

l'éducateur n°1

pédagogie freinet

maternelle • primaire • second degré

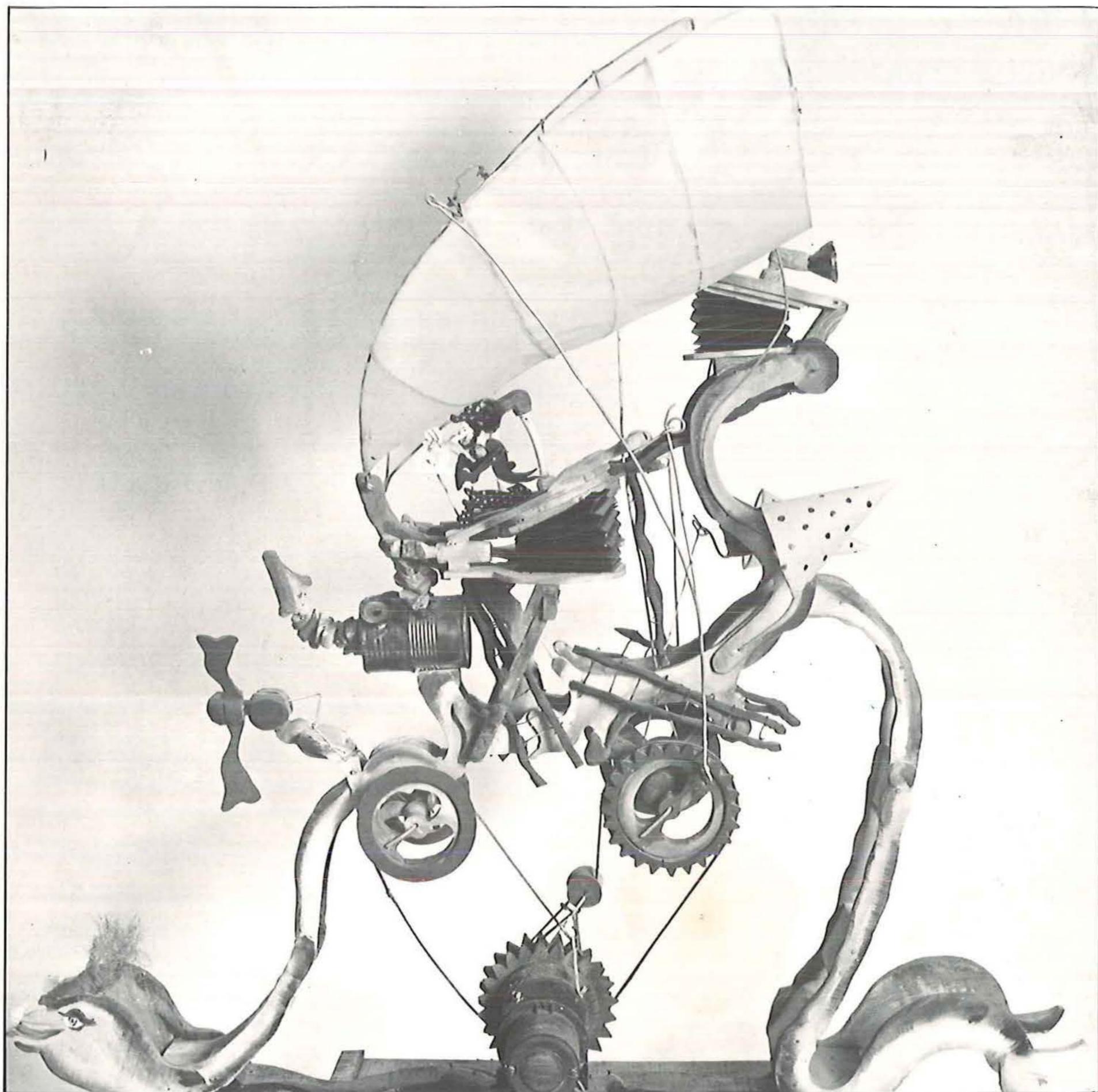
15 septembre 81

54^e année

15 numéros

+ 5 dossiers : 136 F

Etranger : 191 F



Des jouets nés de la décharge publique

Des utilisateurs parlent du fichier d'orthographe

L'enfant qui ne fait rien

SOMMAIRE

n°1

Coordination du comité de rédaction

Guy CHAMPAGNE
Bégaar, 40400 Tartas.

Priorités

Alain FONTANEL
Ecole de Marminiac, 46250 Cazals.

Organisation de la classe

Philippe SASSATELLI
Rue Champs-Gris, St-Martin-des-Champs,
77320 La Ferté-Gaucher.

Fiches technologiques

Robert BESSE
Ecole d'Allas-les-Mines,
24220 Saint-Cyprien.

Pratiques et outils

Jacky QUERRY
Ecole Courtelevant, 90100 Delle

Problèmes généraux

Janou LÉMERY
64 boulevard Berthelot,
63000 Clermont-Ferrand.

Ouvertures

Christian POSLANIEC
Neuvillalais, 72140 Conlie.

En sortant de l'école

Jacky CHASSANNE
36 rue des Villaines, 28000 Chartres.

Livres pour enfants

Claude CHARBONNIER
Collège F. Bouvier,
38440 Saint-Jean-de-Bournay.

Livres et revues

Roger UEBERSCHLAG
42 bis Grande Rue, 92310 Sèvres.

Photimage

Michel FOUCAULT
72210 Chemire-le-Gaudin.

Coordination technique

Michel BARRÉ
I.C.E.M., B.P. 66,
06322 Cannes La Bocca Cedex.

Second degré

Fernande LANDA
110 rue Sadi Carnot, 93370 Bagnolet.

Editorial

Entre les programmes et les pesanteurs - *M. Barré* 1

Outils

La B.T. est faite aussi pour le primaire - *A. Roland* 3
Le fichier d'orthographe niveau A 5

Pratiques

Part du maître - *A. Tosser* 7
Le démarrage de Mohammed - *T. Tajan* 9

Ouvertures

Augusto Boal et le Théâtre de l'Opprimé
Roger Ueberschlag 5

Fiches technologiques

11

Actualités de *L'Éducateur*

13

Pratiques au second degré

Des éducatrices du ministère de la Justice en
classe Freinet 23

L'enfant qui ne fait rien - *D. Baillet* 25

Ouvertures

Des jouets nés de la décharge publique
C. Poslaniec 27

Livres pour enfants

30

Livres et revues

32

Photos et illustrations : Quenneville : en couverture, p. 27, 28, 29 -
Photos Keystone : p. 1, 2 - Blancas : p. 4 - X. Nicquevert : p. 5 - F.
Goalec : p. 9, 23, 24 - H. Elwing : p. 10 - J.-L. Maudrin : p. 23.

Adresse de la rédaction : L'Éducateur, I.C.E.M., B.P. 66.

Abonnements : P.E.M.F., B.P. 109, 06322 Cannes La Bocca Cedex.
C.C.P. 1145-30 D Marseille. Prix de l'abonnement (15 numéros + 5 dos-
siers) : 136 F.

ENTRE LES PROGRAMMES ET LES PESANTEURS

Lorsqu'on fait le bilan du septennat précédent, on perçoit d'emblée ce qui a séparé les intentions proclamées et les actions pratiquées. Le pouvoir parlait de liberté et instaurait la loi Peyrefitte. Il désignait un ministre des immigrés mais multipliait les expulsions (y compris, et c'est le plus scandaleux, d'immigrés nés en France).

Un petit ouvrage signé «Olivier Giscard d'Estaing» nous laissait peu d'illusion sur les bienfaits du libéralisme avancé en matière d'éducation. N'empêche que les ministres de l'éducation du septennat Giscard d'Estaing tenaient un langage qui a illusionné certains (1) un court moment. M. Haby proclamait sa volonté d'égaliser les chances scolaires de tous les enfants, de rendre réellement gratuit l'enseignement obligatoire, de généraliser l'accueil des jeunes enfants. Son successeur, M. Beullac, se déclarait homme de dialogue, décidé à améliorer la formation et la carrière des enseignants.

Le problème n'est même pas de savoir s'ils étaient de bonne foi ou non. Dans un système où le ministre de l'économie décidait seul de la politique du livre (dût-il avoir contre lui l'ensemble des professionnels et des utilisateurs), peu importait le ministre de la culture. Celui de l'éducation aurait-il été le meilleur possible que, soumises aux pesanteurs du système, ses intentions auraient produit les mêmes effets catastrophiques que nous avons connus.

L'unification des collèges par la suppression des filières ne pouvait être qu'un leurre si on ne mettait en place les moyens de permettre la réussite effective de tous les enfants et cela ne signifie pas un simple saupoudrage des mesures de rattrapage (celui qui est dégoûté d'une discipline en aura un peu plus !) mais essentiellement une mise en question du système pédagogique qui a engendré l'échec.

Rechercher la gratuité du matériel scolaire sans remettre en question le gaspillage que représentent les manuels (les mêmes livres à tous les élèves de la même classe) et en laissant les éditeurs maîtres du jeu, ne pouvait aboutir qu'aux manuels squelettiques, produits par les seuls gros éditeurs capables d'imposer d'énormes tirages.

Améliorer l'accueil sans augmenter le coût global revenait immanquablement à récupérer



des postes partout où les effectifs devenaient enfin moins lourds.

Et nous n'avons pas encore parlé de la volonté d'accélérer la privatisation (tant de l'enseignement lui-même que de tout ce qui s'y rattache : voir le démantèlement de la recherche, de l'ex-I.P.N., de la radio-télévision scolaire), de l'autoritarisme qui non seulement renforçait la hiérarchie, déjà si rigide, mais mettait en place des «politiques» à tous les échelons de l'administration.

Tout cela nous l'avons dénoncé, à une époque où ce n'était pas sans risques dans un tel climat. Depuis l'alternance, les problèmes se posent d'une façon toute différente.

Tout d'abord entre les programmes des forces au pouvoir et nos propres perspectives, le

(1) Empressons-nous de rappeler que nous n'en étions pas.

décalage est moins énorme. Il n'y a pourtant pas de superposition, il faut en être très conscients, et nous le verrons rapidement à propos de l'échec scolaire. Néanmoins que le gouffre soit devenu fossé nous donne un espoir de le franchir.

Ce qui a probablement le plus profondément changé, c'est la sincérité de nos interlocuteurs. Cela facilite le dialogue, même lorsqu'il y a diversité de points de vue.

Les pesanteurs les plus paralysantes de l'ancienne majorité ont disparu avec elle, mais est-ce à dire que la nouvelle n'a pas ses propres pesanteurs, moins les pesanteurs économiques — nul n'aurait la naïveté de les oublier — que les pesanteurs sociales qui freinent souvent le changement ? Nous avons déjà vu, sur les problèmes de l'armée et du nucléaire, que la politique réelle se situe entre les programmes et les pesanteurs.

Si le nouveau ministre de l'Éducation Nationale ne veut pas se trouver coincé par les pesanteurs diverses du système éducatif, il a tout intérêt à favoriser et à utiliser toutes les forces vives qui ont survécu au rouleau compresseur de la précédente majorité.

Les mouvements pédagogiques, dont l'indépendance provoquait la suspicion du pouvoir précédent, constituent un réservoir de cette force d'initiative, de réflexion et d'action sur le terrain. Le climat général, les mesures res-

trictives ou répressives prises pendant des années (2) ont bien failli assécher ce réservoir d'énergies nouvelles mais, intact dans ses structures, il est prêt à donner le maximum de ses capacités.

Sur le terrain associatif qui eut tant d'importance face à un système soucieux de neutraliser les oppositions politiques et syndicales, l'I.C.E.M. a tenu pour l'éducation une place de premier plan en étant un lieu de formation permanente, de rencontre des initiatives, de réflexion et de réalisation (voir notamment les livres, les revues, les outils pédagogiques récemment créés).

Notre expérience du changement dans le contexte le plus défavorable ne demande qu'à s'épanouir dans les nouvelles perspectives sociales. Il n'est pas question pour nous d'abandonner une indépendance qui a assuré notre originalité et notre efficacité mais de revendiquer notre part dans le changement, contre les pesanteurs qui n'ont pas magiquement disparu le 10 mai 1981.

M. BARRÉ

(2) Sur le plan général, il faut parler du péril que font courir au travail bénévole l'incohérence des vacances scolaires, la difficulté d'utiliser les locaux scolaires. Pour ce qui est de l'I.C.E.M., évoquons le refus scandaleux de permettre à ses permanents de rester fonctionnaires, sous le prétexte que l'I.C.E.M. concurrençait l'I.N.R.P. (1).



La B.T. est faite aussi pour le primaire

Dans les réunions, lors des rencontres, et notamment au débat sur la B.T. aux journées de Creil, on entend :

— *La B.T. ? Oh ! moi je ne m'en sers pas, c'est trop compliqué, trop difficile !*

— *Le vocabulaire est plus adapté aux 6^e et 5^e qu'au cours moyen.*

— *Le niveau d'utilisation des B.T. monte de plus en plus. Les premières B.T. étaient plus abordables...*

Je m'élève contre ce type de critique qui relève d'une énumération à la mode et d'une vue superficielle plutôt que d'une étude sérieuse et approfondie.

«Les B.T. anciennes étaient plus faciles à lire...»

Je ne pense pas que les B.T. jaunes soient plus simples que celles qui paraissent actuellement, le vocabulaire n'était pas mieux adapté au cours moyen. Ainsi à la page 19 de la B.T. n° 8 **Aristide Bergès et la houille blanche**, on peut lire : «*Ici apparaît, non l'industriel désireux d'écouler ses produits, mais le philanthrope dont le but suprême est d'adoucir la peine des hommes*» sans oublier à la page 21 le couplet patriotique.

J'ai pris la première B.T. que j'avais sous la main, mais c'est pareil pour beaucoup d'autres, qu'elles soient retirées ou non du catalogue !

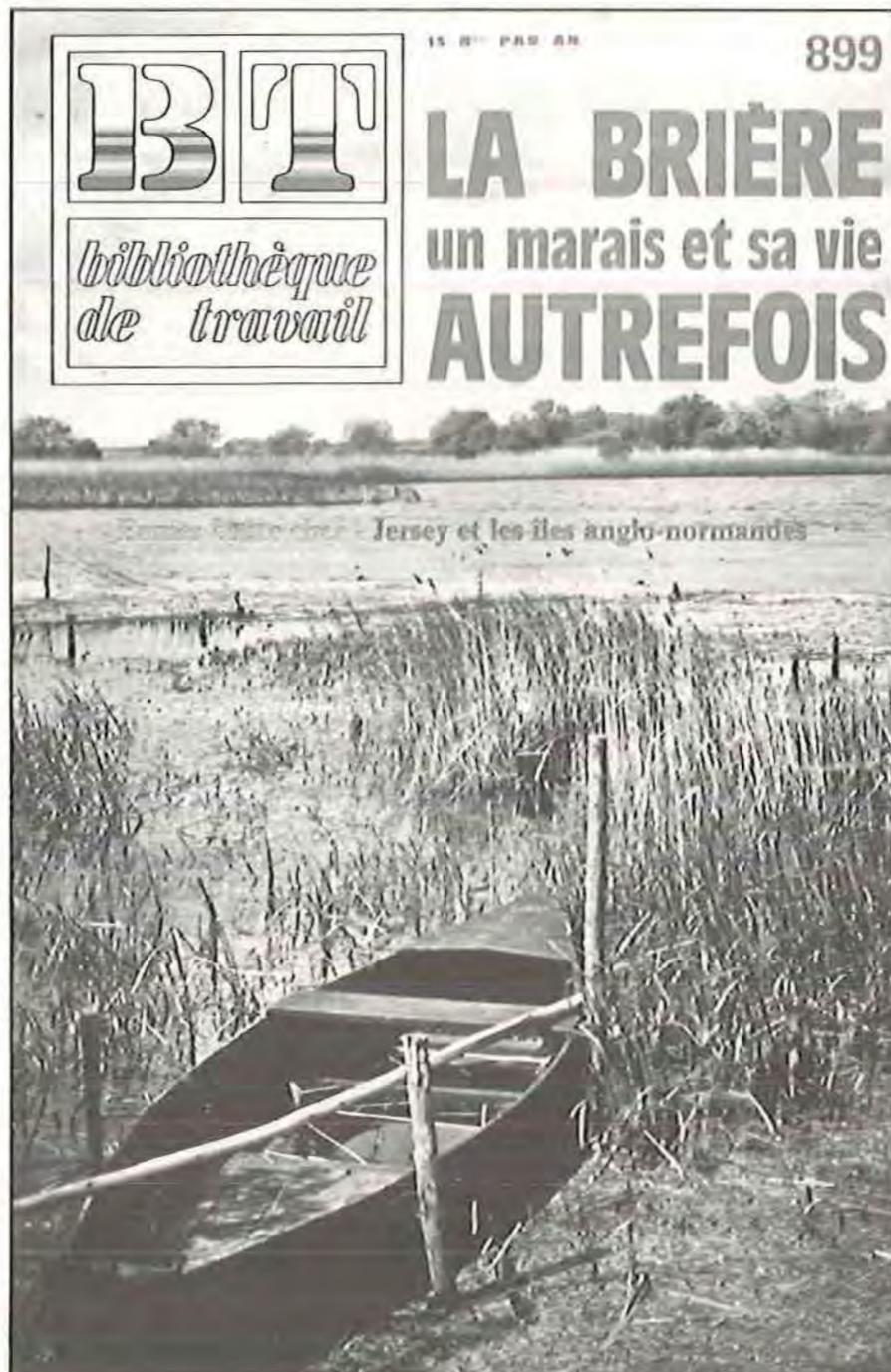
L'avantage de ces B.T. première série, c'est que ce sont le plus souvent des B.T. du type «Histoire de ...» qui sont utiles dans les classes, mais qui ont besoin d'être revues. C'est d'ailleurs une des préoccupations du C.A. de la B.T. qui a lancé une réflexion sur ces B.T. anciennes et programmé un week-end de travail fin mai pour les réétudier, voir celles qu'il faut retirer, celles qu'on peut maintenir et celles qu'il faut reprendre, non pas au coup à coup, mais avec une optique cohérente de la collection B.T.

«Les B.T. s'adressent aux collègues plus qu'au cours moyen...»

Bien sûr, les B.T. s'ouvraient, autrefois, aux classes du type C.M. - fin d'études, les grands travaillant avec les plus petits et les aidant. Maintenant, cette classe d'âge se trouve au collège dans les classes de 6^e et de 5^e, mais ne trouve-t-on rien pour les C.M. dans les B.T. actuelles ? Le niveau de lecture, le vocabulaire est-il si élevé qu'un élève de dix ou onze ans ne puisse rien en retirer ?

Sûrement pas ! Prenons la dernière B.T. reçue, la 904 : **Aménagement de la Durance et du Verdon**. Un élève du C.M.2 peut en retirer ce que sont le bassin d'une rivière, la Durance, les causes de l'aménagement, la construction d'un barrage, Serre-Ponçon, le gigantisme du chantier... Les conséquences lui échappera sans doute, mais il rencontrera dans la partie magazine des renseignements d'actualité sur l'énergie et les capteurs solaires, des renseignements précis sur la betterave à sucre et la rubrique habituelle : «L'économie et nous».

Des deux B.T. sur la Brière (n°s 899 et 901) pour lesquelles ma classe a participé aux corrections (1), la première me semble



tout à fait abordable pour un cours moyen. On explique même la récolte des mottes de tourbe par une bande dessinée ! La deuxième (n° 901) est plus difficile : aspect économique, mais mes élèves ont été intéressés par le fonctionnement du marais, la flore et surtout la faune.

Dans la B.T. n° 900 : **A Paris pendant la guerre de Cent Ans**, le sujet est beaucoup plus ardu, compliqué, le texte est compact, peu engageant malgré les gravures et illustrations pour agrémenter le texte. C'est vrai, ce n'est pas une B.T. qui se lira beaucoup, qui passera de mains en mains, ce sera une B.T. qu'on utilisera à la demande.

La B.T. n° 895 : **Un vigneron d'autrefois**, a intéressé mes élèves et a entraîné une enquête sur la vigne à Tauché, la vignification, la culture. Elle nous a permis d'affiner notre enquête et de la compléter : le phylloxéra chez nous, mais aussi en France.

(1) «L'expérimentation d'un projet, sa mise au point c'est quelque chose d'enrichissant.» (p. 41-42, *Educateur* n° 10 «spécial documentation» d'avril 81).

B T

15 N° PAR AN

904

*bibliothèque
de travail***Un attelage de bœufs***Être des consommateurs
avisés*

Le barrage de Serre-Ponçon et
L'aménagement
de la Durance et
du
Verdon

Les B.T. n°s 887 et 898 sur la justice sont complexes et davantage du niveau collège, même 4^e, 3^e, que du niveau C.M. Ce sont encore des B.T. qui ne sortiront qu'à l'occasion, qu'à la demande.

Avec ces deux B.T. sur la justice, comme avec celle sur la vie à Paris pendant la guerre de Cent Ans, j'ai dans ma classe des documents prêts à servir à la demande suivant le travail, les intérêts ou les questions des élèves. Et encore, dans ces deux cas, j'aurai à intervenir comme médiateur, même si j'ai favorisé la lecture et la prise de renseignements en multipliant les entrées dans mon système de répertoire sur fiches (voir *L'Éducateur* n° 14-15 de juin 80, p. 6 et 7) classées par ordre alphabétique. Elles sont répertoriées à **Peine de mort, cambriolage, légitime défense, prison et prisonniers, justice, assises, cour, jurés, débat, procureur, délibération...** en marquant le numéro de la page. Cela m'oblige à une mise à jour régulière et précise mais indispensable si je veux savoir exactement ce que j'ai.

**Je reste persuadé qu'une B.T.,
comme tout autre livre documentaire,
ne doit pas être lue de la première
à la dernière page**

En effet, peut-on penser qu'il soit indispensable qu'un élève ingurgite tout ce qu'il y a dans un dictionnaire ou dans une encyclopédie pour retrouver le renseignement dont il a besoin !

Dans le reportage principal d'une B.T., il y a des choses plus ou moins compliquées, plus ou moins faciles à lire. Un accent a été porté sur la typographie en B.T.J. (deux caractères), il faut l'étendre à la B.T.

Dans la partie magazine de la B.T., on trouve souvent un ou plusieurs reportages courts et très utiles en classe, qui sont

justement une des richesses de la collection B.T. dont je parle dans *L'Éducateur* n° 2 d'octobre 80, p. 8.

Si je n'avais pas les B.T. dans ma classe, je devrais intervenir bien plus, car les B.T.J. ne couvrent pas toutes les demandes des enfants. On y trouve de nombreuses études d'animaux, des «papa est, ou fait», mais encore peu d'histoire et de sciences, alors que dans le domaine des sciences, les enfants se posent beaucoup de questions.

Hier encore, suite à une lecture, la demande par deux élèves du C.E.2 de documents sur les volcans ! Là encore, il n'y avait qu'une B.T. (n° 716), un S.B.T. (n° 415) et deux B.T.Son (n°s 838 et 839) avec H. Tazieff.

Les B.T. sciences : **Pourquoi ça fond, L'inertie, Pourquoi les radiateurs, Les isolants thermiques** sont des mines d'expériences qui habituent à une démarche scientifique.

Pour conclure, je dirai qu'abondance de biens ne nuit pas, bien au contraire. Il est préférable d'avoir beaucoup de documents, même si certains sortent rarement, plutôt que de chercher, mais en vain. De plus, je pense qu'il est nécessaire aussi d'élargir le champ d'investigation de nos élèves. C'est pour cela que je continue à m'abonner et à abonner ma classe aux B.T., S.B.T. et B.T.Son en plus de B.T.J. B.T., c'est dans ma classe, bien souvent, le premier outil de documentation. Il en est de même dans d'autres classes, j'en ai eu la confirmation vendredi et samedi dernier, lors de notre conférence pédagogique en ateliers sur l'histoire, la géographie et les sciences. Un collègue non membre du groupe et qu'on peut qualifier de «traditionnel», nous a dit que les S.B.T. et B.T. sur la préhistoire étaient sa «bible» pour rechercher avec ses élèves des outils préhistoriques. Une B.T.Son sur la préhistoire que j'avais apportée lui a même permis de trouver la réponse à une question qu'il se posait au sujet d'une pierre.

