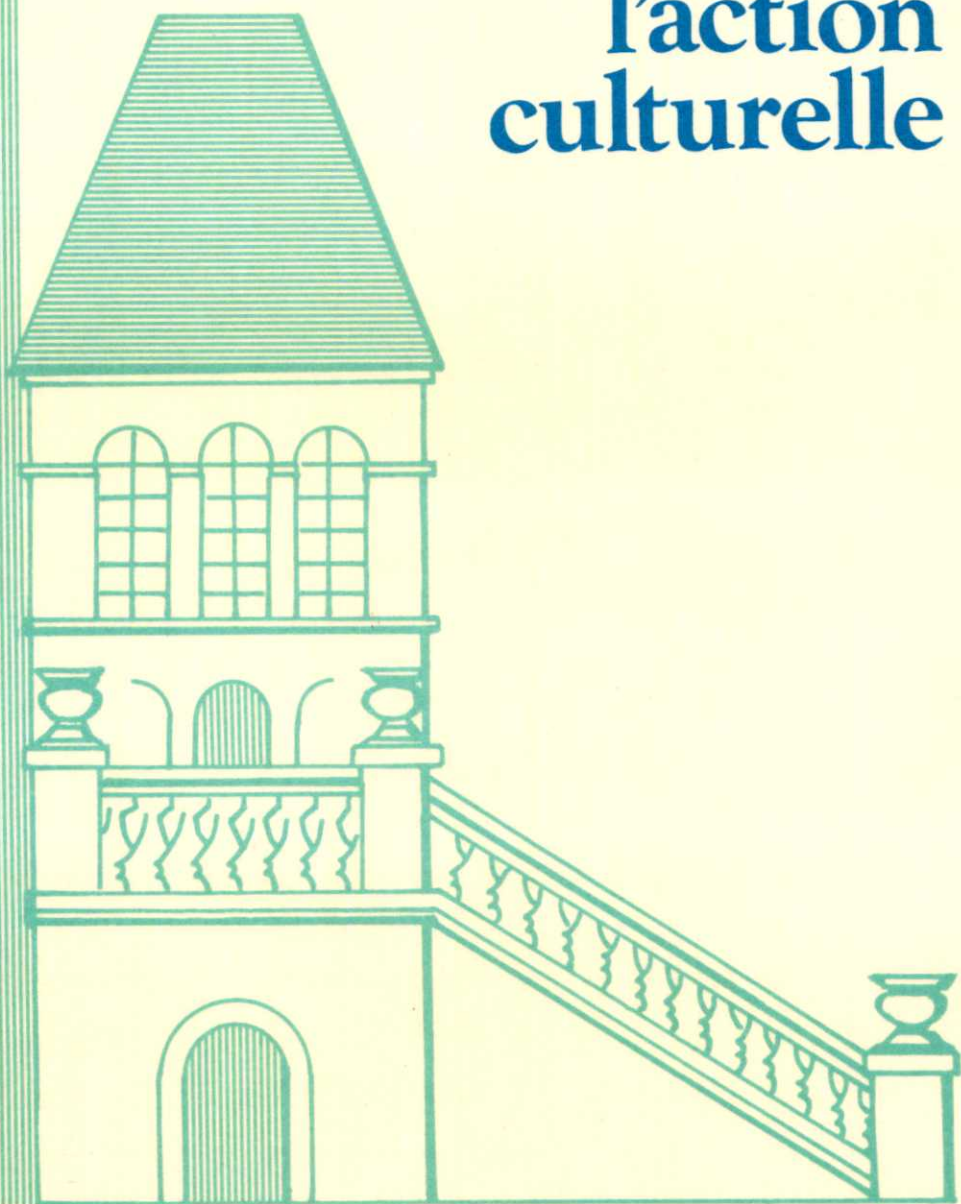


une contribution
à l'ouverture de l'école

l'action culturelle



LES AMIS DE SEVRES

*ET LES CHEVAUX TREMPAIENT LEUR COU DANS L'AVENIR
POUR DEMEURER VIVANTS ET TOUJOURS AVANCER.*

————— *JULES SUPERVIELLE* —————

ASSOCIATION DES AMIS DE SÈVRES

CENTRE INTERNATIONAL D'ÉTUDES PÉDAGOGIQUES



FONDATRICE

Edmée HATINGUAIS

BUREAU DE L' ASSOCIATION

PRÉSIDENT : **Jean AUBA**

VICE-PRÉSIDENT : **Pierre ALEXANDRE**

SECRÉTAIRES : **Paule ARMIER**
Marcel HIGNETTE

TRÉSORIER : **Jacques POUJOL**

TRESORIÈRE ADJOINTE : **Jacqueline LEPEU**

MEMBRES DU BUREAU : **Lucette CHAMBARD**
Micheline DUCRAY - Françoise MUSY
Renée LESCALIE - René FERMONT

1, AVENUE LÉON - JOURNAULT 92310 SÈVRES - TÉL. 534. 75. 27

MEMBRES BIENFAITEURS 60 F MEMBRES ADHÉRENTS 40 F C.C.P. PARIS 6959-89 B - LES AMIS DE SÈVRES

une contribution
à l'ouverture de l'école

l'action culturelle

N° 4 - DÉCEMBRE 1980

LES AMIS DE SÈVRES

REVUE TRIMESTRIELLE

100^e numéro

Directeur de la publication

Jean Auba - Inspecteur général

Le secrétariat de rédaction

de ce numéro a été assuré par :

Françoise Juhel,

Chargée de mission à la Mission d'Action culturelle

avec la collaboration de :

Marie-Christine Rivière

et Karine Michel Paulsen.

Chargées de mission à la Mission d'Action culturelle

Les articles non signés ont été
réalisés en commun par plusieurs membres
de la Mission d'Action culturelle.

Conception et Rédaction

Olivier Renault

Société OREP, 36, rue de Rivoli, 75004. Tél. : 271.20.44.

Imprimerie C.R.D.P. d'Amiens

sommaire

1^{re} PARTIE
**NE PAS
ENSEIGNER
AUTRE CHOSE
MAIS
ENSEIGNER
AUTREMENT**

avant-propos	5
Jean-Auba - Président de l'association les Amis de Sèvres	
préface	7
Christian Beullac - Ministre de l'Éducation.	
INTRODUCTION	12
Françoise Juhel - Chargée de mission à la Mission d'Action culturelle	
les différents modes d'expression et le contact avec la création	
INTRODUCTION	20
Françoise Juhel	
• théâtre	23
LE THÉÂTRE, LETTRES MORTES ?	23
DES ANIMATIONS THÉÂTRALES, POURQUOI ? COMMENT ?	30
TÉMOIGNAGE	35
Pierre Lauxerois - Inspecteur Pédagogique Régional de l'Académie de Paris	
• musique	39
• lecture, écriture et poésie	47
EVOLUTION ET MUTATION : DU « TOUR DE FRANCE PAR DEUX ENFANTS » AU « VILLAGE PLANETAIRE »	47
Marie-Christine Rivière, chargée de mission à la Mission d'Action culturelle	
POÉSIE VIVANTE A L'ÉCOLE	53
Jean Desmeuzes, Inspecteur Départemental de l'Éducation Nationale, prix Guillaume Apollinaire	
• arts plastique	55
• musées	61
Jacques Boulenc - Adjoint au Chef de la Mission d'Action culturelle et Arlette Langles - Chargée de mission à la Mission d'Action culturelle	
l'environnement : l'apprentissage de l'action et de la responsabilité	
INTRODUCTION	70
Françoise Juhel	
• patrimoine	73
François Mathon - Chargé de mission à la Mission d'Action culturelle	

II^e PARTIE
**POUR
UNE OUVERTURE
COHÉRENTE**

• environnement	83
L'ÉDUCATION RELATIVE A L'ENVIRONNEMENT	83
Françoise Nouvion - Chargée de mission à la Mission d'Action culturelle	
• sciences et techniques	93
André Drapeau - Chargé de mission à la Mission d'Action culturelle	
• informatique	105
• média et audiovisuel	109
ACTION CULTURELLE ET AUDIOVISUEL	109
Daniel Benesse - professeur à l'Ecole Normale d'Antony, chargé d'études à la Mission d'Action Culturelle	
TÉMOIGNAGE	119
Gérard Chaumier - Principal du Collège Jean Lurcat à Sarcelles	
• VERS UN NOUVEL ÉQUILIBRE ENTRE TECHNOLOGIE ET ÉCOLE ..	125
Jacques Perriault - Directeur de programmes à l'Institut National de Recherche Pédagogique	
• structures et moyens de la politique d'action culturelle	131
Jean-Claude Luc - Chef de la Mission d'Action culturelle	
• le projet d'activités éducatives et culturelles des collèges et des lycées	135
• le P.ACT.E., un défi du système à lui-même .	141
Jean-Claude Luc	
• action culturelle et formation des enseignants	151
• témoignage, en guise de conclusion	159
René Chavanac - Chargé de mission à la Mission d'Action culturelle	
LA VIE DE SÈVRES	165

avant-propos

Nous voici au centième numéro de notre revue. Nous avons voulu lui donner un aspect exceptionnel, aussi bien par sa présentation que par son contenu, qui symbolise à nos yeux la permanente jeunesse des « Amis de Sèvres ».

L'action culturelle en milieu scolaire apporte, en effet, un air nouveau dans les structures scolaires traditionnelles. Avec elle, l'imagination se développe à l'école. Grâce à la Mission d'Action Culturelle du Ministère de l'Education, nous pouvons dresser pour nos lecteurs un premier tableau de l'action entreprise. Ils seront, sans nul doute, surpris de son ampleur, car la toute récente Mission a su très vite créer un dynamisme, donner un élan à la vie des établissements. Dans tous les domaines scolaires, que ce soit l'expression écrite ou orale, l'utilisation des moyens audio-visuels, les disciplines artistiques, l'exploration de l'environnement, l'étude des sciences et des techniques, c'est une culture nouvelle, élargie, vivante qui entraîne maîtres et élèves dans des activités ouvertes sur la vie. Méthode d'« éducation nouvelle » au vrai sens du mot, l'action culturelle est un outil pédagogique efficace qui peut agir en profondeur sur l'ensemble de l'institution éducative.

Les Amis de Sèvres qui, depuis leur création n'ont cessé de soutenir les tentatives véritables d'innovation, sont heureux de présenter cet exemple de la vitalité des initiatives pédagogiques dans notre pays.

Jean AUBA

préface

En cette fin de XX^e siècle, une école de qualité peut-elle être une école retranchée derrière de hauts murs ? Je ne le crois pas. Pour moi, une école de qualité doit être une école ouverte, une école capable de prendre en compte la richesse et l'évolution du monde qui l'entoure et refusant de laisser les jeunes démunis face à l'abondance des informations qui les assaillent.

Une école de qualité ne peut rester aveugle à ce qui se passe autour d'elle, ni renier son passé. Elle doit refuser également la cécité et l'amnésie.

Elle doit et peut être, à la fois, une école ouverte et sûre de ses traditions, sachant intégrer à l'acquis de l'expérience l'innovation nécessaire à la survie de toute entreprise.

Faut-il vraiment encore débattre de la nécessité de cette ouverture ? Je crois plus utile d'en approfondir les voies.

C'est dans de telles perspectives qu'il m'a paru utile de développer l'expérience originale que constitue notre politique d'action culturelle en milieu scolaire, l'ouverture qu'elle permet, la cohérence qu'elle comporte.

C'est une politique d'ouverture parce qu'elle met en relation enseignants et élèves avec les spécialistes de ces grands secteurs d'activités et de ces grandes fonctions que sont la restauration et la sauvegarde de notre patrimoine, la préservation et l'aménagement de notre environnement et de notre cadre de vie, l'évolution des techniques d'expression et de communication, la création et l'innovation, qu'elles s'exercent dans le domaine artistique, scientifique ou technique.

C'est un facteur de cohérence parce qu'elle refuse la séparation entre enseignement et activités culturelles, entre éducation et culture, entre pédagogues et créateurs. C'est un facteur de cohérence aussi parce que, refusant une dispersion contraire à toute formation, elle recherche une ouverture sur un monde expliqué, non sur un monde éclaté.

C'est enfin, pour les maîtres, confrontés à d'autres secteurs d'activités, un facteur d'innovation qui peut les aider dans leur recherche d'une pédagogie mieux adaptée aux besoins actuels de leurs élèves, de tous leurs élèves.

Ainsi conçue, l'ouverture de l'école, devient non seulement une nécessité mais une chance à saisir : médiateur de la connaissance et moteur de la communication entre l'école et le reste de la société, le maître prend sa vraie dimension — celle d'un guide irremplaçable — et l'Ecole sa vraie place — au cœur de la Cité —

Ainsi placée dans son contexte, une politique d'action culturelle répond à sa véritable vocation : faciliter la relation directe de l'école et de ceux qui font et expriment notre époque. Dans ses différents points d'application cette relation ne saurait être à sens unique. Au milieu scolaire elle apporte des démarches et des connaissances complémentaires des siennes. A tous ceux qui viennent à sa rencontre, elle fournit autant d'occasions de contacts avec ce jeune public qu'ils ne peuvent ignorer, un public parfois sans complaisance, souvent imaginatif et avide d'ouverture, mais, parce qu'il est la France de demain, toujours porteur d'avenir.

En consacrant un numéro spécial, le numéro 100 à l'Action Culturelle et au P.ACT.E., l'Inspecteur Général Jean AUBA, Président des Amis de Sèvres, a permis que soient exposées les réflexions qui sous-tendent l'ensemble des activités développées ces dernières années en ce domaine et que soient mieux connues leurs racines et leurs objectifs, pédagogiques et culturels.

Les textes ci-après, avec la conviction qui les anime, ne constituent pas, en effet, le simple exposé de la politique du Ministère de l'Education en matière d'action culturelle. Conçus pour la plupart, par l'équipe chargée d'animer cette politique, ils l'englobent tout naturellement. Mais ils sont destinés à aller plus loin :

- à faire connaître les réflexions dont sont issues les multiples propositions et actions, à montrer combien elles sont imbriquées dans les grands problèmes auxquels doit faire face la Maison Education et la part qu'elles prennent à leur solution ;
- à montrer, à travers ce volet de la politique éducative et de l'activité des établissements, l'importance de l'enjeu d'une politique d'ouverture cohérente de l'Education, à montrer, qu'en Education comme ailleurs, il faut savoir évoluer et intégrer le progrès pour en faire le levier d'une politique de qualité.

Sur un tel sujet, ils devront naturellement être suivis d'autres publications qui donneront la parole à tous ceux dont le concours est nécessaire à notre système scolaire.

Ainsi pourront être de mieux en mieux connus les innombrables échanges qui se nouent sur le terrain et qui, en ouvrant l'école au monde qui l'entoure, associent l'ensemble de la société à l'édification du monde qu'elle prépare.

Christian Beullac

I^{re} PARTIE

**NE PAS ENSEIGNER
AUTRE CHOSE
MAIS ENSEIGNER
AUTREMENT**

La notion d'action culturelle en milieu scolaire peut paraître étrange. L'école aurait-elle aujourd'hui oublié sa mission culturelle et serait-il devenu nécessaire de la lui rappeler ?

S'agit-il simplement — car les mots s'usent avant même d'avoir donné naissance à une réalité — de remettre au goût du jour à travers la notion d'action culturelle, l'aspiration à une école ouverte sur la vie, telle qu'on la souhaite depuis nombre d'années ?

DU PATRIMOINE CULTUREL A L'ACTION CULTURELLE

L'école s'est toujours préoccupée de Culture ; le phénomène récent réside plutôt dans le fait qu'à propos de culture en milieu scolaire, il soit question d'action. La préoccupation de l'école a-longtemps été de transmettre ce que la société concevait comme son patrimoine culturel. Cette culture s'entendait comme l'ensemble des œuvres des grands hommes, les savoirs (concepts, méthodes, représentations) accumulés au fil des années et l'ensemble souhaité des comportements individuels et collectifs. La mission culturelle de l'école consistait essentiellement à transmettre cet héritage. Cette conception restrictive de la culture, allait de pair avec un maintien de l'enfant en état d'irresponsabilité pour raison d'apprentissage.

L'enfant ne pouvait pas avoir d'expression personnelle puisque par définition il n'avait pas d'expérience. Il n'avait pas non plus de pouvoir d'action puisqu'il apprenait à agir et qu'il lui fallait, au préalable, comprendre le monde et le connaître.

Sûre de ses valeurs, la société maintenait l'enfant dans un monde protégé, recréé artificiellement en fonction des mêmes valeurs que celles qui déterminaient son patrimoine culturel.

Une telle éducation pouvait éventuellement se concevoir dans un monde aux évolutions lentes. Elle n'est plus acceptable dans un monde marqué par les ruptures qui ont affecté ces dernières décennies la quasi-

totalité de l'activité humaine, les remises en cause qu'elles ont provoquées, la capacité d'adaptation et d'innovations qu'elles rendent nécessaire. Si elle ignorait ce défi, l'école ne risquerait-elle pas de fabriquer désespérément pour demain, l'homme idéal d'hier ?

C'est dans ce contexte qu'une conception nouvelle de la culture et du statut de l'enfant voit progressivement le jour.

La culture se conçoit aujourd'hui en mouvement, elle consiste en un ensemble de pratiques individuelles et collectives suscitant des valeurs, des savoirs, des œuvres, et, chacun, par ses interactions avec les pratiques du groupe dans lequel il vit, participe à cette culture en élaboration.

Bien entendu, ce n'est pas en faisant abstraction de son passé, de son histoire, de l'ensemble des valeurs, des traditions et des savoirs dont elle est issue qu'une société poursuit la construction de sa culture ; c'est en incluant au contraire tout son patrimoine culturel dans une dynamique. Dans cette perspective, le patrimoine lui-même se trouve revivifié, il ne se limite pas à l'ensemble des œuvres ou des comportements auxquels une époque donnée a reconnu une valeur culturelle mais s'élargit à de nouveaux domaines. Eclairé d'un jour nouveau par les interrogations d'aujourd'hui, le champ du patrimoine culturel évolue. L'architecture industrielle, les arts et traditions populaires, les cultures locales, les découvertes de l'ethnologie font aujourd'hui partie d'un patrimoine que nous ne cessons d'interroger dans l'élaboration permanente d'une culture en devenir.

Parallèlement, apparaissent dans le champ culturel et, dans le même temps, dans l'éducation, de vastes domaines jusqu'alors absents, le phénomène urbain, la technologie, l'informatique, l'audiovisuel, les média... Ils n'apparaissent pas comme éléments nouveaux du patrimoine culturel donnant lieu à de nouvelles connaissances à transmettre, car ils participent directement de la dynamique culturelle. Ce sont les éléments mêmes qui ont provoqué l'accélération des changements et les plus profondes mutations culturelles. C'est l'évolution dans ces domaines qui reste le facteur le plus imprévisible des mutations culturelles à venir.

Dans ces perspectives, l'éducation ne peut plus se proposer comme seul objectif la transmission de l'héritage. Elle doit mettre l'enfant en mesure d'être partie prenante dans l'élaboration de la culture de demain, développer chez lui le sens de l'action et des responsabilités sans remettre cette responsabilité à plus tard, lui permettre de se repérer dans le monde tel qu'il est, d'élaborer ses connaissances et ses propres synthèses à travers la diversité des sources d'information et des connaissances évolutives.

Toute l'évolution du système éducatif, l'apparition des méthodes actives, de la pédagogie par objectifs, de la notion d'éveil, les nouveaux objectifs et contenus d'enseignement, traduisent cette évolution.

L'action culturelle est un élément de cette rénovation pédagogique. Elle peut se définir comme l'ensemble des expériences et des pratiques auxquelles donne lieu la nouvelle relation qui s'établit entre le monde scolaire et la société qui l'entoure.

ACTION CULTURELLE ET OUVERTURE DE L'ÉCOLE

Si la culture est une construction évolutive et ne se limite pas au seul héritage, si la formation de l'enfant ne peut plus se concevoir dans un monde protégé reconstruit artificiellement autour de lui et ne le préparant pas à l'exercice actif de responsabilités, cela suppose qu'une relation nouvelle s'établisse entre la société et l'école.

Cette nouvelle relation ne peut se définir comme la seule « ouverture de l'école ». La notion en effet n'est pas claire :

- *il ne suffit pas d'élargir à de nouveaux domaines le champ des connaissances transmises.*
- *il ne s'agit pas seulement d'ouvrir la porte et de laisser l'école accueillir dans le désordre et la dispersion toutes les préoccupations contemporaines, au risque d'accentuer l'émiettement des connaissances et d'abandonner toute préoccupation d'éducation.*
- *on ne peut, non plus, se contenter d'une relation à sens unique dans laquelle l'école s'ouvrirait aux préoccupations sociales alors que la société continuerait à se décharger de la mission éducative sur les seuls enseignants.*

L'action culturelle suppose certes une ouverture de l'école, mais elle est plus ambitieuse ;

- **Il s'agit en effet d'action :** *la mise en place d'une réelle collaboration entre les enseignants et le reste du corps social est une longue entreprise nécessitant de la part des uns et des autres un énorme effort pour se comprendre, se situer, se compléter.*

Elle suppose, certes, pour l'enseignant une remise en cause de son rôle, l'acceptation de la perte d'un monopole mais la mise en évidence de sa fonction irremplaçable de médiation entre l'enfant et le monde.

Cette remise en cause n'est pas moins forte pour tous les professionnels amenés au contact des enfants à s'interroger sur leurs objectifs et leur fonction. La complémentarité, voire la confrontation de points de vue, de compétences, de langages, de démarches différentes..., permet aux uns et aux autres l'accès à une réelle formation continue par le biais de l'école.

Cette action est menée depuis des années sur le terrain par des enseignants et des organismes de plus en plus nombreux. Mais pour ne pas se limiter à des initiatives ponctuelles isolées et finalement marginales, une telle évolution nécessite aussi la mise en œuvre au niveau de l'Etat d'une réelle **politique** avec des structures, des modes et des moyens d'action adaptés à la spécificité de l'entreprise, une politique qui consolide les voies ouvertes, incite à l'initiative, favorise les décloisonnements, sans créer de nouvelles rigidités.

• Il s'agit aussi de culture et à double titre : A l'opposé d'une ouverture incohérente sur le monde, plaquant des activités dispersées sur un enseignement qui les ignore, l'action culturelle suppose la recherche d'une construction de la pensée, d'une distanciation par rapport aux informations, d'une possibilité d'action sur l'environnement, imprégnant l'ensemble de l'action éducative.

Par ailleurs elle peut permettre à l'école de retrouver toute la plénitude de sa vocation culturelle, en cessant d'enfermer dans un ghetto l'interrogation fondamentale que pose à toute société la confrontation de ses valeurs avec les jeunes générations. L'école peut devenir le creuset privilégié où la culture se renouvelle et s'élabore à travers une dialectique entre tradition et création, un échange permanent entre créateurs, scientifiques, industriels, journalistes... et enseignants et enfants.

C'est à travers la recherche d'un Théâtre pour l'Enfance et la Jeunesse que se dessinent peut-être les voies pour un véritable théâtre populaire, à travers les expériences d'éducation des enfants à l'environnement que se cherchent de nouvelles formes de prise en charge du cadre de vie, à travers une collaboration entre enseignants et journalistes que s'élabore un autre comportement face aux médias, à travers les liens qui s'instaurent çà et là entre le monde scientifique, technique, économique et des collèges ou des lycées que s'ébauche une authentique vulgarisation en ces domaines. Car si l'action culturelle en milieu scolaire poursuit des objectifs éducatifs, elle modifie aussi de manière très immédiate la réflexion, le comportement voire l'action de ceux qui, avec les maîtres, en sont les acteurs. Elle oblige les partenaires de l'école face à un public sans complaisance à s'interroger sur leurs objectifs, leur action, leur rôle social.

LES GRANDS DOMAINES DE L'ACTION CULTURELLE EN MILIEU SCOLAIRE

Qu'il s'agisse de la collaboration entre enseignants et comédiens, des interventions de musiciens, de plasticiens, d'architectes, du

développement d'une utilisation pédagogique des musées plus vivante que les anciennes « visites scolaires », de la découverte du patrimoine local, des animations scientifiques, de l'éducation à l'environnement ou d'une approche nouvelle des média... les actions que l'on regroupe aujourd'hui : sous le vocable d'action culturelle en milieu scolaire se développent essentiellement dans deux directions :

- **Les modes d'expression et le contact avec la création**

Certaines activités mettent l'accent sur des formes d'expression jusqu'ici insuffisamment développées à l'école (expression dramatique, musicale, plastique...) et qui, intégrées à l'action éducative, favorisent la construction de la personnalité, constituent une puissante incitation à la communication et à la création, renouvellent l'intérêt pour l'acquisition des connaissances, « débloquent » le comportement de certains élèves en difficultés.

C'est ainsi que les nouveaux exercices d'éveil au monde sonore et le développement, à partir d'instruments simples, d'une pratique musicale aisément accessible, constituent non seulement une nouvelle approche du monde de la musique mais aussi une importante contribution à l'éveil de la sensibilité dans un domaine où, pendant longtemps l'approche intellectuelle par l'apprentissage des codes (le solfège) est restée dominante.

De même en leur apprenant à s'exprimer, à écouter, à s'assurer devant les autres, en leur faisant prendre conscience de leur voix de leur corps, de leurs possibilités d'expression, la pratique des différentes formes d'activités théâtrales peut aider les jeunes à acquérir une aisance et une facilité d'expression — corporelle, orale et même écrite — en bref, contribuer à l'épanouissement de leur personnalité, les aider à prendre conscience d'eux-mêmes, des autres et du monde qui les entoure.

Ces activités font partie intégrante des orientations pédagogiques actuelles et nombreux sont les enseignants qui les pratiquent. Nombreux aussi sont ceux qui, n'ayant pas l'expérience personnelle de la création, les abordent avec difficulté.

Pour les uns, comme pour les autres, dans les domaines du théâtre, de la musique, de la danse, de la poésie, de l'audiovisuel ou de l'écriture, la collaboration avec des professionnels familiers de leur mode d'expression, confrontés quotidiennement au processus de création, apporte une dimension irremplaçable.

- **L'apprentissage de la responsabilité et de l'action dans l'environnement**

Il n'est pas d'action possible sans savoir d'où l'on vient. L'histoire n'est pas qu'une succession d'images et de grands hommes, elle laisse des

traces autour de nous à travers les musées et les monuments mais aussi dans l'architecture rurale traditionnelle, les arts et traditions populaires, la mémoire collective et les paysages quotidiens ; en quoi cette histoire nous concerne-t-elle ? en quoi nous interroge-t-elle ? de quelle société, de quelles modes de vie gardons-nous trace ? Ceux qui quotidiennement interrogent ou conservent notre mémoire — ethnologues, archéologues, conservateurs de musées ou d'archives — collaborent de plus en plus avec les enseignants pour aider les enfants à retrouver vivantes leurs racines.

Par ailleurs la participation d'architectes et d'urbanistes à un apprentissage de l'aménagement de l'espace, le concours des Parcs et de tous les organismes préoccupés d'environnement, la collaboration des organismes scientifiques et techniques ouvrent l'enseignement sur des préoccupations culturelles plus contemporaines. Si la collaboration qui s'établit entre les enseignants et des organismes permet à l'enfant un élargissement de ses connaissances, elle lui permet surtout de mieux situer les compétences et les responsabilités de chacun, de savoir où chercher les informations, de prendre conscience de la nécessité de ses propres choix, d'être guidé dans des actions à sa portée.

Enfin dans le domaine du traitement de l'information, qu'il s'agisse des média ou plus récemment de l'informatique, l'action culturelle tout en apportant sa dimension propre de mise en relation avec l'extérieur, tend à se confondre avec l'ensemble des actions d'expérimentation, de recherche et de formation visant à adapter l'ensemble du système éducatif aux mutations culturelles les plus contemporaines.

A travers ces différents domaines l'objectif poursuivi est une réelle éducation à l'environnement dans laquelle l'apport du passé, les compétences scientifiques et technologiques, le respect des équilibres, le sens esthétique, l'aptitude à traiter l'information se complètent et se synthétisent dans l'action.

Ce panorama introductif serait incomplet si n'était évoqué le rôle que peut jouer l'action culturelle en faveur d'**une plus grande égalité des chances**.

Ce n'est pas par hasard que l'action culturelle en milieu scolaire a été incluse dans un programme d'action prioritaire du VII^e Plan ayant pour objectif la réduction des inégalités.

A un moment où l'on cherche à mettre en place un collège unique et à aider les élèves en difficulté par une politique de soutien, il est urgent de se préoccuper du désintérêt que manifestent nombre de jeunes vis-à-vis de l'école et de la nécessité d'élargir son message pour tenir

compte de la diversité des références culturelles, de diversifier ses méthodes en donnant à tous, à travers différentes formes d'expression et des occasions de rencontres et d'action, la possibilité d'un plus grand épanouissement.

On peut remarquer l'intérêt soudain porté aux sciences physiques à la suite du passage d'une exposition particulièrement adaptée aux élèves, le déblocage des facultés d'expression de certains élèves par des animations d'expression dramatique, la passion qui anime tel collègue pour le patrimoine local ou les activités qu'il mène avec le Parc Naturel voisin, les nouvelles relations qui s'établissent avec les familles et la collectivité à l'occasion d'une réflexion commune sur un projet d'aménagement... Les possibilités offertes à chacun de développer ses aptitudes influent sur l'ensemble du climat de la communauté scolaire, et c'est en fin de compte, le rayonnement et la place de l'Ecole dans la cité qui se trouvent changés.

Certes, une société a l'Ecole qu'elle mérite et c'est bien à tort que l'on en reproche les insuffisances aux seuls enseignants. Mais, préparant l'Homme de demain, l'Ecole a aussi un rôle de pionnier et de guide.

Alors que l'on vient de passer, au plan quantitatif, de l'Ecole pour quelques-uns à l'Ecole pour tous, le mouvement actuel doit parachever cette mutation au plan de la Qualité.

Aux côtés de l'ouverture sur le monde de l'entreprise, de l'introduction des technologies nouvelles, de la modernisation des structures et de la gestion, enfin de l'effort essentiel que constitue la nouvelle formation des maîtres, l'action culturelle en milieu scolaire et l'ouverture qu'elle implique participe à cette vaste et ambitieuse entreprise qui doit permettre à l'Ecole de s'adapter véritablement à son temps en ne perdant jamais de vue la diversité de ceux pour lesquels elle existe : les Enfants.

Alors, et alors seulement, sera réalisée la véritable démocratisation, celle qui ne consiste pas à présenter à tous des modèles semblables, au risque de susciter parfois refus, révoltes et rejets, mais à permettre à chacun de pousser aussi loin que possible l'épanouissement de ses propres facultés et au groupe de trouver sa cohésion.

Françoise Juhel

**les différents
modes d'expression
et le contact
avec la création**

Il est difficile d'aborder le sujet de la création ou de l'initiation des enfants aux différents modes d'expression, sans réveiller immédiatement une vieille querelle : d'un côté les partisans d'une acquisition prioritaire de notions fondamentales (lecture, écriture, calcul) nécessitant souvent l'effort, voire la contrainte, méfiants envers tout ce qui leur semble détourner l'enfant de ces acquisitions, ne voient au mieux dans les activités d'expression qu'un complément, un surplus permettant à l'enfant un meilleur épanouissement ; leurs opposants ne tarissent pas d'éloges sur le merveilleux « génie créateur des enfants », leur créativité spontanée et leur puissance d'imagination que des méthodes par trop scolaires ne cessent de brimer, sans atteindre pour autant les objectifs qu'elles se fixent.

Ce faux débat n'a fait que retarder le droit d'entrée dans l'institution scolaire de l'imagination, de la sensibilité et de la création, sans que l'apprentissage de l'écriture où le niveau des connaissances n'en tirent pour autant bénéfice.

Car l'éducation ne saurait limiter ses ambitions ni à l'acquisition d'une orthographe correcte ni à la libération d'une créativité spontanée et l'expression ne néglige ni l'imagination ni la rigueur.

Non seulement il ne s'agit pas de nier l'importance de la parole ou de l'écrit, au risque de favoriser un élitisme de l'enseignement privilégiant les enfants auxquels l'environnement social et familial facilite l'acquisition de ce mode de communication, mais au contraire de leur rendre toute leur force d'expression : la rigueur formelle ne trouve pas d'échos chez les enfants que les mots traversent sans les impliquer car on ne s'attache à bien dire et à se faire comprendre avec précision que si ce qui se dit, importe.

Mais il ne faut pas nier pour autant les liens étroits qui unissent les perceptions physiques, la maîtrise des gestes, l'appréhension des sons, des rythmes et des images, et l'usage des mots, tant il est vrai que toutes les facultés de l'enfant, sa sensibilité, son appréhension concrète tout autant que son pouvoir d'abstraction... tous ses sens, participent à l'élaboration du langage, que tous les modes d'expression dans une interaction permanente contribuent à la construction de sa personnalité

dans sa relation aux autres par la rigueur qu'ils exigent dans l'affinement des perceptions, leur organisation, la construction d'un sens et la transmission d'un message.

Ces liens sont d'autant plus nécessaires que la communication passe souvent à côté, autour et au-delà des mots. Aujourd'hui plus qu'hier encore : dans le message publicitaire, à la télévision, dans l'ensemble de notre « société spectacle », le son, le rythme, l'image viennent sans cesse nuancer, compléter, contredire la parole. Notre monde produit des messages complexes, qui ne peuvent se réduire à l'addition de messages parallèles mais proviennent d'une étroite combinaison de langage qui ne peut être appréhendée que globalement.

Ainsi c'est tout un travail d'approfondissement et de construction de langage qui peut se faire par glissement d'une forme d'expression à une autre :

Une classe regroupée autour d'un tableau d'art moderne traduit par des mots l'impression, le climat, l'atmosphère, note les mots.

Ces mots sont mis en pages, articulés, travaillés : le tableau est devenu poème.

A travers des exercices d'expression corporelle la classe essaie alors d'exprimer des notions de temps, d'espace et de forme... de se donner un vocabulaire corporel commun : et le mot devient geste.

On peut alors mettre en forme le mouvement, le mettre en rythme en espace, traduisant toujours l'impression, l'atmosphère, le climat : le poème est devenu danse.

Le mot précise l'image puis dessine le geste, le geste éclaire le mot,... plus tard un film et sa bande sonore compléteront ce travail.

De plus en plus en effet, comédiens, musiciens, cinéastes, plasticiens, écrivains..., travaillent avec des enseignants apportant certes leurs techniques propres mais surtout leur expérience de la création, leur familiarité avec « les images », leur confrontation avec l'expression, avec ses tâtonnements, ses blocages, ses échecs mais aussi la dynamique et l'exigence qu'elle implique.

Françoise Juhel

théâtre

le théâtre,
lettres mortes ?

A travers la multiplicité de ses formes, des jeux populaires aux poèmes dramatiques les plus élaborés, le théâtre a toujours su exercer une fascination particulière sur le public. Aujourd'hui, pourtant on enregistre une diminution croissante de la fréquentation des salles. Et, parallèlement à cette désaffection du public pour la représentation, on constate une désaffection des élèves pour l'étude des textes dramatiques.

D'aucuns diront que le patrimoine théâtral classique ne peut plus toucher le public contemporain, et encore moins les adolescents. De nos jours il est vrai, les cruelles exigences de l'honneur et de la gloire, dans la tradition aristocratique espagnole, semblent bien étrangères à la sensibilité d'un jeune public, incessamment confronté par tout son environnement culturel et social, aux « tragédies » que sont le terrorisme, le chômage, le racisme ou le fanatisme religieux. Est-ce à dire que ces œuvres « éternelles » auraient été soudain dépossédées de l'intérêt humain général que des générations successives de spectateurs y ont connu et apprécié ?

Les difficultés de la forme et du sens — éloignement dans le temps, expression symbolique trop distante d'un réalisme plus lisible — ne sauraient expliquer entièrement la fréquente indifférence des élèves à l'égard de ces textes.

le théâtre :
art global

On oublie en effet trop souvent un caractère fondamental du théâtre. La pièce exige, pour trouver sa plénitude d'œuvre d'art vivante, une représentation scénique complète, car « Le théâtre est un art tout à fait spécifique, qui n'est pas constitué par le langage rationnel mais par un ensemble d'éléments signifiants, de valeur variable suivant les cas, qui sont les personnages, les costumes, les maquillages, l'éclairage, le décor, les couleurs, les mouvements, le rythme, la musique, les voix, les mots..., le tout créant une signification... Si le théâtre a *quelque chose à dire*, ce n'est pas d'abord par le chemin du langage rationnel, mais par tous ceux que j'ai mentionnés et qui s'adressent à tous les sens ». (1)

Tous les éléments concrets de la représentation : ses décors, sa musique, ses lumières, sa durée et son rythme, et — avant tout — la

(1) Catherine DASTÉ, Directrice du Théâtre de la Pomme Verte.

THÉÂTRE POUR ENFANTS...

Quand il est question du théâtre pour jeune public, de quoi s'agit-il ?

D'un théâtre magique et enfantin ? Non,
D'un théâtre fait pour des enfants ? Non
D'un théâtre scolaire et pédagogique ? Non
De représentations classiques ? Non

Alors ? Il s'agit simplement d'œuvres et de représentations dans lesquelles les hommes de théâtre savent qu'ils s'adressent entièrement, ou pour une large part, à un public d'enfants, parfois très jeunes, et d'adolescents, qu'ils doivent trouver l'audience de ce public, qu'ils doivent susciter en lui les jeux de la sensibilité et de l'imaginaire qui font la trame de la rencontre théâtrale.

En ce sens, le théâtre pour jeune public, élaboré par des compagnies et des comédiens dont la démarche n'est pas différente de la pratique théâtrale d'ensemble, donne à l'activité théâtrale contemporaine une dimension qu'elle a parfois tendance à négliger : le contact, l'échange, le jeu avec le public.

Guetté par les pièges de la mièvrerie, de l'infantilisme, du moralisme éducatif, ses réalisations probantes sont marquées d'un langage d'images et de sons, de rythme et de mouvement qui joue de la convention théâtrale pour mettre en scène la réalité et les préoccupations quotidiennes dans une perspective décalée où la fantaisie, l'émotion, l'humour, la poésie articulent le réel et l'imaginaire dans une projection réciproque de l'un sur l'autre et contribuent ainsi à éveiller et à alimenter l'univers sensible du spectateur, enfant aujourd'hui, adulte demain.

Parmi les compagnies de théâtre qui visent plus particulièrement ce jeune public, on trouve six Centres Dramatiques Nationaux pour l'Enfance et la Jeunesse (Compagnie Daniel Bazilier à St-Denis, Théâtre des Jeunes Années à Lyon, Théâtre La Fontaine à Lille, Comédie de Lorraine à Nancy, La Pomme Verte à Sartrouville, Compagnie J. et C. Roche à Reims).

Des dizaines de compagnies œuvrent dans le même sens. Elles reçoivent une aide du Ministère de l'Éducation pour l'action qu'elles mènent, en dehors ou dans le prolongement de leurs spectacles, avec les établissements scolaires.

Bien des compagnies dont le jeune public n'est pas l'objectif prioritaire, éprouvent néanmoins le besoin de s'y intéresser et de s'y éprouver. Parmi les plus notoires, l'exemple du Centre d'Études Internationales de Peter Brook mérite d'être cité.

Sans doute les comédiens et les metteurs en scène qui travaillent en ce sens méditent-ils la remarque de Stanislavski : « Jouer pour des enfants, c'est jouer comme pour les adultes, mais mieux. »

« présence » du comédien font « re-naître » le texte lors de chaque représentation. C'est dans cette incarnation et dans sa matérialité, qui s'adresse d'abord à la perception et à la sensibilité, que se construit le sens. C'est dans l'échange d'énergie vitale, énergie des corps comme celle des sentiments, qui se produit entre les acteurs eux-mêmes, puis entre les acteurs et les spectateurs, que se situe, selon Peter BROOK, le phénomène le plus important du théâtre : représentation du monde extérieur, mais aussi accès à l'intériorité des consciences ; chacun peut participer à l'existence des personnages, s'identifier à eux, choisir dans leur diversité, suivre dans l'incertitude les conflits qui les opposent ou qu'ils portent en eux-mêmes. La fable a beau être connue d'avance, tout semble se jouer pour la première fois. Et le « trac » qui oppresse les acteurs avant leur entrée en scène est bien symptomatique de l'enjeu de toute représentation.

Cette traversée du sensible pour atteindre au sens est une nécessité qu'ont mise en évidence maintes réflexions d'ordre philosophique ou religieux qui englobent et dépassent la pédagogie : les choses les plus abstraites doivent trouver quelque forme matérielle où s'incarner pour pouvoir être conçues et analysées par l'esprit.

« Il n'écrit pas un mot sans l'entendre et sans l'agir » écrit Jacques COPEAU à propos de Molière. Or, dans l'approche scolaire des œuvres dramatiques, on fait appel aux différentes ressources de l'analyse littéraire (issues de la rhétorique ou de la psychologie classique, ou encore inspirées des recherches linguistiques contemporaines) en négligeant le plus souvent cette dimension dramatique fondamentale, le spectacle. Pour légitime et nécessaire qu'elle soit, cette étude du texte « à plat », comme disent les acteurs, devrait toujours faire apparaître en perspective cette spécificité d'une œuvre faite pour être incarnée. Les éléments objectifs de description contenus dans le genre épique (ou romanesque), la subjectivité du genre lyrique ne sont qu'indiqués dans le texte dramatique et doivent apparaître dans la représentation. C'est là l'apport ou plus simplement le rôle indispensable de la mise en scène d'une œuvre conçue pour cette fin.

Beaucoup d'enseignants, conscients que l'œuvre dramatique restera « lettre morte » si on ne lui restitue pas sa spécificité première — celle d'un « art global » — cherchent à « donner à voir » en amenant l'école au théâtre, ou en faisant venir le théâtre à l'école.

Ainsi les jeunes élèves, conviés à la création d'un monde de formes, de couleurs et de sons qu'ils peuvent librement investir de leurs émotions les plus authentiques et les plus rares, à cette « fête » qui réalise « devant leurs yeux de chair ce que leurs yeux de rêve avaient entrevu », percevront-ils sans doute cette vérité première et fondamentale qu'avait déjà énoncée Nicolas POUSSIN : « la fin de l'art, c'est la délectation ».

Ainsi, parce que le langage scénique propose une synthèse vivante des différents arts où l'expression vocale et corporelle s'allient à la musi-

SPECTACLES ET ESPRIT CRITIQUE

Mener ses élèves au théâtre ou les inciter à s'y rendre quand l'occasion se présente paraît aller de soi pour beaucoup d'enseignants. Mais cela ne va pas toujours sans inquiétude, désarroi voir même sans rejet s'il s'agit de la représentation d'œuvres ignorées ou inédites. C'est pourquoi, classique ou non, la médiocrité insipide, mais sans danger, fleurit souvent dans le spectacle scolaire. A craindre un langage parlé et un vocabulaire peu académiques, à se méfier de thèmes trop réalistes ou trop contemporains, à redouter des formes inhabituelles, à avoir peur de l'inconnu ou de la nouveauté — sans trop regarder au soin et à la qualité d'une réalisation — la bonne conscience ne fuit-elle pas devant la responsabilité éducative ? Prise entre les tentations contraires de la censure et du laxisme ne saurait-elle trouver sa voie ? Non plus que ce qui pénètre à l'école ne saurait prétendre toujours à la perfection, aucun spectacle si « bon » soit-il ne devrait prendre valeur d'exemple. Un spectacle n'est pas un modèle, c'est une proposition. A prendre ou à rejeter comme tel. Pas davantage que le monde qu'il reflète, ni plus ni moins que tel ou tel phénomène à observer, le théâtre ne saurait être, en soi, bon ou mauvais. Seul, isolé, un spectacle n'a guère de valeur et ne peut guère avoir de sens. Il faut en voir plusieurs, pouvoir comparer, s'habituer à confronter des contenus, des mises en scène, des écritures, des styles. Apprécier le plaisir ou l'ennui, l'intérêt ou l'indifférence. Accepter l'erreur ou l'échec pour mieux saluer l'art ou la réussite. Eclairer les œuvres du passé à la lumière des œuvres d'aujourd'hui.

Cela ne va pas sans risques, il est vrai. Mais est-ce l'absence et la négation du danger qui font une éducation ou l'aptitude à y faire face ? Serait-ce le confort et le conformisme qui développeraient l'esprit critique ou est-ce la curiosité qui l'éveille, la recherche qui le nourrit, le pouvoir de comparer qui l'exerce, la faculté de choisir qui le trempe, et qui forment le jugement ?

que et à la recherche plastique, le théâtre est-il par excellence le lieu d'introduction, d'initiation même, à l'ensemble de l'univers culturel.

**l'animation
théâtrale :
une formation
au théâtre**

Mais rappeler aux enseignants que la représentation est une condition nécessaire au plaisir théâtral serait sans doute répondre un peu vite à leur inquiétude devant la crise d'indifférence des élèves pour les textes dramatiques. Condition nécessaire certes, mais peut-être pas suffisante si l'on considère que, pour l'enfant qui n'aura jamais reçu les moyens de « décoder » le message artistique, de « lire » un spectacle quel qu'il soit, le plaisir esthétique restera sans doute étranger.

**l'animation
théâtrale :
une éducation
par le théâtre**

Et c'est ici que l'on aborde le vaste mouvement — mal connu et méconnu — qui s'est développé depuis plusieurs années, des animations théâtrales à l'école. Mal connu parce qu'il est longtemps resté ponctuel et, surtout, parce qu'il est le plus souvent confondu avec les spectacles et diverses manifestations « récréatives » qui, de tout temps, ont jalonné la vie des écoliers. Méconnu — et c'est là le plus grave — parce qu'en dépit de ses résultats, sont le plus souvent ignorés son intérêt et sa double finalité : formation au théâtre, formation par le théâtre.

C'est ainsi que, pour prolonger l'éphémère de la représentation, pour lui donner cette amplification et cette répercussion qui seules lui permettront d'assurer pleinement son rôle d'initiation au fait culturel, de nombreuses compagnies théâtrales proposent des cycles d'animation dans le temps scolaire, destinées à former le jeune public à une réception active du spectacle, à l'initier au processus de création théâtrale et aux différentes techniques de jeu. Les élèves prennent alors conscience de la diversité des interprétations possibles d'un même texte, de ce qu'induisent les gestes, l'occupation de l'espace, le rythme, les styles de jeu.

Ils apprennent, de gens de métier, la rigueur du travail des acteurs, mais aussi l'élaboration du décor, des costumes, le choix des éclairages, qui doivent aboutir à une cohérence de l'ensemble de la production.

Cette initiation progressive de l'enfant au fait théâtral, lui permet de lever un coin du voile, de découvrir cet univers fait de conventions et de règles, pour qu'il éprouve un jour le désir d'y venir de son plein gré.

Et c'est peut-être de cette curiosité réveillée chez l'enfant que naît pour lui le plaisir, la joie du théâtre.

Si le spectacle a suscité et mobilisé toutes ses forces sensibles et émotionnelles, il s'agira alors d'exploiter cette sensibilité nouvelle par des séances de jeux corporels ou d'improvisations verbales, en un mot, d'ouvrir à l'enfant la possibilité d'expérimenter les diverses techniques théâtrales et, par là même, de nouvelles possibilités d'expression corporelle.

L'initiation au théâtre n'est pas, en effet, une fin en soi : elle peut être un moyen et une activité de formation essentiels au développement harmonieux des jeunes.

C'est l'objectif que s'assigne avec bien d'autres Daniel BAZILIER, responsable d'un des six Centres Dramatiques Nationaux pour l'Enfance et la Jeunesse.

