An aerial black and white photograph of a city, likely Paris, showing a wide river (the Seine) and a long bridge (the Pont Neuf) crossing it. The city buildings are visible in the background, and a large forested area is in the foreground.

39^e année

n° 9

1^{er} Fév. 1967

L'EDUCATEUR

magazine

ICEM FIMEM

Pédagogie Freinet

Sommaire

- **C. Freinet**
L'organisation technique du travail scolaire *C. Freinet* p. 1
- **Le point de vue pédagogique**
Ecoles-témoins et écoles expérimentales E. Freinet p. 3
- **La part du maître**
«Autour» d'une expérience (II) P. Le Bohec p. 7
- **Notre congrès**
Présentation de Tours p. 10
- **Calcul et mathématique**
But de l'enseignement du calcul
et des mathématiques M. Beaugrand p. 13
- **Mathématiques modernes**
Information mathématique (II) M. Pellissier p. 19
- **25 enfants par classe**
Mozarts assassinés P. le Bohec p. 24
- **Maternelles**
Les contes de l'Ecole maternelle (II) M. Porquet p. 29
- **« Vie sociale et traitements »**
Un lutteur pédagogique : C. Freinet D. Rousseau p. 37
- **Connaissance de l'enfant**
La langue des enfants H. Vrillon p. 39
- **Pédagogie internationale**
La Didacta R. Ueberschlag p. 42
La rénovation pédagogique au Québec M. Beaugrand p. 46
Centre International d'Aoste R. Faure p. 51
1917-1967 : 50 ans d'Esperanto
et 40 ans d'Ecole moderne R. Lallemand p. 53
Alphabétisation des adultes R. Dottrens p. 55
- **Livres et revues** p. 58

En couverture : TOURS, photo *Sylvain KNECHT*.

L'ORGANISATION TECHNIQUE du travail scolaire

C. Freinet

Elle est notre souci essentiel dans l'orientation nouvelle que nos techniques impriment peu à peu à la pédagogie française.

On nous a enseigné à l'Ecole Normale comment il fallait mener une leçon de calcul, de grammaire ou d'histoire, la préparer et l'expliquer en prévoyant naturellement les exercices complémentaires d'application. Mais, ce faisant, on a procédé exactement comme un directeur d'usine qui s'occuperait de faire marcher un moteur, éclairer un système de lampes ou mouvoir un monte-charge, et qui, négligeant les problèmes majeurs de coordination technique, aurait de ce fait une entreprise dont toutes les pièces prises séparément fonctionneraient à sa satisfaction, et dont l'ensemble pourtant serait sans efficacité et sans vie.

Le jeune débutant se rend compte de cette insuffisance. Quand il aborde ses aînés, il est moins préoccupé de savoir comment ils conduisent une leçon de grammaire ou de calcul que de leur poser les questions qu'il estime plus essentielles : « Comment parvenez-vous à intéresser vos enfants, à faire travailler simultanément plusieurs divisions ? Quelle discipline adoptez-vous ? Comment faut-il punir ou récompenser et quelle attitude adopter en face des bons élèves d'une part, des malades, des nerveux et des fortes têtes d'autre part ? »

L'Ecole Normale ne nous a point préparés à la solution technique de ces difficultés et les journaux pédagogiques portent irrémédiablement l'accent sur la méthode d'étude de chaque matière du programme. Reconnaissons cependant que, de plus en plus, les Inspecteurs ne se contentent plus, comme il y a vingt ans, de juger la maîtrise avec laquelle le patient — l'instituteur inspecté — développe une leçon d'histoire devant des élèves préalablement placés dans la position optimum de réceptibilité : bras croisés ou mains au dos, mais qu'ils sont particulièrement sensibles à l'effort de l'instituteur pour la conduite de sa classe, pour l'intégration du travail scolaire dans le milieu ambiant, pour l'exaltation d'un éminent circuit de vie.

Qu'on nous comprenne bien : nous ne disons pas qu'il soit inutile de savoir conduire une leçon avec aisance et doigté : nulle connaissance n'est superflue lorsqu'elle est l'apanage d'un esprit juste, sans œillères, sensible aux enseignements des choses, pour lequel la forme n'a point obstrué la compréhension de la vie. C'est ce bon sens, cette libération du formalisme, cette intégration à la vie, qu'il nous faut désormais promouvoir.

...La meilleure classe n'est point celle où l'on fait les leçons les plus parfaites et les mieux ordonnées. Il fut de ces classes où l'instituteur se dépensait avec maîtrise et qui ne nous ont laissé qu'un arrière-goût de "géôle de jeunesse captive". Une bonne classe moderne n'est point celle où l'instituteur subordonne la vie de sa classe à la régularité méthodique de son enseignement, mais celle où les enfants vivent, s'attaquent avec profit aux problèmes innombrables que leur pose leur dynamique croissance et savent parer aux faiblesses théoriques par l'entrain qui domine et digère tout.

Nous considérerons donc dans le processus deux zones d'activité :

— La méthode qui prévoit le biais par lequel nous aborderons les diverses disciplines. Cette méthode a son importance et nous ne la négligeons pas. Nous la considérons seulement comme non essentielle et devant occuper dans notre comportement pédagogique la seconde zone seulement.

— La conduite générale de la classe, la façon dont nous aménagerons les relations entre élèves d'une part, entre élèves, maîtres et milieu d'autre part ; la possibilité technique, pour les uns et pour les autres, d'œuvrer selon leurs besoins, même si leur dynamisme n'évolue pas selon les normes classiques prévues par les méthodes. C'est sur cette organisation technique du travail et de la vie scolaires que nous avons mis l'accent. Si ça tourne rond chez nous, si l'appétit est grand, la soif inextinguible, si les relations de travail et de vie se sont normalisées, si les outils, l'installation, les locaux sont prévus et réalisés dans le sens de cette conception dynamique de notre effort, alors nous ferons du bon travail.

Toutes nos innovations, toutes nos mises au point et nos réalisations sont subordonnées à ce critère souverain. Est-ce que cet outil, ce livre, cette fiche, ce manuel, cette méthode, serviront la vie de la classe dans son ensemble, la montée dynamique des élèves ? Il ne suffit pas qu'ils aboutissent à l'aménagement d'une discipline supérieure ; que, grâce à eux, l'enfant écrive mieux, calcule plus vite, comprenne un point d'histoire ou de géographie. Encore faut-il que ce résultat n'ait pas été obtenu au prix d'un nouvel assujettissement à une scolastique mortelle pour le tonus général de la classe.

...Nous avons l'impression, pour ne pas dire la certitude, que ces conquêtes ont fait beaucoup plus pour le progrès pédagogique que toutes les améliorations, toujours provisoires, que nous aurions pu apporter à telle ou telle méthode. Nous avons ouvert les pistes, dont quelques-unes sont déjà des chemins et même des routes nationales. Il est des ouvriers de la onzième heure qui, déjà, s'engagent en trombe par la brèche ouverte, en brandissant les drapeaux de triomphe. Estimons-nous heureux s'ils ne nous décochent pas, dans leur hâte, un de ces petits coups de pied d'amitié — bien connus ! — parce que, par les nouvelles brèches auxquelles nous nous attaquerons, nous dérangerons la quiétude avec laquelle ils se préparent à exploiter — pas pédagogiquement — nos réalisations.

C. FREINET
L'Éducateur n° 5
du 1^{er} Décembre 1947

ÉCOLES - TÉMOINS et ÉCOLES EXPÉRIMENTALES

par
E. FREINET

Le temps a marché depuis que Freinet, dans sa petite classe de Bar-sur-Loup, installait, jour après jour, sa première classe expérimentale. Elle était en effet, cette classe, *expérimentale* au sens total du mot, dès l'instant que le jeune maître, partant à contre-courant de l'École traditionnelle, inventait des techniques et créait des outils nouveaux, dès l'instant surtout où ces outils entraînaient une expérimentation permanente, qu'ils instaurent un comportement différent des élèves et du maître, une reconsidération totale de l'action d'enseigner dans laquelle l'enfant prenait une place déterminante.

Il s'en suivait quantité de changements que l'on pouvait dire *révolutionnaires* : l'organisation technique de la classe, née des besoins mêmes des enfants et de l'éducateur, devenait une nécessité de premier plan dont dépendaient toutes questions pédagogiques et psychologiques. Cela, sans aucun *a priori*, sans leçons explicatives, par les seules vertus des techniques instaurées : *expression libre, travail* sous toutes ses formes, *par équipes ou individualisé, échanges interscolaires, coopérative, liaison permanente de l'école au milieu*. L'on pouvait constater, en conséquence de ces riches et multiples initiatives, que dans une telle classe où la recherche était comme un pain quotidien, tout était déjà en place pour témoigner des potentialités d'une pédagogie qui, nourrie des sèves de la vie, portait en elle des raisons d'utilité et de rendement, des perspectives théoriques et culturelles.

Mais, *expérimenter* c'est d'abord savoir *douter* : tout au long de sa carrière enseignante, le doute, chez Freinet, alla toujours de compagnie avec l'optimisme dans la longue patience des mises au point sans cesse recommencées, les ruptures d'équilibre qui, parfois

inquiétantes, finissaient pourtant par susciter le bond en avant qui assure le passage enthousiasmant de la quantité à la qualité. Ce faisant, l'on comprend pourquoi Freinet s'est toujours refusé à faire de sa pratique pédagogique une *méthode* ayant un caractère absolu et exclusif, imposant un code de dogmes immuables et définitifs. « *La pédagogie Freinet*, écrivait en 1931 celui qui allait devenir « l'instituteur de Saint-Paul », *cherche à embrasser toutes les forces de l'éducation et de l'enseignement ; elle se défend d'être figée et parfaite, mais elle veut être éminemment souple et prête à toute évolution vers le mieux...* »

Si je reviens à ces exigences éducatives qui furent toujours celles de Freinet, c'est pour signifier qu'un maître ne saurait prétendre instaurer une école *expérimentale* sans avoir pris une définitive conscience d'un complexe de données scolaires, humaines et intellectuelles, presque toutes dépendantes d'une organisation technique du travail de la classe. C'est aussi pour nous aider à hiérarchiser nos milliers d'écoles dans des niveaux différents de l'apprentissage et de la connaissance et pour nous orienter vers un recensement nécessaire des divers stades de rénovation de nos classes modernes.

Il y a, en effet, dans chaque département, des écoles diversement démonstratives des avantages et de l'efficacité de la pédagogie Freinet ; les unes donnant une totale sécurité pour la propagande, les autres étant dans l'ensemble rassurantes, d'autres enfin dont il est à craindre que les techniques qui y sont employées le sont dans l'ignorance des moyens et des buts qui justifient leur utilisation. On conçoit qu'il en soit ainsi, en raison des variations de temps nécessaire à l'apprentissage, en raison des difficultés inhérentes au

milieu scolaire, à l'isolement d'une classe qui rompt avec les pratiques traditionnelles, en raison surtout de la valeur du maître. Car il y a une garantie de sécurité donnée par la personnalité de l'éducateur. « *Il est incontestable*, écrivait Freinet il y a vingt ans, *qu'en éducation, plus encore que pour les autres branches d'activité, la valeur de l'homme reste une des conditions essentielles pour la formation du parfait technicien* ».

Ce n'est pas en vain que depuis tant d'années « la part du maître » reste un souci permanent de notre pédagogie, un objectif sans cesse remis en honneur, quels que soient les avantages des techniques Freinet, quelles que soient les possibilités intellectuelles et sensibles des élèves.

Un bon maître obtient toujours des résultats satisfaisants dans une classe qu'il domine de son autorité intellectuelle et humaine. Un mauvais maître peut en quelques mois compromettre l'avenir de ses élèves. Il est hélas ! à redouter qu'à mesure que va s'accroissant le discrédit de la fonction enseignante, et l'absence de formation des instituteurs, la proportion des maîtres inexpérimentés aille augmentant et tout spécialement dans le premier degré. Il arrive certes que nos écoles modernes aient leur lot de débutants plus ou moins dangereux mais ici, du moins, la nécessaire initiation aux techniques Freinet minimise les risques que court sur une grande échelle l'école traditionnelle. Ne restent « chez nous » que ceux qui sont intéressés par l'expérience et qui ont confiance dans des techniques qui changent d'emblée les rapports de maître à élèves ; encouragés et épaulés par nos camarades du groupe départemental, ces nouveaux venus ont toute chance de réussir si, par ailleurs, ils suivent nos

stages, visitent des écoles entraînées à utiliser nos techniques, restent attentifs aux conseils de nos camarades qui les parrainent et surtout lisent l'abondante bibliographie de l'École Moderne et les œuvres de Freinet.

