

39^e année

n° 18

15 Juin 1967

RB assez



L'EDUCATEUR

TECHNOLOGIQUE SECOND DEGRÉ

ICEM FIMEM

Pédagogie Freinet

Sommaire

- **L'éducateur**
Halte au faux progrès *C. Freinet* p. 1
- **Le point de vue pédagogique**
La part du maître et les invariants
pédagogiques *E. Freinet* p. 2
- **Commission lettres**
Une culture ouverte... Une expérience à vivre... *J. Lèmetry* p. 7
- **Compte rendu d'expériences**
Une expérience pédagogique vue par
des adolescents *F. Garnier* p. 21
- **Stage**
Stage pédagogie Freinet pour les professeurs
du second degré (lycées et collèges) p. 24
- **Organisation du travail**
Contribution à une recherche *J. Dubroca* p. 25
- **Latin**
Problèmes du second degré *A. Audebert* p. 30
- **Classes de transition**
Une accusation qui n'est qu'une
mise en garde *G. Barrier* p. 35
Les beaux cahiers *G. Jaegly* p. 40
- **Enseignement programmé**
Rapport sur la journée de l'enseignement
programmé au CRDP de Toulouse *R. Favry* p. 42
- **Correspondance interscolaire**
Bilan d'une correspondance p. 44
- **Livres et revues** p. 46

En couverture : *L'exposition « Art Enfantin » à Tours*
(Photo Sylvain Knecht).

HALTE AU FAUX PROGRÈS

Nos enfants ressembleront bientôt à ces arbres qui, serrés parmi le feuillage de la forêt, montent très vite et très haut, squelettiques et fragiles, à la recherche d'un rayon de soleil par-dessus la ramure des grands chênes. Ils montent, mais leurs racines n'ont ni le temps ni la force de s'enfoncer dans le sol pour s'y nourrir ; et le tronc rabougri et sans bras laisse à peine passer une sève maigre, toute sacrifiée au feuillage de tête qui seul fait illusion.

Notre éducation ne sera bientôt qu'une éducation de tête : nos enfants voient beaucoup de choses, trop de choses ; les images accumulées défilent en kaléidoscope permanent devant leurs yeux hallucinés ; leurs oreilles n'ont plus le temps d'écouter le chant du sable dans leurs mains ou le clapotis de l'eau qui frissonne dans le ruisseau ; leurs sens saturés d'odeurs excessives, deviennent imperméables aux émanations diffuses d'une terre mouillée de pluie, à l'humilité d'une fleur des champs apparemment sans parfum mais dont la délicatesse fait rêver ceux qui y sont restés sensibles.

Il y a trente ans, au début du siècle, nous étions comme sevrés d'apports extérieurs, et c'est en nous, ou dans la nature encore fruste où nous étions intégrés, que nous devons puiser la totalité de la sève essentielle à notre croissance. Les premières images artificielles des livres et des films, les premiers bruits artificiels des disques et de la radio, les premières conquêtes de la vitesse étaient pour nous comme un enrichissement merveilleux : ils fouettaient quelque peu notre sang trop calme, sans en changer cependant la nature ; ils ne substituaient pas encore leurs lois mécaniques aux lois ancestrales de notre vie. Nous les saluions ingénument comme une aube nouvelle génératrice de puissance et de progrès.

Le problème est, hélas ! inversé aujourd'hui : implacablement, l'image artificielle et la parole impersonnelle se substituent à la vie. Nous avons mené il y a trente ans une campagne d'avant-garde pour la documentation à l'École, pour le cinéma animé et le film fixe, pour le disque et la radio ; la télévision étend aujourd'hui son royaume. Le commerce, à la recherche de débouchés, a emboîté le pas pour ces nouveautés et nous nous trouvons aujourd'hui devant une vraie marée envahissante de vues en noir et en couleur, de disques et de films, de paroles et d'images. Avant même que nous ayons pu adapter notre pédagogie à ces impératifs audiovisuels, il nous faut aujourd'hui jeter un cri d'alarme et nous mettre sur la défensive pour garantir l'essentiel, pour empêcher les racines de s'étioler, pour nourrir les troncs, ranimer les branches, non pas faire marche arrière mais dire halte à un faux progrès que déforme le mercantilisme, et opérer comme nos enfants pour qui les châteaux dans le sable, le mystère de l'eau, de l'herbe et des fleurs, la vie des insectes, le grand rêve du ciel bleu et des soirs étoilés restent la plus passionnante des aventures.

Et malheur à qui ne saurait plus s'en nourrir !

C. FREINET

L'Éducateur n° 25
du 1^{er} juin 1956

La part
du maître
et les invariants
pédagogiques

par
Élise Freinet

L'un des dangers qui menacent de plus en plus la pédagogie internationale, c'est sa propension à la littérature explicative. Tout particulièrement nous sommes inondés d'ouvrages inconsistants et trop souvent gratuits, traitant, comme d'une nouveauté, des relations humaines de l'éducateur et de l'enfant, du chef et du groupe, du patron et de l'ouvrier : de l'école à la vaste entreprise moderne, la liberté est de mise sous les auspices d'une *inspiration non-directive* qui, pour si spectaculaire qu'elle soit, cherche encore sa formule et surtout, ses techniques.

Sous l'influence de Rogers, spécialement, la *non-directivité* fait des adeptes partout dans le monde, sous la forme d'expériences encore sporadiques, mais dont on ne saurait sous-estimer les résultats immédiats. Cette reconsidération du climat humain dans lequel on tâche d'éliminer les conflits, les blocages entre chefs et subordonnés, éducateurs et éduqués, est une réaction salutaire contre l'autoritarisme de celui qui commande au détriment de celui qui doit obéir. Il s'agirait en somme d'un changement de formule dont la psychothérapie a depuis longtemps prouvé le bien-fondé. Mais que l'on ne se fasse pas d'illusions : le déconditionnement ne va pas jusqu'à un renversement de situation assez effectif pour assurer la démocratisation de l'école, du groupe, de l'entreprise. Il s'agit surtout de prudentes mesures d'aménagements, sans risques de rompre fondamentalement l'équilibre pré-établi. C'est cependant un progrès évident.

Il ne fait pas de doute que l'expérience particulière de Rogers, dans les données actuelles de la société américaine est digne d'intérêt et riche d'enseignements : dans un milieu où le financement d'une expérience pédagogique semble ne poser aucun problème, toute

initiative qui s'appuie sur les activités fonctionnelles des enfants et sur le bon sens et l'esprit réaliste de l'éducateur a chance de réussir. On ne saurait nier que la saine et solide personnalité de Rogers, sa simplicité de conception, sa grande humanité, son intuition de praticien psychothérapeute soient des causes déterminantes de succès. Habitué aux relations de déconditionnement du psychiatre et du malade, Rogers a senti intensément le besoin d'une certaine stabilité de la personnalité dans le mouvement de la vie. Comment découvrir cette stabilité nécessaire et éviter le chaos ?

Très influencé par des notions cybernétiques, Rogers tente d'intégrer les différentes situations, les divers moments de la vie à la personnalité. Il s'en va, sur le plan humain, à la recherche de structures nées des résultats de l'expérience personnelle.

Mais quel fil d'Ariane pourra le diriger dans la complexité de la vie mentale et affective, vers cette unité de la personnalité qu'il pressent sans la découvrir ? Ce n'est que par intuition et explication, souvent littéraire, qu'il parvient à s'orienter vers « *une certaine régulation des fins poursuivies* », vers une *cohérence* de la personnalité pour laquelle il en est réduit à proposer des concepts et des images qui ne donnent pas de certitude. Ainsi, faute d'une théorie psychologique fondamentale, Rogers en est réduit à expliquer chaque situation, chaque cas, chaque démarche par un langage sensible et approximatif qui n'est certes pas sans valeur et qui s'en réfère souvent à la logique du bon sens, mais qui n'est pas une technique susceptible d'être mise à la portée des néophytes. Tout reste ici dépendant des aptitudes de l'éducateur, ce qui ne va pas sans risques.

Cette situation ambiguë détermine une explication ambiguë dans laquelle fleurit le paradoxe et tout spécialement dans le rôle du maître dans le processus de thérapie éducative où, pour finir, tout aboutit à une loi d'amour épuré qui serait l'aboutissement de la véritable éducation.

L'affectivité n'a pas, en apparence, de méthode. Et cependant elle est la racine des relations de soi à soi et de soi à autrui et entre ces relations, c'est inévitable, doit exister une structure de relations sans laquelle il n'est pas de communication possible, pas de compréhension, pas d'éducation.

Rogers, dans ces domaines complexes « nage » visiblement et ses explications évasives qui, sous les auspices de la morale, sont impuissantes à s'emparer du sujet sous ses aspects réalistes, laissent le lecteur quelque peu décontenancé.

Freinet, lui, a d'un coup simplifié les choses et, qui mieux est, leur a donné structure et efficacité.

Alors que Rogers s'en va un peu à l'aveuglette, mais par réelle intuition vers « *une certaine régulation des fins poursuivies* », vers une *cohérence* hypothétique de la personnalité que nous citons plus haut, Freinet découvre une loi fondamentale de nature : *le tâtonnement expérimental*. Voilà le *stabilisateur* que Rogers pressent sans le trouver.

Le tâtonnement expérimental qui structure progressivement les assises de tout être vivant, construit à chacune de ses démarches la personnalité, l'enrichit, en coordonne les données pour aller toujours vers ce sentiment de *puissance*

de l'être pressenti et affirmé par Rogers : toujours la vie se défend.

On ne tâtonne pas pour ne rien faire, dit Freinet. On tâtonne pour réussir. La réussite est le meilleur des stabilisateurs, la garantie de la plus grande amplitude de vie. Cette garantie, à laquelle s'accrochent tous les actes instinctifs, c'est la *technique de vie*.

Si le *tâtonnement expérimental* se fait mal par insuffisance de l'être ou du milieu, le stabilisateur fonctionne mal. L'être est en porte à faux, la technique de vie est défaillante et même négative : c'est l'échec. C'est entre ces deux extrêmes de la réussite et de l'échec que se joue la personnalité. Le *Profil Vital* que Freinet propose en fin de son livre : *Essai de psychologie sensible*, consigne, dans un schéma presque exhaustif, les données intrinsèques et extrinsèques, pourrait-on dire, auxquelles l'individu achoppe et qui sont déterminantes de son comportement.

Dès lors, l'éducation consistera à rendre le milieu *aidant* par l'introduction de *techniques* éducatives favorables permettant à l'enfant de se construire lui-même avec l'aide du milieu et de l'éducateur. La méthode? Elle s'impose d'elle-même par le jeu du tâtonnement expérimental et l'instauration de *techniques de vie* favorables, la *méthode est naturelle* : « *Servez la vie! C'est en allant dans son courant que vous avez le plus de chance de l'orienter et de la dominer!* » (1)

Reste à délimiter le rôle de l'éducateur. Rogers, comme Freinet, lui accorde une importance déterminante.

Sans théorie psychologique et pédagogique, Rogers est dans l'obligation de donner un quotient d'efficiences maximum au maître. Mais là encore, nous sommes en pleine ambiguïté. Le maître, ou le chef, est pour Rogers : « *le gardien de la responsabilité* » au profit de l'enfant et du groupe. Il ne doit pas, d'autre part, empiéter sur la responsabilité d'autrui. Difficile problème! D'une part Rogers est dans l'obligation de surclasser le chef par une qualité d'autorité moralement et intellectuellement exceptionnelle, d'autre part, il le voudrait humble, disponible, dépendant de la démocratie du groupe.

Et comment former le maître?

Visiblement, la mentalité du chrétien et du psychothérapeute, à la fois, limite et amplifie l'inspiration rogérienne par le truchement du verbe. Rogers explique sans démontrer, sans offrir une technique de formation du maître.

Freinet lui, qui par sa théorie psychologique est au cœur des besoins fonctionnels de l'enfant, du maître et du milieu, organise *techniquement* le problème éducatif : il prépare un milieu *aidant*, un matériel, les techniques susceptibles de faciliter la formation des enfants et du même coup celle du maître. Qui dit *technique* dit *travail*, et l'on sait quelles infinies richesses humaines Freinet a su tirer de cet argument décisif : *le travail*.

Entrant plus avant dans la pratique scolaire, Freinet n'a cessé, au long de sa vie praticienne, de procéder à des reconsidérations permanentes des techniques en vue de leur adaptation plus étroite et plus humaine aux besoins de l'enfant et du maître. Son *Ecole Moderne française* restera comme le chef-d'œuvre du « *Guide pratique pour*

(1) C. Freinet : *Essai de Psychologie Sensible*, p. 169 (Ed. Delachaux et Niestlé).

l'organisation matérielle, technique et pédagogique de l'Ecole populaire». Qui se réclame de la pédagogie Freinet, qui entend en faire œuvre démonstrative doit s'y reporter pour en saisir l'ampleur humaine et culturelle en même temps que l'efficacité technique et l'organisation fonctionnelle.

Faisant un pas de plus vers une simplicité de conception d'une pédagogie de liberté fonctionnelle — et par opposition à une pédagogie d'autorité traditionnelle — Freinet propose ses *Invariants pédagogiques, code pratique d'Ecole Moderne* (1).

Les *Invariants pédagogiques* sont destinés aux maîtres débutants dans la pédagogie Freinet, mais ils sont, aussi bien, des relais de contrôle pour les maîtres qui, pratiquant les techniques Freinet n'en ont point encore soupçonné l'esprit libérateur et formateur d'efficacité professionnelle et humaine.

En voici la sobre présentation.

« C'est une nouvelle gamme de valeurs scolaires que nous voudrions ici nous appliquer à établir, sans autre parti pris que nos préoccupations de recherche de la vérité, à la lumière de l'expérience et du bon sens.

Sur la base de ces principes que nous tiendrons pour invariants, donc inattaquables et sûrs, nous voudrions réaliser une sorte de code pédagogique avec :

— feu vert pour les pratiques conformes à ces invariants, dans lesquels les éducateurs peuvent s'engager sans appréhension parce qu'ils y sont assurés d'une reconfortante réussite,

— feu rouge pour les pratiques non conformes à ces invariants et qu'il faut donc proscrire le plus tôt possible,

— feu orange et clignotant pour les pratiques qui, dans certaines circonstances, peuvent être bénéfiques, mais qui risquent aussi d'être dangereuses, et vers lesquelles il ne faudra vous avancer qu'avec prudence dans l'espoir de bientôt les dépasser. C'est en fonction de ces indications méthodologiques que nous donnerons alors les conseils plus spécifiquement techniques qui vous permettront d'aboutir avec un minimum de tâtonnements et de risques. »

Comme le conducteur, responsable de la marche de son auto, est assuré des moindres risques par le respect du code de la route, l'instituteur, responsable de la conduite de sa classe, est censé éviter les erreurs de manœuvre en s'en référant fidèlement aux *Invariants*, code de l'Ecole Moderne.

Vue de loin, une telle schématisation semble simpliste et abusive. Et cependant, analysant les perspectives pédagogiques, intellectuelles, humaines et culturelles (1) qui se profilent dans le schéma des *Invariants*, nous avons la certitude d'être mis en présence d'une somme de l'éducation. Toute l'œuvre pédagogique et psychologique de Freinet est ici présente en perspectives immédiates, dans les pistes symboliques que chaque *Invariant* ouvre dans le monument d'une pédagogie unitaire éminemment naturelle et noble.

Si, dans votre comportement, l'*Invariant* vous donne le feu vert, vous ne pourrez résister à l'invitation, sobre et directe, d'aller plus loin, à la rencontre d'une plus grande compréhens-

(1) C. Freinet : *Les Invariants pédagogiques*, BEM n° 25. (Ed. de l'Ecole Moderne.)

(1) Que l'on excuse ces répétitions nécessaires de termes inclus toujours dans l'expression d'une pédagogie de totalité.

sion, d'une technique plus affinée, d'un engagement plus total dans l'action éducative.

C'est en raison de tant de perspectives sous-entendues dans les *Invariants* par des signalisations élémentaires que nos camarades secondaires ont accueilli avec enthousiasme ce code de la pédagogie Freinet. Habités qu'ils sont à exploiter en rhéteurs, pourrait-on dire, les situations de pensées et d'idées incluses dans la philosophie, ils deviennent plus aisément meneurs de jeu pour de bon : ces structures symbolisées par des signaux, sont à leurs yeux comme une entrée dans une cybernétique vivante qui ne cesse d'être prometteuse d'innombrables situations culturelles.

Le code que Freinet propose dans un tel raccourci de moyens n'est pas neutre. Une pédagogie directrice le conditionne et l'oriente. Il est l'ouverture du chemin vers le vrai, comme l'est le simple bon sens et sans plus de prétention. Mais c'est lorsqu'on s'est engagé sur le chemin de vérité que tout commence à changer, à prendre sens et perspectives.

On prend conscience aussitôt de l'antithèse permanente de deux pédagogies qui s'affrontent sur des points précis : les *signaux* et dont découle une dialectique réelle qui met l'esprit en branle. Mais bientôt, elle le rassure car le code condense une expérience consommée, permettant de faire face aux situations nouvelles. Il faut résolument entrer dans ces situations nouvelles pour y découvrir l'événement.

Le tout est de savoir donner sens et profondeur à l'événement. Il ne saurait être cumul d'informations car la cybernétique humaine est exigeante et subtile. L'événement est toute une imprégnation de l'être, influence de

sensibilité, connaissance de dimensions plus étendues, re-naissance de l'esprit.

