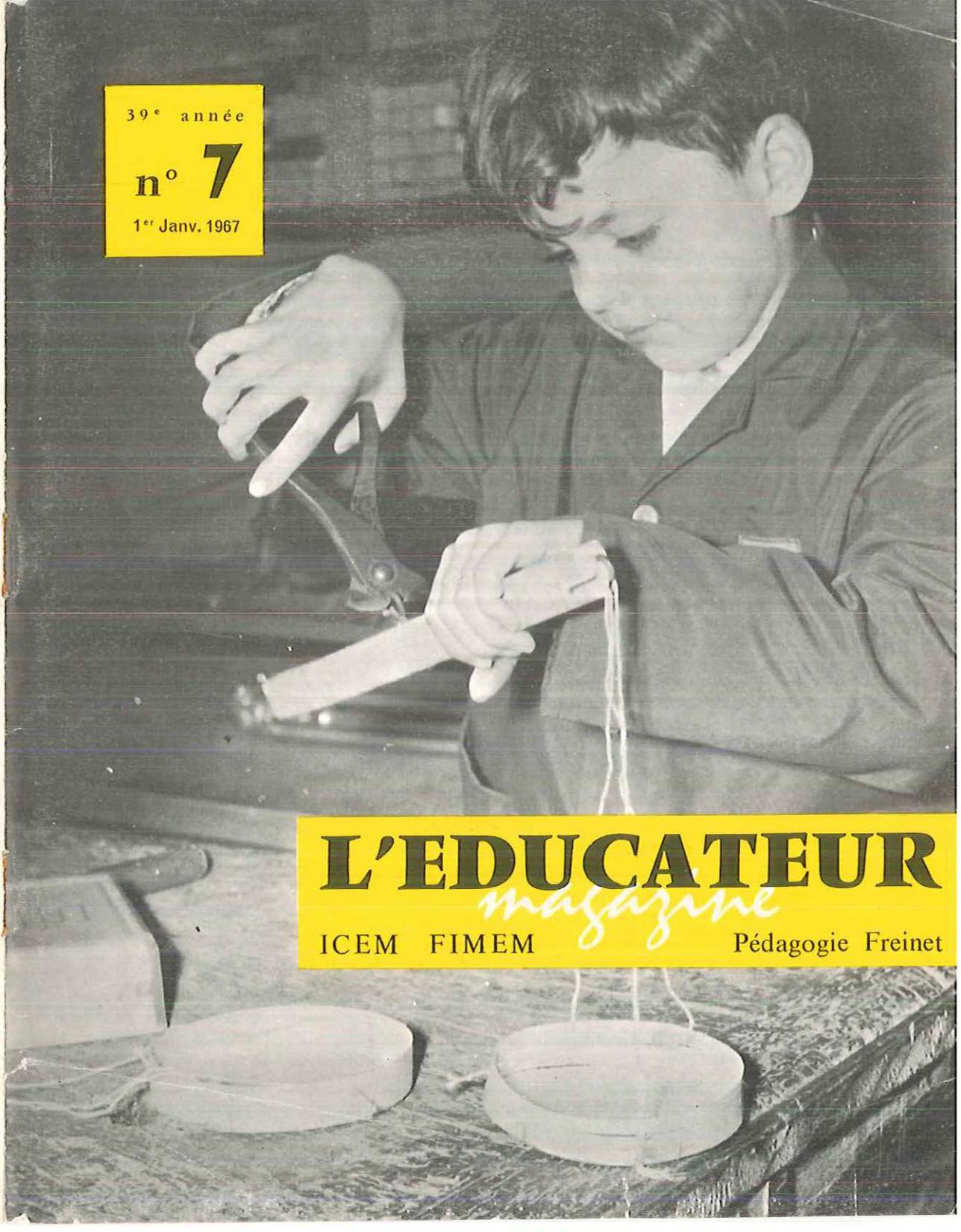


39^e année

n° 7

1^{er} Janv. 1967



L'EDUCATEUR

magazine

ICEM FIMEM

Pédagogie Freinet

*La Coopérative de l'Enseignement laïc
et
l'Institut Coopératif de l'École Moderne
vous présentent
leurs meilleurs vœux pour 1967*

Sommaire

- **Les dits de Mathieu**
La méthode expérimentale
et scientifique en pédagogie *C. Freinet* p. 1
- **Le point de vue pédagogique**
La pédagogie Freinet, ferment de l'avenir *E. Freinet* p. 3
- **Notre congrès**
Présence de la pédagogie Freinet *E. Freinet* p. 7
- **Coup de patte**
Les piliers d'une pédagogie vermoulue *J.J. Blin* p. 9
- **La part du maître**
" Autour " d'une expérience *P. Le Bohec* p. 11
- **Les jeunes**
Appel aux jeunes *R. Linarès* p. 19
- **Art enfantin**
Poèmes en correspondance *Gilles et André* p. 20
- **Calcul et mathématique**
Réponse à l'article du C.E.P.A.M. *M. Beaugrand* p. 22
- **Math modernes**
Information mathématique *M. Pellissier* p. 31
- **Maternelles**
Les contes à l'Ecole Maternelle *M. Porquet* p. 33
- **Perfectionnement**
Essai d'auto-organisation *P. Yvin* p. 43
Centres régionaux C.A.E.I. *G. Gaudin* p. 50
Dialogue ICEM - Centres de préparation *G. Gaudin* p. 51
- **25 enfants par classe**
J'ai 29 élèves *P. Le Bohec* p. 53
- **Dynamique de groupe**
A propos de la dynamique de groupe *E. Freinet*
F. Etienne
R. Favry p. 60
- **Livres et revues** p. 69

Photo de couverture : *Gauthier*

LA MÉTHODE EXPÉRIMENTALE ET SCIENTIFIQUE EN PÉDAGOGIE

par C. FREINET

Les éducateurs qui acceptent aujourd'hui de s'essayer à la rénovation de leur enseignement feraient bien de relire Claude Bernard et de méditer sur la méthode scientifique qu'il recommande. Car, dans aucune corporation peut-être, on n'en est aussi éloigné que dans l'enseignement. Et dans aucune autre, sans doute, on ne s'en croit si près!

Cette méthode scientifique, l'instituteur devrait la pratiquer en permanence à même les procédés d'enseignement et les techniques, anciennes ou nouvelles, qu'il passerait sans cesse au crible de l'expérience. Mais de l'expérience loyale, de celle qui ne craint pas d'aller jusqu'au bout du chemin, même et surtout si ce chemin tourne le dos à toutes les habitudes traditionnelles ou familières.

Hélas! nous savons bien que le conservatisme antiscientifique est un travers facile de la nature humaine, et que ceux qui le secouent sont toujours les malvenus, que la société se défend contre leur action, jusques et y compris par la violence. Mais les instituteurs qui sont, de par leur fonction, les éveilleurs de l'esprit, ne doivent pas craindre ces remueurs d'idées, ces briseurs d'habitudes, ces violenteurs de traditions, ces importuns qui dérangent les adultes soigneusement installés et réclament obstinément la part vitale d'une enfance sacrifiée.

Cette méthode scientifique est au centre même de tout notre travail; elle est l'élément essentiel de la révolution pédagogique que nous avons opérée; elle est notre force et notre étoile dans la lutte permanente que nous avons à mener.

Que nous impose-t-elle?

De ne jamais accepter comme définitives les croyances les mieux établies, celles surtout qu'on nous dit parfois consacrées par une longue tradition, et de ne pas craindre de repasser au crible de l'expérience permanente les connaissances ou les méthodes qui s'offrent à notre activité.

Et le mieux encore pour ne pas se fourvoyer dans une telle opération, pour éviter de la pousser jusqu'à l'attitude négative et destructive du sceptique, c'est de ne point la pratiquer seul, de rechercher la critique et le contrôle des travailleurs qui sont attelés à la même tâche. Et quand même le contrôle et l'expérience sembleront s'être prononcés, n'en tenez le résultat que comme relatif, sujet à révision, à modifications, à aménagements, selon les milieux et les temps.

... Les solutions, direz-vous ?

Nous manquerions à notre méthode scientifique si nous prétendions vous en apporter de définitives. Nous vous offrons des solutions possibles, que nous avons expérimentées collectivement selon la méthode scientifique, en éliminant, dans l'expérience et par l'expérience, les procédés et le matériel qui se sont révélés comme insuffisants. Nous avons ouvert des pistes qui commencent à être sérieusement éclairées et où vous pouvez vous engager désormais avec la certitude d'un pourcentage réconfortant de réussite et d'efficience.

Mais ne tenez jamais ces pistes et ces lumières comme définitives, ne rétablissez pas les tabous, ne jalonnez pas de routines les voies nouvelles. Ce qui est scandaleux, ce n'est pas que des éducateurs critiquent et cherchent à améliorer les méthodes de Mme Montessori, de Ferrière, de Decroly, de Piaget, de Washburne, de Dottrens ou de Freinet. Le scandale éducatif, c'est qu'il se trouve à nouveau des « fidèles » qui prétendent dresser, à l'endroit même où se sont arrêtés ces éducateurs, des chapelles, gardiennes jalouses des nouvelles tables de la loi et des règles magistrales, et qu'on ne comprenne pas que la pensée de Ferrière, de Piaget, de Washburne, de Dottrens ou de Freinet est essentiellement mouvante, qu'elle n'est pas aujourd'hui ce qu'elle était il y a dix ans et que, dans dix ans, de nouvelles adaptations auront germé.

... Demain, la méthode scientifique et expérimentale animera tout notre enseignement, et les éducateurs se remettront à vivre et à créer. Pour cette tâche éminente, ils ne ménageront plus leur peine et ils en seront, eux aussi, régénérés.

C. FREINET

L'Éducateur

1^{er} Novembre 1945 p. 25

La pédagogie Freinet ferment de l'avenir

par

Elise FREINET

Il n'est pas trop tard pour parler du colloque de Caen au cours duquel l'avant-garde des universitaires a fait éclater, comme un coup de tonnerre, l'inadaptation de l'Université aux exigences de la vie moderne. La condamnation des structures périmées a été si soudaine et si décisive que la grande presse a cru y reconnaître les symptômes d'une révolution et laissé présager la chute d'une Bastille.

Mais ce n'est pas seulement une impression. Car pour que révolution s'accomplisse, il faut savoir donner champ libre à l'action qu'appelle le cahier de doléances largement ouvert à la tribune. Cependant, même à mi-chemin d'une échéance salutaire, l'esprit de réforme et de création qui a présidé à ces hautes assises est un événement de grande importance : il ne s'agit rien moins que de l'avenir de la science et de la culture dans notre pays et dans le monde.

En quoi un fait historique de telles dimensions, et qui s'est passé si haut, au-dessus de nos têtes et de notre rez-de-chaussée primaire, peut-il nous intéresser ?

Pour si invraisemblable que cela paraisse, c'est à titre de précurseurs que nous intervenons dans la partie : ces doléances formulées à l'échelon supérieur de l'Université révèlent les mêmes maux et les mêmes misères que dénonçait au sein de sa petite école de Bar-sur-Loup, le jeune instituteur débutant : Freinet.

Le constat en était alors, en 1920, au niveau de la «communale», beaucoup plus grave et démoralisant, et notre homme était seul, comme en île déserte et sa voix était sans écho... Et pourtant, après quarante années d'action et de luttes collectives, c'est aujourd'hui un grand mouvement inter-

national qui a donné force et amplitude à un élan de libération et de rénovation scolaire venu des plus humbles origines. C'est un résultat dont nous avons le droit d'être fiers et qui nous permet d'envisager l'avenir avec sérénité et confiance, quelles que soient les duretés de l'heure.

Aussi bien, nous n'avons pas l'illusion de croire que la partie est gagnée. Nous avons trop conscience des malheurs qui pèsent sur notre école du peuple et de l'indifférence des hautes sphères administratives à son égard, pour ne pas rester vigilants. Mais constater que les universitaires, au sommet du temple du savoir, dénoncent les mêmes maux endémiques que nous avons dénoncés, nous redonne courage et espoir. Car, il faut le souligner, ce sont les mêmes irrégularité, les mêmes manquements aux lois de la vie que condamne, avec autorité et parfois véhémence, l'équipe d'avant-garde de l'Université française :

- structures vieilles, étriquées et paralysantes,
- rigidité administrative archaïque,
- dogmatisme, immobilisme scolaire,
- cloisonnement des disciplines,
- uniformité des règlements,
- hiérarchie de favoritisme,
- fonctionnarisme outrancier,
- mythe des diplômes et des parchemins,
- insuffisance et mauvais emploi des crédits.

Toutes proportions gardées, ces fâcheuses réalités conditionnent et expliquent la dégradation de tout le système d'enseignement de bas en haut de l'échelle.

Comment sortir de l'impasse? Freinet et ses adeptes, tout comme les universitaires les plus actifs, n'ont pu s'évader

du système qu'en devenant francs-tireurs : faire entrer dans la citadelle les réformes administrativement illégales mais que justifie la vie. Ainsi se mettent en place des corps-francs audacieux qui, par lucidité, initiatives et longues patiences, instaurent des structures nouvelles qui, peu à peu, influencent la masse souffrant des mêmes maux.

Et ces structures, recherchées et instaurées, ne peuvent être que des jalons vers les valeurs naturelles que délivre la vie et qui montent des fonds de la Nature, comme une force créatrice permanente, sans frontières et de tous niveaux.

Ces jalons nécessaires sont étayés quelquefois par des Instructions ministérielles, rédigées et mises en place par les esprits les plus lucides de l'administration de l'Education Nationale. Car, tout n'est pas vétuste dans la vieille maison et réelles y sont les sympathies envers les novateurs, et conséquentes, parfois, les décisions qui en découlent. Elles permettent du moins de sortir de temps en temps de l'ornière et de redonner aux vertus de nature la part qui leur revient.

Ainsi s'expliquent les clairières aménagées dans la forêt touffue et écrasante et que s'ouvrent devant nos investigations primaires, comme devant les explorations des universitaires, les mêmes horizons : préservation et exaltation des aptitudes personnelles des élèves et des maîtres, climat de confiance et de recherche, libre circulation des pensées et des hypothèses, exaltation des pouvoirs d'intuition et d'imagination, vision unitaire du monde et respect de l'univers exceptionnel que chacun porte en soi. C'est par ces voies de liberté et de chaleur humaine que se forment des esprits ouverts, entreprenants et curieux, moins

occupés de ce qu'ils savent et de ce qu'ils ont à apprendre que de leur aptitude à apprendre et à découvrir. Ces biens inestimables de personnalités animées par la foi en la connaissance, notre guide nous les a proposés à l'envi, sous maintes et maintes formes, avec une sorte de merveilleux entêtement où les gens non informés ne relevaient que des redites et des rabâchages. Mais où les habitués de la pensée de Freinet découvraient un tout philosophique dont aucune démarche, aucun principe ne peuvent être isolés, sans ruiner l'ensemble. Un ensemble, d'ailleurs, ancré au roc de la pratique quotidienne par la création d'outils et de techniques aptes à répondre aux besoins d'une scolarité lente à se dégager des brumes d'un enseignement désespérément traditionnel. Un ensemble sans cesse enrichi par une théorie fonctionnelle, faisant pas à pas le point de l'expérience pour partir à l'assaut d'autres recherches : « *C'est là, la raison même du grand pas que nous avons fait faire à une pédagogie qui se satisfaisait jusqu'à ce jour de mots et d'idées et à laquelle nous avons donné la possibilité de se renouveler à même la vie* ». (1)

C'est ce renouvellement continu à même la vie qu'appellent de tous leurs vœux les universitaires les plus dynamiques, qui, au colloque de Caen ont posé avec netteté les perspectives d'avenir. C'est un dépassement permanent de l'homme qu'exige un avenir qui, sous nos yeux, rompt avec le cloisonnement des disciplines, les notoriétés illusives, un centralisme désuet, et tend à instaurer une unité organique

et une liaison nécessaire au monde technique et social et à la Nature. Ce sont là pour nous, disciples de Freinet, démarches familières ramenées, cela va de soi, à nos petites dimensions, mais qui attestent depuis bientôt près d'un demi-siècle que les valeurs de la vie appellent les mêmes réformes, suscitent les mêmes habitudes mentales, instaurent la même confiance dans les pouvoirs de l'enfant et de l'homme. Aussi, il nous paraît souhaitable (quelles que soient les distances apparentes ou réelles qui nous séparent des sommets de l'Université) de tenter d'établir un lien d'opportunité entre nos écoles publiques et les hautes sphères universitaires. C'est dans l'enfant que se prépare l'homme de demain. Il serait on ne peut plus souhaitable que l'avant-garde intellectuelle de l'Education Nationale s'intéresse aux aptitudes qui s'éveillent dans l'enfant grâce à une pédagogie ouverte et dynamique. Il serait du plus haut intérêt que les spécialistes de la pensée, que les inventeurs, les hommes de science, nous aident à découvrir les voies nouvelles de la recherche permanente que nous ne cessons de mettre en honneur dans nos milieux d'avant-garde avec les risques dépendants de notre insuffisante culture.

« *Il faudrait, écrivait Freinet, il y a quelques mois à peine, que nous ayons à côté de nous des intellectuels, des chercheurs, des psychologues, des professeurs aux divers degrés, prêts à étudier psychologiquement et pédagogiquement les problèmes nouveaux qu'ont fait surgir nos techniques : le problème de l'expression libre, celui de la création dans tous les domaines, de l'invention permanente et partout de l'exaltation de l'imagination, des processus d'apprentissage pour lesquels nous présentons notre théorie du tâtonnement expérimental...* »

(1) C. Freinet. *Dossiers pédagogiques* n° 14 : Brevets et chefs-d'œuvre.

C'est ce contact avec la culture des spécialistes que Freinet avait amorcé dans notre école de Vence en organisant des colloques avec des ingénieurs de l'IBM, parents d'élèves de nos classes. Un tragique destin devait interrompre une si heureuse initiative que nous souhaitons voir se poursuivre par nos chercheurs d'avant-garde.

Quoi qu'il en soit de l'avenir, nous nous devons de constater, au seuil des temps nouveaux, la présence de la pédagogie Freinet et d'en faire le thème de nos travaux à l'occasion de notre prochain Congrès de Tours. Le colloque de Caen nous aura permis de prendre conscience de notre avance dans le temps, dans la pratique, dans la pensée. Ce ne sont pas de moindres bénéfices dans ces moments d'anarchie intellectuelle et de si grand vide pédagogique.

ELISE FREINET

A LYON

HOMMAGE A FREINET

Le mercredi 30 novembre 1966, à 20 h 30, le Centre Régional de Documentation Pédagogique de Lyon et le Groupe Départemental de l'Ecole Moderne du Rhône donnaient sous la Présidence d'honneur de Monsieur le Recteur, une soirée en hommage à Freinet.

Trois cents personnes environ y assistaient. Sur la scène, des tapisseries d'enfants de Vénérieu, de Villeurbanne.

C'est à M. Jeanblanc, directeur du Centre, que devait revenir l'honneur d'ouvrir la réunion.

M. Avanzini, professeur de psychopédagogie à l'Ecole Normale de Lyon, Directeur du Laboratoire de Pédagogie expérimentale, en termes simples et émouvants, retraça la vie de Freinet, de l'Homme, de l'Educateur. Il associa à cette vie remplie la compagne aidante, Elise Freinet.

Mussot, l'ancien, la gorge serrée, apporta témoignage d'une amitié, qui ne s'est jamais départie.

Paya, le délégué départemental, s'adressa surtout aux jeunes.

Elise Freinet, l'équipe collégiale de Cannes et de Vence étaient représentées par Linarès.

Un grand portrait de Freinet parut sur scène. Sa voix se fit entendre en un récent enregistrement magnétique :

« Un métier qui est formule de vie... »

Le film « L'Ecole Buissonnière » relata les difficultés et la force de cette expérience.

Vers minuit, chacun repartait, ayant en main le numéro spécial de L'Educateur : Freinet : 15 Octobre 1896 - 8 Octobre 1966.

R.L.

Présence de la pédagogie FREINET

par

E. FREINET

Quarante ans après notre premier Congrès de Tours et dans cette même ville de Tours, nos camarades vont axer leurs travaux sur un thème qui rassure : *Présence de la pédagogie Freinet*. C'est la consécration évidente d'une œuvre dont la valeur et l'efficiace ont été mises à l'épreuve du temps et des événements historiques.

Ce thème n'a pas été choisi pour donner lieu à une simple exégèse des travaux de Freinet et de ses collaborateurs les plus actifs. Il est là pour faire un constat de réelle adaptation d'une pédagogie aux conditions actuelles de la société, pour en définir la portée historique et l'élan vers de nouvelles perspectives.

Ce constat, Freinet lui-même en a précisé et l'esprit et les formes au long de ces dernières années, à une heure où, devant un vide pédagogique national et international alarmant, la pédagogie Freinet apparaissait à son esprit de créateur et de militant comme moteur d'avenir et gage de succès. Il semble que les travaux de Tours ne sauraient être mieux orientés que par les directives données par Freinet lui-même dans cette reconsidération permanente de nos pratiques éducatives qu'il avait l'habitude de faire, face à toute l'actualité pédagogique, sociale et culturelle.

Reprenons les lignes essentielles qui témoignent de la présence déterminante de la pédagogie Freinet au cœur des problèmes actuels d'éducation.

I. Adaptation de nos pratiques pédagogiques aux conditions nouvelles de l'école populaire

Les outils et les techniques de notre pédagogie « permettent des formes nouvelles de travail mieux adaptées à notre milieu ... Un progrès technique est

aujourd'hui possible dans la masse des écoles.

Pour cela, il est indispensable :

- que nous étudions de près les pratiques de diffusion de nos outils et techniques dans nos divers stages. Il nous faut revenir à plus de simplicité, de sobriété dans la propagande,
- que nous prenions une responsabilité d'initiation pour les classes de transition, de perfectionnement, les classes terminales, pratiques,
- que se réalisent les stages projetés en collaboration avec les CEMEA et l'OCCE,
- que des classes-témoins de plus en plus nombreuses puissent recevoir des maîtres désireux de s'initier à nos méthodes qui répondent à l'esprit des Instructions ministérielles

II. *Adaptation de l'Ecole au monde moderne par des techniques nouvelles susceptibles de hâter la rénovation scolaire :*

« Il ne saurait en effet s'agir d'un simple recyclage technique : c'est toute la conception de l'apprentissage qu'il faut changer ».

Voici les grands chapitres qui témoignent d'un esprit nouveau des techniques d'apprentissage :

- la programmation,
- l'enseignement individualisé,
- les bandes enseignantes,
- les mathématiques modernes,
- les sciences nouvelles.

Ces techniques de pointe, pourrait-on dire, seront rendues démonstratives par des classes au travail de façon à donner assise aux discussions des commissions.

III. *Cette adaptation des techniques Freinet au monde moderne changeant exige une théorie sûre, souple, ouverte.*

« ...Nous avons l'avantage de présenter une théorie psychologique et pédagogique cohérente, fondée sur une expérience aujourd'hui concluante : le tâtonnement expérimental ».

Il est indispensable que dans des disciplines diverses (dessin, lecture, écriture, mathématiques, etc), des exemples suivis, analysés, soient démonstratifs d'un tâtonnement expérimental de divers niveaux montant de la simple pratique pédagogique à l'apprentissage, à l'abstraction, à la culture, par l'éveil des pouvoirs de la sensibilité et de l'imagination.

IV. *La culture est un aspect permanent de l'éducation du travail par tâtonnement expérimental.*

« On ne travaille que pour quelqu'un ». Dans une éducation qui a des exigences personnelles et sociales « il doit y avoir prédominance des éléments culturels sur les acquisitions techniques ».

C'est surtout au niveau des classes au second degré que cette prédominance culturelle sera plus aisément démonstrative, cela dans les diverses disciplines.

Voilà semble-t-il les thèmes essentiels significatifs de la présence de la pédagogie Freinet dans un milieu changeant qui exige des techniques de grande mobilité et de grande subtilité à l'image de la vie.

La discussion est ouverte dès à présent et dans une rubrique permanente de *Techniques de Vie* nos camarades apporteront leur point de vue. Des rapports peuvent d'ores et déjà être adressés à Elise Freinet qui en dégagera l'essentiel pour les points de discussion du Congrès de Tours.

