ressenti, démonté, écouté, découvert, aimé, souffert, ceux qui ne laissent rien en place, ceux qui déplacent, retournent, rebâtissent, rêvent, ajustent, presque sauvagement, qui apprennent aux autres à se sensibiliser aux choses, aux êtres qui environnent.

Si un enfant a prospecté, avec les copains, le marais, s'il s'est enfoncé dans la boue, s'il a joué, humé l'odeur particulière, s'il s'est passionné aux têtards, épi-noches, salamandres, tritons, escargots, poules, sangsues, œufs, s'il a recueilli et observé les dytiques, les notonectes, les larves de libellules, s'il a surpris les crapauds, grenouilles, dans leurs ébats amoureux... il peut, alors, réfléchir à l'origine de la vie, son évolution, ses manifestations, s'interroger sur les différentes espèces, les phénomènes divers,

émettre les hypothèses les plus hardies, les plus osées...

LA BULLE PASTEURISÉE

Ce n'est pas qu'il y ait au départ deux catégories d'enfants : les sauvages et les autres. Non, l'enfant reste toujours le même. Il ne demande qu'à aller de l'avant, toujours plus haut, toujours plus loin, poussé par son irrésistible élan de vie. Mais seulement, la plupart d'entre eux sont écartés des contacts élémentaires, coupés, détachés de leurs sources, leurs origines, assistés, couvés, surprotégés, aseptisés, conditionnés, privés des expériences indispensables, devenus sourds et inaptes à percevoir le poul de la vie. Ils peuvent devenir et deviennent, ma foi, de très bons élèves, conformes, il est vrai, à la norme...

Mais le sens de la vie, de l'échange, de la communication, de la relation, du dialogue, la faculté au bonheur, à l'amitié, au compagnonnage, à la solidarité, à l'amour, à l'expression libre créatrice, à la sérénité, à la sagesse... y parviendront-ils dans cette « dictature douce » du prêt-à-utiliser, du prêt-à-consommer, du prêt-à-penser, du prêt-à-faire, du prêt-à-apprendre, du prêt-à-rêver... que les « malins », les puissants, les marchands... érigent ignoblement, honteusement ? Les acquerront-ils, un jour, dans la bulle pasteurisée et les sombres corridors que la société a préparés à leur intention ? Des rites d'initiation, des échelles technocratiques, des reconnaissances bureaucratiques du savoir ont été installés et tout pousse, commande, détermine, influe, oriente l'enfant à s'y préparer, à s'y essayer, à s'y mesurer, à y grimper... On ne cesse de lui seriner, de lui rabâcher :

« *Grimpe, plus haut... abandonne-toi... Fais le singe, pour ne pas dire l'âne... encore plus haut... plus haut... un peu plus haut... oublie-toi... Attention, lance-toi...* »

Et malheureusement, c'est le réveil brutal, trop tardif pour la majorité, par un atterrissage forcé, dans un univers qu'on méconnaît, qu'on ne reconnaît plus, et qu'on n'intègre plus...

Voilà comment l'anxiété, l'angoisse, les fantasmes, les déviances, les déséquilibres, les névroses, les psychoses naissent et influent, inévitablement, sur la fébrilité individuelle et les crises d'hystérie des sociétés, auxquelles on a droit périodiquement...

CHERCHE

Cherche dans le cœur de l'étoile, le bonheur pour la vie.
 Cherche l'amour dans l'ombre du soleil.
 Cherche la vie dans la rivière cascading la montagne.
 Cherche la joie dans ton image.
 Cherche tes origines dans les eaux troubles des marais.
 Cherche, dans le secret de la nature, l'impossibilité.
 Cherche le possible dans le chemin rocailleux.
 Cherche, cherche et tu trouveras la sagesse.

P... 12 ans

FLAMME, FEU

Au cœur de la flamme, il y a, peut-être, du feu,
je voudrais tant savoir...
Mais comment percevoir le secret ?
J'aimerais parler aux choses, aux pierres, aux plantes,
mais comment déchiffrer leurs langages...
D'où vient la force brillante de la flamme ?
D'une fleur, d'un arbre, d'une étoile, d'un volcan ?
Je ne sais pas.
Viens-tu d'un autre univers ?
Dès que je vois s'élever la flamme, j'ai comme un frisson
de peur dans mon cœur et en même temps, je ressens
une profonde attirance comme avec l'aimant.
La couleur rougeoyante, rouge cerise, rouge jaune
m'éblouit, me fascine.
Flamme, flamme, es-tu vraie ?
Ou alors, es-tu un mirage ?

P... 12 ans

A ne voir que les choses, on oublie l'être de chair et d'âme ; l'enfant n'est plus lui... tout au plus, un objet manufacturé, conforme à la norme, une boîte de petits pois, conditionnée, malléable et « déplaçable » au gré des tempêtes économiques et sociales. COMMENT PEUT-IL DEVENIR UN HOMME ?

Et l'institution scolaire, c'est une vaste entreprise à déterminer les êtres à agir de telle façon, à se comporter selon un rituel réglé d'avance, en fonction de certaines conditions, une machine « enfûteuse, embidonneuse, ensacheuse, emballuse... » où il n'y a plus que des élèves matricules, des murs, des matières à enseigner, à étudier, à faire ingurgiter... L'école enseigne... C'est son obsession... IL FAUDRAIT PLUTÔT CUEILLIR L'ENFANT COMME IL VIENT, récolter les moissons primaires, cueillir.

Et CUEILLIR, c'est chercher tous ensemble, s'il n'y a pas un « futur », un « demain » où les enfants pourraient être et devenir enfin VRAIS, VIVANTS, EUX-MÊMES, SANS PEURS, sans complexes, sans sentiments de culpabilité, dégagés.

C'est notre seule chance d'hériter d'un homme sincère, un homme vrai.

GRATTER LE VERNIS

Pourtant, objectera-t-on certainement, le cadre préparé, feutré, régi, réglé d'avance, les sentiers battus, les examens, les concours (Polytechnique, ENA, les grandes écoles), la diplômocratie, l'encadrement conviennent à certains... Demandez plutôt aux enfants et adolescents s'ils apprécient beaucoup le matraquage compétitif, serré, qu'ils vivent, actuellement, par le filtre sévère de la sélection, dans une hypothétique et douteuse course à l'avenir bloqué, et où chaque échec essuyé est ressenti comme une « peau de chagrin », un rétrécissement cruel de la personnalité, de l'élan et du tonus vital.

Si donc, cela convient à certains, c'est que, pour la plupart, ils n'ont pas le choix, ils y sont contraints ou ils n'ont pas eu la chance de vivre, pleinement, dans

l'insouciance, leur enfance. Ils ont été brisés prématurément. Privés des éléments fondamentaux indispensables à leurs expériences tâtonnées, ils n'ont pas eu de réussites profondes, en eux-mêmes... Alors, pour remplacer, pour remédier, pour atténuer, pour compenser surtout et parce qu'en définitive, on ne peut plus faire autrement, parce qu'il n'y a plus d'autre chemin, d'autre voie que l'on puisse intégrer, à un certain moment, ils grimpent docilement l'échelle bureaucratique et technocratique, ils deviennent chef, directeur, ils font « carrière », ils courent au fric, ils s'obsèdent à amasser, à faire fortune, ou ils prennent des diplômes, des titres comme on prend de l'Aspro, ils dirigent, ils « managent », ils vieillissent. D'autres, avec aisance, voyageront, déménageront toujours, auront la « bougeotte » sans jamais faire une pause pour réfléchir, contempler... Ils seront instables, insatisfaits, éternels mécontents, « grincheux », incapables de se tranquilliser, de regarder, de s'arrêter pour admirer, d'observer, de s'éclairer, de considérer et voir au-delà de leur société, leur dépendance à cette société... Obnubilés, obsédés par l'idée de se placer et de briller dans la communauté, souvent traqués, persécutés, piégés, éternels précipités au temps-minute-compté (Remarquez : les gens qui croient jouer un rôle important n'ont jamais le temps de vous recevoir, jamais une minute pour vous écouter, pour perdre du temps... Ne perdraient-ils pas le temps des autres, à vouloir gagner le leur ?) toujours sur leurs gardes, sur le « qui-vive » pour leur « standing », les uns et les autres paraîtront vivre avec beaucoup de prestige, d'autorité, évoluer avec assurance, argent, sûreté, mais derrière le vernis, si on grattait la façade, la première couche, si on « défardait l'hypocrisie » ? Quel désenchantement !

