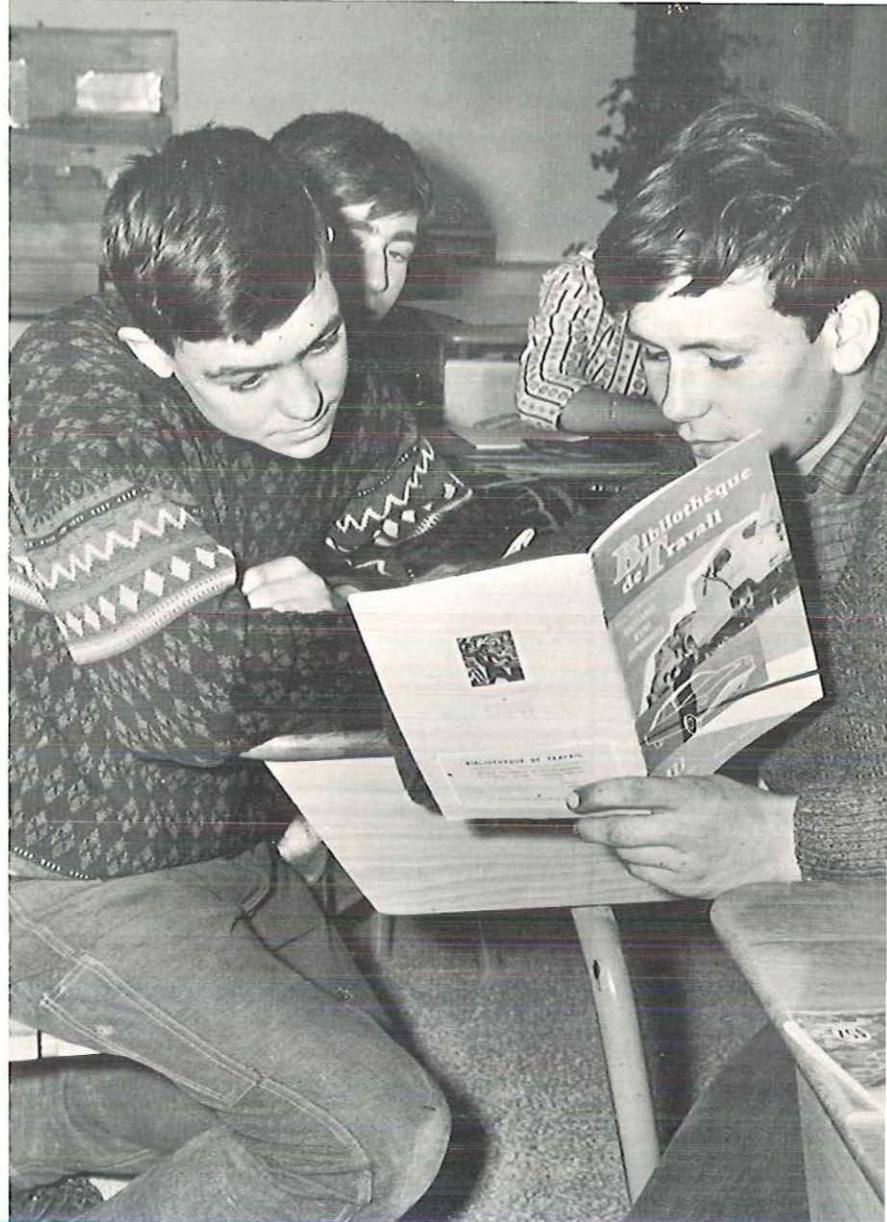


39^e année

n° 18

15 Juin 1966



L'EDUCATEUR

TECHNOLOGIQUE SECOND DEGRÉ

ICEM FIMEM

Pédagogie Freinet



Sommaire

- **Le point de vue pédagogique**
 - Le destin de la pédagogie Freinet *C. Freinet* p. 1
- **Mathématiques**
 - Mathématiques vivantes *L. P. Astre* p. 7
- **Correspondance**
 - Après six mois de correspondance interscolaire p. 11
 - Liberté de presse *J. Duhaca* p. 14
- **Bilan d'une expérience**
 - Au CEG de Clères *P. Demaretz* p. 15
- **Français**
 - BT et Programmation au second cycle (Saint-Jacques de Compostelle)* *R. et R. Favry* p. 29
- **Vie de l'ICEM**
 - Le stage du second degré p. 38
- **Cinéma**
 - Le cinéma à l'école... Pourquoi pas ? *C. Charbonnier* p. 39
- **Livres et Revues** p. 42

Le destin de la pédagogie Freinet

par
C. Freinet

C'est évidemment un destin hors série. Pour la première fois dans l'histoire de la pédagogie, ce sont les usagers eux-mêmes, les instituteurs en l'occurrence, qui ont pris en mains l'amélioration de leurs conditions de travail, et qui ont osé, en conséquence, à la lumière de leur propre expérience, reconsidérer leurs méthodes et techniques d'éducation. Il en résulte des initiatives qui ont révolutionné les conceptions courantes en psychologie et en pédagogie, et c'est cela que les attardés du passé ne peuvent concevoir.

Le compte rendu de cette longue aventure a paru dans les deux livres : *Naissance d'une Pédagogie Populaire* (T. I et II), par Elise Freinet (1). Un troisième tome *L'après-guerre*, actuellement en préparation, continuera à apporter la preuve des bienfaits d'une pédagogie plus que jamais liée à la vie sociale et humaine des enfants du peuple.

Les méthodes et techniques de travail de l'Ecole Moderne ont mis quarante ans pour se développer, pour se roder, pour se répandre ; d'abord malgré l'administration, avec son assentiment ensuite, sinon toujours avec sa recommandation.

Aucune firme n'ayant jamais accepté de soutenir les initiatives de Freinet, trop aventureuses pour être rentables, les réalisations valables n'ont été possibles que grâce à la puissante *Coopérative de l'Enseignement Laïc* qui, embryonnaire à Bar-sur-Loup, Saint-Paul-de-Vence, dans les propres logements de Freinet, et miraculeusement resuscitée après la guerre, compte au-

(1) Edition Ecole Moderne, Collection Bibliothèque de l'Ecole Moderne, Cannes.

jour d'hui 1 600 adhérents répartis à travers la France. Elle a son siège à Cannes, dans des locaux qu'elle a construits, puis aménagés et rendus fonctionnels et où travaillent 70 employés, pour un chiffre d'affaires annuel de 350 millions d'anciens francs.

A travers une histoire mouvementée et difficile, dont la survie a été comme une gageure, la CEL a finalement fait face à toutes les difficultés grâce au soutien effectif des coopérateurs et au travail généreux des camarades.

A mesure que l'activité coopérative devenait plus accaparante, nous avons dû constituer, à côté de l'organisme de production, un *Institut Coopératif de l'Ecole Moderne*, non commercial, qui coordonne aujourd'hui toute l'activité pédagogique. Nous avons vécu et nous vivons une aventure coopérative et pédagogique qui apparaît de plus en plus comme un anachronisme dans une société et un régime trop « structurés », où il n'y aura bientôt plus place pour l'initiative individuelle et collective.

Nos camarades en ont conscience. Aussi défendent-ils leur œuvre avec obstination. D'autant plus que cette œuvre est leur propriété exclusive. Si Elise et C. Freinet ont été longtemps — et restent — les guides coopératifs et pédagogiques, la CEL et l'ICEM ne relèvent que de leurs adhérents qui les gèrent à leur seul bénéfice, c'est-à-dire au service de l'Ecole.

Ceci dit pour prévenir les critiques qui insinueraient volontiers que CEL et ICEM sont propriété de Freinet, qui y aurait tous pouvoirs. Le récent Congrès de Perpignan a fait la preuve de la maturité des éducateurs Ecole Moderne, de leur liberté d'action, du sens aigu de leurs responsabilités.

Freinet, malade, n'a pas pu participer au Congrès ni à l'Assemblée générale de la CEL. Mais les organismes réguliers de ces associations n'en ont pas moins parfaitement fonctionné, sous l'impulsion d'une centaine de militants responsables qui se sont mobilisés pour faire du Congrès de Perpignan un des plus beaux Congrès de l'Ecole Moderne. Pouvait-il en être autrement, et n'était-on pas assuré d'avance que les usagers d'une pédagogie vivante et unitaire sauraient préserver et l'esprit, et l'unité de leur mouvement?

Ainsi s'établit la preuve que lorsque vous adhérez à la *Coopérative de l'Enseignement Laïc* ou à l'ICEM, vous ne vous inscrivez pas dans une association Freinet, sous l'autorité d'un « Pape », mais que vous vous joignez aux milliers de collaborateurs qui se dévouent pour la plus généreuse des entreprises : la modernisation de l'Ecole dans l'esprit et la pensée de la Pédagogie Freinet.

Nous pouvons aujourd'hui être fiers de notre œuvre commune : coopérative, sociale, pédagogique qui touche à cette heure 40 000 éducateurs, 20 à 25% du personnel enseignant, avec plusieurs millions d'élèves.



Mais pourquoi, dira-t-on, ne parle-t-on pas davantage d'une œuvre d'une telle importance? Pourquoi ne la fait-on pas mieux connaître? Comment se fait-il que les revues pédagogiques n'en disent rien, et passent notamment sous silence les Congrès internationaux qu'organise le mouvement de l'Ecole Moderne et dont le dernier réunissait cette année à Perpignan 1 200 pédagogues dans le plus important rassemblement des éducateurs en France?

Poser la question, c'est justement nous différencier des usagers d'une pédagogie restée exclusivement scolaire.

Si nous nous étions contentés d'offrir aux éducateurs une technique de travail — serait-ce même l'imprimerie — ou une nouvelle façon d'enseigner le calcul dans le cadre de la pédagogie existante, nous aurions sans doute rencontré une audience sans histoire, en ajoutant seulement quelques pages aux catalogues des maisons d'édition.

En l'occurrence, ce n'est pas la nouveauté qui effraie, elle est parfois au contraire une raison du succès commercial. Ce qui effraie, c'est la nouveauté qui va à contre-courant et qui, au lieu de servir les habitudes ou les manies des usagers, oblige ceux-ci à reconsidérer sans cesse leurs techniques de vie.

Depuis cent ans on enseigne la lecture avec un syllabaire et des leçons assorties de bons points. Et nous venons dire que ce n'est pas là la voie naturelle et qu'il est plus simple, et plus efficace, d'écrire et d'imprimer des *textes d'enfants*. Et si même cela était, pensent les maîtres, nous n'allons pas compliquer notre travail déjà si difficile. Nous faisons comme tout le monde... Nous conseillons : « Plus de leçons » à des éducateurs qui ne voient vraiment pas comment procéder autrement. Et s'il n'y a plus de devoirs, diront les parents inquiets, comment nos enfants s'instruiront-ils ?

Et que deviendront les manuels édités, protesteront éditeurs et libraires ? Lorsque sont sortis sur les routes, il y a un siècle, les premières automobiles, seuls quelques aventureux pouvaient imaginer que ces machines diaboliques avaient quelque avenir. Elles conditionnent aujourd'hui l'économie et la vie.

Nous sommes, quant à nous, suffisamment conscients de ces réalités pour ne pas nous étonner que notre pédagogie se répande progressivement. Nous sommes surpris qu'elle se soit développée à une telle cadence qui va s'accéléralant, et que notre méthode ait acquis si vite droit de cité.

Nous assistons même à un phénomène qui nous inquiète.

Les changements intervenus dans les modes de vie depuis une dizaine d'années, imposent aujourd'hui, qu'on le veuille ou non, des changements dans la façon d'enseigner. Si les organismes chargés de l'éducation freinent ce besoin au lieu de le satisfaire, l'Ecole parallèle, dont parle G. Friedmann, y pourvoira par le cinéma, la télévision, les journaux et la vie elle-même de tous les jours. Ce serait alors la faillite de l'Ecole. Aucun éducateur ne saurait rester insensible à cette menace.

Il faut donc y parer.

Il faut moderniser l'Ecole et l'enseignement qu'elle donne. A défaut, on fera semblant de la moderniser, on la modernisera théoriquement, par le verbe et l'écrit, sans rien changer à la pratique, pour faire prendre patience — ce qui ne fera qu'aggraver le mal.

Moderniser l'Ecole! Pour si paradoxal que cela paraisse, nul n'y avait pensé, hors notre mouvement. Il suffit de se rappeler l'opposition générale à notre mot d'ordre lancé en 1955 pour la constitution d'une Association pour la Modernisation de l'Enseignement (AME) qui réclamait en premier lieu, 25 enfants par classe. Le SNI lui-même avait alors condamné notre initiative qu'il jugeait purement démagogique.

L'idée est aujourd'hui admise, en théorie : *Il faut moderniser l'Ecole!* Mais

par quoi remplacer les anciennes méthodes et techniques? Et quel matériel utiliser? Et surtout comment entraîner les éducateurs à ces formes nouvelles de travail?

On se pose aujourd'hui la question sans mesurer encore l'urgence dramatique des décisions à prendre.

Le processus est particulièrement caractéristique pour la programmation. Historiquement, techniquement, la programmation est imminente. Dans quelques années, qu'on le veuille ou non, elle envahira l'enseignement.

Nous avons apporté une solution qui est incontestablement la seule solution pratique existant en France. Mais la preuve expérimentale que nous pouvons en donner ne suffit pas pour en assurer la diffusion. Nous avons à compter avec les hommes et les administrations, avec les hommes surtout.

Nous pouvons faire fond heureusement sur une forte minorité de camarades conscients et qui constituent l'avant-garde.

Mais nous sommes handicapés par les nombreux camarades hésitants, qui seraient d'accord, théoriquement, sur la nécessité de moderniser l'École, mais qui, pour diverses raisons, ne veulent pas se résoudre aux gestes décisifs du passage de la théorie à la pratique. Ils sont avec nous, mais dans le cadre de la pédagogie actuelle qui leur donne sécurité et tranquillité. C'est pour eux qu'on va préparer des ersatz. Les maisons d'édition voudraient bien faire, elles aussi, un effort de modernisation, à condition de ne rien changer, ou à peu près, à leurs formules. Un éditeur parisien a sorti récemment un manuel de calcul « programmé ». Il avait seulement changé la couverture des vieux livres pour y

ajouter la formule magique « programmé ».

Il s'agit là du dangereux phénomène de scolarisation des nouveautés qui apparaît aujourd'hui comme une étape peut-être inévitable de la modernisation. Ce qui se passe pour la diffusion du *Texte libre* est caractéristique.

Le *Texte libre* a vraiment gagné la partie. On le recommande, même officiellement. On en discute dans les revues comme d'une donnée acquise. Mais, dans la pratique, on n'accepte ce texte libre qu'à la condition qu'il s'encastre dans les techniques existantes au lieu de les déranger. Et peu à peu, le texte libre remplace tout simplement le texte d'auteur dans les leçons et exercices jugés indispensables. Cette innovation est déjà par elle-même un progrès dont on s'accorde à reconnaître les bienfaits mais elle n'en est point pour cela l'irremplaçable technique de vie qui, par l'imprimerie, le journal scolaire et la correspondance, peut faire l'économie des devoirs scolastiques condamnés. On utilise la technique, mais selon des normes bâtarde qui ne permettent qu'un rendement de 10 ou 20% au lieu des 90% escomptés.

Cette scolarisation, par le fait même qu'elle permet un premier résultat, risque de décourager les éducateurs devant les difficultés à affronter pour une véritable modernisation.

Et il y a un autre danger à cette scolarisation. Elle est pratiquée par ceux qui, par peur, ou par faiblesse, ou par profit, se refusent à nous suivre. Il leur arrive même de prouver, par

des paroles et des témoignages, que ce sont eux qui réalisent les vraies techniques Freinet que nous trahirions. Il y avait autrefois sur de nombreuses étiquettes : « *Méfiez-vous des contrefaçons* ». On y ajoutait parfois même : « *Elles sont punies par la loi* ». Nous pouvons bien dire nous aussi à nos camarades : « *Méfiez-vous des contrefaçons. Méfiez-vous des belles paroles et des justifications subtiles. Faites confiance à l'expérience* ».

Il reste évidemment la masse des attardés qui ne changeront rien à leurs pratiques et qui ne seront même plus passibles d'un recyclage. Ils sont soutenus d'ailleurs et encouragés par la force imposante des éditeurs qui ont des manuels à écouler, et qui les écouleront quels que soient les impératifs d'une éducation qui doit coller à la vie.

Contrairement à ce qu'on pourrait croire, ces attardés ne sont pas dangereux pour nous. Ils sont les chars à bancs qui, pendant longtemps, au milieu du siècle, ont encombré les routes et qui, peu à peu, automatiquement, ont disparu au fur et à mesure que croissait la production des autos. Le nombre de ces classes à l'ancienne méthode va forcément en s'amenuisant, à mesure que s'élargit la proportion des classes modernisées et que s'instaurent des normes nouvelles de travail scolaire.

Les jeunes ont trop souffert de la pédagogie traditionnelle. Ils sont tous à la recherche des nouveautés favorables, qu'on les prépare mal hélas ! à expérimenter. A nous de faire le

maximum pour montrer aux débutants le vrai visage constructif de la pédagogie Freinet.

Le vrai visage de la pédagogie Freinet, il se découvre évidemment dans nos classes. Nous pourrions même dire qu'il se découvre exclusivement dans ces classes. Là, il n'y a rien à dire : éducateurs et parents comprennent d'emblée le sens nouveau de notre pédagogie.

C'est ainsi, par les seules vertus d'exemples de nos classes, que nous avons, sans aucune publicité, sans aucun soutien extérieur, par notre seul travail, monté de toutes pièces des techniques, du matériel, un mouvement pédagogique avec lequel les éducateurs peuvent désormais compter. Nous n'avons qu'à continuer. Le succès définitif, à plus ou moins longue échéance, est assuré.