ÉLISE FREINET

LES PILIERS D'UNE PÉDAGOGIE VERMOULUE

J'ai déjà critiqué le numéro de mars 66 des Dossiers Documentaires (SEVPEN) qui, en 43 pages de citations et de références, ignore le nom même de Freinet. J'avais été surpris de voir un certain Brandicourt l'emporter largement par 13 citations sur tous ses confrères. Je me suis demandé qui était ce maître à penser de l'Ecole traditionnelle, cité quatre fois plus longuement qu'Alain lui-même.

J'avais été intrigué par l'une de ses citations :

« La pauvreté du langage est attribuée à ce qu'on nomme la pauvreté du vocabulaire. Ne serait-ce pas plutôt la pauvreté des idées qui fixe des limites à la pensée ? L'enfant a peu de mots dans son répertoire, c'est vrai ; mais il a aussi peu d'idées, et souvent son bagage de mots correspond assez bien aux idées qu'il a ».
(ouvrage cité page 19)

Je voulais savoir comment ce pédagogue s'y prenait pour donner des idées à ses élèves. Je vous livre ma découverte : ouvrez le manuel de Langue Française CE-CM1 de Brandicourt et Boyon (Larousse éditeur) à la page 79 où il s'agit d'étudier le présent du verbe être et lisez :

CEUX QUI SONT VERMOULUS (nous constatons)

« Je suis vermoulu » dit le vieux bahut. Puis il dit à la vieille table :

« Tu es vermoulue aussi... Hélas ! nous sommes vermoulus ! »

Le poste de radio raille leur état lamentable :

« Oh ! là là ! vous êtes vermoulus ! »

Et, sur un air de ronde, il fredonne :

« Il est vermoulu ! Elle est vermoulue ! Ils sont vermoulus ! »

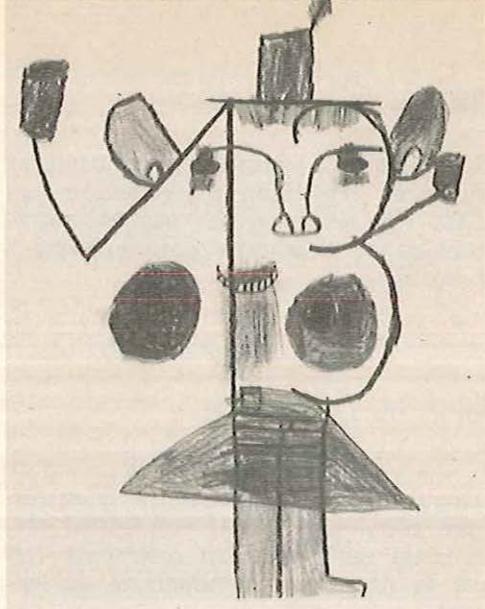
Bien des textes de ce manuel sont de la même veine, mais les auteurs ont voulu exploiter à fond ce « thème de vie » et pour l'étude du passé composé, le vieux bahut vermoulu s'exclame page 147 :

« J'ai été autrefois un beau meuble neuf ».

L'exercice n° 1 consistera à imaginer une conversation entre le buffet, la table et le poste de radio sur ce qu'ont été autrefois les deux vieux meubles.

Nous prenons acte que dans une telle atmosphère d'exaltation intellectuelle, les élèves de M. Brandicourt ont aussi peu d'idées que de mots mais nous lui conseillons de ne pas se décourager : parmi ses cancre, ceux qui ont gardé suffisamment de recul et d'humour vis-à-vis de l'école, trouveront un bel avenir à l'Académie de Pataphysique, aux côtés du professeur Ubu.

Jean-Jacques BLIN



« AUTOUR » d'une expérience

par

Paul Le Bohec

L'année dernière, dans ma classe, je me suis livré à une expérience d'*« expression mathématique libre »*. Je viens d'en rédiger le compte rendu pour les « Documents de l'Institut Freinet » (1). Mais ici, dans *l'Éducateur*, j'aimerais pouvoir exposer des réflexions *autour* de cette expérience.

Car — je m'en suis aperçu aux Journées de Vence — elle a le privilège de susciter beaucoup de discussions. Or, je pense justement qu'il est grand temps d'ouvrir, à propos de mathématiques, un débat sur le fond.

Evidemment, je ne prétends pas avoir raison à 100%, ni même à 99%. Mais j'ose avancer que certaines pratiques pédagogiques actuelles me semblent assises sur des conceptions périmées. Si j'ai tort, cela se saura vite. Si j'ai raison, il faut que nous nous remettions à l'heure.

(1) « Documents de l'Institut Freinet ». Publication interne. A réclamer à BP 251, 06 Cannes, si vous désirez ce numéro à paraître en janvier 1967.

Et, puisque la relation des circonstances de mon expédition mathématique au CE1 fait se lever des vagues, profitons-en au maximum pour engager à fond les fers.

BUTS DE L'EXPEDITION

Depuis un certain nombre d'années, une conviction s'était solidement ancrée en moi : *on peut commencer très tôt la formation mathématique des enfants.*

En cherchant avec mon garçon et ma fille, je m'étais aperçu que des notions habituellement réservées étaient parfaitement accessibles à de jeunes enfants. Trois années d'expériences dans ma classe m'avaient confirmé dans cette opinion. C'était des expériences sans danger puisque, portant sur les systèmes non-décimaux, elles aboutissaient en fait à une pratique de la division. Loin de nuire au calcul, elles entraînaient au calcul. D'autre part, l'introduction accidentelle des inconnues (souvenez-vous : ces choses inconnues que Guy appelait au début « Be le be le » : $5 \text{ Be le be le} + 4 \text{ Be le be le} = 9 \text{ Be le be le}$, et que l'on appela par la suite : i, a, w, k, x), m'avait ouvert une autre piste. Et elle avait apporté des réponses affirmatives à mes interrogations sur les possibilités réelles des enfants.

Aussi, en ce début d'année 65-66, je me sentais mûr pour une nouvelle expérience à un niveau plus généralisé.

Ainsi, j'étais persuadé qu'une pédagogie des mathématiques était possible dès les premières années de l'enseignement primaire.

Mais, pour moi, il ne pouvait s'agir que d'une pédagogie Freinet. En effet, vingt-quatre années de la pratique de cette pédagogie m'avaient permis d'assimiler un certain nombre de ses principes. Et j'éprouvais une fois de plus le désir de les appliquer.

L'un de ces principes, c'est l'unité de la personne humaine. Il commande, nécessairement, l'unité de la pédagogie. Aussi, c'est à bon droit que je me posais des questions : pourquoi les mathématiques feraient-elles bande à part ? Pourquoi échapperaient-elles au tâtonnement expérimental ? Pourquoi n'y aurait-il pas une technique d'expression mathématique libre ?

Pour obtenir des réponses à ces questions, le mieux n'était-il pas d'y aller voir ? Or, il se trouvait que je n'étais pas totalement désarmé. En effet, j'avais eu la chance de pouvoir pousser assez loin une expérience de littérature enfantine au CP-CE. Et, d'autre part, j'avais pu suivre de très près une expérience d'art enfantin au même niveau.

La confrontation de ces deux expériences profondes réalisées sous la direction d'Elise Freinet m'avait permis de progresser sur le plan théorique. Une première application de cette théorie aux techniques parlées, au chant libre, à l'éducation physique m'avait valu des résultats très intéressants. Pourquoi ne pas étendre cette application aux maths ?

Dans ce domaine totalement nouveau, pour ne pas dire saugrenu, j'étais certain de pouvoir tester valablement nos conceptions psycho-pédagogiques. Qui donc, mieux que les maths, auraient su y résister ? Là, mieux que partout ailleurs, il était possible de comprendre les excellences et les insuffisances de notre pratique pédago-

gique. Et cela devait nous permettre également, si nous savions tirer convenablement les leçons de l'expérience, de passer rapidement à un niveau d'affinement supérieur de notre théorie. Qui saurait résister à une telle perspective? Pas moi, dit le dindon.

Donc : mathématique au premier degré, mais : mathématique « Freinet ».

En outre, depuis un lustre, il n'était bruit que de mathématique moderne. Nous devons obligatoirement y aller voir. Mais si le problème de la reconsidération de l'enseignement de cette discipline se posait en entier, les solutions qu'on y apportait dans les hautes sphères nous laissaient sur notre faim. Partout, il n'y avait que des premiers pas : les professeurs les plus qualifiés se heurtaient, au niveau des petites classes, à des difficultés en apparence insurmontables. Ils semblaient bien connaître le latin, mais ils paraissaient mal connaître John. Or, nous, c'était plutôt le contraire. Aussi, je pensais secrètement, avec un sourire en bicancoin, que l'équipe Freinet pouvait aider à débrouiller l'écheveau et à trouver un premier bout de fil.

A mon avis, il ne faut pas s'affoler, il faut rester calme devant la mathématique moderne. Quand elle nous propose une idée intéressante, une solution satisfaisante, il faut l'accepter. Pourquoi la refuserions-nous? Mais, faut-il, à toute force, se mettre à son service et s'en coiffer comme d'un bonnet?

Cependant, je dois dire en toute franchise qu'elle éclaire, ordonne, simplifie, enrichit. Et si André Revuz a donné pour titre à l'un de ses livres : *Mathématique moderne, mathématique vivante*, je crois que, de notre côté, nous pourrions écrire : *Mathématique vivante*,

mathématique moderne. On le voit, c'est commutatif.

Mais cela, je ne le savais pas au départ. Le but de l'expédition, c'était seulement *Etude des possibilités de la pratique d'une pédagogie « Moderne » des mathématiques à l'école primaire*. Cela aurait déjà suffi à me mettre en marche. Mais il se peut qu'à l'origine j'aie eu d'autres desseins informulés. Et, d'autre part, je n'excluais pas la possibilité de l'apparition de nouvelles idées en cours de route : sans chercher, je pouvais trouver.

Cependant, je puis dire, dès maintenant, que, pour une fois, je suis resté assez longtemps fidèle au programme que je m'étais tracé. Et s'il y eut déviation, ce ne fut qu'en fin d'année, lorsque j'eus acquis quelques bonnes certitudes.

PREPARATION DE L'EXPEDITION

Puisqu'il s'agit d'éducation, il faudrait examiner successivement : l'éducateur, les éduqués, les moyens de l'éducation, les conditions de l'éducation. Je ne sais si j'aurai la force d'aller jusqu'au bout de cette exigence. Mais voyons tout d'abord :

L'EDUCATEUR

Pourquoi donc commencer par lui? Parce que c'est lui qui est à l'origine de tout changement de méthode ; c'est lui qui en ressent l'impérieux besoin, c'est lui qui le réalise?

Heureusement, je puis parler en toute liberté de l'éducateur, car la vie m'a donné la chance de pouvoir parler de moi sans complaisance ni retenue exagérées. Evidemment, on pourra me taxer d'exhibitionnisme. Pourtant, lorsqu'on veut examiner la question de l'enseignement sous tous ses angles, on ne peut négliger la personne même de l'éducateur. Ici, il fallait bien que certaines conditions psychologiques soient réunies pour que j'ose entreprendre cette expérience.

Il faut bien le dire, mon enfance m'a doté d'un certain équilibre psychologique. L'origine paysanne de mes parents, le métier de mon père, la vie calme d'un faubourg du pays gallot, tout cela a contribué à me doter d'une absence remarquable de complexes. J'ai donc une grande liberté personnelle, une aisance de mouvement. Je le souligne peut-être lourdement, mais je suis persuadé que la liberté du maître est un facteur important de l'éducation. Et lorsqu'on voudra progresser dans ce domaine, il faudra se soucier de la développer. Cela paraît d'ailleurs très facile à réaliser. D'autre part, à 12 ans, j'ai subi un choc : j'ai été placé « en pension » à 80 km de notre foyer. Et, quand on nous avait séparés, mon jeune frère de six ans se laissait traîner en criant sur le quai de la gare. Depuis, je crois que je n'ai plus grandi : je suis resté au niveau des enfants ; je ressens très profondément tout ce qui les atteint. Je me sens l'un d'eux. Je suis leur porte-parole et je me sens responsable devant eux. Et, pour défendre leur cause, j'ai tout un arsenal de becs, de griffes, d'ongles, de dents et de colères.

Or, j'ai pleinement conscience que, avec l'orthographe, le calcul est l'un des instruments privilégiés de l'op-

pression des adultes. Il faut engager la lutte sur ces deux fronts.

Pour ce qui est du calcul, on peut facilement satisfaire à la demande adulte qui est en passe de devenir anachronique. Il faut démontrer aux adultes qu'il est possible de faire beaucoup mieux ; dans la détente, et non plus dans l'angoisse. Cette conviction est si profondément ancrée en moi qu'elle m'arme de tous les courages. En vérité, réellement, je ne crains plus rien, ni personne. Et je suis prêt à foncer dans tout obstacle qui oserait se présenter. Du côté des parents, je n'ai rien à craindre. Que demandent-ils en effet ? Des cahiers propres et, si possible, bien écrits, de la lecture et de bonnes opérations. Si je mets en place ce paravent à trois vantaux, on me laissera tranquille ; on ne m'empêchera pas de travailler vraiment, c'est-à-dire en profondeur. Et puis, cela fait dix-huit ans que je suis dans la commune ; je commence à être un élément du paysage. D'ailleurs, en général, les parents et moi, nous avons de bonnes relations. Mon intérêt pour leurs enfants n'est pas factice, le leur non plus : il y a une intersection.

Et le monde moderne, et l'avenir, les inquiètent suffisamment pour qu'ils acceptent de croire que je pourrais peut-être avoir aussi raison.

Mais j'ai tout de même peur de quelqu'un. Et j'ai beau courir ou me cacher, je ne peux lui échapper. Oui, j'ai peur de moi-même. En effet, quand je me lance ainsi, suis-je toujours assuré de réussir ? Le bénéfice de l'opération sera-t-il nécessairement positif ? Je l'espère toujours au départ, mais je n'en suis jamais certain. Et puis, le problème du droit aux expériences ne se pose-t-il pas ? Bien sûr, je pourrais prendre à loisir toutes les

libertés que je voudrais. Mais, en éducation, le premier devoir n'est-il pas de ne pas nuire ?

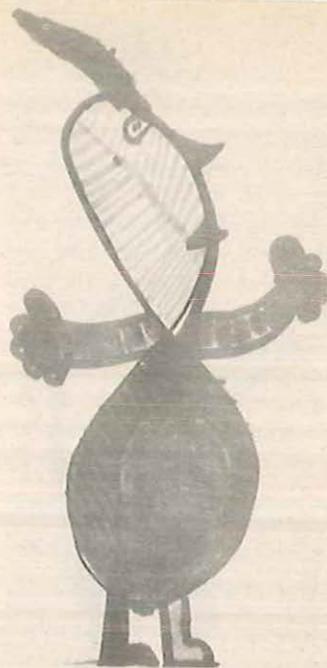
Or, quand on se lance dans l'inconnu, est-on jamais certain d'avoir totalement raison ? Et cette marge d'incertitude ne suffit-elle pas pour qu'aussitôt un contradicteur vienne s'installer en moi. Il est irresponsable ; mais il voudrait m'accuser d'irresponsabilité. Et ses critères ne sont jamais les miens. Il se place nécessairement dans l'optique de l'ancien programme. Et moi, dans celle d'un nouveau programme malheureusement encore à constituer. Mais ça ne dure pas longtemps : tout de suite, j'éclate.

Car, dans sa vertueuse moralisation indignée, mon contradicteur oublie candidement de considérer que, si l'on peut nuire aux enfants en faisant des expériences, on peut aussi terriblement leur nuire en n'en faisant pas.

De quoi s'agit-il en éducation ?

De favoriser l'adaptation d'un être humain à la société moderne, c'est-à-dire d'insérer un être qui change dans un monde qui change considérablement et qui changera encore plus. Il est évident que pour réaliser cela, les « bonnes vieilles techniques éprouvées » ne conviennent plus. D'ailleurs la faillite d'une éducation qui n'a pas su se renouveler est aujourd'hui patente et partout reconnue.

Et puis, même quand on prétend le contraire, on fait des expériences. Par exemple, celle de la résistance d'un matériau. Ce matériau est usiné pendant vingt à vingt-cinq ans. Au bout de vingt-cinq ans, il est parfait. Et l'on se pose la question : « *Savoir si cette pédagogie que j'ai mise au point va pouvoir résister trente années aux guerres, aux changements sociaux, à l'évolution éco-*



nomique, à l'évolution des idées, au progrès des connaissances, à l'intensification des échanges intellectuels, à la modification des buts de l'éducation, et à mes propres transformations ? »

Et quand, après trente années, au bout de l'expérience, on s'aperçoit qu'elle a résisté à toutes ces épreuves, on peut se dire :

« Vraiment, elle était solide ».

Oui, cela je le savais au départ : pour adapter, il faut bien changer. Mais c'était une connaissance qui se situait seulement au niveau de la raison. Tandis que les antiques conceptions étaient inscrites en moi plus profondément, organiquement pour ainsi dire. En fait, il me fallait changer de technique de vie. Et l'on sait combien cette sorte de mue est douloureuse et difficile.

Aussi fallait-il que je tente de me libérer de mon angoisse personnelle. C'est pourquoi je décidai de ne travailler ainsi qu'au C.E.T. Avec des enfants qui, au C.P., avaient fait des



bandes enseignantes et qui, de ce fait, avaient en gros dominé plus de 50% des difficultés du calcul. Ce qui, par conséquent, me libérait de plus de 50% de mes soucis. Au fond de moi-même, j'espérais que j'allais tout de même obtenir encore certains résultats en calcul et que les dégâts ne seraient pas considérables, même au point de vue strict de l'ancien programme.

Pour plus de sécurité, je décidai de fixer Pâques comme limite à mon expérience. Je pensais que j'étais suffisamment maître de cette classe (vingt-cinq années d'enseignement) pour pouvoir rétablir complètement la situation au cours du troisième trimestre.

Enfin, de mes neuf anciens CP j'éliminai provisoirement un garçon très jeune et peu mûr qui pouvait être un motif supplémentaire d'inquiétude. Je le mis aux boîtes enseignantes.

Toutes ces précautions étant prises, je pouvais être très détendu. Et il le fallait, puisque je tentais une ex-

périence d'expression libre : il fallait que le maître et les enfants disposent d'une liberté aussi grande que pour les autres techniques d'expression. (Tout camarade qui voudra tenter une expérience semblable devra lui aussi se rendre libre, ne serait-ce qu'un jour par semaine, une semaine par mois, un mois par an, etc... en attendant que cette liberté devienne le pain quotidien des journées).

Oui, vous venez de le voir, le maître a su prendre toutes les précautions nécessaires à la suppression de son angoisse personnelle.

Mais à une angoisse en succède immédiatement une autre. En effet, sur le plan des mathématiques, que valait le maître? Était-il bien préparé à sa tâche? Avait-il le droit de se lancer avant d'avoir bien dominé le sujet?

Oh! oui, je pouvais être angoissé, là aussi. C'est vrai : qu'est-ce que je valais? J'ai toujours été un matheux moyen. 13,5 sur 20 au B.S., c'est vous dire. D'ailleurs cette préparation de l'École Normale remontait à l'an quarante. Elle ne pouvait suffire. D'autre part, sur la route que je suivais, je me trouvais bien seul à l'École Moderne. Et je n'avais guère à attendre d'aide des camarades, aide pourtant habituellement si efficace.

Par chance, pour la mathématique moderne, Puynège me mit en relation avec Sadin, de l'Isère. Et, entre nous trois, pendant une année, circula un cahier de roulement qui me permit d'assimiler un certain nombre de notions.

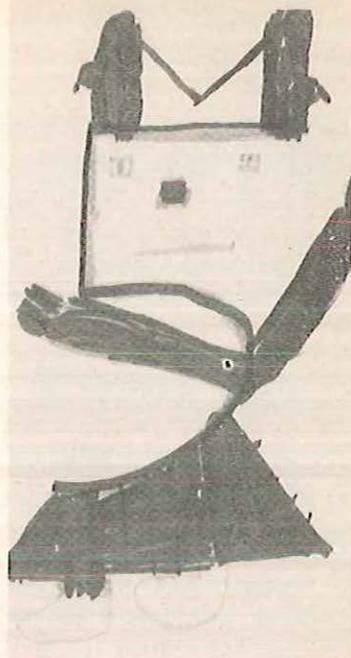
Et puis, je suivais régulièrement les émissions *Chantiers mathématiques* à la télé. Bien sûr, elles me passaient par-dessus la tête, mais, comme elles étaient destinées aux professeurs du second degré, je ne faisais aucun

complexe. Le fait que je n'étais pas tenu de comprendre me détendait. Et cela facilitait parfois ma compréhension. Parfois, je m'endormais ; mais le plus souvent, même si je ne comprenais rien, je m'amusais des duels Guilbaud-Revuz ou Walusinsky-Revuz. Et je prenais parti pour l'un ou pour l'autre ; généralement pour celui qui, par une rapide allusion au réel, me permettait de tenir la tête hors de l'eau, une seconde de plus. Je participais donc affectivement, ce qui est excellent pour la fixation des connaissances. Le spectacle à ce niveau valait la peine d'être vu : un duel de virtuoses, c'est toujours beau à voir, même quand on est très profane.

Lorsque j'avais tout de même réussi à saisir une notion qui passait à ma portée, je l'offrais à mes élèves à la première occasion. Et ceci m'a permis de prendre conscience d'une réalité dont je voudrais informer les camarades prêts à se lancer dans le bûchage forcené.

De quoi s'agit-il ? S'agit-il de progresser en mathématique ? Non, il s'agit de progresser en *pédagogie* des mathématiques. Or, on peut s'inspirer de A. Revuz qui écrit : « *On ne peut lire un travail mathématique sans refaire soi-même les démonstrations ; l'étude est une véritable lutte avec l'auteur qui n'est présent que par son œuvre dont il s'agit de mettre la solidité à l'épreuve* ». Oui, il est impossible de lire un livre de maths, comme on lit un roman. Sinon on en resterait uniquement au stade de l'information : on ferait la planche. Si l'on veut progresser, il faut avoir une attitude active : il faut nager.

En pédagogie des maths, il en est de même. Certes, on peut lire des livres — ou ce compte rendu — as-



sister à des journées pédagogiques, participer à des stages, des congrès. Mais si on ne veut pas rester au stade de la simple information, si l'on veut passer au stade de la connaissance intégrée, il faut avoir une attitude active.

En pédagogie, c'est avec les enfants qu'il faut éprouver la solidité des idées pédagogiques. Mais il se trouve que, ce faisant, le maître peut également retirer un grand profit sur le plan de la connaissance mathématique. J'en donne un exemple :

Dans les revues, brochures, livres, cahiers, j'avais été amplement informé au sujet de la notion de « relation ». A force de lire dix fois, vingt fois cette information, je commençais à bien en connaître la formation. Mais quand elle est apparue dans ma classe, c'était tout autre chose : elle avait une saveur, une couleur, une odeur, elle avait les caractéristiques de la réalité. C'est que, cette fois, elle était chargée affectivement : je savais quel enfant l'avait

amenée, quel enfant avait réagi, quels enfants l'avaient modifiée, prolongée, élargie. Aussi, je l'intégrais pleinement en une fois, en m'étonnant que cela ne se soit pas fait plus rapidement. Oui, je peux dire que ce sont les enfants qui m'ont permis de la vraiment saisir.

Mais pourquoi s'en étonner : il s'agit de notions nouvelles et non d'un acquis que j'essaie de transmettre par voie d'autorité : comme je ne sais rien puisque je n'ai pas encore « agi » ma connaissance, je fais partie de l'équipe de chercheurs, je bénéficie de ses progrès : je suis, moi aussi, en marche ; avec l'équipe je me pose questions sur questions. Et voilà ce qui est l'essentiel : *« S'il n'y a pas eu de question, il ne peut y avoir connaissance scientifique. Rien ne va de soi. Rien n'est donné. Tout est construit. C'est qu'il ne s'agit pas d'avoir « l'âme professorale » mais « l'âme en mal d'abstraire et de quintessencier, la conscience scientifique douloureuse ».*

BACHELARD

Et comme les enfants ont des trouvailles constantes, ils me bousculent continuellement et leurs angles de vue originaux me surprennent et me permettent par ma plus grande ouverture d'esprit et les recoupements successifs que je puis faire, une meilleure appréhension des choses.