Cela étant, nous devons cependant rester très vigilants et très prudents dans une propagande qui risque de friser parfois un prosélytisme abusif. Il faut, ainsi que le recommandait Freinet dans son dernier leader de *L'Éducateur*, « revenir à plus de simplicité, de modestie, de sobriété dans la propagande ».

L'essentiel est de se pénétrer de l'esprit nouveau qu'apporte une technique bien adaptée. Un débutant peut s'en tenir, au départ, au *texte libre*, et à la *correspondance* qui en est le complément, pour voir s'affirmer dans sa classe un climat de spontanéité et de confiance apte à humaniser les disciplines restées encore dans le sillage de la pédagogie traditionnelle.

Un pas en avant sera fait en enrichissant ce départ novateur du *journal scolaire imprimé*, de la *coopérative scolaire*, de l'*expression libre* par le dessin et la peinture, des *fichiers autocorrectifs*, des *bandes enseignantes*, ces deux dernières techniques s'accommodant des données d'une classe où les leçons du maître et les « devoirs » d'élèves sont encore employés.

Nous aurons dans ces conditions une *classe en voie de modernisation* qui ne sera pas démonstrative à 100% de la pédagogie Freinet mais qui par certains de ses aspects peut être significative des premiers avantages qu'on peut en espérer.

Les *classes-témoins* doivent offrir un éventail plus large de techniques sous l'autorité d'un maître, passé *technicien*, c'est-à-dire ne redoutant aucun aléa

venu de l'emploi des outils, aucun contretemps surgi de l'expression libre ; un maître imprimant à sa classe un rythme d'activités toujours compatible avec une pédagogie unitaire. La meilleure façon d'enseigner prend le visage de l'intérêt profond des enfants, de la spontanéité et de la joie. La discipline est l'essence même du beau travail réussi ensemble. Alors s'ouvrent les portes merveilleuses de la connaissance et de la culture.

Ce sont de telles classes qui sont les plus aptes à faire la preuve de la fertilité et de l'efficacité d'une pédagogie puisant dans la vie ses raisons d'être, unissant dans le travail les ouvriers d'une même œuvre dans laquelle le maître est devenu l'ami, le conseiller, le grand camarade.

A un niveau de plus exigeante recherche se situent nos *écoles expérimentales*, dans lesquelles des maîtres spécialistes de certaines disciplines abordent dans toute leur complexité les problèmes pédagogiques sur le plan de l'efficacité pratique, intellectuelle, culturelle.

Ces classes, comme leur nom l'indique, se vouent à l'expérimentation et à la recherche, sans but immédiat de rendement ce qui ne veut pas dire que les résultats en soient aléatoires. *La part du maître* est ici essentielle et l'expérience d'hier est argument de l'expérience de demain. En apparence, de telles classes ne sont pas, comme l'exige une science scolastique, méthodiquement scientifiques ; elles abordent la vie de front, dans une reconsidération permanente des données en jeu, elles sont sans cesse libératrices de spontanéité et d'imagination, elles sont formatives de personnalités, celles des enfants comme celle du maître.

Les *classes expérimentales* doivent être jugées à leur niveau et il va de soi

qu'elles risquent, au premier abord, de décevoir les spectateurs non avertis ou les inspecteurs dominés encore par des soucis de méthodes progressives. L'atmosphère d'exubérante recherche qui leur est habituelle est la démonstration simple et loyale des *méthodes naturelles* pour lesquelles la part du maître, nous l'avons dit, est décisive ; mais il faut pour le comprendre des esprits ouverts qui, plus loin que le simple contrôle, savent discerner les pouvoirs de la pensée créatrice.

Ceci nous amène à une reconsidération des techniques d'inspection pour nos écoles modernes. C'est une très grave question sur laquelle il nous faut revenir de façon à prévenir certaines incompréhensions ou attitudes plus ou

moins hostiles entre inspecteur et « inspecté », alors que, de part et d'autre, tout acte de bonne volonté, tout travail sérieux, toute pensée loyale, devraient être toujours ciment d'entente et de collaboration pour le plus grand bien de l'enfant.

La même reconsidération est à faire pour les stages dans nos classes-témoins. Il faut savoir être soi-même détendu, offrant, avoir l'esprit accueillant et libre pour susciter l'attitude de simplicité et de confiance qui doit être le point de départ d'une propagande fructueuse.

Il faut encore et toujours savoir prendre et savoir donner la *part du maître*.

ELISE FREINET

**Dossier pédagogique
de l'École Moderne**

n° 19

C. FREINET

■ Mémento d'École Moderne

vers l'individualisation de l'enseignement
par la pédagogie Freinet

- L'École traditionnelle a fait faillite. Il faut changer l'école.
- La pédagogie Freinet est maintenant une réalité vivante qui est à la mesure de nos classes.

COMMENT ABORDER LA PÉDAGOGIE FREINET ?

Le Dossier n° 19 vous apporte la réponse.
En vente à C.E.L., B.P. 282, 06 - Cannes.

« AUTOUR »

d'une

expérience

(II)

par

PAUL LE BOHEC

Voir la première partie dans l'*Educateur* n° 7 page 19.

A Brest, Delbasty me critiquait parce qu'il pensait que l'on devait toujours partir des créations spontanées des enfants. Il avait raison. Et je pensais d'ailleurs comme lui. Mais, à ce moment, il fallait que je me saisisse d'abord moi-même des notions nouvelles. Et il fallait aussi que je mette à l'épreuve, au besoin à l'aide de créations non-spontanées, toutes sortes d'idées mathématiques pour voir si elles étaient assimilables par mes jeunes élèves. C'est ce premier sondage nécessaire qui m'a permis de me lancer totalement comme je l'ai fait et dans la même optique que Delbasty.

D'autres camarades me critiquaient parce que je ne parlais pas toujours de la vie. Ils avaient raison d'insister sur la très grande place que l'on doit faire à la vie. Mais je différais d'eux — et je diffère encore — parce que je pensais qu'on pouvait aussi bien partir de l'abstrait pourvu que l'on ne s'y enfermât point. Pour moi, l'abstrait et le concret sont indissociables.

« Quel que soit le point de départ de l'activité scientifique, cette activité ne peut commencer qu'en quittant le domaine de base : si elle expérimente, il faut raisonner ; si elle raisonne, il faut l'expérimenter ». (Bachelard)

Depuis j'ai eu l'occasion d'entendre à la télé quatre grands savants qui parlaient de ce problème. Voilà à peu près ce que j'ai retenu.

« On découvre quelque chose : là-dessus les mathématiciens interviennent et ils proposent des idées d'expériences à l'appui de leurs conceptions mentales. Et les physiciens expérimentaux exécutent les programmes établis. Et ainsi on arrive à trouver des choses que l'on avait pu prévoir.

Mais Leprince-Ringuet ajoutait qu'il arrivait parfois que l'on découvrit quel-

que chose à côté de ce que l'on cherchait. Et il savourait cette bonne découverte fortuite. Il ajoutait également :

— *Evidemment, les mathématiciens interviennent à nouveau et nous redonnent des pistes à suivre, des idées d'expériences nouvelles. Mais c'est bon, la découverte fortuite. Ça c'est le plaisir. Le reste, c'est le travail, utile certes, indispensable même, mais source de moins de joie* ». Il me semble que ce qui est vrai à ce très haut niveau est peut-être également vrai au niveau de nos enfants.

Mais revenons précisément à ces enfants.

LES EDUQUES

Bon, j'en ai fini avec le maître et ses caractéristiques. Il faut maintenant que je dise un mot de mes compagnons de route, c'est-à-dire des neuf gamins que j'entraînais dans l'aventure. Je dis neuf, mais en réalité, par un prompt renfort, nous devînmes vite treize. En effet, des enfants du CP, que je comptais tenir à l'écart, rejoignirent le gros de la troupe des matheux à tête chercheuse.

Voici les dates de naissance des enfants du CEI : 15.12.57 ; 13.8.58 ; 18.9.58 ; 19.9.58 ; 15.10.58 ; 22.10.58 ; 3.12.58 ; 1.2.58 ; 28.2.58.

Ce qui donne en gros, au début d'octobre 65, les âges suivants : 709, 702, 700, 700, 700, 700, 610, 609, 607.

Ce qui fait une moyenne de 700. Cette moyenne est légèrement inférieure de trois mois à la vraie moyenne : s'ils étaient tous nés au milieu de l'année, le 1.7.58, ils auraient eu 703.

Je signale que le 709 avait dû redoubler son CEI. Pour diverses raisons, il n'était pas suffisamment mûr. Mais comme il était né en décembre, son

retard n'était que de 6 mois par rapport à la moyenne. C'est également pour des raisons de non-maturité que Patrick s'est trouvé un moment à l'écart du groupe. Il était né le 26 décembre et n'avait que 6 ans 9 mois au début de cette année scolaire. L'âge ne fait pas tout évidemment : il y a aussi une question de perméabilité individuelle. C'est ainsi que Michel et Christian, bien qu'âgés seulement de 609 et 607, ont très bien suivi leurs camarades. Dans l'ensemble, le niveau de ce CEI était un peu au-dessus de la moyenne. — Avec le CP qui le suit, je n'aurais pas osé courir les mêmes risques car il est habité par des garçons beaucoup moins rassurants —. C'était aussi des garçons suffisamment libres. En effet, rassuré par le travail effectué au CP, je pouvais les libérer de mon angoisse. Mais en cours d'année, j'ai réussi à les libérer assez bien de leurs angoisses propres et à les rendre, eux aussi, disponibles.

Ces enfants avaient passé par une maternelle Ecole Moderne et un CP Ecole Moderne. Ils avaient donc pu conserver leur fraîcheur d'invention, leurs facultés de création et leur personnalité.

Ajouterai-je que ce sont des enfants pris au sérieux par le maître et qui prennent parfois le maître au sérieux ? Des enfants suffisamment malicieux pour aimer étonner, surprendre, mettre le maître en difficulté et le vaincre. Des lutteurs acharnés au travail parce qu'on ne les empêche pas de travailler et parce qu'on leur offre un champ d'investigations tel qu'ils ne se trouvent jamais à court d'inspiration.

Enfin, ce sont des enfants libres de toute note, de tout classement, de toute appréciation de rendement. Des enfants libres de ne pas travailler et qui, de ce fait, travaillent deux fois plus.

LES MOYENS DE L'ÉDUCATION

Il s'agit essentiellement des moyens pédagogiques. Ils ressortent tous de la pédagogie Freinet. Quels sont les caractéristiques principales de cette pédagogie? La question mérite vraiment d'être posée. Et on ne peut se contenter d'une maigre réponse. C'est pourquoi je vais parler un peu plus longuement de sept points que je considère comme des points fondamentaux. Il en est d'autres, évidemment, que je laisse, volontairement ou inconsciemment, de côté. Mais, déjà avec ces sept points, on marchera sur une large avenue de discussion.