C'est là au départ, plus une attitude et une disposition de l'être qu'une action préparée et concertée : c'est la voie de la perméabilité à l'expérience qui, pour Freinet, définit l'intelligence. À ce niveau « d'histoire sans parole », pourrait-on dire, nos maîtres primaires peuvent entrer dans le jeu avec souvent plus de facilité que des secondaires pervertis d'avance par le langage spécifiquement intellectualiste. Il y a donc toujours avantage que nos camarades professeurs bénéficient de l'expérience des éducateurs du premier degré et tout spécialement parfois, de l'expérience des maternelles. Il ne devrait pas y avoir de hiatus entre les degrés d'enseignement, de façon que chaque enfant puisse exprimer et développer son type d'intelligence et de personnalité au long de toutes ses classes.

Il semble que les *Invariants pédagogiques* soient une sorte de pont susceptible de relier le primaire au secondaire. Ils aideront, du moins dans certains cas, quand le professeur est consentant et mieux encore s'il est orienté par la pédagogie Freinet, à sauvegarder l'originalité et le dynamisme de l'école primaire dans laquelle le maître a su prendre ses responsabilités face à la vie.

ELISE FREINET

« Une pensée profonde est en continuel devenir, épouse l'expérience d'une vie et s'y façonne. De même, la création unique d'un homme se fortifie dans ses visages successifs et multiples que sont les œuvres. Les unes complètent les autres, les corrigent, ou les rattrapent, les contredisent aussi. Si quelque chose termine la création, ce n'est pas le cri victorieux et illusoire de l'artiste aveuglé : « J'ai tout dit », mais la mort du créateur qui ferme son expérience et le livre de son génie ».

Camus

(Le Mythe de Sisyphe).

Une culture ouverte ...

Une expérience

à vivre ...

par

JANOU LÉMERY

Freinet nous a légué cette pensée profonde dans ses ouvrages théoriques : *Essai de psychologie sensible* ; *L'Éducation du Travail* ; *Le Tâtonnement Expérimental*, dans cette reconsidération permanente de pratiques éducatives qu'il avait l'habitude de faire, face à toute l'actualité pédagogique, sociale et culturelle. Il nous a précédés dans la pensée, il a été le génie mais a laissé le livre ouvert, l'expérience à vivre.

Ces idées forces... dépouillées de toute individualité pour aspirer à cette généralité, à cette humilité, à cette simplicité qui les font aptes alors à remuer le monde... (C. Freinet) serviront la vie et ses propensions de dépassement.

Cette culture ouverte, axée sur le travail qui chaque jour revalorise l'homme, est la plus sûre garantie de notre pédagogie. Et aujourd'hui, où chacun de nous prend conscience de sa totale responsabilité dans l'avenir de notre mouvement, sachons garantir aux techniques que nous adaptions, cette mobilité et cette subtilité qui les caractérisent et qui seules concrétisent les étonnantes virtualités qui leur sont inhérentes. En approfondissant ensem-

ble nos techniques fondamentales, ce qui se fera si nous livrons chacun nos ajustements méticuleux venus à la suite de tâtonnements et de conclusions honnêtes, nous dénoncerons d'abord du même coup les caricatures qui sclérosent et avilissent trop souvent dans les classes, dans beaucoup de revues pédagogiques, nos techniques libératrices, nous remettons en question leur adaptation, nous avancerons.

Rompre hardiment avec le formalisme scolastique et faire fond sur les forces créatrices et libératrices de l'adolescent *n'est pas une solution de facilité, n'est pas une démission*, mais implique des devoirs qui vont au-delà du simple climat de compréhension, de sympathie par intuition. Le métier d'éduquer suppose le compagnonnage intime d'une sincérité et d'un savoir-faire vigilants et lucides. Il est tant de chemins médiocres offerts par la rue, les mass media : presse, radio, cinéma, télévision... que noblesse oblige. Notre compagnonnage nous vaudra de déceler le long de ces chemins d'ombre le filet de lumière d'où jailliront l'émotion neuve, la sensation affinée, la vérité la plus audacieuse pourvu qu'elle soit de qualité ! « *Ce n'est jamais par l'abstention ou la répression qu'il faut tâcher de résoudre des problèmes, jamais par l'inhibition mais toujours par l'audace de l'action.* » (1)

Etre disponible d'abord, bien sûr, c'est-à-dire avoir un regard neuf sur le

problème proposé qui, même s'il est vieux comme le monde, est une aurore chaque fois renouvelée par un tempérament.

Mais être éducateur aussi ; c'est-à-dire ne pas être esclave d'une réalité de mauvais goût, d'une banalité superficielle, d'une information erronée, ou tout simplement, comme c'est tellement l'usage, d'un vocabulaire ou d'une rengaine péjoratifs.

Et enfin bien comprendre *le message de création permanente* livré et délivré par Freinet dans *L'Education du Travail*, c'est-à-dire être le praticien qui s'adapte et se réajuste sans arrêt aux données de son milieu, qui s'invente un peu plus chaque jour à la lumière de l'invention créatrice collective, sans souci d'épouser exclusivement des techniques pour lesquelles lui ou sa classe ne sont pas forcément mûrs.

La protestation de capricieuse liberté de Théophile de Viau chante souvent à mon oreille :

*« Imite qui voudra les merveilles d'autrui.
Malherbe a très bien fait, mais il a fait
pour lui. »*

Alors nous réajustons sans cesse, chaque année différemment, obligés que nous sommes de nous plier à des structures diverses peu favorables, de prendre des élèves avec un bagage de connaissances variable, plus ou moins repus d'exercices scolaires gratuits, plus ou moins habitués à la fraude, à la facilité, à la « moyenne »... cette idée de « moyenne » entretenue par les soucis de réussite du français « moyen », parent d'élèves, qui a besoin d'une situation « moyenne » pour gagner beaucoup en travaillant « moyennement », qui rêve,

(1) C. Freinet : *Essai de Psychologie Sensible*, p. 169, (Ed. Delachaux et Niestlé).

et je le comprends puisque le système l'implique (et nous assumons cette responsabilité) que son fils ou sa fille ait « sa moyenne » pour passer dans la classe supérieure, pour passer l'examen, pour passer sa vie... « moyennement ».

Nous pensons que nous devons réserver à l'adolescence qui connaît aujourd'hui une vive actualité, une mode (ne serait-ce que par l'exploitation commerciale scandaleuse qu'on en fait !) *uniquement son droit d'existence* au sens étymologique du mot « dérivé du participe présent et suggérant qu'il s'agit d'un *processus en cours d'accomplissement*. »

Et nous pouvons ainsi plus sereinement réfléchir à ce que doit être notre tâche d'éducateur pour faciliter cet accomplissement.

Nous partons de cette *unité organique, de cette globalité de l'adolescent faite de contradictions, de potentialités et grâce à nos techniques de libre expression, par notre présence et « notre part du maître »*, nous tendons à une *montée de son être génératrice de culture ouverte à autrui en même temps qu'acheminante pour soi*.

C'est sûrement moins facile que de faire face aux obligations immédiates et sans errements qui consistent, après s'être abonné à des journaux spécialisés en dictée, composition française, histoire ou géographie, à donner dans sa semaine, cinq heures de français compartimentées et chronométrées, une

heure de civisme livresque... *Mais nous avons choisi*. Notre ambition est plus haute.

Certes, nous ne minimisons pas l'importance des réussites aux examens puisque le système est tel, nous faisons face aux programmes imposés même s'ils nous paraissent inadaptés, (et heureusement le monde universitaire et l'élite intellectuelle dénoncent cette inadéquation !) afin qu'on ne puisse nous reprocher un jour d'handicaper des élèves.

Mais nous travaillons en plus et surtout à recréer un appétit sain de la vie alors qu'il y a eu si souvent déviation vers des intérêts secondaires. Nous essayons d'ouvrir nos adolescents aux problèmes de leur temps, de leur faire prendre conscience de leurs responsabilités face à un futur où la recherche du confort semble vouloir se substituer à celle du bonheur, ou « *la conception du bonheur s'associe à celle du bien-être matériel et, plus largement, à un style de vie qui privilégie les valeurs accessibles par des moyens techniques* ». (1)

Nous savons bien qu'il « *ne suffit pas de répondre à la trépidation du siècle par la trépidation de l'école, pas plus que par l'isolement factice, dans un fossé, loin du rythme qui nous gêne. Il faut, derrière cette trépidation, par delà ce dynamisme en apparence incohérent, rejoindre les lignes essentielles de vie qui seront l'armature inébranlable de notre éducation moderne. Plus il y a déséquilibre dans le milieu, plus est grand et vaste le rôle de l'éducation* ». (2)

Et dans la réalité quotidienne, nous puisons... nous trions, nous nous

(1) Jean Cazeneuve : *Bonheur et civilisation* (Coll. Idées nrf).

(2) C. Freinet : *Education du Travail*.

établissons des références morales. Rien de magique, rien qui ne puisse s'expliquer. C'est pourquoi je raconte maintenant ce que j'ai fait ce trimestre avec des élèves de classes mixtes de 4^e, après avoir dit *pourquoi je l'ai fait*, et je dirai *ensuite ce que je voudrais faire* brièvement bien sûr, trop brièvement à mon gré. Je limiterai aujourd'hui mon compte rendu à l'expérience texte libre et à ses interférences et je le fais par besoin de communiquer pour recevoir, parce que je cherche aussi, parce que je m'interroge, avec cette angoisse qui aiguise la conscience de soi, qui remet toujours tout en question.

Je ne révoque pas ici la situation de fait qui nous est imposée chaque année dans nos structures actuelles dépersonnalisantes de recréer d'abord, dès les premières heures, un contact avec nos élèves. Des camarades l'ont dit fort bien déjà.

Nous mîmes bien un mois à nous découvrir. 136^e ou 133^e de part du maître dans une heure, c'est aberrant ! Cette situation de nombre détruisait tant de projets échafaudés, mûris pendant les vacances. J'étais si déçue que je faillis ne pas tenir nerveusement... Je rêvais éveillée, c'est mon habitude ! à ce que j'aurais pu faire... J'expliquais aux adolescents ce que nous ne pourrions pas faire... J'en harcelais mon directeur qui nous comprend si bien mais qui n'y pouvait rien, prisonnier lui aussi d'un système qui se détériore.

Et puis bien sûr, parce que j'aime ce métier que j'ai choisi, parce qu'il est lié à ma vie, nous avons œuvré quand même !...

Dans une classe de 4^e, nous démarrions le samedi 2 octobre avec Oradour-sur-Glane. Entre « *La partie de pêche* », « *Les grottes de Bétharam* », « *Ma passion pour l'automobile* », ils avaient choisi le plus dramatique. D'emblée, nous entrions donc dans le sérieux.

Martine était passée dans ce village pendant les vacances dernières... Elle avait eu un choc affectif profond en y pénétrant et avait transcrit très maladroitement et avec beaucoup trop de réalisme sa visite. La mise au point collective visa la sobriété, l'affinement de l'évocation, de l'émotion, et très vite, un chœur parlé, né spontanément des lectures faites en équipes pendant l'heure de travail dirigé, leur fit découvrir Aragon dans « *La ballade de celui qui chanta dans les supplices* » (que tu dis avec tant de tempérament timide Marie-Claude, le jour que nous avons invité notre directeur pour t'entendre !), « *Je vous salue ma France* », Eluard dans « *Liberté* » et « *Courage* », R. Desnos avec « *Demain* », Vercors dans un large extrait de « *Le silence de la mer* », un V. Hugo moins scolastique dans « *C'est à l'aube* ».

Picasso avec « *Guernica* » enrichit la grande geste du sacrifice d'Oradour...

Le cinéma et, en parallélisme, la musique, avec Beethoven et Chostakovitch, complétèrent la fresque. Le professeur de musique acceptant gentiment de collaborer avec moi depuis l'an dernier déjà où il avait aidé Yves à transcrire les musiques libres qui accompagnaient ses poèmes, nous eûmes pendant l'audition quelques dessins et impressions libérateurs de « *Correspondances baudelairiennes* ». Bernadette écrivit à propos de la 6^e symphonie de Beethoven : « *Le premier mouvement évoque un paysage gai, souriant : Oradour dans la paix, dans la joie... Au 4^e mouvement*

des sifflements de flûtes, des sifflements de balles, une musique assourdissante... Nous voudrions fuir loin, loin pour échapper à cela, comme nous voulons échapper à tout prix aux horreurs de la guerre. Quand l'orage est fini, le soleil revient tandis qu'à Oradour, les martyrs morts pour la France ne sont pas revenus, ne reviendront jamais.»

Christian à propos du 4^e mouvement :
« Un tourbillon de colère détruit le calme, la fraîcheur... Ce tourbillon est chaud. On y respire mal. On a envie de mourir. On devient fou... Cette douleur disparaît peu à peu.»

Et l'on pourrait citer les impressions de Martine ou de Bernadette sur la 5^e symphonie de Chostakovitch mais on ne peut tout dire.

Nous pûmes louer à la Fédération des Œuvres laïques le court métrage sur le « 10 juin 1944 » de Maurice Cohen. Ils retrouvèrent grâce aux travellings de la caméra, à la voix neutre du récitant, la sobriété exemplaire que nous avions recherchée, et sentirent que cette sobriété voulue du commentaire, de l'image, amplifiait le registre tragique du martyre... Et la vie complexe, en marge de tous les cloisonnements, apparut à travers le même problème vu par des poètes, des artistes, un cinéaste, des gens moyens, des voisins.

Deux élèves travaillèrent pendant deux heures de dessin à la création de l'illustration. Il fallut faire des essais de couleurs, discuter, comparer, chercher les symboles les plus évocateurs, et les réalisateurs de « l'atelier pochoir » se mirent à l'œuvre. Pour cette page donc, parue dans notre journal *Joie de Vivre* :

— un texte libre très moyen
 — une socialisation enrichissante du texte dans la mise au point collective

— un vrai travail d'équipe pour l'impression et l'illustration.

Voici tout d'abord le texte libre initial :

ORADOUR-SUR-GLANE

Pendant les vacances je me suis rendue à Oradour-sur-Glane avec mes parents. Ce village incendié par les Allemands le 10 juin 1944 est situé à quelques kilomètres de Limoges.

En franchissant la grille nous apercevons les maisons entièrement détruites, puis l'église d'où une femme s'échappa. Nous parcourons ainsi les rues du village mort où nous découvrons un ancien café, une boulangerie.

Nous arrivons à l'octroi où l'on peut voir les restes de literie, des pièces de monnaie, des clous soudés entre eux, des jouets et toutes autres sortes de matériaux. Le silence règne dans cette salle du souvenir.

Continuant notre visite, nous approchons de l'ossuaire où sont réunis les os des 321 martyrs.

En repartant nous passons devant la boutique de souvenirs où nous achetons des cartes postales. Nous continuons notre route et je sais que jamais je n'oublierai cet émouvant spectacle.

MARTINE CAIGNOL

Le résultat de la mise au point collective :

Pendant les vacances je me suis rendue à Oradour-sur-Glane avec mes parents. Ce village incendié par les Allemands le 10 juin 1944 est situé à quelques kilomètres de Limoges.

En franchissant la grille j'ai l'impression de pénétrer dans un cimetière. Tout au long des rues, les maisons sont entièrement détruites. On devine ici un café,

là une boulangerie. Les crochets d'une boucherie ont résisté à l'incendie. Quatre ou cinq carcasses de voitures témoignent qu'entre ces murs vivait un garagiste. Et c'est partout le même spectacle qui s'offre à nos yeux dans une atmosphère qui me rend mal à l'aise.

Les quelques objets récupérés, plus ou moins endommagés, sont exposés à l'octroi : jouets d'enfants, ciseaux, dés, quelques pièces de monnaie. Un silence respectueux plane dans cette salle du souvenir.

Continuant notre visite, nous arrivons à l'ossuaire où sont réunis les ossements des 634 martyrs. Les familles et amis y ont déposé des fleurs et des plaques de marbre avec, souvent, la photo des disparus.

Le soleil implacable de ce jour rend notre visite plus pénible encore et augmente, je crois, notre angoisse. Quel grand malheur!

Nous continuons notre route et je sais que jamais je n'oublierai cette émouvante journée.

En page 16, voyez ce même texte publié dans notre journal scolaire, aboutissement du travail d'équipe.

Pour voir où nous en sommes, voilà page 17 « *Le vent* » de Martine dernier texte retenu cette semaine dans cette classe parmi les dix-huit participants au vote. Je pense qu'en toute objectivité, on peut mesurer l'enrichissement et l'effort d'originalité, aboutissement d'une patiente lutte contre les phrases banalisantes.

Dans l'autre classe de 4^e, composée aux 2/3 de garçons (section technologie) d'orientation beaucoup plus mathématique, nous démarrâmes avec « *La rentrée au port des sardiniers* », de

Danièle. Le texte narratif, à peu près correct, ne nous donna pas grand mal. Quelques passés simples, mieux aptes à nuancer des tonalités de temps prirent, en lisant à haute voix les phrases, la place des imparfaits. L'exploitation du texte avec la *BT Sonore* « *A la pêche à la sardine* » nous achemina à une réflexion mieux centrée sur le travail humain. On s'interrogea sur « la peine » des hommes, comme d'ailleurs sur les sondeurs à ultra-sons ou le radiogoniomètre. On relut un passage de « *Les pauvres gens* », de V. Hugo, un extrait de « *Pêcheurs d'Islande* », de Loti... On alla plus profond en nous-mêmes grâce à une lecture expliquée sur « *L'homme et la mer* », de Baudelaire. Puis prosaïquement nous revînmes à un récit de sauvetage d'un vapeur danois par un vapeur breton d'un auteur autodidacte.

