

39^e année

n° 18

15 Juin 1967



L'EDUCATEUR

TECHNOLOGIQUE PREMIER 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
- **La recherche pédagogique**
Information et éveil à l'Ecole Normale
E. Freinet p. 7
J.M. Gabaude p. 8
- **Le texte libre**
Ce texte que nous appelons libre *P. Hétier* p. 10
- **Expression corporelle**
J'ai envie de danser en chantant *Y. Gloaguen* p. 13
- **Une expérience**
Comment je travaille dans ma classe
avec les bandes enseignantes *M. Dion* p. 16
- **Bandes enseignantes**
Travaux expérimentaux et
complexes en géographie *G. Delobbe* p. 21
L'action de la mer sur les côtes *G. Delobbe* p. 25
Le paquebot *France* *CES Fumay* p. 29
Les aimants *L. Buisson* p. 32
Les commandements du parfait auteur
de bandes enseignantes *J. Guidez* p. 36
- **La classe de perfectionnement**
Intérêts et valorisation *J. Costedoat-
Lamarque* p. 38
- **Cours élémentaire**
Devis d'équipement pour un Cours élémentaire p. 41
- **Livres et revues** p. 45

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 devions 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

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 évanescentes 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'efficacité 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 morale 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 compréhen-

(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'infinies situations culturelles.

Il est à craindre, par contre, qu'à l'exception de nos camarades rompus à la dialectique de Freinet et à l'unité de ses conceptions, nos instituteurs n'aient pas su apprécier dans leur esprit et leur raccourci dynamique, les données fondamentales des *Invariants pédagogiques*. Et pourtant, ils ont là, à leur portée, un contrôle et une mise à l'épreuve immédiate de cette *part du maître*, dont, par ailleurs, ils se recommandent. Le graphique général qui, en fin de la brochure, fait le point de « la situation de l'enseignant » est pourtant un test de grande sûreté pour juger le comportement de l'éducateur et l'inciter à dépouiller le maître traditionnel qui encore sommeille et souvent revit en lui, avec ses prérogatives encore affirmées.

Camarades des cadres qui vous employez avec tant de dévouement à aider les jeunes et les débutants ; qui ne cessez de leur prodiguer exemples et conseils pour hâter la formation de ces classes-témoins si nécessaires à une loyale propagande ; camarades res-

ponsables qui nous dites votre indécision quant à l'appréciation de certains maîtres, vous avez dans les *Invariants* un guide et un aide précieux. Dans le climat d'entraide et d'amitié qui est de mise dans nos groupes départementaux, l'analyse et l'application des *Invariants* dans le profil de comportement des maîtres, sont une occasion unique d'entrer au cœur des problèmes pédagogiques. Tout y est en place pour ce qui regarde la part du maître, l'organisation de la classe, l'esprit des techniques, la discipline, la coopération et s'y ajoute cet optimisme de rigueur dans une classe Freinet.

Il faut considérer imprudente et hasardeuse, l'idée approximative de la *liberté* que des camarades débutants intègrent à leur conception, non moins approximative de la pédagogie Freinet. Il est impensable que bénéficiant de directives si précises incluses dans tant et tant d'écrits de Freinet, des praticiens puissent encore courir le risque de dégrader une pédagogie spécialement étudiée, adaptée à l'actualité et inlassablement proposée à la grande masse des instituteurs. Cela d'autant plus que leur sont offerts les exemples vivants et démonstratifs de camarades généreux si totalement dévoués à une œuvre dont moralement ils sont désormais responsables.

Plus que jamais, il nous faut préserver les valeurs d'une pédagogie qui a pris l'avance du temps et la maturité de son expérience. Plus que jamais, il nous faut préserver la dignité de notre vocation, en sentir la noblesse et s'en pénétrer dans tous les actes de notre vie. Il n'y aura jamais assez de bonnes volontés, unies au coude à coude pour travailler à la réalisation d'une éducation naturelle, harmonieuse, efficiente, digne du destin de l'enfant.

ELISE FREINET

La recherche pédagogique

Sous le titre Les destinées des Ecoles Normales (1), les problèmes essentiels des difficultés d'organisation pédagogique que suscitent les nouvelles structures des classes du second cycle ont été abordés par l'assemblée générale du syndicat : une réforme urgente s'impose.

« Les Ecoles Normales devraient devenir des Centres départementaux de formation, d'information, de perfectionnement et de recherche pédagogique, mais aussi foyers de rencontre, d'animation et de coordination, largement ouverts aux maîtres en exercice ainsi qu'aux organismes et aux personnes qui contribuent à la formation, à l'information, ou au perfectionnement des maîtres ou encore à des recherches de pédagogie appliquée. »

Ces sages directives ouvertes à l'expérience et à la culture sont orientées vers une formation de « niveau universitaire » qui assurerait aux élèves-maîtres un niveau de culture assimilable à celui qu'implique la poursuite d'études supérieures.

Dans l'immédiat, il est intéressant pour nous de savoir dans quelle optique d'accueil pourraient être introduites nos techniques dans des établissements de formation des maîtres où l'on se soucie plus que jamais de la revalorisation de la fonction enseignante.

Nous donnons à cet effet l'article de M. Gabaude, Directeur d'E.N. mixte à Mende, article qui n'est pas sans nous mettre en garde contre certaines erreurs de propagande étroite et bornée, à éviter.

Il n'est qu'à nous rappeler avec quelle inlassable reconsidération des techniques éprouvées pourtant de si longue date, Freinet remettait sans cesse tout son acquis en chantier. Ce n'est pas par la discussion plus ou moins fanatique que s'impose une pédagogie, mais par son efficience pratique permanente, condition première et démonstrative d'une théorie sûre.

Après près d'un demi-siècle de mise à l'épreuve, la pédagogie Freinet qui a apporté une aide si efficace à la rénovation de l'enseignement se doit de rester ouverte à la critique, à l'expérience, à l'invention permanente, faute de quoi, elle trahirait son destin.

E. Freinet

(1) Education Nationale du 9 mars 1967, n° 819.

Information et éveil à l'École Normale

par **Jean-Marc GABAUDE**

Directeur de l'École Normale mixte de Mende (Lozère)

Les écoles normales s'efforcent de donner aux élèves-maîtres et aux instituteurs remplaçants le goût de la pédagogie, le désir d'apprendre et de chercher. Nous répétons à nos stagiaires que l'élaboration pédagogique dure toute la carrière et suppose beaucoup de culture et de réflexion.

Le Foyer Socio-Educatif, le rôle des représentants, nos relations personnelles avec les élèves-maîtres, les conférences, les débats, les clubs de toutes sortes, la facilité d'accès à la bibliothèque font de l'école normale, établissement à l'échelle humaine, un foyer de culture encore insuffisant certes, mais qu'une réforme pourrait développer.

Les directeurs et professeurs d'école normale souhaitent une formation professionnelle en deux ans pour tous, avec même une troisième année, soit de spécialisation, soit de recyclage étalé. L'école normale devrait devenir le centre départemental par excellence

de formation et d'information pédagogiques. Le directeur d'école normale n'a pas lui-même à s'engager catégoriquement dans un mouvement. L'école normale a le devoir d'aider chaque élève-maître à commencer la réalisation de sa synthèse pédagogique personnelle. Le rôle de l'école normale n'est pas de convertir à l'École Moderne mais d'informer objectivement et d'engager à la recherche.

Il serait souhaitable qu'entre, d'une part directeurs d'école normale et inspecteurs, d'autre part responsables de l'École Moderne, une certaine collaboration puisse s'établir. C'est d'ailleurs le cas dans maints départements : classes d'application tenues par des maîtres de l'École Moderne ; envoi d'élèves-maîtres en stage dans des classes Freinet à l'extérieur ; présentation des courants modernes de la pédagogie par le directeur, des professeurs ou des conférenciers ; visites organisées

des classes de l'Ecole Moderne ; expositions ; travaux personnels de 4^e année, etc. Les responsables du mouvement de l'Ecole Moderne, souvent enclins à ne discuter qu'entre adeptes et à mépriser les non-initiés, devraient apprécier les recherches effectuées en dehors d'eux et gagneraient à solliciter les conseils des directeurs d'école normale et des inspecteurs qui sont quand même largement informés des problèmes pédagogiques. Le délégué départemental de l'Ecole Moderne devrait être une personnalité capable d'instituer des colloques.

C'est dire que le mouvement de l'Ecole Moderne devrait adopter une tactique plus souple, plus accueillante. Maintenant qu'il n'est plus en butte à la critique malveillante, il n'a plus à se défendre en attaquant. Il convient de préférer l'aspect positif du compte rendu de recherche pédagogique au plaisir de critiquer. Pourfendre les fantômes traditionnels, dénigrer les écoles normales et des organismes amis, cela ne sert qu'à mécontenter et à écarter. A une pédagogie de masse, ce n'est pas la massue qui convient, mais la cordialité. Je suis heureux de voir que, loin d'être des chapelles un peu fermées, des groupes départementaux s'ouvrent. Me référant à l'opposition bergsonienne entre le clos et l'ouvert, je dirai qu'une pédagogie authentique ne peut se manifester qu'ouverte sur les autres, sur le milieu et sur l'avenir. L'Ecole Moderne doit davantage engager ses membres à chercher et à se renouveler. Je ne citerai qu'un exemple : certains journaux scolaires ne donnent plus que des textes qui tournent en rond, sans horizon.

C'est la part du maître, dans la mesure où il est ouvert, qui empêche de s'enliser dans le clos. La modestie et

l'autocritique sont indispensables à la recherche pédagogique.

Si l'Ecole Moderne est le mouvement pédagogique le plus puissant, le mieux structuré, il faut considérer avec sympathie les recherches isolées. C'est ainsi que, dans de nombreuses écoles normales et ailleurs, se poursuivent, en dehors de l'Ecole Moderne, des expériences valables. Aussi faut-il ne pas abuser de l'étiquette commode « classes traditionnelles ». Le manichéisme pédagogique consisterait à croire que ce qui n'est pas classe Freinet est classe traditionnelle. Un bon maître pratiquant une discipline libérale et respectant profondément les enfants ne peut pas être qualifié de traditionnel. C'est à chaque maître qu'il appartient de trouver sa voie. Tel la trouvera dans l'Ecole Moderne et modèlera sa pédagogie dans cette optique, car il est heureux qu'il n'y ait pas deux classes Freinet semblables ; tel autre trouvera sa voie en dehors de l'Ecole Moderne, du moins à telle période de sa vie. Il faut laisser les hommes et les enfants mûrir, comme les fruits, et se garder des jugements de valeur dans l'absolu. Sous un certain aspect, la pédagogie est relative à la personne qui la vit et la promeut à son caractère, à ses goûts... Certes, il y a des principes pédagogiques impératifs, répétés par Freinet après tous les grands pédagogues — et il est bon de répéter dans le langage de l'époque — mais ensuite, il faut admettre une grande diversité d'application. En pédagogie, comme en philosophie, les valeurs, y compris la vérité, sont complémentaires et relatives, loin d'être exclusives. L'Ecole Moderne est un mouvement de recherche et de témoignage pédagogiques ; elle n'a pas à prétendre au monopole.

JEAN-MARC GABAUDE

Ce texte

que nous appelons libre (2)

par Patrick HÉTIER

LA PART DU MAÎTRE

« Je crois que la part du maître n'est pas suffisante. On se contente trop souvent de laisser l'enfant libre d'écrire ce qui lui plaît. La part du maître ne commence qu'au moment de la mise au net.

