



De GROSJEAN (Haute-Saône) :

« *Sitôt rentré de Cannes où j'avais fait le stage, j'ai appliqué la technique des Plans de travail dans ma classe, avec mes élèves du C.M. et F.E. Nous possédons fichier C.E.L., collection Enfantines, B.T., fichiers A.S., M.D., fichier d'orthographe et de conjugaison. Chaque élève a son livre de vie et nous pratiquons la correspondance interscolaire régulière. Chaque élève, au début de la semaine, hésite pour établir les sujets de son plan de travail. Pourtant j'affiche tous les sujets qui nous ont intéressés au cours de la semaine et qui viennent en grande partie des T.L. et des lettres de correspondants. Je suis obligé de dire à un tel : « Tu pourrais faire ceci ou traiter cela. » Il me semble, à mon avis, que j'agis scolastriquement. Je constate que beaucoup d'élèves ne savent pas faire usage des B.T. Ils ne savent pas en sortir l'essentiel. La plupart copient bêtement. J'en suis désolé. »*

Si la technique des Plans de Travail rendait à 100 %, si les enfants étaient à l'aise le lundi matin pour choisir sans aide ni hésitation, les sujets qu'ils désirent traiter ; s'ils savaient tirer de leurs fiches ou de leur B.T. l'essentiel de ce qui peut les aider, cela signifierait que nos techniques et nos outils de travail seraient parfaits, que nos brochures seraient d'une adaptation incomparable et que les élèves eux-mêmes seraient supérieurs aux adultes pour le bon sens et la décision.

Or, nous sommes loin encore de la perfection. Qui dit *Plan de Travail*, dit d'abord possibilité technique de se livrer à de nombreux travaux parmi lesquels on peut alors choisir. Or, nous sommes loin encore d'avoir ces outils, notamment pour l'histoire, la géographie et les sciences. Et l'on sait que notre souci essentiel est justement la mise au point de ces outils et de la technique de leur emploi. Notre collection B.T. est bien incomplète encore. Le matériel d'expérimentation scientifique est encore tout à créer.

Alors, en attendant, nous faisons ce que nous pouvons, et nous ne devons pas nous étonner des imperfections qui gênent nos innovations.

Seulement, nous devons nous demander très loyalement, expérimentalement, si cette technique de travail, même imparfaite, n'est pas supérieure à la méthode scolastique, qui est bien loin d'être parfaite elle aussi.

En attendant donc que soient réalisées les conditions techniques nécessaires le maître fera, le cas échéant, un peu plus large sa part de travail et d'aide. Il aura même recours, de loin en loin, aux leçons scolastiques dont il mesurera alors toutes les imperfections.

Nous aurons du moins fait briller un rayon de soleil. Tous ensemble, coopérativement, nous améliorerons nos techniques.

**

DU MÊME : *Mes candidats au C.E.P. étudient leur programme en histoire, sciences et géographie et marquent seulement sur leur plan des matières inscrites au programme.*

La chose n'est pas irrégulière. Si les enfants ont l'habitude du travail selon le Plan et si, à un moment donné, ils sentent la nécessité pour la préparation à l'examen, d'étudier plus systématiquement certains sujets, il est normal qu'ils aient recours au plan pour répartir leur travail au cours des semaines et des mois restants. Ce sera plus rationnel.

Il y a scolastique lorsque ce n'est plus l'enfant qui, comprenant le but de son travail, choisit et décide. Jusque là tout est possible.

**

DU MÊME : *Certaines de mes collègues me reprochent qu'un tel enseignement, surtout en histoire et en sciences, ne me donnera aucun résultat positif en fin d'année. Mes élèves sauront beaucoup de choses hors programme, mais rien de pratique pour l'examen.*

Ce serait trop médire des programmes français que de laisser croire que le travail vivant que nous faisons dans nos classes sera toujours — ou presque toujours — en marge de leurs directives.