En musique, avec leur professeur, nous retrouvâmes la montée des vagues, la grandeur des paysages des fjords, dans le « *Concerto en la mineur* » pour piano et orchestre, de Grieg. Nous suivîmes Debussy « *En bateau* » et de là Christian nous amena à « *Souvenir d'enfance* » voté à une majorité écrasante. Premier texte vraiment libérateur d'une angoisse enfantine. Ci-dessous le texte brut. Le texte après la mise au point collective qui témoigne de notre part à tous dans la page imprimée, est donné p. 18.

SOUVENIR D'ENFANT

Aujourd'hui 15 octobre est pour moi un jour mémorable. Il y a maintenant six ans de cela, j'avais une chienne. Son nom était Dora. Le nom était banal mais l'animal était intelligent. Tous les deux nous étions de très grands amis, on se comprenait mutuellement. Quand

elle voulait sortir, elle venait à côté de moi, me regardait et secouait doucement la queue. Je prenais alors sa laisse suspendue derrière une porte. Elle bondissait autour de moi, folle de joie. Si un jour, à la suite d'une bêtise, maman me donnait une fessée, elle venait tendrement me consoler, se couchant à mes pieds et me regardant de ses grands yeux marron et expressifs.

Nous faisons tous les jours de longues randonnées ensemble. Nous étions heureux. Mais tout a une fin. Dora gît sous terre, elle est morte empoisonnée.

Tout avait commencé un beau jour d'été. Nous revenions de nos habituelles promenades quand je m'aperçus qu'elle marchait lentement à côté de moi. D'habitude elle courait joyeusement en tête. Je m'accroupis à côté d'elle : une expression de lassitude couvrait son regard, elle avait le museau chaud. Je compris qu'elle avait de la fièvre. A la maison je fis part à maman de mon inquiétude. Elle ne prit pas la chose au sérieux : « Une simple fatigue », dit-elle. Mais le soir Dora ne mangea pas sa soupe. Elle alla se coucher sous la table et dormit profondément. Le lendemain ce fut la même chose : elle ne but que deux ou trois lapées d'eau. Quand je sortis sa laisse pour aller la promener, elle ne manifesta aucune joie. Elle me suivit quand même. Mais à peine eus-je traversé la route qu'elle s'assit. Elle m'indiquait ainsi qu'elle ne voulait plus continuer. Ce fut notre dernière promenade. Le soir elle alla vomir dans le jardin. Maman se décida alors à appeler le vétérinaire. Ce dernier dit que la chienne avait absorbé un poison quelconque. Il lui donna des gouttes à prendre matin et soir. Elle ne voulut pas en prendre. Mais papa lui en mit de force dans la gueule. Un grand espoir naquit alors en moi. Je m'imaginai que ces quelques gouttes allaient la guérir. Stupide naïveté

de jeune enfant. Le lendemain elle allait encore plus mal. Avec peine elle se traîna au soleil et se chauffa toute la matinée.

Le soir on dut la mettre au garage. Elle dégageait une mauvaise odeur. Le jour suivant quand maman vint me réveiller pour aller à l'école, elle m'annonça la nouvelle que je redoutai : Dora était morte. Ce matin-là, la classe me parut interminable. Et à midi en revenant au logis, je courus prestement au garage. Elle gisait sur une vieille couverture, les pattes raides, la gueule ouverte et ses beaux yeux fixes sans aucune expression. Doucement je l'appelai, je la touchai : elle était froide. Son poil lisse et soyeux était raide. Je revoyais toutes les joies que nous avions vécues ensemble. J'essayais avec peine de refouler mes larmes.

Soudain un pas me tira de ma rêverie. Papa arrivait avec deux pelles : « Viens m'aider à faire un trou », me dit-il en me prenant par l'épaule. Le cœur gros je me mis à la besogne. Le trou terminé mon père amena la chienne dans son caveau puis il partit chercher une bêche. Je la contemplais ; la terre glissait sur son museau. Je sentis une larme chaude couler sur ma joue. Elle retomba sur son poil de berger allemand. Cette larme fut mon dernier adieu. Papa revint et nous terminâmes d'ensevelir Dora...

Maintenant bien des années ont passé. Je devrais avoir oublié tout ça. Mais aujourd'hui un sentiment de tristesse m'envahit le cœur... Pourtant je fus stupide. Je pense que ce chien je l'aimais trop. Ce n'était qu'un animal et je lui donnais un amour aussi grand qu'à certaines personnes que j'aimais beaucoup.

L'exploitation littéraire fut brève. Christian chercha en travail dirigé, avec l'aide de son groupe, de mon aide, cinq textes montrant les liens secrets qui existent entre les bêtes et les hommes. Le

Chien d'Ulysse (*Odyssée*, ch. XVII) fut ce jour-là notre sommet littéraire.

Le dernier texte choisi en décembre me posa d'autres problèmes. René s'interrogeait sur les beatniks, du moins sur ce qu'il est convenu d'appeler ainsi. Il en avait vu plusieurs, portait un peu lui-même cheveux bouclés (à peine !) sur l'oreille, et quelques autres accessoires de la panoplie. Son texte eut du succès. J'ai déjà dit : noblesse oblige ! Je suis à l'écoute de leurs problèmes mais je suis éducatrice. J'essayais de rechercher des éclaircissements sociologiques d'une part et d'autre part une information sérieuse sur les poètes beatniks. On lira comment je la trouvai dans un compte rendu qui a paru dans *Educateur* et sur lequel je ne reviens pas (1). Nous avons maintenant démystifié les pâles épigones de poètes qui ont noms Allen Ginsberg, William Burroughs, Carl Salomon, Lawrence Ferlinghetti et qui ont mis en danger la société américaine avec des mots qui faisaient tout éclater, les limites de la vie, de la parole, de la pensée. Ils connaissent un peu ces poètes « beat » (nous nous sommes longuement interrogés sur l'étymologie) qui ne cessent de dire à l'homme d'aujourd'hui que la civilisation moderne l'anesthésie. Ils ont compris que perdre son temps à s'interroger, ou à s'alarmer sur des cheveux longs ou des mines grises était bien superficiel... que porter cheveux longs pantalons larges, déhanchement déambulatoire était une panoplie... du niveau de celle qu'on commande à Noël quand on veut

mimer ou pasticher Thierry-la-Fronde ou l'infirmière, ou Tarzan !... Ce n'est déjà pas si mal !...

Actuellement, le courant semble aller à la poésie. On commence à livrer ses angoisses profondes. « *Seul dans la nuit* », d'un garçon de 15 ans donné à l'état brut, avec ses maladresses bien sûr (voir p. 20). C'est son premier ! Mais j'ai confiance.

Ils ont confiance. Notre premier journal a soudé bien des bonnes volontés. Yves a appris à partager, Serge manie fort bien la gestetner pour tirer le texte d'un camarade, Patrick et Jean-Luc se sont dépassés pour la couverture... Trois heures de croquis, de recherches, de découpes et d'ajustements et ces dizaines d'ouvriers, rouleaux en mains, qui veillaient aux nuances !... Cela est peut-être comme le secret du bonheur... ça ne se décrit pas car ça ne se réduit pas à des conditions objectives mais implique une évaluation subjective. La page imprimée, le journal imprimé, son journal... c'est le crime de Montag de Fahrenheit 451 qui refuse le bonheur obligatoire et rêve d'un monde qu'il ne veut pas perdre et où la littérature (celle de l'expression libre de l'adolescent) n'est pas bannie.

Alors nous lutterons. Il faudra bien. Oui Le Bohec, tu as raison quand tu lances ton angoissant appel. Moi aussi, je voudrais avoir des conditions de travail, des structures qui nous permettraient d'expérimenter sans que l'on me juge, une fois tous les cinq ans, sur une heure d'orthographe ou de géographie !

(1) *Educateur SD* n° 10, p. 55.

Je sens que je pourrais libérer, éduquer au moins 1 800 adolescents avant ma retraite, 1 800 adolescents qui oseraient peut-être proclamer que le droit au bonheur, donc au travail qui réalise, est inscrit dans la charte de l'humanité nouvelle.

Mais qu'on nous donne les moyens de réaliser nos expériences avec sérénité, qu'on nous aide par des contrôles de laboratoires appropriés à mesurer les résultats, qu'on n'attende pas que nous en soyons à évoquer avec nostalgie nos renoncements comme le fait avec beaucoup de délicatesse M. Pierre Clarac dans son livre *L'enseignement du français* (PUF).

« Comment ne pas évoquer avec nostalgie les années qui ont immédiatement suivi la libération et où, sur nos lycées et collèges, semblait passer un souffle de ferveur pédagogique et de rajeunissement ? On s'est moqué des « classes

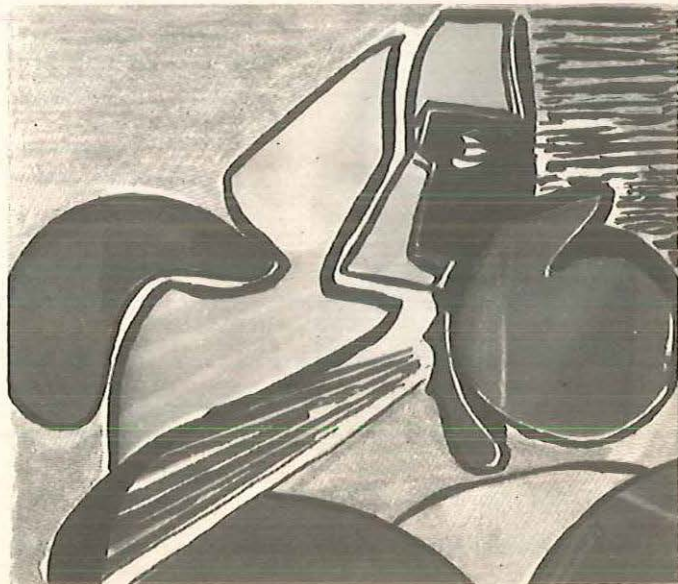
nouvelles ». On reprochait à ceux qui y enseignaient leur passion et leur intransigeance. Mais ce sont les défauts de la foi : ils me paraissent préférables chez le professeur à la prudence et au détachement du scepticisme. »

Et si le sujet proposé pour la conférence pédagogique de 1967-68 pour les classes d'application était le signe d'un désir profond, d'un vivant esprit de recherche ?

« La recherche pédagogique dans les écoles normales, les écoles annexes et les classes d'application - Intérêt et moyens. »

Après le colloque de Caen, à la lecture des nombreux articles parus depuis la rentrée dans *L'Education Nationale*, dans différents bulletins de psychologie ou de recherche pédagogique, j'essaie de me rendre courage.

J. LÈMERY
CEG - Chamalières
(P.-de-D.)



Une illustration du journal
« Joie de Vivre »

Oradour sur Glane...

Je me suis rendue à Oradour-sur-Glane avec mes parents. Ce village incendié par les Allemands, le 10 juin 1944, est situé à quelques kilomètres de Limoges.

Oradour n'est plus un village comme les autres...

La grille franchie, j'ai l'impression d'être dans un cimetière : tout au long des rues, des maisons détruites, l'enseigne d'un café, le four béant d'une boulangerie, les crochets d'une boucherie, les carreaux de faïence qui seuls ont résisté à l'incendie. Plus loin, quatre ou cinq carcasses de voitures témoignent qu'entre ces murs vivait un garagiste.

Et partout, le même spectacle émouvant de désolation, la même atmosphère oppressante...

Quelques reliques récupérées, plus ou moins endommagées, sont exposées à l'octroi : jouets, ciseaux, dés, pièces de monnaie et toujours ce même silence respectueux qui plane dans cette salle du souvenir...

A l'ossuaire sont réunis les ossements des 642 martyrs, et leurs familles y ont déposé des fleurs, des plaques de marbre, des photos.

Un soleil implacable et indifférent brille ce jour sur Oradour et augmente, je crois, notre angoisse.

Mais la guerre est morte.

Oradour s'est reconstruit en dehors des murs.

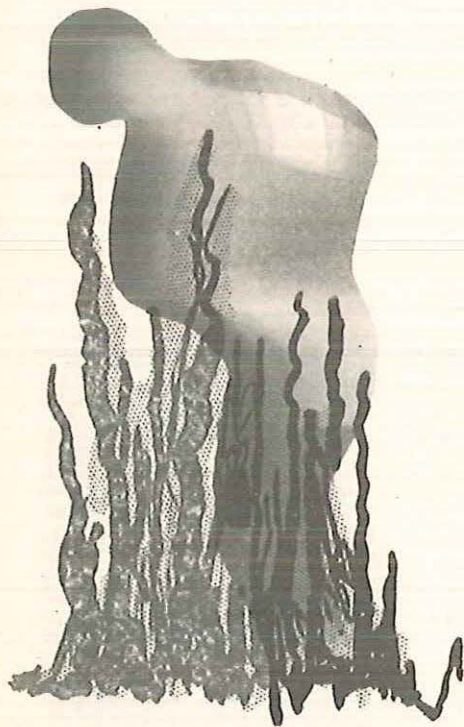
Oradour veut vivre.

Oradour a reconstruit son école
a reconstruit son église

Martine CAIGNOL

et ses camarades de 4ème B

Oradour vit
Dans la PAIX méritée.



Le vent

Un vent d'automne, qui souffle d'on ne sait où, erre en rêvant comme une âme folle.

Un vent froid, sec, cornant novembre, qui emplit l'air de ses lugubres plaintes.

Un vent sournois qui se tapit à l'horizon, se dresse soudain, pour venir fendre l'azur de son long cri de guerre.

Un vent qui entraîne dans sa course de dément, des morceaux de nuages candides, une petite feuille tremblante et une goutte de pluie posée délicatement sur le pétale fané du chrysanthème jaune.

Un vent cruel qui se tasse pour mieux bondir à l'assaut d'un arbre dépouillé et dont la sève se glace à son approche.

Un vent sauvage, qui emporte dans ses serres la dernière parcelle du soleil.

Un vent d'enfer qui pousse tout ce qu'il a devant lui aux confins de la terre.

Un vent qui se déchire et se démembre.

Un vent aux souffles lourds et rauques qu'il hurle sur la ville.

Un vent d'horreur qui ronge le monde entre ses dents pointues.

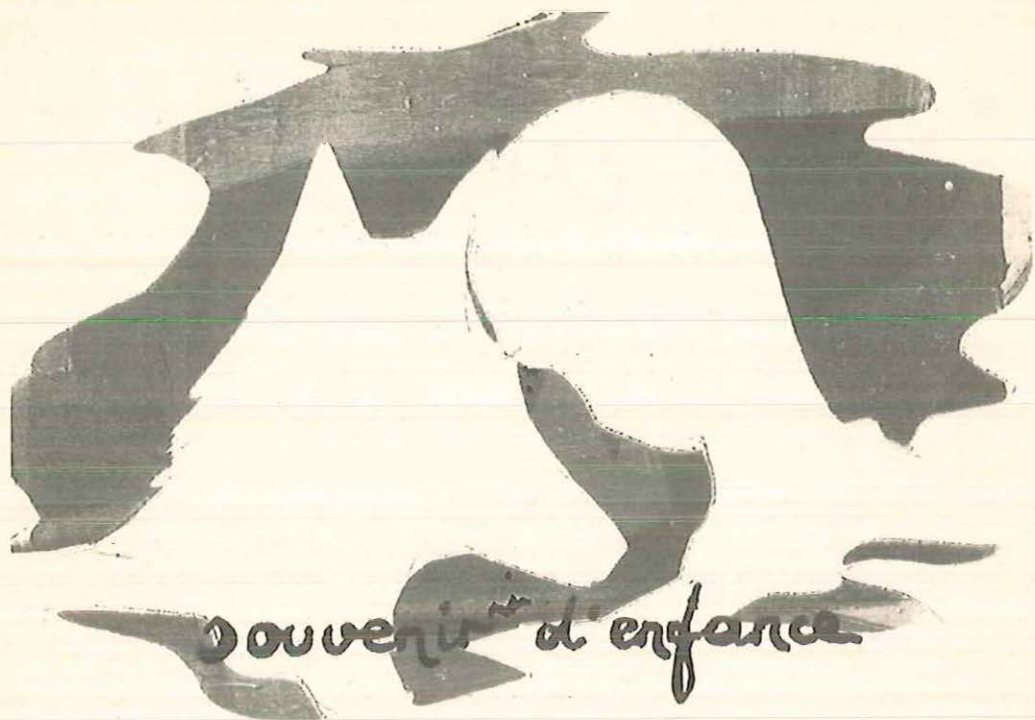
Un vent mystérieux qui psalmodie une mélodie triste et monotone sous les cieux verts.

Un vent anxieux qui s'arrête et se reprend comme l'homme au bord du gouffre.

Un vent irréel, qui passe et repasse en soufflant comme un écho.

Un vent animal qui rampe sur le sol à atteindre la marche qui l'élèvera toujours, toujours plus haut.

Un vent de mort et de silence, qui sillonne et qui tue à la hache tous les résistants à son courroux et à sa puissance, laissant derrière lui de longues traînées de sang bleu, le ciel, de sang vert, les feuilles, et de sang transparent, la pluie.



