

G. Bassot

39^e année

n° 4

15 Nov. 1966



L'EDUCATEUR

TECHNOLOGIQUE SECOND DEGRÉ

ICEM FIMEM

Pédagogie Freinet



Sommaire

- **L'enfant recherche la connaissance** *C. Freinet* p. 1
- **Le point de vue pédagogique**
Le destin de la pédagogie Freinet *E. Freinet* p. 2
- **Travail individualisé et programmation**
Présentation du livre
de C. Freinet et M. Berteloot *E. Freinet* p. 4
Extraits du livre p. 5
- **Anglais**
Bilan d'une expérience dans un CEG *M. Bertrand* p. 7
- **Sciences**
Un essai en classe de Physique et Chimie *F. Bouplet*
et *Le Bohec* p. 19
- **Bandes à expérimenter**
La proposition infinitive, latin, classe de 5^e *M^{me} Audibert* p. 24
Les Bandes dessinées *R. Favry* p. 33
Les pesons à ressort, classe de 3^e *M. Berteloot* p. 37
- **Brevets et chefs-d'œuvre**
A propos du dossier pédagogique n° 14 (suite) *R. Favry* p. 41
- **Nos poèmes**
La Chanson du crépuscule *Y. Monnerot* p. 45
Cadavres d'une nuit ruisselante *Y. Monnerot* p. 46
- **Français**
Une expérience de correspondance
en 3^e Moderne *A. Warnet* p. 47
- **Notes de lecture**
Langage et pédagogie *R. Favry* p. 49
- **Les Congrès**
Celui de l'OCCE à St-Brieuc *M.E. Bertrand* p. 51
- **Livres et revues** p. 53

En couverture : photo J. Ribière

L'ENFANT RECHERCHE LA CONNAISSANCE

...L'enfant a besoin de connaître, de savoir ; il questionne sans cesse sur l'ordonnance et les mystères de la nature, et aussi sur les merveilles étonnantes de la machine et de la science. Ce désir participe de sa permanente soif de puissance et de conquête. L'enfant recherche la connaissance comme l'abeille le nectar, mais les matériaux de cette connaissance ne doivent pas rester nectar ; ils doivent passer automatiquement au service de la construction intime qui les transformera en miel. Ils ne seront pas prématurément fixés dans un statisme qui est vieillesse, déchéance et mort ; ils ne seront pas le tas de briques qui s'accumule en désordre dans la cour mais entreront immédiatement dans le circuit dynamique de la vie individuelle et sociale.

Votre école, vous vous en rendez compte, a été trop exclusivement l'entrepôt où on réceptionne les marchandises, où on les catalogue, où on les classe plus ou moins logiquement. Mais les dépôts, vous le savez, peuvent être pleins à craquer et le monde peut mourir cependant de consommation s'il n'existe pas entre ces dépôts et les entreprises pour lesquelles ils ont été créés, ce torrent de vie, cet appel constructif qui permettent aux uns et aux autres de jouer un rôle efficace.

Nous préparons techniquement une école où l'on construit, où l'on édifie, non par l'étude seule, mais par le travail seul créateur et, à défaut, par certains jeux qui en sont les substituts les plus proches. Là est désormais la tâche essentielle de la pédagogie : créer l'atmosphère de travail, et, en même temps, prévoir et mettre au point les techniques qui rendent ce travail accessible aux enfants, productif et formatif. L'enfant aura besoin alors de matériaux, de connaissances. Nous mettrons à sa disposition les entrepôts logiquement ordonnés où il pourra aller les chercher, au moment même où il en sentira la nécessité. Et vous verrez alors s'il poussera à la roue de son charretton, avec une joie et un enthousiasme que vous ne lui connaissez point hors du jeu, un enthousiasme et une joie qui dépassent en intensité et en virtualités de vie ceux que suscitent les jeux. Et vous verrez s'il chargera son véhicule, s'il portera des brassées étonnantes, crispant ses muscles jusqu'à la limite pour parvenir au but !

C. FREINET

L'Education du Travail

Delachaux et Niestlé, pages 197-198.

Le destin de la pédagogie FREINET

par

Elise FREINET

En reprenant ce titre que Freinet avait choisi pour un article optimiste de fin d'année (1), nous acceptons comme un legs de lumière ce don de confiance dans la vie, d'enthousiasme dans le travail et de fidélité à la grande amitié qui, plus que jamais, va cimenter l'œuvre collective.

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

Ces valeurs d'une pédagogie d'avant-garde permanente sont notre gloire et notre souci. Prenant conscience du rôle qui nous revient dans une actualité pédagogique que dominent encore la tradition et l'indécision, nous nous attacherons encore et toujours à parfaire le rendement des outils qui ont fait le succès de notre Ecole Moderne. Si, désormais, chacun de nous pouvait faire la démonstration, devant la grande masse des instituteurs, que les techniques Freinet conditionnent une pratique scolaire efficiente et enthousiasmante, nous prouverions du même coup que l'esprit animant ces techniques est libérateur et culturel. Les meilleures démonstrations sortent toujours d'une pratique sûre qui parvient à dominer les contradictions inhérentes au milieu scolaire : d'abord savoir faire et ensuite dire comment on a fait et pourquoi on a fait.

(1) *Educateur Technologique* n° 18
15 juin 1966.

C'est le sage conseil que Freinet donnait sans cesse aux praticiens de base et qu'il nous faut redire aujourd'hui, où chaque adhérent de l'École Moderne prend une si totale responsabilité. Ne jamais tenter de convaincre par une théorie explicative qui précède l'action, mais, dans l'action même, retrouver les lignes sûres d'une théorie qui, même informulée, donne le sens global de la réussite et du dépassement. Ainsi seront évités le conformisme, la scolarisation, la dégradation qui menacent l'usager imprudent ou hâtif, qui manœuvre les outils sans avoir la moindre idée de leur conception et de leur objet, et par suite, sans exigence particulière de rendement éducatif.

Rappeler ces données élémentaires, dites et redites tant de fois et sous tant de formes par Freinet, c'est prendre une sorte de garantie de qualité pédagogique. Noblesse oblige : il faut faire son métier avec haute conscience et amour pour ne pas courir les risques de discrédit qu'une critique mal intentionnée ne manquerait pas d'exploiter à l'encontre de nos biens. Il faut faire bien son métier, encore et surtout pour déjouer les théories brumeuses et évasives qui, à la faveur des instructions ministérielles, tenteront de donner le change par un plagiat qui n'a pas le courage de dire son nom et qui, volontairement, déformera, avilira, au lieu d'informer sous le signe de la vérité.

C'est pour nous prémunir contre les dangers de contrefaçon, en ajustant davantage encore nos techniques à l'actualité scolaire et à la personnalité de l'enfant que Freinet a écrit, ces toutes dernières semaines de vacances, son dernier livre de pratique pédagogique en collaboration avec notre camarade M. Berteloot : *Travail indi-*

vidualisé et programmation, dont on trouvera plus loin la présentation.

Dans cette marche méthodique et sûre d'une pédagogie qui dégage sans cesse la théorie de la pratique, rien n'aura été laissé au hasard par notre guide. Rien n'aura été promu qui ne serve la vie et ses propensions de dépassement. Rien n'aura été consacré sans que naisse à nouveau ce doute constructeur qui est l'argument d'une solide dialectique de l'action. Vous avez été les premiers bénéficiaires de ces exigences que vous avez appris à faire vôtres, à votre tour. Ces ajustements méticuleux, venus à la suite de tâtonnements et de lucides conclusions, sont l'honneur de votre pratique pédagogique et, puisque vous devez à ce savoir-expérimenter et à ce savoir-faire les plus belles heures de votre vie d'éducateurs et d'hommes, ne soyez pas inquiets : l'avenir est devant vous !

ELISE FREINET

Le dernier livre de C. FREINET

Travail individualisé et Programmation

par C. FREINET et M. BERTELOOT

La marque de Freinet et sa grande force auront été d'amarrer à une pratique pédagogique éprouvée et sûre, les données théoriques qui en assurent la pérennité.

Ses toutes dernières réalisations sont caractéristiques de ce dynamisme comme organique, qui prévoit, prépare et affûte l'outil de dernière heure qui, dans le champ nouveau, va tracer le nouveau sillon.

Le champ nouveau, c'est la société mécanicienne et brutale qui menace la vie de l'enfant, s'apprête à envahir l'école et à y ternir toute sensibilité individuelle et collective. L'outil nouveau qui prévoit ces dangers et humanise les collectives scolaires, va se modelant et s'assouplissant dans les multiples aspects des Bandes enseignantes. Freinet présentait les perspectives intellectuelles et humaines de la programmation moderne, comme il en mesurait les risques immédiats. Il employa ses derniers efforts à susciter un remarquable travail de recherche et de création coopératives, pour réaliser les bandes enseignantes, donnant le maximum de sécurité et d'efficacité et pour l'enfant, et pour le maître.

Il y a deux ans à peine, il lançait son livre : Bandes enseignantes et programmation (1) : « Cet ouvrage, disait-il, marquait le coup d'envoi d'une entreprise dont les conséquences pédagogiques nous apparaissent comme devant être considérables ».

L'idée de programmation était dans l'air : Freinet s'en saisit, la fit sienne et la fit nôtre, pour un nouveau bond en avant de la pratique scolaire.

Un second livre est aujourd'hui publié : Travail individualisé et programmation, qui représente un pas de plus dans l'adaptation de l'outil nouveau à la personnalité de l'enfant et à la vie même de la classe. Freinet y apparaît, comme toujours, en praticien simple et génial qui va au-devant de la difficulté pour la dominer mieux, pour que se parachève la synthèse d'hier qui a déjà fait ses preuves.

On ne peut expliquer Freinet sans risquer de nuire à la grande simplicité de ses conceptions et de sa façon de les dire. Lire cet ouvrage, qui restera le dernier écrit de sa main, c'est s'étonner, s'enrichir, mais aussi se rassurer avant de s'enrôler dans la grande expérience collective.

Dans la deuxième partie du livre, Maurice Berteloot apporte un exemple de cette expérience. Après avoir analysé le contexte dans laquelle elle s'est exercée et mis l'accent sur la nécessité d'un programme avec bandes enseignantes, M. Berteloot détaille la conduite de son cours (Sciences Physiques cl. de 3^e) et les résultats obtenus qui, au-delà du domaine scolaire, touchent à la formation de l'homme et à sa culture.

E. F.

(1) C. Freinet : Bandes enseignantes et Programmation, BEM n° 29-32, à CEL - B.P. : 282 - Cannes - 9 F.

Sens nouveau des mots individuel et collectif

*En avant-première à la parution du dernier livre de Freinet,
voici un extrait de ses premières pages :*

Tant que l'Ecole s'est contentée d'idées générales et d'un apprentissage verbal et écrit impersonnel, elle pouvait s'accommoder, apparemment du moins, de cet enseignement collectif, indépendant des individus, soucieux seulement de la matière à enseigner et d'une logique dont on a idéalisé la portée.

Mais l'Ecole d'aujourd'hui doit, qu'on le veuille ou non, descendre des abstractions théoriques pour se coller avec la vie qui a ses exigences individuelles et collectives.

« Qu'il s'agisse de la formation de la personne ou de la préparation d'une fonction sociale, le caractère mobile du monde à venir conduit à mettre l'accent sur les qualités de caractère, d'imagination, d'adaptabilité, de sociabilité, d'enthousiasme plutôt que sur l'étendue des

connaissances dont on a pu faire autrefois un attribut essentiel de la "culture" » (1).

Pour faire face à une société dont la complexité va croissant, il nous faut un enseignement différencié, évoluant sur un mode tout à la fois individuel et coopératif.

Et là, nous devons d'abord nous expliquer pour éviter les malentendus. Il nous faut, si nous voulons orienter rationnellement notre pédagogie, reconsidérer ces mots d'*individuel* et de *collectif* qui s'opposent bien souvent au lieu de se conjuguer pour le bien public.

(1) Colloque 1961 du Centre International de Prospective, fondé par Gaston Berger.

Pour si paradoxal que cela paraisse, on pourrait dire en effet que l'enseignement traditionnel est tout à la fois collectif et individuel puisqu'il est imposé à un groupe non structuré dont les individus sont astreints à une discipline strictement individuelle. Le maître s'adresse à l'ensemble de la classe, mais les élèves travaillent seuls, tout contact avec les voisins étant considéré comme un acte d'indiscipline ou une tricherie.

C'est ici la fonction travail qui est elle-même en cause. L'ouvrier qui, dans un immeuble en construction, pose la portion de briques qui lui a été ordonnée, ou qui ferraille le ciment armé, n'a plus conscience de sa participation à la construction d'un ensemble. Il devient une machine, plus ou moins perfectionnée, mais pour le fonctionnement de laquelle on ne lui demande qu'une portion bien délimitée de son intelligence. Il y a là travail individuel techniquement dé-

pendant de l'ensemble, mais humainement séparé et de ce fait, sans but ni portée humaine.

Que le même ouvrier participe avec une équipe responsable à la construction de la maison, il y a alors travail individualisé, élément de l'effort collectif, qui nécessite la mobilisation du maximum d'intelligence dont l'ouvrier est capable. Il y a alors vrai travail.

Nous n'essaierons donc pas de savoir si la pratique scolaire est individuelle ou collective ou les deux à la fois. Il nous faut d'abord lui redonner la dignité du vrai travail en rétablissant chez les personnalités la conscience d'une activité, individuelle certes, mais obligatoirement intégrée au complexe de la vie, et de ce fait animée d'une pensée, d'une raison d'être, d'un sentiment d'appartenance et d'un idéal qui lui donnent dignité et efficience. *Le travail individualisé n'a de sens que s'il est intégré à la vie sociale coopérative.*

C. FREINET

Travail individualisé et programmation

par C. Freinet et M. Berteloot

fait partie de la collection B.E.M. (n° 42 à 45)
et sera adressé aux souscripteurs de l'année 1965-66
et à eux seuls.

L'ouvrage est en vente au prix de 9 F (franco de port
pour les abonnés à l'Éducateur) à la C.E.L. - BP 282
06, Cannes - CCP 115 03 - Marseille.

*La correspondance
et l'enseignement de l'anglais
dans un CEG*

Bilan d'une expérience

* *Au stage second degré de Saint-Bonnet-le-Château, le groupe de langues vivantes s'est mis d'accord pour demander à Bertrand un rapport détaillé de son expérience. Ce rapport, le voici, qui complète d'autres, plus succincts déjà parus (voir Educateur n° 2 du 10-10-65 pour l'anglais et Educateur n° 10 du 15-2-66 : « Une expérience d'enseignement de l'allemand par bandes magnétiques » de J. Grandjone).*

* *Ce compte rendu de Bertrand a pour but de provoquer vos réactions, vos questions, vos initiatives. Envoyez-lui ce que vous avez à dire : BERTRAND Michel, CEG, 37 - Nouâtre, afin que cela soit publié dans une des revues de l'ICEM, de mois en mois.*

* *Nous voulons être présents à titre de linguistes Ecole Moderne au prochain Congrès. Pour cela écrivez avant Noël à Michel Bertrand si vous avez des idées de panneau technologique ou des travaux d'élèves à présenter.*

* *Nous lançons un appel. Afin de développer la correspondance scolaire internationale — dont nous ne pouvons plus nous passer dans l'enseignement des langues — nous cherchons :*

— *Un camarade qui se chargerait de centraliser renseignements et adresses et de réaliser les appariements (c'est ce que fait notre camarade Poirot entre classes francophones).*

— *Les noms de correspondants étrangers que vous connaissez déjà, plus ou moins acquis à notre méthode de correspondance, et qui pourraient nous trouver d'autres correspondants.*

* *Enfin vous savez que nous mettons en chantier une série de BT₂ (Bibliothèque de Travail second degré, voir le compte rendu du Congrès de Perpignan dans L'Éducateur). Nous voulons publier dans la partie magazine des travaux d'élèves (français ou étrangers). Si vous en avez, envoyez-les à Jacques Grandjone, 120, rue des Massues, 69 - Lyon 5° qui les centralisera.*

Correspondances internationales dans le 5^e cycle

par

M. Bertrand

Pour plus de clarté et de précision, j'exposerai successivement comment je conçois et utilise la correspondance individuelle d'une part et la correspondance collective et sonore d'autre part. Mais dans les classes il ne saurait y avoir séparation nette, il y a évidemment interférence. Rien n'est systématique, nous vivons au rythme des lettres qui arrivent, individuelles ou collectives, et sur bien des points, ce que je ferai cette année sera différent de ce que j'écris ici.

La correspondance individuelle

Instituer la correspondance individuelle, ce n'est pas simplement faire coïncider deux listes d'adresses. Il faut l'organiser et il faut la stimuler, car après l'enthousiasme du début, les enfants risquent de devenir laconiques devant le papier et la correspondance se réduira vite à une corvée de plus en plus espacée dans le temps, dans les classes qui n'utilisent pas encore la correspondance collective et sonore.

Les correspondants :

En début d'année scolaire et à leur insu, je fais la demande pour tous les enfants, au centre de la CSI, IPN, 29, rue d'Ulm, Paris V^e. Il faut en général un bon mois avant de recevoir les adresses ou les premières lettres, et lorsqu'elles arrivent, beaucoup d'enfants ont déjà manifesté le désir de correspondre. Certaines lettres restent sans réponse, il est alors fait appel aux camarades pour remplacer les défaillants car la réclamation au Centre et l'obtention d'une nouvelle adresse demandent trop de temps.

Organisation :

La première lettre en 6^e est établie en commun, dans les grandes lignes.

Je contrôle tout, je vérifie toutes les enveloppes de façon à m'assurer que les adresses sont bien rédigées. En 6^e, les enfants écrivent tout en français. En 5^e et au-delà, ils rédigent la partie principale de la lettre en français, et réservent ce qu'ils pourront exprimer en anglais pour une deuxième partie qu'ils écrivent en double, afin que les correspondants leur renvoient un exemplaire corrigé. Dans chaque classe au tableau d'affichage, une carte d'Angleterre avec numéros épinglés, permettant de localiser chaque correspondant.

Chaque enfant possède un album de correspondance, format au choix (en général, un cahier TP format 21 x 27), où il colle les lettres, les corrigés et les documents reçus.

Dans chaque classe, un responsable tient à jour un cahier collectif où il note les dates d'arrivée et de départ des lettres.

Contenu de la correspondance :

D'eux-mêmes, les enfants éprouvent souvent de la peine à découvrir des thèmes de correspondance, des sujets d'enquêtes intéressantes. Or, pour ne pas perdre rapidement tout intérêt et sombrer dans l'indifférence, l'échange doit revêtir une couleur culturelle qui ajoute à son efficacité en même temps qu'à son intérêt. Les thèmes du début : le portrait personnel, la famille, l'école... sont faciles mais ils s'épuisent vite, et l'intérêt ne se maintient que si les lettres apportent des connaissances concrètes et précises sur le pays étranger. C'est pourquoi, chacun a à sa disposition une sorte de fiche-guide collée sur la page de garde de son album (cette fiche n'est d'ailleurs d'aucune utilité pour les enfants des classes qui pratiquent parallèlement la correspondance collective sonore, celle-ci les aidant tout naturellement

à trouver la matière par comparaison).