« Si notre objectif est bien sûr et avant tout le spectacle, la représentation théâtrale doit pouvoir être également un tremplin à l'expression, un support contribuant à enrichir les capacités d'expression de l'enfant (...) notre rôle est d'introduire au sein d'activités scolaires de nouvelles techniques d'expression susceptibles d'enrichir, voire de remettre en cause les techniques habituellement privilégiées par l'école, du langage et de l'écriture ».

A une époque où, en raison de la démocratisation de l'enseignement et de la diversification des publics qu'elle a suscitée, l'acquisition du langage et l'expression orale ou écrite soulèvent des difficultés sans cesse plus aigües, il devient absolument nécessaire de diversifier les approches pédagogiques en fonction des milieux socio-culturels, des sensibilités et des aptitudes, et de proposer des possibilités d'expression personnelle différentes

C'est dans cette perspective que les dernières instructions du Ministère sur la réforme de l'enseignement introduisent officiellement l'expression dramatique, comme activité possible dans le cadre de l'éducation artistique, mais aussi dans l'enseignement des lettres ; il s'agit de « familiariser les élèves avec les processus créatifs élémentaires, par l'expression corporelle, l'improvisation à partir de situations quotidiennes d'abord, puis à partir de textes étudiés en classe de français... de donner à l'élève l'envie de s'exprimer en empruntant les voies qu'il a explorées car le besoin de créer est une énergie potentielle que chacun porte en lui et qui commande l'élaboration non répétitive et le changement. »

Les différentes formes d'activités théâtrales, dans leur diversité même — expression corporelle, improvisation, jeu dramatique — concourent à un but unique : épanouir la personnalité de l'enfant, en lui faisant prendre conscience de sa voix, de son corps, de ses possibilités d'expression, celles-là même que les activités traditionnelles ignorent trop souvent. « L'ouverture et la réceptivité que de telles techniques développent chez l'enfant n'entrent que très rarement en ligne de compte avec l'aptitude scolaire traditionnelle » : l'enseignante qui parle ainsi à réussi par de telles séances, à intégrer progressivement à l'univers de la classe des élèves en difficultés, en leur donnant l'occasion de prouver qu'ils étaient des êtres à la fois intéressés et intéressants.

D'autres pédagogues, désireux d'en finir avec le « dualisme » qui nous est enseigné de la maternelle à l'université, se tournent eux aussi vers la pratique des différentes techniques d'expression dramatique qui redonnent au langage gestuel sa place originelle, dans une synthèse où corps et esprit coopèrent harmonieusement.

Les techniques d'expression théâtrale, au-delà de leur intérêt propre, tendent donc à guider l'enfant vers l'expression et la communication par une réhabilitation du corps dans l'ensemble de ses fonctions instrumentales, expressives, relationnelles et signifiantes. L'unification de l'être, par un ré-équilibrage entre un moi-psychique hypertrophié et un moi-physique dévalorisé, est la condition sine qua non qui fera de l'Ecole ce qu'elle doit être, un lieu privilégié d'initiation : au-delà d'un simple plaisir narcissique, l'expression théâtrale est pour l'enfant une occasion de prendre conscience de lui-même, des autres et du monde qu'il entoure.

**enseignants
comédiens, une
même
vocation**

Si les pédagogues et les praticiens du théâtre pour jeune public parviennent à dépasser leur conflit — celui d'une spécialisation des tâches et des domaines : à l'École le champ clos du Savoir, au Théâtre celui, non moins clos de l'Art — et se souviennent qu'ils doivent d'abord se mettre au service de l'enfant, alors se développera une collaboration qui permettra de conjuguer leurs démarches au lieu de les maintenir obstinément parallèles.

Cet oubli des prérogatives et des privilèges n'est qu'un apprentissage de leur mission commune, qui est, au bout du compte, de s'effacer, de se rendre inutiles. Ils ne sont que des médiateurs, des « têtes de pont » vers une vie culturelle autonome. Ils doivent délivrer aux enfants les clefs, techniques ou pédagogiques, nécessaires pour accéder aux œuvres et s'en nourrir. Travaillant à leur propre négation, ces initiateurs doivent surtout apprendre aux enfants à se passer d'eux, à se séparer d'eux dès qu'ils ne sont plus indispensables.

C'est pourquoi tous — enseignants et comédiens — méritent le nom d'animateurs : ils sont bien ceux qui ouvrent l'âme, qui donnent souffle de vie, puisqu'ils mènent l'enfant vers une existence autonome, historique et absolue.

Le théâtre apparaît, ainsi sinon l'unique, du moins l'un des points d'ancrage essentiels de cette transformation de l'école, dans son sens et dans sa fonction, que pédagogues, sociologues, spécialistes de la communication appellent de leurs vœux.

S'il est vrai, en effet, qu'on assiste à l'émergence d'un « homme nouveau », façonné jour après jour par les moyens de communication de masse, dans son univers affectif comme dans ses habitudes logiques, dans son comportement comme dans son imaginaire, s'il est vrai que cette nouvelle forme de culture présente un caractère de « connaissance en mosaïque », hétérogène et chaotique ; qu'elle est subie, plus que choisie par l'utilisateur qui ne sait plus ni explorer ni dominer son environnement ; s'il est vrai, enfin, qu'école et société, culture traditionnelle et communication moderne entretiennent trop souvent des rapports fondés sur l'ignorance, voire la compétition, il faut que le théâtre à l'école, devienne une passerelle, un pont jeté entre ces deux rives divergentes. Forme éminemment sensible et concrète, tout à la fois images et sons, rythme et action, le théâtre possède tous les attributs du divertissement et du plaisir contemporains. Mais il est aussi interrogation, par la médiation du jeu, sur les grands problèmes que rencontrent l'individu et la collectivité — J. DUVIGNAUD le définit comme la « dramatisation de la substance sociale, de l'existence commune avec ses relations, ses attitudes plus ou moins établies, ses croyances... » —. Il est, comme tout art, une critique de la vie et il peut, comme tout art, susciter un éveil de la conscience, une réflexion sur la hiérarchie des valeurs que chacun porte en soi, stimulés par la force active d'une représentation incarnée.

C'est pourquoi il est vital que l'école redonne au théâtre son statut d'art complet, sens et son, forme et mouvement, chair et sang, si l'on veut que l'enfant — le spectateur — y trouve la nourriture sensible et spirituelle dont il a besoin ; si l'on veut que le théâtre conserve un public, et le public un théâtre.

Mais une pédagogie du théâtre ne peut se contenter d'en donner une simple illustration. Tout l'apport, et tout l'effort, de la pédagogie moderne est d'avoir replacé « l'apprenant » au centre même de l'apprentissage et de lui avoir restitué son rôle d'acteur. Il en va du théâtre comme de toute autre matière — pour être compris et aimé, il doit être vécu, c'est-à-dire pratiqué. Et cette politique théâtrale peut et doit être conçue comme partie intégrante du projet pédagogique global, puisqu'il s'agit d'utiliser les ressources de l'expression dramatique pour épanouir les facultés, tant potentielles que révélées de l'individu, pour réduire les handicaps, lever les inhibitions, développer les possibilités de communication, d'expression et de création. Car « former des enfants pour former un public c'est en définitive former des hommes ». ⁽¹⁾

(1) Henri DEGOUTIN, Directeur de la Comédie de Lorraine.

DES ANIMATIONS THEATRALES, POURQUOI ? COMMENT ?

Les exemples ici rapportés ne sont ni une typologie ni un résumé des différents exercices possibles, mais simplement des illustrations. Tous ceux qui ont été témoins d'expériences de ce type de la maternelle au lycée font les mêmes observations.

Dans les travaux et les jours des élèves jeunes ou moins jeunes, l'événement que constitue une animation est un stimulant — « un réveil » disent certains — qui vient solliciter les élèves, tous les élèves, y compris ceux « dont on ne sait plus quoi faire ».

L'atmosphère qui se crée, les relations qui s'installent avec le comédien, nouveau venu, mais — et là n'est pas le moindre intérêt — avec le maître et, à l'intérieur même de la classe, entre les élèves, les multiples exercices et activités qui jaillissent renouvellent littéralement la vie du groupe et le travail scolaire, le regard des élèves, les perspectives et les moyens d'action du maître.

Enfin, au-delà de ces résultats très directs sur la psychologie de la classe, sur le comportement et le travail scolaire, c'est l'ouverture à des dimensions nouvelles qui frappe le plus : celle du lien qui tout à coup s'établit à travers ces activités et ceux qui les animent et à propos d'elles avec toutes sortes de préoccupations des élèves — issues, le plus souvent de leur vie quotidienne ou de la télévision —, celle de l'imagination et de l'envie de créer qui souvent s'expriment et se concrétisent en des réalisations simples ou complexes.

Par là l'animation théâtrale, qui plonge ses racines à la fois dans les techniques de l'expression dramatique et les préoccupations pédagogiques des maîtres, atteint pleinement sa dimension d'animation culturelle.

Un spectacle animation

Françoise PILLET, de la Compagnie de la Pomme Verte (Direction Catherine DASTÉ), a voulu s'adresser aux jeunes enfants des écoles primaires rurales. Elle a composé un spectacle en cinq histoires qui s'adapte à la journée des écoliers.

Cour d'école ? Cour de ferme ? Les deux à la fois dans ce village des Yvelines par un matin brumeux. Sous un platane, un escabeau un peu magique tout couvert de dessins pastels, un violoniste bon enfant, une comédienne conteuse. Assis en rond autour de l'escabeau, dans l'herbe de la cour, un groupe de jeunes enfants attend.

Chaque histoire naît de l'escabeau. D'abord la comédienne joue des sonorités du mot escabeau, dans un poème cocasse qui étonne et amuse, transition entre le monde réel de l'école et celui du conte.

Puis, ce ne sont plus des sons, mais des marches de l'escabeau, que naissent les histoires. On démonte une marche et c'est l'histoire d'un bistrot étrange, illustrée par une bande de papier de vingt mètres sur laquelle de petites scènes sont peintes et qui se déroule au fur et à mesure de la progression du récit. Plus tard, à l'heure de la récréation, on ouvrira une autre marche. Apparaît alors un petit théâtre, où une main maquillée en plusieurs personnages, raconte l'histoire d'une famille et d'un chat. Chaque marche, chaque histoire fait appel à un procédé d'illustration différent. Et toujours le violon accompagne le récit et l'image.

Le spectacle se prolonge tout au long de la journée dans la classe, dans la cour de récréation, ponctuant les activités habituelles de l'école. Les enfants sont à la fois étonnés, pleins de réactions vives et sereins.

La directrice de l'école souligne l'intérêt éducatif de cette journée qui verra enrichir l'activité future de la classe dans de nombreux domaines, qu'il s'agisse des activités d'éveil ou de l'apprentissage de la langue. A partir du spectacle et de ses thèmes, les enfants imagineront d'autres histoires, les raconteront et les illustreront par les procédés que la comédienne conteuse leur a fait découvrir. Peut-être aboutiront-ils à un petit spectacle pour la fête du village qu'ils animent eux-mêmes chaque année.

De l'improvisation au jeu théâtral

Dans le cadre d'un programme d'animation établi en collaboration avec les maîtres et se trouvant ainsi intégré aux activités et aux objectifs de la classe, la Compagnie du Trèfle d'Annecy apporte à des enseignants de Haute-Savoie et de Montbéliard le concours de son expérience professionnelle.

Après une discussion souvent animée, qui fait émerger les préoccupations et les centres d'intérêt des élèves, le groupe s'accorde sur le choix d'un thème. Ainsi, une classe a pris comme point de départ les vacances d'une famille de quatre personnes. Il s'agit ensuite de développer la fable, de préciser les situations et les personnages.

Au cours de séances d'improvisation, c'est à l'animateur-comédien initié à ces méthodes de création qu'il revient de guider les élèves dans la pratique du jeu dramatique.

Les élèves ébauchent de petites scènes, dessinent progressivement le caractère de tel ou tel personnage, toujours sur le mode du jeu, chaque invention spontanée pouvant être refusée ou bien reprise et enrichie par l'ensemble du groupe. Cette forme de jeu offre un intérêt certain : elle sollicite l'imagination créatrice, développe l'observation, améliore la communication en démontrant constamment qu'il ne suffit pas de concevoir une idée ou d'éprouver un sentiment pour les transmettre à autrui avec justesse. Enfin elle est une bonne initiation au travail de groupe, chacun se trouvant tour à tour dans la situation d'acteur ou de spectateur attentif et actif. Ces exercices peuvent se suffire à eux-mêmes.

Dans le cas présent, le propos de l'équipe pédagogique étant de déboucher sur un travail théâtral complet, on passe à l'étape suivante. Conduite essentiellement par le maître, elle sera consacrée à l'écriture du scénario et des dialogues : les éléments trouvés en improvisation seront affinés, précisés. Ce travail pourra constituer une part non négligeable des exercices habituels d'apprentissage de la langue (rédaction, orthographe).

Les comédiens interviendront au cours de cette élaboration pour faire tester les qualités dramatiques du texte inventé ; les élèves pourront ainsi découvrir, par l'expérience directe, quelques aspects fondamentaux de la construction dramatique et du dialogue de théâtre.

Viendront ensuite la conception et la réalisation des éléments scéniques avec le concours des professeurs d'enseignement artistique et manuel. Ce travail instaure ainsi une collaboration étroite entre professeurs de différentes disciplines et s'intègre dans un projet pédagogique global.

Avec l'aide de leurs professeurs et des comédiens, les élèves expérimentent la façon dont les divers éléments qui constituent un spectacle peuvent s'articuler, se renforcer sans redondance et concourir à un résultat d'ensemble : recherche d'un dispositif scénique, distribution et rapport des personnages, choix des costumes et des accessoires...

Enfin, l'ensemble de ces activités, s'il implique la discipline nécessaire à l'aboutissement d'un travail collectif, se déroule dans un climat de jeu, qui permet l'épanouissement des facultés créatrices de l'enfant dans des domaines très divers (écriture, composition plastique, musique, etc...) où chacun peut révéler ses aptitudes.

Animations théâtrales dans des classes de CERGY-PONTOISE

Les animateurs du Centre d'animation culturelle de CERGY-PONTOISE proposent une initiation au jeu dramatique à partir de textes choisis par des professeurs de lettres de collèges. Les pièces de MOLIERE qui sont au programme sont souvent proposées.

Après la prise de contact — deux comédiens en classe c'est toujours un événement — on travaille sur le texte retenu : il faut élucider les situations, trouver des transpositions possibles dans la vie de tous les jours. A propos du « Médecin malgré lui », on retient le jeu du qui pro quo : les élèves improvisent sur ce thème, inventent des situations et leurs développements possibles. Des groupes se forment, qui proposent leur version à l'ensemble de la classe. Débats, critiques, reprises. On revient ensuite au texte initial pour le jouer.

Cette approche exige des élèves une parfaite compréhension de la structure et du sens du texte, du caractère des personnages, un sens aigu des situations. Elle leur montre que le langage théâtral est un langage corporel, un langage de situations vécues. Ils apprennent, chemin faisant, à s'exprimer, à bouger, à incarner les personnages, au lieu de se contenter de « lire » un texte dramatique.

Parfois on s'aventure hors des classiques : un professeur a demandé aux comédiens de faire travailler les élèves sur la « Cantatrice chauve ». Passés les premiers ricanements (« c'est idiot, c'est pas une pièce »), les comédiens ont proposé des improvisations. Par exemple, le comportement des voyageurs d'un train de banlieue, le matin : les gens qui parlent de choses et d'autres, du dîner de la veille, de la télé, des enfants.

Et en croisant ces improvisations, les élèves ont découvert qu'ils étaient très proches de IONESCO. Lors de la dernière intervention des comédiens, il y avait trois groupes distincts pour jouer le texte sur trois propositions différentes.

Autre résultat remarquable : la théâtralisation de l'Odyssee. L'intérêt était de montrer aux élèves que le théâtre ne se réduit pas seulement à une pièce écrite, mais que tout peut devenir théâtre — un roman, un fait divers —. Et en même temps, puisque l'on n'a plus le support d'un texte écrit, il faut savoir cerner des situations, des temps forts, savoir créer des images en utilisant d'autres ressources que le langage parlé : le langage du corps, de la voix, le langage collectif du mouvement, la danse, etc...

Un stage d'enseignants aux ULIS

Le nouveau lycée des ULIS. Dans une salle claire et vaste, une vingtaine de professeurs de trois établissements voisins suivent un stage d'initiation à l'expression dramatique organisé par le C.R.D.P. de Paris avec le concours de deux comédiens.

L'animateur commence par la lecture à voix haute de n'importe quel genre de texte, à partir d'un journal. Contestation : tout écrit n'est pas fait pour être dit. Mise à l'épreuve : du fait divers de la petite annonce ou des cours de la bourse au texte littéraire, poème, essai, dialogue, tout écrit, toute parole sont porteurs d'informations, d'un message qu'il s'agit bien de transmettre, de faire passer. Essais deux à deux, puis collectifs. La chaîne émetteur-récepteur s'établit. Le double rôle du lecteur apparaît. Récepteur du message écrit qu'il transforme en message parlé, il ressent ainsi le besoin de prendre les moyens nécessaires pour être entendu : porter la voix, articuler, établir le contact avec l'auditeur.

Un autre moment : expression corporelle, marches et démarches, rencontres, voir et être vu. Des gaucheries, des malaises dont on prend conscience, qu'on peut les dépasser par un entraînement à la décontraction, à la concentration, à l'improvisation. Exercices de jeux dramatiques, sur thèmes. Les professeurs s'y laissent aller plus ou moins, hésitent, se reprennent, se bloquent. Laisser courir l'imagination, au lieu de la précontraindre, laisser venir l'imprévu au lieu de prévoir mentalement ce qu'on pourrait faire, tout cela n'est pas chose aisée. Mais jaillissent, involontaires, un geste, un regard, un mouvement : des possibilités de jeu sont entrevues. Il faudra y revenir, s'y entraîner, s'y accoutumer.

Autre moment encore : essai de mise en scène, sur la première scène de TARTUFFE. Comment traiter les informations dont on peut faire dans le texte l'inventaire ? Comment et pourquoi définir l'aire de jeu, placer les meubles, situer les entrées ? Selon les solutions adoptées, comment vont se placer les acteurs, comment va s'établir la relation entre Mme PERNELLE et tout le reste de la famille ? Plusieurs propositions sont essayées. Il en ressort que chacune met plus ou moins en valeur tel ou tel aspect de la scène, d'un personnage, mais pas de la même manière. Ici le hasard est exclu. Il s'agit de savoir à quoi et comment chaque élément de la mise en scène va servir et de choisir, puisqu'à chaque solution correspond une manière différente de donner à voir la scène : pluralité des lectures. D'autres exercices complètent l'éventail : travail sur le rythme, étude du masque...

TEMOIGNAGE...

par P. Lauxerois, Inspecteur Pédagogique Régional

Le présent propos se situe à une sorte de point d'intersection : d'une part, en effet, j'ai été appelé l'an dernier à animer, au niveau de l'Académie de Versailles, les travaux du groupe de travail « Théâtre et Enseignement » : ce groupe fait partie de la Commission Académique d'action culturelle. Par ailleurs, j'ai été tenu au courant, par la Responsable de la Cellule de la Vie Scolaire, des premiers bilans que l'on peut dresser de l'application des P.ACT.E. : nombreux sont les chefs d'établissement qui ont présenté des projets centrés sur les activités théâtrales... Ceux-là sont des convaincus. Il n'est pas question de demander à l'ensemble de leurs collègues de les suivre, puisque l'orientation des projets est fonction des ressources des établissements et de leur environnement : il s'agit plus simplement de dresser ici une sorte de bilan réfléchi à intention incitative...

Résonnance pédagogique des activités théâtrales

Les conclusions auxquelles avaient abouti les premiers travaux du groupe de travail « théâtre et enseignement » étaient claires : elles rappelaient que toutes les activités théâtrales ont une résonance pédagogique qui se fait sentir en profondeur quant à la dynamique de l'élève, quant à celle des classes, quant à celle des établissements...

Cela pour mille raisons que l'on soupçonne ou que l'on connaît. Je voudrais évoquer les plus fondamentales.

Le corps, la parole, toutes les disciplines artistiques (musique et arts plastiques notamment) sont impliqués par ces activités : et cela d'une manière qui fait *appel* à un *engagement* du Sujet, enfant, adolescent ou adulte... Je n'irai pas jusqu'à dire que l'on est « vrai » au théâtre et faux dans la vie, bien que Pirandello ait pu soutenir ce genre d'affirmation sans grand paradoxe : je rappellerai seulement toutes les analyses qui mettent en lumière quel puissant appel est adressé par « le théâtre » à l'ensemble des forces de l'individu, jeune ou moins jeune, acteur ou spectateur... Et il offre l'avantage de prêter le masque qui permet d'être...

Mais il n'est pas pour autant occasion ou lieu de dévouement carnavalesque : il mobilise non moins autant — sinon plus — l'autodiscipline, la créativité, la mémoire, l'entraînement à la vie de groupe ; il fait appel au sens du jeu, qui est, à la fois, régulation et aventure... Il peut donc permettre à chacun d'essayer intelligemment ses facultés d'être et d'être avec.

Par là, il est un excitant de toutes les facultés qui mettent en jeu la maîtrise du corps, l'organisation de l'espace, et, au premier chef, les progrès du langage ; et il peut être un catalyseur de toutes les ressources sur le plan des relations au sein de la classe et de l'établissement comme, d'ailleurs, entre l'établissement et son environnement : il est donc incitateur d'humanité.

Pour conclure brièvement sur ce point, je dirai qu'à l'intersection du travail et du jeu il y a le théâtre.

Les P.ACT.E. et les activités théâtrales

Je ne laisserai pas de place, ici, à mes souvenirs de responsable de troupe théâtrale scolaire ; mais je peux faire appel néanmoins, à ma modeste expérience, pour affirmer que tout professeur de Lettres doué d'un minimum d'esprit entreprenant et ouvert peut intéresser ses élèves à ces activités.

Celles-ci furent longtemps le privilège des Clubs : c'était et cela reste mieux que rien... Et le Club peut ou doit subsister comme une sorte de foyer où ne s'éteint pas la flamme. Mais aujourd'hui les P.ACT.E. doivent se montrer assez puissamment incitatifs pour permettre à de nombreux professeurs de relier ces activités à celles de leurs classes ; les P.ACT.E. encouragent également les liens qui peuvent être tissés avec les animateurs ou avec les troupes professionnelles ; enfin, ils invitent à la pluridisciplinarité : les professeurs de Lettres, de Musique, d'Arts Plastiques (pour ne pas en évoquer d'autres, les linguistes, notamment) peuvent se trouver associés à des tâches communes.

Ces tâches sont variées. Ouvrons rapidement leur éventail : elles vont du travail du professeur, seul avec sa classe, à la collaboration avec tel collègue de la même discipline ou d'autres disciplines ; cela va de la séance dirigée par un spécialiste collaborateur du professeur, à l'animation conduite par une troupe de professionnels ; cela va du théâtre de marionnettes à la mise en scène ; cela va de l'écriture et de la création de scènes ou de sketches à la représentation — partielle ou parfois intégrale — d'œuvres de tout le répertoire. Cela peut englober, également, les visites rendues aux théâtres, l'assistance à des répétitions ou à de grands spectacles donnés par de grandes troupes...

Toutes ces activités sont pédagogiquement complémentaires : car nous devons, d'une part, enseigner à nos élèves à voir, à écouter, à lire, mais il faut aussi leur apprendre à parler, à écrire, et, pour tout résumer, leur apprendre à *faire* afin de leur apprendre à *se faire*.

Les difficultés que l'on peut rencontrer, certes, sont variées : elles ont pourtant été, le plus souvent, affrontées avec succès... Problèmes matériels : les salles polyvalentes, par exemple, existent ou n'existent pas ; et quand elles existent, elles ne se prêtent pas toujours aisément aux exigences entraînées par ces activités. Il peut y avoir également des obstacles financiers, que les P.ACT.E. devraient permettre de surmonter... mais ce sont peut-être les problèmes d'ordre humain que l'on résout parfois le plus malaisément.

Les aides, par exemple, ne se trouvent pas toujours facilement. Les animateurs spécialistes sont le rêve des professeurs, mais ils sont relativement rares. Quant aux troupes professionnelles, dont le concours peut être si fructueux, elles ne sont pas implantées partout ; et, se trouvant concentrées sur certains points, elles peuvent être très sollicitées et faire

défaut ici où là... Mais je souhaiterais que mon propos contribue à éliminer un de ces obstacles — non des moindres, il me semble.

Rôle nécessaire des professeurs

Multiplés et variés, certes, sont les tempéraments, les capacités, les goûts des professeurs : j'évoque ici, plus spécialement — mais non uniquement — les enseignants de Lettres... Or trop nombreux encore sont ceux, je crois, qui, avec la plus grande sincérité, s'estiment et se déclarent incompetents en ces domaines.

Certes, il vaut mieux s'informer ou être un peu formé — voire très formé — *avant* d'entreprendre : mais cette exigence n'est-elle pas aussi, parfois, un alibi plus ou moins conscient ? Je dirais volontiers à des professeurs, en m'appuyant sur de nombreuses expériences : « Commencez d'abord — ensuite vous désirerez peut-être suivre tel ou tel stage : Tant mieux ! Mais sachez qu'en attendant vous pourrez faire beaucoup et apporter beaucoup si vous restez ouverts, si vous savez faire appel aux suggestions, aux collaborations — et à vos élèves... » Surtout, il ne faut pas viser d'emblée la grande pièce que l'on montera à la fin de l'année devant un vaste public : il faut savoir se contenter aussi de visées plus modestes, surtout dans les premiers temps ; et, j'ajouterais, surtout dans le Premier Cycle.

Je voudrais relater ici un exemple, tiré de souvenirs d'Inspection : je rendais visite, dans un Collège de Versailles, à une classe de 3^e Aménagée. Le professeur — jeune titulaire — avait eu l'idée de proposer à ses élèves d'élaborer une transposition théâtrale de *JACQUOU le Croquant*. L'activité finale devait être la représentation de cette pièce, écrite, donc, par les élèves avec l'aide et sous la direction de leur professeur ; mais l'intérêt résidait dans l'objectif : développer les capacités créatrices de cette classe, réputée faible... Or, j'ai assisté ce jour-là à une séance de travail tout à fait remarquable, tant au niveau des suggestions présentées que par le souci, manifesté par les participants, des nuances de l'expression et de la mise en forme dramatique (il s'agissait de la séance de Cour d'Assises au cours de laquelle le père de Jacquou est condamné aux galères)... Travail fécond, travail exemplaire !

Je terminerai, pour conclure, par une réflexion. De quoi manquent le plus, en général, nos élèves, sinon d'un certain goût de l'effort, d'une incitation à la communication et à la création, (voire de certaines capacités suffisamment développées dans l'ordre du langage), d'une sensibilisation enfin aux notions de discipline et à l'idée de groupe raisonnablement réglé... ? Vis-à-vis de leurs études, ils se sentent souvent en porte-à-faux : le Collège, pour certains, est le lieu de l'insatisfaction.

Or chacun sait combien les activités quotidiennes les plus ingrates sont mieux acceptées, par tout homme, à la faveur de quelques moments où l'on s'épanouit, où l'on s'exprime, où l'on se sent encouragé dans son être...

Eh bien ! Comme l'a dit La Bruyère, les enfants « sont déjà des hommes ». C'est en leur offrant ce genre de satisfactions, qui, bien souvent, comme tous les vrais plaisirs, sont liés à la création d'une œuvre (et, par là, à l'édification de soi-même) que nous pourrons aider nos élèves non seulement à vivre certaines joies mais en même temps à mieux accepter les nombreuses tâches plus ingrates, plus techniques, qui sont indispensables à leurs progrès. Et que dire lorsque ces tâches sont impliquées par cette activité apparemment ludique ! Avons-nous mieux pour susciter l'élan qui délie et règle le langage !

Encourageons donc les professeurs — et singulièrement les professeurs de Lettres — à travailler dans ce sens-là ; nous pouvons leur garantir qu'ils vivront des heures, dont, plus tard, ils se souviendront avec bonheur ; quant à leurs élèves ce seront peut être, parfois, les seules.

Pierre Lauxerois

musique

un contexte en évolution

Sous le terme d'action culturelle, se sont développés, depuis plusieurs années, dans le domaine musical, deux types d'action :

- certaines (essentiellement à l'école élémentaire) sont des contributions directes à une éducation musicale globale ; elles ont les mêmes objectifs et les mêmes méthodes que celle-ci. Mettant l'accent sur l'éveil de l'enfant au monde sonore, elles apportent aux maîtres une assistance technique pour prendre en charge cette dimension, en liaison avec le développement de l'ensemble de la personnalité de l'enfant.
- d'autres viennent en complément de l'éducation musicale en permettant une relation avec la musique vivante ou en mettant l'accent sur des domaines spécifiques (chanson, art lyrique, musique contemporaine...).

C'est ainsi, qu'en accord avec les responsables pédagogiques, nombre d'organismes intervenant dans l'une ou l'autre de ces deux directions, ont été aidés par le Ministère de l'Education et par le Ministère de la Culture au cours des années 1976 et 1977. Un cadre a d'ailleurs été mis en place pour suivre et développer cette action et dix académies pilotes, dotées de moyens spécifiques, ont été créées.

L'action qui a été entreprise à partir de 1978 pour développer l'éducation musicale à l'école et les résultats auxquels d'ores-et-déjà elle aboutit ⁽¹⁾, conduit tout naturellement à repenser la politique d'action culturelle en ce domaine. Il faut que cette politique trouve son point d'application en cohérence avec les objectifs de l'éducation musicale — pour l'enrichir d'approches différentes de celles des pédagogues — et dans son prolongement — pour l'élargir à des activités qui ne trouveraient pas naturellement leur place dans le temps scolaire —.

une richesse d'initiatives

La contribution directe à l'éducation musicale d'intervenants extérieurs à l'Education emprunte tout naturellement les voies préconisées en son sein, les méthodes que l'expérimentation a retenues comme les plus

(1) Un effort déterminant a été fait en matière de formation initiale et continue des maîtres, tant dans les Ecoles Normales que pour les professeurs des collèges et lycées. Parallèlement le nombre de conseillers pédagogiques pour l'éducation musicale a continué d'augmenter et un groupe chargé du développement de l'éducation musicale a été mis en place dans chaque académie pour mobiliser et coordonner l'ensemble des moyens disponibles en ce domaine.

efficaces. Elles reposent le plus souvent sur les méthodes actives Kodaly, Martenot, Orff, Willems...

A partir d'une pratique musicale — différente selon les méthodes —, l'objectif essentiel est la prise de conscience de la musique à la fois comme moyen de communication, d'expression et de plaisir. La pratique musicale est fondée initialement sur l'exercice de la voix accompagné éventuellement d'instruments simples ou de percussions.

Ainsi les **percussions** de Strasbourg insistent sur le travail du rythme et donnent à l'élève une écriture proche de l'écriture moderne de la musique. La méthode **Corneloup** quant à elle, préconise une initiation par le chant et l'instrument étant toujours au service de la voix. « Tout ce qui se joue, se chante, s'écoute, se reconnaît puis se lit et s'écrit ».

La pratique musicale des intervenants en milieu scolaire est rarement fondée sur le choix unique d'une de ces méthodes. Elle est le plus souvent le fruit d'une adaptation personnelle.

A partir des différentes méthodes les musiciens-animateurs élargissent souvent l'objectif qui restait d'amener les enfants par la pratique à une musique précise — la musique traditionnelle occidentale — pour rechercher un éveil plus général à toutes les formes de musique et notamment extra-européennes ou contemporaines.

Le jeu, l'écoute, l'invention deviennent le centre de l'activité. La démarche est moins orientée vers un point d'arrivée précis (c'est pourquoi rares sont ceux qui parlent de « méthodes ») que par le point de départ à savoir l'enfant lui-même dont on cherche à encourager les formes d'expression sonores.

« L'enfant — précisent les musicoliers — découvre la réalité et apprend à se situer dans son environnement à travers des impressions reçues, perçues, qu'il accumule, mémorise, symbolise et réorganise dans des structures toujours nouvelles et dans des situations de jeux.

Nous reconnaissons l'importance de l'activité ludique dans le processus de structuration de l'enfant.

Notre préoccupation est donc d'enrichir toujours plus l'expérience sensible de chacun.

Notre intervention consistera donc à diversifier des organisations de jeux, et à utiliser le plus grand nombre possible de matériaux.

Exemple : une même notion musicale (variation de l'intensité d'un son) peut se travailler dans toutes sortes de structures, corporelles, imaginaires, en liaison avec le graphisme, avec les instruments, avec la voix, mais ce n'est jamais le même vécu et par conséquent jamais la même **perception** de la variation.

L'important pour nous n'est pas de pouvoir nommer le plus tôt possible les caractères du son, mais de ressentir, de vivre en situation toutes les subtilités, si minimes soient-elles, de cette variation.

C'est à partir de ce vécu que se développe, pour l'enfant, sa capacité de « discrimination » auditive.

C'est dans la maîtrise de ces jeux, dans leur analyse, que se développe la conscience « du technique » comme moyen nécessaire à l'expression et à la communication ».

Ces pratiques qui rejoignent celles qui se développent aujourd'hui chez les enseignants eux-mêmes devront s'articuler avec cette évolution pédagogique à laquelle elles ont contribué.

Parallèlement s'est développé un deuxième type d'activités — encore que bien souvent il ne soit pas très séparé de celles évoquées ci-

PRESENTATION D'INSTRUMENTS

La cellule pédagogique départementale, par l'intermédiaire d'ADIAM 92, a monté une vaste opération d'animation musicale en milieu scolaire sur la musique ancienne, réalisée dans le cadre de l'année du patrimoine avec le concours du Centre d'Animation Expression et Loisirs de SCEAUX-BOURG-LA-REINE, et qui comportait :

- la présentation, au cours d'un cycle de 6 animations pour neuf groupes de deux classes, de la viole, du luth, de la flûte à bec, de la danse et du chant.
- des ateliers vivants de lutherie et une exposition d'instruments anciens complétaient la présentation.

Ces animations ont touché les villes de : Colombes, Antony, Sceaux, Bourg-la-Reine, Saint-Cloud, Nanterre, Issy-les-Moulineaux, La Garenne-Colombes, Villeneuve-la-Garenne et Clamart, et ont dû être étendues à Asnières et Rueil-Malmaison.

Au total, près de 1 200 classes auront été touchées par cette opération, et, pour plus de la moitié d'entre elles, cette animation aura constitué une « première ».

Dans l'Académie de Versailles, au total, 150 000 enfants bénéficiaient d'animations musicales montées en collaboration entre les responsables éducatifs et les organismes d'animation allant du concert éducatif ou de la présentation d'instruments à l'organisation d'ateliers et à des contributions à la formation des maîtres.

Là, comme partout en France, les Associations Régionales ou Départementales pour la Diffusion de la Musique soutenues par le dynamisme et l'intérêt pour le milieu scolaire des Délégués Régionaux à la Musique du Ministère de la Culture apportent aux établissements scolaires le concours de professionnels.

dessus — les concerts éducatifs et les présentations d'instruments sont les plus connus. Elles touchent chaque année plusieurs centaines de milliers d'enfants.

Les animations lyriques se sont également fortement développées ces dernières années.

Elles sont particulièrement intéressantes dans la mesure où elles débouchent sur une action éducative pluridisciplinaire engageant la pratique et la réflexion à la fois dans le domaine musical, dans celui de la mise en scène et de la dramaturgie, dans celui encore des arts plastiques ou des techniques audio-visuelles. De plus lorsqu'elles aboutissent à l'élaboration

LA FÊTE A COLMAR AVEC L'ATELIER LYRIQUE DU RHIN

Opéra, spectacle lyrique, théâtre chanté ? Il est difficile de qualifier précisément l'événement musical qui mobilisa la population de COLMAR en mai 1977. La presse l'a souvent nommé *fête*, ce qui convient parfaitement à la communion passionnée que vécurent trois mille enfants des écoles, collègues et lycées de Colmar et de sa région, leurs maîtres et les responsables académiques, les adultes amateurs et des musiciens professionnels et, enfin, une grande partie de la population.

Après « Un roi sans soleil » de Sergio ORTEGA, en 1975, et « L'île de la vieille musique » de Yves PRIN, en 1976, ses premières productions de théâtre musical pour et avec des enfants, l'Atelier lyrique du RHIN a réalisé en 1977 une expérience plus ambitieuse, s'étendant sur huit mois, et aboutissant à cette fête musicale — « Vol au-dessus de l'Océan » monté à partir du spectacle musical imaginé par Bertold BRECHT et Kurt WEILL » —, qui a regroupé en trois représentations 3 000 participants, enfants et adultes, de COLMAR et de la région.

Deux animateurs et les membres de l'Atelier lyrique du RHIN ont travaillé avec une centaine de classes (cours moyens, sixièmes et cinquièmes) dans les écoles primaires et les C.E.S. de COLMAR et des villages environnants.

Des histoires, sketches, dessins, maquettes... ont été ainsi imaginés par les enfants à partir des thèmes de l'ouvrage « Fais, les compositeurs ».

Enfin trois compositeurs, Jean-Claude PENNETIER, Yves PRIN et Guy REIBEL, ont travaillé à partir des thèmes donnés par les enfants et leur ont proposé trois séquences musicales (le procès de Galilée, le voyage d'une famille d'émigrés, la lutte de Picasso contre l'académisme) et destinées à venir s'intégrer dans le déroulement du récit brechtien.

Chaque classe a alors appris le rôle qui lui avait été attribué en s'aidant de partitions et bandes magnétiques « pilotes ».

Parallèlement à ce travail, deux journées de stages animées par les percussions de Strasbourg ont permis aux enseignants d'acquérir les bases des jeux vocaux et instrumentaux, cependant que deux rencontres étaient organisées à l'atelier avec les chefs de chorales d'adultes et d'enfants de COLMAR et de la région.

Pendant que l'apprentissage des chœurs se poursuivait dans les classes, un travail « plastique » commençait : aidée par l'équipe de décoration de l'atelier chaque classe a préparé une grande fresque pour constituer une partie du décor — les buildings de l'Amérique, les monuments de l'Europe —.

Ce fut enfin, en mai, la découverte, par chacun des participants du travail de tous.

« Cette année, écrit l'Inspecteur d'Académie du HAUT-RHIN, nous a permis de vivre l'aboutissement de trois cycles de formation des maîtres et des enfants, avec l'apport original des chorales d'adultes des environs... Ce spectacle a donné la mesure du talent de ses animateurs et des possibilités insoupçonnées du monde scolaire... Cette création a été un événement musical authentique salué comme tel par les critiques les plus avertis ».

Elle a été également l'occasion d'une entreprise éducative pluridisciplinaire s'appuyant sur une ouverture de l'école sur son environnement musical et qui a conduit tous les participants à des prises de conscience multiples concernant aussi bien la création musicale que la mise en scène, les arts plastiques que les techniques audio-visuelles.

d'un spectacle par les élèves eux-mêmes, elles constituent dans la vie de l'établissement un événement susceptible de mobiliser les passions et les enthousiasmes et d'entraîner à l'effort collectif.

Plusieurs approches ont été tentées :

- création d'une œuvre, avec participation active des élèves et des maîtres. (Atelier lyrique du Rhin, Heures musicales du Périgord...).

DEUX OPERAS D'ENFANTS A PERIGUEUX

« Il ne faut pas tuer Robinson » créé en 1979,

« Métamorphosolides » créé en 1980

ont été inspirés par les expériences pionnières de l'Atelier lyrique du Rhin à Colmar et à Mulhouse et produit par France Culture et les heures musicales en Périgord.

En 1979, le travail de dix instituteurs volontaires est coordonné par cinq professeurs de l'EN de Périgueux, un professeur de CES des animateurs et un Conseiller pédagogique d'Education Musicale ; 230 enfants des CE 2 et CM sont concernés ; les recherches musicales et l'élaboration de la partition sont assurées par J. Lejeune du GRM.

En 1980, le travail de sept instituteurs est coordonné par les mêmes personnes, le compositeur étant Laurent Cuniot.

Cette deuxième expérience touche 140 enfants de niveaux plus variés (toutes les classes primaires) et issus de milieux socio-culturels différents (commune rurale à classe unique du Sarladais, et réfugiés laotiens).

Une trame dramatique a été écrite à l'aide des documents élaborés par les élèves sur le thème proposé.

Les élèves ont ensuite recherché des formes d'expression verbale vocale, instrumentale qui ont permis l'élaboration du livret et de la partition. Cette dernière a été adressée aux enfants par fragments et son travail contrôlé par le compositeur à intervalles régulier.

La partition de « Il ne faut pas tuer Robinson » a fait appel à une chorale d'adultes : l'ensemble vocal de Périgueux, huit chœurs d'enfants, un

orchestre et une bande magnétique. Celle de « métamorphosalide » à quatre instrumentalistes : clarinette, hautbois, percussion et synthétiseur.

Ces expériences organisées dans une région sous-équipée musicalement (l'école de Périgueux n'a pas de statut municipal), ont fait l'objet de deux films respectivement réalisés par FR 3 aquitaine et le CRDP de Bordeaux. Métamorphosalide sera prochainement présenté au cours d'un après-midi de France-Culture.

- **préparation et représentation d'une œuvre du répertoire** (Bastien-Bastienne, le Petit Ramoneur...).

- **analyse par des artistes** des divers aspects de l'œuvre lyrique : exercice de la voix, dramaturgie, mise en scène, etc. la phase finale étant l'œuvre achevée, présentée soit directement au théâtre soit à travers un enregistrement télévisé (Centre France-Lyrique...).

Il faut citer aussi les animations qui contribuent au développement des chorales et des orchestres de jeunes, celles du Centre Giani Esposito basées sur la chanson, et nombre d'activités qui prennent appui sur le jazz ou la musique contemporaine et qui constituent autant d'approches de la musique vivante.

LA GALERIE SONORE DES JEUNESSES MUSICALES DE FRANCE

1 600 instruments de musique d'Afrique et d'Asie mis à la disposition des enfants pour qu'ils les regardent, mais surtout les manipulent, découvrant ainsi le plaisir de jouer eux-mêmes d'un instrument en même temps que les multiples possibilités de la musique : c'est la Galerie Sonore des Jeunes Musicales de France qui a accueilli des milliers d'enfants dans toute la France depuis sa création en 1971.

Le plaisir des enfants se lit sur leur visage. Joie de tenir l'instrument, de produire des sons, de les sentir s'organiser peu à peu, émerveillement de ceux qui remplacent un instant l'animateur dans le rôle du chef d'orchestre et entendent les instruments répondre à leurs gestes, plaisir de la découverte, aussi, d'une richesse inépuisable de formes et de sonorités parfois étranges pour une oreille occidentale !

« Essayons de chanter ce que le gopi joue » propose l'animateur. Essai non concluant : les sons de l'instrument sont radicalement différents de ceux qu'on a l'habitude d'entendre dans la musique européenne, les timbres et les hauteurs ne sont pas les mêmes, les quarts de tons, les dissonances ne passent pas — Pourquoi ? « C'est que nous n'avons pas appris à chanter ainsi » — Et pourtant cet instrument ressemble assez exactement à la voix humaine avec sa corde vocale et la résonance de la cage thoracique. En Inde les enfants comme les adultes chantent naturellement comme cela, parce qu'ils baignent dans ce climat musical ».

D'autres salles s'ouvrent, les enfants découvrent de nouveaux instruments, les gongs, les xylophones, les tambours, la musique africaine étroitement mêlée à la vie quotidienne. Durant deux heures les anima-

des voies à privilégier

teurs soutiennent l'intérêt des enfants éveillent leur curiosité. 560 000 enfants de 8 à 12 ans ont participé à ce jour à ces séances.

Nombre de lettres d'instituteurs, de conseillers pédagogiques, d'inspecteurs départementaux témoignent de l'intérêt porté par les enseignants à la Galerie Sonore. Nombreux sont ceux qui prolongent dans leur classe cette ouverture à l'univers sonore sur les divers plans de l'éducation musicale, du dessin, des travaux manuels, de l'expression orale ou écrite. Certains enfants ont envie de fabriquer des instruments, d'autres de former un petit orchestre.

A côté de la Galerie Sonore, la « Caisse à musique suédoise », des ateliers de création collective et d'initiation à la musique électroacoustique, des mini-opéras, associant les enfants à l'œuvre jouée en faisant appel à leur participation active complètent l'éventail des animations proposées aujourd'hui par les J.M.F.

Les dispositions prises au Ministère de l'Education ces dernières années pour développer la formation des maîtres à tous les niveaux et, notamment dans le cadre de la nouvelle formation en Ecoles Normales, pour mettre en place un dispositif d'animation et de conseil aux instituteurs par la généralisation des Conseillers Pédagogiques pour l'éducation musicale, enfin pour mobiliser les concours possibles à cette entreprise par l'institution dans chaque département d'un groupe de coordination des activités musicales devraient conduire à développer les concours extérieurs à l'Education et à les rendre encore plus efficaces.

Il est encore trop tôt pour préciser les modalités d'une telle coordination, mais d'ores-et-déjà il est possible d'esquisser les voies à privilégier.

Le concours aux organismes de **formation des maîtres** doit constituer, là comme ailleurs, une priorité. Il est essentiel que ceux-ci soient mis directement en contact avec la musique et les musiciens, connaissent les diverses expériences d'animation et les possibilités de collaborations qui leur sont offertes.

Sur le terrain, et notamment à l'école élémentaire, l'animation ne doit pas être un substitut à l'éducation musicale. Elle doit au contraire s'assigner un double but :

- provoquer un « déclin » : celui qui conduit le maître, là où c'est nécessaire à vouloir aller plus avant, à se tourner vers les instances spécialisées de formation et de conseil pour faire une place accrue à la musique ; celui qui contribue à révéler à l'enfant ce monde de la musique et l'envie d'y accéder.

Elle doit aussi rassurer, « décomplexer », entraîner.

- proposer comme dans tous les domaines de l'action culturelle, des approches différentes de celles du maître, lui offrir des possibilités d'ouverture, introduire la musique — les musiques — qui se fait — ou se font — dans le cadre d'une collaboration qui n'a qu'un objectif : l'enfant.

Cette collaboration ne peut se développer que dans un climat de confiance, reconnaissant le droit à l'erreur et reposant sur les initiatives des établissements d'enseignement et de formation des maîtres et de ceux qui en ont la charge le développement de cette ouverture à la musique dans le système éducatif.

Le contexte est certes difficile car l'Ecole — comme la société — ne reconnaît pas toujours suffisamment l'intérêt à la fois personnel et pour la vie du groupe, pour la sensibilité et la créativité et pour la formation intellectuelle, de l'éducation musicale comme de l'ensemble de l'éducation artistique. C'est une raison de plus pour que musiciens et animateurs reconnaissent le mérite de ceux qui ont en charge l'éducation musicale dans le système éducatif et leur apportent leur concours avec une ardeur et une confiance égales à la leur, pour ouvrir face à nos élèves « le champ du possible ».

Ce qui compte en définitive, c'est moins de transmettre des modèles que de donner à chacun le goût et la possibilité de trouver son propre che-

LA PREMIÈRE FÊTE DE LA MUSIQUE A L'ÉCOLE

Associant enseignants, conseillers pédagogiques, animateurs, conservatoires de musique et musiciens professionnels, la première fête de la musique à l'école en Yvelines a eu lieu les 21 et 22 juin 1980 à la Maison pour Tous de ST-QUENTIN-EN-YVELINES. Cette fête a été réalisée avec le concours de l'Association pour la production des activités socio-culturelles (APASC) qui a apporté sa participation technique et financière.