Un peu comme ce professeur de psychologie qui vint, un jour, nous demander si on pouvait prendre en charge son deuxième garçon invivable à la maison : « Vous comprenez, nous n'avons pas le temps... Je suis pris en faculté... je donne des conférences... j'écris des livres... j'aime le journalisme... Nous avons

beaucoup de réceptions... Il serait heureux chez vous... C'est si calme !... »

Soudain, dans le couloir, un bruit de vitre cassée... L'enfant se sauve...

« Je vous l'avais dit. C'est un être pervers, violent, méchant » Et, se tournant vers sa femme :

« C'est de ta faute, tu lui fais tous ses caprices »...

Il ne se demandait pas si son garçon appréciait sa démarche, si son fils acceptait la séparation, si son enfant ne souffrait pas de l'abandon des responsabilités de ses parents...

Cet intellectuel avait « bûché » dur pour arriver. Il s'était fait une place au soleil, il cultivait le prestige, il brillait en faculté. Il avait assis son autorité. Il échafaudait des théories. Il s'était créé un personnage respecté. Il était écouté. On le courtisait. Il était éternellement pris, occupé, débordé. Ses réceptions servaient ses relations, assuraient sa situation sociale...

IL AVAIT OMIS L'ESSENTIEL.

Il avait oublié qu'il était le papa de trois mignons bambins...

Et pour un enfant,

UN PAPA,

ça cajole,

ça rit,

ça joue,

ça caresse,

ça aime,

ça crie,

ça griffe de temps à autres,

ça raconte des histoires,

ça sourit,

ça embrasse,

ça sait perdre du temps,

ça écoute,

ça prend un enfant comme il vient,

ça console ses chagrins,

ça soulage ses malheurs,

ça sèche ses larmes,

ça parle à son cœur...

Ses longues études, ses lectures avaient opacifié l'essentiel, le fondamental, à savoir que les papas sont :

— le blé quand leurs enfants sont moulins,

— l'océan quand leurs petits sont bateaux,

— la voie ferrée quand leurs bambins sont trains,

— la route quand leurs gamins sont autos,

— les chevaux quand leurs gosses sont cavaliers,

— la croupe douloureuse quand leurs gavraches sont les ânes récalcitrants.

Il ne voyait pas, il avait négligé l'importance, l'espérance.

Il mutilait le frêle bouton de rose printanier,

en lui coupant ses racines,

en lui tarissant ses sources.

Celui-ci se rappelait, soudain, qu'il avait des épines

et qu'il pouvait griffer !

François PAQUES

Extrait de Ch'ti qui n° 1 (87-88)

Une notion-clé de la pratique du travail en équipe pédagogique au lycée : la concertation

Il me semble nécessaire, avant de parler de « concertation », de redéfinir la notion d'« équipe pédagogique ». Une équipe pédagogique est un groupe d'enseignants qui effectuent et poursuivent une activité ou un travail en commun lié à la pratique de la classe sur la base d'un consensus minimum. Une partie de ce consensus est explicitée au travers d'un projet (1) rédigé et communicable. Chaque membre coopère à l'élaboration du projet de façon à ce que sa contribution s'insère, avec celles des autres, dans un ensemble organisé. La vie de l'équipe est régulée par la CONCERTATION.

La concertation est l'action de projeter ensemble quelque chose en discutant, de décider après réflexion et de s'entendre pour agir en accord.

Quant au consensus dont il est fait état ci-dessus, il repose sur l'idée que le groupe est toujours confronté à un problème de prise de décision, avec le triple objectif suivant :

- d'arriver à un accord
- de satisfaire chaque membre
- d'approprier les procédures à la nature des tâches assignées.

L'appréciation de la validité de ce consensus s'appuie sur trois critères principaux :

- la manière dont la décision est prise
- la façon dont s'expriment les membres
- la vérification que chaque membre a compris les conséquences de son engagement.

En fait, la concertation paraît être un élément essentiel à la vie de l'équipe. Ces deux notions « équipe pédagogique » et « concertation » n'existent pas l'une sans l'autre. Chacune reflète l'autre. L'équipe pédagogique est à l'image de sa pratique de concertation. Inversement, l'efficacité de la concertation est proportionnelle au degré de cohésion de l'équipe pédagogique et à sa productivité.

Si je me réfère aux équipes pédagogiques ayant participé à l'expérimentation, celles-ci sont unanimes pour placer la concertation au rang de la nécessité dans leur fonctionnement, et cela, malgré la diversité des approches et des conceptions.

LA CONCERTATION : SES FORMES ET SES PARTENAIRES

La réunion demeure la forme dominante d'accès à la pratique de la concertation. Toutefois, il convient de ne pas exclure d'autres formes parmi lesquelles je pourrais citer : l'échange par écrit par cahier de roulement, le recours à une boîte à idées dans laquelle chacun mettrait ses critiques et ses suggestions. Et il reste bien d'autres formes à imaginer selon les circonstances.

Cette forme de concertation par réunion comporte trois niveaux possibles d'intervention :

— Elle peut concerner une équipe de professeurs s'adressant à une classe. De cette façon, le travail s'oriente en général vers une réflexion commune en vue d'harmoniser certaines pratiques pédagogiques, d'élaborer des projets pédagogiques interdisciplinaires ou d'arriver à faire coïncider plusieurs disciplines sur un thème précis, ou encore de mettre en place des activités hors programme telles que les sorties pédagogiques, par exemple.

— Elle peut aussi, à ce même niveau, se centrer sur une problématique disciplinaire dans le cas d'une équipe disciplinaire ou bien dans celui de l'existence de plusieurs équipes pluridisciplinaires.

— A un second niveau, la concertation peut impliquer les élèves et les enseignants d'une classe. Ce cas sera illustré plus loin par l'exemple de « l'heure polyvalente ».

— A un troisième niveau, la concertation peut concerner les enseignants engagés dans l'équipe ainsi que divers partenaires

non-enseignants tels que le censeur, le conseiller d'éducation, le conseiller d'orientation, des surveillants voire même des parents.

— A ce même niveau, on trouve aussi le cas de réunions de concertation entre des enseignants engagés dans l'équipe et d'autres extérieurs à celle-ci.

LA CONCERTATION : UN LIEU DE FORMATION

La pratique de la concertation conduit, à des degrés divers, chaque membre à entrer dans un processus de formation. Sur le plan pédagogique et didactique, une réflexion naît des confrontations entre les membres de l'équipe. Déjà, lors de l'élaboration du projet, on cherche à dégager des objectifs. Ensuite, les observations, spontanées ou non, effectuées par chacun, associées à une volonté d'apporter une réponse collective, interpellent les individus. L'explicitation des problèmes rencontrés, la recherche de solutions constituent bien un apport en terme de formation individuelle. La dialectique entre d'une part le projet et ses fondements théoriques et d'autre part la pratique quotidienne et l'évolution de chacun par rapport à ce projet est une source riche d'interrogations et, par suite, de recherches sur le plan didactique et pédagogique.

Sur le plan de la discipline dont chacun a vocation d'enseigner, la recherche de situations didactiques nouvelles incite à des compléments de formation. A cela s'ajoute l'apport de la confrontation avec les autres disciplines. Le travail interdisciplinaire ou pluridisciplinaire ne peut laisser chacun dans son contexte disciplinaire habituel. Il engage à se saisir des apports et des points de rencontres offerts par une meilleure connaissance des programmes et des objectifs des autres matières.

Sur le plan du « savoir-être coopératif », la pratique de la concertation joue un rôle formateur d'excellence. En tant que lieu

(1) Cf. article : « La notion de projet dans le travail en équipe pédagogique » (L'Éducateur, n° 4/5, décembre-janvier 1988).

de prise de décision, d'analyse et d'expression, la concertation offre un cadre formatif inexistant dans la formation traditionnelle des enseignants. En effet, la prise de décision collective ne constitue pas un acte facile. La fonder sur un simple vote majoritaire en limite la plupart du temps l'efficacité. Il importe que chacun accepte de confronter ses opinions à celles d'autrui. C'est à ce prix qu'il pourra, malgré ses résistances et ses limites, se sentir partie prenante et se reconnaître dans la décision prise et donc d'être en mesure d'apprécier son engagement dans la mise en œuvre. La nécessité du facteur expérimental requis dans cette formation à la « coopération » trouve dans ce dispositif les conditions de fonctionnement.