Oui, s'il est bon d'être informé au préalable, la vraie connaissance ne saurait provenir que d'une action. Pour les maîtres, le profit sera double puisqu'il sera pédagogique et mathématique. C'est même leur chance d'avoir avec les enfants une si forte catalyse affective.

Quand je dis que j'étais au niveau de mes enfants, j'exagère, évidemment.

Pour beaucoup de choses, tout de même, j'étais en avant. Et, à cause de cela, je pouvais jouer un rôle essentiel au progrès du groupe : le rôle de critique. Par des questions, des ignorances réelles ou simulées, des silences dubitatifs, je pouvais aider aux prises de conscience.

Mais qui jouait pour moi le même rôle ? Évidemment, j'avais le « Papy » et d'autres livres qui s'efforçaient de répondre à mes questions. Mais leur critique était difficile à discerner.

Par chance, je disposais sur le plan familial de quelqu'un : mon garçon, qui est en propédeutique (M.P.C.) à Brest. Aussi je pouvais lui soumettre mes petites découvertes. Et la réponse à mes interrogations était très bien assimilée parce que j'avais une bonne ouverture de question et une bonne fermeture de réponse.

Je précise ce point particulier et important de la post-information pour montrer que lorsqu'on dispose dans les environs immédiats d'un camarade de recours, on peut se lancer. Et chacun verra que c'est dans la foulée de l'action mathématique que l'on assimile le plus parce que c'est à ce moment que l'esprit est le plus ouvert.

(à suivre)

PAUL LE BOHEC

APPEL AUX JEUNES

Les jeunes ont toujours été l'un des soucis de Freinet. La jeunesse porte avec elle la force, l'enthousiasme, l'espoir et dans un mouvement comme le nôtre ce sont des biens qui sont à leur place.

Dans tous les groupes départementaux, nos camarades s'emploient par leurs conseils, l'exemple de leurs classes, leur aide permanente, à accélérer l'apprentissage des jeunes instituteurs venus à nous. Nos stages, nos visites de classes-témoins, nos congrès, sont des occasions d'éducation et de formation des jeunes. C'est dans le brassage des confrontations, des rencontres, de l'entraide qu'ils rencontrent les personnalités aidantes, qu'ils découvrent l'esprit de la pédagogie Freinet vers laquelle, en toute connaissance de cause, ils s'orientent. En dehors de cette action première et certainement décisive qui se fait au niveau des groupes départementaux, l'ICEM et la CEL peuvent apporter une aide de complément pour l'utilisation du matériel, pour la documentation, pour la liaison des jeunes entre eux, la participation à des expériences collectives.

C'est dans cette perspective que l'ICEM m'a donné la responsabilité du secteur des jeunes. En tant que conseiller technique itinérant, je pourrai créer par mes visites, un lien entre les jeunes dans les régions et leur apporter toute la documentation qu'ils désirent.

Il ne s'agit pas, cela va sans dire, de créer une association de jeunes, mais simplement de parfaire et de compléter l'action départementale en leur faveur.

Je leur demande de m'écrire, et je reste à leur entière disposition.

Linarès

Je peux aider ces jeunes :

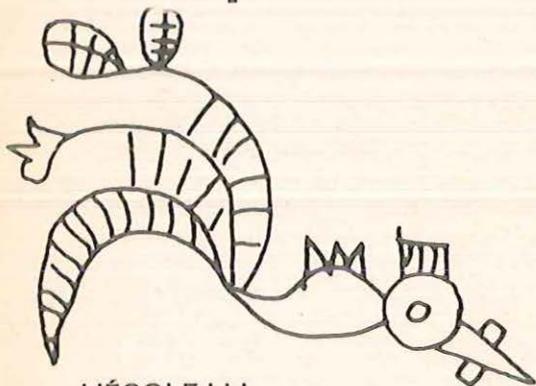
- à rencontrer les camarades du groupe départemental,
- à découvrir rapidement dans l'abondante documentation que l'Ecole Moderne met à leur disposition, tout ce qui peut leur être utile en leur démarrage,
- en leur indiquant le nom et l'adresse des responsables des commissions qui peuvent les accueillir selon leurs intérêts.

De Vence...

(A.-M.)

à

Poèmes en correspondance



L'ÉCOLE!!!

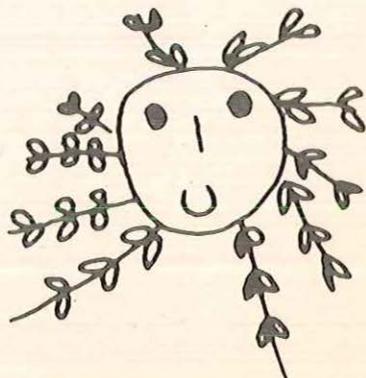
Je me demande souvent pourquoi
Les grandes personnes, qui pourtant
Ont été enfants, ne comprennent pas
Nos pensées ? Pourquoi ceux qui ont
Eu besoin de liberté nous enferment
Dans des écoles ? Heureusement qu'il y
A des adultes qui comprennent nos
Pensées et qui nous donnent la liberté, qui
Nous apprennent autre chose que le
Calcul et la grammaire.
Car, eux, ils nous apprennent.
L'art et la joie de vivre.

Claire et Gilles

L'ÉCOLE!!!

Moi, les conjugaisons,
Je n'arrive jamais à les avaler.
C'est toujours la même histoire :
Présent, Imparfait, Futur.
Toujours, toujours, toujours faux.
Assez de calcul, s'il vous plaît.
Assez d'histoires.
Que les gaulois se soient battus
A coups de cailloux, de canons,
De baïonnettes
Ou d'arbalètes
Que m'importe tout cela.
Un peu plus de travail manuel.
De peinture et de joie.
Un peu plus d'air pur.
Un peu plus de nature,
De courses folles
Dans l'herbe.
Haute et parfumée.
Que devrait nous apprendre l'école ?
Lire, écrire, compter, bien sûr.
Mais aussi
La joie et le bonheur.
Maintenant
L'homme est esclave du travail.
Travaillons dans la joie.
A la recherche du bonheur.

André

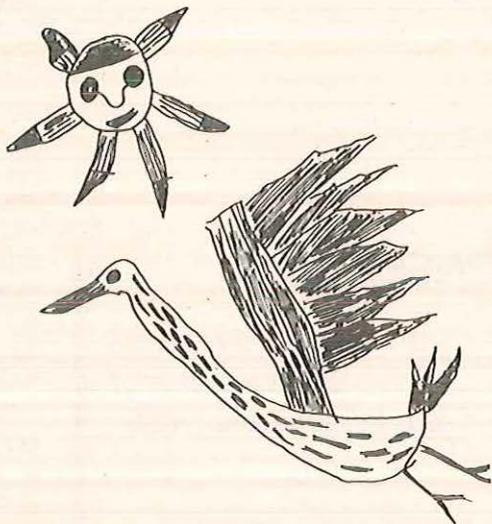


MATHÉMATIQUE ET POÉSIE

Je cherche l'infini
 Mais pourquoi je le cherche
 Du moment qu'il ne finit jamais
 L'Infini
 Nombre insaisissable
 Si grand, si grand...
 Qu'est-ce que l'Infini ?
 Peut-être Dieu
 Et ses paraboles
 L'Invisible, l'introuvable
 qui connaît le passé
 L'avenir
 Le destin
 Notre destinée
 Un crayon
 On l'a dans les mains
 C'est l'infini et c'est tout
 On le cherche, on l'a
 L'Infini
 Cette grande Nature
 Un petit point sur la carte
 Et la réalité
 Si grande, si grande
 Que l'homme est petit
 Devant l'immensité
 L'Infini
 L'homme a peur de l'infini
 Peur de la vie
 qui s'enfuit
 Si vite, si vite
 Qu'il ne peut la retenir
 L'Infini...
 Mot troublant
 Je rêve
 Je rêve à l'Infini
 A tout
 A rien.

André

...Saint Laurent-
 La-Conche
 (Loire)



LE TEMPS

Le temps passe vite...
 10 heures, je nais.
 20 heures, je vis.
 30, je meurs.
 Pourquoi vivre si peu ?
 Pourquoi vivre pour avoir peur ?
 Pour avoir froid ?
 Pour aller à la guerre
 Contre ses frères ?
 J'étais poussière.
 Je suis créature.
 Heureuse mais heureuse.
 Heureuse pourquoi ?
 Car je vis ?...
 10 heures, je nais.
 20 heures, je vis.
 30, j'ai peur.
 Le temps passe vite.

Gilles

RÉPONSE

à l'article paru dans
l'Éducateur n° 1
du 1^{er} Octobre 1966 :

« Le bulletin de liaison
du CEPAM »

par

M. BEAUGRAND

On peut lire page 25 :

« Ainsi les mathématiciens qui se penchent enfin sur les problèmes pédagogiques, redécouvrent les lois fondamentales du tâtonnement expérimental. Nous avons sans doute eu tort, à l'École Moderne, d'oublier ces lois, lorsque nous avons essayé de définir le Calcul vivant. Un camarade disait à ce propos :

— Nous faisons des « leçons de choses » à partir du calcul. Nous étions trop influencés par la tradition, déformés nous-mêmes par un enseignement qui « rappelle trop souvent une situation totalitaire » et sans véritable culture mathématique (où l'aurions-nous acquise ?) »

Et je relève (p. 27) cet extrait du bulletin du CEPAM :

« Peut-on considérer que les principes que présentent, par exemple, Freinet et Beaugrand dans leur livre L'enseignement du calcul puissent nous satisfaire aujourd'hui ? A notre vif regret, nous devons répondre « non ». Les structures mathématiques que nous offre notre environnement naturel restent pauvres et nettement insuffisantes pour nourrir les capacités d'abstraction et de compréhension des enfants... »

CALCUL OU MATHÉMATIQUE ?

Reprenons donc le livre en question : brochures n° 13-14 de la collection Bibliothèque de l'École Moderne.

Elle est intitulée : *L'Enseignement du Calcul* parce qu'à l'époque (1962) on ne parlait pas de la mathématique comme on en parle aujourd'hui ; mais malgré son titre, cette brochure est axée sur la formation de l'esprit mathématique chez l'enfant.

Puisqu'il y a critique des principes exposés, profitons-en pour les revoir et si nécessaire les réviser et les compléter.

Je ne puis m'empêcher de livrer tout de suite mon opinion personnelle : ces principes demeurent le guide sûr dont nous avons besoin pour intégrer les éléments d'information mathématique nécessaires pour l'évolution de notre enseignement dans le sens de la culture.

LES PRINCIPES FONDAMENTAUX EN QUESTION

Ce sont ceux de la pédagogie Freinet, qu'on peut présenter de bien des façons, par exemple :

1°. partir, non pas des manuels ou d'une liste de notions, mais de la vie.
2°. vivifier le travail par les échanges interscolaires.

3°. favoriser le tâtonnement expérimental :

— les recherches concrètes (manipulations, constructions, expériences)

— les recherches abstraites souvent liées aux précédentes, mais exprimées dans une forme mathématique

— confrontation des découvertes (aspect personnel et aspect social),

— rôle du maître,

4°. accorder à l'intuition la large part qui lui revient,

5°. introduire des cadres souples de travail.

AU DEPART, NON PAS LES MANUELS, MAIS LA VIE, SANS SOUCI DE PROGRESSION RATIONNELLE

C'est ainsi que démarra Freinet et il est bon de revenir aux sources ; 40 ans après, la cause n'est pas encore gagnée et ce qu'il a écrit au sujet des livres d'arithmétique peut très bien s'appliquer à plus d'un livre de mathématique moderne destiné aux élèves (*BEM*, p. 36) :

« Dans notre effort de rénovation, nous aurons contre nous tous les scolastiques

qui préconisent comme indispensable une gradation prétendue scientifique dans les exercices, comme si nous devions mutiler et châtrer les problèmes de la vie pour les faire entrer dans les cadres prévus par une méthode désuète, avec des questions et des exercices fixés d'avance, et la possibilité bien entendu, de mesurer les échelons de l'ascension ».

Non. Pour intéresser les élèves, l'enseignement de la mathématique doit démarrer sur la vie de la classe, du milieu physique, économique et social avec lequel chaque enfant, le groupe classe sont en continuel dialogue.

« L'enfant, habitué à glaner autour de lui les éléments de mathématique comme il recueille les idées, les sensations et les faits, apporte en classe une infinité de problèmes que nous traiterons comme nous traitons les textes libres, avec références aux techniques nécessaires et aux opérations qui en découlent ».

Oui, le réel dans lequel les enfants baignent, leurs rêves, leur imagination offrent mille occasions de mathématiser, largement suffisantes pour « nourrir les capacités de compréhension et d'abstraction des enfants » (du moins à l'école maternelle et à l'école primaire).

L'ŒIL MATHÉMATIQUE

Cette infinité d'occasions sont si près de nous que nous n'y prêtons pas attention : notre vue est à rééduquer en mathématique comme en bien d'autres domaines.

A titre, non de modèle, mais de simple exemple, voici ce que nous avons fait cette année entre la rentrée de septembre et la Toussaint, c'est-à-dire en une douzaine de séances :

— Croquis des familles : pour son correspondant, chaque enfant représente sa famille. Ce travail est inachevé parce que, au fur et à mesure

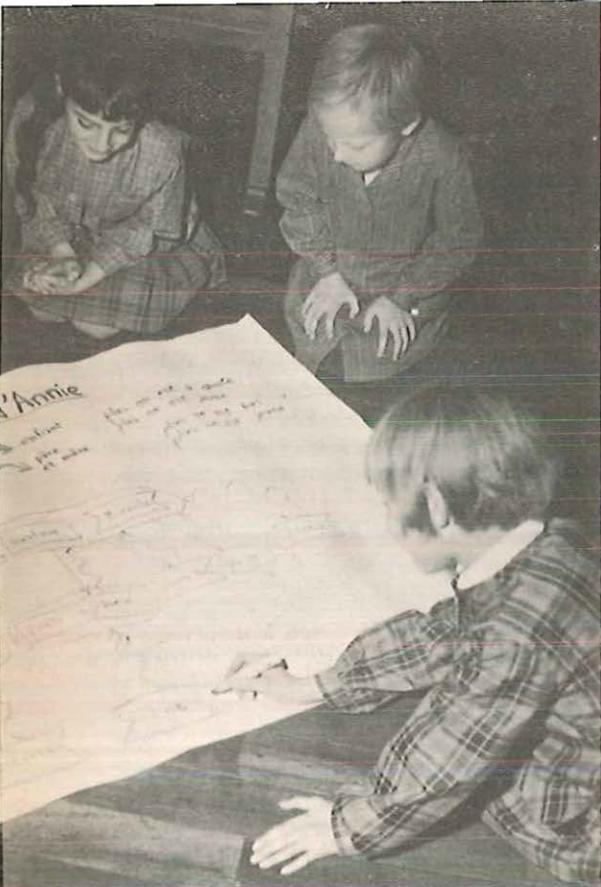


Photo Gauthier

de la recherche, les enfants sont devenus de plus en plus exigeants.

— Passage des convois sur les ponts à charge limitée.

— Curiosité : graphique du nombre de pages du *Larousse* pour chaque lettre de l'alphabet.

— Différentes façons de partager 50 en deux.

— Découverte de rapports sur une règle graduée « abstraitement ».

— Exploitation des envois des correspondants : plusieurs représentations graphiques de leurs poids et de leurs tailles.

— A la suite d'un problème apporté par une élève, nous avons discuté longuement de la notion de bénéfice qui a amené les nombres négatifs (discussions passionnantes).

— Au cours du classement des nombres obtenus, la confrontation des différents points de vue nous a fait déboucher sur la topologie. Faute de temps, les recherches ont été interrompues, mais le dossier est ouvert.

— C'est à tout moment, en sciences, en français, en grammaire, que nous établissons des tableaux de classement, des diagrammes, des graphiques, que nous utilisons des flèches pour tirer au clair les relations entre les personnages, les objets, les idées.

Je ne suis pas le seul à apporter des témoignages dans ce sens.

LE ROLE DE LA CORRESPONDANCE

La correspondance apporte un contenu naturel à notre enseignement : par le jeu des questions et des réponses, elle motive nos travaux, elle nous permet de prendre contact avec les recherches des autres, relançant ainsi notre imagination.

La correspondance nous oblige aussi à faire un choix : parmi les occasions qui s'offrent à nous, nous n'exploitons que celles qui offrent le plus d'intérêt non seulement pour nous mais aussi pour les autres. Ainsi nous évitons l'écueil des situations qui n'apportent rien, nous restons dans la limite des occasions privilégiées.

La correspondance fait plus : elle influence bénéfiquement la forme de notre expression mathématique. Pour être compris des autres, nous devons employer un langage mathématique simple, clair, sobre, logique. Quand nous inventons des symboles (c'est fréquent) nous devons donner la légende qui permet de les comprendre. C'est le rôle de l'instituteur de poser à tout moment les questions :

— Nos correspondants nous comprennent-ils ?

— Sont-ils intéressés par ce que nous leur présentons ?

Ainsi la mathématique apparaît aux enfants dans son véritable rôle de moyen de communication entre les hommes, de dialogue avec le milieu. Ainsi, dans l'œuvre collective, naît et se développe le climat d'exigence indispensable à toute éducation.

LE TATONNEMENT EXPERIMENTAL

Il y a deux tendances, écrit Freinet dans la *BEM* :

« — La scolastique qui présente aux enfants des règles, des principes et des lois qui sont comme préétablis, sûrs et définitifs, et qu'on doit admettre en tout cas comme les dogmes que l'église place à l'origine de toute foi.

— La méthode naturelle qui rétablit les processus normaux. Aucune règle imposée d'avance, mais observations et expériences à même la vie, problèmes posés dont nous chercherons ensemble les solutions et qui, à travers l'inquiétude salutaire, susciteront la recherche des principes et des lois ».

Freinet savait bien que ce n'est pas facile à mettre en pratique : on risque comme le signale le camarade, de verser dans la leçon de choses si on exploite ces problèmes traditionnellement, comme des problèmes d'examens. Comment éviter ce danger ?

Il faut d'abord se persuader que l'essentiel n'est pas de monter des mécanismes pour obtenir des élèves une réponse juste, dans les délais les plus brefs. L'essentiel est de donner le goût, l'habitude et la possibilité de recherche. Chercher, tantôt seul, tantôt par petits groupes, d'autres fois tous ensemble avec le maître ; devant tous, exprimer clairement ce qu'on a trouvé avec des mots, et surtout des schémas, des symboles empruntés ou inventés ; formuler des hypothèses, les vérifier,

les défendre ; écouter les autres, discuter, chercher de nouveau...

Observons les enfants et les adultes dans leurs réactions naturelles. Parmi d'autres, il est une remarque que l'on fait fréquemment : ils font varier un ou plusieurs facteurs d'une situation, les rejetant vers les extrêmes, soit vers l'infiniment grand, soit vers l'infiniment petit. Alors chaque notion, du fait qu'elle est vue sous des angles différents, comme un objet sous certains éclairages, prend du relief, si bien que la situation s'élargit et se structure.

Voilà longtemps que j'ai fait cette remarque, mais il m'a fallu des années pour me convaincre qu'il n'y avait pas là perte de temps, mais au contraire travail passionnant et éminemment formateur.

Je pense que beaucoup d'entre nous ont fait semblable constatation et n'ont pas manqué d'en tirer parti.

Nous n'avons donc pas été étonnés de voir, parmi les principes de la méthode de Dienes (fondés sur les travaux de Piaget) :

« — Principe de la variabilité mathématique : c'est en faisant varier le plus largement possible les variables que nous faisons apparaître clairement ce qui est invariant pendant la variation.

— Principe de la variabilité dans la perception. Pour accorder autant d'étendue que possible aux différences individuelles dans la formation des concepts et pour amener les enfants à acquérir le sens de l'abstraction mathématique, la même structure sera présentée sous forme d'équivalents perpétuels aussi variés que possible... » (1)

(1) *Le courrier de la recherche pédagogique* n° 27, l'initiation mathématique au cycle élémentaire. IPN.

Ce dernier principe, on le trouve exposé dans la *BEM* et nos milliers de camarades qui pratiquent le « calcul vivant » ont constaté que les centaines de situations exploitées dans une année débouchent sur un nombre assez réduit de notions. Elles sont continuellement brassées, abordées dans des contextes variés, sous des jours nouveaux. Chaque enfant a ainsi la possibilité de les acquérir à sa manière et à son rythme.

Ces constatations ne sont pas les seules que nous ayons faites. Il serait trop long de les exposer toutes ici.

Je crois que nous en avons suffisamment dit pour démontrer que nous sommes à l'opposé d'un enseignement « qui rappelle trop souvent une situation totalitaire, et sans véritable culture mathématique ».

LA PART DU MAITRE

L'article signale notre manque de culture mathématique.

C'est évident.

Alors que faire ?

Ne pas démarrer avant d'avoir une information mathématique solide ?

Je ne le pense pas. Je crois que nous devons procéder comme nous avons procédé pour moderniser notre enseignement du français, du dessin, de l'histoire ou de la géographie. Au départ, par le contact avec des expériences et surtout par la lecture des livres de base de Freinet, nous avons pris conscience d'un certain esprit, d'une attitude à adopter, et nous avons agi. La légèreté de notre bagage, si elle avait des inconvénients, offrait au moins l'avantage de nous laisser l'esprit léger, plus attentif aux réactions naturelles des élèves.

C'est chemin faisant, poussés par les exigences de l'action, que nous avons senti la nécessité d'une information

sérieuse, à la fois théorique et pratique, et qui, du fait qu'elle se greffe sur la réalité humaine que constitue une classe, n'est pas une simple information mais une véritable culture.

Un perpétuel ajustement de notre action pédagogique : le tâtonnement expérimental en collaboration avec nos élèves, avec nos collègues.

Freinet a fait de l'Ecole Moderne un vaste chantier de travail et de culture où chaque instituteur trouve de quoi construire sa personnalité pour devenir un maître de qualité.

L'INTUITION

Il ne me paraît pas indispensable d'essayer de justifier aujourd'hui notre conception de l'intuition puisqu'elle n'est pas discutée par les auteurs de l'article.

DES CADRES SOUPLES DE TRAVAIL

Il est une idée sur laquelle Freinet revenait toujours : le progrès se fait sur la base de la création, du perfectionnement et de la diffusion des outils.

Voilà quarante ans c'était la presse à imprimer qui a donné l'essor à l'expression libre, aux échanges, à tout une pédagogie moderne.

Maintenant, ce sont les bandes qui, remédiant aux insuffisances des maîtres, apportent directement aux élèves un large éventail de recherches et d'expériences.

Or, je suis persuadé que les bandes peuvent apporter une importante contribution à l'avancement des mathématiques à l'Ecole primaire et au Second degré. Le Bohec, après ses recherches, affirme qu'il est d'accord.

Déjà nos bandes d'*Atelier de Calcul* ouvrent la voie, offrant aux enfants non seulement un contenu mais un style de travail.

Nous devons maintenant réaliser des bandes d'*Atelier Mathématique*.
Mais comment?

Pas en nous enfermant dans un bureau avec des livres. Ces bandes mathématiques naîtront tout naturellement des recherches que nous effectuons à même nos classes, avec nos élèves, comme sont nées nos bandes d'*Atelier de Calcul*; mais elles seront plus abstraites, on y utilisera davantage les symboles.

Pour faire démarrer la réalisation, je vous soumetts la recherche ci-contre, effectuée dans ma classe, que nous avons programmée pour les correspondants.

Ce n'est pas un modèle, mais un simple exemple, inachevé d'ailleurs, avec pro-

bablement des maladresses que vous corrigerez éventuellement.

Si vous le lisez à vos élèves, point par point, au moment opportun, il déclenchera d'autres travaux, peut-être simplement des prolongements dont vous me ferez part.

Ainsi nous préparerons les points d'appui, les cadres souples dont nous avons besoin pour faire progresser notre enseignement.