Le rôle du professeur :

La liberté de la correspondance individuelle peut permettre la révélation de goûts, d'aptitudes ou d'intérêts que le travail scolaire est impuissant à déceler, ce qui n'implique pas que le professeur n'ait aucun rôle à jouer. Il a au contraire un rôle primordial et aussi très délicat. Au début surtout, je contrôle toutes les lettres, j'éclaire les difficultés et guide discrètement les réponses. Par la suite et progressivement, j'essaie d'être de plus en plus discret sans cesser de contrôler. En 6^e et 5^e chacun apporte spontanément son courrier. En 4^e et 3^e, peut-être du fait que la correspondance collective sonore prime sur la correspondance individuelle, je ne vois les lettres que lorsqu'elles contiennent une grosse difficulté.

Je contrôle régulièrement le cahier collectif. De temps en temps, je jette un coup d'œil sur les albums. Je suis toujours prêt à aider et conseiller, mais je n'hésite pas à m'effacer le moment voulu.

Exploitation de la correspondance individuelle :

Tant par les facteurs de motivation d'ordre affectif ou intellectuel qu'elle contient, que pour le climat d'intérêt et d'émulation qu'elle crée, la correspondance apporte la *vie*. Alors pourquoi réduire le temps consacré à son exploitation? Pourquoi n'y consacrer que quelques minutes au début ou à la fin du cours?

Je ne réduis sa part qu'en 6^e, car cette exploitation, au début surtout, ne peut se faire en anglais. Je traduis intégralement, commente rapidement en français et la lettre est collée dans l'album. Au fur et à mesure que l'on avance dans l'apprentissage de la lan-

gue, on revient à la découverte dans les albums et les exemples recueillis sont notés dans le cahier de classe.

En 5^e l'exploitation est collective et immédiate. Les lettres me sont présentées au début du cours. L'enfant lit devant la classe la lettre qu'il a reçue, je rectifie les fautes de prononciation et l'on note au tableau les passages intéressants qui sont commentés en fonction de ce que l'on sait déjà, de ce qu'on a déjà reçu... Certaines lettres constituent un thème d'exercices de vocabulaire ou de grammaire (sans qu'il soit question de terminologie, ni de règles !) Des phrases du type *I have been learning French for one year...* se rencontrent si fréquemment, qu'elles n'ont plus de secret pour les élèves de 5^e dès le 1^{er} trimestre. D'autres plus difficiles, comme par exemple : *I am looking forward to hearing from you*, s'assimilent parfaitement sans qu'il soit nécessaire de « dissenter » à leur sujet.

D'autres lettres apportent la matière vivante : l'école (un emploi du temps, la photo du correspondant en uniforme), la ville, la région...

Elles sont exploitées immédiatement si la matière est suffisante ou bien donnent lieu à des demandes de compléments d'information par l'intéressé aidé de quelques volontaires. C'est un aspect collectif de cette correspondance individuelle qui n'est pas à négliger. Les enfants se groupent en équipes et font des petites monographies à l'aide des documents qu'ils demandent. En 5^e au 3^e trimestre (le travail avait été décidé en début d'année scolaire), des exposés ont été faits sur Somerset, le Northumberland et le Glamorgan. Les 4^e ont rassemblé sur Churchill, une documentation. Sans parler évidemment de l'actualité qui, au travers d'une correspondance nom-

breuse et variée, peut donner lieu à des enquêtes enrichissantes. Guy Fawkes Day, Noël, le 9^e centenaire de la consécration de l'abbaye de Westminster, le 9^e centenaire de la bataille de Hastings, la sortie de timbres nouveaux, etc...

C'est le gros avantage de cette forme de correspondance : les documents reçus sont variés car ils viennent de régions différentes. Elle présente par contre beaucoup d'inconvénients : en général, les Anglais écrivent peu, beaucoup ne renvoient pas le corrigé, souvent ils abandonnent après quelques lettres seulement ; cette correspondance n'étant pas surveillée au départ, elle contient parfois beaucoup d'incorrections.

Lorsque l'exploitation de la correspondance est terminée, s'il reste du temps, nous poursuivons l'étude du livre, ce qui explique qu'en 5^e l'étude dans le livre n'ait pas beaucoup avancé. Mais il faut souligner que l'intérêt de ce dernier pâlit devant ces documents humains et concrets qu'apportent les lettres, car elles sont écrites pour exprimer quelque chose qui a l'accent personnel et vivant de la vérité.

C'est pourquoi, dans les classes de 4^e et de 3^e, j'ai supprimé le manuel qui est remplacé par la documentation que nous apporte la correspondance collective et sonore.

La correspondance collective et sonore

Voici l'exemple d'une correspondance de deux années (63-65) entre les classes de 4^e et 3^e d'un CEG rural et de la Technical High School de Grays (Essex).

Les classes françaises travaillaient uniquement sur cette correspondance, alors

qu'outre-Manche mon collègue coopérait avec seulement une vingtaine d'élèves volontaires et en dehors des cours, ce qui explique qu'il ait été obligé d'abandonner.

Organisation :

Les élèves de chaque école avaient un correspondant individuel auquel ils écrivaient régulièrement et avec lequel certains pratiquèrent l'échange pendant les vacances ; parallèlement il y avait correspondance sonore collective, c'est-à-dire que des équipes réalisaient des enquêtes écrites et enregistrées que l'on échangeait au rythme très lent mais suffisant de une à deux par trimestre.

Contenu des envois collectifs :

Tout document sonore était accompagné du document écrit correspondant.

* Des enquêtes collectives :

- The Geography of Essex (1)
- The History of Essex
- Grays (the town, amusements...)
- The Technical School (The buildings, organization (1) assembly...)
- A margarine factory
- Sir Winston Churchill (1)

* Des textes, des poèmes lus dont on demandait la correction phonétique.

* Des conversations vivantes et très courtes (1).

* Des lettres parlées : de temps en temps, des lettres individuelles étaient enregistrées.

Il est intéressant et agréable d'entendre et de reconnaître des voix variées au timbre différent.

* Des réponses aux questions posées, par exemple :

— *What sports do you play at school*

(1) Voir documents annexes.

and what about cricket?

— *Is it true that there is no Sunday entertainment in England?*

— ... (1)

— Voir réponses diverses en annexe.

* Des instantanés sonores de la vie à l'école, en ville...

- La chorale chante le jour du Speech Day.

Exploitation de la correspondance sonore :

Les documents écrits reçus sont reproduits à la polycopie et chaque enfant en possède un exemplaire dans son classeur (cahier de classe).

Ils sont étudiés par fragments de dix lignes au maximum, suivant leur difficulté.

J'ai cessé maintenant de présenter les mots nouveaux suivant la méthode dite directe, car en effet est-il raisonnable d'interdire à l'enfant de confronter les acquisitions de langue étrangère avec les expressions de sa propre langue, sinon par le jeu d'une convention plus ou moins habilement imposée? Et sur quelles constatations véritablement scientifiques peut-on se baser pour juger du processus d'acquisition et d'utilisation d'une langue étrangère? Rien ne prouve qu'il ne s'agit pas, même pour celui qui parle couramment, d'une traduction à très haut régime.

J'emploie un procédé beaucoup plus souple, je présente et explique en anglais les mots qui peuvent l'être dans le contexte d'intérêt, je donne la traduction des autres, estimant que le réemploi a plus d'importance que l'explication.

Lorsque ces mots nouveaux sont connus et qu'une trace a été relevée on procède à l'écoute dirigée du passage.

Les enfants n'ont évidemment pas le texte sous les yeux. L'audition

remplace la lecture du professeur ; on écoute une fois, deux fois ou plus selon les difficultés. Ensuite par le jeu des questions et des réponses, on reformule le texte écrit et enfin on le répète collectivement, par segments. C'est alors seulement qu'on passe au texte écrit : dans un premier temps et après nouvelle écoute chacun note les arrêts dans la phrase, délimitant ainsi les groupes de souffle ; dans un second temps on choisit une phrase dont on note, avec précision l'accentuation tonique et le rythme, cette phrase étant imitée collectivement puis individuellement. Et pour terminer traduction soignée.

Au début de chaque séance, après écoute des passages précédents, on les reconstitue de mémoire collective.

Lorsqu'un texte est étudié entièrement, on le critique plus particulièrement sur le fond, on établit des comparaisons, on demande des précisions, la correspondance « rebondit ».

Exemple d'exploitation d'un texte

Une élève de 4^e avait posé la question suivante : *Is it true that the English are always eating pudding and what about it?*

Nous reçûmes la réponse suivante : (avec l'enregistrement sur bande).

THE DEFINITION OF A PUDDING by Susan Frost.

A pudding is the name given to various forms of cooked foods. It is usually a soft mass served as a dessert. Yorkshire pudding is a well known savoury pudding served with meat and vegetables.

It is not true that English boys and girls are always stuffing themselves with puddings.

Différent puddings, TREACLE PUDDING by Linda Banks.

Ingredients : 8 oz. flour, 4 oz sugar, 4 oz butter, milk to mix, 2 eggs, 3 level teaspoons of baking powder. Treacle (as required).

Method :

— *Cream butter and sugar. Beat in the eggs.*

— *Add the sifted flour and baking powder and mix to a soft consistency with a little milk.*

— *Tip the treacle into a greased pudding basin, ans then add mixture. (Do not mix mixture and treacle).*

— *Steam for 1 ½ h.*

I think there aren't many people in England that dislike treacle pudding, especially those with a sweet tooth. Pudding is usually eaten after dinner for « afters » or sweet. Sweet is often referred to as pudding.

There are many kinds of puddings. There is rice pudding, black pudding, layer pudding, upside-down pudding, etc. Rice pudding : is small grains of rice, cooked together in milk, cream and butter. When it is cooked, is il a milky and very tasteful dish. The butter produces a skin on the top of the rice.

Black pudding : is a long sausage-type pudding. That is also very tasty. There are just a few of the tasty puddings that we have here in England, and I'm sure that hardly any man goes through life without having one at all. English girls and boys do not eat pudding every day.

YORKSHIRE PUDDING by Janet Baker.

A pudding is not the same as a cake because a pudding contains suet or fat, and people are not always eating it. A pudding contains lots of calories and it is a national custom to eat it. Yorkshire pudding is usually served with

roast beef. The recipe for this pudding is as follows : 4 oz. flour, $\frac{1}{2}$ teaspoonful salt, 1 egg, $\frac{1}{2}$ pint of milk and water. The method for making this pudding is : — Sieve the flour and salt into a bowl and then add the egg and begin to mix in the milk, keeping it to a smooth mixture.

— Beat the mixture thoroughly for five to ten minutes and gradually stir in the remainder of the milk.

— Put some fat into a deep tin and melt the fat.

— Then pour in the butter and bake in a hot oven for 35 to 40 minutes.

When ready to serve cut into squares.

La réponse fit impression sur tous. En parlant de « pudding », l'enfant avait pensé « Christmas pudding » et voilà qu'il existait une très grande variété de puddings, allant du boudin au gâteau.

Cette réponse fut étudiée en six séances.

Exploitation sur le plan du vocabulaire :

- les mesures de capacité,
- les mesures de poids,
- les ingrédients et ustensiles pour faire de la pâtisserie,
- les expressions vivantes :
« ...those with a sweet tooth »
« ...are always stuffing themselves... »

Exploitation sur le plan grammaire :

- la forme passive,
- les adjectifs composés,
- les adverbes de quantité,
- la comparaison : *as, like, the same as,*
- le nom verbal...

Exploitation sur le plan prononciation :

Etude particulière de la phrase : « *It is not true that English boys and girls are always stuffing themselves with puddings* ». Le ton de reproche sur lequel elle est dite (le magnétophone est ici irremplaçable !) n'a échappé à personne

surtout lorsqu'il s'est agi de l'imiter puis de compléter la suivante : « *It is not true that French boys and girls...* » Les exemples n'ont pas manqué et la prononciation n'avait pas à être corrigée.

Quand tout fut terminé, des volontaires vinrent faire des exposés en anglais sur des gâteaux français. Ils avaient à leur disposition une fiche de vocabulaire très détaillée sur les ingrédients et ustensiles nécessaires. Chaque exposé devait durer 3 ou 4 minutes et il était suivi d'une critique collective (en anglais bien sûr). Les trois meilleurs furent, après vote, enregistrés et envoyés aux correspondants pour correction.

J'ajouterai que deux élèves (un garçon et une fille) de 3^e firent un « treacle pudding » chez eux. Celui du garçon fut réussi, celui de la fille refusa obstinément de lever ! Ce qui donna lieu à une discussion animée pour en rechercher la cause.

La correspondance, cela paraît intéressant, mais l'examen ? me direz-vous.

Les élèves de 3^e ont passé l'oral du BEPC avec un recueil des textes reçus qu'ils avaient eux-mêmes relié et illustré. C'était notre livre a posteriori, un livre de vie. Il serait intéressant de connaître l'appréciation des examinateurs mais ce que je peux dire, c'est que les enfants se sont présentés confiants et se sont sans doute exprimés avec une certaine aisance sur des textes qui n'étaient pas pour eux lettre morte.

Je conviens que tout n'est pas parfait, heureusement d'ailleurs, et ce tableau rapidement brossé ne peut donner

avec exactitude le profil d'une année scolaire où les déceptions succèdent parfois aux réussites; mais à tout compter, le bilan de la correspondance est nettement positif. L'enfant est au contact direct de la langue vivante, il y a peu de décalage entre le vocabulaire qu'il acquiert ainsi et celui nécessaire pour s'exprimer à peu près correctement avec un Anglais, par exemple. En ce qui concerne la grammaire, peu de points importants restent dans l'ombre au hasard des textes qui arrivent. Et c'est bien compréhensible: l'acquisition d'une langue, c'est l'acquisition d'un comportement, d'un ensemble d'habitudes et d'automatismes, et quel exercice plus naturel que la pratique de la correspondance pourrait mieux favoriser cette acquisition?

L'enfant apprend à connaître un autre enfant dont le mode de vie est différent et par là même, il apprend à se connaître lui-même. La documentation

inédite que lui fournit la correspondance l'enrichit et le grandit en lui permettant d'avoir part aux conversations sérieuses du cercle familial. Des parents ont même pris contact par lettre avec les familles anglaises au moment de l'échange au pair.

Sur le plan proprement scolaire; la correspondance pousse l'enfant à se confier, elle suscite des entretiens où le professeur joue plus profondément encore son rôle d'éducateur, elle crée des liens affectifs nouveaux.

Pour conclure, je voudrais reprendre une phrase de Freinet (*BEM* n° 18-19) pour l'avoir ici abondamment illustrée, puisqu'en effet la base de mon enseignement est devenue « la correspondance sonore et manuscrite qui est essentielle pour la motivation et qui apporte son contenu dynamique, chargé d'affectivité ».

M. Bertrand

C.E.G. Nouâtre (I.-L.)

DOCUMENTS ANNEXES

THE GEOGRAPHY OF ESSEX

I would like to tell you a little bit about the geography of Essex. Our country is bordered on the South by the river Thames and its estuary. The Thames is one of the most important commercial waterways in the world. Over 1 million tons of merchandise are handled by the Port of London Authority every week. Docks have been constructed mainly on the Essex side of the river. The biggest and newest docks are at Tilbury, 3 miles from our school and 25 miles from the Pool of London.

The width of the river varies from 4 miles at the resort of Southend to just under half a mile near London and presents a barrier to communication between Essex and Kent. It was crossed at only one point, by ferry between Tilbury and Gravesend, until a tunnel was opened a few miles upstream from Grays, last year. The southern half of Essex is crossed by ranges of low hills which form two crescents, one stretching from Epping Forest through Brentwood to near Colchester, the other from Laindon Hills, which is six miles North East of Grays, eastwards to near Southend.

To the south of the Laindon ridge are the old alluvium and gravel terraces. These are well-suited for fruit and vegetable growing. But nowadays fruit is no longer important around Grays because of the demand for building land and the cement fumes which cut out a high proportion of the sunlight.

South Essex has a dry, warm and sunny summer: the rainfall is only 20 inches a year near here. Nevertheless Kent is the more important country for fruit: it is commonly known as the Garden of England. A slight upfold in the chalk strata brings this rock up to near the surface, sand and gravel deposits covering the chalk. All these three rocks are quarried, — the chalk for cement which is made in factories along the Thames, and the sand and gravel for building purposes.

The Essex bank is bordered by a belt of marshes. Large scale industrial development has taken place, particularly where these extensive areas of level land have deep-water anchorages, notably at Shellhaven, where there is an oil refinery. Many chemical products are produced here by chemical distillation. There are four other refineries and chemical plants belonging to the Shell Company in Great Britain, which make more than 11 million tons of essential products from imported crude oil. Shellhaven is the second largest of these.

At Grays there are important cement works. At Purfleet there are large margarine, soap and detergent plants using imported raw materials. There are 4 power stations in Essex along Thames side, and a nuclear power station on the North Sea coast. Power is sent to France during periods of shortage there.

Some of the marsh land is being built up by tipping refuse, which comes by barge from London. The land at Dagenham, where the Ford Motor Company and the Dock Estate have been established was once marsh land. Samuel Williams bought this land and built up the level of the ground with clay which was brought from the tunnelling of the London Underground System. Other industrial undertakings include a large shoe factory and board mills.

There is a large daily movement of people from places in South Essex to London. By the electric railway passengers reach London in 35 minutes: work is found in the many offices of the business section of the City. The problem of housing an evergrowing population in the South East of England is one that is being solved by building new towns, such as Basildon which has its own light industries. By this means it is hoped to relieve the pressure of population in London.

THE COUNTY TECHNICAL HIGH SCHOOL GRAYS

The name of the school implies that there is a bias in the education. Though this was the original intention when the school was formed, it is no longer true and the instruction given in the school becomes more and more academic as time goes on.

The aim of the school is to provide a balanced education fitting pupils for further study at universities or technical colleges. In other words the effort is made to produce technologists rather than technicians.

The pupils are drawn from the area within about 10 km of the school,

an aera which is part industrial and part residential, the remainder being suitable for small-scale farming. The age range is from 11 to 18 years with the majority leaving at age 16, especially the girls. There are 380 pupils and 24 staff, the latter being specialist teachers. Six of the staff are women, which is about the normal balance in a co-educational school.

The pupils are divided into 10 classes or forms and a lower and an upper sixth. There are therefore two classes for each age group but the pupils are not divided according to ability. This is done in particular subjects by the process known as « setting ». This means that for these subjects (French and Mathematics) the two forms divide up into two or more groups (that is « sets ») according to their abilities in that subject only and are taught separately, each set progressing at the pace most suited to it.

As a State School it is controlled by the Essex Education Committee which delegates most of its authority to a Divisional Executive. The detailed running of the school administration is watched on behalf of the public by a « Board of Governors ». These are prominent local men and women not necessarily connected with education. Their actual authority is very limited but their permission has to be obtained before any major decision can be made.

The « Tech » has always been described as a happy school : it is sufficiently small for all the pupils and all the staff to know each other.