LA CONCERTATION : SES DIFFICULTÉS

Il ne suffit pas de le vouloir pour accéder à une concertation efficace. Les difficultés résultent de nombreux obstacles. Parmi ceux-ci, je citerai des obstacles d'ordre épistémologique. Les travaux sur la « dynamique des groupes » en ont révélé l'existence. L'équipe pédagogique par sa taille, sa genèse et son fonctionnement possède toutes les caractéristiques d'un groupe restreint. De ce fait, elle est soumise aux effets d'au moins deux résistances qui viennent entraver les possibilités du plein exercice de la concertation. La première résistance est plutôt de type externe. Ainsi pour l'environnement, le groupe est une force à son service mais qui peut aussi se retourner contre lui. La méfiance a priori de certains administrateurs, parents, élèves, voire même de certains enseignants à l'égard du travail en équipe illustre cette résistance externe au groupe.

« Tout groupe qui s'isole, est un groupe qui conspire ou qui peut conspire » écrit D. Anzieu dans *La dynamique des groupes restreints* (PUF, 1982, p. 23).

Quand on imagine que le moment de concertation peut être perçu plus ou moins inconsciemment par les membres comme une « réunion de conspirateurs », on comprend que cette méfiance externe puisse perturber le fonctionnement de l'équipe.

La seconde résistance est plutôt de type interne. Elle repose sur la difficulté générale, chez tout être humain, à se décentrer. Certes l'équipe est ressentie par chaque membre comme utile, voire nécessaire parce qu'il semble que le groupe est plus efficace que l'individu. Mais les craintes d'aliénation de la personnalité, de la perte de la liberté ou de la restriction de l'autonomie demeurent des idées prégnantes chez chacun. L'appréhension face à des rapports humains pressentis comme des rapports de manipulateur à manipulé génère en chaque membre des résistances qui le conduisent à limiter son implication dans la concertation.

J'ajouterai des difficultés plus perceptibles, telles celles générées par le temps et son organisation. L'impression parfois de « perte de temps » ou de « gaspillage d'énergie » produit des effets pervers qui troublent le déroulement de la concertation. Mais celles revendiquées par les enseignants eux-mêmes en matière de formation « à la pratique concertante » freinent ou bloquent la concertation, et ce de leur propre point de vue.

Enfin, je terminerai en évoquant les difficultés d'ordre institutionnel. La totalité du système scolaire repose sur une organisation et des conditions de travail qui ne favorisent pas l'exercice de la concertation. Qu'il s'agisse de l'organisation de l'emploi du temps, de la répartition des classes, ou des problèmes de mutation..., rien n'est orienté vers un fonctionnement réel en équipe pédagogique. La pratique de la concertation se doit d'être intégrée au travail normal d'un enseignant et non pas apparaître comme une surcharge de travail. Cela passe sans aucun doute par quelques redéfinitions relatives au service d'un enseignant mais en aucun cas dans un sens régressif. L'agitation de ces questions provoque parfois même des blocages et des fins de non-recevoir dommageables.

LA CONCERTATION : UN EXEMPLE PARMIS D'AUTRES

Par commodité, je choisirai un exemple vécu dans mon champ propre d'expérience. Il s'agit de « l'heure de concertation » et de « l'heure polyvalente » de l'expérience (2) de travail en équipe pédagogique au lycée de Montceau-les-Mines. Expérience à laquelle j'ai participé activement en l'animent.

L'équipe est constituée par tous les professeurs intervenant dans une classe de seconde indifférenciée avec les options : allemand (LV2), informatique et gestion, dactylographie et sciences économiques et sociales. Soit une douzaine d'enseignants.

À l'emploi du temps des enseignants figure une « heure de concertation » hebdomadaire. Quant à l'« heure polyvalente » elle apparaît à l'emploi du temps des élèves et des enseignants de cette classe. Elle correspond sans doute au point le plus en rupture relativement à la démarche pédagogique traditionnelle, dans le travail en équipe. Cette heure polyvalente se démarque de l'heure de cours habituelle par son caractère banalisé. Elle constitue un moyen pour atteindre les objectifs généraux tels que :

— permettre une approche d'une gestion coopérative de la classe,

(2) Cf. article sur « La notion de projet dans le travail en équipe pédagogique : le projet de l'équipe de Montceau-les-Mines ».

— permettre une intervention de « soutien » et d'« aide » aux élèves par le biais d'activités diverses,

— permettre une concertation efficace entre les élèves et les professeurs de la classe.

Quatre types de réunions sont institutionnalisés.

1. La réunion coopérative

Il s'agit de l'assemblée générale des élèves et des professeurs de la classe. Son but est double : d'une part apprendre à coopérer par la pratique même de la coopération, d'autre part gérer la vie de la classe et résoudre « ensemble par la concertation » les problèmes qui s'y posent. Cette réunion fait l'objet d'une préparation préalable tant de la part des élèves que de celle des enseignants. Le suivi est aussi assuré sur la base des informations recueillies lors des séances. Cette réunion est ouverte à des personnes extérieures invitées pour leur compétence particulière ou à celles qui en ont formulé la demande.

2. Les réunions des « groupes de vie »

Les groupes de vie sont des groupes permanents formés de sept ou huit élèves et de deux ou trois professeurs. Ils sont constitués par tirage au sort. Un protocole fixe les règles d'animation et de fonctionnement. Deux élèves sont chargés, à tour de rôle, de rendre compte du travail de leur groupe, à la « réunion coopérative » qui suit. Chaque groupe de vie délègue par ailleurs deux représentants au conseil de classe trimestriel. Cette organisation générale vise à offrir une structure plus propice à une concertation efficace entre les élèves et les professeurs.

3. Les réunions des « groupes de soutien »

Les groupes de soutien sont des groupes temporaires constitués par au plus une dizaine d'élèves et un ou deux professeurs, à partir d'un besoin, d'une demande ou d'une difficulté. Chaque groupe est homogène par rapport à la question envisagée.

4. Les réunions des « ateliers »

Les ateliers sont déterminés par un groupe d'élèves et de professeurs volontaires et un lieu de travail (une salle, par exemple). Ces ateliers sont le lieu d'activités échappant aux trop grandes contraintes de l'organisation habituelle de la classe. Les ateliers offrent une possibilité de pratiquer une « pédagogie du projet ». Ils donnent l'occasion de voir s'établir des relations nouvelles entre les professeurs et les élèves, propres à développer une concertation efficace. Ils favorisent l'exercice de l'autonomie et le développement de la créativité chez

l'élève. Il est à noter que ces activités n'ont pas lieu de concurrencer celles offertes par le foyer socio-éducatif.

Quant à l'articulation de ces diverses formes de réunion, le tableau ci-après en fournit un exemple.

Semaines n°	Forme	Contenu de l'heure polyvalente	Points essentiels du contenu de l'heure réunion de concertation.
1	Phase n° 1 - tous les élèves - tous les enseignants Phase N° 2 - groupe de vie (GV)	Réunion coopérative de mise en place du travail Accueil des élèves Visite du lycée	Organisation de la rentrée; dernières mises au point Prise de connaissance des élèves à partir des dossiers scolaires
2	GV	Distribution du "contrat" (cf ci-après) Lecture, étude, discussion	Préparation des travaux pluridisciplinaires
3	GV - Ateliers	Activités prévues autour de thèmes de travail axés sur la connaissance de pôles locaux importants : - A.N.P.E. - C.A.R - hôtel de ville - musée de l'école	Préparation des thèmes de travail
4	GV - Ateliers	(suite)	Le point sur la classe
5	GV	Bilan du travail des ateliers Explicitation des difficultés des élèves relativement au travail scolaire. Repérage des besoins correspondants	Préparation des réunions de groupes de vie.
6	Groupes de Soutien	Travail réalisé sur la base des informations recueillies lors de la semaine n° 5	Organisation des travaux de groupes de soutien
7	Groupe de Soutien	(Suite)	Bilan sur l'état d'avancement du projet relativement aux objectifs - savoir se documenter - savoir travailler en équipe
8	idem	(suite)	Suite du travail de bilan
9	idem	(suite & fin)	Mise au point de la suite du travail
10	GV	Bilan du travail des semaines N° 6, 7, 8, 9 Evaluation générale Emergeance des besoins et des difficultés	Préparation de la séance de bilan. Préparation du conseil de classe (phase 0)
11	GV	Conseil de classe phase N° 2	Conseil de classe phase N° 2
12	Classe entière Equipe	Conseil de classe phase N° 3	Planification du second trimestre
13	Equipe Délégués de GV Délégués de classe Délégués des parents Administration C I O C P E	Conseil de classe phase N° 4	

Ainsi, se trouve succinctement décrite une articulation possible répartie sur le premier trimestre de l'année scolaire.