(à suivre)

P. LE BOHEC

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

ont paru ou
vont paraître :

● **BIBLIOTHÈQUE DE TRAVAIL**

- n° 638 *Gens de théâtre*
- n° 639 *L'homme dans l'espace*
- n° 640 *Les débuts de l'aviation*

● **BTJ (Junior)**

- n° 16 *Les métiers d'autrefois*
I. A la campagne

● **SUPPLÉMENT BT**

- n° 215 *Les animaux se défendent*
- n° 216 *Le moteur rotatif N.S.U.*
Wankel

● **BT SONORE**

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

Littérature n° 3 :

Jean de La Fontaine

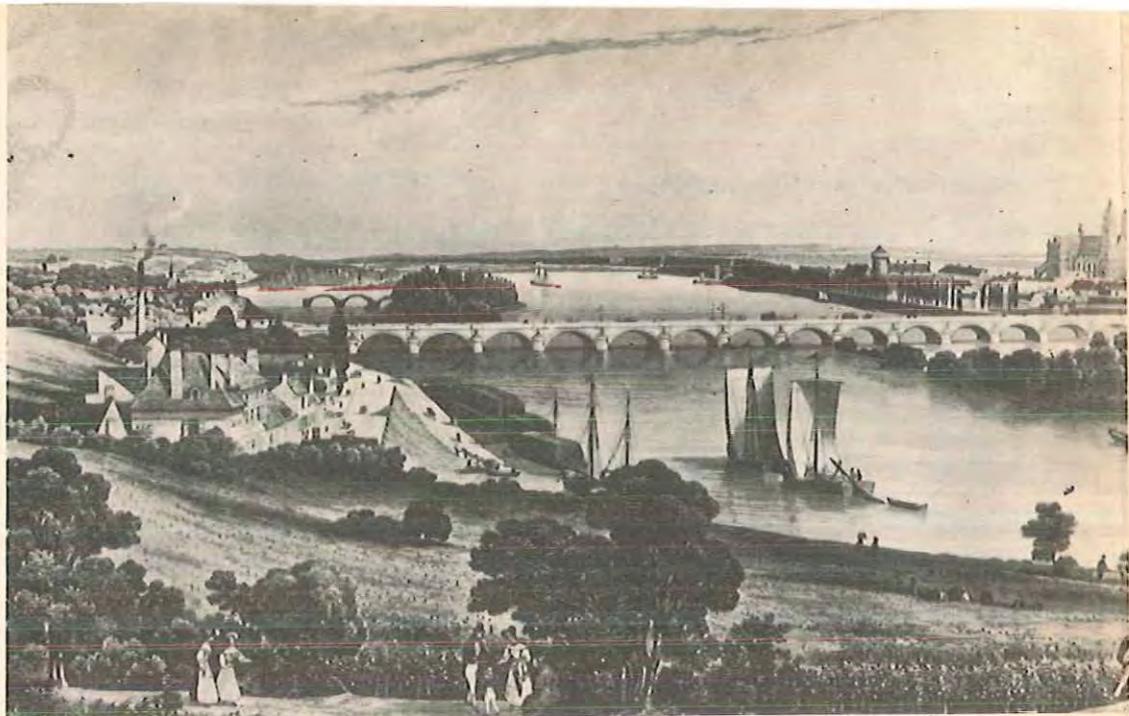
● **ART ENFANTIN**

Décembre - Janvier - Février

- 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 !



La Loire à Tours (vers 1830)

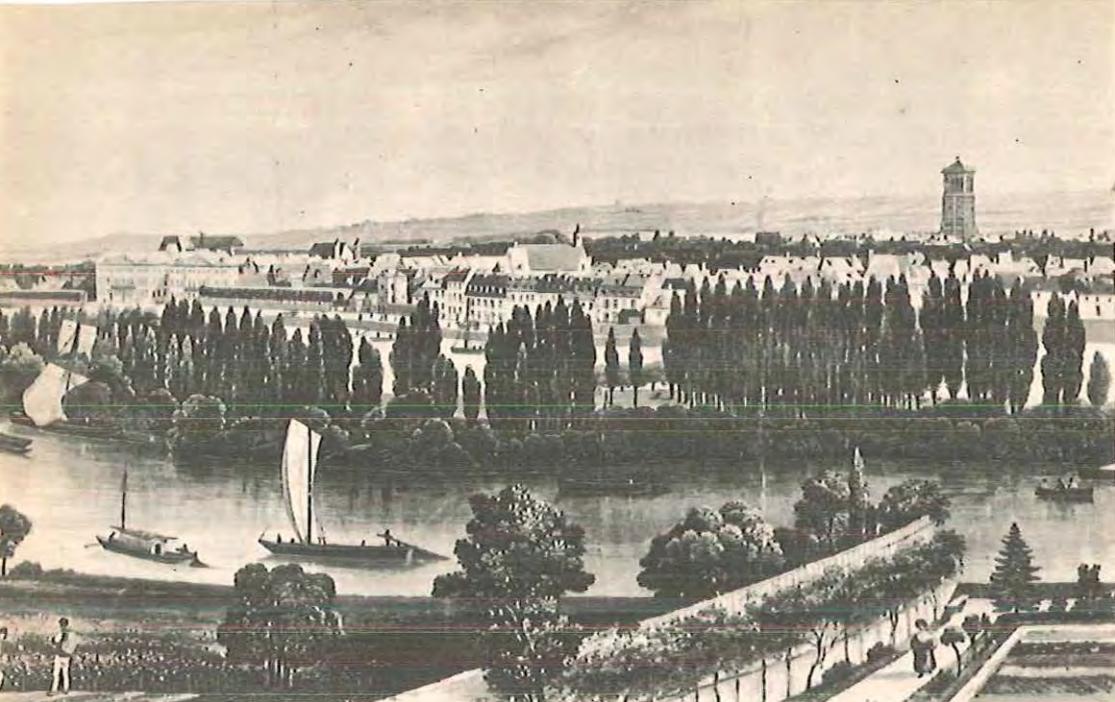
La Loire est à vos pieds. Vous la dominez d'une terrasse élevée de trente toises au-dessus de ses eaux capricieuses ; le soir vous respirez ses brises venues fraîches de la mer et parfumées dans leur route par les fleurs des longues levées. Un nuage errant qui, à chaque pas dans l'espace, change de couleur et de forme, sous un ciel parfaitement bleu, donne mille aspects nouveaux à chaque détail des paysages magnifiques qui s'offrent aux regards, en quelque endroit que vous vous placiez. De là, les yeux embrassent d'abord la rive gauche de la Loire depuis Amboise ; la fertile plaine où s'élèvent Tours, ses faubourgs, ses fabriques, le Plessis ; puis une partie de la rive droite qui, depuis Vouvray jusqu'à Saint-Symphorien, décrit un demi-cercle de rochers pleins de joyeux vignobles. La vue n'est bornée que par les riches côtes du Cher, horizon bleuâtre, chargé de parcs et de châteaux. Enfin, à l'ouest, l'âme se perd dans le fleuve immense sur lequel naviguent à toute heure les bateaux à voiles blanches enflées par les vents qui règnent presque toujours dans ce vaste bassin...

La rêverie est dans l'air et dans le murmure des flots ; les sables parlent, ils sont tristes ou gais, dorés ou ternes.

Honoré de BALZAC
(La Grenadière)

La propriété de la Grenadière existe toujours sur le coteau de Saint-Cyr.





TOURS 1927
1967

1^{er} au 5 Avril 1967

**XXIII^e CONGRÈS
INTERNATIONAL
DE L'ÉCOLE
MODERNE**

Ce sont les aspects essentiels de la pensée de Freinet — et de son action — qui seront abordés au cours de ce grand Congrès International, afin d'en affirmer la dialectique profonde, qui est celle de la vie, à travers les aspects les plus divers d'une pédagogie valable dans l'espace et le temps, valable pour l'enfant comme pour l'adulte.



Dans le numéro 8, votre fiche d'inscription. N'attendez pas !

**PRÉSENCE DE LA
PÉDAGOGIE FREINET**

relire FREINET

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

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

en priorité relire :

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

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

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

BUT de l'enseignement du calcul et des mathématiques

par

M. BEAUGRAND

On parle beaucoup des mathématiques modernes ; un jour prochain elles entreront dans les programmes de l'École primaire.

Depuis quelques années, des revues pédagogiques présentent des leçons toutes prêtes, selon une progression rigoureuse, à tel point que nous sommes inquiets : n'est-ce pas sous la forme dogmatique et magistrale que les maths modernes sont enseignées dans beaucoup de classes maternelles, qu'on les enseignera dans quelques années à l'École primaire ?

Qu'en pensent les mathématiciens ?
Que fait le Mouvement de l'École Moderne ?

Nous travaillons la question depuis plusieurs années : expériences dans les classes, discussions au cours des réunions, des congrès... Si, jusqu'à ce jour, nous avons donné peu d'articles au niveau de la pratique de la classe c'est parce qu'il est difficile et de comprendre les mathématiques modernes dans leur technique, leur esprit, et de les marier avec une pédagogie moderne elle aussi.

Autre difficulté : il nous faut pratiquer et le calcul et les mathématiques. Quels sont les rapports entre les deux ? Doit-on les enseigner indépendamment l'un de l'autre, séparer le « noble » du « vulgaire » ? Au contraire, ne sont-ils pas intimement mêlés à longueur de journée ?

Pour essayer d'y voir clair, je me suis demandé quels buts nous poursuivons et quels moyens nous devons employer pour atteindre ces buts.

J'ai trouvé trois buts :

- faire acquérir des mécanismes,
- cultiver l'intelligence,
- personnaliser et socialiser.

FAIRE ACQUERIR DES MECANISMES

Lorsque, voilà près d'un siècle, des esprits généreux créèrent en France l'École pour tous, ils lui assignèrent pour mission : apprendre à lire, à écrire et à calculer.

On nous l'a souvent répété : connaître parfaitement les tables, compter vite et sans erreur, savoir convertir, connaître par cœur les formules des surfaces et des volumes, est indispensable.

Autrefois on pensait que c'était là l'essentiel, qu'en préparant ainsi l'esprit des enfants, on les armait pour la vie. Et c'était en grande partie vrai à une époque où l'on comptait les opérations avec un crayon en mains.

Mais le monde a changé : aujourd'hui, pour être vendeuse, caissière même, il n'est plus indispensable de savoir additionner à grande vitesse puisque la moindre boutique, la plus petite entreprise ont leur machine à calculer. Le principe de ces machines est fort simple : un enfant adroit peut, à l'aide d'une brochure (1), en fabriquer une du même genre. C'est bien la preuve qu'additionner, soustraire, multiplier, diviser, convertir ne sont que des mécanismes primaires.

On s'étonne alors que, dans la majorité des classes, ils restent la préoccupation dominante, que les examens d'entrée en 6^e continuent à y attacher beaucoup d'importance et que les parents y voient l'essentiel du travail scolaire.

On s'étonne, mais il n'y a pas lieu d'être étonné. Nous baignons dans le progrès technique, tout ce qui se mesure, se chiffre, se calcule, passe au premier plan. Nous vivons dans un monde de plus en plus mécanisé,

SBT n° 189 Construis une machine à calculer.

Un exemple

Voici un exemple simple vécu avec mon groupe d'enfants du Cours Préparatoire (dans une classe unique).

LES CARTONS DE LECTURE

Au début de l'année, nous écrivons le texte choisi chaque matin sur des cartons disposés dans un porte-cartons simple que nous fabriquons nous-mêmes. Nous accrochons ce porte-cartons au mur. Ainsi chacun voit de sa place :

Vendredi 30 septembre
hier
mémère m'a acheté
une belle blouse
rouge et verte.

(Un carton par mot).

* Prise de conscience : un texte est un ensemble de mots.

Chaque matin, nous rangeons les mots du texte de la veille :

mémère sera rangé dans l'ensemble « les gens » (mots rencontrés dans les textes précédents).

rouge sera rangé avec les autres « couleurs ».

acheté avec les autres « mots qui disent ce qu'on fait ».

une et avec dans les « petits mots », etc...

maman rouge a acheté un
papa vert tomber une
mémère blanc et
frère
Patrick

* Les mots peuvent être classés.

Le matin suivant pour tenter de constituer notre texte libre du jour, nous prenons dans notre stock les mots dont nous avons besoin. Nous complétons par de nouvelles étiquettes pour les mots nouveaux.

il est normal que beaucoup d'hommes imaginent l'esprit comme une simple machine et soient portés à minimiser le travail subtil de l'intelligence, à penser qu'éduquer c'est conditionner, et même dresser.

Evidemment, les mathématiciens protestent contre ce point de vue.

Dienes constate (2) :

« *L'ancien point de vue consiste à regarder l'enseignement mathématique comme l'apprentissage de processus mécanisés* ».

Plusieurs mathématiciens n'hésitent pas à affirmer que cet ancien point de vue a entraîné une « *véritable faillite dans l'enseignement des mathématiques* ».

Alors que faire ?

CULTIVER L'INTELLIGENCE

Dienes écrit :

« *Le nouveau point de vue consiste à considérer ces processus comme formant un entrelacement de structures de plus en plus complexes* ».

Pour comprendre, pensons aux machines, aux ascenseurs par exemple : je suis au rez-de-chaussée d'un grand immeuble. J'appuie sur les boutons 7, 3, 5, 2 de l'ascenseur. L'ascenseur — du moins certains, nous l'avons constaté — ne monte pas au 7^e pour redescendre ensuite au 3^e, remonter au 5^e puis revenir au 2^e. Non, l'ascenseur rétablit l'ordre logique 2, 3, 5, 7. La « logique » de l'ascenseur est une logique simple ; celle des machines électroniques va beaucoup plus loin : elles sont capables de nous fournir tous les agencements possibles des différents facteurs d'une situation. Et cela en quelques secondes, alors qu'un cerveau humain y passerait des mois et dans certains cas des années.

(2) Dienes, *La mathématique moderne dans l'enseignement primaire*.

* Chaque mot appartient à plusieurs ensembles.

De temps en temps nous mettons de l'ordre dans notre stock :

papa à côté de maman
pépère à côté de mémère
frère à côté de Patrick, etc...