Aujourd'hui, quinze octobre, est pour moi un jour mémorable. Il y a six ans Dora et moi vivions encore heureux. Dora ... Le nom était banal, mais l'animal était intelligent. Tous deux, nous étions de très grands amis, nous nous comprenions mutuellement. Quand elle voulait sortir, elle venait près de moi, me regardait, secouait doucement la queue. Je prenais alors sa laisse suspendue derrière la porte d'entrée. Elle bondissait autour de moi, folle de joie. Si je faisais une sottise et que maman me donne une fessée, elle venait tendrement me consoler, se couchant à mes pieds, me regardant de ses grands yeux marron et expressifs.

Nous faisons tous les jours de longues randonnées ensemble. Nous étions heureux. Mais tout a une fin. Dora gît sous terre ; elle est morte empoisonnée.

Tout avait commencé un beau jour d'été. Nous revenions de nos habituelles promenades, quand je m'aperçus qu'elle marchait lentement à côté de moi. D'habitude, elle courait joyeusement en tête. Je m'accroupis près d'elle : une expression de lassitude voilait son regard, elle avait le museau chaud. Je compris qu'elle avait de la fièvre. A la maison je fis part à maman de mon inquiétude. Elle ne prit pas la chose au sérieux : "Une simple fatigue" dit-elle.

Mais le soir, Dora ne mangea pas sa soupe. Elle alla se coucher sous la table et dormit profondément. Le lendemain, il en fut de même. Elle ne but que deux ou trois lapées d'eau. Quand je pris sa laisse pour aller la promener, elle ne manifesta aucune joie. Et pourtant, elle me suivit encore ! Mais à peine eus-je traversé la route, qu'elle s'assit. Elle m'indiquait ainsi qu'elle ne pouvait continuer. Ce fut notre dernière promenade. Le soir, elle alla vomir dans le jardin. Maman se décida alors à appeler le vétérinaire. Il nous dit que Dora avait absorbé un poison quelconque, lui donna des gouttes à prendre matin et soir. Elle ne les apprécia pas, mais papa, pour tenter de la sauver, lui en mit de force dans la gueule. Un grand espoir naquit alors en moi. Je m'imaginai que ce médicament allait la guérir. Stupide naïveté de jeune enfant. Le lendemain, son état s'était aggravé. Avec peine, elle se traîna au soleil et se chauffa toute la matinée.

Le soir on dut la mettre au garage. Elle dégageait une mauvaise odeur. Le jour suivant, quand maman vint me réveiller pour aller à l'école, elle m'annonça la nouvelle que je redoutais : Dora était morte. Ce matin-là, la classe parut interminable. Et, à midi, en revenant à la maison, je courus prestement au garage. Dora gisait sur une vieille couverture, les pattes raides, la gueule ouverte et ses beaux yeux fixes sans aucune expression. Doucement je l'appelais, je la touchais : elle était froide ; son poil lisse et soyeux ne ployait plus sous ma caresse. Je revivais intérieurement toutes les joies que nous avions vécues ensemble. Avec peine j'essayais de refouler mes larmes...

Soudain, un pas me tira de mon chagrin. Papa arrivait avec deux pelles :

"Viens m'aider à creuser un trou" me dit-il en me prenant par l'épaule. Le cœur gros, je me mis à la besogne. Mon père amena la chienne dans son caveau et partit chercher une bêche. Je la contemplai... La terre glissa sur son museau. Je sentis une larme chaude couler sur ma joue. Elle retomba sur son poil terni de berger allemand. Cette larme fut mon dernier adieu. Papa revint et nous achevâmes d'ensevelir Dora. Depuis, bien des années ont passé. Je devrais avoir oublié tout cela. Mais aujourd'hui encore, un sentiment de tristesse m'envahit le cœur.

Étais-je raisonnable alors de l'aimer ainsi ? De lui donner un amour aussi fort qu'à certaines personnes qui m'étaient chères ? Je ne saurais encore y répondre.

Christian VIALLE
et ses camarades de 4ème A
le 15 octobre 1966,



Seul

Il y a des gens
 Qui aiment la nuit.
 Quand le soir descend,
 Dans la triste nuit
 Je me sens tout seul,
 Et le noir linceul
 De la triste nuit
 Semble m'étouffer
 Et m'envelopper.

Je sens au fond de moi
 L'âme mélancolique
 Pleine de mon émoi,
 Pleine de ma panique.

Seul !
 Quel malheureux état !

Seul !
 Rien à côté de moi.
 Mais qui arrêtera
 Cette affreuse terreur ?
 Seule l'aube mettra
 Fin à l'affreux malheur.

BRUN René,
 Classe de 4ème A.

Une expérience pédagogique

VUE PAR
DES ADOLESCENTS

par
Fernand GARNIER

Depuis sept mois, je travaille avec des adolescents de 4^e Moderne du CES d'Ugine. Il m'a paru intéressant, alors que nous approchons lentement de la fin de l'année, de faire le point du travail que nous avons effectué ensemble. Isolé, au contact pratiquement exclusif de collègues qui emploient des méthodes purement traditionnelles, il m'arrive parfois de douter de moi-même et de mon travail, tant est forte — ouverte et latente — la pression exercée par l'entourage pour nous amener à une position qui soit plus conforme à la règle. Dans de telles conditions, tenter la pédagogie Freinet dans le secondaire, me paraît parfois une démarche analogue à celle du poète : vivre en état d'insurrection permanente ; jeter un regard constamment neuf sur le monde et sur les enfants. Ne jamais s'habituer.

C'est pourquoi, en partie pour me rassurer, en partie pour voir quels résultats avait donnés notre expérience — du point de vue des élèves — j'ai donné, à la composition du 3^e trimestre, un sujet susceptible de les faire réfléchir sur eux-mêmes et sur leur classe. Pour tenir compte de l'inégalité de développement intellectuel des enfants, j'avais donné deux sujets au choix, l'un plutôt de narration et d'analyse des sentiments comme cela se pratique en 4^e, l'autre ayant trait à la classe et leur demandant un effort de réflexion — que j'estime important pour des élèves de 14 ans. Voilà le sujet de réflexion :

En 4^e M1 :

« Une classe est un groupe social qui réunit de nombreuses personnes. Vous vivez dans la vôtre depuis octobre dernier ; avez-vous souffert personnellement de cette nécessité de travailler en commun ? En avez-vous été heu-

reux? Que pensez-vous du groupe que vous formez?»

En 4^e M₂ :

« Il vous arrive de temps à autre de réfléchir sur vous-même et sur votre passé. Vous le faites aujourd'hui : depuis octobre dernier, qu'est-ce qui est demeuré en vous? Qu'est-ce qui a changé? Quel est votre sentiment sur vous-même aujourd'hui? »

Le contenu des devoirs s'est révélé très riche et il m'a paru intéressant d'y relever les remarques les plus symptomatiques. Tous se félicitent du changement d'esprit qui a été apporté dans le travail. (Ce n'est pas une attitude de flatterie, ils savent très bien faire part de leur désaccord quand il y a lieu.)

Ils se sont d'abord attachés à analyser :

1^o. leurs transformations personnelles :

« *D'un garçon qui trop souvent faisait le pitre pour se rendre intéressant, je deviens un garçon qui a pris conscience de l'intérêt qu'il avait à corriger sa tenue, ce qui ne l'empêcherait pas pour autant de rester ou de devenir sympathique.* »

Ainsi parle Roland Simon de 4^e M₁ et il poursuit : « *Ainsi si je remonte dans mes pensées, je vois au tableau un élève tout rouge et bégayant à moitié ses phrases, alors que maintenant il va au bureau soit pour faire un exposé, soit pour mimer une scène, sans aucune appréhension.* »

Cette disparition de la timidité s'accompagne d'une découverte essentielle : la confiance en soi-même : « *Maintenant mon bonheur est complet car je me sens égal à mes autres camarades* », dit Patrick Krawric.

Parfois, c'est une véritable révolution de caractère qu'entraîne la nécessité de travailler dans un esprit nouveau. Christine Dall'Agnol (4^e M₂) :

« *Le premier mois, je fus étonnée par sa méthode de faire travailler les élèves. C'était un enseignement nouveau. Pas le rituel strict et droit. Et ce premier trimestre fut pour moi un échec et je comprends. J'étais renfermée dans une coquille qui se hérissait dès qu'il fallait en sortir. Je ne m'adaptais pas à cette méthode d'enseignement... Vers la fin février, j'écrivis un poème. Petit à petit je sortais de la coque où j'étais retenue prisonnière. Je réfléchissais. Puis j'écrivis d'autres poèmes et d'autres textes libres. Déjà dans certains je me libérais... Puis les relations avec mes camarades se firent plus intimes... J'avais compris que j'étais égoïste... »*

Christine s'est analysée elle-même aussi bien que je l'avais fait moi-même au cours de ces mêmes mois, alors que je désespérais parfois de réussir avec elle.

2^o. Ces transformations de chacun ont entraîné parallèlement une modification des rapports avec l'ensemble. D'abord les rapports entre garçons et filles :

« *Au début, j'avoue que j'ai un peu souffert de cette nécessité de travailler ensemble. Je n'osais pas dire ce que je pensais vraiment car je ne savais pas quelle serait la réaction des garçons. En 5^e, dès qu'on disait ce qu'on pensait, les garçons s'amusaient* », dit Marie-Jo. Marie-Paule, déjà décidée, écrit quant à elle à propos de la mixité des classes : « *Nous nous retrouvions avec un clan de garçons éberlués par les changements, qui ne manquaient aucune occasion de montrer leur côté comique, grotesque même, en se croyant si talentueux.* »

Les choses changent progressivement. Daniel écrit :

« *Le premier trimestre se termina avec des élèves qui commençaient à ne plus faire de distinction sur le plan travail et amitié entre filles et garçons.* »

Ensuite c'est la découverte étonnée de l'autre et de sa richesse, de sa com-

plexité (on leur avait tant dit qu'ils étaient des crétins), Annie :

« J'appris donc que mes camarades aimaient et que pour beaucoup, cet amour qu'ils demandaient leur était refusé, comme à moi... Si je n'avais pas été très unie avec mes camarades, jamais je n'aurais su que mon copain aimait ; je connais des camarades plus que d'autres et à voir leur expression de visage, leur comportement, je sais ce qu'ils pensent. Mon copain était donc bien triste, je sus le reconforter, je crois, j'écrivais des poèmes pour lui sur sa bien-aimée... Croyez-moi, pour qu'un garçon vous fasse confiance, il faut qu'il croie en vous ; et s'il croit en vous, c'est qu'au cours de cette vie en commun vous avez appris à le comprendre... »

C'est aussi la prise de conscience que la classe forme un tout. Viviane :

« En même temps, la tendance des clans a disparu et je me trouve très contente d'être l'amie de camarades si compréhensives. »

Le lieu où l'on travaille n'est plus une prison :

« Au cours du deuxième trimestre, il faisait bon vivre dans notre petite classe, j'adorais son air, son parfum. Les murs étaient décorés, nous dessinions, nous jouions des pièces, des scènes. Cette classe, c'était nous qui l'avions faite, chacun y avait ajouté un petit quelque chose : un dessin, un texte, un sourire. J'en étais très fière et quand je parlais avec les filles des autres classes, je la vantais... », dit Annie.

La démarche même du professeur a été saisie et analysée ; Serge déclare :

« Depuis octobre, un professeur a sauté, il est avec nous et les résultats se sont montrés ; c'est ici que le professeur doit être, ici il nous comprend mieux... Cette liberté qu'il nous a accordée, j'ai craint par moments qu'elle n'aille s'échouer,

que le professeur ne remonte sur la barque et que nous ne voguions à jamais à la dérive. »

J'avais décidé de faire confiance aux adolescents ; quel argument meilleur que celui-ci pour montrer à quel point ils en sont dignes ?

Avant de terminer, je voudrais encore citer deux témoignages : Gilda d'abord :

« C'est triste d'avoir le cœur lourd, de ne pouvoir exprimer ce que l'on pense, d'être une rose qui n'éclot pas, dont les pétales peureux se referment un à un... Il faut jouir de la joie commune, s'ouvrir à tous les cœurs, s'inonder d'un bonheur printanier, d'un bonheur ensoleillé. Le travail en commun, les amies, c'est les oiseaux qui chantent en faisant leurs nids, les feuilles qui ressuscitent et volent dans le vent légèrement. »

Enfin, Liviano, plus jeune, plus naïf mais tout aussi heureux :

« Depuis la rentrée des classes, je ne sais pas, mais il me semble que j'ai beaucoup changé... je chante tout en allant chez moi, je chante tout fort sur mon vélo... je me sens libre et alors je regarde les oiseaux, le ciel et je chante. Ou parfois, je me mets à courir comme un fou, je saute, je ris pour rien, crie aux gens : « Ça va ? »... Je suis content. »

Que dire pour conclure sinon que l'école n'est plus cette impasse étroite, ce coupe-gorge obscur où l'on enterre, chaque lundi de chaque semaine, enfance et adolescence, elle est champ moutonneux d'où s'élèvent cris et cerfs-volants, où soufflent, montés du fond des cœurs, accourus des horizons du monde, les grands vents de la joie et du bonheur :

« Il me semble avoir tourné une page du livre qu'est ma vie. Je suis heureuse », conclut Martine.

Stage Pédagogie Freinet

pour les professeurs du
Second degré (Lycées et Collèges)
premier et second cycle

LA COTE-SAINT-ANDRÉ ⁽¹⁾ (Isère)
du 3 au 9 septembre 1967

Écrire au responsable : **BUISSON**

VILLE-SOUS-ANJOU (Isère)

pour réclamer la fiche d'inscription

Ce stage pour les professeurs du Second degré se tiendra conjointement avec un stage destiné au premier degré (écoles maternelles et classes élémentaires). Des sections lettres, mathématiques, sciences sont prévues.

PROGRAMMATION LETTRES

Au cours du *Stage second degré* de la Côte-Saint-André (Isère) fonctionnera une commission programmation-lettres qui présentera sous la forme de la réalisation d'un livret autocorrectif programmé les problèmes de l'adaptation de l'enseignement programmé à la littérature. Les camarades intéressés pourront programmer d'une manière collective une œuvre de Molière intéressant à la fois le 1^{er} et le 2^e cycle : *L'Ecole des Femmes*

Cette réalisation se fera en cinq séances échelonnées tout au long du stage :

1. présentation de la programmation (Skinner-Crowder-tâtonnement expéri-

mental de Freinet) en fonction de cette pièce. Etablissement de la stratégie,

2. rédaction collective.

3. rédaction collective.

4. rédaction collective.

5. mise au net et tirage au limographe du programme réalisé permettant son utilisation dès la rentrée scolaire.

Les camarades intéressés par cette réalisation sont priés de se mettre en rapport pour renseignements complémentaires avec :

ROGER FAVRY

Lycée technique

82 - Montauban

(1) *Ce stage remplace celui de Coutances, primitivement prévu.*

Contribution à une recherche

par

J. DUBROCA

A l'occasion de la session générale et syndicale d'étude des 23 et 24 mars derniers, la section girondine du SNI a diffusé un questionnaire concernant l'organisation et le fonctionnement des classes de 6^e et de 5^e dans le cadre de l'école moyenne d'observation et d'orientation.

Voici les questions dans leur essentiel et les réponses qu'à la lumière de la pratique, encore imparfaite, de nos techniques dans les classes considérées il était possible de faire.

La première question porte sur l'organisation de l'enseignement pour que chaque élève en tire le maximum ; elle demande aussi d'examiner en détail cette organisation.

Pour que chaque enfant tire le maximum de l'enseignement qui lui est offert, il faut bien évidemment que cet enseignement soit adapté à l'enfant, alors qu'actuellement c'est le contraire qui se produit dans les classes d'observation. Comme chaque enfant est très différent de son voisin, il convient donc que l'enseignement qui lui est destiné soit le plus possible individualisé, ce que depuis longtemps nos fiches-guides, nos bandes programmées, nos travaux de recherche individuels ou collectifs qui aboutissent aux conférences et aux albums ont pleinement réalisé.

Pour que l'enseignement soit efficace, il faut aussi que l'enfant s'intéresse à son travail scolaire. Il faut donc qu'il trouve à l'école un climat « d'effort » (et non pas d'activités, ce qui ne veut pas dire grand-chose), climat qu'il trouvera dans la liberté que nous lui proposons.

Pour que l'enseignement soit efficace, il faut qu'il prépare l'enfant aux réalités futures. Or, l'individu a de plus en plus besoin de savoir s'adapter à l'évolution rapide du monde dans tous les domaines de la vie. Lorsque nous entraînons l'enfant à surmonter des difficultés sans échec grave, lorsqu'il essaie de résoudre avec des outils à sa taille les problèmes qui viennent du groupe et lorsqu'il parvient ainsi à assimiler la vie qui l'entoure, ne

réalisons-nous pas de manière efficace cet apprentissage de l'adaptation au milieu?

Pour que l'enseignement soit efficace, il faut enfin que l'enfant sache aller vers ce qui est beau, ce qui est sans doute le premier cheminement vers la liberté la plus profonde, vers cette liberté qu'il ne trouvera d'abord que parce qu'il saura qu'il la détient au plus profond de lui-même parce qu'il l'aura exprimée dans les mots et dans les formes. Or, lorsque nous favorisons avant tout cette expression libre qui ne fait sourire que les sceptiques de nature, nous ouvrons largement la voie

à un enseignement efficace.