Alain ROLAND

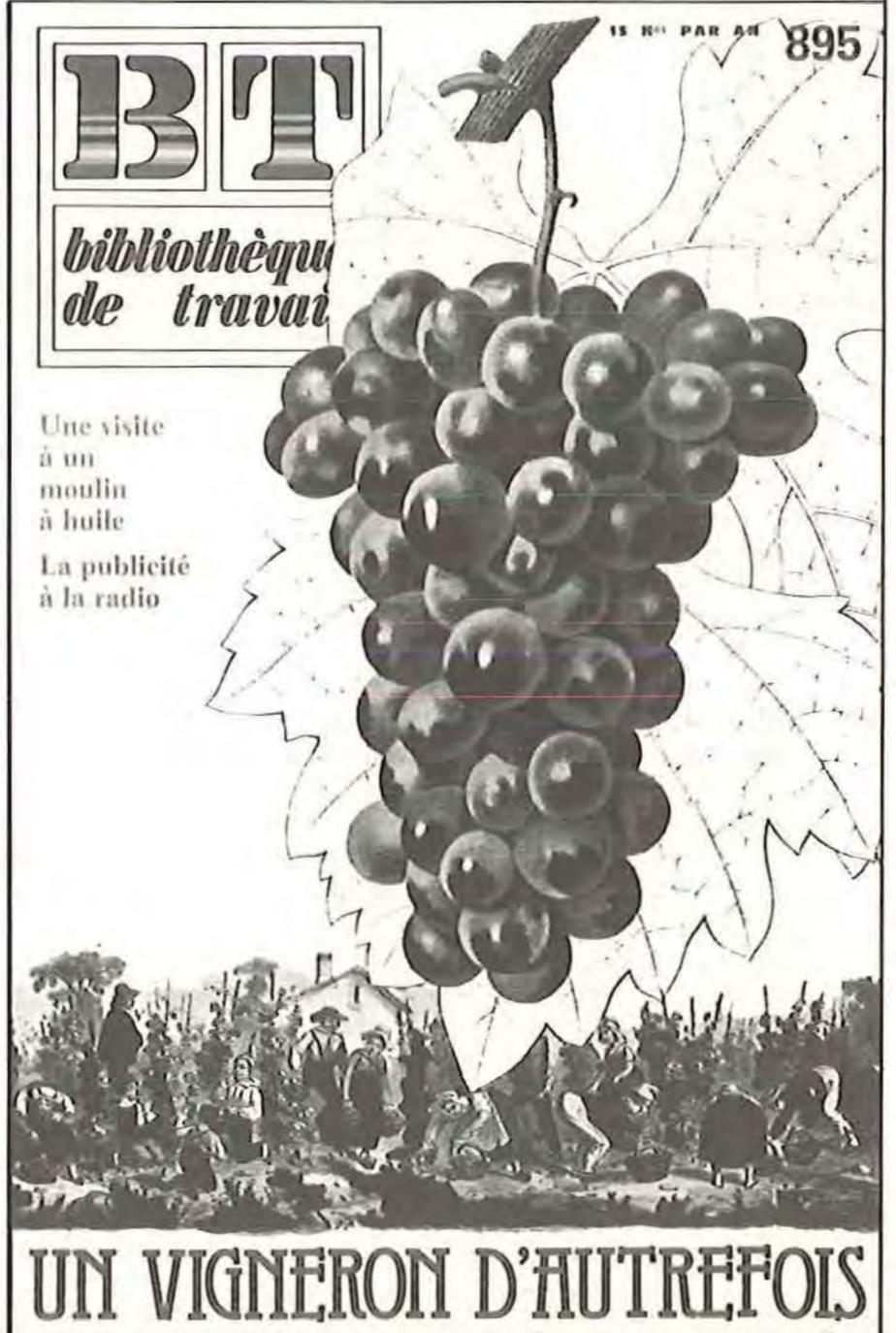
B T

15 N° PAR AN 895

*bibliothèque
de travail*

Une visite
à un
moulin
à huile

La publicité
à la radio

**UN VIGNERON D'AUTREFOIS**

Le fichier d'orthographe niveau A

Des utilisateurs nous en parlent

La série A du fichier d'orthographe (niveau fin de C.P., C.E.1, C.E.2) est maintenant disponible dans son édition définitive.

Nous ne développerons pas ici les principes sur lesquels nous nous sommes appuyés pour son élaboration (voir *Educateur* n°s 2 et 5 de 1979), ils sont repris dans un texte de présentation joint à chaque fichier. Il faut seulement rappeler que, comme pour le fichier série C, il s'appuie sur l'analogie, l'identification d'unités de sens, les associations de mots dans des structures qui aident à les reconnaître. Mais surtout ce qui le caractérise c'est, pour ce niveau, sa cohérence avec la méthode naturelle de lecture.

Plutôt que de reproduire ici ce texte de présentation, nous avons préféré demander à quelques camarades qui emploient ce fichier depuis plus d'un an de faire part, en vrac, de toutes les remarques pouvant intéresser les utilisateurs éventuels de ce fichier.

La conception du fichier

«Ces fiches ortho faisaient cruellement défaut dans notre éventail d'outils I.C.E.M. De par leur conception, elles habituent l'enfant à une attitude active, réflexive, voire critique face à l'écrit. Elles sont le fruit d'un travail coopératif de gens du terrain qui ont cherché à créer un outil accessible à l'enfant, que celui-ci peut maîtriser et gérer avec une intervention réduite du maître.» (J.-P.V.)

«C'est plus une imprégnation qu'une connaissance précise de règles d'orthographe qui est recherchée, une démarche du même type que la méthode naturelle de lecture.» (A.T.)



Son niveau

«L'acquisition des premières difficultés orthographiques est très liée à la lecture. Ce fichier est tout à fait utilisable par des élèves de C.E.1, même au début de l'année, il sert d'exercice de lecture supplémentaire (en particulier les phrases à remettre en ordre, avec points et majuscules).» (R.R.)

La présentation

«J'utilise le fichier avec le tiers de mes C.P. dès le deuxième trimestre. Dans cette optique, le fait que la phrase de référence soit écrite aussi en écriture liée est utile, de même que pour certains C.E.1.» (P.F.)

«Il est attrayant car perçu comme facile ; les diverses présentations (reconstitutions de phrases, transformations, jeux, devinettes, etc.) font que les enfants l'utilisent volontiers.» (J.-P.V.)

«Les dessins aussi me semblent importants. Ils aident ceux qui ont encore des difficultés en lecture, et de plus ils aident à la compréhension et à la mémorisation de la phrase-référence, en fournissant un contexte.» (R.R.)

masculin - féminin

74



Une grande girafe sur un grand vélo, c'est rigolo !

Une grande girafe sur un grand vélo, c'est rigolo !

74

a Mon lapin blanches les oreilles noir

raconte Le maître amusante une histoire

saute Le petite cheval la barrière par-dessus

une jupe Je mets vert et un maillot

singulier - pluriel

57



Moi, j'ai mal au pied !

Moi, j'ai mal au pied !

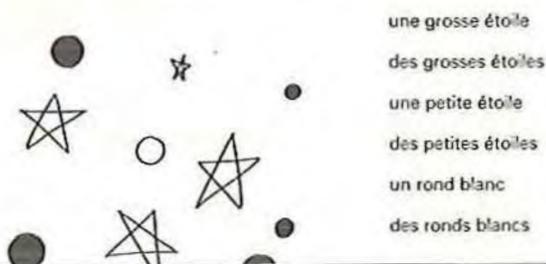


Et moi, j'ai mal aux pieds !

Et moi, j'ai mal aux pieds !



16 ans : une grosse bougie et six petites bougies.



une grosse étoile
des grosses étoiles
une petite étoile
des petites étoiles
un rond blanc
des ronds blancs

6

• J'ai mal au
 { ventre
 ventres

57

• Qui a pris mon paquet de ?
 { bonbon
 bonbons

• Va chercher une boîte d'
 { allumette
 allumettes

• J'ai glissé sur une peau de
 { banane
 bananes

Recopie la bonne phrase.

26



- Le garçon joue avec plusieurs ballons.
- Les garçons jouent avec des ballons.
- Les garçons jouent avec un ballon.
- Le garçon joue avec son ballon.

Les utilisations possibles

«Les enfants prennent les fiches qu'ils veulent, mais je demande autant que possible qu'on aille plus ou moins dans l'ordre, qu'on ne commence pas par la fiche 80.

Après avoir constaté certaines erreurs dans ses textes, ses lettres, je demande à l'enfant de faire les fiches correspondantes.» (R.R.)

«En plus, il nous arrive de faire une utilisation systématique, suite à un travail en commun, nous cochons sur les plannings individuels les fiches correspondant à la notion abordée.» (J.-P.V.)

«Chaque notion est présentée plusieurs fois, de manières différentes, et il est possible alors de l'étoffer par des fiches de sa composition (20 fiches vierges sont jointes à cet effet).» (P.F.)

«Je complète si nécessaire par des fiches utilisant les références propres à la classe.» (J.-J. Ch.)

Ses apports, ses limites

«L'an dernier, j'ai constaté des progrès très nets pour ceux et celles qui faisaient des fiches régulièrement, en particulier :

- Ils prenaient l'habitude de copier correctement ;
- Dans leurs lettres, leurs textes, il n'y avait pratiquement plus d'erreurs pour : à, c'est, et...

Un fichier, a fortiori tout exercice systématique, n'est pas un outil d'acquisition de connaissances. L'acquisition d'une notion, pour qu'il y ait au moins début de conceptualisation, ne peut se faire vraiment que si celle-ci a été utilisée dans le plus de situations possibles par l'enfant, en liaison à un vécu, son histoire, sa culture. Toute acquisition est individuelle, même si elle nécessite des techniques de vie coopératives.

Par contre le fichier constitue un bon outil d'entraînement, de consolidation, quand l'enfant se trouve en phase de répétition après une réussite.» (J.-J.Ch.)



PART DU MAITRE

Il était une fois un CONTE

La part du maître ne consisterait-elle pas à donner aux enfants les outils nécessaires d'expression du réel ?

C'est le pari que j'ai fait... Ça y est, le conte promis se trouve en fin d'article. Morale : quand l'adulte est tenace, les enfants sont productifs ! Je suis content de la prestation effectuée parce que toute la classe, à des degrés techniques divers, y a participé, c'est-à-dire vécu l'aventure.

Ma part a été grande, bien sûr, déterminante sans doute, mais pourquoi aurais-je des scrupules à présenter une nouvelle technique de communication écrite ?

Le conte est effectivement une technique complexe qui a ses exigences, notamment sur le rythme, la durée, le nombre de péripéties, et sur la logique du récit : ce dernier point est primordial.

Combien de contes (en puissance) sont abandonnés parce qu'incohérents pour ceux qui le reçoivent, alors que l'auteur lui-même suit un cheminement intérieur, si intense qu'il en oublie de donner les relais par lesquels il est passé.

Il n'y a pas, à mon avis, incompatibilité entre les produits «sauvages» des enfants et l'introduction par l'adulte d'un outil sophistiqué — en l'occurrence ici — la structure «conte».

Il y a seulement des degrés dans l'élaboration d'un produit fini, ces degrés constituent les étapes successives pour accéder au code de l'expression écrite avec les exigences techniques qu'il impose : s'exprimer de façon créative, c'est essentiel, communiquer cette création, c'est mieux.

Certains verront dans ma démarche un souci de rentabilisation de la pensée enfantine et tenteront de démontrer que le «moulage» engendre l'académisme.

Pour ma part, à la lumière des quelques expériences que j'ai eues avec des enfants de 6, 7, 8, 9 ans, je crois pouvoir affirmer que l'on n'a pas assez tenté l'effort d'analyser pour déterminer si l'acquisition progressive (stade psychologique du développement de l'esprit logique - pensée opérationnelle) des techniques propres au conte n'accentue pas les facultés créatrices.

C'est pourquoi, plus que jamais, je suis persuadé de la nécessité de proposer aux plus jeunes (C.P. et C.E.1) les productions de leurs aînés (C.E.2, C.M.).

Pour ce faire, il sera sans doute nécessaire d'apprendre à déterminer tous les facteurs qui entrent en ligne pour une bonne «réception» : thème, mise en page, caractères utilisés. Notre pratique quotidienne devrait le permettre.

Mais ceci est sans doute une autre affaire, puisqu'il est de bon ton de rejeter toute pratique au niveau du quotidien. De plus la notion d'apprentissage semble être rejetée, parce que sa sueur devient suffocante !

Concrètement, voici la technique utilisée :

Au point de départ, une proposition : «... et si ..., qu'arriverait-il ?»

Des séries sont faites oralement :

«Et si on n'avait plus de cheveux, de bras, de ventre...»

«Et si les maisons, l'école, les voitures s'envolaient...»



Progressivement par discussion, les enfants s'aperçoivent que «si on n'avait pas de cheveux», c'est-à-dire tous les enfants, cela ne mènerait pas loin. Il y aurait absence de peigne, de shampooing, de coiffeur, mais comme tous les enfants seraient dépourvus de cheveux, le fait deviendrait vite banal et ne porterait à aucune conséquence décisive pour la vie quotidienne.

Par contre, si un seul enfant perdait subitement ses cheveux, cela entraînerait pour lui bon nombre de difficultés qu'il lui faudrait résoudre. Il se distinguerait des autres et son vécu s'en trouverait modifié. Il serait alors dans la fâcheuse position du «vilain petit canard» qui avait un long cou (ce conte qui est passé en feuilleton à la télé). Saura-t-il s'adapter ? Mettre en valeur ses nouveaux attributs?... Le conte est enclenché, puisque chacun peut s'identifier au héros, proposer des aventures et trouver des solutions gratifiantes... Il restera alors à trouver une fin heureuse ou malheureuse (en général rejetée : il faudrait demander à B. Bettelheim pourquoi ?) et à effectuer les transitions entre les différentes péripéties du récit.

C'est à quelques détails près, le processus que nous avons suivi pour l'élaboration de notre conte :

a) «Et si je prenais racines...» Que se passerait-il ? Où ? Comment ? La fin ?

b) Comme nous vivons beaucoup au rythme des saisons, à cause de la présence du petit bois et des observations sur les arbres que nous y faisons, les péripéties du récit furent rapidement trouvées : printemps, été, automne, hiver.

c) Comme nous avons travaillé en expression corporelle sur lourd, léger, l'enracinement et le déracinement ont été possibles à imaginer.

d) Comme nous avons un long compagnonnage avec les contes, la seule fin possible ne pouvait être que celle de *Max et les Maximonstres* : c'était un rêve éveillé, fruit de l'imagination. Nous avons relu des contes pour cela. Quant aux autres détails, ils ont été pressentis et élaborés grâce à un jeu de réflexion portant sur une réalité connue des enfants. Exemple : le fruit de l'arbre. Avec pépins ? Avec noyau ? Saveur ? Forme ?... Autant de questions que j'ai posées aux enfants pour qu'ils le décrivent.

Quand tout fut envisagé et que l'accord se fut fait sur tout, j'ai écrit au tableau le titre des différents paragraphes :

- a) *Les semis au jardin*
- b) *L'enracinement*
- c) *Les parents, le quartier...*
- d) *Le printemps*

Puis, par groupes de quatre ou cinq, les enfants de C.E.1, seuls, venaient proposer les phrases que j'écrivais lorsqu'il y

avait accord. Il y aurait beaucoup à dire sur cette part technique au cours de laquelle une élimination s'est opérée au profit des enfants qui avaient un registre riche de structures langagières de l'écrit.

J'ai donné deux ou trois transitions : mes enfants n'ont que huit ans ! et puis B.T.J. est bien une co-production adultes-enfants. Pourquoi pas le conte ?

Puis j'ai fait une maquette, une parente d'élèves m'a frappé le texte et j'ai reproduit les dessins des enfants.

Voilà la démarche, j'aimerais avoir votre avis.

Armand TOSSER
1 rue des Papillons
Les Sorinières, 44400 Rezé

P.S. — Pour la rédaction, j'ai imposé le «je» proposé par un enfant : «C'est moi = chaque enfant qui parle et je parle de «moi». La pronominalisation a parfois des avantages.

J'aurais mieux voulu démontrer les relations étroites qui existent entre les connaissances du milieu local de vie des enfants (le jardin, les fruits, les saisons) et leurs possibilités de création : quand l'enfant est enraciné dans un milieu donné, il apprend à mieux l'aménager, son territoire devient source d'inspiration.

Ci-dessous, le texte du conte imaginé par les enfants :

L'enfant qui prend racines

J'étais allé au jardin avec tous les enfants de ma classe pour semer les radis.

Quand le maître a dit aux enfants de rentrer en classe pour la réunion du soir, je me suis rendu compte que j'avais oublié mon outil. Je suis retourné au jardin pour le chercher.

Il était dans l'allée.

Tout à coup, je me suis senti lourd, très lourd, et je commençais à m'enfoncer dans le sol.

J'ai essayé de soulever mes pieds. Rien à faire. J'étais enraciné. J'ai essayé d'appeler mais personne ne m'entendait. On aurait dit que ma voix ne sortait plus de ma bouche.

Mes bras se sont levés comme des branches. Je suis devenu tout raide. Je ne pouvais plus bouger. J'étais un arbre. J'ai eu très peur.

J'ai vu le maître tout étonné. Il a couru chercher ma mère. Ma mère s'est mise à pleurer. Elle me faisait des bisous. Elle répétait : «C'est pas possible, c'est pas possible.»

Tous les gens du quartier sont venus me voir. «C'est votre enfant, cet arbre-là, Madame ?» Et ma mère pleurait.

La nuit est arrivée. Les gens du quartier sont partis se coucher. C'était la première fois que je passais la nuit dehors. J'ai eu peur. J'ai eu froid.

Quelques jours après, j'ai senti que le printemps arrivait. Des bourgeons sortaient sous mes ongles. Ils ont grossi. Ils ont éclaté. Puis les feuilles se sont mises à grandir. Les fleurs sont apparues, elles sentaient bon. Cela me faisait plaisir. L'été est arrivé. Des fruits se sont formés. Ils ressemblaient à une amande. J'avais de plus en plus chaud, surtout l'après-midi. J'entendais les volets se fermer. Je voyais les voitures partir avec les caravanes derrière.

Avant de partir, mon père et ma mère sont venus m'arroser et m'embrasser pour me dire au revoir. J'étais seul.

Puis l'école a repris. Mes fruits ont grossi. Un enfant a cueilli un de mes fruits. Il n'avait ni noyau ni pépin. Il était amer.

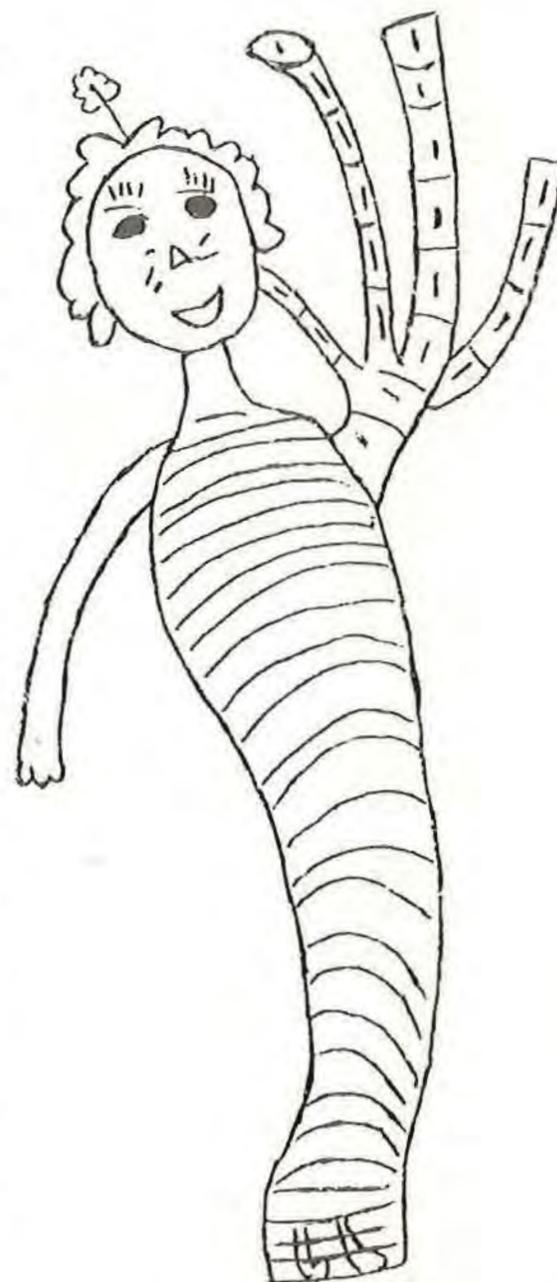
L'enfant n'a pas osé le cracher. Pour ne pas me faire de la peine. Puis j'ai perdu mes feuilles. Pendant l'hiver, j'ai eu froid. De la neige tombait sur mes branches. Je me sentais abandonné. Je croyais mourir.

Un jour, tout à coup, je me suis senti léger, très léger.

Je me suis étiré. J'ai soulevé un pied puis l'autre. J'avais perdu mes racines. Mes bras se sont relâchés. J'ai couru jusqu'en classe. La réunion n'était pas finie.

J'ai dit que le printemps arrivait et qu'il fallait faire les jardins. Le responsable m'a répondu qu'on avait parlé de ça tout à l'heure.

J'ai compris que j'avais rêvé.



Extrait du bulletin «Chantiers 44»
publié par l'I.D.E.M. de Loire-Atlantique

Le démarrage de MOHAMMED

L'ARRIVÉE DE MOHAMMED

Le 25 octobre, inopinément, a débarqué dans ma classe un petit Marocain de treize ans, complètement effarouché.

Peu après neuf heures, nous venions de rentrer, le principal me présente, en quelques mots, dans le couloir, ce nouvel élève : *«Je vous amène un nouveau en attendant qu'il soit examiné... C'est peut-être provisoire... Mohammed, treize ans, habite en face de la cave coopérative... Prenez-en soin !»*

MES INQUIÉTUDES

Plus d'un mois après la rentrée, ma surprise est grande. L'effectif est porté à douze. Comment vont réagir mes élèves tous plus ou moins instables ? Pour l'heure, je redoute surtout la réaction d'un enfant assez caractériel qui parle à tort et à travers et risque fort de vexer ce petit immigré... Mais dans quelques jours vont revenir mes cinq gitans vengeurs : que va-t-il se passer ?

Très vite je constate que l'enfant parvient à se faire comprendre mais ignore la signification de mots très simples : il faudra constamment que je m'assure de sa compréhension... Je suis assez paniquée. Jamais je n'ai eu une classe aussi difficile à organiser : niveaux très hétérogènes, trois gosses fin C.P.,

début C.E.1, les cinq gitans qu'il a fallu mettre au courant au milieu du trimestre et ce petit Marocain qui demande souvent mon aide.

LE «DÉMARREUR»

Mohammed a quitté le Maroc le 30 septembre. Par chance, il a suivi des cours de français. Je pense tout de suite à lui prêter la *Gerbe Franco-Arabe* reçue depuis peu avec *Chantiers*. Cette gerbe est un recueil de textes d'enfants migrants exprimant leur nostalgie, leurs joies et leur fierté. Ces textes ont été recueillis dans une classe de perfectionnement de Nice et traduits, tantôt en arabe, tantôt en français par M. Bounaoura qui assure un cours d'arabe à ces enfants, le mercredi.

L'enfant était ravi : il a tout de suite voulu en faire autant. A ce moment, j'étais occupée pour l'aider en français. Je lui ai demandé d'écrire d'abord en arabe, ce qu'il a fait. Ensuite il m'a traduit son texte que j'ai écrit après avoir corrigé les phrases au fur et à mesure. Cela s'est reproduit pour les six textes suivants, à cette différence près que Mohammed écrivait tout seul la traduction en français. Je recopiais après correctement avec l'aide de l'enfant.