Cette manifestation, qui concernait les enfants de la maternelle à la 3^e, avait trois objectifs :

- présenter en un même lieu un certain nombre de réalisations pédagogiques et musicales qui s'étaient déroulées dans les établissements scolaires des Yvelines, durant l'année 1979-1980 ;
- développer la pratique musicale en proposant des ateliers musicaux pour enfants ;
- réaliser un travail commun associant à la fois des élèves, des enseignants et des musiciens professionnels autour d'un événement musical : une œuvre originale, « Ombres en jeu » de Michel CUKIER, a été créée en cette occasion sous la direction de Bernard FONTENY.

minement, celui qui, à terme, lui permettra de choisir ses propres modèles. Ici, ils seront classiques, là contemporains, là européens, ailleurs extra-européens, mais partout ils seront le fruit d'une éducation d'ensemble où pédagogues, professionnels et animateurs auront aidé enfants et adolescents à se forger leurs critères de choix et de critique dans la production foisonnante qui les entoure aujourd'hui.

lecture écriture et poésie

évolution
et mutation :
du « Tour de France
par deux enfants »
au « Village
Planétaire »

Jusqu'au XIX^e siècle, le livre, l'enfant et l'école avaient connu des destinées autonomes. L'École publique et obligatoire devait instaurer une corrélation entre ces trois univers.

Ce fut le temps des certitudes. Le poète pouvait écrire : « une école qu'on ouvre, c'est une prison qu'on ferme », car l'école était conçue comme un instrument de libération autant que de formation. Parce qu'elle devait opérer le nécessaire brassage social et rompre avec les privilèges tant officiels que cachés, elle constituait le premier droit du citoyen autant que l'une de ses obligations majeures.

Le livre devenait dès lors l'outil de diffusion d'un « savoir minimum garanti », la clef d'un nouvel imaginaire et de plaisirs jusqu'alors inconnus, la porte de communication avec un monde dont les frontières s'ouvraient soudainement, et cette voie royale vers une culture homogène, reflet des valeurs pratiques, politiques, philosophiques et éthiques d'une société en train d'accoucher d'elle-même.

Ainsi en était-il du très fameux **Tour de France par deux enfants**, de Bruno, qui servait de « livre de lecture » dans les classes de certificat d'études. Le livre est en lui-même une école, ou du moins peut pallier l'absence d'école pour deux enfants contraints à l'errance par la guerre de 70 : rêve d'une sorte de livre des livres, « bible » indéfiniment renouvelée, qui contiendrait toute connaissance, toute joie, toute culture ; véritable évangile de raison, de science et de bonheur.

On sait que les mutations technologiques et l'évolution de notre société ont profondément modifié ce rapport privilégié entre l'enfant, le livre et l'école.

Certes l'école demeure le lieu exclusif et non disputé de l'apprentissage des mécanismes de la lecture ; elle constitue, par là-même, un médiateur essentiel entre l'enfant et le monde, et la voie d'accès, presque unique, à la culture écrite.

Le livre, quant à lui, reste l'outil privilégié des apprentissages scolaires, l'auxiliaire pédagogique indispensable.

l'alternative : compétition ou complémentarité

Mais l'école et le livre ont aujourd'hui perdu leur monopole de centre culturel : le développement et la diversification des moyens technologiques de communication permettent à l'enfant d'accéder, en-dehors de l'école et du livre, à une masse sans précédent d'informations, de connaissances et de divertissements.

L'école n'est plus le lieu unique, ni principal, ni même premier — chronologiquement — de l'apprentissage : « au commencement est l'ordinateur, au commencement est la télévision » ⁽¹⁾, au commencement est l'affiche, la radio, la bande dessinée, le son et l'image.

Le livre, pas plus que l'école, ne peut donc plus prétendre diffuser une information complète sur le monde. Il ne peut non plus transmettre, ni constituer la totalité de la culture, à une époque où celle-ci devient sans cesse mouvante et protéiforme, culture en élaboration où chacun participe à sa façon :

« Le temps n'est plus où l'on déniait toute valeur de culture à ce qui n'est pas écrit, à ce qui n'est pas consigné dans les livres, et donc n'est pas objet de lecture, au sens technique du terme. Car aujourd'hui, je lis des textes, des images, des villes, des visages, des gestes, des scènes » ⁽²⁾.

A travers cet environnement de mots, d'images et de sons, l'enfant découvre ainsi de multiples moyens et de multiples modes de structuration de sa culture personnelle.

De cette multiplication des intermédiaires, de cette diversification des sources et des formes de savoir, on a pu conclure à une compétition, sans cesse plus aiguë, entre livre et audio-visuel, école et média, et, de façon plus large, entre éducation formelle et informelle.

Il y aura concurrence, en effet, si l'on s'obstine à assigner à l'école et au livre la fonction de véhicule exclusif de LA culture, ignorant tout ce qu'ils ne maîtrisent pas, tout ce qui échappe à leurs méthodes et à leurs approches. Et chacun sait que l'école ne saurait rivaliser bien longtemps avec la séduction chatoyante propre aux moyens modernes : le combat est perdu d'avance.

L'école doit, bien au contraire, acceptant l'inévitable et cherchant à en tirer parti, redéfinir son champ d'action et, ce faisant, retrouver le rôle qui progressivement lui échappe, celui de médiateur, de **médiation** entre l'enfant et le monde qui l'environne.

Car si l'école n'a plus, désormais, l'initiative de l'information, il lui appartient d'élargir et de développer son rôle de formation, c'est-à-dire du déchiffrement, de l'analyse, du commentaire, de la lucidité.

Il s'agit de doter l'enfant de références, de repères et de savoir-faire qui lui permettront de trier, de classer et de transformer la juxtaposition

(1) Christian BEULLAC

(2) Roland BARTHES

**une stratégie à
mettre en place :
du désir
au plaisir**

anarchique des faits et des images en un savoir construit, un édifice conceptualisé et hiérarchisé, en une culture.

Alors, le livre, la chose écrite, retrouvera son rôle premier — si l'on se souvient que lire, c'est d'abord, élire, choisir — et la lecture deviendra une nouvelle « alphabétisation », déchiffrement de cet immense alphabet de signes, d'images et d'émotions que convoie le monde contemporain.

« Le livre était hier le moyen quasi-exclusif de l'information et de la culture. Aujourd'hui, il apparaît plutôt comme une indispensable thérapeutique, un instrument de remise en ordre des idées et des valeurs. Le livre a l'avantage de placer entre les mains du destinataire le contrôle chronologique des séquences. Le lecteur peut en effet régler à son gré le débit de l'information, revenir en arrière, rejeter, collectionner, comparer, en un mot, restructurer le message ». (1)

C'est cette spécificité du message écrit qu'il faut faire découvrir aux enfants. Cela, seule l'école peut le faire : faire comprendre ce que le livre a de différent et de nécessaire par rapport au message audio-visuel, en quoi il est non pas supérieur, mais complémentaire, instrument d'organisation et d'élucidation, de compréhension et de synthèse, véritable **prise de possession**, qui réaffirme la liberté du lecteur contre la passivité du récepteur.

Car c'est bien de cela qu'il s'agit, en fin de compte : la conquête d'une liberté, qui est celle de l'esprit. Non que l'audio-visuel soit, en lui-même, aliénant, ni même, nécessairement, un concurrent dangereux. Toutes les statistiques le prouvent : la fréquentation des livres par les jeunes n'a pas diminué, mais augmenté du simple au double en 15 ans. L'audio-visuel n'a pas tué le livre, et peut-être l'a-t-il nourri. Il peut y avoir à ce phénomène, bien sûr, des causes extérieures : élévation du niveau de vie et du niveau de scolarisation, démocratisation du livre, etc. Mais l'audio-visuel pourrait bien, en lui-même, être une chance pour le livre : chacun sait qu'une émission télévisée ou un film, peuvent constituer une incitation très forte à la lecture de l'œuvre dont ils sont l'adaptation.

Le tout est de savoir tirer parti de cette chance. **Que l'école soit le lieu où l'on découvre ce qu'est le livre** : à la fois exercice de notre pouvoir sur le monde, que l'analyse, le jugement ou l'imaginaire permettent de façonner, et instrument d'une rencontre authentique avec nous-même et avec autrui.

La première tâche des enseignants, à cette fin, sera de **déscolariser** le livre, trop souvent vécu exclusivement comme un auxiliaire pédagogique et marqué du sceau de la « corvée scolaire ». Ce sera aussi de le **désacraliser** : le livre, entouré d'un rituel, reste « le symbole de la lecture figée, un objet qu'on offre dans les grandes occasions, qu'on ne touche qu'avec des mains propres et d'autant plus recommandable qu'il est plus ennuyeux. » (J. Held).

(1) A. MAREUIL

Pour permettre un contact heureux de l'enfant avec le livre, il faut, en premier lieu, démultiplier la présence concrète du livre dans l'environnement de l'enfant.

Tous ceux qui travaillent pour ou autour de la lecture, ont compris cette nécessité :

- les enseignants, qui aménagent des « coins lecture » dans leur classe ; ces coins deviennent parfois de véritables « centres d'animation du livre » avec, pour les enfants, la liberté d'accès aux livres exposés, de manipulation et de choix.
- les animateurs et bibliothécaires des B.C.P. (bibliothèques centrales de prêt) qui apportent la lecture jusqu'aux plus petits villages, et proposent aux écoles rurales un choix d'ouvrages renouvelé plusieurs fois par mois.
- les éditeurs de livres pour la jeunesse, qui se tournent vers l'édition de poche, moins coûteuse, attrayante, d'accès facile mais également de qualité. « La recherche de ces petits volumes au fur et à mesure de leur sortie, contribue à former chez les jeunes l'habitude de lire et de se faire une première collection de romans », explique l'un d'entre eux.

Tous poursuivent le même objectif : favoriser une fréquentation quotidienne et familière, du livre ; favoriser un contact physique avec cet objet qu'on peut manipuler en tout sens, qui vous accompagne, qui vous raconte une histoire avec ses images et qui devient ainsi un objet affectif, assimilable, par certains côtés à un jouet.

Car toute stratégie pour le développement de la lecture passe par ces « bibliothèques », qu'elles soient installées dans la classe, en salle de documentation ou dans un bibliobus, espaces de liberté où l'enfant peut aller et venir, flâner, feuilleter, rêver, et découvrir ainsi progressivement les chemins de la lecture.

Cependant, si ce contact direct et fréquent avec le livre est une condition nécessaire à l'émergence du désir de lire, il ne saurait en être une condition suffisante : tous les éducateurs le savent.

Trouver son propre chemin dans les livres suppose une attitude active et volontaire, d'autant moins spontanée chez les enfants qu'ils sont sollicités constamment par des « divertissements » plus attractifs et moins exigeants. Car telle est bien la question : comment attirer vers la lecture une jeunesse déjà formée à la réception passive de messages audio-visuels ?

Si l'école et les associations culturelles veulent fournir à l'enfant les clefs d'une démarche active vers le livre, cela ne pourra se faire qu'en créant les conditions d'un échange et d'une communication à propos du livre, en instaurant une confrontation et une analyse comparative des moyens utilisés par les média et par la littérature, afin de mettre en évidence le charme propre et les vertus spécifiques du livre et de la lecture.

Des expériences très variées ont déjà été mises en place :

- ainsi l'analyse des mérites comparés d'une œuvre littéraire et de son adaptation par les moyens audio-visuels (cinéma, télévision, roman-photo,

lire, écrire : s'exprimer

etc.) que cette analyse soit conduite par le professeur au sein d'un « club-lecture » ou organisée, à l'aide d'une exposition ou d'un colloque, par une maison de la culture.

• ainsi l'initiative d'éditeurs pour la jeunesse qui, comprenant qu'il faut doter le livre de séductions qui lui soient propres, préfèrent s'adresser à des illustrateurs plutôt qu'à des photographes et poursuivent des recherches esthétiques sur le plan du graphisme lui-même.

Tout cela concourt au même but : faire sentir à l'enfant en quoi la lecture est un médiateur, un mode d'appropriation du réel différent de la télévision ou du cinéma, en quoi elle peut être pour lui une **occasion et une source différente de plaisir**.

Cette curiosité pour un plaisir différent ayant été ainsi éveillée, il conviendrait de proposer à l'enfant des approches diversifiées et complémentaires qui lui permettront d'appréhender le livre dans sa globalité et d'en maîtriser tous les aspects.

Parce que la lecture est avant tout un acte de communication « fraternelle et vraie » ⁽¹⁾, il faut aider l'enfant à prendre conscience que l'écriture n'est pas qu'un ensemble de signes abstraits, que derrière les mots imprimés c'est une « parole » qui dit, qui raconte, qui transmet. Organiser des confrontations et des échanges avec ceux qui s'expriment dans les livres — écrivains et illustrateurs — c'est permettre à l'enfant de comprendre et d'exercer cette rencontre avec l'autre, c'est peut-être aussi lui donner le goût de renouveler ces occasions de rencontres.

« Vous êtes poètes et vous n'êtes pas mort », s'étonnent les enfants. Un grand nombre d'écrivains, conscients de cette nécessité de démystifier la parole écrite acceptent de venir parler de leurs livres dans les classes. Certains même soumettent leurs manuscrits à la critique de ces jeunes lecteurs afin de tirer profit de leurs remarques avant l'édition définitive.

D'autres, choisissant de s'adresser à des publics plus diversifiés préfèrent participer à des manifestations de large envergure, réunissant des enseignants, des parents, des bibliothécaires ou des libraires, tous ceux qui conditionnent directement ou indirectement les lectures des enfants. Organisé depuis plusieurs années par l'association « Lire en Bretagne » le « Mai du Livre » est l'une de ces vastes actions de sensibilisation à la lecture.

Les interventions d'auteurs et d'illustrateurs suscitent toujours chez les enfants un vif intérêt, non seulement pour la lecture mais aussi pour les métiers du livre ; car rencontrer la parole vivante de l'auteur, c'est aussi prendre conscience de la distance qui la sépare de la parole imprimée.

(1) J. RIGAUD.

Il faut alors savoir répondre aux curiosités ainsi réveillées, informer l'enfant sur les différentes étapes de réalisation d'un livre, de l'impression à la diffusion, multiplier pour lui les possibilités d'échanges avec ceux qui contribuent à l'élaboration du produit final ; relieurs, illustrateurs, éditeurs...

Ainsi expliqué et maîtrisé, le livre peut devenir le support privilégié de la communication avec autrui, le lieu de « l'expérience fructueuse de l'expérience d'un autre, d'un autre qui peut ainsi, sans danger et au contraire avec profit, devenir un moment de votre destin personnel ou collectif ». ⁽¹⁾

Dernière étape enfin de cette conquête de l'autonomie : lorsque l'enfant éprouvera le désir d'utiliser l'écriture pour initier une communication avec autrui et y rechercher les voies d'une expression personnelle ; lorsque l'écrit ne sera plus pour lui un modèle de « bonne écriture » dans lequel il cherche trop souvent à se couler, un langage anonyme et codifié par des règles qui lui restent étrangères, pour devenir l'outil privilégié de la découverte et de l'appropriation de soi.

Beaucoup d'enseignants s'efforcent ainsi d'aider l'enfant à libérer et à maîtriser le « pouvoir » des mots. Certains choisissent des chemins détournés ; l'élaboration d'un spectacle, l'écriture d'un scénario, la rédaction d'un journal de classe, la préparation d'une exposition, sont souvent le prétexte d'un travail d'écriture où l'enfant, enfin impliqué, cherche spontanément à corriger ses phrases, à préciser un mot, à trouver « son » expression juste.

D'autres, pour libérer l'écriture de cette abstraction qui la rend trop souvent inaccessible aux enfants, pratiquent ces exercices en liaison avec l'expression orale, vocale et corporelle ; ils se proposent de redonner voix à l'écrit par des exercices de lecture collective, de « mise en bouche » ⁽²⁾ ou de mise en espaces des textes composés par les enfants. Ils font appel à tous ceux, écrivains, poètes, scénaristes, dramaturges ou paroliers, qui font profession d'écriture, tous les familiers du corps à corps avec les mots, pour « ouvrir les portes des mots où sont enfermés tant de noms, en nous, autour de nous ;... Et nous libérer peu à peu dans un processus ininterrompu d'émergence individuelle et collective ». ⁽³⁾

Certains enfin, pour aider les enfants à intégrer la lecture à leur vie personnelle, cherchent à associer l'expression écrite à l'ensemble de leurs activités intellectuelles et culturelles.

Ainsi toutes les associations du texte et de l'image (photos romans, bandes dessinées, récits illustrés...) toutes les associations des textes et du son (montages, cinéma, poèmes en musique...) toutes les traductions du message écrit (danse, expression corporelle, marionnettes...), peuvent être proposées et travaillées à l'occasion de la lecture d'un livre ou d'un poème.

(1) J. RIGAULT.

(2) J.-Pierre RYNGAERT.

(3) F. GARNIER.

Quelques organismes culturels commencent d'ailleurs à créer autour d'expositions ponctuelles sur un auteur, des ateliers d'expression graphique, musicale ou théâtrale, qui permettent à l'enfant de recréer plastiquement l'univers d'un roman ou d'en proposer une mise en scène rapide.

Ces glissements d'une expression à une autre font sans doute mieux sentir leurs possibilités d'enrichissement réciproque et ressortir la spécificité de l'écriture.

Associant intimement des éléments inséparables mais trop souvent dissociés, réconciliant l'esprit et le corps, la lecture redevient alors une aventure unique et délectable.

Marie Christine Rivière

POÉSIE VIVANTE A L'ÉCOLE

Les élèves du lycée de Bourgoin, ceux de l'enseignement général et ceux de l'enseignement technique ont appris, comme tous leurs camarades lycéens, et plutôt consciencieusement, à lire un texte littéraire, à en extraire le réseau des idées, à apprécier l'adéquation de la forme à son contenu... Parmi ces textes, ils ont rencontré des poèmes. Et en même temps, la difficulté, voire le malaise. Le traitement appliqué au langage ordinaire n'est guère efficace. Il laisse le lecteur insatisfait. En quoi le langage de la poésie est-il particulier ? Pourquoi, lorsqu'on a tout analysé selon les canons, reste-t-il l'essentiel à découvrir ? Quelle est la clef de ce langage qui emprunte les formes du commun et s'en distingue cependant si radicalement ? Un comédien, Michel de Maulne, un poète, Angèle Vannier, un poète-professeur, Paul Vincensini, ont accepté, à la demande du professeur de Lettres, de poser ces questions avec les élèves.

Michel de Maulne dit, et chante des poèmes en s'accompagnant à la guitare. Il dit ou chante Raymond Queneau et Boris Vian, Guillelmo et Jean Tardieu, mais aussi Apollinaire et Verlaine, Eluard et Lorca, et François Villon ; les mots reprennent vie, cette voix force le silence, un homme interroge, un homme — le poète — exprime sa douleur, sa joie ou sa colère, et les fait partager. Un homme qui, peut-être, est mort depuis trois siècles. Un homme qui peut-être, est vivant, là, tout près, parmi nous, et qui va ouvrir cette porte.

La porte s'ouvre. C'est un poète qui entre. Une femme. Une femme aveugle. Angèle Vannier. Elle joue de sa seule voix pour dire ses propres poèmes, ses racines, son amour, sa tendresse, son exigence.

La voix s'est tue. Tous, déjà, interpellent. Questions sur la vie des poètes, sur les rapports de leur œuvre et de leur aventure personnelle, sur leur engagement... L'échange se met en route, piétine, repart, tâtonne maladroitement, puis se lance soudain vers l'essentiel : le pouvoir de la poésie. On sent, on dit que la poésie est une communication privilégiée, une énergie concentrée du langage, un questionnement révolutionnaire, un mode subversif de l'expression-communication... les interprètes répondent, les poètes répondent. Les mythes s'effacent. Les textes s'éclairent.

On songe, dans l'évocation des prolongements souhaitables, à se procurer les textes, à questionner d'autres poètes contemporains, à fonder un club de poésie, à s'essayer soi-même à l'expression poétique... Le professeur entretient, conforte, encourage cet élan qui sera repris de proche en proche, notamment au cours de montages présentés par des élèves de Terminale. (« Poésie au lycée », récital et « La Ville », montage avec des textes de poètes). Ces investissements se font à l'initiative des élèves eux-mêmes, avec la participation active de plusieurs professeurs de toutes disciplines. Si bien que l'esprit de création se manifeste à la fois dans le domaine collectif de la dramaturgie et dans le domaine privé de l'expression poétique. Car les élèves du lycée de Bourgoin produisent régulièrement des spectacles et écrivent régulièrement des poèmes.

Ces résultats, constamment encourageants pendant plusieurs années de suite, et bien d'autres, aussi probants, entrepris çà et là par des Maisons de la Culture (Amiens, Montbéliard...), des Centres culturels (Yerres), des Associations (Poésie-Spectacle), des équipes de professeurs et des maîtres isolés, ces résultats conduisent à faire le pari que le langage poétique doit ressortir autant aux disciplines esthétiques qu'aux études de lettres et que sa meilleure approche est celle qui en montre tout net l'absolue spécificité. C'est à ce prix qu'on peut réintroduire dans un monde technologique où les modèles culturels sont trop souvent stéréotypés, l'esprit de création. Et c'est en permettant à chacun d'exercer son potentiel de créativité qu'on le libère des contraintes nécessaires mais également aliénantes de la rationalité. L'École d'aujourd'hui ne peut plus ignorer la double fonction cathartique et créatrice du langage poétique. Aussi les nouvelles instructions officielles pour les collèges recommandent-elles l'exercice de la poésie.

Des poètes, des comédiens, par leur talent et leur amour de la poésie, portent témoignage à travers spectacles et animations, d'une poésie vivante. Préparés en classe, suivis de débats, parfois de rencontres avec les auteurs, prolongés par des travaux pluridisciplinaires et des essais à l'écriture, ces spectacles attestent que la poésie est un langage essentiel et que « ce qui demeure, comme le proclamait Hölderlin, les poètes le fondent ».

Jean Desmeuzes

arts plastiques

Si les arts plastiques font l'objet d'un enseignement spécifique, l'action culturelle n'apporte pas moins en ce domaine sa dimension spécifique à travers l'échange qu'elle instaure entre enseignants et plasticiens, peintres, sculpteurs, graphistes, illustrateurs...

Les initiatives sont nombreuses et débordent souvent le seul cours d'arts plastiques pour mobiliser tout un établissement dans un travail pluridisciplinaire donnant lieu à une réalisation collective en collaboration avec un créateur.

Cependant, les relations entre plasticiens et enseignants sont beaucoup moins spontanées que dans d'autres domaines : la création plastique reste le plus souvent une pratique individuelle qui ne donne pas obligatoirement lieu à une relation immédiate avec un public. Contrairement à de nombreuses compagnies de théâtre qui, ne serait-ce qu'au niveau du spectacle, sont amenées à entrer en relation avec les établissements scolaires, les plasticiens peuvent très bien s'en tenir à l'écart.

Il serait donc encore plus nécessaire en ce domaine de mener au niveau national une politique d'incitation et d'information. Mais cette politique est là encore plus difficile à mettre en place qu'ailleurs. Contrairement encore au théâtre qui a sa direction de tutelle au ministère de la culture et ses structures de représentation professionnelle permettant une réflexion commune et la circulation de l'information, les arts plastiques mettent en jeu des structures très diversifiées (Musées, CAC, Maisons de la culture) ou le plus souvent des individus non organisés.

C'est donc à travers des voies plus singulières que l'action culturelle dans le domaine des arts plastiques peut dépasser les seules initiatives ponctuelles. C'est autour d'un artiste, d'un projet, qu'à l'échelle d'une académie ou de plusieurs peut se mobiliser l'ensemble des structures culturelles et éducatives pour une action plus vaste d'incitation et de formation. L'action menée avec Bernard LAGNEAU dans trois académies en est un exemple.

UNE ACTION INTERACADEMIQUE AUTOUR DES ARTS PLASTIQUES

Agglomération de poutres, de tiges, de courroies, d'engrenages, de manivelles, et d'objets divers aux fonctionnements imprévus, c'est un univers insolite et un mouvement, une mécanique architecturale, dont le carton ondulé constitue le matériau de base, que Bernard LAGNEAU propose à ses visiteurs de faire fonctionner et de construire avec lui.

Ni peintre, ni sculpteur selon l'acceptation conventionnelle, Bernard LAGNEAU travaille et crée à partir de matériaux altérables, périssables, « fugitifs » en un mot. Il prête attention, en effet, aux **modalités de l'acte créateur** et non à un produit fini qui serait « éternisé » par une réputation ou dans un musée. Il offre à **tous** les publics la possibilité d'approcher concrètement sa démarche créatrice et d'y participer, sans privilégier des lieux culturellement consacrés.

Dans cet univers, les enfants entrent de plain pied car il rappelle leur jeux de construction. Mais cet univers nous emporte au-delà du jeu en intégrant les aspects les plus contemporains de notre culture tant dans son propos — car il nous parle de la ville, de la machine, du mouvement, du périssable... — que dans ses tentatives d'établir une nouvelle relation entre l'œuvre plastique et son public.

Il y a là la possibilité d'une rencontre privilégiée entre le jeu et la création, entre l'enfant et le plasticien et l'occasion d'éprouver un nouveau type de relation entre des lieux culturels (musées, maisons de la culture, centres socio-culturels, associations culturelles) et des lieux d'éducation (CRDP, établissements scolaires).

C'est à l'échelle de trois académies (ROUEN, ORLEANS-TOURS et RENNES) coordonnée par le centre régional de documentation pédagogique de Rouen qu'a lieu cette rencontre, entre avril 1980 et juin 1981.

L'action consiste en des travaux sur l'utilisation de la matière carton dans des réalisations mécaniques ou architecturales de grandes dimensions.

Cette action comporte quatre types de réalisation : les lieux mécanisés pour la vue, les lieux à construire et à déconstruire, la ville oscillante, enfin l'atelier.

Les lieux mécanisés et la ville oscillantes nous laissent spectateurs, les lieux à construire et déconstruire intègrent l'enfant ou l'adulte dans le processus de création, les ateliers, enfin, utilisent les trois autres réalisations et les prolongent en une réflexion et une formation destinée aux adultes.

• L'atelier, un lieu de fabrication

Le travail de la matière carton : Cet atelier est à l'usage des enseignants, des normaliens, des élèves des Beaux-Arts, et des animateurs ayant participé d'une manière active à l'opération.

Toutefois, il intéresse en priorité :

- les instituteurs en formation,
- les instituteurs en recyclage,
- les professeurs d'arts plastiques,
- les professeurs d'éducation manuelle et technique.

Preliminaires à la fabrication : Les participants commencent par la visite du lieu pour la vue et le dialogue avec le plasticien. Ils s'inter-

LES LIEUX MECANISES POUR LA VUE

Quatre cages d'escalier. Un donjon. Vingt-et-une salles d'exposition. Seize halls d'accueils. Six vitrines de grand magasin. Cinq cafétérias. Une salle de sport. Trois stands de foire exposition. Deux couloirs. Un entrepôt. Un sous-sol. Une salle de spectacle. Une scène de théâtre. Un guichet de mairie. La salle des gardes d'un château. Une barbacane...

Dans chaque cas, Bernard LAGNEAU se propose d'introduire à l'intérieur d'un espace des matériaux inhabituels, de le parcourir, d'en analyser les lignes de force.

L'invention artistique n'est pas toujours si nécessairement, une production de nouvelles formes ou de nouveaux objets. Choisir des matériaux, les transformer, choisir un espace, en accentuer ou en modifier la structure, changer la perception du spectateur et la rendre plus aiguë, plus vive, ce sont là aussi des actes esthétiques.

LA VILLE OSCILLANTE

La ville oscillante est la première des architectures fugitives de Bernard LAGNEAU. Elle constitue une étape importante dans l'évolution de ses recherches. Il s'agit à la fois de continuer le travail antérieur sur l'éphémère, le mouvement, les matériaux légers, de modifier le rythme de cette recherche, et insensiblement d'arriver à des formes très différentes de celles des lieux mécanisés.

Elle utilise des volumes énormes. Certaines poutres de carton ont six mètres de long (et ne pèsent que 15 kg).

La ville oscillante ne se situe pas à l'intérieur d'un espace préétabli. Elle n'est pas une œuvre isolée dans une architecture. Elle est construite à l'intérieur et non pas introduite en elle. Elle prolifère, et en quelque sorte parasite l'édifice.

En même temps cette architecture n'est jamais définitive. Plus rapidement que les autres, elle se modifie et se développe. Son existence est une accélération de la vie de toute ville. Elle ne sera pas reconstruite ailleurs.

rogent sur les matériaux, nobles ou non nobles, leur détournement, leurs qualités spécifiques et leur utilisation par les enfants.

L'accent est mis sur les qualités du carton : son faible prix de revient, sa facilité d'emploi, sa légèreté et en même temps sa robustesse, qualités permettant son emploi par les enfants dans des actions de construction impliquant l'activité complète du corps.

Les enseignants sont invités, avant d'entreprendre des fabrications, à assister à l'action d'un groupe d'enfants dans un lieu à construire et à déconstruire.

LES LIEUX A CONSTRUIRE ET A DECONSTRUIRE

Ces lieux permettent aux spectateurs/utilisateurs d'inventer des liaisons entre les éléments longuement élaborés par Bernard Lagneau, d'explorer le lieu, d'y jouer et d'en jouir. Ces éléments, tous en carton, sont des roues, des courroies, des manivelles.

Après avoir visité le lieu pour la vue, les spectateurs ont donc à leur disposition un matériel fabriqué bien auparavant. Ils peuvent, s'ils le veulent, utiliser roues, courroies et manivelles en une activité dont les seules règles sont données par les éléments mis à leur disposition et par l'espace qu'ils doivent occuper. Il s'agit donc d'une construction/déconstruction qui n'est ni totalement libre, ni totalement réglée.

La fabrication : Les premières réalisations sont des éléments simples (parallélépipèdes, poutres, cubes, etc.), de grande dimension (plusieurs mètres), afin de poser, dès le départ de l'action, les problèmes au niveau du monumental.

Cette dimension permet une redécouverte des rapports individu-volume-espace.

Ces volumes, assemblés entre eux par d'autres volumes, forment le noyau d'une architecture « habitable ».

Ainsi s'instaure progressivement à mesure du développement de cette architecture une perception nouvelle de l'espace.

En même temps s'invente toute une technologie de construction par l'utilisation de procédures d'assemblage simples et économiques.

Effets de la fabrication d'une architecture de carton : A travers la fabrication de structures de carton les constructeurs sont amenés à réfléchir :

- sur les gestes de la main, sur ceux du corps, sur la possibilité de se passer d'outils ou d'en faire un usage inhabituel ;
- sur la fonction des volumes à réaliser par rapport à l'espace à habiter ;
- sur la nécessité d'inventer des formes nouvelles à partir des contraintes imposées par la limitation des moyens ;
- sur l'invention de procédures d'assemblage simples, efficaces, solides ;

- sur l'utilisation de la matière carton dans le milieu scolaire et surtout sur ses possibilités de transformation permettant de répondre aux demandes des enfants.

Outre l'utilisation pédagogique des techniques acquises, cette pratique amène les enseignants à réfléchir sur la démarche du plasticien à travers l'utilisation d'un matériau inhabituel.

La réalisation des traces : Les quatre opérations précédentes font l'objet de relations et reportages effectués par des groupes ayant participé à l'action sous forme de textes, croquis, photos, bandes-sons, films, etc.

UN P.ACT.E. AUTOUR DES ARTS PLASTIQUES

Le hall du collège Pellerin de Beauvais et son mural de 30 m², le mur d'enceinte et sa fresque, le bus scolaire : trois œuvres créées par un millier d'élèves avec l'aide des professeurs, du principal et du peintre Nelson BLANCO.

Rien à voir avec une improvisation collective destinée à rendre « originale » l'heure d'arts plastiques de chaque classe. Mais une véritable expérience pédagogique pluridisciplinaire organisée, au niveau de l'établissement, par le principal et une vingtaine d'enseignants (lettres, arts plastiques, histoire, éducation physique et sportive) dans le cadre de leur P.ACT.E.

Pour le principal : « un collège est une micro-société, un ensemble d'adolescents et d'adultes qui évoluent en communauté, vivent de conflits, de rapports d'autorité, de domination, mais aussi de communication, d'enrichissements mutuels et surtout de moments extrêmes de créations. Les tissus relationnels sont multiples, structurés autour de la classe. Toute action pédagogique permettant de dépasser ce cadre ne peut être que bénéfique ».

Dans un premier temps, apprendre aux élèves à « lire » une toile ; les élèves ont été confrontés aux œuvres du passé pour relever les codes plastiques utilisés par les peintres au cours de l'histoire (composition, valeur, couleur, rythme, perspectives). A travers l'apprentissage de la lecture d'image, l'œil apprend à discerner ce qui « parle » dans la totalité d'un message iconique sans sanctionner cette lecture par le jugement, la distinction, le goût. Un panorama de diapositives et un petit lexique sur les principaux mouvements en peinture du XIX^e siècle à nos jours achèvent cette préparation.

Dans un deuxième temps, les élèves ainsi préparés, vont au-devant des œuvres ; ils visitent les musées locaux, le Musée National d'Art Moderne.

Puis ils rencontrent un artiste. Nelson. BLANCO, installé à CREVECCEUR-le-GRAND, vient dans les classes avec 7 tableaux qu'il propose à la lecture des élèves. Cette imprégnation directe, par des œuvres venant à l'école, abolit la distance entre l'objet d'art et le spectateur.

Immédiatement les élèves parlent du contenu des tableaux ; tel élève, d'ordinaire effacé et peu actif, se met à dire tout haut ce qu'il voit, un dialogue commence entre les élèves : « on dirait qu'il a voulu raconter la création du monde avec la paix, la guerre, le bien, le mal, puis l'enfer et le paradis ». Ils énumèrent un catalogue de signes en se sentant de plain pied avec le peintre sans s'arrêter aux formes parfois abstraites ou tourmentées, les enfants parlent du contenu des tableaux et questionnent BLANCO sur ses œuvres, son passé, sa vie.

Ces premiers contacts avec le peintre sont suivis de séances approfondies, en cours de français, pendant lesquelles le professeur favorise le développement de l'imagination et de la sensibilité. Les élèves prennent très au sérieux cette expérience.

Ils composent des textes libres qui étonnent les professeurs. « Nous avons découvert certains élèves qui ne parvenaient pas à s'exprimer » dit un professeur de lettres. Certains textes, très riches, sont souvent venus d'élèves jusque-là plutôt en marge de la classe.

A l'issue de ces trois phases, vient le stade de la réalisation. L'atelier bois du collège fabrique sept panneaux de 2 m x 2 m pour le mural du hall. Trente classes participent, chacune pendant son heure « arts plastiques » à toutes les phases de la production : tendre la toile, la préparer, la remplir avec les couleurs choisies avec le peintre. En une semaine, les 30 m² sont achevés. « C'était une ruche. De la vraie folie » explique BLANCO, sidéré par autant d'enthousiasme et d'énergie.

Après le mural, la fresque du mur d'enceinte, propre création du collège. Pour que tout le collège y participe, on ouvre un concours ; 700 projets au 1/25^e. Un « jury » de délégués de chaque classe en sélectionne une douzaine. La réalisation de 40 m sur 1,50 m de haut sur le mur d'enceinte est l'association des dessins choisis. Ce travail achevé en deux semaines, est facilité par l'abri fabriqué à l'atelier bois. Une exposition permet aux parents d'apprécier le travail.

Après la fresque... l'autobus. De nouveau, travail de participation avec BLANCO, le bus de ramassage scolaire — (20 % des élèves viennent de la campagne) — est gratté, lavé, poncé, décoré, peint. Dans la ville, sur les routes de campagne, il sera le message éclatant de la créativité du collège hors ses murs.

Dans une très belle plaquette réalisée sur leur travail, regroupant les textes écrits par les élèves, et les réactions des adultes et des enfants, le principal du collège Pellerin conclut : « L'école, centre de formation, d'éducation et de création ? On peut désormais, par cet exemple, l'affirmer ».

l'école et le musée ou l'indifférence réciproque

musées

Un musée dans une ville constitue souvent la pièce maîtresse du patrimoine culturel local ; l'école qui a souvent négligé la dimension culturelle de son rôle éducatif, n'a généralement pas su exploiter les richesses amassées par les hommes dans ce sanctuaire qu'est un musée.

Or, un musée est d'abord une mémoire, celle de la cité ; on y retrouve accumulées les œuvres d'art que les hommes qui nous ont précédés ont voulu sauvegarder. Les objets présentés sont les témoins, irremplaçables, de leur temps ; les regarder, les observer, les étudier, c'est pénétrer une période du passé et recueillir des éléments, pour une meilleure compréhension de l'histoire dont ils ont été les témoins :

Mais contempler une œuvre d'art, c'est aussi l'apprécier dans sa dimension esthétique dont la valeur est d'autant plus grande que l'expression artistique dépasse celle de son époque et nous touche par son intemporalité.

Cependant, pour voir dans une œuvre picturale exposée dans un musée, le témoignage d'une époque et être sensible à son esthétisme, il faut tout à la fois être informé sur cette époque et avoir une connaissance du sensible.

ALAIN disait que faire visiter un château-fort à des enfants qui ne savent rien de la féodalité, est une expérience inutile car tout ce qu'ils voient n'a aucune signification, puisque sans référence. Les témoins du passé restent muets si on ne sait pas les interroger. Et pourtant, en dépit de cette évidence, que de « visites guidées » et quel déferlement d'un jeune public sans préparation dans nombre de nos musées ! A la belle saison — car c'est toujours à ce moment que culmine ces « coupables » activités — on fait les « musées » de telles de nos grandes villes en une journée d'une sortie dite éducative et culturelle. Il y en a cinq ! Et cette sortie ne mérite aucun de ces deux adjectifs tant il est vrai que l'on ne va pas au musée comme au super-marché, qu'il faut pour visiter un musée avec profit, être détenteur d'une certaine culture. Cette culture n'est pas innée, elle s'acquiert et elle ne peut s'acquérir qu'à l'école.

Or l'école ayant eu, jusqu'à une époque récente, des préoccupations d'instruction, plus que d'éducation globale, la formation artistique a été pour le moins négligée et les enseignants étaient eux-mêmes insuffisamment sensibilisés à l'expression esthétique.

pour une éducation du sensible

Ceci explique pourquoi les quelques tentatives qui ont été faites ici et là par des enseignants pour emmener les enfants au musée, se sont soldées par des échecs ; se trouvant bien souvent désemparés devant les œuvres d'art, ils ont confié leurs élèves à un conférencier qui n'a pas toujours su s'adapter à son jeune public : l'information culturelle sans préoccupation pédagogique n'entraîne bien souvent que désintérêt chez les jeunes enfants. Ou bien l'enseignant, considérant que les chefs d'œuvres pouvaient parler d'eux-mêmes, a laissé ses élèves sans préparation à la découverte du musée. Le résultat est là encore négatif car il ne suffit pas, on le sait, de donner « la liberté » de voir, encore faut-il aussi donner les moyens de regarder. Bien souvent ce type d'expérience se solde aussi par la désapprobation des responsables du musée, ce qui a comme conséquence de rendre encore plus méfiants les conservateurs vis-à-vis de telles initiatives qui usurent le terme de pédagogie.

Le musée, véritable instrument de culture, en mettant à la portée de tous, les œuvres et les objets témoins de civilisations passées, peut compléter la mission éducative de l'école.

Le contact avec l'œuvre d'art, la découverte du monde vu par les artistes, l'étonnement, l'émerveillement, la critique parfois qui en résultent aideront les élèves à ouvrir leur horizon, à organiser leur sensibilité artistique et à mieux percevoir le monde où ils vont vivre.

Pénétrant dans ce lieu particulier un peu mystérieux qu'est pour lui le musée, totalement différent de son cadre scolaire habituel, l'enfant, habilement guidé, y trouvera une source d'équilibre et d'épanouissement.

Ainsi, l'œuvre d'éducation implique le développement harmonieux de l'individu, des facultés de l'intelligence, de l'esprit, de la raison, mais aussi de la sensibilité en prenant en compte la dimension esthétique, le sens du beau par l'intermédiaire de l'art.

L'approche historique d'un chef d'œuvre est souvent privilégiée par rapport à l'approche esthétique ; l'œuvre ou l'objet sont souvent instrument d'illustration d'un cours d'histoire ou de littérature. Or, il importe de considérer l'œuvre non seulement comme terrain d'un mode de vie, des conceptions d'une époque, mais précisément comme une œuvre d'art, dans sa dimension esthétique essentielle.

Les spécialistes de l'animation dans les musées peuvent grandement faciliter cette approche esthétique, en ajoutant à l'étude, au travail intellectuel et à l'acquisition des connaissances, « une connaissance sensible » faite d'émotions, de découverte de la relation entre l'artiste et le monde qui l'entoure, des multiples aspects de sa création et des interprétations et réactions qu'elle suscite.

Cette dimension qui peut éveiller chez l'enfant sa propre créativité, le désir de s'exprimer, est essentielle à la formation globale d'une personnalité.

les enfants au musée et le musée à l'école

Car la contemplation de l'œuvre d'art exige un effort d'attention pour une perception exacte de l'originalité des lignes, des formes, des proportions, des couleurs ou de la délicatesse des jeux de lumière élaborées par l'artiste. Cette rencontre provoque des réactions diverses selon chaque individu, le conduisant à un éveil de sa sensibilité ; elle lui donne une impression d'enrichissement, et répond par là à un besoin fondamental de l'homme. Car l'art sollicite l'imagination, suscite le rêve, apporte un apaisement et permet d'échapper aux sollicitations extérieures. Il est une source prodigieuse de dépassement et de libération et d'expression.

Afin de mettre en relation l'école et le musée, le ministère de l'Éducation par la Mission d'Action Culturelle en milieu scolaire et le ministère de la Culture et de la communication, par la Direction des Musées de France, ont conjugué leurs efforts, pour lancer en 1978, l'opération « Les jeunes français à la découverte de leurs musées ».

L'objectif était double : il fallait d'abord faciliter aux enseignants et aux enfants, l'accès au musée, en aménageant un palier pédagogique pour mieux appréhender les œuvres d'art ; il fallait d'autre part que les objets du musée viennent vers l'école, notamment lorsque celle-ci est par trop isolée.

Le service éducatif du Musée

Il constitue un moyen important pour faciliter l'utilisation pédagogique des ressources muséographiques locales : connaissant aussi bien les possibilités du musée que les besoins des maîtres, les enseignants responsables des services éducatifs ont pour tâche essentielle d'adapter le musée aux exigences pédagogiques de l'école. C'est pourquoi à l'intérieur du musée ils peuvent d'abord en faciliter la visite et la rendre utile pour les élèves ; ils peuvent ensuite ouvrir des ateliers permettant l'expression créatrice des enfants.

La visite commentée : elle est importante car elle provoque le choc visuel ; le contact direct avec l'objet, l'œuvre d'art, devient essentiel ; l'enfant découvre, enregistre, se familiarise avec ce qui lui est présenté. Sa sensibilité en est marquée. Mais la visite aura été précédée par une information par le maître en classe, ou par le responsable du service éducatif au musée même. La présentation d'un montage audio-visuel sur ce que l'on va voir peut être une excellente introduction.

Mais la visite peut aussi être à l'origine d'une exploitation pédagogique : les enfants peuvent être invités à recréer un espace, une sculpture, par des dessins, des maquettes, des modelages ou encore refaire une exposition bien à eux, après une recherche de documents. Les activités proposées par le maître peuvent être nombreuses et variées, visant toujours à développer l'imagination, la créativité, la sensibilité des enfants.

Un autre type de visite, dite « jeu de piste », se pratique également dans certains musées tel le Muséum d'Histoire naturelle de Paris. Dispersés

par équipes de deux ou trois, les élèves, crayons et papier en mains, circulent dans une salle, munis d'un questionnaire qui leur a été remis à l'entrée. Ils sont conduits à découvrir des points de repère dans les collections, « à trouver leur chemin » en apprenant à observer les objets, analyser, réfléchir tandis qu'ils rédigent leur document. Le maître veille discrètement au déroulement de la visite, aidant au besoin l'enfant dérouté lorsque celui-ci le lui demande. On réunit ensuite les résultats et, bien souvent, l'on constate que le meilleur observateur n'est pas forcément le meilleur élève, les sollicitations n'étant pas les mêmes qu'à l'école. Une visite guidée s'impose alors ; elle est d'autant mieux acceptée qu'elle constitue une réponse aux questions que se sont posées les enfants dans la première phase de l'expérience.

L'atelier : lorsque les locaux le permettent, des ateliers pour enfants sont aménagés dans les musées. C'est le cas du Musée des Enfants au Musée d'Art moderne de PARIS, au Musée de l'Île-de-France, au Château de SCEAUX, au Musée des Beaux-Arts de CAEN, au Musée Reattu d'ARLES, au Musée de METZ, au Musée des Monuments français de PARIS, au Musée de PERPIGNAN, au Musée d'Aquitaine à BORDEAUX.

• Ateliers d'initiation artistique : les enfants après un commentaire devant des dessins de PICASSO, ou une sculpture de RODIN ou encore une tapisserie — paysage de GRAU GARRIGA par exemple, reviennent pour une seconde séance au musée et s'installent devant un matériel de dessin ou de modelage mis à leur disposition dans la salle-atelier. Regroupés autour de l'animateur, ils commentent avec lui les textes ou dessins déjà faits en classe après leur première visite. Puis, s'inspirant de ce qu'ils ont vu et des diapositives qui leur ont été projetées, ils donnent libre cours à leur imagination, dessinant, modelant, recréant des personnages ou des objets parfois fantastiques, selon leur propre goût, tout en apprenant le sens de la couleur et des formes.

C'est ainsi qu'à travers leurs travaux individuels ou collectifs, se réveille peu à peu chez les enfants, leur sens de la créativité, non pour refaire comme l'artiste, mais pour s'initier à une technique ou à une œuvre.

• Ateliers de manipulation : l'enfant est convié à observer une technique artisanale de l'époque gallo-romaine et son évolution jusqu'à nos jours. On lui confie des objets originaux judicieusement choisis (petits vases, moules servant à leur fabrication, tessons provenant de fouilles). Il manipule, dialogue avec le spécialiste, interroge et, ainsi, est amené à trouver lui-même comment, pourquoi, ce vase ou cette lampe à huile répondait à un besoin de l'homme qui l'a fabriqué à une certaine époque. De la poterie, on peut aussi bien passer aux techniques du filage, du tissage, de la forge, et recréer ce qui était la vie quotidienne dans l'Antiquité ou au Moyen-Age.

Le Musée hors les murs

De gros efforts ont été faits en faveur du public qui ne va pas au musée, en rendant les collections accessibles à tous et en créant des musées « ambulants » qui s'adressent en priorité au milieu scolaire. Il s'agit de malettes pédagogiques, d'expositions itinérantes et de muséobus. De telles initiatives sont fort importantes car elles atteignent les petits collèges et les écoles rurales isolées tout autant que les zones de grandes banlieues culturellement peu favorisées.

La malette pédagogique : cette valise simple, contenant des objets originaux accompagnés de documents imprimés et audiovisuels, lorsqu'elle arrive dans la classe, crée un événement. Comme dans l'atelier, l'enfant peut se livrer à la manipulation des objets qui suscitent l'intérêt et l'enthousiasme pour le sujet auquel ils sont consacrés. L'expérience prouve qu'il est beaucoup plus impressionné par un objet authentique, car bien souvent il pose la question : « c'est un vrai ? ». Le maître utilise ce matériel comme il lui convient, soit comme introduction à son cours, soit comme moyen de contrôle de réutilisation de connaissance. L'important est que l'enfant comprenne mieux par ce qu'il touche et il a besoin de toucher pour voir. Enfin, comme l'atelier, la malette pédagogique supprime cette barrière infranchissable qu'est la vitrine du musée. L'étude de la malette pédagogique, en classe, peut être aussi une excellente introduction à la visite du musée.