Avec la part d'officialisation dont nous bénéficions, les ouvriers de la onzième heure se sont mobilisés, et essaieront d'utiliser à leur profit le long travail généreux et désintéressé de tous nos camarades. N'importe qui pourra désormais, sans les avoir pratiquées, parler des Techniques Freinet, en se référant à des livres ou à des revues qui en parlaient déjà par ouï-dire. Une école parisienne « expérimentale » pourra montrer aux visiteurs français et étrangers une réalisation « officielle » du texte libre où nous ne reconnaissons plus notre enfant. « *Comme on le voit*, écrit une revue qui fait d'ordinaire le silence sur notre pédagogie, *c'est toujours le texte libre, mais combien transformé quant à la technique de*

son exploitation, je dirais même quant à sa méthode — plus synthétique — et quant à ses objectifs — plus ambitieux ».

Devant le danger d'appauvrissement et de scolarisation, il nous faut, encore et toujours, reprendre en mains nos outils, mobiliser nos ouvriers qui ont su montrer récemment leur détermination et leur dynamisme pour un nouveau bond en avant. Et nous voudrions soutenir et renforcer ce bond par une large enquête qui, à même les problèmes de base des éducateurs, essaierait de révéler les voies sûres de la pédagogie de demain.

Ce sera l'œuvre des prochains mois.

En attendant, en cette fin d'année, nous ne pouvons qu'encourager tous nos bons militants à se mobiliser pour nos nombreux stages, à faire connaître partout le résultat de leur propre expérience, à intervenir dans leurs associations pour que les revues syndicales accordent à notre pédagogie la place à laquelle elle a droit du fait de ses effectifs, à prendre contact avec les nombreux inspecteurs et professeurs favorables à notre pédagogie afin que nos efforts portent leurs fruits au maximum pour le succès de l'Ecole laïque.

C. F.

CEL

Aucune expédition concernant vos commandes n'aura lieu du 1^{er} Juillet au 31 Juillet 1966.

les revues de l'I.C.E.M.

ont paru ou
vont paraître :

● **BIBLIOTHEQUE DE TRAVAIL**

n° 627 *L'asperge*

n° 628 *L'Ecrevisse*

● **BTJ (Junior)**

n° 9 *Kees et Lies, enfants
des Pays-Bas*

n° 10 *L'Ecrevisse*

● **SUPPLÉMENT BT**

n° 203 *Etude de la Côte*

n° 204 *La maison romane
(maquette)*

n° 205 *Les plans en relief*

● **BT Sonore**

n° 827 *La transfusion sanguine*

n° 1 « Littérature » *Proust
distribuée à tous les abonnés
de la BT Sonore*

● **BEM**

En préparation : *tome II
Bandes Enseignantes
et Programmation
par C. FREINET*

● **Art Enfantin**

n° 35-36 *un numéro double consacré
aux travaux du Congrès de
Perpignan et à ses exposi-
tions*

ABONNEZ-VOUS !

Même au 2^d degré ...

Même au Second degré les mathématiques peuvent surgir de la vie.

CETTE AFFIRMATION

A DES FONDEMENTS THÉORIQUES

... des
mathématiques
vivantes

par

L. P. ASTRE

Piaget dit et redit que les mathématiques naissent des actions de l'enfant. Par la symbolisation et l'organisation spontanée de ces actions, les structures que les mathématiciens modernes ont définies se mettent progressivement en place.

L'identité entre la coordination des opérations concrètes décrites par Piaget et des structures bourbakistes (groupe, relation d'ordre, etc) est telle que nous pouvons oser affirmer que : *la vie des enfants débouche naturellement sur les mathématiques modernes.*

Tous ceux qui s'occupent actuellement de pédagogie des mathématiques affirment qu'il faut partir de situations familières. Les Instructions officielles recommandent même de partir de l'univers de nos adolescents (voyage, radio, télévision, cinéma, disques, etc.). Sans aucun scrupule, nous pouvons donc essayer de mettre en place ce que nous pourrions appeler des « mathématiques vivantes » par analogie avec le calcul vivant.

LES PREMIÈRES EXPÉRIENCES

SONT ENCOURAGEANTES

— Le calcul vivant est utilisable en 6^e, comme il l'était au cours moyen.
— Delbasty a prouvé au Congrès de Perpignan que cette démarche pédagogique pouvait déboucher sur les mathématiques modernes et sur bien des chapitres traités au second degré (transformations, vecteurs, opérateurs, etc...). Ce que font des élèves de cours élémentaire, les nôtres peuvent le faire.

— Les essais de Lèmetry constituent le théorème d'existence des mathématiques vivantes au premier cycle. (Je pense au rapport entre la spéléologie et les nombres relatifs).

— J'ai aussi tenté quelques petites choses dans mes classes :

* en 5^e, la correspondance a motivé des problèmes d'âges et l'étude des systèmes de numération à base non décimale ;

* en 4^e, nous avons étudié les nombres relatifs et les nombres rationnels, sans l'apprentissage de règles... Quelle délivrance ! Il nous a suffi de partir de l'action suivante : « Agrandir ou réduire un dessin ». Delbasty a prouvé depuis que cela marche encore mieux en utilisant des pantographes ou en partant de soudures ;

* en 1^{re}, nous avons passé un mois à mettre au point la graduation d'une jauge pour citerne à mazout. Nous nous sommes rendu compte à l'issue de ce travail qu'une bonne partie du programme de géométrie dans l'espace était terminé.

Les outils mathématiques utilisés spontanément par les élèves au cours de diverses expériences sont souvent les mêmes (transformations, relations, structure de groupe, fonction linéaire). Cela est d'autant plus intéressant qu'ils permettent de traiter plus clairement les programmes actuels (la rotation et la translation sont fort utiles pour présenter angles et segments, la fonction linéaire permet d'introduire les nombres rationnels, ne parlons pas de l'homothétie et de la similitude, nous entrerions dans des lieux communs).

POURQUOI SOMMES-NOUS

AUSSI RÉTICENTS ?

Pourquoi les mathématiques vivantes sont-elles aussi peu répandues ?

1^o. *Nous sommes au second degré* et nous croyons que la dignité de notre enseignement nous interdit le contact avec le concret. Nous prenons inconsciemment comme référence l'enseignement dogmatique et abstrait que nous avons subi...

Je reste persuadé que même au second cycle l'action sur le réel doit précéder la mathématique. J'ai enseigné, en effet, la géométrie dans l'espace en Seconde Technique, cela marche infiniment mieux qu'en Seconde Moderne — tous les élèves « voyaient dans l'espace », car pendant deux ans, ils avaient usiné, manipulé et dessiné des pièces. Si les opérations abstraites que nous proposons à nos élèves correspondent à des opérations concrètes qui leur sont familières, l'enseignement en est aisé. Si certains bons élèves paraissent ne pas avoir besoin d'action préalable c'est qu'ils arrivent à symboliser très vite.

2^o. *Nous n'avons pas d'idées*

Car nous avons appris les mathématiques sans référence à la vie et nous pensons bien souvent comme nos élèves : « Ça ne sert à rien ! » (les savants, les techniciens, les géomètres, sont-ils à ce point farfelus qu'ils veulent utiliser ce que d'autres créent pour jouer?...)

D'autre part, nous voudrions présenter une tranche de vie à chaque chapitre, illustrer les mathématiques au lieu de chercher quelles notions correspondent à la vie de nos élèves.

3^o. Cela nous conduirait bien vite à enseigner les mathématiques modernes (outil puissant pour saisir le réel) et à mettre en question *programmes et examens*.

Voulez-vous parier avec moi que les élèves formés aux mathématiques vi-

vantes réussiront mieux que les autres ? (j'ai eu en 5^e et 4^e des élèves rompus au calcul vivant, ils étaient les meilleurs).

QUE FAIRE POUR

GAGNER LE PARI ?

Chacun de nous pourrait tenter une expérience limitée (ne nous lâchons pas des mains... etc.)

— Accepter par exemple de traiter un nombre défini de chapitres à partir de la vie des élèves.

— Consacrer une heure ou deux par semaine à l'exploration systématique

de leurs actions et tenter d'exploiter celles-ci au maximum.

Nous pourrions ensuite échanger nos résultats et nos échecs (si tel d'entre nous ne voit pas d'utilisation possible de telle ou telle action, un camarade peut lui proposer une piste...)

Et enfin utiliser la correspondance (ou en 4^e et 3^e les échanges à l'intérieur d'un groupe de 3 ou 4 classes).

Je veux bien regrouper les travaux et surtout vos réactions, seraient-elles violentes à l'égard de mes propositions.

LOUIS-PIERRE ASTRE
4, Rue Armand Puech
81 - MAZAMET

Démarche possible pour aller de la vie aux mathématiques

1. Exploitation systématique de la vie des élèves

Exposés (méthode préconisée par Delbasty)

Actualités (Lèmery prévoit, je crois, un panneau dans sa classe)

Télévision (scolaire ou non)

Recherche collective

Idée de tel ou tel élève

Autres disciplines (TSE, Travaux manuels-Physique)

Fiches-guides

Entretiens

Correspondance ou circuits de classes.

2. Liste de situations réelles nécessitant une action analogue

3. Symbolisation et schématisation

— méthodes mises au point par la classe

— mesures

— dessin

— calcul

— grammaire des ensembles

4. Chacune des démarches suivantes peut être individuelle ou collective.

4 a. Si un outil mathématique est reconnu :

Rappel

— Fiches

— Bandes

— Test

4 b. Une schématisation est particulièrement intéressante.

Redécouverte

— Fiches-guides

— Matériels artificiels (Cuisenaire, Dienes)

4 c. Aucune idée n'apparaît

— Recherche libre

— SOS aux correspondants

— Part du maître

5. *Mise en place définitive de l'outil*
— confection de nouvelles bandes ou fiches

- envoi aux correspondants
- leçon de synthèse du professeur
- conséquences possibles

— réapplication aux situations du départ ou à d'autres.

N.B. Tout cela peut prendre du temps et nécessiter l'utilisation d'un planning d'activité.

EXEMPLE

Les fractions en 5^e

1. Nous étions partis de l'agrandissement d'une photographie mais plusieurs départs sont possibles (pantographe, soudures comme Delbasty, révision de prix, rapport entre l'image sur le film et l'image sur l'écran).

2. La liste met en évidence l'action d'agrandir et de réduire.

3. Symbolisation progressive en agrandissant des dessins, des figures, des segments.

4 a. Cahiers autocorrectif de 5^e.

4 b. Les propriétés des fractions sont découvertes mais non apprises.

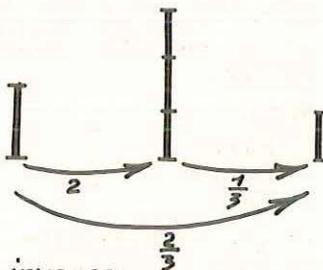
5. Fabrications de fiches (à partir des exercices du manuel).

Envoi aux correspondants.

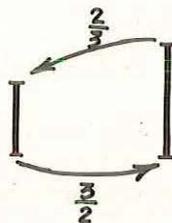
OUTIL DE RECHERCHE

pour la phase 4 b

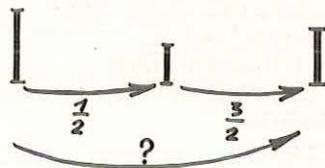
Définition



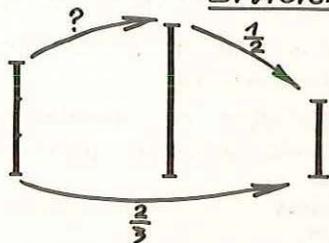
Fractions inverses



Multiplication



Division



Après six mois de correspondance interscolaire

par
P. LALLOT
J. L. DUMAS

Il s'agit de la correspondance entre une 4^e mixte du CEG de Cosne (Allier) — 18 élèves — et une 4^e mixte du CEG d'Olliergues (P.-de-D.) — 19 élèves.

Du côté de Cosne ...

Mon collègue et moi nous sommes rencontrés au stage des Basses-Fontaines, où nous nous sommes mis d'accord sur le rythme (2 semaines d'intervalle entre réception du colis et envoi du colis réponse), sur un certain nombre de titres à faire figurer dans les bibliothèques des deux classes, sur la nécessité d'une correspondance régulière entre les deux maîtres.

La proximité géographique des deux classes — communes distantes de 140 km seulement, et dont les activités ne sont pas très différentes — ne semble pas avoir été un handicap.

Nous venons donc de correspondre pendant deux trimestres. Et nous en arrivons au moment où chacun souhaite aller passer une journée à Olliergues, ou recevoir les correspondants. Ce projet va être mis au point peu à peu au cours des échanges du 3^e trimestre.

Est-ce à dire que tout n'a été que réussite dans cette correspondance? Tous mes élèves — sauf une, nettement déçue... par son correspondant! — aiment échanger lettres et textes libres. L'échange des bandes magnétiques — pas encore tout à fait au point — est aussi apprécié, mais moins. Personnellement, je regrette que les lettres, pour la moitié d'entre elles, restent assez pauvres. Causes de cette relative pauvreté: les élèves se disent un peu gênés par le fait qu'ils « n'ont jamais vu leur correspondant », et surtout par le fait que leur lettre sera relue

par le maître ; autre cause : je n'ai pas vraiment su créer le « milieu riche » indispensable.

La correspondance aide-t-elle mes élèves en Français ? Les trois-quarts d'entre eux trouvent dans la correspondance une incitation à écrire des textes libres, résultant de l'échange des idées dans la lettre... ou quelquefois de la proposition d'un « sujet » par le correspondant. Un quart d'entre eux estiment que la correspondance les incite à lire — le correspondant envoyant une « fiche de lecture » : résumé et impressions sur un livre de bibliothèque dont il recommande parfois la lecture — deux élèves pensent que la correspondance ne les aide guère, deux seulement pensent qu'elle ne les aide pas.

La plupart sont nettement satisfaits de l'échange — il en est qui veulent continuer à correspondre pendant les grandes vacances — mais cela n'empêche pas certains d'entre eux d'exiger plus du correspondant : qu'il ne réponde pas trop brièvement aux questions posées, qu'il réagisse par des critiques ou des suggestions aux textes libres envoyés, qu'il ne se contente pas d'effleurer de trop nombreux sujets.

Il va sans dire que mes élèves mériteraient qu'on leur adressât les mêmes reproches.

Il faut dire encore que chacun est heureux de lire à la classe le texte libre du correspondant, s'il le juge bon ; que quelques enquêtes, conférences ou débats ont été réalisés ou enregistrés pour les correspondants ; que ces derniers ont tant parlé de *l'Avare* — étudié par eux au 1^{er} trimestre — que mes élèves souhaitent l'étudier pour dire à leur tour ce qu'ils en pensent...

Dans l'ensemble, cet échange entre les deux classes me semble donc nettement fructueux. Je n'ai pas résolu tous les problèmes : comment aider l'élève à approfondir le dialogue avec son correspondant ? Comment l'aider à soigner l'expression de sa pensée sans faire de la correspondance un exercice trop scolaire ? J'attends le stage 1966 pour pouvoir réfléchir à ces questions avec des camarades, et confronter nos expériences. La correspondance entre les deux maîtres — une lettre par semaine en moyenne — est déjà pour moi l'occasion d'une constante remise en question de mes habitudes, bonnes ou mauvaises. Cette collaboration effective entre maîtres, entre élèves, fait l'attrait de la correspondance.

PAUL LALLOT

Du côté d'Olliergues...

Au début de l'année, quand j'ai présenté la correspondance à mes élèves de 4^e, certains d'entre eux l'ont considérée comme un dérivatif, un moyen agréable de « travailler le français »... Et, pour ceux-là, il a fallu bien vite dépasser le stade « photos de chanteurs et reportage sur la région ou la famille » pour répondre aux exigences du correspondant, réfléchir sur les textes libres, les lectures, échanger des idées sur les grands problèmes de l'heure, évoquer ses joies et ses peines d'adolescent. Peu à peu les lettres qui, d'après les élèves, constituent l'essentiel de leurs envois, m'ont paru plus riches dans leur fonds, plus dépouillées dans leur forme. Si j'en juge par le silence laborieux au moment de la rédaction des lettres, chacun se livre en fonction de sa personnalité... et de son humeur. Je crois que chaque élève a compris que, par la correspon-

dance, il n'y avait pas de résultat précis et concret à atteindre, mais qu'il fallait sans cesse se dépenser pour « l'autre ». Cette attitude, dans un cadre scolaire, est l'une des réussites de l'année. Sans qu'on s'en rende compte le plus souvent, elle dépasse les insuffisances occasionnelles d'un envoi où manque un texte libre ou une fiche de lecture.

A un autre niveau, la correspondance a aidé mes élèves à réfléchir sur de grands thèmes, à remettre en question leur choix et leur jugement à partir d'une œuvre poétique, d'un livre, d'une profession même ; elle a motivé des textes libres — l'amour, l'amitié, les adultes — et permis d'échanger des points de vue sur des œuvres littéraires étudiées et, enfin, de partager ce que l'on trouve beau — ainsi, j'ai été surpris de constater que nombreux étaient ceux qui envoyaient un poème, en expliquant le pourquoi de cet envoi... — D'ailleurs, tous préfèrent l'envoi individuel à l'envoi collectif. J'ai dû intervenir pour que nous exploitions une enquête reçue ; pourtant, on est heureux d'envoyer une enquête réalisée à plusieurs et on fait remarquer au correspondant sa participation au travail. Par contre, comme à Cosne, on aime lire à la classe un texte libre reçu du correspondant, à la condition qu'il soit d'intérêt général. Une « complicité » s'est donc instaurée de correspondant à correspondant et on a découvert, peut-être encore inconsciemment, un ami intime dont on veut égoïstement tout garder. A condition de cerner un excès d'égoïsme, voici, je crois, un autre point positif.