Je poursuis en rapportant le contenu du « contrat » à partir duquel l'équipe et la classe ont travaillé lors de la semaine n° 2.

Projet de contrat établissant les règles de vie au sein de la classe de seconde.

La vie scolaire prend une grande part de votre temps. Afin de faciliter votre tâche, les professeurs (de cette classe) ont senti la nécessité de mettre par écrit quelques règles de vie scolaire qu'ils utilisent habituellement. Ceci est fait dans le but d'instaurer une confiance mutuelle entre les élèves et les professeurs. En conséquence, les professeurs s'efforceront :

- d'harmoniser au mieux la répartition des contrôles
- de ne pas donner d'interrogation écrite « surprise »
- de prendre en compte toute contribution volontaire.

En échange de quoi, il est demandé à chaque élève :

- d'avoir une attitude positive en classe
- de faire état de ses difficultés dès qu'il en prend conscience
- d'apporter le matériel nécessaire en classe
- de rendre son travail à la date fixée (faute de quoi, il y aura recours à la note 0 sauf en cas de force majeure, à l'appréciation du professeur)
- de fournir un travail régulier.

La démarche de travail suivie sera expliquée au fur et à mesure du déroulement de l'année scolaire afin de faciliter l'adaptation. Les groupes de vie ont été prévus dans le but de mettre en pratique une concertation entre les élèves et les professeurs. En plus des réunions déjà prévues, il est possible d'en provoquer d'autres si vous en sentez la nécessité.

Bon courage.

Constitution de l'équipe pédagogique : ...

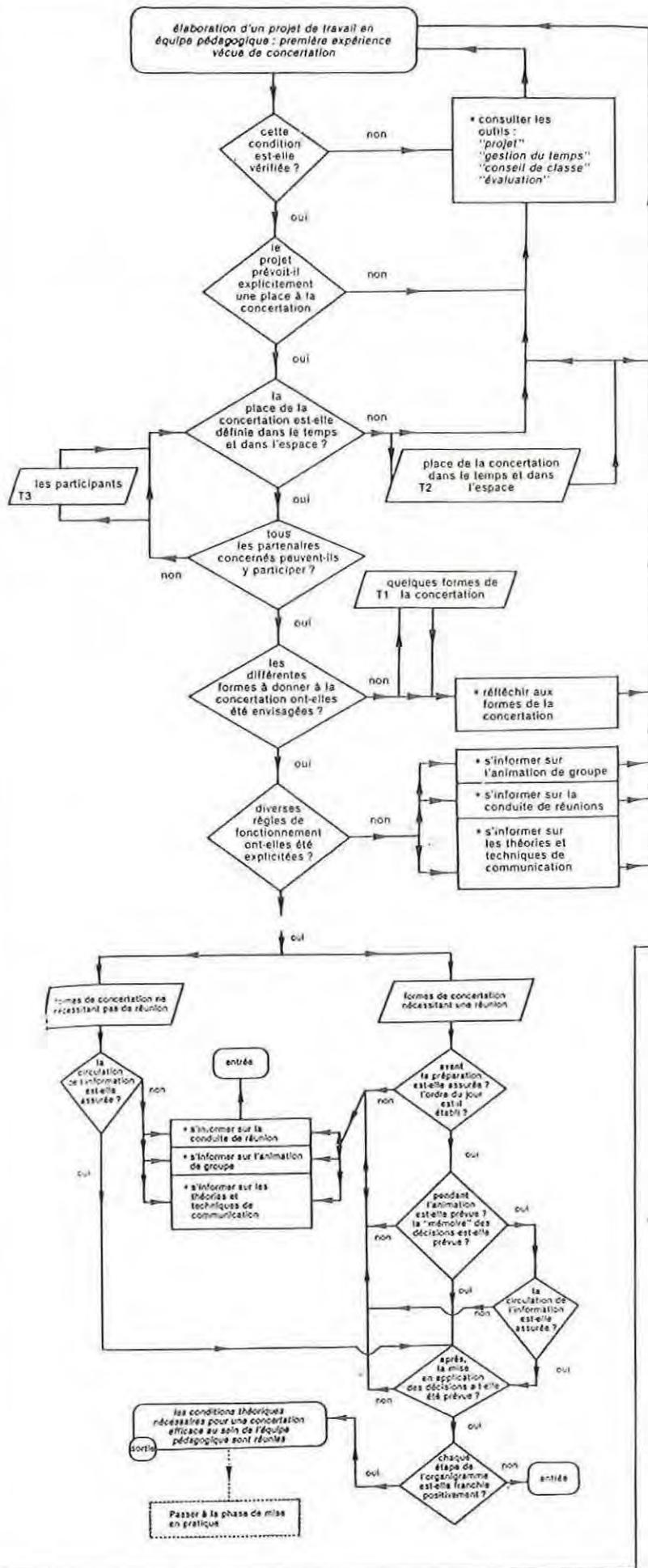
Je terminerai par le rappel important que cet exemple ne vaut qu'en tant que tel, et qu'il ne saurait être transposé sans une réappropriation préalable par les utilisateurs et une adaptation à la situation nouvelle.

LA CONCERTATION : UN PAS VERS UNE CONCERTATION EFFICACE

L'algorithme que je fournis ci-après est une réponse possible à la question centrale :

Peut-on organiser une concertation efficace au sein d'une équipe pédagogique travaillant en lycée ou en collège ?

(3) Cf. article : « Le conseil de classe » par Jean-Claude Régnier (à paraître).



La réponse est pour moi, oui, mais à certaines conditions que la promenade au travers de cet organigramme permet d'explorer. Pour en évaluer la pertinence, il n'y a pas d'autres moyens que de le parcourir et de le faire fonctionner.

Il est extrait du livre *Travailler en équipe pédagogique au lycée*, tome n° 2 : « Des outils... pour agir ». Il correspond à l'outil n° 2.

POUR CONCLURE SUR LA CONCERTATION

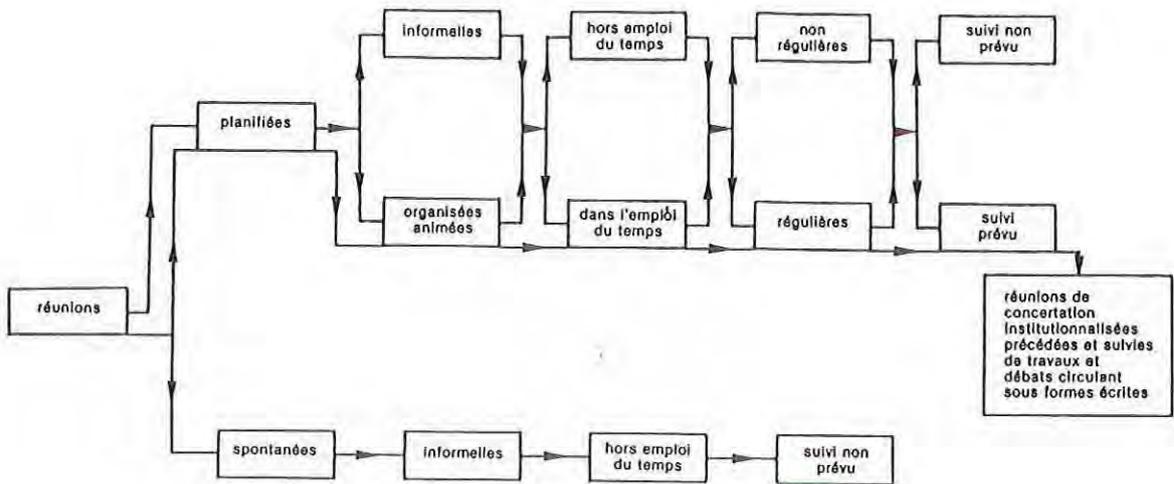
Certes la concertation est posée comme une condition nécessaire à un bon fonctionnement d'un travail en équipe pédagogique. Mais il serait bien illusoire de penser que tous les problèmes peuvent ainsi être abordés ou résolus. La concertation ne constitue qu'un élément d'un système dont la finalité est d'atteindre des objectifs scolaires et même éducatifs. Cet élément participe du processus qui permet d'atteindre ces objectifs mais il ne pourrait à lui seul en déterminer la réussite.