Mohammed a compris que (hélas !) c'était inutile d'écrire d'abord en arabe puisque je ne pouvais pas le corriger ! Il a donc continué à écrire ses histoires en français.



MES REGRETS

Je suis désolée que ce garçon soit obligé d'abandonner sa langue maternelle. Que faire ? Raisonnablement, je ne peux pas me lancer dans l'apprentissage de l'arabe ! Vous souriez... mais, dans nos classes, nous faisons à peu près tout... comme nous pouvons !

Après tout, nous avons si peu d'élèves ! (disait Beullac.)

UNE OUVERTURE

Et si j'écrivais au collègue de la classe de perfectionnement de Nice pour lui demander, si possible, de nous envoyer le journal et peut-être une lettre de ses élèves ?

Le 4 décembre, Mohammed écrit le premier jet de sa lettre. Les deux jours suivants, il la recopie, l'illustre avec la plus grande application, tire son premier dessin au duplicateur à alcool, limographie son texte et son illustration. Le tout est expédié le 10 décembre.

Première lettre :

Chers copains,

J'ai été content de lire votre journal. Dans «Chez Nous» il y a beaucoup d'arabe et du français. J'ai compris tout ce qu'il y a écrit, même les mots difficiles. J'ai été heureux.

Bonnes vacances.

Mohammed

Recevra-t-il une réponse ? (Je sais que le maître est très occupé : je lis souvent ses articles, albums dans *Chantiers*.)

De toutes façons, grâce à cette gerbe, l'enfant est lancé. Malgré de très grosses difficultés, il écrit avec plaisir. J'espère qu'il fera de rapides progrès.

Le 4 janvier arrivent : une lettre illustrée et écrite par trois petits Marocains, un journal : *Arc-en-Ciel*, un texte et un chant bilingues et une lettre du maître qui me demande si nous acceptons de faire paraître, dans *Chantiers*, la lettre de Mohammed avec la réponse des enfants de sa classe et des extraits de ma lettre pour illustrer concrètement l'utilisation possible de la gerbe bilingue. Je demande l'accord de l'enfant devant ses camarades étonnés...



Mohammed est radieux. Après la lecture de «sa» lettre, je lui donne les feuilles imprimées en lui demandant : «*Tu es content ?*» J'ai cru qu'il allait m'embrasser : il était vraiment heureux ! A cinq heures, quand il m'a dit au revoir, sa frimousse sympathique rayonnait de bonheur...

Voici la lettre de Nice et la réponse postée le 21 janvier avec un texte et quatre feuilles fraîchement imprimées.

Cher camarade,

On est très contents que tu aies lu notre journal. On est très contents aussi que tu nous aies écrit. On trouve que tu sais bien lire.

Je m'appelle Saïda, j'ai dix ans. Moi Aussi je suis Marocaine, j'habite à Fès.

Moi je m'appelle Abdel, j'ai onze ans. Je suis Marocain, j'habite à Casablanca. Et toi, où tu habites ?

L'illustration de la lettre est de Saloua.

Cher camarades,

Je suis content parce que vous m'avez donné un journal. Je sais mieux lire que l'autre jour.

J'ai treize ans. Au Maroc, j'habitais à Kénifra. Maintenant j'habite à Lasserade, près de Plaisance.

J'ai trois frères qui s'appellent : Montassire (4 ans), Abdelhak (7 ans), Abdellgami (12 ans). Toute la famille va bien.

Saïda, Abdel et Saloua, combien avez-vous de frères et de sœurs ?

Hier après-midi, je suis allé au circuit de Nogaro. Il y avait trois voitures et trois motos. Elles allaient vite. Un monsieur a pris un virage à toute allure... Je n'ai pas eu peur. J'étais content.

J'ai montré votre journal à maman. Elle était contente de le lire. Elle a chanté. Nous sommes heureux. J'ai chanté avec elle la chanson arabe. Je vais l'apprendre.

Au revoir et à bientôt.

Mohammed

POUR CONCLURE

Je suis persuadée que cet album bilingue a permis à ce nouveau de s'intégrer rapidement dans la classe. L'enfant a été tout de suite en confiance. Deux jours après son arrivée, il est venu vers moi : «*Papa a dit : tu dis à la maîtress ti manges pas de cochon !*» Je suis allée voir l'intendante qui a été très compréhensive malgré la gêne que ce régime pouvait lui occasionner. Elle a fait appeler l'enfant et lui a expliqué avec beaucoup de gentillesse que, lorsqu'il y aurait du «hallouf» au menu, on lui donnerait du bœuf haché... de le dire à son papa.

Mohammed a lu en arabe devant ses camarades et montré cette belle et mystérieuse écriture. Ils ont vu également comment il écrivait !... Cela a contribué à valoriser ce garçon. «*Que ferions-nous si nous devions aller à l'école là-bas ?... Mohammed se débrouille très bien mais il aura souvent besoin d'aide... de votre aide : je compte sur vous...*» Maintes fois j'ai entendu : «*Il faut l'expliquer à Mohammed !*»

L'enfant se montre bon copain, très attentif et travailleur. J'apprécie énormément ses qualités et je veille à ce qu'il ne souffre pas de sa condition d'immigré. Je pense qu'il restera dans ma mini S.E.S. (c'est un pis-aller). J'ignore dans quelles conditions il a été scolarisé dans son pays : il était dans une classe à gros effectif. Outre ses difficultés en français, son niveau est inférieur à celui des enfants de son âge. Par rapport aux élèves de ma classe il est moyen en lecture, orthographe d'usage, opérations, problèmes... Il faudrait qu'il puisse être accueilli dans une classe de rattrapage et reçoive également des cours de langue maternelle. C'est de l'utopie ! A défaut de classe de ce type, son maintien en S.E.S. est souhaitable.

Théette TAJAN

Classement des documents de la C.E.L. d'après les instructions officielles du cours moyen.

GÉNÉRALITÉS - LES ÉTATS DE LA MATIÈRE

B.T.

- 108 La matière - L'énergie nucléaire.
- 415 Les matières plastiques.
- 790 A la découverte de l'inertie.
- 814 Pourquoi ça tombe ?
- 835 Vers l'infiniment petit.
- 844 Pourquoi ça fond ? (dissolution)
- 740 Le soleil.

S.B.T. expériences

- 040 24 expériences avec des tubes.
- 042 La force de l'eau.
- 059 Avec des règles de bois.
- 118 Billes, balles et bulles.
- 131 La pompe.
- 291 La chute libre des corps.
- 302 La force de l'air.
- 307 Recherche sur l'air comprimé.

S.B.T. maquettes

- 072 Balances et pesées.

S.B.T. guide d'étude

- 319-320 Détermination des minéraux.

B.T.Sonore

- 847 Notre soleil.

F.T.C. (Fichier de Travail Coopératif)

Evaporation : 050 - 756 ; vaporisation, condensation : 439 - 440 ; cristallisation : 047 ; mélanges : 246 (voir combustion) - 457 - 458 ; filtres : 042 - 043 - 073 ; présence de l'air : 438 ; force de l'air : 036 ; pesanteur, résistance de l'air : 526 ; fabrique une pompe à vide : 206 - 207 ; la chute des corps : 210 ; la goutte d'eau : 751 - 752 - 754 - 755 ; liquides, récipients, volumes : 048 ; construction d'un bélier : 040 ; avec une balance : 212 - 213 - 214 - 224 ; construis une balance : 468 ; comment obtenir un certain poids d'un liquide : 491 ; reconnais cette masse : 633 ; estime la masse d'un objet : 634 ; correspondance entre les masses : 635.

LA CHALEUR - LA TEMPÉRATURE

B.T.

- 740 Le soleil.
- 836 Isolants thermiques.
- 872 Pourquoi ça chauffe ?
- 893 Pourquoi des radiateurs ?

S.B.T.

- 231-232 Expériences sur quelques effets de la chaleur.

B.T.Sonore

- 847 Notre soleil.

F.T.C.

Echanges thermiques : 217-218 ; sensation, objectivité, chaleur : 219 ; sensation : 220 ; action de la chaleur sur les solides : 277 ; action sur les liquides : 278 ; action sur les gaz : 280 - 542 - 070 ; le froid par évaporation : 205.

ÉLECTRICITÉ

B.T.

- 417 Fabrication d'une pile électrique.

S.B.T.

- 132 Electrolyses.
- 263 Le moteur électrique.
- 267 Pyrogravure - soudure - découpage.
- 342 Pour comprendre le moteur électrique.

F.T.C. : 48 fiches regroupées ou fiches parues dans le F.T.C. général. Guirlandes d'ampoules : 017 - 018 ; bons ou mauvais conducteurs de courant : 039 ; douille pour circuit électrique : 041 ; fabrication d'un réchaud : 049 ; montages électriques : 215 - 216 ; expériences avec le fil-coupeur : 221 ; interrupteur : 881 ; électro-aimant : 208-209 ; sonnette électrique : 275 - 276 ; flash électronique : 019 ; messages : 023 ; lampe : 075 ; projecteur de théâtre : 882 ; télégraphe électrique : 883-884 ; fabrication de l'eau de javel : 247 ; d'autres électrolyses : 249 ; électrolyse, conductibilité : 420 ; l'électro : 885 ; tableau d'affichage numérique électrique : 886 ; construction d'un programmeur électrique : 887 ; un rhéostat simple : 888.

LA LUMIÈRE

B.T.J.

- 109 La lumière.

B.T.

- 478 La vision : étude et phénomènes.
- 545 La lumière.
- 740 Le soleil.
- 821 Le système solaire.
- 896 Apprenons à photographier.

S.B.T.

- 180 L'œil et l'appareil photo.
- 181 La photographie.
- 214 Avec vitres et miroirs.
- 433 Je développe tout seul des diapositives.

B.T.Sonore

- 847 Notre soleil.

F.T.C.

Avec des miroirs : 046 - 047 - 080 - 403 - 404 - 761 - 762 - 763 - 801 ; le périscope : 024 ; l'épiscope : 244 ; la loupe : 467 ; la goutte d'eau : 750 ; l'œil et la vision : 072 - 569 - 570 - 571 - 668 - 669 - 670 - 671 - 672 ; l'ombre du soleil, de la bougie : 401 - 402 ; l'arc-en-ciel : 757-758 - 759 - 760 ; avec du papier photo : 474 ; les plantes et la lumière : 470.

LE SON**B.T.**

383 Fabrique des instruments de musique.

S.B.T.

053 Le son.

348 Construis une sirène électronique.

F.T.C.

Pour fabriquer un téléphone : 015 ; reconnais les bruits : 511 ; entends-tu bien : 512 ; transmission du son : 513 ; l'écho : 514 ; intensité des bruits : 515 ; un écouteur à tube : 516 ; transmission du son - fil : 517.

Instruments de musique à fabriquer : avec des élastiques : 012 ; des carillons : 013 ; des capsules de bouteilles : 033 ; des bouteilles vides : 054 ; xylophone : 076 ; flûte de Pan : 077 ; planche à gratter et bouteillophone : 245 ; flûte à pompe et sifflet : 271.

LES COMBUSTIONS**B.T.**

482 La chaux ; sa fabrication.

740 Le soleil.

872 Pourquoi ça chauffe ?

S.B.T.

313 Le gaz carbonique.

B.T.Sonore

847 Notre soleil.

F.T.C.

Les mélanges - liquides : 246 ; combustion (bougies) : 261 ; les ventouses : 485 ; l'air et l'oxygène : 487 - 488 ; l'air et la bougie ; le tirage : 489 ; transformations : craie : 234 ; eau de chaux : 235 ; gaz carbonique : 236.

LE TEMPS, L'ESPACE, LE MOUVEMENT**1. Le temps :****BT**

874 Les nuages et la météo.

740 Le soleil.

S.B.T.

123-124 Les graphiques.

134-135 Cahiers de relevés météo.

B.T.Sonore

847 Notre soleil.

F.T.C.

Pendule, temps, horloge : 068 ; cadran de Copernic : 262.

2. L'espace :**B.T.**

740 Le soleil.

821 Le système solaire.

B.T.Sonore

847 Notre soleil.

F.T.C.

La boussole : 037 - 038 - 890 à 896 ; comment trouver le nord sans boussole, midi vrai : 273 ; construis un théodolite : 263 ; comment s'en servir : 264 ; plan, relever des angles : 265.

3. Les mouvements :**B.T.**

814 Pourquoi ça tombe ?

S.B.T.

042 La force de l'eau.

118 Principe d'Archimède.

275 La pompe - expériences.

291 Chute libre d'un corps.

302 La force de l'air.

043-044 Moteur à 4 temps.

072 Balances et pesées.

086 Engrenages.

104-105 Moteur à 2 temps.

095 Boîte de vitesse - maquettes.

287 Jouets à vent.

216 Moteur à piston rotatif.

249-250 Machine à vapeur.

F.T.C.

Circulation de l'air dans la classe : 034 ; construis un moulinet : 058 ; un parachute : 527 ; une soucoupe volante : 529 ; un moulin à vent : 538-539 ; une éolienne : 537 ; une boîte à convection : 069 ; une flèche volante : 528 ; le manège à air chaud : 437 ; avec des bobines : 479 ; la force de l'eau : 490 ; balances et pesées : voir «la matière» ; équilibres : 025 - 045 - 071 - 639 ; centre de gravité : 640 ; les corps flottants : 020 - 056 - 074 ; densimètre : 211 ; flottaison : 408 - 641 - 692 - 694 ; poussée de l'eau : 642 ; flottabilité : 644 ; l'assiette qui flotte : 645 ; la péniche : 646 ; un bateau en ciment : 647 ; bateaux à boule : 648 ; bateaux à air chaud : 689 ; bateaux à aube : 690 - 691.

L'ÉNERGIE**B.T.**

208 La matière ; l'énergie nucléaire.

740 Le soleil.

777 L'uranium.

835 Vers l'infiniment petit.

417 Fabrication d'une pile électrique.

S.B.T.

042 La force de l'eau.

302 La force de l'air.

B.T.Sonore

847 Notre soleil.

F.T.C.

Capter l'énergie solaire : 279 ; four solaire : 405 ; chauffe-eau solaire : 406-407 ; du feu avec une loupe : 467.

ACTUALITES

de L'Educateur

Billet du jour

PARABOLE DES ENFANTS PERDUS

Ils errèrent longtemps dans le sombre de la grande forêt. Quand ils découvrirent la clairière, ils s'y laissèrent choir, immobiles et muets, comme en un jardin enchanté.

Les autres étaient là, sous le soleil penchés, et sans mot dire piochaient.

«*On peut ?*» demandèrent-ils.

D'un geste du menton les autres montrèrent des espèces de bûches qu'on achevait d'emmancher. Et côte à côte ils allongèrent le sillon.

Le soir, à la fraîche, on causa. Les vieux dirent comment ils avaient ensanglanté leurs mains et tailladé leurs pieds pour gagner sur la friche et abriter les nids. Les fils parlèrent du chemin fait et que pour sûr on n'avait encore rien vu.

«*Au lit, dit-on enfin. A chaque jour suffit sa peine.*»

La journée avait été chaude et l'on craignait l'orage. On arrima les toiles et l'on parla aux bêtes. Puis l'on s'en fut au calme.

Le vent claqua. Soudain et brutal. Emportant les abris et arrachant les cris. La pluie tombait à verse. Au cœur de la nuit, la tribu reflua vers la grotte qui l'avait cachée aux premiers jours du monde.

Il fallait faire vite. L'eau du ruisseau montait. Pataugeant jusqu'aux genoux, dans le fracas et la lumière de l'orage démesuré, on monta désespérément les troncs pour une digue précaire qui gagnerait du temps. On se tira, on se poussa, se hissant enfin à la caverne salvatrice. Mais qu'elle était petite et la porte étroite...

«*Prions*» dit l'un, épouvanté par le courroux du ciel. «*Il faut prier*», rugit la vox populi, affolée.

On s'arrêta, stupide. Car il y avait ceux qui croyaient et ceux qui ne croyaient pas. Et ceux-là restèrent muets qui attiraient la colère de Dieu.

On sacrifia les impies qui furent sommés sur le champ d'aller bêcher ailleurs. Les autres se coulèrent en hâte dans le ventre de la montagne.

Dedans c'était chaud et sec et l'on tomba à deux genoux pour rendre grâce au ciel.

La grande prière monta...

Mais la voix s'enfla. Le murmure devint cri, le cantique imprécation, la ferveur violence, chacun découvrant avec horreur que son frère adorait l'imposteur. Les fidèles s'entr'excommunièrent jusqu'au matin dans la révélation de dieux ennemis et vengeurs.

Le jour se leva sur un univers désolé. Les survivants rampèrent hors de la grotte et s'enfuirent de par les bois.

Et la ronce envahit la terre de ceux qui croyaient en Dieu, de ceux qui n'y croyaient pas...

Michelle MARTEAU

ÉCOLE ET SOCIÉTÉ

A la conférence pédagogique toute récente à laquelle j'ai participé, j'ai été frappé par deux observations qui ont rejoint une de mes cogitations actuelles, cogitation qu'on pourrait définir grossièrement sous le vocable de «Ecole et Société».

a) Première remarque : Nous sommes très sollicités en tant qu'enseignants par des activités hors-école, en rapport avec le théâtre, la musique, le sport, mais aussi la sexualité, la consommation, l'architecture, la relation ville-campagne (je ne citerai que le projet d'une ferme aux abords d'Annecy que les petits citadins pourraient visiter).

Je laisserai de côté le problème du choix inéluctable qu'il nous faut faire, ne serait-ce que par manque de temps, pour poser la question de la finalité de l'école en face de ces activités extérieures (j'ai employé sans m'en apercevoir des termes qui cernent peut-être déjà trop le débat : *en face, extérieures...*).

L'école est-elle un lieu plus ou moins, sinon clos, du moins indépendant, avec une spécificité ?

Quelle spécificité ?

— L'apprentissage de matières fondamentales ?

— Le développement (lequel ?) de l'enfant et la formation de sa personne (laquelle ?), mais avec des outils bien spécifiquement scolaires ?

— L'analyse critique de cette société «autour», par une réflexion plutôt intellectuelle, d'un groupe enfants-adulte, qui, retiré dans un lieu à l'écart, analyserait dans le calme et la rigueur ?

Je vois que je suis déjà sorti de ma remarque toute nue pour commencer à argumenter...

b) Deuxième observation : Je suis frappé de voir — et je suis bien forcé de le reconnaître, malgré ma tendance sado-masochiste naturelle à toujours noircir les choses... ! — je suis frappé, dis-je, de voir combien l'éducation ou plus précisément la psycho-pédagogie a fait des progrès, grâce, je pense, aux recherches scientifiques ou à un courant moderne de pensée (auquel l'esprit Freinet a sans nul doute apporté sa part). Ainsi quelques points sur lesquels tout le monde se trouve désormais d'accord : l'enfant est un tout, il faut tenir compte de l'affectivité, les enfants ont des rythmes différents, des expressions différentes...

Dans le domaine particulier de la lecture (c'était le sujet de la conférence pédagogique) j'ai vu des livrets, des manuels, qui ont plus d'un attrait, on remplace le manuel par le roman à l'école, le coin-lecture devient monnaie courante, on parle d'environnement riche, d'apport de documents de toutes sortes, de situations d'apprentissage fonctionnelles (en fonction d'un but), d'apprentissage et de pratique...

Au milieu de tout cela, le maître a une grande liberté dans sa méthode, dans l'organisation de sa démarche, qui est souvent une adaptation personnelle de différents processus.

c) Or — et c'est là où je voulais en venir — en face de cette modernisation (en moyens

et en esprit : meilleure connaissance de l'enfant) sous tous les aspects (je pourrais aller de la classe de mer à l'utilisation des moyens audiovisuels, bientôt peut-être de l'informatique ?), pourquoi ce malaise, ce sentiment de non-aboutissement, cet échec scolaire, cette irresponsabilité (mais là je devrais peut-être réviser mon jugement ?) des jeunes au sortir de leur scolarité ? Certains diront que ce n'est pas l'école qui est cause, ni même la société, mais l'inadéquation de cette école et de cette société, l'école préparant à des diplômes et à des métiers qui n'ont pas cours dans la société actuelle.

Peut-être d'ailleurs, ne faudrait-il pas qu'à l'égard de l'école, j'ajoute trop mes critiques à celles de gens plus ou moins bien intentionnés qui ne se privent pas actuellement de lui décocher des coups...

QUELQUES CONCLUSIONS PERSONNELLES

a) L'école reste un lieu à l'écart. Est-ce un bien ? Est-ce un mal ? Berthelot parlait de la nécessité de «réserves d'enfants» ; un texte Freinet parle de la classe «*seul lieu possible de travail... à l'écart des interdits et des aliénations sociales et familiales*».

De fait, je me suis toujours demandé comment, dans la société actuelle, l'enfant peut vivre son enfance, moment de jeux, de rêves, de découvertes...

b) L'école est toujours en situation d'enseignement (elle apprend — enseigne — d'abord pour que l'on puisse faire ensuite), alors qu'elle devrait être en situation d'apprentissage (on apprend en faisant) et je rejoins ici Michel Violet (de l'équipe de Foucambert) que nous avons écouté l'an passé et qui dit que l'école arrive à une situation plafond où elle ne pourra pas perfectionner davantage son enseignement... Il lui faut changer !

c) Pour ma part je serais partisan d'une ouverture encore plus grande de l'école vers la société. Comment ? Je ne sais trop... Comment en effet protéger les enfants des adultes ? (Que voilà une vision pessimiste de la société... !). Toujours à la conférence pédagogique il a été dit que la société en crise semble vouloir se décharger de ses problèmes sur l'école, comptant sur celle-ci pour les résoudre...

Je crois que de toutes façons l'école ne pourra pas éviter les problèmes globaux de société. Alors que souvent on dit que nous n'avons pas à imposer à l'enfant un modèle de société, que nous devons seulement l'aider à acquérir un esprit critique et que ce sera lui qui construira la société de ses désirs, moi je dis que la société de demain se fait dès aujourd'hui (entre autres, elle se nucléarise) et que demain il sera peut-être trop tard pour en faire une autre... !

Regardons ces chiffres succincts mais caractéristiques de trois projets différents d'évolution de consommation d'énergie :

— **Projet gouvernemental :**
1978 : 182 Mtep 2000 : 328 Mtep,

— **Projet C.F.D.T. :**
1978 : 182 Mtep 2000 : 240 Mtep,

— **Projet Alter :**
1978 : 182 Mtep 2000 : 186 Mtep,
2050 : 156 Mtep.

Mtep : Mégatonne, équivalent pétrole (méga = million).

Il est évident que ces trois plans aux options énergétiques différentes (consommer toujours davantage d'énergie ou au contraire diminuer la consommation d'énergie et la stabiliser) entraînent chacun des modes de société différents, qu'une société nucléarisée (entre autres, production, en l'an 2000, de 80 % de l'électricité par le nucléaire) ne sera pas de même type — et n'aura pas la même école ! (si tant est que celle-ci existe encore !) — qu'une société s'appuyant sur des énergies renouvelables...

AUTREMENT DIT :

1. Nous ne pourrions plus nous dispenser, à l'intérieur de l'école, même avec des enfants petits, de réfléchir, de parler, et peut-être d'agir (dans un sens plutôt que dans un autre), à propos des thèmes de société :

- La consommation pas uniquement alimentaire, mais énergétique.
- Le travail.
- L'organisation économique, le chômage.
- L'armement ou le désarmement.
- L'organisation mondiale, le Tiers Monde et les pays industrialisés.
- La connaissance, outil de libération.
- La connaissance, outil pour la relation.
- L'apprentissage de la relation interpersonnelles et inter-états.
- La violence ou la non-violence.

NOUVELLE LAICITÉ ?

2. Bien que nous disions à l'I.C.E.M. 74 que nous n'avons pas trop de nos faibles forces pour faire ce qui nous concerne, nous devons bien nous interroger un jour si nous ne devons pas aller aux autres, justement parce que nous avons de faibles forces...