C'est au contraire avant qu'il y faut pourvoir. Pendant les heures ou les minutes de travail libre il faut se mettre à côté des hésitants, les aider à trouver des thèmes à exprimer, aider les idées à éclore et à s'extérioriser. Nous pouvons alors réaliser un texte valable d'un écrit dont la banalité découragerait l'auteur lui-même. En parlant avec l'enfant, nous faisons préciser les points à publier, avec un poème informe, nous réalisons un chef-d'œuvre. »

C. FREINET (L'Éducateur)

En parlant avec l'enfant. Le mot est d'importance. Car il y a les enfants nourris d'expression libre dès l'âge de 5 ans, et ceux-là ne nous posent guère de problèmes ; mais il y a les autres, les 20 sur 30 qui, à l'école, n'ont jamais pu parler à voix haute que de *la tulipe rouge de Colette*, du *lino de Line* et du *j'ai-dix-billes-j'en-perds-quatre*, pour qui :

« Les phrases négatives ?

C'est quand les grandes personnes nous parlent. »

Georges, 8 ans.

Or, ce jour-là, les vingt muets par éducation et leur maître bavard par profession commençaient à s'inquiéter : — C'est toujours les mêmes textes. Rien de nouveau. On tourne en rond.

— Qu'avez-vous donc à dire ?

Il suffit d'une question. Vingt idées surgissent à l'horizon : l'infini, le temps, la vie, les poèmes, la route, le cosmonaute, le monde, la vie du ciel, le début du monde, la guerre, les pla-

(2) Voir *L'Éducateur* n° 10 du 15 février 67. (Edition 1^{er} degré p. 9)

nètes, les habitants des planètes, la naissance, les fonds sous-marins, les microbes, les marionnettes, l'air, la mer, l'amour, la mort, la tristesse...

— Oh! là! Oh! là! Et vous prétendez n'avoir plus d'idées?

Lundi matin, Gérard (9 ans) fait tourner rond son crayon.

L'AMOUR

L'amour, je crois que c'est l'homme qui va prendre une femme pour se marier.

L'amour, je ne sais pas ce que c'est.

Peut-être que nous nous aimons tous? J'ai entendu parler de l'amour:

C'était un jeune garçon qui allait prendre une fille, une belle fille. Il l'appelait chérie.

Pour lui, l'amour allait commencer.

— Est-ce que tu sais où est l'amour? Il écrit :

On peut trouver l'amour dans le monde ou dans les amoureux, et dans la maman et son joli bébé.

Quand les amoureux se rencontrent, c'est peut-être là que l'amour commence en eux...

Lecture. 29 voix sur 29. Un torrent d'eau pur va envahir la classe ce matin. Je le sens bien. Les mains qui se lèvent ont la forme de bouches qui veulent parler, la forme de la tendresse, la forme de cœurs percés de flèches.

— Et pour vous, qu'est-ce que c'est, l'amour?

Silence profond. Les plumes grattent, les billes roulent sur des bouts de papier, les ardoises crissent comme le cœur de mon grand Daniel.

Quelque part dans l'air, Eluard fredonne :

*« Un seul sourire disputait
Chaque étoile à la nuit montante
Un seul sourire pour nous deux. »*

J'ai envie, moi aussi, d'écrire quelques secrets.

Philippe : *L'amour, c'est deux cœurs qui se serrent, l'amour, c'est le premier baiser. L'amour, c'est pour la jeunesse.*

Jean-Claude : *Je crois que l'amour commence en se promenant dans la rue. C'est le gars qui rencontre une belle fille, et la fille qui rencontre un beau gars. Puis c'est le gars qui fait un coup d'œil et la fille qui sourit.*

Marc (qui habite une roulotte délabrée) : *L'amour, c'est la femme qui a une maison.*

Alain : *L'homme rencontre une femme. Il lui fait la cour et ils s'aiment dès le premier baiser.*

Michel : *L'amour, c'est pas se quitter.*

Jacky : *L'amour, c'est un camarade qu'on aime et qui s'en va, et on pleure.*

Jean-Luc : *L'amour commence tout petit. A trois ans, il se promène dans un jardin d'enfant.*

Marc : *C'est Adam et Eve qui l'ont inventé.
C'est peut-être un ange?*

Une voix : *L'amour durera toute la vie. Mais il y a le malheur de l'amour.*

Daniel : (Sa maman est partie un triste soir, on ne sait où) : *L'amour quelquefois se quitte et ne revient pas. L'amour est silencieuse.*

Thierry (le solitaire) : *On aime un camarade. On ne veut jamais s'en séparer. Plus tard, quand on le quitte,*

nous sommes tristes. On pense toujours à son camarade. Toujours un peu tristes, même si l'on s'écrit. On garde des souvenirs quand on jouait tous deux.

Marc : *La maman et son bébé, c'est normal. Mais ce qui fait encore plus plaisir, c'est de voir une personne inconnue dans la rue qui nous sourit. L'amour, c'est tout.*

Gérard : *Les oiseaux ont aussi de l'amour. Comme dans le petit sapin, ils se rencontrent et s'embrassent avec leur petit bec. Ils s'aiment, ils s'aiment, ils vont se marier. C'est peut-être comme ça que l'amour des oiseaux commence.*

Et moi : *C'est peut-être aussi un vent qui chante dans les branches, un arbre plein d'oiseaux heureux, deux colombes qui s'embrassent du bout du bec dans la volière, en pleine classe, mon petit enfant qui me regarde : l'amour doit loger dans les yeux. C'est une main qui se tend, un bras posé sur mon épaule. Un homme, la tête en l'air, qui regarde les étoiles.*

Aragon : *Un front qui s'appuie
A moi dans la nuit
Deux grands yeux ouverts.*

Le pédagogue : *Horreur ! Et votre classe finit là ? Je veux entendre chanter le futur antérieur du verbe aimer et surtout son conditionnel passé. Je veux qu'on me construise des phrases, qu'on m'analyse des compléments d'attribution.*

Et moi : *Je viens, Monsieur, je viens. J'avais juste un monde à construire. Mais dès demain je vous suivrai.*

Et puis le soir j'ai fouillé tous mes manuels pour chercher un beau texte sur l'amour. Rien ! 12 000 pages de manuels, pas un mot sur l'amour ; à peine quelques cuillerées sentimentales sur la famille au coin du feu. Il faut, décidément que je quitte ma classe pour rechercher Christophe : le voici qui redescend la colline à travers le bois de sapin. Tout est silencieux. Des mouches bourdonnent très haut dans un rayon de soleil. Une branche sèche tombe. Christophe saisit la main d'Otto, et demande, d'une voix qui tremble :

— *Est-ce que vous voulez être mon ami ?*

Otto murmure :

— *Oui.*

Christophe revient seul dans la nuit. Son cœur chante : « J'ai un ami ! J'ai un ami ! » Il ne voit rien, il n'entend rien. Il ne pense à rien d'autre.

— *Est-ce qu'il y a une suite, Monsieur ?*

— *Oui, oui, il y a une suite. Je vous la chercherai.*

PATRICK HETIER

CM - Bouchemaine (M-et-L)

ENFANTS - POÈTES

Dessins et Poèmes de l'École Freinet

Le monde révélé de l'enfance de 4 à 15 ans

J'ai envie
de danser
en chantant...

par

Y. GLOAGUEN

...me dit-on quotidiennement, surtout le matin dès l'arrivée à l'école. Il faut vous dire que presque tous les enfants viennent à l'école en voiture, et maintenant en car (de ramassage). Depuis leur lever les enfants ont donc à peine marché et nous sommes pourtant à la campagne !

Le camarade R. Lallemand m'écrivait : « *Il faut réagir contre la vie civilisée moderne. Il nous manque la profondeur respiratoire et le rythme régénérateur du sport humain par excellence : la marche.* »

La petite fille a envie « de danser en chantant » (Nicole 505), le petit garçon a envie de faire « une jolie gymnastique » (Hervé 503), chacun veut exprimer son besoin de vivre par le mouvement et par l'expression vocale, quoi de plus naturel ? Geste et voix sont bien les possibilités les plus directes de s'exprimer, de communiquer et par suite de coopérer.

Je voudrais insister cette fois sur l'expression vocale qui, chez le jeune enfant, est étroitement liée à l'expression gestuelle, corporelle. Nous devons être attentives, au cours des évolutions libres à toutes les formes d'expression vocale (onomatopées, cris, voyelles et syllabes répétées, ébauches de chants, de récits, etc) ainsi qu'à leurs modulations et à leurs rythmes.

Nous devons valoriser cette expression si naturelle.

Vous avez pu constater qu'en récréation l'enfant « sonorise » naturellement ses jeux.

Autre besoin important de l'enfant : celui de s'ébattre librement au sol. Il est aisé de le remarquer en maternelle ; mais il ne faudrait pas pour cela méconnaître et oublier ce besoin à mesure que l'enfant grandit. D'ailleurs si on ne le remarque pas c'est

que trop souvent, hélas ! les conditions matérielles de nos écoles ne permettent même pas d'évoluer debout !

Le sol, dimension de l'espace, est élément naturel comme l'air et l'eau ; et l'enfant qu'on laisse évoluer librement en vient naturellement à se mouvoir au sol et à se servir du sol pour faire rebondir ses déplacements, ses mouvements.

L'enfant ne recherche pas un équilibre statique mais un équilibre dynamique et il passe d'un mouvement à l'autre, d'une position à une autre avec une aisance dans l'invention qui nous étonne. Ce dynamisme de la vie, si naturel chez l'enfant, bien des danseurs de « Modern-Dance » pourraient l'envier. C'est ce dynamisme de vie qu'ils appellent « impulse » (technique Humphrey-Limon) ou « énergie » (R. Laban).

Je voudrais aussi souligner la nécessité de la relaxation allongée, si importante et si délicate à obtenir. La relaxation est indispensable car c'est d'elle que dépend le bon équilibre nerveux des enfants pour le reste de la journée. Autant le besoin de mouvement est nécessaire, autant celui de repos l'est également. D'autant plus que la vie « moderne » actuelle est une vie de tension.

Education physique, danse, jeu dramatique sont des mots de classifications pensées par les adultes. L'enfant, surtout s'il est jeune et s'il n'a pas été trop marqué par une éducation traditionnelle, vit chaque moment d'expression libre avec tout son être : mouvement, rythme et voix sont vécus et éprouvés ensemble et en totalité dans une même motivation, consciente ou non.

L'unité de l'être nous mènera naturellement vers une création globale où

rythme, énergie, force, adresse, souplesse, expression vocale, chantée ou parlée, mime, éléments instrumentaux, « mobiles », éléments picturaux, seront harmonieusement présents.

Mort de l'éducation physique, tel était le titre d'un article du Docteur Gabiller paru dans les Cahiers Scientifiques d'Education Physique (n° de juin 65). « *Quand les mots changent de sens, il faut changer les mots, écrivait-il. Mais les mots ont la vie dure...* »

Et ce docteur, également professeur d'E.P., proposait le titre de « *professeur de mouvement ou de cinétique humaine, branche elle-même de la cinétique générale s'appliquant à tout corps en mouvement. La cinétique humaine, ou anthropocinétique (néologisme « barbare »), deviendrait alors tout simplement l'art et la science du mouvement humain et l'activité sportive sous toutes ses formes n'en serait que l'un des aspects.* » Ce docteur soulignait aussi la nécessité d'un professeur de « santé » dans chaque établissement scolaire : « *rôle qui pourrait être dévolu à un médecin spécialiste ayant des notions approfondies, non seulement sur toutes les activités physiques, mais aussi sur la diététique, la pédagogie, la psychosociologie, connaissant la vie et les antécédents de chaque élève, coordonnant l'action des éducateurs physiques, des diététiciens chargés du bilan nutritionnel, des professeurs intellectuels et des maîtres d'internat. Nous n'en sommes pas là, hélas !* »

Oui, quand donc le médecin pourrait-il devenir « conseiller de santé » et aider à développer harmonieusement le corps humain ?