* Notion de référence.

Parfois nous avons des difficultés. Ce fut le cas le jour où nous avions à classer :
poule, chien, lapin, cot cot, poussin, poulailler.

Jean-Paul proposa :

chien

poule le chien loin
cot cot du lapin, sinon
poussin il le mangerait.
poulailler

lapin

Un autre enfant a proposé de placer les bêtes les unes au-dessous des autres :

chien
poule - cot cot - poulailler
poussin
lapin

Comme il y avait des vides en face de chien, poussin et lapin, les enfants ont cherché ce qu'ils pourraient y mettre. Des plus grands sont venus à la rescousse. Après un certain temps de tâtonnement (alternativement : recherche individuelle, recherche collective...) nous sommes arrivés au tableau :

adultes	petits	logement	cri
poule	poussins	poulailler	cot-cot
lapin	lapereau	clapier	

etc...

A tel point qu'on est porté à croire que la machine est supérieure au cerveau de l'Homme et qu'un jour viendra où il n'aura plus à penser : les machines le feront pour lui.

Déjà, le conducteur d'une voiture américaine n'a plus à se demander si son moteur peine ou s'il tourne trop vite, donc s'il doit changer de vitesse ; la machine « pense » et « agit » pour lui.

Ces constatations ne doivent pas nous faire oublier que toute machine est une création de l'Homme, plus exactement des hommes car, ils travaillent en équipes pour donner aux machines électroniques non seulement la « logique », mais aussi de la « sensibilité », de la « perméabilité à l'expérience ». Et ils ont bénéficié non seulement des recherches de leurs contemporains mais aussi des travaux des générations précédentes.

Si bien que la machine électronique me semble une sorte de convergence, une matérialisation de pensée et d'expérience. Elle renferme dans sa matière, dans l'agencement de ses organes de longues et patientes recherches effectuées par les meilleurs cerveaux. Elle est beaucoup plus solide que la machine humaine ; elle ne connaît pas les caprices, les trous de mémoire ; elle a une capacité d'information, une vitesse de réaction, une rigueur qui laissent rêveurs les esprits les plus doués.

Les enfants sont, comme nous, très sensibles à ces qualités des machines ; ils aimeraient en utiliser, en fabriquer, en démonter.

Cet intérêt qu'ils portent à tout ce qui permet d'agir efficacement sur le réel, nous essayons de l'exploiter dans l'*Atelier de Calcul* (en partie édité sous forme de 30 bandes pro-

Alors je leur ai fait remarquer qu'ils avaient d'abord classé dans une dimension (sur la feuille de haut en bas ou de bas en haut), puis dans deux dimensions (la 2^e dimension étant de gauche à droite ou l'inverse).

Puis je leur ai demandé s'il ne serait pas possible de classer selon une 3^e dimension. (Au moment de poser ma question je n'avais pas de réponse en tête).

Ils ont répondu si : nous l'avions fait les jours précédents, pour gagner de la place nous avons superposé certains cartons :

chien et chiens

Plusieurs cris du même animal.

** Ici nous pouvions superposer.*

Après quoi, emporté par notre élan, j'ai posé la question : n'existe-t-il pas une 4^e dimension ?

Comme ils ne trouvaient pas, j'ai proposé le temps, et nous avons trouvé ensemble que notre tableau changeait selon que nous envisagions les éléments dans l'instant même, dans un passé de plusieurs jours, plusieurs années, plusieurs siècles, ou dans un avenir plus ou moins éloigné. Nous en sommes restés là mais, seul, plus tard, j'ai pensé :

— qu'une 5^e dimension était peut-être la sensibilité qui donne une épaisseur aux objets,

— qu'une 6^e dimension était peut-être la prise de conscience.

J'ai pensé aussi que nous allions parfois bien loin chercher du matériel mathématique alors que nous en avons sous la main.

(Suite page 17)



Photo Gauthier

grammées) et dans l'*Atelier Mathématique* à la mise au point duquel nous travaillons.

En introduisant du matériel, des outils, des machines simples dans nos classes, c'est une multitude d'expériences que nous provoquons, surtout si nous y adjoignons, par le canal des bandes, des pistes de recherches.

Notre *Atelier Mathématique* sera très probablement préparé en partie sur la base d'outils simples que les enfants fabriquent eux-mêmes. On ne manquera pas de s'en étonner : les matériels de mathématiques ne manquent pas !

Nous ne les rejetons pas, mais nous pensons que tout matériel, tout outil qui arrive tout fait de l'extérieur, s'il offre de nombreux avantages, présente aussi l'inconvénient de diriger la pensée, de la limiter à certains secteurs et risque de devenir un mythe. C'est pour parer à ces insuffisances et à ces

dangers que nous ferons fabriquer par les enfants eux-mêmes, non pas tout, mais une partie de leurs outils d'expérimentation, que nous nous efforcerons de leur suggérer des variantes, des améliorations, des inventions.

Ainsi nos élèves prendront mieux conscience du rôle des outils, produits de la pensée, sans cesse améliorés par elle pour mieux la servir.

Il est évident — nous y sommes revenus dans de précédents articles — que cette forme de travail par ateliers n'exclut pas mais complète la recherche occasionnelle au gré des situations vécues ou imaginées par nos élèves. Et c'est un encouragement pour nous que de lire dans l'ouvrage de Dienes :

« Le maître doit complètement changer d'attitude. La « réponse » correcte passe au second plan ; l'aptitude essentielle consiste à savoir trouver son chemin à travers des situations de plus en plus

complexes ; il faut mettre l'accent sur l'activité dynamique de la recherche, plutôt que sur l'aspect statique de la « réponse ». La vision de la structure des événements est plus importante que le symbolisme formel qui les exprime. L'activité de recherche des enfants, isolés ou par petits groupes, prend le pas désormais sur la leçon magistrale donnée par le maître en face de sa classe ; la discussion collective aboutit à des conclusions dûment enregistrées, à condition que le maître sache respecter le dynamisme constructif de la pensée de l'enfant. »

Pour tous les maîtres qui travaillent dans cet esprit, la création des automatismes n'a plus rien à voir avec le par-cœur : la mise à jour des relations, des mouvements conduit à des synthèses qui provoquent des connexions dans les esprits. Exemple : un peu avant Noël, avec la section du CE1 nous avons débouché sur la table de Pythagore. C'était l'aboutissement d'une longue série de découvertes sur les produits. Les enfants ont été émerveillés par cette présentation qui, sur un espace réduit, permet de stocker un grand nombre d'agencements, d'effectuer des analyses sans perdre la vue d'ensemble. Ils l'ont démontée, reconstruite. De nombreux produits se sont gravés dans leur mémoire. Pour les autres, ils auront recours à la table au moment opportun.

Les exemples ne manquent pas où la mémoire n'a pas joué en tant que faculté isolée. Pour trouver des solutions à des situations, elle a collaboré avec l'affectivité et l'intelligence.

PERSONNALISER ET SOCIALISER

La citation de Dienes pourrait servir de conclusion : avec une telle méthode, la personnalité se construit en harmonie avec le milieu social, les besoins essentiels de l'homme sont satisfaits : — besoin d'agir sur le réel par la construction, l'expérimentation, l'observation, l'invention ; — besoin de penser ; — besoin de s'exprimer : les mathématiques, comme le dessin, la peinture, la musique, le langage, l'écriture, permettent de s'exprimer ; — besoin de confronter ses idées et ses réalisations à celles des autres (des camarades, du maître, des chercheurs).

Pour terminer, revenons sur ce que j'ai écrit tout à l'heure : certaines machines perfectionnées sont sensibles et perméables à l'expérience.

Il est évident que cette sensibilité, cette perméabilité restent mécaniques. Elles ont, chez l'homme, quelque chose de plus qui lui donne la possibilité de se projeter en avant par les intuitions, les grandes hypothèses.

Il est bon qu'il puisse rêver, qu'il ne soit pas seulement un roseau pensant comme l'a dit Pascal, mais aussi un roseau sentant, un roseau aimant. Et les plus belles œuvres sont les œuvres de l'esprit et du cœur.

M. BEAUGRAND
Route de St-Léger
10 Buchères

INFORMATION MATHÉMATIQUE

(II)

par

M. PELLISSIER

Voir le premier article de cette série
dans l'*Educateur* n° 7 page 31.

Au moment de mettre en forme ce deuxième article, je me trouve fort désemparé : je viens d'apprendre au CRDP que le numéro spécial du *Courrier de la Recherche Pédagogique* « *L'initiation mathématique au cycle élémentaire* » avait été rapidement épuisé et que jamais les livrets accompagnant l'émission télévisée « *Chantiers mathématiques* » n'avaient été autant demandés ! Donc de nombreux collègues ont soif, et les scrupules m'assaillent. De quoi parler encore ? Comment le faire mieux, ou tout au moins aussi bien, que les spécialistes qui écrivent un peu partout ? Et comment le faire sans que l'on entende de nouveau couiner le doctoral canard auquel Le Bohec parle de tordre le cou ?

Pourtant, Le Bohec dit aussi que nous avons besoin quand même de courage, d'information et d'autonomie. Le courage, vous l'avez sans doute ; l'autonomie, vous l'acquerrez par vos seuls tâtonnements et une grande confiance en vous et dans les enfants. Quant à l'information, eh bien, vaille que vaille, en voilà un peu.

J'ai écrit la dernière fois pour essayer de montrer un peu la différence entre calcul et mathématique. Du calcul, nous en avons tous fait ; alors, de quoi s'occupe la mathématique ?

Avant tout des *ensembles*, puis des *structures* et des *relations* existant dans et entre ces ensembles. En parlant d'ensembles, il nous faut donner à ce mot son sens le plus familier, celui de famille ou de collection d'objets ou d'êtres pouvant être réunis en fonction d'un même critère : depuis l'ensemble des élèves de notre école ou l'ensemble des communes du canton, en passant par l'ensemble des nombres pairs ou celui des nombres premiers, jusqu'à l'ensemble des fonc-

tions ou celui des transformations géométriques, etc.

L'ensemble des élèves de la classe est évidemment celui qui nous fournira le maximum d'occasions de travail. Et les relations qui peuvent s'établir entre les enfants sont innombrables : — Yvonne, Jacqueline, Monique sont liées par la relation « avoir un papa qui est imprimeur sur étoffes ».

— Jean - Pierre, Marie - Hélène, Joël, Annick, Yves et Jocelyne sont liées par la relation « habiter au hameau de la Rivoire ».

— Jacqueline, Josiane, Jocelyne, Joseph sont liés par la relation « avoir un prénom commençant par J ». Et ceux qui ont déjà vu la mer, ceux qui ont des tracteurs, ainsi de suite...

Pour présenter tout cela de façon plus nette, je considère par exemple l'ensemble de mes enfants du CM₂ : Josiane, Dominique, Monique, Yvonne,

André, Jean-Pierre. Et comme c'est encore bien long, je les désignerai par leurs initiales : J, D, M, Y, A, JP. Pour ne pas être obligé, chaque fois que je voudrais en parler, de récrire toute cette liste, j'appelle : E cet ensemble d'enfants. J'ai donc :

$$E = \{J, D, M, Y, A, JP\}$$

Maintenant, je considère l'ensemble des hameaux du village : Longenière, Le Griot, La Rivoire, La Chanas. Ou, pour simplifier : L, G, R, C, et j'appelle cet ensemble : H. J'ai donc :

$$H = \{L, G, R, C\}$$

Josiane habite dans l'un de ces quatre hameaux ; comme je ne sais pas encore lequel, j'écris les 4 couples d'initiales qui expriment ces quatre possibilités :

$$(J,L) - (J,G) - (J,R) - (J,C)$$

Et si je fais de même avec les autres enfants, je peux bâtir le tableau suivant où sont résumés toutes les possibilités d'habitat des enfants :

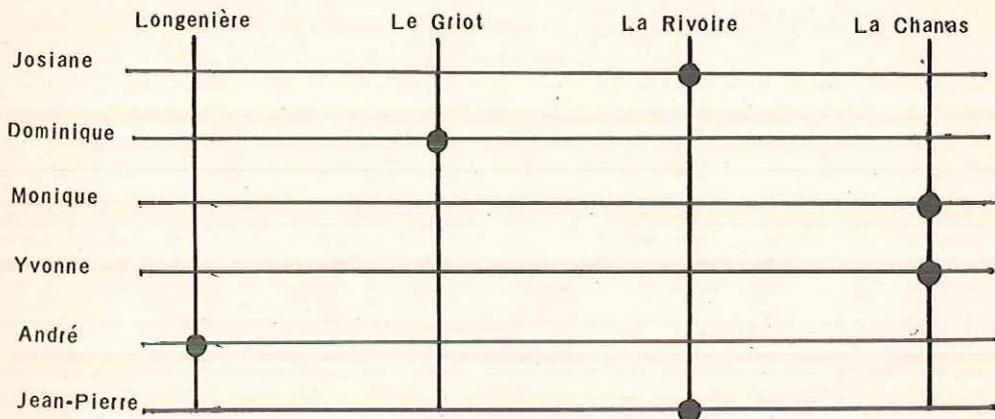
(J, L)	(J, G)	(J, R)	(J, C)
(D, L)	(D, G)	(D, R)	(D, C)
(M, L)	(M, G)	(M, R)	(M, C)
(Y, L)	(Y, G)	(Y, R)	(Y, C)
(A, L)	(A, G)	(A, R)	(A, C)
(JP, L)	(JP, G)	(JP, R)	(JP, C)

Comme en réalité Josiane habite La Rivoire, Dominique au Griot, Monique à la Chanas, Yvonne aussi, André à Longenière et Jean-Pierre à La Rivoire, j'entoure les 6 cas convenables dans

mon tableau.