L'exposition itinérante et le muséobus : Présentant également un grand intérêt dans la mesure où ils viennent à la rencontre d'un jeune public qui ne demande qu'à recevoir, particulièrement s'il a été bien sensibilisé par le maître avant la visite, l'exposition itinérante et le muséobus suscitent aussi chez l'enfant le désir de se rendre au musée pour revoir les œuvres ou pour faire de nouvelles découvertes.

De même que la malette, ces mini-musées sont complétés par des textes explicatifs, des diapositives ou de grandes photographies et des bandes sonores qui permettent ainsi de replacer facilement les expositions dans leur contexte naturel et historique.

Citons les muséobus des Musées Cantini à MARSEILLE, de BESANÇON, de CHAMBERY, de SAINT-ETIENNE, des départements de la Vendée et de Seine-et-Marne.

Dans tous les cas, l'objet, surtout s'il est authentique, possède un pouvoir d'impact inestimable et irremplaçable sur l'imagination des élèves et contribue, par l'acquisition d'une expérience personnelle, à leur formation esthétique et intellectuelle.

**rôle
et formation
des enseignants**

Le rôle d'un enseignant dans sa classe est irremplaçable ; c'est lui et lui seul qui doit pouvoir intervenir auprès des élèves pour leur éducation esthétique. Le rôle du professeur chargé du service éducatif du musée doit

être essentiellement de permettre à l'enseignant d'intervenir efficacement auprès de ses élèves en classe ou au musée.

C'est pourquoi les services éducatifs des musées ont mis en place des cycles de formation des enseignants en relation avec les Centres Pédagogiques Régionaux pour le second degré, les Ecoles normales pour le premier degré.

Les séances animées par le conservateur ou le professeur détaché auprès du musée, connaissent beaucoup de succès auprès des stagiaires qui, à partir des collections, discutent avec l'animateur de l'utilisation pédagogique qu'ils peuvent en faire. Ensuite, les futurs maîtres assistent aux ateliers avec les enfants puis les prennent eux-mêmes en charge.

Par ailleurs, les Centres Régionaux de Documentation Pédagogique et les Centres Départementaux de Documentation Pédagogique ont réalisé avec les services éducatifs des musées publics des brochures, des dossiers documentaires, des monographies sur des artistes, des œuvres présentées dans les musées. Ces documents ont été élaborés selon une double exigence, une grande valeur scientifique, artistique ou historique d'une part, une réelle richesse d'exploitation pédagogique, polyvalente et modulable selon le niveau des élèves et la nature des classes, d'autre part.

Les enseignants peuvent donc désormais être informés sur les musées de leur région et bénéficier d'une formation en ce domaine dans le cadre de la formation initiale et continue. C'est le cas de plus de 700 enseignants du primaire et du secondaire dans l'académie de METZ grâce à l'initiative du conservateur du musée de METZ, aidé de professeurs détachés au service éducatif.

Il s'agit surtout d'une éducation du regard, d'une mise en confiance avec le tableau ou l'objet afin qu'à l'avenir une approche individuelle devienne plus facile, plus enrichissante et que les élèves, à leur tour, entraînés par la conviction de leur professeur, apprennent à regarder par eux-mêmes.

Les relations Ecole-Musée sont peut-être un des domaines qui illustre le mieux la problématique de cette ouverture de l'Ecole que chacun appelle de ses vœux.

Il est, là comme ailleurs, de bon ton de dénoncer le repliement sur soi, le caractère fermé de l'Ecole. Et pourtant ! Un effort réel est accompli. Le Ministère de l'Education, qui joue un rôle déterminant dans le développement des services éducatifs des musées, a permis depuis trois ans la création de nouveaux services cependant que tous les Musées qui se sont adressés à lui pour aménager des installations permettant une action pédagogique plus efficace ont reçu sont aide.

En menant en son sein une action aux multiples aspects pour conduire les enfants et leurs maîtres vers le Musée, c'est le public de demain que l'on prépare, c'est l'image du Musée que l'on va façonner pour les générations futures.

Et pour que cette image soit positive, pour que la visite attire et ne soit pas un repoussoir, qui en fera une expérience unique, il faut que le Musée lui aussi évolue. Qu'il ajoute à sa mission d'acquisition et de conservation, une mission d'animation dont les premières expériences montrent tout l'intérêt, qu'il dise concrètement, qu'il souhaite lui aussi s'ouvrir à l'école comme le montrent d'ores-et-déjà nombre d'expériences.

Jacques Boulenc
Arlette Langles

**l'environnement
l'apprentissage
de l'action
et de
la responsabilité**

Se situer, agir, être responsable : ce langage a-t-il encore un sens ? Qui peut avoir aujourd'hui la prétention de se situer dans un monde complexe ? Qui est responsable de quoi ? La société de demain aura-t-elle encore besoin du travail et de l'action de tous ? et que pèsera l'action individuelle dans un contexte de plus en plus international ?

Comment renoncer pourtant à la volonté de conscience qui reste le fondement de toute culture et en ce minimum de confiance en soi et en son devenir, tant au niveau individuel que collectif, sans lequel une société se condamne à dépérir.

Etrangement, tout en reprochant à la société actuelle de priver l'individu de ses responsabilités, chacun, face à l'incertitude, voire à l'angoisse que provoque un contexte dans lequel il n'arrive plus à se situer, cherche à fuir les responsabilités qui lui incombent encore et se voudrait de plus en plus assisté.

L'enfant n'est pas le dernier à demander cette assistance, à attendre de ses enseignants des repères fixes, un mode d'emploi du monde, des recettes pour vivre...

L'environnement de l'enfant d'aujourd'hui est beaucoup plus complexe qu'autrefois. Les références sont pour lui d'autant moins évidentes que l'école ne peut plus jouer le rôle privilégié, voire exclusif, qui était le sien dans l'acquisition de connaissances organisées. Les informations lui parviennent de partout et en désordre.

Parallèlement, son insertion sociale est considérablement retardée : sa famille et son milieu ne lui donnent plus l'occasion d'une insertion sociale progressive. On lui confie encore des responsabilités domestiques mais il n'est plus question pour lui d'aider son père dans son travail, encore moins de participer aux travaux collectifs.

Cette évolution n'est pas sans risques : manquant de points de repères, tenus « en réserve » de la société, sans occasion d'y exercer la moindre responsabilité, l'enfant et surtout l'adolescent ne voient pas toujours d'autre issue que la fuite, la révolte ou l'adhésion à une forme quelconque de totalitarisme idéologique ou philosophique.

Si l'École est non seulement le lieu du savoir mais aussi le lieu privilégié de l'Éducation, elle doit permettre à l'enfant de se situer dans un monde complexe et de trouver progressivement les voies de son insertion sociale.

Pour qu'il se situe, il ne suffit pas de lui faire acquérir les notions fondamentales, il faut le mettre en mesure de se repérer en situation réelle, de traiter les informations qui lui parviennent par des sources multiples et notamment par les media et recréer sous des formes nouvelles le contact très concret qu'il avait avec le paysan ou l'artisan de son village. C'est dans ces perspectives qu'il faut créer des occasions de rencontres : avec les témoins du passé — et ce sont toutes les actions patrimoine —, avec l'architecte, le chercheur, le technicien, le journaliste qui sont les artisans et les témoins de l'avenir qui se construit.

Se préoccuper de l'insertion sociale des jeunes ne se limite pas à les préparer à une entrée dans la vie professionnelle de plus en plus tardive. Il faut leur donner l'occasion d'exercer dans la collectivité des responsabilités à leur mesure.

Quand un lycée technique du bâtiment participe à la restauration d'un château, quand un collège propose un plan de sauvegarde du fleuve qui traverse sa ville au terme d'une enquête approfondie, après s'être entouré de tous les professionnels concernés, quand tel autre construit un capteur solaire, il s'agit véritablement d'une école de la vie permettant à l'élève de réelles acquisitions méthodologiques : savoir traiter l'information, analyser une situation, situer les responsabilités, proposer des solutions, mettre en œuvre celles qui sont à sa portée.

*Qu'il s'agisse de cadre de vie, du patrimoine, des sciences et des techniques, de l'audiovisuel ou de l'informatique, l'action culturelle se propose le même objectif : à travers toutes les occasions de **relation** avec le monde extérieur à l'école, permettre à l'enfant de mieux se situer et de faire l'apprentissage de la responsabilité et de l'action.*

Françoise Juhel

patrimoine

Les sachant menacés, les voyant disparaître, une société en proie au doute porte aux éléments de son patrimoine une attention nouvelle que partagent anciens et jeunes.

En l'espace d'une ou deux générations, les paysages, les rythmes, les bruits, les odeurs, les travaux et le décor de la vie la plus quotidienne ont changé. Et déjà la France compte un nombre voisin d'enseignants et d'exploitants agricoles.

« On ressemble plus à son époque qu'à son père ». Le proverbe n'a jamais semblé plus juste. Il ne doit cependant pas décourager tout désir de transmettre l'héritage.

A l'école, le patrimoine jouit précisément d'un rôle éducatif reconnu : sa découverte fonde des démarches permettant à l'élève de s'enraciner dans son milieu, d'en recueillir l'héritage et d'acquiescer le souci de sa sauvegarde.

Elle permet enfin de rendre sensible les solidarités entre les générations qui ont façonné et façonnent un même espace.

En ce domaine également, l'action culturelle réunit des concours pour enrichir la formation des jeunes scolaires des apports cognitifs et méthodologiques, culturels et éthiques liés à une pédagogie du patrimoine.

L'étude d'un patrimoine entendu au sens large comme tout ce qui porte héritage, ne se borne pas au passé monumental et prestigieux, au risque d'écartier des témoignages plus modestes mais également représentatifs : bâtiments usuels, maisons rurales, outils, instruments de musique, almanachs... Elle ne se limite pas aux seules traces matérielles écrites ou iconographiques, mais s'étend aux coutumes, à la tradition orale, aux jeux et à la musique populaires. Elle englobe tout aussi bien les œuvres d'art, les installations industrielles, le paysage ancien ou transformé, que les coutumes alimentaires, les attitudes devant la mort, les rites ou les interdits propres à une société.

Lorsqu'il s'étend ainsi à l'ensemble de l'héritage et de la culture des hommes, le patrimoine met en jeu des représentations diverses qui portent l'empreinte de l'environnement local. C'est ainsi que les élèves d'une école

**le patrimoine
comme horizon
de la mémoire**

d'un village rural ont, après la projection d'un film réalisé par le Centre Beaubourg, exprimé par l'image, leur idée du patrimoine. Cette expérience de « photo-langage » dont le journal *La Montagne* s'est fait l'écho, a réuni les moyens d'une Association d'Animation Rurale aidée par l'Education et l'administration de la Jeunesse et des Sports.

« Pour ce petit garçon de onze ans le patrimoine, c'est l'amandier de son jardin, planté en 1880 et qui a vu passer la guerre de 14. Pour telle autre jeune écolière, les monstres et les armes anciennes. Pour Pierre et Jacques, la grange presque bicentenaire, la charrue de jadis, l'antique moissonneuse ou la machine à moudre le grain.

On le voit, pour les jeunes ruraux, le patrimoine, ce sont des bâtiments et objets usuels et rustiques nés de la main de l'homme, l'artisanat paysan, l'environnement familial.

Pour celui-là, ce sont les coutumes, les traditions et aussi tout ce qui est vivant, et qui nous entoure : la fleur, l'arbre et l'oiseau qui font le monde si beau. Les photographes en herbe de Biozat étaient, en tout cas, rudement heureux de se voir confier pour la première fois un appareil véritable.

Après sélection par les enfants eux-mêmes des meilleures images, une exposition commune aux différentes écoles intéressées pourra être organisée dans les locaux de l'Association Folklore et Culture qui, par vocation, défend le patrimoine rural à travers traditions et architecture.

Le patrimoine est création continue et son domaine va sans cesse s'élargissant : la silhouette du Centre Beaubourg est déjà inséparable du Centre de Paris. Les relations sociales qui se nouent dans une H.L.M. de Seine-Saint-Denis sont-elles forcément à exclure ? Non, si l'on pense que la découverte du patrimoine ne doit pas seulement créer un rapport au passé — qui s'exprimerait sur le mode du regret — mais doit aussi favoriser des attitudes prospectives.

Reste alors posée la question de savoir ce qu'il convient de léguer et, pour l'enseignant, celle du choix des éléments du patrimoine sur lesquels prendre appui pour illustrer et enrichir son enseignement d'apports concrets.

Avec la circulaire 76.123 du 29 mars 1976, signée par M. Michel DENIEUL, Directeur de Cabinet du Ministre, la prise en compte dans l'enseignement des patrimoines culturels locaux a connu un nouveau développement⁽¹⁾.

A l'école élémentaire, elle s'inscrit dans le cadre des activités d'éveil : faire découvrir aux enfants leur milieu de vie, répondre aux sollicitations de l'environnement. De bien des façons les maîtres sont encouragés par les textes et les corps d'inspection à tirer parti des ressources du milieu local.

(1) Cf. le n° 94 des « Amis de Sèvres » réalisé sous la direction du regretté Recteur BRUCH.

En effet, les méthodologies propres à la découverte du patrimoine sont en étroite convergence avec la pédagogie du projet, celle de l'enquête ou avec les techniques opératoires qui sont, entre autres, une préoccupation ancienne de l'enseignement élémentaire.

Au collège et au lycée, elle s'intègre aux contenus des diverses disciplines ayant une dimension locale ou régionale : l'histoire et la géographie concernées en premier lieu, mais aussi les sciences naturelles, physiques ou économiques, les lettres, les disciplines artistiques.

C'est pourquoi le choix des terrains, des sujets d'étude, la conduite des actions sont naturellement guidés par les objectifs et contenus de formation ; par les connaissances et les savoir-faire spécifiques à une ou plusieurs disciplines.

Face à un champ d'investigation immense et au risque de se disperser dans une quête sans fin de documents, d'objets et de témoignages,

MANGER AUTREFOIS

— « la table est inséparable de l'histoire des peuples » —
(R. COUTINE).

Cette citation en épigraphe de l'exposition organisée par le lycée Aliénor d'Aquitaine (lycée hôtelier de Poitiers), marque la ligne directrice du travail effectué dans ses objectifs comme dans ses méthodes.

Sur le thème « Manger autrefois : Alimentation et Cuisine paysane en Poitou, 1850-1950 », une exposition a été préparée en quatre mois.

Pour son vernissage, « un repas à l'ancienne » a été organisé et « fabriqué » par les élèves eux-mêmes. Un retour aux sources gastronomiques, mais aussi la résurgence de la notion du dîner-fête.

Ouverture sur la vie, mais aussi travail historique : habitués au congélateur et aux plats préparés, les élèves ont cherché à retrouver dans la mémoire collective de leur famille et de leur entourage une part du patrimoine culturel poitevin.

Une enquête leur a permis de recueillir recettes anciennes, menus, vieux livres de cuisine, de faire ressurgir des traditions oubliées : jour de la batterie, repas de noces d'autrefois.

L'exposition a montré aux habitants de la région la synthèse des informations classées méthodiquement par les élèves.

Cette réalisation a pu se faire grâce à la collaboration efficace de l'association des « Gens de CHERVES » et du Syndicat des Hôteliers qui ont assisté le LEP hôtelier Aliénor d'Aquitaine.

l'enseignant doit aussi disposer de la formation, initiale ou continue, doit se pourvoir des outils d'analyse et des schémas d'explication qui font retrouver dans le pittoresque d'un récit les éléments significatifs d'une société. La découverte des vestiges et des bribes du passé, le sens des permanences ou des ruptures s'organise alors dans l'approche et l'intelligence des sociétés anciennes ou de naguère. Et le souvenir devient mémoire.

le patrimoine comme lieu de culture

Le patrimoine est l'un des domaines de l'action culturelle qui est le moins spontanément associé à l'exercice des facultés d'expression et de communication. Evocateur des biens que les familles se transmettent dans le silence des études notariales, il est d'ailleurs dans la conscience populaire plus identifié aux valeurs de tradition que placé sous le signe de l'invention ou de la découverte personnelle.

Bien-fonds plus que terrain d'aventure, le patrimoine risque-t-il alors de se voir écarté des bénéfices et du jeu de l'échange, de l'imagination et de la créativité ? De nombreuses actions, touchant les différents niveaux d'enseignement, ont montré qu'il peut en être tout autrement.

Des démarches actives

Les enquêtes sur le terrain, les travaux d'élèves restent les fondements privilégiés d'une pédagogie de la découverte facilitant aussi bien l'acquisition de connaissances que celle de méthodologies et de savoir-faire. Elles ont le double avantage d'inciter à la recherche documentaire et de faire utiliser des techniques d'expression très diverses pour communiquer les acquis de l'enquête : panneaux, maquettes, récits romancés, jeux dramatiques ou poétiques, composition musicale, production audiovisuelle, création et mise en scène d'un spectacle.

Un exemple emprunté à dessein aux activités d'un L.E.P., peut montrer les intérêts d'une pareille démarche. Dans le cadre d'une opération de sauvegarde et de restauration des moulins du Nord-Pas-de-Calais, des élèves ont réalisé dans les ateliers d'un L.E.P. certaines pièces de la structure intérieure des moulins. L'intérêt suscité par cette approche technologique s'est ensuite porté vers la connaissance des métiers du moulin — charpentiers, menuisiers, tordeurs d'huile — vers l'organisation économique et les relations sociales des sociétés rurales disparues.

L'étude du patrimoine bâti fournit des occasions de démarches similaires aux élèves du premier et second degré : réalisation de maquettes dans le cas du concours des abbayes normandes ou de l'opération multimedia sur « les maisons de Bourgogne », opération lancée cette année dans une douzaine d'académies avec le concours de l'association « Maisons paysannes de France »... Les exemples peuvent être multipliés : l'étude du costume, des modes alimentaires, des techniques industrielles peuvent également fonder une démarche qui prend appui sur la part matérielle des civilisations pour se prolonger, en des extensions successives, par la découverte des faits sociaux et des traits de mentalité.

Des démarches d'ouverture

La découverte du patrimoine offre de précieuses occasions d'ouverture des établissements scolaires sur le milieu culturel environnant et permet une collaboration avec les organismes spécialisés et les associations de la région.

Un dialogue peut ainsi s'établir. Il ne s'agit pas seulement des échanges entre adultes et élèves à l'occasion d'une recherche d'information mais

HOMMAGE A JEAN-LOUIS BRUCH

S'agissant du Patrimoine, une signature manque ici, celle du Recteur BRUCH qui était devenu le spécialiste apprécié de ces questions. Chargé par le ministre, en 1975, d'une mission d'étude et d'animation, l'Inspecteur Général qu'il était devenu, n'a dès lors cessé de jouer, avec l'ardeur qu'on lui connaissait, un rôle déterminant dans l'orientation et le développement des actions en ce domaine.

L'équipe de la Mission d'Action Culturelle qui travaillait fréquemment avec lui, a tenu à saisir l'occasion de ce numéro spécial pour lui rendre l'hommage que l'on doit à ceux qui ont foi dans leur mission et savent montrer devant la mort un courage exemplaire.

d'une véritable confrontation d'approches, de points de vue et de sensibilités différentes. Un exemple particulièrement éclairant est donné par l'opération « Pays-Paysage » lancée cette année en Limousin et à laquelle un créateur comme Henri CUECO attache son nom.

L'analyse et la lecture du paysage sont des exercices essentiels et féconds pour la découverte d'un environnement mais qui s'enferment parfois dans une conception trop disciplinaire et limitée des voies et moyens de le conduire. Un paysage peut ainsi être appréhendé par l'espace, les sons, la musique, les saveurs, les odeurs qu'il évoque. Dans le projet « Pays-Paysage », les ateliers de musique ou d'arts plastiques travaillant sur le thème du paysage dans l'art sensibilisent à ces nouvelles approches.

Dans chaque école ou classe est dressé un inventaire des différents points de vue, des différents regards sur un même paysage : à partir de l'écologie, de l'économie, des sciences, de l'histoire, du langage, de la mémoire... Sans écarter les implications sensorielles et corporelles (culture physique, danse, théâtre) un thème général est proposé aux diverses écoles. Le mouton est ainsi envisagé pour 1980-1981.

Tous les niveaux scolaires, tous les âges peuvent intervenir :

- depuis le mouton dans le conte pour enfant jusqu'aux implications économiques actuelles ;
- le paysage de l'agriculture d'équilibre (exploitation familiale) et le paysage de l'agriculture intensive ;
- l'évolution des races traditionnelles ou adaptées ;
- l'utilisation familiale de la laine, tissage traditionnel et l'industrie textile locale, corderie, filature ;
- création et animation d'un atelier : cordage, filage, tissage — étude des instruments traditionnels.

« Toutes les pratiques doivent être croisées et confrontées : les regards et les productions en milieu scolaire et en milieu extra-scolaire. Il

le patrimoine comme espace social

s'agit à travers ce thème de produire au niveau des écoles des croisements inter-écoles et pluridisciplinaires, sorte de reproduction au niveau scolaire de ce qui se passe pour le Paysage lui-même, au niveau des adultes ou en tout cas des classes d'âge mêlées ».

Des organismes très divers peuvent ainsi prêter leurs concours et de nombreuses expériences ont amplement prouvé les bénéfices qu'une classe pouvait tirer des interventions d'un spécialiste qualifié : archéologue, architecte, ethnologue par exemple. Ils apportent à la classe des connaissances, des savoir-faire, une pratique sans lesquels l'enseignant ne se sent pas en mesure d'entreprendre certaines activités.

Le concours de certains organismes spécialisés dans les grandes fonctions patrimoniales — archives, musées, monuments historiques — sont organisés dans le cadre d'ateliers ou de services éducatifs.

C'est ainsi que l'enseignant désireux de mener une activité portant sur le patrimoine bâti pourra s'adresser aux services éducatifs des musées, aux ateliers créés par exemple par la Caisse Nationale des Monuments Historiques ou par l'écomusée du Beauvaisis : des élèves pourront y réaliser des maquettes de maisons, de monuments ou de villages, retrouver différentes techniques de construction mais aussi donner libre jeu à leur imagination dans l'aménagement d'espaces.

L'étude du patrimoine industriel pourrait pareillement bénéficier des interventions d'organismes comme l'écomusée du Creusot ou la Maison de la culture de Firminy.

Recherche d'identité, dialogue entre les générations, participation à des tâches d'intérêt commun font que les activités en matière de patrimoine jouent un rôle éducatif particulier et permettent aux jeunes de s'exprimer et de se situer dans une société en rapide mutation.

Un dialogue entre générations

D'un même mouvement notre société s'enorgueillit de ses banques de données et laisse se raréfier les lieux de sa mémoire. Certes, musées, dépôts de feuilles ou d'archives, cinémathèques, magasins d'antiquités se multiplient et disposent chaque jour de collections plus riches et multifformes, mais les greniers disparaissent et les vieux sont relégués dans des maisons ou s'enterre vivante, avec eux, l'histoire qu'ils portaient.

Les grands ensembles souffrent de la délinquance de leurs adolescents. Les vieux en sont absents. Sans établir de lien mécanique, cette double anomalie de l'évolution du tissu social et de la vie sociale donne à réfléchir. Naguère le vieillard jouait dans la socialisation de l'enfant un rôle important — parfois surestimé — dans la transmission des savoirs et pour différents apprentissages. Outre les risques de voir s'élargir la coupure entre la société des adultes, le monde de l'enfance et l'univers de l'adolescence, il est profitable pour l'élève de se pencher sur le passé récent de la

société des adultes. Le besoin de « savoir d'où l'on vient » de découvrir ses racines se manifeste d'ailleurs dans la curiosité actuelle pour la généalogie. Curiosité qui peuple les archives départementales de jeunes visages⁽¹⁾.

Il serait dommage de laisser s'épuiser le désir de reconstituer la mémoire d'une parenté dans la seule confection d'un arbre généalogique. A cet égard, l'ethnologie apporte d'utiles concours en permettant de décentrer l'intérêt de l'élève. La transmission des biens, les modes d'adresse, les rites de sociabilité sont autant de prolongements de l'étude de la parenté, qui enrichissent l'approche historique d'une société : la quête d'identité est d'ailleurs un puissant ressort de la collecte d'archives vivantes. Son domaine immense ne laisse pas de milieu défavorisé : mémoire

LE PAYS MINIER

Les élèves du collège Romain-Rolland de Waziers, de souches très diverses (française, slave, italienne, maghrébine) et de culture différente, mais dont le dénominateur commun est le milieu minier, ont étudié la vie du coron.

Toutes les classes du collège ont participé à la réalisation de cette étude. Une légende relatant l'histoire de l'exploitation houillère, écrite par les élèves, a fait l'objet d'un montage audio-visuel. Une exposition relative à la Mine et au Minerai a eu lieu au collège début avril. Devant l'affluence, elle fut « réouverte ». Le livre d'or de cette exposition témoigne de la satisfaction des visiteurs et du désir de voir s'ouvrir à Waziers *un musée de la Mine*.

D'autres manifestations sont en cours de réalisation, une pièce de théâtre inspirée de *Germinal*, un livre en collaboration avec les professeurs, des cassettes contenant des témoignages sur les coutumes et les métiers et un carnaval d'été qui sera présidé par le Maire de Waziers.

ouvrière et du bassin houiller, du combattant de 14-18, de l'ouvrier charbon, de l'institutrice de la troisième république, etc.

Les exigences techniques et éthiques de la collecte de témoignages oraux lui confèrent un intérêt éducatif privilégié : il faut être à l'écoute de l'autre, attentif à ses paroles, à leur rythme, aux silences.

L'expérience d'une terminale G d'Aubagne — type de classe où l'histoire n'est pourtant pas réputée pour susciter une curiosité particulière — est là pour en témoigner. Le thème choisi « Les Français au temps de la seconde guerre mondiale » a montré aux élèves la richesse de la mémoire orale et leur a permis de recueillir un matériau très intéressant y compris sur le plan ethnologique et historique. La rigueur dans la méthodologie de la collecte et dans le traitement des informations a été garantie par l'encadrement scientifique assuré par le CREHOP⁽²⁾ de l'Université d'Aix-Marseille spécialisé dans les ethnotextes.

(1) Dans chaque département, existent des services éducatifs des archives dont le fonctionnement est assuré conjointement par le Ministère de l'Éducation et le Ministère de la Culture et de la Communication, et qui sont en liaison avec CRDP et CDDP, à la disposition des enseignants pour les aider à développer de telles approches.

(2) Centre de recherches sur les ethnotextes, l'histoire orale et les parlers régionaux. (Université de Provence - Aix-Marseille I).

Une formation à l'action et aux responsabilités

De très nombreux exemples montrent que la connaissance du patrimoine prépare au souci de sa sauvegarde.

Des établissements scolaires ont ainsi participé en Lozère au sauvetage d'un site annexe de la Graufesenque menacé par l'élargissement d'une route. Les élèves ont pu s'initier aux techniques de fouille et aux opérations de tri, classement, remontage des poteries. Leur insertion à la vie de leur région est ainsi facilitée par les contacts avec les associations ou les administrations et collectivités locales.

De nombreux organismes ou associations de sauvegarde (on en dénombre 6 000 en France) sollicitent la participation de l'éducation pour des opérations très diverses. Ces opérations prévoient un volet d'activités spécifiquement destinées au milieu scolaire, afin de sensibiliser l'opinion par l'intermédiaire des enfants et de trouver dans l'école un relais à leur propre action. A ces entreprises estimables, l'éducation peut s'associer

SAUVEGARDE ET RESPONSABILITE

A Bordeaux, l'Hôtel de Puysegur (XVII^e siècle) a été pendant un an et demi le champ de recherches d'élèves de troisième au collège Gérard Philippe (Pessac). Les Bâtiments de France, le Service de l'inventaire et le C.A.U.E. de la Gironde ont fourni l'appui scientifique à une étude historique et architecturale détaillée qui aboutit à la rédaction collective d'un texte, éclairé par des relevés et des dessins. Des photographies furent développées au club-photo du collège et une maquette réalisée par les élèves. Moteur d'une action pédagogique commune entre plusieurs disciplines, ce travail n'est pas seulement un exercice : le dossier constitué sera envoyé au Ministère de la Culture et de la Communication en vue du classement de l'Hôtel Puysegur au titre des Monuments Historiques.

Ainsi l'étude et les travaux de restauration du château de Kerguennec entrepris par 150 élèves, en formation dans divers corps de métiers du LEP du bâtiment de Pontivy. Après des recherches historiques et techniques les élèves ont fait une étude approfondie de l'environnement du château avant de participer à sa restauration (en réalisant notamment toutes les huisseries). Un reportage photographique, un montage audiovisuel, une exposition, présentée à la population de Pontivy ont rendu compte de leurs travaux.

quand elles constituent un moyen de formation des élèves. Mais la sauvegarde demeure un but second, même si l'on se réjouit que la sensibilisation des enfants à la richesse et à la variété de leur patrimoine en favorise la protection. L'énoncé de cette précaution ne contredit pas la participation d'élèves sous des formes différentes à des tâches de sauvegarde.

Des jeunes d'âge scolaire ont ainsi pu travailler sur des chantiers de restauration, tels ceux d'organismes comme « Rempart » ou « Cotravaux » quand la vie de chantier ménageait l'acquisition de réelles compé-

tences techniques, des animations et une découverte de l'environnement. Il reste toutefois malaisé d'envisager ce genre de participation, ailleurs que dans le cadre d'un club dont l'essentiel des activités se déroulent en dehors du temps scolaire.

Pour les élèves des classes préprofessionnelles ou de l'enseignement technique, les possibilités paraissent plus ouvertes, et leurs stages en alternance pourraient s'imaginer sur des chantiers de restauration où des professionnels qualifiés pourraient les guider dans l'apprentissage de certaines techniques.

Placé au cœur de la nostalgie qui s'empare de notre société, le patrimoine ne doit pas servir de métaphore au regret du passé. Le sens des générations n'a jamais détourné du besoin de créer. Pas plus que le goût de l'avenir ne retranche de la vie de la cité.

Dans cet esprit, le patrimoine offre un exemple très caractéristique de ce qu'apporte l'action culturelle à la formation de jeunes élèves.

L'année du patrimoine s'est donc présentée comme une occasion particulière de donner un élan et un développement nouveaux aux actions conduites en ce domaine.

L'ANNEE DU PATRIMOINE

Dans le cadre de l'année du Patrimoine, le Ministère de l'Éducation et le Ministère de la Culture et de la Communication se sont employés à donner une impulsion particulière aux activités permettant de développer l'ouverture de l'enseignement sur les multiples aspects du patrimoine.

Les activités encouragées devaient, avant tout, reposer sur les initiatives des établissements, qu'il s'agisse d'établissements d'enseignement, de formation des maîtres ou de documentation pédagogique.

S'agissant d'établissements d'enseignement, le Ministère de la Culture et de la Communication a offert aux collèges ayant réalisé un P.A.C.T.E. Patrimoine, des moyens de déplacement sur le terrain.

En outre, une vingtaine d'actions globales intéressant divers niveaux d'enseignement dans des aires géographiques plus ou moins vastes, ont été soutenues par les Ministères de l'Éducation et de la Culture, notamment dans le cadre des procédures d'aides du Fonds d'Intervention Culturelles. A titre d'exemple, il est possible de citer l'opération portant sur le patrimoine archéologique dans la région Nord-Pas-de-Calais, celle initiée par l'écumène du Parc d'Armorique, les réalisations pédagogiques dans le cadre de l'Année Romane en Auvergne, le pré-inventaire en Ile-de-France, l'opération « Habitat, témoin de la vie traditionnelle en Provence », enfin le programme d'actions patrimoine dans l'académie de Poitiers.

Les Ecoles Normales d'instituteurs, les Centres de formation de PEGC et les Centres pédagogiques régionaux se sont vus proposer des moyens complémentaires pour organiser des actions comprenant les trois volets suivants :

- un cycle de formation à l'utilisation du patrimoine local,
- une manifestation — journées d'études, expositions, colloques — ouverte largement aux enseignants et aux spécialistes du milieu culturel pour informer des réalisations pédagogiques en ce domaine,
- la réalisation d'un document décrivant ces expériences pour en généraliser les démarches.

D'ores-et-déjà une trentaine d'Ecoles Normales ont fait connaître leur intention de bénéficier de ces moyens.

Toujours au niveau de la formation des personnels, une série de stages nouveaux ont été lancés par les Ministères de l'Education et de la Culture pour que, dans chaque département, au cours des deux premières années, un Inspecteur Départemental de l'Education Nationale et un professeur d'Ecole Normale soient initiés aux techniques de collecte « d'archives vivantes ».

Enfin, des Centres régionaux de documentation pédagogique se sont vus offrir des aides complémentaires pour réaliser des opérations comportant à la fois une exposition sur l'ensemble des ressources documentaires locales, une journée d'étude sur les moyens d'améliorer la diffusion de cette documentation en milieu scolaire et la réalisation d'un document d'information pratique pour les maîtres.

Une quinzaine de CRDP s'engageront dans cette opération.

Toutes ces actions de formation et de connaissance de la documentation doivent nécessairement reposer sur une collaboration entre les responsables pédagogiques locaux et les spécialistes des grandes fonctions patrimoniales, cette collaboration s'avérant, chaque fois qu'elle peut s'établir, particulièrement enrichissante pour les uns et pour les autres.

Nombre d'opérations sont ainsi lancées ou se trouvent amplifiées selon des approches qui sont exemplaires de ce que peut être l'action culturelle en milieu scolaire. Conçues **en commun** par les responsables pédagogiques de l'Education et les spécialistes du Ministère de la Culture et de la Communication, financées conjointement puis réalisées dans les Collèges, Lycées, Ecoles Normales et CRDP avec le concours des spécialistes des grandes fonctions patrimoniales à l'échelon régional ou local, les opérations Education de l'Année du Patrimoine sont une illustration ici discrète, là spectaculaire, partout efficace de cette fonction de **mise en relations**. Conçues à partir de l'étude du passé, elles utilisent les **techniques les plus modernes** de l'enquête, des réalisations audio-visuelles ou de la collaboration avec les médias. Réalisées, enfin, **par l'Ecole**, elles associent autour d'elle **tout un réseau** souvent méconnu, celui des hommes et des femmes qui, souvent dans l'ignorance de leurs concitoyens, se consacrent à la sauvegarde de leur patrimoine. François Mathon

environnement

Grâce aux progrès de la science et des techniques, l'homme a acquis les moyens de modifier ses rapports avec l'environnement et de le transformer dans des proportions jamais égalées dans l'histoire.

Face à ce pouvoir nouveau, les sociétés modernes sauront-elles adopter une stratégie du développement qui facilite les relations harmonieuses de l'homme avec son milieu de vie sans ignorer les besoins des générations futures ? Ou bien, abusivement attachées à une productivité et une rentabilité à court terme, poursuivront-elles une évolution destructrice, gaspillant les ressources, bouleversant les équilibres naturels, imposant aux populations urbaines une vie tendue et déshumanisée ?

Ce n'est qu'à une période récente que les pays industrialisés ont pris conscience de cette alternative et de son enjeu. En 1972, une conférence des Nations-Unies sur l'environnement réunie à STOCKHOLM souligne la nécessité d'une politique internationale en ce domaine. Des groupes d'experts rassemblant les spécialistes de toutes disciplines ont depuis lors multiplié les travaux sur les différents problèmes d'environnement posés par le développement de l'industrialisation et la vie moderne. Parallèlement aux mesures de prévention et de protection préconisées est apparue la nécessité de promouvoir une action de sensibilisation et d'éducation du public à ces questions.

Très rapidement, un consensus s'est établi pour considérer que cette éducation devait intervenir dès le plus jeune âge. Il appartient à l'école d'initier l'enfant, puis l'adolescent, aux responsabilités qui sont les siennes à l'égard du milieu qui l'entoure afin qu'il soit capable, une fois atteint l'âge adulte, de participer activement aux décisions concernant son cadre de vie.

Définie comme l'apprentissage d'un comportement responsable et d'une initiation à la vie civique, cette éducation à l'environnement nécessite une démarche collective dans laquelle l'école trouve sa véritable place dans la cité.

De la découverte du milieu à l'apprentissage de l'action.

Dans le système éducatif actuel, l'éducation à l'environnement ne se fera pas au moyen d'une nouvelle discipline d'enseignement : il n'y aura

L'EDUCATION RELATIVE A L'ENVIRONNEMENT : UN PROGRAMME INTERNATIONAL

LES TRAVAUX DES NATIONS-UNIES...

Juin 1972 Conférence des NATIONS-UNIES à STOCKHOLM.

Octobre 1972. Colloque international sur l'enseignement de l'environnement organisé à l'initiative de la FRANCE à AIX-EN-PROVENCE.

1977 1^{re} Conférence intergouvernementale sur l'éducation relative à l'environnement de TBILISSI. Les travaux du programme des NATIONS-UNIES sur l'environnement (P.N.U.E.) et de l'UNESCO.

LEUR OBJECTIF : mettre en œuvre des plans d'action pilotes sur l'éducation relative à l'environnement dans toutes les régions du monde.

Le projet français : recherche méthodologique interdisciplinaire concernant l'acquisition par les élèves de l'enseignement secondaire, de connaissances, valeurs, attitudes et compétences dans le domaine de l'environnement.

(Confiée à l'Institut National de la Recherche Pédagogique, cette recherche a donné lieu à la rédaction d'un « guide du maître » pour l'éducation à l'environnement actuellement en cours de publication).

DU CONSEIL DE L'EUROPE...

Les travaux du comité européen pour la sauvegarde de la nature et des ressources naturelles :

différents séminaires internationaux :

- approche ethnologique de l'environnement (La Haye 1975)
- l'éducation à l'environnement urbain (Bristol 1977)

une exposition en 1979, au Centre Georges Pompidou :

- « Nouvelles Leçons de choses » : des expériences d'initiation à l'environnement dans différents pays d'Europe.

DES COMMUNAUTES EUROPEENNES

La mise en place d'un réseau d'expériences entre des écoles primaires pilotes des différents Etats de la Communauté :

Pour la France, participent à ce réseau, l'Ecole annexe de l'Ecole Normale de FOLX et le C.P.I.E. de BAGNERES-DE-BIGORRE. Le bilan de quatre années d'expérience sera effectué lors d'une conférence prévue à PARIS (juillet 1981).

pas de professeur d'écologie et l'écologie ne sera pas au programme du baccalauréat.

La compréhension de notre environnement nécessite en effet une démarche globale et des approches multiples ; elle se présente comme un principe intégrateur des connaissances acquises dans chacune des disciplines enseignées.

Cette éducation privilégie la relation directe des élèves avec le milieu qu'ils ont à découvrir et à analyser. Mais elle ne se limite ni à une « leçon de choses », ni à une « simple étude de milieu » même si l'une et l'autre peuvent être utilisées à un moment de la démarche pédagogique.

En effet, l'éducation à l'environnement s'inscrit dans un processus dynamique passant par l'analyse d'un milieu, la mise en évidence des problèmes d'environnement qui s'y posent, enfin la proposition de solutions d'aménagement ou de protection.

Le milieu d'investigation choisi sera l'école, sa proximité, la région, ou même éventuellement un milieu différent (étudié au cours d'un séjour en classe de nature par exemple). Considéré sous tous ses aspects, ce milieu sera, selon le cas, un milieu rural, « naturel », ou urbain : environnement n'est pas synonyme de nature. La découverte d'un milieu différent ne devrait être conçue que par rapport à la prise de conscience, sous un jour nouveau, d'un environnement quotidien devenu trop familier pour susciter l'interrogation et l'intérêt.

S'intéresser à son école, son quartier, sa région et à leur devenir, tel est en effet l'un des objectifs à atteindre. Pour cela l'école doit s'ouvrir sur la vie qui l'entoure. Elèves et enseignants doivent faire appel aux agents économiques et politiques que leurs fonctions locales ou régionales conduisent à agir sur l'environnement : urbanistes, architectes, ingénieurs des eaux et forêts, agriculteurs, chefs d'entreprises, élus locaux... Ceux-ci leur apporteront les informations et les connaissances en rapport avec leurs compétences et, dans toute la mesure du possible, ils s'efforceront, avec les enseignants, d'associer les élèves, selon leur niveau, à certaines de leurs activités : faire l'apprentissage de ses responsabilités c'est apprendre à agir.

Ainsi un projet d'étude sur l'environnement peut-il conduire à l'élaboration d'un dossier, un montage audiovisuel qui sera porté à la connaissance du public au cours d'une exposition ; mais il pourra également s'inscrire dans une action en vraie grandeur : l'aménagement d'une cour d'école ou d'un terrain mis à la disposition des élèves par la municipalité, le sauvetage d'un ruisseau, une opération de reboisement, la participation à une action de rénovation d'un quartier. Ainsi, les adolescents des lycées pourront-ils, même, être associés aux procédures d'enquête qui accompagnent la préparation du plan d'occupation des sols de leur commune, ou des plans d'aménagement ruraux, participer, avec l'accord des autorités locales, aux groupes de travail chargés de leur élaboration, contribuer dans la mesure de leur capacité à de véritables études d'impact sur l'environnement.

l'éducation à l'environnement : une œuvre collective

Il est bien évident qu'à ce stade de la démarche, l'éducation à l'environnement suppose une participation de la collectivité toute entière. En ce sens elle constitue un des moyens privilégiés pour faire de l'école un partenaire reconnu de la vie locale.

Dans le mouvement actuel d'ouverture de l'école, l'éducation relative à l'environnement offre un champ d'investigation et un ensemble de sollicitations considérables, par ses objectifs mêmes, mais aussi par les relations qu'elle implique : relations au niveau des Ministères, pour que soient définis et mis en œuvre ses objectifs et ses moyens, relations sur le terrain pour enrichir les démarches des élèves et des enseignants.

Lancée en 1971 au moment de la création d'un Ministère de la protection de la nature et de l'environnement, l'éducation à l'environnement a été progressivement définie : elle a été le résultat d'une réflexion et d'une volonté d'agir collectives.

Il était de la responsabilité du Ministère de l'Education d'en définir le contenu et les méthodes pédagogiques. Cette tâche a été confiée à des enseignants engagés dans des recherches sur le terrain sous la direction de l'I.N.R.P. Les travaux de la Commission « Environnement » (1977-1978) présidée par l'Inspecteur Général GOURLAOUEN ont permis d'en tirer les conclusions, de préciser ses orientations (instruction générale du 29 août 1977) et de déterminer, en relation avec les autres Ministères, les moyens de faciliter son application.

Il appartenait, en effet, aux Ministères et organismes publics qui ont la fonction d'assurer la protection et l'amélioration du cadre de vie, d'intéresser les élèves et les enseignants à cette action et de les aider à y participer. Par quels moyens ? Des actions d'information tout d'abord, en participant à la production et à la diffusion par le C.N.D.P. et les C.R.D.P. d'une documentation spécifique — le bruit, l'élimination des déchets, la pollution en mer, l'architecture, les parcs naturels —, en réalisant des expositions, par exemple, les expositions itinérantes du Centre de création industrielle de BEAUBOURG : La Ville et l'Enfant, en 1977, Nouvelles leçons de choses, en 1979. Des moyens d'action et de formation sur le terrain ensuite : en favorisant la mise en place d'un réseau dont la mission est de sensibiliser le public — et en particulier le milieu scolaire à la protection et l'amélioration de leur environnement : les parcs nationaux et les parcs naturels régionaux, les conseils d'architecture d'urbanisme et d'environnement (créés en 1978 et mis en place dans chaque département), les centres permanents d'initiation à l'environnement (15 centres créés depuis 1972)...

La création d'une Commission nationale de l'initiation à l'environnement en 1979 — dont le secrétariat général est assuré conjointement par les Ministères de l'Agriculture, de l'Environnement, de l'Education, de la Jeunesse, et des Universités — traduit cette volonté de participer ensemble à une éducation qui concerne l'avenir de tous les Français.

L'action dans les établissements

Cette politique et ces moyens étant ainsi mis en place, que se passe-t-il dans les établissements scolaires ?

L'environnement — autour de l'école ou en classes de nature — en ville ou en milieu rural permet dans les écoles maternelles et élémentaires, une gamme d'activités particulièrement précieuses parce qu'elles peuvent intéresser plusieurs domaines des activités d'éveil. Ainsi, la prise en charge d'un petit potager par les enfants du Relais nature de VELIZY mis en place grâce à la municipalité : les enfants y comprennent concrètement le cycle des saisons, la vie des plantes qu'ils viennent entretenir régulièrement... A ONCY dans l'Essonne, cinq classes (maternelles, cours élémentaire, cours moyen) ont participé avec le concours des architectes du C.A.U.E. ⁽¹⁾ et de la municipalité à des projets d'aménagement des cours de l'école et d'un terrain de jeux aux abords du lavoir du village : les maquettes ont été présentées par les enfants au maire, ils participeront eux-mêmes à la réalisation des aménagements retenus...

Dans les collèges et les lycées, depuis longtemps, les élèves font des études de milieu avec leurs professeurs de Sciences Naturelles et d'Histoire-Géographie. Progressivement, ces pratiques évoluent vers une réelle prise en charge de leur environnement par les élèves ; les actions conduites dans le cadre de l'opération « Connaissance et protection du cadre de vie en Poitou-Charente » — 1976-1979 — sont à cet égard exemplaires. Une seconde caractéristique est la constitution d'équipes pluridisciplinaires ouvertes à des spécialistes extérieurs à l'école : urbanistes, architectes, ingénieurs agronomes... L'institution des P.ACT.E. — en 1979-80, près de 20 % des projets ont concerné l'environnement — a manifestement accentué ce mouvement. Plusieurs réalisations en témoignent : étude architecturale du Centre ancien de leur ville présentée aux habitants et réalisée par les élèves d'une classe de 1^{re}, devenus pour un temps les « collaborateurs » des architectes du C.A.U.E. de leur département ; création

(1) *Conseils en Architecture Urbanisme et Environnement.*

UN COLLEGE DEFEND « SON » FLEUVE

Située à une dizaine de kilomètres de Lorient, l'agglomération d'Hennebont est traversée par le Blavet. Comme les centaines de rivières qui sillonnent la Bretagne, le Blavet a longtemps servi l'agriculture régionale. Aujourd'hui, l'érosion des sols à la suite du remembrement, l'élevage industriel des porcs, dégradent peu à peu la rivière qui se meurt, dans une région où, par ailleurs, beaucoup de choses disparaissent.

Intéresser les élèves au devenir de « leur » fleuve, les inviter même à esquisser des propositions le concernant : tel a été l'objet du P.ACT.E. réalisé par le collègue Paul Langevin d'Hennebont.

Aidé par des moyens attribués par le Ministère de l'Education ou trouvés auprès d'autorités locales ou départementales, le collège s'est lancé dans une grande expérience pluridisciplinaire, regroupant toutes les classes, y compris les classes d'élèves inadaptés et les classes professionnelles de niveau, mobilisant et mettant à contribution tous les

partenaires intéressés : Institut National de la Recherche Agronomique, Associations pour la Protection des Salmonidés en Bretagne, Direction Départementale de l'Équipement, Direction Départementale de l'Action Sanitaire et Sociale, Direction Départementale de l'Agriculture, spécialistes du remembrement, de la pêche et de la pisciculture.

Les élèves se sont intéressés au sort de leur rivière, à son histoire, à ses richesses potentielles. Ils ont analysé son état actuel, l'utilisation des trente-huit écluses disposées le long des soixante kilomètres qui séparent le lac de Guerlédan de l'Océan Atlantique, les coûts d'assainissement de l'eau potable, l'agriculture depuis le remembrement des sols. Ils ont étudié les projets officiels sur la réfection des ouvrages, le « plan saumon », les stations d'épuration de la zone industrielle de Pontivy. Enfin, ils ont recherché les conditions de développement économique et touristique du Blavet, les possibilités d'utilisation de produits mieux dégradables et une meilleure utilisation des déchets de l'élevage.