SIR WINSTON CHURCHILL

(recorded by M. Beech)

In the death of Sir Winston, Great Britain mourns the loss of a great leader, without whom our country and indeed perhaps other countries too, might have suffered military defeat and subjection to the worst form of enslavement. And yet for long years, during the course of a chequered career as a journalist, soldier, public speaker and writer, he was spurned, distrusted and attacked by many of his eminent contemporaries. For he was too outspoken, fiery and difficult to get on with : other statesmen thought him a dangerous adventurer, unreliable and lacking in loyalty to any political party.

He was born in Oxfordshire at Blenheim Palace which was built by the nation for his famous ancestor the Duke of Malborough (celui qui s'en alla en guerre) : it was named after the victory in 1704. His American mother was a visitor at the Palace at the time of his birth in 1874.

His schooldays were spent at Harrow, one of our greatest public schools, public in name only and still largely the preserve of the privileged classes. He had neither talent for the classics nor skill at sport, and one or both of these accomplishments were expected of boys drawn from society. He was therefore a failure in one sense, though quite early some qualities of the man appeared in the schoolboy, his courage and cheek. He was sent to Sandhurst (the equivalent of your St-Cyr earlier) : he had always been interested in soldiers and soldiering. Now he became a cavalry officer. He was granted permission to join the Spaniards in the Cuban rebellion : soon after this we find him in a cavalry

charge in the Soudan. Soon the whisper is heard that he is a man of blood and iron. The truth is he hated war but once was inevitable he bent all his energies to the task of crushing his enemies. We recall his own words: «In war, resolution; in defeat, defiance; in victory, magnanimity; in peace, goodwill». In 1900 he became a war correspondent in South Africa: he was captured by the Boers, escaped with a price on his head, returned home, and successfully fought the election as Conservative candidate for Parliament...

SHORT CONVERSATIONS

(recorded by the pupils of 3 A)

- For goodness sake, leave me alone, I'm fed up with you and your teasing.
- You can't take a joke.
- You take things too far: go and tease someone else.
- All right grumpy, why do you take everything so seriously?
- It's jolly cold today: I'm going in.
- You're always shivering.
- It's all very well for you to talk: you're wearing three pullovers.
- Why don't you do the same?
- What did you do yesterday?
- I don't see what business of yours that is.
- I'm only curious: you know me.
- Leave me in peace: I'm not in a laughing mood today. Is that clear?
- All right, I'll go: but don't expect me to speak to you to-morrow.
- Did you get a good mark for your test?
- No, not this week.

- Better watch it, otherwise you won't get a present for Xmas.
- Yes I had better get down work.



THE SCHOOL CREST

The school crest is in green and yellow and is worn on caps, blazers and berets. The two acorns figure there because formerly a rather fanciful etymology was given to the word Thurrock: it was thought to be derived from «Thor's oak». The three scimitars are the official amblem of Essex. The motto underneath was composed some twenty-five years ago by a former headmaster: English was chosen as being more appropriate than Latin for a technical school. «Industry» has a double significance, for not only do we work hard in school but we also supply local industry with young technicians.

As for «Integrity» how far can any young person in this modern age afford to be anything but honest and upright in all his doing?



ASSEMBLY

Assembly is a peculiarly British institution.

The law requires that pupils take part once daily in an act of corporate worship according to Church of England tenets. In practice certain conscientious objectors, such as Roman Catholics, are exempted.

Generally the order of service includes a prayer or two, including the Lord's Prayer and one or two hymns accompanied at the piano by the school music teacher or a pupil.

At the end of assembly, various notices are given out : these concern information about school activities, general instructions from the headmaster, reprimands for lapses of discipline, etc... The balance as between worship and administration depends on the particular headmaster. There is some controversy as to whether religion should not be confined to church and the home (as in France) : but there seems little likelihood of change in the present practice.

UNIFORMS

All boys and girls are required to wear school uniforms. Parents agree to this before their child is transferred to his school.

The colours are green and yellow. The articles common to both sexes are a tie, blazer and raincoat. They are supplied under contract by local dealers who also keep a stock of embroidered school crests.

In the summer term girls wear a cotton print frock but the boys must at all time wear a tie and blazer. Senior pupils in summer may dispense with a hat or a cap.

The object of wearing school uniform is to foster a pupil's pride in his or her particular school and to encourage good discipline.

The public at large favours the custom. A young man especially is proud of his school and university and also of his sports-club. Regiments of the Armed Forces also have their distinctive ties.

The old school tie tradition dies hard !

*Dans la bibliothèque
du cours d'anglais ...*

*les brochures ci-dessous
de la collection
BIBLIOTHÈQUE DE TRAVAIL*

- n° 510 - La Tamise
- n° 520 - Les USA
- n° 251 - John, enfant de Londres
- n° 614 - Bob, enfant de Seattle

En vente à C.E.L. - BP 282 - 06 Cannes

Un essai en classe de Physique et Chimie

Dialogue
entre
Françoise BOUPLÉ
et
Paul LE BOHEC

LE BOHEC :

— *Je concevais très bien qu'au lycée, avec des classes de 35 à 40 élèves, des professeurs qui se succèdent sans interruption, des programmes contraignants, des élèves conditionnés par des années de passivité, il soit impossible de tenter quoi que ce soit.*

FRANÇOISE BOUPLÉ :

— Eh ! bien tu te trompais. En effet, en Travaux Pratiques, le nombre ne joue pas, puisque nous avons des groupes de 15 élèves. Et puis, en dehors des classes terminales, on peut s'arranger avec le programme pour essayer de bien traiter, au moins, quelques questions. D'ailleurs, comment ne pas être amené à chercher autre chose, quand on a éprouvé la lassitude que j'ai connue et le découragement devant l'inutilité, la stérilité de ses efforts. Lorsqu'on ne pense pas qu'en dehors de la routine, il peut y avoir des chemins plus productifs, évidemment, on reste dans les voies consacrées par l'usage et la déraison. Mais, avec l'exemple sous les yeux de ce que vous réalisez dans les classes primaires, il était difficile pour moi de ne pas me poser à mon tour des questions. Cependant, la raison principale de ma tentative d'amélioration de cet enseignement, c'est encore le comportement de mes élèves en face de la réalité : ils cherchent toujours à se raccrocher à des connaissances mal digérées au lieu d'avoir une attitude objective devant les faits. Par exemple, lorsqu'on met du sodium dans l'eau, il se dégage un gaz. On dit sans réfléchir, sans chercher à l'identifier : « *C'est du gaz carbonique* ».

Le second groupe placé devant cette assertion ne réagit pas. Et il faut une longue et difficile discussion pour établir la vérité. Et la vérité ne les attire pas du tout.

Autre exemple : on voit de la soude déliquescence. On dit : « Elle s'oxyde ». Un troisième exemple : une élève a des électrodes en cuivre dans les mains. Je lui pose la question : « En quoi sont ces électrodes ? » Au lieu de les regarder, elle ferme à demi les yeux pour essayer de se souvenir de ce que le livre a bien pu dire à ce sujet. Ce manque de respect, de réserve devant les faits et aussi cette incuriosité m'ont toujours stupéfiée ! Tout cela m'a décidée à tenter quelque chose.

— Ne pourrais-tu pas nous relater tes expériences ?

— Oh ! expériences, c'est un bien grand mot. Car ce que je fais n'a pas valeur d'exemple. Et, pour l'instant, j'ai beaucoup plus de questions que de réponses. Cependant, ce serait peut-être utile de dire ce que j'ai fait. En effet, je me sens seule et j'ai tout de suite éprouvé le besoin d'échanger, de confronter, de communiquer en un mot. Si, comme tu le crois, cette relation pouvait provoquer d'autres démarrages, j'en serais heureuse, car, à plusieurs, nous avancerions plus vite. Voici donc ces quelques essais.

TRAVAUX PRATIQUES

Autrefois, je dictais un plan détaillé du travail à effectuer. Alors, j'ai renversé totalement la vapeur : j'ai essayé la recherche libre. Mais, sauf pour quelques élèves, l'échec a été complet. Je ne sais d'ailleurs pas trop pourquoi.

— Cela est dû sans doute à la nouveauté de la situation. Partout, jusqu'à présent, et depuis leur plus tendre enfance, les élèves avaient dû écouter leur prof. Aussi cette soudaine liberté les a effrayés. Ils n'y étaient pas préparés. Il y a un apprentissage de la liberté à faire, surtout dans un tel contexte.

— C'est vrai. Mais, pour moi aussi, c'était un apprentissage et j'étais aussi un peu effrayée de mon audace. J'ai tout de suite trouvé une position de repli : j'ai proposé des études : étude de la soude, du volume d'un gaz en fonction de la pression, des différences de potentiel prises en différents points d'un circuit...

Ce qui m'a surpris, c'est que les enfants sont allés dans des directions que je n'avais pas prévues. Ainsi, ils avaient réduit de la litharge avec du charbon de bois et ils ont refait l'expérience avec du minium, ce que je n'ai trouvé sur aucun livre.

A propos de litharge, je dois te signaler quelque chose : deux élèves avaient donc obtenu du plomb. Ils semblaient émerveillés de leur « découverte ». Ils rassemblaient avec amour les gouttelettes brillantes pour en faire une plus grosse. Et ils ont refait l'expérience trois fois de suite dans des conditions identiques. S'ils avaient fait varier les quantités, j'aurais accepté ; mais non, c'était rigoureusement la même expérience. Et pourtant ils devaient avoir compris. Et ce qui m'a étonnée, c'est que les autres élèves se sont mis à leur tour à refaire l'expérience. Je l'avoue, cela me dépasse.

— Eh ! bien, à mon avis, cela s'inscrit parfaitement dans la théorie du tâtonnement expérimental de Freinet.

« Toute expérience réussie amène aussitôt sa répétition ». Cette phase de la répétition est très importante. C'est, au départ, une sorte de vérification. C'est comme si tes élèves n'en croyaient pas leurs yeux : il fallait qu'ils recommencent plusieurs fois pour y croire vraiment. Après la vérification vient l'assimilation : il faut beaucoup de répétitions pour que l'expérience soit parfaitement intégrée à l'individu.

« Tout acte réussi par autrui est imité lorsqu'il s'inscrit dans la chaîne d'expériences en voie de formation ».

Les autres garçons ne se sont pas contentés de voir et de croire ce qu'ils voyaient ; ils ont voulu croire à ce qu'ils avaient fait, avec les mains et non plus seulement avec les yeux.

Le groupe est aussi une personne et il passe aussi par la phase de la répétition.

— Mais, alors, il y a une perte de temps considérable. Et on risque de tourner en rond.

— Non, car les expériences ne sont jamais identiques et il se produit toujours à un moment ou à un autre un écart qui permet de prendre la tangente. Il y a un écart dans les faits, mais aussi dans les esprits. Au début, les élèves sont sensibles aux gros enseignements de l'expérience mais peu à peu ils s'affinent et deviennent aptes à apercevoir des différences qu'ils n'avaient pu saisir au premier abord. D'ailleurs, ils ont étendu leur expérience au minimum. Et puis, Rousseau n'a-t-il pas dit : « L'essentiel c'est de perdre du temps » ? Si tes élèves perdent du temps maintenant c'est qu'ils n'ont pas eu le loisir d'assumer cette perte de temps plus tôt. Ils ne se conduiraient pas comme des gamins s'ils avaient pu expérimenter dans leur jeune âge. Ils seraient au-dessus de ça et quelques répétitions suffiraient pour qu'ils croient à ce qu'ils auraient fait et même à ce qu'ils auraient vu. L'expérience justement leur aurait permis de transposer plus vite et d'accepter plus facilement. Mais ici, comment veux-tu qu'ils ne se comportent pas comme des enfants puisque, dans ce domaine, ils commencent à peine, ils n'en sont encore qu'à l'enfance ?

— Tu m'ouvres des horizons : je me rends bien compte que je vais devoir m'intéresser à la psychologie.

Mais j'ai aussi tâtonné sur le plan des comptes rendus.

— Pourquoi donc voulais-tu ce compte rendu individuel alors que les enfants travaillent par groupes de deux ?

— Pour pouvoir donner des notes. Mais je me suis rendu compte que j'avais mis le doigt dans un engrenage. Si je voulais faire prendre une attitude objective devant les faits, il fallait que les conditionnements anciens disparaissent. En effet, le compte rendu individuel fourmillait d'erreurs dues à ce besoin de se raccrocher à n'importe quelles connaissances, au hasard. Ou bien, l'élève prenait son livre, y cherchait l'expérience et la recopiait, parfois, mot pour mot. Pas de danger ainsi d'écrire des bêtises et d'avoir une mauvaise note. Même si l'expérience réelle aux T.P. n'avait pas réussi, sur le compte rendu, elle était parfaite. La raison de tout cela, c'est la note ; c'est elle qui est à l'origine des truquages parce qu'elle conditionne la sécurité. Mais quand, sur tes conseils, j'ai donné quelques bonnes notes, comme ça, sans interrogation, à des garçons qui avaient été très actifs, l'atmosphère a changé. Maintenant, je m'oriente vers le compte rendu collectif établi au cours de l'heure suivante. Cela à l'avantage de récapituler les différentes voies de recherche et de faire rectifier les erreurs par les élèves, entre eux.

— C'est ce que nous appelons la leçon « a posteriori ». C'est une sorte de synthèse qui porte ses fruits parce qu'il y a à ce moment des réponses à des questions restées en suspens. Dans la leçon habituelle, c'est la réponse qui précède la question.

— Oui, je vois. Mais je suis encore trop directive. Pratiquement, c'est encore moi qui fais et dicte le compte

rendu. Il faudrait peut-être que je fasse appel à des volontaires.

Je l'ai d'ailleurs fait, mais pour les exposés.

Un jour, j'ai dit : « *Qui est volontaire pour un exposé ?* » C'était un coup de dés. Que se serait-il passé si personne n'avait répondu à ma demande ? Par chance, ça a marché. Mais uniquement parce que j'avais aussi des garçons (depuis, quelques filles se sont décidées). L'exposé porte soit sur une question facile et entièrement traitée dans le livre (à apprendre par les autres pour la fois suivante), soit sur un sujet de synthèse servant de révision.

Exemple : Comparez les familles du sodium et du calcium. J'ai été surprise par la bonne réaction des élèves. Je cède mon bureau et devient seulement présidente de séance. L'auditoire est alors beaucoup plus attentif que quand c'est moi qui expose la question. Les élèves n'hésitent pas à interrompre quand ils ne comprennent pas ou quand ils trouvent que c'est mal exposé.

« *Tu n'as pas dit ce que tu cherchais. — C'est mal écrit. — Tu n'utilises pas bien le tableau. — Tu écris des suites d'équations sans rien expliquer! — Plus fort! — Va plus lentement!* »

Moi, vraiment, je m'amuse dans mon coin, car ils refont toutes les observations que je leur avais faites... sans résultats. Mais ma nouvelle technique aura-t-elle de bons résultats ? C'est encore trop tôt pour le dire. Et c'est, quand même, le but final. Pourrai-je faire tout le programme sous cette forme ? Cela n'a peut-être pas une telle importance. Mais, reste la question des problèmes et exercices. Et là, vraiment, je ne sais comment faire. Susciter des problèmes concrets ? A partir des T.P., on le peut, mais c'est moi qui les trouve et non les élèves. J'ai essayé

de leur en faire fabriquer, ça n'a pas marché. J'aimerais connaître les expériences d'autres collègues. Je me rends bien compte qu'il me reste un grand saut à faire. Je ne pars pas de l'intérêt des élèves, mais je suis, en gros, un chapitre après l'autre du manuel qu'ils sont tenus d'acheter et je prends mes problèmes dedans. Pour les devoirs et interrogations écrites, je continue les méthodes traditionnelles impliquant le bachotage et la fraude. Cependant, il y a une moralisation très nette dans ce domaine. J'ai obtenu de mes élèves des travaux plus personnels : les notes n'en sont guère meilleures mais elles correspondent cette fois à quelque chose. J'ai remplacé la composition par la moyenne de trois interrogations écrites, mais c'est simplement pour éviter les révisions abusives et répartir les chances, cela ne change rien aux principes. Toute seule, je ne vois pas comment faire autrement, voilà pourquoi je m'adresse à vous.

J'ajoute quelques observations sur les documents que j'ai reçus. Je ne suis pas d'accord avec les fiches-guides pour T.P. Nous avons aussi dans le second cycle des cahiers de T.P. J'y suis opposée parce qu'ils bloquent l'initiative des élèves et des professeurs. De plus dans la fiche sur le principe d'Archimède, j'ai remarqué (comme dans les manuels du reste) les lettres P_1 P_2 P_3 conduisant à des formules. Je suis l'ennemie jurée de ces formules, je fais raisonner les élèves sur les nombres eux-mêmes et chaque fois qu'on le peut j'évite pour un problème la solution algébrique si un raisonnement peut conduire à la solution. Voilà ce que j'avais à dire. C'est peu, parce qu'il y a un progrès sensible seulement pour les T.P. Mais je ne demande qu'à aller plus loin. Qui m'aidera ?

Je te signale en passant que mon mari, prof d'Histoire et Géo, était très sceptique sur les possibilités d'une tentative d'École Moderne dans le contexte d'un Lycée (il y a le nombre d'élèves, la préparation du Bac, etc...) Mais, il a tout de même essayé les exposés. Il a eu des volontaires. Et ils se sont très bien débrouillés. C'est déjà quelque chose. En travaux pratiques, il aimerait avoir des documents non commentés, mais ceci est une autre histoire et une autre géographie. Enfin, tu le vois, nous ne sommes pas des fossiles sclérosés, nous essayons quelque chose.

— *C'est vrai, je me trompais, il y a peut-être tout de même des possibilités au Lycée. Nous ne pouvons malheureusement pas vous aider. J'espère que des équipes vont se constituer et alors toute la mécanique scolastique si étouffante va disparaître. Et les lycéens et leurs professeurs vont peut-être, enfin, pouvoir travailler. C'est tout le bien que je leur souhaite.*

FRANÇOISE BOUPLÉ
et LE BOHEC

NDLR : *Nous conseillons aux professeurs intéressés la lecture du Dossier Pédagogique n° 12-13 : L'Enseignement des Sciences au Second degré, par R. Poitrenaud, M. Berteloot et J. Lèmery.*

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

ont paru ou
vont paraître :

● BIBLIOTHÈQUE DE TRAVAIL

- n° 634 *Le Spitsberg*
- n° 635 *Le rayon laser*
- n° 636 *Olaf et Solveig, enfants de Norvège*

● BTJ (Junior)

- n° 13 *Chouettes et Hiboux*
- n° 14 *Le chocolat*

● SUPPLÉMENT BT

- n° 210 *L'ours*
- 211-212 *La naissance des chemins de fer*

● BT SONORE

- n° 828 *Témoignage d'un pionnier de l'aviation (1908)*
- n° 2 *Ronsard*

● BEM

- n° 42-45 *en cours d'impression*
- TRAVAIL INDIVIDUALISÉ*
et PROGRAMMATION
- par C. Freinet et M. Berteloot

(Dernière livraison de la souscription 1965 - 1966).