Dans le cadre du travail en équipe pédagogique, il paraît essentiel de consacrer la plupart du temps de concertation à des tâches précises et délimitées ou à des productions plutôt qu'à la résolution de problèmes relatifs à la cohésion du groupe. Il semble que ce groupe trouve davantage sa cohésion au travers de sa production que dans une concertation sur cette cohésion. Il y aurait sans nul doute grand bénéfice, pour une équipe pédagogique, à s'informer des résultats issus des études sur « la dynamique des groupes » et l'« animation des groupes ». (A suivre)

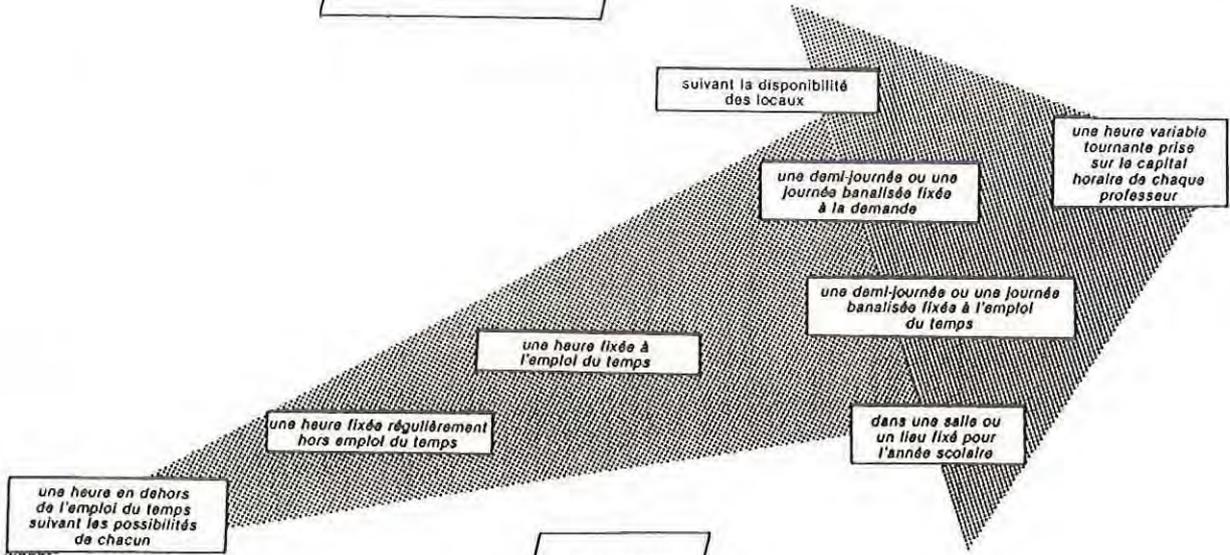
Jean-Claude RÉGNIER

ALGORITHME POUR PARVENIR A UNE CONCERTATION EFFICACE

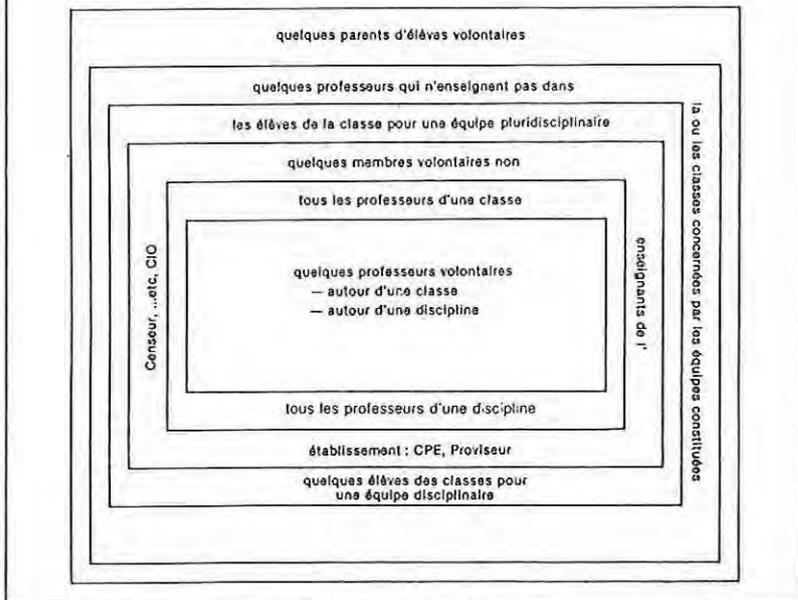
T1
quelques formes de la concertation



T2
place de la concertation dans le temps et dans l'espace



T3
les participants



FREINET AU BRÉSIL

Une rencontre internationale des éducateurs Freinet (RIDEF) est prévue au Brésil, à Florianópolis (Santa Catarina), du 17 au 28 juillet 1988 (avec visite de classes les jours suivants). Nous publions ici, en « avant-résumé », les réflexions de Roger Ueberschlag faisant suite à un voyage de cinq semaines au Brésil, en juillet 1987, au cours duquel il a rencontré des militants de la pédagogie Freinet et animé des réunions et des stages à Rio, São Paulo et Recife.

UN ENSEIGNEMENT PUBLIC ÉTOUFFÉ PAR LA DROITE

Les freinetistes européens qui se rendent au Brésil sont d'abord étonnés de ne trouver de traces ou de réalisations d'École moderne que dans quelques écoles privées de la moyenne bourgeoisie. De plus, ce sont habituellement des professeurs d'université qui sont ici les initiateurs à cette pédagogie et non les militants des « savoirs populaires » ou les instituteurs eux-mêmes. En 1963, pourtant, on avait assisté à la jonction des militants de l'alphabétisation avec ceux des cultures populaires mais l'action du régime militaire venu au pouvoir en 1964 eut vite fait d'extirper du Mobral (Mouvement brésilien d'alphabétisation) les racines des « connaissances de forme critique ». L'enseignement de base (enseignement primaire public et alphabétisation) allait être affligé d'une double tare : l'absence de qualité et l'absence de crédibilité.

Pour garantir à un enseignement public un fonctionnement normal, trois conditions de bon sens sont requises, quel que soit le pays considéré :

- a) une formation spécifique des maîtres,
 - b) un lieu d'exercice fonctionnel doté du matériel indispensable,
 - c) un salaire conforme à la qualification et aux responsabilités d'un enseignant.
- Aucune de ces trois conditions n'est réalisée actuellement au Brésil ce qui explique les grandes difficultés à y implanter une pédagogie de type Freinet.

La formation des maîtres

Comme la plupart des pays modernes, le Brésil (huitième puissance économique

du monde !) forme ses maîtres à l'université mais il n'existe pas de garantie d'emploi à la fin des études (essentiellement théoriques). Les étudiants à diplômes équivalents préfèrent des emplois plus lucratifs dans le secteur des services. Le corps enseignant est constitué de professeurs (l'instituteur s'intitule : professeur de l'enseignement primaire) recrutés par des communes ou par l'État (dans ce cas, avec un traitement supérieur mais tout à fait insuffisant). L'enseignement privé paye mieux et offre des conditions de travail plus supportables. La concertation entre les maîtres y est de règle et assure un continu de formation dont sont privés les enseignants publics. Ceci en zone urbaine. En dehors des villes, les grands propriétaires ruraux font la loi et sont tout à fait hostiles à la scolarisation des enfants qui signifie pour eux l'apparition d'une génération de travailleurs intelligents et donc indociles. D'ailleurs, la composition de l'Assemblée nationale dans ce pays revenu à une démocratie fragile ne permet de se faire aucune illusion sur les projets de démocratisation de l'enseignement : l'Assemblée n'est pas du tout représentative de la société. La bourgeoisie industrielle et la grande propriété rurale y sont sur-représentées par rapport aux autres catégories sociales. Alors que les syndicats agricoles comptent huit millions d'adhérents dans tout le pays, ils n'ont réussi à faire élire que trois députés. Les grands propriétaires terriens, eux, dominant 30 % de l'Assemblée (Walder de Gors, dans *Le Monde* du 7 octobre 1987).

Les conditions d'exercice

Un établissement scolaire au Brésil, dans l'enseignement public, est généralement

une bâtisse inconfortable où les élèves étudient « à la chaîne ».