Charlot (*L'Éducateur* n° 3) est frappé par *l'inefficacité sociale et idéologique profonde des mouvements pédagogiques, y compris chez les enseignants...* Il dit : «*Cinquante ans après, l'I.C.E.M. peut-il toujours continuer à exister sans trouver de répondant du côté populaire ?*» ... «*Aux enseignants, les discours populaires paraîtront parfois bien réactionnaires (sens de l'effort, conscience professionnelle...). Aux travailleurs, les discours enseignants paraîtront souvent bien idéologiques (épanouissement, créativité...). Mais seule cette confrontation permettra d'avancer...*».

3. Enfin, nous ne pourrions pas faire l'économie d'une réflexion théorique. A ce propos, autant les bulletins départementaux que nous recevons sont riches de relations d'expériences de classe, d'élaboration d'outils, même de recettes ou de trucs, autant les numéros de *L'Éducateur* sont pleins de grands débats.

- *Le militantisme pédagogique en question. Où va l'école ?* (n° 1).
- *Ouverture aux parents* (n° 3).
- *L'I.C.E.M. et les révolutions pédagogiques* (n° 1).
- Et un numéro transcendant (n° 5) sur *l'Éducation du travail en 1980*.

Roger GAILLARD
Extrait du bulletin
du groupe de Haute-Savoie

Les débuts du groupe départemental I.C.E.M. du Haut-Rhin

Ce sont des camarades qui ont rejoint notre Mouvement au cours de ces dernières années, qui ont exprimé le souhait d'avoir quelques informations sur ce qui s'est fait il y a vingt ou trente ans. Georges Galland parle des débuts du groupe du Haut-Rhin. En voici des extraits significatifs.

Démobilisé le 4 juin 1945 après six ans de guerre, de captivité, je me retrouve à la rentrée 1945-46 à mon poste d'avant-guerre, petit village perché sur une colline du Sundgau. Plus un seul livre français, tout à recommencer.

J'avais eu quelques informations sur Freinet peu avant 1938-39. Et c'est alors que je retrouvai, au grenier de l'école, par hasard, dans les débris accumulés par six ans de guerre, un numéro de *L'Éducateur prolétarien*, de Freinet, d'avant la guerre. Lui, Freinet, s'était trouvé dans des conditions encore pires que les miennes, après 1914-18.

Je me lançai alors dans la grande aventure : ayant recréé la *Coopérative scolaire* existant avant-guerre, j'exposai mes idées à mes élèves au cours d'une réunion. L'achat de l'imprimerie décidé, j'avançai les fonds sur mes maigres économies, les petits coopérateurs s'engageant à me rembourser. Notre appareil de projection, volé en 1939-45, ne nous ayant pas été remplacé par les autorités (c'est M. le curé qui en reçut un !) nous n'avions pas beaucoup de ressources. Mais le premier journal parut enfin, sous le titre «Le village sur la colline», choisi en réunion de coopérative ! Et nous le vendîmes pour payer nos dettes. Avec des illustrations par linogravure... Il fallut aussi se mettre en règle avec la législation sur la presse. Heureusement, le commissaire de police chargé de l'enquête était fils d'instituteur. Les formalités actuelles sont plus simples.

Le travail par équipe continuait, mais avec enthousiasme, parce que mieux motivé. Les rapports d'inspection étaient encourageants... reconnaissant le travail fourni et sa qualité et donnant des conseils précieux, comme de «faire fréquemment le travail de synthèse indispensable pour éviter le dispersion des efforts, corriger et fixer les résultats».

Mais je me sentais souvent bien seul en ces années 1946-47. M. le curé me considérait comme un communiste et se méfiait de mes méthodes... Les parents avaient du mal à comprendre leurs enfants qui restaient le plus longtemps possible à l'école, qui accouraient à moi quand je descendais la rue du village... De leur temps, c'était, paraît-il le contraire, les gosses se cachaient à la vue du «Schuelmeister» ! Heureusement pour mon moral, deux événements lourds de suites survinrent. D'abord, une équipe de jeunes collègues, ayant eu vent de mes «excentricités» vint me surprendre (en vélo ! nous étions en 1947) pour discuter métier. Ils étaient pleins de fougue et du même désir que moi de moderniser l'école, de l'actualiser... Ils devinrent mes plus chers amis. Leurs noms, tous les «freinétistes»

d'Alsace les connaissent : Yvette et Raymond Bastian, Simone et Roger Fromageat.

Je n'étais plus seul et, ensuite, miracle ? même M. le curé dut lâcher du lest, car en date du 17 février 1948, je reçus une lettre signée de l'évêque de Strasbourg disant entre autre : «*Au début des grandes vacances, il y aura chaque année une session de pédagogie chrétienne dirigée par des spécialistes réputés... avec le concours du R.P. Chatelain et d'une équipe de laïcs ayant fait dans diverses écoles primaires de France l'expérience des méthodes nouvelles*».

J'étais sauvé de l'enfer, et pouvais continuer sans risquer les foudres des bien-pensants.

Avec mes nouveaux amis et quelques autres, nous prîmes l'habitude de nous réunir tous les premiers jeudis du mois (le jeudi était alors jour de congé) à Mulhouse, pour comparer nos expériences et se critiquer de manière constructive. La plus vieille auberge de la ville fut accueillante aux jeunes qui rêvaient de rénover l'école. Et d'autres collègues, eux aussi influencés par les courants favorables de l'époque, nous rejoignirent...

Les petits ruisseaux font les grandes rivières ? Il y avait Rauscher Charles, de Cernay, Chatton Marcel, de Staffelfelden, Ueberschlag Roger, de Mulhouse, qui nous prêta sa classe pour certaines réunions, Metz Irène, puis des très jeunes vinrent à nous pleins d'espoirs. En 1948, après quelques réunions de travail, nous décidâmes d'exister légalement, en nous affiliant au mouvement I.C.E.M. Freinet sous le nom «*Institut départemental de l'Ecole Moderne*», déposâmes des statuts au tribunal cantonal de Mulhouse (30 juin 1948).

Freinet profita de l'aubaine pour faire un «appel au peuple» pour la C.E.L. et nous mimâmes courageusement la main au portemonnaie, et devînmes des «*Coopérateurs d'élite*»... chacun s'abonna bien sûr à *L'Éducateur*. Le tout dans la bonne humeur ! Il ne faut pas oublier que ces jeunes enseignants fanatiques d'alors venaient, souvent de très loin, en vélo, à Mulhouse, un jour de congé, pour discuter métier. Il devait vraiment y avoir dans l'air des influences cosmiques favorables à *L'Ecole Moderne*. Pour la rentrée 48-49, en effet, une école d'expérimentation des techniques modernes fut créée par notre Inspecteur d'Académie (qui nous fut par la suite toujours très secourable). Les premiers nommés à cette école moderne de Jeune-Bois furent mes chers Bastian et Fromageat, et deux jeunes collègues Betty Arnold et Alice Bolle-Reddat.

Les réunions mensuelles «Ecole Moderne» de Mulhouse se poursuivirent régulièrement, le nombre d'adeptes, jeunes et moins jeunes, augmentent. Ma mémoire ne me rappelle plus tous les noms, mais je salue au passage des anciens comme Ostermann (Stetten), Hubler (Oltingue), Friess R. (Issenheim), Iss J. (Lièpvre), Muller L. (Ensisheim) entre autres que nous retrouverons au conseil d'administration de la section départementale des coopératives scolaires, avec Rauscher et moi-même. Car, à notre avis d'alors, la coopérative scolaire

est indissociable des Techniques Freinet, les deux se complétant et s'aidant le plus harmonieusement du monde.

Pour la rentrée 1949, j'obtins sur ma demande ma nomination à l'Ecole d'application de Jeune-Bois. Comme entre temps mes amis m'avaient choisi comme délégué départemental I.C.E.M. à la suite de Rauscher pris par d'autres obligations, il me revint d'entreprendre des démarches pour obtenir un tarif spécial d'expédition de nos journaux scolaires. Il me faudrait des pages pour raconter les péripéties de cette lutte qui dura jusqu'en 1954 : demande d'intervention des parlementaires alsaciens, réponses plus ou moins claires, etc. Mais ce remue-ménage alerta les services de la préfecture et, signe encourageant du destin, M. le Préfet s'intéressa à ces publications scolaires et demanda aux services académiques du Haut-Rhin, d'organiser un *Concours de journaux scolaires*, doté de prix. Y participèrent : 35 écoles et 1 aérium.

De 1949 à 1952, deux événements importants sur le plan régional sont à signaler : l'organisation de deux stages d'initiation aux techniques Freinet, l'un en septembre 50, l'autre en septembre 51. Cela à la demande de Freinet qui appréciait le travail du groupe. Le grand responsable sur le plan pratique fut encore R. Bastian : il fallait loger, nourrir, et initier chaque fois des collègues, venant non seulement du Haut-Rhin et des départements voisins, mais de régions de France assez lointaines : 48 en 1950, 36 en 1951. Leur origine : Haut-Rhin surtout, mais aussi Allier, Aube, Bas-Rhin, Haute-Marne, Haute-Saône, Territoire de Belfort, Vaucluse, Vosges, Doubs, Haute-Loire, Moselle, Sarre, Seine-Maritime, Gironde. D'où la naissance de liens régionaux qui se traduisirent plus tard par une revue et des réunions de travail. (Il existe un film 8 mm sur l'un des stages).

Le groupe I.C.E.M. du Haut-Rhin participe chaque année aux congrès internationaux de l'Ecole Moderne, y apporte sa modeste contribution et en rapporte chaque fois un nouvel élan pour persévérer dans la ligne tracée en 1948.

Après une dizaine d'années, Chatton me remplace comme délégué départemental I.C.E.M. De 52 membres payants en 1952, après le congrès tenu à Mulhouse du 23 au 28 mars 1959, l'I.C.E.M. du Haut-Rhin comptait plus de cent membres actifs. Ce congrès de Mulhouse fut un grand moment pour notre groupe, la présence de Freinet et de sa vieille garde, les centaines de congressistes venus de France et de nombreux pays étrangers, des enfants de différents pays démontrant par leurs activités communes la possibilité d'une entente internationale, donnait à ce congrès de pédagogie une ampleur inusitée. Cela étonnait fort les non-initiés, alors que les coopérateurs disciples de Freinet trouvaient cette camaraderie internationale toute naturelle.

Témoignage de Georges GALLAND
paru dans *Les chantiers pédagogiques de l'Est*

LE TRAVAIL : fantômes et projets

Notre foisonnant numéro spécial sur *L'éducation du travail en 1980* (1) n'a jusqu'à présent recueilli que des éloges.

Tant mieux.

Mais a-t-on assez remarqué le récent déferlement de prises de positions sur le sujet ?

Pour ne signaler que les plus marquantes, citons : *L'allergie au travail* du Docteur Rousselet (2), *Travailler deux heures par jour* du collectif Adret (2), *Les dégâts du progrès* par un collectif C.F.D.T. et dans les dossiers *Autrement* (2) : *Jeunes 16-23 ans cherchent boulot cool, petits chefs s'abstenir* et *Si chacun créait son emploi*.

Même phénomène au niveau des revues et mouvements pédagogiques.

Après *Les Cahiers Français* de novembre-décembre 75 et *Les Cahiers de l'Éducation Permanente* : les jeunes face à l'emploi, *L'Éducation* s'empare du sujet avec son numéro de mars 80 ; puis ce sont les C.R.A.P. avec les numéros 186 et 187 des *Cahiers pédagogiques* sans oublier *Le Monde de l'Éducation* avec son numéro 66 sur le chômage des jeunes.

Presque simultanément c'était à Robert Gloton, pour le G.F.E.N. de s'exprimer sur le problème dans *Le travail, valeur humaine, une école pour nos enfants* chez Casterman.

Et voici maintenant ce diable d'Ivan Illich qui vient joindre sa voix au concert avec son *Travail fantôme* (2) !

Mais que ceci ne nous empêche tout de même pas de nous souvenir qu'un des tout premiers à lever le lièvre fut un certain Célestin Freinet (3) !

LE TRAVAIL, VALEUR HUMAINE
Une école pour nos enfants
Robert GLOTON
Editions Casterman, Collection E3

«*La pédagogie active est une pédagogie du travail.*
La pédagogie du travail est une pédagogie du projet.»

Tel est l'argument central, auquel nous ne pouvons que bien entendu souscrire, de l'ouvrage de Robert Gloton (4).

Le volume débute par un survol de l'histoire du travail. Survol sélectif en fait, plus qu'historique, succinct, et qui vise à démontrer que s'il a fallu des siècles pour faire du travail, vécu dans les temps antiques comme une malédiction, une valeur authentique, émancipatrice pour la condition humaine, le développement de la société hyper industrialisée en aliénant l'homme dans sa condition de travailleur n'a réussi à faire du travail, subi et non plus désiré, qu'une nouvelle malédiction.

Des temps forts mais rien de bien nouveau non plus dans le chapitre sur la relation au travail.

Celui consacré aux jeunes sortis de l'école n'évite pas le piège consistant à citer des sondages. Ce qui en l'occurrence ne démontre rien tant on peut en la matière en trouver de contradictoires.

Il s'agit certainement, en même temps que de la plus courte, de la partie la plus discutée de l'ouvrage : l'auteur ne nous décrit-il pas un peu trop les jeunes comme il voudrait les voir ?

Ont-ils bien un tel dégoût de la soumission, de l'autoritarisme et du rôle de l'argent ? Sont-ils encore aussi nombreux à vouloir se réfugier dans la vie à la campagne ? Le travail communautaire ? A souhaiter créer leur emploi ?

Mais Robert Gloton reprend souffle dans la dénonciation du mythe scolaire, des finalités éducatives et de la caricature de travail qu'est celui de l'écolier.

Comment ne point adhérer à cette fustigation, déjà appliquée par Freinet, d'une école instrument de reproduction du système économique-social qui aliène l'enfant en lui imposant au cours d'une scolarité de plus en plus longue des formes de travail étrangères à ses besoins vitaux et à ses intérêts réels ?

Plaidant pour un autre statut de l'enfant, à traiter en responsable et non plus en assisté incapable, refusant la distinction entre principe de réalité et principe de plaisir à ceux qui, comme Alain ou Leif ou Delay veulent opposer travail et jeu, il appelle de tous ses vœux, après Henri Wallon, Kerchensteiner, Freinet et Piaget, une école active qui soit aussi une école du travail restauré dans sa valeur émancipatrice.

Il faut absolument, selon lui, que l'école, parce que c'est son rôle fondamental, aide les jeunes à donner un sens à leur vie, sens qui ne peut être tout au long de leur existence que celui d'un travail vécu comme valeur humaine.

Pour cela il faut des enseignants qui soient pleinement des éducateurs, préférant aux progressions programmées, l'exploitation de l'intérêt spontané et le besoin d'activité créatrice de l'enfant, la méthode naturelle, le tâtonnement expérimental...

Des enseignants qui, dans une modification profonde des rapports de l'enfant à l'adulte et au savoir mettent en œuvre ce qu'on peut appeler une «pédagogie de projet».

Des exemples, tirés du vécu du G.F.E.N. en sont donnés dans le dernier chapitre.

On y voit cheminer côte à côte un projet éducatif global et à long terme de l'adulte et les projets propres à l'enfant, résultats d'un engagement libre dans une activité créative, à dimension sociale et à destinataire réel, dans le cadre de ce milieu de vie qu'est l'école.

Et on voit un groupe parisien de 8-11 ans se constituer, à l'école de la rue Vitruve, en cirque ambulante pour s'envoler un mois le long des Pyrénées.

On voit les enfants de la même école ouvrir et gérer un restaurant de quartier pour 150 personnes.

On les voit prendre en mains, dans ses divers secteurs, l'organisation de la vie collective d'un établissement scolaire.

On les voit de même prendre en charge la vie d'un terrain d'aventures.

A l'école de Kerfraval à Morlaix, on plante des arbres, à Villeneuve de Grenoble des

grands réalisent et font éditer un livre pour les petits.

A l'école des enfants du spectacle on écrit et on met en scène une histoire.

A l'école Makarenko on aménage le quartier (5)...

Ainsi se démontre en marchant que l'on peut «*créer une école du travail par l'application d'une pédagogie du projet indispensable pour favoriser l'apprentissage chez les jeunes de ce qui sera l'essentiel de leur vie active.*»

LE TRAVAIL FANTÔME

Ivan ILLICH
Seuil

Autant le plaidoyer précédent est articulé, cartésien, un peu sec peut-être mais à coup sûr efficace, autant Illich nous entraîne dans des détours d'une réflexion fantaisiste, décousue, souvent brillante mais qui, à vrai dire nous laisse en définitive un peu sur notre faim.

Disons tout de suite qu'en plus d'une bibliographie finale sur le travail, thématique, commentée et aussi riche qu'originale, l'ouvrage se compose de cinq essais mis bout à bout et que ce n'est que le cinquième qui lui donne son titre.

Dans le premier, consacré à la colonisation du secteur informel, Illich poursuit sa critique de cet idéal des années soixante : bâtir des équipements neufs pour un «développement» semblant avoir pris le relais des idéaux de «liberté» ou d'«égalité».

Idéal qui dissimule d'une part une contre-productivité dont la facture sera pourtant présentée, d'autre part une frustration généralisée, institutionnalisée chez les classes inférieures obligées de consommer des produits que des privilégiés restent libres de refuser.

De là une réflexion critique sur l'évolution du concept colonialiste de «besoins», prêtés d'abord au «païen» puis à l'«infidèle», puis au «sauvage», enfin à l'«indigène», à présent au «sous-développé».

De là une fulmination contre les efforts missionnaires de l'Occident en matière de développement :

«... Les hôpitaux, qui crachent les nouveau-nés et avalent les mourants ; les écoles qui sont des usines à chômeurs, les tours d'habitation entreposant les gens entre deux incursions au supermarché...»

«... institutions conçues pour de perpétuels nourrissons, promenés du centre médical à l'école, au bureau, au stade...»

De là enfin, une mise en garde contre l'ambiguïté de l'alternative des techniques douces, pouvant servir aussi bien la gauche que la droite et déboucher à nouveau sur l'idéal du «plein emploi», du sacro-saint «développement» et l'arrogance des nouveaux experts en... méthodes d'auto-assistance !

(1) *L'Éducateur* n° 5, décembre 80.

(2) Editions du Seuil.

(3) *L'Éducation du travail*, Delachaux et Niestlé.

(4) Voir simplement les quelques mises en garde de J. Chassane dans *L'Éducateur* n° 12 d'avril 80.

(5) Aux Editions Casterman : «*En sortant de l'école... un projet réalisé par les enfants de la rue Vitruve.*» «*Une voie communautaire : les écoles de la Villeneuve de Grenoble*», R. et R. Millot.

Dans l'essai suivant — comme dans l'avant-dernier — le goût toujours vif d'Illich pour le retour aux sources des choses se manifeste d'autant plus que sans doute favorisé par l'enseignement que, depuis quelques années, il dispense en Allemagne sur l'histoire du haut Moyen Age.

Ainsi les valeurs vernaculaires nous entraînent... à la cour d'Isabelle la catholique où Antonio de Nebrija impose sa grammaire castillanne !

«Le langage a toujours été, écrit ce dernier, le conjoint de l'empire... Ensemble ils croissent et fleurissent...»

J'ai donc décidé de transformer le parler castillan en un instrument de telle sorte que tout ce qui s'écrira désormais dans cette langue puisse être d'une seule et même teneur et cela pour les temps à venir...

Bientôt votre majesté aura placé sous son joug maints barbares qui parlent des langues étrangères. Par votre victoire, ces peuples seront mis devant une nécessité neuve : la nécessité des lois que le vainqueur doit au vaincu et la nécessité du langage que nous apporterons avec nous.»

On voit le lien avec le premier essai sur les efforts «d'assistance» de l'Occident.

Dans la répression du domaine vernaculaire (3^e essai), Illich précise d'abord le sens qu'il entend donner à ce dernier terme, élargi «pour désigner la préparation du repas et la formation du langage, l'enfantement et le divertissement...» pour qualifier «ces actes de compétence, d'appétence ou de sollicitude que nous voulons protéger des évaluations chiffrées ou des manipulations de l'Ecole de Chicago et des commissaires socialistes...»

Et de partir à nouveau en guerre, cette fois contre la transformation de la langue maternelle en marchandise, contre la dépendance organisée à l'égard de professeurs rétribués pour l'acquisition de celle-ci.

«Devenu un emploi, l'enseignement de la langue maternelle coûte très cher... pour faire parler les pauvres à la manière des riches, les malades à celle des biens portants, la minorité à celle de la majorité...»

«Nous consacrons encore plus d'argent à l'enseignement universitaire des jargons professionnels ; et encore plus pour donner aux lycéens une teinture de ces jargons ; mais juste une teinture afin qu'ils se sentent tributaires du psychologue, du pharmacien ou du bibliothécaire...»

«Les paroles sont aujourd'hui l'une des deux grandes catégories de valeurs marchandes qui entrent dans le P.N.B...»

Toute parole adressée au riche — qui a le moyen d'acheter le silence — coûtant d'ailleurs de ce fait beaucoup plus cher qu'adressée au pauvre.

Et de remarquer aussi en passant que les communautés où prédomine le monolinguisme sont rares, sauf dans trois genres de sociétés : — les communautés tribales du dernier stade néolithique ; — ou ayant longtemps subi des formes exceptionnelles de discrimination ; — ou bénéficiant depuis plusieurs générations de la scolarisation obligatoire (1).

A la fin de ce troisième essai, une anecdote dont voici un extrait nous éclaire sur la position d'Illich face à une idéologie — assez vivace en France — du possible rattrapage par le biais scolaire des handicaps socio-culturels :

«Un jeune professeur de faculté, marié à une collègue, souhaitait recueillir ma signature sur une pétition réclamant une formation compensatoire au maniement de la langue avant le jardin d'enfants pour les habitants d'un ensemble de taudis...»

Par deux fois déjà, de façon ferme mais non sans une profonde gêne j'avais refusé.

«Pour vaincre ma résistance à cette expansion des services pédagogiques, il me fit faire le tour de «foyers» bruns, blancs, noirs, pour la plupart privés du «chef de famille»...»

«... Des dizaines d'enfants, exposés toute la journée aux flots assourdissants de la télévision et de la radio en anglais, en espagnol et même en yiddish semblaient pareillement perdus dans la langue et dans le paysage de béton...»

«Comme mon ami me pressait de signer, je me retranchai derrière la nécessité de protéger ces enfants contre une plus grande castration par l'inclusion dans la sphère éducative.

Il y avait entre nous malentendu ; nous parlions sans nous rejoindre...»

«La distinction entre sa contribution gratuite à la société gérée et ce qui pourrait être par contraste, le rétablissement de domaines vernaculaires demeurait incompréhensible...»

«Il était une proie toute désignée pour un nouveau type d'idéologie relative à la croissance...»

La recherche conviviale : Illich est appelé ici à réfléchir sur l'opposition entre «science pour l'homme» (symbolique du trop connu), «recherche et développement» et «science par l'homme» défini par Valentina Borremans (6) comme menée pour accroître la valeur d'usage des activités quotidiennes sans accroître la dépendance de l'individu à l'égard du marché des professionnels.»

Et Illich, dans sa quête d'un fondement historique d'une technologie critique, de se référer à la conception «écologique» de... Hugues de Saint-Victor (né en 1906 !) qui au contraire d'Aristote ou de Bacon définit la science comme un remède contre la faiblesse de ceux qui doivent s'y livrer.

Afin de survivre dans un environnement originellement altéré par l'action humaine.

Le travail fantôme : Il s'agit de cette forme de travail non payé qu'une société industrielle exige comme complément indispensable de la production de biens et de services : la plus grande partie des travaux ménagers, du travail des étudiants «bûchant» leurs examens, la peine prise pour se rendre au travail et en revenir, les «stress» d'une consommation forcée, le morne abandon de son être entre les mains d'experts thérapeutes, la soumission aux bureaucrates, la contrainte de la préparation au travail et bon nombre d'activités couramment étiquetées «vie de famille».

Il n'est pas une activité de subsistance, il n'est pas non plus un travail salarié sous-payé. Il est un travail non payé dont l'accomplissement permet précisément que les salaires soient payés.