●
ABONNEZ-VOUS !

<p style="text-align: center;">« Bande à expérimenter »</p> <p style="text-align: center;">Classe de 5è - LATIN</p> <p style="text-align: center;">LA PROPOSITION INFINITIVE</p> <p style="text-align: center;">•</p> <p style="text-align: center;">Travaux dirigés</p>	<p style="text-align: right;">D 3</p> <p style="text-align: center;"><i>Ne pouvez-vous établir une différence d'emploi entre l'infinitif « mourir » de l'ex. 1 et l'infinitif « chanter » de l'ex. 2 ?</i></p> <p style="text-align: center;">« Je ne veux point MOURIR encore » « On entendait le savetier CHANTER »</p> <p style="text-align: center;"><i>Ensuite, analysez « chanter »</i></p>
<p style="text-align: right;">D 1</p> <p><u>Ex. 1</u> « Je ne veux point mourir encore » (CHENIER)</p> <p style="text-align: center;"><i>Dans cette phrase, relevez l'infinitif et donnez sa fonction.</i></p> <p style="text-align: center;"><i>Trouvez le sujet du verbe vouloir.</i></p>	<p style="text-align: right;">R 3</p> <p>« chanter » a un sujet qui lui est propre et constitue avec « savetier » le groupe compl. d'objet du verbe <u>entendait</u>, ce groupe est appelé proposition subordonnée infinitive.</p> <p>Analyse de CHANTER : verbe de la proposition subordonnée infinitive qui a pour sujet « savetier ».</p>
<p>Mourir R 1</p> <p>Mourir : complément d'objet direct de « veux ».</p> <p style="text-align: center;">Le sujet du verbe vouloir est « je »</p>	<p style="text-align: right;">D 4</p> <p><u>Ex. 3</u> : « Je me suis levé de grand matin pour voir le soleil <u>SE LEVER</u> sur la baie » (J. GRACQ)</p> <p><u>Ex. 4</u> : « Lui aussi semble <u>LUTTER</u> contre quelque chose mais il ne veut pas <u>ETRE VAINCU</u> » (de Croisset)</p> <p><u>Ex. 5</u> : « Un jour, au coin du feu, nos deux maîtres fripons regardaient <u>rôtir</u> des marrons » (La Fontaine)</p> <p style="text-align: center;"><i>Donnez la fonction des infinitifs soulignés</i></p>
<p><u>Ex. 2</u> « Toute la journée, on entendait le savetier chanter » (LA FONTAINE) D 2</p> <p style="text-align: center;">- Relevez l'infinitif - Donnez la fonction de « on » ; puis celle de « savetier »</p>	<p style="text-align: right;">R 4</p> <p>SE LEVER : verbe de la proposition subordonnée infinitive qui a pour sujet soleil LUTTER : C.O.D de semble ETRE VAINCU : C.O.D de veut. ROTIR : verbe de la proposition sub. infinitive qui a pour sujet marrons.</p> <p><u>NB.</u> Le sujet de la subordonnée infinitive peut donc se trouver après l'infinitif.</p> <p><u>Ex:</u> Je sens venir l'orage ou je sens l'orage venir</p>
<p style="text-align: right;">R 2</p> <p>L'infinitif est CHANTER. « On » est sujet de entendait <u>Savetier</u> est sujet de chanter ; c'est lui qui fait l'action de chanter.</p>	<p style="text-align: right;">D 5</p> <p style="text-align: center;"><i>Relevez dans les exemples précédents (3, 4, 5) les verbes qui sont suivis de la subordonnée infinitive.</i></p> <p style="text-align: center;"><i>Dites à quelle catégorie ils appartiennent.</i></p>

<p>- entendait - voir - regardaient</p> <p>Ce sont des VERBES de PERCEPTION qui expriment une opération des sens. Ils peuvent être suivis d'une subordonnée relative.</p>	<p style="text-align: right;">R 5</p> <p style="text-align: right;">D 8</p> <p><i>A quelle proposition subordonnée française correspond la subordonnée infinitive latine ?</i></p> <p><i>La trouve-t-on après les mêmes verbes qu'en Français ?</i></p>
<p>Ex: <u>Legere</u> volo Ex: <u>Aulum legere</u> scio.</p> <p>Donnez la fonction de l'infinitif <u>LEGERE</u> dans chacun des exemples. A quel cas est <u>Aulum</u> ? Quelle est la fonction d'<u>Aulum</u> ? Comment appelle-t-on le groupe « <u>Aulum legere</u> » ? Quelle est sa fonction ? Traduisez.</p>	<p style="text-align: right;">D 6</p> <p style="text-align: right;">R 8</p> <p>La proposition subordonnée infinitive latine correspond à une proposition subordonnée conjonctive par que, compl. d'objet du verbe principal. Nous avons constaté qu'en Français, elle se trouvait après les verbes de perception. En latin, on la trouve après de nombreux verbes d'opinion (<u>credo, puto, censeo</u>), de sentiment (<u>spero, miror</u>), de déclaration (<u>narro, trado, dico</u>..)</p>
<p>LEGERE est c.o.d de <u>Volo</u> dans le premier ex. LEGERE est le verbe de la proposition subordonnée infinitive dont le sujet est <u>Aulum</u> dans le second ex. AULUM LEGERE est une proposition subordonnée infinitive c.o.d. de <u>scio</u> ; <u>Aulum</u> est à l'accusatif, et est sujet de <u>legere</u>. <u>Traduction</u> : Je veux lire. Je sais qu'<u>Aulum</u> lit</p>	<p style="text-align: right;">R 6</p> <p style="text-align: right;">D 9</p> <p>Scio vitam esse brevem</p> <ul style="list-style-type: none"> - Traduire - Quel est le verbe de la subordonnée infinitive ? - Quel est son sujet ? - Quelle est la fonction de <u>brevem</u> et quel est le cas employé ? <p><i>Essayez de formuler la règle illustrée par cet exemple.</i></p>
<p style="text-align: right;">D 7</p> <p><i>Essayez de bâtir trois phrases en conservant la même subordonnée infinitive mais en changeant le verbe principal. (Utilisez votre lexique si vous ne pouvez faire autrement). Traduisez.</i></p>	<p style="text-align: right;">R 9</p> <ul style="list-style-type: none"> - Je sais que la vie est courte. - esse est le verbe de la subordonnée infinitive. - brevem est attribut de vitam. - brevem est à l'accusatif <p>L'attribut du sujet d'une proposition subordonnée infinitive est à l'accusatif.</p>
<p>Credo Aulum legere Spero Aulum legere Dico Aulum legere</p> <p>Je crois qu'<u>Aulum</u> lit J'espère qu'<u>Aulum</u> lit Je dis qu'<u>Aulum</u> lit</p> <p>Ces verbes sont des verbes d'opinion, de sentiment, de déclaration.</p>	<p style="text-align: right;">R 7</p> <p style="text-align: right;">D 10</p> <p><i>Traduire en latin :</i></p> <p>J'espère que ta mère se porte bien. Il sait que ta soeur se promène. Nous disons que ces élèves sont travailleurs. Je crois que ton frère ne travaille pas et qu'il est très paresseux.</p>

<p style="text-align: right;">R 10</p> <p>Spere tuam matrem valere. Scit sororem tuam ambulare Dicimus eos (hos) discipulos esse impigros Credo tuum fratrem non laborare et eum esse pig errimum.</p>	<p style="text-align: right;">D 13</p> <p><i>Traduisez :</i></p> <p>Je crois que Marcus a travaillé Pensais-tu qu'Aulus avait écrit ? Tu dis qu'il est paresseux. Nous savons qu'Homère était aveugle.</p>
<p style="text-align: right;">D 11</p> <p>Scio Aulum legere hanc fabulam Sciebam Aulum legere hanc fabulam</p> <p><i>Traduisez. Essayez de voir pourquoi on a employé l'infinitif présent dans les deux cas en Latin.</i></p>	<p style="text-align: right;">R 13</p> <p>Credo Marcum laboravisse Putabasne Aulum scripsisse? Dicis eum esse pigrum Scimus Homerum caecum fuisse</p>
<p style="text-align: right;">R 11</p> <p>On met l'infinitif présent dans les deux phrases parce que chaque fois l'action de la subordonnée se passe en même temps que l'action de la principale. Peu importe donc le temps du verbe principal.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Je sais qu'Aulus lit cette légende - Je savais qu'Aulus lisait cette légende. 	<p style="text-align: right;">D 14</p> <p><i>Traduire :</i></p> <p>Les anciens pensaient que la terre ne bougeait pas. Nous savons que les clients venaient chaque jour chez le maître. Il écrivit que (son) père avait été soigné par les médecins.</p>
<p style="text-align: right;">D 12</p> <p>Scio Aulum legisse Sciebam Aulum legisse</p> <p><i>Traduire. Pourquoi emploie-t-on l'infinitif parfait dans les deux cas.?</i></p>	<p style="text-align: right;">R 14</p> <p>Antiqui putabant terram non movere Scimus clientes quotidie ad dominum venisse Scripsit patrem a medicis curatum esse.</p>
<p style="text-align: right;">R 12</p> <p>Je sais qu'Aulus a lu. Je savais qu'Aulus avait lu</p> <p>On emploie l'infinitif parfait parce que l'action de la subordonnée se passe avant l'action de la principale.</p>	<p style="text-align: center;">Madame AUDEBERT 47, Avenue du Pr.^t Roosevelt 94 - THIAIS et Maryse BRODIER</p>

Classes de transition

Coopérative de l'Enseignement Laïc

BP 282 - Cannes

Tél : 39 - 47 - 42

CCP 115.03 Marseille

Les Instructions officielles recommandent :

La Coopérative de l'Enseignement Laïc vous propose :

LE JOURNAL SCOLAIRE

un matériel complet d'imprimerie 500,65
un limographe (duplicateur à plat)
avec accessoires 139,00

LA BIBLIOTHÈQUE DE DOCUMENTATION

une collection Bibliothèque de Travail
530 brochures 840,00
une collection Supplément BT
204 brochures 220,00

L'INDIVIDUALISATION DU TRAVAIL

une série de fichiers autocorrectifs 148,00
une série de bandes enseignantes programmées 255,00

LE TRAVAIL MANUEL ET ARTISTIQUE

une boîte de linogravure 43,80
une boîte électrique 138,00
un atelier de peinture 230,00

OUVRAGES DE DOCUMENTATION POUR LES MAITRES

Dossier n° 3 - Classes de transition 5° : 1,50 F
 Dossier n° 5 - L'organisation de la classe : 1,50 F

LE JOURNAL SCOLAIRE

Le journal scolaire (C. Freinet)	6,00
BEM n° 3-Le texte libre (C. Freinet)	3,00
Dossier n° 8.L'imprimerie à l'école	1,50
Dossier n° 17.Mode d'emploi de l'imprimerie	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.Memento de l'Ec. Moderne	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

ART ENFANTIN

BEM n° 16.Dessins et peintures d'enf.	3,00
---------------------------------------	------

DEVIS N° 1

EQUIPEMENT DE PREMIERE URGENCE POUR CLASSE DE TRANSITION

<i>1 Matériel limographe L1 pour édition du journal scolaire</i>	139,00
10 paquets de 500 feuilles blanches 13,5 × 21	50,00
2 paquets de 500 feuilles couleurs 21 × 27	20,00
1 tube d'encre pour limographe de 500 g	9,80
 <i>1 série de fichiers autocorrectifs</i>	
addition-soustraction, multiplication-division 2° série,	
problèmes (niveau CM1, CM2, FE)	
nombres complexes, géométrie	
orthographe CM FE, conjugaison	148,00
 <i>1 collection Bibliothèque de Travail</i>	
530 brochures	840,00
	1 206,80

DEVIS N° 2**EQUIPEMENT COMPLET D'UNE CLASSE DE TRANSITION****L'ATELIER D'IMPRIMERIE**

1 matériel complet d'imprimerie corps 10 ou 12 au choix	500,65	
10 paquets de 500 feuilles blanches 13,5 × 21	50,00	
2 paquets de 500 feuilles couleurs 21 × 27	20,00	
5 tubes d'encre noire	22,50	
1 matériel limographe 13,5 × 21	139,00	
		732,15

LA BIBLIOTHEQUE DE DOCUMENTATION

1 collection Bibliothèque de Travail (530 n°)	840,00	
1 collection Supplément BT (204 n°)	220,00	
		1 060,00

L'ATELIER DE PEINTURE ET DE TRAVAIL MANUEL

1 atelier de peinture	230,00	
1 boîte électrique avec transformateur 6, 12, 18, 24 volts	138,00	
1 boîte de linogravure	43,80	
5 ensembles 2 outils pour linogravure	15,00	
10 plaques de 4 dm ² lino	25,00	
100 Fiches-guides pour Travaux Scientifiques Expérimentaux	9,00	
		460,80

LES FICHIERS AUTOCORRECTIFS

1 série de fichiers autocorrectifs :		
addition-soustraction, multiplication-division 2° série		
problèmes (niveau CM1, CM2, FE)		
nombres complexes, géométrie		
orthographe CM FE, conjugaison		148,00

LES BOITES ET LES BANDES ENSEIGNANTES

25 boîtes enseignantes	125,00	
Atelier de calcul (30 bandes)	45,00	
Calcul 31 à 120 (90 bandes)	135,00	
Français 21 à 60 (40 bandes)	60,00	
Histoire Moyen Age 11 à 20 (10 bandes)	15,00	
		380,00
		<hr/>
Total	2 780,95	

Abonnez-vous !

L'Éducateur

L'Éducateur n'est pas seulement une revue pédagogique où sont exposés les principes des Techniques 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.

Bimensuel (20 numéros par an) 22 × 17 :
Une édition magazine le 1^{er} de chaque mois
Une édition technologique Second degré le 15

20 F

Bibliothèque de Travail

Officiellement recommandée dans tous les ordres d'enseignements la BT doit son succès à la clarté de ses textes, au choix de ses illustrations, chaque reportage, contrôlé à même les classes, étant l'œuvre de pédagogues et souvent de leurs élèves.

Bimensuel (20 numéros par an), 40 pages 15 × 23.
Chaque numéro comprend un reportage de 24-28 pages illustrées et de 12 à 16 pages magazine.
Plus de 630 numéros parus disponibles.

35 F

Supplément B.T.

C'est le complément illustré indispensable pour le travail scolaire : des textes d'auteurs, des expériences, des maquettes et dioramas, des thèmes d'études pour l'histoire, la géographie, les sciences, le travail manuel.

Bimensuel (20 numéros par an) 15 × 23.
Plus de 200 numéros parus encore disponibles.

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 pour le maître
option secondaire : 4 numéros par an
options primaire et secondaire : 6 numéros : 90 F.

60 F

Bulletin de Travail

Bulletin de liaison des travailleurs de la Commission « Classes de Transition » dont le responsable est Barrier, 8, rue d'Hermanville à Caen.

Il est adressé gratuitement aux abonnés à L'Éducateur qui en font la demande à ICEM, BP 251, 06 - Cannes.

I. C. E. M. - CCP 1145 30 - MARSEILLE

20 bandes enseignantes programmées

GÉOMÉTRIE - classe de 5^e

CES BANDES N'ONT PAS POUR BUT DE REMPLACER LE COURS DE GEOMETRIE, MAIS D'EN PERMETTRE L'ASSIMILATION.

Pour bien comprendre la place des bandes dans l'enseignement des mathématiques, il est nécessaire de lire le Dossier pédagogique n° 15-16 : *L'Enseignement des Mathématiques*. (1)

Les bandes de géométrie se présentent sous la forme suivante :

- des exercices courts faisant appel directement aux notions ou théorèmes rencontrés dans le cours précédent,
- des « problèmes programmés » combinant diverses notions.

ELLES ONT EGALEMENT POUR BUT DE FAIRE ACQUERIR UNE METHODE DE TRAVAIL.

L'entraînement à l'analyse d'un problème (ou d'une situation) constitue l'essentiel de cette acquisition. Cette analyse, partant du but à atteindre, nous semble une *démarche assez naturelle* de l'esprit.

Lorsque, dans la vie, nous voulons obtenir, construire, ne partons-nous pas de ce *but visé pour prévoir* toutes les étapes qui nous y conduiront et *les réaliser* ensuite après les avoir ordonnées logiquement ?

Résoudre un problème n'est-il pas trouver, découvrir puis ordonner les étapes qui conduiront à la réponse, à la conclusion ?

Cet entraînement à l'analyse compenserait peut-être chez certains enfants l'*absence d'intuition* (si nous pensons que l'intuition est — en partie du moins — un globalisme de l'analyse) et chez tous cultiverait celle-ci...

Cependant :

- par souci de donner une certaine *souplesse* à nos bandes ;
- pour que cette méthode d'analyse et que *toute méthode* ne soit pas *imposée* à un esprit ;
- pour *respecter* les esprits intuitifs, brillants, nous avons veillé à faire une « programmation facultative »...

(1) à CEL BP 282 - 06 Cannes.

Ainsi, l'enfant aura la possibilité de se dispenser de certaines « plages » s'il veut « démarrer » seul et de pouvoir s'y reporter à chaque instant s'il éprouve des difficultés. Il n'est plus enfermé dans le cadre étroit d'une « programmation » rigoureuse qui le conduit où l'on veut et le conditionne, mais il peut, au contraire, prendre des initiatives, conduire lui-même son travail à sa façon, et le confronter ensuite avec les réponses données. Ce principe-là peut aussi inciter à se surpasser celui qui, ayant des difficultés, aura le désir de se dispenser d'une « demande » facultative, de se libérer.

Dans la « recherche programmée », le problème est donné au départ dans toute sa complexité dans l'intention de permettre à tout enfant de « partir » seul, sans programmation établie, s'il le désire.

Les réponses à un problème ne sont pas rédigées, par manque de place d'une part, mais aussi parce que « le schéma mathématique » avec l'utilisation du langage symbolique nous paraît plus clair, plus favorable à l'analyse dont il a été question. De plus, expliqué oralement ou lu par l'enfant (rédaction orale), ce schéma remplace avantageusement toute rédaction plus ou moins confuse.

Signalons enfin que l'emploi de ces bandes n'interdit nullement d'autres exercices écrits et rédigés si on le désire.

Cet ensemble de bandes pour le programme de 5^e est une *base*, mais il est toujours possible d'ajouter ce que nous appellerons ensuite les *bandes-bis* qui peuvent doubler celles existantes.