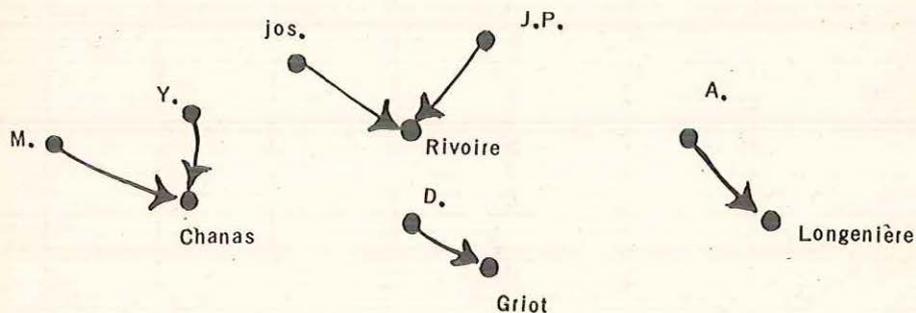
Entre les enfants qui sont les éléments de l'ensemble E et les hameaux qui sont les éléments de l'ensemble H, j'ai établi la relation : « habiter à... »

Je peux présenter cette relation sous une autre forme :



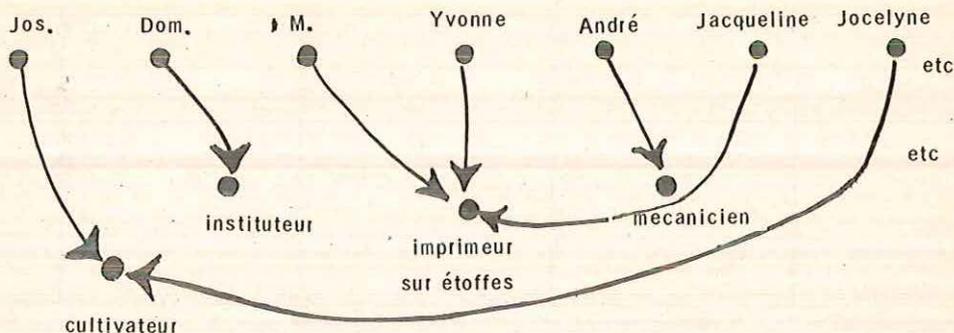
C'est une *relation binaire*, car elle associe un élément de l'ensemble des enfants à un élément de l'ensemble des hameaux.

Nous pouvons d'ailleurs représenter encore notre relation « habiter à... » d'une autre façon :



Si je veux présenter rapidement la première relation que je donnais en exemple, entre l'ensemble des enfants

et l'ensemble des métiers de nos papas, j'aurai le *graphe* suivant :



ou ce tableau :

	Jos.	Dom	M.	Yv.	A.	Jacq.	Joc. etc.
cultivateur	●						●
instituteur		●					
imprimeur sur étoffes			●	●		●	
mécanicien etc.					●		

Si je choisis la relation « avoir un prénom qui commence par... », alors j'établirai un tableau ou des flèches entre

l'ensemble des prénoms et l'ensemble des lettres de l'alphabet. Essayez.

Au lieu de dresser des tableaux ou établir des graphes, on peut tout simplement écrire la relation de la façon suivante :

— j'appelle : R, la relation « avoir un prénom qui commence par... ». Alors j'écris :

Josiane R J

Monique R M

Dominique R D, etc...

— j'appelle : R, la relation « habiter à... ». Alors j'écris : Josiane R La Rivoire

ou en abrégé (après avoir, bien entendu, défini les abréviations) :

J R R
ou D R G
et M R C, etc.

On appelle souvent les relations binaires des *correspondances*, parce qu'à un élément d'un ensemble correspond un élément d'un autre ensemble. Alors il existe une correspondance que vous connaissez bien :



La relation est : R = écrire à...

Et vous avez : Jacques R Michel
Dominique R Henri,
etc.

Et comme on a aussi :
Michel R Jacques
Henri R Dominique
etc.

On dit alors que la relation est *symétrique*.

Tout cela n'a plus l'air de mathématiques. Pourtant c'en est, et l'on pourra étudier ensuite les relations entre des ensembles de nombres ou de figures géométriques. Mais il fallait bien commencer par celles de la vie, que nous rencontrons tous les jours.

Bien sûr, on pourrait écrire tout cela, sans tableau, sans flèches, avec les mots de tout le monde. Mais il faudrait beaucoup de mots, et ce serait moins

lisible. Nous nous en sommes aperçu le jour où nous avons voulu présenter notre classe à nos correspondants de la façon la plus simple et la plus complète : les enfants ont inventé des dizaines de procédés de représentation, et les vôtres en inventerons aussi. Je vous ai donné les façons les plus habituelles pour représenter les relations.

Tout cela est bien incomplet : il fallait bien commencer par le plus simple. Nous reparlerons des ensembles, des relations et aussi des structures. Mais dites-nous tout de suite vos impressions sur l'utilité ou l'inutilité de tout cela, et que les camarades plus experts nous aident à le préciser.

(à suivre)

M. PELLISSIER
à Vénérieu

par 38 St-Hilaire de Brens

MOZART'S ASSASSINÉ S

par

Paul Le Bohec



*Mais, enfin, comment se fait-il que je sois le seul à crier ? Jusqu'à présent, je me taisais car j'avais d'excellentes conditions de travail. Et je me préoccupais, uniquement, de manger avidement tout mon pain blanc. Mais, pendant ce temps, d'autres camarades voyaient leurs conditions de travail se dégrader. Et ils n'ont rien dit. Pourquoi, mais pourquoi donc ? A peine ai-je posé la question, que j'ai déjà trouvé la réponse. C'est bien simple : ils ont fui en avant ; ils ont pris la filière des classes de perfectionnement. Ecrasés par le nombre, les programmes, le manque de place, l'univers concentrationnaire des écoles de ville et cette suprême imbécillité du *certificat de désuétude*, ils ont saisi la seule planche de salut qui s'offrait. Ils voulaient travailler, ils avaient déjà une certaine expérience, ils voulaient progresser, améliorer leurs techniques d'éducation ; ils avaient foi*

en leur métier d'éducateur, ils avaient une énergie considérable. Et ils étaient baillonnés, ligotés, paralysés.

Et comme, en même temps, on leur offrait, du moins théoriquement, une formation supérieure, ils n'ont pas hésité.

Est-ce un bien ? Est-ce un mal ?

C'est certainement un bien puisque ces camarades ont pu, à nouveau, travailler. Mais ils ont eu quelque mérite à faire ainsi contre mauvaise fortune bon cœur, car il faut bien l'avouer, ce prétendu bien n'était qu'un moindre mal.

Non, non, ne croyez pas que je sois contre les classes de perfectionnement. Au contraire, je les apprécie tant que je voudrais qu'elles soient généralisées. Oui, car tous les enfants ont droit au perfectionnement, à l'attention des maîtres, au perfectionnement des maîtres.



tres, à des horaires aménagés, à des programmes-planchers. Tous les enfants y ont droit. Et pas seulement cinq pour cent d'entre eux.

Je sais que vous allez protester, et avec juste raison peut-être ; mais il me semble, à moi, que mes deux débiles X et Y sont plus à leur place dans ma classe que dans une classe de perfectionnement. En effet, le tonus des enfants dits normaux y est si élevé que X et Y, excités par la tension générale, se réveillent et s'efforcent de sortir d'eux-mêmes pour se mettre à l'unisson. Dans une classe de débiles, il n'y aurait pas cet élan, cet enthousiasme, cette ardeur créatrice. Par exemple, quand les autres viennent créer individuellement des danses russes, espagnoles, mexicaines, ils se lèvent à leur tour et inventent des danses trégastelloises. Et, pour lire, ils ont

de l'ardeur : ils crient plus fort que les autres, ce qui est déjà un premier pas ; ce ne sont pas des endormis.

De la même façon, Joël et James sont plus à leur place dans ma classe car leur début de névrose ne se nourrit pas de la névrose de leurs camarades. Et pour le maître, il est plus facile de s'attacher à fond à un ou deux cas que d'affronter une condensation de 15 cas difficiles.

J'ajouterai que dans une classe, même pour les équilibrés, il est bon d'avoir des enfants un peu en dehors de la norme. Car, un peu inconscients des dangers qu'ils pourraient courir en se livrant à fond, ils osent être eux-mêmes et parlent de leur monde. Et cela secoue les autres qui auraient tendance à rester enfermés dans les habitudes de pensée somnolentes de leurs petits bourgeois bien classiques de parents.

Une classe avec un ou deux débiles, un ou deux perturbés est une classe équilibrée. Et qui équilibre les uns et les autres en permettant aux uns des petits succès bien utiles et aux autres une mise en porte-à-faux qui a pour résultat de les mettre en mouvement — car pour qu'il y ait marche, il faut qu'il y ait rupture d'équilibre ; la marche est une succession de chutes. Seulement, attention, je vais vous dire. Si vous voulez que les enfants tirent le maximum d'eux-mêmes, la question de l'effectif se pose immédiatement.

Soixante, voilà l'effectif normal d'une classe où l'on hurle en cœur : B,A : BA, B,E : BE ; 1 et 1 = 2 ; 1 et 2 = 3 ; 1 et 3 = 4.

Quarante, c'est l'effectif d'une classe où l'on dit :

— *Prenez votre règle, tracez un trait, maintenant écrivez : géométrie. Posez votre porte-plume, prenez votre compas. Ouvrez-le de 5 cm. Tracez le cercle...*

Vingt-cinq, voilà l'effectif normal d'une classe de l'enseignement ordinaire, qui permet un travail déjà efficace, parce que l'enfant prend la place de l'élève. Mais si vous croyez, comme moi, que l'école peut immensément plus et doit immensément plus, alors vous direz :

— *Vingt élèves, voilà l'effectif, voilà l'objectif.*

Et, lorsque dans la classe, le nombre des cas difficiles est important, il faut descendre nettement en dessous de ce nombre. Et comme la société actuelle secrète beaucoup d'enfants - problèmes, on arriverait assez souvent au nombre 15 que réclame Delbasty.

Mais des gens ne sont pas convaincus de la nécessité, pour le monde présent, de cette école thérapeutique. Et ils disent :

— *Nous nous en moquons bien. Ce que nous lui demandons, nous, à l'école, c'est d'apprendre à lire, écrire, compter : un point, c'est tout.*

Reconnaissons qu'ils ont un peu raison. Car on sait bien que c'est à cause de son orthographe que Anquetil domine les autres coureurs ; c'est parce qu'il écrit bien que Picasso est un génie ; c'est parce qu'il comptait bien que Einstein était mathématicien et c'est parce qu'elle sait lire que Maïa Plissetskaïa est danseuse émérite...

C'est une idée, intéressons-nous uniquement à l'acquisition des techniques. Mais, vous le savez, maintenant j'ai 29 élèves. Alors, finis les conseils ; plus même un seul regard sur les cahiers ; les séances de planning sont escamotées : les punaises sont déplacées sans commentaires, sans que l'on puisse s'arrêter à la joie de chacun. Au début de l'année, les enfants n'avaient pas encore compris que les temps avaient changé. Et Michel et Christian, fiers de leurs progrès, fiers de leurs victoires, étaient venus, presque en courant, me montrer leurs cahiers. Mais j'étais en lecture avec mes petits et j'avais été obligé de leur dire :

— *Oh! je vous en prie, laissez-moi tranquille, laissez-moi travailler avec les petits. Je viens de m'occuper de vous, maintenant, c'est à leur tour, il faut qu'ils lisent tous les dix. Et puis après ce sera le tour des onze moyens, alors, la paix. Cette année, je ne peux pas, je ne peux plus regarder vos cahiers. Et les pauvres chéris ont dû retourner à leur place, tout contrits, tout dépités, déconcertés par ce changement de*

situation. Ce qui était joie de vivre, élan, enthousiasme est devenu retrait, déception, désenchantement.