Vous y êtes destiné, placé et maintenu, contraint à sacrifier votre temps, votre peine ou votre dignité par l'effet d'un diagnostic supérieur.

Et plus l'emploi où vous serez confiné sera médiocre, plus la quantité du travail fantôme proportionnelle à la discrimination subie.

La «civilisation des loisirs», l'ère du «self-help», l'«économie des services» ne sont que des euphémismes pour désigner ce spectre grandissant.

Et Illich de se lancer lui aussi dans un rapide historique visant à démontrer d'ailleurs que les dissertations sur le travail salarié, sa valeur, sa dignité, ses joies ne sont apparues que depuis le XVIII^e siècle et sous la plume de gens qui traitent toujours du travail des autres.

Le tournant ayant été pris selon lui par une division du travail en catégorie productive et catégorie non-productive instaurée par le renfermement des femmes à la maison, dégradées en ménagères économiquement dépendantes et, pour la première fois, improductives.

La femme moderne en sortant d'autant plus mutilée que contrainte à un travail qui en terme d'économie n'est pas rémunéré et en terme de subsistance est stérile.

La femme, autrefois maîtresse d'un foyer qui pourvoyait aux besoins de la famille, devient gardienne d'un lieu où les enfants ne restent que jusqu'au moment où ils se mettent à travailler, où le mari se repose et où on dépense ce qu'il gagne, la tâche étant justement d'organiser la consommation forcée.

Né avec le travail salarié, le travail fantôme est tout aussi aliénant mais de façon extrêmement différente.

La création du travail fantôme, supervisé par des professionnels étant depuis devenu la grande affaire de la société.

Exemple des professions médicales et pédagogiques, mutilantes interventions supérieures qui imposent le travail fantôme de consommation de services à leurs clients.

Quant à ceux qu'on paie pour cette création, voilà l'élite de notre temps !

En définissant par exemple les seize niveaux d'inaptitude relative des laissés pour compte de notre système scolaire, on impose aux couches les plus basses et les plus vastes de la société des fardeaux disproportionnés de travail fantôme et cela de façon bien plus subtile que ne pourraient jamais le faire le sexe ou la race...

A digérer...

Et à tenter d'intégrer, aussi bien dans une pédagogie du travail que dans un projet de pédagogie... pour une pédagogie de projet !

Alex LAFOSSE

(6) Son Guide to convivial tools est cité comme un admirable ouvrage de références pratiques.



ÉCHO DU SÉMINAIRE DE DIDACTIQUE DES MATHÉMATIQUES

Le week-end des 16-17 mai 1981 se tint le quatrième séminaire de l'année 80-81. L'atmosphère du séminaire n'échappait pas à l'ambiance générale qui règne à cette période dans notre pays. Les souhaits de reconnaissance des travaux de recherche menés par la communauté des didacticiens se sont métamorphosés, au moins implicitement, en nouveaux espoirs. Puisse aussi que les gens directement concernés, c'est-à-dire les enseignants de mathématiques, n'ignorent pas plus longtemps les travaux et expériences conduits en ce domaine.

Samedi matin, Claude Janvier (Montréal, membre du comité de rédaction de la revue *Recherche en didactique*) nous fit part de ses travaux. Il s'agit de l'«étude de certaines composantes cognitives de la notion de variable (réelle) représentée graphiquement». Claude Janvier, dans sa thèse de doctorat, a observé une tendance chez certains élèves de 11 à 16 ans à «discrétiser» les variables continues. Il pointa certaines difficultés liées à la notion de croissance. L'exposé s'est appuyé sur des exemples et des résultats issus d'interviewes et de questionnaires de type «diagnostic» passés à des élèves de différents niveaux. Il visait à nous fournir une analyse de ces schémas de pensée analogues à des modèles implicites de la notion de variable. Les enseignants canadiens se trouvent peut-être plus sensibilisés par ces problèmes au regard de leurs programmes plus empreints de «géométrie et de représentations graphiques».

Samedi après-midi, Jean-Paul Bomans (Strasbourg) exposa ses observations issues d'une recherche sur les «Identités remarquables».

Il cherchait à extraire une batterie d'exercices relatifs aux produits remarquables dans les classes de 4e et de 3e. Il procéda à une étude a priori du sujet en recensant des exercices parmi une bonne vingtaine de manuels (édités entre 1920 et 1978). Il analysa de façon minutieuse les contenus de ces exercices, la place dans le manuel, le lien avec l'apprentissage fixé. Il effectua des classifications, dégagna des variables pertinentes telles que :

- type d'exercice par rapport à l'identité utilisable,
- nombre de variables et degré,
- nature du coefficient, etc.

Il aboutit alors à cette première conclusion : «Il est certain que les développements de polynômes où l'on utilise les identités remarquables ne sont pas indispensables à ce stade de l'évolution du calcul, car, à leur place, on peut se servir de la distributivité de la multiplication sur l'addition ou sur la soustraction des nombres réels. Cependant l'expérience en matière d'enseignement montre qu'il est fort souhaitable que les élèves disposent de batteries d'exercices fournies et variées afin de leur permettre de faire le mieux possible l'opération inverse, c'est-à-dire la factorisation, celle-ci posant souvent des problèmes difficilement surmontables à un bon nombre d'élèves».

Dans un second temps il eut recours à l'analyse factorielle de correspondance des données (BEN).

Il choisit à l'aide de la première étude, 263 exercices parmi quatre manuels. L'analyse prit en compte les variables explicitées précédemment.

De là Jean-Paul Bomans dégagna une batterie de 16 exercices. Ceux-ci furent choisis à l'aide des axes principaux d'inertie du nuage parmi les plus significatifs (BEN). Enfin cette batterie fut soumise aux élèves de trois classes de 2d C (78 élèves) au mois de juin 1979.

Voici cette batterie : «Développer les expressions en utilisant les identités remarquables».

A. $(2\sqrt{2} + 5)(2\sqrt{2} - 5) =$
 B. $(\frac{2}{3}x - \sqrt{3})(\frac{2}{3}x + \sqrt{3}) =$

C. $(2x^3 + 7)^2 =$
 D. $(-x + 5)(-x - 5) =$
 E. $(ax + 2,1)(ax - 2,1) =$
 F. $[(x + \sqrt{3}) - a]^2 =$
 G. $(0,1x^3 + 0,7x^2)^2 =$
 H. $(5 - 3x)^2 =$
 I. $(\sqrt{5} + \sqrt{3} - 1)(\sqrt{5} + \sqrt{3} + 1) =$
 J. $(x^2 - ax)^2 =$
 K. $(\sqrt{3} - \sqrt{2} + 1)(\sqrt{3} + \sqrt{2} - 1) =$
 L. $(\frac{11}{3}x^2 - 7)^2 =$
 M. $(4\sqrt{15} - 2\sqrt{3})^2 =$
 N. $(\frac{2}{3}x^2 - \frac{3}{4}a^3)^2 =$
 O. $19 \times 21 =$
 P. $(0,2x + 5)^2 =$

Ce qui a fourni les résultats suivants :

Question	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P
Total	67	65	60	60	54	49	34	63	57	63	30	48	35	44	62	58
Nombre de réussites avec identité	67	65	59	59	54	48	34	63	44	63	17	48	35	44	21	57

Enfin il effectua une analyse comparative entre l'étude initiale et l'étude de la réussite et aboutit à cette conclusion :

«Le corpus utilisé pour l'analyse reflète le point de vue des auteurs et non les difficultés des élèves. Celles-ci résultent de la coexistence des identités remarquables et de difficultés antérieures, à savoir : règle de suppression des parenthèses, règles de calculs sur les puissances, sur les racines carrées, et non d'une progression dans l'apprentissage des identités remarquables. Il serait par conséquent illusoire de vouloir construire une batterie d'exercices destinés à l'apprentissage des identités remarquables. En revanche l'apprentissage demandera d'organiser des confrontations systématiques avec les difficultés rencontrées lors des apprentissages antérieurs».

Je souhaite que telles expériences aident chacun à prendre plus de recul face à son enseignement (du moins ceux qui le souhaitent). Pour en savoir plus sur cette étude, on peut se reporter à la publication de l'Université Louis Pasteur de Strasbourg - Université de Nancy I : *Rapports et Diplômes élaborés pour le DEA de didactique des mathématiques, 1979-1980, Tome 2, p. 317-368.*

(BEN) : pour l'analyse des données, on peut se plonger entre autre dans les deux tomes de *Analyses des données* de Benzécri (Dunod).

Dimanche matin, Colette Laborde et Michel Guillerault firent part de leurs observations et recherches sur une activité de communication en géométrie.

Samedi en fin d'après-midi, le séminaire tira son bilan de deux années d'activités. Il a été décidé de poursuivre le travail en 81-82, quatre dates ont été avancées :

17-18 octobre 81 ; 16-17 janvier 82 ; 13-14 mars 82 ; 5-6 juin 82.

Les contenus seront publiés ultérieurement.

Le séminaire invite les participants à poursuivre l'information concernant la revue *Recherches en didactique des mathématiques*, dont je rappelle les objectifs ici :

- o Organiser la publication d'articles originaux rendant compte de recherches expérimentales,
- o Favoriser l'information sur les ouvrages et colloques significatifs,
- o Instaurer le débat nécessaire sur les problématiques et les méthodes, dans le champ de la didactique des mathématiques.

Elle veut fournir aux chercheurs sur l'enseignement des mathématiques, enseignants de mathématiques, formateurs de maîtres, un instrument de travail et d'information de haut niveau.

Elle veut contribuer à dégager l'autonomie du champ scientifique dont s'occupe la didactique des mathématiques, avec l'objectif de constituer une théorie des situations dans lesquelles les élèves élaborent leurs connaissances mathématiques.

Cette revue est publiée aux Editions LA PENSEE SAUVAGE, rue Humbert II, 20 - 38000 Grenoble (France).

Abonnement pour trois numéros : 100 F (80 F pour les étudiants).

Au cours de ce séminaire, j'ai aussi pris connaissance d'un travail de recherche effectué par Alain Denis et René Dimier, professeurs au Collège Coopératif expérimental de La Ricamarie (42). Je pense que cette information pourra intéresser certains collègues.

Groupe de Recherche sur l'Enseignement Coopératif en Mathématiques

Une importante publication O.C.C.E.-LOIRE et I.R.E.M. de Lyon va être disponible et mise en vente vers le mois d'octobre. Ce document d'environ 250 pages est à la frappe. Au sommaire : Le collège expérimental coopératif Jules Vallès de la Ricamarie (organisation, difficultés, pédagogie, évaluation, coopération, etc.).

Dans la troisième partie, le lecteur trouvera des exemples des aides didactiques, essentiellement sous forme de fiches, utilisées au collège et qui ont été pour la plupart créées et élaborées dans les groupes I.R.E.M.-O.C.C.E. des années précédentes et les enseignants du collège.

Pour information écrire à :

O.C.C.E.
Section de la Loire
Ecole mixte n° 1
Rue des Ovides
42100 Saint-Etienne

Avec la mention : A l'attention de Alain Denis.

ERRATUM

Dans L'Éducateur n° 14, p. 6, un paragraphe de l'article : «Institutions : de quoi parlons-nous ?» a été rendu incompréhensible par deux erreurs de frappe.

Dans le chapitre 1. Terminologie (première colonne), il faut lire ainsi le paragraphe allant de la ligne 28 à la 35 :

«Que la désinstitutionnalisation «venue des Amériques» inonde le marché français ne me gênerait que modérément (j'ai utilisé avec grand plaisir en 1945 la mousse à raser et le café en poudre) si nous étions tous, de ce côté de l'Atlantique, à court de concepts opératoires pour notre travail quotidien.»

Noter que parmi les noms cités autour de Tosquelles (chapitre 2), il s'agit de Torrubia et non Torruela.



NOUS

revue du Groupe Genevois d'École Moderne

Pour des enfants heureux :

- Des enfants qui aient le temps de vivre leur enfance, à leur rythme, dans un milieu riche, varié et stimulant ;
- Des enfants actifs, intéressés, efficaces.
- Des enfants qui ne subissent pas l'école mais qui organisent leur emploi du temps et choisissent leurs activités et les mènent à terme.
- Des enfants capables de s'exprimer librement et de développer ainsi leur esprit civique.

Pour que les parents participent à la vie des classes :

- En collaborant aux ateliers, aux enquêtes, aux promenades.
- En venant parler de leurs diverses activités, telles que bricolage, cuisine, musique, métiers, voyages, sports, etc.
- En participant activement à des manifestations, des fêtes, des réunions, des débats.
- En s'organisant en associations de parents qui proposent des projets de lois favorisant la pédagogie active afin de combler le fossé entre famille et école.

Pour que les enseignants pratiquent eux-mêmes ce qu'ils proposent aux enfants :

- le travail en équipe,
 - l'esprit de recherche,
 - les relations coopératives,
- collaborent avec les parents à la tâche éducative, ils veulent ainsi pratiquer une pédagogie de la réussite.

NOUS, une revue d'information, d'opinion, d'échange sur les méthodes de pédagogie active dans l'enseignement public.

G.G.E.M.

Case postale 38, 1213 Petit Lancy 1

COMMUNIQUÉ

La Commission permanente d'étude et de protection des eaux souterraines et des cavernes propose de projeter gratuitement un film de 45 minutes sonorisé intitulé : *Il était autrefois des sources d'eau pure*. Tourné en Franche-Comté, ce film révèle le cycle caché des eaux souterraines en pays calcaire et les conséquences désastreuses de leur pollution grandissante. Une exposition itinérante sur le même thème est également disponible et l'association qui est à l'origine de ces initiatives propose de venir animer débat et projection.

Pour tous renseignements (prévoir timbre pour la réponse) : C.P.E.P.S.C., 18 rue des Cyclamens, 39170 Lavans-les-Saint-Claude.

LA PRESSE LAÏQUE POUR ENFANTS

Une initiative dans l'Allier

L'Amicale Laïque Champins de Moulins a pris l'initiative d'une promotion de la presse laïque pour enfants.

Étaient présentes les revues : *Amis Coop*, *Jeunes Années*, *J Magazine* et *Virgule*. Quatre expositions, réalisées par les mouvements concernés, présentaient les revues au cours de plusieurs manifestations : fête de la jeunesse, kermesse de quartier.

Des ventes au numéro ont été faites. Des animations avec des classes. Une campagne d'information dans la presse locale. Une rencontre sur la presse pour enfants.

Si d'autres initiatives du même genre étaient prises ailleurs, il serait intéressant de les confronter.



Bulletin de santé de la revue Virgule

Rappelez-vous, *Virgule* c'est l'héritière en ligne directe de la revue *Franc-Jeux*. Or l'I.C.E.M. avait fait partie, à l'époque, des membres fondateurs, modestement. En tant que tels, nous étions invités à participer à la dernière assemblée générale qui se penchait sur la santé vacillante de *Virgule*. Notre envoyé spécial Jacques Gonnet s'y est rendu et nous en rapporte ces échos : Atmosphère triste de fin de revue. Histoire de gros sous, bien sûr (la revue a perdu environ 3 000 abonnements en un an, ce qui est beaucoup pour le financier — en particulier le S.N.I.-P.E.G.C. — mais cela reste acceptable puisqu'elle tire tout de même à 30 000 environ. Tout le monde s'accorde pour la trouver intelligente mais ça ne suffit pas.

Le rédacteur en chef était là, un peu accusé, un peu accusateur («*Nous n'avons pas eu les moyens d'une véritable promotion.*»), toujours passionné mais désolé de voir s'effriter la «*seule revue laïque qui touche parents et enfants de cet âge.*» Pas très gentil pour les B.T. mais on comprend tout de même ce qu'il voulait dire et j'avoue, à le voir se battre contre vents et marées au nom de son équipe, pour que vive cette revue bien faite qui s'adresse à des jeunes en termes de sensibilité et d'échange, que j'étais vraiment de son côté...

Des contacts sont pris avec des éditeurs pour éviter le naufrage et sans doute «améliorer» la revue, c'est-à-dire la vente.

LIAISON AVEC DÉPARTEMENTS, RÉGIONS, SECTEURS POUR L'ÉDUCATEUR

Responsable	Intermédiaire du C.A.	Régions, départements ou secteurs
Alain FONTANEL, école de Marminiac, 46250 Cazals	Daniel CHEVILLE, Saint-Pierre-le-Chantel, 63130 Pongibaude	Centre : 03, 15, 19, 23, 42, 43, 48, 63.
	Denise CEVAER, école de Quimerc'k, 29117 Pont-de-Bois	Ouest : 22, 29, 35, 44, 49, 56, 85
	Maggy PORTEFAIX, 20 boulevard Lyautey, 13470 Carnoux	Sud-Est : 04, 06, 13, 30, 34, 83, 84
	Laurent DESPAUX, Saint-Médard, 32300 Mirande	Sud-Ouest intérieur : 09, 11, 12, 31, 46, 66, 81, 82
	Anto ALQUIER, 32400 Riscle	Art enfantin
	Christian POSLANIEC, Le Bourg-Neuvillalais, 72240 Conlie	Informatique
	Alain FONTANEL	B.T. documentation
Philippe SASSATELLI, rue Champ-Gris, Saint-Martin-des-Champs, 77320 La Ferté-Gaucher	Luc SADET, Villemaur-sur-Vanne, 10190 Estissac	Bourgogne-Champagne : 10, 21, 51, 52, 71, 77, 89
	Agnès FAJON, école de Barisey-au-Plain, 54170 Colombey-les-Belles	Nord-Est : 54, 55, 57, 88
	Daniel LE ROY, école mixte d'Hargnies, 59138 Pont-sur-Sambre	Nord : 02, 08, 59, 62
	Francine DOUILLET, 45 boulevard de la Seine, 92000 Nanterre	Paris et région : 75, 76, 78, 60, 80
	Claude COHEN, 2 rue des Sables d'Or, 72100 Le Mans	Organisation de la classe
	Michel VIBERT, 34 rue du Milieu, 14300 Caen	Second degré
	Philippe SASSATELLI	Education spécialisée, journal scolaire
Jacky QUERRY, école Courtelevant, 90100 Delle	Liliane BUCCHI, 17 rue Pasteur, Ittenheim, 67370 Truchtersheim	Est : 25, 39, 67, 68, 70, 90
	Gérard SÉNÉCAL, école C. Freinet, 14200 Herouville Saint-Clair	Normandie : 14, 27, 50, 53, 61, 72, 76
	???	Rhône : 01, 05, 07, 26, 38, 69, 73, 74
	Jeannette GO, école Frédéric-Mireur, 83000 Draguignan	Français
Robert BESSE, école d'Allas-les-Mines	Nadette LAGOFUN, Onesse, 40110 Morcenx	Sud-Ouest Atlantique : 24, 32, 33, 40, 47, 64, 65
	Roland BOUAT, 24220 Saint-Cyprien	Val de Loire : 18, 28, 36, 37 - Nord : 41, 45
	J.-L. LAUTRETTE, Les Quatre Assiettes, Smarves, 86240 Ligugé	<input type="checkbox"/> Val de Loire Sud : 16, 17, 79, 86, 87
	Alain EYQUEM, école Le Puy, 33580 Monségur	Maths
	Christine HOUYEL, 50 rue Montoise, 72000 Le Mans	Remplaçants - tit' mob'
	J.-L. MAUDRIN, 10 rue R. Dorgelès, 60510 Bresles	Audiovisuel
	Robert BESSE	Analyse du réel
Guy CHAMPAGNE, Bégaar, 40400 Tartas	M.-Noëlle BONNISSEAU, 14 ter rue des jardiniers, 54000 Nancy	Evaluation
	Francine DOUILLET, 45 boulevard de la Seine 92000 Nanterre	Maternelles
	Denis MORIN, 4 rue du Stade, 57270 Uckange	Autour de l'école

TECHNIQUE

On se donne :

1. Une phonétique créée à partir des deux triangles de base :



On peut décider de réadmettre dans ces triangles d'autres sonorités.

On décide aussi de la composition des syllabes : VC - CV - VCV - CVC... et de la longueur des mots.

2. Une morphologie :

Exemple : verbe : présent / passé / avenir traduit par pas de marque / marque / autre marque.

Personnes, pluriel, adjectifs... on s'inspire de la fiche **typologie des langues**.

3. Une syntaxe :

Point délicat, la syntaxe restant souvent le calque trop visible de la langue maternelle.

Voir fiche **typologie des langues** qui propose d'autres schémas. Voir aussi **hiéroglyphes** qui donne des idées avec les verbes couples.

4. Un lexique :

Décider d'une vision du monde : pastorale / agricole / technique. Regrouper les mots par grappes grâce aux racines communes. Se servir des racines indo-européennes.

Parmi les langues artificielles on connaît notamment l'**espéranto** et **interlingua**, la première ayant pour elle d'être plus connue et la seconde de reposer sur des travaux linguistiques plus récents (sa mise au point a duré de 1922 à 1951). Bien que les principes qui ont présidé à l'élaboration de l'espéranto soient discutés, il n'en reste pas moins que cette langue a connu une diffusion mondiale. Interlingua est une langue auxiliaire qui s'appuie sur le fonds commun à toutes les langues européennes. Il en résulte qu'on peut comprendre un texte en interlingua presque immédiatement.

Les langues artificielles ont un premier but : faciliter la communication, annuler la malédiction de **Babel**, vieux rêve qui était probablement une réalité avec l'indo-européen et qui a hanté des penseurs comme Leibniz. Mais les langues artificielles permettent aussi de développer l'imagination : beaucoup d'enfants aiment à communiquer dans des langues qu'ils inventent ; le groupe de musique pop Magma s'exprime dans une langue étrange inventée et il est possible de créer des langues artificielles pourvues d'un bref lexique pour étudier notamment les problèmes de la traduction.

Ainsi un élève ou un groupe d'élèves crée(nt) une phonétique, une morphologie, une syntaxe et un lexique. Ils composent alors un texte poétique et le proposent à décrypter à la classe. On se souviendra du *Scarabée d'Or* d'Edgar Poë qui expose d'une manière très claire les principes essentiels du décryptage et on se demandera en quoi le texte original est meilleur que sa traduction. Ensuite on pourra comparer la grammaire de la langue inventée avec quelques points de la grammaire française ou des langues que peuvent étudier les élèves.

A consulter :

Encyclopédie Bordas, volume 12b «Linguistique».

«Le mythe de la langue universelle», revue *Critique*, août-sept. 1979, n° 387-388.

KA

du la vi
ma no to na
e do ka
ru la ke
o va du ska
dou va ské fo
nal ti fka
ru dé vai dé fi
ful ka
va mi ke
va mou u

la : verbe être à toutes les personnes
va : vivre à toutes les personnes
vi : participe passé de perdre
vai : rendre
ma : au
to : des
e : ces
ka : fleurs
ke : l'été
du : quelques
dou : sans
nal : voilà
dé : leur
ful : merveilleux

FLEURS

Elles sont perdues
au milieu des champs
ces petites fleurs
qui sont l'été
et vivent quelques heures
sous un soleil doré
voilà la nuit
qui leur rend leur beauté
merveilleuses fleurs
vivez tout l'été
vivez pour moi

mi : tout
u : moi
du : elles
no : milieu
na : champs
do : petites
ru : qui
o : et
ska : heures
ské : soleil
fo : doré
fka : nuit
fi : beauté
mou : pour

Françoise
1^{re} G2, février 1971

KI TA RO

ki ta ro
cai mou u
ki ta ro
i ai vu
tra lina
cai mou u
tra berta
i ai vu
ki ta mo
al pa pi
ki ta no
ta souni

Lexique :

ki : vie
ta : être, je suis
ro : belle
mou : pour
ai : aimer (je, tu...)
vu : voix
berta : liberté
tra : par
lina : sentier
mo : courte
al : tous
pi : heureux
no : douce
souni : merveilleux
i : oui
cai : chanter
u : pronom personnel, moi ou toi

Gérard
1^{re} G2, janvier 1971

- Traduire le texte.
- Faire le commentaire stylistique.

Explication pour le professeur :

Gérard a donc inventé une langue (phonétique, morphologie, syntaxe, lexique) suffisamment élémentaire pour que son apprentissage soit très rapide mais ayant suffisamment de ressources pour permettre une création dont on peut étudier les sonorités.