LISTE DES BANDES

GÉOMÉTRIE - Classe de 5^e

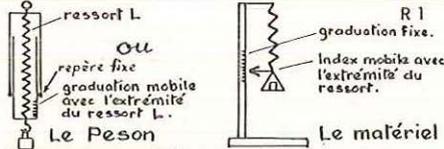
- | | |
|---|--|
| 1. Point - droite - segment | 11. Les triangles |
| 2. Comparaison de segments | 12. Égalité des triangles, 1 ^{er} et 2 ^e cas |
| 3. Segments de droite
Application : les égalités | 13. Le triangle isocèle I |
| 4. Premier problème de géométrie | 14. Le triangle isocèle II |
| 5. Les angles | 15. Propriété de la médiatrice d'un segment |
| 6. Bissectrice d'un angle | 16. 3 ^e cas d'égalité des triangles |
| 7. Cercle - arcs - angle au centre | 17. Cas d'égalité des triangles rectangles |
| 8. Angles complémentaires | 18. Propriété de la bissectrice d'un angle |
| 9. Angles supplémentaires | 19. Révision : problèmes programmés |
| 10. Angles opposés par le sommet | 20. Révision des théorèmes |

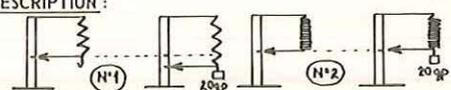
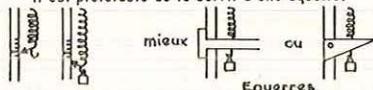
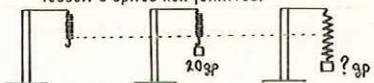
<p style="text-align: center;">Bande à expérimenter</p> <p style="text-align: center;">LES BANDES DESSINEES</p> <p style="text-align: center;">● R. FAVRY Lycée de la Fobio MONTAUBAN</p>	<p style="text-align: right;">D 5</p> <p>En se servant de la BT 454 expliquer comment se faisait l'image d'Epinal.</p>
<p style="text-align: right;">D 1</p> <p><u>MATERIEL A REUNIR :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - « Les Lettres Françaises » n° spécial 1138 du 30.6.66 sur les B.D - BT 454 - Quelques albums : Tintin et Milou - Lucky Lužè - Spirou - Astérix - Prévoir un tirage de diapositives 	<p style="text-align: right;">D 6</p> <p>Comment se fait-il que les bandes dessinées deviennent aujourd'hui objet d'étude ?</p> <p>L.F. 1138 p. 4 et 5 - Le droit de rêver</p> <p style="padding-left: 40px;">p. 6-7 : Rien n'est vrai, tout est permis</p> <p style="padding-left: 40px;">p. 12 : Les héros de papier (importance des bandes de 1912 à 1940)</p>
<p style="text-align: right;">D 2</p> <p>Quelles sont les origines lointaines des bandes dessinées ?</p> <p>L.F 1138 p.3 Jean Adhémar</p> <p style="padding-left: 40px;">p. 18-19 : Georges Sadoul</p>	<p style="text-align: right;">D 7</p> <p>Quels sont les genres que l'on peut distinguer dans les bandes dessinées</p> <p>L.F 1138 p. 8-9 3e colonne etc... de l'article de F. Lacassi</p>
<p style="text-align: right;">D 3</p> <p>Quelles sont les origines proches des bandes dessinées ?</p> <ul style="list-style-type: none"> - les Images d'Epinal <p>L.F. 1138 p. 3-4 : Jean Adhémar</p> <p style="padding-left: 40px;">p. 18 1^o colonne : G. Sadoul</p>	<p style="text-align: right;">D 8</p> <p>Retrouvez-vous ces genres dans les albums que vous avez rassemblés ?</p> <p>Donnez quelques exemples.</p>
<p style="text-align: right;">D 4</p> <p>Prévoir un tirage en diapositives couleur de quelques belles images d'Epinal caractéristiques.</p> <p><u>DOCUMENTATION :</u> BT 454 - Bibl. Munic. Archives- Doc. Péd.- L'Imprimerie Pellerin à Epinal peut peut-être nous envoyer un jeu de six diapositives comme en achètent les touristes.</p>	<p style="text-align: right;">D 9</p> <p>On dit que les THEMES de bandes dessinées sont peu nombreux : Lire LF 1138 p. 9 et 10 Petit catalogue des thèmes.</p>

<p style="text-align: right;">D 10</p> <p>Retrouvez-vous ces thèmes dans les albums que vous avez rassemblés (donner quelques exemples) (le thème se sépare normalement du genre mais pas toujours !)</p>	<p style="text-align: right;">D 15</p> <p>La bande dessinée est prête à tout envahir; la publicité Lire LF 1138 tirage 26 millions p. 24 la littérature. Lire LA CHAROGNE de Baudelaire (Fleurs du mal) et ce que l'on pourrait en faire LF 1138 p. 10, 1^o colonne.</p>
<p style="text-align: right;">D 11</p> <p>Du point de vue des cadrages et du montage n'y a-t-il pas des affinités entre bandes dessinées et cinéma ? L.F. 1138 p. 10 1^o colonne p. 17-18 Comic strips et celluloïd</p>	<p style="text-align: right;">D 16</p> <p>Vous comprenez que les avis soient partagés : certains sont farouchement contre ce mode d'expression (Lire L.F 1138 « Une menace contre la culture » colonnes 1,2,3)</p>
<p style="text-align: right;">D 12</p> <p>Il y a quelques années, un critique traitant du thème de l'aventurier, faisait un parallèle entre Tintin et Malraux concluant que « Malraux était un Tintin qui avait mal tourné ». Voyez le début de la condition humaine souvenez-vous : «Tehen tenterait-il de lever la moustiquaire ? Frapperait-il au travers ?» <i>Relisez les 2 premières pages et proposez un découpage</i> (s'aider de D 15 plus bas)</p>	<p style="text-align: right;">D 17</p> <p>D'autres sont plus nuancés L.F 1138 « Une menace contre la culture » colonnes 3-4</p>
<p style="text-align: right;">D 13</p> <p>Le cinéma n'a-t-il pas tenté (et aussi la T.V.) de s'emparer de ces personnages? songer au sapeur Camember ... à Tintin et les oranges bleues. Que pensez-vous de ces adaptations ?</p>	<p style="text-align: right;">D 18</p> <p>Le pronostic néanmoins ne semble guère réconfortant ... Après avoir lu La CHARTREUSE DE PARME en bandes dessinées, le lecteur éprouvera-t-il le besoin de lire le roman de Stendhal ? (à vous de répondre)</p>
<p style="text-align: right;">D 14</p> <p>Quels sont les caractères du héros de bande dessinée pour enfants ... ex. Tintin : il ne vieillit jamais Quoi encore ?</p>	<p style="text-align: right;">D 19</p> <p>Pourtant la bande dessinée a ses mérites qu'il ne faut pas nier. D'abord sur le plan de l'image elle-même LF 1138 p. 16-17 D'une esthétique de la bande dessinée.</p>

<p style="text-align: right;">D 20</p> <p>Cette image est quelquefois très précise, très documentée, très réaliste... En donner des exemples.</p>	<p style="text-align: right;">D 24 bis</p> <p>N'oubliez pas que ces planches seront projetées en diapositives... Elles doivent donc être très exploitables : sélectionnez des pages ayant de grandes planches si possible. Réfléchissez bien... vous allez pouvoir passer à la phase suivante.</p>
<p style="text-align: right;">D 21</p> <p>Le langage lui-même est intéressant à étudier. LF 1138, Le langage E. Sullerot p. 10-11</p>	<p style="text-align: right;">D 24 ter</p> <p>Vous avez rassemblé une demi-douzaine ou moins de bons exemples (4 bons exemples sont mieux que 8 médiocres ...) Les photographier. Me demander le statif et l'appareil. Opérer avec une cellule, lumière du jour, sans flash, pose B. Attention au cadrage.</p>
<p style="text-align: right;">D 22</p> <p>On parvient même à des considérations philosophiques. Lire LF 1138 p. 13. Le temps et l'espace. L'article n'est pas facile à lire. Relevez quelques idées que VOUS COMPRENEZ BIEN. Abandonnez le reste !</p>	<p style="text-align: right;">D 25</p> <p>Sur chaque couple de planches, préparer quelques réflexions ...</p>
<p style="text-align: right;">D 23</p> <p>Et le créateur ... qu'en pense-t-il ? LF 1138 p. 19 et suivantes... Un entretien d'Alain Resnais et Lee Falk</p>	<p style="text-align: right;">D 26</p> <p>D'abord l'histoire elle-même ... que peut-on en penser ? son thème est-il bien choisi ? Que devient la réalité historique ?</p>
<p style="text-align: right;">D 24</p> <p>Maintenant que vous avez une vue d'ensemble du problème, choisissez quelques planches caractéristiques des albums que vous avez rassemblés. Ces planches doivent être choisies de manière à permettre une EXPLOITATION COLLECTIVE. Choisissez-les réellement typiques de l'art de leur auteur: précision du dessin, humour, etc...</p>	<p style="text-align: right;">D 27</p> <p>Que pensez-vous du découpage ? Les changements de plans favorisent-ils la compréhension ?</p>

<p style="text-align: right;">D 28</p> <p>Sent-on les raisons d'être des changements de formats pour l'image ?</p>	<p style="text-align: right;">D 33</p> <p>Les détails des planches vous paraissent-ils précis et instructifs ?</p>
<p style="text-align: right;">D 29</p> <p>Retrouve-t-on des procédés appartenant spécifiquement au cinéma ?</p>	<p style="text-align: right;">D 34</p> <p>De quoi rit-on dans ces planches ? Pourquoi ? (question difficile ...!)</p>
<p style="text-align: right;">D 30</p> <p>L'union du texte et de l'image est-elle satisfaisante ?</p>	<p style="text-align: right;">D 35</p> <p>L'art de la composition de chaque image (plans divers, les lointains ; la perspective; l'équilibre des masses ; le mouvement interne de l'image ex: personnage qui se lance d'un pont sur un train en contre-bas: mouvement descendant) vous paraît-il particulièrement soigné ? En quoi ?</p>
<p style="text-align: right;">D 31</p> <p>Quels détails nous révèlent la psychologie des personnages ? Celle-ci est-elle approfondie ? Pourquoi ?</p>	<p style="text-align: right;">D 36</p> <p>En CONCLUSION : lire des bandes dessinées est bien ... Discerner en quoi elles sont bonnes ou mauvaises est mieux. Qu'en pensez-vous ?</p>
<p style="text-align: right;">D 32</p> <p>Des astuces typographiques permettent-elles d'exprimer les sentiments et les mouvements ?</p>	

<p style="text-align: center;">CENTRE INTERNATIONAL DE PROGRAMMATION DE L'ECOLE MODERNE</p> <p>ICEM BP 251 CANNES</p> <p style="text-align: right;">Tous droits réservés</p> <p style="text-align: center;">Classe de 3è : programme du 22 Mai 1963</p> <p style="text-align: center;">LES PESONS A RESSORT (Découverte de la loi)</p> <p style="text-align: center;">Par les élèves du C.E.S. Descartes - Liévin et M. BERTELOOT</p>	<p style="text-align: right;">D 3</p> <p>Les constatations précédentes te paraissent-elles suffisantes pour construire un peson à partir du ressort que tu as utilisé ?</p> <p>Comment les préciser ? (pour construire la graduation il faudrait calculer la longueur existante entre chaque trait, ceci pour le ressort que tu utilises).</p> <p>Si tu as une idée pour la construction de la graduation, appelle le professeur pour la lui soumettre.</p>
<p style="text-align: right;">D 1</p> <p>Tu peux observer un de ces appareils. Tu peux également l'en servir. Tu constates qu'il est principalement constitué par</p> <p>Fais un croquis du peson (une coupe) et aussi du matériel qui te servira à construire un peson.</p>	<p style="text-align: right;">R 3</p> <p>Les constatations ne sont pas assez précises. Il faudrait chercher s'il existe une relation métrique entre les nombres qui mesurent les allongements et ceux qui mesurent les poids des corps qui provoquent ces allongements. La loi recherchée sera l'énoncé de cette relation. (relation métrique veut dire rapport qui lie des nombres exprimant des mesures de grandeurs).</p> <p>Il faudra donc tenir compte des incertitudes sur ces mesures et aussi choisir un ressort qui satisfasse à plusieurs conditions.</p> <p style="text-align: right;"><i>N'écris rien.</i></p>
 <p style="text-align: right;">R 1</p> <p>Le peson est essentiellement constitué d'un ressort comportant une graduation et un index se déplaçant l'un par rapport à l'autre.</p> <p style="text-align: center;"><i>Il te faut construire cette graduation.</i></p>	<p style="text-align: right;">D 4</p> <p>Tu te sers du ressort n° 1 Ce ressort doit remplir deux conditions</p> <p style="text-align: center;">1ère condition (titre)</p> <p>(tu devrais deviner la première) Elle était déjà exprimée dans ton travail sur la mesure du poids d'un corps. Pour que l'allongement d'un ressort soit caractéristique du poids que tu accroches, que faut-il ?</p> <p style="text-align: right;"><i>Ecris ce dont tu te souviens.</i></p>
<p>Je connais :</p> <p>Pour parvenir à cette découverte, il faut rappeler les effets du poids d'un corps sur un ressort.</p> <p>NOTE-LES. 1 - A chaque poids correspond un</p> <p>2 - Ces allongements quand les poids qui les provoquent</p> <p style="text-align: right;"><i>Tu n'écris rien</i></p>	<p style="text-align: right;">R 4</p> <p>1ère condition : le ressort doit être fidèle</p> <p>c'est-à-dire qu'il doit subir des allongements égaux quand on accroche successivement des poids égaux.</p> <p style="text-align: right;"><i>Ecris ceci dans un cadre.</i></p>
<p style="text-align: right;">R 2</p> <p style="text-align: center;">EFFETS DU POIDS D'UN CORPS SUR UN RESSORT</p> <p>Quand on accroche des poids à un ressort</p> <ol style="list-style-type: none"> à chaque poids correspond un allongement, on constate que les allongements grandissent quand les poids qui les provoquent augmentent. <p style="text-align: right;"><i>Tu n'écris rien</i></p>	<p style="text-align: right;">D 5</p> <p>Revois dans ton cahier comment tu as vérifié qu'un ressort est fidèle.</p> <p>Vérifie que celui que tu emploies est fidèle.</p> <p>Si tu constates que le ressort n'est pas fidèle, peux-tu continuer tes expériences ?</p> <p>Alors appelle le professeur pour changer le ressort.</p>

<p>DESCRIPTION : Je repère l'extrémité du ressort. R 5 - J'accroche un corps de poids quelconque mais inférieur à 500 gp (ne pas détériorer le ressort) - J'enlève le corps.</p> <p>OBSERVATION : Le ressort revient (ou ne revient pas) à sa longueur primitive. - J'accroche à nouveau le corps.</p> <p>OBSERVATION : Le ressort subit (ou ne subit pas) le même allongement. L'extrémité revient (ou ne revient pas) à la longueur repérée.</p> <p>CONCLUSION : il est (ou il n'est pas) fidèle. Si les allongements sont différents le poids ne peut pas être caractérisé par un allongement. Le ressort est à remplacer.</p>	<p>2^e condition : LE RESSORT D 8</p> <p>DESCRIPTION : Tu suspends aux deux ressorts (n° 1 et n° 2) des poids de 20 gp (deux croquis pour chaque ressort)</p> <p>OBSERVATION : En observant la différence entre ces ressorts tu peux trouver une cause.</p> <p>Observe les « spires » de chaque ressort.</p>
<p>D 6</p> <p>REPERAGE DE L'EXTREMITE DU RESSORT</p> <p>Dans l'expérience précédente, tu dois repérer l'extrémité du ressort sur la potence.</p> <p>Il y a des précautions à prendre.</p> <p>Peux-tu proposer un moyen de la repérer correctement ?</p>	<p>R 8</p> <p>DESCRIPTION :</p>  <p>OBSERVATION : Le ressort n° 2 ne subit aucun allongement malgré le poids de 20 gp qui est accroché. Le ressort n° 1 possède des spires éloignées les unes des autres, même quand aucun poids n'est accroché. On dit que c'est un ressort à spires non jointives.</p> <p>Le ressort n° 2 est à spires (tu écris)</p>
<p>R 6</p> <p>Tu pourrais te servir de l'index (fil de fer perpendiculaire au crochet, voir croquis) mais suivant la manière d'accrocher les poids, il peut ne pas se déplacer parallèlement à lui-même.</p> <p>Il est préférable de te servir d'une équerre.</p>  <p>l'index peut ne pas se déplacer parallèlement. Résume par des croquis seulement</p>	<p>D 9</p> <p>Au 2^e ressort tu augmentes le poids : 50 gp (ou plus, peut-être 100 gp) (croquis)</p> <p>OBSERVATION : Le ressort subit un Les spires du ressort n° 2 deviennent ...</p>
<p>D 7</p> <p>MESURES DES ALLONGEMENTS</p> <p>Tu devras aussi mesurer des allongements.</p> <p>Quelle sera l'incertitude sur ces mesures ? (tu pourras admettre qu'il n'y aura pas d'incertitude sur la mesure des poids puisque tu utilises des poids marqués).</p>	<p>R 9</p> <p>DESCRIPTION : J'augmente le poids accroché au ressort à spires non jointives.</p>  <p>OBSERVATION : Le ressort subit un allongement pour ?... gp Les spires deviennent non jointives. (Tu vois à travers toutes les spires).</p>
<p>R 7</p> <p>L'incertitude dépend de la sensibilité de la règle graduée.</p> <p>Il est possible d'employer une règle graduée en mm. Donc l'incertitude sur les mesures des allongements sera $\pm 1 \text{ mm}$</p> <p>Des erreurs pourront aussi provenir des épaisseurs des traits de repère et du peu de soin que tu prendras ! au repérage. (Fais attention car les résultats montrent au premier coup d'oeil le soin que tu as apporté à tes repérages et mesures !)</p>	<p>D 10</p> <p>A ces 50 gp (ou plus) tu ajoutes 20 gp. En repérant les longueurs du ressort (avec ? gp et ? + 20 gp) Tu retires ensuite les 20 gp. Tu peux recommencer. Croquis.</p> <p>OBSERVATION : Pour 20 gp en plus le ressort En retirant les 20 gp le ressort</p> <p>CONCLUSION : L'allongement peut-il être caractérisé ? Le ressort est-il fidèle ? (Tu remplaces ? par le poids trouvé)</p>