Le Bohec parlait récemment de raze-marée mathématique et écrivait que « *la mathématique ne devait pas se faire sans nous, car elle pourrait se faire contre nous.* »

Actuellement dans les diverses revues pédagogiques on emploie les termes d'expression libre corporelle, gestuelle. D'autre part, dans le dernier numéro de la revue *Education Physique et Sport* (n° 84) je lis dans l'éditorial la question suivante : « *Que se passe-t-il en éducation physique et sportive ?* » Et l'auteur de l'éditorial y répond en parlant de « *démarche pédagogique neuve (les exercices ne précèdent plus)... démarche qui a l'avantage de supprimer l'opposition néfaste « sport » et « éducation physique »... On ne parlerait plus d'initiation sportive, à côté, mais d'un tout éducatif, exploitant selon les besoins telle ou telle forme d'une activité...* » Dans ce même numéro de la revue, un article intitulé *Education Physique et création*.

Dans une autre revue spécialisée, les CSEP (cités plus haut), il est question de pédagogie des « opérateurs ». Le Boulch écrit : « *La méthode psychocinétique se rattache aux méthodes actives centrées sur le développement des « opérateurs ».*

Tout ceci nous amène à penser qu'il est temps de montrer, de faire connaître que la pédagogie Freinet de l'Ecole Moderne peut apporter des solutions valables dans le domaine de l'activité

physique. Certes, il ne nous sera pas aisé de tout assumer dans tous les aspects de la pédagogie. Mais en raison de l'unité de l'être il y a nécessairement interaction constante des différents aspects de l'activité enfantine. On sait maintenant que la pratique régulière d'activités physiques permet un développement heureux, harmonieux dans tous les domaines (affectif, intellectuel, social... tout cela étant étroitement lié). Et si en faisant de l'expression libre corporelle l'enfant s'exprime musicalement, poétiquement, il s'exprime aussi mathématiquement (dans la prise de conscience de l'espace, dans la régularité, la symétrie de ses déplacements, etc).

Dans les grandes classes le rythme, peut être traduit dans une courbe, et les gestes sont des vecteurs.

Que tous les camarades donc (maternelle, primaire, CEG) fassent connaître leurs expériences, si minimes soient-elles. Réalisez photos, films si possible, comptes rendus d'expériences, il faut lancer des cahiers de roulement. J'aurais oublié les camarades des classes de perfectionnement qui ont certainement beaucoup à nous apprendre.

YVONNE GLOAGUEN
29 S St-Philibert - Trégunc



« De l'expression libre corporelle
au jeu dramatique et à la fête enfantine »

c'est le titre d'un chapitre à la page 106 de la BEM n° 26-27 :

Les Techniques Freinet à l'Ecole Maternelle

par Madeleine PORQUET I.E.M.

Comment
je travaille dans ma
classe
avec les bandes
enseignantes

par

Michel DION

Je ne parlerai pas du travail individualisé qu'il est possible de faire avec les bandes enseignantes de français ou de calcul de la CEL car je pense que l'enfant une fois *accroché* par les bandes à ces matières va souvent au-delà de ce que nous attendons de lui en ce domaine.

Et il peut être accroché :

— soit qu'il en exprime la simple curiosité,

— soit qu'il en sente le besoin parce que pour faire un travail, qu'il a souhaité réaliser, il lui faut des acquisitions qu'il n'a pas encore,

— soit qu'en conseil de classe, il se soit fait une obligation de passer un brevet (à ce sujet, il m'arrive de faire moi-même des bandes de brevets de différents degrés dans la même branche : brevets de lecteur, de conteur, d'imprimeur, de calculateur, etc.)

Je voudrais simplement parler du travail que nous fournissons, mes enfants et moi, sur les bandes vierges de la CEL. Nous nous servons des plages blanches pour les illustrations car les couleurs y ressortent beaucoup plus riches, et le fond jaune des autres agrémentes les textes qui s'y inscrivent.

POURQUOI CE TRAVAIL
SUR BANDES VIERGES ?

1. Parce que les enfants prennent ainsi un meilleur contact avec cet outil nouveau, pratique et moderne, que sont les bandes enseignantes et leur boîte.

2. Parce que (et surtout), ayant pris possession de cet outil, *ils en explorent par différentes étapes toutes les possibilités*, aboutissant par la réalisation d'une bande de travail, à la *conception même* des bandes qui leur seront offertes un peu plus tard, par les

rubriques de français, calcul ou sciences de la CEL.

3. Parce que l'emploi des bandes enseignantes de la CEL suppose de leur part l'*habitude du travail individuel* qui ne s'acquiert que peu à peu.

Pour toutes ces raisons nous devrions commencer ce travail avec de tous jeunes enfants qui débutent dans les apprentissages scolaires. Une autre raison simple qui nous oblige à rechercher ce travail sur bandes vierges avec les jeunes enfants est que *ne sachant pas lire*, ils ne peuvent évidemment pas accrocher avec les bandes offertes. Aucun travail avec elles ne leur est permis. De plus ils sont encore à l'âge égocentrique où ne les préoccupent que leur *moi* et leur préhension du monde intérieur de leur expression et du monde extérieur qui les impressionne.

QUELLES SONT ALORS LES BANDES QUE NOUS RÉALISONS ?

De deux sortes, nos bandes sont :

- soit réalisées par les enfants,
- soit réalisées par le maître.

Elles sont nombreuses tant sur le plan du contenu, que sur celui de la présentation, du but, de l'intérêt.

A. *Les bandes réalisées par les enfants :*
(français, méthode naturelle)

1. Simples bandes dessinées en couleur au départ, avec un texte se composant parfois d'un seul mot, parfois de plusieurs, d'une seule phrase ou de plusieurs accompagnant le dessin fait sur la plage blanche (toujours le texte sur la plage jaune pour la raison donnée plus haut). Dans cette série j'ai :

— celles où l'enfant a fait une suite de dessins qui n'ont aucun lien entre

eux. C'est une simple projection des images qu'il a dans sa tête. C'est-à-dire que chaque dessin est une histoire très courte qu'il portait en lui-même.

— Puis les dessins commencent à être dans l'esprit de l'enfant les images différentes d'un récit plus long qui se construit.

— Parfois c'est l'histoire que des enfants veulent jouer aux marionnettes, dont ils ont conçu le « scénario » que je leur demande de préparer. Il y a là souvent interpénétration des différents modes d'expression : si l'histoire qu'ils jouent aux marionnettes peut se mettre sur bande, inversement il arrive qu'une histoire racontée sur bande leur plaise et qu'ils aient envie de la jouer aux marionnettes ou au théâtre d'ombres.

— En d'autres occasions, c'est soit le chant libre d'un camarade ou le leur, soit une histoire entendue qu'ils veulent mettre noir sur blanc. Il leur est même arrivé de réaliser des bandes-récit d'une pièce de théâtre. C'est ainsi qu'actuellement j'ai des bandes personnelles de beaucoup d'entre eux sur le même thème : *Le roman de Renard*, qu'ils ont vu jouer par la troupe du jeune Théâtre Populaire de Nancy. Comme il peut y avoir plusieurs bandes, restant personnelles, sur les thèmes de vie que représentent pour eux : Noël, Saint-Nicolas, le Nouvel An, Pâques, la foire, le carnaval, les saisons, hiver, neige, printemps, promenades dans les bois, les oiseaux, le hamster (de la classe), etc.

Ce ne sont pas de simples textes libres découpés en morceaux, mais véritablement le « film » d'une pensée qui s'élabore. C'est une réalisation, une *création*, au même titre que la peinture, le travail manuel ou la poterie. En tout

cas c'est pour moi un moment merveilleux de voir l'intérêt des enfants lorsqu'ils se mettent à une bande, leurs possibilités d'efforts, de ténacité, leur volonté de recherche, tant sur le plan perfection que sur le plan réalisation nette (recherche de mots dans leur dictionnaire...). Tous les travaux d'imagination sont possibles (*la libellule, la biche et l'écureuil, les garçons étonnants, partie de campagne, en allant à l'école*); tous les événements sont présents (*la galette des rois, les jouets de Saint-Nicolas ou du Père Noël, le sapin de Noël, etc.*)

2. Bandes de français, chasse aux mots : Alors commence pour moi le vrai travail sur bandes avec eux. Comme nous réalisons et construisons nos lectures, nos dictionnaires, alphabétiques ou non, nos panneaux de lecture de tout ce qu'ils disent, de tout ce qu'ils écrivent, il est facile de pousser les enfants qui ont « mordu » aux premières bandes, à en réaliser de nouvelles pour eux-mêmes ou pour la collectivité. Sur celles-ci on retrouvera par exemple tous les noms d'animaux, (sans jamais oublier les dessins), ou bien tous les mots commençant par la même lettre (on ne la nomme pas, mais on reconnaît le même dessin de cette lettre), ou encore tous les mots du panneau lecture avec *on, oi, eau*, etc. Mais rien n'est systématique, et tout ce travail est fait sur demandes de l'enfant ou remarques de l'enfant. J'insiste sur le départ de ce travail fait avec les remarques des enfants, il ne s'agit en aucune façon de faire les « exercices » des manuels de français. C'est valoriser, mettre en lumière tout de suite le travail qui s'effectue dans l'esprit de l'enfant, travail de raisonnement et de déductions. Ce travail commence tôt chez lui, évidemment sur le plan oral, et lui permet

la construction de son univers parlé, comme plus tard son univers lecture par le plan visuel. Exemple, ma fille, deux ans neuf mois, prononce mal le mot fourchette. Je lui rectifie. Elle va à la cuisinière, ouvre la porte du four en me disant : « *C'est comme ça!* »

L'enfant utilise alors ces bandes pour passer un brevet ou faire des recherches. Il regarde les dessins et trouve ainsi le mot qu'il cherche. Si c'est un test ou un brevet qu'il passe, il doit essayer d'écrire le mot avant de le rechercher sur la plage écrite. Ou vice versa, il doit lire le mot écrit, dont le dessin fait à la plage précédente lui confirmera la justesse. C'est déjà le mettre sur le chemin des bandes utilitaires de français !

C'est aussi amorcer une socialisation qui ira s'affermissant avec les bandes CEL et la correspondance. Ce travail quoique personnel, sert à tous :

- d'abord aux camarades de la classe,
- ensuite à nos correspondants qui travaillent comme nous et nous envoient leurs bandes.

Alors ils tireront profit du travail élaboré par d'autres enfants, ou par des maîtres (par exemple l'enfant qui a fait sa bande sur la galette des rois, ira chercher dans les bandes de français de la CEL celle où apparaît aussi la galette des rois !)

3. Bandes-travail, nouvelle étape possible :

En conseil de classe nous réservons un certain temps d'apprentissage ; nous le consacrons, dans un groupe, à une bande-travail de français.

a) *Premier type* (je cite là un travail réalisé l'année dernière au groupe d'initiation, niveau début CP).

Il y avait eu un feu dans notre quartier et deux enfants avaient écrit des textes sur cet événement.

Nous avons élu le premier texte que nous avons copié et illustré. Puis nous avons travaillé dessus en lecture : remarques sur des mots se rapprochant, par l'écriture par exemple (je crois beaucoup plus à l'imprégnation qu'à la systématisation des acquisitions) : le feu, les feux, le jeu, les jeux...