Au contraire : Par l'exploration systématique de nos complexes d'intérêts en géographie et en sciences, nous étudions, et à fond, pendant l'année, presque tous les points du programme. Nous donnerons dans un prochain n° des modèles de répartition annuelle et mensuelle que nous avons réalisés pour ces disciplines : nous avons le tableau des matières exigées par les programmes et nous mentionnons, au fur et à mesure que la vie en suscite l'apparition, les sujets étudiés. Nous étudierons ensuite, en bouche-trou, plus ou moins scolastriquement, les quelques ratés ou laissés pour compte.

Cette méthode, même pour les examens, s'avère supérieure à la méthode traditionnelle de bourrage.

Nous ne faisons quelques réserves que pour les acquisitions en histoire. Là, il y a divorce : les exigences du programme ne peuvent pas cadrer avec nos travaux vivants parce que l'Histoire telle qu'elle est encore prévue au programme est le seul enseignement vraiment antipédagogique.

N'importe quel historien, n'importe quelle personne sensée vous dira que pour que l'enfant puisse étudier les dates d'événements majeurs et le détail de ces événements, il faut d'abord qu'il puisse les situer dans le temps, donc avoir la notion de temps, c'est-à-dire la compréhension historique que nous nous ap-

pliquons à faire acquérir par nos techniques.

Ma foi, s'il le faut, vous ferez ensuite étudier scolastriquement des dates ou des faits que vous ignorez vous-mêmes. Si ces acquisitions tombent dans un terrain préparé par un labour profond, elles s'y inscriront mieux que si rien n'a été fait au point de vue culture historique. Et si les camarades t'affirment que, par leurs méthodes, ils ont fait quelque chose en histoire, rappelle-leur seulement les résultats généraux aux épreuves d'histoire au C.E.P.

*
**

DU MÊME : « *Es-tu partisan des compositions mensuelles ou trimestrielles ? A mon avis, il faut bien se rendre compte de ce que les enfants ont retenu. Or, comment faire sinon par des compositions ?* »

Il n'y a pas que l'instituteur qui aime savoir où on en est. L'enfant tient tout autant, sinon plus, à toutes les épreuves de contrôle qui lui permettent de faire le point. C'est une chose normale : dans la vie on aime faire souvent le point.

Ce qui gâche ce besoin de contrôle, c'est l'usage scolastique qu'on en fait : lorsque la composition mensuelle ou trimestrielle va nous cataloguer pour un mois ou pour trois mois, nous placer irrémédiablement, par un classement brutal et sans rémission, parmi les moyens ou parmi les cancreux ; quand ces compositions seront l'occasion de véritables drames individuels ou familiaux, tout le système du contrôle est faussé.

Nous supprimons, ou plutôt nous modifions le système de contrôle et de classement. A la note brutale nous substituons le graphique qui est beaucoup plus juste et plus humain. Et nous redonnons alors aux enfants le goût de l'auto-contrôle et de la comparaison des résultats obtenus.

C'est, on le voit, sous un biais nouveau, tout le système du contrôle qui est posé. Dans nos classes, nos enfants l'aiment beaucoup et nous le pratiquons. Nous employons nous aussi, tant que nous n'avons pas mieux, les épreuves moyennement standardisées des examens, en attendant d'avoir mis au point, collectivement, des tests qui répondront mieux à nos besoins.

Il resterait certes à étudier les systèmes de contrôle, la notation, les graphiques. Nous avons déjà, dans nos dossiers, de documents intéressants que nous ne pouvons publier faute de place. Voulez-vous que là aussi, nous constituions des équipes de travail comme nous l'indiquons d'autre part pour le tissage ? (éq. 1).

Equipe 2 : *Le contrôle et la notation dans nos classes.* — Equipe 3 : *Les tests.*

Quels sont les camarades qui veulent travailler à l'étude et à la mise au point de ces techniques ? Qui prendrait la direction de l'une et l'autre de ces équipes ? (Ces équipes auront droit, comme les commissions, dans toute la mesure de la place disponible, à la tribune de Coopération Pédagogique.)