<p style="text-align: right;">R 10</p> <p>A ? gp J'ajoute 20 gp puis je les retire (croquis)</p> <p>OBSERVATION : Pour 20 gp en plus le ressort s'allonge. En les retirant le ressort reprend sa longueur.</p> <p>CONCLUSION : L'allongement est caractéristique des 20 gp. <u>Il est devenu fidèle.</u></p>	<p style="text-align: right;">D 13</p> <p>Pour vérifier (ou formuler) ton hypothèse il faut calculer et comparer les rapports :</p> $\frac{P_1}{a_1} = r_1 ; \quad \frac{P_2}{a_2} = r_2 \quad \text{etc ...}$ <p>Attention, ces résultats ne sont que des valeurs approchées de r. <u>Il te faut calculer alors la valeur maximale et minimale de chaque rapport, et représenter graphiquement les résultats.</u> Consulte l'exemple à R 13 pour mieux comprendre.</p>																								
<p>RESUME : (sans écrire) D 11</p> <ul style="list-style-type: none"> - pour les poids de 0 à 50 gp (ou plus) le ressort est à spires Est-il propre à mesurer des poids ? - à 50 gp (ou plus) il devient un ressort à spires - à partir de ? (au plus) gp et pour les poids supérieurs... peut-il servir ? <p>Quelle est la deuxième condition ? (Ecris-la)</p> <p style="text-align: center;">Note tes réponses</p>	<p>Exemple : tu trouverais que pour P = 150 gp tu aurais: R 13 $a = 45 \pm 1 \text{ mm}$, c'est-à-dire : 44 mm à 46 mm la limite supérieure de r serait : 150 : 4 la limite inférieure de r serait : 150 : 46 d'où : $3,26 < r < 3,40$</p> <p>représentation graphique</p> <table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="text-align: center;">échelle 0</td> <td style="text-align: center;">3</td> <td style="text-align: center;">3,1</td> <td style="text-align: center;">3,2</td> <td style="text-align: center;">3,3</td> <td style="text-align: center;">3,4</td> <td style="text-align: center;">3,5</td> <td style="text-align: center;">3,6</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">r_1</td> <td colspan="7" style="text-align: center;"> ----- ----- ----- ----- ----- ----- </td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">r_2</td> <td colspan="7" style="text-align: center;"> ----- ----- ----- ----- ----- ----- </td> </tr> </table> <p>Fais ce travail sur ton cahier (de r_1 à r_n) (tes résultats et non ceci qui est un exemple).</p>	échelle 0	3	3,1	3,2	3,3	3,4	3,5	3,6	r_1	----- ----- ----- ----- ----- -----							r_2	----- ----- ----- ----- ----- -----						
échelle 0	3	3,1	3,2	3,3	3,4	3,5	3,6																		
r_1	----- ----- ----- ----- ----- -----																								
r_2	----- ----- ----- ----- ----- -----																								
<p style="text-align: right;">R 11</p> <p>Pour les poids de 0 à 50 gp (ou plus) le ressort n° 2 ne s'allonge pas. Il est inerte. Il ne peut servir à mesurer des poids. A 50 gp le ressort devient un ressort à spires non jointives. Pour les poids supérieurs les allongements sont caractéristiques des poids accrochés. Donc il peut servir (le poids de 50 gp (ou plus) étant toujours accroché). LE RESSORT DOIT ETRE A SPIRES NON JOINTIVES</p>	<p style="text-align: right;">D 14</p> <p>Les rapports représentés présentent-ils une bande commune d'incertitude ? Si l'un d'eux s'écarte des résultats moyens, vérifie ou refais l'expérience. S'ils présentent une bande commune, on peut les considérer comme pratiquement égaux. Tu peux écrire la relation métrique en remplaçant les nombres par les lettres. Ainsi tu généralises tes résultats.</p>																								
<p style="text-align: right;">D 12</p> <p>Etude expérimentale de en fonction des</p> <p>DESCRIPTION : Tu accroches successivement des poids : $P_0 = 0 \text{ gp}$, $P_1 = 50 \text{ gp}$, $P_2 = 100 \text{ gp}$, $P_3 = 150 \text{ gp}$, etc... $P_n = 400 \text{ gp}$ ou ressort à spires non jointives. Tu mesures les allongements correspondants : $a_0 = 0 \text{ mm}$, $a_1 = \pm 1 \text{ mm}$, $a_2 = \pm 1 \text{ mm}$, etc .. $a_n = \pm 1 \text{ mm}$</p> <p>OBSERVATION : tu résumes en un tableau. Ces résultats t'indiquent-ils une relation ? (écris ton hypothèse) (attention les allongements sont mesurés à partir de la longueur avec $P_0 = 0 \text{ gp}$)</p>	<p style="text-align: right;">R 14</p> <p style="text-align: center;">GENERALISATION</p> <p>La représentation graphique montre une bande commune d'incertitude, donc je peux écrire :</p> $r_1 = r_2 = \dots = r_n$ <p>donc : $\frac{P_1}{a_1} = \frac{P_2}{a_2} = \dots = \frac{P_n}{a_n} = r \text{ (constant)}$</p>																								
<p style="text-align: right;">R 12</p> <p>DESCRIPTION : J'accroche successivement</p> <p>OBSERVATION :</p> <table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="text-align: center;">$P_0 = 0 \text{ gp}$</td> <td style="text-align: center;">$P_1 =$</td> <td style="text-align: center;">$P_2 =$</td> <td style="text-align: center;">$P_3 =$</td> <td style="text-align: center;">$P_4 =$</td> <td style="text-align: center;">$P_5 =$</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">$a_0 = 0 \text{ mm}$</td> <td style="text-align: center;">$a_1 = \pm 1 \text{ mm}$</td> <td style="text-align: center;">$a_2 = \pm 1 \text{ mm}$</td> <td style="text-align: center;">$a_3 = \pm 1 \text{ mm}$</td> <td style="text-align: center;">$a_4 =$</td> <td style="text-align: center;">$a_5 =$</td> </tr> <tr> <td></td> <td style="text-align: center;">$\pm 1 \text{ mm}$</td> <td></td> <td style="text-align: center;">$\pm 1 \text{ mm}$</td> <td style="text-align: center;">$\pm 1 \text{ mm}$</td> <td style="text-align: center;">$\pm 1 \text{ mm}$</td> </tr> </table> <p>CONCLUSION : Peux-tu formuler une hypothèse sur la relation qui lie les valeurs des poids et des allongements correspondants ? (sans l'écrire)</p>	$P_0 = 0 \text{ gp}$	$P_1 =$	$P_2 =$	$P_3 =$	$P_4 =$	$P_5 =$	$a_0 = 0 \text{ mm}$	$a_1 = \pm 1 \text{ mm}$	$a_2 = \pm 1 \text{ mm}$	$a_3 = \pm 1 \text{ mm}$	$a_4 =$	$a_5 =$		$\pm 1 \text{ mm}$		$\pm 1 \text{ mm}$	$\pm 1 \text{ mm}$	$\pm 1 \text{ mm}$	<p style="text-align: right;">D 15</p> <p>Que peux-tu dire des valeurs des poids P_1 ; P_2 ; P_n qui avec celles des allongements a_1 ; a_2 ; a_n font des rapports égaux ? (tu as appris cela en mathématiques.)</p> <p>Alors tu dois pouvoir énoncer la loi des ressorts à spires non jointives ?</p>						
$P_0 = 0 \text{ gp}$	$P_1 =$	$P_2 =$	$P_3 =$	$P_4 =$	$P_5 =$																				
$a_0 = 0 \text{ mm}$	$a_1 = \pm 1 \text{ mm}$	$a_2 = \pm 1 \text{ mm}$	$a_3 = \pm 1 \text{ mm}$	$a_4 =$	$a_5 =$																				
	$\pm 1 \text{ mm}$		$\pm 1 \text{ mm}$	$\pm 1 \text{ mm}$	$\pm 1 \text{ mm}$																				

<p style="text-align: right;">R 15</p> <p>En mathématiques, tu as dû apprendre que des nombres qui font avec d'autres des rapports égaux sont dits « proportionnels ».</p> <p>Donc ici $a_1 ; a_2 \dots\dots a_n$ sont proportionnels à</p> <p style="text-align: center;">$P_1 ; P_2 \dots\dots P_n$</p> <p>LOI Les allongements des ressorts à spires non jointives sont proportionnels aux poids qui les produisent.</p> <p style="text-align: center;"><i>Complète le titre.</i></p>	<p style="text-align: right;">D 17</p> <p style="text-align: center;">Un problème plus difficile !</p> <p>Un ressort à spires non jointives mesure 120 mm.</p> <p>On y accroche un poids marqué de 50 gp. Il mesure alors 156 mm.</p> <p>Peux-tu trouver le poids qui sera accroché quand il mesurera 174 mm ?</p> <p style="text-align: right;"><i>Tu copies cet énoncé</i></p>
<p style="text-align: right;">D 16</p> <p style="text-align: center;">APPLICATIONS</p> <p>Cette loi permet des prévisions.</p> <p>Une expérience avec un ressort à spires non jointives présente un allongement de 5,6 cm quand un poids marqué de 140 gp est accroché.</p> <p>Peux-tu prévoir l'allongement du ressort pour un poids de 105 gp ?, et pour un poids de 315 gp ?</p> <p style="text-align: center;"><i>Tu copies cet énoncé.</i></p>	<p style="text-align: right;">R 17</p> <p>LOI : les allongements d'un ressort à spires non jointives sont proportionnels aux poids qui les produisent. (les allongements et non les longueurs !).</p> <p>Il te faut calculer ces allongements.</p> <p>Pour 50 gp : allongement de $156 - 120 = 36$ mm</p> <p>Pour x : allongement de $174 - 120 = 54$ mm</p> <p>Ces allongements font avec les poids des rapports égaux</p> $\frac{50}{36} = \frac{x}{54} \text{ d'où } x =$ <p>REPONSE : le poids qui sera accroché est pour donner au ressort une longueur de 174 mm</p>
<p style="text-align: right;">R 16</p> <p style="text-align: center;">SOLUTION</p> <p>LOI : les allongements d'un ressort à spires non jointives sont proportionnels aux poids qui les provoquent.</p> <p>donc : 5,5 et x (l'allongement cherché) sont proportionnels à 140 et 105</p> <p>(ils font entre eux des rapports égaux)</p> <p>d'où : $\frac{140}{5,6} = \frac{105}{x} \quad x =$</p> <p>REPONSE : l'allongement du ressort pour 105 gp sera ?</p> <p>Tu peux aussi raisonner une règle de trois.</p> <p>Tu dois trouver seul la deuxième réponse.</p>	

**A propos du dossier
pédagogique n° 14**

**Brevets
et
chefs-d'œuvre**

par

R. FAVRY

R. Favry poursuit l'analyse du dossier établi par C. Freinet et Petitcolas (voir Éducateur n° 2 p. 21). Dossier disponible à CEL BP 282 - 06 Cannes.

Brevets-tests, chefs-d'œuvre? p. 3 et 4. Il me semble que plus on monte dans l'échelle des études, plus le brevet test *pourra* apparaître comme une formule intéressante. En effet : le grand intérêt des chefs-d'œuvre et des brevets à la base est de déterminer les aptitudes, les goûts des enfants sans se préoccuper de la distinction bourgeoise classique, moderne, technique. Et cela c'est capital. Combien d'élèves a-t-on gâchés en les orientant d'autorité sur une voie classique parce que — funeste don du ciel — ils brillaient partout ! On ne se préoccupe pas de se demander quel genre de travail aura le plus de chance de rendre l'enfant heureux. Non, il réussit bien en grec, cela suffit. On ne se demande pas s'il aurait *mieux* réussi ailleurs, s'il aurait été plus heureux. Grâce à quoi, on nous parle du niveau catastrophique des élèves de moderne et de technique en ignorant qu'il suffit d'un écrémage des bons éléments vers une section pour compromettre toutes les autres. Il faut préciser ici qu'il ne s'agit pas de faire un procès à l'enseignement classique : on connaît des élèves qui dès la sixième sont pris d'un coup de foudre pour le latin, puis en quatrième d'un coup de foudre pour le grec. Que ceux-là fassent A ou B, qu'ils soient heureux ceux-là dans la spécialité qui les rendra heureux, qu'ils soient heureux avec leurs professeurs trouvant enfin des élèves qui les comprennent ! Car il faut plaindre le malheureux professeur de latin contraint par une orientation où le bon sens recule devant le snobisme à supporter une classe où la majorité des élèves ne mord pas à la spécialité. Quant à la valeur formatrice du latin, elle échappe singulièrement dans ces classes où la manipulation du dictionnaire tient lieu d'intelligence. J'ai plus confiance dans la valeur formatrice d'un dessin

technique sur lequel peine, mais en sachant où il va et pourquoi il le fait, un élève passionné par son travail.

Donc brevets et chefs-d'œuvre aident l'enfant à découvrir ses intérêts profonds. Une fois ceux-ci découverts, il sera possible de l'orienter vers ce qui incontestablement lui ira le mieux : car la distinction bourgeoise, classique, moderne, technique se trouve entretenue du fait qu'on ne distingue pas ce que veut réellement faire l'enfant. Une fois cette équivoque levée, on ne pourra plus déceimment envoyer un élève dans une section alors que c'est une autre qui lui convient. Ainsi recevrons-nous des élèves intéressés. Mais à ce moment le brevet-test coïncidant avec l'aspiration profonde de l'enfant, il n'y a pas de conflit entre l'élève et le test. Ce qui ne veut pas dire qu'on renoncera aux chefs-d'œuvre ni aux brevets simples, car il faudra : — ménager les passages pour les enfants dont certaines aptitudes se révèlent tardivement ;

— permettre à l'enfant l'exploitation simultanée de plusieurs directions s'il le désire, s'il s'en sent capable ;

— lui permettre par les chefs-d'œuvre de sortir des sentiers battus, aller vers l'inconnu, trouver une vocation...

— enfin se défier tout de même du brevet-test qui même sur un élève intéressé peut être paralysant.

p. 4. Il faut que ce soient des chefs-d'œuvre pour l'enfant, non pour l'adulte.

Approfondir alors que nous n'avons rien dans l'enseignement du second degré serait tomber dans le verbalisme.

p. 5. Les brevets obligatoires. C'est ici qu'on touche le plus près au problème de l'examen. Se passer totalement de l'examen? Au fond, c'est l'idée directrice puisqu'on ne peut sous-estimer

« les thèmes majeurs de l'école et des examens ». L'examen est-il utile? Peut-être pas. Je songe à cet élève qui voudra entrer dans tel ou tel établissement ou qui débouchera sur la vie active. Entrée sur examen de brevets? Dans *Propos sur l'Education*, Alain justifie vigoureusement l'idée d'examen : « *Les examens sont des exercices de volonté. En cela ils sont tous beaux et bons. Ceux qui s'excusent de ce qu'ils sont timides, troublés, vidés par l'angoisse s'excusent très mal ; ces fautes, de trop espérer, de trop craindre, enfin de ne point se gouverner virilement, sont les plus grandes fautes et peut-être les seules fautes. Je passerais encore sur l'ignorance, ou, mieux, je chercherais ce que le candidat sait, et je le pousserais là-dessus* ».

Mais en réalité, c'est moins l'idée d'examen qu'il justifie que ce que l'examen devrait être : une communication entre deux consciences ; vu dans cette perspective, s'émouvoir apparaît comme le fait d'un esprit faux : « *Savoir, et ne point faire usage de ce qu'on sait, c'est pire qu'ignorer. L'ignorance n'est rien ; elle ne fait connaître aucun vice de l'esprit ; au contraire la faute par émotion fait paraître un esprit inculte, et je dirai même un esprit injuste* ». (propos 78).

Dans le propos suivant, Alain aborde la question du Concours Général dont il n'est point l'ennemi. « *Ce qui est nuisible dans les classements scolaires, c'est la mauvaise place, non la bonne. La mauvaise place qualifie et pèse le médiocre, et le scelle sur lui-même. J'aime mieux la couronne qui en distingue un ou deux, et égalise tout pour les autres, qui font comme une cohorte serrée et indistincte, toute admise à l'honneur d'admirer* ». (79^e).

Ici, je pense que nous sommes d'accord, à supposer que le Concours Général

soit une sorte de brevet facultatif, ce qu'il est en fait. Le propos 80 est beaucoup plus énigmatique : « *Par ces temps d'examen, vieillesse est assise d'un côté de la table, et jeunesse de l'autre. Les hommes d'âge sont au moins deux contre un. Attention, cela est bien clair. Aussi jeunesse se fait vieille, imitant par l'attention les rides de l'âge. Vieillesse, en retour, a quelquefois des mouvements vifs, et des soubresauts étonnants de substance minérale ; c'est pour faire peur, et jeunesse feint d'avoir peur, profitant de l'ambiguïté que l'on voit souvent entre les signes de la peur surmontée et ceux de la colère rentrée. Tout cela fait à peu près un ordre social, où les plus faibles règlent tout, par des ruses très anciennes. On conte de certains sauvages qu'ils ordonnent aux vieilles gens de se pendre aux branches par les mains, et qu'ils secouent afin de reconnaître ceux qui ont encore permission de vivre. Mais ce n'est que symbole, sans aucune réalité. En toute société, vieillesse est assise dans l'arbre, et il est défendu de secouer.*

Socrate était par terre, et content là ; mais quelquefois de son bras d'homme de troupe, il secouait pour s'amuser, faisant tomber, parmi les vieux pontifes, quelques jeunes aussi qui se hissaient déjà ; les jeunes, heureux de ce beau jeu, les autres moins. Cela finit par la ciguë, qui est une potion calmante. Et qui ne voit qu'au lieu de l'administrer en dose massive, et à cet âge d'homme, ce qui fit une mort scandaleuse, il serait plus décent d'en faire boire un peu de temps en temps, et dès le berceau, à tous ceux qui s'agitent indiscrètement ? Les examens n'ont pas d'autre fin que de faire connaître si le jeune Socrate, qui ne se lasse pas de naître, a bien pris régulièrement sa ciguë à dose infinitésimale ».

Ici encore Alain ne nous semble pas contraire : il est évident qu'il ne sait

trop s'il faut ou non à l'âge scolaire secouer l'arbre. Si on renonce à le secouer, c'est tomber dans le plus plat conformisme. Si on n'y renonce point... gare à la ciguë à forte dose ! Remarquons d'abord que les rapports entre l'homme et les institutions sont conçus comme nécessairement hostiles. Ensuite qu'il s'agit que toute la gent scolaire prenne la ciguë. Or, tel esprit aura envie de secouer l'arbre de telle façon qui ne sera pas celle de son voisin. Or, l'arbre ne commence à être secoué qu'à partir de la possession d'un savoir. Tu veux secouer, apprends ! Et l'élève apprend, car il est naturel qu'il veuille secouer. Risque de la ciguë ? Précisément, le maître est là pour régler la quantité. C'est sa part.

Pourquoi ai-je autant parlé d'Alain ? Non par souci de me réfugier derrière une autorité. Mais pour préciser ma pensée. Et surtout parce que c'est la première autorité à laquelle on songe dans le second degré pour défendre les examens. On remarquera d'ailleurs que cette pensée est très nettement conservatrice : par tempérament, Alain n'était point de ceux qui secouaient les arbres.

On peut donc remplacer l'examen par... un examen des brevets : un homme de l'extérieur écoute l'enfant défendre, expliquer son travail. Il peut être spécialiste : mais danger ici ! Il risque de juger plus avec son savoir qu'avec son savoir-faire et son intelligence.

p. 6. *Brevets.* Ils me paraissent excellents en ce qu'ils rétablissent le contact avec la nature et la compréhension (prendre avec soi) avec elle : (brevet 12 : ingénieur du feu).

p. 6. *Brevets accessoires.* Assortis d'une troisième série (les brevets que l'enfant peut imaginer) ils fourniraient à l'entrée du secondaire, et à tous niveaux,

des renseignements très précieux. Plus précieux à mon sens que ceux des tests qui pourtant s'améliorent d'année en année. On remarquera d'ailleurs que ceci correspond à l'autre bout de l'échelle scolaire à un projet de baccalauréat conçu par le SGEN et fondé sur l'idée de matières obligatoires et d'options facultatives. L'ensemble des matières obligatoires (que l'on pouvait concevoir comme des brevets) donnait le baccalauréat. Seule la possession d'options facultatives ouvrait la porte des facultés en fonction du type et du nombre de ces options. C'était une manière élégante et digne de tourner l'obstacle du *numerus clausus* : un élève pouvait une année préparer son baccalauréat, l'année suivante préparer ses options par exemple. Il y avait là l'idée d'un libre choix très intéressant. Le projet séduisit mais fut repoussé par le Premier Ministre qui se refusa à voir remise en cause l'unité traditionnelle de la classe...