Cette première expérience appelle pour moi deux remarques : il me semble qu'il faut éviter à tout prix une quelconque intervention du maître, afin de donner à la correspondance un

caractère très intime, qui permette à l'adolescent de se chercher et de se découvrir tel qu'il est. Cette année, j'ai senti que je devais quelquefois guider, en demandant en particulier de répondre aux questions posées ou d'approfondir la plus intéressante, mais j'ai toujours eu mauvaise conscience à relire chaque envoi « pour corriger l'orthographe ». Je crois que mes élèves acceptent cette intervention, mais n'entrave-t-on pas une liberté d'expression qui se voudrait totale ?

Le rythme d'échange doit être à mon avis assez rapide : une semaine on envoie, la suivante on reçoit. Les deux classes partagent presque au jour le jour les mêmes difficultés et s'enthousiasment pour les mêmes réussites, écrites ou parlées. J'envisage aussi le point de vue du maître qui peut axer le travail de français sur la correspondance, grâce à une riche moisson de textes, de compte rendus, d'impressions diverses. Mais ce rythme est-il possible dans un CEG de type traditionnel où de nombreuses tâches, pas toujours passionnantes, assaillent élèves et maîtres ? On touche là au problème de la disponibilité de chacun d'entre nous.

Je n'insiste pas sur la richesse des échanges réguliers entre maîtres, mais je signale que notre correspondance se prolonge par la lecture des journaux scolaires reçus, lus et critiqués (mais nous voudrions en recevoir de beaucoup d'autres CEG) et, ce trimestre, par l'échange d'une lettre avec le CEG de St-Benoît-du-Sault à propos de l'interprétation d'illustrations de textes libres.

En conclusion, cette première expérience a été difficile mais exaltante, parce qu'elle constitue l'un des aspects de « la libération » de ma classe de 4^e.

JEAN-LOUIS DUMAS

LIBERTÉ

de PRESSE

par

J. DUBROCA

Ah ! mes amis quelle histoire ! Dans un de nos journaux, il y a quelques temps, des enfants avaient écrit ce qui leur tenait à cœur. L'un disait qu'il trouvait la guerre stupide, l'autre ridiculisait un patron qui l'avait fait «travailler» pendant des vacances, un autre évoquait discrètement les « problèmes » des garçons et des filles, un autre enfin racontait ses ennuis familiaux.

Qui niera qu'il s'agit là de questions touchant de près des adolescents ou des pré-adolescents ?

Et pourtant, ces choses, simples et naturelles, soulevèrent une affaire. Le conseil des maîtres se réunit, on parla d'atteinte à la réputation de l'école et on voulut retirer de la vente le journal...

J'imagine que « mon » cas n'est pas isolé et qu'il pose un problème délicat en apparence du moins.

Tant que le journal scolaire reste cette aimable parodie du journal d'entreprise ou de n'importe quelle publication qui n'offense pas les bonnes mœurs, tout va bien. Le compte rendu sportif

alterne avec une gentille mise en boîte des professeurs, le voyage de fin d'année se trouve présenté avec un poème sur la fête des mères ou sur un soir d'orage et le tout est vendu au profit de la société d'autocars voisine (car les trois-quarts des revenus des coopératives scolaires passent ainsi chez les marchands de kilomètres). La censure administrative veille pour présenter un aimable mélange de *France-Soir* et de *L'Equipe*, ce qui n'a rien de détonant, vous le savez.

Seulement, pour nous qui faisons du journal un instrument essentiel de notre travail, pour nous qui recherchons avant tout « la libre expression » il ne peut être question de censure, sans quoi le journal s'écroule. Certes, jamais il ne vient à l'idée des jeunes qui le composent de faire du journal *Freinet* un exutoire à leur «grogne». Jamais, au grand jamais, on n'y trouve une critique acerbe ou une allusion déplaisante et cela parce que du premier coup ils savent que nous voulons viser haut et que leur tribune n'est pas l'estrade des chansonniers. Mais s'ils savent cela, ils savent aussi que, s'ils le veulent, ils pourront faire connaître leurs préoccupations, leurs joies et leurs peines. Avons-nous un seul instant le droit de discuter cela ? Avons-nous un seul instant le droit de créer un journal si nous admettons qu'il puisse connaître, de par notre volonté, un frein brutal ? Avons-nous un instant le droit de ne pas enseigner la liberté de la presse ?

En répondant énergiquement, non ! à ces questions, nous pratiquons une laïcité vivante et concrète. Qui voudrait nous en empêcher devrait, devant le Conseil d'Etat, faire réformer la constitution. Et il faudrait organiser un référendum !

J. D.

**Bilan d'une expérience
de pédagogie Freinet
au 1^{er} cycle**

**Une expérience
au CEG
de Clères (S.-M^{me}) :
de la 6^{ème} à la 3^{ème}**

par

Pierre DÉMARETZ

Que sera notre petit CEG de Clères dans 10 ans ?

Depuis longtemps nous lui aurons exprimé nos adieux. Peut-être y aura-t-il de nombreuses classes comblées de nouveaux élèves ? Pourrons-nous admirer sa piscine, son stade aménagé, ses salles de sport et de danse ?

Mais sera-t-il devenu comme un grand lycée, avec ses cours stricts, ses notes, ses punitions ?

L'amitié existera-t-elle toujours entre professeurs et élèves ? La confiance règnera-t-elle toujours ? Les classes formeront-elles toujours une collectivité, une famille, comme aujourd'hui ?

Car notre collège qui se compose de quatre classes, malgré ses difficultés matérielles, se montre simple, compréhensif, et affectueux. Chacun de son côté s'efforce de l'enrichir, de l'agrandir, et se montre fier du travail qu'il effectue. Nous aimons beaucoup notre collège où chacun tient compte de l'avis d'autrui.

Jocelyne Mauger,
élève de 3^e

Nous avons déjà parlé de l'équipe de Clères (1), l'an dernier : équipe de professeurs, coopérative professeurs - élèves, coopérative élèves par classe avec intervention pédagogique. Tous ces aspects nous les avons décrits — et aussi ce que, honnêtement, nous pensions être Ecole Moderne dans notre enseignement et ce que nous gardions, par manque de temps, par faiblesse ou par « conviction » des techniques traditionnelles.

Si nous en parlons à nouveau cette année, ce n'est pas du tout parce que

(1) Voir Educateur Second degré n° 10 du 15 janv. 65 et 12 du 15 févr. 65.

nous avons l'impression de faire quelque chose d'extraordinaire — mais bien au contraire parce que nous peinons, que rien n'est facile, que nous sommes attirés par l'ornière traditionnelle où nous nous sommes formés, que nos meilleures idées (d'adultes) parfois échouent — et que cependant nous continuons.

C'est aussi parce que nous aimons ce que nous avons réalisé, en équipe, et que toute l'équipe y est attachée. C'est enfin parce que nous avons cette année une classe de troisième, que nous sommes donc « comme les autres », puisque nous préparons un examen, avec ceci de particulier que les 22 élèves de 3^e ont, depuis la 6^e, travaillé en techniques Ecole Moderne (avec les restrictions honnêtes déjà signalées) qu'aucun n'a été exclu en cours de scolarité et qu'aucun n'a redoublé. Cette tentative que je crois unique, mieux vaut sans doute en parler avant l'examen : nous y gagnerons en sérénité.

RAPPEL D'ORGANISATION GÉNÉRALE

- Tous les élèves sont demi-pensionnaires, mangent avec les maîtres, la même chose que les maîtres. Ils vivent ensemble les interclasses qui permettent les meilleures activités collectives : les maîtres s'y retrouvent avec eux (Ils peuvent lire dans la salle de lecture, regarder la TV, travailler, jouer...)
- Structure coopérative par classe, avec intervention pédagogique des élèves.
- Pas de notes chiffrées, pas de compositions, pas de classements. Mais : des plans de travail bi-mensuels et des brevets (tests de niveau, ou chefs-d'œuvre).
- Aucune sanction traditionnelle (corporelle y compris).

Mais : quand cela est nécessaire, des « sanctions-réparations » décidées ou approuvées par la coopérative.

— Peu ou pas de manuels (Anglais, Maths, Latin...)

Mais : beaucoup de documents : *BT*, *SBT*, documents, photos de toutes sortes, extraits de journaux, de revues (2 fichiers à classement décimal, tenu par des élèves responsables), bibliothèque collective et par classe.

— Salle aménagée en TP physique-chimie et TM par les maîtres et les élèves, avec établi, panoplie d'outils, et secteur tirage : Ronéo + Bison.

— Salle pour « audiovisuels » avec projecteur 16 mm, projecteur diapositives, électrophones, magnétophones, plus la bibliothèque et les fichiers construits par les maîtres.

ORGANISATION PÉDAGOGIQUE

- Un professeur principal par classe, chargé d'un maximum d'heures de cours dans sa classe, dont il devient ainsi, réellement, le maître : ce sont les professeurs de lettres.
- Un professeur de maths et sciences pour 2 classes (6^e-5^e et 4^e-3^e).
- Seul l'enseignement de l'Anglais oblige certains maîtres à « chevaucher » sur plusieurs classes.
- Une réunion bimensuelle des maîtres axée sur le bilan pédagogique, la recherche, les problèmes particuliers, et le point des plans de travail.
- Une classe correspondante pour chaque classe.
- Un journal *La Porte Ouverte*, qui devient cette année l'œuvre absolue des enfants puisqu'il contient non seulement leurs textes, mais qu'il est élaboré, corrigé, illustré, mis en pages par une « commission journal » qui se réunit régulièrement.

Pour entrer dans le détail de la vie de chaque classe, je vais laisser la parole aux autres maîtres de l'équipe et éventuellement aux élèves.

Ainsi apparaîtront les objectifs communs, mais aussi les nuances dues aux convictions et au tempérament de chacun, et qui font précisément que l'équipe est vivante.



Janine Miniou travaille avec nous depuis septembre 1963. Elle est chargée des Mathématiques et Sciences en 6^e et 5^e.

EN MATHÉMATIQUES 6^e ET 5^e

Chaque leçon est accompagnée d'une fiche-guide qui permettrait aux élèves de travailler individuellement. Néanmoins, nous travaillons collectivement de façon que chacun en soit au même point. Il ne faut pas oublier qu'en fin d'année tous doivent avoir acquis un certain nombre de notions afin d'accéder à la classe supérieure. Je m'efforce donc de suivre un rythme qui ne perturbe ni les uns ni les autres.

Je pense en outre que le travail collectif permet à chacun de pouvoir s'exprimer librement, de soulever des problèmes ou d'en provoquer d'autres. Chaque élève a donc la possibilité de faire partager à autrui le fruit de sa propre expérience et parfois de la faire rectifier par ses camarades.

Il résulte de ces conversations un réel profit qui serait exclu si chacun travaillait pour soi.

D'autre part j'utilise les *bandes programmées* et les *cahiers autocorrectifs* à l'usage de la classe de 5^e.

En classe de 6^e je fais de nombreux travaux pratiques.

EN SCIENCES NATURELLES 5^e-6^e

J'ai abandonné les conférences d'enfants qui restaient trop livresques et artificielles. Je n'ai pas encore tenté systématiquement la recherche libre. Chaque enfant possède une *fiche-guide* qui lui permet de faire des recherches individuelles. Je m'efforce d'accorder un rôle prépondérant à l'observation directe en multipliant les travaux pratiques. J'insiste également sur le vocabulaire spécifique dont les enfants sont dépourvus.

Je choisis moi-même les sujets des leçons, excepté lorsque les élèves m'apportent « quelque chose ».

Actuellement, les élèves de 6^e ont entrepris l'élevage d'un poulet et d'un lapin. Ils ont commencé un vivarium qui, j'espère, s'enrichira au cours de l'année.

Tout est à leur entière initiative.

JANINE MINIYOU

Janine Miniou réalise elle-même toutes ses fiches-guides en Maths et Sciences, pour les 2 classes.



Notre camarade R. Le Gaignoux est professeur principal en 6^e (*Lettres, Anglais, Dessin, TM*) et enseigne l'Anglais en 4^e. Elle est actuellement en congé de longue durée. Juhel la remplace. Il prépare une licence d'Anglais et n'avait jamais eu le moindre contact avec les Techniques Freinet. A son arrivée, je lui ai « imposé » certaines structures, pour éviter de dérouter les enfants : *TL, gestion coopérative...* C'est le point de vue d'un néophyte qu'il exprime ici après trois semaines de pratique.

Je dois reconnaître que j'ai été surpris, moi qui, bien qu'exerçant des fonctions

dans l'Education Nationale depuis plusieurs années, n'ai qu'une courte expérience de l'enseignement et, en particulier, de l'enseignement du français. Je fais notamment allusion au texte libre, dont, tant dans mes années d'élèves que dans ma vie d'enseignant, je n'avais jamais entendu parler.

Il ne s'agit pas d'énumérer les avantages du texte libre, non plus que de chercher des arguments contre celui-ci. Si, comme dit Paul Valéry, la civilisation hésite toujours entre deux pôles, la tradition et le progrès, il semble sage de s'incliner en persévérant justement dans cette hésitation qui nous permet d'ébranler le dogmatisme de l'une tout en freinant la frénésie de l'autre.

Le Texte libre permet donc aux jeunes élèves de s'exprimer librement. Le travail de « rédaction » n'est plus scolaire, théorique (tout le monde connaît les sujets du genre de celui-ci : « Une vieille lampe à pétrole raconte ses souvenirs, faites-la parler »), mais, pourrait-on dire, pratique, aussi bien dans l'élaboration que dans la correction. Celle-ci s'effectue, en effet, « sur le tas ». Les améliorations à apporter sont proposées par les élèves eux-mêmes qui choisissent, parmi les solutions trouvées, celle qui paraît la meilleure. Ainsi le texte d'un seul devient le texte de la classe. C'est, je crois, ce que l'on appelle l'esprit coopératif qui se manifeste ici sous l'un de ses aspects. On sait depuis longtemps que le travail en équipe donne d'excellents résultats.

La « correspondance » constitue également une autre nouveauté qui m'était totalement étrangère, et sur laquelle les élèves étaient beaucoup mieux renseignés que moi. Bien entendu, ce travail, par rapport à la « rédaction », n'a qu'une importance relative, car

il ne s'effectue pas à un rythme rapproché. Mais il offre l'avantage indéniable de permettre à des élèves, qui passent une grande partie de leur jeune vie au milieu des champs et des bois, d'avoir une vue moins étroite de la vie en général.

Les autres matières, telles que la lecture expliquée et dirigée, l'orthographe, sont sans doute plus imperméables à l'évolution. Les corrections sont cependant effectuées collectivement et sollicitent, autant que faire se peut, l'esprit des élèves.

Mais dans ces disciplines comme dans les autres, la tradition impose un effort de mémoire, que l'on essaie de faciliter, mais qui n'en demeure pas moins indispensable.

Et il me paraît inévitable qu'il doive être accru, en anglais et surtout en latin, disciplines dont il faut connaître « par cœur » et aussi comprendre, une quantité importante de mots, de tournures, de locutions, pour espérer progresser.

C'est peut-être un point de vue rétrograde, mais je ne vois pas comment on peut faire autrement, si ce n'est par des exercices fréquents, pratiques, faits en contact étroit avec les élèves, pour essayer de fixer de façon nette les connaissances.

JUHEL

Michèle Vaguet travaille avec nous depuis septembre 1964. Elle est professeur principale en 5^e (Lettres, Anglais, TM) et enseigne l'Anglais en 3^e.

LE FRANÇAIS EN 5^e

I. Texte libre

Un texte libre tous les quinze jours (à cause des heures plus rares de français pour les classiques).



Photo J. Ribière

a) Le mercredi : les idées doivent être présentées sur une feuille.

b) Le samedi : choix du meilleur texte. Election dans chaque groupe de quatre textes, puis parmi les textes lus, choix de celui qui sera retenu.

Pour le lundi : recherche de textes d'auteurs, de documents de toutes sortes.

c) Le lundi : correction du texte élu : orthographe, vocabulaire, style. Les textes d'auteurs sont lus en général à la fin de la séance mais aussi quelquefois au début ou au milieu si la correction n'avance pas.

Pour nous, l'intérêt est de déborder vers la peinture ou la musique.

II. *Explication de textes* : classique, en rapport si possible avec des centres d'intérêt de la semaine. Enregistrement des « textes dits » au magnétophone et ré-audition de la bande.

III. *Lecture dirigée* : questionnaire guide
 IV. *Dictée le samedi* : choix en fonction du centre d'intérêt ou en fonction du programme de grammaire affiché au mur. L'élève, par groupe, cherche un texte : choix par le maître.

Correction de la dictée : 1 fiche, mots d'usage, recherchés dans le dictionnaire, fautes grammaticales expliquées en citant la règle.

Fiche de grammaire sur la dictée. Une des questions sur la syntaxe est approfondie en voyant la leçon sur le livre et en faisant l'exercice d'application ; choix de la question et de l'exercice en collaboration avec les élèves. Propositions par les élèves d'un verbe à conjuguer et d'une recherche de vocabulaire.

ANGLAIS : EN 5^e ET EN 3^e

Explication traditionnelle des leçons du livre mais le plus possible de dialogues de la vie courante, scènes mimées enregistrées au magnétophone (souvent des extraits du Journal Catch). Gros succès : dialogues parfaitement appris alors que les leçons du livre ne sont pas toujours sues.

Brevet d'Anglais 3^e : recherche de documents et de renseignements sur les monuments de Londres.
en 5^e en préparation : exposé sur Londres à l'aide de documents reçus.

CORRESPONDANCE

Les travaux de la ferme, les actes de tous les jours donnent lieu à des textes libres ou à des enquêtes car on pense les envoyer aux correspondantes parisiennes. Les livres reçus provoquent un nouvel intérêt pour

la lecture. On se propose d'aller à Rouen pendant les vacances revoir les monuments historiques, les lieux intéressants et de ramener des documents pour faire une enquête. Une visite, à la laiterie de Maromme, est prévue.