Pour les techniques d'éducation manuelle, c'est encore pire. Non seulement, je ne regarde pas les créations, mais je n'organise même pas les ateliers. Vingt-neuf enfants occupés à des choses différentes, c'est, en effet, au-dessus de mes possibilités nerveuses : mon plafond se situe nettement plus bas. Mais même pour ce que je conserve et qui est possible malgré tout, je ne puis être le témoin dont la présence est indispensable aux progrès de chacun.

Vous le savez bien vous, mes camarades, que lorsque le Maître vient soudain à disparaître, la vie perd brusquement son sens : c'est le vide, le désert glacé, l'abîme, le « *Maintenant à quoi bon, quelque chose vaut-il encore la peine* » ?

Dans les classes chargées, le maître aussi disparaît. Et le petit Rémi peut dire à sa mère, dès le premier soir : — *Tu sais, maintenant, l'école n'est plus pareille : Monsieur a changé, il n'est plus comme avant* ».

Si le maître ne peut plus être le témoin, tout change. Vivre sans témoin, peut-on vivre sans témoin ? Est-ce que cela vaut la peine de vivre pour soi, replié sur soi, sans qu'il y ait quelqu'un à qui l'on puisse montrer ce que l'on a fait, créé, trouvé, inventé, découvert ? Quand il n'y a pas un témoin indulgent, bienveillant, rassurant, sécurisant, à quoi bon commencer à se mettre en mouvement ? Mais, le plus important, c'était l'aspect libérateur de notre activité.

J'ai réussi à sauvegarder malgré tout le texte libre quotidien corrigé minutieusement. Mais ce qui m'apparaît clairement, maintenant, c'est que je

ne peux plus faire parler chaque enfant au moment de la correction : je n'ai plus le temps de l'écouter ; je ne peux plus l'entendre. — Berteloot me comprendra, lui qui pense que l'un des avantages du travail par bandes, en physique, c'est de permettre à l'élève de parler au maître de toute autre chose que de la physique.

J'ai réussi également à ne pas trop laisser entamer la demi-heure quotidienne de techniques parlées et le quart d'heure de chant libre que j'avais l'an dernier. Mais, là aussi, c'est nettement insuffisant. Le temps de parole de chacun est très limité. Et personne ne peut plus revenir parler une deuxième, une troisième fois. Pourtant, les mains se lèvent. Mais j'ai beau savoir que la deuxième émission est souvent la plus importante, je dois la leur refuser et accepter la déception des enfants. N'est-ce pas navrant ? Le temps me manque parce que je n'en ai jamais fini avec les acquisitions, avec ces 29 lectures, ces textes, cette orthographe, ces opérations. Jamais ne vient, dans la journée, le moment où l'on pourrait, enfin, se livrer au travail créateur.

Vous comprenez bien que la perte en expression n'est qu'un tout petit exemple de ce que nous perdons. C'est dans tous les domaines que nous sommes volés.

Quand je pense à la pression formidable de création mathématique qui habite mes bambins ! Et je dois lui résister, l'étouffer, l'annihiler. En modelage, le palier définitif de l'adresse et de l'esprit créateur allait être atteint. En dessin également. Mais là aussi, j'ignore, je ne vois pas, j'arrête, je bloque.

En français, savez-vous que je n'ai jamais le temps de permettre la prolongation du texte libre du jour ? Jamais

nous n'en découvrons la musique ; jamais nous ne débouchons sur la poésie, le théâtre, le chant, le reportage, l'observation, l'information. L'an dernier, chaque jour, chaque texte nous faisait faire un pas dans un monde nouveau ou un nouveau pas dans un monde déjà entrevu. Et nous rêvions, nous dansions, nous chantions, nous orthographiions, nous jouions, nous observions, nous réfléchissions. Et l'inspiration de la classe était à un niveau élevé et étendu. Mais ne va-t-elle pas se restreindre maintenant, s'étouffer, s'éteindre ? Ne faut-il pas préparer, dès maintenant, les prochains réanalphabètes en ne leur permettant pas d'avoir des pensées personnelles ?

Et en gymnastique, toutes ces créations surprenantes auxquelles on ne s'arrête pas et qui ne se développent pas pour cette raison.

Et en musique, toutes ces chansons sur texte, ces textes sur chanson, ces opéras, ces litanies, ces duos, ces récitatifs, ces onomatopées qui vont crescendo, cet infini des découvertes. Et en parlé, ces créations à dominantes psychologique, élocutoire, dramatique, comique...

Et tous ces beaux projets que je caressais, cette imprimerie, ce journal que je voulais relancer pour répondre à la demande des parents, cette correspondance que j'abordais par un nouveau biais, cette sensibilité à l'exploration enfantine du monde physique, du monde vivant...

N'est-ce pas un crime véritable d'assassiner ainsi en chaque enfant le Mozart, le Picasso, le Gérard Philippe, le Evariste Galois, le Einstein, le Jazy, le Kopa, le Béjart, qui sais-je encore, qui sommeillaient en lui ?

Et il faudrait accepter cette pédagogie mutilante, aliénante, paralysante ? Et il faudrait la considérer comme normale et croire que, avec 29 enfants, je n'ai pas à me plaindre ?

Si, nous avons à nous plaindre ! Si, nous avons à crier. Nous, les enfants, les maîtres et aussi les parents qui devraient souffrir de voir et de savoir que toutes les potentialités de leurs enfants ne sont pas mises à jour. Et aussi, tous les citoyens, qu'ils soient de France ou du monde, à qui rien de ce qui est enfantin ne devrait être étranger.

LE BOHEC

Les contes à l'Ecole Maternelle (II)

par

Madeline PORQUET

*Inspectrice départementale
des Ecoles Maternelles du Finistère*

Les mots peuvent être véritablement substitués des choses, riches et évocateurs par eux-mêmes. Les enfants sont sensibles à la sonorité des syllabes, à l'étrangeté des mots inusités, des mots magiques qui reviennent comme une litanie rituelle, à la poésie des images.

L'imagination créatrice de l'enfant lui ouvre naturellement la voie de la poésie, cette manière de sentir, de créer le monde comme un système magique organisé selon les normes de l'affectivité qui est celle même du conte, qu'il soit de l'adulte ou de l'enfant.

Des « Histoires comme ça », de Kipling, au « Petit lion » de Prévert, du roman de Renart au « Petit Prince », de St-Exupéry, bien des histoires peuvent enchanter nos fins d'après-midi difficiles, enrichir l'imagination et le cœur de nos petits.

Les histoires d'enfants et en particulier celles des albums d'enfants de la CEL ravissent les petits qui y retrouvent à la fois leur monde familier et cette poétisation du quotidien qui est la forme première du merveilleux. Elles sont un naturel tremplin à la création enfantine dont je passerai maintenant en revue quelques formes simples.

« *Mes petits de 4 ans, nous dit Monique Kromenacker, racontent volontiers des histoires. Ils ne distinguent pas bien ce qui est vrai et ce qui est inventé. Témoin cette anecdote :*

Denis raconte : — *...et puis j'ai mangé le toit.*

Maîtresse : — *Ah! c'est bizarre, je ne comprends pas bien.*

Christine, 4 ans (celle qui raconte le plus d'histoires) : — *Oui, mais c'est pas vrai, lui il les invente ses histoires.*

(Voir la première partie dans l'Éducateur n° 7 page 33).

Maîtresse : — *Oui et alors toi, tu ne les inventes pas ?*

Christine : — *Non, moi je les rêve.*

Les histoires naissent volontiers quand les enfants sont tous groupés et pas trop nombreux. Il y a des enfants qui ont des dons de narrateur et d'autres pas et les camarades y sont très sensibles. Les histoires ont presque toujours comme point de départ un fait réel de la vie de l'enfant transposé sur un autre personnage.

Dans ma section de bébés j'accueille les histoires comme « moyen d'expression, prétexte à langage ». J'ai enregistré quelquefois mais je n'ai fait ni album, ni jeu dramatique. Pourtant le jeu dramatique est né de lui-même un jour où Christine racontait l'histoire d'une petite fille à qui le papa avait promis de donner la fessée si elle faisait des bêtises. Christine s'est alors identifiée au papa et a distribué des fessées à tous les camarades et même à la maîtresse. Ce qui a fort amusé l'auditoire.

J'ai vu dans ce jeu un besoin de défoulement chez Christine. Elle vit habituellement chez ses grands-parents. La maman qui était célibataire au moment de la naissance s'est mariée il y a un ou deux ans et Christine est allée passer un mois chez ses parents. Quand elle est revenue, elle, habituellement si bavarde, ne disait plus rien. La grand-mère la trouvait elle aussi renfermée. Cela a duré environ trois semaines jusqu'au jour où Christine a joué la scène des parents qui partent travailler, confient le petit frère à la petite fille, menacent du cabinet noir, donnent la fessée, etc.

J'ai vraiment eu l'impression ce jour-là que l'histoire inventée apparemment était en fait une projection de ce qu'avait

vécu Christine et que le fait de l'avoir extériorisé l'avait soulagée.

Dans nos classes de tout petits, à l'origine de l'histoire, nous trouvons, comme à l'origine de la création littéraire, le *rythme* sous la forme du mime et du mimodrame : l'exemple de Christine est significatif.

Puis, le *chant* inventé par l'enfant, qui est une création mélodique et verbale rythmée. Certains de ces chants sont de véritables « histoires », des fantaisies de l'imagination tel « le twist des Pingouins ».

*Il y avait des pingouins
qui s'étaient posés...*

sur la tête d'un monsieur

*Ça faisait un chapeau
au monsieur...*

*Ça lui faisait des cheveux... des cheveux...
des cheveux...*

ou l'éclosion des dons poétiques de l'enfance :

*Mon petit chat tout blanc court au clair
de lune*

léger, léger.

C'est une petite plume

Mon petit chat si doux,

Tu es tombé dans l'eau.

Mon petit chat tout blanc

Tu es maintenant tout mouillé,

tout mouillé,

Tout blanc, tout blanc, tout mouillé.

CATHERINE, 5 ans

Le commentaire de dessins libres qui provoque un approfondissement de la création plastique, autre langage spontané, peut être, lui aussi, libérateur de la sensibilité et de l'imagination sous forme d'expression verbale historisée :

« Tu vois, j'ai dessiné une charrette et à côté un petit cheval noir, mais tu vois il ne traîne pas la charrette. Il ne veut pas, il n'a pas envie, il n'aime pas ça.

Le cheval va partir d'ailleurs, c'est un cheval de cow-boy.

Il se sauve dans le bois... non, dans une forêt.

Il galope... il trouve un autre cheval, un blanc.

Ils s'amuse tous les deux. Ils tournent autour d'un arbre. Ils courent l'un après l'autre.

Alors ils ont peur de se perdre, ils reviennent à la maison.

J'ai oublié de te dire qu'ils ont « trouvé » un troisième cheval — un blanc et marron. Maintenant les deux chevaux traîneront la charrette et le troisième montera dedans ».

DIDIER, 4 ans 10 mois

Goût de l'action et du jeu, besoin de compagnonnage et de sécurité même dans l'aventure, amalgame des éléments du réel vécu et des images de la télévision (le cheval de cow-boy), projection

des sentiments sur le héros de l'histoire, même si celui-ci n'est pas humain nous retrouvons là les éléments psychologiques du conte.

« C'est une petite fille dans le jardin. Elle veut rentrer à la maison mais il n'y a personne. La porte est fermée à clef. La petite fille attend dans le jardin mais la nuit arrive et sa maman ne vient pas.

Elle regarde le ciel et elle voit la lune.

Elle pleure parce qu'elle a peur de la nuit.

La nuit c'est trop long. On est dans le noir.

Un petit oiseau passe, il va se coucher.

Elle lui dit : « Reste » et le petit oiseau reste bavarder avec elle.

Mais sa maman arrive et la petite fille ne pleure plus ».

JOSIANE, 4 ans

Cette fois l'aventure est tout intérieure ; rencontre de l'angoisse, peur de la solitude, inséparables elles aussi du puissant besoin de sécurité.