Il est inutile de rappeler ici que, pour chaque matière, nous possédons un éventail de techniques que les rapporteurs aux journées du SNI connaissent bien. Plus intéressant serait d'imaginer comment pourrait fonctionner une « classe commune d'observation ». Voici le tableau de cette organisation qui permettrait aux techniques Freinet de s'intégrer pleinement dans la vie de la classe commune et qui permettrait aussi « d'essayer » les enfants dans les divers domaines de leurs possibilités « manuelles » ou intellectuelles.

Première année d'observation commune

	8 h 30	9 h	11 h 30	12 h	12 h 30	14 h	15 h	16 h	17 h
LUN	Entretien avec Prof Principal (E.C)	MATHS - LETTRES - LANGUE VIV.		Initiation travail personnel	Initiation travail de recherche d'observation et d'expression écrite ou orale à partir de : histoire géographie sciences d'observation		Travail manuel	Sports	
MAR	MATHS - LETTRES - LANGUE VIV.			Initiation au travail personnel			Travail manuel	Sports	
MER	Réunion de Coopérative	MATHS - LETTRES - LANGUE VIV.		Initiation travail personnel			Travail manuel	Sports	
JEU	MATHS - LETTRES - LANGUE VIV.			Initiation au travail personnel	X				
VEN	Bibliothèque & travaux sur la lecture	MATHS - LETTRES LANGUE VIV.		Initiation au travail personnel	Initiation artistique		Sports		
SAM	MATHS - LETTRES-LANGUE VIV.			Mise au point plans de travail Formation des groupes Critiques Plannings etc.	Education artistique		Sports		

Deuxième année d'observation commune (actuelle 5^e) :

Elle pourrait reprendre approximativement la même répartition mais en diminuant assez largement les heures d'initiation au travail personnel et, pour les élèves qui auraient déjà manifesté des tendances plus « intellectuelles », les heures de travail manuel. On pourrait ainsi retrouver 3 ou 4 heures qui permettraient l'apprentissage d'une deuxième langue par exemple.

Quelques remarques au sujet de cette répartition :

— On s'aperçoit très vite que les structures et les méthodes actuelles doivent à peu près complètement éclater si l'on veut que l'enseignement des deux premières années d'observation soit efficace.

— Les programmes actuellement en vigueur pourraient, après quelques légères modifications, entrer dans la grille proposée. Car ces « programmes démentiels » dont on parle tant, ne sont pas aussi coupables qu'on le dit généralement, du moins dans les classes qui nous occupent ici. Tout dépend de la méthode avec laquelle ils sont abordés. Il est évident que si le maître veut suivre dans leur douce folie les fabricants de manuels, oui, on peut parler de démence car les lignes essentielles que les programmes permettent de découvrir sont masquées derrière un fatras de mots inutiles. Et tous ces soupirs : « jamais je ne finirai le programme ! » bien naïfs, comme si finir le livre était un but, comme si les connaissances pouvaient un jour finir. Alors, pour tous ces puristes de la législation du savoir, pourquoi ne glisserait-on pas dans les textes officiels cette phrase qui donnerait bonne

conscience à beaucoup : « Le maître adaptera le programme qui lui est soumis aux réalités de sa classe ! »

— L'horaire proposé fait apparaître des rencontres avec le professeur principal ou avec le professeur adjoint, rencontres qui seraient destinées à remplacer l'entretien du matin que nous préconisons dans nos classes primaires. Elles permettraient à l'enfant d'exprimer ses difficultés, ses inquiétudes et ses joies et feraient du collègue ou du lycée autre chose que les interlocuteurs administratifs qu'ils sont aujourd'hui pour beaucoup de jeunes enfants. Ces rencontres donneraient aux classes de l'enseignement secondaire un autre état d'esprit que celui qu'elles connaissent en faisant pratiquer une instruction civique concrète, basée sur le dialogue et sur l'examen de faits issus du groupe.

— L'horaire ci-dessus fait aussi apparaître des heures ou des demi-heures d'initiation au travail personnel au cours desquelles, sous la direction des professeurs, les enfants apprendraient à travailler. Cela permettrait d'aider ceux dont le milieu familial est peu propice à l'étude et de réaliser autrement que par des mots une véritable démocratisation de l'enseignement en facilitant cette adaptation à la 6^e qui est souvent si mal réussie tant elle marque une coupure avec le CM2.

— Des heures de travail manuel permettent d'observer les enfants face à l'outil et de déceler les diverses tendances de l'intelligence de chacun. Et puis ne serait-ce pas là un moyen de revaloriser le travail manuel auquel beaucoup de parents d'aujourd'hui ne trouvent aucune noblesse ?

— Les heures de sports sont en nombre limité car les installations et le personnel ne surgiront pas de terre par miracle et aussi parce que les fameuses classes à

mi-temps sportives semblent être trop tenues dans l'opinion publique comme une panacée.

— Un temps réservé à la coopérative de la classe et de l'établissement permettra à l'enfant de comprendre que l'école n'est pas une affaire imposée par les adultes mais au contraire un monde à sa taille qu'il peut organiser et discuter.

— Une heure de mise au point des plans de travail, de constitution des groupes de réalisation des plannings, etc., développera aussi l'instruction civique et permettra très concrètement de réaliser cette individualisation du travail recherchée.

— Enfin, des heures d'initiation artistique, au cours desquelles l'expression libre sera cultivée afin d'amener à la découverte des formes d'art les plus diverses, compléteront l'emploi du temps.

On pourra objecter à cela :

— Que le temps passé à l'école est augmenté d'une heure par jour et de quatre heures le jeudi. L'argument ne tient pas car :

1^o. les « devoirs » à faire à la maison n'existent plus,

2^o. le climat de détente et de compréhension dans lequel on travaille rend supportable la présence prolongée à l'école,

3^o. les après-midi sont entièrement libérés des sujétions purement scolaires,

4^o. le jeudi n'est plus nécessaire dans sa totalité car l'école est devenue moins usante (le conserver ou le supprimer n'est d'ailleurs qu'un de ces faux problèmes dont l'enseignement s'abreuve !) D'ailleurs, dans les classes de neige tant vantées, ne travaille-t-on pas le jeudi ?

— On pourra objecter aussi qu'une heure d'histoire, de géographie ou de sciences se trouve supprimée. Mais l'objection doit être rejetée car le travail individuel tel que nous l'avons mis au point depuis que Freinet et son mouvement se battent, permet de consacrer un temps moindre à connaître davantage de choses et le travail par équipe permet d'aborder, en moins de temps que celui utilisé dans les méthodes traditionnelles, un plus grand nombre de notions.

— Si l'on objecte que cela coûtera cher, alors que l'on ne parle point de réforme car si je veux remplacer ma deux chevaux par une voiture plus rapide, je dois faire une plus grosse dépense... Cela seulement permettra de distribuer 6 h 30 d'enseignement des lettres (contre 4 h aujourd'hui), 6 heures de mathématiques (au lieu de 4), par exemple.

La deuxième question a trait à la notion de groupe de travail. « Comment éviter que ces groupes ne deviennent hiérarchisés ou sélectifs et soient des articulations d'une même classe. » Lorsque la pédagogie Freinet préconise que l'enfant doit avoir un motif d'agir à l'école, c'est-à-dire lorsqu'elle exprime que la notion d'effort doit naître de l'intérêt, il est évident qu'elle répond à la manière de constituer ces groupes de travail. Lorsqu'elle recommande l'utilisation de fiches et de plannings elle permet le fonctionnement très souple de ces groupes.

Quatrième question : elle porte en fait sur les connaissances à acquérir à la fin de la deuxième année du cycle

d'observation. Si l'enfant qui sort de l'actuelle 5^e savait rédiger clairement un texte de vingt lignes qu'il écrirait sans erreur, s'il savait résoudre les problèmes de la vie courante et s'il avait le sens de la mathématique, n'aurait-il pas acquis ces connaissances de base qui lui manquent si souvent aujourd'hui? Mais il faut dépasser le cadre strict des connaissances: il faudrait que l'enfant qui sort de 5^e sache travailler seul et s'intégrer à un groupe, il faudrait qu'il ait le sens de l'effort efficace, il faudrait qu'il aime lire, qu'il sache découvrir ce qui est beau, qu'il sache que son destin dépend de lui seul et que la justice soit un de ses plus impérieux besoins, toutes choses que l'École Moderne peut lui apprendre efficacement!

Cinquième question: « Le passage entre la 1^{re} année et la 2^e année doit-il être automatique? »

En connaissez-vous des êtres humains automatiques?

La sixième question pose le problème des classes de rattrapage. Que pensez-vous d'un médecin qui inocule le virus pour mieux soigner le malade par la suite? « Je l'attends à l'agonie! », dit Sganarelle. Vraiment nous sommes bouffons avec nos classes de rattrapage. Nos classes de transition sont des hôpitaux où, en guise de cure, on pratique des soins qui devraient être préventifs...

La septième question enfin demandait comment on pouvait éviter les méfaits de l'orientation prématurée. La répartition horaire qui figure plus haut, en

ménageant des « bancs d'essai » très divers et très souples, permettrait de déceler les grandes aptitudes au fil des années et d'éviter les plus grosses erreurs en établissant, par la pédagogie Freinet, un lien entre le CM₂ et l'actuelle 6^e. Le travail individuel motivé est l'amortisseur des chocs que l'évolution physiologique et scolaire font connaître à l'enfant.

On demandait de conclure par des observations personnelles. Ce n'est pas faire preuve de mauvais esprit que de faire remarquer que le SNI cherche aujourd'hui des solutions à des problèmes que la pédagogie Freinet permet en grande partie de résoudre. Mais pour implanter nos techniques dans les classes d'observation il faudrait changer bien des choses: l'école du premier cycle du second degré est particulièrement réactionnaire; elle note, elle classe, elle uniformise alors qu'il faudrait comprendre et aimer. Elle est un échec car elle ne donne aucun sens moral profond (la « pompe » n'est-elle pas élevée au rang d'une institution dans les lycées et les collèges dont les administrateurs se défendent par des procédés policiers). Beaucoup de nos écoles vivent sous le règne de la surveillance sous toutes ses formes: on soupçonne, on punit, on décore les bons, on expulse les méchants après une solennelle réunion d'un conseil, et aux premiers jours de juillet, après les épreuves rituelles que les grands sorciers organisent quelquefois avec difficulté, l'Université vêtue de magnificence fourrée qui tient chaud à la culture, l'Université organise sa grande parade annuelle...

J. DUBROCA

*L'enseignement du latin*Problèmes
du Second degré

par

Andrée AUDEBERTProfesseur au Lycée de THIAIS
Responsable de la commission
de liaison CRAP - École Moderne

Compte tenu des difficultés rencontrées dans les sections classiques et analysées dans le bulletin du 1^{er} mars 1967, je vais essayer de faire le point sur le travail que j'ai pu effectuer, au cours des 1^{er} et 2^e trimestre de la présente année scolaire, dans le sens d'une pédagogie proche de celle de l'École Moderne. Je constate alors que *l'enseignement du latin*, quand il s'adresse à des élèves peu doués, peu courageux ou mal formés, peut gêner considérablement le professeur de lettres. J'en ai fait l'expérience cette année avec deux classes, une 5^e et une 4^e, que je devais « rattraper » en latin sans heure supplémentaire, c'est-à-dire pratiquement reprendre l'enseignement de l'année précédente et réaliser le programme effectivement prévu. Situation exceptionnelle, dira-t-on. Malheureusement, les absences de professeur, les débuts maladroits de jeunes collègues inexpérimentés ne sont pas rares. D'ailleurs *l'enseignement du latin devient de plus en plus difficile* et mobilise *l'énergie du professeur* de lettres classiques qui, en période de pénurie, ne peut enseigner que dans ces sections et voit son service hebdomadaire chargé de latin au détriment du français (dont l'horaire est d'ailleurs inférieur à celui que l'on trouve dans les sections modernes). De plus, dans les classes de « démarrage », si l'on veut que l'élève ait des bases solides, il faut que l'enseignement du latin soit associé à l'enseignement de la grammaire française ; c'est dire la place prépondérante que celle-ci doit prendre dans l'enseignement du français en 6^e, 5^e et 4^e. Je suis loin de penser que les notions grammaticales formelles soient indispensables à l'élève, à l'épanouissement de sa personnalité, à son développement intellectuel, mais comme je dois apprendre par exemple à un élève de 6^e ou de 5^e ce qu'est l'ablatif

absolu ou la proposition infinitive en latin — éléments de syntaxe que l'on retrouve très fréquemment dans la phrase latine — je suis obligée de lui faire comprendre auparavant ce qu'est la proposition infinitive ou la proposition participe en français et de lui proposer de nombreux exercices.

Autrefois, quand la sélection était faite par l'examen d'entrée en 6^e et par l'origine sociale, les élèves avaient très vite compris. Et qu'on ne se méprenne pas : je me réjouis, moi aussi, de la démocratisation de l'enseignement, mais je ne peux comprendre que les programmes de latin restent ce qu'ils ont toujours été et qu'on doive aborder les textes de César, de Cicéron et d'Ovide en 4^e ! Que cette hypocrisie cesse ! Ou bien, dans le cadre d'une 6^e commune, on rend le latin obligatoire pour tous — mais où trouvera-t-on dans l'immédiat les professeurs pour l'enseigner ? — et l'on recule d'un an la progression des programmes ; ou bien on sélectionne vraiment en fonction des résultats obtenus à la fin de la classe de 6^e — dans ce cas il faudrait établir des tests sérieux — et l'on peut alors en 5^e aborder le latin dans de bonnes conditions avec des élèves qui, pour la plupart, continueront à l'apprendre. Sans cela, que de temps perdu, que de réorientations maladroites, que de fatigues vaines ! Ainsi, en 5^e, dans une classe de trente-quatre élèves, cinq ont abandonné le latin à la fin du premier trimestre (une élève a même retrogradé en 6^e classique et ne peut suivre en latin dans cette classe) ; quatre vraisemblablement redoubleront, quatre passeront en 4^e moderne, étant trop âgés pour redoubler. Sur ces vingt et un élèves qui restent, combien passeront en 3^e classique et combien en 2^e littérature avec latin ?

Si l'on tient compte de ce fait que l'on exige de l'élève un travail personnel assez considérable en cette matière (5 heures en 5^e, 7 en 4^e pour des élèves normalement doués et rapides), on peut se demander si les bénéficiaires qu'en tire la majorité des élèves justifient cet apprentissage. Quand on lit des traductions « déliantes » de textes latins relativement faciles, on est en droit de rétorquer à ceux qui prétendent que le jeune latiniste apprend à connaître les ressources de sa langue maternelle, qu'il y a peut-être pour cela d'autres matières à enseigner, d'autres méthodes à utiliser. Cependant, il faut accepter la situation actuelle et espérer que la structure des CES facilitera l'évolution nécessaire.

En attendant le jour où le latin ne sera plus qu'une matière à option, où il aura perdu cette auréole de matière noble-entre-toutes, vieille de plusieurs siècles, que lui confère l'héritage d'un humanisme mal adapté à la population scolaire de notre époque, il faut essayer d'intégrer cet enseignement dans l'ensemble que constituent les différentes matières d'une section, particulièrement les matières littéraires. Ainsi les techniques pédagogiques utilisées en français peuvent l'être, dans une certaine mesure, en latin :

En premier lieu *les conférences d'élèves*. Elles interviennent dans la présentation d'un auteur latin. C'est ainsi que j'avais confié, en 4^e, la présentation de la *Guerre des Gaules* à un groupe d'élèves :

- un exposé sur la vie de César, rattachée à l'Histoire Romaine,
- un autre sur la Gaule avant la Conquête,
- un troisième sur la *Guerre des Gaules* dans son ensemble,
- un quatrième sur le Livre I que nous allions traduire.

Ces élèves étaient déjà habitués à ce genre de présentation puisqu'elles l'avaient utilisé pour les romans champêtres de G. Sand, *Le Bourgeois Gentilhomme* et *Le Cid*. Les exposés furent bons, voire excellents. Je m'étais assurée auparavant que leur documentation était suffisante.

En 5^e, *le travail libre par groupes*, que j'utilise lors des séances de travaux dirigés en français, se retrouve dans l'enseignement du latin. De même que les élèves, suivant leurs lacunes, — qu'ils savent judicieusement déterminer — ou suivant leurs désirs du moment, choisissent en travaux dirigés de français un exercice parmi ceux que je leur propose, de même en travaux dirigés de latin, ils optent pour une de ces formules :

— *révisions de vocabulaire* par groupes de deux, en utilisant le sac spécial contenant de petits cartons sur lesquels sont inscrits les mots difficiles,

— *révisions de morphologie et de syntaxe* par groupes de deux ou trois ; révisions d'abord orales (on se pose mutuellement des « colles »), puis on essaie ensemble de traduire ou de retraduire des phrases d'application. Le professeur aide à choisir et assure les corrections finales,

— *traductions de version ou de thème* par groupes de trois ou de quatre, la version et le thème étant indiqués au début du cours par le professeur qui demande aux élèves, dix minutes avant la fin, de traduire le texte devant toute la classe. En général les fautes sont rares. Pour constituer les équipes, je choisis un élève « solide » comme responsable du groupe. Je suis satisfaite de voir l'aide efficace que les bons élèves apportent très sérieusement et très simplement à leurs camarades. Peu à peu l'esprit de compétition qui

existait dans cette classe s'est estompé. D'autre part, j'ai remarqué que certains élèves étaient plus attentifs aux explications d'un camarade qu'aux observations du professeur. Ils sont sans doute sensibles au caractère moins traditionnel du cours ; je les trouve plus détendus et plus absorbés à la fois. Je constitue des groupes toujours mixtes, sans cesse renouvelés, pour que chacun apprenne à connaître tous les éléments de la classe. Une atmosphère très agréable s'est instaurée dans cette 5^e que les collègues trouvent particulièrement sympathique.