Sur une plage plus loin, après avoir dessiné les pompiers et tout leur attirail, nous avons écrit : (tout ce que faisaient les pompiers m'étant dit par les enfants qui avaient assisté à l'incendie) :

les pompiers déroulent leurs tuyaux
 les pompiers dirigent leurs lances
 les pompiers arrosent le feu
 les pompiers éteignent le feu.

Et la bande se construit d'imprégnation en imprégnation de mots dits, d'actions racontées, de choses décrites, sur les noms, les verbes, les adjectifs, sans jamais les nommer au départ (ce qui sera le travail du groupe de perfectionnement).

Evidemment ce travail de plusieurs plages se fait en plusieurs séances, et c'est là l'intérêt aussi d'une bande par rapport à une fiche (ou un cahier comme on en voit encore), elle peut être reprise sans que le sujet en cours ne soit coupé par d'autres exercices. Nos enfants y travaillent dans la limite de leurs possibilités d'attention et d'intérêt, que nous savons si limitées dans nos classes !

Je pense que nos enfants acceptant plus facilement une imprégnation de forme ou d'accord à propos d'un sujet qui les touche, accepteront aussi par la suite une imprégnation qui les conduira à la construction d'acquisitions nécessaires, au moyen d'une bande CEL.

b) *Deuxième type* : A ce moment j'introduis une nouvelle forme de tra-

vail : je suggère à l'enfant de poser, pour ses camarades, les questions qu'il faut pour obtenir les réponses qu'il souhaite. Cette idée m'est venue à la suite d'un travail personnel d'un « grand » qui a voulu faire seul des bandes de travail sur la conjugaison (parce que, disait-il, « je ne sais pas les temps ! »), et sur le pluriel des mots, surtout ceux terminés par S ou X.

L'enfant pose donc les questions qu'il se pose lui-même et dont il donne les réponses dans la plage suivante.

Exemple : Dis ce que font les pompiers et souligne les actions faites :

plage réponse :

les pompiers *déroulent* leurs tuyaux
 les pompiers *dirigent* leurs lances
 les pompiers *arrosent* le feu, etc.

Ou bien encore, *plage question :*

le pompier arrose le feu
 les pompiers arrosent..... le feu.

N'est-ce pas le pas vers les bandes de français ?

Dès lors les enfants peuvent « accrocher » aux bandes de la CEL. Elles ont été conçues selon le processus vivant décrit plus haut.

BANDES DE CALCUL

Les quelques bandes de calcul que nous réalisons suivent le même processus :

1^{re} étape : expression libre : Dans certains dessins, dans certains textes, jaillissent des idées de calcul, de nombres ou des relations :

Exemples :

— Ma famille : 4 grandes personnes plus 4 enfants, nous sommes 8. L'autre jour ma tante et mon oncle ont mangé

avec nous, nous étions 10, (8 comme d'habitude, plus 2).

— Une chanson rythmée nous a fait écrire (après l'avoir rythmée dans l'espace et dans le temps) :

ou vre donc, ou vre donc,

1 2 3 1 2 3

ton para pluie, ton para pluie.

1 2 3 1 2 3

— Ou bien Daniel nous a apporté une grande image de Saint-Nicolas et une plus petite. Nous avons dessiné les deux Saint-Nicolas, en écrivant : un Saint-Nicolas est plus petit que l'autre.

2^e étape : Parallèle à celle des bandes de travail lecture, bande sur les nombres : d'abord de 1 à 5, dessin de 1, 2, 3, 4 et 5 objets avec écriture en dessous de ce qui est dessiné : 1 arbre, 2 garçons, 3 oiseaux, 4 voitures, 5 maisons. Là aussi le travail reste profondément personnel (et révélateur), tout en étant sur le même thème.

3^e étape : premier type : Nous faisons ensemble, dans un groupe une bande sur ce qu'il nous a fallu faire comme opérations ou manipulations pour l'envoi du journal ou du colis, mensurations, comptes, pesées, prix de l'envoi, monnaie rattachée, etc.

Ce travail de l'année dernière que je cite (j'avais des enfants plus âgés, cette année, avec ma classe d'attente, nous débutons !) a donné lieu à une bande que deux « grands » ont voulu faire seuls, *à la maison, le jeudi*, parce qu'ils avaient envoyé le colis le mercredi soir à nos correspondants, titre : *A la poste.*

Et ils y expliquaient ce qu'ils avaient fait, posaient des questions du genre : savez-vous comment s'appelle l'endroit où nous avons demandé des

renseignements (un guichet), comment la dame a-t-elle fait pour savoir le prix que nous devons payer (elle a pesé le colis). D'où calcul des poids mis sur la balance, étude du tarif, etc.
3^e étape : deuxième type : (mais j'en ai très peu), un enfant veut faire une bande question-réponses sur ce qu'il a pu faire au coin calcul.

B. *Bandes réalisées par le maître* (pour les enfants qui savent lire) :

En dehors des bandes-bis, doublant celles de la CEL, elles sont ce que nous appelons les bandes-outils. Ex. : matériel collectif : liste des « coins-ateliers » et nomenclature de ce qui s'y trouve, conseils d'utilisation.

Coin calcul : liste par rangement de ce qui le compose.

Coin imprimerie : étapes des différentes manipulations (cette bande sert d'ailleurs au brevet d'imprimeur avec épreuves).

Correspondance : choix des formules d'en-têtes ou finales, les mots principaux revenant souvent dans la correspondance : je t'envoie, je t'écris, je te réponds, etc. (1)

Mais vous voyez, ces bandes que je peux apporter à ma classe, ne sont rien en comparaison de celles que les enfants me donnent. Je le regrette, mais cela vient essentiellement du peu de temps matériel dont je dispose.

De toute façon, croyez-moi, les techniques Freinet sont une mine inépuisable de richesses dans toutes les quêtes que font les individus les uns pour et par les autres.

MICHEL DION

Classe de perfectionnement

École Michelet

54 - Nancy

(1) Voir aussi les pages spéciales du Dictionnaire-Ortho des Petits, SE-CP de la CEL.

Travaux expérimentaux et complexes en géographie

PAR

G. DELOBBE

En reprenant l'article de Thireau paru dans *L'Éducateur* n° 13-14 des 1^{er} et 14 mars 1965 préparant le Congrès de Brest, j'y lis qu'au cours du Congrès d'Annecy la commission de géographie — dont je ne faisais pas partie alors — s'était fixé pour but unique la programmation de BT de géographie. C'est ainsi que, dans *L'Éducateur Technologique*, étaient parus de nombreux exemples de bandes conçues dans cette optique. Je citerai pour mémoire :

- *L'Arve, torrent alpestre* (BT n° 121)
- *La Somme, fleuve de plaine* (BT n° 174) (*L'Éducateur* n° 10 du 15-1-65)
- *Le Massif jurassien* (BT n° 466)
- *Les Pyrénées* (BT n° 523) (*Educ.* n° 12 du 15-2-65).

Ce premier type de bande correspondait, pour les camarades qui s'essayaient à les rédiger, à un besoin immédiat : rendre plus accessibles aux enfants certaines BT difficiles, en particulier les BT de synthèse (voir les deux derniers exemples cités).

Depuis, de nombreuses autres BT ont été programmées sans que toutefois aucune mise au point collective n'ait été entreprise au sein de la Commission.

A la même époque cependant apparaissaient déjà d'autres types de bandes. L'École Freinet publiait dans *L'Éducateur* n° 6 du 15-11-64 deux exemples de bandes d'Étude du Milieu : *Vence* et *L'érosion*.

Au Congrès de Brest, nous n'étions que trois présents à la commission de géographie : Thireau qui en assurait la continuité, Lepvraud et moi-même qui nous y intégrions par sympathie, sans aucune connaissance particulière.

Pour la première fois, le problème de l'édition était posé. Déjà la commis-

sion d'histoire préparait son plan de travail qui a abouti depuis à la parution, lors de la dernière rentrée scolaire, de la première série de 10 bandes sur le Moyen Age, premier volet d'un véritable « cours d'histoire de l'École Moderne » programmé.

C'est ainsi que Freinet nous demandait de mettre sur pied un ensemble cohérent de bandes conçues dans un esprit analogue, permettant de traiter une partie du programme du Cours Moyen. La programmation des *BT* ne pouvait être poursuivie en vue de l'édition, du fait qu'elle nécessiterait un trop grand nombre de bandes et qu'il serait difficile de trouver le fil conducteur pour en faire un tout.

C'est pourquoi, avec Thireau, nous avons mis sur pied un plan de travail visant à la rédaction de bandes de recherche dans lesquelles nous voyions en quelque sorte l'équivalent des « Travaux Scientifiques Expérimentaux ». Il s'agissait de bandes « méthodologiques » proposant à l'enfant « Comment étudier... sa région ; une région quelconque ; une montagne et ses ressources ; une plaine et ses ressources ; une côte et ses ressources ; un climat ; un fleuve ; une culture ; un élevage ; une source d'énergie ; l'implantation d'une région industrielle ; l'implantation d'un village ; la vie économique d'une ville ; les communications et les échanges commerciaux intérieurs ; le commerce extérieur ».

Ces bandes, dans notre esprit, permettraient à l'enfant d'acquérir une méthode de raisonnement et de recherche en géographie, tout en lui donnant l'occasion d'utiliser les connaissances en géographie de la France qu'on peut être en droit d'exiger d'un élève du Cours Moyen.

Restait, avant même de commencer la rédaction des bandes, à en déterminer le contenu théorique. Aussi ai-je fait appel à ma mère, qui a enseigné la géographie au niveau du secondaire, pour rédiger des « plans-guides » théoriques, dénués de toute prétention pédagogique, énumérant les notions géographiques à étudier (les plans en question paraissent actuellement dans le bulletin *Etude du Milieu*) (1).

Nous devons en effet faire découvrir aux enfants des faits géographiques, découverte étayée par des observations ou des expériences valables, utilisant un langage précis, qui puissent constituer pour eux des éléments de culture perfectibles.

Ce travail théorique terminé, j'ai entrepris la rédaction d'une bande-test : « Comment étudier une côte et ses ressources ». Très vite, j'ai achoppé à un certain nombre de difficultés :

1^o. Il est apparu qu'il était impossible de couvrir la totalité du sujet en une seule bande.

2^o. A quels documents devons-nous faire référence ? En consultant les répertoires, j'ai fait l'inventaire des *BT* à notre disposition sur un tel sujet. Elles sont nombreuses et il faudrait « piocher » dans plusieurs. Nous avons rencontré la même difficulté que pour l'histoire : nous ne devons pas multiplier les références, mais nous ne devons pas retomber dans la programmation de *BT* qui n'offre pas dans ce domaine une vue suffisamment synthétique.

(1) Pour le recevoir, s'adresser à Laiseau Seichebrière, 45 - Vitry-aux-Loges.

3°. Nous nous étions proposé — je le rappelle — d'offrir à l'enfant des « Travaux expérimentaux ». Mais quelles expériences choisir? Il est difficile de faire comprendre aux enfants des phénomènes géologiques extrêmement lents par des expériences instantanées : nous risquons d'aboutir à des idées fausses.

Quoique conscient de ces difficultés, j'ai donc abouti à une première bande touffue, verbeuse et dans laquelle j'étais loin d'avoir épuisé l'étude physique. Ce projet n'a pu être critiqué avec précision : les deux derniers stages de programmation de Vence ont été entièrement consacrés à la rédaction de bandes de sciences et d'histoire ; la commission de géographie a été remaniée et intégrée à la commission plus large d'Etude du Milieu, et ses membres se sont momentanément retrouvés « historiens ».