A vous lire donc, le responsable de la commission :

MAURICE BEAUGRAND

Route de St-Léger

10 - Buchères

Voir aussi La moitié du rectangle,
L'Éducateur n° 8 du 15-1-66.



EXEMPLE :*les pommes de terre*

1) Anne-Marie a inventé un petit problème :

« Maman a vendu 150 kg de pommes de terre à 40 c le kg ».

2) Le maître a demandé si l'on pouvait compliquer ce problème.

Alors Anne-Marie a dit :

— Elle les avait payées 80 c le kg.

En entendant cela, plusieurs élèves ont ri.

Devinez pourquoi ?

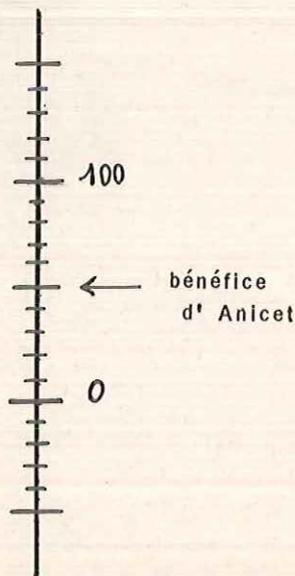
3) Certains ont dit qu'elle ne faisait pas de bénéfice, au contraire, elle perd de l'argent.

4) Pour expliquer à ceux qui ne comprenaient pas, Anicet a dit :

— Je vends des pommes de terre 1,50 f le kg, mais tout cet argent n'est pas pour moi : les pommes de terre, on ne me les avait pas données, on me les avait vendues (1 f le kg).

Mon bénéfice n'est que de.....

5) Le maître a proposé de marquer le bénéfice d'Anicet sur une ligne verticale qu'il a tracée au tableau.



6) Mais comment la graduer ?

7) Quelqu'un a proposé de marquer 0. Mais où ?

8) Et de faire un petit trait tous les 10.

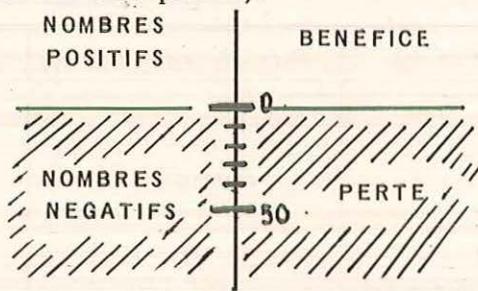
9) Puis nous avons situé le bénéfice d'Anicet sur le croquis.

10) Jean-Michel : pa 50 pv 100 b? Placez-le sur votre croquis.

11) Vous avez remarqué que les deux bénéfiques sont situés au même point. Et pourtant les deux prix de vente ne sont pas les mêmes et les deux prix d'achat non plus.
Alors?

12) Elisabeth : pa 100 pv 50.
Imaginez la scène.

13) Le bénéfice est -50 . C'est un nombre négatif. (Les « 50 » de tout à l'heure étaient $+50$ des nombres positifs).



14) Vous pouvez chercher d'autres exemples.

15) Nous avons placé les nôtres, au fur et à mesure, dans un tableau :

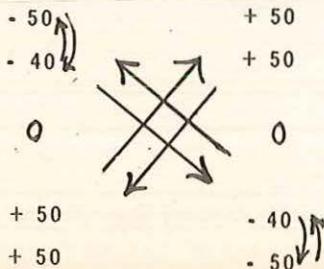
Prix d'achat d'un kg	Prix de vente d'un kg	Bénéfice sur un kg
+ 100	+ 150	+ 50
+ 50	+ 100	+ 50
+ 100	+ 50	- 50
+ 50	+ 50	0
+ 80	+ 40	- 40

16) Ensuite nous avons classé les bénéfiques.

Voici quelques propositions, vous nous direz ce que vous en pensez :

Elisabeth	Roger	Jean-Michel
- 50	- 50	+ 50
0	- 40	+ 50
- 40	0	0
+ 50	+ 50	- 40
+ 50	+ 50	- 50

17) Nous avons remarqué que le classement de Jean-Michel est l'inverse du classement de Roger. Nous avons écrit chaque nombre sur un carton. En partant de l'un des classements, nous avons essayé de déplacer les nombres.



18) Vous pouvez imaginer des exemples de prix d'achat et de prix de vente très drôles.

Ensuite vous pourrez discuter sur nos exemples.

19) Quelques-uns de nos exemples :

<i>Prix d'achat d'un kg</i>	<i>Prix de vente d'un kg</i>	<i>Bénéfice sur un kg</i>
0 cadeau !	0 cadeau !	0
- N ça arrive mais rarement	0	+ N
PA	PV	PV - PA
- 30	- 30	0
- 30	0	
- 30	- 20	
- 30	+ 20	
- N	- M	

Etc. Continuez et écrivez-nous.

INFORMATION MATHÉMATIQUE

par

M. PELLISSIER

Depuis quelques années, nous sommes poursuivis par les mathématiques. Il me semble que pour nous le premier assaut date de l'année du congrès de Caen, et qu'il fut d'autant plus redoutable que nous ne reconnaissons plus dans l'assaillant nos mathématiques de l'E.N. ou du lycée, mais une cabale de signes nouveaux et indéchiffrables pour nous : les Mathématiques Modernes, quand ce n'était pas la Théorie des Ensembles !

Alors, il nous faut essayer d'y voir clair et de mieux cerner ce qu'est la mathématique (puisqu'on en parle au singulier maintenant), et quels sont ses rapports avec la vie et avec l'école. A ce congrès de Caen, précisément, un professeur de faculté avait exercisé pour nous quelques-uns de ces fameux symboles : si l'on appelle E l'ensemble des chats, Minou $\in E$ et Médor $\notin E$; ce qui signifie : Minou appartient à l'ensemble des chats, mais pas Médor. C'était un soulagement : nous n'étions peut-être pas loin de penser — à tort — qu'il s'agissait en somme d'une nouvelle façon d'écrire les choses que tout le monde savait, et qu'il nous suffirait d'apprendre tous ces nouveaux signes pour comprendre la théorie des ensembles...

Puis nous sommes arrivés au moment où il n'y a plus moyen d'ouvrir une revue un tant soit peu pédagogique, sans y trouver un article sur les Maths Modernes !

Devant ce déferlement de mathématique, je me suis senti désemparé : avec mon bagage déjà ancien de Math. Elém., je ne comprenais plus ; j'aime les maths, et j'étais gêné de voir passer le train sans pouvoir le prendre. Je me suis donc remis à faire des maths, j'allais dire anciennes et modernes, mais il me semble maintenant

que cette distinction n'est pas fondée et que l'on a bien abusé de l'épithète modernes.

Comme j'aime assez discuter avec des collègues, j'ai cherché des échos : « Alors, ces maths modernes, qu'est-ce que tu en penses ? »

— Oh, moi, tu sais... »

Et neuf fois sur dix, j'ai recueilli une moue qui en disait long, avec des précisions comme :

« Depuis la 4^e, ou depuis la géométrie dans l'espace... et quant à la trigonométrie : $\cos + \cos = 2\cos\cos$... » Pourquoi ce goût amer et cette méfiance des mathématiques ?

Ainsi, si vous vous mettez à parler d' $y = ax$, votre entourage criera au trouble-fête. Mais si vous dites que vous venez d'acheter 7 pinceaux à 0,80 F pièce, tout va bien, chacun sait que vous avez payé 5,60 F. Pourtant tout le monde a utilisé cette fonction $y = ax$; c'est elle qui intervient pour trouver un prix total, connaissant le prix de l'unité et le nombre d'unités :

$$\begin{array}{r} 5,60 \text{ F} = 0,80 \text{ F} \times 7 \\ y = a \quad \times x \end{array}$$

C'est encore elle qui intervient pour Distance = Vitesse \times temps, et Poids total = Poids spécifique \times Vol., etc...

De même, vous avez tous utilisé des exemples de la fonction $y = ax + b$. C'est le taxi : en montant vous payez b F, c'est la prise en charge, une somme fixe, que vous alliez près ou loin ; ensuite, vous faites a km à x F le km ; au total, vous payez y F = $(a \times x) + b$.

C'est un exemple parmi bien d'autres... Donc, nous avons tous fait des calculs,

pour résoudre des problèmes précis, mais à travers le souci des chiffres, la généralisation ne s'est pas faite, la structure générale n'a pas apparu. Et plus tard, quand la symbolisation a dû se faire, par la force des programmes, un professeur vous a présenté $y = ax + b$, la variable, la fonction... et cela ne reposant pas sur des expériences, vous ne saviez ni qui était y , pas plus que x ou b . Le travail s'est donc borné à donner des valeurs différentes à tout cela et à faire des comptes ; la mécanique a repris le dessus, alors que ces fonctions représentent en fait l'expression générale d'une relation liant différentes grandeurs qui se composent entre elles toujours de la même façon.

Pour nous, il n'y a pas eu passage des calculs à la mathématique, mais une juxtaposition brutale des deux, et le hiatus est resté. D'autant plus que tout cela n'a jamais été lié non plus à nos intérêts d'enfants ou d'adolescents. L'enseignement des mathématiques s'est donc soldé pour beaucoup d'entre nous par un mauvais souvenir et une méconnaissance totale de ce qu'est vraiment la mathématique : il nous faut remédier à cela.

(à suivre)

M. PELLISSIER
38 - Vénérieux

Les contes à l'École Maternelle

par

Madeleine PORQUET

*Inspectrice départementale
des Ecoles Maternelles
(du Finistère)*

Le conte est un *genre littéraire*, de tradition *orale*, dont la naissance se perd dans la nuit des temps. Conçu d'abord dans les veillées, pour les heures de repos et de fête, par ceux qui avaient reçu le don mystérieux du bien parler — vieillards et vieilles femmes surtout, pourvus d'une vaste expérience des choses — *le conte est universel* et l'on a pu montrer qu'il présente, à travers les temps et les lieux, les races et les continents, des *identités remarquables* que n'explique pas toujours la possibilité d'une migration. Il n'en est pas moins vrai que les contes sont essentiellement migrants, volant de bouche en bouche sur les lèvres des hommes, et que leur marche a souvent suivi celle de la civilisation et du soleil, de l'Orient à l'Occident.

Les documents littéraires les plus anciens (mythes et contes du 2^e millénaire avant notre ère) sont nés en Chine, dans l'Inde, l'Égypte, la Mésopotamie, l'Asie Mineure, la Grèce puis plus tardivement en Italie, en Gaule et en Bretagne. Des récits oraux contant les actions des dieux, des héros, des saints, puis celles des hommes et des animaux qui les représentent sont nés les mythes, les épopées, les légendes, les contes et les fables ; ces dernières ayant souvent une tendance moralisatrice alors que le conte use volontiers du fantastique et du merveilleux (effets magiques, interventions divines, fantaisie).

Les contes ont évolué en même temps que les civilisations et l'intérêt qu'ils soulèvent s'est peu à peu déplacé de l'adulte vers *l'enfant qui devient lui-même créateur « d'histoires »* révélatrices de ses besoins les plus profonds et à travers lesquelles nous pouvons assister à *la genèse de la création littéraire*.

DE QUEL BESOIN SONT-ILS NES?

Comme la littérature dont ils sont l'une des premières formes orales, ils naissent du besoin de l'individu, vivant en société, de s'exprimer, de communiquer un état d'âme momentané à plusieurs de ses semblables par le moyen du langage pris au sens large du terme (parole, geste, mime, musique, écriture, dessin).

A l'origine on trouve le *rythme*, la tendance profonde de l'homme à rythmer ses mouvements, à les synthétiser pour accompagner le travail collectif : les mouvements symétriques et alternés des muscles et des membres invitent à l'imitation, expriment des sentiments forts communiqués à autrui par la *danse*, individuelle puis collective.

Cette danse est le mime figuratif des actions des hommes et des dieux — des gestes du travail et de l'amour. Danse s'accompagnant de *cris*, de mélodie puis de *chant* et de laquelle naît le mimodrame ou drame lyrique.

La danse, le mimodrame répondent encore à cet autre besoin pressant : celui d'*attirer*. De même que le paon fait la roue devant sa femelle, l'homme s'agite pour attirer l'attention, provoquer l'admiration des autres.

Ils sont aussi une *invitation* et parfois un *essai de contrainte et de soumission* des forces supérieures dont l'homme primitif se sent le jouet, une sorte de supplication par prière, de réduction par la ruse.

Par exemple, mimer la pluie c'est rendre les traits et les gestes des animaux (dragons, serpents ou grenouilles) qui sont censés la provoquer, c'est aussi les inviter à *montrer leur puissance* ou se *donner l'illusion de s'assimiler cette puissance en revêtant leur forme par le costume et le masque*.

Les forces naturelles : astres, soleil, lune, étoiles, mer, deviennent des dieux, conçus à l'image de l'homme. Ainsi l'origine du *mythe* se confond avec l'origine de l'homme, avec cette *peur irrationnelle* qu'il éprouve devant certaines manifestations de la nature, avec son besoin de s'assimiler ces forces, d'agir sur l'univers. *Le mythe est une manière de penser le monde, de le connaître* en y supposant des principes de constance, en l'identifiant à des puissances durables (les dieux) et à des raisons prévisibles.

« *Le mythe, dit Bergson, calme l'inquiétude de l'intelligence : on fait de l'inconnu une intention et une volonté, des puissances favorables se superposent ou se substituent aux causes naturelles* ». En révélant les structures du réel et les multiples modes d'être dans le monde, il sert de modèle exemplaire aux comportements humains, de modèle et de justification. Par le *rite* (mimique, danse, chant) le mythe permet à l'individu de s'identifier à la puissance célébrée, de tenter de la maîtriser.

A l'origine, la création littéraire fut toujours *une création religieuse* : représentation mimée, jouée, chantée, puis parlée des actions des dieux, puis des héros, des demi-dieux et enfin des hommes. Le héros subsiste dans les histoires enfantines et prend parfois d'étranges dimensions affectives et morales : voir *Le Gardien de Joies*.

La création littéraire écrite vient doubler la création orale, cependant que celle-ci s'affadit au cours des siècles : la légende se substitue au mythe sans perdre pour autant son caractère religieux (les hauts faits de la vie des saints sont célébrés à leur tour).

Au Moyen Age, la légende apparaît comme répondant à un *besoin d'assistance* de l'homme, une *attente du merveilleux*, du miracle. Puis le récit merveilleux et populaire de quelque événement historique, *l'épopée* et la *poésie lyrique*, traduisent un agrandissement de la réalité passée, chantent l'exaltation d'un peuple, fournissent un modèle d'hommes égaux aux dieux. La forme du drame évolue avec son extension à un public plus nombreux cependant que son contenu se laïcise progressivement.

Avec le roman médiéval apparaît le *fantastique*, le monde de l'irrationnel divinisé.

Avec la naissance de la prose, de la fable, du conte, on aborde le genre narratif qui use volontiers du fantastique et du merveilleux, des effets magiques, du jeu du hasard et de la fantaisie.

AINSI LE CONTE PEUT ETRE
DEFINI COMME SUIT :

Une *narration fictive*, de forme *orale* (même lorsqu'elle est écrite) et *courte* (doit pouvoir être contée en une seule fois).

Cette définition répond également aux « histoires » créées par nos enfants, de même que se retrouve à la base de la création enfantine ce *besoin primitif et essentiel de l'homme d'imaginer*, de *mimer*, de *mettre en dialogue* et d'*incarner par des personnages une action fictive*, avec cette différence toutefois que *les créations enfantines ne possèdent pas d'éléments religieux* (du moins dans le sens du divin ou du surnaturel). Les forces naturelles n'étant pas pour l'enfant objet de craintes, seul subsiste le besoin primordial de s'approprier le monde en le recréant par le geste et le verbe. Mais l'esprit du mythe demeure.

Cependant cette assimilation du réel n'est que l'une des faces de l'attitude naturelle de l'homme face au monde qui l'entoure : d'une part la conscience c'est-à-dire l'intelligence claire, la vision objective du monde, favorise l'*adaptation de l'homme au réel*. D'autre part dans les moments de moindre tension mentale, l'homme au lieu de s'adapter à un réel qui lui oppose sa rugosité et ses lois, *rêve* en quelque sorte le réel, projetant dans ce réel ses propres façons de sentir : il y a *assimilation du réel à l'homme*. Ces deux attitudes sont fondamentales à l'enfant et à l'homme et de même que les mythes, les légendes, les contes de fées sont le miroir de la vie psychique des peuples, de cette assimilation du réel par le rêve, les histoires inventées par nos enfants sont le reflet de leur vie affective et mentale, de leur appropriation psychique du monde.

Littérature d'imagination par excellence, le conte exprime une *vision subjective du monde* : l'homme, comme l'enfant, projette la dualité qu'il sent en lui dans des personnages présentant des caractères fortement contrastés, il lui arrive de se délivrer de ses angoisses dans des contes fantastiques.

A ce sujet « Le petit ourson qui ne croyait pas au loup », œuvre de la classe enfantine de Tournemire, paru dans *Art Enfantin* (1) est particulièrement révélateur : il exprime à la fois la peur (irrationnelle et pour ainsi dire mythique) du loup, symbole familier de la cruauté, et le besoin de s'approprier ce symbole (le petit ourson dans lequel l'enfant se projette est finalement le fils du loup).

(1) N° 22 - mars-avril 1964, Editions de l'ICEM.



MEB

Si, comme Paul Valéry l'écrit : « *Le faux et le merveilleux sont plus humains que l'homme vrai* », nous pouvons penser avec Freud que « *la conception mythologique du monde qui anime jusqu'aux religions les plus modernes n'est*

pas autre chose qu'une psychologie projetée vers le monde extérieur », ce qui nous amène à essayer de comprendre la valeur des symboles, c'est-à-dire des images données par cette psychologie.

Images nées dans l'inconscient individuel, selon Freud, ou, selon Jung, manifestations de l'inconscient collectif, images primordiales qui sont depuis des siècles le bien commun de l'humanité, comment ces symboles naquirent-ils ? Et pouvons-nous en retrouver l'écho dans les contes créés par nos enfants ?

Il semble bien que la base des croyances n'est point la curiosité intellectuelle, ni l'admiration mais la *peur*. Un des phénomènes naturels qui a le plus impressionné les primitifs, c'est l'orage. L'analogie découverte entre le bruit du tonnerre et celui des premiers chars à roues en bois plein fut à l'origine de la création de la première divinité enfantée par l'imagination des hommes : le conducteur du char du tonnerre. L'idée du feu restant associée à celle des déplacements surnaturels sous des formes variées (lumière, éclair, flammes) : les mythes des chars de feu se rattachent soit au culte du soleil, soit au culte du tonnerre.

De là sont nés également les coursiers surnaturels, Pégase par exemple ou le tapis volant.

Puis le char du soleil devient le symbole des plus hautes énergies psychiques. Or, dans les histoires inventées par nos enfants, comme dans leurs expressions graphiques et plastiques, nous retrouvons ce mythe du soleil tout-puissant, symbole de joie et de vie, et nous rencontrons en opposition la lune froide, mystérieuse, lointaine et cependant quasi-maternelle :

« C'est le jardin de la lune : il est tout vert, tout froid!
 Alors un jour, les fleurs sont descendues sur la terre en parachute!
 Quand elles descendaient, le soleil a dit : « Venez jouer chez moi ».
 Elles ont joué un peu et puis elles sont reparties :
 En bas la terre était plus belle!
 Elles ont vu la mer verte avec les grosses vagues et les rochers.
 Une fleur a eu des ennuis avec son parachute, elle a eu peur.
 Elles ont joué avec les oiseaux.
 Elles ont vu les maisons... petites, petites!
 La fumée les faisait tousser!
 Sur la terre, le soleil chauffait trop, elles ne pouvaient plus ouvrir les yeux.
 Le soir c'était mieux : les nuages sont devenus rouges, le soleil s'est couché.
 La lune a dit : mes fleurs dorment, elles sont sages, c'est bien!
 Le matin elles ont ouvert leurs pétales, le soleil est venu.
 La lune a dormi jusqu'à la nuit.
 Les oiseaux embêtaient les fleurs, mais jamais elles n'ont voulu remonter ».

Sur une idée de Jacques, enrichie par toute la classe maternelle de Roscoff.

Le monde extérieur avec ses éléments naturels : ciel, mer, oiseaux et la terre des hommes avec ses maisons, ses jardins, ses fleurs et même ses objets les plus modernes (parachute) se met à vivre, de la vie intérieure, sensible et imaginative des petits. On passe du plan physique au plan affectif, du « vrai » au « merveilleux », c'est l'originalité et la valeur de la pédagogie Freinet que de nous permettre cette approche de la création sous toutes ses formes, de faire entrer nos enfants de plain-pied dans la véritable culture qui n'est jamais apprentissage passif mais épanouissement, enrichissement de soi-même par assimilation d'un réel coloré par l'affectivité.

MAIS QU'EST-CE QUE LE RÉEL ?

Il est multiple et infini : il est tout ce qui « environne » l'enfant : les êtres et les choses — la terre et le ciel — le monde sous ses aspects les plus divers, des objets les plus infimes aux plus vastes horizons — de la nature aux objets fabriqués par l'homme (et

dans le monde moderne ces derniers risquent d'envahir presque totalement l'univers enfantin) — les bruits les plus divers — les signes et les symboles créés par l'homme et, eux aussi, de plus en plus évidents (pensez aux affiches et aux vitrines des magasins) et enfin tous les produits de la pensée et de l'imagination des hommes qui bien plus tôt qu'autrefois frappent et influencent l'imagination et la sensibilité de nos petits : films, chansons, images de la télévision, sont un réel fabriqué plus accessible et par là même plus influent que le réel naturel, un réel quotidien facilitant considérablement ce passage du réel au merveilleux qui, dans le conte adulte comme dans le conte enfantin, apparaît comme une revanche sur le réel-nature contraint de se plier au rêve, à la fantaisie, aux désirs des héros. A la limite du réel ne subsiste que la substance poétique, élaborée dans le cœur et l'esprit de l'homme : « Une profonde palpitation de l'âme en réponse animée au contact du monde » (Machado).

Une palpitation qui est l'expression de l'aspiration humaine vers la beauté, l'harmonie, le bonheur, une réponse à une angoisse, une recherche de l'essentiel. Il en est ainsi du *Petit Prince* de St-Exupéry, venant en ce XX^e siècle d'une autre planète sur la nôtre en quête d'un secret, d'un sens à donner à la vie. La rencontre du *Petit Prince* et du renard illustre ce besoin, toujours actuel, de descendre au-delà des apparences, jusqu'aux sources profondes de l'être, de redécouvrir « l'essentiel, invisible pour les yeux ». Or, voici qu'un autre *Petit Prince*, né dans la classe de Jane Rosmorduc et créé par des enfants qui ne connaissaient pas celui de St-Exupéry, va, en nous dévoilant les battements secrets du cœur de nos petits, répondre à la même quête (le besoin affectif de l'« autre ») par le même moyen : la rencontre du compagnon. Comme le renard conduisait le *Petit Prince*

vers la fleur dont il était « responsable », le clown va conduire le *Petit Prince* des enfants de Jane vers le Père Noël qui emmènera l'enfant dans le ciel : « *Il était une fois un château dans un bois avec de l'herbe autour, et des murs gris tout de travers. Tout est de travers dans ce château, les murs, les portes, les toits pointus, les fenêtres, les cheminées* ».

Dès l'abord on entre de plain-pied dans le style du conte : ce décor n'est plus celui de l'aventure banale racontée par l'un des enfants de la classe, un lundi de décembre, après la promenade familiale du dimanche où elle a fait la découverte d'un château en ruines. C'est, sorti du commentaire des peintures de quelques enfants, un décor étrange, à la fois imprécis et vivant, l'accent étant porté, par la répétition : « tout de travers » sur le caractère inquiétant du château.

*« On n'est pas bien dans un vieux château,
on risque de tomber parce qu'il n'est pas solide.
Tout est de travers, la porte est ouverte dans la grosse tour, entrons sans clef.
Il y a une grande chambre et tout au fond
le petit prince.*

*Il est mignon, il ne parle pas, ses yeux sont tristes.
Il a un beau costume avec de grandes dentelles
qui cachent ses mains. Il a peur de les déchirer.
Il a mis sa couronne à l'envers pour rire, et
il a mis des plumes dessus.*

Et quand même il ne rit pas.