Enfin, l'histoire peut être une création collective ; Edith Lallemand nous dit à ce sujet :

« Il faut passer de l'histoire individuelle au conte collectif : c'est là notre pédagogie. Quel beau moment de vie collective quand tout un groupe charmé vibre à l'histoire d'un enfant devenue l'histoire

de tous. Et que de l'apport de chacun, de rebondissements en rebondissements on construit ensemble en jouant le jeu, rêve et réalité mêlés, mi-conscient et mi-dupe de l'invention :

Bruno, 5 ans : *« C'est vrai qu'il a attrapé la lune ? »*

Philippe, 6 ans, le plus imaginaire, celui qui même sans dessin s'emballa et construisait logiquement, mais en pleine fantaisie, des contes : *« Mais non voyons ! c'est une histoire ».*

Ici est la plus grande part de la maîtresse : quand une invention d'enfant lui semble, par sa fantaisie, son originalité, convenir comme thème de création collective, elle doit bien choisir le moment propice, le préparer, attendre parfois que les enfants soient disponibles ou parfois tout lâcher et vite profiter d'un moment favorable.

J'ai eu cette année un conte extraordinaire à cause d'une petite fille d'un cirque qui était bien la bohème avec ses rêves et sa fantaisie.

Ce que je trouve de plus intéressant, c'est comment la fantaisie se nourrit de la réalité et c'est là que le milieu naturel riche est générateur de contes originaux et qui ne sont jamais gratuits dans l'invention. Exemple : en classe nous avons vu les anémones endormies, puis les anémones réveillées.

Dans ses contes, Evelyne transpose cette image : « le soleil arrose ses pétales ». C'est là, la véritable invention poétique ! Et quel charme de terroir se dégage de ces contes enfantins !

Ils recréent le monde avec un fraîcheur d'inspiration très semblable à l'inspiration adulte mais si naïve, si pure, « originelle » pourrait-on dire : « *Le cheval s'approche du bassin pour*

y voir la lune tombée, appelé par le chant des crapauds ».

C'est le besoin d'inventer, de dépasser la réalité, en sachant qu'on la dépasse, qui est fondamental, c'est pourquoi gaver l'enfant de contes adultes, c'est tarir la source et supprimer pour l'enfant un moyen de culture essentiel : la formation d'une sensibilité créatrice. En créant ensemble des histoires originales parties de la vie et qui débouchent dans la fantaisie, on s'évade de la meilleure façon, active, on rêve ensemble en formant sa personnalité.

La création collective peut avoir pour point de départ une observation individuelle ou collective, l'expression d'une émotion, un commentaire de dessin, de créations manuelles ou plastiques (modelages, marionnettes, avec lesquels on peut jouer) un événement de la vie des enfants, la rencontre fortuite de personnages pittoresques. Telle l'histoire de ce clochard aperçu par les enfants de Jane et devenu, par la magie de la création verbale et plastique, l'incarnation des joyeux rêves enfantins.

M. PORQUET

Charlot le clochard

*Charlot, c'est un clochard
qui habite dans un vieux car cassé
à côté de l'usine.*

*Plus de portes, plus de volant,
plus de roues, plus de carreaux,
plus de fauteuils.*

*Charlot dort sur le plancher du car,
Il a mis du journal par terre pour avoir
chaud ; son oreiller, c'est une boule de papier.
Il a mis un vieux sarrau sur ses pieds ;
quand il fait froid, il garde ses habits
pour dormir.*

Ses chaussures sont percées au bout,
il n'a pas de chaussettes : ses doigts
sortent par les trous ;
quand il tape dans un caillou, il a
mal et il saute sur un pied
et il crie fort : aïe!

S'il y a une flaque d'eau et qu'il marche
dedans, l'eau rentre dans ses chaussures,
elle lave ses pieds... si elle est propre!
mais, si c'est de la boue, ses pieds sont
marron... comme le chocolat.

Quand il trouve une rivière, il enlève
ses chaussures et il se lave dans l'eau
de la rivière et les grenouilles sautent
sur ses pieds : il n'a pas peur, il rit
parce que les grenouilles lui chatouillent
les pieds.

Quand il marche dans l'herbe,
il enlève ses chaussures
pour ne pas écraser les fleurs
et comme l'herbe est douce,
alors, il est content.

Il saute dans l'herbe
comme une grenouille.
Quand il a bien sauté, il s'allonge
sur l'herbe pour se reposer ;
les fourmis viennent le réveiller,
elles se promènent sur lui,
dans ses habits,
dans ses oreilles,
sur ses cheveux,
dans ses narines,
sur le bout de son nez.

Alors, il s'en va à la plage,
il s'allonge sur le sable
et il s'endort.
Par le trou de son pantalon,
voilà un crabe qui arrive
et qui le pince!
alors, il se réveille.

Il va près de la ferme et là,
il voit une charrette pleine de paille,
il dort dedans, comme Gilbert.



*Il reste là, toute la nuit.
Le hibou vient le voir, sans faire de bruit,
la lune et les étoiles le regardent,
et font briller la paille.
Il a un lit tout doré.
Le rossignol aussi vient le voir ;
il chante une belle chanson pour Charlot,
ça le fait rêver.....*

*...ça le fait rêver...
à ce qu'il n'a pas :
une belle maison avec des fleurs
et un balcon,
un joli lit décoré de soleils,
des draps blancs,
des étagères à côté pour mettre des livres
et un bouquet de fleurs sur le lit,
un pyjama en velours bleu clair
comme le ciel... et des dessins dessus ;*

à côté du lit, des habits de dimanche,
des chaussures blanches,
des cravates avec des rayons,
des boutons de manchettes
et dans la poche :
des sous... dans un porte-feuille,
pas dans un porte-monnaie :
c'est mieux d'avoir des billets!

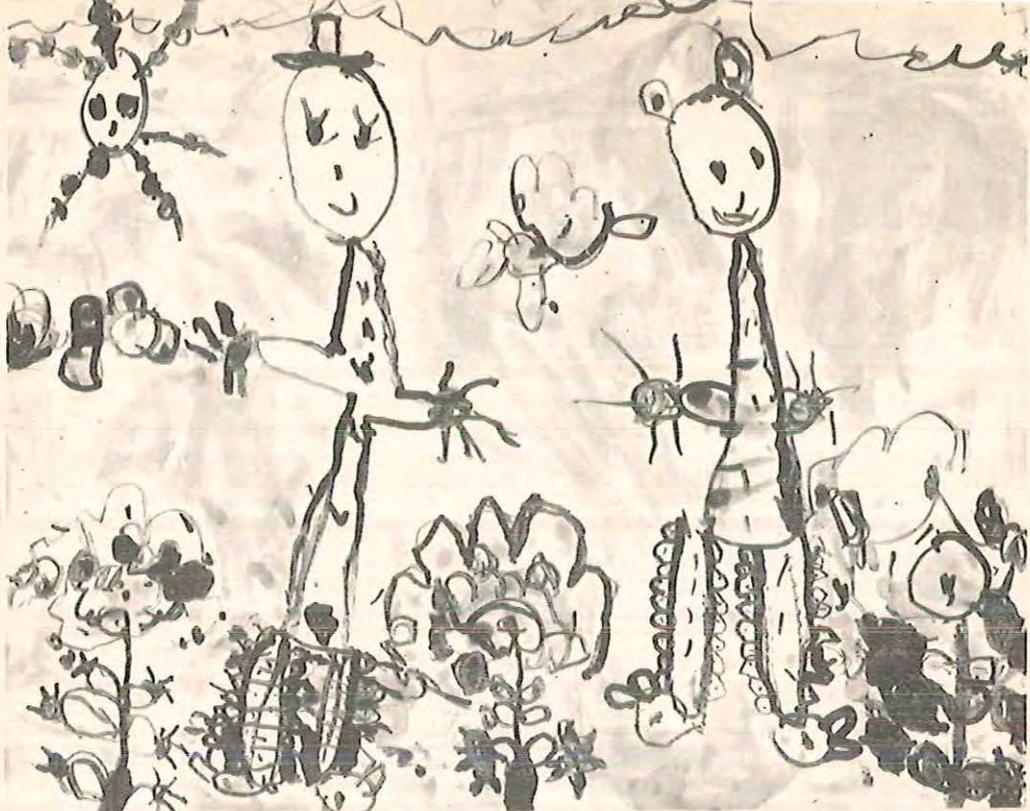
Pour manger :
des saucisses,
des bananes,
de la salade,
des œufs à la neige
et un grand gâteau à la crème
avec des cerises dessus
et de la glace dessous.

Le soleil le réveille
il brille sur ses yeux
et ça le pique :
ah! j'ai bien dormi!
j'ai bien rêvé!
mais, j'ai faim.

Il s'en va fouiller les poubelles
en ville ;
il y en a beaucoup sur le trottoir.
Il trouve un peu de pain rassis,
des os pour le chien du pépé,
il les met dans son sac.

Dans les champs, il a pris des fleurs
avec des racines
et il va les planter à côté du car
pour se faire un jardin
et il les arrose... avec une bouteille ;
ses fleurs poussent vite, vite.
Il a : des coucous bleus,
des marguerites blanches,
des pâquerettes...

...des lychnis roses,
des boutons d'or,
des violettes,
de l'aubépine.
Il danse en les arrosant
parce qu'il les trouve belles.



*Il en met dans son car,
il en met sur ses cheveux,
il met des fleurs partout...
dans les trous de ses habits
et de ses chaussures.*

*Alors, il est beau :
ce n'est plus un clochard...
c'est un fleuriste
et les dames vont lui acheter
des fleurs.
Il a des sous,
il est riche.
C'est comme dans son rêve
il n'a plus besoin de fouiller
les poubelles.
Il a un lavabo
et du savon,
et il chante tous les jours.*

La classe des grands
de l'École Maternelle
République à BREST

JANE ROSMORDUC

UN LUTTEUR PÉDAGOGIQUE

Célestin Freinet

par
D. ROUSSEAU

Article paru dans *Vie sociale et traitements*, revue du personnel des hôpitaux psychiatriques paraissant sous la direction des CEMEA

« *Un lutteur pédagogique : Célestin Freinet, fondateur de l'Ecole Nouvelle, est mort* ». C'est le titre d'un court article qui a d'abord retenu mon attention en lisant *Le Monde* du 11 octobre dernier, puis m'a sincèrement ému. L'auteur retraçant brièvement la vie et l'œuvre de celui qu'il appelle « l'inventeur génial des techniques éducatives qui portent son nom » termine par cette phrase : « *Son mouvement lui survivra-t-il ?* »

Il n'est pas dans mes intentions et encore moins dans mes capacités de soulever une polémique après ce point d'interrogation car j'ignore pratiquement tout de la carrière pédagogique de M. Freinet ; cependant j'ai eu la chance d'avoir pour instituteur un de ses disciples (ou élèves). En conséquence je vais d'abord rapporter, en quelques mots, cette expérience vécue de l'application de la méthode Freinet et mentionner ensuite les répercussions, sur mon activité professionnelle, notamment, que je crois pouvoir lui attribuer.

Cette expérience se situe à l'Ecole Laïque de Fresnay-sur-Sarthe, de 1946 à 1948, dans une classe de préparation au CEP comprenant une trentaine de garçons de 11 à 14 ans. En 1946, le nouvel instituteur, M. Pommier, créa l'association scolaire « *La Fourmi* ». J'avais douze ans. Nous avions notre coopérative, nos petites assemblées avec élections des membres du bureau, notre imprimerie et, bien sûr, le journal mensuel (je crois), illustré de linogravures, l'établi dans un coin de la classe voisinant avec la réserve de terre glaise. Pour les activités, les enquêtes (histoire locale, petits problèmes économiques), nous étions répartis en petits groupes.

Tout cela aurait pu n'être qu'un agrée-

ble souvenir si, une bonne dizaine d'années plus tard, infirmier à l'Hôpital psychiatrique de Ville-Evrard, je n'avais été amené, progressivement, à revivre en quelque sorte une expérience comparable en plusieurs points, transposée toutefois dans un milieu hospitalier et avec des adultes. Trésorier de la coopérative «*La Fourmi*», j'ai également été trésorier de l'association hospitalière Croix-Marine du Service. Nommé Moniteur-Répétiteur de cours pour les Elèves-Infirmiers en 1959, c'est à une méthode vivante, active (autant que cela est possible), directe, que j'ai immédiatement pensé, ainsi qu'à des petits groupes d'études et de discussions (je n'ai vraiment connu les CEMEA qu'à partir de 1960).