On remarquera que l'examen mélange actuellement matières obligatoires et matières à options, mais avec la particularité suivante : c'est qu'on ne connaît le minimum à apprendre que lorsqu'on est collé. On n'a jamais dit à un élève (du moins je ne l'ai jamais entendu dire) : « Vous savez le minimum : je vous reçois ».

p. 7. *Le brevet-test*. Il me semble adapté au second degré à condition que :

— les autres formes de brevets coexistent à côté de lui ;

— qu'il soit réellement un test avec connaissances précises et non une épreuve vague comme c'est le cas de la dissertation française actuelle ;

— que ces connaissances soient vérifiées à l'occasion d'une conversation, l'aptitude à tenir cette conversation étant la seule qualité à exiger.

Il me paraît adapté car à ce niveau d'études on peut espérer que les erreurs d'orientation seront exclues.

p. 9. *Défense du brevet devant un jury*.

L'idée me paraît d'autant plus intéressante que j'y avais moi-même songé. Effectivement, il faut que l'élève défende un point de vue. Et précisément c'est ce que l'examen ne permet pas actuellement : car l'élève se dérobe particulièrement à l'oral : il refuse d'avoir une pensée qu'on lui a nié durant toute la scolarité.

p. 10. *L'idée de donner une mention P, AB, B, TB au brevet* me paraît bonne. Elle aura au moins le mérite de nous concilier des collègues inquiets de brevets sans jugement, sans note pour parler crûment. Pourtant une inquiétude me reste : s'il s'agit d'un brevet obligatoire, pourquoi cette précision supplémentaire ? S'il s'agit d'un brevet facultatif, n'est-ce pas introduire le jugement de l'adulte ? Je ne sais.

p. 14. *Utilisation de ces brevets dans le cadre de l'examen* :

Brevet-test : 50%

Examen des chefs-d'œuvre : 50%

Ceci me paraît simple et raisonnable.

p. 15. *Les brevets éléments d'orientation*.

Ici passage très important. On distinguera immédiatement les possibilités puisqu'il est question de cela. Et surtout, nous n'orientons pas les enfants, ils s'orientent eux-mêmes.

Ainsi toutes nos sections, depuis A option latin-grec jusqu'à nos TI ou TE de lycées techniques, seront égales devant le choix de nos élèves. Enfin l'orientation pourra être continue : telle aptitude se développant à la puberté aura alors la chance de se voir prise en considération.

R. Favry

La chanson du crépuscule

Chanson

Y. Monnerot

C.E.G. - Chamalières

Quand le soleil se noie dans des brumes mouvantes,
Quand le bleu passe au gris, et le gris au Passé,
Quand les arbres secouent leurs âmes frissonnantes,
Le chant du crépuscule est une goutte de rosée ;
Une goutte de rosée pour faire un arc-en-ciel,
Un arc-en-ciel de paix sur l'herbe qui s'endort,
Qui s'endort en faisant des songes en kyrielle,
En kyrielle de pensées ourlées de rayons d'or.

Quand les ombres s'étendent et deviennent ténèbres,
Quand la lune surgit, découpant d'autres ombres,
Quand ces ombres s'agitent et courent d'arbre en arbre
Le chant du crépuscule est une valse d'ombres ;
Une valse des ombres qui tourne à travers nuit,
La nuit qui lentement fait s'évanouir le jour,
Le jour qui tire à lui une écharpe d'ennui,
L'ennui de quelque fée qui regrette un amour.

Quand l'horizon s'éteint et devient infini,
Quand la croix d'un calvaire murmure sa prière,
Quand entre chien et loup le regard se ternit,
Le chant du crépuscule est un coq vraiment fier,
Un coq tout orgueilleux de dérrouiller sa voix,
Sa voix de vieux clairon qui abaisse les couleurs,
Les couleurs du couchant enveloppées de joie,
La joie du pauvre monde qui oublie ses malheurs.

Quand les vieillards se figent devant leur cheminée,
Quand les fantômes s'envolent de la tour où ils logent,
Quand le marchand de sable a fini sa tournée,
Le chant du crépuscule est le chant des horloges...

Cadavres d'une nuit ruisselante

Chanson

Y. Monnerot

C.E.G. - Chamalières

Une voiture qui dérape sur la chaussée glissante,
Un bar bien sagement accroché aux pavés,
Des affiches détrempées qui se collent contre un mur,
Cette pluie qui s'affole dans des halos fanés ;
Une voiture qui dérape sur la chaussée glissante,
Des humains déguisés en fantômes de penseurs,
Des façades protectrices qui entretiennent les ombres,
Des fenêtres vivantes, des fenêtres enterrées...

Un bar bien sagement accroché aux pavés,
Des hommes qui se soûlent de paroles alcooliques,
Une glace embuée qui révèle des regards,
Des joueurs de pockers et des joueuses de cœurs ;
Des affiches détrempées qui se collent contre un mur,
Des néons attristés qui veillent les magasins,
Des lettres qui s'attrapent pour former des idées,
Un monument aux morts tout décoré de noms...

Cette pluie qui s'affole dans les halos fanés,
Le noir d'un minuit qui s'envole aux nuages,
Mes pas qui résonnent comme dans un cimetière,
Des flotilles de mégots qui voguent à l'Aventure,
Une goutte qui atterit sur mon nez insensible,
Mon regard qui se mouille et devient une absence,
La rue divague encore mais je rentre chez moi,
Car il pleut dans mon cœur qui cherche un parapluie,
Car il pleut dans mon cœur qui cherche un parapluie.

UNE EXPÉRIENCE DE CORRESPONDANCE INTERSCOLAIRE

par

André Warnet

Un stage de l'Ecole Moderne, aux Basses-Fontaines, et le pouvoir de persuasion de son animatrice pour le second degré m'incitèrent à tenter, l'an dernier, l'expérience de la correspondance scolaire.

Ma première tentative, lorsque je voulus intéresser ma troisième moderne à cette nouveauté, fut assez décevante. Il fallut toute l'ardeur d'une poignée de gens décidés pour rallier les hésitants et rassembler les 27 volontaires attendus à Chamalières. Quelle ne fut pas leur surprise à la réception du premier envoi quand circulèrent de beaux dossiers sous couvertures illustrées, emplis de poèmes aux noms tout neufs de Paul Eluard, Prévert, Apollinaire, que ne gênait pas la présence à leurs côtés de textes libres, de documents d'élèves et de chefs-d'œuvre de l'art plastique ! Les plus irréductibles se prirent à regretter leur obstination et les plus récalcitrants la perte de temps qu'ils avaient provoquée.

L'idée de coopérative scolaire se fit jour sans préparation. Nous décidâmes, pour être à la hauteur, de constituer une bibliothèque et pour n'attrister personne, de communiquer les dossiers, à tous et de faire participer à l'exploitation de la correspondance ceux qui s'étaient tenus à l'écart. L'heure du samedi — en attendant mieux — se plia sans contrainte aux instructions ministérielles. Les plus beaux poèmes étaient lus et commentés par la classe qui faisait un choix pour la récitation. Les enquêtes dépouillées donnaient lieu à des discussions serrées, à des projets d'études.

Tel élève, s'inspirant d'une fiche de *Peuple et Culture* lut et commenta de larges extraits du *Vieil homme et la mer*. Un groupe participa activement à l'interview d'un anima-

teur de club et au montage documentaire consacré à l'activité des jeunes à Laval. Ce fut pour nous l'occasion de réfléchir à cette technique d'information dont la société contemporaine fait quelquefois un usage immodéré. Tel autre, puisant à l'œuvre d'Albert Camus, fit un exposé sur la peine de mort, tel autre encore sur le nazisme qui, contrairement aux vœux un peu courtes de nos moralistes désuets, inquiète encore la jeunesse de l'après-guerre. On passa au crible la belle enquête des correspondants sur le cinéma. On voulut percer le mystère du roman policier, connaître l'œuvre et la biographie du Douanier Rousseau, etc...

La correspondance est une mine de connaissances et de projets qui enrichit sans cesse l'activité de la classe. Le correspondant apprend aussi, à ses dépens, qu'une page mal écrite, mal présentée, mal rédigée, n'opère pas sur l'esprit du lecteur. Belle règle de création littéraire à laquelle Valéry devait consacrer quelques-uns de ses plus beaux articles dans *Variété*. Nul ne peut l'enseigner ; c'est une vérité d'expérience. En ce domaine, la riposte est le plus souvent cinglante. Aussi pour éviter de blessants reproches, fatals à l'amour-propre, mais fort utiles à la volonté, l'élève ressent-il très tôt la nécessité de donner une forme à sa pensée et d'en parfaire la présentation.

L'explication de texte prend à ce jeu un tour inattendu. Les élèves ont reconnu quelque-une des idées échangées dans la correspondance. Elle a grandi dans le récit. Elle a pris de la force et s'est enjolivée mais c'est toujours leur idée qui ne se laisse pas prendre aisément au mirage des approximations. Débarrassée de son halo trompeur d'érudition qui rebute

et qui nuit à sa beauté diaphane, l'œuvre étale ses richesses sous l'œil intéressé des élèves. La correspondance introduit ainsi un peu de variété dans l'application des méthodes actives et offre, de surcroît, la possibilité de faire parcourir, presque instinctivement à l'élève, le trajet essentiel qui relie ses préoccupations individuelles aux sources vives de l'apprentissage culturel.

Montaigne conseillait au maître d'ouvrir le chemin à l'élève mais lui recommandait plus sûrement de le lui laisser ouvrir quelquefois. Cette règle d'or de la pédagogie active, nos méthodes traditionnelles la conseillent sans indiquer le moyen de la pratiquer. C'est que l'habileté, l'enthousiasme et la bonne volonté ne suffisent pas en ce domaine ; il y faut plus sûrement une technique. Nous la devons à Freinet. Le texte libre et la correspondance scolaire inculquent le sens de l'initiative personnelle et de la socialisation du travail. L'élève connaît mieux ainsi les joies et les servitudes du travail en équipe. Le maître oublie la machine et peut rêver d'être un éducateur.

ANDRÉ WARNET
59, Rue de la Gare
(53) - LAVAL

Claude Charbonnier, *Lycée mixte Menzel Bourguiba (Tunisie)*

(classes niveau 5° à 2°) n'imprime pas de journal, mais serait heureux si des collègues pouvaient lui faire parvenir pour ses élèves leurs journaux scolaires, *Merci*.

LANGAGE ET PÉDAGOGIE

par

R. FAVRY

LANGAGE ET RAPPORT AU LANGAGE
DANS LA SITUATION PÉDAGOGIQUE

Tel est le titre de l'article de P. Bourdieu et J.C. Passeron dans les *Temps Modernes* de septembre 1965. En fait, c'est l'introduction à *Rapport pédagogique et communication* (Cahier du centre de sociologie européenne. Ecole pratique des Hautes Études). On résume difficilement un tel article. En tout cas il faut le connaître.

Puisque l'acte pédagogique est communication et qu'il se donne des

moyens techniques spécifiques, il est normal qu'il justifie son rendement. Or les contrôles de la quantité d'information reçue (interrogations, entretiens, copies, tests) montrent une déperdition d'information qui « tend à dépasser le seuil tolérable » (1), au moins dans les facultés de lettres. Mais les réflexions qui suivent montrent qu'au niveau inférieur le problème reste le même.

Cet acte pédagogique manque sa fin sans révolte de la part des acteurs car il fonctionne comme un système où « la sécurité réelle qu'il procure équilibre les frustrations qu'il impose ». Il y a d'abord un malentendu linguistique : les étudiants maîtrisant mal la langue sont condamnés à une sorte de « rhétorique du désespoir » et restituent hors de saison et de propos « les tropes, les schèmes ou les mots qui leur paraissent les plus caractéristiques de la langue magistrale ». En sorte que le rendement mesuré par le rapport cours - assimilation du cours - interrogation est faible.

On ne cherche pas à combattre le malentendu qui semble aux professeurs constitutif d'une situation impliquant « naturellement la mauvaise réception des meilleurs messages par les pires récepteurs ». L'enseignement secondaire et supérieur se donne pour acquis que la langue d'idées de sa tradition ou la langue au second degré des allusions et des complicités culturelles sont comme naturelles aux sujets intelligents. « Grâce à cette idéologie professionnelle les professeurs peuvent éprouver comme strictement équitables des jugements scolaires qui consacrent en réalité le privilège culturel ». La situation matérielle du professeur revêt une signification magique qui n'étonnera pas ceux qui ont entendu au congrès les rapprochements d'Ue-

berschlag entre examens et initiation religieuse. On le voit « surélevé et enfermé dans l'espace qui le sacre orateur, séparé de l'auditoire, pour autant que l'affluence le permet par quelques rangs déserts qui marquent matériellement la distance que le profane garde devant le mana du verbe et qui ne sont jamais occupés en tout cas que par les zéloteurs les plus stylés, pieux desservants de la parole magistrale ». (Cette attitude magique se retrouvera à l'examen dans le comportement même du candidat : « Un étudiant de Lille a recueilli, par une enquête ethnologique auprès de ses camarades, des confidences au sujet des techniques magiques qu'ils employaient pour réussir aux examens. Il y a un florilège qui ne déshonorerait pas le dernier des Mélanésiens... cravate du baccalauréat... devoir mis treizième dans la pile... passer le dernier à l'oral... les étudiants savent bien que la magie ne suffit pas, mais ils font tout ce qu'il faut sur le plan de la magie et le principe de la magie consiste à mettre toutes les chances de son côté ». P. Bourdieu. Exposé débat à Noroît. Arras).

Les efforts pour créer le dialogue tournent en dérision : « Les réponses ne sont jamais le plus souvent que des répons ». Les étudiants eux-mêmes ne souhaitent pas réellement en sortir car c'est cette pédagogie traditionnelle qui leur offre les seuls modèles de comportement. Aussi reste-t-on dans le malentendu en surévaluant mutuellement la quantité d'informations qui circulent réellement : ce qui est facilité par la dissertation qui « se prête par sa logique même à un discours fait pour interdire les choix tranchés » (2)... « l'analyse de la rhétorique dissertative appréhende des formes pathologiques de restitution, aplatissement, réinterprétation ou décontextualisation ». Le professeur ne devrait pas, en bonne logique comprendre ce que lui rétorquent ses

étudiants, mais « il n'attend pas plus qu'ils disent vraiment quelque chose, qu'eux-mêmes n'espèrent avoir quelque chose à dire vraiment ». C'est au fond le lieu où l'on parle pour ne rien dire.

Il y a des circonstances aggravantes : « anciens bons élèves, s'adressant à de bons élèves, ils voudraient n'avoir pour élèves que de futurs professeurs »... « Les enseignants ont le sentiment d'avoir toujours su ce que leurs élèves ne savent pas : ils oublient qu'ils ont souvent acquis leurs recettes dans le « groupe des pairs »... C'est ce qui expliquerait les plaintes perpétuelles sur la baisse de niveau. Les « mauvais élèves » sont là pour justifier les mœurs pédagogiques que nous connaissons : leur échec est évidemment inévitable... donc, il n'y a pas de raison de changer... Enfin les étudiants font semblant de comprendre car avouer son ignorance serait se disqualifier.

Reste à étudier un autre phénomène intéressant : la parole magistrale. On ne peut la dissocier de la situation scolaire où elle s'exerce : aussi reconnaît-on dans une situation publique souvent les professeurs à leur ton et secondairement à leur langage. « Il est celui qui parle sur les choses au lieu de parler des choses ». Aussi peut-il parler de tout : ses propos sont neutralisés.

Les auteurs concluent sur l'importance du milieu social d'origine : « Il n'a pas échappé à Sartre qu'une enfance passée dans un univers où les mots devenaient la réalité des choses le préparait à entrer dans un monde intellectuel fondé sur le même principe ».

R. Favry

Lycée de la Fobio à Montauban

(1) (2) On remarquera que les auteurs eux-mêmes aident à la manie de la dissertation : ils s'interdisent les choix tranchés et ont leur propre rhétorique...

LE CONGRÈS NATIONAL DE L'O.C.C.E.

SAINT-BRIEUC

par

M.-E. BERTRAND

Les 20, 21 et 22 octobre dernier se sont tenues à St-Brieuc les assises du Congrès National de l'OCCE. Le thème de la rencontre était : « La coopérative scolaire dans les classes de transition ». L'actualité de ce débat, et l'urgence qu'il y a de tenter d'apporter une solution au si difficile problème de l'installation de ces classes de transition, a donné un intérêt particulièrement soutenu à ces travaux.

Et cela d'autant plus que le Congrès a pu tout d'abord entendre deux rapports fort intéressants, de M^{me} Mazurier, Directrice du Collège d'Enseignement Commercial, 173, rue du Château des Rentiers, Paris (13^e) et de M^{me} Saurin, Directrice de l'Ecole Normale d'Institutrices au Mans (Sarthe), documentés mais surtout riches en réflexions et abordant les problèmes d'éducation les plus urgents et les plus brûlants — chacun pourra, je pense, en lire le contenu dans la revue de l'Office dans les semaines qui viennent —. D'autant plus encore que le Congrès a pu recevoir la visite de M. Chilotti, Inspecteur général, directeur de l'IPN à Paris et de M^{lle} Guérini, Inspectrice générale et Directrice du Centre national de formation de maîtres de classes de transition de Montlignon, co-auteur des fameuses instructions ministérielles.

Comme c'est la coutume depuis plusieurs années déjà, l'OCCE et l'ICEM se rencontrent et collaborent pour tenter de faire mieux connaître et adopter les solutions d'une pédagogie à base coopérative. Les I.O. pour les classes de transition « imposant » la coopérative scolaire (« il sera créé une Coopérative scolaire ») et recommandant les techniques de l'Ecole Moderne, mettent dans une même situation difficile nos deux mouvements : nos solutions sont recommandées et imposées à des maîtres non préparés et rien — ou presque — n'est fait en faveur de cette éducation des enseignants en vue d'une pratique nouvelle.

M^{lle} Guérini a pu donner des chiffres : en 1970-72 il y aura 700 000 enfants en classes de transition : il faudra alors plus de 20 000 maîtres ! (ce qui fait 35 enfants par classe : d'autres textes pourtant...)

Comment exiger qu'une formation réelle et conforme aux I.O. soit effectivement donnée ? Comment exiger que les crédits essentiels soient alloués à la mise en place de ces classes ? Comment parvenir à la réalisation d'une effective prolongation de la scolarité obligatoire, laïque et gratuite jusqu'à 16 ans, pour chaque enfant, de quelque origine sociale qu'il soit ?