On s'intéresse davantage à ce qui nous entoure car on sent que cela est nouveau pour les petites Parisiennes.

M. VAGUET

Pierre Vaguet travaille avec nous depuis septembre 1963. Il est professeur principal en 4^e. Il anime la coopérative et enseigne les lettres, plus TM et éducation physique.

Il enseigne en outre, bien qu'il n'en parle pas dans son article, l'histoire-géographie en 4^e, 5^e et 6^e, où il utilise les cours Ecole Moderne de Deléam, la conférence d'enfants, avec cartes ou graphiques au stylo-feutre, les recherches sur BT, la chasse au document auprès des ambassades étrangères, beaucoup de films du CRDP...

COMMENT JE TRAVAILLE EN 4^e

C'est la première fois que je suis responsable des matières littéraires de la classe de 4^e. J'ai pour seule expérience pédagogique : 4 ans de primaire traditionnel (CE), 2 années de Texte libre et de ce qui en découle (6^e et 5^e) en CEG. Autant dire qu'avec une classe d'élèves plutôt « matheux », la tâche peut sembler difficile. Mais la *coopérative effective* et la correspondance scolaire résolvent bien des problèmes d'ambiance, surtout lorsque dans la classe, existe un fond paysan, d'ardeur au travail et de bon esprit.

En Français, le point de départ est l'indispensable texte libre que nous élisons le samedi pour ne le corriger que le mardi ; ce qui permet au maître et aux enfants de réfléchir, voire de chercher de la documentation littéraire, historique, etc. La correction n'en est que moins fastidieuse et plus riche. Les enfants préfèrent ce système à tous ceux différents déjà essayés (*la coopérative dixit*).

Le sujet de réflexion ou de synthèse n'est plus loin. Sous prétexte de préparer la correction du TL ou la discussion des idées émises, il est alors facile de demander l'opinion écrite de l'assemblée, ou un plan des idées. Un exemple précis de cette exploitation sera exposé à la fin de cet article, à propos des « Brevets » trimestriels. Un TL, tous les 8 jours, c'est beaucoup. Aussi ai-je pensé qu'une fiche compte rendu de livre de bibliothèque pourrait tenir lieu de travail de français écrit pour la semaine. Mes élèves sont donc « condamnés » à écrire librement ce qu'ils pensent ou bien à lire ce que pensent les écrivains de valeur. Ainsi, celui qui n'a pas d'idée ou rien à dire n'a plus qu'à lire, autant qu'il n'écrit pas. Cela peut sembler sévère comme régime mais je n'ai encore jamais entendu un élève s'en plaindre, même en réunion hebdomadaire de coopérative. J'ai donc résolu deux problèmes en une fois : le texte libre « rédaction » vraie, et la lecture personnelle insuffisante.

Tant que j'ai pu, et j'ai sans doute tort aux yeux de certains, j'ai essayé de guider mes adolescents (6 garçons et 20 filles) vers la réflexion et la poésie. Comment ? Avant d'élire le TL de la semaine, nous faisons ensemble le tour des textes lus à la classe pour les étiqueter en : « description, narration, poésie, réflexion, etc », et je leur demandais s'ils voulaient

encore creuser et corriger des narrations ou des descriptions comme en 6^e et 5^e. Ils ont vite choisi d'être plus grands, et nous avons débouché sur : Oradour-sur-Glane, les Indiens sont-ils à « moderniser » ?, la conscience professionnelle, etc... Nous avons alors une matière nouvelle, qui les a souvent passionnés, et que nous avons enrichie à l'aide des lectures expliquées (traditionnelles, hélas, mais comment faire ?), des dictées hebdomadaires (ce qui m'a souvent obligé à de savantes recherches), des textes à mémoriser et à interpréter (la « récitation », je crois).

Nous avons tous ainsi accompli du travail intéressant, encore bien scolaire parfois, mais qui nous a permis de grandir en nous dépassant et de rester libres le plus souvent possible.

Ces efforts ont été couronnés par un brevet de français qui tient lieu chez nous de composition trimestrielle. Je l'avais ainsi composé :

1. *Un texte au choix à rédiger (ces sujets ont servi de thèmes de recherche en classe, à partir d'un TL élu) :*

a) *Doit-on aider les Indiens à évoluer vers la civilisation moderne ?*

b) *On dit que la conscience professionnelle diminue chez les peuples dits civilisés. Pourquoi ?*

En fait, ces deux thèmes sont liés et j'irai même jusqu'à dire qu'il ne s'agit que du même problème : notre civilisation.

2. *Un test de vocabulaire portant sur les racines grecques et latines données à apprendre tout au long du premier trimestre. Par exemple : Expliquer ce qu'est la démocratie française, un microbe pathogène, etc...*

3. *Une dictée appréciée, faite antérieurement au cours du trimestre ; les élèves avaient pu décider d'en faire*

leur dictée de brevet. Le tout, bien sûr, assorti d'une correction approfondie des fautes de façon à ce que l'appréciation d'orthographe « brevet » soit celle de la dictée augmentée ou diminuée de la valeur de la correction.

4. Le bilan complet de toutes les lectures du trimestre (y compris *Salut les Copains*). J'ai jugé comme insuffisant : moins d'un roman « sérieux » par mois.

5. Une interrogation style « questions » après une dictée (la même pour tous) m'a permis de juger de leurs progrès en grammaire et en compréhension de la langue.

Voilà le bilan rapide d'un trimestre de français en 4^e. Il faudrait parler des enquêtes collectives d'Instruction civique sur *Les coulisses de Télé-Soir*, sur *Le dernier luthier rouennais*, etc, dire aussi que les élèves pratiquent la conférence pour présenter les auteurs importants dont nous essayons de comprendre le message à travers un extrait expliqué. Il faudrait davantage parler du rôle éminent de la coopérative pédagogique de la classe, de la puissante motivation que représentent nos excellents correspondants des Basses-Pyrénées avec lesquels le courant d'échanges va en s'enrichissant. Ce serait l'objet d'autres articles.

Pour conclure, j'aimerais que ceux qui ont essayé quelque chose en lecture expliquée, en dictée, entendent mon appel et m'apportent leurs solutions.

PIERRE VAGUET



Après 9 ans d'enseignement en CP et Section enfantine, j'ai suivi le stage CEG Sciences pendant l'année scolaire 64-65. Je suis donc une « nouvelle » dans l'équipe des maîtres du CEG de Clères, mais ayant le « privilège » d'être

l'épouse du directeur, j'ai pu suivre la création, puis l'évolution du CEG. Je connaissais la maison, les élèves, les maîtres.

Je suis chargée des cours de Sciences et de Maths dans les deux classes de 4^e et 3^e. Pendant ce premier trimestre, j'ai travaillé de façon encore très traditionnelle.

Je parlerai d'abord de la classe de 4^e, dont Pierre Vaguet est le professeur principal et qui m'apporte beaucoup de satisfactions. J'ai la chance d'ouvrir les portes de la chimie, de la physique, de la géologie, de l'algèbre, à des adolescentes et adolescents d'esprit curieux, très « ouverts », aimant manipuler et expérimenter, voulant aller jusqu'au fond des choses. Leurs réunions hebdomadaires de coopérative, efficaces, et leurs interventions pédagogiques, permettent d'orienter et de motiver au mieux notre travail. Leur classe est harmonieuse. Il ne faudrait pas en déduire qu'ils sont d'un niveau intellectuel exceptionnel, en majorité. Mais ils aiment la recherche et se posent des questions.

En physique et chimie, nous manipulons par groupes de 3 ou 4 en salle de sciences (ce qui me permet de préparer le matériel à l'avance avec l'aide de 2 responsables), avec plan-guide au tableau ou par équipe. Chaque équipe réalise une expérience différente et nous « tournons ». La synthèse se fait à partir des différents comptes rendus d'expériences et je donne parfois quelques compléments qui ne peuvent faire l'objet de manipulations. Je m'arrange toujours pour laisser à chaque équipe une marge d'initiative dans le montage ou la réalisation. Je pense que je pourrais améliorer en encourageant davantage la recherche personnelle, en fournissant une fiche-guide à chaque élève, mais le temps me

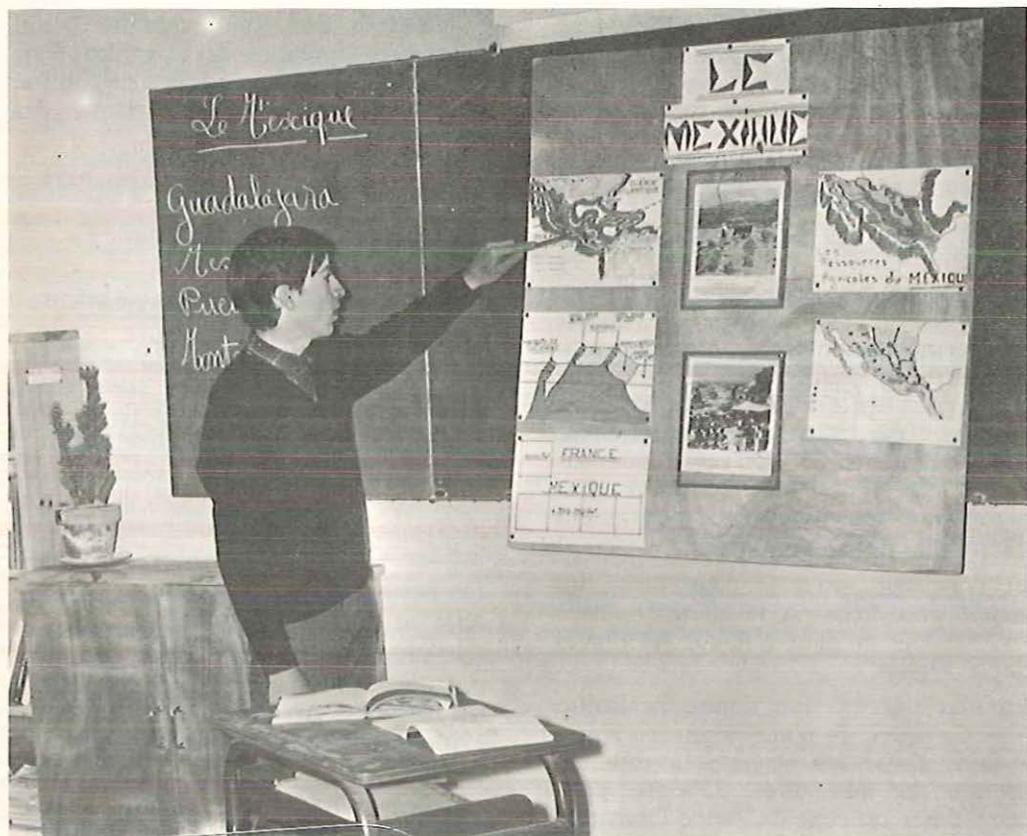


Photo J. Ribière

manque cette année. Les « ateliers tournants » permettent de suppléer au fait qu'on ne possède pas les appareils de physique en 8 exemplaires et cette variété me paraît plus enrichissante. Le premier contact avec la géologie fut la collection de roches et de fossiles apportée par les élèves, ou personnelle, que j'avais d'abord installée en salle de sciences puis que nous transportâmes dans la classe à leur demande. Nous en finissons en ce moment la classification et l'exposition, qui se complète par un panneau d'affichage.

A la fin du trimestre, ils ont exécuté un grand devoir sur feuille avec de nombreuses questions (n'ayons pas peur des mots : une composition non notée mais avec appréciation) qui avait pour but de me renseigner et de les renseigner eux-mêmes sur leurs incompréhensions et leurs ignorances. Avant les vacances de Noël, je leur proposai de transformer ce devoir corrigé en brevet chef-d'œuvre : en quelque sorte une amélioration du devoir avec recherche de documents et effort de présentation et d'illustration.

Ils me remettent ces jours-ci leur travail. L'effort fourni est évident et les enfants m'ont dit avoir éclairci certaines questions, et sentir leurs connaissances plus solides.

Mais ce devoir, comme point de départ les enferme dans un certain domaine. Je ne m'estime pas totalement satisfaite. Je vais essayer de les lancer ce trimestre-ci sur un brevet de chimie avec sujet de leur choix et possibilité d'expérimentation libre à certains moments de la journée où je peux me trouver en salle de sciences pour la sécurité. En outre, ils recherchent des documents en écrivant dans diverses carrières ou exploitations minières dont les envois nous permettent d'enrichir notre collection.

Et j'envisage, pour le printemps, des visites avec fiche-guide en main, dans les carrières et peut-être sur les plages de la région.

La classe de 3^e me donne beaucoup plus de souci. Je n'ai pas encore réussi à faire aimer les sciences à tout un groupe de mes filles. D'autre part, cette classe est celle de Pierre Demaretz depuis la 6^e et nous avons beaucoup de mal à nous imposer, car les enfants ont vécu avec lui 3 ans d'École Moderne et une expérience de classe de neige très enrichissante. Enfin il y a le BEPC et le programme très lourd qui y mène avec les mémorisations nécessaires de notions qui n'intéressent pas toujours les enfants. Nous essayons de faire en sorte que l'examen soit une motivation puissante. Beaucoup de cours sont donc traditionnels avec, toutefois, un maximum d'expérimentations et de manipulations. Et j'essaie d'aider individuellement pendant les inter-classes. J'utilise les cahiers autocorrectifs de maths, mais il faudrait que j'y ajoute des fichiers, des brevets de niveau et je n'en ai pas le temps.

Je voudrais dire, pour conclure, qu'il m'est très agréable de travailler dans une ambiance détendue, en amitié avec les autres maîtres, parmi des élèves gais.

JANINE DEMARETZ



FRANÇAIS, HISTOIRE, GEOGRAPHIE, INSTRUCTION CIVIQUE EN 3^e

J'ai déjà évoqué cette classe : 15 garçons, 7 filles, que je suis (et qui me suivent) depuis la 6^e. Dire que j'y suis attaché n'est pas excessif. Ce sont « mes élèves » (chœur des autres maîtres). Je vais pourtant essayer d'être lucide.

*Le Texte libre — libre —
reste la base du Français*

Je n'impose aucun rythme de production. Nous élisons un texte quand le besoin s'en fait sentir, et nous exploitons.

Le TL élu sert de point de départ à des recherches (Ex. : *Gémini ; chasse aux documents...*), à des enquêtes d'instruction civique (Ex. : *Les élections présidentielles*) qui débouchent sur le programme d'histoire, à des débats (Ex. : *L'École mixte. La jeune fille moderne. La musique classique...*)

A chaque fois nous essayons d'ouvrir sur les textes d'auteur, soit en lecture expliquée, soit en lecture personnelle, et sur les « essais » préparatoires à la composition française de l'examen : — *Un TL sur les appareils ménagers plus un TL sur New-York en panne d'électricité, nous entraînent à un débat sur la place des techniques scientifiques dans notre vie et à une opinion de Richet : « La science est au bonheur humain une condition nécessaire mais non suffisante », à explorer sous forme d'essai.*

A cela s'ajoutent :

— Les dictées choisies en rapport avec le TL.

— Les œuvres « au programme » en lecture expliquée ou dirigée.

— La lecture personnelle : chaque enfant lit une œuvre valable en 15 jours à 3 semaines et rédige une fiche compte rendu ou présente un montage.

— La « grammaire » sous forme de questions de dictée (type BEPC), de fiche ou de bande enseignante.

— La correspondance, lettres individuelles, collectives, enquêtes...

L'histoire reste traditionnelle : cours du maître avec, aussi souvent que possible, des poses : extraits de BT, courtes conférences, commentaires de documents, par les élèves.

— Tests de mémorisation fréquents. La géographie et l'Instruction civique sont un mélange complexe de cours traditionnels, d'enquêtes enregistrées en milieu local, de travail en équipe ou individuel à partir de plan-guide, d'exploitation de documents, de réalisations fréquentes de cartes, diagrammes...

Là aussi, tests de mémorisation fréquents et élaboration de plans détaillés sur des sujets d'examen.

Les BT, lues en documentation supplémentaires le plus souvent, donnent naissance à de courtes enquêtes individuelles qui amènent l'élève à écrire à divers organismes, à s'intéresser aux problèmes techniques et humains, et à présenter une conférence à ses camarades.

La BT L'ardoise amène une élève à écrire à diverses exploitations, à se documenter sur les machines, les conditions d'extraction. Les réponses nous apportent des précisions techniques, des échantillons. Nous explorons ensuite les problèmes de sécurité, de salaires, d'investissements, de rentabilité...

Restent les heures d'éducation physique, de dessin, de travaux manuels (fort peu distinctes en ce qui nous concerne) qui sont autant d'occasion de contacts humains et d'expression « vraie » de la personnalité des enfants.

Ainsi présenté, rien de ce qui fait la vie de cette classe ne disparaît vraiment : une ambiance créée par 4 ans de vie en commun, d'efforts coopératifs, d'ouvertures incessantes sur le monde et sur nous-mêmes ne peut se découper en tranches et en matières. Ce qui, au-delà des techniques, peut rendre efficace notre effort, c'est essentiellement le climat, fait d'une multitude de détails indescriptibles. Ce qui peut permettre de mieux comprendre, ce sont les Textes libres, qui n'offrent pourtant qu'une apparence à qui ne peut déceler sous le mot ou la phrase, le contenu personnel, émotif. La coopération est réelle, avec ses moments de lassitude, de décrochage. La mixité est réelle. Nos adolescents et nos adolescentes s'affrontent ou s'épaulent dans des débats parfois passionnés, autour de certains TL, mais aussi dans les mille détails de la vie quotidienne : jeux, classe, repas. Quelques extraits de TL sont ici préférables à ma prose.

L'esprit critique...

« Les discussions les plus fréquentes en inter-classe portent sur le projet de voyage pendant les vacances de Pâques. Les uns disent : « Ça ne marchera jamais », d'autres : « Moi je peux faire ceci ou cela ».