J'ai demandé à deux camarades girondins d'en reprendre la rédaction. C'est chose faite et je crois qu'il est bon de publier dans *L'Educateur* ce projet sous sa forme actuelle. Mais si nous voulons que ces bandes « méthodologiques » soient vraiment efficaces, encore faut-il les intégrer dans un ensemble comparable aux « complexes historiques » paraissant actuellement dans *L'Educateur*.

Un tel ensemble sur les côtes pourrait comprendre par exemple :

— des *SBT* en vue de la réalisation préalable de maquettes, de plans en relief ou de dioramas (exemple : *SBT* 203, *Étude de la côte*) afin que l'enfant se familiarise avec les formes de côtes, les termes géographiques indispensables,

— des bandes « étude du milieu » permettant à l'enfant de prendre conscience de phénomènes directement observables (érosion par exemple),

— des documents visuels (diapositives) pouvant servir de matériel de référence lors des conférences (mais ne risque-t-on pas de faire double emploi avec les déjà trop nombreuses documentations paraissant dans le commerce?)

— des bandes permettant l'étude synthétique dans le genre de celles que nous proposons,

— des bandes programmations de *BT* afin que l'enfant puisse utiliser ce qu'il aura acquis précédemment (*BT* n° 9 : *Dunes de Gascogne* ; 89 : *La côte Picarde* ; 172 : *Côtes bretonnes*, etc).

De tels ensembles sont-ils réalisables? Certainement oui, à condition d'établir un plan de travail à long terme et de faire appel à de nombreuses bonnes volontés : s'il est un domaine dans lequel la dispersion des camarades à travers la France entière est utile, c'est bien celui de la géographie.

C'est ainsi qu'en Gironde, nous avons décidé d'entreprendre tout un complexe de travaux d'Etude du Milieu comprenant des *BT* (ou *BTJ*), des *SBT*, des séries de diapositives, bref tout ce qui peut être utile à une étude géographique approfondie.

Travail de longue haleine !

G. DELOBBE

33 - Teuillac

Introduction à la bande :

L'action de la mer sur les côtes

La présente bande devrait avoir été précédée des travaux suivants :

- maquette : étude de la côte (SBT n° 203)
- plan en relief : la falaise (SBT n° 191)
- BT n° 408 programmée : les marées
- Si possible : observation en classe-promenade de quelques phénomènes d'érosion par l'eau.

Elle n'aborde que deux aspects de l'étude physique de la côte : l'action des vagues et l'action des courants côtiers. Elle devrait donc être complétée par des bandes :

- sur les rapports entre la côte et le relief intérieur,
- sur l'action de l'homme sur les côtes (ports naturels et artificiels, polders).

De toute façon, certains aspects plus complexes resteront ignorés au niveau du Cours Moyen. Il ne paraît guère possible par exemple de faire comprendre aux enfants la succession de deux phénomènes opposés (formation des plaines littorales succédant à la mort des falaises), l'intervention de faits géologiques non perceptibles (variations du niveau de base et notion de rajeunissement et de vieillissement des côtes).

Sur le plan pratique, cette bande présente, entre autres inconvénients, celui d'être difficilement réalisable dans une école de ville (expériences avec le sable, les cailloux et l'eau).

J'aimerais poser à ceux qui testeront cette bande les questions suivantes :

1°. Les expériences proposées vous semblent-elles suffisamment probantes ?

2°. Proposez-vous d'autres sources de documentation en images que les cartes postales ?

3°. Pensez-vous que les deux aspects de l'action de la mer (destruction et constructions), soient mis suffisamment en évidence ?

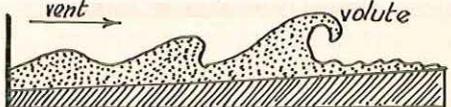
4°. Jugeriez-vous préférable de faire cette étude sur une côte française prise comme exemple ?

5°. Pour réduire le travail de lecture de l'enfant, quels documents pourraient figurer sur les plages mêmes de la bande ?

Ces quelques questions n'ont aucun caractère limitatif et j'ai besoin de critiques précises pour pouvoir progresser. A vous lire donc.

Ecrire à DELOBBE

<p style="text-align: center;">DELOBBE</p> <p style="text-align: center;">L'ACTION DE LA MER SUR LES COTES</p> <p style="text-align: center;">●</p>	<p style="text-align: right;">4</p> <p>Sur une feuille de ton classeur de géographie, inscrie ce titre :</p> <p style="text-align: center;">L'ACTION DE LA MER SUR LES COTES</p>
<p style="text-align: center;"><i>POUR LE MAÎTRE</i></p> <p><i>Pour réaliser valablement cette bande, il faut que l'enfant ait étudié le phénomène des marées (BT 408). Il peut aussi avoir réalisé la maquette « Etude de la côte » (SBT 203) et le plan en relief d'une falaise (SBT 191).</i></p>	<p style="text-align: right;">5</p> <p>Prends la BT n° 408 et regarde la photographie de la page 16.</p> <p>Remarque l'énorme vague qui arrive sur les rochers.</p>
<p style="text-align: right;">1</p> <p>Tu es peut-être déjà allé au bord de la mer. Raconte à tes camarades ce que tu as vu.</p>	<p style="text-align: right;">6</p> <p>Ecris en sous-titre :</p> <p style="text-align: center;">I - L'ACTION DES VAGUES</p>
<p>Lis ce texte : Première rencontre avec la mer.</p> <p>« Devant moi, quelque chose apparaissait, quelque chose de sombre et de bruisant qui semblait ne pas finir ; une étendue en mouvement qui me donnait le vertige. »</p> <p style="text-align: center;">d'après Pierre LOTI</p>	<p style="text-align: right;">7</p> <p>Fais un tas de sable dans la cour, Jettes-y avec force un seau d'eau dessus.</p> <p>Note sur ta feuille l'effet de cette masse d'eau sur le sable.</p>
<p style="text-align: right;">3</p> <p>Chez toi ou auprès de tes camarades, essaie de te procurer des cartes postales représentant des paysages du bord de la mer.</p>	<p style="text-align: right;">8</p> <p>Bien sûr, l'eau a entraîné le sable.</p>

<p style="text-align: right;">9</p> <p>Fais maintenant un tas de sable et de cailloux mélangés. De nouveau, jette violemment un seau d'eau.</p> <p>Note tes observations sur ta feuille en remarquant bien la place des cailloux et celle du sable.</p>	<p style="text-align: right;">14</p> <p>$1 \text{ m}^3 = 1\,000 \text{ l}$</p> <p>$1 \text{ m}^3$ pèse $1\,000 \text{ kg}$, donc 1 tonne</p>
<p style="text-align: right;">10</p> <p>Bien sûr, l'eau a entraîné le sable, mais elle a laissé les cailloux sur place.</p>	<p style="text-align: right;">15</p> <p>Reproduis sur ta feuille de classeur le croquis ci-dessous :</p>  <p style="text-align: center;">la vague déferle</p>
<p style="text-align: right;">11</p> <p>Si tu compares une côte faite de sable à une côte faite de cailloux ou de rochers, tu peux noter celle qui résiste le mieux à l'action des vagues.</p>	<p style="text-align: right;">16</p> <p>Tu te rends compte que des tonnes et des tonnes d'eau déferlent ainsi sur le rivage.</p>
<p style="text-align: right;">12</p> <p>Tu as dû noter que :</p> <p>La côte rocheuse résiste mieux à l'effet des vagues que la côte faite de sable.</p>	<p style="text-align: right;">17</p> <p>COPIE : Une vague frappe la roche avec une pression de 3 tonnes par mètre carré, mais, au cours des violentes tempêtes cette force atteint 50 t par mètre carré.</p>
<p style="text-align: right;">13</p> <p>Tu sais qu'1 litre d'eau pèse 1 kg</p> <p>$1 \text{ m}^3 = \dots\dots \text{ l}$</p> <p>$1 \text{ m}^3$ pèse donc</p>	<p style="text-align: right;">18</p> <p>Voici un autre renseignement que tu peux citer à tes camarades : on a vu des vagues arracher à des jetées de ports des blocs de ciment de 10 tonnes et les lancer à 20 mètres.</p>

<p style="text-align: right;">19</p> <p>Cherche dans des journaux scolaires des textes libres relatant les effets de la tempête. Raconte à tes camarades,</p>	<p style="text-align: right;">24</p> <p>Le niveau de la mer monte et descend deux fois par jour, C'est le phénomène des ... (titre de la BT 408)</p>
<p style="text-align: right;">20</p> <p><u>NOTE SUR TA FEUILLE:</u></p> <p>Les vagues détruisent les côtes. Ce sont elles qui taillent les falaises et les caps rocheux,</p>	<p style="text-align: right;">25</p> <p>La marée crée des courants très importants.</p>
<p style="text-align: right;">21</p> <p>Recherche une carte postale représentant une côte rocheuse découpée. Colle-la à la suite de ton travail,</p>	<p style="text-align: right;">26</p> <p><u>OBSERVE :</u></p> <p>Sur un terrain fortement incliné, que remarques-tu après une forte pluie au bas de la pente ?</p>
<p style="text-align: right;">22</p> <p>Nous allons maintenant étudier ce que deviennent les matériaux arrachés à la côte.</p>	<p style="text-align: right;">27</p> <p>Des bancs de sable se sont formés au bas de la pente, Essaie d'expliquer ce qui s'est passé,</p>
<p style="text-align: right;">23</p> <p>Ecris en sous-titre :</p> <p>II - L' action des marées : les courants côtiers</p>	<p style="text-align: right;">28</p> <p>L'eau de pluie a arraché le sable, l'a transporté puis l'a déposé,</p>

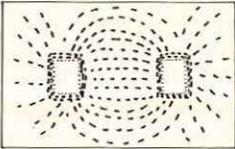
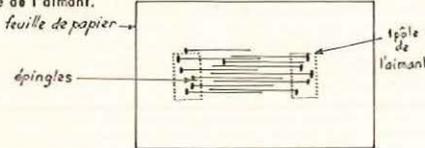
<p style="text-align: right;">29</p> <p><u>EXPERIENCE :</u></p> <p>Prends un bocal d'eau, Verses-y de la terre, Agite bien puis laisse reposer, Sur un croquis, indique où se trouvent l'eau et la terre,</p>	<p style="text-align: right;">33</p> <p>Ainsi, tu peux noter en conclusion que: La mer joue deux rôles opposés :</p> <ul style="list-style-type: none"> - un rôle de destruction - un rôle de construction,
<p style="text-align: right;">30</p> <p><u>COPIE SUR TA FEUILLE :</u></p> <p>Les courants créés par les marées transportent les galets et les sables que les vagues ont arrachés à la côte ...</p>	<p style="text-align: right;">34</p> <p>Bien d'autres phénomènes interviennent dans la formation des côtes : tu les étudieras plus tard.</p>
<p style="text-align: right;">31</p> <p><u>COPIE ENCORE</u></p> <p>A certains endroits, les courants côtiers ralentissent ou s'arrêtent. Les débris se déposent sur les contours des baies et forment des plages,</p>	<p style="text-align: right;">35</p> <p>Présente ton travail à tes camarades (tu peux refaire les expériences devant eux et leur demander d'en chercher l'explication,)</p>
<p style="text-align: right;">32</p> <p>Recherche une carte postale représentant une plage au fond d'une baie, Colle-la sous ton travail,</p>	