L'OCCE et l'ICEM ont établi un document commun proposant la mise en chantier d'un grand réseau de *stages de démarrage* de trois semaines permettant aux maîtres de transition une première approche de la nouvelle pédagogie imposée par les I.O. Placée devant ce problème des stages de formation, l'Inspectrice Générale, M^{lle} Guérini a reconnu et admis à la tribune du Congrès que « pas une personne ne pouvait s'opposer à ce que l'OCCE — et d'autres aussi — participent à ces stages de formation » (que nous voudrions plus modestement et d'une façon plus réaliste : stages de démarrage).

Pas une personne ? Peut-être seulement le grand Argentier de l'Education Nationale ? La veut-on, oui ou non, cette démocratisation et cette prolongation de la scolarité ? Ce sera oui si seulement tout est mis en œuvre pour préparer les 22 000 maîtres qui seront nécessaires dans 3 ou 4 ans !

Autre action commune des maîtres qui sont à la fois militants de l'OCCE et de l'ICEM : une motion du Congrès de St-Brieuc — que notre Congrès de Tours se devra de reprendre — réclame qu'effectivement la France soit dotée d'une structure officialisant et donnant des moyens d'existence effectifs et légaux à des classes ou des écoles expérimentales. Il est temps que voit le jour ce fameux statut des écoles expérimentales que la V^e République a

enterré en 1958. Nos mouvements proposent de participer aux travaux de préparation pour la rédaction de ce statut.

D'autres occasions viendront encore permettre la franche et totale coopération des deux grands mouvements que sont l'OCCE et l'ICEM (une publication *BEM* sur les coopératives, une collaboration entre nos revues *Amis Coop*, *BT* et *BTJ*, etc.)

Félicitons nos amis des coopératives de la haute tenue de leur Congrès et de l'intérêt qu'il a soulevé. Remercions-les encore du chaleureux hommage qu'ils ont rendu à C. Freinet du haut de la tribune de leur séance inaugurale et chaque fois qu'ils ont cru devoir le faire au cours de leurs travaux.

MEB

Nouvelles modifications à la liste des délégués départementaux :

ARDECHE : TESTON Roland, Aizac, 07 - Antraigues-sur-Volane

succède à notre camarade Palix.

PUY-de-DOME : MERLE René, 1, Av. du Mont Dore, 63 - Beaumont

succède à notre camarade Serange.

Hts-de-SEINE : notre camarade GAUDIN, 21, rue Marcel Allégot, 92 - Meudon

accepte la délégation pour ce département.

Notre camarade Raymond Ricard, 110, rue Gambetta, 76 - Bolbec, nous prie de mentionner qu'il vient d'être détaché auprès de l'Education Nationale Tunisienne, et que momentanément son journal *L'Ami des Jeunes*, édité par la Coopérative scolaire de l'Ecole Victor-Hugo, Bolbec, va cesser de paraître.

L I V R E S ET REVUES

Les revues

L'ECOLE ET LA VIE

N° 3 du 8-10-1966.

Dans ce numéro, un article de M. Lobrot, intitulé *L'expression en pédagogie*.

Nous ne pouvons qu'acquiescer lorsque M. Lobrot répond par la négative à la question de savoir si la pédagogie ne se résout pas à une simple « technique qui pourrait se contenter de faire faire certains gestes, certains mouvements, certaines activités pour être efficace ».

De même, nous serons d'accord avec l'auteur quant à l'attitude accueillante « d'acceptation inconditionnelle » que doit prendre l'éducateur en face des enfants.

Mais nous ne comprenons pas ce que l'auteur entend par « les fameuses techniques d'expression libre de Freinet, qui, conçues comme des procédés ne varient, conduisent à retomber dans le pire dogmatisme pédagogique ». En effet, selon M. Lobrot, on ne toucherait pas alors les aspirations véritables vers le savoir et la connaissance, qui doivent nécessairement passer par le besoin de communication avec autrui.

Nous pensons justement que la correspondance et les échanges interscolaires sous toutes leurs formes (manuscrite, limographiée, imprimée, sonore) favorisent au maximum, et dans un domaine singulièrement enrichi, le dialogue interindividuel ou même intergroupe. Il n'est qu'à lire

les lettres de nos écoliers s'intéressant au milieu humain de leur correspondant, ou leur communiquant un minutieux compte rendu d'enquête, pour comprendre qu'il s'agit bien là d'authentiques aspirations vers le savoir.

Dans le même numéro, un dossier pédagogique, le deuxième, sur l'expression orale et écrite. Dossier plus spécialement consacré à quelques relations d'expériences.

Les plus intéressantes sont celles de Miteran, qui invite ses élèves à chercher l'inspiration dans un complexe : toile de Monet, mélodie de Tchaikovsky, textes de Gérard d'Houville et de Chateaubriand, et le rapport de M. G. Breux, IEP, au sujet du texte libre.

Parmi les opinions reçues, concernant le texte libre, l'auteur fait état des indifférents, des adversaires et des satisfaits.

Il est certes vrai que « les difficultés d'expression proviennent du fait que l'enfant ne trouve plus à l'école primaire un climat affectif favorable aux confidences d'une part, et une possibilité d'extériorisation au moment opportun, d'autre part ».

Mais, on aurait aimé que M. Breux précise cette notion quelque peu galvaudée de texte libre. Celui-ci est une technique d'expression qui ne doit pas être employée d'une manière anarchique, en quelque sorte démarquée, et il faut dire avec force que le texte libre ne peut rendre au maximum qu'au sein d'un ensemble cohérent comprenant sa motivation profonde, et que cet ensemble porte un nom, qu'il s'appelle la *Pédagogie Freinet* qui est, comme nous voudrions le montrer lors de notre Congrès de Tours, une pédagogie totalement au service de l'enfant et de la vie.

CONSTANT

MANUEL GENERAL

N° 61 du 15-10-1966.

Dans ce dernier numéro, un article intéressant de l'IEP Bouquet concernant le sujet des prochaines conférences pédagogiques, article écrit il y a quelque 15 ans, mais, comme on le voit, très actuel.

En peut-il d'ailleurs être autrement, si l'on songe que le thème de réflexion proposé est celui qui conditionne toute démarche de l'esprit. Apprendre à parler et à écrire, n'est-ce pas apprendre à penser?

Or, constate M. Bouquet « dans la plupart des classes, les exercices de français

actif (vocabulaire, élocution, expression écrite) sont moins favorisés que les exercices de français dogmatique (orthographe, conjugaison, grammaire) ».

Il va de soi que l'exercice éducatif, celui qui met en jeu les facultés d'expression et de création des enfants, est du premier type, à condition que « sa nature intéresse directement les élèves, qu'elle les concerne personnellement et les oblige à parler de leur propre vie et non de celle de leur voisin ».

Et après avoir, au passage, condamné les exercices de construction de phrases qui paralysent les enfants au lieu d'accroître leurs moyens d'expression, l'auteur ne manque pas de mettre à sa juste place, c'est-à-dire, la première, l'expression libre « sous la forme de contribution à des journaux de vie personnels ou collectifs ou d'échanges de correspondance interscolaire ».

Dans le même numéro, on trouvera la *Déclaration commune des groupes et mouvements se réclamant de l'Éducation Nouvelle*, sans aucune signature ni mention des mouvements ayant travaillé à son élaboration...

Oh ! que voilà un anonymat peu rassurant !

CONSTANT

VIE ET LANGAGE

N° 174. - Septembre 1966.

Au sommaire les rubriques habituelles sur le langage. Une étude sur les noms de la maison, une autre sur les emprunts français de la langue anglaise, une troisième sur le roman d'épouvante au XIX^e siècle, enfin une étude sur Firdousi, le poète épique persan.

Ce numéro retiendra bien davantage l'attention par une proposition concernant la correction du langage à l'ORTF. Il est d'usage de déplorer la mauvaise orthographe ou la mauvaise prononciation des jeunes. Signalons tout de suite qu'elles ne sont pas plus mauvaises que celles de leurs parents. Le cul dans un fauteuil, on absorbe sans sourciller solécismes et barbarismes de tel ou tel spiqueur. Après, la bêtise donnant bonne conscience, on crie haro sur le baudet, en l'occurrence le maître chargé d'apprendre le beau langage. Malheureusement, on n'apprend pas le beau langage. On en est imprégné. Ce sont les licences de la vie courante qui expliquent celles de nos élèves. Et la méthode globale n'y est pour rien.

Il est difficile de convaincre nos enfants qu'il faut couper correctement les mots quand Berliet pour vendre ses camions écrit froidement nouv-eauté. Cette passivité devant la publicité, l'écran et le haut-parleur est le signe d'une autrement grave, la passivité devant les idées. Il faut insister et quelquefois lourdement pour convaincre nos élèves qu'ils n'ont pas à baisser servilement la tête devant les opinions d'autrui et qu'ils ont face au récepteur, face au journal, le droit de réponse. Parce que, protester, ça se perd.

Vie et Langage propose (outre le choix de Saint Jean Chrysostome comme patron de la radio-télévision — on n'insistera pas, ce serait cruel et hors de propos) pour le 27 janvier, une « Journée sans accident de français sur les ondes ». D'ici cette date, la revue (17, rue du Montparnasse, Paris 6^e) demande à ses lecteurs de lui communiquer les écarts de langage auxquels se livrent « annonceurs, parleurs, locuteurs, présentateurs de la radio-télévision », de manière à constituer un catalogue des fautes les plus souvent commises. Cette initiative est excellente et nous pouvons l'encourager et y contribuer en lançant nos élèves à la chasse non seulement de leurs fautes, mais aussi de celles des autres, une belle lettre collective faisant le point de la moisson constituée.

R. Favry

SCIENCE ET VIE (septembre 1966)

La biologie connaît de nos jours un développement prodigieux. Elle est faite d'une méthode aujourd'hui affermie, de l'appoint considérable que lui apportent d'autres sciences telle la chimie, l'électronique, etc... Elle est à même actuellement de pénétrer et d'interpréter les mécanismes vitaux qui se produisent au niveau des corpuscules fondamentaux des cellules. Désir de connaître ? Volonté de puissance ? Toute connaissance se double nécessairement d'une poussée d'actions. Et de ce fait banal en apparence : on vient d'obtenir des cellules hybrides d'homme et de souris et n'y a-t-il pas lieu d'augurer du meilleur comme du pire ?

La paléontologie, elle aussi, se voit contrainte d'actualiser ses théories. La moisson d'informations nouvelles livrées tant par l'électronique que par l'astro-

nautique impose des conceptions nouvelles. Elle nous apprend en particulier que les composantes du champ magnétique terrestre ont subi d'énormes variations au cours des âges. Certaines valeurs critiques sont contemporaines de mutations dans les espèces animales et végétales. Thèse qui semble aujourd'hui corroborée par des mesures extrêmement précises et qui rejoint l'idée antique que tout être vivant fait partie du cosmos.

Notre ignorance est encore grande en matière de psychologie animale. Et la faculté qu'ont certains d'appivoiser des animaux ne laisse pas d'intriguer.

G. JAEGLY



LE CHEMIN DES ECOLIERS

En conclusion d'un article signé D.M. ...

On peut aller jusqu'à prétendre que de tels procédés sont l'obligatoire rançon des classes surchargées et en fait les seules méthodes que l'on ait trouvées pour faire respecter la discipline, l'école et les enseignants. Mais lorsque l'on sait que d'autres pédagogues — et je pense particulièrement à ceux qui pratiquent les méthodes Freinet — obtiennent de meilleurs résultats en s'interdisant les coups et les punitions, lorsque l'on sait comme moi que des enseignants réussissent dans les mêmes conditions matérielles que leurs confrères à se faire aimer, que dis-je, adorer, par des enfants en les respectant, en leur donnant le sens de la responsabilité, et non de la soumission, lorsque l'on sait enfin que certains instituteurs réussissent à provoquer chez l'enfant cette étincelle qui lui fait aimer apprendre, aimer lire et aimer les autres, alors on n'a plus le droit de se taire.

Il y a dans notre pays un tabou de l'école primaire, qui interdit de mettre en cause des systèmes éducatifs qui ont très peu changé depuis Jules Vallès. On préfère croire que les bonnes leçons de morale sur la torture et la violence suffiront à éviter que s'institutionnalisent des régimes de terreur.

Les familles et les pédagogues préfèrent souvent stigmatiser les mauvaises lectures, le cinéma ou la télévision que de rechercher dans leurs propres méthodes éducatives les causes de la cruauté qu'ils découvrent chez certains enfants.

Esprit, n° spécial
avril 1966.



La Société Suisse de Travail Manuel et de Réforme Scolaire publie une revue mensuelle qui intéressera certainement les maîtres des classes pratiques.

La revue de format 13,5 x 21 compte en moyenne une cinquantaine de pages illustrées par de nombreuses photographies et des croquis très clairs. Elle est bilingue, le texte en allemand occupe d'ordinaire plus de la moitié de la revue. Les articles en français ne sont pas des traductions du texte allemand.

Voici le sommaire de quelques numéros parus :

N° 4, *Avril* 1966 : (en français)
- Evaluation du travail scolaire
- Chronique audiovisuelle
- Dessous de plat carré
- Des idées pour la fête des Mères
(en allemand)

- Faut-il donner des notes chiffrées en classe ?

- Petits travaux métalliques (avec de nombreux croquis)

- Sous-main en raphia
- Nous cherchons des photos.

N° 6, *Juin* 1966 : (en français)

- Graphologie et pédagogie

- Tapisseries en laines collées

- Porte-brosse

- Escargot porte-lettres (en allemand)

- Lutte contre la saleté

- Vu dans le miroir.

Les maîtres chargés des Classes de Transition ou des Classes Pratiques, ceux que le travail manuel intéresse, trouveront dans cette revue de nombreuses idées, des suggestions pour la fabrication d'objets de bon goût, artistement travaillés.

Le travail manuel a toujours été considéré dans les écoles françaises comme une discipline mineure et négligeable. On vient enfin de lui faire sa place dans les Classes Pratiques. La lecture de la revue suisse nous donne quand même mauvaise conscience puisque le n° 7 de juillet 1966 est consacré exclusivement à fêter le 71^e anniversaire de cette revue, et le 75^e anniversaire du premier cours de travaux manuels. En 1882 s'ouvrait à Bâle le premier « Cours normal de Travaux Manuels » pour 40 participants dirigés par un instituteur de Genève.

En 1886 se constitue la « Société suisse pour l'extension du travail manuel chez les garçons » qui deviendra la « Société suisse de Travail Manuel et de Réforme Scolaire » et dont le but est l'organisation régulière de cours complémentaires de

formation pédagogique basés sur les travaux manuels.

Depuis 75 ans nos voisins suisses, pour d'autres raisons que les nôtres, et dans un autre but, étudient la possibilité de développer à l'école le travail manuel. Profitons de l'expérience qu'ils ont ainsi accumulée.

Louis KUCHLY

●

**TEXTES ET DOCUMENTS :
LES EXPLORATEURS**

Georges MESPLEDE

Les Cahiers Pédagogiques (I.P.N.).

Ces textes et documents ont été choisis pour être utilisés par les élèves. Le thème présenté dans ce numéro 25, *Les Explorateurs*, est difficile à illustrer et G. Mesplede a bien su en montrer les divers aspects. Il a su ramener l'explorateur à ses véritables dimensions de technicien et d'homme. Lapérouse écrivant à sa femme, lui envoyant des robes à la veille d'un voyage dont il ne reviendra pas, apparaît ici dans toute sa richesse humaine. Des textes simples, clairs, précis, montrent bien toutes les espérances et toutes les déceptions des explorateurs de tous les temps. Celui qui rêve à la salle Pleyel et celui qui torture ne sont point cachés. Des conseils pour approfondir le thème choisi, une bibliographie et une filmographie suivent les textes. De bons passages du film de Paul Lambert, *Fraternelle Amazonie*, terminent l'ouvrage. Il faut peut-être regretter que *Textes et Documents* ne montre pas l'explorateur du XIX^e siècle qui créa le colonialisme européen, ou encore que l'auteur n'insiste pas davantage sur le fait que l'exploration peut commencer sur le pas de la porte ou au pied de la colline. Ce n'est pourtant pas la raison pour laquelle ce recueil ne satisfait pas entièrement. Cela vient de son découpage trop artificiel qui lui enlève un certain souffle. Cela vient des textes de présentation, trop imprécis pour être des fiches-guides, trop artificiels pour ne pas ressembler à ceux qui introduisent des morceaux choisis. Cela vient finalement de ce que le recueil est conçu pour s'intégrer dans un enseignement traditionnel. Mais tel qu'il est, le travail des *Cahiers Pédagogiques* peut nous rendre de grands services. Et pourquoi ne pas doter le livret d'une table des matières et l'étoffer par des documents photographiques ou des diapositives ?

J. Dubroca

EDSCO DOCUMENTS

73, Chambéry - B.P. 24

Vient de paraître, un document d'une valeur pédagogique exceptionnelle concernant une discipline particulièrement délicate pour laquelle, jusqu'ici, rien de valable n'existait.

73 - LA MORALE PAR LES TEXTES

Henri GUILLARD *D' d'Ecole honoraire*

Lucien SÈVE *Agrégé de philosophie*

Prix : 9 F

Thèmes traités :

1 <i>Le Travail</i>	7 <i>La Justice</i>
2 <i>Le Courage</i>	8 <i>La Famille</i>
3 <i>La Tempérance</i>	9 <i>La Patrie</i>
4 <i>La Modestie</i>	10 <i>L'Humanité</i>
5 <i>L'Honnêteté</i>	11 <i>Le Racisme</i>
6 <i>La Solidarité</i>	12 <i>La faim</i>

Extrait de l'avant-propos

Nous avons pensé que le plus instructif pour le lecteur, le plus utile pour l'enseignant serait, en choisissant pour fil directeur une série de thèmes classiques de réflexion aussi bien à l'école que dans la vie — comme le travail, le courage, la tempérance, la modestie, etc. — de rassembler des *textes* de haute qualité éclairant ces questions et des *analyses concrètes*. Le présent Document est donc à la fois, comme tous les Documents EDSCO, un *instrument de travail* pour l'enseignant — qu'il s'agisse de l'enseignement primaire, secondaire ou technique — puisque les douze thèmes traités recouvrent tout l'éventail des questions qui figurent aux programmes de morale de nos classes, du cours élémentaire à la classe de troisième — et, pensons-nous un *moyen de culture* pour tout homme qui souhaite réfléchir, à la lumière des meilleures traditions philosophiques mais aussi en prise directe sur la vie de notre temps.

D

ans le but de fournir un service meilleur pour l'année scolaire 1966/67, nous demandons à tous nos abonnés désireux de renouveler leurs abonnements de bien vouloir le faire au moyen de la carte de réabonnement qui leur a été adressée.

Merci

TARIF DES ABONNEMENTS DE L'ANNÉE SCOLAIRE 1966-67

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

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

CODE DES ABONNEMENTS

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

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

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

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



La directrice de la publication : E. Freinet
Imprimerie CEL, 06 Cannes

L'ÉDUCATEUR

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

* *Edition-Magazine le 1^{er} du mois*

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

Abonnement 20 n^{os} par an. France 20 F, Etranger 24 F. — C.C.P. Marseille 1 145.30