*
**

De AVELINE G., *Vigneulles par Blainville* (M. et Moselle) :

« *Correction de texte et Moment du choix... — Voici bientôt un an que j'ai mis en route le Groupe de Travail de la circonscription de Lunéville. Depuis un an, nous échangeons nos points de vue et nos expériences, avec profit d'ailleurs... En un an, il y a 5 ou 6 fois que nous nous heurtons sur la Correction du Texte et le moment du choix... Un de nos camarades, un des plus actifs et des plus dévoués (pour Lunéville mais pas pour Nancy) défend violemment un point de vue différent du mien...* »

Voici sa position : Il choisit le texte la veille afin de pouvoir préparer la pâtée à ses élèves, sortir les fiches, les documents, etc...

Il écrit lui-même le texte au tableau afin de faire à chaque texte une leçon d'orthographe... sur le principe suivant :

« *Un jour avec Paul (et ou est) (son ou sont) amie Jeanne... etc.* »

« *est) (son ou sont) amie Jeanne... etc.* »

Voici la mienne : *Je choisis le texte le matin, persuadé que de cette façon il représente l'intérêt du moment... Il ne se passe pas de jeudi, ni de dimanche entre le moment où le texte est choisi et celui où il sert de base au travail...*

L'enfant met lui-même son texte au tableau et ensemble nous corrigeons orthographe, style.

Les partisans de l'autre système m'objectent que l'enfant voit des mots mal écrits et qu'il prend une mauvaise habitude. Je ne crois pas qu'il y ait désavantage à cela. L'enfant le voit mal écrit mais il n'est pas obligé de l'accepter sans jugement... Qu'en penses-tu ?

Ne pourrais-tu nous donner ton avis à ce sujet ? »

*
**

- Je l'ai déjà donné à diverses reprises.

Dans les travaux et exercices que l'instituteur demande, ou impose à ses élèves, il ne considère que la leçon, que la matière à enseigner. Il ne se préoccupe pas suffisamment — si tant est qu'il y pense seulement — de l'appétit des enfants et des conditions dans lesquels ils vont aborder le travail. Et c'est cela l'essentiel. Nous y revenons d'autre part.

Nous avons maintenant fait la preuve, et sicutisamment, de l'efficiencia de toutes les techniques qui permettent d'aborder l'étude par la vie et l'intérêt.

C'est lorsque l'intérêt est suscité, quand la vie appelle l'effort et la connaissance, c'est alors qu'il faut offrir l'aliment qui satisfera des besoins naturels. Demain il sera peut-être trop tard : l'enfant aura trouvé un autre aliment — ou un ersatz.

Tous nos efforts tendent à faire cadrer nos travaux avec ces besoins naturels révélés par la vie.

Il ne fait pas de doute que c'est Aveline qui est sur la bonne voie. Les autres retournent, et à grands pas, vers une scolastique qui leur vaudra bien des désillusions — comme toute scolastique.

J'ai déjà expliqué que cette technique d'exploitation du texte le lendemain ne saurait être valable qu'avec de grands élèves (F.E. dans certains cas, C.C. et 2^e degré). A cet âge, l'intérêt de l'enfant est pour ainsi dire moins organique, plus intellectuel. Il peut durer des jours et même des semaines.

Mais pour toutes les autres classes du primaire, nous devons nous en tenir à une pratique qui a déjà vivifié tant de classes.

*
**

De COSSERAT, Vosges :

« Je trouve que les reliures « invisibles » de format 23,5x15,5 sont trop étroites pour pouvoir y insérer des feuilles de cahier, — le format scolaire est toujours en grand honneur — ; d'ailleurs il me semble que des feuilles plus étroites n'ont plus guère de surface utilisable, quand on en a déduit la partie réservée à l'agrafage.

Le format 23,5x18 serait peut-être préférable?

D'autre part, au système d'accrochage des feuilles par perforation (risque de déchirements fréquents) peut-être y aurait-il avantage à substituer un système de double ruban coulissant dans une glissière métallique — comme j'en possède encore un modèle dans un classeur vieux de quinze ans.