L'ensemble des activités, bien que diversifiées, se sont organisées autour d'un projet global cohérent. Conçue comme un apprentissage professionnel, cette technique a permis d'effectuer des reportages aériens (le collège a loué un avion pour une meilleure reconnaissance des lieux) et au sol qui ont ensuite été utilisés dans les autres disciplines. Parallèlement, les élèves ont pu réaliser, en étudiant les techniques de la prise de vue et du montage, un film dont la sonorisation a pu être effectuée pendant les cours de français. Ces derniers ont également servi de cadre au travail de narration de l'expérience : compte-rendus, lectures, interviews. Chaque discipline a apporté sa contribution au projet. Les jeunes ont ainsi étudié le rôle des bactéries dans l'épuration des eaux en sciences naturelles, la canalisation du Blavet en histoire, l'approche d'une nouvelle « morale de l'eau » en instruction civique, l'énergie hydro-électrique en sciences physiques.

Les responsables de l'établissement ont des projets plus ambitieux encore : ils voudraient mettre sur pied, à partir de l'expérience d'Hennebont, une vaste « chaîne du Blavet » à laquelle participeraient les collèges des villes que leur fleuve traverse. Les écoles primaires pourraient également se joindre au projet. Gouarec, Pontivy et toutes les villes riveraines travailleraient ainsi à « provoquer la réaction des autorités, impliquer les pouvoirs publics dans cette expérience. »

d'un arboretum à la Cité Scolaire de MOIRANS-EN-MONTAGNE ; participation d'élèves en situation de quasi-responsabilité à des projets de reboisement prévus dans le cadre du plan d'occupation des sols de leur municipalité, et à la restauration d'un moulin à vent pour en exploiter l'énergie ; utilisation de documents sur l'architecture réalisés par le C.R.U.

Il n'en demeure pas moins que ces activités restent trop peu nombreuses ; souvent elles sont « inachevées », éludant ce qui devrait être leur objectif essentiel : la formulation de problèmes d'environnement et leur résolution. Pour mériter cette appellation, une éducation à l'environnement nécessite à la fois un apprentissage et un engagement dans l'action poussé aussi loin que possible. Une telle démarche implique évidemment que les enseignants soient préparés à introduire cette pédagogie dans leur enseignement.

la nécessité d'une formation des maîtres

Accompagner des élèves « sur le terrain », les conduire à se poser les questions essentielles, les inciter progressivement à prendre des responsabilités, n'est pas chose facile, et ne peut s'acquérir que par une « pratique ».

Analyser un milieu donné avec toutes ses composantes, comprendre les phénomènes complexes d'interdépendances qui les caractérisent supposent de la part des enseignants la maîtrise d'un certain nombre de connaissances spécifiques mais, surtout, nécessitent un travail interdisciplinaire auquel ils sont le plus souvent insuffisamment préparés.

Enfin s'engager dans des actions sur l'environnement nécessite de savoir collaborer avec les responsables locaux qui peuvent aider à les réaliser.

Depuis quelques années, des professeurs d'écoles normales, des équipes d'enseignants dans les collèges et des lycées se sont attachés à

DES INSTITUTEURS DE L'ARIEGE PARTICIPENT A UN STAGE « ENVIRONNEMENT » DANS LEUR DEPARTEMENT

Ce stage s'est déroulé du 20 avril au 30 mai 1980. Il a regroupé 12 stagiaires, tous instituteurs dans l'Ariège, et l'équipe de professeurs de l'Ecole Normale de Foix.

L'objectif et la démarche :

Etudier l'environnement à partir de problèmes concrets, aller sur le terrain, réfléchir aux questions qui se posent, revenir sur le terrain, chercher une ou des réponses : tels sont les principes qui ont guidé cette action de formation.

Après une première journée passée à l'Ecole Normale, les stagiaires ont exposé leur conception de l'environnement. Le deuxième jour du stage fut consacré à une sortie au « Pays d'Olmes » qui permit de découvrir un milieu assez mal connu, dans le massif du Tabe : une mine de talc abandonnée, le village de Montferrier, un bourg en pleine mutation, Villeneuve d'Olmes où, à côté du village ancien de 780 habitants, est venu s'ajouter une « cité » dortoir de 155 familles avec son école, constituant un monde à part.

Les questions posées :

Ce milieu riche et varié a conduit les stagiaires à s'interroger sur de nombreux points :

- Pourquoi le talc n'est plus exploité ? depuis quand ?
- Pourquoi Montferrier se dépeuple ?
- Pourquoi le textile ? depuis quand ? quel avenir ?
- Comment ce pays va-t-il survivre ? industrie ? tourisme (station de ski des Monts d'Olmes, château de Montségur, haut lieu de l'époque cathare) ? exploitation de la forêt ?
- Quelles réponses sont envisagées ou peuvent être proposées à toutes ces questions ?

Une conclusion :

Les enquêtes auprès des habitants, des élus locaux et des responsables, la consultation des archives ont permis de répondre à nombre de ces questions.

Les résultats de ces recherches se sont concrétisés dans une synthèse écrite et illustrée de photographies, et ont fait l'objet d'un montage audio-visuel.

Déjà les habitants et les élus attendent ces documents.

Recherches et synthèses ont conduit les stagiaires à analyser leurs propres responsabilités à l'égard du devenir de leur région, qu'ils feront découvrir à leurs élèves avec un autre regard, à comprendre la complexité de la recherche de solutions mais aussi à s'y exercer.

définir le contenu et les modalités d'une telle formation en s'engageant eux-mêmes et avec les élèves dans des actions sur l'environnement (1).

Ainsi, les travaux réalisés par les Ecoles Normales « pilotes » en matière d'environnement (2) ont permis d'enrichir le contenu de plusieurs unités de formation obligatoires de la nouvelle formation initiale des instituteurs.

Ils ont contribué à la mise en place d'une **unité optionnelle complémentaire** sur l'apprentissage d'une méthodologie d'approche de l'environnement, ouverte à la participation d'organismes extérieurs.

Un effort comparable reste à entreprendre pour la formation des enseignants du second degré. Jusqu'à présent, quelques stages et journées de formation ont été confiés à des centres permanents d'initiation à l'environnement, ou organisés par des parcs naturels. Cette année l'organisation, par convention avec le Ministère de l'Agriculture, de stages d'étude de l'environnement communs à des enseignants des deux Ministères (de tels stages existent dans l'enseignement agricole) introduit la mise en œuvre par le Ministère d'un programme qui permettra de toucher à terme un grand nombre d'enseignants dans l'ensemble des académies.

Une première étape — celle de la définition d'une politique et de l'expérimentation — étant franchie, se présente aujourd'hui celle de l'action et de la généralisation. Les instructions et la documentation existent, les moyens d'action et les structures de formation sont en place : le moment est venu de lancer un **vaste programme de sensibilisation et de formation** des responsables du système éducatif à tous les niveaux, afin de créer un réseau par lequel se diffuseront les idées et les expériences et d'utiliser pleinement les compétences de ceux qui dans chaque région (Conseils d'Architecture, Centres permanents d'initiation à l'environnement, Parcs naturels, Centres de l'office national des forêts...) ont vocation à aider les enseignants.

Dans cette action à entreprendre, l'effort d'information, d'animation et de mobilisation des ressources qui s'impose doit être collectif. Il

appartient à tous, éducateurs et responsables de l'aménagement et de la protection du cadre de vie, de participer ensemble à cette formation des jeunes dans ce secteur aussi vital pour notre avenir.

Françoise Nouvion

QUELQUES DATES, QUELQUES TEXTES

- 1971 • Protocole d'accord entre le Ministère de l'Éducation et le Ministère de la Protection de la nature et de l'environnement.
 - circulaire n° 71-118 du 1^{er} avril 1971 sensibilisation à l'environnement,
 - circulaires n° 71-168 du 6 mai 1971 et n° 71-302 du 29 septembre 1971 : organisation des classes de mer et des classes vertes ; création de centres permanents de classes de nature.
- 1977 • Instruction générale sur l'éducation des élèves relative à l'environnement (circulaire n° 77-300 du 29 août 1977).
- 1979 • Commission nationale d'initiation à l'environnement (arrêté du 24 octobre 1979).
Sa mission : développer les actions d'initiation à l'égard de tous les publics.
- 1980 • Circulaire du 6 juin 1980 relative au développement de l'initiation à l'environnement (J.O. du 9 août 1980). (Caractéristiques et processus de création des structures participant à l'initiation du public à l'environnement.)
 - Protocole d'accord entre le Ministère de l'Éducation et le Ministère de l'Agriculture. (Echanges entre classes d'établissements d'enseignement agricole et d'établissements relevant du Ministère de l'Éducation ; stages de formation communs aux enseignants des deux ministères).
 - Décisions du conseil interministériel relatif à la politique écologique : propositions relatives au développement de l'initiation à l'environnement dans l'éducation des jeunes (formation des personnels, actions dans les établissements, documentation).

sciences et techniques

l'omni-présence des sciences et des techniques

Sciences et culture sont traditionnellement séparées : elles renvoient à des institutions, à des professions, à des démarches très différentes.

Et pourtant nul ne peut nier aujourd'hui la place des sciences et des techniques dans notre culture. Qu'on le veuille ou non, que l'on en soit conscient ou pas, toute notre existence individuelle et sociale est enrobée par le réseau des théories et des pratiques issues, transformées ou médiatisées par les sciences et les techniques. L'appareil de production économique, les modes d'habiter, de communiquer, de se transporter en sont profondément imprégnés. Sciences et techniques atteignent jusqu'au plus intime de l'existence personnelle : elles ont pouvoir de régler les rythmes de la reproduction, de modifier les humeurs et les comportements grâce à la chimiothérapie, d'identifier, de catégoriser et mémoriser les caractères de chaque individu grâce aux ordinateurs, elles transforment les espèces animales et végétales, le goût des aliments...

Au-delà de cette omni-présence des sciences et des techniques dans notre vie, ce sont tous les modes de perceptin, d'interprétation, l'ensemble de la structure de la pensée qui se trouvent bouleversés, enrichis par le phénomène. « Avec l'imprégnation croissante du milieu par les techniques l'interprétation requise de la part du jeune enfant se complique. Le réchaud à gaz, par ses formes, ses tubulures et robinets, est déjà moins aisé à interpréter, à classer en tant que perception, que la marmite bouillant sur le feu de bois ou même que la vieille cuisinière à charbon. Le briquet avec ses ressorts et ses déclics, est moins simple que l'allumette et sa signification déborde ce que l'enfant peut retenir de ses apparences » ⁽¹⁾.

Autrefois « sens et images venaient de la même région de l'espace. L'enfant voyait et entendait son père en même temps. Aujourd'hui le père, éloigné de son foyer, téléphone ; et voici que la mère met un jour l'écouteur à l'oreille de l'enfant qui entend son père l'appeler dans des termes familiers ; en se répétant, cette expérience ne peut pas être sans influence sur les perceptions enfantines » ⁽¹⁾.

(1) Georges FRIEDMANN : sept études sur l'homme et la technique.

Même si la recherche n'en est qu'à ses premiers balbutiements et si l'on manque de données suffisantes en ce domaine, qui peut penser que l'enfant d'aujourd'hui, nourri de télévision, de plus en plus familier avec la « machine », hier électronique, demain télématique, ne se trouve, face à l'acquisition des savoirs et savoir-faire dans une situation profondément différente de celui des années cinquante ?

Peut-on croire que l'introduction de l'informatique dans l'enseignement et dans la vie quotidienne des enfants, par le simple fait de traiter certains problèmes dans une logique binaire n'aura pas d'influence sur la structuration de leur pensée logique, sur leurs facultés de synthèse face par exemple au monde du vivant et à celui des arts où la complexité et les nuances sont la règle ?

Faute de faire entrer totalement les sciences et les techniques dans le champ culturel, nous gardons à leur égard une attitude profondément ambiguë.

Les sciences sont à la fois méprisées et mystifiées : reconnues comme « valeurs utiles », les disciplines scientifiques attirent aujourd'hui des élèves plus nombreux mais, dans l'ordre de la pensée, la culture scientifique reste seconde. On se scandalisera qu'un élève situe Voltaire au XVI^e siècle, non qu'il ignore le fonctionnement d'une centrale nucléaire.

Parallèlement, on constate un véritable impérialisme culturel et social des sciences, fortifié par le sous-développement de notre appropriation culturelle de ces domaines et en totale contradiction avec ce que la démarche scientifique elle-même suppose de modestie, de prudence, de nuances. Le « scientifique » sait, on sait qu'il sait, il possède même le seul mode de connaissance digne d'être pris au sérieux. On lui demande de dire le vrai, parfois le beau souvent le juste et le bien.

La même ambiguïté se retrouve au niveau de la technologie. Quel que soit l'engouement de notre époque pour la technique, notre culture et notre enseignement restent marqués par la philosophie classique, plaçant l'essence de l'homme dans sa raison, sa pensée, tout ce qui en lui est immatériel. L'attitude que nous avons par rapport aux objets techniques est totalement contradictoire puisqu'elle pose à la fois ces machines comme purs objets pratiques et inertes et en même temps comme des êtres pouvant être redoutables et, tout au moins, doués d'intention. Toute la littérature de science-fiction, la mythologie des robots, la sophistication de certains gadgets alimentent ce déséquilibre entre la **technique méprisée et la technique révérée**.

Face à ces attitudes profondément ancrées dans l'inconscient collectif, l'école se doit d'aider l'enfant à aborder correctement un monde complexe et à ne pas enfermer la technologie dans la magie. Elle doit contribuer à démystifier les connaissances scientifiques et techniques et permettre à chacun une meilleure prise en charge des choix qui commandent sa propre vie. Dans ces perspectives, qui sont celles de l'ensemble de l'action éducative quel peut être le rôle de l'action culturelle en milieu scolaire ?

l'action culturelle scientifique en milieu scolaire

En matière de sciences et techniques comme dans tous les domaines, l'action culturelle est **une action de médiation** contribuant à la rénovation des objectifs et contenus d'enseignement et à l'évolution des méthodes vers une pédagogie plus active : médiation entre l'acquisition, l'intégration des connaissances scientifiques fondamentales et l'ensemble de l'environnement technologique, tel qu'il est perçu directement par les jeunes dans leur vie quotidienne ou par le canal des média ; médiation également entre les établissements scolaires et les organismes scientifiques et techniques soucieux de leur apporter leur collaboration et dont il convient de susciter, mobiliser et orienter les concours potentiels. Qu'on ne s'y méprenne pas là encore, il ne s'agit pas seulement d'illustrer le cours. L'échange constant qui peut s'établir entre l'animation culturelle, ses outils et ses démarches et les différentes étapes de la formation scientifique des jeunes se situe aussi bien en amont qu'en aval de l'acquisition des connaissances. En amont, il permet, par une motivation accrue, de susciter curiosité, interrogation et envie d'expérimenter, et crée un terrain propice au travail du maître. En aval, il facilite la liaison qui doit s'établir entre les données fondamentales, les combinaisons auxquelles elles se prêtent, et les produits concrets de la science et de la technique qui en sont l'aboutissement et que les jeunes côtoient quotidiennement. Enfin, elles ouvrent la voie à une réflexion et des travaux pluri-disciplinaires où sciences et techniques s'inscrivent dans des perspectives historiques, économiques, sociales et qui donnent au concept de culture technique sa vraie dimension.

Ainsi les expositions itinérantes et le matériel de manipulation qui les accompagne, l'utilisation pédagogique d'émissions de télévision, les jeux informatiques, les clubs scientifiques, la collaboration avec les musées scientifiques, les Projets d'Activités Educatives et Culturelles pluridisciplinaires des collèges et lycées où scientifiques historiens et philosophes s'associent, constituent, même s'ils ne sont parfois qu'à l'état d'ébauche, autant d'aspects d'une même stratégie.

Des expositions-animations itinérantes

Une collaboration d'abord limitée, aujourd'hui plus ambitieuse s'est engagée depuis 1978 entre le Ministère de l'Education, d'autres administrations et des organismes publics, para-publics ou privés.

En 1978/79, dans le cadre du FIC et en collaboration avec la MIDIST, le CNRS, l'INRA, le CNET et l'EDF, une exposition scientifique itinérante présentée sous chapiteau « en passant par la recherche » ⁽¹⁾ a été proposée à des villes du Loir-et-Cher, de l'Indre, puis dans 24 villes des académies de ROUEN et de CAEN : 20 000 élèves en ont bénéficié.

Cette première expérience montrait les possibilités d'une liaison étroite entre apports extérieurs et préoccupations pédagogiques.

(1) Accompagnée de dossiers pédagogiques réalisés par le CRDP d'ORLEANS, cette exposition présentait quatre thèmes : l'énergie, l'agronomie, l'archéologie et les télécommunications.

En 1979, différents partenaires du secteur public comme du secteur privé ont tenté l'expérience de concevoir des expositions plus légères pouvant être proposées aux établissements afin de pouvoir toucher directement le public scolaire. Quatre expositions ont ainsi été réalisées et circulent actuellement dans les académies :

- les sources d'énergie entre 1900 et l'an 2000 (rétrospective et perspectives),
- le pétrole (recherche - production - raffinage - pétrochimie),
- l'astronomie (le système solaire, l'histoire de l'astronomie, les autres mondes),
- l'électricité (production - distribution - sécurité).

Un programme plus ambitieux qui comprendra à terme 20 modèles tirés à plusieurs centaines d'exemplaires traitera de la télédétection, de la télévision, des origines de l'homme, de l'océanographie, de la photographie, etc.

Il s'agit à chaque fois de proposer un véritable outil d'animation qui vient illustrer certains points forts du programme et permet aux élèves de concrétiser dans leur environnement quotidien des concepts scientifiques étudiés en classe, d'en percevoir les applications techniques et les choix-économiques, voire sociologiques ou politiques — qu'elles impliquent. Le but étant toujours de créer animation et dialogue, les panneaux traditionnels sont accompagnés de maquettes, d'échantillons, de propositions d'expériences et d'un petit matériel faisant de ces outils de véritables « mini-palais » de la découverte itinérants.

L'intérêt de ces outils d'animation réside dans leur conception. Réalisées avec le concours des corps d'inspection concernés en associant des scientifiques et des pédagogues, elles intègrent des apports et des approches extérieurs à une démarche pédagogique cohérente avec les contenus d'enseignement à différents niveaux. Elles apporteront dans nombre de collèges et de lycées de province, démunis d'instruments d'animation, les moyens d'une pédagogie vivante, ouverte sur l'extérieur à la fois par les illustrations concrètes qu'elles fournissent et les manifestations qu'elles permettent : travaux pluri-disciplinaires, ouverture aux parents...

L'utilisation pédagogique d'émissions de télévision

La production en ce domaine est souvent peu satisfaisante. Rébarbative, parfois, l'émission scientifique est plus souvent superficielle par peur d'ennuyer. Soucieux d'améliorer les réalisations en ce domaine, l'Office culturel de l'Audiovisuel a pris l'initiative de participer avec les Ministères de l'Éducation et de l'Industrie à la réalisation de trois émissions pilotes, programmées sur FR 3 au printemps 1980 : « Des chercheurs pour qui ? » L'idée de base était de montrer le chercheur dans son cadre de travail, les hommes concernés par son travail et les incidences de la recherche sur la vie quotidienne. Les thèmes se rapportaient au quotidien d'aujourd'hui... ou de demain : l'agriculture, la mer, l'informatique. Il

s'agissait de présenter la recherche scientifique aux jeunes d'une manière attrayante en la situant dans un cadre socio-économique familial.

Dans « 10 000 lieues sous les mers », M. LAUBIER, Directeur des programmes du CNEXO montrait la maîtrise progressive des techniques de pêche et d'aquaculture cependant qu'un géologue montrait les progrès spectaculaires de la recherche pétrolière liée à la géologie sous-marine.

Par ailleurs, le Ministère de l'Éducation a marqué son intérêt à un projet d'une série de 65 émissions qui seront programmées sur Antenne 2 en 1981. Il participera à une information systématique des enseignants en fonction des thèmes abordés.

La série de 65 émissions, « 3-2-1 contact » destinées aux enfants de 8 à 12 ans, se présente comme un « magazine » comprenant des séquences d'actions filmées « sur le vif », de brefs documentaires, des séances d'animation. Les trois jeunes acteurs sont des explorateurs de la nature et de la technologie interrogeant les scientifiques sur leur lieu de travail et commentant les informations reçues.

Très attractives pour les jeunes, ces émissions pourront constituer un matériel de travail particulièrement riche pour les maîtres qui devraient progressivement être conduits à utiliser ces informations extérieures à l'école et que reçoivent, de toutes façons, leurs élèves.

La diffusion d'un jeu informatique

En liaison avec l'exposition portant sur les sources d'énergie, avec le concours de la MIDIST et de l'Agence pour les économies d'énergie, sera diffusé dès la rentrée de janvier 1981 un jeu télématique sur l'énergie : « énerjeu ». C'est un système d'information et de sensibilisation original, qui, tout en possédant l'attrait d'un jeu électronique, présente une vue assez complète des problèmes énergétiques de la France. Le système est conçu autour d'un microprocesseur avec une configuration importante et comprend, notamment, une console alphanumérique, un clavier permettant le dialogue avec le microprocesseur, un écran de diapositives visualisant les choix des joueurs, une imprimante et quatre groupes d'afficheurs numériques permettant de suivre les « scores ». Un ordinateur central permet la connection de terminaux qui circuleront d'un établissement à l'autre et seront reliés par le réseau Transpac. Le système permettra de toucher 1 500 établissements par an.

Par sa conception informatique, ce jeu est évolutif et peut être adapté à d'autres systèmes d'information ayant des sujets divers comme l'hygiène alimentaire, la présentation des entreprises, les mécanismes économiques, l'informatique, l'environnement, etc.

ENERJEU (1)

Un jeu informatique sur le thème des énergies

Face à une prévision de consommation globale en l'an 2000 qu'ils choisissent en fonction de ses répercussions prévisibles sur leur mode de vie,

les participants doivent combiner les sources et les économies d'énergie qui permettront de satisfaire cette consommation...

Un système automatique calcule alors le coût de la production affectée à chaque source et présente les conséquences de chaque choix (matérielles, éconologiques, techniques...). En fonction des résultats obtenus, les participants font varier les différentes sources de production afin d'optimiser leur « score » en ayant un minimum de conséquences néfastes. Ils peuvent ainsi rechercher la solution qui leur convient le mieux.

(1) Ce jeu informatique sur le thème des énergies a été conçu et réalisé sous le patronage de la Mission Interministérielle de l'Information Scientifique et Technique et la Direction Générale de l'Energie et des Matières Premières du Ministère de l'Industrie avec la collaboration financière et grâce aux informations fournies par l'Agence pour les Economies d'Energie, le Commissariat à l'Energie Atomique, les Charbonnages de France, le Commissariat à l'Energie Solaire, l'Electricité de France, Elf Aquitaine, le Gaz de France.

Le jeu et ses documents d'accompagnement permettent de sensibiliser les jeunes aux problèmes énergétiques, en les aidant à mieux les comprendre, en leur apportant des informations, notamment sur les différentes sources d'énergie, leurs caractéristiques, les moyens de production, la production, les consommations, les échanges internationaux, les contraintes économiques, techniques, matérielles, éconologiques,... inhérentes à chaque type d'énergie.

Il fait comprendre aux participants que, pour satisfaire les besoins énergétiques, toutes les sources d'énergie sont nécessaires et qu'il faut parallèlement développer les économies d'énergie.

Il leur fait prendre conscience de la complexité des choix énergétiques, du fait qu'il n'y a pas, en la matière, de solution idéale, que chaque choix a des répercussions très directes sur leur vie quotidienne. **Cet apprentissage du choix face aux contradictions et aux contraintes n'est pas le moindre intérêt du jeu.**

Mais Enerjeu peut aussi susciter bien des questions : Comment a-t-on établi les coûts des différentes énergies en l'an 2000 ? Quelle est la fiabilité de ces prévisions ? S'il s'agit d'une projection des coûts actuels, quelles décisions influent sur ces coûts ? Quels sont les éléments entrant dans le coût, quels sont les éléments non chiffrables ?

Toutes ces questions, c'est à l'enseignant de les soulever avec les enfants. Il serait grave qu'il ne le fasse pas ; l'ordinateur apparaîtrait alors comme le support des connaissances « scientifiques » et comme tel ne pouvant être remis en cause.

Au même titre qu'une émission télévisée ou qu'une exposition, Enerjeu n'est que le support d'une action pédagogique et culturelle. Bien utilisé, il peut être l'occasion pour l'enseignant de faire prendre conscience à l'enfant qu'aucun spécialiste, aucune machine n'est en mesure de le dispenser de ses choix et de ses responsabilités.

Les P.ACT.F. scientifiques

L'ensemble de ces moyens d'animations et d'incitation peut trouver tout naturellement son aboutissement et son point d'ancrage dans les projets d'activités éducatives et culturelles des collèges et lycées. Au cours de la première année des P.ACT.E., 12 % des activités conçues dans ce cadre ont porté sur des thèmes scientifiques, l'aspect sciences et techniques étant

DES P.ACT.E. SCIENTIFIQUES

L'environnement et ses nombreux points d'application en sciences naturelles et en géographie, l'énergie, l'informatique, les techniques de la radio et de la télévision, enfin l'astronomie et la météorologie, constituent l'essentiel des thèmes autour desquels se sont développés les P.ACT.E. dans le domaine scientifique et technique au cours de l'année 1979/80.

C'est ainsi qu'un lycée a réalisé une recherche sur le phénomène Télévision, saisi dans toutes ses composantes : techniques, psychologiques, sociologiques, pédagogiques. Les professeurs de français, histoire-géographie, langues, physique, biologie, économie et philosophie ont participé au travail pendant que l'Institut national de l'audio-visuel, FR3, l'I.N.S.E.E., le Centre Régional de documentation pédagogique et l'université apportaient leur concours aux travaux.

Dans un LEP, autour d'un thème sur le patrimoine et l'archéologie industrielle, s'associent littéraires, historiens et scientifiques pendant que les musées locaux des Mines et de l'Industrie et les Archives des Houillères apportent leur concours. Là, l'astronomie et la météorologie font collaborer professeurs de physique, d'éducation manuelle et technique, de français et d'histoire-géographie ; là encore, dans un collège, l'étude des énergies nouvelles avec leurs expérimentations et leurs applications, la construction d'un capteur, d'un four et de cellules solaires ainsi que d'un moulin à vent, constituent le projet auquel collaborent scientifiques, historiens-géographes, professeurs d'éducation manuelle et technique.

Là enfin, une étude locale météorologique, poursuivie avec toutes les classes d'un collège, prend astucieusement appui sur les points d'application de ce thème des programmes de physique (étude des thermomètres, de la boussole, graphique des températures) de géographie (influence du relief sur le temps, influence du climat sur l'habitat et l'agriculture...), de français (Jules Verne et la météorologie, le climat du sud à travers Giono et... la rédaction des travaux de synthèse des différents groupes) de dessin, de musique, d'éducation manuelle et technique, pendant qu'elle se prolonge dans les activités des clubs de photo et d'arts plastiques.

bien naturellement présent dans bon nombre de travaux recensés sous d'autres thèmes, par exemple celui de l'environnement ou de l'audio-visuel.

Nul doute que ces projets spécifiques des établissements, basés sur leurs centres d'intérêt et les ressources de leur environnement constituent d'excellents moyens d'ouverture vers la culture scientifique et technique et

une réponse particulièrement positive aux problèmes posés au début de ces développements. En ce domaine comme en d'autres, les activités du type P.A.C.T.E. répondent aux motivations des jeunes, à leurs besoins de réalisation concrète et de création en même temps qu'elles leur apportent une réponse à cette question, hélas ! trop souvent sous-estimée mais qui se pose — et qu'ils nous posent fréquemment — à propos de l'utilité de leur travail scolaire et de ses liens avec leur vie d'aujourd'hui et de demain.

Elles rejoignent toutes les recommandations souvent anciennes, qui tendent à faire de l'enseignement scientifique le domaine où, par excellence se développe l'esprit d'expérimentation. Elles permettent d'associer aux démarches du maître des apports, humains ou matériels de l'environnement scientifique et technique. Enfin elles replacent bien souvent, lorsque les sujets deviennent pluridisciplinaires, le travail scientifique et son aboutissement technique dans un champ plus vaste où historiens, littéraires, philosophes et disciplines artistiques se retrouvent pour donner au Projet sa pleine dimension culturelle.

Les retombées de l'activité scientifique imbivent tout le fonctionnement social où elles aliènent autant qu'elles libèrent. Peut-on attendre que quelques contacts épisodiques avec des scientifiques, une exposition ou une émission donnent à chacun la maîtrise de sa vie ? Une telle ambition peut laisser sceptique. Nombre d'entreprises de vulgarisation scientifique n'ont-elles pas contribué à renforcer la confiance aveugle faite aux scientifiques et l'aura quasi-magique entourant le monde des sciences et des techniques ? Quel pouvoir d'action réel espère-t-on donner aux individus, voire aux groupes dans un monde où les sciences et les techniques ont engendré des processus si complexes qu'ils sont vécus comme ingouvernables, quand même une nation ne maîtrise plus ses choix sans tenir compte d'un contexte international ?

Les outils d'animation évoqués ci-dessus ou ceux plus nouveaux dans leur conception qui utiliseront les possibilités de l'informatique et de la télématique, ne prennent tout leur sens que dans l'effort de rénovation pédagogique et d'élargissement de la formation des enseignants à une véritable culture scientifique et technique. C'est dans ce contexte que l'action culturelle scientifique et technique peut contribuer à atténuer le mystère dont on entoure la science, à mieux cerner les zones où on peut faire confiance aux spécialistes, aider à expliciter les implications des décisions en ce domaine.

Cette réflexion serait incomplète et surtout insuffisamment ouverte sur l'avenir si n'étaient évoquées, à son terme, les répercussions probables des évolutions que l'on peut constater dans l'environnement technique de l'école.

L'article dans lequel J. Perriault évoque ces perspectives et « l'offre éducative » qu'elles recèlent ne peut manquer de susciter nos interrogations et nos réflexions pour aboutir, le jour venu à des propositions.

Ainsi en tentant de jeter un pont entre l'École et le monde culturel qui est traditionnellement le plus proche, la politique d'action culturelle en

milieu scolaire n'a-t-elle fait que précéder une voie de recherche et d'action que les perspectives du futur élargiront certainement en le rendant indispensable. Ce qui risque en effet d'être en cause dans cette nouvelle forme d'ouverture de l'Ecole sur le monde scientifique et technique, ce n'est pas seulement son aptitude à l'intégrer en elle-même, dans ses démarches et dans ses établissements. C'est sa volonté de ne pas laisser l'enfant démuné face à ses possibilités dispersées d'acquisition de connaissances anarchiques. Plus que jamais dans ce monde du futur, ouverture de l'Ecole et action culturelle devront être synonymes de collaboration organisée et de cohérence.

André Drapeau

UN EXEMPLE DE COLLABORATION ENTRE L'ECOLE ET UN ORGANISME D'ANIMATIONS SCIENTIFIQUES (1)

L'animateur intervient dans la classe à la demande de l'enseignant sur un thème précis :

Les Micro-fusées

L'activité commence par un lancement de démonstration : la fusée, intrigue les enfants : comment est-elle faite ? A quelle hauteur est-elle allée ? Comment marche le moteur ?...

Du matériel est alors laissé dans les classes et les élèves construisent eux-mêmes une fusée (en général une pour deux) avec l'aide de l'enseignant et éventuellement de l'animateur.

Un nouveau lancement met en évidence la différence de comportements des divers engins.

Ces différences sont analysées et de nouvelles fusées sont construites et lancées pour étudier l'influence de différents paramètres (taille, forme, nombre des ailerons ; hauteur du corps de la fusée...).

Cette démarche permet d'introduire de nombreuses notions de géométrie (angle, surface, volume, symétrie) et de métrologie rejoignant les programmes de mathématiques, des notions de physique (forces, trajectoire, propulsions, centre de gravité, électricité), des techniques de travaux manuels et de graphisme.

Cette activité nécessite 6 séances d'un après-midi en présence de l'animateur : il organise le lancement et veille à la pleine sécurité des enfants, il fournit des moteurs prêts à fonctionner (pour éviter toute manipulation de poudre) et les matériaux nécessaires à la construction de la micro-fusée (carton, balsa, outils).

(1) L'Association Nationale Sciences et Techniques Jeunesse.

Les photos aériennes

Après un décryptage des photos aériennes, la classe, accompagnée de l'enseignant et de l'animateur effectue une sortie sur le terrain pour vérifier et compléter l'analyse préalable.

Elle poursuit l'exploitation des photos aériennes par un parallèle avec les cartes topographiques et le tracé de plans et schémas orientés.

La topographie locale étant assimilée, on peut poursuivre l'étude par l'approche de la géologie, de l'économie humaine sur une région de plus en plus étendue.

Apportant des notions de géométrie (volume, surface) de métrologie et mathématique (échelle, proportion) et des techniques de graphisme (dessins, maquettes), cette étude permet une vision de la géographie locale.

La météorologie

L'observation du temps permet de mettre en évidence différents phénomènes (pluie, neige, vent, nuages, etc.) et paramètres (température, pression). Il faut alors les quantifier : on conçoit et construit des instruments simples (anémomètre, pluviomètre...) ou on utilise des appareils déjà existant (thermomètre, baromètre...) puis on prend des mesures :

- dans un endroit abrité, à des périodes régulières, en essayant ensuite de chercher des relations entre les phénomènes du temps observés et les variations de température ou de pression ;
- à différents endroits (derrière la haie, au milieu de la cour, à différentes hauteurs du sol) pour mettre en évidence l'action du milieu sur le climat.

Faisant appel à la manipulation d'appareils de mesure très divers et à la recherche d'un graphisme synthétique (tableaux, courbes, etc.), pour l'interprétation des résultats, une telle étude nécessite l'apprentissage de notions de physique (états de la matière, pression, volumes, etc.) de notions mathématiques (moyennes, statistiques...) et d'écologie (relation climat milieu). Elle fait également intervenir les techniques de travail manuel.

Energie

Dans les premières séances, les enfants mettent en place des systèmes simples fournissant de l'énergie et utilisant des phénomènes (systèmes permettant de chauffer l'eau avec le soleil, système utilisant la force du vent...)

L'analyse de ces premiers montages met en évidence différents paramètres que l'on étudie (par exemple : en énergie solaire : nature de l'isolant utilisé, contenu du récipient, taille du réflecteur... ; en énergie éolienne : caractéristiques des pâles : taille, forme, orientation, nombre...).

On conçoit et construit alors des appareils utilisant les principes étudiés précédemment (ex : four solaire, chauffe-eau, cuiseur, moulin...).

Le thème « énergie » permet d'aborder des notions très diverses : transport de chaleur, lois de réflexion, rôle de l'isolant en ce qui concerne l'énergie solaire.

De plus, la construction d'appareils sous-entend l'élaboration de plans, l'utilisation de techniques du travail manuel, la manipulation d'outils et d'instruments de mesure.

Etude du milieu naturel

Une première sortie sur le terrain (en forêt, au bord d'un ruisseau, d'une mare...) provoque un éveil des sens, la récolte sauvage d'échantillons et la formulation d'un certain nombre de questions et de remarques (quels sont les arbres de la forêt ? Pourquoi ce champignon pousse-t-il sur ce tronc ? Est-ce que le cloporte vit uniquement sous les pierres ?...).

Il faut alors essayer de répondre aux questions : on retourne sur le terrain avec une méthode d'investigation plus organisée et un travail par groupe (en forêt par exemple, les uns récoltent les animaux du sol, les autres étudient les arbres...).

Les résultats sont synthétisés et de nouvelles questions surgissent, auxquelles on essaye de répondre en retournant sur le terrain ou en mettant en place en salle des expériences simples.

Toutes ces interventions se déroulent en trois temps :

- dans les premiers temps (1 ou 2 séances), l'animateur est le moteur de l'activité dans le cadre d'une sortie en forêt, d'un lancement de micro-fusées...
- à la fin de ces séances, l'enseignant et l'animateur définissent les axes de travail à adopter,
- puis, tout au long de l'activité, l'animateur intervient plusieurs fois dans la classe, et reste un soutien technique ou scientifique à la disposition de l'enseignant.

informatique

un précédent à méditer : l'audiovisuel

L'introduction de l'informatique dans l'enseignement pose au système éducatif une question qui n'est pas sans rapport avec celle que lui a posé l'audiovisuel : peut-on introduire dans l'éducation ce que l'on ne maîtrise pas ?

Le système éducatif n'a pris que lentement et à travers des attitudes parfois contradictoires le tournant de l'audiovisuel. La définition d'une politique d'acquisition du matériel s'est heurtée à de nombreuses difficultés : problèmes de compatibilité des matériels entre eux, difficulté de prévoir l'évolution technique à terme, imprécision des objectifs dictant les choix d'équipement.

Mais, surtout, si l'audiovisuel a été assez rapidement assimilé en tant qu'outil pédagogique, il a été abordé plus difficilement en tant que phénomène culturel et en tant que mode d'expression.

Après quelques expériences, il a fallu attendre une époque récente pour que le phénomène audiovisuel soit pris en compte sous ces différents aspects et pour qu'on accepte de ne plus l'ignorer même si aucune recherche, aucune évaluation, ne peut dire de façon précise ce que ce phénomène modifie dans la construction de la personnalité des enfants, ni proposer la ou les méthodes parfaitement adéquates pour l'aborder.

Il semble bien aujourd'hui encore que, le plus souvent, les techniques d'utilisation de l'audiovisuel et leurs répercussions pédagogiques soient mal connues. L'idée même de la nécessité d'un apprentissage du « langage » audiovisuel n'est pas encore unanimement admise en dépit de son omniprésence dans l'environnement quotidien de l'enfant et force est de reconnaître que les ressources et les perspectives pédagogiques issues de l'audio-visuel sont loin d'être maîtrisées et assimilées par le système éducatif.

Cette expérience marque profondément la manière dont le système éducatif aborde aujourd'hui l'informatique. L'informatique apparaît en effet comme une seconde mutation essentielle, une seconde occasion de rendez-vous avec son temps que l'école ne peut se permettre de manquer. Mais en tentant de tirer les leçons d'une expérience qui est, sans doute à juste titre, ressentie comme un échec, ne risquons-nous pas de la reproduire ?

**un problème
à ne pas
sur-estimer :
les équipements**

**une urgence
à traiter :
la mutation
culturelle
et ses
répercussions
pédagogiques**

Un certain nombre de conclusions ont été tirées de l'expérience de l'audiovisuel qui ne semblent pas devoir être remises en cause :

- la première est essentielle : lorsque la société bouge, l'école ne peut se permettre d'attendre de comprendre le sens de cette dynamique pour en tenir compte.

L'informatique est déjà présent dans notre société. Les interrogations que ce phénomène pose au système éducatif sont immédiates.

- la seconde conclusion est une nécessité de mise en œuvre d'une politique de gestion du matériel : il importe de veiller à la comptabilité des matériels entre eux à tous les niveaux, d'éviter toute mise en situation de dépendance du Ministère de l'Education à l'égard d'une entreprise privée, de se placer dans une perspective à long terme.

La confusion qui a longtemps existé dans le domaine audiovisuel entre l'outil pédagogique et le phénomène culturel semble se poursuivre ce qui concerne l'informatique avec une prédominance du premier aspect.

En tant qu'outil pédagogique, l'informatique peut apparaître comme un instrument dont l'utilisation peut être expérimentée selon des approches diversifiées et évaluée.

L'acquisition d'équipements apparaît comme obligatoirement utile et n'étant limitée quantitativement que par d'autres priorités et des contraintes financières.

Si on envisage au contraire l'apparition de l'informatique comme *une mutation culturelle*, il faut en tirer des conséquences : l'essentiel du phénomène informatique est de savoir comment tirer partie au mieux d'une logique binaire, être conscient tout à la fois de sa portée et de ses limites, être vigilant sur les inflexions que cette logique apporte à la pensée de manière à avoir à tout instant la possibilité d'accepter ou de refuser consciemment cet inflexionnement.

Par exemple l'orthographe d'un mot relève exclusivement d'une logique binaire : elle est bonne ou mauvaise. Les problèmes d'énergie n'en relèvent pas exclusivement ; il importe donc de savoir quand on choisit de les traiter par ordinateur, en quoi on limite les possibilités de traiter le problème et à quel moment de la réflexion il faudra réintroduire les éléments ayant échappé à l'ordinateur.

Dans cette perspective, l'équipement des établissements scolaires en ordinateurs devient secondaire : s'il est évident qu'en ce domaine, comme dans le domaine audiovisuel, la manipulation est un élément privilégié d'une prise de conscience, d'autres exercices peuvent éventuellement y pallier et surtout la manipulation en soi est insuffisante.

**une vaste
interrogation
posée au système
éducatif et
des voies
à ouvrir pour
l'action
culturelle**

Les moyens d'une réelle prise en charge par le système éducatif des mutations en cours, restent à inventer. Ils remettent en cause nos conceptions de la recherche, de la formation, de l'évaluation afin de les adapter à un monde en mouvement. L'informatique doit être l'occasion de prendre ce tournant.

Il ne s'agit certes pas de généraliser la recherche déconcentrée ou l'autoévaluation, mais de constater que, face à certains phénomènes, élèves et enseignants sont de fait, tous, en état d'expérimentation, qu'on ne peut les mettre dans cette situation sans les y préparer et que pour les y préparer il faut non seulement des équipements et des structures de formation mais une réflexion, une doctrine et des incitations méthodologiques assimilables par tous.

Cette réflexion ne doit pas porter simplement sur l'outil technique, mais sur une forme de logique, une manière de poser les problèmes dont les conséquences sont imprévisibles.

Ce n'est qu'en 1979 qu'a été lancée sur une grande échelle une expérience pour rechercher les méthodes les plus aptes à faire de l'enfant un « téléspectateur actif ». Il serait grave de ne pas se poser dès maintenant le problème de la formation à une utilisation consciente et responsable de l'informatique y compris à travers des exercices ne nécessitant pas forcément l'utilisation d'un ordinateur.

Car, en définitive, plus que l'apprentissage des techniques de manipulation, ce qui importe c'est, pour le pédagogue, la réflexion sur les répercussions dans chaque discipline ou au niveau général de la structuration de la pensée et de l'acquisition des modes de raisonnement ; c'est pour l'enfant la maîtrise des choix et des responsabilités à travers de nouveaux moyens de traitement de l'information.

Il y a là tout un terrain de réflexion pour l'ensemble du système éducatif.

Les initiatives prises depuis quelques mois et notamment la création au Ministère de l'Education d'une structure spécialisée en ce domaine ainsi que les diverses rencontres qui ont été organisées, témoignent d'une volonté d'action qui devra intégrer les aspects techniques, pédagogiques et culturels.

UN P.ACT.E. SUR L'INFORMATIQUE

Un volet du P.ACT.E. pluri-disciplinaire du lycée Jean Giraudoux de Châteaudun concernait l'utilisation de l'informatique : Comment initier les adolescents à des méthodes qui permettent, tout d'abord d'opérer un tri, puis de hiérarchiser et de traiter l'ensemble des informations qu'ils reçoivent ?

Une équipe du C.N.R.S. a prêté un micro-ordinateur, avec un programme de traitement automatisé des informations.

Un chargé de recherche du CNRS a assuré un enseignement théorique et pratique. L'initiation s'est faite également en collaboration avec divers organismes utilisant déjà ces techniques : Ecole Supérieure de matériel de l'Armée, Coopérative des éleveurs de l'Indre...

L'utilisation de l'informatique a concerné alors plusieurs disciplines :

- histoire-géographie : traitement analytique de données statistiques (démographie, écologie, économie) en liaison avec le Service éducatif des archives ;
- lettres : classification des thèmes à l'intérieur d'une œuvre littéraire ;
- sciences naturelles : classification du règne animal et végétal, détermination des besoins alimentaires, biométrie et génétique ;
- mathématiques : initiation pluridisciplinaire aux méthodes statistiques en particulier dans les classes de série A.

Enfin avec la documentaliste du CDI, les élèves ont participé à la création d'une partie du fichier automatisé et s'initient ainsi aux techniques documentaires.

media et audiovisuel

action
culturelle
et audio-visuel

S'il est un domaine de l'animation culturelle et pédagogique qui fascine et inquiète à la fois par sa nature multiforme et tentaculaire, c'est bien celui de l'AUDIO-VISUEL.

La première constatation est que l'Ecole se trouve ici confrontée à **l'un des phénomènes culturels majeurs de notre temps**. Certes, le passage de la « galaxie Gutenberg » de l'imprimerie à la « galaxie Marconi » de l'électronique ⁽¹⁾ pourrait être considéré avant tout comme une mutation technologique. Ce serait oublier que, si la culture se définit par l'ensemble des « normes, symboles, mythes et images » qui structurent tout individu dans une société donnée à un moment donné ⁽²⁾, son évolution et son contenu même sont étroitement liés à l'histoire des systèmes de communication. Aussi, l'irruption des « mass media » dans l'univers quotidien ⁽³⁾ — surtout la radio, le cinéma et la télévision — contribue à façonner une culture nouvelle et, partant, un homme nouveau, en particulier un enfant nouveau.

Alors que, dans une certaine mesure, « l'école prépare les élèves à un monde qui n'existe déjà plus » ⁽⁴⁾, celui de l'écrit dominant, ces mêmes élèves « consomment » la télévision, archétype du médium moderne, près de 20 h par semaine, soit les deux tiers du temps qu'ils passent sur les bancs de la classe.

Dès leur plus tendre enfance, leur mode de perception de la réalité et leur esprit en formation sont conditionnés par un monde d'images et de sons extérieur à l'école : « Ecole parallèle » pour Georges Friedmann cité par Louis Porcher, « non-Ecole » pour René La Borderie, « Télé-drogue » selon Marie Winn...

Or, les « machines à communiquer » que sont les « mass media » aboutissent parfois, paradoxalement, à une « incommunication de

(1) M. MAC LÚHAN.

(2) Edgar MORIN.

masse » ⁽¹⁾ : d'abord parce que ce type de transmission de messages ne favorise pas d'emblée un véritable dialogue entre l'« émetteur » et le « récepteur » ; ensuite, parce que la télévision, en particulier, déverse sur de jeunes esprits non préparés et souvent isolés une « culture en mosaïque » ⁽²⁾. Celle-ci ne peut être réellement assimilée en savoir que si elle est reprise, commentée, « décodée » après le défilement fugace d'images stéréotypées et mises en spectacle : « monde du simulacre », de l'apparence et des héros, auquel l'enfant s'identifie pourtant ; langage distrayant qui guide son imagination et l'attire plus que la rigueur de la culture écrite classique... Même lorsqu'ils lisent, les jeunes se tournent plus volontiers vers les images de la bande dessinée (« B.D. ») que vers les textes, même illustrés, de leurs manuels...

Tels sont les termes, rappelés à grands traits, de la concurrence durement ressentie par les enseignants, mais aussi de leur responsabilité toujours actuelle de médiateurs et de formateurs.

La deuxième constatation est que cette culture de masse, née et développée en marge de l'École, **ne peut trouver en son sein un champ d'application spécifique à une seule discipline**, un seul enseignement. Plus encore que les autres domaines de l'action culturelle en milieu scolaire, l'approche des phénomènes audio-visuels est, par essence, pluridisciplinaire, même si elle concerne plus particulièrement les matières littéraires et artistiques.

Or, malgré certaines apparences trompeuses, il existe dans le système éducatif **tout un foisonnement d'expériences** s'efforçant d'y intégrer de manière active cette nouvelle « culture pour vivre » ⁽³⁾, et de faire de l'enfant un récepteur lucide, voire un producteur, et non seulement un consommateur d'images.