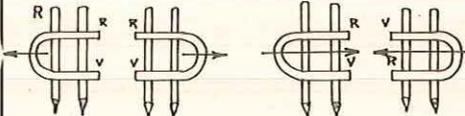
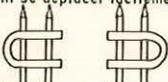
<p>Bande programmée</p> <p style="text-align: right;">C.E.S. Fumay</p> <p style="text-align: center;">Le Paquebot FRANCE</p> <p style="text-align: center;">BT n° 518</p>	<p>5</p> <p>Sur la BT est indiquée également la vitesse maximum, Fais le même calcul pour connaître cette vitesse en km/h. Vitesse maximum du France : $1852 \text{ m/h} \times 34 = 62\,968 \text{ m/h}$ $= 62,968 \text{ km/h}$</p>
<p style="text-align: right;">1</p> <p>Prends une feuille de ton classeur et écris ce titre :</p> <p style="text-align: center;">« Le Paquebot FRANCE »</p>	<p>6</p> <p>Tire un petit trait sur ta feuille et recopie ce dernier calcul, Que penses-tu d'une telle vitesse ? Compare avec celle d'une voiture,</p>
<p style="text-align: right;">2</p> <p>Lis page 1 de la BT 518 :</p> <p>longueur : largeur : hauteur : poids :</p> <p>puissance maximum : vitesse maximum :</p> <p>vitesse minimum : prix (en ancien francs):</p>	<p>7</p> <p>Où le FRANCE fut-il construit ? lis pages 2 et 4 en bas,</p>
<p style="text-align: right;">3</p> <p>Que signifie une vitesse de 31 noeuds ? Cherche le mot «noeud» dans le dictionnaire. Choisis le sens qui convient ici,</p>	<p>8</p> <p>Reproduis une carte de France sur une nouvelle feuille de ton classeur, Situé, par un point rouge, St Nazaire sur cette carte,</p>
<p style="text-align: right;">4</p> <p>31 noeuds : cela signifie que le FRANCE avance à la vitesse de 31 milles à l'heure. Si 1 mille marin = 1852 mètres, calcule la vitesse du France en m/h puis en km/h Vitesse de croisière du France: $1852 \text{ m/h} \times 31 = 57\,412 \text{ m/h}$ $= 57,412 \text{ km/h}$</p>	<p>9</p> <p>Mais d'autres villes françaises ont participé à cette construction, Lis page III de cette BT (pages actualités)</p>

<p style="text-align: right;">10</p> <p>Fais la liste de ces villes sur ton brouillon. Demande à un de tes camarades de reporter ces villes sur la carte que tu as dessinée (points bleus). Pour cela, il lui faut un atlas ou un livre de géographie où il pourra trouver facilement ces villes.</p>	<p style="text-align: right;">15</p> <p>Lis pages 10 et 11. Reproduis sur une grande feuille le schéma page 10. Place ta feuille dans le sens de la hauteur. Copie la légende. Prévois de présenter ce croquis à tes camarades.</p>
<p style="text-align: right;">11</p> <p>Lis pages 2 à 5. Raconte comment fut construit le FRANCE : Où ? Sa maquette ? L'assemblage ... Peinture ...</p>	<p style="text-align: right;">16</p> <p>C'est le plus grand hôtel d'Europe. Raconte à tes camarades. Tu pourras leur lire un paragraphe qui leur donnera une idée de l'importance de l'hôtel.</p>
<p style="text-align: right;">12</p> <p>Trace un petit trait sur ta feuille et écris : « Le FRANCE a été monté à Saint Nazaire, mais de nombreuses usines françaises ont participé à sa réalisation. »</p>	<p style="text-align: right;">17</p> <p>Lis pages 12 et 13. Ce serait trop long de reproduire ce plan du FRANCE. Mais si tu écrivais à la CGT (Compagnie Générale Transatlantique) tu obtiendrais peut-être ce plan.</p>
<p style="text-align: right;">13</p> <p>Lis pages 6 et 7. Tu raconteras à tes camarades comment fut lancé le FRANCE. (Ne lis pas, essaye de raconter)</p>	<p style="text-align: right;">18</p> <p>Prépare alors ta lettre au brouillon et fais-la mettre au point par tes camarades. Ils ont peut-être aussi quelque chose à y ajouter.</p>
<p style="text-align: right;">14</p> <p><u>Illustration</u> :</p> <p style="text-align: center;">LE FRANCE</p>	<p style="text-align: right;">19</p> <p>Prépare l'enveloppe. Voici l'adresse : Compagnie Générale Transatlantique 76, LE HAVRE</p>

<p style="text-align: right;">20</p> <p>N'oublie pas d'affranchir ta lettre avant de l'expédier, N'attends pas,</p>	<p style="text-align: right;">25</p> <p>Ecris : « Les machines et les réservoirs à mazout se trouvent dans la cale, au fond du navire. »</p>
<p style="text-align: right;">21</p> <p><u>LES CABINES,</u> Lis pages 14 et 15, Résume en quelques lignes ce que tu as lu et recopie sur ta feuille,</p>	<p style="text-align: right;">26</p> <p>Lis page 23, Pourquoi place-t-on le navire en cale sèche ?</p>
<p style="text-align: right;">22</p> <p>Lis pages 16, 17 et 18. Que trouve-t-on encore sur le FRANCE ?</p>	<p style="text-align: right;">27</p> <p>Quel trajet effectue le paquebot FRANCE Lis page 24,</p>
<p style="text-align: right;">23</p> <p>Lis pages 19, 20, 21, 22. De nombreuses machines sont utilisées, Quel est leur rôle ?</p>	<p style="text-align: right;">28</p> <p>Ecris sur ta feuille : « Le paquebot FRANCE effectue le trajet Le Havre - New-York »</p>
<p style="text-align: right;">24</p> <p>Où se trouvent les machines ? Les réservoirs à mazout ? Lis page 21,</p>	<p style="text-align: right;">29</p> <p>Que penses-tu d'un tel paquebot ? Pour préparer ta conférence, prends des photographies que tu afficheras au tableau. Tu peux aussi prévoir un album.</p>

<p style="text-align: center;"><u>Bande de Sciences</u> <u>à contrôler et mettre</u> <u>au point</u></p> <p style="text-align: center;">Adressez vos observations à : I.C.E.M. BP 251 06 - CANNES</p>	<p style="text-align: center;">LES AIMANTS</p> <p style="text-align: center;">par BUISSON Ville - sous - Anjou (Isère)</p>				
<p>1</p> <p>Rassemble des aimants : ceux du tableau magnétique ou d'autres. Tu en trouveras dans les vieilles dynamos de vélo et dans les magnétos des vieux appareils téléphoniques. une boussole (ne la laisse jamais à côté des aimants) - des aiguilles, des pointes, des plumes en acier - un morceau de zinc (si tu en as) - des pièces de monnaie de 1, 5, 10, 20 centimes, 1 F - des morceaux de fil de cuivre (fil électrique) - des feuilles de papier - un morceau de contreplaqué - de la limaille de fer (si c'est possible). Mais tu peux en faire en limant un clou.</p>	<p>5</p> <p>Observe les objets que l'aimant attire. Ils sont métalliques. Reconnais-tu ce métal ?</p>				
<p>2</p> <p>Essaye d'attirer avec un aimant les petits objets que tu as rassemblés :</p> <p>Aiguilles, plumes, pièces, papier, bois, zinc, cuivre, etc. et d'autres objets de l'atelier.</p> <p>Fais ces essais et tourne.</p>	<p>R</p> <p>Les objets attirés par l'aimant sont en FER. Mais peut-être sais-tu que la FONTE (couvercle des poêles ou radiateurs) et que l'ACIER (lames de couteau, de scie ou de rasoir, beaucoup d'outils) sont deux formes de fer. (On obtient la fonte et l'acier en traitant le fer de façons différentes) Deux autres métaux : le nickel et le cobalt sont aussi attirés par l'aimant, mais tu n'as sûrement pas d'objets faits avec ces métaux.</p>				
<p>3</p> <p style="text-align: center;">Fais un tableau</p> <table border="1" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <thead> <tr> <th style="padding: 5px;">l'aimant attire</th> <th style="padding: 5px;">l'aimant n'attire pas</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td style="padding: 5px;">----- -----</td> <td style="padding: 5px;">----- -----</td> </tr> </tbody> </table> <p style="text-align: center;">Complète ce tableau avec tes expériences</p>	l'aimant attire	l'aimant n'attire pas	----- -----	----- -----	<p>6</p> <p>Prends maintenant deux aimants semblables ou non Approche-les l'un de l'autre. Ils s'attirent, mais que remarques-tu ?</p>
l'aimant attire	l'aimant n'attire pas				
----- -----	----- -----				
<p>4</p> <p>Essaye d'attirer les objets de la première colonne à travers une feuille de papier, à travers un morceau de contreplaqué, à travers la table.</p> <p>Essaye à travers tout ce que tu voudras (un clou dans un verre d'eau par exemple)</p> <p>Est-ce que l'épaisseur a de l'importance ?</p>	<p>R</p> <p>Ils ne s'attirent pas n'importe comment: Il y a un <u>sens</u>.</p>				

<p>7</p> <p>Quand tu attires des aiguilles, des plumes, des petites pointes, remarque à quel endroit de l'aimant ces objets se fixent le plus solidement.</p>	<p>R</p> <p>Une partie de la limaille dessine les contours des pôles de l'aimant. Une autre partie dessine des lignes allant d'un pôle à l'autre.</p>  <p>Si tu n'as pas tout à fait ce dessin, tourne à la page suivante.</p>
<p>R</p> <p>Les objets attirés se fixent de préférence et le plus solidement aux deux extrémités de l'aimant ; ces deux extrémités de l'aimant sont les <u>pôles</u> de l'aimant.</p> <p>REMARQUE : (Si tu as de petits aimants plats de panneau magnétique, alors les pôles ne sont pas aux extrémités : ce sont les 2 faces larges de l'aimant).</p>	<p>(suite)</p> <p>Selon la forme de l'aimant que tu utilises, la limaille se rangera de façons différentes. Mais dans tous les cas, les tas et les lignes de limaille représentent les lignes où s'exerce le mieux la force de l'aimant. On les appelle d'ailleurs <u>des lignes de force</u>.</p>
<p>8</p> <p>Place des aiguilles ou des épingles en désordre sur une feuille de papier.</p> <p>Rassemble-les en promenant l'aimant sous la feuille. Observe ce qui se passe.</p>	<p>10</p> <p>Prends la boussole. Observe-la en la tenant éloignée des aimants :</p> <ul style="list-style-type: none"> - une pointe de l'aiguille est <u>bleue</u>, c'est cette pointe qui indique le <u>Nord</u>. - L'autre pointe de l'aiguille est <u>blanche</u>, c'est cette pointe qui indique le <u>Sud</u>.
<p>R</p> <p>Les aiguilles se rangent en lignes qui vont d'un pôle à l'autre de l'aimant.</p>  <p>feuille de papier</p> <p>épingle</p> <p>le pôle de l'aimant</p>	<p>11</p> <p>Approche un aimant de la boussole mais de façon que l'aiguille reste bien horizontale et qu'elle puisse tourner. Que remarques-tu ? Essaye de tous les côtés. Essaye avec chaque pôle de l'aimant successivement. (Attention ! ne le fais pas trop longtemps car tu afoles l'aiguille de la boussole.)</p>
<p>9</p> <p>Si tu as de la limaille de fer tu peux faire une autre expérience.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Place une feuille de papier au-dessus de ton aimant. - Saupoudre le papier de limaille. Que remarques-tu ? <p>Tu peux faire le dessin de ce que tu obtiens. (Tu peux faire de la limaille en usant un gros clou avec une lime)</p>	<p>R</p> <p>La pointe bleue de l'aiguille de la boussole est toujours attirée par le même pôle de l'aimant.</p> <p>Fais sur ce pôle une marque au crayon de couleur <u>vert</u>.</p> <p>Vérifie.</p>