*Il n'a pas de reine sa maman,
Il n'a pas de roi son papa.
Il voudrait bien qu'on vienne le voir ».*

Ce personnage du *Petit Prince*, solitaire et triste, attendant « celui qui viendra le voir » est profondément révélateur des besoins infantiles : besoin de sécurité, de tendresse, de

chaleur humaine, besoin de beauté et de fantaisie doublement exprimés, bien qu'inconscients dans le dessin du *Petit Prince* et dans le commentaire de ce dessin.

Un compagnon de jeu va être introduit par les enfants sous la forme d'un clown (le clown est un des héros

préférés des enfants, sans doute en raison de son caractère ludique).

« Un jour un clown est venu en vélo dans le bois. Il a tourné autour des arbres, des arbres bleus et des arbres noirs avec des feuilles jaunes et des feuilles roses, des arbres où les feuilles font de la dentelle tout autour, il a cherché le château avec ses jumelles, il est entré par la porte ouverte de la grosse tour.

Avec sa petite voix, le petit Prince a dit : « Tu peux entrer », et le clown lui a dit un grand bonjour en enlevant son chapeau pointu.

Le clown a tiré une glace de sa poche : alors ils ont joué ensemble à la petite souris : « attrape la souris »

« Je l'ai eue.

— Non.

— Si.

— Elle est partie! »

« Je m'en vais, petit Prince. Viens-tu avec moi? »

Alors ils sont allés dans la rue de Siam voir les lumières et les sapins qui ont des branches comme les ailes des oiseaux, la lumière rouge, le blanc brillant, les étoiles.

Et le petit prince a rencontré le Père Noël qui lui a dit : « Relève ta manche et touche un peu ma barbe », et le petit prince a ri parce qu'elle était douce.

« Qu'est-ce que tu veux que je te donne, petit prince? »

— Un train qui fume quand on tourne la clef. Et puis, je voudrais bien partir avec toi, dans le ciel ».

Le Père Noël a emmené le petit prince.

Maintenant, il est toujours content.

Il a emporté une petite lumière de la rue de Siam et avec elle, il a fait une étoile ».

La simplicité avec laquelle les enfants sont passés du réel au merveilleux, de l'action au rêve, de la tristesse à la joie, nous révèle la forme même de leur imagination créatrice : cette façon de saisir le réel, de le faire vivre affectivement, de le métamorphoser en objet poétique. Et non seulement la réalité intérieure enfantine nous

est-elle ainsi révélée, mais encore découvrons-nous ceux des éléments du réel que les enfants appréhendent avec le plus de constance, leur goût naturel pour les « ultra-choses » que celles-ci soient naturelles (ciel, lune, soleil, étoiles, neige, mer) ou fabriquées (fusées, avions, hélicoptères, téléphones, etc...), ou imaginaires (Père Noël).

« Le petit clown a fait une poule en neige, dans un poulailler en neige, une poule qui a pondu trois œufs en neige. Mais il n'y a jamais eu de petits poussins. Non, jamais! Le petit clown, lui a joué de la guitare. Elle dansait sur un pied en fermant les yeux. Et puis elle est allée chez le petit clown voler des graines, mais elle avait froid, elle a voulu se réchauffer... et elle a fondu!

Quand le petit clown est arrivé, il n'a vu que sa crête au coin du feu et il a pleuré ».

JEAN-MICHEL, 4 ans
Roscoff

Approche sensible d'une réalité vivante qui devient un instant l'enfant lui-même (elle dansait sur un pied en fermant les yeux) qui se métamorphose en objet familier et vivant (le petit clown a fait une poule en neige qui a pondu trois œufs... qui est allée voler des graines) mais qui conserve malgré tout sa nature réelle (elle a fondu).

L'enfant part du réel, laisse vagabon-

der son imagination et sa sensibilité dans le rêve, puis revient au réel pour l'éprouver sur le plan sensible. Le monde moderne, avec ses outils extraordinaires, avec les images les plus étonnantes de la télévision, est reçu avec la même simplicité et approprié par la même démarche bondissante : du réel au rêve et du rêve au réel affectif :

« Je suis monté dans la fusée. Elle était toute trempée, il y avait un trou. Je suis monté sur la fusée, j'ai vu la campagne, il y avait du vent, j'ai glissé sur le vent et je suis descendu sur la Terre.

J'ai reconnu ma maison parce qu'elle est grande ».

ERIC, 3 ans 7 mois

Les héros enfantins eux-mêmes, bien que sortis du réel, appartiennent essentiellement à l'univers du jeu comme à celui du rêve : clowns, Père Noël, animaux et fleurs dotés de langage et de sensibilité, agissant à leur fan-

taisie, mais dans un cadre réel qui est celui de la vie quotidienne et suivant les règles d'une certaine logique qui est celle de l'affectivité, des désirs et des sentiments :

« Le clown aux oiseaux est arrivé au bois, il est arrivé sur son cheval noir. Il est descendu de cheval, le cheval avait envie de se promener tout seul, mais le clown lui a dit : « Sois sage et je ne vais pas t'attacher ». Le clown avait une cage à la main, une cage avec un seul oiseau : un oiseau blessé qu'il avait attrapé facilement. Il a caché sa cage derrière le gros arbre, il est monté sur un petit banc et il s'est mis à siffler tout en jetant des miettes de pain. Tous les oiseaux sont venus, il en avait même sur son chapeau,

sur ses chaussures, près de sa main... Vite il les a mis en cage, il est remonté à cheval et il est rentré au cirque. Les gens étaient déjà là lorsqu'ils sont arrivés sur la piste. Le clown a joué de la trompette et il a lâché les oiseaux. Alors le cheval s'est mis à galoper et les oiseaux se sont posés sur son dos ; lorsque le clown jouait plus fort, il sautait par-dessus les barrières. Quand les gens sont partis, le clown est retourné au bois : il a lâché les oiseaux et l'oiseau blessé, il l'a mis dans un nid ».

Tous (de 2 à 6 ans)

Expression du besoin de puissance, de l'élan vital enfantin et aussi influence de la télévision et de ses spectacles.

Influence également des contes pour enfants dits à la maison ou à l'école dont l'enfant fait son bien en intégrant certains détails à ses propres histoires :

« Il était une fois un bonhomme de neige qui était vivant :

Un petit lapin était caché dedans.

Il a eu peur du chasseur qui s'approchait avec son fusil.

Il a couru dans la forêt, il a trouvé de la paille et il a fait une maison (réminiscence du conte : les trois cochons).

— Mais il va fondre !

— Oh ! non, sa tapisserie est en glace, il s'est installé un lit en bois, son oreiller est une grosse pierre et ses couvertures des draps.

Comme c'était bientôt Noël, il a voulu faire un sapin ; mais il n'avait rien ; alors il est allé chez une dame près de la forêt quand tout le monde dormait ; il a pris les boules et les guirlandes du sapin de la dame le premier soir et les jouets le deuxième soir. Et puis après il a tout ramené.

Le lendemain, la dame a rencontré dans la montagne un bonhomme de neige qui marchait ».

ANNE, 5 ans 8 mois

On le voit, l'imagination créatrice d'Anne a saisi, pour en faire son bien, dans l'histoire des trois cochons, l'action sécurisante (se faire une maison). Dans ce cas l'influence du conte apporté à l'enfant se révèle heureuse : elle le sécurise et donne élan à l'invention.

De même que le merveilleux des contes séduisait l'homme des civilisations plus évoluées en lui apportant une sécurité psychologique, il séduit l'enfant qui se trouve, lui aussi, par rapport à l'adulte, et ce même dans notre

société évoluée, en état d'infériorité, d'insécurité. Ne disposant d'aucun pouvoir réel, n'étant maître ni de lui-même, ni du monde qui l'entoure, il ne peut s'approprier ce monde qu'au travers de son imagination créatrice.

Il adhère ainsi naturellement au merveilleux. Se projetant dans le héros, il éprouve ce sentiment de compensation que nous trouvons sous forme symbolique dans bien des contes. Et par là même le conte possède un pouvoir considérable d'intégration au mon-

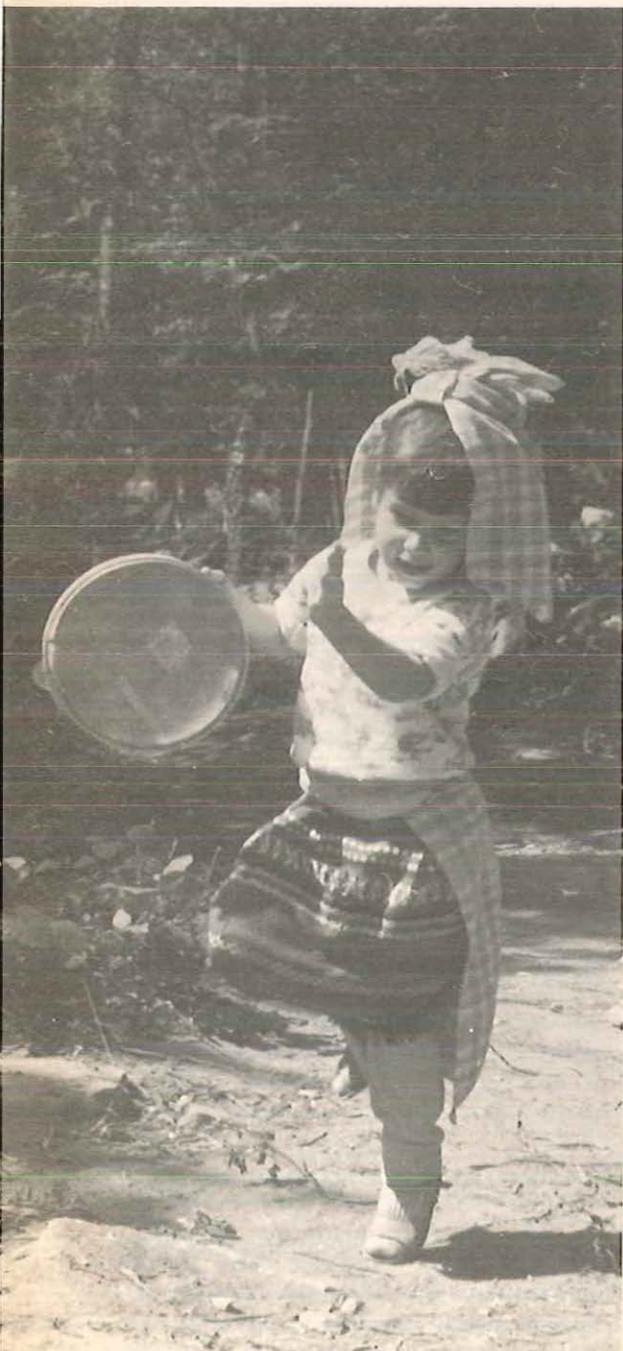


Photo Cormier

de, à la vie sociale : l'enfant y revit de façon simplifiée, organisée, objectivée ce qu'il a vécu dans sa famille de façon intense et confuse : tous les contes sont fondés sur les relations humaines et le plus souvent familiales. *Ils aident l'enfant à objectiver et à généraliser ces relations, à réaliser imaginairement sa situation d'enfant, mais aussi souvent à s'en libérer* parce qu'ils soulèvent les émotions sans faire intervenir le jeu de la raison qui juge et critique.

D'autre part, le conte étant entendu en groupe, son pouvoir intégrant s'en trouve intensifié. Toutefois si le conte écrit par les adultes est simplement subi, si des possibilités multiples de création d'histoires ne sont pas offertes à l'enfant, *il peut être aliénant pour l'esprit enfantin*, qui peut avoir tendance à se réfugier, à se complaire dans cette irréalité. Il convient de ne pas laisser les enfants s'enliser dans son pouvoir de fascination, en notant toutefois que le conte, art de langage, est beaucoup moins nocif que l'image animée qui atteint les enfants bien plus directement et les frappe plus intensément. Il n'est que de voir nos petits jouer dans les cours de récréation à Zorro ou à Thierry la Fronde pour comprendre ce pouvoir de fascination qu'exerce le héros sur l'enfant. Cette dramatisation toute naturelle et spontanée est l'équivalent du rite des religions primitives : une possibilité pour l'individu de s'identifier à la puissance célébrée, de la maîtriser. C'est pourquoi il convient de choisir très soigneusement parmi les contes ceux qui, ayant une *réelle valeur poétique*, sont *moyen de culture* du cœur, de l'esprit, du langage.

(à suivre)

Madeleine Porquet
rue de la République
Brest - (29 N.)

Partir du concret

A la journée départementale des Coopératives Scolaires, à Nantes, les quatre délégués de notre Coopé participent au débat sur *Les Enquêtes*. Ils retrouvent là, leurs camarades de Ragon (classe de Jean Le Gal), avec lesquels ils échangent leur journal et de temps en temps quelques lettres.

Ils se réunissent dans une salle du CEG, avec d'autres délégués. La discussion porte sur le thème qui a été préparé en classe. Les enfants ont répondu au questionnaire proposé par les organisateurs, ils savent de quoi on va parler. De plus, ils sont habitués à prendre la parole.

Donc, le débat commence. Tour à tour, les enfants de Ragon et de Saint-Nazaire interviennent, se posent des questions, expliquent comment se mènent les enquêtes dans leur classe. Mais nous sentons bientôt, Jean et moi, que nos enfants ne sont pas très à l'aise. N'ont-ils donc rien à dire de plus? Et pourtant? Levons donc l'obstacle qui les empêche de parler librement. Jean et moi, nous les invitons à se rendre dans la salle d'exposition, où les coopératives ont affiché leurs comptes rendus d'enquête, leurs albums, leurs travaux manuels, leurs journaux, des bandes, etc... Des choses, ils en avaient certes à dire! Au contact des documents, libérés du cadre de la salle de réunions, nos enfants ont retrouvé leur naturel.

Mais que disent-ils?

« Ah! c'est toi Jacques qui nous a écrit? »

— C'est là qu'habitent nos correspondants.

— Les nôtres sont à Port-Vendres.

— Vous êtes allés chez Simca?

— Nous, nous allons souvent au port.

— Et que faites-vous encore en classe?

Essai d'auto-organisation

par

P. YVIN

Classe de perfectionnement
à Saint-Nazaire

- Vous avez un jardin ?
— Mais, avez-vous des bandes ? »

Le contact est établi.

Jean et moi, nous pouvons nous retirer. Les enfants n'ont guère besoin de nous.

Dans un coin de la salle, je vois mon Yannick occupé avec un Inspecteur. « Il a du bagou », me dit l'Inspecteur. Yannick lui expliquait comment il avait réalisé son enquête sur la Brière, d'après une bande.

Ce qu'ils s'étaient dit, je l'ai su le lendemain et le surlendemain. J'étais surpris — mais pourquoi en aurais-je douté ? — du sérieux avec lequel nos enfants avaient parlé librement de leur classe, de leurs manières de travailler. Mais pourquoi tout ce bavardage, me direz-vous ?

— Parce que je pense d'abord que pour être fructueuses, les réunions d'enfants doivent avoir lieu dans le cadre de nos classes, au contact de la réalité.

— Parce qu'il ne suffit pas de dire, en s'asseyant au fond de la classe : « Vous êtes libres, vous pouvez vous exprimer librement ». Cela ne mène pas bien loin, sinon à la confusion. — parce qu'une formule d'autogestion par exemple ne peut se concevoir que s'il y a quelque chose à gérer.

Et que ce n'est pas dans l'idéal, mais à partir du concret, du travail, que peut s'établir une formule de coopération scolaire.

Conditions de l'auto-organisation

Certes, l'organisation de notre communauté ne s'est pas faite en un jour. Ma classe se compose essentiellement d'enfants instables, perturbés, agres-

sifs même. Aussi, notre vie communautaire connaît-elle des hauts et des bas.

Ce n'est pas l'institution hâtive d'un bureau d'enfant, ou l'utilisation d'un journal mural, ou encore l'organisation de « conseils de classe » qui ont permis au départ cette formule nouvelle.

Une technique nouvelle ne suffit pas non plus à elle seule.

Mais ce n'est qu'au fur et à mesure que j'offrais aux enfants de nouvelles techniques et que je leur proposais de nouvelles activités, que s'établissait notre système d'organisation.

— Tout d'abord, les techniques d'expression libre, dans leurs multiples variétés, en me faisant entrevoir l'enfant sous son véritable visage, et non l'écolier, modifièrent le climat de la classe. La liberté commença déjà à s'installer.

— A partir de techniques, comme la pratique du texte libre, dans ses formes multiples, la correspondance, l'imprimerie, l'exposé d'enfant, les ateliers dans la classe, se créèrent les responsabilités, et en même temps intervinrent les problèmes, naquirent les échanges, se découvrit le groupe.

— L'introduction progressive des bandes programmées permit à l'enfant de se libérer davantage du maître. En lui permettant de se diriger lui-même, de se contrôler, je donnais à l'enfant un sentiment plus grand de responsabilité.

— La technique de l'enquête, l'utilisation de la télévision scolaire, modifièrent également la situation du maître, en lui donnant une autre fonction que celle d'enseignant.

— L'éducation physique, le plein air, contribuèrent également à mieux souder la communauté « maître-enfants ».



Le responsable de l'affichage met en place un document C. C. d'Argentat

Comme disait Jean-Marc : « *On est de la même famille* ».

Un tel soubassement pédagogique est la condition indispensable d'une authentique formule d'auto-organisation. Sinon, toute formule de ce genre n'est qu'un leurre et ne peut apporter que des désillusions. C'est donc, à partir de cette vie complexe, riche, variée, qui est celle de la classe, que les enfants ont senti la nécessité d'organiser leur communauté.

L'organisation du travail

1^o. Chaque lundi matin, maître et enfants établissent le plan de travail de la semaine.

Nous discutons des grands moments de la semaine à venir.

— La correspondance : nous devons répondre aux correspondants. Quel jour se fera l'envoi? Leur enverra-t-on un colis? etc...

— Les albums : qui participera au travail?

— Les enquêtes : où irons-nous? Que ferons-nous? Quel jour?

Les responsables aux Actualités (ils découpent les articles des journaux concernant la vie locale), donnent leur avis.

— La télévision : on examine le programme. Le maître signale les émissions qui peuvent intéresser les enfants et qui sont à leur portée.

Il sort alors tous les documents en rapport avec l'émission : BT, fiches, gravures. Qui voudra les lire ? Le maître distribue les documents aux volontaires.

De même nous prévoyons les travaux individuels pour chacun :

- le travail aux bandes, aux cahiers autocorrectifs, aux fichiers, sur un manuel : on peut choisir,
- les travaux manuels,
- les exposés d'enfant,
- les équipes d'imprimerie.

La liste des travaux prévus, soit collectifs, soit par équipe, soit individuels, est inscrite au tableau. L'enfant note sur un petit carnet les jours où il aura un travail particulier : imprimerie, exposition, etc... L'établissement du plan de travail hebdomadaire se fait dans la joie.

Pas de jalousie, on ne travaille pas pour une note. Pas de rivalité, au contraire, souvent un « grand » se propose d'aider un « petit ». Pas de contrainte, le maître ne distribue pas la besogne à des « manœuvres ». Tout au plus, suggère-t-il certains travaux aux plus retardés.

Aucun enfant ne se sent perdu, isolé. Chacun sait ce qu'il a à faire, sait qu'il peut le faire, qu'il peut réussir, car tout le travail est à la mesure de chacun.

2°. Chaque matin, la communauté éprouve le besoin de préciser le plan de travail de la journée. Il arrive souvent qu'un événement déclenche de nouvelles pistes, suscite un nouvel enthousiasme. Le plan de travail n'est pas un carcan, c'est un système de sécurité, que nous faisons éclater si la vie l'exige. Ce sont d'ailleurs ces

événements qui vivifient l'atmosphère de la classe et évitent la routine.

Les lettres des correspondants sont arrivées la veille. Un enfant propose : « *Ce matin, il faudrait répondre* ». La discussion s'engage. Tout le monde se rallie à la proposition du camarade. Mais Bernard, qui ne se passionne que pour son monde intérieur, veut continuer son poème. Il écrira plus tard, dans la matinée. Mais Yannick rappelle : « *Nous n'aurons pas le temps de continuer le travail commencé hier ensemble, en calcul, sur les vitesses* ». Patrick suggère : « *Quand on aura fini la lettre, on pourra travailler sur les bandes* ».

Jean-Marc a d'ailleurs pris sa boîte, il veut finir le test de la bande.

« *Et cet après-midi ?* », demande le maître.

Un coup d'œil au tableau : « *Il y a la télévision à 2 h 1/2. Une émission sur la Chine* ».

Michel : « *J'ai lu ma BT sur La Chine, je peux vous en parler, à 2 heures, et j'ai trouvé une revue sur la Chine* ».

Alain : « *Il faudrait faire la revanche, au ballon-prisonnier, après la récré* ».

— *Oui, mais il restera le colis, il faudra l'expédier à la poste* ».

Petit à petit, le plan de travail s'organise, sans contrainte. Jacques remarque :

« *Il nous restera un peu de temps, après la télé, pour peindre, imprimer, découper au filcoupeur* ».

Le maître, guidé par l'enfant, met de l'ordre dans toutes ces idées qui fusent, au besoin, fait quelques remarques.

Cette habitude quotidienne de réflexion personnelle sur la vie de la classe, crée chez l'enfant le sens des responsabilités et entretient entre tous les membres de la communauté un climat de confiance et de joie.

Analyse de l'organisation

« On a bien travaillé aujourd'hui », s'écrie Dominique. Quand tout est rangé le soir, on peut tranquillement faire le point de la journée. Chacun donne son avis sur le travail effectué.

Cette sorte de synthèse du travail réalisé dans la journée ne comporte aucun caractère de contrôle, de sanction, ou de rivalité.

« On a fini les lettres. Ils vont être contents les correspondants.

— Et le colis, il était lourd ? Combien a-t-on payé ?

— Oh ! il a bien avancé sa maquette, Patrick !

Je demande : « Et toi, Charles, ça va, les divisions ? »

— Moi, je n'ai rien fait, intervient Pierre, les flicoupeurs étaient tous pris ».

C'est le moment de régler les problèmes matériels et psychologiques qui se posent, de se mettre d'accord pour le lendemain.

Il faut venir au secours de l'un, ou stimuler l'autre. Chacun se sent en sécurité, le maître est là, il pense à tout le monde. C'est rassurant pour chacun.

— « C'est aujourd'hui, samedi, on se réunit ce soir, Monsieur ? » me chuchote Philippe.

— Oui, tu es content ?

— Oui, Monsieur ».

En fin de journée, après la récréation, la communauté se regroupe. Ils sont là, groupés en demi-cercle. Au tableau, Jacques a inscrit les questions dont les camarades veulent discuter :

— la correspondance,

— les ateliers,

— l'éducation physique,

— les comptes de la coopé.

Notre assemblée n'a rien de rituel, rien de cérémonial. Mais un respon-



sable de séance donne la parole à ceux qui lèvent la main, à tour de rôle.

J'écoute, évitant d'influencer l'opinion des enfants. En cas de désaccord au sein du groupe, j'apporte des suggestions.

En fin de séance, je fais la synthèse de tout ce qui a été dit. Je mets un peu d'ordre dans les différentes idées émises par les enfants. Ces réunions, d'une durée d'une demi-heure environ (il ne faut pas que ça traîne), ont lieu le samedi et quelquefois le mercredi soir.

Elles ne consistent certes pas toujours en discussions à jet continu, remettant sans arrêt en cause les institutions de la classe, mais elles ne se limitent pas non plus seulement à l'examen des petits problèmes matériels de la classe, ou des responsabilités qui incombent à chacun.

C'est Patrick qui, un jour, me donna à réfléchir : « *Vous dites que la peinture est libre, et on ne la fait que l'après-midi, entre 3 et 4 heures!* »

Et ce Jean-Marc qui semblait si affairé à son travail sur bande, et qui, comme je m'approchais de lui, me me déclara :

« *On est obligé de faire des bandes ? — Pourquoi ?*

— *Je préférerais les faire sur mon livre, pour que vous me les corrigiez.*

Et oui, je ne m'occupais pas assez de lui, sans doute.