Trois vagues d'élèves se succèdent, en effet, dans ces casernes scolaires non surveillées la nuit donc plus ou moins vandalisées : bancs brisés, tableaux noirs à la peinture écaillée, armoires inutilisables, sanitaires obstrués. Peu de carreaux cassés car les vitres sont remplacées par des volets métalliques inclinables protégeant du soleil mais laissant passer le vent et la poussière. Seul, l'ensoleillement et une température agréable en toutes saisons font oublier la laideur des locaux aux murs nus. Il faut imaginer que des milliers d'élèves se croisent chaque jour dans les couloirs et qu'il est impossible de personnaliser les locaux par des décorations, des travaux d'élèves qui seraient vite arrachés. Le rare matériel didactique n'est pas dans les classes mais dans des réserves verrouillées proches du bureau commun aux trois directeurs successifs prenant en charge les vagues d'élèves qui arrivent à 7 heures, 11 heures et 15 heures. Implanter, par exemple, un équipement Freinet équivaldrait pour nous, en Europe, à laisser un micro-ordinateur, jour et nuit, sous un préau.

Un traitement de survie

Les enseignants s'accommodent de ces conditions inhumaines car ils les ont déjà vécues comme élèves. Mais ils n'ont pas la compensation d'être rétribués correctement pour leur travail et leurs responsabilités. En 1987, une institutrice touchait en début de carrière 4 580 cruzados par mois (680 FF), un professeur de lycée en fin de carrière, 11 689 cruzados (1 750 FF). Le plan Cruzado instituant, pour lutter contre l'inflation, le gel des salaires, au printemps 87, fut considéré par l'opinion



1. Formule UN à la maternelle



3. Travail de groupe : le témoignage des praticiens



2. Amphî au stage Freinet à Sao Paulo



4. Synthèse-cirque : Freinet et le vitalisme ou Celestino adopte Vitalino

publique comme « la plus grande confiscation salariale effectuée depuis un demi-siècle ». Ce gel correspondait à une diminution du pouvoir d'achat de 40 %. Dans l'État de Rio, 130 000 professeurs décidèrent une grève illimitée à partir du 18 juin mais qui s'épuisa sans avoir obtenu des avantages appréciables. Au Brésil, 17 % des travailleurs payés au salaire minimum sont revenus au niveau de 1950 : les 1 969 cruzados mensuels (280 FF) équivalent au prix de 2,5 litres de lait par jour. Le gouvernement s'abrite derrière les contraintes économiques : les intérêts de la dette nationale sont de 12 milliards de dollars pour un excédent commercial de 4 milliards de dollars en 1986 !

UNE ÉCOLE PRIVÉE FREINET FÊTE SES DIX-SEPT ANS

L'enseignement privé, au Brésil, n'a pas la même physionomie qu'en France. Il ne vient pas doubler un enseignement officiel qui serait capable d'accueillir tous les enfants. Il supplée souvent les carences de l'État et correspond à des initiatives locales de la population. Ses écoles ne se sont pas constituées en réseau national, au service d'une emprise cléricale. Le catholicisme brésilien ne peut d'ailleurs être mis sur le même pied que son homologue

français et les thèses d'une « théologie de la libération » font frémir d'inquiétude le Vatican. Enfin, plus de 100 000 communautés de base d'inspiration catholique (1) constituent avec les associations de quartier, les syndicats ouvriers et paysans, les groupes de femmes, une force de pression importante sur l'activité du Parlement qui ne compte que douze députés ouvriers sur cinq cent quatre vingt huit représentants.

Pour survivre, enseignants publics ou privés font des cours dans plusieurs établissements, du matin au soir. Mais, dans l'enseignement privé, les éducateurs peuvent compter sur trois facilités : une équipe pédagogique fondée sur la cooptation ou le choix de la direction, une gestion sensible à l'acquisition de matériel, des relations permanentes avec les parents très intéressés au développement de leurs enfants.

A Recife, il a fallu à Fatima Morais, une dizaine d'années pour constater que, sans s'en douter, elle pratiquait dans son école, la pédagogie Freinet. Première coïncidence, le nom de l'école : « Recanto infantil » littéralement « réserve d'enfants », le nom donné par Élise Freinet à l'école de Vence. Deuxième similitude : la place de l'expression et de l'art dans l'enseignement maternel. On sait que la mentalité des Brésiliens est extravertie : chanter, danser, exprimer

ses sentiments, pratiquer des arts artisanaux, inventer des instruments de musique sont des activités de la vie quotidienne chez les adultes, mais auxquelles l'école traditionnelle fermait la porte. Fatima Morais et ses collègues l'ont ouverte toute grande. Il ne se passe de mois sans que des réjouissances de circonstance ne soient précédées par un intense travail artistique. Ainsi les fêtes chrétiennes, juives, africaines sont l'occasion de magnifier le métissage culturel spontané d'élèves d'origine diverse.

Troisième ressemblance : la diffusion des productions des enfants par des albums, le journal scolaire et la confection d'un livre de vie en guise de syllabaire au cours préparatoire. Prévue initialement comme se limitant au niveau pré-scolaire, l'école, sous la pression des parents a suivi l'évolution des enfants de sorte qu'aujourd'hui toute la scolarité obligatoire — école + collège — est prise en charge. Six cents élèves et un encadrement de plus de cinquante personnes font de cette école Freinet, la plus importante de l'Amérique latine en tant qu'école alternative.

L'ÉCOLE DES ENFANTS DES RUES

Au Brésil, la population est passée de 81 millions d'habitants en 1965 à 138,6



L'autre école : Survivre par de petits boulots

millions en 1986 et la mortalité infantile a régressé, pour 1 000 habitants, de 128 à 69 durant la même période. De nombreux pays du Tiers monde sont dans cette situation qui les rend incapables de scolariser les nouvelles générations ni même d'assurer une vie décente aux familles : à la frange des villes, dans des habitations clandestines, précaires et menacées de destruction végétent des familles qui envoient leurs enfants mendier en ville ou dans le meilleur des cas, effectuer des « petits boulots ». Ces enfants et adolescents couchent n'importe où et retournent dans leur famille pour la fin de semaine avec un peu d'argent ou de provisions pour la survie de ceux qui ne peuvent s'éloigner.

Perspectives, revue de l'Unesco (n° 1, 1987) s'est inquiétée de ce problème en citant, en particulier, des cas africains comme celui du Kenya dont la population a triplé en trente ans. A Nairobi, on les appelle les « gosses des parkings » parce qu'ils aident les automobilistes à se garer et obtiennent d'eux un peu d'argent pour la surveillance et le lavage de leur véhicule. Ici, à Rio, on évalue à un million (six millions pour l'ensemble du pays) les enfants sans domicile fixe, les enfants des rues, rebelles à toute scolarisation. Pourtant, des services sociaux et diverses associations tentent de leur venir en aide et ont contribué à la naissance d'un mouvement national des enfants des rues.

J'ai rendu visite à une équipe d'animateurs qui, autour de Ligia Costa Leite fait fonctionner, à Rio, une école de 900

enfants accueillis en trois fournées de 300 élèves : enfants sans famille (30 %) qui mendient leur nourriture et dorment en plein air, adolescents qui vivent de petits emplois et rejoignent leur famille en fin de semaine (40 %), élèves rejetés de l'école traditionnelle pour avoir échoué dans l'apprentissage de la lecture et livrés à eux-mêmes (30 %).

Cette 988^e école de Rio est logée dans la « Passerelle de Samba ». Il s'agit d'une avenue bordée de gradins atteignant la hauteur de six étages dans les flancs desquels on avait primitivement installé des vestiaires pour les milliers d'artistes ou de gens ordinaires qui se costumant pour les célèbres défilés du carnaval. Le carnaval se déroule en période de fortes chaleurs mais le reste de l'année cette construction célèbre, due à Oscar Niemeyer, pouvait servir à un autre usage : accueillir des enfants qui ne pouvaient être scolarisés ailleurs.

Pour Ligia Costa Leite, les programmes et les méthodes de l'enseignement habituel n'auraient eu qu'un effet de rejet sur ces jeunes de plus de douze ans qui souhaitaient pourtant être alphabétisés : « Il faut ici tenir compte de leur psychologie particulière, de leur besoin de mobilité, d'improvisation, d'immédiateté, d'irrévérence et même d'agressivité. » Dès le premier jour, les arrivants testent si les enseignants les traitent en adulte, s'ils respectent leur identité décriée, s'ils reconnaissent leurs besoins d'affectivité et leur soif de solidarité. L'objectif annoncé et accepté est de mettre au niveau de la quatrième année primaire, ces enfants qui ne peuvent pas endurer l'école plus de quatre semestres. L'alphabétisation et l'acquisition de connaissances doit nécessairement se greffer sur les éléments qu'ils apportent de leur vie quotidienne. C'est dire que la pédagogie Freinet a ici un terrain expérimental d'élection. Elle n'est pas pratiquée sous ce nom ici mais sa désignation importe moins que la similitude des démarches entre leurs expériences et les nôtres.