La gamme de ces activités s'étend des « media lourds » aux « media légers », et de l'Audio-visuel pris comme **objet d'étude** (appropriation technique de l'outil, ou démythification par une initiation à la lecture de l'image) à l'Audio-visuel utilisé comme **moyen d'expression et de communication** : auxiliaire pédagogique dans le cas d'une illustration de cours, d'un documentaire ou d'un reportage ; moyen d'échange dans le cas de l'enregistrement de processus de communication ou de séquences pédagogiques (autoscopie, hétéroscopie...) plus encore, moyen d'expression personnelle et de création poétique ou artistique, où le jeu et l'imaginaire se conjuguent, comme dans le cas du cinéma de fiction ou d'animation. Ces activités sont de plus en plus souvent l'occasion de rencontres fructueuses entre les enseignants et leurs élèves et des animateurs ou créateurs professionnels extérieurs à l'École.

Face à un tel ensemble d'activités, une politique d'action culturelle doit éviter deux positions extrêmes : celle qui, donnant à l'adjectif culturel

(1) Pierre SCHAEFFER.

(2) Abraham MOLES.

(3) Jacques RIGAUD.

DE L'EXPERIMENTATION A LA MISE EN ŒUVRE D'UNE POLITIQUE

L'action culturelle dans le domaine audiovisuel prend appui sur un mouvement de réflexion et d'expérimentation beaucoup plus large.

De très nombreuses publications attestent d'une volonté d'introduire la « sémiologie » et la « pédagogie de l'image » — visuelle ou sonore — dans le système scolaire et universitaire. Ce bouillonnement intellectuel trouve un large écho dans les instructions récentes de l'Inspection Générale et dans les recherches de l'I.N.R.P., du C.N.D.P., des établissements expérimentaux comme le lycée de Montgeron et dans de nombreux établissements scolaires.

Il convient d'accorder une mention particulière à l'expérience « I.C.A.V. » (Initiation à la Communication Audiovisuelle). Elle est le fruit d'une réflexion théorique collective, de l'enthousiasme d'une équipe et d'une volonté cohérente de lutter contre ce que certains appellent le « malaise scolaire », dans le cadre de l'Ecole tout en prenant en compte les apports de la « Non-Ecole » des media (presse et bande dessinée, photo, cinéma, radio, télévision). Elle est animée par un réseau de près de 300 enseignants, coordonnée par le C.R.D.P. de Bordeaux sous la tutelle du C.N.D.P., et confortée par une formation continue associant des rencontres et des productions écrites ou audio-visuelles (comme SELICAV). L'objectif poursuivi est l'analyse et la maîtrise des processus de communication (« savoir comment » autant que « savoir que »), en prenant pour objet d'étude l'audio-visuel aujourd'hui, la télématique demain... Les méthodes d'animation des séances « ICAV » mettent en avant la notion de plaisir de l'élève dans la découverte des « codes » des messages ; elles privilégient aussi le rôle actif du « récepteur » dans l'élaboration du sens. Dès lors, il n'est pas étonnant que les équipes I.C.A.V. jouent un rôle de ferment et de catalyseur dans diverses actions.

D'autres expériences méritent également l'attention. Dans ce contexte la désignation récente d'un Directeur chargé de la prospective et des technologies modernes d'éducation marque la volonté ministérielle de faire déboucher l'ensemble de ces expérimentations et des recherches sur une véritable politique de l'audio-visuel.

En ce domaine aussi l'action culturelle peut apporter une dimension d'ouverture et de médiation entre l'école et ses nombreux partenaires.

une politique d'ouverture et de médiation

son sens traditionnel, la maintiendrait hors des techniques d'expressions modernes ; celle qui confondrait l'action culturelle avec l'ensemble des recherches et actions pédagogiques dans le domaine de l'audio-visuel.

Là comme ailleurs, elle doit trouver tout naturellement sa voie en étant :

- une politique de médiation entre le système éducatif et tous les réseaux extérieurs de réflexion et d'action sur les media et la communication, de façon à offrir aux établissements scolaires les concours d'organismes extérieurs — animateurs, techniciens, matériels, thèmes de travail — ;
- une politique contribuant par des démarches actives au développement des facultés d'expression, de création et de communication des enfants.

Le premier impératif de cette politique d'action culturelle est de **contribuer à l'ouverture de l'école sur les media.**

L'utilisation de la presse à l'école stimulée ces deux dernières années par la convergence des instructions officielles, des orientations des nouveaux manuels et de l'action des entreprises et organismes de presse ⁽¹⁾, l'étude du cinéma en classe, enfin les expériences de formation par l'audio-visuel et à l'audio-visuel — on ne peut pas ne pas citer ici l'expérience ICAV —, constituent autant de terrains pour une telle action. En tous ces domaines, la contribution d'organismes extérieurs au système éducatif peut constituer un élément important du succès, comme c'est le cas dans l'expérience de formation d'un jeune téléspectateur actif.

Cette collaboration entre enseignants et spécialistes extérieurs s'exerce aussi utilement dans des productions de type documentaire illustrant une ouverture sur le milieu local, comme dans l'opération « Multimedia/France face à l'avenir ».

Mais c'est surtout dans ce qui concerne le **développement des facultés d'expression et de création** qu'elle peut trouver son champ d'action privilégié pour aider les maîtres à dépasser, en ce domaine aussi, le problème de la transmission des connaissances pour aborder celui de l'expression par les enfants eux-mêmes. Nul doute en effet que l'un des meilleurs moyens de maîtriser l'audio-visuel est d'apprendre à s'en servir.

Nombre d'opérations ont été ainsi encouragées ces dernières années par le Ministère de l'Education, notamment dans le cadre des procédures du Fonds d'Intervention Culturelle.

La photographie : si l'initiation à la photographie est un moyen d'éduquer le regard des enfants, elle peut être aussi un outil de « récréation », vécue et non subie. Ainsi l'apprentissage des techniques de prises de vues et de composition de l'image peut être mis au service de réalisa-

(1) Cf. n° 264 spécial « Presse à l'Ecole » de la revue *Historiens géographes* (juin 1977).

FORMATION DU JEUNE TELESPECTATEUR ACTIF

Lancée en septembre 1979 pour deux ans, dans le cadre interministériel du Fonds d'Intervention Culturelle, cette opération a pour objectif central d'aider l'enfant du 1^{er} comme du 2^e degré, à acquérir un regard lucide et une distance critique à l'égard de la télévision, grâce à trois approches complémentaires :

- la télévision comme médiateur entre le monde et le téléspectateur ;
- la télévision comme moyen d'expression spécifique ;
- la télévision comme phénomène sociologique.

L'action concerne une douzaine de « terrains-pilotes » ⁽¹⁾ qui ont été dotés de magnétoscopes, outil indispensable pour l'enregistrement puis l'analyse des émissions. En effet, « il ne s'agit pas de faire de la télévision scolaire ou des cours de télévision... Il faut d'abord débloquer la situation, créer un espace où les enfants puissent parler de la télévision, à partir de la télévision, sans s'entendre dire : tu ferais mieux de travailler au lieu de regarder ça ! ⁽²⁾. Or, cette verbalisation nécessaire à une (ré-)éducation de la perception chez l'enfant se déroule dans un climat de libération enthousiaste, selon plusieurs témoignages recueillis.

En outre, pour la première fois sans doute dans une opération d'envergure, trois secteurs-clés de l'environnement de l'enfant ont été sollicités conjointement : les familles, les enseignants et leurs formateurs, les animateurs d'associations socio-culturelles. Par ailleurs, leur formation et la production des documents nécessaires ont pu bénéficier du concours des professionnels de la télévision : exemple d'une ouverture réciproque, amorce d'une convergence plus profonde entre deux mondes qui se sont longtemps ignorés.

Parallèlement, le Centre National de Documentation Pédagogique poursuit la production de divers documents sur la pédagogie que de l'image : « diathèques », films, cassettes, et surtout, depuis 1979, la série d'« Initiation à l'audio-visuel » des émissions télévisées des « 24 jeudis » diffusées sur l'antenne de TF 1.

(1) A terme, environ 1 000 enseignants, 500 amateurs et près de 50 000 élèves devraient être sensibilisés.

(2) Pierre CORSET (I.N.A.).

tions libres, comme les métamorphoses d'objets par maquillages, les jeux de fantoches à tête humaine, le photo-montage ou le photo-roman. Il permet ainsi tout à la fois de mieux démystifier l'image aux yeux des enfants et de donner libre cours à leur imagination.

Divers animateurs l'ont compris très tôt : nous pouvons évoquer les efforts de Lucien Clergue, qui organise chaque année, depuis 1970, les « Rencontres Internationales de la Photographie » dans le cadre privilégié du Festival d'Arles. Pour prolonger dans le temps cette « fête de l'image », en particulier auprès du public attentif des enfants d'Arles, un « Centre (permanent) d'Etudes visuelles » est en cours de création. Il bénéficiera, au même titre que d'autres expériences à Lyon, Marseille, Saint-Etienne ou Châlon-sur-Saône, du soutien de la « Fondation Nationale de la Photographie », créée à Lyon en 1976.

Celle-ci, dans le cadre de son action en faveur de la création et de la diffusion photographiques, encourage les initiatives qui permettent d'introduire cette pratique dans le milieu scolaire. Ce qui frappe les animateurs, c'est le « modernisme » et la « spontanéité immédiate, sans fausse pudeur » de la vision des êtres et des choses exprimée par les enfants.

Mais, de plus en plus, les activités s'orientent ensuite vers les montages sonorisés et l'image animée qui permettent d'aller plus avant dans la maîtrise des media.

Le cinéma (super 8 ou 16 mm) et la vidéo : le plaisir d'apprendre est, là encore, d'appréhender le monde et l'outil qui sert à le représenter dans un même élan créateur, dans un « questionnement » libre et actif. Car l'animateur veille à ce que toutes les phases de la réalisation soient élaborées par les enfants eux-mêmes ⁽¹⁾. Le « langage de l'image » devient alors pour l'enfant une façon de maîtriser l'organisation de l'espace et du temps par le jeu de son action propre où se conjuguent l'apport personnel et le fruit d'un travail d'équipe.

Deux techniques différentes sont employées : pour les films de reportage ou de fiction, la prise de vues continue de mouvements naturels ; pour le cinéma d'animation, la prise de vues image par image de dessins animés (sur papier calque, papier découpé ou pâte à modeler) ou de personnages réels (pixillation).

Or, la faveur des enfants les plus jeunes (10-14 ans) va d'emblée vers les projets de fiction (aventure, fantastique) nourris par leurs jeux ou leurs rêves, eux-mêmes stimulés par les stéréotypes imposés par les mass-media : la Radio (chansons, musiques), la Télévision (Goldorak, la Bataille des Planètes, Albator...), mais aussi le Cinéma (westerns, « La Guerre des Etoiles », « Galactica », « la Bataille de l'Espace... ») ou les Bandes Dessinées innombrables. Il est donc difficile de canaliser l'imagination des enfants et leur désir d'évasion ou d'identification à un héros, vers des sujets à échelle humaine, comme dans le cinéma d'animation.

(1) Synopsis, scénario, découpage, prise(s) de vues et de sons, montage, sonorisation, projection.

Il n'est possible d'y parvenir que si on leur donne l'occasion, en puisant dans leur « vécu », d'exprimer leur propre vision d'eux-mêmes et du monde par le biais de personnages modelés librement... « à leur image ». Dès lors, il n'est pas rare de les voir transposer dans l'imaginaire les joies ou les souffrances liées à leurs relations familiales, leur vie de quartier, leurs loisirs, la violence, la pollution, l'avenir... Comme le font remarquer deux animateurs, G. Bellanger (Paris) et H. Heidsieck (Reims) : « ne comptez pas sur les enfants pour faire des films tendres » (1).

Les organismes susceptibles d'apporter leur concours à des animations de ce genre sont plus nombreux qu'on ne le pense généralement, même si le monde scolaire tarde parfois à les découvrir...

- Sur le plan national :

L'association « Media-Jeunesse » coordonne les activités d'une trentaine d'« Ateliers Super 8 ». Ses objectifs sont ambitieux : assurer une aide technique et pédagogique pour une initiation des jeunes et des groupes d'amateurs à la lecture et à l'écriture de l'image, en Super 8 mais aussi, souvent, en vidéo ; promouvoir des actions décentralisées de formation, d'information et de rencontres dans les secteurs scolaire et socio-culturel, bref, s'adapter à une pratique sociale de plus en plus large.

Un exemple prometteur est celui de l'ACAV (Atelier de Création Audio-Visuelle) de Saint-Cadou-Sizun (Finistère), créé en 1975 avec le soutien du Fonds d'Intervention Culturel et du Ministère de l'Éducation. Il offre ses services, en particulier pour l'initiation au cinéma d'animation, aussi bien au secteur socio-culturel qu'au milieu scolaire : écoles, collèges, lycées, centres de formation (Ecole Normale de Quimper, CLDP de Brest). Depuis 1980, son action est renforcée par sa participation à la création d'un « Centre d'Éducation Permanente » doté de 10 unités mobiles de cinéma Super 8.

D'autres réseaux ont une envergure nationale, comme ceux de la FOEVEN, des FOL, des MJC, etc.

- Cependant, la plupart des associations connues sont plus isolées et ont un champ d'application plus ponctuel. En raison de leur dynamisme, elles peuvent ou ont pu bénéficier à des degrés divers de l'aide du FIC, de la Mission d'Action culturelle du Ministère de l'Éducation ou de l'Office Culturel de l'Audio-visuel du Ministère de la Culture et de la Communication.

Dans la Région Parisienne, on peut mentionner, parmi beaucoup d'autres, les activités du CEC de Yerres (autour d'A. Bergala), de « Manivel » et du CIEP (vidéo-animation à Sèvres), de l'association « Ciné-Enfants » de Villepreux-les-Clayes-sous-Bois, du Centre de Ressources audio-visuelles de Saint-Quentin-en-Yvelines... Il convient de réserver une

(1) Citons à cet égard deux films révélateurs, présentés à la « Semaine du Cinéma d'enfants » de QUIMPER, au printemps 1980 : « la fin d'une légende » où un Tarzan « invulnérable » meurt pourtant embroché sur un porc-épic ; « le cirque », truffé d'accidents, où un lion croque la tête du dompteur...

place particulière à « l'Atelier des Enfants » ouvert en 1977 au Centre Pompidou (Beaubourg). Bénéficiant des multiples manifestations culturelles de haut niveau qui se succèdent au Centre, il s'affirme de jour en jour comme un lieu important d'animation audio-visuelle, quel que soit le support, de la photo à la vidéo. En trois ans seulement, quelque mille cinq cents enfants de huit à douze ans, accompagnés par leurs maîtres, ont été accueillis. Une quarantaine de films de qualité ont été réalisés (1).

A l'intérieur du pays, plusieurs centres d'animation peuvent également apporter leur concours aux établissements scolaires. L'évolution significative de l'association « ciné-U/Cinéma pour enfants » créée à Tours en 1978 mérite d'être notée. A partir d'une activité de ciné-club, élargie peu à peu grâce au soutien du FIC à une initiation à la lecture des média (B.D., Photo, cinéma, TV), les deux animateurs ont pris conscience de la nécessité d'articuler la réflexion et la pratique : photo-roman, diaporama, et enfin vidéo. Leur intervention intéresse déjà une vingtaine d'établissements scolaires.

Dans une optique comparable peuvent être cités l'IRIS (à Rouen), l'Association du Bassin Creillois (Oise), ou, dans le Sud de la France, « Ambulovision » (Limoges), le CREAV (à Pau), « Vidéo-Animation-Languedoc » (Montpellier), « Image et Communication » (Montbazin), « Annecy Action Culturelle », l'ensemble de la Villeneuve de Grenoble, etc.

La radio : Sur un « créneau » original et récent, un exemple d'animation spécifique est fourni par « l'Atelier d'initiation radiophonique pour la jeunesse et la culture » (AIR). Cette association regroupe divers professionnels de la Radio, et propose aux établissements scolaires des stages d'initiation radiophonique associant la réflexion et la pratique.

une application privilegiée à travers les P.ACT.E.

Une telle politique de médiation et d'ouverture trouve un point d'application privilégiée dans la mise en place des P.ACT.E.

Prenant le relais des « 10 % » et s'élargissant aux activités des clubs, les P.ACT.E. sont des projets fédérateurs qui catalysent les énergies créatrices de l'établissement scolaire dans un cadre pluridisciplinaire, tout en suscitant le concours de « partenaires extérieurs ». Les thèmes retenus doivent privilégier l'ouverture sur l'environnement et naturellement l'audio-visuel est souvent présent dans les P.ACT.E., mais à des degrés divers.

L'audio-visuel comme moyen d'illustration, comme simple auxiliaire ou support de la communication :

C'est le cas des reportages ou documentaires sur le milieu local par exemple :

- le P.ACT.E. remarquable du LEP de Pontivy (Morbihan), primé par la Fondation de France, qui a consisté à restaurer le château de Kergué-

(1) Par exemple : un enfant venu d'ailleurs essayant de s'emparer des plans d'une bombe atomique ; des élèves désertant l'école ; un monde imaginé sans parents...

Il n'est possible d'y parvenir que si on leur donne l'occasion, en puisant dans leur « vécu », d'exprimer leur propre vision d'eux-mêmes et du monde par le biais de personnages modelés librement... « à leur image ». Dès lors, il n'est pas rare de les voir transposer dans l'imaginaire les joies ou les souffrances liées à leurs relations familiales, leur vie de quartier, leurs loisirs, la violence, la pollution, l'avenir... Comme le font remarquer deux animateurs, G. Bellanger (Paris) et H. Heidsieck (Reims) : « ne comptez pas sur les enfants pour faire des films tendres » (1).

Les organismes susceptibles d'apporter leur concours à des animations de ce genre sont plus nombreux qu'on ne le pense généralement, même si le monde scolaire tarde parfois à les découvrir...

- Sur le plan national :

L'association « Media-Jeunesse » coordonne les activités d'une trentaine d'« Ateliers Super 8 ». Ses objectifs sont ambitieux : assurer une aide technique et pédagogique pour une initiation des jeunes et des groupes d'amateurs à la lecture et à l'écriture de l'image, en Super 8 mais aussi, souvent, en vidéo ; promouvoir des actions décentralisées de formation, d'information et de rencontres dans les secteurs scolaire et socio-culturel, bref, s'adapter à une pratique sociale de plus en plus large.

Un exemple prometteur est celui de l'ACAV (Atelier de Création Audio-Visuelle) de Saint-Cadou-Sizun (Finistère), créé en 1975 avec le soutien du Fonds d'Intervention Culturel et du Ministère de l'Éducation. Il offre ses services, en particulier pour l'initiation au cinéma d'animation, aussi bien au secteur socio-culturel qu'au milieu scolaire : écoles, collèges, lycées, centres de formation (Ecole Normale de Quimper, CLDP de Brest). Depuis 1980, son action est renforcée par sa participation à la création d'un « Centre d'Éducation Permanente » doté de 10 unités mobiles de cinéma Super 8.

D'autres réseaux ont une envergure nationale, comme ceux de la FOEVEN, des FOL, des MJC, etc.

- Cependant, la plupart des associations connues sont plus isolées et ont un champ d'application plus ponctuel. En raison de leur dynamisme, elles peuvent ou ont pu bénéficier à des degrés divers de l'aide du FIC, de la Mission d'Action culturelle du Ministère de l'Éducation ou de l'Office Culturel de l'Audio-visuel du Ministère de la Culture et de la Communication.

Dans la Région Parisienne, on peut mentionner, parmi beaucoup d'autres, les activités du CEC de Yerres (autour d'A. Bergala), de « Manivel » et du CIEP (vidéo-animation à Sèvres), de l'association « Ciné-Enfants » de Villepreux-les-Clayes-sous-Bois, du Centre de Ressources audio-visuelles de Saint-Quentin-en-Yvelines... Il convient de réserver une

(1) Citons à cet égard deux films révélateurs, présentés à la « Semaine du Cinéma d'enfants » de QUIMPER, au printemps 1980 : « la fin d'une légende » où un Tarzan « invulnérable » meurt pourtant embroché sur un porc-épic ; « le cirque », truffé d'accidents, où un lion croque la tête du dompteur...

place particulière à « l'Atelier des Enfants » ouvert en 1977 au Centre Pompidou (Beaubourg). Bénéficiant des multiples manifestations culturelles de haut niveau qui se succèdent au Centre, il s'affirme de jour en jour comme un lieu important d'animation audio-visuelle, quel que soit le support, de la photo à la vidéo. En trois ans seulement, quelque mille cinq cents enfants de huit à douze ans, accompagnés par leurs maîtres, ont été accueillis. Une quarantaine de films de qualité ont été réalisés (1).

A l'intérieur du pays, plusieurs centres d'animation peuvent également apporter leur concours aux établissements scolaires. L'évolution significative de l'association « ciné-U/Cinéma pour enfants » créée à Tours en 1978 mérite d'être notée. A partir d'une activité de ciné-club, élargie peu à peu grâce au soutien du FIC à une initiation à la lecture des média (B.D., Photo, cinéma, TV), les deux animateurs ont pris conscience de la nécessité d'articuler la réflexion et la pratique : photo-roman, diaporama, et enfin vidéo. Leur intervention intéresse déjà une vingtaine d'établissements scolaires.

Dans une optique comparable peuvent être cités l'IRIS (à Rouen), l'Association du Bassin Creillois (Oise), ou, dans le Sud de la France, « Ambulovision » (Limoges), le CREA V (à Pau), « Vidéo-Animation-Languedoc » (Montpellier), « Image et Communication » (Montbazin), « Annecy Action Culturelle », l'ensemble de la Villeneuve de Grenoble, etc.

La radio : Sur un « créneau » original et récent, un exemple d'animation spécifique est fourni par « l'Atelier d'initiation radiophonique pour la jeunesse et la culture » (AIR). Cette association regroupe divers professionnels de la Radio, et propose aux établissements scolaires des stages d'initiation radiophonique associant la réflexion et la pratique.

Une telle politique de médiation et d'ouverture trouve un point d'application privilégiée dans la mise en place des P.ACT.E.

Prenant le relais des « 10 % » et s'élargissant aux activités des clubs, les P.ACT.E. sont des projets fédérateurs qui catalysent les énergies créatrices de l'établissement scolaire dans un cadre pluridisciplinaire, tout en suscitant le concours de « partenaires extérieurs ». Les thèmes retenus doivent privilégier l'ouverture sur l'environnement et naturellement l'audio-visuel est souvent présent dans les P.ACT.E., mais à des degrés divers.

L'audio-visuel comme moyen d'illustration, comme simple auxiliaire ou support de la communication :

C'est le cas des reportages ou documentaires sur le milieu local par exemple :

- le P.ACT.E. remarquable du LEP de Pontivy (Morbihan), primé par la Fondation de France, qui a consisté à restaurer le château de Kergué-

(1) Par exemple : un enfant venu d'ailleurs essayant de s'emparer des plans d'une bombe atomique ; des élèves désertant l'école ; un monde imaginé sans parents...

**une application
privilégiée
à travers
les P.ACT.E.**

hennec, à en faire une étude historique, puis un reportage photographique aboutissant à un montage audio-visuel ;

- le diaporama sur la vie des goélands, réalisé au CES de Saint-Malo ;
- les deux P.ACT.E. du CES Joliot-Curie de Mehun-sur-Yèvres, près de Bourges : l'un a permis la confection d'un montage audio-visuel sur l'histoire de la porcelaine locale ; l'autre, un film super 8 sonore sur la restauration du Château de Charles VII.
- le P.ACT.E. du Lycée de Nanterre, un film sur le travail féminin..

Dans d'autres P.ACT.E., l'audio-visuel devient l'axe dominant du projet.

L'audio-visuel pris en lui-même comme objet d'étude, en vue de la compréhension d'un **moyen spécifique de communication de masse** :

Ainsi l'analyse des **mass-media** (presse, radio, TV, publicité) a constitué l'essentiel d'un P.ACT.E. du CES de Ris-Orangis.

L'étude filmique seule a suscité divers P.ACT.E. : collège Ledoux du Plessis-Robinson (La jeunesse à travers le cinéma), à Roanne (Initiation du cinéma contemporain) ou au Lycée Laure Gatet de Périgueux (analyse du film comme langage).

Dans le domaine sonore, le P.ACT.E. original « à l'écoute des sons » réalisé par le Collège Jean Lurçat de Sarcelles pourrait presque se traduire ainsi : écouter pour entendre et se comprendre, ou comment utiliser les techniques audio-orales pour aider une élève étrangère à maîtriser la langue écrite.

Un moyen spécifique de création et d'expression personnelles : dans bien des cas, cependant, les enseignants et leurs élèves ont jugé qu'on ne pouvait « comprendre qu'en créant », et que l'outil audio-visuel ne constituait pas seulement un moyen de communication mais aussi et surtout un **moyen d'expression**.

Ainsi en est-il souvent de l'étude de la **presse écrite** ou parlée : après une sensibilisation faite en classe, la visite d'une imprimerie et de salles de rédaction d'un quotidien a pu être prolongée en aidant les élèves à réaliser eux-mêmes un journal, comme au C.E.S. de Belleville (Rhône) ou au collège Alain Gerbault de Laval (où a été confectionnée aussi une « B.D. »).

Au C.E.S. de Châteaumeillant (Cher), une expérience unique a vu le jour. Avec l'aide de l'association « AIR », les élèves ont été initiés à une écoute active et critique d'émissions radiophoniques, puis à un « montage » par eux-mêmes de ce type de bandes sonores, en liaison avec l'histoire-géographie, le français et la musique.

Dans tel collège de Bordeaux-Mérignac, les élèves aidés par une équipe ICAV sont devenus **les producteurs et les utilisateurs de leurs propres documents écrits et audio-visuels** : journal, dessins, B.D., photos diaporama...

Mais, c'est dans le domaine du cinéma et de la vidéo que les expériences ont été sans doute les plus nombreuses et les plus riches.

EXPRESSION ET CREATION A TRAVERS LE CINEMA ET LA VIDEO

Au collège de Quingey (Doubs), la réalisation du P.ACT.E. a donné lieu à une semaine de « Rencontres Cinéma et Adolescents » : 300 élèves du lieu et des environs se sont initiés au langage filmique à travers 4 thèmes : le western, le burlesque, les adaptations littéraires et les œuvres des élèves eux-mêmes (super 8 et 16 mm).

Au lycée Rabelais de Saint-Brieuc, la découverte de l'image (cinéma et vidéo) a été vécue comme « un formidable moyen d'expression ». Grâce à la collaboration des enseignants, de l'animateur ICAV du CRDP, de trois associations culturelles locales et de la FOL, les élèves ont pu s'appuyer sur une étude précise du « langage de l'image » pour élaborer ensuite un scénario et tourner un film.

Au C.E.S. Victor-Hugo de Nanterre, les élèves auteurs-acteurs ont réalisé un film d'animation (« Papiers collants ») selon la technique délicate de pixillation, et commencé un deuxième film sur « papier découpé ». A partir d'un texte de science fiction, les animateurs ont su s'inspirer à la fois du cadre disciplinaire (surtout Français et Arts plastiques) et des images stéréotypées ou des aspirations des enfants pour aboutir à un mode d'expression original et enrichissant.

Enfin au C.E.S. d'Abbeville, un professeur d'Arts plastiques a su réunir une équipe d'une quinzaine d'enseignants et des concours extérieurs multiples sur un projet ambitieux mais cohérent de « pédagogie audiovisuelle » associant une analyse critique très fine des media à une production très diversifiée : les 16 classes impliquées ont réalisé 12 films super 8, 5 films vidéo, un diaporama, et un photo roman !... De bout en bout, les élèves (et leurs familles) ont été enthousiastes, et les sujets traités — reportages ou fictions — portent bien la marque de leur imagination : Billy le Kid et le Safari Photo, la Planète Mars, la femme morte au corps vivant...

Au moment d'achever ce tour d'horizon, qui ne prétend pas être exhaustif, on peut mesurer le besoin croissant de ce type d'animation au succès des « Rencontres » ou « Festivals » du cinéma ou de la vidéo pour ou par les enfants.

Il conviendra sans doute d'encourager de telles occasions de confrontation et d'enrichissement réciproques et, au-delà, d'aider certaines actions plus anonymes ou plus ponctuelles mais prometteuses. Ainsi, grâce aux efforts conjugués de tous les partenaires impliqués en ce domaine, l'éducation par l'action peut permettre à l'enfant de mieux maîtriser l'univers culturel et social qui l'entoure, voire, dans un espace rare de liberté, de recréer un monde à son image, révélateur de ses rapports avec ses parents et la société.

Daniel Bénesse

TÉMOIGNAGES...⁽¹⁾

« ILS DEVINRENT CE QU'ILS REGARDÈRENT ».

Ils devinrent ce qu'ils regardèrent, exprime le sens de notre propos et signifie que les organes perceptifs changent aussi selon les objets perçus. Si bien qu'au sein de la perception se produit, globalement, une sorte d'identification entre le sujet et l'objet. En particulier, une technologie relativement nouvelle, et c'est le cas de l'audio-visuelle, sujet qui nous intéresse, provoque un nouveau type de perception.

L'enfant de maintenant, en tant que produit des media actuels :

- produit de la télévision, lorsqu'il est téléspectateur,
- produit de la radio lorsqu'il est auditeur,
- ou encore lecteur de bandes dessinées (B.D.).

Cet enfant, moderne, est donc différent de l'enfant que nous étions. Il a, du monde, une perception d'un nouveau type : il devient ce qu'il regarde ! Nous illustrerons, ultérieurement, à partir d'une expérience pédagogique vécue dans une classe de troisième, cette spécificité de la perception contemporaine, spécificité née de la pression exercée par les nouveaux langages technologiques des media.

Mais puisqu'il nous est donné, grâce aux P.A.C.T.E., de parler d'ouverture sur le monde contemporain, sur la société actuelle, sur la vie réelle, il est légitime, compte tenu de l'existence, nouvelle par son ampleur, des nouveaux media et de la technologie de l'audio-visuel, de poser deux questions.

Quel est le statut de l'élève actuel ? Quel est, plus spécifiquement, le statut de l'élève entrant en classe de 6^e ? Ce statut est à définir en prenant en compte l'appartenance de l'enfant, de l'adolescent, à deux écoles, encore parallèles : l'élève est deux fois écolier :

- il appartient à « l'école des media », qui a fait l'objet d'un colloque au printemps 1980 ;
- il appartient à l'école « tout court », « la nôtre », celle de l'Éducation.

Cette question de l'élève « deux fois écolier » en contient une deuxième, sorte de sous-question complémentaire : quelle est la situation de l'élève contemporaine, de celui de 6^e plus spécialement, au regard de la connaissance du savoir, savoir scolaire, qu'il doit acquérir dans les conditions que nous venons de rappeler ?

Quel est, dans le même temps, et cette deuxième question est le corrélat de la précédente, le statut de l'enseignant, du maître, du professeur, étant donné l'existence de ce nouvel élève né du monde parallèle des media, né du monde de l'audio-visuel ? Quelle est la situation du professeur lorsqu'il dispense un savoir à ce nouvel écolier ? De quel savoir s'agit-il ? Le professeur prend-il en compte l'existence du monde des media ?

(1) Intervention de M. Gérard Chomier, Principal du Collège Jean Lursat à Sarcelles, le 15/10/1980. Journée des P.A.C.T.E. au Palais des Congrès à Versailles.

(2) In « La galaxie Gutenberg », Mac Luhan cite W. Blake au sujet de « l'énergie des technologies ; « Elles devinrent ce qu'elles aperçurent ».

Comment a lieu, ou n'a pas lieu, le processus cognitif ? Et dans la négative, quels obstacles, obstacles épistémologiques, rencontrons-nous dans l'acte pédagogique qui consiste à enseigner, ici et maintenant, à cet élève nouvellement façonné ?

Quel est le statut de l'élève actuel ?

A la première question, on peut répondre aisément en observant que l'enfant de 1980 est soumis d'emblée, dès sa plus tendre enfance, et dans son milieu familial d'origine, à la pression des media.

La pression des media, c'est la publicité, le langage publicitaire à la télévision, et quel est l'enseignant qui n'a pas remarqué que le langage matinal des lycéens est souvent composé des concepts publicitaires tels qu'ils sont apparus dans les spots publicitaires de la veille au soir, à la télévision.

Au niveau linguistique et de comportement, les élèves deviennent donc bien ce qu'ils regardent. Ils deviennent ce qu'ils regardent et entendent...

La pression des media, c'est le langage des chansons du hit-parade diffusé à la radio et lorsque des élèves de 5^e réalisent un play-back, au magnétoscope, ils imitent, inmanquablement, les chanteurs en vogue.

La pression des media, c'est le langage des bandes dessinées, langage succinct, efficace. On remarquera que le codage et le décodage, du langage des B.D. est proche de ceux de l'informatique. Schématiquement, ils ont en commun que le chemin du sens, le chemin du signifiant au signifié, est très court, afin de procurer au lecteur une compréhension quasiment instantanée. La perception du sens doit être acquise par simple visualisation ! Elle est immédiate.

En résumé, on peut affirmer qu'il y a donc bien, de par ces nouveaux modes de production de l'information, de par ces nouveaux moyens d'expression et de communication, un nouvel élève qui a des habitudes, qui a un comportement « audio-visualisé ».

Ce comportement est né d'une lecture familiale de la télévision — qui, le plus souvent, n'est d'ailleurs pas une lecture au vrai sens du terme —. Ce comportement est né à l'écoute de la radio, des disques...

Ce « bain » d'audiovisuel a pour effet que l'élève qui entre au collège, l'élève qui nous arrive en classe de 6^e n'est pas neutre. Son esprit n'est pas vierge. Il véhicule, au contraire, les stéréotypes dont les media ont marqué son cerveau. Il faut se rappeler, concernant la perception, que ça n'est ni l'œil, ni l'oreille qui « perçoivent » mais que c'est bien le **cerveau** qui perçoit. Des spécialistes essaient d'ailleurs, actuellement, de répondre à cette question : quelles sont les influences neurologiques de la contemplation de l'image télévisée ? (1)

(1) Cf. la revue « communication et langage » de ce mois.

La perception de nos élèves est bien modifiée du fait qu'ils sont soumis à la pression des media.

Quel est, dans le même temps, le statut du professeur ?

Les professeurs appartiennent pour la plupart, de par leur formation, à ce que Mac Luhan nomme, dans un très bel ouvrage, « la galaxie Gutenberg ». Cette galaxie Gutenberg a vu ses valeurs naître d'un « alphabétisme intense », de l'apprentissage de la lecture, apprentissage où le medium royal est, au sein du livre, le verbe !

Si l'on veut bien considérer que, dans le primaire, on a pu seulement agir au niveau du développement des mécanismes initiaux d'acquisition de la connaissance chez les enfants, on constate donc que le **rapport maître-élève**, dans la classe de 6^e, est faussé et s'inscrit dans un divorce et une rupture que vit, soudainement, l'élève à qui l'on va imposer, sans qu'il y ait été préalablement préparé, le langage écrit comme moyen privilégié de communication et ce, sans avoir pris en compte, la plupart du temps, ni aucunement étudié les stéréotypes touchant aux langages de l'image et du son, stéréotypes qui constituent et caractérisent pourtant l'essentiel de la personnalité de l'enfant issue de la pression constante des media.

On brûle ainsi une étape, sur le chemin de la connaissance.

Cette différence de situation entre l'enfant de la classe de 6^e, enfant élève des media, et le maître, maître formé à l'école de Gutenberg, est en elle-même un obstacle épistémologique grave, obstacle au bon déroulement du processus cognitif. Deux écoles sont en présence, qui parlent des langages différents et qui, souvent, s'ignorent.

Cette différence de mentalité, des mentalités, a deux répercussions immédiates :

1. Un grand nombre d'enfants se désintéressent de l'école parce que le discours professoral, la parole du maître ne « passe » plus. Le maître et l'élève ayant eu des itinéraires de formation différents ne sont plus, de ce fait, en mesure de communiquer. On dirait, dans un langage « radio » qu'ils ne sont pas sur la même longueur d'ondes...

2. Le deuxième effet de ce divorce des langages et des mentalités est de produire une résistance institutionnelle du corps professoral. Le corps professoral est, dans l'ensemble, méfiant sinon réticent, à l'égard des media, de leurs langages, de leur influence.

Dans cette situation où l'on trouve, face à face, un enfant issu, à son insu, du monde des media, et un enseignant, formé à l'école de Gutenberg ; dans cette situation où la toute puissance de l'image et du son s'oppose à la toute puissance du verbe et de la langue écrite ; dans cette situation, il serait naïf de croire que l'on peut, comme autrefois, former l'esprit des enfants comme s'il s'agissait d'esprits neufs. Ils sont devenus ce qu'ils ont regardé. Ils participent dès leur plus jeune âge, et à leur insu, d'un

inconscient collectif nouveau et différent de celui auquel, au même âge, nous participions. Autrement-dit, si l'on veut bien se pencher sur le processus cognitif en se souvenant de G. Bachelard :

« Il n'y a pas de vérités premières, il n'y a que des erreurs premières ».

L'erreur première, les erreurs premières, dans ce cas, c'est peut-être que, sous la pression des media, les enfants aient déjà, et avant que ne soient intervenus les éducateurs que nous sommes, les enfants aient déjà été façonnés, moulés par les media.

On ne peut donc plus enseigner comme autrefois et force nous est de considérer qu'il faut d'abord essayer de « libérer » ces esprits, d'y opérer, par une pédagogie nouvelle, une sorte de catharsis, de maïeutique permettant, progressivement, en partant de l'enfant tel qu'il est devenu au contact des media qui nous ont précédé et qui sont la réalité de notre modernité ; en permettant par une pédagogie nouvelle, à l'enfant, d'opérer une sorte de distanciation entre lui et ce qu'il a regardé, entre lui et ce qu'il regarde. Permettant à l'enfant, d'autre part, de passer du statut de consommateur d'images et de sons au statut de producteur d'images et de sons, afin que soient démythifiées, démythifiées, la T.V. et la radio.

Cela suppose que cette pédagogie nouvelle assume l'existence du monde des media. Et ce n'est que dans un deuxième mouvement, lorsqu'on aura transcendé cette situation de blocage, en ayant appris aux enfants :

à lire des images à produire des images

à percevoir des sons, à produire des sons,

à **coder** et à **décoder** des messages **audio-visuels**,

qu'on pourra alors voir resurgir le langage écrit et retrouver la puissance du verbe.

On pourra alors signifier au niveau d'une conscience claire, grâce à un esprit critique, actif, ce que l'on voit.

On pourra **dire, décrire, écrire** ce que l'on voit, instituant ainsi de nouvelles grilles. Cette nouvelle pédagogie, assumant la réalité, résoudrait ce divorce institutionnel qui existe entre le professeur et l'élève et, en particulier, en 6^e.

Bavardage que tout cela ?

Non pas. Car cette nouvelle pédagogie qui vise à harmoniser l'audio-visuel et l'école existe. Nous en proposons deux exemples pour clore cette intervention.

• PREMIER EXEMPLE

Il est destiné à montrer la spécificité de l'audio-visuel. Il illustre toujours notre titre, inspiré de l'idée de W. BLAKE, « Ils devinrent ce qu'ils regardèrent » et débouche sur un cas d'autoscopie.

Situation, nature de l'intervention : deux professeurs d'arts plastiques interviennent au niveau d'une classe de 3^e, classe hétérogène. On enregistre la séance, image et son, au magnétoscope.

• Bilan de la première séance : après illustration et dialogue avec les élèves, les professeurs font jaillir un stéréotype. Comme il s'agit d'un collègue riche de 36 nationalités, le stéréotype qui a fait surface, naturellement, a été : le racisme. Il y a bien eu maïeutique.

Les professeurs préparent alors, avec la complicité de quelques élèves de la classe une mise en situation : un professeur arrive en classe, fouille son cartable, cherche son stylo et se tourne, soudain, vers une élève, noire, qui s'est mise au premier rang (élève complice) et lui dit :

• « Tu as volé mon stylo ! »

Elle répond :

• « Vous dites ça parce que je suis noire ! »

Un débat, très vif, s'instaure sur le racisme et l'ensemble est enregistré au magnétoscope. À la fin de la séance, rendez-vous est pris pour, la fois prochaine, leur montrer le film de cette séance.

Bilan de la deuxième séance : les professeurs présentent le film aux élèves. Qu'obtient-on ? Chacun s'attend à assister à une discussion sur le racisme, une deuxième discussion, approfondie. Or, point du tout ! Chaque élève, devant l'écran-vidéo ne pense plus qu'à « son » image, sa « bobine » sur l'écran ! C'est la manifestation de l'effet miroir du magnétoscope. C'est le narcissisme. C'est ce qu'on appelle, également, le phénomène d'autoscopie.

On constate donc fort bien, par cet exemple, comment la perception est modifiée dans la contemplation de l'image (ici, « image de soi ») à la télévision. Au point même que la forme (dans cet exemple, la forme c'est « soi-même ») prend le pas sur le fond (le fond c'est : le problème du racisme).

• DEUXIÈME EXEMPLE

Il s'agit là de l'audition d'une bande sonore. Ce deuxième exemple permet de montrer que l'audio-visuel peut être utilisé pour retourner à l'écrit. On pratique la technique de l'interview.

Trois enfants de 4^e, dont deux vietnamiennes, une ne sachant pas du tout parler le français, l'autre le parlant à peine, et une petite française, participent à l'élaboration de l'histoire qui devra être montée en film. À l'écoute de cette bande, on constate, grâce à la progression du dialogue des enfants, comment on parvient à la rédaction écrite d'un texte de qualité, pensé, imaginé par une petite fille qui ne connaît pas notre langue et qui, grâce à une technique audio-orale va pouvoir produire un texte de grande qualité.

Ce retour à l'écrit nous paraît important afin qu'on ne trompe personne puisqu'au sommet de la pyramide scolaire, il y a le BAC à passer, et la suite...

Il faut donc bien revenir à l'écrit ! Mais par la voie détournée, de l'audio-visuel. Ceci pour que l'itinéraire d'apprentissage du savoir que doit acquérir l'élève, corresponde à l'itinéraire des différents langages dont il a été, dans sa vie quotidienne réelle, l'apprenti.

En somme, ce que nous pensons, c'est qu'en matière de pédagogie, le chemin le plus court pour aller à l'écrit n'est pas forcément d'aller directement à l'écrit... Le chemin le plus court qui est en mathématiques, la ligne droite, n'est peut-être pas bien, en matière linguistique, qu'une voie sans issue !

Alors, pourquoi ne pas essayer de changer d'itinéraire, pourquoi ne pas essayer d'en sortir ?

Gérard Chomier

vers un nouvel équilibre entre technologie et école ?

Le développement des technologies de communication ainsi que l'intérêt croissant du public pour la culture scientifique et technique, chez les jeunes en particulier, sont à l'origine — aux USA notamment — de nouveaux lieux et de nouveaux dispositifs qui offrent des services culturels et éducatifs.

Il y a tout d'abord les musées scientifiques et techniques, tels que l'Exploratorium de San Francisco, ou le Musée scientifique de Toronto qui offrent aux visiteurs un accès à la connaissance fondé sur l'exploration d'un environnement recourant aux cinq sens. L'Etat d'Israël projette un musée analogue. Il comprendra, par exemple, une section consacrée à l'ouïe, où le visiteur pourra prendre conscience par la pratique des phénomènes sonores, de l'instrumentation musicale et de la composition par ordinateur.

Les firmes de la production filmique et télévisuelle, telles que Sesame Street ou Walt Disney s'engagent dans des programmes d'investissement pour construire ce que les américains appellent des « thème parks ». Le Children Television Workshop, qui a créé Sesame Street, ouvre cet été dans la banlieue de Philadelphie un espace éducatif et distrayant expérimental qu'il nomme « Sesame Place ». Quatre mille mètres carrés de constructions et cinq mille d'espace découvert accueilleront les enfants de trois à douze ans, accompagnés de leurs familles, pour de fréquentes visites annuelles. Ils y trouveront bien sûr les petits personnages, monstrueux et sympathiques à la fois, mondialement connus, mais aussi des jeux sur ordinateur qui les utilisent (sur écran de console) ainsi qu'une série de dispositifs originaux destinés à faire prendre conscience à l'enfant de son individualité.

En outre, seront accessibles les matériels mis au point par les musées scientifiques cités plus haut. Un restaurant où l'on apprendra à équilibrer son menu, ainsi qu'une aire de repos et un espace marchand compléteront l'ensemble. La Walt Disney se lance de son côté sur un développement de ses parcs, auxquels elle compte donner un tour plus instructif que ce ne fut le cas pour Disneyland et Disney-World. Selon Business Week, elle a été encouragée à cela par la part croissante de leur chiffre d'affaires dans ses revenus : un peu moins de la moitié en 1970, environ les deux-tiers actuellement. Selon la même source, elle entreprend la réalisation avec des partenaires japonais, d'un tel parc à TOKYO, pour un investissement de 260 millions de dollars.

Les grands de l'informatique ne sont pas en reste. Il faut signaler l'intérêt de l'expérience conduite conjointement par la ville nouvelle d'IRVINE, en Californie, et Control Data Corp. Un système global d'information, en partie interactif, est mis à la disposition de la population, dans l'espace domestique, dans le secteur des affaires, pour l'école et

les services municipaux. Il intègre la télévision en broadcast, un circuit local doté de plusieurs points d'émission et un dispositif de vidéotex reliant les services d'enseignement assisté par ordinateur que fournit le programme PLATO. Ce dernier point est particulièrement important. Une liaison de type ANTIOPE ou TELETEL permet à des particuliers de recevoir chez eux de l'enseignement assisté par ordinateur. Ce qui frappe, en la matière, est l'intégration d'un dispositif vidéotex dans un système global d'information. C'est aussi le cas pour le projet israélien qui envisage de laisser, après l'émission de documents éducatifs ou culturels, une plage de vidéotex pour que les téléspectateurs puissent poser des questions à leur sujet.

A côté des méga-systèmes, il y a les micro-systèmes. En tant que leader de l'information dans ce domaine, Texas Instruments offre à bas prix des calculettes et autres machines à apprendre les langues, qui fournissent, elles aussi, une prestation éducative.

Ainsi, sous des formes diverses s'élabore progressivement une offre éducative, qui est insérée dans un circuit marchand, se fonde sur la technologie et opère en grande partie en recourant à l'exploration ludique et sensorimotrice par l'enfant ou l'adulte d'un espace d'information. En d'autres termes, l'école parallèle, qui, jusqu'à présent était diffuse, est en train de s'organiser. Elle intègre les diverses technologies du traitement de l'information et a la sagesse de ne pas lui faire faire ce qu'elle ne sait pas faire, en lui associant des dispositifs ludiques à base de bois, de polyuréthane, etc... pour la création.

On est alors en droit de se demander si cette offre ne va pas poser problème à l'école. La question est sérieuse car plusieurs indices montrent qu'y répondre n'est pas facile. L'ouverture de celle-ci sur la culture technique suppose un contact avec des machines, qui deviennent de plus en plus rapidement périmées. Le secteur privé, grâce au financement par le consommateur, pourra effectuer des rotations de matériel bien plus rapides que ne peut le faire le secteur scolaire. De plus, les investissements en matériel sont relativement faibles si l'on en juge par la distribution considérable de produits tels que les bandes de Sesame Street. Cette offre s'adresse à une demande potentielle qui est, en particulier celle des adolescents, dont l'argent de poche constitue désormais un flux économique. De plus, les familles des classes moyennes sont prêtes à effectuer des dépenses pour la consommation culturelle. Enfin, les parents s'interrogent de plus en plus sur la médiation de l'école par rapport à la société contemporaine. Par conséquent, l'institution éducative risque de voir confrontée aux conséquences du goût croissant pour les espaces ludiques, pour les centres commerciaux qui se disposent à proposer au public un moyen d'intégrer une certaine forme d'expérience technologique dans sa culture générale.