Je compris alors que mes enfants avaient bien le droit de s'exprimer, mais qu'au fond ils s'adapteraient bien au système, au ron-ron de nos réunions de coopé : « *Je félicite... Je critique...* »

Je n'avais donc pas suffisamment ouvert les vannes donnant accès à la liberté, et les problèmes me parvenaient un peu par la bande, si on peut dire... Ce qui leur manquait au fond, c'était la liberté d'opinion.

Et depuis qu'enfants et maître se sont libérés du cadre un peu routinier de la réunion hebdomadaire de la coopé, nos réunions d'organisation ou de synthèse nous ont permis d'aborder d'autres problèmes.

Discussion sur les techniques et aussi sur les formes de travail. Certains enfants acceptent très difficilement le travail collectif, d'autres ont besoin davantage du maître. Il faut tenir compte de chaque individualité.

Aussi, tantôt nos journées connaissent des moments intenses de travail collectif, fortement motivé, imposé par la vie, réclamé par les enfants ; tantôt, au contraire, des journées de travail plus individuel.

« *On sera plus tranquille, en travaillant avec les boîtes.* »

Rôle du maître dans cette auto-organisation

1^o. Il est évident que dans le cadre d'une telle pédagogie, la parole du maître a déjà moins d'importance. Certes, dans les décisions prises par le groupe, sur l'initiative d'un enfant, on peut retrouver la voix du maître, mais mêlée à celles des enfants.

Je veille surtout à ce que les décisions prises par le groupe soient bien appliquées, car l'auto-organisation ne signifie pas le laisser-aller.

Je rappelle les projets élaborés ensemble, et aide à leur application, à leur bonne exécution. Ce rôle, dans la mesure où il est bienveillant, est accepté par les enfants.

Pendant le travail, je donne des conseils, j'apporte des suggestions. En cas de difficultés, c'est vers le maître que l'enfant vient.

« *Qu'est-ce que je peux faire maintenant ? J'ai fini mon texte.*

— *Tu peux prendre ta boîte, faire un peu de calcul.*

J'interviens, non pour m'imposer, mais pour apporter le soutien que me réclame l'enfant.

2^o. Mais le rôle du maître est plus important dans la mesure où il s'intègre aux activités de l'enfant en tant que participant.

J'agis avec l'enfant. Je manie la presse, je tire au limographe, j'interroge les pêcheurs sur le quai, j'apporte les

réponses aux questions que me posent les enfants, je pointe, j'aide à finir un lino. J'aide sans arrêt, pour que chacun réussisse. Richard a bien du mal à ranger son casseau, je vais lui donner un coup de main. Ce rôle aidant encourage l'enfant, l'entraîne toujours plus loin vers le vrai travail.

3°. Il y a surtout la présence du maître dans la classe.

Didier a terminé sa peinture : « *Regardez, Monsieur, vous la trouvez belle ?* » C'est vers le maître qu'il se dirige d'abord, c'est de lui qu'il attend l'appréciation.

Car l'enfant réclame toujours la communication avec l'adulte. Le maître est là, c'est le point de repère, la référence.

C'est aussi celui avec qui on peut parler de n'importe quoi, à n'importe quel moment de la journée. Mais cela n'est possible que s'il s'est dépouillé de sa vieille peau de maître d'école, qui possède toujours la vérité, qui se croit supérieur aux enfants, qui sait tout.

Aussi, je me garde maintenant de m'exclamer d'admiration devant une peinture ou un texte libre. Je deviens prudent. Car l'enfant pour qu'il s'exprime librement, ne doit pas être prisonnier des goûts ou des intérêts du maître. Il a si vite fait de s'adapter au maître, pour lui faire plaisir.

Je fais attention au jugement que je porte sur une peinture, j'hésite parfois à l'aider quand il écrit son texte.

Une certaine forme de dirigisme ou de paternalisme me paraît incompatible avec un climat d'auto-organisation. L'adulte, à mon avis, ne doit s'intéresser à l'enfant que pour lui-même, et non pour lui imposer ses intérêts.

Individu et groupe

Ainsi conçu, notre système communautaire permet encore mieux à chacun de trouver sa voie, les uns s'affirmant mieux dans un travail de groupe, qui les valorise, les élève, les autres, au contraire par le travail individuel.

Ainsi s'organise notre vie qui, tenant compte des intérêts, des goûts, des possibilités des enfants, permet à chacun de s'épanouir.

Conclusion

L'auto-organisation est maintenant possible dans ma classe, parce que je peux offrir aux enfants toute une gamme de techniques entre lesquelles ils peuvent choisir. La liberté suppose le choix.

Grâce à Freinet, grâce aux chercheurs de l'École Moderne, cet éventail d'activités s'élargit sans cesse. Peu à peu s'assoit davantage notre système coopératif. Chez nous, la vie communautaire se déroule sans artifices, sans grandes formules, le plus naturellement possible.

Mais ce système ne peut garder son caractère démocratique que si les activités, les techniques sont renouvelées et que si l'enfant a réellement son mot à dire.

La classe n'est plus ainsi seulement l'affaire du « maître », mais aussi celle des enfants.

P. YVIN

12, Rue Daviers
Saint-Nazaire

Centres régionaux de préparation au C.A.P.I.

par

G. GAUDIN

La pédagogie de l'Ecole Moderne étant officialisée dans l'enseignement de l'enfance inadaptée par les instructions d'août 1964, il apparaît désirable que les vingt et un Centres régionaux entretiennent des rapports étroits avec l'Institut Coopératif de l'Ecole Moderne.

Ces rapports paraissent pouvoir exister à trois niveaux :

— d'une part entre l'équipe des éducateurs de chaque centre et les groupes départementaux Ecole Moderne pour l'organisation de conférences d'information, de séances cinématographiques, de démonstrations pédagogiques dans les classes, de stages pratiques dans les classes témoins de l'ICEM, d'expositions de travaux d'enfants ;

— d'autre part, au niveau des stagiaires, entre les maîtres peu ou mal informés des techniques Freinet, et ceux qui en ont déjà connaissance ou qui ont pratiqué effectivement cette pédagogie dans leur classe. Ces derniers sont invités à communiquer leurs nom et adresse au responsable de la commission Inadaptés ICEM, Gaudin, 21 rue M. Allégot, 92 - Meudon.

Il leur sera adressé une documentation précise pour l'organisation de leur travail d'information auprès de leurs camarades stagiaires ;

— par ailleurs, une circulaire ministérielle du 23-5-66 (B.O. du 2-6-66) invite les Centres Régionaux à recruter dans leur équipe d'éducateurs un instituteur spécialisé pour participer à la formation pédagogique des stagiaires. Les instituteurs détachés dans ces Centres et qui ont pratiqué dans leur classe de perfectionnement la pédagogie de l'Ecole Moderne sont invités à se faire connaître au responsable ci-dessus nommé (1). Un échange de vue sur l'orientation de leur travail pédagogique et les moyens adéquats de le mener à bien permettrait une plus grande efficacité dans leur tâche.

GAUDIN

(1) Gaudin a été détaché au Centre de formation de l'E.N. de Versailles.

(N.D.L.R.)

Pour une amélioration de l'enseignement des centres régionaux C. A. E. I.

Depuis plusieurs années, de nombreux camarades nous écrivent, à la fin de leur stage de spécialisation CAEI pour nous informer de leur jugement sur la nature et l'esprit du stage qu'ils viennent de suivre pendant une année entière.

La plupart se félicitent de la culture psychologique — classique, mais solide — qui leur a été inculquée, et des aspects nouveaux qu'ils ont acquis sur l'enfance inadaptée.

Mais beaucoup expriment par ailleurs des critiques sérieuses sur l'aspect trop théorique des stages, sur la prédominance des études livresques, et regrettent une certaine insuffisance dans la préparation pédagogique et technique à leur nouvelle fonction.

Désireux d'avoir une information plus complète et plus nuancée sur l'adaptation de ces stages régionaux aux buts qu'ils poursuivent, nous sollicitons tous les maîtres ayant suivi l'un de ceux-ci dans les dernières années de bien vouloir répondre au questionnaire suivant :

- 1°) *L'enseignement reçu durant votre stage vous a-t-il mis en mesure de dominer rapidement :*
 - a) *les problèmes complexes d'organisation de votre classe de perfectionnement ?*
 - b) *la mise en application d'une pédagogie efficace amenant un changement radical du climat scolaire et du comportement des enfants ?*
- 2°) *Si oui, précisez quels sont les cours qui vous ont paru les plus utiles à l'apprentissage de votre spécialisation pédagogique.*
Si non, indiquez ce que vous auriez voulu apprendre au stage de préparation que vous avez suivi.

Une synthèse statistique des réponses reçues sera publiée dans un prochain *Educateur*.

1927 - 1967

40 ans de militantisme
pédagogique

- *L'historique
de l'Ecole Moderne*
- *Les textes essentiels
de C. FREINET
dans*

NAISSANCE d'une PÉDAGOGIE POPULAIRE

*Textes recueillis
par Elise FREINET*

Tome I :

*Bar-sur-Loup
L'imprimerie*

*Le premier Congrès: TOURS
Saint-Paul-de-Vence 1928-1929*

Tome II :

Saint-Paul-de-Vence 1933-1934

*La CEL et ses relations avec les
forces populaires, et le mouvement
pédagogique*

L'épreuve de la guerre 1939

Collection BEM

*Bibliothèque de l'Ecole Moderne
Commande à CEL - BP 282
06 Cannes.*



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

ont paru ou
vont paraître :

● BIBLIOTHÈQUE DE TRAVAIL

- n° 636 Olaf et Solveig, enfants de
Norvège*
- n° 637 Rome, métropole de l'antiquité*
- n° 638 Gens de théâtre*

● BTJ (Junior)

- n° 14 Le chocolat*
- n° 15 Le hérisson*

● SUPPLÈMENT BT

- n° 213 Ronsard*
- n° 214 Le kaléidoscope*
- n° 215 Les animaux se défendent*

● BT SONORE

- n° 828 Témoignage d'un pionnier
de l'aviation (1908)*
- Littérature n° 2 :*
- Ronsard et la vallée du Loir*

● ART ENFANTIN

- n° 38 - Superbe album de 52 pages
avec quadrichromies.*
- *Un dossier sur les arbres*
- *Un conte : le poisson scie
et des chants, des poèmes, des
œuvres d'enfants : modelages,
tapisseries ...*



ABONNEZ-VOUS !

J'ai 29 élèves

par

PAUL LE BOHEC

Au cours de la dernière semaine des vacances, je sentais une colère sourde s'accumuler en moi. Et la veille de la rentrée, elle était à son point culminant : je voyais bien que j'allais avoir 27 élèves ! Et si je n'éclatai pas, c'est parce que j'espérais je ne sais quel miracle inespérable.

Le lendemain matin, j'allai à l'école avec cette colère bien mitonnée. Mais, lorsque je vis les yeux clairs, les visages neufs, les sourires de mes petits, elle se dissipa.

Une fois donnés et reçus les baisers de ce premier de l'an, je les regardai, mes mignons que je connais si bien. Et en ce matin souriant, il n'y avait place pour rien d'autre que la joie des retrouvailles et la reprise des pactes, des accords secrets qui nous avaient liés l'an passé.

D'ailleurs, je m'étais trompé : lorsque je comptai mes oiseaux du matin, en ralentissant naïvement vers la fin comme pour diminuer le nombre et retarder le constat, je m'aperçus que c'était 29 élèves que j'avais et non 27. Il y avait eu un miracle négatif. Mais, puisqu'ils étaient là, comment ne pas les accepter ? Cependant je sentis immédiatement qu'ils allaient perdre leur statut d'enfants et qu'ils ne seraient plus que des élèves. Aussi, peu à peu, au cours de la journée, ma colère se reconstruisit. C'était une colère imprécise : je ne savais pas exactement contre quoi et contre qui.

Dans mon entourage, on voulut me consoler.

— *Ne te plains pas. Que dirais-tu si tu étais à Trébeurden ou à Perros ? Ils ont plus de quarante élèves par classe !*

Mais comment peut-on croire que j'ose jamais me plaindre ? Ce n'est pas

moi que je plains, ce sont mes enfants.

De toute façon, moi, je me donne au maximum, parce que c'est dans mon tempérament. Vraiment je ne peux faire plus. Mais à chacun, je ne donne pas le maximum de ce qu'un petit enfant de notre pays devrait recevoir.

On pourrait calculer cela mathématiquement. Au lieu de donner $1/22$ de part du maître à chaque enfant comme au début de l'année dernière, je ne dispose plus que d' $1/29$. Il y a une perte de $1/91$, ce qui correspond à près de deux journées entières du maître. C'est beaucoup, c'est énorme, c'est terrible.

Car, il faut bien entendre qu'il s'agit ici d'une certaine présence. Certains inspecteurs demandent parfois au début de l'année les emplois du temps, en priant chacun de faire apparaître clairement, dans les classes à plusieurs cours, les temps de présence effective du maître pour chaque division.

Mais ici, il s'agit d'un temps de présence affective. Et plus que d'une question de durée, c'est d'une intensité de « l'attention à » du maître qu'il s'agit. Car, en face d'une classe nombreuse, ses pouvoirs diminuent. Il n'a plus autant d'équilibre, autant de patience, autant de « correspondance » ; en un mot, il n'a plus autant de réceptivité. Et, quand on sait qu'il suffit parfois d'écouter un enfant pendant dix secondes, de l'observer une minute, de l'entendre pour lui donner à temps le mot détendu qui déchire le filet, on comprend ce que nous allons perdre. Dans une classe nombreuse, les idées du maître s'embrument ; rien n'apparaît clairement parce que ses analyseurs trop sollicités n'arrivent plus à faire le tri des êtres, à sentir les impondérables, à saisir ces imperceptibles signes qui lui permettaient des

hypothèses et, par la suite, des synthèses efficaces. Il faut le dire : quand on peut s'intéresser à chaque enfant, chaque découverte amène un désir d'approfondissement supplémentaire à son être ; donc, une écoute plus intense et, par suite, de nouvelles découvertes et une connaissance de plus en plus approfondie.

On me dit parfois :

— *Tu sais, je te plains plus d'avoir trois divisions que d'avoir 29 élèves. Personnellement, je préfère avoir 35 ou 40 élèves en un seul cours que 24 élèves en trois cours.*

— *Eh! bien, pas moi. De toute façon avec plus de 25 élèves, on ne peut faire d'éducation véritable, quel que soit le nombre de cours, car le plafond est dépassé.*

Donc, j'avais trois divisions. Et je m'en réjouissais. En effet, je sais depuis longtemps que tous les enfants n'atteignent pas leur maturité en même temps. Tel enfant, qui n'était pas arrivé au palier du calcul en fin de CP peut démarrer subitement en cours de CE1. Et tel autre qui n'avait jamais parlé seul devant ses camarades se décidera soudain au début du CE2.

Mais quand le maître ne sait pas qu'avant lui quelque chose avait été mis en place, il a tendance à repartir à zéro, alors qu'il aurait suffi parfois d'attendre quinze jours, un mois, un trimestre, pour que l'éclosion se réalisât. Cela se produit souvent dans les petites classes où les différences d'âge dans un même cours sont très sensibles : soudain, certains enfants font des bonds ; quand ils ont eu leur plein de petites quantités qui ont amené la transformation de qualité.

Mais j'ai 29 élèves.

Et alors j'ai à les plaindre et j'ai aussi tout de même à me plaindre. Pour vous en convaincre, je vais mettre noir sur blanc quel est notre manque à gagner. Et vous vous déciderez peut-être à hurler avec le loup.

Peut-être que, dans les ministères, les académies, quelques technocrates venant de l'armée s'accrochent au nombre 35 pour les créations et les suppressions de classe. Et, parce qu'ils aiment bien faire les choses, ils poussent parfois jusqu'à 40.

35-40, ce sont des nombres. C'est facile les nombres : 35 choux, 40 artichauts, c'est clair, c'est enfantin, c'est à la portée de n'importe quel ministre. Mais ce qui n'est pas enfantin, ni humain, c'est de ne pas savoir que sous ces nombres il y a des petits êtres. Non pas des écoliers-à-lire-écrire-compter, mais des petits d'hommes à éduquer.

Moi aussi, je me mettais en colère sur le nombre 27. Mais quand j'ai vu, à la place de ce nombre impersonnel, de cette abstraction, de cette caractéristique d'un groupe qu'il y avait 29 personnalités, alors, je n'ai pas vu les choses de la même façon. Ma colère est tombée et voilà que monte maintenant mon chagrin.

COURS ÉLÉMENTAIRE 2

Non, je ne pleure pas sur mes CE₂. Heureusement, ils avaient atteint le palier, ils avaient dépassé le cap des reptations, des dissimulations, des traînements sur le sol. Ils sont debout, bien plantés sur leurs jambes et ils marchent droit. Je les ai eus pendant deux ans déjà et j'ai pu les laver de leur enfance. Aussi, en ces matins

d'octobre sont-ils droits, francs, clairs, nets, ouverts, propres.

Non, je ne pleure pas sur mes CE₂. Du moins sur mes anciens de l'année dernière. Car j'ai un ancien de l'année d'avant. Un garçon qui a été absent durant un an, le temps de son CE₁, et qui a vu pendant ce temps ses parents achever de se brouiller et finalement se séparer.

Si je le plains d'avoir quitté Trégastel, c'est parce que je ne l'avais eu qu'une année.

Je ne mets pas du tout en cause son maître de l'année dernière. Quelles que soient sa valeur et ses conditions de travail, il ne pouvait rien faire parce qu'il faut avoir les enfants deux ans pour les remettre sur pied.

Et moi, en ce début de CE₂, j'ai retrouvé ce même James du CP que certains pourraient traiter de sournois, cabochard, têtu, dissimulé, provocateur, impoli, brouillon, sale...

Il ne me regarde jamais en face, mais toujours du coin de l'œil. Il me surveille, il m'épie, il me jauge, il me juge :

— *Avec Bwec, est-ce possible, est-ce qu'on peut oser être soi-même, est-ce qu'on peut vraiment se passer d'un masque ?*

C'est que son drame, ou plutôt ses drames lui pèsent encore et le placent, dans la vie, en porte-à-faux.

Eh ! bien, ce garçon qui est si mal parti, et qui fera quoi dans la vie, cela me fend le cœur de savoir que j'aurais pu quelque chose pour lui, si j'avais pu, avant qu'il ne soit trop tard, placer en lui ce minimum des bonheurs en dessous duquel il n'est pas de vie équilibrée possible.

Et vous savez, je ne suis pas un type formidable, un psychothérapeute, un rééducateur. Non, non, rien de tout cela. Ce que je fais est très facile : il suffit de permettre à l'enfant de se livrer, de se donner à lire. Il ne demande que cela. Il suffit d'un peu d'écoute.

Hélas, cette année, je vais être privé de ce bonheur : je ne vais pas pouvoir remettre ce James sur ses pieds. Et si je le regrette pour moi, je le déplore pour lui ; car, moi, j'ai d'autres compensations. Pas lui. Je ne vais sans doute rien pouvoir pour lui. Je me sens paralysé, ligoté par le manque de temps. Je le reprends presque à zéro, déjà un peu trop âgé. Et il n'a pas bénéficié de nos bonheurs de l'année passée. Avec 29 élèves, je ne vais pas pouvoir reconstituer le climat, la si délicieuse atmosphère de ma classe où chacun pouvait être vrai. Il suffirait peut-être que je puisse lui parler 10 secondes par jour. Oui, dix vraies secondes, 1,2,3,4,5,6,7,8,9,10, et non des secondes au sens figuré. Il faudrait que je puisse poser mon regard sur ses yeux, que je dise une blague en corrigeant son texte, un « viens », un « bien », un « tu fais des progrès », un « ça va mieux », un « alors vous aviez fait une cabane avec Jacques », « un tiens, c'est amusant ton texte », un « tiens, tu pars sur une nouvelle piste ».

Mais où trouverais-je le temps de ces dix secondes pour James ? Vous me direz :

— Dix secondes, c'est pourtant peu de choses.

Mais ce sont dix pleines secondes de maître, détaché pour ce temps, de sa classe : 10 secondes de présence totale où plus rien n'existe que ce garçon.

Et j'ai sept lectures de plus à assurer, sept calculs, sept français, sept écritures... Où trouverais-je le temps ?

— Si, si. Il le faut, tu vois bien, tu vas faire cet effort.

— Mais mon CE₁, mon CE₁!!!

COURS ÉLÉMENTAIRE I

Mon vrai travail de chaque année, c'est le CE₁. Le CE₂ a franchi le cap des tempêtes, je peux le laisser voguer.

Toute l'année du CP, je grignote les enfants à la base et au CE₁, je peux faire s'effondrer les échafaudages mal démarrés et aider à se reconstruire de nouveaux équilibres.

Dans l'intérêt même des résultats scolaires proprement dits, je dois m'occuper d'abord des individus.

— Y a-t-il aussi dans ce CE₁ des enfants qui ont des problèmes ou des enfants-problèmes ? Voilà ce que je dois d'abord me demander au début de chaque année.

Si oui — et c'est toujours oui — ma première tâche n'est-elle pas de trancher dans les mailles du filet qui les enserme pour qu'ils puissent dégager une main, un pied, une tête, puis le corps tout entier ?

Délivrer d'abord ceux qui sont serrés ; ceux qui disent :

— Mon père creuse la neige avec une tranche : il me coupe la tête, il me coupe une main, il me coupe l'autre main, il me coupe les pieds et je ne puis plus bouger.

Je crois que c'est surtout de six à huit ans que l'on peut vraiment quelque chose. Pour quelles raisons ? Parce que, pendant cinq années déjà, l'enfant a tâtonné sur le plan du langage parlé. Et il en a acquis la suffisante

maîtrise pour exprimer directement, ou par la bande, ses drames profonds. Corrélativement, le langage écrit démarre. Là, cela va beaucoup plus vite parce que les bénéfices retirés du parlé peuvent s'y réinvestir. Et on peut, en un rien de temps, accéder au même niveau de maîtrise. Ce qui munit déjà l'enfant de deux outils d'expression. Cependant, ce n'est pas tout : le chant libre, le dessin, le modelage, la danse s'ajoutent à la panoplie. L'enfant peut choisir.

— Plus tard, ne serait-ce pas mieux ? La maîtrise ne serait-elle pas encore supérieure ?

— Si évidemment. Mais l'enfant serait alors plus éloigné des drames de sa petite enfance. Bon gré, mal gré, il aurait dû composer avec eux. Il lui aurait bien fallu trouver une technique de vie pour s'en accommoder en les enfouissant au plus profond de lui-même, et en utilisant différentes techniques de détachement, de fuite du réel, de fuite des autres, de refuge dans la maladie, les tics, la passivité ou l'agressivité. Et elles auraient déjà commencé à s'inscrire beaucoup plus profondément dans le comportement. Voyons mon CEI.

— Ah ! mon Daniel, pour toi, je suis bien tranquille. Ton parrain est cultivateur ; tu vas souvent chez lui et il t'offre le recours-barrière de la nature. Presque petit paysan, tu es bien équilibré et tu passeras sans peine au travers des vicissitudes de la vie ».

Mais, tout de suite après, c'est Joël, mon pauvre Joël à l'écriture échelée, au caractère hirsute. Pauvre Joël qui a quatre sœurs acharnées et une mère dépassée, et qui s'en sort par la solitude, la sournoiserie, les coups en douce, les pincements par derrière, les ricanements dissimulés et les billets « vicieux ». Naturellement, il a tout le monde contre lui et il reçoit,



Photo Aloyse Lévêque

dans la cour, tabassées sur tabassées ; ce qui ne semble pas l'améliorer.

Et pourtant, ce Joël était en marche. Sa tête s'était sensiblement redressée, son écriture allait se poser. Il remontait, incontestablement. Et je sentais qu'entre lui et moi, il allait y avoir communication directe. Ah ! si vous voyiez ses textes remplis de drames !

« Toutes les maisons sont inondées et toutes les ambulances de tous les pays. Et dans toutes les forêts, les arbres tombent par la tempête. Les loups sont affamés, ils courent, ils courent ».