Dans un coin de la classe, la présidente, avec quelques acolytes, discute sur le même sujet. Elle expose ses idées en faisant de grands gestes, comme certains députés le font très bien en période électorale. J'entends quelques mots : « La tombola, c'est une idée qui est très

bonne!... Les monotypes ne rapporteront rien... »

Parfois les discussions deviennent nerveuses, mais elles se calment tout de suite quand le directeur sort de son bureau...

Un groupe de commères se distingue au centre de la classe. Elles parlent de leurs petits soucis individuels. La discussion est peut-être un peu moins riche, mais aussi nerveuse, et continuelle. Pourquoi, j'ai pu le constater, les « parlottes » deviennent-elles moins actives lors de la réunion de coopérative du lundi... »

J.-P. M. 3^e Garçons

Et la foi militante...

« Notre classe est mixte. Pendant les cours, nous travaillons ensemble, chacun et chacune apportant son aide et son effort. Nous aimons cette méthode. D'ailleurs, dans un certain débat, l'an dernier, nous avons approuvé cette méthode. Mais il ne faut pas seulement l'approuver, encore faut-il l'établir. Il faut éviter les divisions en groupe de filles et groupe de garçons. Il faut discuter ensemble de tous les sujets que nous aimons, et il ne faut pas prêter attention aux moqueries, qui ne sont jamais méchantes. Il faut que nous vivions ensemble pour mieux nous connaître, nous comprendre, pour former une vraie collectivité, avec un esprit coopératif authentique... »

J.M., 3^e Fille

Ce que nous voulons :

Nous présenterons tous les élèves au BEPC.

Pour 21 sur 22, l'obtention du BEPC, et, autant que possible, l'orientation vers une formation professionnelle spécifique, représentera une promotion sociale.

De cela, les enfants et nous sommes conscients, plus que certains parents qui ne peuvent apprécier notre effort

et ne tiendront compte que du score final.

Si nous réussissons, si la grande majorité est reçue au BEPC, nous aurons montré que des élèves admis en 6^e (donc, ayant un niveau intellectuel « valable », mais combien variable) peuvent être amenés à un niveau d'examen de fin de 1^{er} cycle, certains, de justesse, d'autres aisément, grâce à une pédagogie ouverte sur l'enfant, attentive à ne pas négliger ses moindres possibilités d'épanouissement, étant bien entendu que nous n'avons pas pu encore arriver à une pédagogie résolument Ecole Moderne.

C'est la carte que je joue depuis 4 ans, et que l'ensemble de l'équipe de Clèves accepte de jouer avec moi, conscients que nous sommes d'être « attendus au tournant » par nombre de gens, mais confiants.

EN GUISE DE CONCLUSION

CE QUE NOUS RÉUSSISSONS :

* *L'ambiance.* Aucun camarade n'a de difficultés de discipline, malgré l'absence de sanctions corporalistes.

Les enfants se soucient « des autres », acquièrent le respect du travail, du soin, du matériel, de l'harmonie et d'une certaine courtoisie en classe ou pendant les repas.

* *Certaines techniques :* Textes libres, travaux en équipe ou avec fiche-guides, recherche de documents (au fichier ou à l'extérieur)...

* *Un goût certain pour le travail.* Il est rare qu'un devoir ou une leçon ne soit pas fait ou apprise. Et ceci, bien plus avec les anciens qu'avec les nouveaux, ce qui est la preuve de l'action des maîtres.



Photo J. Ribière

* *Un climat de totale confiance entre les maîtres, de camaraderie et de coopération.*

* *Une très grande connaissance des élèves et de leur milieu, par l'ensemble des maîtres et aussi des possibilités de chaque enfant dans chaque matière.*

* *Une attitude qui fait qu'aucun maître n'est jamais entièrement satisfait et poursuit ses recherches.*

CE QUE NOUS OBTENONS MAL :

* *Une prise en mains suffisante de la pédagogie par les élèves, plus particulièrement, bien sûr, en 6^e et 5^e.*

* *Des responsabilités entièrement assumées sans référence au maître.*

* *Une utilisation cohérente et spontanée des locaux :*

- lecteurs dans la bibliothèque,
- travailleurs en classe,
- joueurs à l'extérieur, etc...

* *Un rangement précis et spontané du matériel des « autres » (salle de TM, imprimerie...)*

* *Et au niveau des techniques, la conférence d'enfants qui reste le plus souvent très imparfaite, vraisemblablement par notre faute.*

CE QUI RESTE A FAIRE :

Tout au moins ce dont nous sommes conscients :

* *Des fichiers nombreux :* grammaire, exercices scientifiques...

* *Des fiches-guides :* particulièrement pour les manipulations scientifiques.

* *Des bandes enseignantes.*

Tout cela se fait, très lentement, avec le temps dont nous disposons, mais nous manque cruellement.

* *Des brevets de niveau à peu près pour toutes les matières et toutes les classes, que nous sommes en train, lentement, d'élaborer.*

Il faut que nous puissions, ainsi, libérer encore plus le maître de son « cours » et qu'il ait ainsi le temps d'aider l'effort individuel des enfants.

Enfin, je dois ajouter que les trois maîtres des classes primaires participent à notre équipe.

S'ils n'ont pas voulu décrire leur travail, disant que, dans les classes primaires, nombre de camarades sont allés beaucoup plus loin qu'eux dans l'effort de « modernisation », il n'en reste pas moins que pour nous, leur participation est très importante, qu'elle permet l'existence d'une équipe vraiment complète où nous pouvons confronter nos idées et nos recherches, depuis le CP jusqu'au BEPC.

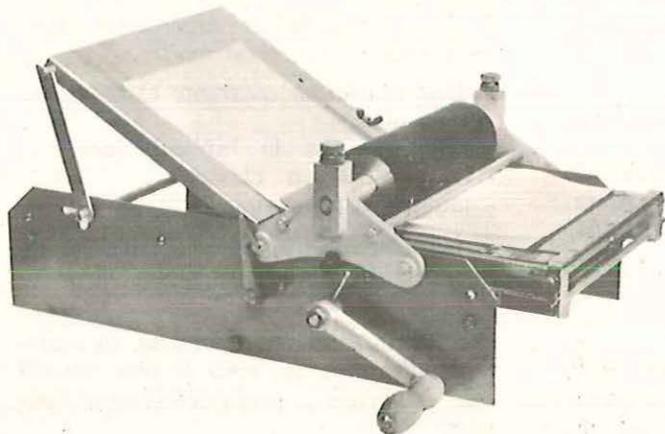
Si ce long article peut aider quelques camarades, sachez que nous attendons aussi beaucoup de vous, qui individuellement ou en groupe, travaillez dans le même sens que nous et que nous espérons des conseils et des critiques.

PIERRE DEMARETZ

Pour l'impression de votre journal scolaire la COOPÉRATIVE de L'ENSEIGNEMENT LAIC vous offre :

• le "BISON"

LIMOGRAPHE AUTOMATIQUE
bi-format : 13,5 x 21 et 21 x 27



RAPIDE

SIMPLE

ROBUSTE

TIRAGE ILLIMITÉ

avec stencils frappés à la machine
ou gravés à la main.

SON MATÉRIEL D'IMPRIMERIE

Renseignements sur demande à :

CEL BP 282

(06) Cannes

BT et programmation au Second cycle

par

R. et R. FAVRY

Un problème commence à se poser : les *BT* peuvent-elles suffire au niveau du second degré? Quand on attaque la difficulté de front comme ce fut le cas pour cette bande enseignante, bien des notions sont remises en question. Il s'agissait ici de préparer une bande pour un cours d'espagnol niveau seconde portant sur la civilisation et ayant pour objet Santiago, la ville et le pèlerinage. La *BT* nous

parut bonne. De là à la programmer il n'y avait qu'un pas. Mais là nous eûmes des scrupules : la quantité d'informations était-elle suffisante pour des élèves du second cycle? honnêtement oui; combien de fois nous arrive-t-il de dire en lisant une *BT* : « Ah! s'ils savaient cela! » et plus bas : « Mais j'ignorais ce détail »... Mais alors tout se trouverait dans les *BT* et par voie de conséquence tout serait su dès l'école primaire...

En fait, le problème se pose autrement. La *BT* offre une certaine quantité d'informations, l'enfant les reçoit toutes quand il lit la *BT* mais n'en assimile qu'une partie, et heureusement car une assimilation totale serait pathologique. Il en est de l'école comme des aliments. L'élément nutritif ne se trouve que dans une partie seulement des aliments que nous absorbons, mais l'ensemble fait masse et produit le « bol alimentaire » dont le volume est aussi important que l'élément nutritif. Ce qui condamne entre parenthèses toute alimentation par pilules... Elles nous nourriraient mais nous aurions faim. La *BT* joue au niveau primaire ce rôle de « bol alimentaire » culturel. L'élément nutritif ne représentera peut-être que 30% de l'information offerte. Et c'est normal.

Mais au niveau du second degré, le problème change : si nos élèves connaissaient les informations des *BT* ce serait parfait. Mais précisément, ils ne les connaissent pas et ne pourraient pas les assimiler entièrement... autant reviendrait à une assimilation très proche du par-cœur et très fatigante : ceux qui désirent ardemment connaître un point de détail donné et qui finissent par le connaître à travers un petit livre qu'ils assimilent *totalemment* savent quelle fatigue nerveuse cette opération produit.

Donc la *BT* suffisait comme élément nutritif mais il fallait reproduire le bol alimentaire. Nous y sommes parvenus en adjoignant à la bande elle-même des citations d'ouvrages complétant sur certains points l'information de la *BT* et par conséquent doublant cette information en la renforçant. L'élève peut alors retenir les éléments qui lui paraissent les plus intéressants, les réponses le guidant pour faire ce choix. S'il faut poursuivre la comparaison, « le bol alimentaire » offre aussi ses éléments nutritifs ; en fait, il est composé de la *BT* et de la bande.

On excusera, je pense, ces réflexions quelque peu scolastiques : à d. 2 - r. 2, les informations du *Guide bleu* amplifient sans plus les informations de la *BT*, p. 10-11 et 13-14. On dira : amplification inutile puisque le résumé est déjà là. Erreur, le résumé ne sert qu'à celui qui le fait... C'est ce qui condamne toutes les productions commerciales du type mémotos, aide-mémoire.

C'est l'opération qui mène de l'information totale au résumé qui constitue l'exercice de l'intelligence et non l'étude du seul résumé. Il faut que l'esprit parcoure en tous sens le volume global de l'information pour finalement s'y sentir à l'aise. Il y a là un tâtonnement expérimental généralisé ; quand la masse d'information est totalement explorée (je ne dis pas : apprise), le palier est comme comblé, le sujet est su et l'esprit est prêt pour effectuer un nouveau saut qui le conduira à explorer encore une nouvelle quantité d'information, à pratiquer sur elle un autre tâtonnement expérimental plus court peut-être que le premier, car il y a comptabilisation de l'habileté, puis saut... C'est au moment où l'esprit est prêt à sauter

que peut se faire le résumé, l'interrogation ou l'examen. Avant, les uns et les autres sont prématurés, après l'esprit est déjà passé sur un autre champ d'investigations... La réussite scolaire semble suivre ce cheminement.

L'un des thèmes majeurs de la programmation skinnerienne est celui du *renforcement*. En fait, on peut renforcer de trois manières : par la répétition mécanique de l'information, par la répétition des mêmes informations présentées dans un nouvel ordre (Skinner), par la présentation d'informations suivie de la présentation d'informations de même type mais provenant d'autres sources, l'esprit faisant lui-même son propre renforcement au rythme et de la manière qui lui convient. C'est, je pense, le seul renforcement réellement productif.

Revenons à cette bande. Son point d'impact était déterminé à l'avance et pourtant nous ne sommes pas satisfaits. En effet pour qu'elle puisse servir en espagnol, il faut la traduire au préalable. Ce que nous ferons. Mais pour que l'élève reste dans un contexte entièrement hispanique, il faudrait que la *BT* soit en espagnol. Ce passage perpétuel d'une *BT* en français à une bande en espagnol, ne nous présage rien de bon. Mais il faut tenter l'expérience.

En tout cas, telle qu'elle est présentée, elle est source de réflexions diverses, car elle peut servir en histoire-géographie, en histoire de l'art et de la civilisation ainsi qu'en littérature (chansons de geste). En ce sens sa rédaction nous a entraînés au-delà de ce que nous voulions faire : elle nous a amenés à faire le lien entre plusieurs disciplines. En ce sens nous pensons qu'elle peut être utile. Elle rejoint un peu la vie.

R. et R. FAVRY

Une bande enseignante :**Saint-Jacques de Compostelle BT n° 613**

D. O - R. O

La BT n° 613 : *Saint-Jacques de Compostelle* vous offre la plupart des éléments dont vous avez besoin. La précision des demandes rend en partie inutiles les réponses. Celles-ci ne sont donc là que pour vous aider à ne pas oublier des éléments importants ou des détails significatifs.



D. 1

Vous avez feuilleté la BT... Vous pouvez maintenant préparer la conférence. Tout d'abord, on peut se demander la raison d'être des pèlerinages... BT p. 8.

R. 1

Vous répondez à la demande en prenant en note les renseignements les plus importants à votre avis.

En particulier : l'impossibilité d'aller en Terre Sainte, voyage long et dangereux, amène les croyants à faire d'autres voyages...

Remarque : chaque religion a ainsi ses lieux de pèlerinage : cf BT p. 32.



D. 2

Pourquoi le pèlerinage de Saint-Jacques de Compostelle s'imposa-t-il?

BT p. 10-11 et 13-14.

Voici ce qu'en dit le *Guide bleu Espagne* (p. 351) : « D'après la légende, lorsque l'apôtre Saint Jacques le Majeur vint évangéliser l'Espagne, il aurait débarqué à Padron et serait demeuré sept ans en

Galice, d'où il aurait regagné l'Orient après avoir parcouru toute la péninsule. Après son martyre en l'an 44, ses disciples embarquèrent son corps à Jaffa et l'esquif vint peu après s'échouer à l'embouchure de l'Ulla. Le tombeau qu'on lui éleva alors sur le Pico Sagro fut abandonné lors des persécutions du III^e siècle. Au IX^e siècle l'apparition d'une étoile aurait indiqué miraculeusement le lieu où gisait le corps de l'apôtre, qui fut transporté à l'endroit où devaient surgir l'église et la cité de Santiago : de là le nom de Campus stellas (Champ de l'Etoile) devenu ensuite Compostelle. Au culte de l'apôtre-pèlerin s'ajouta bientôt celui de l'apôtre combattant, apparu à Ramiro I^{er} et à ses soldats lors de la bataille de Clavijo contre les Maures (844). Cependant ceux-ci revinrent en 977 sous la conduite d'El Mansour, prirent la ville, la pillèrent et la détruisirent. Aussitôt reconstruite, elle changea son ancien nom d'Iria Flavia en celui de Santiago, sur l'ordre du pape Urbain II (1095). En 1175, le pape Alexandre III confirma les statuts de l'Ordre militaire de Santiago, un des plus anciens et des plus puissants de la chrétienté ». Il faudra dégager clairement les éléments de la légende.

R. 2

En particulier bien montrer dans Santiago à la fois l'apôtre-pèlerin et l'apôtre-combattant.

(« Santiago » : cri de ralliement des Espagnols comme « Montjoie St-Denis » était celui des Français).

N'oubliez pas que la reconquête débute vers 718 mais elle ne se fait pas facilement, comme vous le voyez!

D. 2 bis

Vous avez remarqué (BT p. 14) que Saint Jacques était surnommé « matamores », « matamore ». Vous connaissez le sens actuel de ce mot sans doute et vous savez peut-être que c'est aussi un personnage de théâtre chez Corneille.

R. 2 bis

Le mot a pris le sens de fanfaron, qui se vante perpétuellement. Dans l'illusion Comique, Matamore s'écrie : « Je couche d'un revers mille ennemis à bas. D'un souffle je réduis leurs projets en fumée ».

D. 3

Où se trouve exactement Santiago? (BT p. 14).

Dessiner la partie gauche de la carte p. 20 à partir de Léon.

Le *Guide bleu* dit du paysage (p. 299) : « Climat de type nettement océanique : les courants aériens du golfe de Gascogne y règnent souverainement, tièdes et chargés d'humidité qu'ils déposent sur les pentes... les brouillards y sont fréquents même en été... l'arrière-pays est pauvre... la mer, combinée avec un abaissement du bloc continental, a vigoureusement déchiqueté le littoral dont les typiques découpures rappellent singulièrement celles de la Cornouaille et de notre Bretagne : ici aussi, il y a un cap Finistère ».

R. 3

En particulier, noter : Mino-Adrôn, (vous savez pourquoi), Montes de Galicia, La Coruna, Puertomarín, Oviedo. Ne donner que l'essentiel des indications climatiques pour pouvoir évoquer le cadre.

D. 4

Par qui était organisé ce pèlerinage? (BT p. 12).

R. 4

Importance des bénédictins. Ne pas oublier les rivalités d'ordres.

D. 5

Le pèlerin était un personnage pittoresque (BT p. 15-16).

Comment est-il vêtu?

Pourquoi la coquille? (BT p. 29).

Le *Guide bleu* (p. 351) : « Au Moyen Age, le pèlerinage de Saint-Jacques était un des plus populaires de toute la chrétienté. Des contrées les plus éloignées, de nombreux pèlerins portant la coquille symbolique et le bourdon, entreprenaient à pied le « Voyage de Saint Jacques », et les routes qu'ils suivaient sont encore jalonnées d'hospices et de chapelles sous le vocable du saint. Parmi les pèlerins illustres on cite le roi de France Louis VII, sa femme et son beau-père l'empereur Alphonse, le roi de Navarre (1154), le roi de Jérusalem (1232), Alphonse XI de Castille, qui s'y fit armer chevalier (1332), Ferdinand le Catholique (1502), Charles Quint (1520).