UN STAGE ORGANISÉ PAR DES FOUS POUR DES FOUS

« Freinetistas estamos tateando com voces : Ha un caminho muito largo do tatei a conquista » (Freinetistes — du monde entier — nous tâtonnons avec vous : c'est un long chemin que celui qui conduit du tâtonnement à la maîtrise).

A l'université de São Paulo s'est tenu du 11 au 14 juillet 1987 un stage « Actualité de Freinet » lancé par des professeurs d'universités d'État qui ne connaissaient que vaguement la vie et l'œuvre de Freinet. Ainsi Maria-Amalia Tozoni Reis, professeur de français, lors de la préparation d'une thèse en France, avait entendu parler de sa pédagogie originale mais les

informations recueillies lui semblaient d'une faible utilité pour son propre travail qui était de préparer ses propres étudiants à une maîtrise de littérature. Elle savait pourtant par une autre collègue, Carmen Silvia Ramalho Marques, responsable régionale du mouvement Freinet pour São Paulo que des enseignants de Campinas, de Paulínea, de São Carlos et de São Paulo essayaient de se regrouper. L'université d'État de São Paulo souffre de son éclatement en quatorze satellites parfois éloignés d'une centaine de kilomètres les uns des autres. La ville d'Assis semblait convenir pour un regroupement des sympathisants Freinet. Mais en juillet 1987, en pleine période de vacances, le projet semblait voué à l'échec : « C'est un stage organisé par des fous pour des fous » déclaraient quelques sceptiques. Ce n'était pas l'opinion du directeur de l'Institut universitaire d'Assis, M. Belloto, qui fournit avec persévérance l'appui logistique utile et co-signa les attestations de stage pour donner à ces journées d'études leurs lettres de noblesse. On attendait ainsi une trentaine de rescapés d'une grève d'enseignants qui durait depuis plus d'un mois. Il en vint plus de deux cents.

L'inexpérience de cinq professeurs d'université, étrangers aux sciences de l'éducation, fut leur meilleur atout. N'ayant pas de modèle standard de stage Freinet, ils en inventèrent un en commençant par exclure du programme tout ce qui pouvait rappeler un cours universitaire. Une place prépondérante accordée aux « ateliers » apporta la vérification d'un propos de Freinet : « *Œuvrer ensemble d'abord, pour mieux discuter ensuite.* »

Les ateliers d'une trentaine de personnes, bénéficiant d'outils et de matières premières en abondance, s'intitulaient : Expression plastique - Cirque - Fabrication de marionnettes géantes - Convivialité musicale - Imprimerie à l'école - Limographe - De la création au jeu dramatique - Les techniques d'illustration. On vit les locaux et les dégagements de l'université envahis progressivement par les réalisations qui lui donnaient, en fin de stage, un air de fête. La partie théorique était assurée par les témoignages de praticiens, la projection de films (« L'école buissonnière » mais aussi des films brésiliens sur des réalisations locales). Le stage ne se termina pas par une assemblée générale, genre considéré comme insipide au Brésil, mais par une parade de cirque, sur les espaces verts de l'université, entourée d'un bosquet. Les concepts freinetiques furent mimés, chahutés, reconnus et applaudis avec humour. Il me sembla alors que nous avions beaucoup de leçons à recevoir des Brésiliens.

Roger UEBERSCHLAG

(1) Christian Leray : Brésil, Le défi des communautés, Editions L'Harmattan, Paris, 1985.

DAVANTAGE D'OUTILS POUR LE SECOND DEGRÉ

Depuis plusieurs années, quelques enseignants de français partagent le souhait de proposer des outils spécifiques pour le second degré. C'est un groupe en formation, une équipe qui se perd et se retrouve, mais croît régulièrement et affine ses objectifs.

D'abord les livrets programmés : durant la première étape, ils furent conçus comme livrets autocorrectifs de grammaire, devant permettre à l'enfant de combler un manque précis. Quelques livrets expérimentaux existent : actif-passif, discours direct-indirect, cause. Mais cette formule, trop proche du classique cours de grammaire, fondé sur des manipulations de phrases et donc mettant l'enfant face à des situations artificielles, a été abandonnée.

Aujourd'hui, nous travaillons à des livrets de français, proposant une réflexion sur des documents complets, réels (images et textes), avec comme objectifs d'acquisitions : une meilleure compréhension des écrits des autres et la capacité à enrichir son expression.

Deux idées sont en cours de réalisation : l'anticipation en lecture (entraînement à l'observation des « indices » permettant de voir l'essentiel d'un document) et la logique d'un texte (autour des repères de structure, en particulier les données chronologiques). Des livrets ont déjà été expérimentés ; à la fois incomplets et trop complexes dans leur progression, ils ont été scindés et repensés. Les nouvelles formules sont en cours de réalisation.

Nous avons aussi abordé la réflexion sur de nouveaux projets, pronoms relatifs et pronoms personnels, réflexion toujours orientée vers la prise de conscience du fonctionnement des écrits et des possibilités de réemploi en vue de l'enrichissement de l'expression.

Autre axe de travail : l'élaboration d'un outil d'évaluation pour nos techniques spécifiques telles que : texte libre, enquête, théâtre, correspondance...

En fait, au cours des échanges, l'idée d'évaluation a cédé la priorité à celle de formation, plus conforme à notre objectif de permettre aux jeunes de prendre conscience de leurs apprentissages.

Ainsi, pour l'expression libre comme pour la recherche documentaire :

— Quelles en sont les différentes formes ? Les moyens de communication privilégiés ? Comment et pourquoi en choisir un ?

1°/ Ce texte te paraît-il cohérent ? Pourquoi ?

45

JOYEUSE EXCURSION.

Ils étaient contents d'être sept bons copains marchant à la file, de porter, sur le dos ou sur le flanc, de la boisson et de la nourriture, et de déboucher contre une racine, ou de fourrer le pied dans un trou d'eau.

Fuir, c'était retrouver la moraine, l'alpage, la forêt, la vallée, et le chalet de bois au milieu des vergers. Fuir, c'était vivre. Continuer, c'était presque infailliblement périr, risquer de se décrocher dans cette infernale cheminée, ou s'il en réchappait, crever de froid.

(Frison-Roche, *Premier de cordée*, Arthaud éd.)

2°/ Voilà une drôle de publicité : recopie ce qui ne va pas.

Rêvez!
nous faisons le reste!

CARAIBES GUADELOUPE
Séjour 8 jours
demi-pension
Eldorado SALAKO
départ de Bordeaux
et Toulouse
du 1^{er} Nov. au 13 Déc. 87 **5 470 F/pers.**

CLUB DES VIGNERONS LAUREATS
appx 4 personnes
du 7 Nov. au 12 Déc. 87 **3 550 F/pers.**

EGYPTE
Croisière 11 jours
« Dynastie Egyptienne »
Au départ de PARIS
du 17 au 31 décembre 87 **6 650 F/pers.**

Jet tours
REVUE PROGRES
REVUE TENUE

Réponses p.16

— Qu'est-ce que j'apprends par leur pratique ?

(chaque fiche portant en elle-même sa propre évaluation puisque à chaque étape l'élève peut se dire : *j'ai appris ou je ne sais pas encore*).

De même que pour les livrets, les grilles ont été amorcées et discutées en groupe, la mise au point se poursuit.

nous rencontrant régulièrement. Notre attente : que le groupe s'agrandisse, que beaucoup nous adressent leurs réactions,

Ce n'est qu'un début, nous continuons en

expérimentent les produits, les enrichissent par leurs réflexions et leurs documents. Prochaine rencontre à l'occasion des Journées d'études d'Albertville. Elle commencera le lundi 4 avril à 14 heures, travail jusqu'au 5 avril au soir ; plus une ou deux demi-journées supplémentaires les 6, 7 ou 8 pour ceux qui pourront rester.

Marjolaine BILLEBAULT
Pour le module Outils de français
Second degré

Présentation des outils

1. OUTIL DE FORMATION

- Outil qui doit permettre de recenser LES APPRENTISSAGES réalisés à travers certaines techniques comme la recherche documentaire, l'expression libre...
- Outil qui doit permettre à l'élève de SE SITUER dans ces apprentissages.