J'ajouterai que cette forme de travail libre me semble si bénéfique que je vais essayer de l'étendre pendant quinze jours aux cours normaux, c'est-à-dire aux trois cours hebdomadaires consacrés aux acquisitions grammaticales (la 4^e heure étant réservée aux traductions suivies). Je vais tenter une expérience que j'appellerai « atelier de latin ». Les élèves sauront qu'ils doivent établir un plan de travail sur deux semaines pour assimiler deux chapitres du manuel. On aura fait au préalable les leçons de grammaire française correspondantes. Les élèves seront groupés en équipes hétérogènes et devront à la fin de la période indiquée avoir suffisamment de connaissances pour répondre à l'interrogation écrite de contrôle que je leur propose régulièrement. Ils devront avoir fait les exercices d'entraînement correspondants aux deux chapitres étudiés ; pour cela ils auront choisi entre plusieurs « trains d'exercices » ceux qui leur convenaient, de sorte que je ferai circuler quatre ou cinq fiches de corrections différentes.

Je surveillerai d'une manière assez souple la marche de leur travail et serai prête à intervenir dès qu'un responsable aura besoin de mon aide, puis, je contrôlerai les résultats et leur deman-

derai ce qu'ils pensent de cette technique. Ils doivent, en effet, très souvent apprécier la méthode utilisée et font preuve à cet égard d'un sens pédagogique averti et d'un esprit critique sans concession. C'est ainsi qu'ils ont très pertinemment fait le point sur la *bande programmée* de latin que je leur avais proposée au premier trimestre et qu'ils ont utilisée au cours de deux séances de travaux dirigés. Leurs remarques m'ont permis de corriger non seulement cette bande sur la proposition infinitive qui a paru dans *L'Éducateur* Second degré, n° 4 de novembre 66, mais d'en préparer de nouvelles.

Ce n'est pas seulement l'utilisation de ces outils qui rapproche l'enseignement du latin des autres disciplines. Certes, conférences, bandes programmées, plan de travail, travail par équipes, travail libre se retrouvent ailleurs ; mais ce qui donne une unité à notre enseignement, c'est, plus encore que cette ressemblance au demeurant un peu artificielle, l'état d'esprit que nous adoptons vis-à-vis de notre classe, la *conception* que nous avons de notre pédagogie en général.

Je me souviens des efforts que j'ai faits au premier trimestre en classe de 4^e pour arriver à connaître les élèves, à analyser leurs difficultés. C'est dans la mesure où les réunions de délégués de classe ont eu lieu, où nous avons franchement parlé de la faiblesse de la classe en latin, où nous avons décidé aussi de nous retrouver tous réunis un prochain jeudi au cours d'un goûter amical que leur attitude aux cours de latin a changé. J'ai compris en effet que les résultats qu'ils obtenaient touchaient certains si profondément qu'ils se croyaient rejetés par le professeur. Quand ils ont compris que je voulais sincèrement les aider,

les guider et que je m'intéressais tout autant à chacun d'eux, ils ont été, me semble-t-il, rassurés. Je crois qu'ils ont pris l'habitude, depuis l'école primaire, d'établir des rapports affectifs avec les maîtres si bien qu'à tort ou à raison ils sont persuadés que l'intérêt qu'on leur manifeste est étroitement lié aux résultats purement scolaires. Plus ils essaient de bien faire, plus ils sont crispés et incapables de produire un travail honnête. La plupart des parents, d'ailleurs, favorisent cette tension en attachant une importance excessive aux résultats et au classement qu'ils s'empressent de rétablir, même si le professeur l'a abandonné. Aussi le professeur de latin arrive-t-il lentement à secouer le joug des attitudes anciennes et à trouver un mode d'enseignement qui associe l'étude d'une langue morte aux recherches pédagogiques qu'il poursuit lui-même en français ou qu'un de ses collègues est susceptible d'effectuer.

Ces considérations pouvant tenir lieu de conclusion, je ne parlerai pas de l'enseignement du français dans ces mêmes sections. Outre que les redites seraient inévitables sur le plan des techniques, je préfère réserver mon jugement, attendre qu'une classe « normale » en latin me soit attribuée pour que je puisse équilibrer les efforts de chacun et redonner à l'enseignement du français la place de choix qui lui revient.

ANDREE AUDEBERT
17, Av. F.-Roosevelt
94 - Thiais

REMARQUES

SUR L'UTILISATION DES BANDES
ENSEIGNANTES EN LATIN

Au premier trimestre, en travaux dirigés de latin, classe de 5^e, j'ai utilisé la bande sur la proposition infinitive qui a paru dans *L'Éducateur* Second degré n° 4 du 15 novembre 66. Je précise que deux séances de 50 minutes ont été nécessaires et que le fait d'effectuer l'ensemble du travail avec un intervalle d'une semaine ne semble pas avoir gêné les élèves. J'ajouterai que cette bande est la première d'une série destinée aux travaux dirigés de cette classe, qu'elle doit permettre aux élèves de revoir des leçons déjà expliquées par le professeur, quelques jours ou quelques semaines auparavant. Je rapporterai d'abord les observations des élèves eux-mêmes en ce qui concerne l'utilisation de cette bande. Je leur avais demandé, en effet, d'exprimer par écrit leur opinion à ce sujet.

Ils ont trouvé la bande « amusante ». Sa présentation dans la boîte enseignante, boîte-jouet en quelque sorte, leur a plu ; je crois qu'elle correspond bien aux exigences de cet âge.

Ils ont bien insisté aussi sur son utilité : la bande leur a permis de revoir un chapitre difficile. J'ai pu constater qu'elle avait été d'un réel profit pour la plupart d'entre eux ; trois ou quatre élèves sur trente-quatre n'ont pas progressé, mais se sont révélés plus tard incapables de poursuivre des études latines.

Ils ont noté en outre que la bande leur avait offert la possibilité de travailler suivant leur rythme propre. Les plus rapides ont eu, à la deuxième heure, un exercice de révision supplémentaire.

Voici maintenant mes propres remarques. En premier lieu leur attitude : elle était celle d'enfants vivement intéressés par la prise en charge personnelle de leur travail. Tous se sont montrés attentifs et appliqués.

Ensuite cet exercice me paraît avoir la valeur d'un test puisqu'il m'a donné des renseignements sur leurs possibilités d'assimilation, leur rythme de travail, les lacunes particulières à chacun, leur caractère, leur capacité d'attention ; autant de signes essentiels pour déterminer l'aptitude au latin chez des élèves de 5^e. J'ai pu voir, par exemple, que tel élève profitait rapidement de la correction de ses fautes et des renseignements supplémentaires que donnaient les réponses ; que tel autre avait de graves lacunes en vocabulaire, qu'un troisième, très superficiel, était poussé par un orgueil si grand qu'il avait préféré « bâcler » les dernières réponses, mais terminer le premier de la classe. C'est pourquoi, l'utilisation de bandes me semble être particulièrement intéressante en latin. Évidemment il ne faudrait pas généraliser leur emploi : « on les trouverait vite ennuyeuses » et les pertes de temps seraient peut-être trop considérables, ont fait justement remarquer les élèves ; mais elles permettent une consolidation des connaissances telles que les enfants les réclament dans les matières difficiles, c'est-à-dire, surtout les mathématiques, le latin, puis l'anglais et même l'explication de texte (notre participation, dit une élève, est trop réduite à ce cours).

Je laisse enfin un élève conclure en ces termes : « Je trouve que la bande a été une très grande invention pour les études secondaires. Cela m'a beaucoup aidé et j'en suis très heureux. »

ANDRÉE AUDEBERT

Une accusation qui n'est qu'une mise en garde

par

G. BARRIER

Les classes de transition et leurs promoteurs supportent, de la part du SNI, une lourde accusation que j'essaie de résumer ici :

« Les classes de transition sont un leurre, les enfants qui y sont admis sont privés d'espérances et l'on n'entrevoit pour eux aucun débouché ; le gouvernement, en créant les classes de transition, laisse croire aux parents qu'on a trouvé une solution, il les trompe, et ceux de nos camarades qui s'efforcent de créer ces classes font le jeu du gouvernement ; le mouvement de l'Ecole Moderne en particulier qui trouve là une occasion de « placer sa pédagogie ».

Cette accusation n'est en somme qu'une « mise en garde ». Nous aurions tort de nous en contrarier et de ne pas admettre le bien-fondé de sa première proposition. Lorsque le camarade Julienne, secrétaire de la section départementale du SNI du Calvados, s'est ainsi exprimé devant moi, il le faisait en termes amicaux sans élever la voix ; je distinguais outre la crainte du militant syndicaliste celle de voir se constituer une catégorie d'instituteurs, de s'instaurer une course à l'indice.

Ce jour-là le syndicaliste exprimait son point de vue, le militant de l'Ecole Moderne désirait défendre la pédagogie, un troisième interlocuteur parlait des enfants de « cet âge-là » qui n'étaient pas admis en 6^e.

Les classes de transition sont-elles à l'heure actuelle, autre chose que les CFE qui subsistent à leur côté ?

RECRUTEMENT

Maintenant que les CFE sont vidées des élèves « agréables », au profit des 6^e classiques ou modernes, le recrutement semble bien être le même : les

classes de transition comme les FE acceptent les élèves de 12 à 14 ans provenant des CM2, voire CM1 (et quelquefois des 6^e classiques ou modernes), après la sélection d'entrée en 6^e. Les circonstances locales font qu'on baptise tantôt CFE la classe isolée en campagne, tantôt 6^e de T la classe incluse dans un CES, que le recrutement de la classe peut être amélioré en qualité par la présence d'une classe de perfectionnement qui récupère les malheureux. On pourrait envisager de sélectionner le recrutement des C de T, de n'y admettre que les élèves récupérables de façon à ce que ces classes jouent réellement leur rôle de recyclage, et en améliorer ainsi artificiellement le rendement. Et les autres enfants, qu'en ferions-nous ?

Notre position de pédagogue de l'École Moderne ne peut admettre cette sélection en chaîne, nous ne reculerons jamais les limites de la pédagogie. Qu'elle soit saine à tous les degrés depuis les maternelles, et qu'elle n'aboutisse pas à cette nécessité de sélection ! Et même s'il est nécessaire de recueillir dans des classes spécialisées les enfants les moins doués pour les placer devant des difficultés moindres que certains d'entre nous acceptent avec courage cette tâche difficile et la mission délicate d'information auprès des parents. Nous pensons qu'une pédagogie active qui fait appel aux élans naturels, aux motivations profondes de l'individu, peut réussir partout, en famille, à l'école, en clinique, et bien sûr en C de T et de perfectionnement.

Cette attitude de courage et de maîtrise, nos camarades hors de l'École Moderne l'ont, qui se révoltent contre les sélections abusives, reconnaissant le besoin d'une pédagogie saine à tous les niveaux, et ne désirent pas être autre chose que

des instituteurs dévoués à des enfants malmenés.

DÉBOUCHÉS

Nous avons fait un premier bilan de notre petite expérience d'un an : 21% des élèves de 6^e T furent à la fin de l'année recyclés en 6^e moderne, 57% ont poursuivi en 5^e T dans de meilleures conditions. Quelques-uns ont trouvé un débouché en CET. Nous avons écouté un compte rendu analogue provenant de la Loire-Atlantique. Et les maîtres présents, qui furent auparavant en CFE, se sont dit que les résultats obtenus étaient analogues à ceux qu'ils obtenaient. Ce qui semble renforcer la similitude entre CFE et 6^e T : recrutement et débouchés, présence du maître.

Pourtant une *différence essentielle* est en train de naître et se développer. Elle réside dans les méthodes recommandées par les instructions officielles et l'installation administrative.

RÉUSSITE A L'EXAMEN

Quant aux I.O. des C de T, il serait intéressant de les rapprocher des I.O. de 1923 des CFE. *En priorité* les C de T doivent être dégagées de la préparation au certificat d'études et autres examens. La réussite en CFE c'était devenu la réussite à l'examen qui conditionnait la pédagogie du maître ; il en est peu qui aient eu le courage de faire passer ce souci au second plan, le risque est gros auprès des parents comme auprès de l'inspecteur.

C'est ainsi qu'on en arrive à négliger certaines disciplines, physiques, esthétiques... au profit du français, du calcul, des leçons... à négliger les mathématiques au profit du calcul... à négliger le français au profit de

l'orthographe... à négliger l'expérience et l'observation au profit des leçons... Distorsions graves. Mais pas négligence professionnelle.

RÉUSSITE ÉLARGIE

Les I.O. des C de T élargissent la pédagogie de la réussite. Il ne s'agit plus de la seule réussite à l'examen mais de la réussite sur quelque plan que ce soit. Il faut avoir vu certains enfants se régénérer à la suite d'une réussite et vouloir réussir encore et plus souvent, et toujours ! Qu'on ne s'y trompe pas, il ne s'agit pas de succès à propos d'exercices scolaires artificiels ; mais de l'élan vital d'un jeune être qui vient de surmonter un obstacle, de reprendre confiance. Toute activité : physique, manuelle, esthétique, intellectuelle, sociale est propice.

D'où le champ immense ouvert par le pédagogue dans sa classe, de quoi donner le vertige ; mais qui donnera aux C de T leur visage particulier, leur destin d'enseignement spécialisé ?

CONTEXTE SOCIAL PÉDAGOGIQUE

En quoi les C de T diffèrent-elles encore des CFE ? Du fait que leurs enfants sont mêlés aux autres enfants du même âge dans le même établissement ; ce qui ne les met pas sur un réel pied d'égalité, mais ce qui ne les repousse pas dans un ghetto artificiel. On pourrait craindre ce clivage.

Non ! les C de T auront, les maîtres feront en sorte qu'elles aient, ce caractère d'originalité d'enseignement spécialisé, et les enfants vivront la même vie d'activité dans les différentes 6^e et 5^e sur des voies différentes et curieuses les uns des autres. La coopérative doit ressouder ces différentes classes et les

transitions ne seront pas en reste d'activités créatrices si elles marquent un retard du côté des activités intellectuelles. L'équilibre se fera si personne ne se mêle de l'empêcher arbitrairement.

LANGUE VIVANTE

Dernier point, l'expérience de l'enseignement des langues vivantes en C de T est récente, il est nécessaire qu'elle se poursuive et que là aussi on lui donne figure d'enseignement spécialisé et pratique ; il est des méthodes qui font leurs preuves même auprès des enfants moins doués. La langue vivante, c'est une chance supplémentaire de réussite. Je sais bien que des Principaux doivent se montrer économes des heures de professeur et penser « rendement d'abord ». Mais nous trouverons sans doute des professeurs intéressés à cet enseignement destiné aux enfants des C de T, à en découvrir la méthode.

PARLONS DES MAÎTRES QU'ON MET UN PEU TOT EN ACCUSATION

Qui seront les maîtres nommés en C de T, des licenciés ? Ils risquent souvent d'être déçus ! Entraînés à un enseignement magistral s'adressant à de jeunes intelligences perméables et capables de conception, ils se trouveront souvent devant des enfants beaucoup moins aptes, inadaptés même, sous-instruits et malmenés. Les Q.I. en C de T sont parfois en catastrophe.

Les C de T relèvent peut-être davantage de l'enseignement primaire que du secondaire, davantage du travail de l'instituteur que de celui du professeur (attention, je ne veux pas encourager à un quelconque abandon).

INSTITUTEURS

Les instituteurs ont vu là une porte ouverte. Qu'ils se sentent attirés par l'indice, c'est-à-dire par une situation matérielle améliorée, pourquoi le leur reprocherait-on? D'autant qu'ils devront gagner cette qualification par un stage long et un examen qui n'apparaissent pas comme des plus faciles. Mais j'ai reçu d'autres confidences de maîtres qui se sentaient petit à petit étreints par la routine : 10 ans de CFE, 18 ans de CM2, et on s'aperçoit qu'on se répète!... qu'on radote? Et ceux-là m'ont confié leur libération, leur espérance, la C de T les obligerait à reconsidérer leur pédagogie, à se revoir eux-mêmes, à se rajeunir. Que le militant syndical s'inquiète de voir se former une catégorie! Il a raison. Mais les éducateurs sont des hommes voués aux enfants qui sont aussi leur préoccupation constante. Lorsqu'un camarade crut parler au nom de tous les autres en assemblée pour réclamer le droit aux 27 heures, à l'indice, au titre de professeur... j'entendis un long murmure... « *Mais ça ne me gêne pas d'être instituteur* ».

CATÉGORIE

Nous nous sommes fait un certain idéal des C de T, de pédagogie renouvelée, active et profondément associée à l'enfant, pour son recyclage moral. Que nous travaillions à l'installation pédagogique de ces classes ne nous empêche pas d'être syndicalistes avertis. Nous ne nous laisserons pas enfermer dans la course à une fallacieuse parité avec les professeurs du 2^d degré. La seule conquête de l'indice (sans la négliger) ne fera pas de nous des professeurs. Nous serons des éducateurs conscients d'appartenir à une pédagogie très universelle mais appliquée dans des

circonstances qui ne sont pas exactement celles des autres.