Selon la légende, la coquille de Saint Jacques, insigne des pèlerins, commémore le souvenir d'un chevalier de la famille de Pimentel qui, suivant le corps de l'apôtre que ses disciples portaient en Galice, dut passer un bras de mer près de Comina et se vit couvert ainsi que son cheval, de ces coquilles (pecten jacobus, en galicien vieira, du latin veneria, coquille de Vénus, attesté par Pline).

R. 5

Vous avez remarqué les noms pittoresques « porteur de palmes », « romès », « jacquès » selon la destination.

Chapeau-bourdon-gourde (insister sur l'adaptation au climat).

Les légendes ne concordent pas... choisir la plus vraisemblable et signaler l'autre. Il en va souvent ainsi dans les légendes populaires.

D. 6

Avez-vous remarqué dans la région des noms proches de Romieu ou Jaquès pouvant rappeler le passage des pèlerins?

Et romieu donne en espagnol?

R. 6

*Font-Romeu par ex.
Romieu donne : romero...*

D. 7

Y a-t-il dans la région des monuments ornés de la coquille de Saint Jacques, évoquant le pèlerinage?

R. 7

Moissac était une étape importante. Essayer d'avoir des documents sur cette abbaye.

D. 8

On venait à Saint-Jacques de tous les coins de la chrétienté (BT p. 16-17-18). Quels étaient les itinéraires? Les indiquer sur une carte très schématiquement.

R. 8

Noter les itinéraires schématiquement, mais clairement : il y en a quatre importants :

— provençal — auvergnat
— bourguignon — parisien

D. 9

C'était un bien long voyage (BT p. 24). Comparer avec le texte de 1621, p. 18. Relever quelques détails significatifs. Calculer le temps théorique que prenait pour descendre un pèlerin parisien.

R. 9

1 300 km à parcourir à pied, 4 mois d'absence.

359 lieues divisées par 12 soit un mois mais on ne peut marcher tous les jours et il faut compter avec les aléas du voyage.

D. 10

Comment le pèlerin s'orientait-il? (BT p. 19 et p. 24).

R. 10

Il a :

— un guide

— la voie lactée qui indique le sud, le chemin de Saint Jacques.

D. 11

C'est ce que pouvait faire un pèlerin isolé mais on ne part jamais seul, on descend en groupes (BT p. 24-25). Vous voyez les dangers d'une telle expédition.

R. 11

— les voleurs

— les intempéries

— les épidémies (malades contagieux).

D. 12

Pourtant le pèlerinage était bien organisé dans ses grandes lignes (BT p. 23-24-25).

R. 12

Les moines reçoivent les pèlerins ; il y a de nombreux refuges (étapes de

8-10 h) ; des ordres militaires ont pour mission de protéger les pèlerins, des confréries se forment.

D. 12 bis

Regarder bien la BT p. 22, en bas à droite... Il y a un dessin jaune... Reconnaissez-vous cet insigne?

R. 12 bis

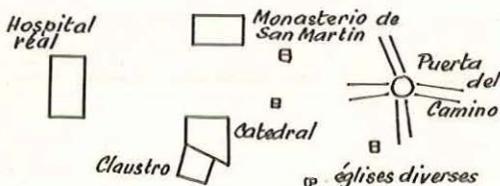
C'est l'insigne de l'ordre de Santiago fondé en 1175 et destiné à protéger les pèlerins de Santiago (les autres ordres militaires tels ceux de Galatrava, d'Alcantara ou de Montesa avaient pour mission de défendre des postes avancés contre les Maures, comme le faisaient les Templiers en Palestine).

D. 13

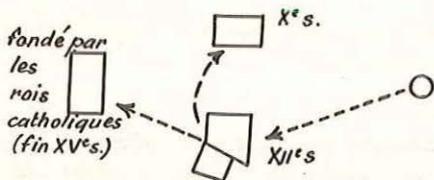
Enfin on atteint Saint-Jacques ! (BT p. 26).

Comment y entre-t-on ?

Reproduire le schéma en indiquant le chemin suivi.



R. 13



D. 14

Mais la merveille est évidemment la basilique (cathédrale). Regardez-la bien p. 27 et 28.

Elie Lambert écrit (*L'Art en Espagne et au Portugal*) : ... pendant la période qui correspond à l'époque romane dans l'histoire de l'Europe occidentale, l'Espagne chrétienne s'était réorganisée, grâce surtout à l'action vigoureuse de l'ordre de Cluny dans tout le nord de la péninsule. Appelés par les souverains espagnols pour réformer au sud des Pyrénées la vie religieuse et monastique, les abbés clunisiens prêchent en France la Guerre sainte contre l'Islam d'Occident, envoient en foule au-delà des monts les chevaliers de toutes les provinces françaises et favorisent de toutes leurs forces le pèlerinage à la réputation grandissante de Compostelle, dont leurs principaux monastères jalonnent les routes. C'est eux aussi qui, avec l'aide de quelques prélats et en même temps des chanoines réguliers de Saint Augustin, introduisent dans l'Espagne chrétienne un art nouveau, étroitement apparenté à celui de France, et dont l'expansion puissante enrayer une première fois l'arabisation artistique des pays du nord de la péninsule.

Voir ce qu'en dit la BT p. 12.

Noter les détails marquants.

R. 14

On voit que l'art roman ne se limite pas à la France et que c'est grâce au camino français que l'Espagne va le connaître.

D. 15

Cette cathédrale a évidemment son histoire.

Guide bleu p.354 : « En 899 Alphonse III le Grand fit construire une basilique

à la place de l'humble sanctuaire bâti en 813 par Toodomiro, évêque d'Iria. Quand El Mansour vint, à la fin du X^e siècle, dévaster tout le N.O. de l'Espagne et qu'il entra à Santiago, dont les habitants s'étaient enfuis, il ne trouva qu'un vieux moine bénédictin assis sur le tombeau de l'apôtre ; l'église fut rasée (997), seul le tombeau resta inviolé. Toutes les richesses furent enlevées ; des prisonniers chrétiens durent porter les cloches sur leurs épaules jusqu'à Cordoue (retrouvées par le roi Ferdinand lorsqu'il entra dans cette ville, en 1236, elles furent rapportées à Santiago par des captifs musulmans).

Quand le roi Vermudo eut repris, au commencement du XI^e siècle, Santiago aux Maures, il en releva les ruines et, pour ranimer le zèle des pèlerins, il fit tracer à travers la Navarre et la Vieille Castille un chemin pour les dévots venant de France. Plus tard, sous Alphonse VI (1072-1108) et l'évêque Diego Pelâez, on commença la construction de la cathédrale, à la place même où existait le tombeau de l'apôtre, et l'ancien sanctuaire constitua la base de l'église actuelle dont il forme pour ainsi dire la crypte. Une partie de la nouvelle basilique fut consacrée par l'évêque Diego Gelmirez en 1105, l'ensemble seulement en 1211. L'église, qui ressemble fortement à Saint-Cernin de Toulouse, est certainement l'œuvre d'architectes français. Au cours des siècles suivants furent construits la tour de l'Horloge (1325), plusieurs chapelles, la coupole (1448), la tour des cloches et le cloître (1521). Les tours furent achevées en 1675-1680. La façade de l'Ouest fut élevée de 1738 à 1750 par Fernando Casas y Novoa. Elle est dite de l'Obradoiro et donne sur la plaza Mayor. Précédée d'un escalier à double rampe (1606)

c'est un très remarquable spécimen du style churrigueresque à quatre corps, couvert d'une véritable profusion de statues et d'ornements jusqu'au sommet des deux tours (75 m) terminées par des coupoles ».

Vous notez les étapes importantes. Ces précisions n'expliquent-elles pas certaines contradictions : on dit que Santiago est de style roman et...

R. 15

813 : sanctuaire

899 : basilique

Fin X^e elle est rasée

XI^e on trace le chemin

XII^e nouvelle basilique

XIV^e tour de l'horloge

XVII^e les tours sont finies.

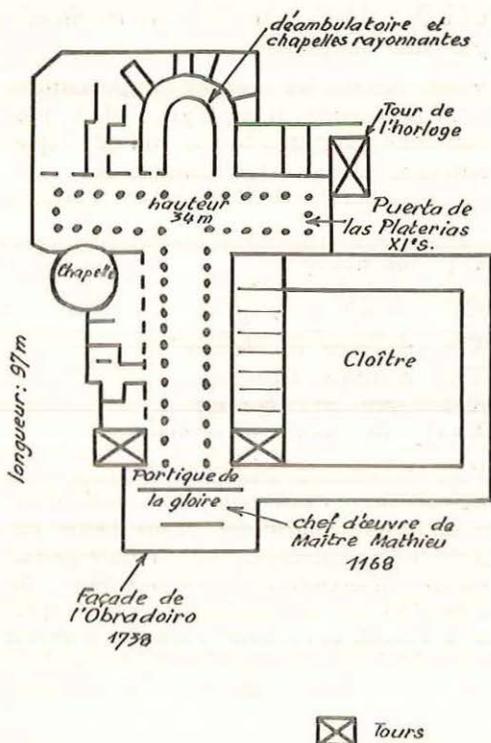
Vous comprenez pourquoi, bien que de style roman, l'extérieur de la cathédrale a un aspect tourmenté. C'est l'effet du style churrigueresque (de Churriguera, famille d'architectes qui aimaient la recherche de la surcharge mouvementée et de l'emphase grandiloquente fin XVII^e)

D. 16

Reproduisez le plan de la basilique et vous lirez ensuite ce que dit Elie Lambert (*Voir plan p. 36*).

« Vers la fin du XI^e et le début du XII^e siècle on voit s'élever aux principales étapes de ce que l'on appelait en Espagne le *chemin français*, des églises nouvelles, abbaciales bénédictines souvent, mais aussi cathédrales ou abbaciales d'Augustin dont l'architecture contraste complètement à l'origine avec celle des monuments de style asturien ou mozarabe qui se trouvaient jusqu'alors le long du parcours espagnol de la route des pèlerins de Saint-Jacques. Les absides en

PLAN DE LA BASILIQUE



hémicycle s'y substituent aux chœurs et aux chapelles à terminaison rectangulaire vers l'extérieur qui caractérisaient les églises asturiennes ou mozarabes; et ces absides, généralement au nombre de trois, sont disposées en échelon, parfois directement à l'extrémité orientale de trois nefs, le plus souvent en arrière d'un transept à la croisée duquel s'élève fréquemment une coupole. Le décor monumental y change de caractère en substituant volontiers la représentation des formes vivantes à la stylisation abstraite ou

aux réseaux géométriques. La figuration des thèmes iconographiques chrétiens y apparaît aux chapiteaux ou aux portails. Enfin, à côté des églises, on entreprend parfois de construire des cloîtres à la française au lieu des portiques latéraux de tradition locale. L'*Historia Compostellana* (année 1128) indique expressément comment c'est à l'imitation des cloîtres, comme il en existe au-delà des monts, que l'archevêque de Compostelle Diego Gelmires propose à son chapitre d'en ajouter un à sa cathédrale après l'achèvement de celle-ci... »

« ...A Compostelle s'élève la plus magnifique des grandes églises à déambulatoire et chapelles rayonnantes qui jalonnaient les voies suivies en France par les pèlerins, Saint-Martin de Tours, Saint-Martial de Limoges (détruit), Saint-Sernin de Toulouse, et, dans une certaine mesure, Sainte-Foy de Conques. Unique dans son genre en Espagne cette vaste basilique s'apparente par contre étroitement à ces édifices de France par son plan grandiose, par ses amples tribunes, par toute son élévation intérieure... »

Où remarquez-vous la concordance du schéma et du texte?

R. 16

Insister sur le déambulatoire, les chapelles rayonnantes, le cloître.

D. 17

Les dévotions faites, les pèlerins retrouvent la ville... Qu'y découvrent-ils? Qu'y apportent-ils?
(BT p. 30).

R. 17

— les souvenirs

— les nouvelles...

D. 18

Ces courants d'échanges étaient très importants. Regardez bien vos schémas ou la carte de la page 20-21. Il y a là un col célèbre, celui de Roncevaux. Et en effet la *chanson de Roland* est née sur la route des pèlerinages. De quelle manière?

Lagarde et Michard Moyen Age, p. 4 «...avant 1100 sur la route de Blaye à Compostelle qui passe par Roncevaux, on parle de Charlemagne comme d'un héros et de Roland comme d'un martyr. On montre aux pèlerins et aux guerriers qui vont porter en Espagne la «Guerre sainte» la tombe de Roland à Blays et son olifant à Saint-Seurin de Bordeaux. A Roncevaux, il y avait probablement pour accueillir les voyageurs au terme d'une dure étape de montagne, des auberges et des sanctuaires dont les moines avaient tout intérêt à entretenir ou à susciter les traditions légendaires. Dans les imaginations enfiévrées des pèlerins et des guerriers, Roland et ses compagnons devenaient des chevaliers comme eux, animés de l'honneur féodal, des croisés en lutte contre les infidèles. Charlemagne devenait le soldat de Dieu... La légende s'est ainsi créée par un développement continu jusqu'au jour où un poète de génie a transposé sur le mode épique les inventions des clercs et des pèlerins...» (théorie de Bédier). Mais on a remarqué qu'avant 1100, date probable du poème, les sanctuaires sont muets et que l'apparition des documents (inscriptions, reliques) se produit aussitôt après... Ce ne serait pas le poème qui serait né des légendes mais les légendes qui seraient nées du poème... Il pouvait y avoir aussi des traditions familiales locales...

Quel rôle pouvait y jouer le pèlerin de Saint Jacques selon vous?

R. 18

On le suppose attentif à ces belles histoires qui lui serviront sur le retour à payer en récit l'hospitalité qu'on lui offrira. Il s'enthousiasme aux récits entendus qui ravivent sa piété et lui font oublier sa fatigue... Il n'entend peut-être pas toute la Chanson mais des extraits que l'on soumet à son approbation : ici il applaudit, là il fait grise mine... Le détail qui lui déplaît a déjà déplu à d'autres... Le conteur l'enlèvera... Ainsi notre pèlerin a-t-il peut-être une influence indirecte sur la chanson de Roland...



D. 19

Saint-Jacques n'est pas mort!

Lire *BT* p. 31 et le *Guide Bleu* : « Bien qu'on y vienne moins qu'autrefois en pèlerinage, l'affluence est encore considérable de nos jours dans la deuxième quinzaine de juillet, surtout dans les années jubilaires ou années saintes (quand le 25 juillet, fête de Saint Jacques, tombe un dimanche) : la dernière était en 1965, la suivante sera en 1976. Même dans les années ordinaires, cette période est une occasion de grandes cérémonies religieuses et de multiples réjouissances (foire, fêtes populaires avec costumes régionaux, concerts de gaiteros, illuminations, feux d'artifice, etc) ».

La ville est encore importante : « Pittoresque ville de 55 553 habitants, bâtie à 377 m sur une hauteur isolée. Cette ancienne capitale de la Galice est restée une métropole religieuse. Elle compte 46 églises ou chapelles (avec 114 clochers, 288 autels, 36 confréries), siège d'un des plus importants archevêchés de l'Espagne (l'archevêque était de droit premier chapelain de la couronne) et d'une université florissante,

La vieille ville, avec ses anciennes maisons, ses rues dallées et bordées de portiques, forme un ensemble architectural très remarquable... Elle mérite à ce titre une visite détaillée... » Vous devinez pourquoi les Jacqués ont disparu, et aussi comment Santiago de Compostelle continue à vivre...

R. 19

Les jacqués ont été amenés à disparaître sous l'effet du progrès (grands magasins, facilités des achats), tandis que la ville survit grâce à son pèlerinage et au tourisme.

R. et R. Favry

Stage ICEM pour les professeurs du Second degré

Mais je sais, je sais que quelque chose est passé en moi, quelque chose d'incertain, d'ineffable, auquel je voudrais donner forme...

A l'école libératrice, c'est bien un peu aux enfants de libérer les hommes.

André Warnet

(après le stage Second degré de 1965)

— Comme chaque année, l'ICEM organise un stage national réservé aux professeurs du secondaire.

— Ce stage se tiendra du 5 au 10 septembre 1966 à Saint-Bonnet-le-Château (Loire).

— Parallèlement à ce stage, et en mêmes lieux, une réunion rassemblera des maîtres du Premier degré. Des travaux et des débats communs sont prévus, les expériences réussies du Premier degré pouvant servir de tremplin aux recherches des Secondaires.

— Pour tous renseignements et inscriptions, s'adresser à la responsable du stage :

Renée COQUARD, 42 - Saint-Laurent-la-Conche.

Le cinéma à l'école...

... pourquoi pas ?

par

C. CHARBONNIER

J'enseigne le français dans une classe de 5^e de 30 élèves. Presque tous regardent habituellement la télévision. Un bon nombre va au cinéma tous les quinze jours (ne serait-ce que les internes du lycée). Et dans les débats entre enseignants on en est encore le plus souvent à s'interroger sur le rôle des moyens audiovisuels, sur la place du film dans l'enseignement. Alors que la révolution est déjà faite ! Nos élèves passent autant, sinon plus de temps à regarder (télé, films) qu'à lire. Or, notre enseignement apprend à lire, propose de beaux textes à étudier et ignore le film, sinon comme un moyen commode de remplir les caisses des coopératives scolaires. Ne pourrait-on y voir autre chose ? Voici une expérience, avec ses limites et ses imperfections.

Le mercredi, en séance d'activités dirigées, j'ai projeté *Le cerf-volant du bout du monde*. Je ne connaissais que la réputation de ce film dont le scénario me paraissait propre à intéresser mes élèves. Mais j'avais en ma possession le livre édité par l'UFOLEIS : *A la découverte du cinéma - Le cerf-volant du bout du monde*, qui me semblait une bonne base de documentation pour l'approfondissement de l'œuvre envisagée. Avant la projection, j'avais, en trois ou quatre minutes, situé le film : comment et pourquoi on l'avait tourné, mais de façon très vague pour ne pas influencer les réactions. J'avais aussi distribué une fiche que les élèves devaient remplir rapidement et me remettre le vendredi, les réponses devant orienter notre travail et nos discussions.