Pratiques au second degré

Des éducatrices (du ministère de la Justice) en stage dans une classe secondaire Freinet

Nous avons reçu le numéro 2 du Murmure du Cens... Nous y avons retrouvé toute une ambiance de travail, de recherche, d'échange, d'humour aussi ; que nous avons vécu pendant une très courte semaine en novembre.

Ce que nous avons pu nous dire à propos de cette semaine...

Découverte d'une classe extrêmement vivante où l'enseignement est considéré d'une façon différente de ce que l'on a l'habitude de rencontrer...

Nous avons découvert ce qu'est un plan de travail, à travers ceux que les différentes classes ont élaborés. Nous nous disions un peu au début : « Mais comment vont-ils s'y retrouver chacun dans leur travail, puisqu'ils ne font pas tous le même au même moment ; ils s'organisent selon leurs besoins... ». Il suffisait, parfois en début de cours, d'une mise au point par rapport au travail qui devait être fait (« N'oubliez pas de faire les fiches Atelier d'apprentissage ») et ensuite, chacun savait ce qu'il avait à faire individuellement ou en groupe.

Il est agréable de constater l'aisance avec laquelle les élèves prennent la parole, sans avoir peur d'exprimer leur accord ou



leur désaccord vis-à-vis d'une opinion émise. C'est la juste conséquence de l'attitude d'un professeur qui ne se situe pas en Maître à penser, par rapport aux élèves, mais qui propose un échange mutuel, enrichissant pour les deux parties.

Nous avons rencontré un professeur qui s'applique à éviter tout rapport compétitif entre les élèves. Cela permet d'envisager la possibilité de travailler ensemble, de libérer et d'exploiter la créativité et l'imagination des jeunes. L'organisation des débats, la création des pièces de théâtre, l'élaboration de leur journal nous ont passionnées.

Cela nous étonnait et nous plaisait à la fois, de les voir se prendre en main, réfléchir, consulter des documents, faire une lettre si besoin était, préparer une prochaine réunion avec les parents...

Nous avons été surprises de la prise de conscience des élèves par rapport aux problèmes actuels...

Nous avons trouvé l'affichage dans la classe intéressant. Au cours de la semaine passée dans la classe, divers panneaux sur les religions étaient affichés. Ils nous paraissaient compliqués, ou



plus exactement, riches dans leur information et par conséquent peu accessibles. Nous avons dû nous détromper bien vite, en observant l'animation qui régnait autour de ces tableaux, à divers moments. Si tout n'était pas compris dans un premier temps, les questions fusaient, la discussion s'amorçait. Nous avons eu le sentiment que les jeunes avaient envie de chercher, de comprendre...

Nous constatons qu'il n'est pas impossible, dans un système scolaire, de joindre l'utile à l'agréable. Les élèves reçoivent pourtant bien un enseignement classique (grammaire, etc.) indispensable bien sûr, mais ils ont en plus le temps de se consacrer à ce qui les préoccupe. L'adolescence leur pose des problèmes et il semble très important d'en parler avec eux. Ils réfléchissent à leur vie future d'adultes, et à tout ce qui se passe autour d'eux.

Les questions qu'ils se posent sont propices à susciter un dialogue avec les parents. Ces derniers peuvent d'ailleurs avoir un aperçu total de ce qui se vit dans la classe, puisqu'ils sont invités à y venir. Nous avons été déçues de leur faible participation et pensons qu'il faudra sans doute beaucoup de temps pour que les parents s'expriment aussi naturellement que leurs enfants, et envisagent le dialogue avec eux.

Nous avons vécu huit jours dans une classe, dans laquelle nous nous sommes senties bien. Notre intégration au groupe s'est faite dès le premier contact, et n'a pu qu'aiguïser l'intérêt que suscite une telle pratique pédagogique.

Considérant l'intérêt que cela représentait à nos yeux, nous avons déploré l'attitude réticente de l'administration, à nous ouvrir les portes d'une expérience aussi riche...

Parlant de leur travail, Marie-Noëlle et Annette, ont tenté de faire comprendre à ces jeunes, sans trop de problèmes et pas trop perturbés, ce qu'est un délinquant, ou ce qui amène à la délinquance. Elles ont eu l'occasion d'employer l'expression «Ils sont paumés». Elles s'expliquent maintenant devant les jeunes sur ce point de vue.

ILS SONT PAUMÉS...

Qu'est-ce que cela veut dire ?

Ils ne savent pas qui ils sont...

Ils ne savent pas où ils en sont...

Ils ne savent pas ce qu'ils veulent...

Ils n'ont pas la possibilité de se développer, de développer leurs goûts, leurs ressources (ils ne les connaissent pas ou peu).

Ils répondent par un bof et un signe négatif de la tête.

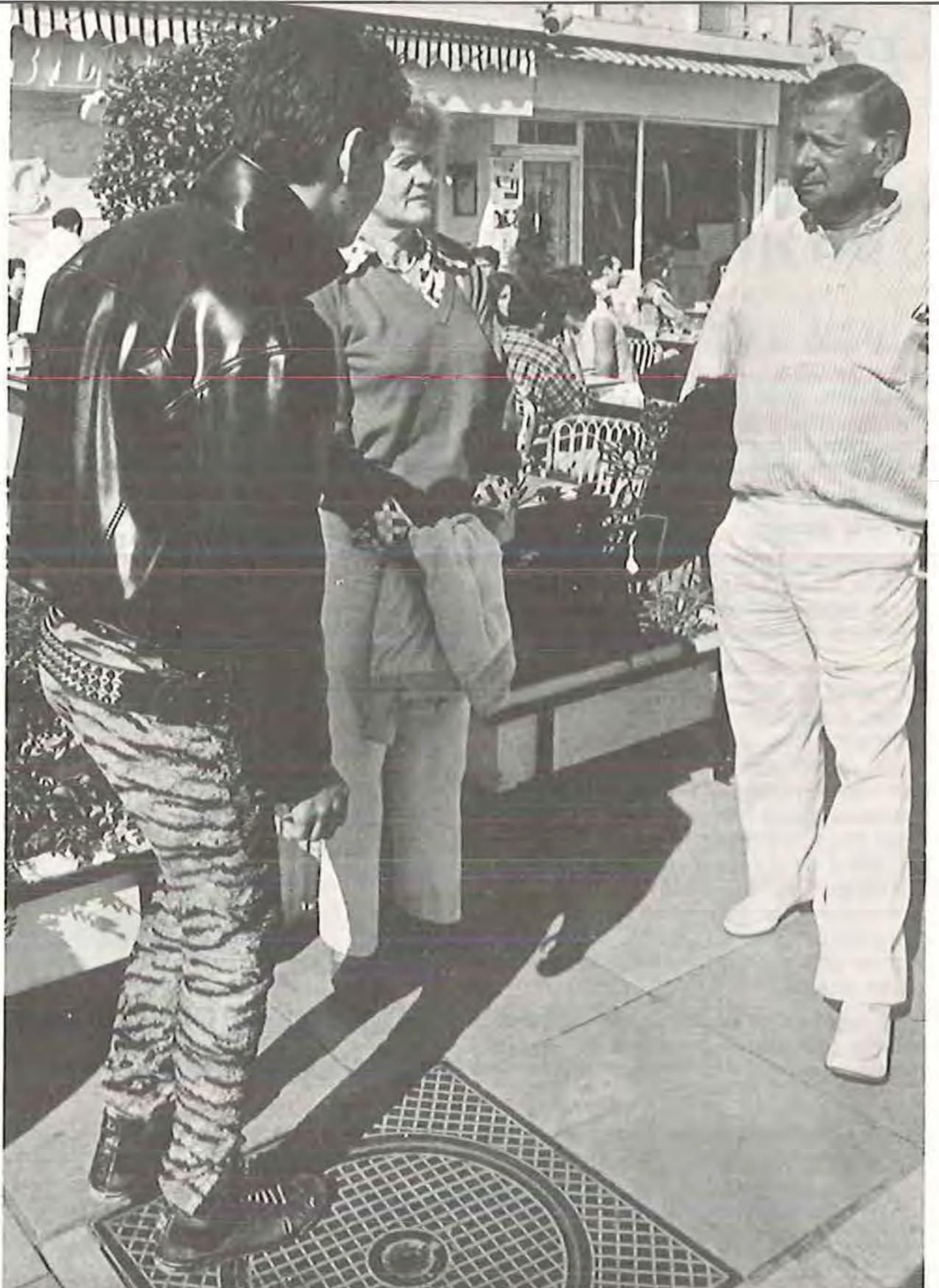
Ils stagnent.

A mon avis, à travers ce que je peux percevoir, ils mènent une existence atrophiée, ils ne connaissent pas leurs ressources, donc, ils ne les utilisent pas, ils ne les développent pas. Ils sont bloqués, ils n'ont aucun moyen de se valoriser, alors ils provoquent...

Ils se font reconnaître à leur manière...

En fait, ils ont peu de satisfactions. Ils ont échoué (souvent) dans leur relation à la famille...

Ils ont échoué en classe...



Et, dans cette société qui nous propose tous les jours des modes de vie visant le succès, ils sont profondément mal à l'aise, frustrés.

Ils s'enfoncent dans l'échec, passifs.

Vaine recherche d'une identité, manque d'unité, de cohérence. Comment se réaliser ? Personne pour les aider à se connaître, à découvrir leur personnalité réelle.

L'étiquette donnée par le milieu familial, social les fige dans un rôle : la famille et l'école exercent une influence négative. Ils n'ont pas l'occasion de s'estimer à travers des expériences positives et satisfaisantes. Combien de fois entendons-nous dire dans les familles :

«C'est un bon à rien».

«Quand je pense qu'ils ne savent même pas lire».

«Ils sont là à ne rien faire... même pas capables de trouver du boulot...».

etc.

S'il leur arrive de commettre un méfait et que personne ne soit là pour essayer de les épauler, à en surmonter les conséquences,

il y a beaucoup de chance pour qu'ils s'enfoncent. Pourquoi ?

Un chef de bande déclarait un jour après avoir commis une série de vols avec effraction : «Si j'exprimais ces sentiments (culpabilité, chagrin), je serais perdu, ils m'écraseraient».

Ceci voulait dire, que, non seulement il ne pouvait exprimer ses sentiments, mais il n'osait pas les ressentir non plus...

Il était paumé, pris entre deux feux. «Si je prenais conscience de ce que je suis vraiment, je me sentirais misérable, je suis bien obligé d'être dur»...

En utilisant ce mécanisme de défense, «on» est moins vulnérable, on peut passer pour un caïd, au moins.

Le prestige accordé à l'agressivité, au sentiment de puissance, à la contestation, renforce les tendances anti-sociales.

Ils sont paumés...

Voici ce que j'ai pu écrire en réfléchissant à cette expression qui recouvre une sacrée réalité.

Marie-Noëlle

L'enfant qui ne fait rien

Synthèse de cahiers de roulement entre professeurs linguistes en collèges

1. ANALYSE DE LA SITUATION

Qu'entendons-nous par «ne rien faire» ? Comment cela se manifeste-t-il ?

Beaucoup de nos élèves se contentent d'un travail minimum. Quelques-uns réussissent à bien organiser leur travail, prennent visiblement du plaisir à surmonter les difficultés, sont heureux de progresser. Ceux qui travaillent sont les plus ouverts aux sentiments, aux idées, à la discussion, les plus capables de dialogue, d'écoute des autres.

Mais la plupart des jeunes ont une attitude de refus vis-à-vis de l'école qui s'exprime dans le refus, dès qu'on a le choix, de faire quelque chose : on ne veut rien faire !

Quelques-uns font preuve d'un refus actif : non seulement aucune participation apparente, mais de plus un comportement provocateur. C'est le cas de l'élève qui cherche à «être», qui cherche peut-être une expression plus authentique de lui-même. D'autres voudraient faire quelque chose, mais ils sont bloqués. Comment savoir d'où vient le blocage, surtout si l'on est seul dans l'établissement à se poser cette question ? (L'équipe pédagogique peut permettre une meilleure compréhension de ces problèmes.)

Souvent ces enfants en situation de refus ne sont pas à l'aise dans le système scolaire. Le collège n'est pas fait pour eux et, dans beaucoup de cas, va les chasser (les «orienter»). Ils sont là en attendant quelque chose, mais ne savent pas quoi, pas plus que nous.

Si l'enfant était à l'aise avec lui-même et dans son propre groupe, il aurait sûrement du plaisir à apprendre. C'est un cercle vicieux : «ne rien faire» équivaut à «être bête», alors, si on ne comprend pas, à quoi bon essayer de faire ? Mais en réalité il n'y a pas d'enfant qui ne fasse rien. Par contre ils ne font pas toujours ce qu'on voudrait qu'ils fassent. Ce n'est pas forcément ce qu'ils ont envie de faire et ce n'est même pas quelquefois ce qu'ils ont intérêt à faire : «Le gars qui sait qu'il va être plombier sait que l'anglais, c'est du temps perdu. Le gars qui sait qu'il a affaire en anglais à un gars «coulant», sait qu'il a intérêt à forcer plutôt sur les maths...»

«L'univers de compétition, sélection, orientation archi-scolastique leur impose des attitudes aberrantes. La seule marge de refus qu'ils aient, c'est la passivité. A la limite il est moins dangereux de s'en foutre que de se passionner pour quelque chose» : avec 30 ou 35 dans la classe on ne peut pas s'occuper de ceux qui marchent bien, on ne gratifie de son attention que les autres.

Ne pas travailler, pour un enfant c'est un épisode. Le problème, c'est qu'il n'est plus larvé chez nous. Et on ne s'en fiche plus comme la plupart des gens qui ne veulent pas voir, qui ne veulent pas se poser de questions pour ne pas être obligé à chercher comment y remédier.

L'école n'est pas le seul lieu de vie des enfants. Ne rien faire est un choix de résistance délibérée face aux contraintes absurdes de leur vie — c'est en définitive plus facile que de se battre pour son autonomie — et on ne peut pas leur en vouloir.

Pourquoi alors les obliger à travailler ? Surtout si l'on se rend compte que, plus un enfant est angoissé par l'exigence du travail (attention, il ne s'agit pas ici de l'exigence à finir un travail qu'on s'est choisi), moins il est capable de vraiment l'approfondir et se l'approprier. Si malgré cela nous avons tendance à exiger qu'ils travaillent, c'est parce que leur non-travail nous pose des problèmes à nous.



2. PROBLÈMES QUE ÇA NOUS POSE

Dans notre optique la pédagogie Freinet, c'est une pédagogie du travail : travail librement consenti quand c'est possible (on a le choix de son travail) mais il faut produire. La production, nous, elle nous sécurise ! Nous en avons besoin pour être rassurés. Car nous nous culpabilisons si l'enfant ne travaille pas. (Il faudrait trouver les raisons profondes de ces sentiments de culpabilité !) Nous avons besoin de constater un résultat de notre action. Nous supportons mal l'absence de réaction, nous nous sentons mis en cause par elle : «Ceux qui me tracassent le plus, ce sont les intermédiaires. Ils sont mous, pas vraiment hostiles, mais je m'en-foutistes. Je devrais pouvoir leur faire sentir l'intérêt de l'effort pour eux-mêmes. Mais je n'y arrive pas, je suis mal à l'aise. Et je supporte mal qu'ils ne fassent aucun effort parce que j'essaie de les intéresser.»

Coincés comme nous le sommes par les contradictions qu'on nous impose de vivre — horaires, structures, programmes aberrants, conceptions infantilisantes ou maniaques de l'«acte pédagogique» face à des aspirations de choix librement consentis, de recherches d'autonomie et de responsabilité, etc. — il ne faut pas s'étonner de ce sentiment que la plupart expriment : culpabilité. Mais coupable de quoi ? D'avoir tout fait pour résoudre un

problème et n'y être pas arrivé ? De n'avoir pas su tout faire ? Comment, en trois heures par semaine, avoir une action positive ? Et puis, puisqu'on est dans la structure de l'école, c'est fichu d'avance. Ils redoutent le piège : «*La même chose qu'ailleurs, seulement mieux enrobée.*»

D'ailleurs, peut-être la notion même du travail serait-elle à remettre en cause ? Pour nous, «vivre» est peu différent de «travailler» («vivre = travailler» est presque vrai). Mais si travailler n'était plus la panacée ? (Voir le numéro spécial de l'Éducateur sur le travail, l'an dernier.)

3. NOTRE ATTITUDE

Les attitudes que nous adoptons sont déterminées aussi bien par la compréhension de l'enfant en situation de refus et des origines de ce refus que par l'influence de notre entourage à laquelle nous ne pouvons pas nous soustraire.

Chez presque tous il y a une certaine exigence de travail : il faut produire (production = sécurisation) : «*Je n'admets pas qu'on n'ait rien fait.*» Sans insister outre mesure on essaie d'analyser avec le(s) enfant(s) concerné(s), ce qui arrive des fois à débloquer la situation.

Si nécessaire on va jusqu'à exercer la pression. «*L'ambiance (répressive) de l'établissement me gagne.*» Cette ambiance s'imprime à nos démarches, malgré nous. Souvent d'ailleurs, la pression n'est même pas nécessaire puisque, après tout, ils veulent bien nous faire plaisir ! Comme on insiste, ils travaillent — mais des fois on a l'impression que ce n'est pas vraiment leur travail. On peut essayer de se fixer des buts précis. Encore faut-il déterminer qui doit les fixer (nous ? la classe ? nous avec la classe ?) et quel genre de buts on pense. Mais aussi : devoir atteindre des buts nous laisse peu disponibles : «*A force de veiller à atteindre ces buts, je raterais peut-être des manifestations importantes de vie dans la classe.*»



Face à un gamin muet : «*J'ai à tout prix voulu lui arracher quelque chose (invitation à parler, questions simples, ton sévère, doux, patient, irrité, menaçant...) : pour lui montrer qu'il peut, et pour me rassurer (il a fait quelque chose).*»

«*J'invite à travailler, rien de plus.*» Donc, pas de sanctions en cas de non-travail.

«*Si je prône le travail, je rentre dans le même système que les autres, je ne pourrais plus les convaincre qu'ils sont capables de rire, écrire, lire, faire part de leurs idées, découvertes, sentiments, opinions, écouter les autres, répondre, ne pas être d'accord, s'intéresser à ce qui se passe en Espagne ou au Guatemala, pressentir leur futur. C'est pour cela que je ne propose que très rarement d'exercice obligatoire.*»

On encourage et essaie de forcer la situation de réussite pour ceux qui ne s'expriment pas. Et on constate : s'ils interviennent finalement, la qualité de leurs interventions est souvent excellente, ce sont ceux qui parlent le moins qui ont le plus à dire ; ceux qui ont le plus de mal à s'exprimer sont les plus heureux après. Tout cela est bien entendu amorti des «*facilitations d'usage*» (apports de matériel linguistique à la demande et incitation à l'emploi de ce matériel).

Bref, l'école étant ce qu'elle est, on essaie de faire le mieux possible avec : «*L'école est ce qu'elle est, je suis ce que je suis et tu es ce que tu es. Et donc, il faut faire avec. Mais l'essentiel, l'important est ailleurs ou plutôt quelque part dans cet avec. Et donc, nous sommes là pour fonctionner. Je sais et je le dis et je le montre que c'est un jeu, un mécanisme, une institution, à la limite (c'est-à-dire quand toi ou moi refusons de faire) absurde. Mais je suis instituteur et toi institué. Et c'est ce jeu, ce mécanisme, cette absurdité qui nous font. Alors ? Alors je dis : Que vous vouliez faire de l'anglais ou non, ce n'est pas mon problème. Tout ce que je peux faire c'est mettre tout ce qu'il y a ici (c'est-à-dire les outils, mais aussi moi) à votre disposition pour, quand vous voudrez, vous permettre d'y arriver. Mais aussi je me dis : il faut tout faire pour qu'ils veuillent.*»

Je ne veux pas faire de conclusion. Mais après tout ce que j'ai lu dans ce cahier, je pense que l'enfant qui «ne fait rien» nous poserait moins de problème si nous pouvions :

- accepter qu'un enfant soit mal à l'aise et l'exprime par un comportement de refus ;
- lui permettre de quitter sa position de refus et de vivre sa vie dans la classe sans nous culpabiliser, même si l'enfant se contente d'en rester là ;
- être plus modeste : pourquoi devrions-nous arriver à sauver un cas désespéré ?

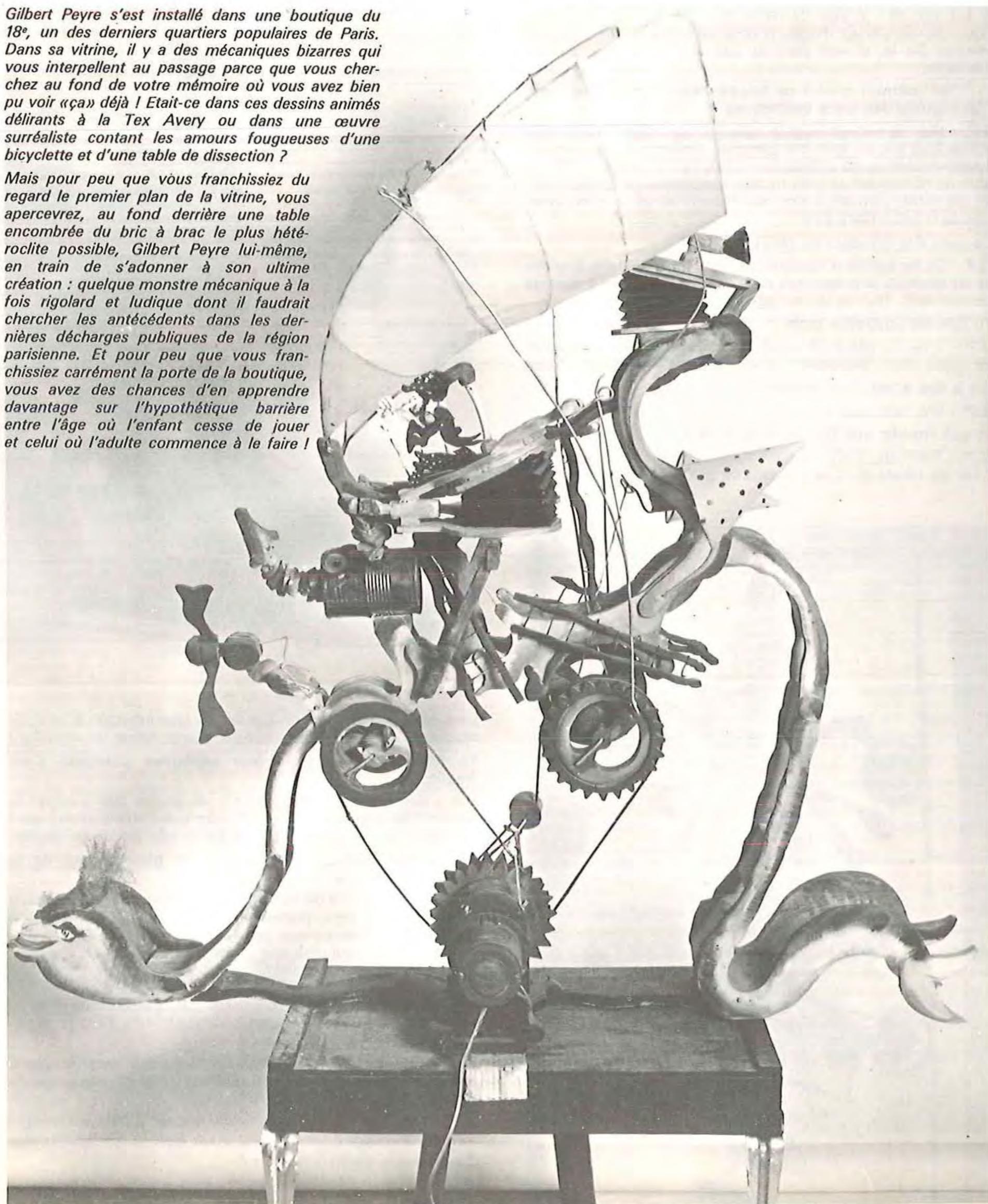
Et pour finir je vous livre encore ceci (concernant l'outil que représente le cahier de roulement) : Ce que je cherche assez désespérément dans mon entourage pédagogique immédiat : la critique tonique, le cahier malgré notre éloignement relatif les uns des autres aide à cela, met le doigt sur la contradiction, aide à voir clair.