L'ÉCOLE MODERNE VEUT-ELLE PLACER SA PÉDAGOGIE? NON ELLE EST INQUIÈTE

La pédagogie Freinet a quarante ans d'avance sur les C de T et n'a pas été créée pour celles-ci.

Les I.O. recommandent des techniques qui sont celles de l'École Moderne (ou d'autres mouvements tels les CEMEA, OCCE, etc.) Elles invitent les maîtres à les employer.

Voilà bien le danger que nous envisageons, et loin de trouver enfin l'occasion « de placer notre pédagogie », nous nous demandons ce que deviendront les techniques que nous avons lentement, laborieusement élaborées sous la conduite de Freinet lorsqu'elles seront mises du jour au lendemain dans les mains du maître inexpérimenté. Quand je dis « inexpérimenté » je ne fais de procès à personne. Tout éducateur a une expérience, la sienne. Dix-huit ans de CM2 et tout à coup en C de T! En même temps que son intérêt, la joie qu'il a de se renouveler, le maître avoue une certaine inadaptation passagère.

Nous qui appartenons à l'École Moderne, nous avons parcouru un assez long chemin semé d'embûches. Que les camarades le sachent, il nous a fallu certaines audaces, de longues heures de réflexion, quelques sacrifices, des expériences quelquefois décevantes, courageusement reprises, mais aussi des joies profondes, des enthousiasmes brûlants. Nous avons vécu pour nos élèves, pour nos camarades de l'ICEM, mais aussi pour nous et nos familles (en dépit des apparences parfois).

EXPÉRIENCE NÉCESSAIRE

Sur la seule recommandation des I.O. les maîtres aborderont-ils en un seul temps et globalement les techniques qu'elles préconisent? Il leur faut bien s'attendre à refaire au moins une partie du chemin que nous avons parcouru. L'expérience est intransmissible. Mais le chemin est en partie élagué et nous espérons bien être rejoints. Nous aimons la compagnie.

Nous aiderons nos camarades. Au Congrès de Tours nous avons décidé de mettre au point et d'éditer un guide à l'intention de ceux qui se trouvent

nommés en C de T. Il n'a d'autre prétention que de rendre service.

Mais nous dénoncerons ceux qui, par une fausse imitation, déformeront la pédagogie Freinet pour laquelle nous avons œuvré, car cette pédagogie veut une option de tout l'individu, pédagogique et sociale. Un adhérent de l'Ecole Moderne peut être un militant syndical sans se contredire.

Que mon camarade Julienne qui a provoqué cet article que je confie à l'imprimerie ne voie là aucun esprit de polémique.

BARRIER

8, rue d'Hermanville
Caen - (Calvados)

Stage spécialisé : Étude du milieu

Lamotte-Beuvron (Loir-et-Cher) ne pouvant nous recevoir cette année, il aura lieu du lundi 17 juillet au jeudi 27 juillet 1967, à Saint-Rémy-le-Petit (Ardennes).

1^{re} partie : *Initiation à l'Archéologie*, sur le thème : les camps dits romains entre la Celtique et la Belgique (5 jours).

2^e partie : *Etude du milieu*, sur le thème : les défrichements modernes (5 jours).

Entre les deux, excursion archéologique et gastronomique en Champagne.

Accueil le dimanche 16 juillet 1967, à l'Ecole de Saint-Rémy-le-Petit (1 km à l'Ouest de la RN 51 entre Reims et Rethel).

Camping uniquement et cuisine individuelle.

S'inscrire dès que possible en écrivant à F. Deléam, Saint-Rémy-le-Petit, 08 - Rethel.

Droit d'inscription : 10 F par participant actif, à virer au CCP 144-23 Châlons-sur-Marne, au nom de F. Deléam.

Les beaux cahiers

par

G. JAEGLY

I. D. E. N.

Ce jeune maître auquel j'adresse des critiques quant à la tenue des cahiers dans sa classe me regarde avec quelque étonnement. Il est sérieux, plein de bonne volonté. Je sais aussi qu'il s'informe et se cultive. Et la conduite de sa classe, en dépit de quelques maladresses opératoires, dues justement à une volonté d'amélioration, sort quelque peu de l'ordinaire. On sent chez lui un très net souci de modernisation, d'une modernisation de bon aloi. Cependant, il faut en convenir, les cahiers sont quelque peu négligés. Non qu'ils soient mal tenus, mais il leur manque cette recherche dans la présentation, cette application dans la calligraphie, cette méthode dans la disposition, cette finesse dans le choix des travaux écrits qui font les beaux cahiers.

« Il faut, me dit-il, respecter la liberté et la spontanéité des enfants. Il ne faut pas les contraindre. » Et pour un peu, si je n'intervenais sans doute prématurément, il ajouterait la crainte des complexes.

Son intention, au fond, est louable : on ne peut faire grief à quiconque de vouloir établir dans sa classe une atmosphère basée sur la confiance et la sympathie. Mais encore ne faut-il pas se leurrer sur le sens des mots et ne pas confondre la fin avec les moyens.

On a tellement galvaudé les mots de liberté et de spontanéité qu'on les a rendus méconnaissables et qu'on en a fait des synonymes de laisser faire, d'anarchie, de désordre. On est conduit à ces classes où l'on amorce un travail sans jamais l'achever, où l'on éparpille ses efforts sans jamais aboutir, où, au lieu du recueillement secrété par une activité féconde, on rencontre l'agitation dans un brouhaha fébrile, où l'on trouve trop souvent le manque d'ordre, de soin, de goût.

Mon propos peut paraître dur. Ce n'est pas un portrait, c'est une mise en garde. Il est des vérités même élémentaires qu'il faut dire ou qu'il faut rappeler. Et ceux qui entendent être des maîtres d'Ecole Moderne ne doivent pas se soustraire à certaines exigences fondamentales. L'Ecole Moderne n'est pas, et elle ne doit en aucune circonstance le paraître, le refuge de la facilité ou, sous quelque prétexte fallacieux justifié par quelque non moins fallacieuse théorie, d'une démission devant l'effort.

Le beau cahier, je le maintiens, n'est pas l'apanage d'une pédagogie traditionnelle. Les qualités d'ordre, de soin, de goût qu'il traduit ne sont pas obligatoirement le fruit de la contrainte ou de la coercition. Il n'est pas vrai que le génie de Beethoven soit né des brutalités que son père lui faisait subir.

L'expérience prouve que les enfants aiment écrire et dessiner. Encore faut-

il que le travail proposé leur soit aimable, je ne dis pas amusant, sérieux au contraire, qu'il soit choisi et non subi. Il faut être vigilant aux efforts de chacun, éviter l'erreur trop grave ou la maladresse pénible. C'est là affaire de dosage des travaux, certes, mais surtout le fruit d'une attitude compréhensive et encourageante du maître. Exiger d'emblée la réussite, imposer l'uniformité, c'est risquer l'échec. Ce qu'il faut c'est autoriser les initiatives, c'est admettre qu'on peut se tromper, être ignorant, c'est retirer aux tâtonnements nécessaires des enfants tout caractère moral, c'est ici abandonner l'idée de faute qui secrète la hantise et la crainte. C'est susciter l'œuvre, favoriser son éclosion et son épanouissement, c'est donner les moyens de la transformer peu à peu en chef d'œuvre. C'est, en définitive, rechercher des qualités esthétiques mentales et morales.

G. JAEGLY

BT Sonore « Littérature » : une œuvre et son paysage

1 disque - 12 diapositives

DEJA PARUS :

- Marcel Proust et Illiers-Combray
Texte dit par Michel Bouquet
BT Sonore n° 1 « Littérature »
SBT n° 200 du 1^{er} avril 1966
- Pierre de Ronsard et la vallée du Loir
Texte dit par René Roussel
BT Sonore n° 2 « Littérature »
SBT n° 213 du 15 décembre 1966
- Jean de la Fontaine et les pièces du Musée de Château-Thierry
BT Sonore n° 3 « Littérature »
SBT n° 219 du 15 mars 1967

A PARAITRE

- Flaubert et Nogent-sur-Seine
- La Marquise de Sévigné
et les demeures historiques parisiennes

Vente au numéro et souscription à :

CEL - BP 282 - 06 Cannes

RAPPORT

sur la journée de
l'enseignement programmé
CRDP de Toulouse 27-4-67

par

R. FAVRY

Nous avons pu, avec quelques camarades de Toulouse et de Montauban, parmi lesquels Lucette Fabre, Ribreau et Leclerc, assister à cette journée. Plusieurs conclusions s'en dégagent.

Pratiquement, depuis deux ans, rien n'a avancé réellement. Skinner, Crowder sont toujours seuls invoqués comme autorités intellectuelles, même si les conférenciers (MM. Melet, Antoine et Abécassis (1)) prétendent prendre leurs distances vis-à-vis du behaviorisme.

On envisage avec insistance l'emploi de l'informatique et des calculateurs. Signalons qu'à la même date la revue *L'Education Nationale* présentait cette éventualité comme lointaine. Néanmoins, dans les ordinateurs dits de la troisième génération, il devient possible de satisfaire immédiatement le besoin du demandeur. On dit alors que l'ordinateur travaille en temps réel... attribuant à ses différents utilisateurs des tranches de temps de l'ordre du 1/10^e de seconde, ce qui est suffisant pour traiter chaque problème : par minute cela se traduirait par la possibilité de servir 600 élèves (information personnelle tirée d'EDMA fiche 1725). Néanmoins la seule application concrète qui nous a été donnée concerne les facultés de médecine (hématologie). Notons que ces utilisations étaient déjà évoquées le 30 septembre 1965 par Jacques Perriault dans le *Monde*. La rapidité du travail des calculatrices fait que le prix de revient pourrait être très bas. Évidemment on n'envisage pas encore les effets de l'emploi des calculateurs sur l'affectivité des élèves. C'est précisément cette absence d'interrogation de ce côté qui est inquiétante.

(1) M. Melet : *Chargé du stage des élèves-inspecteurs à l'ENS de St-Cloud.*
M. Antoine : *Chef du service de l'enseignement programmé à l'Institut national de formation des adultes.*
M. Abécassis : *Inspecteur départemental de l'Education Nationale de l'Académie de Bordeaux.*

D'une manière positive les conférenciers ont insisté sur la nécessité pour les enseignants de prendre eux-mêmes en main le problème de la programmation. Le nom de Freinet a été cité à maintes reprises comme exemple, en particulier par M. Melet.

Néanmoins, il nous semble que cet hommage à Freinet était assorti de réserves sérieuses. M. Abécassis à propos des boîtes enseignantes a déclaré qu'il n'aimait pas les « gadgets » et au moment de donner des titres d'ouvrages, le nom de Freinet n'était pas cité. Il semble qu'un effort particulier d'information sur le tâtonnement expérimental soit à fournir. Sinon il sera trop facile à l'IPN et ailleurs de nous considérer comme des adeptes d'un bricolage pédagogique qui offre un exemple à suivre plus par son effort que par ses réalisations.

Parallèlement à l'invite faite à l'assistance de prendre son destin en main, on a relevé une certaine complaisance à la décourager par un exposé des difficultés, exposé exhaustif à propos d'une expérience menée par M. Abécassis qui a présenté un programme de grammaire (livret format « à l'italienne », type Skinner) en insistant sur les difficultés de la mise en œuvre, le temps passé, l'importance et la variété de l'équipe (psychologues, instituteurs, agrégés de grammaire... J'imagine que le mélange a dû être explosif quand on sait la facilité avec laquelle la grammaire prête aux discussions...) Je crois que l'assistance en est sortie quelque peu découragée, la proportion 100 heures de travail pour une heure d'élève ouvrant évidemment des horizons quelque peu laborieux. Ce n'est pas que celle-ci soit fautive mais il est des cas où s'étaler complaisamment sur les difficultés de l'entreprise ne mène à rien, surtout pour une journée d'information.

Nous avons obtenu — par une camarade de Toulouse familière du CRDP — que dans l'exposition réalisée à l'occasion de cette journée figure une boîte enseignante, l'*Atelier de calcul* et des bandes de français. Nous avons eu d'ailleurs à la sortie deux demandes de renseignements.

Par ailleurs, trouvant que sur ce sujet le travail de l'Ecole Moderne n'était pas assez connu, je suis intervenu pour exposer comment, par le tâtonnement expérimental, par le biais d'un travail coopératif allant du primaire aux terminales de lycée, nous mettions au point les bandes enseignantes. J'ai évoqué naturellement les livres de Freinet et surtout le travail de Berteloot. En effet, on nous a passé des films. Et j'ai pu remarquer en particulier une tentative de programmation sciences sur le principe d'Archimède faite par cahier et uniquement par cahier, sans recours à l'expérience directe. Ce qui m'a paru pharamineux... J'ai donc évoqué ce que faisait Berteloot, partant de la fabrication d'outils simples (voltmètre = pots à yaourts, etc...) pour arriver à la rédaction suivie des observations de l'élève. Dans les films également, on a vu l'emploi de la boîte enseignante et des bandes éditées par la CEL dans une *classe traditionnelle*. Comme si la programmation devait se monter en dehors de toute réflexion sur le pourquoi de l'enseignement...

Finalement je suis sorti assez déçu. Surtout parce que je pense n'avoir pas suffisamment convaincu. Les conférenciers informaient et n'attendaient de la salle que des questions d'élucidation, non d'autres informations ou des contestations. Ce qui fait qu'ils m'ont remercié fort poliment mais rien de plus. Informant eux-mêmes, ils se souciaient assez peu d'être informés...

R. FAVRY

Vous qui pratiquez la correspondance, n'hésitez pas à nous faire part de vos expériences, de vos réussites et de vos essais. Soyons coopératifs et ne restons pas isolés dans notre propre milieu. A vous lire.

A. POIROT

Bilan d'une correspondance

...un exemple parmi tant d'autres...

Année scolaire 66-67 :

— une classe de 5^e moderne. 38 élèves de 12 à 15 ans, avec

— une classe de 5^e classique. 36 élèves de 11 à 13 ans et demi.

Echanges mensuels et individuels, complétés à des intervalles irréguliers par des enquêtes effectuées à titre individuel ou en équipe de 2 ou 3 élèves et par un échange de bandes sonores.

PROBLEMES ET DIFFICULTES

— Difficulté des « mariages » pour plusieurs raisons (classe de 5^e classique jeune contre 5^e moderne âgée ; désirs de chacun exprimés au départ pas toujours faciles à satisfaire).

— En cours d'année, problème du nombre : je tiens à vérifier chacun des dossiers avant qu'il parte (contenu, orthographe, etc.) ; c'est long.

— Problèmes de ceux dont le « mariage » boîte ou est franchement raté. Je dois dire que, grâce à l'expérience acquise l'an passé et au soin que ma collègue et moi avons apporté en début d'année, nous avons eu peu d'échecs. Lorsque des « ratés » se produisent, ma collègue et moi cherchons une solution chacune de notre côté afin de réduire pour l'élève le sentiment d'échec et d'éviter le dégoût ; nous prenons contact avec les intéressés qui nous expliquent ce qui ne marche pas ; on cherche une solution.

— Problème de la régularité des échanges : à plusieurs reprises, ma collègue a été fatiguée ou malade et la correspondance a eu du retard. J'explique, mais l'attente est pénible pour des élèves généralement impatientes, quelquefois instables et qui n'ont pas toujours l'indulgence souhaitée.

— Difficulté d'établir un contact au niveau collectif : dans une *classe trop nombreuse*, et d'âges trop différents, un climat de confiance est difficile à établir et mes élèves se replient facilement sur leurs petits secrets, ils ont tendance à garder pour eux l'apport positif fait par le correspondant, qui,

dans mon esprit, doit élargir leur horizon (ça n'intéresse pas les autres, disent-ils ; ou bien : on va se moquer de moi). J'ai le sentiment que cette communication n'apporte pas à la communauté toute la richesse qu'elle contient. Même sentiment en ce qui concerne les enquêtes. L'an passé, des conditions de travail et de locaux plus « familiales » avaient conduit ma classe de 6^e à un véritable bouillonnement : enquêtes, albums se suivaient sans interruption. Cette année, peu de travaux ; les choses se font en secret, ou presque ; nous avons reçu de belles enquêtes de nos correspondants et en avons envoyé quelques-unes mais le bel élan de 6^e n'est jamais reparu.

REUSSITES

— Un débat enregistré au magnétophone a passionné mes élèves. Nous l'avons envoyé aux correspondants qui nous ont répondu sur le même sujet.
— Les « mariages » sont assez réussis dans l'ensemble et les échanges individuels sont riches, soignés, souvent beaux, quelques-uns passionnants.

REMARQUES

Il me paraîtrait souhaitable d'engager, parallèlement à la correspondance individuelle, une correspondance collective, dont la cadence serait plus rapide que la correspondance à titre individuel, et dont le contenu serait peu copieux (petits événements de la classe, bonjour amical, etc.), ce qui aurait peut-être pour avantage de tisser un lien collectif plus solide. En effet, les échanges mensuels permettent des dossiers riches, mais pour un enfant de douze ans, c'est bien long d'attendre deux ou trois semaines...

A quand le téléphone-télévision en direct ?

C.R.