— Oui, mon Joël, mon affamé, vas-y, noie les gens, noie tous ceux qui te font de la misère et tous ceux qui, comme toi, sont malheureux et n'ont rien à faire sur cette terre.

Et puis après, tu aurais peut-être pu entendre chanter les oiseaux.

Hélas, Joël, mon Joël, j'ai 29 élèves !

Et je ne pourrai poser ma main sur ta tête, là, juste quand il le faudrait. Levant la tête de ma lecture des petits, je ne pourrai plus croiser ton regard et y faire passer toute ma bienveillante amitié. Je ne pourrai plus te donner chaque jour les trente secondes qu'il te fallait à toi. Tu n'auras plus chaque jour cette demi-minute d'affection vraie dont tu bénéficiais l'an dernier.

C'est surtout pour toi que je pleure, pour le garçon en biais que tu es et pour la sorte d'homme que tu deviendras. J'étais ta seule chance, ton seul recours. C'est toi qui avais le plus besoin de moi et qui pouvais faire de tous le plus grand pas.

Hélas, s'il n'y avait que James et Joël ! Mais les autres garçons ont autant besoin de ma sollicitude. Il suffit de se pencher un peu sur eux pour s'en apercevoir.

Philippe, ah ! mon Philippe si terriblement perturbé l'an dernier par l'absence de sa mère et qui remplissait également ses textes de catastrophes.

« Il criait et personne ne venait à son secours. Mais la mère chèvre sauta sur le loup et il est mort ».

« Le vent souffle tant qu'il peut. Les maisons en bois se sont écroulées mais pas les maisons en brique ».

Ta maman est revenue, Philippe. Mais il y a encore du travail à faire pour que tu retrouves ta sérénité. Il y a encore à éponger. Déjà, les loups de tes textes sont moins terribles et ils ont de plus en plus souvent le dessous. La forêt allait en être débarrassée. Et maintenant, dans les tempêtes, il y a des maisons en brique. Et qui résistent.

Ça allait venir, c'était tout près. Déjà ton écriture s'arrondissait, ton orthographe se normalisait, ta physionomie

s'apaisait, tes tics et tes grimaces se raréfiaient et dans la cour, tu étais moins agressif et moins agressé.

Et toi Xavier, victime de deux sœurs ; toi petit bout de chou et pourtant l'aîné, l'aîné vilipendé. Tu sucas ton pouce à t'en faire mal à l'estomac. Ta mère sait que je m'intéresse à ces incidents de vie. Et elle espérait. Et c'est vrai, j'aurais peut-être pu quelque chose. Hélas !

Il y a aussi Marc, qui arrive du Mexique, qui a été si peu à l'école et dont il faut vite, vite, consolider le petit savoir avant qu'il ne parte en Afrique.

Et Pascal, le frère de Loïc, opposé à son frère et à sa petite sœur et qui nous faisait tant rire par ses clowneries et qui allait se rééquilibrer par le théâtre libre. Et qui travaille avec tant d'ardeur pour combler son retard en calcul !

Et Michel, à l'énergie défaillante, que je ne pourrai plus entendre parler de ses vaches, seul sujet qui allume une lueur de vie dans ses yeux mornes. Et toi Henri, étrange étranger, souffredouleur de l'école, dans la cour. Et pourtant, dans tes folies, que d'originalité ; une pensée personnelle qui ne demande qu'à s'épanouir et qui donne un langage original, adapté à ta personnalité. Vilain petit canard, il faudrait que l'on apprit à te reconnaître une valeur et on te laisserait vivre en paix ta vie de cygne.

Il y a toi aussi mon bon gros Dominique si nerveux et qui tremble dès qu'on t'adresse la parole. Tu te troubles, tu bafouilles et ta main tremble sur la table. C'est confiance en toi qu'il faut avoir : tu peux avoir confiance, oui, vraiment, ton calcul est excellent, tu écris bien, tu montes en français. Va, ne t'émeus pas, détends-toi, calme-

toi. Il faudrait que je te rassure sur toi, que je te parle beaucoup, détendu. Détendu !

Et voilà Yann qui me fait penser comme Denis et comme Joël au livre de Maud Mannony : *l'enfant arriéré et sa mère*.

Car il faudrait aussi parler aux mères. Et avant qu'il ne soit trop tard afin de ne pas arriver, comme l'an dernier, après le coup de fusil de chasse.

Et enfin, ce bon Gilbert, lymphatique comme son frère Michel, mais un peu plus doué et que des succès en calcul, *soulignés* par le maître, pourraient éveiller.

Ainsi, le voilà mon CE1 de 11 enfants. Onze enfants et déjà deux enfants-problèmes, un enfant équilibré et huit autres qui, sans être absolument marqués, sont cependant justiciables de mes soins.

ET IL Y A MON CP

Ce sont presque tous des inconnus, sauf peut-être ce Pierrot qui pâlit, faiblit, rougit, s'évanouit pour un rien, à cause des drames quotidiens qu'il vit.

Et aussi ces deux arriérés de deux et trois ans, dont je ne sais presque rien et qui, plus que n'importe lequel des autres, ont besoin de mes services. Et qui sont très bien dans ma classe parce que dans ma classe, l'école est *adaptée*. Hélas ! parce que l'école *était* adaptée.

Et les autres, les pauvres chéris, vous pouvez être des enfants à déchiffrer, à défricher, à aider, à équilibrer, je ne le saurai jamais. Déjà, je sens bien les pointes qui percent vos écritures.

Mais je ne vous connaîtrai pas, je ne vous connaîtrai jamais. Vous ne serez

jamais que des enfants à lire-écrire-compter. Des enfants à charger et non à libérer.

Et pourtant, il y a celui-ci qui zézaie, celui-là qui est devenu agressif à la naissance de son petit frère, cet autre qui a été bouleversé par les accidents successifs de ses deux frères et cet autre surtout qui avait avalé des cachets au début de l'été et pour qui on avait déjà préparé la chambre mortuaire.

Hélas, c'est pour les 29 enfants que nous sommes perdants. Ils ne vont pas voir la trajectoire de leur deuxième étage rectifiée pour une mise correcte sur l'orbite. Et ils vont se perdre. Et moi, je passerai à côté d'eux, comme indifférent.

N'y a-t-il pas de quoi crier à l'assassinat ? Oui, pas seulement au sens figuré, là non plus. Parce qu'il y a parfois, souvent même, des morts. Cela je le sais bien, je le sais bien.

Dites, vous les responsables, actuels ou futurs, est-ce que vous pouvez vraiment rester indifférents ?

PAUL LE BOHEC

De la dynamique de groupe au travail créateur

C'est, pensons-nous, avec un retard de quelque quarante années que la psychologie de groupe tente aujourd'hui d'influencer la pratique psychopédagogique mondiale. Dès ses premières expériences de Bar-sur-Loup, Freinet laissait ses élèves s'organiser en équipes de travail et, quelques années plus tard, Cousinet basait exclusivement sa pédagogie sur le travail par équipes.

D'où vient la nouveauté d'aujourd'hui dans l'action du groupe ? C'est, semble-t-il, que la notion de travail créateur n'y joue qu'un rôle secondaire, accessoire, voire inexistant, s'effaçant au profit de techniques de communications entre éléments du groupe : se connaître d'abord, en dehors de toute activité commune, se connaître, pourrait-on dire, par les moyens du bord, par une sorte d'improvisation démocratique.

Dans un monde capitaliste où les grandes entreprises ne vivent que de l'exploitation des masses laborieuses, il ne faut pas s'étonner de voir la notion de travail être escamotée par le grand patronat au profit d'une fausse démocratie de la compréhension dans laquelle l'opprimé est inévitablement appelé à faire les frais de l'oppresser. Il ne faut pas s'étonner davantage d'assister à une tentative d'effacement du moteur politique né dans les masses travailleuses, en vue des changements de leur condition sociale.

« Il est partout visible, écrit Sartre, que le patronat, lorsqu'il tente de moderniser ses méthodes, favorise la constitution de groupes de freinage extra-politiques, dont l'effet en France est très certainement d'éloigner les jeunes de la vie syndicale et politique (...) Mais il ne faudrait pas en prendre prétexte pour adopter aussitôt l'attitude inverse et la repousser sans appel parce que c'est « une arme de classe aux mains des capitalistes ». Si c'est une arme efficace, c'est une raison de plus pour la leur arracher et la tourner contre eux ».

Ces considérations générales peuvent paraître très éloignées des techniques de groupe pratiquées dans les milieux universitaires américains, comme nous le laisserait supposer la relation que notre camarade Etienne, détaché au Québec, nous fait d'une expérience de dynamique de groupe. Il ne s'agirait ici, en l'occurrence, que d'un souci d'intercompréhension des individus à l'intérieur du groupe, dans un but primordial d'hygiène mentale.

Mais que fera-t-on ensuite de cette compréhension, pour ainsi dire occasionnelle et accidentelle? Ne risque-t-on pas de sombrer dans le mythe d'une « compréhension à tout prix », sans but ni raison? Ou le groupe cédera-t-il à l'emprise d'un élément plus dynamique, qui l'entraînera dans une action qui risque de n'avoir plus rien de démocratique? Cette action peut-elle déboucher ailleurs que dans les grands recours au travail? En résumé, peut-on faire de la dynamique de groupe, sans faire intervenir la notion d'efficacité par le travail qui signe la grandeur de l'homme?

ELISE FREINET

* * *

Dans un prochain article nous reprendrons le sujet à la lumière de notre théorie du tâtonnement expérimental avec le souci d'objectivité et de sens pratique qui toujours doit animer nos discussions et donner efficacité à nos techniques éducatives.

Voyez déjà l'article ci-contre de P. Yvin aux pages 43 à 49 de ce numéro.

(à suivre)

A propos de dynamique des groupes

PAR

F. ETIENNE

J'avais l'intention, aussitôt après le stage avancé de dynamique de groupe que j'ai suivi à Lévis (P. de Q.) cet été, d'écrire un ou plusieurs articles. Mais je n'arrivais jamais à me mettre à la tâche car raconter une expérience de vie de groupe est non seulement malaisé mais à peu près impossible. Il y faudrait un livre à partir de notes prises au cours des sessions mais prendre des notes empêcherait de par-

ticiper aux sessions et au début tout au moins le groupe en serait gêné dans son comportement.

Maintenant, Bertrand me rappelle mes bonnes intentions, et je vais donc essayer de vous donner mes impressions, et vous dire en gros ce que je pense avoir compris et retiré de la dynamique de groupe :

BUT : améliorer les relations interpersonnelles.

MOYEN : mise en présence d'un petit groupe de personnes sans les repères habituels. Nous ne savions pas qui nous étions. Noms d'emprunts, aucune mention de professions, ni d'âges, ni de lieux d'origine. Le groupe n'avait aucun point de référence, ne pouvait faire aucun appel à des événements antérieurs, ni tabler sur les activités professionnelles pour échanger. Il était sa propre source d'information. Un groupe de gens tout neufs avec ce seul but : communiquer au niveau des personnes. (Notons en passant que le groupe aurait pu changer ces données, mais il ne l'a pas fait, et seulement dans ce fait, il y aurait matière à développement sur les comportements humains : perception du moniteur comme autorité ou tout au moins comme responsable, respect des données toutes prêtes et de cela chacun a pris conscience).

ROLE DU MONITEUR : il peut se comparer à celui de l'instituteur de l'École Moderne. Il joue un rôle de témoin mais il laisse tâtonner, il suit le groupe dans son orientation propre, lui fournit les techniques nécessaires à son fonctionnement, veille à éviter les détériorations d'individus, relance le groupe en sommeil mais ne donne aucune directive. Les nôtres s'étaient énormément engagés dans le groupe.

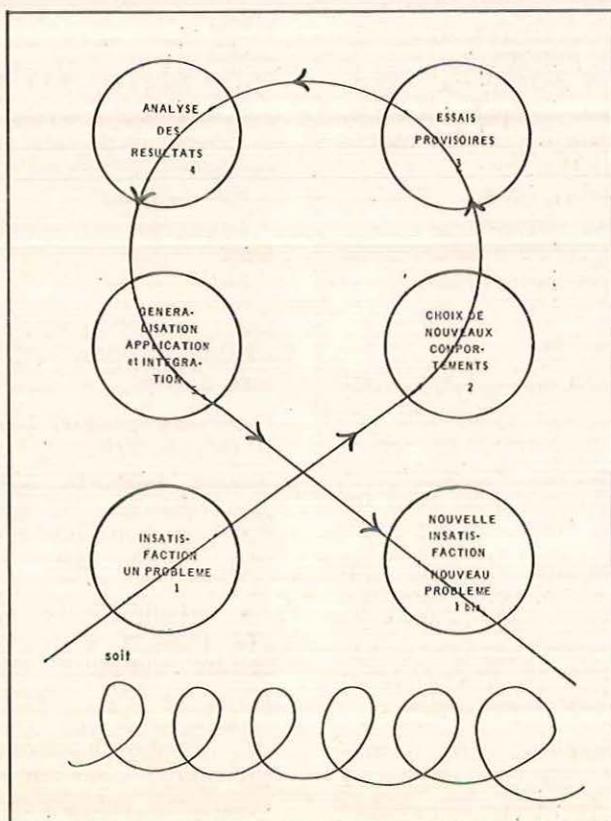
AMBIANCE DU GROUPE : elle est très variable d'un moment à l'autre (et selon les groupes), on peut passer dans l'espace d'une heure de la tristesse à la dispute ou à l'euphorie et de là à l'inquiétude.

1^{re} étape : déception, énervement, parfois hostilité.

2^e étape : affrontements, dévoilement de la personne, clarification et élucidation des problèmes inhérents au groupe.

3^e étape : paradis de la bonne entente. Il serait difficile de dire exactement comment on en est arrivé là.

Parmi les nombreuses théories qui essaient de décrire le processus d'apprentissage dans un groupe de formation, je vous livre celle de Matthew B. Miles, parce qu'elle peut s'illustrer par un schéma et parce qu'elle me semble assez séduisante.



Cela fait penser d'assez près au processus d'apprentissage par tâtonnement expérimental.

D'ailleurs dans l'ambiance du groupe beaucoup de choses me rappellent nos classes : il s'établit très vite un climat d'accueil et de permissivité où l'on évite tout jugement de valeur. Beaucoup d'attitudes, de préjugés, de modes de vie sur le plan individuel aussi bien que social sont remis en cause. Je vais essayer d'en dresser une liste non exhaustive.

DÉCOUVERTE DE SOI :

- des blocages ignorés,
- des barrières et préjugés et jusqu'à quel point ils nous conditionnent, de la tendance à étiqueter les autres et à s'adresser à l'étiquette,
- de la tendance à généraliser, à projeter, à interpréter, à mal entendre, à trier dans ce que disent les autres ce qui nous convient,
- de faux bons sentiments,
- de faux mauvais sentiments,
- du fait qu'on se contente souvent de communication très superficielle.

DÉCOUVERTE DES AUTRES :

Du fait qu'ils ont les mêmes difficultés que soi et plus, qu'ils éprouvent des inquiétudes et des sentiments qu'on n'osait pas avouer car on se croyait seuls à les ressentir et qu'on avait un peu honte.

Exemple de l'homme d'action qui donne l'impression à son entourage qu'il est très positif, très maître de lui, que rien ne peut l'entamer et qui éprouve des doutes, des hésitations et qui n'ose se confier à personne.

D'une certaine manière, cette découverte des autres conduit chacun à une acceptation de soi (à des degrés

divers bien sûr), pas une acceptation stérile et inhibitrice, mais acceptation génératrice de dépassement.

POUR NOUS ÉDUCATEURS :

En plus des apports antérieurs, dont nous avons besoin encore, aussi loin que nous soyons allés dans ces domaines, la dynamique de groupe peut nous apporter des atouts sérieux : aussi bien dans la classe, que dans les stages ou réunions et les contacts avec les parents d'élèves :

* une perception plus affinée des phénomènes de groupe :

- formation de sous-groupes,
- malaise individuel ou de groupe,
- non acceptation ou refus de participer,
- etc.

* des moyens pour les résoudre :

- divers types d'intervention,
- renversement des rôles quand deux personnes n'arrivent pas à s'entendre,
- rôle playing,
- perception et utilisation des feedback,
- etc.

Sans compter une plus grande disponibilité et une meilleure réceptivité aux autres.

Ceci peut paraître bien trop positif et il est un fait que la dynamique de groupe rapporte différemment selon les individus et selon les groupes. Certains ont pu n'en rien retirer, d'autres très peu.

La dynamique de groupe n'est pas une panacée universelle qui peut résoudre n'importe quel problème. Elle n'en est pas moins une excellente technique d'apprentissage de soi et des relations humaines. Et le meilleur moyen de s'en rendre compte et de compléter cet article beaucoup trop

court, est de participer à une session. *N.B.* Il serait intéressant d'établir un parallèle entre le « leader » selon la théorie de la dynamique de groupe et le maître Ecole Moderne, et de noter aussi que les recherches de Carl Rogers rejoignent la théorie du tâtonnement expérimental.

Je voudrais aussi noter qu'il y a eu pour moi un écart énorme entre l'apport

très maigre du T Group de fin de semaine que j'ai suivi à Paris et celui beaucoup plus important de Québec. J'y ai fait connaissance aussi avec l'expression non verbale qui pourrait bien nous aider dans l'élaboration d'une technique de gymnastique naturelle.

F. ETIENNE

Extrait de la dynamique du groupe

par Marie-Madeleine Million et Jean-Claude Bourcart

Cahiers pédagogiques n° 60. *L'Education Moderne*

La dynamique de groupe est née avec Kurt Lewin (1890-1947, USA), qui appliqua à la compréhension de la personnalité et du petit groupe des concepts issus de la physique : dynamique, champs de force. « *Un groupe, écrit-il, peut être considéré comme un tout dynamique ; ceci signifie qu'un changement dans l'état d'une sous-partie quelconque change l'état d'une autre partie* ». Vers 1940, ces vues étaient neuves et elles donnèrent lieu à une floraison d'expériences diverses. Ainsi les expériences de Lewin, Lippitt et White sur le style de commandement mirent en évidence que la conduite autoritaire et la conduite du laisser-faire ont un rendement bien inférieur à la conduite démocratique. Pendant la guerre une enquête faite par Lewin et ses collaborateurs montra que pour inciter les ménagères à consommer des abats, la discussion de groupe suivie d'une décision collective était supérieure à la conférence classique.

La dynamique de groupe a mis en valeur les deux niveaux auxquels fonctionne le groupe étudié : le niveau du logique et le niveau du non-logique, celui des relations interpersonnelles dominées par sentiments et émotions. En 1946, l'équipe de Lewin découvrit l'effet bénéfique de la conscience qu'un petit groupe peut prendre lui-même de ses difficultés et fit l'analyse du feed-back ou information récurrence (je fais un geste... ce geste perçu provoque une réaction... je perçois cette réaction... je modifie mon comportement en fonction de cette réaction, etc.) L'étude du training-group, ou groupe de diagnostic ou groupe de base, naît la même année.

Le groupe de diagnostic est fait de la réunion de 10 à 15 personnes, assemblées autour d'une table avec un moniteur pour une séance de deux heures, celle-ci ayant lieu de 12 à 30 fois pendant plusieurs jours ou plusieurs semaines. Les participants

n'ont rien vécu en commun et la composition du groupe est dosée selon certaines règles (sexe, âge, profession). Le moniteur ne dirige pas le groupe : catalyseur, il permet par sa présence l'expression de réactions personnelles, miroir, il réfléchit les comportements, mémoire, il permet au groupe de vivre sa propre histoire, objet de transfert enfin, il permet au groupe de projeter des réactions sur lui.

Chaque groupe vit d'une manière qui lui est propre mais des constantes ont été relevées : d'abord les participants connaissent une incertitude quelquefois fortement inquiète puisqu'ils ne savent pas ce qu'ils doivent faire, puis le groupe se tourne vers le moniteur, certains sollicitant son aide, d'autres proposant au contraire de se passer de lui ; le moniteur apparaît alors comme la figure d'autorité et ses interventions sont diversement jugées, qu'on le juge infaillible ou au contraire qu'on mette en doute tout ce qu'il dit. Le groupe prend peu à peu conscience de son pouvoir interne puis finit par assurer lui-même l'évaluation de ce qu'il fait et expliciter le but qu'il poursuit. Il est capable alors de prendre des décisions. Ce schéma est susceptible de multiples variantes, chevauchements, retours en arrière, stagnations à un stade donné, etc.

Les enseignants, selon M.M. Million, auraient intérêt à s'intéresser à ces recherches qui peuvent offrir une méthode de formation.

L'expérience du training-group, vécue par J.C. Bourcart, met en valeur un certain nombre de constatations :

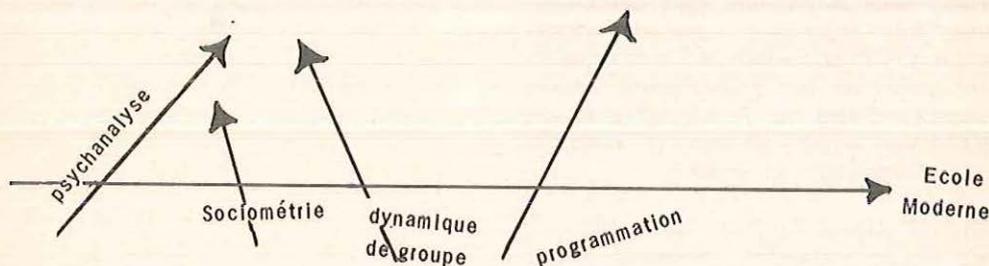
« Nous n'avons rien à faire, strictement rien, ce qui s'appelle rien, même pas jouer aux cartes ou regarder la télévision, rien d'autre que nous regarder les uns

et les autres... Pas d'autres aliments que potins, médisances, cancans... L'atmosphère en fut vite empoisonnée... Les séances dites « inter-groupes » avaient été prévues spécialement pour donner naissance aux calomnies et mesquineries diverses... Le côté malsain du groupe de base est manifeste... Entouré d'un certain nombre de professionnels, je me souviens d'avoir éprouvé pendant les trois premiers jours un terrible sentiment d'infériorité... Vers la fin du séminaire, j'étais au contraire très gêné pour la raison opposée : je devais faire très attention à ce que je disais car j'étais devenu très dangereux ; j'aurais pu écraser tout à fait les psychologues de métier... (Le T. Group) apporte beaucoup à ceux qui ont déjà une certaine vie personnelle, une certaine richesse intérieure, mais à ceux qui n'ont pas grand chose il risque fort d'ôter le peu qu'ils ont... On ne saurait dire toutefois que la vie du groupe fasse toujours jaillir la vérité. Il est assez facile de faire certaines confidences pour éviter de parler d'autre chose... (Professeur d'histoire), grande fut ma surprise en découvrant la place que pouvaient tenir dans un groupe de base... ou dans la vie courante, les problèmes historiques... constant souci de reconstitution historique. Dès qu'une difficulté survient, un retour en arrière s'opère : quelle est l'origine du désaccord, quels sont les faits, dans quel ordre se sont-ils succédés... Tous les conflits, tous les problèmes affectifs ou autres qui sont exacerbés dans ce groupe-pour-rien se retrouvent sous une forme atténuée dans un groupe de travail... Il est important de les connaître pour tâcher de les réduire ou de les éliminer... De mon petit séjour dans cet enfer préfabriqué, j'ai emporté un bien très précieux : j'ai découvert que j'avais ailleurs une vie heureuse, dans un milieu calme et ouvert, et que peut-être je n'en avais pas conscience ».

Sur un plan purement scientifique, les recherches de la dynamique de groupe paraissent fondées. Ses conclusions seront utiles en sociologie. A condition peut-être que les cadres varient : l'influence de la table nue semble déterminante. Il sera alors possible de comprendre les conflits qui surgissent à propos de tout et de rien dans les petites villes et dans les grands ensembles, de les faire disparaître au niveau individuel et au niveau du groupe.