<p>R</p> <p>La pointe blanche de l'aiguille aimantée de la boussole est toujours attirée par le même pôle de l'aimant.</p> <p>Fais sur ce pôle une marque au crayon de couleur <u>rouge</u>.</p> <p>Vérifie.</p>	<p>15</p> <p>Si un pôle vert est en face d'un pôle rouge, que se passe-t-il ?</p> <p>Essaye plusieurs fois</p> <p>Tu peux reproduire le croquis :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Colorie les pôles en vert ou en rouge ou marque-les avec les lettres V et R. - Indique par une flèche le sens de déplacement des aimants.
<p>12</p> <p>Fais la même chose avec tous les aimants que tu as à ta disposition :</p> <p><u>VERT</u> le pôle qui attire la pointe bleue de l'aimant</p> <p><u>ROUGE</u> le pôle qui attire la pointe blanche de l'aimant</p> <p>(Tu pourras aussi choisir d'autres couleurs)</p>	
<p>13</p> <p>Prends deux aimants dont tu as marqué les pôles et approche-les l'un de l'autre.</p> <ul style="list-style-type: none"> - que remarques-tu ? - essaye de toutes les façons. - note tes observations. 	<p>16</p> <p>Si tu ne peux pas faire cette expérience parce que tu n'as pas d'aimants en fer à cheval, essaie avec ceux que tu as :</p> <ul style="list-style-type: none"> - de renverser un aimant sans le toucher en l'approchant avec un autre. - si l'aimant ne peut pas se renverser, essaie simplement de le faire reculer. - essaie de faire tenir l'un contre l'autre deux pôles qui ne sont pas marqués des mêmes couleurs.
<p>R</p> <ul style="list-style-type: none"> - Un pôle rouge repousse un autre pôle rouge. - Un pôle vert repousse un autre pôle vert. - Un pôle rouge attire un pôle vert. <p>On dit que les pôles de sens contraire s'attirent et que les pôles de même sens se repoussent.</p>	<p>R</p> <p>Tu remarques encore une fois que les pôles de sens contraire s'attirent et que les pôles de même sens se repoussent.</p>
<p>14</p> <p>Prends deux aimants en fer à cheval.</p> <p>Installe-les sur deux crayons ronds de façon qu'ils puissent se déplacer facilement.</p>  <p>Si les pôles rouges sont face à face que se passe-t-il ?</p> <p>(Si tu n'as pas d'aimants comme ceux du dessin, tu trouveras plus loin d'autres expériences)</p>	<p>17</p> <p>Essaye avec un gros aimant que tu laisses sur la table et avec un petit aimant que tu suspends par une ficelle.</p> <p>Essaye sans que les deux aimants arrivent à se toucher.</p> <p>Remarques-tu toujours la même chose ?</p>

<p>18</p> <p>Tu peux, bien entendu, inventer d'autres façons de mettre en évidence cette loi des aimants :</p> <ul style="list-style-type: none"> - les pôles de même sens se repoussent - les pôles de sens contraire s'attirent <p>Note tes découvertes, tu pourras en parler à tes camarades.</p>	<p>21</p> <p>Place la boussole entre les deux pôles d'un aimant en fer à cheval ou juste au-dessus d'un aimant droit.</p>  <p>Comment se place l'aiguille ?</p>
<p>19</p> <p>Tu as constaté que les aimants agissent l'un sur l'autre à une certaine distance.</p> <p>Essaye en approchant un aimant de la boussole.</p> <p>Mesure à quelle distance l'aimant commence à influencer l'aiguille de la boussole.</p>	<p>R</p> <p>Chaque pointe de l'aiguille se dirige vers un pôle de l'aimant.</p> <p>(mais ne laisse pas longtemps ta boussole dans cette position)</p> <p>Réfléchis.</p> <p>Pourquoi la boussole indique-t-elle le Nord ?</p>
<p>20</p> <p>Cherche à quelle distance tes différents aimants font dévier l'aiguille de la boussole.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Note ces distances. - Compare-les - Que penses-tu de la force des aimants ? 	<p>22</p> <p>La Terre joue le rôle d'un énorme aimant.</p> <p>Elle a un pôle <u>Nord</u></p> <p>et un pôle <u>Sud</u></p> <p>On dit aussi que les aimants ont un pôle Nord et un pôle Sud.</p>
<p>R</p> <p>L'aimant le plus fort est celui qui dévie l'aiguille de la boussole de plus loin.</p> <p>On dit que son <u>champ magnétique</u> est le plus important.</p>	<p>FIN</p>

Après avoir beaucoup discuté, écouté, réfléchi, expérimenté, et en admettant que (là aussi) l'unanimité soit impossible, on peut dire :

* La bande doit employer le *moins* de matériel possible.

* Un matériel *simple*, courant (ficelle, stylo-bille...)

* Etablir en tête de la bande, une nomenclature *précise* (ne pas dire : prends une boîte, il y en a 20 espèces), faire même un dessin, si nécessaire.

* Prévoir un matériel interchangeable (prends ceci ou cela ou...) pour développer l'ingéniosité et montrer que l'expérience n'est pas liée à un matériel type.

* La première partie de la bande sera très dirigée : demandes, réponses (car une partie des utilisateurs l'a demandé) programmation « classique ».

* Mais cette partie dirigée doit être claire, précise, avec dessins suggestifs, peu de laïus... confus bien souvent, où élève... et maître ne se retrouvent pas.

* Inciter l'élève à faire des découvertes personnelles même dans cette partie dirigée.

* Deuxième partie de la bande : ne plus donner les réponses (un groupe important aurait même voulu les bandes entières sans réponses), la bande ici présentera une série de travaux ou de recherches qui amèneront l'enfant à cerner une question. Travail donc très

Les commandements
du parfait auteur
de BANDES
ENSEIGNANTES
en sciences

par

J. GUIDEZ

éducatif ; au lieu de dire : « l'aimant attire le fer » présenter une série d'objets ou de métaux ou de matières en faisant varier les conditions : mouiller, chauffer, couvrir...

* Prévoir des plages où la recherche est juste amorcée, suggérée : prends une bassine ou une boîte remplie d'eau et des verres, expérimente. On peut suggérer plus ou moins : « plonge ton verre, place l'autre à côté... », etc., « Construis un phare avec une boîte à sel, une pile, une ampoule... »

* Demander à l'enfant de consulter la classe (prévoir à quel moment !), s'il est en difficulté « qui a des idées sur... ? »

* Inciter l'enfant à faire la bande à sa façon : il est quelquefois plus ingénieux que la bande !... ou même à se préparer une bande.

* L'ensemble de la bande doit être aéré, coupé par des dessins, des jeux, des textes...

* La bande ne sera jamais le démarrage, souvent mauvais, du manuel mais le fruit d'une expérience faite et refaite avec les plus faibles.

CONCLUSION :

Faire une bande (dite de science ! Mais où commence la science ?) est une affaire sérieuse et de longue haleine ; expérimenter dans sa classe et dans le groupe départemental. Qu'elle ne soit pas trop « distributeur automatique » mais aussi éducative et culturelle.

J. GUIDEZ
79 - Airvault

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*



n° 648 Le carton

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



n° 20 La souris

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



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



n° 831 En péniche, de Givet à Duisbourg

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



n° 40 juin-juillet-août

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

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 !

Intérêts et valorisation

par

J. COSTEDOAT - LAMARQUE

Trop souvent les non-informés croient que dans nos classes se donne un enseignement au rabais à des enfants inintelligents et sans intérêts. La réalité est bien différente, car si ces enfants ont des difficultés sur le plan scolaire, ils sont aussi vivants que les enfants des autres classes. Qu'ils travaillent sur un sujet qu'ils ont choisi, donc qui les intéresse, et ils ne se contentent pas de courts et vagues exposés, il leur faut de très nombreux détails et ils passent des heures à chercher des documents, à les regrouper ou à poser des questions à la maîtresse. Quand ils se plongent dans les mots et phrases difficiles des livres de 3^e ou 4^e des lycées pour y chercher des renseignements, ils font un travail ardu mais excellent ; il n'est pas question pour eux d'abandonner parce qu'ils sont perdus par trop de mots ou connaissances inconnus, ils essaient de comprendre et ont recours à la maîtresse s'ils n'y arrivent pas.

Oh bien sûr ! ils ne se passionnent pas pour l'étude d'une pomme de terre car ils en voient tous les jours, mais savoir comment s'est créée la terre, comment sont venus les premiers animaux, les premiers hommes, comment ils étaient, cela vaut la peine de s'arrêter et de réfléchir. Eux aussi sont intéressés par les questions que se posent sans cesse les adultes.

Ils entendent souvent des réflexions « il est en perfectionnement, alors... » (quand ce n'est pire) et ils doutent d'eux-mêmes et éprouvent le besoin d'être rassurés quant à leur valeur. Ils demandent souvent en quelle classe on apprend ceci ou cela ; et ils sont tout fiers quand on leur confirme que c'est bien du programme de 4^e ou du C.M. Le plaisir qu'ils ont à parler, d'une façon négligente (mais insis-

tante), des diplodocus ou des tyrannosaures devant les autres enfants du primaire qui ne comprennent pas ! Ce n'est pas moi qui les inciterai à plus de discrétion car c'est une revanche bien innocente qui les valorise enfin aux yeux des autres et à leurs propres yeux.

Quand une grande sœur prend le cahier-album de la petite pour étudier les résumés qui y figurent, quand la mère d'un enfant lui dit qu'elle ne comprend pas et ne peut lui donner de détails... ce sont autant de preuves supplémentaires pour eux que le travail qu'ils font est des plus sérieux et des plus valables et qu'ils ne sont pas inférieurs aux autres.

CULTURE ?

On parle beaucoup à la radio du manque de culture des élèves ; ceux-ci s'en plaignent, non sans raison je crois.

Sommes-nous concernées, nous les classes de perfectionnement ? Notre rôle n'est-il pas de préparer ces enfants à leur vie future, de leur donner les rudiments nécessaires pour qu'ils sachent se débrouiller au mieux de leurs possibilités, et celles-ci étant, d'après les tests, réduites, allons-nous en mobiliser une partie pour satisfaire à la « culture » alors qu'ils ont tant besoin de pratique ?

Oui. Car la culture n'est pas tant une accumulation de connaissances qu'une intelligence de ces connaissances, c'est-à-dire une forme d'esprit qui permet de les aborder et de les comprendre.

Il est certain que nos élèves ne peuvent lire les ouvrages de certains de nos grands auteurs, mais nous pouvons les leur présenter en temps opportun, en

rapprochant d'un texte libre un texte d'auteur traitant du même thème. Beaucoup de textes qu'ils ne comprendraient pas s'ils les lisaient seront compris et aimés si nous les leur lisons — et expliquons si besoin est. Ils aiment toujours que la maîtresse lise ou raconte. De part et d'autre l'expression parlée a une grande importance.

Comme tous les enfants, ils sont très sensibles aux impressions visuelles et auditives. Tout comme nous les habituons à s'arrêter pour observer une mousse, ou pour écouter un pépiement d'oiseau, faisons-leur découvrir, aussi simplement, aussi naturellement, quelques grands peintres ou grands musiciens. Il coûte peu d'essayer et quand on a la joie de voir certains enfants prendre le stylo pour écrire un conte ou un poème après l'audition d'un morceau de musique, on pense que vraiment il faut essayer de leur donner une large ouverture sur les arts comme en toutes connaissances.