Dietlinde BAILLET

Des jouets nés de la décharge publique

Gilbert Peyre s'est installé dans une boutique du 18^e, un des derniers quartiers populaires de Paris. Dans sa vitrine, il y a des mécaniques bizarres qui vous interpellent au passage parce que vous cherchez au fond de votre mémoire où vous avez bien pu voir «ça» déjà ! Était-ce dans ces dessins animés délirants à la Tex Avery ou dans une œuvre surréaliste contant les amours fougueuses d'une bicyclette et d'une table de dissection ?

Mais pour peu que vous franchissiez du regard le premier plan de la vitrine, vous apercevrez, au fond derrière une table encombrée du bric à brac le plus hétéroclite possible, Gilbert Peyre lui-même, en train de s'adonner à son ultime création : quelque monstre mécanique à la fois rigolard et ludique dont il faudrait chercher les antécédents dans les dernières décharges publiques de la région parisienne. Et pour peu que vous franchissiez carrément la porte de la boutique, vous avez des chances d'en apprendre davantage sur l'hypothétique barrière entre l'âge où l'enfant cesse de jouer et celui où l'adulte commence à le faire !



— Pourquoi tu fais ça ?

— Gilbert Peyre : C'est venu parce qu'avant je faisais l'automate... ce genre de personnages en plâtre ! Tout ça bouge avec des moteurs, pareil ! Mais c'est impossible à présenter au public ce genre de truc. C'était plus facile avec des enfants parce que les enfants réagissent devant directement, sans scrupules, sans l'éducation des adultes. Ils s'exprimaient devant comme ils avaient envie. Seulement, moi, ça ne me permettait pas de bouffer, ça ! Depuis longtemps, j'avais envie de faire des jouets, quelque chose qui touche l'enfant. Il y a un gars qui s'appelle Roland Roure qui fait des jouets en fil de fer. J'avais un peu peur de faire la même chose que lui. Mais finalement, un jour, j'étais dans la mouise, j'avais plus rien pour bouffer. Alors je me suis dit : je vais démarrer ça ! J'ai fait quatre à cinq jouets, je suis allé aux Puces, je pose les jouets et crac ! ils sont vendus. De là, je suis parti et j'en suis arrivé aux grosses machines.

— C'est marrant quand ça bouge, tes grosses machines. C'est toutes des trucs électriques ?

G.P. : Oui. Je me suis posé la question, au départ : est-ce que je vais faire bouger avec des systèmes d'horlogerie ou avec des systèmes solaires ou à éolienne ? Mais j'allais perdre du temps alors qu'en mettant un petit moteur qui consomme presque rien en électricité, j'arrivais à tout faire bouger et je ne m'occupais que de la pièce elle-même.

Ce sont des moteurs de récupération ?

G.P. : Je les achète d'occasion. Ils sont complètement bouffés. Je les démonte et je les refais complètement. Tout est à base de récupération. Tout ce qui est jeté.

Tu fais les poubelles alors ?

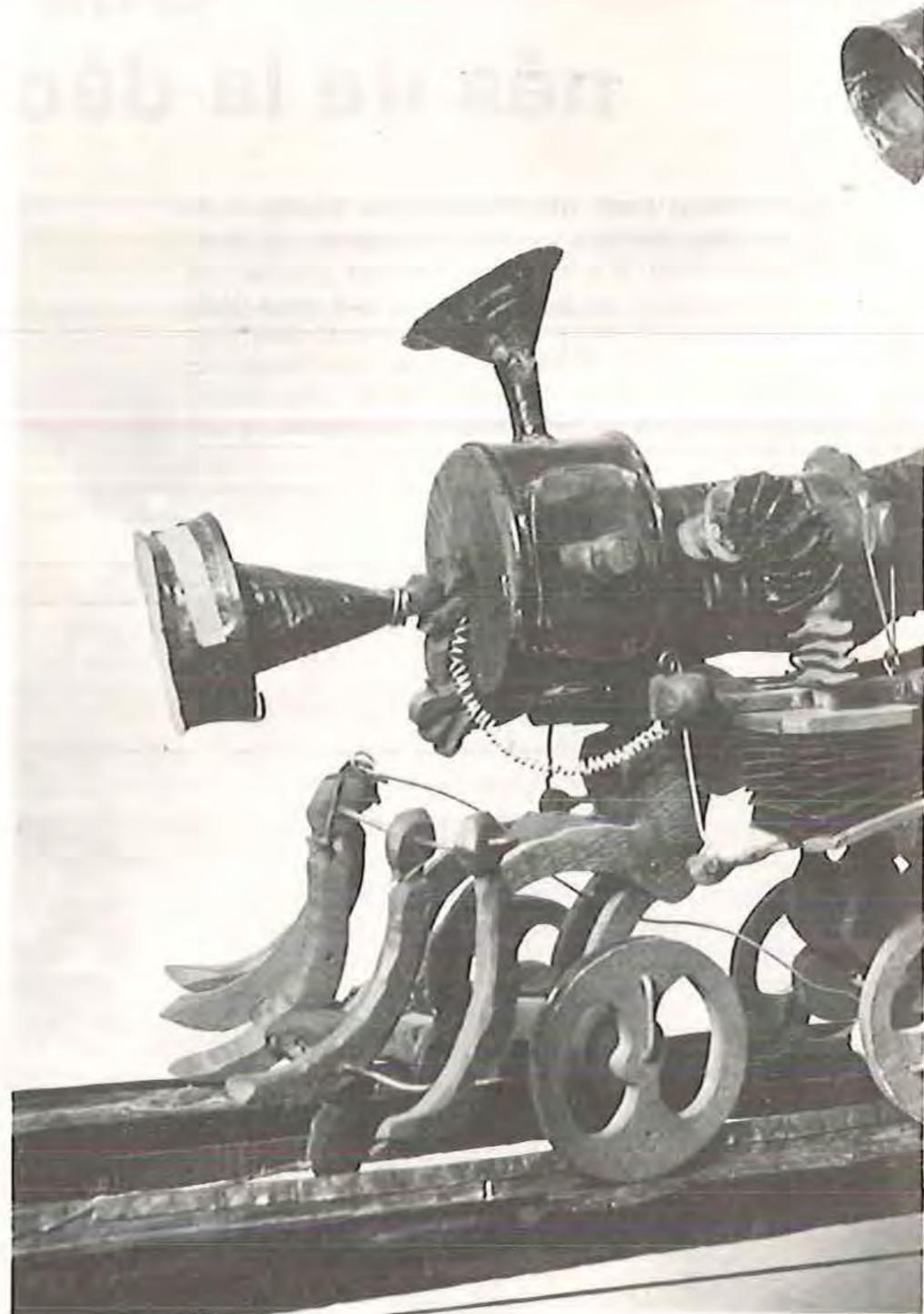
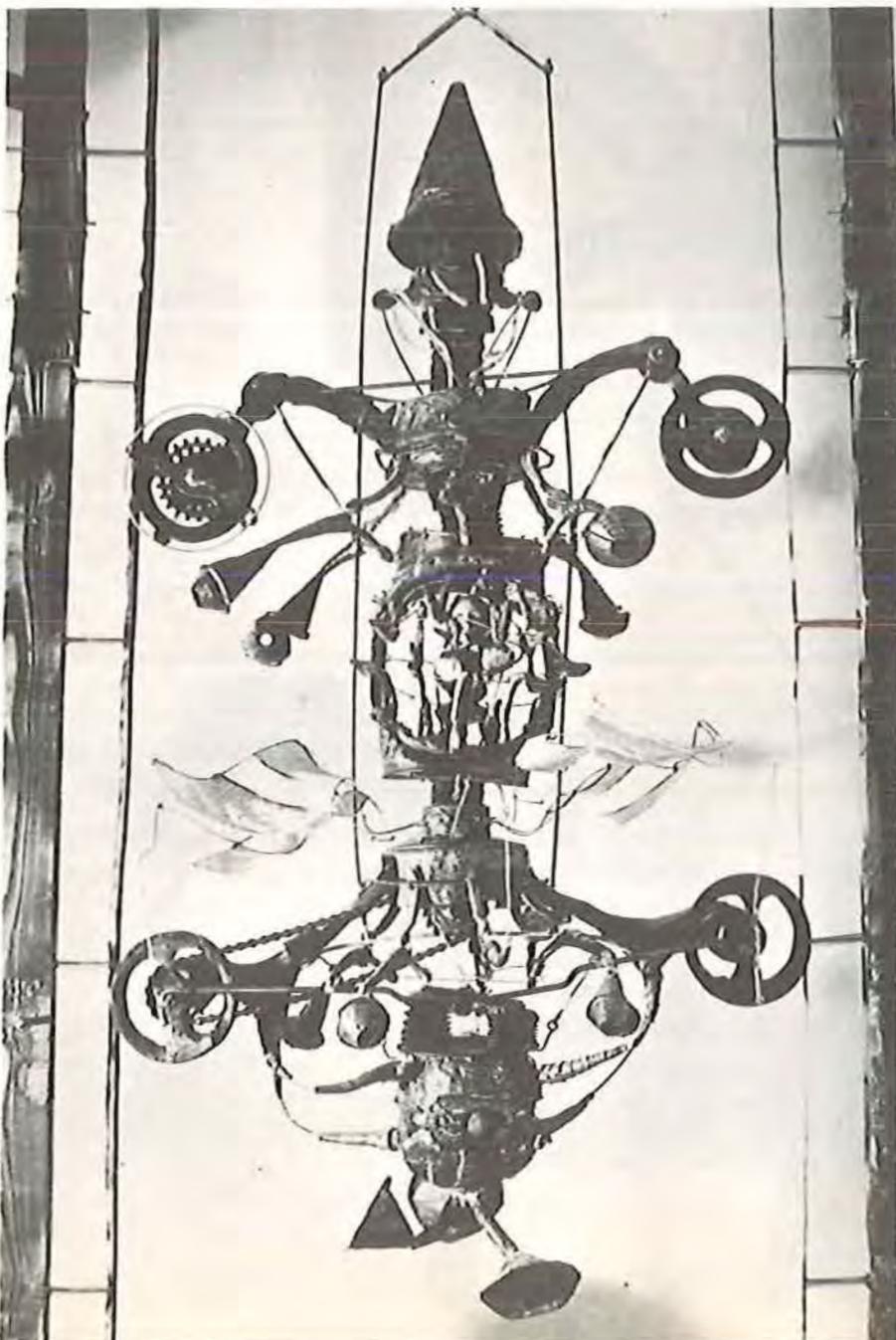
G.P. : (rire) Au début, je faisais les poubelles mais maintenant les gens me connaissent alors ils m'amènent des trucs.

Il y a des gosses qui entrent ?

G.P. : Oui, beaucoup !

Et que font-ils une fois qu'ils sont là ?

G.P. : Pour eux, c'est vraiment *Alice aux pays des merveilles* ! C'est un monde qu'ils ne connaissent pas mais où ils se sentent



bien. Mais je suis obligé de leur dire de faire attention à ce qu'ils touchent, à ce qu'ils bougent. Faut quand même les surveiller ! Tu les surveilles ou tu leur expliques pourquoi c'est fragile ?

G.P. : Non ! Ça, je pense qu'on n'a pas besoin. Dès le départ ils prennent le jouet par où il faut, alors que l'adulte prend aussi bien le jouet par la tête, par le bec... par les côtés fragiles.

Tu ne crois pas que les enfants ont plus le sens de la mécanique que les adultes !

G.P. : Oh oui ! Il y a un truc qui était flagrant quand je faisais la fusée ; tous les gens, pratiquement, s'arrêtaient... et les gosses disaient à la mère ou aux gens qui étaient là : « Tu as vu la fusée ? ». Et la mère cherchait : « Où la fusée ? Quoi la fusée ? ». C'est que la mère, effectivement, n'avait pas vu que c'était une fusée plus qu'un personnage. Pareil pour le petit jouet qui représente une souris, là, par terre. Les parents demandent : « Qu'est-ce que c'est ? Un chat ? Un cochon ? ». Mais le gosse, tout de suite, reconnaît la souris.

D'ailleurs les jouets sont placés à hauteur d'enfants, pas à hauteur d'adultes. Mais des adultes, il n'y en a pas qui te regardent d'un drôle d'air ?

G.P. : (rire) Ce qui se passe souvent c'est qu'ils demandent : « Vous en vendez ? Vous arrivez à en vivre ? ». Ça les tracasse.

Tu arrives à en vivre au fait ?

G.P. : Petitement ! Parce que je travaille avec des matériaux de récupération, mais il y a beaucoup de travail sur le matériau,



donc beaucoup de temps à passer sur une machine ou même sur un petit jouet.

Combien de temps il te faut pour faire une machine comme l'avion ? (voir photo).

G.P. : C'est très difficile à dire ! Rien que pour faire le dessin, plus ou moins penser le mécanisme, il faut un mois... à raison de dix heures de boulot.

Et tu as des complicités avec des enfants au moment de la conception ou de la réalisation ? Est-ce qu'ils te donnent des idées ?

G.P. : Non ! Pas du tout ! C'est après que les réactions m'étonnent. Ils ne posent pas de questions. En fait, ils sont souvent deux et ils se parlent. En voyant, par exemple, l'avion tourner, ils se racontent une histoire et ils parlent dans leur domaine. «*Alors moi, je suis le parachutiste... Toi, tu es le monsieur en haut...*». Ils se donnent des noms. Et même, des fois, ils deviennent Goldorak... Et puis ils dialoguent : «*- Tu as vu ce qu'il fait ? - Oui, mais c'est parce que l'autre en bas, il fait ça !*». Ils racontent vraiment une histoire à eux. A partir de ça, ils inventent.

Il n'y a pas des fidèles qui reviennent tout le temps ?

G.P. : (rire) Tous les gosses du quartier ! Mais je ne suis pas là pour amuser les enfants, je suis là pour travailler et pour vendre et ça ils le savent ; ils sont très respectueux, ils font très attention.

Et il n'y a pas des gosses qui ont envie de fabriquer des trucs ?

G.P. : Tous ! Tous les gosses, ils veulent ! Ils posent des questions. Ils voudraient travailler, ils voudraient faire ce que je fais.

Tu n'as pas encore installé un coin-atelier pour les enfants ?

G.P. : Il faudrait d'abord un grand local, avoir le temps... le temps et l'argent pour passer trois ou six heures avec les enfants dans la semaine.

Et tu n'as jamais eu de métier en relation avec les enfants, avant ?

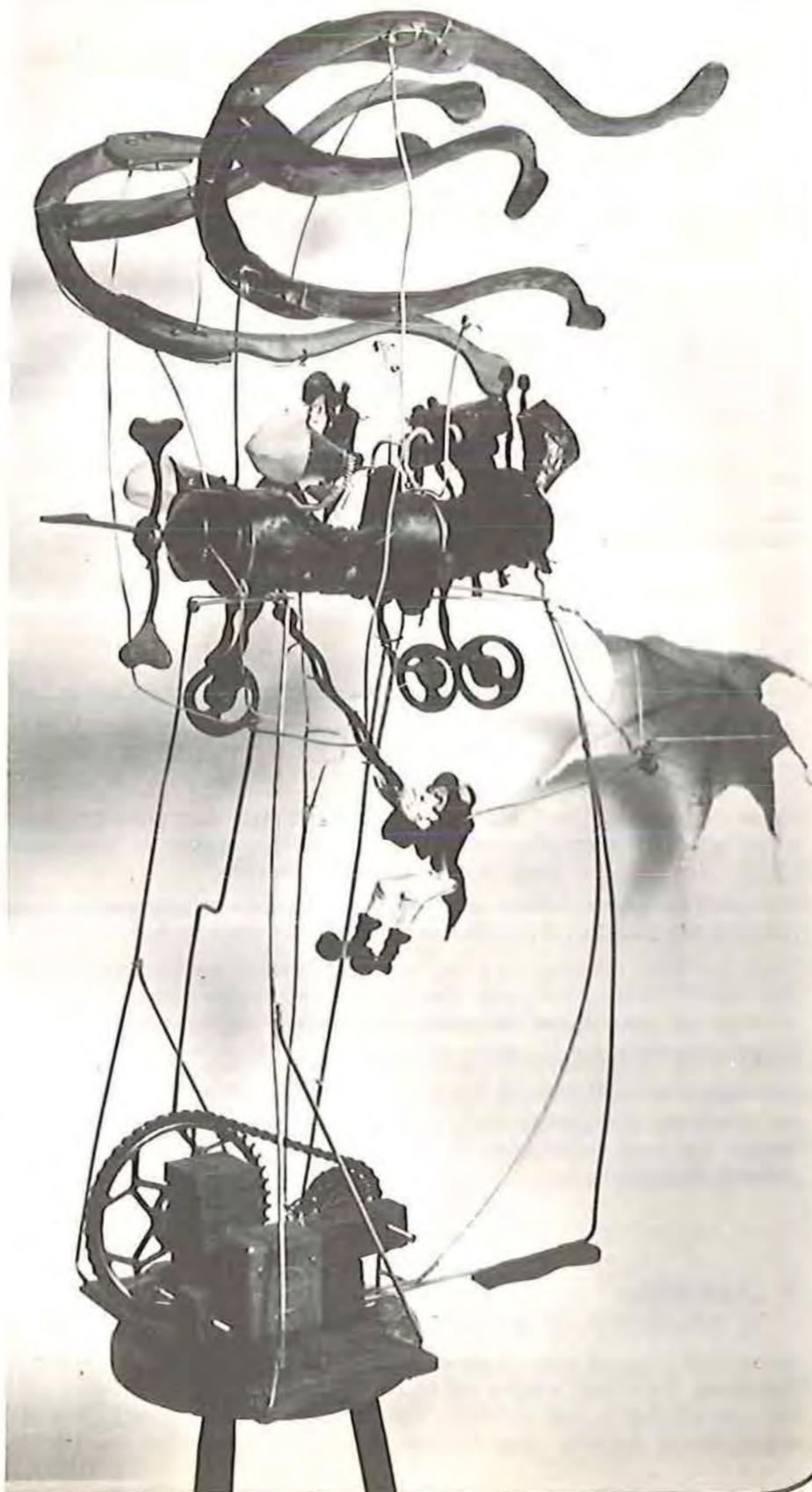
G.P. : Jamais ! Moi j'ai toujours fait, j'ai toujours fabriqué. A 8 ans je faisais mes jouets...

Tu appelles cela des jouets ou des sculptures ?

G.P. : Des jouets, parce que je me suis dit que si j'appelle ça des sculptures, les scientifiques de l'art vont me dire : «*C'est pas du tout des sculptures !*». Si je dis des structures, ils vont trouver autre chose, alors c'est des jouets et puis c'est marre !

Recueilli par Christian POSLANIEC

Si vous voulez voir bouger les jouets de Gilbert Peyre : 24 rue Durantin, 75018 Paris. Tél. 264.06.55.





• *Flocons de neige*

ALTAN, L'École des Loisirs. 16 x 15, 28 pages. S'adresse aux petits (3 ans).

Sujet : Il neige, petit lapin et la colombe font de la luge, tombent, font un bonhomme de neige et vont goûter au chaud avec leur ami le chat, avant de rentrer à la maison.

Ce que j'en pense : Mise à part, l'opposition des activités dans le froid du dehors à celles de l'intérieur chaleureux, je trouve peu de choses. La lecture «autonome» par des petits me paraît difficile parce que certains dessins ne sont guère évocateurs.

La page de gauche comporte une phrase simple écrit gros, celle de droite un dessin naïf et coloré suggérant plus ou moins la phrase. Ce livre me paraît peu intéressant.

• *L'hirondelle est revenue*

ALTAN, L'École des Loisirs, 16 x 15, 28 pages. S'adresse aux petits (3 ans).

Sujet : Une hirondelle vole, réveille la colombe, la fleur pousse... c'est le printemps.

Ce que j'en pense : Ce livre est fait par association d'idées, les enfants de trois ans peuvent lire les dessins de façon autonome. Les dessins sont simples et colorés, ils occupent la page de droite alors que la petite phrase correspondante occupe la page de gauche. Pourquoi appeler colombe, ce qui n'est qu'une espèce de poussin jaune ? Bof ! Ça ne m'enthousiasme pas, voyons ce qu'en pensent les petits enfants.

Nicole RUELLÉ

• *L'Automne arrive*

ALTAN, L'École des Loisirs, 16 x 15, 28 pages.

Sujet : Après une excursion, pendant que petit lapin et la colombe font la sieste l'automne arrive, petit lapin retourne à l'école et dessine un soleil chaud.

Ce que j'en pense : Les dessins sont lisibles de façon autonome par les petits, et il me semble que dans celui-là, il y a effectivement des choses à «lire» et des notions à découvrir. Le temps : pendant qu'ils font la sieste, les manifestations de l'automne apparaissent, les feuilles jaunissent et tombent, et puis c'est le moment où l'on retourne à l'école.

La température ; l'arbre a froid, petit lapin met son pull, et dessine un soleil chaud.

Celui-ci me paraît plus intéressant que *L'Hirondelle est revenue* ou *Flocons de neige*.

Nicole RUELLÉ

• *Et si on en parlait*

ou *La véritable histoire d'Antoine, Perrine et leurs sexes*

Isabelle CHETAUD, Miren PUJO, Marie FOUGÈRE, Utovie, 17 x 20,5, 34 pages.

Sujet : La sexualité de 5 à... ans et tout ce qu'on n'écrit pas d'habitude à ce sujet, la masturbation, le plaisir de faire l'amour, la contraception, les règles, et aussi la joie de faire des enfants.

Ce que j'en pense : C'est un livre sur la sexualité et non pas le cours d'éducation sexuelle habituel ou comment naissent les bébés.

C'est un livre rassurant où les enfants peuvent se retrouver et se sécuriser. L'information passe soit sous forme de conversation entre les enfants, soit sous forme de conversation entre l'enfant et l'adulte, mais toujours les réponses apportées sont claires et «naturelles».

Les illustrations, au trait, en noir et blanc sont très douces.

Le texte est quelquefois un peu tassé dans la page par rapport au dessin. Ça reste néanmoins un très chouette bouquin, répondant aux besoins des enfants.

Nicole RUELLÉ

• *Jacasse*

N. SCHNEEGANS, Arc-en-Poche, Nathan.

Jacqueline Dupond alias Jacasse, dix ans, vit dans l'Aveyron. Elle habite Ventajols, dans une maison isolée au milieu de la forêt avec son père qui est bûcheron, sa mère et ses quatorze frères aînés. Elle rêve d'un voyage à Paris, pour acheter des mocassins américains comme elle a vus à la télévision.

Jacasse doit donner le grain aux poules et poulets qui nichent dans un grand arbre, chaque dimanche, elle mange du poulet au riz alors qu'elle n'aime le poulet ni vivant ni dans son assiette. Par contre, elle aime parler et jacasser mais autour d'elle, ses parents, ses frères sont tous aussi taciturnes les uns que les autres...

La seule idée de Jacasse, c'est de voir Paris.

Quel enfant n'a pas rêvé, un jour, de voir autre chose que son univers familial ?

Un dimanche matin, Jacasse part avec sa valise pleine de souliers, une saucisse sèche, la boussole de son frère et le parapluie de son père.

N. Schneegans nous raconte avec beaucoup de pittoresque le voyage à pied de cette petite campagnarde de l'Aveyron qui prendra Rodez pour Paris, qui se liera d'amitié avec un chien blessé et un vieillard qui ne parle qu'en vers. Pendant quelques instants, Jacasse sera la vedette d'un concours dans le supermarché où elle aura acheté ses mocassins... Elle ira à Paris avec toute sa famille.

N. Schneegans, avec talent, propose aux enfants à partir du C.E.2 quelques heures de lecture bien agréables.

Les illustrations de Patrice Douenat sont fidèles au texte : que ce soit l'arbre à poules, le portrait des personnages ou la représentation de quelques scènes du voyage parfois mouvementé de Jacasse.