L'OCDE avait annoncé, voici une dizaine d'années, que le marché principal de la société post-industrielle serait celui de l'éducation. On peut se demander si cette hypothèse n'est pas en train de se vérifier,

modifiant d'ailleurs au passage la compréhension que l'on donne traditionnellement à ce concept. Il est donc urgent que l'école entame une réflexion sur ce challenge de fait et élabore des scénarios qui lui permettraient de préparer les conditions de son futur rôle. Rien, en effet, ne permet de penser que cette orientation prise par les multinationales épargnera l'Europe, et la France en particulier. Ce qui pose un problème culturel fondamental. L'école devra-t-elle intégrer toutes les nouvelles technologies et le pourra-t-elle ? On peut s'étonner d'ailleurs à ce propos qu'elle veuille à tout prix intégrer les machines : téléviseurs, circuits fermés, micro-ordinateurs, etc... en faisant l'économie d'actes plus rudimentaires qui consisteraient, par exemple, à établir pour l'enfant la leçon de choses contemporaine qui lui dit ce qu'est une tour de télécommunication que l'on voit désormais dans chaque paysage ? et une didactique des notions élémentaires et fondamentales du traitement de l'information.

Entre « tout rejeter » et « tout absorber » en matière de technologie, il semble qu'il y ait un moyen terme possible pour l'école. Cette réflexion est urgente à entreprendre, car, dans la plupart des expériences citées, l'enfant n'est considéré qu'en tant qu'individu et consommateur. L'intervention de l'école est de nature à amoindrir cette double différenciation mais les conditions de ce nouvel équilibre restent à définir. Dans le film de Bertrand TAVERNIER, « Une semaine de vacances », l'héroïne enseignante découvre que les enfants connaissent bien le moteur de la mobylette. En les interrogeant sur les nouvelles technologies, on constate chez eux une familiarité inattendue avec elles. La question est posée de savoir si l'école saura la transformer en connaissance, si cette transformation se fera ailleurs, ou si l'on renoncera à y procéder.

Jacques Perriault

II^e PARTIE

POUR UNE OUVERTURE COHERENTE

structures et moyens de la politique d'action culturelle en milieu scolaire

L'action culturelle ne peut être ni un secteur individualisé du système éducatif, ni une action expérimentale, ni un dispositif mis en place une fois pour toutes.

Elle ne peut être un secteur individualisé car elle est l'affaire de tous. Elle relève d'abord de ceux qui sur le terrain — enseignants et professionnels de toute origine — l'ont inventée et la font vivre. Elle relève bien entendu du système éducatif dans son ensemble, de toutes les directions du Ministère, de tous ses échelons déconcentrés, des corps d'inspection, de l'INRP, du CNDP et des CRDP... qui chacun la suscitent, la développent et l'utilisent au bénéfice de la constante rénovation pédagogique. Elle relève enfin de tous les organismes et de toutes les administrations qui s'intéressent au milieu scolaire.

Elle ne peut être une action expérimentale limitée à quelques établissements dotés de moyens exceptionnels pour des résultats exceptionnels. Elle est trop directement liée au processus de démocratisation pour se limiter à quelques réalisations. Elle apporte trop de réponses à des besoins existant partout pour ne pas être proposée à l'ensemble du système.

Enfin, ainsi que le montrent tous les développements de cette publication, l'action culturelle est essentiellement évolutive. Elle évolue parce que l'éducation et la culture expriment et transmettent la vie, ses origines et son devenir, et que la vie n'est pas figée. Déjà en l'espace de quatre années, les activités qu'elle comporte et ses terrains d'action se sont modifiés et diversifiés.

Pour mettre en place une telle politique quatre types de fonctions doivent être remplis :

- **concevoir**, à partir des grandes orientations du système éducatif et des besoins exprimés sur le terrain, des domaines, des systèmes et des modalités d'action répondant aux objectifs de cette politique de mise en relation du système scolaire avec ses partenaires ;
- **sensibiliser** tous les échelons de notre système éducatif pour les amener à prendre en compte cette dimension nouvelle au niveau de l'action quotidienne et **informer** l'opinion sur ce qu'elle représente pour l'éducation ;
- mettre en place **une gestion administrative et financière** permettant de donner aux moyens de cette politique un effet multiplicateur tel qu'ils ne servent pas à quelques réalisations spectaculaires mais créent un large mouvement d'ensemble ;
- **mobiliser et orienter l'action des partenaires extérieurs** existants ou potentiels du système éducatif dans les domaines tels que celui de la culture — maisons de la culture, centres d'action culturelle, musées, spécialistes des grandes fonctions patrimoniales, associations pour la diffusion de la musique... —, de la science et de la technique — musées scientifiques, organismes de vulgarisation, entreprises du secteur public ou privé... —, de l'environnement — parcs naturels, centres d'initiation à l'environnement... —, de la vie économique administrative et sociale.

C'est tout naturellement la structure de l'administration de mission qui devait être retenue pour remplir ces quatre fonctions, encore que l'objectif de généralisation ajoute aux types d'intervention habituels de ce genre de structure des préoccupations de gestion d'ensemble, indispensables à la réussite de cette politique.

Une mission d'action culturelle en milieu scolaire a été créée à l'administration centrale le 1^{er} février 1977. Forte d'une vingtaine de personnes cette mission travaille en liaison constante avec l'ensemble des Directions et Services du Ministère et les Corps d'Inspection avec lesquels elle élabore et met en œuvre les grandes orientations proposées au Ministre, lance et suit les opérations de portée nationale, introduit les activités dont elle a la charge dans les différents aspects de la politique ministérielle.

Dans chaque rectorat un fonctionnaire désigné par le Recteur est en charge des problèmes d'action culturelle et d'ouverture de l'école. Le plus souvent c'est le responsable de la Cellule vie scolaire ou le Directeur du CRDP ou, dans quelques cas un membre du cabinet du Recteur qui suit ces questions. Dans la plupart des académies, qu'ils soient ou non chargés de cette fonction, les Directeurs de CRDP et les responsables des Cellules vie scolaire y sont associés.

Outre leurs partenaires dans les Services rectoraux et les Corps d'inspection régionaux, ces cellules rectorales sont amenées à travailler avec les Directions régionales des Affaires Culturelles, de l'Environnement de la Jeunesse et des Sports, de l'Agriculture, de l'Action sociale, ainsi qu'avec tous les organismes qui peuvent apporter leur concours au milieu scolaire et qu'elles ont la charge de sensibiliser à l'intérêt de cette collaboration et d'orienter dans leur action.

Dans chaque département enfin, un collaborateur a été désigné, depuis la dernière rentrée par l'Inspecteur d'académie directeur des services départementaux, pour suivre, auprès de lui, cette activité.

Pour léger qu'il doive être, ce dispositif d'action ne serait pas complet si n'étaient mis en place des lieux de rencontre privilégiés entre le système éducatif et ses partenaires, notamment du secteur culturel. C'est à cet objectif que répondent les commissions rectorales d'action culturelle mises en place à la rentrée de 1978. Se substituant aux anciennes commissions d'habilitation et d'agrément de spectacles, ces commissions se dégagent difficilement de leur ancienne vocation et des limites qu'elles connaissaient alors. En deux années d'expérience elles n'ont pas, à ce jour, convaincu.

Il s'agira donc de tirer les enseignements de leurs difficultés et de rechercher les moyens d'en faire l'outil efficace de mise en relation et de coopération qu'elles doivent être.

D'ores-et-déjà plusieurs voies semblent devoir être prospectées :

- prise entre les tentations de la représentativité et les nécessités de l'efficacité la composition de ces commissions n'est pas aisée ;
- confrontées à une diversité des tâches — information préalable des chefs d'établissement sur les spectacles qui leur sont proposés, information sur les possibilités de coopération entre l'école et ses partenaires, propositions de programmes d'action —, elles n'ont pas su toujours trouver les structures adéquates pour y répondre.
- exprimant une politique encore insuffisamment connue sur le terrain, elles ont des difficultés à trouver leur place entre l'ancienne réglementation, parfois réaffirmée en dépit des textes récents, et un nouveau type de relation entre l'école et l'extérieur qui reste, sinon à inventer, du moins à promouvoir.

Ainsi le Ministre, les Recteurs et les Inspecteurs d'académie disposent-ils auprès d'eux des moyens de proposition et d'action pour développer cette politique selon deux axes principaux :

- créer dans le système éducatif des occasions d'ouverture cohérente, **en osmose avec le reste de l'action éducative**, en préciser la portée

et l'intérêt à aider à leur développement. Le projet d'activités éducatives et culturelles des collèges et lycées, bientôt celui des écoles normales, dans le cadre des nouvelles unités de formation, les modalités de prise en compte de ces actions d'ouverture par les centres de PEGC, les CPR, puis la formation continue des instituteurs et des professeurs, s'inscrivent dans cette première direction.

- mobiliser et orienter les concours extérieurs en fonction des besoins d'un système éducatif conçu non plus comme se suffisant à lui-même mais devant intégrer « l'offre éducative » qui se développe tout autour de lui, et qui si elle était ignorée, menacerait par sa dispersion et sa séduction à la fois l'école, de plus en plus menacée, et l'enfant, de plus en plus démun.

Jean-Claude Luc

le projet d'activités éducatives et culturelles des collèges et lycées

Juin 1978 :

L'expérience des 10 % ⁽¹⁾ lancée en 1973 par le Ministre de l'Éducation Joseph FONTANET est presque tombée en désuétude. Ignoré de la plupart des responsables, marginalisé et détourné bien souvent de ses finalités éducatives, intégré — en théorie — à l'enseignement par la réforme de 1975, le 10 % en dépit de son succès initial et de sa survivance dans nombre d'établissements, n'est plus guère connu que par les prix attribués chaque année par la Fondation de France aux « meilleures » réalisations.

C'est précisément en cette occasion que Christian BEULLAC, arrivé depuis peu à la tête de l'Éducation, découvre l'intérêt de ce type d'activités pour ouvrir réellement l'enseignement, répondre au besoin de recherche de création et aux motivations des jeunes, encourager le travail d'équipe et solliciter l'initiative des maîtres, enfin favoriser l'éclosion d'un climat de coopération et de confiance dans les établissements.

Septembre 1979 :

Après une année de travaux, le Ministre propose une nouvelle formule, le P.ACT.E., aux collèges, lycées d'enseignement général et lycées d'enseignement professionnel.

ses objectifs

Plus ouverts sur le monde contemporain que les anciens programmes et procédant fréquemment par larges orientations, les nouveaux

(1) 10 % du temps d'enseignement étaient laissés à la disposition des établissements pour des activités éducatives pluri-disciplinaires librement déterminées.

textes sur les objectifs et contenus d'enseignement rendaient difficile une formule du type 10 %.

Par ailleurs, la réforme de 1975 prévoyait qu'une part d'autonomie devrait être désormais reconnue aux établissements. Enfin, en cette fin de XX^e siècle et face aux défis qui assaillent notre société, la formation des jeunes doit impérativement s'ouvrir pour les aider à intégrer les multiples informations qu'ils enregistrent et développer leurs facultés de création et d'innovation.

C'est dans ce contexte qu'il fut proposé aux collèges et lycées — y compris ceux de l'enseignement technique qui avaient été laissés à l'écart de l'expérience du 10 % — de réaliser dans le cadre de leur **autonomie** leur propre Projet d'Activités Educatives et culturelles.

Intégrant les **initiatives** prises par les professeurs et l'ensemble de l'équipe enseignante — conseillers d'éducation et documentalistes inclus — pour procéder à **une ouverture cohérente** de l'enseignement et, s'ils le souhaitent, l'élargir en des activités facultatives de clubs ou de foyers, ces Projets — ces P.ACT.E. — peuvent, contrairement à l'ancien 10 %, bénéficier de différentes aides du Ministère de l'Éducation autour desquelles viendront s'intégrer les concours que les établissements trouvent traditionnellement à l'échelon local.

Instrument d'ouverture destiné à encourager l'initiative, instrument de cohérence pour lutter contre la dispersion des connaissances et le « savoir en miettes », le P.ACT.E. est aussi — et surtout — un instrument de **diversification** de l'action éducative. Il constitue ainsi une réponse aux difficiles problèmes du collègue unique et de la diversité de la population scolaire.

Tous les témoignages le montrent ; en encourageant des démarches diversifiées, plus concrètes, le P.ACT.E. contribue à la lutte contre les inégalités et constitue à la fois un instrument de soutien et d'approfondissement. Les thèmes retenus montrent l'éventail des préoccupations. Les travaux effectués, qui comportent toute la panoplie d'un travail scolaire conçu dans son sens le plus large, le confirment : réalisations plus concrètes des uns, enquêtes sur le terrain des autres, ici recherche documentaire, là travail sur l'expression orale et écrite, là encore restauration d'un monument ou construction d'un appareil par un LEP, là enfin travail d'expérimentation scientifique ou de création artistique.

sa gestion

Pour aider les établissements à réaliser leur Projet d'Activités Educatives et culturelles spécifique, des aides complémentaires à celles dont ils peuvent disposer leur sont attribuées :

- subventions
- heures supplémentaires pour les professeurs y consacrant le plus de temps

l'éventail des préoccupations et des démarches

Le LEP de la Ravoirie étudie la rénovation d'un quartier ancien et réalise des monographies en collaboration avec le CAUE.

Dans la volonté de fixer une mémoire collective, le collège Gaëtan Denain, avec le concours de la population et du conseil municipal, avec la collaboration du lycée technique et des écoles primaires, fait l'inventaire d'un village situé dans la forêt de Compiègne.

Six mois de travail sur le thème de l'écriture au collège du Parc aux charrettes qui rassemble des élèves d'origine étrangère (enquêtes sur les langues parlées par les élèves et leurs parents — études paléographiques...) pour aboutir à une exposition ouverte au public.

Autour du Don Juan de Molière et de Don Giovanni, de Mozart, une analyse comparative menée par les professeurs de musique, lettres, langues et histoire du lycée H. d'Urfé, avec l'aide de la Maison de la culture de Firminy et l'école de musique de Saint-Etienne.

Le collège de Sarcelles étudie les problèmes d'énergie ; avec le LEP et le LET voisins, ils construisent une éolienne.

Au collège Pellerin de Beauvais, le travail de recherche mené par les élèves avec le créateur Nelson Blanco, a abouti à la réalisation d'une fresque et à la décoration de leur car de ramassage scolaire...

• concours d'organismes extérieurs culturels, scientifiques ou techniques, mobilisés par les services du Ministère dans le cadre de sa politique d'action culturelle

Pour être aidés les Projets doivent répondre à trois conditions qui expriment l'essentiel de la philosophie de l'opération :

• comporter des activités concernant **l'enseignement lui-même** (pour lutter contre la tendance à la marginalisation de ce type d'activités et encourager leur cohérence avec les objectifs et contenus d'enseignement)

• donner aux élèves un rôle actif sollicitant leurs facultés **d'expression** ou de *création*

• trouver dans l'établissement ou son environnement immédiat une partie de ses moyens de réalisation.

Un taux unique⁽¹⁾ modulé selon trois variables⁽²⁾ constitue le reste de cette procédure fort simple.

L'originalité et l'intérêt du système reposent sur deux options essentielles :

- son caractère **contractuel**. Nul n'est obligé de réaliser un P.ACT.E. Mais ceux qui, à l'instar de nombre d'enseignants engagés depuis longtemps dans cette voie, souhaitent ouvrir leur enseignement et le diversifier en fonction de leurs élèves peuvent trouver dans cette procédure l'aide que requièrent des activités souvent difficiles à réaliser avec les seuls moyens du bord.

- le type de **relations** qu'il contribue à développer entre les établissements et les services de l'administration académique. La stricte application d'un barème et la notification sans commentaire des décisions ne sont pas de mise ici.

L'explication, l'information sur l'intérêt de la formule proposée, l'assistance technique — réunions dans un établissement, aide à la formulation d'un projet... — se sont développées tout au long de l'année 1979-80 et depuis la dernière rentrée.

ses résultats

La moitié des établissements ont déposé un dossier de demandes d'aides complémentaires au cours de la première année du P.ACT.E. et 71 % des Projets ont été en tout ou en partie aidés. Cela ne signifie certes pas que les 36 % de collèges et lycées ainsi concernés se soient engagés massivement dans les voies encouragées par ce nouveau cadre : ici la majorité des professeurs ont utilisé ces possibilités, là trois ou quatre seulement. Mais dans tous les projets aidés les orientations essentielles du P.ACT.E. étaient plus ou moins présentes.

La 1^{ère} tranche de Projets de l'année scolaire 1980-81 montre à la fois :

- une augmentation du nombre d'établissements intéressés.
- une amélioration qualitative évaluée par une plus grande « surface » des Projets (nombre moyen de professeurs et d'élèves concernés) et par une dé-marginalisation accrue des activités.

Bien que de nombreux projets soient inter-disciplinaires, les thèmes dominants permettent d'esquisser une classification des P.ACT.E. aidés⁽³⁾.

- Arts Plastiques 6,6 %

(1) 4.000 F. pour un CES 600 où la majorité des élèves est concernée.

(2) Majorations, aux projets comportant outre les activités d'enrichissement de l'enseignement un volet d'activités facultatives, aux projets des établissements des zones défavorisées ou ayant un internat, aux projets témoignant d'un effort particulier de décloisonnement.

(3) Il ne s'agit là que d'une typologie grossière, les activités artistiques et audio-visuelles, par exemple, étant fréquemment présentes dans les P.ACT.E. portant sur d'autres thèmes.

• Environnement	18 %
(dominante géographie et scientifique)	
• Etudes des media et de l'audio-visuel	12 %
• Expression dramatique et poétique	16,4 %
• Musique	4,8 %
• Patrimoine	16 %
(dominante historique)	
• Sciences et techniques	11 %

Enfin, une enquête portant sur les établissements ayant réalisé un P.ACT.E. dont l'envergure justifiait une aide au moins égale à 1.500 F. a été réalisée à la fin de la première année de l'expérience.

Près d'un millier d'établissements ont été concernés. Sans pouvoir entrer ici dans le détail de ces résultats qui feront l'objet d'un rapport d'ensemble, quatre points doivent être soulignés.

Il est évident que l'opération suscite encore des **réserves** et rencontre des **difficultés**. L'utilisation, pour soutenir des P.ACT.E., des anciens crédits d'heures d'activités dirigées qui ne servaient plus guère qu'à attribuer des gratifications de l'ordre de quelques centaines de francs à une partie des enseignants qui animaient des clubs, a été souvent mal comprise, lorsque des intéressés n'ont pu bénéficier d'explications sur les objectifs et les modalités des nouvelles dispositions.

De même, les différences avec le 10 %, la notion de projet d'ensemble, enfin celle d'ouverture cohérente ne sont-elles pas toujours aisément perçues sur le terrain.

Mais, surtout, c'est d'un certain scepticisme, voire d'une résignation, qu'il faut parler : le P.ACT.E. ne sera-t-il qu'une nouvelle tentative, sympathique certes par ses objectifs et par la confiance dont elle témoigne, mais qui, comme d'autres opérations, s'arrêtera après un succès initial ?

Ce type de question — qui revient fréquemment — par l'inquiétude qu'elle exprime, souligne bien en effet l'intérêt de l'opération dans des domaines jugés essentiels par tous ceux qui se préoccupent d'éducation.

Au plan de l'**ouverture**, 85 à 90 % des réponses soulignent une intensification des relations avec l'extérieur, avec des partenaires et dans des domaines nouveaux. S'agissant de la collaboration avec des administrations autres que l'Éducation, un des rapports rectoraux parle de la « surprise positive » qu'a constituée le développement d'une telle collaboration présente dans 25 à 30 % des cas.

On ne peut mieux illustrer ce résultat qu'en citant cet extrait du rapport de l'une des académies :

« Lorsque le thème retenu concernait le patrimoine et l'environnement, le recours a été fréquent aux sources documentaires des Archives

départementales et municipales, aux Musées de la région (parmi lesquels il faut citer l'ensemble arlésien qui dispose d'un service éducatif remarquable), aux associations socio-culturelles (tel que le centre permanent d'initiation à l'environnement de FORCALQUIER), aux parcs nationaux et régionaux (Les Ecrins, la Camargue, les Cévennes), aux établissements tels que le Port autonome de Marseille, Fos, le Centre à l'Energie Atomique, l'Aéroport, la Compagnie du canal de Provence, les Chambres d'agriculture, la Société d'aménagement du Bas-Rhône, les Chambres des métiers, les Chambres de commerce et les grandes entreprises du secteur de l'étang de Berre, l'Observatoire de la mer aux Embiez etc... Les media ont été aussi sollicités : la presse écrite, les radios et télévision (FR3, RMC ainsi que France Culture et France Musique). Citons, pour finir, les échanges que des artistes installés dans la région ont accepté d'avoir avec les jeunes scolaires : Lucien CLERGUE (LEP La Floride, Marseille), les peintres (LE CHENIER, FOURNEL, HUMBERT), le poète Alain PAIRE (Lycée A. Rimbaud d'Istres). »

Les répercussions du P.ACT.E. sur l'éclosion d'**initiatives** sont un autre aspect abondamment souligné. Naturellement, tous les rapports font état d'une large participation de personnels déjà engagés dans des actions de rénovation pédagogique. Mais la « dynamique » du P.ACT.E. et son effet mobilisateur sur des professeurs considérés comme ne s'étant pas jusqu'ici engagés dans de telles voies, sont également soulignés, parfois à un niveau important. Les différents rapports parlent « d'effet moteur », de « ralliement » et soulignent de façon unanime le développement de l'interdisciplinarité et de la collaboration entre enseignants.

S'agissant des élèves, là encore les rapports sont unanimes à souligner la **motivation des élèves** dans les disciplines concernées et évoquent « l'enthousiasme réel », « la très forte adhésion », l'intérêt, surtout pour ceux que rebute habituellement le travail scolaire, de telles « applications pratiques immédiates ».

D'une façon générale, la concrétisation des démarches et des résultats, les relations nouvelles et plus étendues établies entre les enseignants eux-mêmes ainsi qu'entre les enseignants, les conseillers d'Education, le documentaliste et le chef d'établissement, voire avec les parents, aboutissent à des **comportements** et à un **climat nouveaux** qui sont presque partout soulignés.

Ainsi, sur des points jugés essentiels par tous les responsables de l'Education, le P.ACT.E. peut apporter une contribution importante.

C'est assez dire qu'en proposant aux collègues et lycées de concevoir leur propre Projet d'Activités Educatives et culturelles pour poursuivre leurs objectifs d'une façon d'autant plus efficace qu'elle tiendra compte des besoins spécifiques de leurs élèves, le Ministre leur a donné l'occasion de montrer avec éclat qu'en notre période de mutations des réponses de **qualité** peuvent être apportées à des problèmes d'évolution **difficiles**.

le P.ACT.E., un défi du système à lui-même

Pas plus dans l'administration centrale, rectorale ou départementale que dans les établissements, le P.ACT.E. ne peut être l'affaire de quelques-uns. Au même titre que les autres éléments de la politique éducative, ni plus mais ni moins, il concerne tous les acteurs de notre système scolaire.

Mais en cette première année, l'expérience n'ayant pris sa véritable dimension qu'en certains points — parfois avec deux ou trois professeurs seulement —, il n'est pas certain que la contribution, parfois décisive, qu'elle apporte à la solution de nombre de problèmes ait été partout nettement perçue.

Et pourtant, parmi ceux qui s'y sont intéressés, l'importance de cette contribution a paru telle que certains ont parlé de « défi ».

En effet, parce qu'il prend au mot ceux qui considèrent qu'il y a « sur le terrain » un potentiel d'initiatives considérable, parce qu'il permet et encourage une **ouverture réelle** de l'action éducative et prétend en faire un instrument de **cohérence**, parce qu'il contribue à donner leur pleine signification aux concepts d'**autonomie** et de **communauté scolaire**, parce qu'il constitue une incitation et un cadre à la **collaboration** de l'école avec ceux qui l'entourent, à la **pluri-disciplinarité** et à la **pédagogie différenciée**, dans ses deux dimensions de soutien et d'approfondissement, parce qu'au-delà des déclarations d'intention il manifeste sur tous ces points une volonté d'action très réelle, le P.ACT.E. a pu paraître à certains observateurs comme un défi lancé par son Ministre au système éducatif dont il a la charge.

S'il en était ainsi, il serait possible d'affirmer que le défi a été relevé. Et avec quel succès ! Moins d'ailleurs dans les chiffres — encore que plus du tiers des établissements aient, peu ou prou, expérimenté la formule dès la première année — que dans l'élan donné à tous les niveaux d'un

système qui montre, là comme en d'autres domaines, la richesse de ses ressources.

Qu'on ne s'y trompe pas toutefois, en ce début de deuxième année du P.ACT.E., l'écho qu'il rencontre sur le terrain, l'activité qu'il suscite dans l'administration montrent qu'au-delà de l'initiative elle-même, si le terme a quelque réalité, c'est d'un défi du système à lui-même qu'il faut parler.

Comment, dans l'Education, une affaire qui ne remet en cause ni les vacances scolaires, ni le statut des maîtres, ni les structures, ni les programmes, pourrait-elle être véritablement importante ? Qu'en une semaine la presse locale sollicitée produise sur ce qu'elle voit plus d'une centaine d'articles et d'émissions et que, non content de souligner l'intérêt de l'expérience, le Ministre accroisse les moyens qu'il y consacre, oui vraiment cela relève du défi...

Ou bien... ou bien quelque chose change dans le système éducatif. Ou bien l'on perçoit qu'il est temps, qu'il est urgent d'ouvrir de « nouvelles frontières » dans le monde de l'Education. Que l'ouverture ne peut plus attendre si l'on veut répondre aux interrogations des jeunes et au malaise de leurs maîtres, en cette fin du deuxième millénaire. Que la démocratisation de nos collèges et lycées ne peut reposer exclusivement sur les mêmes méthodes que l'éducation du petit nombre qui les fréquentait autrefois, sauf à confectionner des poudrières qui, tôt ou tard, explosent en balayant la gangue et l'or fin. Que l'autonomie et l'initiative des uns doivent pouvoir s'exercer dans le respect des responsabilités de tous. Que le conflit perpétuel ne saurait être un mode d'éducation. Que le combat pour l'école aujourd'hui doit se situer au-delà des théories et hors des sectarismes pour offrir à l'enfant, une pédagogie qui, à l'instar de la vie, intègre réellement les forces et les méthodes de la tradition et les apports de l'innovation, l'acquisition des savoir et des savoir-faire et le développement de la créativité. Car en définitive, comme toutes les époques, celle dans laquelle vivront nos enfants appartiendra à ceux qui sauront la construire, donc l'inventer.

Et c'est parce que quelque chose change dans le système scolaire, parce qu'au-delà des procès d'intention et des craintes une plus grande confiance s'instaure permettant d'aborder enfin de vrais problèmes, qu'il est permis d'affirmer qu'une initiative telle que le P.ACT.E. — et elle n'est bien sûr pas la seule — par ce qu'elle met en cause et par ses multiples enjeux, est au cœur de tous les problèmes que rencontre aujourd'hui le système éducatif.

C'est ainsi que le P.ACT.E. au plan pédagogique, administratif et psychologique comme au plan intellectuel, politique et culturel, est en train de devenir un défi du système à lui-même :

- dans la conduite de l'action éducative, où il prône les vertus de l'ouverture sans renier les apports irremplaçables de l'expérience passée ;
- dans le domaine de la répartition des moyens, où il substitue une

valeurs traditionnelles et innovation

administration des hommes à une administration des chiffres et des barèmes, non pour quelques cas expérimentaux mais au sein d'un système s'adressant à tous ;

- dans l'état d'esprit qu'il implique pour reconnaître que d'autres voies, d'autres approches peuvent être aussi valables que celles qui nous ont formés ;

- *défi intellectuel et politique* par le grand débat entre l'autonomie des établissements et leur participation à une éducation égale pour tous.

- *défi culturel*, enfin, celui qui naît de la nécessité de transmettre l'héritage en ouvrant les voies de l'avenir et de rompre l'isolement de l'école pour lui redonner sa place dans la cité.

Au plan pédagogique on hésite, à propos du P.ACT.E., à parler d'innovation tant la tendance introduite — on devrait plutôt dire relancée — peut paraître banale à tous les non-spécialistes. Enrichir l'enseignement d'activités prenant en compte les multiples ressources de l'environnement des élèves et répondant à leurs motivations, et l'élargir par des activités facultatives, le tout dans le cadre d'un **projet global** favorisant la rencontre des professeurs et des disciplines, des enseignants et des familles, de l'école et de la cité, n'est-ce pas là ce qui, à l'évidence, se fait ou doit se faire partout ?

Que ces activités plus attrayantes n'ôtent rien aux dures exigences de certains apprentissages qui ne peuvent reposer que sur la répétition et l'effort, voire même **qu'elles en fassent mieux ressentir la nécessité** à nombre d'adolescents peu portés vers le travail scolaire, qu'elles soient un moment essentiel mais un moment seulement du processus pédagogique, et qu'il y ait, en celui-ci comme en toute activité humaine, le temps de la pensée et le temps de l'action, celui de la recherche et celui de la réflexion, celui de la transmission et celui de la création, quoi de plus évident et de plus banal ?

Et pourtant force est d'admettre que notre système scolaire concilie mal les deux tendances. Il n'est que de voir les réactions aux discours ministériels qui prônent leur nécessaire co-existence. Tout comme sur le terrain, s'affrontent en des conflits stériles les tenants des « bonnes vieilles méthodes » qui ont formé tant et tant de génération et ceux qui cherchent des voies nouvelles. Les premiers ne veulent pas voir que le monde — donc les jeunes — a changé, cependant que les seconds oublient trop souvent des vertus qui ont fait leurs preuves.

Et c'est dans ce duel permanent que cherche à se situer le P.ACT.E., creuset où doivent s'amalgamer méthodes traditionnelles et innovations, au service d'une pédagogie différenciée cherchant avant tout à s'adapter à l'enfant auquel elle s'adresse. Cette difficulté de conception se prolonge au niveau des différents acteurs du système scolaire et c'est là que le *défi pédagogique* prend sa pleine dimension.

un nouveau visage de l'administration

Car il faut que la hiérarchie accepte cette part d'autonomie, ferment d'initiatives sans lesquelles une entreprise, quelle qu'elle soit, ne peut s'adapter et donc survivre. Il faut, en retour, que les enseignants rompent avec une tradition qui les conduit le plus souvent, en matière d'ouverture, à « tourner le dos » aux programmes.

La dispersion est le contraire de toute formation. Aujourd'hui, hors de l'école elle règne sans partage. Il n'est d'autre urgence pour la pédagogie moderne que d'aider les jeunes à structurer leur pensée, à ordonner en des ensembles cohérents tout ce qui les assaille. Les objectifs et contenus d'enseignement sont là pour fournir les bases et les points d'ancrage d'une telle entreprise qui sollicite la confiance des uns et le sens des responsabilités des autres.

C'est aussi sur ce thème de la confiance que s'articulent les principales observations suscitées par l'administration du P.A.C.T.E. qui implique, dans l'attribution des moyens, la prise en compte des facteurs qualitatifs.

Non dans un cadre expérimental limité à quelques réalisations spectaculaires, mais dans une perspective de généralisation, évidemment plus difficile.

La simple règle de trois se voit ici remplacée par une prise en compte de variables aussi nombreuses qu'est diverse la réalité de la vie des établissements. Les possibilités d'ouverture et leurs exigences sont évidemment différentes dans un petit collège rural éloigné de toute métropole et dans un milieu urbain. La nécessité et les possibilités de la vie des clubs dans un internat ne se retrouvent pas dans le collège précédent où le ramassage vide l'établissement chaque jour à 16 heures. Et que dire de l'environnement des établissements, des ressources qu'il offre ou n'offre pas, de sa richesse ou de sa pauvreté : ici le parc naturel voisin fournit thèmes, documents et matériels de travail, là une compagnie théâtrale ou un musée apportent leur concours aux maîtres, là encore une collectivité publique s'intéresse particulièrement à toutes les manifestations d'ouverture de son collège ou de son lycée et l'aide de son mieux, alors qu'ailleurs, c'est, autour de l'école, le vide, voire le repliement.

Dans ces conditions, les besoins ne sont pas les mêmes. Ce qui est ici déterminant sera ailleurs dérisoire et aucune arithmétique ne peut prendre en compte une telle diversité.

C'est ainsi que s'est développé dans le cadre des procédures contractuelles d'aide aux projets des établissements tout un réseau de relations très directes, dont la contestation et le conflit ne sont évidemment pas exclus et constituent bien souvent le point de départ, mais qui substituent à l'anonymat des relations administratives **des contacts personnels** entre les établissements et les services des Inspections académiques et des Rectorats.

accepter le progrès

De plus en plus souvent les règles d'attribution d'aides complémentaires aux moyens de l'établissement sont le point de départ et non l'aboutissement d'une procédure : l'explication prend la forme de l'entretien direct, voire de la réunion organisée dans l'établissement à la demande du Principal ou du Proviseur avec le concours des responsables administratifs.

En ce domaine, comme dans tous ceux qui conditionnent l'amélioration de notre service public de l'Éducation, c'est évidemment sur ce contact permanent entre gens du terrain, exprimant la diversité et la réalité des besoins et des possibilités, et administrateurs chargés de proposer puis de mettre en place les grandes orientations, que se gagne la partie.

Tel est l'enjeu des procédures P.ACT.E. qui dépasse de loin la simple administration d'un instrument particulier et demande à notre administration de concilier l'objectivité et la diversité, la rigueur et la chaleur des relations humaines.

Dans un monde où le progrès scientifique et technique est partout présent et où, en dépit des nostalgies qu'il suscite, nul ne pense à nier sérieusement son apport au bien-être de tous, il est étrange de constater qu'en matière d'éducation le progrès est suspect et que l'idée, toute simple, qu'il faut apporter de nouvelles réponses à de nouveaux problèmes n'est pas généralement admise. Pis encore, c'est aux nouvelles méthodes, pourtant peu répandues, que sont — pour l'essentiel — imputés les échecs d'un système frappé de plein fouet en l'espace de quelques années par une augmentation massive et une diversification considérable de ses « usagers ».

Les raisons de ce paradoxe sont multiples et bien connues. Le développement parfois spectaculaire des P.ACT.E. fait émerger, parmi d'autres, les raisons psychologiques, celles qui remettent en cause ce que nous sommes à travers ce qui nous a formé.

Pour la quasi-totalité des adultes qui s'intéressent au système éducatif l'effort et l'abstraction ont été les dures lois d'une réussite souvent exclusivement intellectuelle dans ses buts et dans ses méthodes.

Si, pour un petit nombre d'élèves, ces approches ont été et demeurent naturellement accessibles, force est d'admettre aujourd'hui que l'augmentation massive de la population scolaire des collèges et lycées commande une diversification des méthodes et que nombre d'élèves ne développeront leurs facultés intellectuelles qu'en empruntant le détour du concret et du sensible. Plus encore, qui peut nier que pour tous, y compris ceux qui se seraient naturellement adaptés au système d'antan, la formation ne peut plus attendre l'âge adulte pour s'enrichir de tout ce qui entoure le jeune, de cette « non-école parallèle » qu'il faut bien décidément subir ou régir.

le défi intellectuel et politique

Est-celà rejeter l'effort, « médiocriser » l'enseignement, ouvrir la porte à tous les laxismes ? Ceux qui ont entendu ces professeurs de LEP évoquer le regain d'intérêt pour la classe de français des élèves engagés dans un P.ACT.E., l'application dans la confection des tableaux d'exposition, les multiples tentatives de classification et de présentation du travail fini savent qu'il n'en est rien. Non plus que ceux qui ont assisté aux efforts de ces classes de collège engagées dans la voie difficile de faire connaître à la population alentour l'intérêt d'une culture latine en ce XX^e siècle finissant ou de celles qui ont voulu connaître les possibilités de la télé-détection.

Pourquoi faut-il, dès lors, qu'en dépit des évidences, ce type d'approches reste suspect, secondaire ?

Avons-nous à ce point, nous adultes, assimilé travail et souffrance, formation et abstraction qu'il nous soit aujourd'hui impossible d'imaginer d'autres voies ? Impossible de penser que la pédagogie n'est pas nécessairement manichéenne ? Qu'il lui faut avant tout s'adapter en fonction de celui qu'elle sert pour le guider vers ces deux nécessités : apprendre et créer ?

Proche de ce défi psychologique qui conditionne la crédibilité se trouve le défi intellectuel et politique dont dépend l'avenir.

L'Éducation est un grand corps traversé de courants contraires. La résistance à l'innovation, caractéristique de toute institution établie, y côtoie la perpétuelle remise en cause, le souci permanent de proposer des solutions, de les intégrer en de vastes systèmes, bref d'y promouvoir des réformes. Il n'est certes pas étonnant dans notre milieu, intellectuel par ses hommes et ses finalités, que soit puissant l'attrait des doctrines et séduisant celui des systèmes.

C'est ainsi qu'après des décennies de centralisme et de fonctionnement hiérarchique, le système éducatif découvre aujourd'hui la notion d'autonomie.

Saura-t-il en tirer les conséquences qui permettront d'améliorer son efficacité ? Sera-t-il au contraire tenté de l'ériger en un système, en une nouvelle réforme d'ensemble ? Verra-t-il s'affronter, comme à propos de l'ouverture, en un dialogue de sourds, ceux qui verront là toutes les solutions et ceux qui en feront la cause de tous les maux ?

Il est encore trop tôt pour le dire.

Le P.ACT.E. nest évidemment qu'un aspect de cette autonomie. Mais, là encore, il agit comme un révélateur. Il est généralement perçu comme un **moyen d'autonomie et un encouragement à l'initiative**. Mais prenant en compte les réalités du terrain, les difficultés bien connues de la pluri-disciplinarité et d'une ouverture cohérente, il repose sur un rapport contractuel au terme duquel les moyens que le Ministère

consacre au développement de ce type d'action sont attribués à ceux qui s'y engagent, donc qui en ont besoin.

Dès lors le P.ACT.E. serait contraire à l'autonomie, la seule qui mérite ce nom, celle qui, donnant aux établissements les mêmes moyens, les laisseraient maîtres de leurs choix.

Faut-il souligner que, dans un tel système, l'autonomie ne serait qu'un leurre ?

Venant après tout ce qui devrait rester imposé et semblable pour tous, recevant en temps et en moyen ce qui resterait, ne bénéficiant plus d'aucun stimulant et d'aucune aide, l'aventure P.ACT.E. s'arrêterait.

Qui y gagnerait ? les maîtres, sollicités il est vrai, car concevoir un projet d'activités éducatives et culturelles spécifique à l'établissement et le réaliser est moins aisé que dispenser un enseignement traditionnel, en laissant à deux ou trois collègues le soin d'animer quelques clubs et de faire quelques sorties ? Moins aisé certes, mais combien plus épanouissant, et combien plus valorisant !

La hiérarchie ? conduite par le système à mettre en place de nouveaux systèmes de tutelle conciliant la confiance et le contrôle a posteriori, plus astreignants peut-être, mais combien plus chaleureux, moins formels et plus entraînants.

Les élèves qui voient s'ouvrir à eux, par des initiatives telles que le P.ACT.E., un enseignement plus individualisé, moins coupé de la vie ? qui retrouvent bien souvent le plaisir d'aller au collège ou au lycée, devenu centre éducatif et culturel au sens plein ?

Les parents et la société, surpris parfois par certaines activités, mais acquis, voir conquis dès lors qu'ils les découvrent directement et qu'on leur en explique l'intérêt ?

Car c'est une erreur de penser que les parents tiennent avant tout à une éducation traditionnelle et fermée. Ce à quoi ils tiennent c'est à une éducation de qualité et à ne pas voir échouer leurs enfants dont ils savent bien qu'ils ont des facultés diverses.

Non, décidément, personne n'y gagnerait. Dans une autonomie ainsi conçue la doctrine serait sauvée mais la théorie aurait étouffé l'action et engendré le contraire même de ce qu'elle préconisait.

Car le Projet d'Activités Éducatives et culturelles qu'il est proposé à chaque établissement de réaliser pour poursuivre **des objectifs qui doivent rester les mêmes pour tous** est une réponse à cette difficile question : comment concilier une part d'autonomie, rendue à bien des égards aujourd'hui *nécessaire* avec les exigences, en matière d'éducation, de cette grande conquête inscrite au fronton de nos institutions : l'Égalité ?

Il n'est guère permis d'hésiter sur la réponse quand on a conscience de l'enjeu : en faisant de cette autonomie non une fin en soi mais **un facteur d'amélioration et d'efficacité de l'enseignement au service de l'enfant.**

A travers le P.ACT.E., l'autonomie n'est pas seulement l'application d'une doctrine ; elle est un moyen d'action et de progrès. Elle n'est ni l'indépendance, ni l'anarchie. Elle est le contrat raisonné et cohérent passé entre ceux qui ont en charge la définition des grandes orientations et des objectifs vers lesquels doit tendre la formation de tous les petits Français et ceux auxquels incombe la tâche de les poursuivre par les voies les mieux adaptées aux circonstances du terrain.

le défi culturel

Par là le débat déborde l'Ecole et, de politique, l'enjeu devient culturel. Car ce contrat raisonné c'est celui qui doit en permanence s'établir entre l'Ecole et la Cité pour que nos collèges et lycées deviennent des foyers du rayonnement culturel.

L'enjeu culturel résume et transcende d'ailleurs tous les autres. Rejoignant le défi pédagogique et psychologique, il pose le problème de savoir si notre société peut à la fois cultiver la nostalgie de ses racines et développer le goût et le sens de l'innovation ? **si, après l'Année du Patrimoine, il y aura l'Année de la Création ?**

Depuis nombre d'années, développer la créativité des jeunes constitue, dit-on, un des objectifs de l'Education. Là encore, le débat, obscurci par ceux qui croient à l'enfant naturellement créateur et érigent en système la non-directivité et ceux qui ne croient qu'à la transmission de l'héritage, a longtemps abouti à l'immobilité.

Peut-être aussi l'enjeu a-t-il paru uniquement personnel ? Peut-être a-t-on trop souvent lié créativité et éducation artistique puis épanouissement personnel, dans un monde où les contraintes matérielles exacerbent les préoccupations utilitaires ?

Ce qui est en cause va au-delà et conditionne à terme la survie du groupe : c'est l'aptitude de notre société à l'innovation, c'est la formation d'esprits portés à chercher des voies nouvelles, à inventer, et ne se contentant pas de reproduire. Dans le monde concurrentiel où nous vivons, la compétitivité de chaque pays, donc son niveau de vie et son rayonnement, dépendent de ses richesses matérielles ou de son aptitude technologique, de ses minerais ou de ses brevets. Faute de disposer des uns en quantité suffisante il faut se préparer à multiplier les autres.

C'est donc à la fois le bonheur personnel et la vitalité du groupe qui sont en cause et le rôle des pédagogues est évidemment essentiel dans une telle entreprise. Mais, quels que soient leur désir d'ouverture et les techniques qu'ils emploient, ils ne sont pas seuls en cause.

Il appartient aux chercheurs et aux créateurs dans le domaine artistique, scientifique ou technique de ne pas se couper de l'ensemble de la société et de se préoccuper de faire connaître leur message.

En reposant sur des initiatives qui donnent aux élèves un rôle actif et les entraînent à des créations — même modestes —, ainsi que sur l'échange avec des professionnels extérieurs à l'école, les P.ACT.E. s'inscrivent dans ces nécessités.

La collaboration qui se développe, à un rythme spectaculaire partout où le contact peut se nouer entre enseignants et élèves, artistes, scientifiques, techniciens ou artisans, en fait autant d'occasions de rencontres entre ceux qui cherchent et créent et ceux qui se forment aux responsabilités de demain. De telles rencontres ne seraient évidemment pas suffisantes si la pédagogie n'incluait cette préoccupation. On la retrouve aujourd'hui présente en maints endroits des nouveaux programmes dont la mise en œuvre peut ainsi se trouver facilitée et s'enrichir de cette relation organisée et adaptée à chaque établissement dans le cadre de son Projet d'Activités Educatives et culturelles.

C'est ainsi que l'école devient un lieu de rencontre où les professionnels des autres secteurs trouvent naturel de venir faire bénéficier les élèves et leurs maîtres de leur propre expérience professionnelle et humaine. Mais aussi, et c'est là l'aboutissement naturel de nombre de P.ACT.E., où les enquêtes, expositions et manifestations diverses qu'ils suscitent donnent à l'école un rayonnement nouveau. Lorsqu'une bibliothécaire demande à un Proviseur de LEP ce qui se passe chez lui car ses élèves fréquentent soudain assidument et massivement sa bibliothèque et poursuivent des recherches inhabituelles, lorsqu'une municipalité offre spontanément des moyens pour renouveler « en plus grand » une expérience qu'elle découvre lors d'une exposition, lorsque des enfants présentent à leurs parents le résultat de travaux qui témoignent, à l'évidence, d'un apprentissage sérieux de certaines techniques et connaissances, de qualités de finition et d'une recherche de la perfection, ce sont tous les partenaires de l'Education qui s'intéressent et participent à son activité.

Dans une telle atmosphère qui repose sur bien des éléments divers et que le P.ACT.E. peut faire émerger, la presse ne parle plus « d'usine à cancre » et tel professeur — d'autrefois — n'écrit plus aux illettrés. Car ces « illettrés » là savent autant de choses et souvent plus que nous à leur âge, même si ce qu'ils savent est parfois — et seulement pour certaines plages du savoir — différent. Simplement, trop souvent on ne s'est pas soucié de les aider à organiser leur pensée et à présenter ce qu'ils ont appris.

Alors l'Ecole retrouve la place qui doit être la sienne. Accueillant ses partenaires pour utiliser leur savoir et leur aide, mais aussi leur montrer ce qu'elle sait faire, voire, souvent, leur donner l'occasion de se remettre en cause et de s'enrichir à ce contact, l'Ecole attire la sympathie et rayonne alentour. **Centre éducatif et culturel, elle est à sa place naturelle : au cœur de la Cité.**

Ainsi se situe le P.ACT.E., ni panacée, ni fantaisie d'un moment. Mais **élément d'une politique d'ensemble** et instrument d'un mouvement qui le dépasse.

La politique c'est celle qui, de la réforme des Ecoles Normales à la modernisation et à la déconcentration de la gestion, en passant par l'introduction des technologies nouvelles, la formation continue des professeurs et l'ouverture sur le monde professionnel, intègre le P.ACT.E. et les perspectives qu'il offre aux établissements dans une même action s'ordonnant autour de ces trois maîtres-mots : **ouverture — cohérence — qualité.**

Le mouvement c'est celui qui, en ce XX^e siècle finissant, engage l'Ecole dans une mutation où elle ne doit ni renoncer à ses traditions, ni manquer le virage du futur.

Ainsi replacé dans son contexte, **l'enjeu du P.ACT.E. dépasse de loin l'initiative elle-même.** Les réponses qui seront apportées aux interrogations qu'il contribue à poser seront autant de tests des facultés d'adaptation de notre système éducatif.

En lançant un projet qu'il jugeait porteur d'avenir, qui lui semblait solliciter ce que son administration avait de meilleur et répondre à l'attente de nombre d'enseignants et d'élèves, le Ministre a joué son rôle de décision et d'orientation. En y consacrant les moyens nécessaires, il joue son rôle d'impulsion et d'entraînement.

En expliquant partout l'intérêt de la formule et son enjeu, ceux qui l'entourent remplissent leur mission.

En répondant comme il l'a fait, le terrain montre que cette voie répond à des besoins fondamentaux et que tous les secteurs de la Maison Education sont, là comme ailleurs, concernés.