Le vendredi, après avoir revu le film pour compléter mon information, j'attendais avec un peu d'appréhension les résultats. Je n'ai pas eu longtemps à attendre : sur 29, 18 avaient beaucoup aimé le film (certains étaient allés le

revoir à la séance du lycée à 20 h 30), 9 le trouvaient assez bien, 1 passable, 1 ne l'avait pas aimé du tout. A partir de ces réactions personnelles et des remarques de certains (gênés par la construction du film qui fait alterner rêve et réalité), nous avons été amenés à évoquer la construction dramatique du film, la façon de créer le suspense (bruits-rythme) et de mettre en valeur certaines images (la procession des empereurs) et surtout la façon dont le réalisateur s'y était pris pour passer du rêve à la réalité (les procédés de coloration de l'image, le commentaire qui précède et annonce l'image). Et je me suis aperçu qu'en définitive, les enfants étaient des spectateurs extraordinaires, privilégiés, que rien ne leur échappait et qu'on pouvait pousser très loin l'analyse : analyse des personnages, de leur psychologie.

Le samedi, je dus répondre aux questions. J'avais répondu à quelques-unes la veille, mais il y en avait 32 différentes et certaines me demandaient une recherche de documentation assez poussée. Cela allait de l'origine des acteurs, et du coût de la production, à la façon dont les trucages avaient été réalisés, en passant par l'aspect très technique : ils avaient vu la bobine de film et se demandaient comment le son pouvait être enregistré et reproduit (par bonheur la rubrique des « Merveilles de l'électronique » dans une *BT* répond à la question). Et aussi nous avons été amenés à parler des trucages, de la réalisation d'un film, du montage, etc., de tous les problèmes techniques.

C'est à ce moment-là qu'il aurait fallu avoir une caméra, de la pellicule et partir tourner pour pouvoir se confronter directement avec la réalité. Evidemment tout ne coïncidait pas exactement avec l'emploi du temps et le programme mais comment (et pour-

quoi) résister à leur pression, à leur demande, et décevoir leur attente?

Les jours suivants, nous avons encore parlé du thème : l'amitié entre enfants « du bout du monde », qui a suscité une discussion assez vive car tous ne la jugeaient pas réalisable ni souhaitable. Ce qui nous a conduits à parler de la vie des enfants dans les autres pays (*BTS : Amis du bout du monde + BT*), etc... La période s'est achevée par l'explication de *Page d'écriture*, de Prévert (un autre rêve !) qui a eu beaucoup de succès, une discussion sur le rêve et ses caractéristiques et une dictée *Rues de Pékin*. Ce fut tout en classe, mais le film les a marqués je crois, ils en parlent souvent. Notre journal a pris pour titre *Cerf-Volant* et depuis, l'album *UFOLEIS* a circulé dans la classe et tout le monde l'a lu. Ils m'ont fait acheter aussi *Les six compagnons et la perruque rouge*, de P.J. Bonzon, qui se situe dans le milieu du cinéma, au cours du tournage d'un film.

Réflexions à la suite de cette expérience

— Les enfants sont des spectateurs très attentifs : parfois ils ont bien mieux saisi les nuances que moi et m'ont même fait remarquer certains détails qui ne m'avaient pas frappé.

— Le cinéma devrait être un moyen de culture privilégié : pourquoi ne pas remplacer l'analyse d'une œuvre littéraire par celle d'un film ? On peut aller aussi loin dans l'étude des caractères, de la psychologie, etc... Et nos élèves se sentiraient davantage concernés. Pourquoi, au lieu de s'en plaindre, ne pas exploiter cet attrait de l'image ?

— La formule « Ciné-club », si souvent décevante dans son cadre normal, me semble très intéressante dans le cadre de la classe ; elle permet une expression

de chaque individu et aussi une analyse approfondie de l'œuvre ; la discussion est très souvent féconde.

— Il y a là une voie à explorer. Comme me le disait un camarade à Perpignan, il faudrait pouvoir intégrer le film au centre d'intérêt du moment : c'est ainsi qu'en 2^e, la projection de *Mein Kampf* a beaucoup apporté à la classe car elle s'insérait à la suite d'exposés, suivis de discussion, sur *Hitler* et *La vie à Auschwitz*. Les élèves y trouvaient matière à un approfondissement de leur réflexions. Même expérience avec *Le sel de la terre*, qui suivait un exposé sur *Germinal*.

— Il est évident que pour bien comprendre le cinéma, il faut avoir fait des films, mais attendre d'avoir une caméra et du matériel pour se lancer dans cette voie serait aléatoire, alors qu'avec 36 F (tarif UFOLEIS) on peut avoir un chef-d'œuvre de cinéma en 16 mm. N'est-ce pas déjà une voie vers la culture ?

Ce ne sont là que quelques remarques sans prétention, un début d'expérience très limité. Je souhaiterais qu'un dia-

logue s'engage. Sans doute d'autres camarades ont-ils des expériences dont ils pourraient parler. En confrontant nos idées, nos résultats, peut-être pourrions-nous arriver à trouver une solution ?

CLAUDE CHARBONNIER



Il existe une « Association des Professeurs pour la promotion de la culture cinématographique dans l'Université » (1, rue Léon-Journault, Sèvres, S.-O.), mais qui, pour l'instant, n'est ouverte qu'aux enseignants du secondaire et supérieur, fait curieux et regrettable !

Le Comité Français du Cinéma pour la Jeunesse (401, rue des Pyrénées, Paris 20^e) a édité un livre intéressant et qui peut être utile : *Films pour la jeunesse - 4 années de banc d'essai*, 10 F. Enfin l'UFOLEIS et l'OROLEIS ont une mine de documents (fiches, etc...) qui peuvent nous aider beaucoup.

BT Sonore

BIBLIOTHÈQUE DE TRAVAIL
de documents audio-visuels

Nouveauté !

Une série pour le Second degré

n° 1 *Une œuvre et son paysage*

Marcel Proust et Illiers-Combray

EN VENTE : CEL - B. P. 282 - (06) CANNES - 22 F (port en sus)

L I V R E S

ET REVUES

Les revues

L'EXPRESSION ORALE ET ECRITE

Dossiers documentaires (mars 66).

Les Dossiers documentaires (Sevpen) viennent de publier une brochure où sont regroupées les différentes instructions officielles sur l'élocution et la rédaction de 1923 à 1964. Les auteurs ont ensuite groupé une centaine de citations diverses et dressé une table de références bibliographiques. Des lecteurs pourront s'étonner que Brandicourt et Ferré soient cités plus souvent et plus longuement que des maîtres incontestés comme Alain, F. Brunot et Clarac. D'autres noteront avec regret l'absence de M. Cohen. Pour notre part, nous ne savons qualifier le silence total qui est fait sur l'œuvre de Freinet dans cette brochure, y compris la bibliographie.

Alors que pour tous les pédagogues français, même les plus traditionnels, Freinet s'identifie avec le texte libre qu'il a introduit dans tant de classes, alors que tous les inspecteurs, tous les professeurs de pédagogie, qu'ils l'approuvent ou non, reconnaissent en Freinet l'initiateur du journal scolaire, de la correspondance interscolaire, les auteurs n'ont trouvé aucune citation, aucune référence à mentionner (la seule référence à *L'Éducateur* concerne un article de Le Bohec).

Chacun a le droit de refuser les idées de l'École Moderne, s'il peut étayer ses critiques par de vrais arguments, mais il est insoutenable de dire en 1966 : « *Freinet ? je ne connais pas* ».

Un léger coup de chapeau aux méthodes nouvelles dans la conclusion ne suffit pas à apaiser notre indignation. Le silence de la brochure sur Freinet et les techniques qu'il a largement répandues relève ou d'un parti-pris malhonnête ou d'un manque d'information ahurissant. Quoi qu'il en soit, cette carence ôte tout sérieux à la publication, cet ouvrage de compilation ne mérite pas d'être considéré comme un travail universitaire.

Jean-Jacques BLIN

CAHIERS PEDAGOGIQUES

N° 59, février-mars 66

L'EDUCATION SEXUELLE

(En vente au SEVPEN, 13, rue du Four, Paris VI°. Le n° franco : 4,50 F).

« Plus grands, mieux nourris, devenant plus tôt adultes au point de vue physique, les adolescents d'aujourd'hui ne parcourent cependant pas plus vite, semble-t-il les étapes de leur maturation caractérielle. A cette discordance pénible et dangereuse comment les adultes ont-ils répondu jusqu'ici ? Trop souvent par l'abstention, ou en adoptant cette attitude qu'on pourrait résumer par l'adage « Fais ce que je dis, ne fais pas ce que je fais ».

Bien d'autres éléments interviennent certes, mais on peut trouver dans cette carence des adultes une partie de l'explication d'un comportement des adolescents qui se traduit par deux faits sociaux en apparence contradictoires : la liberté grandissante des mœurs et l'augmentation du nombre des mariages précoces (1) ».

Et toute étude de ce cahier se termine par : « *Comment agir alors ?* »

Selon la formule habituelle des Cahiers, ce numéro juxtapose un grand nombre d'opinions et relate de nombreuses expériences accompagnant des études statistiques et des essais. Une conclusion ? La formule en interdit une. C'est une information. Une somme d'informations. Aussi une nécessité s'impose : lisez ce numéro. Il faudra en ce domaine souvent y faire référence. Il permet un approfondissement

(1) Page 68, D' Claude Kohler.

considérable de la connaissance de la question.

Le grand mérite de ce *Cahier* est d'être dans sa plus grande partie constitué d'études issues de l'expérience et du travail mené autour de Lyon, St-Etienne et Chambéry dans des établissements de type divers par des éducateurs qui, depuis une ou deux décades, tentent de réaliser une véritable étude de cette éducation en la pratiquant.

Nous irons ici au plus court vers ce qui peut nous attirer et nous aider le mieux dans notre tâche d'éducateurs modernes, même si nous devons réduire considérablement la portée du problème — momentanément, car vous lirez dans ce cahier tous les autres considérants —

Information sexuelle ou éducation sexuelle ?

Si, comme pourraient le faire croire de nombreuses pages de ce cahier et notamment les relations des expériences menées à l'étranger, on doit créer à l'école des leçons et distribuer un nouvel enseignement — anatomique et mécanique — si on doit discuter de savoir qui se doit au lycée d'enseigner la nouvelle science : le professeur de français (parce que la littérature française regorge d'histoires d'amour), le professeur de sciences naturelles (à cause des gamètes), celui de la morale ou le médecin scolaire (parce que peu ou prou, toute menstruation ou pollution sont considérées encore comme une maladie ou un malaise), s'il s'agit seulement de créer une nouvelle « matière », une nouvelle parcelle du programme versant dans l'entonnoir des « données objectives », alors nous refusons le débat. Car nous posons alors la question : pourquoi pas une éducation de la nutrition, de l'agressivité, de l'excrétion, de la respiration et de la locomotion ?

Nous adoptons le point de vue de Henry Tavoillot de St-Etienne : « ...en rester au stade d'une information anatomique et physiologique, si nécessaire, si salutaire qu'elle soit, ce n'est pas envisager dans toute son ampleur le problème de l'éducation sexuelle. En effet une information qui ne répondrait qu'aux questions que peut se poser actuellement un enfant ou un jeune adolescent sur le mystère de la naissance ne serait pas cette préparation de l'avenir, cette aide à progresser de l'état d'enfance à l'état adulte qu'est une véritable éducation.

Pour reprendre une formule frappante du docteur Berge (1), si l'enfant se pose simplement la question de savoir « d'où il vient », comment il est venu au monde, l'adolescent se pose celle de savoir « où il va », c'est-à-dire comment il va se situer lui-même dans un avenir proche ou lointain, par rapport à la sexualité — et non plus seulement par rapport à la procréation.

Autrement dit, si elle ne veut pas se contenter d'être une information biologique, l'éducation sexuelle ne peut se dispenser de définir son but. Or, c'est là, précisément qu'apparaissent les divergences ». (p. 70-71).

Pour ce qui nous concerne, nous avons à l'Ecole Moderne défini dans un slogan tout notre point de vue « former en l'enfant l'homme de demain ».

Alors d'emblée nous rejeterons cette limitation à l'information, le choix des professeurs, le contenu des leçons pour adopter une attitude plus éducative.

« A côté de ce qui est dit, gardons-nous de sous-estimer l'importance de ce qui est vécu », dit H. Tavoillot, p. 76.

« A la limite, il n'y a pas d'éducation sexuelle, il y a une unité de l'éducation qui ne peut méconnaître aucune des dimensions de la personnalité ». p. 77.

A cette limite-là, nous nous rendrons tout de suite.

Si nous avons eu à notre tour à réaliser une étude sur le même sujet, nous aurions pu accumuler des documents originaux : ils auraient été d'abord ces innombrables pages de journaux scolaires relatant les faits réels — le vécu — dans les domaines de la vie et tous ceux notamment « dédramatisant, déculpabilisant et démythifiant la sexualité » (mariages, naissances dans la famille — ou à la ferme — amourettes, etc...) cela tout d'abord dans le domaine de l'Ecole primaire. Et nous aurions pu publier aussi le texte des entretiens libres entre le maître et les enfants, entretiens souvent enregistrés au magnétophone car ils sont destinés aux correspondants. Nous avons ainsi le souvenir de l'enregistrement de l'école de notre camarade Madelaine à propos du vêlage d'une vache entendu au Congrès de Brest.

Au second degré, la moisson est encore plus riche et plus profonde, plus humaine :

(1) Notée au cours de journées d'étude organisées par l'Ecole des parents en 1965.

nombreux textes sur le flirt, sur les filles, sur les garçons. Nous aurions publié ce journal reçu récemment et venant d'Afrique où des jeunes filles noires de Tillabery posent le problème du mariage, de la vente des adolescentes, de la polygamie, du harem...

A l'Ecole Moderne, l'éducation sexuelle se déroule donc à même la vie, à même le vécu. Elle s'intègre dans le complexe scolaire globalement parce que nous tentons chaque heure, chaque moment de faire entrer la vie à l'Ecole.

D'emblée, cette éducation est placée dans le domaine relationnel, dans le domaine social. Il ne s'agit pas là d'un organe, ni de médecine scolaire. Et le journal scolaire n'est pas un journal intime.

« Ah ! le journal scolaire ! l'imprimerie ! nous dira-t-on, décidément vous ne connaissez que cela ! On vous parle mariage et vous répondez composteurs ! »

Nous répondons simplement :

— Vous nous parlez éducation. Et vous constatez que cette éducation comme elle est conduite actuellement tant à l'école primaire qu'au second degré est mal faite. Car c'est le tableau d'un grave et bel échec que celui de cette éducation qui ne peut mener l'homme à son bonheur, à son harmonie, à l'harmonie de ses rapports avec l'Autre, avec tous les autres !

Alors nous prônons le renversement des valeurs et l'établissement d'une éducation moderne où l'homme, l'adolescent et l'enfant pourront se construire, en établissant solidement chaque élément de leur personnalité en la découvrant, en l'exprimant, en construisant — dans la liberté organisée au sein du groupe — chacune des possibilités, chacune des facultés de leur être. L'éducation, c'est cette recherche et cette affirmation de soi. Alors, refusant la solution des leçons sur le fonctionnement des organes et refusant les interdits des manuels castrateurs, refusant encore le silence de l'école d'Alain, nous allons tout droit à cette limite qui nous permet de rencontrer la vie et nous nous ingérons à la faire pénétrer à l'école et au lycée.

C'est ce problème-là qui nous préoccupe à l'Ecole Moderne depuis quarante ans bientôt et que Freinet a mis en pleine lumière.

Ces solutions que nous offrons, elles ont été expérimentées, renouvelées et contrôlées : transformer nos classes et nos cours, éditer un journal scolaire, modifier l'ambiance de l'école et dans

chaque texte libre de nos élèves, « accepter l'autre tel qu'il est » et l'aider à se construire.

Et nous serons des éducateurs complets qui préparent des hommes entiers.

Le docteur Kohler dit :

« Une information sexuelle ne peut être valablement intégrée que dans la mesure où elle est donnée avec sérénité ». p. 80.

L'établissement à l'école — et dans la famille ! — du climat d'expression libre, de travail organisé, d'interconnaissance de l'adulte et de l'enfant, de franche collaboration, de coopération, dans les règles d'une humaine éducation, tels que nous parvenons à les réaliser grâce aux outils de l'Ecole Moderne et à l'esprit qui en découle au sein de la pédagogie Freinet, n'est-ce pas la vraie et seule sérénité possible actuellement dans le domaine de l'Education ?

M. E. Bertrand

CARL ROGERS ET LA PEDAGOGIE NON DIRECTIVE

Carl Rogers fait actuellement une tournée de conférences à travers la France, ce qui nous vaut un certain nombre d'articles sur sa pédagogie ou, disons mieux, sur sa philosophie.

Nous avons déjà eu l'occasion de dire que cette pédagogie non directive est à peu de choses près celle que nous pratiquons. « Pour permettre à celui qui vous fait face de s'exprimer sans réticence et pour le mettre en confiance, il faut être soi-même d'une sincérité absolue : je ne dois pas avoir peur de me présenter comme je suis, sans façade, avec mes insuffisances. Je ne dois rien cacher de ce que je ressens... Des lois dirigent les relations interpersonnelles, quand on les aura découvertes, tous les concepts, toutes les théories, s'effondreront ».