Marie-Claude LORENZINO

• *On l'appelait Filot*

de P. HÄRTLING, Bordas.

On l'appelait Filot raconte l'histoire d'un garçon devenu handicapé mental à la suite d'un accident de naissance et placé dans un foyer par sa mère.

Tout au long du livre, on sent vivre et souffrir cet enfant, on prend conscience de ses difficultés.

Le héros de ce livre a beaucoup ému mes élèves. Ils ont joué les passages qui leur semblaient les plus forts sur l'injustice ou sur la solitude de Filot.

L'auteur les a amenés à comprendre qu'à force d'amour ces enfants progressent, alors qu'ils régressent s'ils se sentent rejetés.

L'ensemble de la classe a aussi apprécié la postface où P. Härtling donne des réponses aux questions que se pose chaque enfant sur les handicapés.

Après la lecture de ce livre, Aline a beaucoup parlé de son frère handicapé mental et sa mère a accepté de dialoguer avec mes élèves sur ce sujet. Ce fut un moment très émouvant où chacun a peut-être appris à mieux aimer ces enfants «extraordinaires», à mieux accepter la vie avec eux. Cette rencontre a été suivie de la confrontation des enfants avec Laurent.

Après avoir lu *On l'appelait Filot*, les enfants ont invité un éducateur spécialisé à parler de son travail.

Ils ont écrit à l'auteur et ont appris de lui que Filot avait vraiment existé et avait inspiré cette histoire.

Emilie FAURE

• *Oma*

de P. HÄRTLING, Bordas.

Dans ce livre, Peter Härtling nous invite à partager la vie d'un enfant qui se retrouve orphelin après un accident de voiture et qui est alors adopté par sa grand-mère. On voit donc vivre, pendant trois ans, une aïeule et son petit-fils.

Les enfants ont beaucoup aimé ce livre. Ils y ont découvert une grand-mère si sympathique, si vraie. A travers elle, ils ont appris comment vit une personne âgée. Ils ont été séduits par Kalle, un garçon dans lequel ils se reconnaissaient.

Ils ont parlé des gens âgés de leur entourage. Ils ont été mis, comme le héros, devant l'idée de la mort qui, un jour, nous prive de ceux qu'on aime.

Ils ont réfléchi à ce que représente le fait de vieillir.

Ils ont merveilleusement interprété quelques-uns des dialogues que Peter Härtling a introduits dans son livre.

Pour ma part j'ai eu un grand plaisir à lire ce roman où le portrait de la grand-mère sonne si juste. J'ai encore apprécié le fait qu'à petites touches, l'auteur dénonce les tracasseries que crée à chacun de nous, surtout s'il est faible ou étranger, l'administration. J'ai aimé que P. Härtling parle aussi d'adultes pas toujours mus par des sentiments très généreux. C'est pourquoi je recommande à tous la lecture de ce livre.

Emilie FAURE

Livres et Revues



• Trousse-livres

Ligue Française de l'Enseignement et de l'Éducation Permanente, 3 rue Récamier, 75341 Paris Cedex 07.
Abonnement : un an, 6 numéros, 50 F.

Le n° 22 s'orne d'un titre-profession de foi, «Apprendre les libertés»... Et sans doute le livre peut-il y conduire... Encore faut-il le choisir bien. Un excellent article d'Hélène Bardou («Identifier le racisme») évoque l'idéologie pernicieuse véhiculée complaisamment par certains classiques de la littérature pour la jeunesse et propose des titres (dont la plupart ont été présentés dans nos revues) qui dénoncent le racisme et d'autres qui développent le désir de connaître les autres. Dans «Trois romans, trois familles», R. Bronoff et O. Fondaloux analysent de manière stimulante quelles perspectives de liberté et d'autonomie pour l'enfant, quels «modèles» proposent «L'été des confidences et des confitures», «L'étoile polaire» et «Les amis du grenier». Claire Colombier évoque «L'école et la liberté», la vision d'une école mutilante que véhiculent trois albums de chez Harlin Quist («Le géranium sur la fenêtre vient de mourir, mais toi maîtresse, tu ne t'en es pas aperçu», «Le plus clair de mon temps se passe à vos dépens», «Ah ! Ernesto») et plaide pour que ces livres soient des «outils, parmi d'autres, pour que la parole de chacun ait place à l'école, et pour que la parole de chacun puisse faire évoluer, faire vivre l'école.» Analyse rigoureuse aux conclusions de laquelle on ne peut que souscrire. Parmi les autres articles on peut citer aussi «Les livres pour enfants et la seconde guerre mondiale», «Une pédagogie du racisme»... Ce très riche numéro contient aussi, en plus des remarquables bibliographies sur les thèmes que développent les divers articles, d'excellentes présentations d'ouvrages, complétées souvent (c'est relativement nouveau) par de brèves présentations des auteurs...

Le n° 23 (avril 1981) est moins immédiatement utilisable en classe... mais il n'en est pas moins intéressant.

Plus théorique, il propose, outre des comptes rendus d'animation qui permettent de faire le livre, des idées et des outils pour «choisir les livres pour enfants» et une réflexion assez neuve sur la place de l'enseignement de la littérature de jeunesse dans la formation des maîtres (à partir des expériences de Claire Colombier et Hélène Bardou).

Le chapitre «Trouver des livres à l'école» me paraît moins neuf. On peut d'ailleurs exprimer le regret que les expériences autres que celles de la Ligue n'y soient pas davantage évoquées, ne serait-ce qu'au travers d'une bibliographie. Cette réserve n'enlève d'ailleurs rien à l'intérêt et au plaisir que j'ai éprouvés à la lecture de ces deux numéros qui semblent, à mon avis, témoigner que *Trousse-Livres* vieillit bien, et a trouvé un second souffle. C'est réjouissant.

C. CHARBONNIER

• Babiolettes

par GUILLEVIC, Ed. Saint-Germain-des-Prés, diffusion A. Colin.

Aphorismes d'abord :

«Ce n'est pas que la journée
Ne soit pas encore née,
Mais pour qu'elle soit à toi,
Il faut inventer ses lois.»

Il y en a 32 suivis de deux historiettes en vers... Ça s'adresse aux enfants croit-on... Mais moi je dis que ça s'adresse à une image d'enfance qui n'a pas grand-chose à voir avec l'enfance réelle d'aujourd'hui. Et à lire ces babiolettes je me prends à regretter terriblement le grand Guillevic de *Terraqué*.

• Chaleurs et couleurs

par Claude MILLET, collection «A l'écoute des sources», Ed. Saint-Germain-des-Prés.

Du quotidien :

«Ma pipe fume au bord de la musique.
Dehors le vert se vante dans les fleurs, (...).»

De l'exotisme :

«L'oiseau bleu joue serré dans le frangipanier. (...).»

Des débordements de vie/regret :

«J'aurais besoin de plusieurs vies
Pour à nouveau rêver les aurores nacrées (...).»

Et par-dessus tout ça la rencontre posthume de Rimbaud avec Apollinaire.

Christian POSLANIEC

FREINET EN ALLEMAGNE

LES PARENTS QU'ON NE VOIT JAMAIS

• Praxis der

Freinet-Pädagogik

(La pédagogie Freinet dans la pratique)
par Hans JÖRG, éditeur Ferdinand
Schöning, Paderborn, R.F.A., 182 p.

Le professeur d'Université, Hans Jörg, est certainement le traducteur le plus dévoué des œuvres de Freinet. Après avoir publié la version allemande de l'Ecole Moderne Française (sous un titre publicitaire mais erroné : l'Ecole Française moderne), il s'est mis à traduire *Les techniques Freinet de l'Ecole Moderne* que Colin avait édité en 1964. Pour les débutants, c'est certainement un des textes les plus accessibles. Le traducteur ayant participé à de nombreux congrès Freinet depuis 1956, s'est familiarisé avec la terminologie Freinet ce qui lui permet de trouver les équivalents allemands de termes comme : texte libre, tâtonnement expérimental, plan de travail, etc. (à l'exception de la B.T. Sonore, traduite par B.T. sonnante alors que BILD UND TON ARBEITS-BUCHEREI aurait mieux convenu).

Ces remarques de détails à part, on apprécie chez Hans Jörg, l'étendue de l'information et la précision des citations. L'ouvrage s'enrichit d'une biographie assez détaillée de Freinet, d'une étude de sa diffusion en Allemagne, d'une bibliographie et d'une liste d'imprimeurs germanophones (dont plusieurs ont quitté leur classe et dont certains sont à la retraite).

Quelle place Freinet tient-il en République Fédérale ? Dans la biographie qu'il lui consacre, Hans Jörg insiste de façon un peu excessive sur tout ce que Freinet jeune a tiré de ses visites en Allemagne : GEHEEB l'aurait sensibilisé à l'école active, KERCHENSTEINER à l'éducation du travail, PETERSEN à la pédagogie des projets,

GANSBERG et GAUDIG au texte libre et à l'activité créatrice, BERTHOLD OTTO au complexe d'intérêt et à l'enseignement global, pour n'en citer que quelques-uns. Tous ces ancêtres et initiateurs que Freinet, âgé de vingt-sept ans, avait peut-être sous-estimés, ont du moins le mérite de dédouaner nos collègues allemands vis-à-vis de leurs compatriotes qui leur reprocheraient de prôner une pédagogie d'importation.

Hans Jörg, plaque tournante de la pédagogie Freinet entre les années 1956-1968, s'il vénère les anciens, se méfie de la nouvelle génération de Freinetistes, groupés autour de la revue «Fragen und Versuche». Celle-ci incarne pour lui la pédagogie Freinet gauchisée. L'ambition de ces jeunes trublions serait de dépecer (ausschlachten) les idées de Freinet pour en faire des slogans politiques.

Cette dénaturation s'accompagnerait d'une ignorance délibérée des publications d'éminents professeurs (parfois plagés anonymement) et de centaines d'étudiants ayant consacré leur thèse au père de l'imprimerie à l'école. Hans Jörg reconnaît, pourtant, que ni son mouvement ni son action universitaire n'ont réussi à implanter la pédagogie Freinet dans les écoles (en dehors d'une quarantaine de noms cités, ce qui est peu pour un militantisme de trente années). Doit-on en conclure que la pédagogie Freinet peut s'enseigner à l'Université mais qu'elle ne prend réalité et racines que dans une solidarité à la base, issue des motivations et des luttes quotidiennes ? C'est ce qui semble faire peur à l'auteur, surtout dans le contexte de chasse aux sorcières qui s'installe en République Fédérale. Les centaines d'étudiants qu'il a conduits aux congrès en France, les milliers qu'il a enseignés en trois décennies se sont volatilisés. Phénomène qui ne se limite pas à l'Allemagne et qui pose le problème urgent de l'efficacité des méthodes de l'enseignement universitaire pour assurer un fonctionnement démocratique de l'école.

Roger UEBERSCHLAG

• Des familles parlent de l'école

Emmy TEDESCO, coll. E3, Casterman,
1979, 186 pages.

Des familles parlent de l'école. Pas n'importe quelles familles : celle des enfants de classes de transition pendant une période allant de 1973 à 1975. Ce livre courageux est né d'une enquête à propos du fonctionnement de C.E.S. expérimentaux sans filières créés par l'I.N.R.P. dont la réforme Haby a tiré les collèges uniques mais sans donner à ceux-ci ni les moyens, ni l'esprit du prototype expérimenté.

Emmy Tedesco, conseillère d'orientation, chargée de recherche à l'I.N.R.P. depuis 1962 a essayé de «coller au terrain». Au lieu d'attendre que les parents viennent la rencontrer dans les établissements scolaires, elle est allée à leur domicile, sur leur demande. Ceci s'est traduit par une enquête presque parfaite : sur 103 familles contactées, seules 5 ont fait faux bond. Quelques exemples partiels :

- Sur 8 familles d'enfants quittant l'école primaire pour une classe de transition, 7 lui ont demandé de venir à leur domicile.
- Sur 18 familles dont les enfants étaient déjà en classe de transition, 16 ont souhaité un entretien à leur domicile. Ceci se passait donc, entre 1973 et 1975, dans des banlieues H.L.M. ou dans des «cités de transit».

Ces cités de transit recueillaient à titre provisoire mais souvent définitif des foyers sans logis, à la suite d'opérations immobilières ayant amené la destruction d'immeubles déclarés vétustes. Transit, transition, le voisinage des mots est révélateur.

L'essentiel du livre est donc consacré à des interviews mais Emmy Tedesco nous fait part, en passant, de quelques constatations ou conclusions éclairantes :

- Les effets de la vie urbaine, en zone défavorisée, entraînent chez les enfants et les jeunes une régression des activités, en général : les enfants traînent, abandonnent ce qu'ils ont entrepris, oscillent entre l'identification et le rejet de l'image qu'on colle sur eux.

- Sur 112 parents de 60 enfants, 10 au maximum exercent un métier qualifié, 2 ont leur B.E.P.C., 3 ont leur C.E.P. + un C.A.P., 8 n'ont que le C.E.P., 99 n'ont pas le C.E.P.

- Munis d'un trop faible bagage intellectuel, même les parents qui ont conscience des difficultés de leurs enfants, ne savent pas prendre ou n'osent pas prendre une initiative pour y porter remède. Or, toutes choses égales par ailleurs, la réussite des enfants dépend étroitement du comportement des parents vis-à-vis de leurs études et de leurs difficultés. C'est ce qui amène Emmy Tedesco à parler de cercle vicieux du déterminisme social : «*Notre école fonctionne, en effet, de telle sorte que les difficultés qu'elle suscite au niveau individuel, nécessitent presque toujours pour leur prévention, leur détection et leur résolution, la vigilance constante et l'intervention des parents.*»

- Les parents de milieu populaire assimilent «*la classe des enseignants*» à la classe des patrons : N'est-ce pas simplement par le biais de l'institution scolaire, décidant pour les travailleurs de la possibilité ou non de sortir de la misère, que se crée l'assimilation entre les enseignants et le pouvoir, entre les enseignants et les patrons ?

Ouvrage utile dans la mesure où il jette «*un regard nouveau sur les rapports entre l'école et les milieux populaires, ces couches sociales exclues d'un système où leur savoir n'est pas reconnu, où leur parole n'est pas prise en compte.*»

R.U.

BANDES DESSINÉES

- **Gai-Luron n'engendre pas la mélancolie**

par Gotlib, Ed. Audie.

Neuvième album de la fabuleuse saga de Gai-Luron : tartes à la crème et blagues du premier avril toute l'année, le tout accommodé sauce anglaise car Gai-Luron ne se départit jamais de son air de poisson surgelé à la Buster Keaton.

A le feuilleter rapidement on croirait juste une suite de gags... A le lire moins naïvement j'y ai reconnu plein de gens que je connais, qui ne ressemblent pourtant pas à ces personnages de B.D., mais qui agissent pareil !

L'an dernier, un groupe de «mes» élèves a passé plusieurs mois à réaliser un montage diapos des *Fourberies de Scapin* en utilisant uniquement les personnages de Gotlib repiqués dans les huit albums parus alors ! Eh bien parole de prof de français ! Molière tient le coup avec les dessins de Gotlib ! Ça doit bien vouloir dire quelque chose, non ?

- **Idées noires**

par FRANQUIN, Les albums *Fluide glacial*, Editions Audie.

Il y a deux ans environ, Franquin, le papa de Gaston Lagaffe et du Marsupilami, a inauguré dans *Fluide glacial* une nouvelle technique : l'ombre chinoise en noir et blanc,

si l'on peut dire. Tout naturellement il y a raconté des horreurs délicieuses. Délicieuses pour un lecteur de parti pris comme je le suis moi-même... puisque les chasseurs en prennent plein la frime, les militaires n'y survivent pas, les bourreaux y sont victimes de mort violente et que les cons s'enlisent dans le noir le plus truculent. Car c'est truculent dans l'horreur ce recueil d'idées noires, un peu comme Rabelais décrivant la guerre picrocholine. Et comme Franquin a la plume acérée, ça ne se contente pas d'égratigner !

Christian POSLANIEC

REVUES

- **Une**

PASCALE, 22 F, premier numéro de la revue d'Eve... Eve Morel, 84400 Villars.

Fascinant comme un miroir sans tain. Fascinante Pascale dont on découvre les méandres au fil des pages de cette nouvelle revue. La recette en est simple : vous prenez une personne que vous aimez — en l'occurrence Eve Morel a misé sur les femmes —, vous l'interviewez, vous la laissez parler, vous la photographiez, vous interrogez ses ami(e)s, ses relations et... surtout... vous laissez toujours briller au fond de votre regard une sorte de gourmandise féroce, un appétit incommensurable : comment peut-on être Pascale ? Comment peut-on l'aimer ? Qui suis-je à travers elle ? Vous mettez tout cela dans un petit livre et vous servez bien tendre.

Tout ceci ne devrait pas nous concerner et pourtant, cette Pascale, attachante, sinieuse, qu'on rejette à chaque instant comme une pensée-corps étrangère, qu'on épouse à chaque instant comme une pensée-corps complémentaire, cette Pascale unique nous raconte aussi notre propre vie, nos amours, nos hésitations, nos déterminations...

Coup de foudre pour une... revue hors des chemins battus de la mégalomanie quotidienne.

Christian POSLANIEC

CINÉMOIS

- **Les fourberies de Scapin**
de Roger COGGIO, d'après Molière

- **Histoire d'Adrien**
de Jean-Pierre DENIS

Ces deux films méritent d'être confrontés et pourtant quoi de commun entre eux ? Une œuvre classique d'un des dramaturges les plus illustres de la francophonie revue par le cinéma, un témoignage tendre et simple d'un jeune défenseur de l'Occitanie... Et cependant, si l'on y regarde de plus près, on s'aperçoit que les deux films sont marqués du signe de la minorité.

Prenons *Les Fourberies*. Coggio, sans altérer le texte de Molière — il est juste à la virgule près — a campé un Scapin frondeur, tricheur, voleur, bref un Scapin en rupture de ban avec la justice de son pays, avec la classe dominante de son époque. On savait les valets de Molière doués d'impertinence, de bagoût, de savoir-faire et de canaillerie sympathique. Scapin, plus que tout autre, était le représentant idéal de cette classe de «petits» à la conquête d'une dignité dans l'intelligence. Coggio n'a fait que suivre cette pente naturelle et rien de plus naturel en effet que le regard qu'il porte sur la Naples du XVII^e siècle avec ses nantis et ses pauvres, ses «dominants» et son peuple bigarré, exotique,

braillard, dépenaillé. La Naples où les exploités ont nom Argante et Géronte et les exploités : les valets, les petites gens, les trimardeurs et surtout les enfants. D'aucuns ont crié haro sur Coggio parce qu'il aurait introduit le concept de lutte des classes dans une œuvre du passé. Ce «mauvais goût historique» fait oublier aux détracteurs qu'il s'agit d'un film écrit et vu en 1980 et la séquence étonnante des enfants au travail dans la voilerie de Géronte prend tout son relief quand on sait que dans le monde d'aujourd'hui pas moins de 100 millions d'enfants de moins de douze ans sont au travail forcé (1)... Scapin, dans ce cas de figure, c'est donc la conscience d'un peuple qui n'a pas encore les moyens de masse de renverser la situation mais qui en détient les symboles : aussi joue-t-il (aux deux sens du mot), mange-t-il (et avec quel appétit !), vole-t-il, ment-il, court-il nu dans les vagues entouré des enfants, ses semblables, ses frères. (Oh ! cette magnifique séquence sur le retour à la mer, source refécondante de la vie et de la sensualité !) Mieux encore, le film est plein d'odeurs, de ces odeurs fortes et vraies qui montent d'un port, d'un peuple, d'une nature opposée en tous points à l'artifice, au faux-semblant, aux allures de marionnettes pétrées d'un savoir-«vivre» cuirassant, comme aurait dit Reich. Scapin retrouve l'élan vital, la cosmogonie rebelle à toute contrainte hiérarchique ou sociale. Il est donc bien le symbole trivial d'une minorité encore impuissante à assumer son histoire.

La même fatalité semble frapper Adrien dès l'ouverture du film. Conçu dans un creux de forêt par une fille-mère qui en meurt, il porte jusqu'à la fin la marque du bâtard.

Partout où il passe, il ne peut assumer jusqu'au bout ses désirs. Contrairement à Scapin qui par son génie du jeu dépasse son impuissance sociale à jouir de la vie, Adrien porte le poids — à première vue, trop lourd — de sa marginalité. Comment ne pas voir dans cette situation la mise en abîme de l'Occitanie par rapport à la société et à la langue dominante de l'époque ! Nous sommes — dans le film — au début du siècle, mais J.-P. Denis parle de l'Occitanie aujourd'hui. Adrien veut-il réaliser ses désirs, qu'il se rejette «fatalement» dans la clandestinité. Son retour à la fin du film dans sa forêt d'origine, c'est la fuite d'un monde qu'il n'a pu transformer : échec de la famille (son grand-père le «chasse»), échec de l'artisanat (il quitte le moulin, condamné par le progrès, de ses parents d'accueil), échec de son militantisme ouvrier (il est licencié après une grève), échec de son amour (il frappe le père de sa promise).

La bâtardise d'Adrien, c'est la situation double et combien actuelle d'une civilisation «colonisée» dans sa langue et sa culture, mais aussi d'une communauté agricole et ouvrière pour laquelle la Révolution (cette perfection du bonheur comme l'appelait Saint-Just) n'a pas encore été faite.

Alors, pessimiste, l'*Histoire d'Adrien* ?

On ne peut pas y voir, même avec de grosses jumelles, «les lendemains qui chantent». L'action violente est condamnée sans équivoque. La solitude d'Adrien se perd dans une perspective de forêt magnifique d'exubérance. Préserver ses sources... pourquoi pas ? Une morale pour un film un peu amer.

De toute manière et dans les deux cas : deux films français qui sortent de l'intimisme ambiant de la production dite nationale. Deux films forts avec des «musiques» différentes ; je dirai avec les éclats et la luxuriance du triomphe baroque pour *Scapin* et la légèreté, la gravité, la violence contenue d'un silence lourd de signes pour *Adrien*. Deux films à montrer aux jeunes, à discuter en classe ou ailleurs parce qu'ils nous interrogent.

Robert BOUDET

(1) Voir article du *Monde* et de *Libération*.

QUE DEVIENT *LA BRÈCHE* ?

La formule antérieure de la revue s'étant avérée trop coûteuse pour son tirage, *La Brèche* devient un bulletin de huit pages, spécialement destiné aux secondaires.

Par contre, *L'Éducateur* intégrera beaucoup plus largement les préoccupations du second degré avec notamment les articles les plus élaborés, d'intérêt général ou typiquement secondaire. *L'Éducateur* devient donc la revue des premier et second degrés de l'I.C.E.M.

Le bulletin *La Brèche* permettra comme par le passé l'échange d'expériences et d'outils.

Nous invitons tous les enseignants du second degré à s'abonner en 1981-82 à la fois à *La Brèche* et à *L'Éducateur*. La charge financière n'en sera pas très alourdie et cela apportera à chacun des articles qui, même s'ils ne concernent pas son niveau ou sa discipline, provoqueront une réflexion plus ouverte ou donneront des possibilités d'échange et d'approfondissement.

Naturellement, comme il en a toujours été, nos revues sont écrites par leurs lecteurs. Vous êtes donc très cordialement sollicités de nous envoyer tous articles, appels, informations que vous souhaitez voir publier. Nous vous en remercions par avance.

Pour la rédaction (second degré)
de *L'Éducateur* :
Fernande LANDA
110 rue Sadi-Carnot
93370 Bagnolet

Pour la rédaction
de *La Brèche*
Rose-Marie GIBERT
53 rue des Sources
64300 Orthez

la C.E.L. diffuse :

pour l'expression artistique, et
les activités manuelles...

les produits **AZUR**

gouaches

poudre		colorazur
liquide		azurelle
concentrée		primazur

feutres à dessiner

12 couleurs
mèches feutres ou pointes fines



encres à dessiner

12 couleurs - flacons de 22 ml et 250 ml