2. LIVRETS DE FRANÇAIS

POURQUOI ?

- Pour éviter de faire de la grammaire pour elle-même, mais percevoir LES ARTICULATIONS du texte, ce qui fait sa COHÉRENCE (« grammaire du texte »), par UNE MISE EN SITUATION :
— écrits dans leur contexte (analyse)
— réinvestissement dans ses propres écrits (appropriation)
— compréhension des productions des autres (communication, culture).
- Pour favoriser LE TRAVAIL INDIVIDUALISÉ dans la démarche d'apprentissage (manipulation/réflexion/appropriation).
- Pour permettre ainsi la maîtrise de MÉCANISMES DE LANGUE utiles à l'expression des enfants (élargissement des possibilités d'expression offertes par ces mécanismes).

COMMENT ?

HYPOTHÈSE DE DÉPART : la démarche de lecture (prélèvement indices/formulation d'hypothèses/vérification) amène à la grammaire du texte : lire, c'est construire du sens, c'est COMPRENDRE LE FONCTIONNEMENT DU TEXTE.

- Comprendre comment fonctionne un dessin, un texte, c'est mettre à jour sa « structure », en PRÉLEVANT DES INDICES (linguistiques pour le texte).
- En développant l'attitude de lecteur par rapport à l'image, on développe peut-être aussi l'attitude de lecteur par rapport au texte.
- En développant ce type de lecture, on favorise une MEILLEURE COMPRÉHENSION DES MÉCANISMES DU TEXTE, de SES ARTICULATIONS et de SES NUANCES.

Nicole RAMIREZ
Cournou
46140 Luzech

FICHER FORMATION

(Extrait)

CAPACITÉS FONDAMENTALES MISES EN JEU DANS L'EXPRESSION LIBRE :

— me dire pour me situer, pour me faire

J'apprends à :

— dire dans mon propre langage quelque chose qui me tient à cœur

— m'approprier le langage écrit/oral/visuel/gestuel.

communication expression	journal	3 ^e	radio	vidéo cinéma	spectacle	diapo- rama	expo affiche	cas- sette
poème	+	+	+	+	+	+	+	+
débat	+		+	+				+
récit nouvelle conte	+	+	+	+	+	+	+	+
pièce de théâtre dialogue sketch	+	+	+	+	+	+		+
jeu dramatique		+		+	+			
dessin / college	+					+	+	
expression musicale et sonore		+	+		+	+		+
photo	+				+	+	+	
écrits divers : texte, billet, lettre ouverte, graffiti	+	+	+	+			+	+

POÈME

J'apprends à :

Ouvrir des pistes vers l'imaginaire 1) Mettre en rapport des choses (idées, objets, mots...) qui n'ont pas l'habitude de l'être.

Casser les stéréotypes 2) Repérer les clichés.
3) Créer des comparaisons (des métaphores).
4) Être attentif à la musicalité (sonorité, rythme, intonation...)
5) Être attentif au choix des mots (adéquation, sensibilité...)
6) Avoir une vision plus aiguë de ce qui m'entoure (êtres, choses, nature, cadre).
7) Avoir une perception plus aiguë, plus fine, de mes propres sentiments, sensations, émotions.
8) Me débarrasser des clichés.

Passer de l'image visuelle à un texte poétique et inversement 9) Créer des images (un autre regard).
10) Traduire ma vision et/ou ma perception de façon originale, personnelle.

FORME → disposition/support/poème - objet/dessin
→ illustration sonore et gestuelle.



N° 201

L'ART ABSTRAIT

La découverte d'une œuvre abstraite, peinture ou sculpture, amène souvent ces remarques :

- Je peux en faire autant...
- Qu'est-ce que ça veut dire ?

Je peux en faire autant... Essayez d'en faire une, au moins en imagination. Vous vous apercevrez vite qu'il ne suffit pas de barbouiller une toile ou d'assembler des matériaux. Il faut choisir un ensemble de lignes, un ensemble de couleurs, viser à produire un effet.

L'art abstrait, dans la mesure où il écarte tout figuratif, toute anecdote, toute description de la réalité, est plus difficile à appréhender.

Ce reportage est une invitation à comprendre l'art abstrait à travers l'œuvre d'un certain nombre d'artistes : peintres et sculpteurs. Il invite le lecteur à commencer sa formation par la rencontre du plaisir de peindre et en fréquentant régulièrement les expositions, les galeries et à pénétrer les ateliers de ces artistes.



N° 202

LA BD

Le succès de la BD a pu être lié aux engouements de la mode. Il dépasse pourtant les modes : après une période de relégation dans la « sous-culture » ou la littérature pour enfants, on s'est aperçu de l'ampleur du champ que recouvre la BD ; le phénomène a suscité un engouement parfois excessif. Il a surtout été la base d'un important marché d'édition.

Certains veulent opposer une BD de bas étage — qu'on trouve en petits fascicules imprimés chichement, une BD débile (BDébile, BDébébête, BDéplorable, BDénuée d'intérêt, BDépravée, BDpréciee...) — à une BD de qualité, qui fait la gloire des auteurs et le succès des éditeurs (les BDégés), qui fait partie de la culture (BD-branchée, BD-BCBG, BDésirable, BDésopilante...).

L'essentiel de ce reportage vise à permettre de se situer dans cette diversité, de se donner les moyens de mieux comprendre, mieux faire. L'essentiel est bien de lire (et de bien lire), et de faire (et de faire le mieux possible) intelligemment, avec plaisir.



N° 203

LA FUSÉE ARIANE

Ariane, depuis quand, par qui et avec qui, pour quoi faire ?

Quels types de satellites met-elle sur orbite ? Dans quels buts ?

La fusée, comment fonctionne-t-elle ?

A toutes ces questions, ce reportage BT2 répond.

Plus encore qu'une mine de renseignements précis et de première main, ce numéro est un passionnant témoignage, écrit par un scientifique passionné qui a vécu plusieurs jours à Kourou.



N° 204

PENSER LIBREMENT

Que signifie donc **penser librement** ? N'est-ce pas le merveilleux privilège de l'esprit humain que de savoir et pouvoir sans cesse décider personnellement de sa conduite en toute responsabilité, c'est-à-dire face à la société et dans la plénitude de ses connaissances et de son expérience du moment ?

Le fait est-il acceptable d'une pensée brusquement parvenue à son terme, achevée, non susceptible d'évolution et de perfectionnement ? N'est-ce pas prôner la sclérose ou l'obscurantisme, deux faces d'un même fléau ? On l'a compris : l'auteur de ce reportage ne fait pas l'historique de la libre pensée ni l'apologie de telle ou telle école. Après le *Que sais-je ?* de Montaigne, il interroge les hommes de pensée, les hommes de sciences, les hommes de l'art... et renvoie aux lecteurs leurs questionnements uniques, mystérieux, comme autant d'invitations vers une plus grande liberté dans la responsabilité.



Une collection d'albums documentaires permettant UNE VISION PLUS LARGE

Les collections de la Bibliothèque de Travail traitent de sujets « pointus » ; PÉRISCOPE propose une vision plus large, en abordant des sujets plus généraux dans tous les domaines : l'histoire, la géographie, les sciences de la nature, les sciences physiques...

Albums de 48 pages 21 × 27

Les titres sont répartis dans trois sous-collections :

- **HISTOIRE DE :** grands faits de civilisation.

Histoire de l'écriture
Histoire de la presse écrite
Histoire de la cartographie
Histoire des jeux d'enfants
Histoire du livre (avril 88)

- **REPÈRES** pour situer les grandes périodes de notre histoire au travers de la vie d'une région et en référence à de grands événements.

Sur les traces de l'homme paléolithique
Sur les traces des premiers paysans
Les Gaules
L'âge féodal : le XI^e siècle anglo-normand
Le haut Moyen Âge
L'essor médiéval
Familles du XX^e siècle

- **SPHÈRES :** présentation des grands phénomènes naturels, des rapports de l'homme avec la nature...

Les montagnes, comment se forment-elles ?
Les montagnes, pourquoi se forment-elles ?
La forêt vivante, diverse et fragile
L'homme et le bois
Du plan au planisphère
L'eau
Découvrir le monde souterrain
Terres et océans polaires (juin 88)

Prix avantageux en souscription

Diffusé sous la forme d'une souscription annuelle comprenant 5 parutions