Oui, mais c'est l'idéal. Dans la pratique pourrions-nous recommander aux jeunes d'atterrir dans leurs classes avec ces idées de non-directivisme, qui ont beaucoup de ressemblances avec la non-violence ? Il nous faut insister sur le fait qu'on peut par contre remplacer les pratiques pédagogiques de directivisme autoritaire par une pédagogie qui, si elle n'est pas franchement non directive, est coopérative et qui suscite dans les classes ce climat de compréhension mutuelle qui est une nécessité primordiale d'une bonne éducation.

C. Freinet

Les livres

GRAMMAIRE FRANÇAISE EN QUELQUES PAGES

Marcel COHEN

Sté d'Éditions d'Enseignement Supér.
5, Place de la Sorbonne, Paris.

70 pages, c'est peu en effet si l'on songe que « tous les faits importants sont cités » dans une « mise en place de la carcasse ou armature grammaticale ».

Certes, l'auteur aurait pu grouper plutôt les fonctions que les formes. Ainsi, la proposition compléments circonstanciels aurait pu être étudiée dans le même paragraphe que les autres circonstanciels et adverbés.

Mais l'essentiel n'est pas ici un agencement favorable à la méthode d'enseignement, mais une mise en ordre qui pare à toute confusion.

Comme dans ses ouvrages précédents, Marcel Cohen a ajouté un index. Qu'un doute subsiste dans l'esprit de l'éducateur, il peut facilement retrouver en clair l'explication d'une difficulté. Ceci est surtout précieux lorsque, lors de la toilette du texte libre, on est amené à donner des explications grammaticales.

On ne peut donc que recommander ce petit ouvrage susceptible de rendre de grands services.

R. L.

PRATIQUE DU FER FORGE et de la FERRONNERIE DECORATIVE

Lucien BAKONY et Jean ROVIÈRE
Eyrolles Ed., 61, Bd St-Germain, Paris.
CCP 1524.751 (20,60 F port compris).

C'est en forgeant qu'on devient forgeron, dit le proverbe, et même ferronnier, si on a le goût de suivre les minutieuses explications de ce manuel de 128 pages, accompagné de 143 belles photos et figures exactes.

Qu'il s'agisse du choix des fers, de l'outillage et du matériel, du traçage et de la confection des gabarits dessinés, aussi bien que des opérations à froid ou à chaud, du soudage au chalumeau et

à l'arc, tout paraît être simple et n'exiger qu'un peu d'application.

Cet ouvrage intéressera non seulement les professionnels travaillant déjà le fer, mais également les amateurs avertis qui veulent réaliser en fer forgé des œuvres témoignant de leur sens artistique personnalisés.

J. P.

DU PINCEAU A LA PLUME

Trois cahiers d'exercices graphiques
pour les enfants de 4 à 8 ans

S. HERBINIERE-LEBERT et A. MAREUIL
Fernand Nathan Ed.

Par quelle aberration (déviation de la lumière, dit le dictionnaire) peut-on encore en 1966 offrir de tels exercices aux enfants — et aux jeunes instituteurs !

Au sommaire du n° 1 : *Bulles et ballons ; Illuminations ; Visez bien ; Les cocottes en promenade.*

Ce sont des « modèles ».

« Ces trois cahiers offrent, disent les auteurs, toute une série d'exercices graphiques (coloriages, tracés, dessins soigneusement gradués) préparatoires à l'écriture ».

On vise là, la pratique de l'outil : la plume ou auparavant le pinceau. Ce sont les « gammes » de l'enfant qui saura écrire ! Car ces exercices sont destinés à être exécutés et... recommencés !

« Ces cahiers, dit-on encore, répondent sur ce point aux exigences de la pédagogie nouvelle qui demande le travail sur mesure et personnel que l'élève choisit librement, engageant librement sa responsabilité et qu'il pourra refaire à son gré... »

Que ne fera-t-on pas dire à la pédagogie nouvelle !

Nous dénonçons vigoureusement de telles entreprises et de telles publications qui ne font que brouiller les cartes et discréditer tous les efforts des pionniers et des chercheurs.

Ce ne sont que des témoignages de l'anti-pédagogie. Voilà des cahiers qui asservissent l'enfant, qui enchaînent l'enfant à la scolastique « alors que tant d'enfants actifs, comme le dit Cousinet, curieux, n'ont pas besoin de maître (ni d'école) pour apprendre ».

MEB

CLASSES DE TRANSITION
ET CLASSES PRATIQUES

Jean VIAL

Presses Universitaires de France.

Classes de transition et *Classes pratiques* se sont trouvées comme à la charnière de la réforme scolaire en cours. Il a fallu — il faut — les créer de toutes pièces pour mettre sur pied une institution nouvelle, forcément tributaire du passé, et pourtant tournée vers le proche avenir.

Les conditions mêmes de leur institution nous ont valu une masse de projets, d'opinions, d'expériences, de règlements qui se chevauchent, de dénominations imprécises qui n'ont pas encore trouvé leur forme définitive.

Il était urgent de mettre de l'ordre dans ce dossier dynamique et confus. C'est Jean Vial qui a entrepris cette tâche délicate.

Nul mieux que lui ne pouvait mener à bien cette mise au point : il a une connaissance parfaite de la question, qu'il traite non seulement en théoricien mais aussi en technicien. Et, qualité maîtresse, il ne s'est pas laissé dominer par la documentation : il sait la manier, la contrôler, la compléter, ce qui ne l'empêche pas d'y ajouter sa part personnelle d'organisation en fonction des buts à atteindre.

Nous aurions une autre raison pour dire notre totale satisfaction à la lecture de ce document : pour offrir une solution valable aux problèmes nouveaux, Jean Vial ne craint pas de s'en référer aux expériences récentes qui troublent la quiétude des traditionnels. Jean Vial a le sentiment que c'est de ces expériences que doit naître la construction nouvelle.

Il ne se contente pas de citer ces expériences ; il les confronte en connaisseur ; il s'applique à établir une hiérarchie. Il en résulte et c'est l'essentiel, que son livre débouche directement sur la pratique à venir. Il est un élément d'action.

Dans quelle mesure cette pratique pourra-t-elle s'inscrire dans la vie et l'avenir de l'Education Nationale Française ? Le problème nous dépasse certes, mais il était nécessaire qu'un spécialiste soit en mesure de présenter non plus seulement des projets sur le papier, mais un ensemble qui peut devenir réalité.

L'ouvrage fait de nombreuses références à notre Pédagogie et à ses nombreux ouvriers. Vous le lirez avec intérêt et profit et vous le ferez lire autour de vous.

C. FREINET

ADOLESCENCE

D' André ARTHUS

Les Editions Ouvrières. 9 F.

Voici un petit livre qui s'adresse aux jeunes, mais aussi, naturellement, à tous les autres, et qui est un progrès incontestable sur toutes les publications du genre.

C'est dans le domaine de l'information sexuelle un grand progrès en effet que de modifier le ton d'abord, mais surtout l'esprit des connaissances biologiques que l'on peut tirer de tels ouvrages. Combien de livres détestables ont vu le jour jusqu'alors et qui ont dévoyé bien souvent un grand nombre de jeunes, curieux, insatisfaits : tels ceux de Tissot, Pilcher et Garnier, qui eux, prédisaient par exemple à ceux qui enfreignaient les « lois morales » impuissance, épilepsie, idiotie et même la mort !

Ils confondaient naïvement la cause et l'effet et Freud, seul, a réduit ces médecins castrateurs et mutilateurs à l'impuissance.

Le docteur Arthus a, au contraire, écrit un livre simple, intéressant, minutieusement programmé, abordant tous les aspects de ce monde si riche et si tumultueux qu'est celui de l'adolescence, débouchant sur tous les problèmes et offrant chaque fois la solution de la responsabilité que le jeune se doit d'assumer dès l'instant qu'il revendique la liberté — et qu'on se doit de la lui accorder.

L'adolescence est ce temps du passage d'un monde dans un autre monde. C'est sans doute le moment le plus important de la vie d'un homme — quelquefois le plus émouvant, le plus douloureux, le plus heureux — En tout cas, c'est le moment de la vie « le plus » ; l'ennui, c'est qu'on ne le sait pas à ce moment-là...

Je vous engage à lire et surtout à faire lire ce livre. Il rendra de grands services. Il est surtout un livre actuel. Nos grands enfants — comme nous-mêmes — n'ont pas reçu une bonne éducation sexuelle : ils ont eu comme nous celle des silences, des hontes, des tabous, des découvertes fortuites, des expériences souvent choquantes : une éducation sauvage.

Alors à ce point où nous en sommes et avant qu'une véritable éducation intervienne et s'établisse, ce livre rendra de grands services. Et surtout celui-ci — sain et généreux — de préférence à beaucoup d'autres.

MEB

EDUCATION NOUVELLE ET MONDE MODERNE

Publié sous la direction de
G. MIALARET
Collection « L'Éducateur »
Presses Universitaires de France. 9 F.

Ce livre est uniquement le fait des animateurs du *Groupe français d'Éducation nouvelle*. Aussi, si vous voulez savoir comment on écrit un livre de 170 pages sur « l'Éducation nouvelle », sans faire d'autres références qu'aux activités des membres du groupe, il vous suffit d'ouvrir ce livre ; vous y lirez pourtant que le GFEN se refuse à être une chapelle...

Ce qui ressort de ces « réflexions », c'est que l'éducation nouvelle n'a pas de forme, ni définitive, ni permanente, car elle doit être dit-on une « dialectique ». C'est aussi que tant de convergences vers les mêmes buts, établies depuis tant de décades par tant d'éducateurs, n'ont malgré tout créé que des efforts toujours dispersés...

Il ressort encore que ce livre est l'histoire d'une École nouvelle qui s'est formée autour des écrits de quelques-uns ; mais les perspectives d'avenir — absentes ici — ne sont pas celles offertes et déjà appréciées par la masse des éducateurs qui ne peut expérimenter que là où des outils nouveaux sont proposés.

Cette éducation nouvelle n'est en fait qu'une philosophie — quand elle n'est pas parfois qu'une certaine politique —. Elle n'a pas de technologie, elle n'a pas de nouveaux principes psychologiques pour étayer sa voie, elle n'est pas surtout le fait d'une masse de praticiens qui se doivent de promouvoir ses progrès, de les diffuser et chaque jour de les multiplier.

MEB

L'APPRENTISSAGE DE LA LECTURE G. MIALARET

Collection « L'Éducateur »
Presses Universitaires de France. 7 F.

Bien qu'on annonce ce livre comme un « guide pratique », il n'est en fait qu'une nomenclature cherchant à « faire comprendre »...

Ainsi il y aurait deux méthodes d'apprentissage de la lecture : la syllabique et la globale.

Il n'y aurait pas de méthode naturelle basée sur le tâtonnement expérimental et l'usage de l'imprimerie comme on la pratique à l'École Moderne. Tout cela vaguement évoqué ferait partie de la méthode globale.

Mais le jeune éducateur terminera la lecture de ce livre — la tête lui tournant — Gros Jean comme devant avec tous les problèmes de la pratique pédagogique dressés contre lui ; le problème de sa formation, ou de son recyclage, restant intact. Il lui fallait « comprendre » !

MEB

PROBLEMES ETHIQUES DU CONTROLE DES NAISSANCES

Privat Editeur. 5,40 F.

C'est le résultat d'une table ronde de la *Ligue d'Hygiène Mentale* consacrée à ce problème. Le débat est abordé sur différents plans par les docteurs Suzanne Kepès, Hélène Michel-Wolffromm, André Berge, par Madame Amado Lévy-Valensi et Marc Oraison.

Là encore nous retrouvons les mêmes préoccupations face à un problème qu'il est impossible d'isoler de l'ensemble des problèmes humains.

Le D^r Berge condamne, une fois encore, l'éducation « hétéronome » (c'est-à-dire uniquement enseignée par autrui) qui sévit de nos jours. « Rien de ce qui concerne l'enfant ne saurait nous être indifférent, et c'est pourquoi, dès lors que l'instinct n'est plus exclusivement reproducteur, le planning devient un fait culturel, qui s'inscrit dans l'évolution de l'humanité et doit être considéré en fonction de la maturation affective de l'homme.

Ce serait rétrécir indûment le problème que de le réduire au choix des moyens contraceptifs ; il s'agit de quelque chose de plus large et de plus général : il s'agit de formation humaine. Ceci nous ramène à l'éducation sexuelle considérée comme formation de la faculté d'aimer.

Ceci nous ramène à l'éducation tout court, c'est-à-dire à la préparation de l'humanité de demain ».

Ce livre, destiné à un public averti, pose des problèmes profonds pour lesquels plus que jamais l'École Moderne apporte ses solutions éprouvées.

MEB

LE CANTAL

Editions J. Delmas et Cie.
1 volume relié pleine toile. 160 pages.
140 photos en noir et en couleur. 25 F
(3 F de port si vous commandez à
Ed. Delmas, 13, rue de l'Odéon, Paris 7°)

Nous avons récemment recommandé pour votre bibliothèque *La Gironde*.

Nous vous recommandons aussi ce volume richement illustré. Il est le résultat d'un travail d'équipe. Les textes en sont simples et courts, écrits par des « gens du pays ».

Les vieux monuments, anciennes églises à la statuaire si remarquable et si attachante sont là, présents comme si vous y étiez. Et comme vous irez les voir et admirer.

MEB

Dans la même collection
aux Editions J. Delmas et Cie

LES DEUX SEVRES

152 pages. 120 photos noir et couleur.
Même prix : 25 F, à la même adresse.

Ce volume est le 64° ouvrage de la collection. Un bel itinéraire touristique que nous retrouvons après ceux parcourus lors de notre congrès de Niort. Que ceux qui n'étaient pas du congrès achètent ce livre...

MEB

PREHISTOIRE SPELEOLOGIE ARIEGEOISE

(Romain Robert, Tarascon-s-Ariège).

Dédié à la mémoire de l'abbé Breuil, premier Président de la Société Préhistorique de l'Ariège, le tome XX du bulletin de cette société présente un relevé complet des gravures pariétales et d'art mobilier représentant des félins dans les sites préhistoriques de l'Europe Occidentale.

D'autre part la grotte de la Vache, près de Tarascon, vient de livrer une pièce exceptionnelle : une frise de lions gravée sur os.

Avec l'abbé Breuil, Carthillac et le comte Bégorien, les savants français ont largement contribué à la connaissance de la préhistoire en Espagne. Des peintures rupestres du Levant espagnol, à la hache en forme de spatule de Montsegur et aux trouvailles de la Grotte de

Gazel dans l'Aude, ce copieux et intéressant bulletin rend compte des dernières recherches préhistoriques dans le secteur pyrénéen et castillan.

A. PÉRÉ

UNE FILLE SAUVAGE

Guy FAU
Editions Rationalistes.

Une famille parisienne a choisi comme lieu de vacances, un petit village de l'Ardèche signalé dans les Gîtes ruraux. Les deux derniers enfants, Jean-Claude, 13 ans et Sylvie, 10 ans, doivent mettre leurs loisirs à profit avant de reprendre leur classe respective. Le vieil instituteur accepte de les faire travailler, mais alterne sagement séances d'études et promenades dans la campagne cévenole. C'est au cours d'une sortie de plein air que Jean-Claude fera la connaissance de Fernande, la fille sauvage, élevée par des parents indignes. Et grâce aux deux petits vacanciers, la « sauvageonne » découvrira le monde réel.

C'est une histoire bouleversante qui passionnera tous les jeunes, un roman très sain, très tonique, à placer dans les bibliothèques de toutes les écoles.

A. P.

Robert, Neuchâtel, Charmettes 13, Suisse, échangerait son appartement en août avec celui d'un camarade de la région d'Avignon. Lui écrire directement.



ans le souci de fournir un service meilleur pour l'année scolaire 1966/67, nous demandons à tous nos abonnés désireux de renouveler leurs abonnements de bien vouloir attendre la carte spéciale de réabonnement qui leur sera adressée

Merci

TARIF DES ABONNEMENTS DE L'ANNÉE SCOLAIRE 1966-67

Périodicité		Prix de l'abonnement	
		France	Etranger
30	L'ÉDUCATEUR - Editions 1 ^o et 2 ^o degré	30 F	36 F
20	L'ÉDUCATEUR - Edition Second degré	20 F	24 F
20	L'ÉDUCATEUR - Edition Premier degré	20 F	24 F
20	BIBLIOTHÈQUE DE TRAVAIL	35 F	41 F
10	BT JUNIOR	18 F	21 F
20	SUPPLÉMENT A LA BT	20 F	25 F
6	ART ENFANTIN	20 F	22 F
souscription	BIBLIOTHÈQUE DE L'ÉCOLE MODERNE	10 F	12 F
6 (1)	BT SONORE - Editions 1 ^o et 2 ^o degré	90 F	93 F
4	BT SONORE - Edition 1 ^o degré	60 F	62 F
4	BT SONORE - Edition 2 ^o degré	60 F	62 F

(1) 2 BT Sonores seront communes au 1^o et 2^o degré.

CODE DES ABONNEMENTS

Les abonnements sont payables par année scolaire et se renouvellent par tacite reconduction, sauf dénonciation avant le 1^{er} octobre.

Les abonnements coïncident avec l'année scolaire et partent du 1^{er} octobre. Les

personnes s'abonnant en cours d'année reçoivent les numéros déjà publiés depuis la rentrée.

Toute demande de changement d'adresse doit être accompagnée de la dernière adresse découpée sur l'une de nos enveloppes d'expédition et d'une somme de 1 F en timbres-poste.



Le directeur de la publication : C. Freinet
Imprimerie CEL, Cannes (A.-M.)

L'ÉDUCATEUR

*Revue pédagogique bimensuelle de
l'Institut Coopératif de l'École Moderne
et de la Fédération Internationale
des Mouvements d'École Moderne*

* *Edition-Magazine le 1^{er} du mois*
* *Edition technologique (1^{er} degré et 2^e degré)*
le 15 du mois

Abonnement 20 n^{os} par an. France 20 F, Etranger 24 F. — C.C.P. Marseille 1145.30