Qu'en pensez-vous ? Qu'en pensent les camarades ? »

Les reliures que nous avons réalisées et qui sont en vente à la C.E.L., sont exactement les mêmes que celles que nous employions avant guerre, pour la réalisation de nos livres de vie, donc pour des feuilles 13,5x21. Je sais que certains camarades emploient le dossier à tirette qui a ses avantages. Nous lui faisons, par contre, le grave grief suivant⁶ : Avec notre reliure, l'enfant ajoute automatiquement une feuille chaque fois. Avec le dossier à tirettes, quand on tire la languette, toutes les feuilles sont libérées et risquent de s'éparpiller et de se déclasser. De plus, les feuilles seront obligatoirement posées l'une sur l'autre et le livre ne se lira plus de 1 à 50 ou 200.

Notre système n'a que l'inconvénient de nécessiter un perforateur. Pour perforer toujours exactement de la même façon, pliez en deux une feuille témoin 13,5x21 que vous percez, sur laquelle vous cochez des repères et qui vous servira de gabarits.

Nous pouvons livrer nos reliures à la demande.

Il y a ensuite une autre utilisation des reliures pour les dossiers de travail des enfants. Pour ces dossiers, il faudrait alors le format écolier.

Nous avons voulu faire une expérience à l'Ecole Freinet. Au début de l'année, nous avons supprimé des cahiers tous les travaux se faisant sur feuilles mobiles écolier.

Ce système a ses avantages, mais nous lui avons trouvé aussi deux vices, dont l'un au moins est rédhibitoire : Même sous forme de

classeur, notre cahier ainsi réalisé, s'il est souple et pratique, n'en est pas moins unique. De sorte que, même bien réalisés, tous les documents sont forcément mêlés dans un classeur unique. Il faudrait au moins 2 ou 3 classeurs pour sérier les documents. Mais alors le prix en devient pour nous prohibitif.

Et nous avons constaté aussi à l'usage que ce système entraîne un gaspillage très sensible de papier : feuilles non terminées, ou détruites trop facilement parce que non convenables, etc.

Nous avons abandonné le système pour revenir aux cahiers.

Qui a fait une expérience dans ce sens et voudrait nous en rendre compte ?

C. F.

LA LAÏCITÉ : A la suite de mon article sur la Laïcité de l'Éducateur de juillet, je viens de recevoir une longue lettre d'un catholique anonyme (une éducation qui ne donne pas aux hommes qu'elle forme le courage de prendre ses responsabilités, n'est, à priori, pas tellement recommandable).

La lettre débute ainsi : « Que, depuis 1880, les écoles libres primaires aient pu subsister, nous le devons, en bien des cas, à des châteaux, des industriels et à des bourgeois fortunés. Nous le reconnaissons sans aucune honte. Que parfois certains de ces mécènes aient mal compris leur devoir et se soient servis de l'Ecole Libre sur le plan politique, social et religieux, c'est aussi vrai... »

Là est bien, en France du moins, le fonds du problème. Et nous pouvons dire que, en France, 9 fois sur 10, si ce n'est 99 fois sur 100, les soit-disant mécènes qui ont fourni ou fournissent l'argent à l'école libre, ont seulement conscience de faire un placement : ils défendent leurs privilèges. Et ils soutiennent, et ils soutiendront l'école libre dans la mesure, et dans la mesure seulement où elle contribuera à la défense de leurs privilèges.

Notre correspondant anonyme termine sa lettre par : « Et puis l'enseignement libre sait fort bien qu'on ne peut être chrétien si d'abord on est un homme. Dans nulle éducation de passivité et d'oppression, l'Ecole libre apprend à nos enfants à défendre envers et contre tous leurs destinées d'hommes, pour assurer en même temps leur destinée de chrétiens. L'une ne va pas sans l'autre. »

Nous sommes et nous serons toujours pleinement d'accord avec les chrétiens qui comprennent ainsi, comme nous, la fonction d'éducation. Mais nous leur disons qu'ils se font des illusions : ils auront à choisir entre leur conscience qui leur dicte de faire des hommes et le soutien intéressé de tous les privilégiés qui financent leur école. Nous reconnaissons que le dilemme est dramatique. Nous souhaitons au moins qu'ils en aient conscience. Ils comprendront alors, sans se séparer pédagogiquement de nous, la lutte que nous menons, face aux forces de réaction, pour la défense et le triomphe de l'Ecole laïque.