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

ont paru ou vont paraître :

n° 647 A bord du France

*Le récit d'une traversée New-York
Le Havre*

BT

n° 648 Le carton

*Une brochure qui complète les BT
532 et 583 consacrées au papier*

BJ

n° 20 La souris

Non seulement sous son aspect « mignonne petite bête » mais en mettant l'accent sur ses dangers

SBT

n° 224-225 L'Aqueduc romain

Ce SBT permet la réalisation d'un diorama du Pont du Gard et d'une maquette d'un pont-aqueduc

**BT
SON**

n° 831 En péniche, de Givet à Duisbourg

Le chargement de la péniche, la vie quotidienne des marinières, la navigation fluviale

**Art
Enfants**

n° 40 juin-juillet-août

Un album de luxe de 52 pages consacré en partie aux oiseaux vus à travers le lyrisme des dessins enfantins

Vous avez reçu

VOTRE CARTE DE RÉABONNEMENT

si vous en avez la possibilité

RENVOYEZ D'URGENCE

cette carte, vous faciliterez au maximum l'exécution de vos ordres

Merci !

L I V R E S et REVUES

Les revues

COURRIER DE L'UNESCO

Avril 67.

« Terre des Hommes », tel est le thème de l'Expo 67 qui vient de s'ouvrir à Montréal. Le *Courrier de l'Unesco* qui informe ses lecteurs sur les grands événements mondiaux consacre une partie de ce numéro au Canada et à l'Expo 67 qui veut par des manifestations grandioses « expliquer » l'homme et son œuvre à travers son histoire, face à son avenir et contribuer ainsi à la compréhension des peuples. Les pages du centre de ce numéro du *Courrier* en couleurs, contiennent la reproduction de plusieurs vitraux et relatent un article consacré à la colossale entreprise internationale concernant l'inventaire des vitraux de l'Europe médiévale.

C. Rauscher

COURRIER DE L'UNESCO

Mai 67.

Ce numéro du *Courrier de l'Unesco* contient des extraits de *L'Histoire de l'Humanité*, préparée sous les auspices de l'Unesco par « la Commission internationale pour une histoire du développement scien-

tifique et culturel de l'Humanité ». Publié en plusieurs langues, cet ouvrage « à l'échelle de la planète » est édité en neuf volumes. La vente de ceux-ci a été confiée au Centre français d'édition et de diffusion, 6, rue des Saussaies, Paris 8^e. Il contient une riche documentation sur l'évolution de la culture sous toutes les latitudes et à toutes les époques. Magnifiquement illustré, ce numéro du *Courrier de l'Unesco* enrichit la collection qui devrait figurer en bonne place pour compléter nos BT.

C.R.

ATOMES n° 242, avril 1967

(4, Place de l'Odéon, Paris 6^e).

De cette très intéressante revue scientifique mensuelle (on lira en particulier ce mois-ci *L'astronomie des neutrinos*, par F. Reines, *Formalisme et intuition en mathématiques*, par R. Apéry, *Le géologue et l'aménagement du territoire*, par L. Feugueur, *Pour une recherche fondamentale en pharmacie*, par A. Bernanose et J.M. Pelt, sans oublier les rubriques habituelles toujours très intéressantes) j'extraie les réflexions suivantes. Il s'agit de l'article de H. Péquino *Faut-il raisonner la culture ?*

Henri Péquino, professeur à la faculté de médecine de Paris, père de famille et enseignant, livre là des réflexions que nous avons intérêt à méditer. Le problème central de l'enseignement « comporte deux aspects intimement liés, un aspect pédagogique et un aspect sociologique. Le premier aspect est que le choix entre sélection et diffusion d'une culture est implicitement fait par les enseignants en faveur de la sélection. L'aspect sociologique est le rationnement de la culture, témoin du malthusianisme incurable de l'intelligentsia française... »

« L'importance pédagogique donnée à une matière est proportionnelle à la facilité avec laquelle elle permet la sélection et non à sa valeur éducatrice... « Les critères pédagogiques, dès l'enseignement primaire, au cours de l'enseignement secondaire, et enfin dans l'enseignement supérieur, ne permettent l'émergence d'un élève que s'il est doué d'une précocité verbale et conceptuelle et d'un fonds de culture qu'on ne trouve pratiquement que dans les familles intellectuelles qui s'occupent en permanence de leurs enfants. »

Les travaux de l'américain Robert Rosenthal sur le comportement des « psychologues-travaillant sur le rat ou sur l'homme à travers des techniques en apparence très objectives » sont tout à fait intéressants.

« Les expérimentateurs devaient en l'occurrence étudier le comportement des rats et les noter, au cours d'un programme comprenant des techniques classiques (apprentissage du labyrinthe et boîte de Skinner). Il fut dit à la moitié des expérimentateurs que les rats qu'ils devaient étudier avaient été spécialement choisis pour se comporter brillamment, à l'autre que les rats avaient été spécialement choisis pour être stupides. Bien entendu, les rats avaient été choisis tout à fait au hasard. Dans les deux études de ce type réalisées par Rosenthal, les expérimentateurs croyant leurs sujets brillants obtinrent un bien meilleur apprentissage de leurs rats que ceux qui pensaient que leurs sujets avaient été nourris pour être stupides » ... « Dans le cas des études utilisant des rats comme sujets, les expérimentateurs interrogés par la suite notèrent que ceux qui pensaient avoir à étudier des rats intelligents s'en occupèrent plus et plus gentiment que ne le firent les autres, qui se désintéressèrent plus ou moins des expériences. Dans le cas des études sur les humains, l'attitude paraît très importante, et les expérimentateurs qui influencèrent le plus leurs sujets étaient considérés par eux comme plus aimables, plus personnels, plus honnêtes, parlant plus lentement, et faisant plus de gestes de la tête et des mains que les autres »...

« Dans un travail récent encore inédit, Rosenthal est allé plus loin, et sa dernière expérience reproduit une situation réelle de l'enseignement »... « Dans 18 classes d'une école primaire américaine, 20 % des élèves, choisis rigoureusement au hasard, furent signalés à leurs professeurs comme ayant eu des résultats particulièrement brillants à un test non verbal d'intelligence générale, permettant prétendument de prédire leur épanouissement intellectuel. Les enfants ne savaient rien, seuls les professeurs étaient « au courant ». Au bout d'une année, ces enfants avaient réellement un gain de quotient intellectuel franchement supérieur en moyenne à ceux du groupe de contrôle. »

« Toutes les politiques sélectives aboutissent à donner à chaque échelon une division marquant des sujets A du signe +, les sujets B du signe —, offrant ensuite aux uns un meilleur enseignement, de meilleurs

maîtres, une occasion de s'instruire, la garantie d'être accompagnés d'un préjugé favorable, — aux autres, un moins bon enseignement, de moins bons maîtres, sachant d'avance qu'ils ont affaire à de moins bons élèves. Rétrospectivement, cette technique apparaît diaboliquement habile et conçue pour se fournir à elle-même une justification permanente. On couvrira de fleurs les élus qui n'en seront que plus gentils, on battra les réprouvés qui n'en seront que plus hargneux. »

« Le plus extraordinaire dans cette politique de sélection et d'orientation, c'est qu'elle oriente dans des directions qui ne sont ni étudiées, ni définies, et qu'elle sélectionne non parce qu'il faut une sélection, mais au nom — et ce sera la deuxième partie de notre exposé — d'un rationnement de la culture, sur lequel il faudrait maintenant que nous nous interrogiions. »

« J'ai été très étonné de voir que la notion d'abus n'existe pas chez les économistes qui s'occupent de consommation... la consommation suffit à justifier la production et la distribution. Le seul argument que l'on donne pour justifier la création d'autoroutes de dégagement des grandes villes c'est que les citadins vont en week-end. Jamais personne ne s'est demandé s'il était normal ou abusif que les gens aient envie d'aller en week-end » (par contre) « il y aurait des « abus d'enseignement »... contre lesquels il faut lutter en pratiquant une sélection des gens à enseigner. Le consommateur est roi sauf dans deux cas : quand il demande qu'on le soigne et qu'on éduque ses enfants. »

Et l'auteur de conclure :

« Pourquoi l'université et la médecine n'ont-elles pas encore « pris le virage » et choisi de défendre leur secteur de consommation par rapport à l'ensemble des secteurs concurrentiels de l'économie — dont on voit assez bien se profiler les groupes de pression derrière certaines campagnes dirigées contre la consommation médicale ou contre les abus d'enseignement ?... En fait, et nous retrouvons là le caractère malthusien des intellectuels français, il a moins sa raison d'être dans l'évolution du marché du travail que dans une vision pessimiste de cette évolution... Il y a un siècle que l'organisation de la profession et l'université, la main dans la main, luttent, explicitement d'ailleurs, contre la « pléthore médicale », sans avoir pu, heureusement, empêcher une certaine expansion du corps médical. » Et après avoir rappelé le chiffre fourni par M. Mendès-

France à Caen (cette année nous avons eu 5 000 bacheliers en mathématiques de moins, alors qu'il s'agit d'une « denrée » de plus en plus demandée), Henri Péquignot cite l'opinion d'un des responsables éphémères de l'organisation de la recherche scientifique en France : « *Le problème n'est pas de permettre aux gens de s'instruire dans certains domaines comme les mathématiques, c'est d'obtenir d'eux qu'ils veuillent bien le faire, c'est de les aider à le faire, c'est de faire de son mieux pour les attirer à le faire. C'est nous qui avons besoin d'eux.* »

R. Favry

FILMS ET DOCUMENTS

(Revue publiée par la Fédération du cinéma éducatif). Mensuel.

27, rue de Poissy, Paris 5^e. Abt. 18 F.

Cette revue publie, outre des articles spécialisés sur le cinéma et la projection fixe, des critiques sur les principales nouveautés en matière de diapositives, et surtout une fiche filmographique de l'ID-HEC (janvier 1967 : *L'impératrice Yang Kwei Fei*, de Mizoguchi).

La FCE organise aussi des stages d'initiation au cinéma d'amateur et à l'animation des ciné-clubs. Elle met aussi en circulation parmi ses adhérents des séries de maquettes culturelles et de montage audiovisuels qui peuvent être intéressantes.

C. Charbonnier

VIE ET LANGAGE

Larousse, 17, rue du Montparnasse, Paris 6^e. N° 181, avril 1967.

Contacts linguistiques au Canada et en France, par J.P. Vinay est une étude substantielle sur l'envahissement du français canadien par l'anglais. *Le mythe de Tintin*, par P. Pamait, coupe Emile-de-Girardin 1967 est une subtile et savoureuse étude sur ce que seront censés écrire dans mille ans les historiens de la littérature sur le sujet de Tintin et Milou.

On lira une étude de J. Pohl sur *La maison dans le français marginal*, une note sur l'expression *Voïna i mir* (Guerre et Paix), des remarques sur Palerme par Jean Mellot à propos du dernier Goncourt, *Langue française et liturgie*, par Jean Scelles, une remarquable étude sur *Atchoum I*, par Roger Bernard, *Rempart, douve et poterne*, par P. Petit et les rubriques habituelles.

On notera avec intérêt que *Vie et Langage* insère dans ce numéro une note très précieuse sur *Grammaire structurale du français* de Jean Dubois (Larousse 1965) destinée à familiariser le lecteur avec le vocabulaire propre aux spécialistes. C'est peut-être le signe que la revue ne se cantonnera plus à la description historique des faits de langue pour participer aux nouveaux courants de la linguistique.

R.F.



Les livres

LES TROUBLES DE LA MEMOIRE ET LEUR EXAMEN PSYCHOMETRIQUE

André REY

Dessart Editeur, Bruxelles.

De ce livre très technique retenons une considération d'ensemble sur la mémoire : « *Une étiquette qui groupe un vaste ensemble d'activités assurant dans le comportement et pour la conscience une persistance des effets de l'expérience passée.* »

L'auteur relate des applications de tests sur des malades mentaux, et pour préciser certains problèmes de psychologie évolutive il a été amené à faire des étalonnages sur les performances de jeunes enfants. En général, pour les malades, les troubles commencent par rompre l'évocation mnésique et atteignent ensuite la capacité à reconnaître qui se réduit finalement à des habitudes réponses sans rapport avec un passé structuré.

Quant aux enfants de 5 à 6 ans ils ont un pouvoir d'évocation supérieur aux déments et inférieur aux oligophrènes.

Pourquoi évoquent-ils mal ? L'auteur pense que cela est dû à la vue synchrétique de l'enfant qui, absorbé par de nombreux et infimes détails, ne peut les référer à une structure portante. Il se contente d'un effet global.

Comment ce mode infantile de fixation disparaît-il ?

Plus l'enfant est jeune, moins il a d'histoire et moins il est capable de restituer le cadre spatio-temporel des événements perçus globalement. Avec l'âge et « *sous l'effet du langage, de l'expérience et de la répétition manifestant la redondance des détails, il en vient ainsi à négliger de plus en plus ces derniers au profit de vues plus larges et plus structurantes qui en*

retour confèrent aux détails mêmes leurs subordinations et leurs limites ». L'auteur n'a pas ajouté le résultat des maturations successives vécues par l'enfant car elles n'entraient pas dans le cadre de son étude. Néanmoins, d'après lui, cette évolution se fait lentement et ce n'est que vers l'âge de 12 ans que le pouvoir évocatoire de l'enfant s'aligne sur celui de l'adulte.

H. VRILLON

ENTRETIENS ET DIALOGUE

Victor JACOBSON

Rôle du dialogue dans le travail psychologique, social et éducatif. Toulouse. Privat, 14, rue des Arts. 1966. 13,5 x 18 cm. 108 p. (Coll. « Mésopé », n° 21. Bibliothèque de l'action sociale). 6,60 F.

On lira avec intérêt et profit ce petit livre au style clair. Conseiller d'orientation professionnelle et psychologique, psychologue au Centre de formation d'éducateurs spécialisés de Toulouse, l'auteur aborde ici un sujet qui intéresse tous les « travailleurs sociaux », médecins, psychologues, assistantes sociales, conseillers d'orientation scolaire et professionnelle, animateurs, éducateurs, enseignants, etc, tous ceux qui se servent dans leur vie professionnelle de l'entretien, du dialogue.

Après avoir défini le dialogue (« situation dans laquelle deux personnes expriment l'une pour l'autre ce qu'elles ont envie ou besoin d'exprimer au moment où elles en ont envie ou besoin et que l'une et l'autre peuvent et veulent bien comprendre leurs messages réciproques », p. 15), l'auteur aborde la distinction entre dialogue intérieur et dialogue réel « qui fournit à chaque personne en cause un contrôle en retour de ce qui a été dit » (p. 18) avant d'étudier *Les temps du dialogue*. C'est ici qu'apparaît pour la première fois la notion d'implication, c'est-à-dire « le fait d'un engagement personnel, plus ou moins profond, dans une relation » (note 1, p. 30). L'analyse de l'interaction dans le dialogue est à lire en entier. V. Jacobson poursuit son étude en examinant les éléments favorisant et défavorisant du dialogue. Se présentent alors trois éléments :

— Savoir (avoir un code commun — comprendre plus d'un langage et être à l'aise dans celui que l'on utilise. Les gestes et

les mimiques, nécessité d'une expérience plus large avec la notion de seuil « combien de fois un client doit-il prononcer un mot pour que nous lui donnions un sens particulier dans l'ensemble de ce qu'il dit et pour que nous fassions écho à ce mot significatif ? » p. 59).

— Vouloir (être disponible en ayant « une attitude d'analyse sur ce qu'on ressent d'une personne pour éviter de la juger et ainsi l'accepter » p. 63).

— Pouvoir. Trois relations sont ici possibles, la sympathie mais « vibrer à l'unisson d'autrui, c'est lui refuser d'être fondamentalement différent » (p. 66), la neutralité bienveillante mais elle « fait considérer le client comme un cas et non comme une personne » (p. 69), reste l'implication qui est « ressentir dans sa personne la situation de dialogue (...) quand nous pensons implication, nous pensons remise en cause et transformation » (p. 71). Il y a là quelque chose d'analogue au « recours-barrière » qui relève de la « part du maître », ni accaparant, ni rejetant mais supposant un rapport réel entre le maître et l'enfant. Cette « attitude impliquée... doit être en même temps spontanée et contrôlée » (p. 72).

L'auteur examine ensuite divers types d'entretien, leur durée et leur rythme, pour aborder enfin le problème de l'institution, cadre de l'entretien « Le client s'adresse à une institution prévue par la société pour exprimer ce qu'il ressent, pour faire état de ce qui lui manque, pour revendiquer, pour se plaindre, pour obtenir une aide. Situé lui-même dans une institution familiale, sociale, professionnelle, il se tourne vers une autre institution. Donc, dès le premier temps, c'est vers un dialogue institutionnel que se dirige le client » (p. 89), mais le travailleur social peut éprouver de la difficulté à « reconnaître qu'il fait partie lui-même de l'institution, qu'il en est un maillon, qu'il n'est pas un individu isolé qu'on vient voir plus lui-même » (p. 91).

Il y a donc un problème de formation à l'entretien. L'auteur pense que la dynamique des groupes restreints (« groupe de diagnostic, training group ou groupe de relation) réalise une sensibilisation aux aspects informels de la communication » et y voit « le point de départ d'une formation sur l'entretien ». On ne suivra peut-être pas l'auteur jusque-là mais du moins reconnaîtra-t-on l'intérêt de l'ouvrage et en conseillera-t-on la lecture.

R. FAVRY



La directrice de la publication : E. Freinet

Printed in France by Imprimerie CEL - Cannes

Dépôt légal : 2^e trimestre 1967

n^o d'édition 40 - n^o d'impression 754

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*