Si nous estimons que notre propre culture est insuffisante (et en cela nous avons souvent raison), profitons-en pour la parfaire en même temps qu'eux. Pas besoin de science exacte ; si on l'a tant mieux, si on ne l'a pas ce n'est pas une raison pour se priver de plaisir. On n'aime pas un tableau parce que la règle des tiers y est respectée mais parce qu'on sent que le rayon de lumière qui éclaire la joue d'un enfant donne un accent de tendresse au tableau tout entier. Et cela, nos enfants habitués à l'expression libre l'auront vite perçu et ne l'oublieront pas de sitôt certainement, car tout ce qui a chez eux une résonance affective est facilement retenu.

J. COSTEDOAT-LAMARQUE
*classe de perfectionnement Bagatelle
 Toulouse (H-G)*

STAGES ICEM 1967 - RECTIFICATIONS

STAGE spécialisé ETUDE 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.

●
STAGE ISÈRE : LA-COTE-SAINT-ANDRÉ (ISÈRE) Premier et Second degré du 3 au 9 septembre 1967

Resp. BUISSON - 38 Ville-sous-Anjou

Ce stage est également ouvert aux professeurs du Second degré (en remplacement du stage de Coutances qui reste ouvert uniquement au Premier degré).

CORRESPONDANCE SCOLAIRE

De Suisse

Deux classes désirent des correspondants :

1°. une classe privée de Lausanne, rue Aurore : 1 classe de 18 élèves (g. et f.) de 7 à 9 ans. Journal. Lettres, colis, magnéto 9,5 ou 18.

2°. une classe de 15 garçons de 13 ans, CM2 comme niveau mental ; désirent mer ou mine ou Provence. Il s'agit de la classe de Ribolzi, Collège Madeleine 1000, Lausanne.

Ces deux demandes sont valables pour mai ou septembre 67.

Du Canada

Une correspondance individuelle.

Il s'agit d'une fille de 14 ans (scientifique) qui désire correspondre avec un garçon de son âge. Adresse : Charron Danielle, 137 Morel Repextigny P2, Québec Canada.

En France

Une classe de CM-FE mixte de la région de St-Jean d'Angély désire un correspondant dans un département voisin (rayon 100 km environ) avec voyage échange et si possible une journée en début d'année pour faire connaissance.

Ecrire à Daviault, 83 - Gonfaron.

●
Classe de transition, Brest, demande pour l'an prochain correspondant (transition, ou, dans une école rurale CM1-CM2), lettres et magnétophone, qui pourrait la recevoir 15 jours en hiver pour sorte de classe de neige, et qui le recevrait à son tour en classe de mer après Pâques.

Ecrire à A. Le Mercier, 6, rue Beaumar-chais, 29 N - Brest.

●
Joie et Courage, du Centre de Rééducation d'Annappes (Nord) s'excuse de n'avoir pu paraître cette année, son gérant étant en stage. Il remercie les nombreux correspondants qui lui ont envoyé leur journal.

Cours élémentaire

Coopérative de l'Enseignement Laïc

BP 282 - Cannes
Tél : 39-47-42
CCP 115.03 Marseille

*La Coopérative
de l'Enseignement Laïc
vous propose :*

Pour :

LE JOURNAL SCOLAIRE	un matériel complet d'imprimerie 485,65 un limographe (duplicateur à plat) — avec accessoires 139,00
L'INDIVIDUALISATION DU TRAVAIL	une série de fichiers autocorrectifs (opérations, problèmes, orthog.) 91,00 les cahiers autocorrectifs de calcul, l'un 1,20 une série de 70 bandes enseignantes pour le français et le calcul 105,00
LA BIBLIOTHÈQUE DE DOCUMENTATION	les albums d'enfants, l'un 2,50 les BT Junior, le numéro 2,50 les BT et les SBT, le n° de 1,20 à 2,50
LE TRAVAIL MANUEL ET ARTISTIQUE	une boîte de linogravure 43,80 un atelier de peinture 230,00 les gouaches en poudre les gouaches liquides les feutres à dessiner
LES MOYENS AUDIOVISUELS	les disques de chants et de danses 11,00 les BT Sonores (disque et diapos) 25,00

OUVRAGES DE DOCUMENTATION POUR LES MAITRES

● BEM	n° 3 <i>Le texte libre</i>	3,00
● DOSSIER	n° 5 <i>L'organisation de la classe</i>	1,50

LE JOURNAL SCOLAIRE

Le journal scolaire par C. Freinet	6,00
Dossier n° 8: L'imprimerie à l'école	1,50
Dossier n° 17: Mode d'emploi de l'imprimerie	1,50

LA DOCUMENTATION

Pour tout classer	8,00
BEM 33-34. Le fichier documentaire	5,00
Dossier n° 9. Exploitation pédagogique des complexes d'intérêt	1,50

L'INDIVIDUALISATION DU TRAVAIL

Dossier n° 6. Bandes enseignantes	1,50
Bandes enseignantes et Programmation de C. Freinet	9,00
Travail individualisé et Programmation C. Freinet et M. Berteloot	9,00
Dossier n° 19. Mémento de l'Ecole Moderne de C. Freinet	1,50

ART ENFANTIN

BEM n° 16. Dessins et peintures d'enfants de E. Freinet	3,00
---	------

MATÉRIEL D'ÉQUIPEMENT**DEVIS N° 1****ÉQUIPEMENT DE PREMIÈRE URGENCE**

1 matériel limographe L1 pour édition du journal scolaire	139,00
1 série de fichiers autocorrectifs (additions-soustractions, mult.-div. 1 ^{re} et 2 ^e série, problèmes, orthographe)	91,00
1 collection BT Junior 20 n°s	50,00
1 Boîte linogravure	43,80
1 atelier de peinture	230,00

Total 553,80

DEVIS N° 2**ÉQUIPEMENT DE COMPLÈMENT**

1 matériel complet d'imprimerie (référence E)	485,65
25 boîtes enseignantes	125,00
70 bandes enseignantes (opérations, atelier de calcul, français)	105,00
1 collection albums d'enfants	60,00
<i>Total</i>	<u>775,65</u>

MATÉRIEL DE FONCTIONNEMENT**ATELIER D'IMPRIMERIE**

8 000 feuilles blanches 13,5 × 21	80,00
2 000 feuilles couleurs 21 × 27	40,00
4 tubes d'encre couleurs variées (imprimerie)	18,00
4 tubes d'encre couleurs variées (limographe)	18,00

ATELIER DE LINOGRAPHIE

10 plaques de 4 dm ² de lino	25,00
---	-------

ATELIER DE PEINTURE

♦ Pour un premier équipement :	
Atelier d'art enfantin : gouaches en poudre, pinceaux, papier, feutres à dessiner, plâtre, etc	230,00
♦ Pour le réapprovisionnement :	
gouaches en poudre : sachet de 100 g	1,45
pot de 500 g	6,50
pot de 1 kg	10,20
feutres à dessiner : la boîte de 12 assortis	23,40
la boîte de 12 recharges	23,40

Voir notre tarif général

Abonnez-vous !

L'Educateur

L'Educateur n'est pas seulement une revue pédagogique où sont exposés les principes de la pédagogie Freinet, il est surtout un lien entre les éducateurs et une tribune où chacun présente les difficultés qu'il rencontre et la manière dont il tente de les résoudre.

10 numéros + 6 suppléments par an (option C.P. -C.E.)

25 F

Bibliothèque de Travail Junior

Des textes clairs, à la portée des classes primaires, soigneusement illustrés font le succès de cette édition mensuelle qui aborde des sujets très variés.

10 numéros par an, 32 pages 15 × 23.

Un reportage illustré. Pages magazine.

18 F

- | | |
|--|---|
| 1. Patrick, enfant d'Irlande | 11. Le hamster |
| 2. Les guêpes | 12. Le musée de l'automobile de
Rochetaillée-sur-Saône |
| 3. Bob, enfant de Seattle | 13. Chouettes et hiboux |
| 4. Le cirque | 14. Le chocolat |
| 5. Jehan, jeune seigneur du
Moyen Age | 15. Le hérisson |
| 6. La poule d'eau | 16. Métiers d'autrefois |
| 7. Le Roussillon | 17. L'ours brun |
| 8. Dimitri, enfant de Grèce | 18. La Maison de la Radio
à Paris |
| 9. Kees et Lies, enfants des
Pays-Bas | 19. Le lama |
| 10. L'écrevisse | 20. La souris |

(Le numéro paru : 2,50 F. Commandes à CEL)

L'Art enfantin

Revue culturelle avec reproductions de dessins d'enfants en noir et en quadrichromie. 4 numéros par an - 21 × 27

20 F

B.T. Sonore

Encyclopédie audiovisuelle ayant reçu le Grand prix international du Disque de l'Académie Charles Cros. Ce sont des documents audiovisuels qui peuvent être donnés simultanément ou exploités séparément et qui s'adaptent avec souplesse à toutes les classes et à toutes les méthodes de travail.

Un disque super 45 tours, 12 diapositives,
un livret de travail

Option primaire : 4 numéros par an

65 F

Cours élémentaire

Une commission de travail s'est constituée.

Demander tous renseignements à ce sujet en écrivant à :
ICEM, BP 251, 06 - Cannes.

Pour s'abonner : ICEM, Abonnements

CCP 11.45.30 Marseille

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 veulent 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°. 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°).

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. Péquinot *Faut-il raisonner la culture ?*

Henri Péquinot, 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 devraient 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 raisonnement de la culture, sur lequel il faudrait maintenant que nous nous interroguions. »

« 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 *Voilà 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 corrompre 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 inférieurs 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'entraînent 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

lire et relire FREINET

«Le plus difficile, dans la tâche de rénovation que nous entreprenons, et contrairement à ce que l'on croit parfois, ce n'est pas le fonctionnement technique des outils nouveaux. On peut en dominer la manœuvre sur le vu de quelques explications, et les enfants, souvent plus ingénieux que le maître, y parviendront d'eux-mêmes très rapidement. *Le délicat, c'est l'imbrication de ce travail nouveau dans le contexte de notre classe*» (1).

Toutes les notions de base à reconsidérer sont exposées dans l'œuvre de C. Freinet qui prend place dès maintenant dans les classiques de la pédagogie:

en priorité relire :

- Les Dits de Mathieu
- L'Éducation du travail
- Le Journal scolaire
- L'École Moderne Française
- Essai de Psychologie sensible appliquée à l'éducation
- Les Techniques Freinet de l'École Moderne
(nouvelle édition revue et augmentée)
- Dans la collection B.E.M. :
 - n° 1 Formation de l'enfance et de la jeunesse
 - 3 Le texte libre
 - 4 Moderniser l'école
 - 5 L'Éducation morale et civique
 - 7 La lecture par l'imprimerie à l'école
 - 8-9 La méthode naturelle de lecture
 - 11-12 L'enseignement des sciences
 - 13-14 L'enseignement du calcul
 - 15 Les plans de travail
 - 17 La grammaire
 - 18-19 Les techniques audio-visuelles
 - 25 Les invariants pédagogiques
 - 26 Les maladies scolaires
 - 29-32 Bandes enseignantes et programmation
 - 42-45 Travail individualisé et programmation, (avec M. Berteloot)

Tous ces ouvrages au catalogue C.E.L., B.P. 282, 06 - Cannes.

(1) Dossier n° 19 par C. Freinet, Mémento d'École Moderne.



La directrice de la publication : E. Freinet
Printed in France by Imprimerie CEL - Cannes
Dépôt légal : 2^e trimestre 1967
n^o d'édition 41 - n^o d'impression 755

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*