Pour nous, enseignants, se pose un problème de méthode. Depuis quelques années surgissent, de divers horizons scientifiques, découvertes et conclu-

sions nouvelles, nouveaux instruments d'investigation aussi. Ce ne sont que les premiers. D'autres suivront. L'adaptation à l'éducation d'une découverte faite dans un autre secteur peut être enrichissante et créatrice. Elle peut être aussi un réflexe stérilisant : on en arrivera à emprunter à tout propos et hors de propos. Or, la direction dans laquelle nous travaillons, savoir le développement harmonieux de l'enfant dans une société harmonieuse qu'il sert et qui le sert, ne coïncide et ne peut coïncider avec aucune des découvertes qui nous sont proposées. Tout au plus se coupent-elles ou se recoupent-elles à un certain moment :



Nous avons besoin de la psychanalyse, de la dynamique de groupe, de la non-directivité, de la programmation (sens théorique). Mais cette utilisation est brève et orientée dans le sens de notre action. Agir autrement serait quitter notre direction propre pour devenir pour un temps un psychanalyste amateur, un amateur de dynamique de groupes, un amateur de

programmation. Amateur peut-être très averti mais ne se trouvant plus sur aucun axe de recherche véritable. On dira qu'on peut s'intéresser de très près à la dynamique de groupe, à la psychanalyse ou à la programmation et s'intéresser de très près aussi à la pédagogie... N'oublions pas que l'Ecole Moderne est caractérisée par un ensemble cohérent de techniques

sous-tendues par une philosophie de l'éducation, prenant appui les unes sur les autres, fournissant à l'enfant un équilibre à la fois personnel et social, ensemble qui évolue comme la vie elle-même mais sans oublier ses buts et sa cohérence, en assimilant toute découverte qui sert l'une et l'autre et en rejetant toute découverte qui ne sert ni l'une ni l'autre.

Sur le fond, B. Schwartz remarquait dans une de ses conférences au III^e Congrès du CRAP: «*Le T. Group, le groupe de base, se fait avec des personnes qui ne se connaissent pas et qui n'auront pas de rapports systématiques ensuite; d'autre part, la réunion n'a aucun objectif; enfin, au moins en Amérique, le moniteur donne, sans aucun ménagement, des explications de type psychanalytique et parfois très dures. Nous, nous travaillons dans des conditions très différentes, avec des représentants d'un même milieu, qui se connaissent avant et qui travailleront ensuite ensemble. Faire un T. Group dans ces conditions serait directement contraire à la déontologie du système*».

On ne saurait mieux dire. Seul le fait de se consacrer ensemble à une tâche commune, d'avoir un but auquel il faut parvenir, bref une «*éducation du travail*» constitue la ligne de force essentielle. Et il y a un abîme entre «*la part du moniteur*» et «*la part du maître*», entre le laisser agir et le faire agir. Au niveau des grands élèves, les difficultés commencent précisément quand la collectivité, ne sachant que faire ni que dire, se trouve profondément désorientée et demande un choix d'actions et non une réflexion sur son inaction. C'est alors la part du maître d'aider le char à se désembourber le plus vite possible pour rouler vers d'autres horizons.

On admettra qu'au niveau de l'information personnelle du maître, la dynamique de groupe offre quelque intérêt. Pour la connaissance de soi... Mais s'ignore-t-on à ce point? Pour mieux connaître les lois qui régissent la cohésion des groupes... C'est vrai. Mais ce type d'information doit être accueillie avec une prudence méfiante car un système pédagogique n'est pas un fourre-tout. C'est un équilibre. Dangereuse pour les maîtres qui n'ont pas de système pédagogique complet et d'instruments de travail adaptés à leurs besoins, la dynamique de groupe risque d'être déséquilibrante pour l'Ecole Moderne car les visées de la première ne sont pas celles de la seconde.

ROGER FAVRY

L
I
V
R
E
S

ET REVUES

Les revues

L'EDUCATION NATIONALE n° 804

LANGUE ORALE ET LANGUE ECRITE

Pierre-Bernard MARQUET.

Avec l'optique quelque peu rétrécie de celui qui est resté en marge d'une pédagogie de l'*expression libre*, mais avec bon sens et jugement, P.B. Marquet s'essaye à démontrer la nécessité où se trouve l'enseignement de faire droit à la langue orale et même, le cas échéant, de la promouvoir.

C'est sur le canevas d'une pédagogie dépassée, limitative de liberté, avec leçons écoutées et apprises, devoirs à la maison, surcharge des programmes et des effectifs qu'un homme de bon sens et de bonne volonté tente de revaloriser l'expression orale pour les élèves et pour le maître.

Dans nos écoles modernes où, dès la maternelle, la Pédagogie Freinet apporte les bienfaits de la libre expression totale, la spontanéité des méthodes naturelles, la libre recherche par tâtonnement expérimental, les discussions, les débats à l'appui des conférences d'élèves, les interviews et les enquêtes, etc. dans nos

écoles où l'enfant prend en main son destin, la langue orale a plus d'importance que la langue écrite. Est-ce à dire que celle-ci soit sacrifiée? C'est en parlant qu'on apprend à parler et quand on sait parler, on sait penser et on sait écrire ce que l'on pense. Mais bien sûr, il faut que l'école soit le milieu aidant qui favorise les expressions orale et écrite dans les formes les plus logiques, les plus parfaites, car on parle et on écrit toujours pour quelqu'un.

Sans qu'on ait l'air d'y toucher, c'est une révolution pédagogique à accomplir.

E. FREINET

JOURNAL DES INSTITUTEURS

(Nathan). N° 1 et 2.

Le sujet de la conférence pédagogique étant cette année l'*apprentissage de l'expression orale et écrite*, toutes les revues pédagogiques sacrifient à l'actualité. Le *Journal des Instituteurs* consacre deux articles de M. Godier à ce sujet. Certes, il y a progrès sur la brochure officielle du SEVPEN, Freinet et le texte libre ne sont pas ignorés, mais ils sont évoqués sans conviction, parce qu'il faut bien montrer qu'on est au courant.

Nous nous doutons bien qu'un rédacteur du *Journal des Instituteurs* ne va pas semer la révolution mais s'il veut infléchir un tant soit peu la pédagogie traditionnelle, il ne doit pas se contenter de coups de chapeau rapides.

Lorsqu'un instituteur de bonne volonté voit recommander l'usage du magnétophone en quelques lignes terminées par : « La correction de ces fautes est ainsi rendue plus aisée et plus efficace », il est en droit d'attendre un minimum d'explications, même si l'on ne prétend pas remplacer un stage de techniques sonores. Lorsqu'on lui propose le texte libre comme un exercice intéressant quand il est plaqué épisodiquement sur une pédagogie traditionnelle, ce n'est pas sérieux, car on va infailliblement vers le tarissement de l'expression libre. M. Godier s'adresse, nous le savons, à des éducateurs prudents, raison de plus pour leur présenter sérieusement et avec méthode les améliorations timides qu'il leur propose.

J.J. BLIN

LA TRIBUNE DE L'ENFANCE

Octobre 1966.

Dans ce numéro, un hommage à Freinet au travers d'un compte rendu relatif au n° 1 de *Techniques de Vie*. « *L'immense mérite de Freinet, c'est d'avoir débarrassé la pédagogie d'une vue mécanique de l'homme. Freinet a une vue juste de l'enfant qui se réalise, se construit par son activité propre* ».

Par ailleurs, Alexis Danan lance un cri d'alarme quant à l'avenir de nos enfants. Il dénonce vigoureusement les hésitations et les incertitudes d'un système scolaire en permanente mobilité ! Nous trouvons également au sommaire de ce numéro, un article technique du D^r Kohler : *Parole et symbolisation*, article précis, qui apportera à ceux qui sont préoccupés des troubles du langage, d'utiles indications et de pertinents conseils.

Robert Dottrens souhaite que soit aidée l'école et dépeint admirablement les formes que peut revêtir cette aide.

Enfin, M^{me} Helles fait ressortir les avantages d'une éducation rythmique bien conçue, appelée à réaliser avec le bon fonctionnement de l'organisme l'épanouissement de la personnalité sur trois plans : physique, intellectuel et mental.

La Tribune de l'Enfance : une revue à lire parce qu'elle est riche de contenu ; un effort à soutenir en faveur de l'Enfance.

G. JAEGLY

VERS L'EDUCATION NOUVELLE

Dans le n° 204 (juillet-août) nous notons une étude intéressante sur la prairie, ce petit univers végétal et animal. Plus loin, des idées de cartes postales confectionnées par les enfants et adolescents pour varier le style de leur correspondance.

M. BARRE

MANUEL GENERAL. *Journal des professeurs*
Mensuel, n° 61. Octobre 1966.

A feuilleter ce numéro, un haut-le-cœur m'a pris. Je dirai tout à l'heure pourquoi. D'abord les éléments positifs : tout au long de cette brochure on décèle des remarques en faveur d'une libéralisation des méthodes pédagogiques, il est question d'expression, de texte libre ici et là.

Une « flèche » de Paul Touchard porte en exergue : « *Des maîtres se déclarent satisfaits d'une leçon parce qu'ils ont beaucoup parlé* », et conte comment, devant un inspecteur, un professeur reconstruit un cours d'histoire à l'aide des questions que lui posent ses élèves après l'audition d'un disque où l'on a pu entendre un Conventionnel de 93. Il y a même la déclaration commune des groupes et mouvements se réclamant de l'Education Nouvelle. D'autres rubriques d'intérêt général complètent ce numéro.

Pourtant j'ai eu un haut-le-cœur. A cause du ton de certains de ces articles : vous ferez la classe comme ceci et non comme cela... Gardez-vous de... On demandera aux élèves... Par deux fois je relève une défiance nette de la part d'inspecteurs primaires à l'égard de leurs instituteurs : ici il est remarqué que l'absence du journal de classe est souvent la marque d'une absence totale de préparation... Là, à l'occasion d'un « jeu pédagogique », il est écrit : « *Cours élémentaire 2^e année. Pour le deuxième jour de classe, je lis sur le cahier-journal...* », suit une répartition effectivement discutable. Celle-ci est vertueusement et vertement mise en pièces et la conclusion : « *Cette préparation est pire que l'absence de toute préparation. Elle est aussi inefficace tout en donnant bonne conscience* ». Pourquoi cette préparation était-elle improvisée ? Un remplacement au pied levé peut-être... Pourtant un CM 2... Cela, le « jeu pédagogique » ne le dit pas...

Où, j'ai eu un haut-le-cœur. Le maître prend bien ses élèves pour des imbéciles et des fainéants... Pourquoi l'inspecteur n'en ferait-il pas de même à l'égard du maître... D'où cette suspicion... On contrôle, on ne conseille pas... ou si on le fait, c'est avec le sentiment de sa propre supériorité, le sentiment que soi, au moins, on ne triche pas !

Nous avons besoin d'autres rapports sociaux. Un responsable syndicaliste me disait une fois que j'aurais peut-être beaucoup à apprendre en pédagogie de certaines sessions de formation organisées par les syndicats ouvriers. J'y suis allé et j'ai compris. Là, pas de rapports de défiance... Il y a un travail à faire, on le partage et on le fait en commissions qui exposent le résultat de leurs discussions. On ne va pas faire une interrogation écrite pour savoir si la leçon est sue ; d'abord il n'y a pas de leçon, ensuite elle n'est jamais sue mais comprise... Un table ronde et on met en commun ses questions

et ses impressions... On prend des notes, on prépare un compte rendu, on fait une synthèse polycopiée...

Pas de rapports de défiance et pas d'utilisation de fiches de préparation ! Tout le monde fuirait... Je n'en dirai pas de mal, de ces fiches. Il m'est arrivé de m'en servir. Elles sont bien faites généralement, sérieusement faites, et un débutant a peut-être de quoi apprendre... Mais il a surtout de quoi s'y dessécher. Faire des leçons avec des fiches alors que la vie est au pas de la porte ! Alors que le monde qui nous attend va être redoutable à qui ne sait pas s'exprimer, écrire, se défendre... On ne se défend pas avec des fiches, pas avec un manuel... On ne se défend pas avec une formation mentale et une formation morale... L'une et l'autre naissent à même la classe et d'une manière inattendue. Et bien fin serait le maître qui pourrait dire : tel élément que j'enseigne, que j'expose en ce moment va servir à cet enfant dans dix, dans vingt ans... Mais bien éduqué sera l'enfant qui pourra dire au maître dans dix, dans vingt ans : « Monsieur, tel jour, un tel avait soulevé tel problème... J'en suis resté marqué, j'ai fait ceci ou cela... J'ai été heureux dans votre classe... Vous m'avez appris à ne pas perdre la tête »...

Nous n'avons pas à appliquer une pédagogie de prudents fonctionnaires qui passent à la caisse à la fin du mois et qui tremblent, nous avons à promouvoir une pédagogie à la mesure des temps qui s'ouvrent... On sait s'ils sont à la fois terrifiants et exaltants.

R. FAVRY

EDUCATION ET CULTURE n° 3

éditée par la direction de l'Enseignement du Conseil de l'Europe à Strasbourg, où l'on peut s'abonner.

C'est la revue de la coopération culturelle du Conseil de l'Europe et de la Fondation Européenne de la Culture.

- Au sommaire, parmi d'autres sujets :
- *Réflexions sur l'éducation permanente*
 - *L'exposition Christine de Suède*
 - *La documentation pédagogique européenne.*

L'ENFANT AGRESSIF

Fritz REDL et David WINEMAN
Coll. Pédagogie psychosociale,
Editions Fleurus.

Ce livre, traduit par le Docteur Lemay, relate l'expérience de Fritz Redl et de David Wineman qui se sont attachés à la rééducation des jeunes inadaptés, non pas de ceux qui « sont restés sur le quai », mais de ceux que l'on appelle les délinquants ou les pré-délinquants. L'ouvrage est passionnant, à la fois parce qu'il permet de comprendre un peu le comportement des dévoyés précoces, et parce qu'il est basé sur l'examen scrupuleux de cas particuliers d'enfants que nous voyons vivre au fil des pages. Le texte prend ainsi une vie profonde et charnelle et échappe alors à cette sécheresse de ton qui caractérise trop souvent les ouvrages de psychologie ou de pédagogie. Et à travers chaque chapitre se dessine un peu mieux le portrait des « enfants qui haïssent », qui deviennent un problème insoluble dans les milieux où ils vivent. Pourquoi ces délinquants des bas quartiers, qui ne survivent que par l'agressivité, haïssent-ils ? Pourquoi ces enfants qui « traînent dans la rue » commettent-ils les méfaits que nous savons ? Que fait l'enfant lorsqu'il se sent impuissant et désespéré ? Vers quelle voie astucieuse se précipite-t-il pour défendre ses impulsions délinquantes contre le monde environnant ? A quoi ressemble la conscience de cet enfant ? C'est à toutes ces questions que les auteurs répondent en analysant tout ce qui peut désorganiser le MOI de ces enfants agressifs (ce MOI qui permet à l'être de prendre contact avec la réalité et de se contrôler par rapport à l'extérieur).

Pour mieux connaître ces dérèglements du MOI des enfants qui haïssent, les auteurs ont regroupé pendant 19 mois dans la « maison des pionniers » des enfants de 8 à 12 ans, d'intelligence et de santé normales, mais qui, tous, étaient des délinquants. Tous aussi étaient « les pires de la famille », tous avaient comme un désert complet dans les possibilités de relation avec les adultes, tous étaient incapables de faire quoi que ce soit en classe car une grande anxiété relative à l'école les mettait en position d'échec, avec tous « l'expérience bénigne est l'exception, le traumatisme la règle ». Au passage, on peut remarquer comment

les méthodes Freinet peuvent éviter cette fabrication de délinquants dans une large mesure, en permettant au MOI de fonctionner normalement, c'est-à-dire, comme l'expriment les deux auteurs, ni d'être trop « pauvre » ni d'être hypertrophié : c'est là l'explication du comportement des enfants qui haïssent. Par exemple, ils ne peuvent supporter la plus simple des contraintes, ou bien ils sont pris de panique devant la nouveauté ou encore s'excitent face au groupe. Par contre leur MOI hypertrophié les porte à proclamer : « il l'a fait le premier », ou « nous étions tous dans le coup », ou encore « on m'a fait la même chose à moi ».

L'analyse de tous ces ressorts du MOI est très précise mais reste toujours accessible. Il est évident qu'à travers les cas graves des enfants qui haïssent chacun pourra trouver une explication à la lente élaboration de l'univers des enfants normaux : ce n'est pas un des moindres mérites du livre. Certes, le problème est vaste, tellement que les auteurs disent eux-mêmes qu'il ne peut s'agir là que d'un essai de préparation pour une recherche plus vaste. Le tome II indiquera la méthode de rééducation employée, méthode qui ne sera ni basée sur « l'éducation courante » ni sur les traitements psychiatriques, mais qui sera une approche à travers la vie quotidienne.

Et comment ne pas songer en lisant cet ouvrage à ces quelques lignes de Freinet qui se trouvent justifiées : « *L'enfant (dévoté) s'est trouvé trop tôt devant des problèmes insolubles... l'inhumanité des recours-barrières sociaux, l'indifférence des individus autour de lui... Il ne lui reste qu'un moyen de se sauver. Il s'y tient, il s'y cramponne, que ce soit le vol, la méchanceté, la ruse ou la violence* ».

Fritz Redl et David Wineman ont, par une analyse précise, « démontré » un aspect de la pensée de Freinet.

Jean Dubroca

MILITANT CHEZ RENAULT

Daniel MOTHE

Editions du Seuil

Coll. Esprit « La cité prochaine ».

Il ne sert à rien de manifester parce qu'une machine est bruyante. Il aurait mieux valu que le militant syndicaliste

puisse empêcher, avant la construction, que cette machine fasse du bruit. Cette remarque donne le ton du livre que Daniel Mothe vient d'écrire en se basant sur son expérience de militant chez Renault et qui lui permet de donner sa conception du syndicalisme d'aujourd'hui. L'intérêt du livre réside d'abord dans la peinture du monde ouvrier dans une vaste usine, monde dont la caractéristique essentielle est l'aliénation, monde complexe où les jeunes, les anciens, les étrangers vivent à des stades divers, sans points communs, monde où finalement les syndicats échouent parce qu'ils sont pris dans des contradictions de toutes sortes — dont la moindre n'est pas le pluralisme syndical — parce qu'ils cachent la vérité à leurs membres désireux surtout d'être pris en charge par leur organisme. Et le militant, dont l'univers se rétrécit à la morale du *clan des copains* perd petit à petit toute son âme que le syndicalisme révolutionnaire — *spectateur et non plus catalyseur* — ne peut lui redonner. Cette analyse lucide et courageuse, basée sur des exemples précis, exprimée en un style clair et débarrassé du jargon politique et syndical présenté aussi l'intérêt d'ouvrir des perspectives au militant angoissé que l'on devine chez l'auteur. A son avis, le syndicalisme ne sortira de son inefficacité actuelle que lorsqu'il aura détruit un système de travail dégradant et totalitaire où déshumanisation et bureaucratisation dominant. Pour lier la revendication quotidienne à l'idéal socialiste de gestion des entreprises par tous ceux qui y travaillent, Daniel Mothe propose qu'aux revendications actuelles s'ajoutent des revendications autogestionnaires : *discussion, élaboration et organisation du processus de fabrication par l'ensemble de l'atelier, coopération entre les différents métiers, disciplines et fonctions, etc.* Par les perspectives réalistes qu'il ouvre au syndicalisme moderne, le livre de Daniel Mothe est très important. Ces perspectives permettraient sans doute au syndicalisme de trouver une force unitaire, de rejeter les propositions de M. Capitant qui voudrait que les travailleurs soient associés aux fruits de l'autofinancement, d'affirmer que la *participation* est autre chose que celle que proposent les diverses commissions. Les militants de l'Ecole Moderne, qui préparent les hommes à agir en responsables dans une collectivité, ont grand intérêt à lire cet ouvrage.

J. D.

ENCORE DES REGARDS
SUR LA LANGUE FRANÇAISE

Marcel COHEN

Ed. Sociales, 24, rue Racine, Paris 6°.

Après *Regards sur la langue française* (Ed. Séder), et *Nouveaux regards sur la langue française*, voici un troisième volume aussi passionnant que les précédents. Avec Marcel Cohen, nous baignons dans la vie même de la langue, sans différences arbitraires entre grammaire et vocabulaire, ou entre langue classique, langue populaire et patois. Une cinquantaine de chapitres, qui sont autant de tranches de vie, chacune avec un titre-exemple et un sous-titre indiquant le phénomène étudié. Ainsi « *Citoyens, moi, je ne suis pas mignon* ». Autour de l'ancien phonème / mouillé ».

Les tournures de notre langue présentent souvent un aspect comique. Par exemple, celles qui s'inspirent du type : « *Point de direction : le cheval du capitaine, qui pisse* » (je donne cette forme en supplément !) nous valent une pleine page de bon temps.

Ces détails vivants ne sont pas destinés à faire avaler une amère pilule linguistique, mais révèlent la passionnante richesse de la langue : par là, l'œuvre de Marcel Cohen est un élément indispensable de notre culture. Il écrit d'ailleurs avec raison dans sa préface, parlant des maîtres en exercice qui ont été privés d'enseignement linguistique : « *Je ne cache pas que c'est beaucoup à eux que je pense en essayant de distribuer des parcelles de cet enseignement nécessaire* ».

Et nous découvrons avec un plaisir toujours renouvelé les ressources multiples de l'expression en langue française, ceci sans difficulté puisque lorsqu'un terme technique est nécessaire, il est aussitôt expliqué avec simplicité : rien qui ressemble à un manuel, rien qui soit plus éloigné de la scolastique.

Pourtant M. Cohen ne se borne pas à détecter, pour les mettre en valeur, les aspects, les mécanismes de notre langage. Il se dégage de ces tranches de vie une conception, j'oserais dire une philosophie du langage, qui fait écho aux idées de l'École Moderne : « *Quand on se mêle de juger un mot ou une expression, on se précipite aux dictionnaires et autres recueils ; on ne pense pas à ce qui se passe dans le cerveau, ni aux circonstances sociales. Et pourtant, c'est là que tout se situe* ».

Il faudrait citer aussi le passage parlant de l'inutilité des exercices de version ou de thème latins pour la connaissance du français, alors que des remarques grammaticales suffisent.

Quant à la question de l'orthographe, j'aurai l'occasion d'y revenir en citant Marcel Cohen.

Pour me résumer, je ne puis que vous répéter : instruisez-vous en faisant un plongeon agréable et salutaire dans la vie grouillante de la langue française. Et en sortant de là, vous verrez plus clair encore pour donner des ailes à vos élèves auteurs de textes libres.

Roger LALLEMAND

CIVILISATION CONTEMPORAINE

Choix de textes Hatier.

M. A BAUDOY - R. MOUSSAY.

Il faut signaler à l'attention de tous nos camarades du second degré (classes de 3° et au-delà) la parution de cet ouvrage véritablement original et qui rendra de très grands services non seulement à l'enseignement technique pour lequel il est conçu mais aussi à l'enseignement classique et moderne où des sujets d'ordre général sont souvent proposés. Le sommaire : *La notion de civilisation - I : Le travail ; II : Les acquisitions de l'esprit ; III : Problèmes de civilisation ; IV : Perspectives nouvelles*. Ce sommaire est en fait une véritable étude où chaque paragraphe renvoie à un texte du reste de l'ouvrage. Nous avons ainsi 190 textes d'auteurs aussi divers et actuels que Georges Bastide, Gide, Alain, Friedmann, Simone Weil, Guéhenno, Fourastié, Bertrand Russel, Lanza del Vasto, Malraux, Francastel, etc. Un index des thèmes permet de recourir tout de suite aux notions clefs. J'en cite quelques-unes : art, cinéma, culture, guerre et paix, jeunesse, loisirs, lecture, machine, métier, morale, musique, peinture, poésie, roman, sport, usine, etc. Personnellement cet ouvrage ne me quitte plus ; pas plus que ne me quitte l'anthologie thématique de la poésie française, de Max Pol-Fouchet. Il est très pratique pour l'exploitation et l'approfondissement du texte libre et de la dissertation. Car le maître a immédiatement sous la main un ouvrage qui lui permet d'aller plus loin, de proposer à ses élèves des exemples et des thèmes de réflexion.

R.F.



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

L'ÉDUCATEUR

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