Dès lors il devient clair qu'il ne s'agit plus, ni à Paris, ni dans l'administration académique, ni dans les établissements, de l'affaire de quelques-uns. Ceux-là ont rempli leur tâche et l'avenir du P.ACT.E., expression d'une volonté politique et d'une espérance pédagogique et culturelle, est devenu un défi du système à lui-même.

Jean-Claude Luc

action culturelle et formation des enseignants

former des
enseignants
ou former des
maîtres

L'enfant a bien sûr besoin d'enseignants compétents. Il a peut-être plus encore besoin de maîtres (au sens oriental du terme). Il a besoin d'avoir en face de lui quelqu'un qui ne se borne pas à lui transmettre son savoir mais l'éclaire par sa qualité d'être, l'aide à révéler la diversité de ses aptitudes, le guide avec exigence dans son cheminement, dans l'acquisition de son propre savoir, dans la construction de sa personnalité, l'aide enfin, à assumer avec confiance les incertitudes et les remises en cause.

Ces maîtres à l'aise dans leur être et dans la société, comment les forme-t-on ?

La question ainsi posée ne peut se résoudre uniquement en terme de stages ou de structures de formation, même si ceux-ci restent profondément nécessaires comme des temps forts ou des lieux privilégiés.

l'action
culturelle
est une formation
continue

Toutes les occasions de progression et d'enrichissement personnel offertes à l'enseignant, toutes les voies lui permettant de sortir de son isolement, de s'ouvrir à d'autres disciplines, et à d'autres pratiques professionnelles, de mieux situer son rôle, sont autant de moyens d'une formation permanente et continue à ne pas négliger. En ce sens **l'action culturelle en tant que telle est déjà une action de formation.**

Ainsi, à l'occasion du travail qu'il mène en commun avec un architecte, un enseignant ne bénéficie pas seulement d'informations ou de documentation sur des thèmes qu'il aborde parfois avec difficultés ; tout au long de la préparation et de la mise en œuvre du projet, il envisage progressivement une nouvelle manière de regarder, d'analyser un espace ; il entre peu à peu dans une démarche de conception dans laquelle l'observation du réel rejoint l'imaginaire, l'approche sensible enrichit la démarche intellectuelle, la découverte d'un milieu se prolonge par la transformation de l'espace vécu.

l'action culturelle et la formation initiale

De même, un travail d'expression dramatique mené avec un comédien ouvre au professeur de français de nouvelles perspectives, lui permet de diversifier ses méthodes pour mettre en valeur diverses lectures possibles d'un texte, cerner des situations, souligner des temps forts **exprimer un sens** par d'autres voies que le langage parlé : la voix, le corps, le mouvement collectif... C'est souvent en cette occasion que l'enseignant apprendra aussi tout simplement à placer sa voix ou à mieux retenir l'attention de son auditoire en étant plus « présent ». N'est-il pas en effet souvent dans une situation proche de celle du comédien face à son public ?

Et que dire du besoin de perfectionnement — dans certains cas il faudrait même parler de première formation... — exprimé à la suite d'une série d'animations musicales, d'un travail mené en commun avec des plasticiens ou des spécialistes des techniques audio-visuelles ?

Au total, l'ensemble de ces contacts constitue certainement aujourd'hui un des levains important d'une politique de formation des maîtres. En ce domaine, en effet, il ne suffit pas de se soucier des moyens de répondre à la demande. Encore faut-il aider celle-ci à s'exprimer.

Ainsi, la collaboration avec d'autres catégories professionnelles n'offre pas seulement à l'enseignant l'occasion — déjà essentielle — d'intégrer des données et des démarches nouvelles, pouvant être immédiatement réinvesties dans sa pratique professionnelle.

Elle le conduit à ressentir les lacunes de sa formation initiale, à exprimer des besoins de perfectionnement, enfin à percevoir l'insuffisance de son information et de ses contacts avec l'extérieur.

L'expérience montre à quel point perdure la tendance à distinguer de l'enseignement toutes les activités impliquant une ouverture. Cette marginalisation, entraîne bien souvent l'improvisation, la dispersion, et suscite le scepticisme.

Or la notion d'ouverture réelle et cohérente de l'enseignement et de collaboration avec des partenaires extérieurs au système scolaire, repose sur des concepts d'intégration et de rigueur : l'aptitude à collaborer avec des partenaires de toutes professions, à utiliser les ressources de son environnement dans son enseignement, à mettre tous les modes d'expression au service de l'élaboration du langage et de la construction de la personnalité, sont autant de qualités qui ne s'improvisent pas. Les structures de formation initiales doivent être le premier lieu de cet apprentissage. A cet égard, l'intégration de cette dimension dans la réforme de la formation des instituteurs marque une étape fondamentale. Cette dimension sera également présente dans la réforme en cours des Centres Pédagogiques Régionaux ⁽¹⁾. Une première expérience, limitée au domaine de l'expression dramatique, a également touché en 1979-1980 l'ensemble des Ecoles Normales Nationales d'Apprentissage. ⁽²⁾

(1) Centres de formation des enseignants du second degré.

(2) Centres de formation des professeurs de l'enseignement technique.

l'action culturelle dans la formation continue

Dans un domaine aussi évolutif, puisqu'il s'agit en fait de mettre l'école en contact direct avec l'évolution sociale et culturelle, la formation ne peut être que permanente. L'enrichissement immédiat de la pratique pédagogique à travers des contacts avec l'extérieur ne sauraient évidemment constituer une réponse suffisante. Encore faut-il insérer cette dimension nouvelle dans les différentes structures de la formation continue et ménager, à travers des stages, des temps de perfectionnement dans tous les domaines où de véritables acquisitions méthodologiques s'avèrent indispensables. Ces stages se mettent en place progressivement. Leurs thèmes, leurs lieux d'implantation, leurs participants sont choisis de manière à répondre à des besoins suscités par une action plus large.

C'est ainsi que les stages « jeune téléspectateur actif » organisés dans sept académies et regroupant des enseignants — 400 au total —, des animateurs socio-culturels et même des parents d'élèves, s'intègrent dans une action de deux ans menée à l'intérieur des établissements scolaires de ces académies et qui concerne plusieurs milliers d'élèves.

De la même manière, seront organisés des stages de formation à la méthodologie d'une éducation à l'environnement regroupant des enseignants de collèges et lycées, des documentalistes, des professeurs d'école normale.

Les stages sur l'utilisation du patrimoine local dans l'enseignement organisés dans chaque académie, ceux qui regroupent les professeurs chargés des services éducatifs des Archives et des Musées s'intègrent dans les mêmes perspectives.

L'ensemble de ces stages constitue en matière de formation des maîtres un facteur important de développement de la pluridisciplinarité.

des temps d'information, de sensibilisation et de rencontre

Cette intégration dans la formation initiale et continue des maîtres nécessite évidemment une large action d'information et de rencontres entre les responsables du système éducatif à tous les échelons et les organismes extérieurs. Pour évidente qu'elle puisse paraître, cette action de « mise en relation » n'en est qu'à ses débuts.

C'est pourquoi elle va être développée dès 1981 dans plusieurs directions.

Au niveau national les rencontres périodiques des services rectoraux et départementaux chargés de l'action culturelle, ou des secrétaires des commissions d'action culturelle, permettent déjà de préciser les grandes orientations, de chercher des solutions aux problèmes rencontrés, de définir de nouvelles voies d'action.

Au niveau académique ou interacadémique, il s'agit de susciter la rencontre entre les organismes du secteur culturel, scientifique ou technique, soucieux de travailler avec le milieu scolaire et les chefs d'établissements, les documentalistes, les enseignants et les corps d'inspection afin

que les uns et les autres puissent préciser leurs demandes et leurs objectifs, soient mieux informés des possibilités de collaboration qui leur sont offertes, puissent échanger leurs expériences et trouver par la suite les moyens de mettre en œuvre des projets communs.

Cette dernière action constitue la condition nécessaire au développement des deux premières. La création et la poursuite de ce dialogue entre l'école et la société qui l'entoure, doit permettre dans de nombreuses actions de formation initiale ou continue que le milieu scolaire, qui se soucie aujourd'hui à juste titre d'ouverture, de cohérence et de qualité, ne cherche pas seul des solutions.

L'ACTION CULTURELLE DANS LA NOUVELLE FORMATION DES INSTITUTEURS

l'esprit de la réforme

La nouvelle formation des instituteurs mise en place à la rentrée 1979 s'étend sur trois ans.

Selon un système comparable aux unités de valeurs universitaires, elle se divise en 30 unités de formation, dont 23 sont des U.F. de base, communes, obligatoires, et 7 des U.F. d'approfondissement optionnelles, regroupées en deux « dominantes ».

L'organisation en unités de formation se substituant à l'énumération traditionnelle de programmes assortis d'horaires par disciplines, implique des modifications profondes :

Une autonomie très large à tous les niveaux

La formation des élèves-maîtres est conçue par objectifs dont les grandes orientations sont définies au niveau central.

La définition des objectifs et contenus de chaque U.F., les activités en découlant, le choix des unités de formation d'approfondissement, les contacts avec l'extérieur... relèvent de chaque Ecole Normale.

De même la pédagogie par objectifs implique une responsabilité de l'élève-maître qui prend en charge certains aspects de la formation (détermination des étapes de la progression) ; cette démarche étant celle dont s'inspirera sa pratique professionnelle.

L'intégration étroite de différents aspects de la formation :

- les contenus et la méthodologie des matières à enseigner,
- la connaissance du développement physiologique et psychologique de l'enfant,
- le contexte social et institutionnel des activités scolaires,
- l'ouverture culturelle de l'action éducative,
- les démarches et les pratiques pédagogiques.

Ces différents aspects, aussi indispensable les uns que les autres, sont en constante interdépendance. C'est en s'éclairant et en se renforçant mutuellement, étape par étape, que leurs apports respectifs contribuent à une formation progressive.

L'ouverture de la formation

L'un des aspects les plus nouveaux de cette réforme est une grande ouverture des Ecoles Normales sur leur environnement.

Cette ouverture se manifeste dans les orientations sur les objectifs et contenus des Unités de Formation, par la possibilité donnée aux Ecoles Normales de faire appel à des intervenants extérieurs, par la création pour les normaliens d'un stage en entreprise (l'entreprise pouvant être éventuellement une entreprise culturelle).

Les collaborations qui se noueront sur le terrain avec des organismes de toute nature pourront se limiter à un simple contact dans le cadre de l'Unité de formation connaissance de l'environnement, se prolonger dans les U.F. de base, se développer enfin dans les U.F. d'approfondissement, et plus particulièrement l'U.F. optionnelle d'action culturelle. Les Ecoles Normales sont invitées à regrouper l'ensemble en un Projet d'Activités Educatives et Culturelles (P.A.C.T.E.) pour la mise en œuvre duquel elles peuvent demander des moyens complémentaires.

l'action culturelle dans les différentes unités de formation

L'Unité de Formation connaissance de l'environnement social, politique, économique, et culturel.

En ce qui concerne l'environnement culturel les textes d'orientation prévoient :

- a) une formation, une réflexion et un approfondissement personnel sur les problèmes socio-culturels et culturels du monde contemporain et notamment :
 - les liens entre enseignement et culture : la dimension culturelle de l'enseignement, l'environnement culturel des enfants, les possibilités de rencontre et de complémentarité entre milieu culturel et milieu scolaire...
 - une réflexion sur les media et la coordination nécessaire entre l'éducation dispensée à l'école et l'existence de « l'école parallèle ».
- b) la connaissance des structures administratives et des organismes culturels :
 - les tutelles administratives,
 - les organismes culturels : information et rencontre avec les responsables en insistant notamment sur la collaboration que les instituteurs peuvent établir avec ces organismes et sur les conditions techniques et financières de travail des moins connus d'entre eux dont la méconnaissance provoque souvent des malentendus.

Ces premiers contacts, obligatoirement limités étant donné le vaste programme de l'U.F. connaissance de l'environnement, pourront s'approfondir dans les autres unités de formation. Toutes prévoient en effet la possibilité de participation d'intervenants extérieurs à l'équipe de formateurs.

Il va de soi que le large éventail des possibilités évoquées ci-après ne pourra totalement être exploité dans le cadre des UF de base. Elles devraient, en revanche, constituer un support privilégié pour les UF optionnelles d'approfondissement correspondantes.

Unité de Formation de français (expression orale et écrite)

Compte tenu du rôle important de l'expression dramatique dans l'acquisition du langage oral et écrit et dans l'épanouissement de l'enfant, les Ecoles Normales sont invitées à faire appel à des concours extérieurs (compagnies théâtrales ou organismes culturels divers...) pour initier les enseignants aux différentes techniques théâtrales.

Les Ecoles Normales sont également informées que certains organismes culturels peuvent apporter leur concours dans le domaine de la poésie : mise en scène de textes poétiques, animations avec le concours de comédiens, essais à l'expression poétique, entretiens avec des poètes contemporains.

Unités de Formation activités d'éveil

Activités d'éveil à dominante musicale : qu'il s'agisse de pratique vocale, de pratique instrumentale, de musique contemporaine, de théâtre lyrique, de réalisation de montages sonores, de liaisons entre images et sons, une collaboration peut s'instaurer avec les organismes jouant un rôle dans l'animation musicale. Les élèves-maitres pourront participer à :

- des séances diversifiées d'animation musicale,
- à des stages d'initiation aux méthodes actives,
- à l'élaboration de programme d'animation.

Eveil « Arts Plastiques » : Les musées, certains organismes culturels et les créateurs dans différents domaines peuvent aider les maitres dans la compréhension de l'œuvre d'art et leur apporter une ouverture sur la création artistique.

Des visites commentées de collections muséographiques, d'expositions d'artistes contemporains, peuvent être organisées. La collaboration peut s'instaurer dans le cadre d'ateliers de créativité destinés aux enfants. Les rencontres avec des créateurs, peintres, sculpteurs..., mais aussi réalisateurs de films ou d'émission de TV, photographes, illustrateurs de livres ou de bandes dessinées et notamment spécialistes de la création pour enfant, peuvent déboucher sur une ouverture aux différentes formes d'expression artistiques et l'élaboration en commun de travaux à mener avec des enfants.

Sciences expérimentales : Dans l'optique d'une approche concrète des problèmes scientifiques et d'une sensibilisation à l'environnement technologique, des collaborations peuvent se nouer avec des organismes scientifiques.

Eveil histoire géographie : De nombreux organismes peuvent travailler avec les Ecoles Normales dans les domaines du patrimoine et de l'environnement.

- administrations spécialisées et leurs services éducatifs, archives, musées, inventaire général, parcs naturels, caisse nationale des monuments historiques, conseils en architecture urbanisme et environnement, centres permanents d'initiation à l'environnement, directions départementales de l'Équipement ou de l'Agriculture, etc.
- archéologues, ethnologues, économistes, architectes, urbanistes.

La collaboration avec ces organismes peut donner lieu à des activités très diverses :

- conduite d'enquêtes (pratique du questionnaire, collecte de témoignages oraux),
- recherche de documents écrits, figurés, sonores, dans des fonds d'archives,
- visite de musées, d'entreprises, d'installations techniques,
- exploitation des collections des musées d'art, d'histoire, d'A.T.P., de sciences et techniques,
- initiation aux disciplines archéologiques,
- analyse d'espace, lecture de paysage, projets d'aménagement.

Les Unités de Formation d'approfondissement, en particulier celles d'arts plastiques, de musique, d'audio-visuel ou d'environnement et de manière plus privilégiée l'Unité de Formation « animation socio-éducative et action culturelle » élargissent encore les possibilités de collaboration.

Cette Unité de Formation se propose trois objectifs :

- développer les capacités d'**expression** personnelle de l'élève instituteur,
- l'initier à utiliser dans son enseignement toutes les possibilités offertes par son **environnement**,
- lui apprendre à **collaborer** avec des professionnels d'autres secteurs.

L'Unité de Formation comprend un tronc commun pour tous les participants (réflexion et échange sur l'action culturelle) et divers modules (expression dramatique, musique; environnement, culture scientifique, etc.).

Chaque élève-maître choisit son module en fonction de la « dominante » regroupant ses options : un élève participant à l'U.F. action cultu-

**une Unité
de Formation
optionnelle
d'action
culturelle**

le Projet d'Activités Educatives et Culturelles des Ecoles Normales

relle dans le cadre d'une dominante de français choisira un module expression dramatique, audio-visuel ou écriture-lecture par exemple, s'il est dans le cadre d'une « dominante » histoire-géographie, il s'orientera plutôt vers un module environnement ou patrimoine...

Cette diversité de modules à l'intérieur de la même U.F. ne devrait pas poser de problèmes d'organisation à l'Ecole Normale, car le module consiste essentiellement à mener à bien un projet avec des partenaires du secteur concerné. Ce projet peut être élaboré et mis en œuvre au sein de l'Ecole Normale avec un certain nombre d'élèves-instituteurs. Ceux-ci peuvent tout aussi bien s'intégrer à des équipes extérieures à l'Ecole Normale en participant, par exemple, à une action de sensibilisation à l'architecture ou à l'environnement avec un Parc ou un Conseil en architecture, urbanisme et environnement, à un travail d'expression dramatique sous le double aspect de l'expression personnelle et de l'animatin au sein d'une compagnie théâtrale ou d'une Maison de la Culture...

L'Unité de Formation optionnelle d'action culturelle n'a pas en soi de contenu ou d'objectifs qui ne soient déjà présents dans les autres U.F. ; elle s'inscrit dans leur prolongement comme le temps privilégié de l'ouverture et de la collaboration avec d'autres catégories professionnelles.

Afin que les différentes possibilités offertes aux Ecoles Normales d'ouvrir la formation sur l'environnement culturel ne se limitent pas à des initiatives dispersées, celles-ci sont invitées à regrouper l'ensemble des actions qu'elles mèneront en ce sens en un Projet d'Activités Educatives et Culturelles (P.ACT.E.).

La cohérence de ce projet, conçu autour d'un ou plusieurs thèmes, doit à la fois permettre une meilleure articulation entre elles des différentes U.F. et une plus grande cohésion de l'équipe de formateurs. Elle doit, par ailleurs, favoriser pour chaque élève-instituteur la cohérence de son plan de formation.

Le P.ACT.E. pouvant comprendre des actions de formation continue et une application pédagogique dans les écoles du département, doit enfin faciliter la liaison étroite qui doit exister entre formation initiale, formation continue et animation pédagogique.

Moyen d'atteindre et de mettre en œuvre certains objectifs privilégiés de la réforme, occasion pour le futur instituteur d'acquérir des techniques; une méthodologie et une réelle aptitude à utiliser au mieux dans son enseignement toutes les ressources de son environnement et à développer une réelle collaboration avec des partenaires extérieurs au système éducatif, le P.ACT.E. doit être aussi pour l'Ecole Normale à travers ses développements dans les écoles du département et ses prolongements dans la formation continue, l'un des moyens de remplir pleinement sa vocation.

**témoignage
en guise
de conclusion**

animation culturelle, projets d'établissements

une étape fondamentale pour le terrain

Crise de l'École ? de l'Éducation ? Crise de Société ?

Ici ennui, absentéisme, destructuration, là blocage, individualisme, repli ; ailleurs, élan, sérénité, enthousiasme, réalisation. Qu'en est-il alors de l'École, de son devenir ?

Une observation même rapide du climat scolaire, tant au travers de la presse régionale et nationale que lors de rencontres avec des enseignants, des chefs d'établissements ou des parents d'élèves, conduit à une constatation.

Tout d'abord, une mosaïque exceptionnellement variée de situations : ici bien des difficultés jugées insurmontables ; là tout proche, un établissement qui « tourne », qui excelle, enthousiasmant usagers et visiteurs. De toute évidence, un établissement qui a, qui aura longtemps la solution à ses problèmes. Ainsi, il convient de ne point cacher les difficultés. Elles sont parfois nombreuses face à une civilisation « galopante » et à des situations assurément différentes. Mais c'est bien toujours une solution locale qui a pu répondre aux problèmes locaux, solution mûrie, et portée par l'équipe locale.

Entre autres exemples, l'exceptionnel intérêt de la presse régionale invitée tout au long du printemps 80 à vivre quelques heures dans des établissements ayant réalisé des P.A.C.T.E., a fourni des témoignages éloquentes de la vitalité de telles équipes, de l'intérêt des activités et des projets de nombreux établissements, répondant par là-même à un trop net pessimisme, à certains discours ou écrits.

une évolution paradoxale

Car c'est bien la réussite de ce Projet d'Activités Educatives et culturelles, spécifique à chaque établissement, que d'apporter cette idée force, cette idée clé : le renouveau de l'École passe par le projet d'établissement, le projet de tout l'établissement.

Tentons ici de pénétrer mieux les maux et les évolutions.

Instrument « rigoureusement programmé » la conduisant trop souvent à ignorer le monde extérieur, l'école-institution s'est peu à peu enfermée, voire enfoncée, dans son univers, éloignée de la culture vivante, de la vie authentique.

Instrument « cohérent », elle a reçu pour mission, elle seule, la « parfaite » formation de chacun. Quel redoutable privilège que de vouloir assumer la pleine responsabilité tant de la réussite professionnelle que de la vie sociale et culturelle ! Et puis, comme à dessein, pour lui apporter le démenti le plus cinglant, parallèlement à l'allongement de la scolarité et à l'accroissement vertigineux des besoins qualitatifs et quantitatifs des adolescents, on a assisté au développement prodigieux des possibilités, voire des institutions éducatives non scolaires : mouvements d'éducation populaire, maisons de jeunes, maisons de la culture et centres d'action culturelle, presse enfantine et adolescente, radio télévision et même formation permanente en-dehors de l'école.

Certes, satisfactions que tout cela, mais pouvait-il en résulter un climat « facilitant » pour le monde scolaire ? Deux problèmes jaillissent, pénibles et urgents et s'imposent à chacun, tant aux jeunes qu'aux enseignants, tant à l'administration qu'aux familles :

- mesurer suffisamment, tant de l'extérieur que de l'intérieur, d'une part, la pesanteur, l'agression perfide de ces pressions multiples et chaque jour plus nombreuses et d'autre part, l'attrait, l'intérêt primordial de cette surenchère constante qu'est l'école parallèle.
- percevoir l'urgence d'une coordination et en rechercher les moyens, coordination évidemment précédée d'une prise de conscience de leur complémentarité.

L'institution scolaire s'est donc trouvée, dans une large part, dans une situation délicate et des hommes en pionniers ont agi...

des recherches positives vers l'ouverture

Il serait précieux de produire ici une analyse approfondie des activités menées dans divers établissements, expérimentaux ou non, qui ont voulu très précisément conduire leur politique avec une large part d'autonomie afin de mieux l'adapter aux contingences locales et, plus encore, favoriser les initiatives individuelles.

A coup sûr, des axes communs ressortiraient du renouveau de leur action pédagogique :

- d'une part,
 - une individualisation de l'enseignement par une adaptation pédagogique visant à l'épanouissement de chaque individu,
 - une ouverture de l'École aux niveaux local et régional qui mobilise à coup sûr la réflexion, l'enthousiasme et un large effectif.
- d'autre part, plus précieux encore, un embryon d'équipe a, là encore, précédé la stratégie, en forgeant ensemble des hommes responsables. Et alors, une foi commune nourrie, certes de réflexions pédagogiques mais bien davantage de rapports directs, de liens amicaux et non point uniquement formels, a produit une École vraie, une École au service de tous.

Une École pensant suppression des filières, gestion de l'espace et du temps pour permettre une malléabilité adaptée à une pédagogie moderne.

Une École pensant vraiment formation professionnelle en même temps qu'action et créativité et cherchant, pour chacun, l'accès à des cultures et n'en imposant point un modèle unique.

Oui, bon nombre de cours, d'ateliers, de clubs, de stages de rencontres, tout cela dû à des initiatives plus ou moins « officielles », tout cela allait apporter espoir et vie, réussite et efficacité.

Le décloisonnement était né, parfois loin des textes officiels, dans l'établissement et avec l'extérieur. Décloisonnement qui signifiait échanges, sorties, venue et participation de parents, de personnalités du monde de la culture, du travail, du conteur local à la troupe professionnelle, de l'équipe sportive au vieil artisan local porteur de témoignages et de messages...

Oeuvre de chacun, enseignants ou jeunes, parents ou collectivités et œuvre locale, l'École reprenait vie, vie de l'humain — une idée riche ne peut jaillir d'un corps bloqué — puisée dans la vie de l'équipe, la vie du quartier, la vie de la collectivité.

Vie qui signifie dans un établissement scolaire « atmosphère », liens et participations, créativité et initiative, activité et efficacité réelles, c'est-à-dire formation globale et non dichotomie.

Vie qui signifie motivations, adhésions nouvelles, établissement identifié à sa ville, creuset de forces nouvelles et de nouveaux projets.

Et cette vie provoque, comme par enchantement, chute spectaculaire des tensions, de l'absentéisme et des incidents, remontée exceptionnelle des résultats scolaires et explosion des êtres, tant professeurs que jeunes...

Oui, bien des établissements ont connu ce déclic enthousiasmant qui propulse une équipe, cet épanouissement qui étonne.

Cette École est là, possible, ces établissements sont là, hélas encore un peu cachés car la vie y est plus heureuse à l'abri... Allait-on faire connaître ses besoins, ses objectifs et demander des moyens ? Ne risquait-on pas de perdre son autonomie ? Son droit à l'initiative, à l'ouverture ?

**une étape
décisive :
le P.ACT.E.,
projet
d'établissement**

Ainsi, deux idées forces prenaient corps :

- la nécessité de l'autonomie, la libération de l'initiative débouchant sur un projet local et une motivation exceptionnelle.
- l'ouverture culturelle dans toutes les directions afin de réaliser la formation la plus large, la plus fine, la plus sensible.

La presse a porté largement témoignage de la réussite de cette première étape : réussite qualitative (originalité de projets, adhésion des jeunes et de nombreux enseignants, ouverture réelle) et réussite quantitative. Quelle réforme, en effet, peut se targuer de concerner, dès sa deuxième année d'application, une partie importante de l'équipe éducative dans la moitié des établissements ?

Ce premier pas encourageant ne pourra être sans lendemain pour tous ceux qui ont perçu le souffle de vie évoqué ci-dessus.

Des revues spécialisées et des films viendront faciliter la réflexion des uns et apporteront aux autres exemples, espoir, encouragement et détermination.

Ce projet mobilisateur, l'École en a besoin pour réussir sa mission, car elle voit dans cette libération de l'être, le déclic, l'outil.

Jeunes et enseignants, parents et extérieurs ont mesuré l'erreur de l'isolement, réfléchi et appris. Ils ont compris et l'institution avec eux, que l'être aime la vie, a besoin de vie, de dialogue, de chaleur et d'âme ; que l'être dit non à l'uniformité, à la monotonie et demande de nouveaux visages, de nouveaux apports, pistes et stimuli qui irradient dynamisme, création et connaissances ; qu'il a soif de nouvelles situations culturelles, d'enrichissements de toutes sortes.

Plus encore, et en un mot, que l'être, professeur ou élève, a besoin de projets pour lui-même — ses projets — pour son groupe, son équipe, son association, son quartier, sa collectivité dont il voudra être un membre qui agit, un membre qui existe.

Des mots que tout cela ? Non point. Car autonomie et ouverture, projet et animation culturelle sont et seront désormais les piliers indispensables d'une école renouvelée. Une étape décisive vient d'être franchie. Pour peu qu'il le veuille, elle peut apporter demain à chaque établissement, la réforme fondamentale, car elle sera « sa » réforme, celle dont il a besoin.

René Chavanac

LA VIE DE SEVRES

- Congrès de la F.I.E.P.
- Congrès de la F.I.P.F.
- Colloque franco-écossais
- Apprentissage de la lecture ou apprentissage à la lecture ?
- L'enfant téléspectateur actif
 - Rentrée au centre
- Le professeur psychologue

CONGRES DE LA F.I.E.P.

La Fédération Internationale pour l'Education des Parents a organisé à Mexico, du 5 au 11 juillet 1980, son XI^e Congrès Mondial, sur le thème :

« L'enfant et la famille aujourd'hui et demain ».

Dès la séance plénière d'ouverture, le lundi 7 juillet, une série de conférences magistrales dont le sujet se rattachait au thème général : « genèse et structure de la famille » a placé le Congrès à un très haut niveau scientifique. Ce furent successivement les contributions de notre Vice-Président, Manga Bekombo, sur l'évolution de la famille et les pratiques éducatives, du Président de l'Acpeinac, M. Antonio Santamaria, sur la genèse et la structure de la famille dans la situation psychanalytique, de l'auteur de « La Révolte contre le père », de plusieurs autres ouvrages socio-psychanalytiques, M. Gérard Mendel, sur la décadence de la société patriarcale et du Professeur Eduardo Dallal sur l'origine et la structure de la famille.

Le lendemain, « la science, son évolution et son application au développement de la famille » furent au centre de nos débats, Le Professeur Otto Klineberg, notre Vice-Président Fondateur, traita de la famille de demain dans une perspective futurologique. Un écho du Colloque de Sèvres de mars 1980 et des contributions d'une biologiste Odette Thibault et d'une sociologue Nadine Lefaucheur était apporté par le Délégué général de la F.I.E.P. Jacques Poujol.

La journée du mercredi 9 juillet fut entièrement consacrée au travail de l'organisation Filium qui, sous l'égide d'Arnaldo Rascovsky, s'attaque au difficile problème des enfants battus ou maltraités.

Enfin, la dernière séance plénière, consacrée à l'intervention des institutions publiques et privées dans les affaires familiales, nous permit d'entendre successivement le Juge Tor Sverne sur la prohibition des châtiments corporels en Suède, le Professeur Edward Kessler, de l'Université Georgetown, sur une expérience parents-enfants en milieu hospitalier, notre Président d'honneur, le Docteur André Berge, sur les centres médico-psychopédagogiques en France et Madame Guadalupe Elizondo sur la collaboration entre école et famille dans les tâches éducatives.

Les séminaires et les débats qui s'organisèrent autour de ces thèmes firent apparaître les préoccupations dominantes de nos hôtes mexicains : l'approche psychanalytique des problèmes qui se posent à une société en évolution socio-économique rapide et en pleine crise d'identité culturelle. De leur côté, les Européens contribuèrent surtout à la discussion en tentant de dégager les principales directions prises dans le monde occidental pour adapter la famille aux exigences nouvelles de la société. Le regard nouveau posé sur la famille occidentale par un sociologue africain, M. Bekombo, les observations pathétiques d'une libanaise, le Docteur Rose Karam, à propos des effets de la violence sur les structures

familiales, l'écho des recherches et des réalisations de diverses écoles de Parents à travers le monde, l'apport de l'école, de la radio, de la télévision, d'un urbanisme rénové dans la formation des jeunes, tels sont quelques-uns des innombrables sujets de discussions que ce Congrès a fait naître entre les membres de la Fédération.

Quant aux présentations des différentes expériences nationales d'Education des Parents qui ont clôturé le Congrès, elles présentent un tel intérêt que nous comptons en donner le compte rendu dans notre Bulletin.

Ce foisonnement d'idées est certes de bon augure pour le rôle que notre Fédération doit jouer dans l'édification du monde de demain. La chaleur des rencontres entre amis de tous les pays, entretenue par l'accueil si sympathiques de nos hôtes et par l'impressionnante beauté des sites mexicains, a permis à ce Congrès de Mexico de constituer un événement décisif dans la vie et dans l'action de notre organisation.

Jacques POUJOL

CONGRÈS DE LA F.I.P.F.

Après ses congrès de Paris (1969), de Grenoble (1972), de la Nouvelle-Orléans (1975), de Bruxelles (1978), la F.I.P.F. tiendra son cinquième congrès mondial à Rio de Janeiro, du 19 au 24 juillet 1981, sur le thème :

« Le français, une langue pour notre temps ».

- Il s'agit de montrer concrètement que les finalités et les moyens d'un enseignement du français comme langue pour notre temps sont multiples, que l'articulation entre ces finalités et ces moyens importe et que, de par le monde, des expériences positives en témoignent.

- Il s'agit également de tenir compte de la diversité des conditions pratiques, administratives et politiques dans lesquelles s'enseigne aujourd'hui le français dans les différentes parties du monde, de considérer ses relations avec la langue maternelle des élèves et avec les autres langues enseignées.

- Il s'agit enfin de tenter de définir, dans le contexte spécifique que constitue l'Amérique latine, le rôle que peut jouer la langue française, moyen d'expression de communautés très diverses, dans le processus de connaissance de l'autre et de soi-même ainsi que pour le dialogue des cultures.

Tous ceux qui sont attachés à la défense et au développement du français comme langue internationale, ainsi qu'à la sauvegarde d'un pluralisme culturel dans le respect des identités nationales devraient trouver dans ces travaux de nouvelles raisons à leur action.

COLLOQUE FRANCO-ÉCOSSAIS

Le colloque franco-écossais de novembre 1980 a eu pour point de départ l'intérêt porté par le « Scottish Département of Education » à la pédagogie de soutien dans les collèges, telle qu'elle a été instituée par la réforme de 1975. Des échanges de vues entre spécialistes ont conduit les organisateurs à élargir le débat et à comparer le collège unique et les « comprehensive schools ».

Les participants écossais au nombre de dix, sont des personnalités particulièrement informées de ces problèmes, inspecteurs, directeurs d'établissements ou professeurs en activité. Les préoccupations de ces spécialistes sont très proches de celles de leurs collègues français. En effet, la démocratisation de l'enseignement du français dans les écoles dites « comprehensive », donne lieu à des débats nombreux. Les professeurs français chargés d'enseigner l'anglais ont un grand profit à tirer de cette rencontre avec des professeurs écossais de français, car ces derniers affrontent depuis de longues années les problèmes spécifiques qu'entraîne inévitablement la généralisation de l'enseignement des langues étrangères.

APPRENTISSAGE DE LA LECTURE OU APPRENTISSAGE A LA LECTURE ?

C'est sur ce thème que le Ministère de l'Éducation, avec la collaboration du C.I.E.P. et du C.R.I.L.J. (Centre de Recherche et d'Information sur la Littérature pour la Jeunesse), a organisé un colloque du 4 au 7 novembre 1980.

Les soixante-dix participants étaient des professeurs d'écoles normales, des Inspecteurs départementaux de l'Éducation Nationale, des instituteurs. Tous ces enseignants, au contact quotidien des réalités pédagogiques, sont particulièrement sensibilisés à ce problème fondamental : comment concilier deux nécessités, apprendre à lire et apprendre à vivre avec le livre ?

Ils ont donc entendu et discuté avec le plus vif intérêt : le rapport de Raoul Dubois sur l'enquête menée dans tous les types d'établissements à propos de la place qu'y occupe la lecture, les interventions de Mme Marcellesi sur « Lecture et milieu de vie », de M. Wittver sur « Le savoir-lire », de Mme Gratiot-Alphandéry sur « Le livre et l'image », de Mme Despinette sur « Le livre de poche jeunesse », de Mlle Roméas et M. Rémond

sur « La place du livre à l'école ». Une table ronde avec des auteurs, des illustrateurs, des éditeurs, a permis d'aborder les questions sous un autre angle, moins familier aux enseignants et de souligner les objectifs communs.

L'ENFANT TELESPECTATEUR ACTIF

Dans le cadre d'une expérience soutenue par le Fonds d'Intervention Culturelle sur « la formation de l'enfant téléspectateur actif », un groupe de travail a été mis en place au Collège et au Lycée expérimental de Sèvres.

Le F.I.C. a, en effet, lancé un programme portant sur deux ans, dans huit régions de France (Albi, Angers, Mende, Pau, Périgueux, Poitiers, Rouen et Sèvres), programme qui a pour objectif d'éveiller chez le jeune téléspectateur une « écoute active », en lui donnant tous les moyens de faire de cette école parallèle le meilleur usage possible. Cette action doit être entreprise à la fois par l'école, les milieux socio-éducatifs et la famille, ce qui suppose une formation préalable des enseignants, animateurs et parents à ce rôle nouveau pour eux.

A Sèvres, la première année a été consacrée d'abord à la formation des enseignants (les associations de parents qui ont réclamé une formation auront leur tour cette année), mais des actions auprès des élèves ont déjà commencé. L'expérience a concerné l'étude de nouvelles formes de communication écrite dans la classe et a permis d'amorcer une pédagogie par objectifs (savoir écouter-parler-écrire).

L'échange d'informations de documents et de réflexions a permis d'analyser lucidement et méthodiquement toutes les situations d'apprentissage pour déboucher sur une exploitation efficace. Le travail se poursuit dans la perspective d'une réflexion sur la langue (complexité des messages mixtes) et du développement chez les enfants du sens de l'observation et de l'esprit critique.

RENTREE AU CENTRE

La reprise des activités du C.I.E.P. a été, cet automne, d'autant plus rapide que les groupes de stagiaires étrangers y affluaient, plus nombreux encore que de coutume. Outre les libanais, les italiens, les polonais, les bul-

gares, les norvégiens, le Centre a accueilli pour la première fois un nouveau groupe britannique, amené par Mrs Smart, et un nouveau groupe israélien, invité par la fondation créée à Haïfa par la famille de Colette Stourdzé, à la mémoire de celle qui a tant fait pour l'enseignement du français langue étrangère.

Au milieu de cette effervescence toujours renouvelée, chacun a cependant trouvé un instant pour le recueillement, le temps d'une pensée émue pour le souvenir de notre ami Janicot. Sa place demeurera dans nos cœurs.

Mais, par une de ces rencontres qui font partie du destin de notre maison, un de nos vieux amis s'est trouvé à point disponible pour reprendre la tâche interrompue. Pierre Alexandre, après un intermède très actif à l'étranger, comme Directeur de l'Institut Français d'Edimbourg, revient à Sèvres en qualité de Directeur-adjoint. Tous ses amis sont heureux de le retrouver en lui souhaitant tout le succès possible dans cette nouvelle fonction.

P.A.

LE PROFESSEUR PSYCHOLOGUE

M. le Professeur Debesse nous a fait parvenir, à l'occasion de la disparition de Lucien Lefevre, un texte lucide et émouvant dont voici quelques extraits.

Lucien Lefevre est mort en mai dernier, à l'âge de 68 ans. Avec lui disparaît l'un des meilleurs représentants de la génération formée au lendemain de la deuxième guerre mondiale, dans le domaine de ce qu'il aimait appeler la psychopédagogie. Son premier livre, qui parut en 1949 aux P.U.F. : **Le professeur psychologue** ⁽¹⁾ relatait l'expérience des *Classes nouvelles* engagée sous l'impulsion de Gustave Monod, que le jeune professeur venait de conduire au Collège d'Etampes, puis au Lycée de Montgeron, de la classe de 6^e à celle de 3^e. Il publia plus tard d'autres ouvrages que suscitaient ses recherches nouvelles et ses activités universitaires, mais sans que changeât son orientation fondamentale. L. Lefevre fut et resta durant toute sa carrière le professeur psychologue.

C'est au Collège d'Etampes qu'au lendemain de la seconde guerre mondiale il se consacra, après un stage de formation fait au Centre International d'Etudes Pédagogiques de Sèvres, à l'expérience des *Classes nouvelles* naissantes. Il la poursuivit comme professeur au Lycée Henri IV, dont A. Weiler dirigeait l'Annexe de Montgeron, véritable laboratoire de pédagogie moderne.

(1) Dans la *Nouvelle encyclopédie pédagogique*, Collection dirigée par P. Joulia.

Quelques années plus tard, il conduisit des recherches sur la scolarité et l'éducation des enfants atteints de poliomyélite, affection qui avait frappé l'un de ses enfants. Ce fut le sujet émouvant de sa belle thèse de Doctorat de 3^e Cycle, soutenue en 1963. Riche de documents de première main et de réflexions méthodologiques, elle allait alimenter plusieurs de ses livres parus aux E.S.F. en 1966 et en 1967 : **Scolarité et éducation des poliomyélitiques ou accidentés, au niveau du second degré. Le maître observateur et acteur. Méthode d'observation psychopédagogique.**

Devenu Maître-assistant à la Faculté des Lettres, puis à l'Université René Descartes après la Loi d'orientation qui suivit les événements de mai 1968, il dirigeait les travaux pratiques d'histoire de l'éducation d'une part, et de l'autre, ceux qui concernaient l'enfance handicapée, grâce à la double formation qu'il avait acquise au niveau de l'enseignement supérieur.

Il obtint son Doctorat ès Lettres et Sciences humaines à la Sorbonne en 1978, avec pour thème central cette observation psychopédagogique de l'élève par l'enseignant, qui n'avait cessé de nourrir sa recherche et sa réflexion depuis l'expérience des Classes nouvelles. Là même, heureux d'avoir enfin noué la gerbe, il prenait sa retraite, tout en dirigeant à son tour la préparation de plusieurs thèses de doctorat, et en rédigeant de nouveaux ouvrages.

L'année suivante, il était fait Chevalier dans l'Ordre National du Mérite, au titre du Ministère de la Jeunesse et des Sports où il comptait de fidèles amitiés. C'était la juste récompense d'une vie consacrée à l'éducation et à la recherche, durant laquelle il avait connu de dures épreuves, mais qui trouvait dans le milieu familial des sources d'affection et de réconfort.

En Lucien Lefevre, les qualités de caractère égalaient celles de l'esprit et leur harmonie composait une personnalité attachante. C'était une nature droite, consciencieuse, discrète et modeste à la fois. Il possédait une solide et large culture ; un esprit pénétrant, soucieux de précision et d'analyses minutieuses, sensible aux nuances, prudent dans ses conclusions ; une attention sans cesse en éveil au contact des conduites scolaires et de la complexité des faits éducatifs. Surtout, il voyait dans l'observation psychopédagogique qu'il a pratiquée durant toute sa vie d'enseignant-chercheur la méthode par excellence qu'il creusait et améliorait sans cesse.

G. Monod écrivait très justement, il y a 30 ans, en préfaçant **Le professeur psychologue** : « Voici un livre de bonne foi ». L. Lefevre fut toujours un homme de bonne foi. Il fut aussi un ami de l'enfance, soucieux de promouvoir pour elle, selon la propre conclusion de son premier livre, ce « Lycée de demain : la maison des enfants où ceux-ci aiment vivre ».

CONDITIONS D'ADHESION

FRANCE ET ETRANGER

Envoyer le montant de l'adhésion (membres adhérents : 40 F - membres bienfaiteurs : 60 F) aux « Amis de Sèvres », 1, avenue Léon-Journault, 92310 Sèvres - C.C.P. 69 59 99 B Paris

Pour l'étranger, s'adresser à nos correspondants Hachette à l'étranger :

ALLEMAGNE FEDERALE : W.E. SAARBACH GMBH, Follerstrasse 2, 5000 Cologne 1. — ANGLETERRE : HACHETTE GROUP OF COMPANIES UK, 4 Regent Place, Londres W1R 6 bh. — ARGENTINE : LIBRARIA HACHETTE, Rivadavia 739/45, Buenos Aires. — AUSTRALIE : HACHETTE AUSTRALASIA PTY LTD, Daking House Rawson Place, Sydney. — AUTRICHE : MORAWA ET Cie, Wollzeile 11, Vienne 1010. — BELGIQUE : AGENCE ET MESSAGERIES DE PRESSE, 1, rue de la Petite-Ile, Bruxelles 1070. — BRESIL : LIBRAIRIE HACHETTE SA DO BRASIL, Rua Decio Villares 278, Rio de Janeiro ZC 07. — CANADA : LIVRES REVUES ET PRESSE INC, 4550, rue Hochelaga, Montréal P.O. — CHILI : LIBRAIRIE FRANÇAISE S.A., Huerfanos 1076 Casilla 43 D, Santiago. — CONGO : SOCIETE CONGOLAISE HACHETTE, B.P. 2150, Brazzaville. — COTE-D'IVOIRE : LIBRAIRIE GENERALE MME POCIELLO ET Cie, B.P. 1757 et 587, Abidjan (Rép. C.I.). — DANEMARK : THE WESSEL ET VETT A.S., Magasin du Nord, Kongens Nytorv, Copenhagen. — ESPAGNE : SOCIEDAD GEUERALE ESPANOLA DE LIBRERIA, Evaristo San Miguel 9, Madrid 8. — ETATS-UNIS : EUROPEAN PUBLISHERS AND REPRESENTATIVES, 11 03 46th Avenue, Long Island N.Y. 11101. — FINLANDE : AKATEEMINEN KIRJAKAUPPA, 1 Keskuskatu, Helsinki. — GRECE : G.C.ELEETHEROUDAKIS S.A., 4 Nikis Street, Athènes T. 128. — HOLLANDE : VAN DITMAR S. IMPORT, Schiestratt 32/38, B.P. 262, Rotterdam 4. — HONGRIE : KULTURA BOOKIMPORT, Fo Utca 32, Budapest 1. — ILE MAURICE : LIBRAIRIE LE TREFLE, LIES SENEQUE LENOIR Cie Ltdée, B.P. 183, Rue Royale, Port Louis. — ISRAEL : LIBRAIRIE FRANÇAISE ALCHECH, 55 Nahalat Benyamin, B.P. 1550, Tel Aviv. — ITALIE : MESSAGERIES ITALIENNES, Via Giulio Carcano 32, 1 20142 Milan. — JAPON : MARUZEN COMPANY Ltd, P.O. Box 5050, Tokyo International 100 31. — LIBAN : LIBRAIRIE ANTOINE A NAUFAL ET FRERES, Rue de l'Emir-Bechir, B.P. 656, Beyrouth. — MADAGASCAR : LIBRAIRIE HACHETTE, B.P. 915, Rue du Dr-Rasaminanama, Tananarive. — MEXIQUE : LIBRAIRIE FRANÇAISE, Mexico 8 D.F., Paseo de la Reforma 250. — NORVEGE : NARVESENS LITTERATUR TJENESTE, Postboks 6140 Etterstad, Oslo 8. — PEROU : PLAISIR DE FRANCE S.A., Avenue Nicolas-de-Pierola 958, Lima. — POLOGNE : ARS POLONA RUCH, Krakowskie Przedmiescie 7, Varsovie. — PORTUGAL : LIBRAIRIE BERTRAND S.A., Rua Joao de Deus Vanda Nova, Amadora. — ROUMANIE : ROMPRESFILATELIA DE BUCAREST, Rue Grivité N° 64/66, Bucarest. — SUEDE : CE FRITZES KNUGL HOVBOKHANDEL, LIBRAIRIE DE LA COUR, Fredsgatan 2, Stockholm 16. — SUISSE : NAVILLE ET Cie, 5/7, rue Levrier, 1211 Genève. — TCHECOSLOVAQUIE : ARTIA, Ve Smeckach 30 P.O.V. 780, Prague 1. — TUNISIE : LIBRAIRIE CLAIREFONTAINE, 4, rue d'Alger, Tunis. — TURQUIE : LIBRAIRIE HACHETTE, 469, Istiklal Caddesi Beyoglu, B.P. 219, Istanbul. — URUGUAY : A. MONTEVERDE ET Cie S.A., 25 de Mayo 577, Casilla de Correo 371, Montevideo. — VENEZUELA : LIBRERIA LA FRANCE, Av. F. Solano Edificio, San German Local 7 Apart 5044 Caracas. — YUGOSLAVIE : JUGOSLOVENSKA, Terazije 27, Belgrade - IZDAVACKO .KNJIZARSKO, PRODUZECE MLADOST, Resident in Zagreb Illica 30, Zagreb.

Jean AUBA, Inspecteur général - Directeur de la publication

Dépôt légal n° 78.1513-0 N° de commission paritaire de presse 637 A D

CENTRE INTERNATIONAL D'ETUDES PEDAGOGIQUES
1, avenue Léon Journault - 92310 Sèvres - France - tél. 534 75 27