Quant aux enquêtes, je suis passé de la recherche de documents sur l'Histoire de Fresnay et des rudiments de l'économie locale à une participation à des enquêtes médico-sociales, l'une sur les problèmes de la vêtue à l'hôpital psychiatrique (1), l'autre sur le rôle

du moniteur d'enseignement infirmier, pour ne citer que celles-ci qui m'ont beaucoup intéressé. Pour terminer, je pense encore à mon rôle auprès du petit journal «*La Fourmi*» et celui que j'essaie de tenir actuellement au Comité de Rédaction de *Vie Sociale et Traitements*.

Puis-je considérer qu'il existe une relation entre la jeune expérience Freinet et les principaux aspects de mon activité professionnelle? J'ai fait le rapprochement entre les deux situations et s'il peut être considéré comme un témoignage de reconnaissance envers l'œuvre de M. Freinet, ce sera ce que j'ai souhaité en rédigeant ce texte.

D. ROUSSEAU

*Infirmier-Moniteur
de cours à l'hôpital psychiatrique
de Ville-Evrard*

(1) Ces problèmes ont été abordés dans le n° 10 de *Vie Sociale et Traitements*.

* * * * *

L'action sociale et la communauté d'enfants

Le XVII^e Congrès de l'ANCE se tiendra à Lyon du 9 au 12 février 1967. Le thème de ses travaux sera le suivant :

«*L'action sociale et
la communauté d'enfants*»

Après l'étude des problèmes éducatifs et pédagogiques qui relèvent de l'action quotidienne des établissements, après l'analyse des dispositions tendant à l'intégration des jeunes inadaptés dans la vie sociale et professionnelle,

l'ANCE a jugé bon de consacrer ses journées d'études à l'analyse de l'action sociale qui complète le rôle éducatif et thérapeutique des Communautés d'Enfants.

Le cadre législatif et institutionnel au sein duquel doivent se résoudre les problèmes de l'inadaptation juvénile sera étudié en tenant compte des conditions de vie des enfants et de leurs familles ainsi que des conceptions actuelles de l'éducation et des thérapeutiques nouvelles.

LA LANGUE DES ENFANTS

par

H. VRILLON

La langue écrite, la langue parlée sont l'objet d'une science, fort complexe. Certains se sont penchés sur la motricité du langage, sur les déformations successives de phonèmes en vertu du principe de l'économie de l'effort. D'autres se sont attaqués à la logique de la langue et ont mis en évidence les procédés qui la rendent plus claire, plus distinguée, plus prenante, que dis-je, plus entreprenante.

Nous n'avons ni la compétence ni la culture suffisante pour nous lancer sur de telles pistes historiques. Nous avons seulement des enfants qui veulent s'exprimer, communiquer avec leurs parents, leur maître, leurs camarades. Nous les écoutons, nous les lisons tous les jours et dans la mesure où on n'impose pas un moule à leurs pensées nous pouvons observer leurs « outils » d'expression.

Un exemple

Ainsi j'ai eu l'occasion d'observer plusieurs mois une fillette de deux ans qui ne disposait que d'une syllabe double pour agir sur son environnement : *Né-né*. Elle traduisait tout avec son *Né-né* prononcé d'un ton particulier : calin, berceur, sérieux, sec, détaché, engageant, sournois, chantant, etc. Ce fut d'abord le sein, l'action de téter, la maman, le papa (qu'elle appelait aussi papa quelquefois), moi-même, le chien, le hochet, le berceau. Aidée d'un geste ou d'une mimique qui la rendait très compréhensible, elle teintait ses syllabes de désir, de joie ou de mauvaise humeur.

Un peu contrariée, sa maman lui donne les noms de personnes, d'objets et les répète consciencieusement. La fillette bat un peu des lèvres d'un air pensif, puis reprend d'un air de triomphe : *Né-né*.

Sa motricité est bonne, elle est capable d'imiter les adultes, de tâtonner, de trouver des solutions à ses problèmes. Sa poupée est soignée, éduquée comme un enfant véritable. Le retard de langage n'est donc pas pour elle un test d'intelligence, plutôt un manque de maturation de la zone corticale intéressée et elle le compense en perfectionnant le seul outil qu'elle possède.

Quelques mois plus tard le langage est apparu normalement. Un dressage prématuré aurait-il eu plus de succès? J'en doute!

Moyens traditionnels

Si j'ai choisi cet exemple, c'est pour montrer que les recueils de mots correspondants aux divers âges doivent être considérés avec beaucoup de prudence. De nombreux livres de vocabulaire actuels ont au mieux un intérêt de « mots croisés ». En effet l'assimilation des mots dépend de facteurs variés : intelligence, profession des parents, conversation, ambiance de la maison, frères et sœurs, jeux du quartier qui sont de véritables vecteurs du vocabulaire infantin. Un « hamster » est familier dans une classe maternelle alors que je ne fais que le découvrir.

Combien de fois n'a-t-on pas souffert, même dans l'enseignement secondaire des fleurs de rhétorique, des trucs à effet dont la surface abusive et factice conduisait droit au pompiérisme ?

Comment faire ?

« Je monte à la grenier » criait du haut de l'échelle mon garçon vers 5 ans, n'ayant pas encore trouvé la contrac-

tion. Il faudrait donc refaire le cheminement de la pensée des enfants dans l'expression parlée ou écrite. Écoutons-les : nous assistons au langage d'action (1^{re} personne ou 3^e personne avec on), de description, de temps (passé, présent, futur), de dialogue (2^e personne), d'interrogation, de sentiment, d'émotion, de clarté, de confusion, de rythme, de poésie, etc...

Dans l'appréhension du réel, Aristote avait déjà analysé les « genres de l'être », c'est-à-dire les différentes manières dont une chose existe pour l'individu. Il en voyait dix : l'essence qui correspond au substantif, la quantité (adjectif numéral), la qualité (le qualificatif), la relation (le comparatif), le lieu (préposition ou adverbe), le temps, l'attitude, la possession, l'action (voie active), la passion (voie passive). Nous avons là une analyse du langage de l'adulte. Pourquoi n'en ferions-nous pas autant à partir de celui de l'enfant ?

Ce qui existe déjà

Freinet nous a montré comment, dans la mise au point du texte libre, on chemine près de l'enfant sous le contrôle de ses camarades, on recherche dans un climat aidant, d'attention et de compréhension réciproque (maître compris) et on arrive à construire sur du solide. Toutefois la part du maître, bien des fois mise en valeur par Elise Freinet, aurait besoin d'être assurée par une intelligence profonde de l'expression infantine. Combien de phrases mises au net sont plus sèches, moins vivantes, moins chargées d'affectivité que les premiers mots du brouillon? Il nous manque la fraîcheur de l'enfant, la connaissance de ses moyens que nous remplaçons inconsciemment par ceux de l'adulte.

Une voie possible

Des savants ont écrit des traités sur la genèse de la langue des peuples primitifs pour en découvrir les lois, mais l'enfant du XX^e siècle n'est pas un primitif et il nous présente chaque jour sa pensée à explorer dans les textes libres. Nous avons là une mine inépuisable de témoignages sur les niveaux du tâtonnement. A nous de les distinguer, de les classer, de savoir les mettre en valeur.

Nous déboucherons sur plusieurs pistes, il faudra recourir à la statistique pour déterminer l'unité possible qui conditionnera notre conduite éducative. En partant de documents réels, inédits, nous donnerons à notre travail une garantie scientifique. Nous atteindrons alors la grammaire fonctionnelle trouvée et admise par les enfants, nous continuerons Freinet en suivant une ligne naturelle du développement de l'intelligence, ce pour atteindre la grammaire des adultes.

Voilà un travail de base à notre portée et moins extraordinaire, croyez-moi que de faire construire un paragraphe à des enfants démunis de formes expressives. Point n'est besoin d'éplucher tous les textes à la loupe, il faudrait plutôt suivre deux ou trois enfants dans leurs tâtonnements pour maîtriser la langue. Le Bohec en cherchant les causes d'une dyslexie a détecté une phrase outil longtemps maniée par l'enfant pour donner forme à sa pensée. Ainsi chacun apportant sa pierre, de découverte en découverte nous saurons donner un sens progressif à la communication de l'enfant.

Nota. Je souhaite que cet article ait un écho auprès des camarades qui ont déjà fait des observations à ce sujet ou qui ont envie d'en faire. Nous ne courons pas le danger d'aller vers une nouvelle scolastique, puisque nous aurons la position de chercheurs, surtout à propos du *texte libre*, notre première base de travail, comme le rappelait Freinet dans *L'Éducateur* d'octobre. Si les documents arrivent nombreux, la commission du *texte libre* ou du français pourra les classer, les analyser et les interpréter.

HENRI VRILLON

41 - Orchaïse

Bâle juin 1966

Une foire comme les autres : chaque matériel existe en une dizaine de versions, la présentation seule change en fonction du style industriel de chaque pays. Derrière ce matériel et ces appareils, des vendeurs ignorant de la pédagogie mais au courant des méthodes de vente. Car *Didacta* veut vendre d'abord, réformer peut-être à condition que ce soit rentable. On vient en quête d'innovations, on ne rencontre que des nouveautés.

LA VÉRITABLE EXPOSITION DIDACTIQUE
INTERNATIONALE EST POUR DEMAIN

*La***DIDACTA***ou la bonne conscience
de l'équipement scolaire*

par

R. UEBERSCHLAG

La section technologique de nos Congrès en donne un avant-goût : c'est la rencontre des techniciens et des pédagogues. Je ne pousserai pas le chauvinisme jusqu'à prétendre que l'ICEM et la CEL ont réalisé la formule idéale : d'un côté les usagers, de l'autre la fabrication coopérative du matériel. L'équipement scolaire réclame du mobilier, des appareils audiovisuels dont la production suppose des moyens qu'une coopérative artisanale ne peut rassembler. S'il y a un fossé actuellement entre les constructeurs et les utilisateurs que sont les maîtres, il serait injuste de le mettre au compte des premiers. Le monde des instituteurs et des professeurs n'a pas fait grand-chose pour rallier l'opinion publique à une profonde transformation de la vie scolaire rendue nécessaire par l'extension du secteur tertiaire. Nos collègues placent l'essentiel de leur activité dans les cours et les corrigés et partant de là se contentent d'un local équipé d'un tableau, d'un bureau et de vingt tables bi-place. Or même ce mobilier rudimentaire, ils le subissent sans protester quant à la surface et à la qualité

des tableaux, l'aménagement de leur bureau ou le type des sièges d'élève. Ceci ne semble pas être de leur ressort. Leur pouvoir de décision s'arrête au choix des livres et des cahiers (pas toujours !)

LE RENDEZ-VOUS MANQUÉ

D'une certaine façon, on peut donc dire que *Didacta* est un rendez-vous manqué. Ceux qui la visitent — étudiants en pédagogie, maîtres de tous degrés — manifestent de la curiosité, s'extasient devant un matériel à la façon d'enfants de la rue égarés dans la section des jouets d'un grand magasin. Ce n'est pas pour eux. Ceux qui sont responsables des fournitures scolaires, de l'équipement des écoles, ne viennent pas car dans tous les pays d'Europe les crédits manquent pour l'éducation et les achats sont dictés davantage par les facilités accordées par une maison déjà connue que par le souci de choisir rationnellement l'équipement d'un groupe scolaire. Les vrais clients sont absents et les professeurs ou étudiants sont de faux-clients ou à la rigueur des clients en puissance dans la mesure où le progrès finit par avoir le dessus.

Habituellement, dans une foire, après la joute entre le vendeur et le client, on finit par un accord et le contentement se lit sur les visages. Le commerce est toujours tonique, c'est le rendez-vous des possédants, une sorte de jeu auquel chacun est censé gagner. Rien de tel ici où quelques bouteilles vides de coca-cola traînent, où aucun verre de vin n'est venu sceller un accord.

Didacta est la foire de la mélancolie. Le professeur félicite le fabricant mais

confesse son impécuniosité et son irresponsabilité : ça ne dépend pas de lui. Une tristesse morose de vendeurs sans clients, une situation proche de l'absurde ne trouvent souvent qu'une justification sans conviction : on est là parce que la Maison X... concurrente, expose aussi.

L'IMPOSSIBLE DIALOGUE

Ce qui rend une conversation difficile entre des représentants de l'industrie (même s'il s'agit de celle produisant les équipements didactiques) et les enseignants, ce n'est pas surtout une question matérielle — l'absence de pouvoir d'achat — mais l'absence d'un langage commun. L'industriel veut apporter la preuve que son matériel assure un meilleur rendement, un gain de temps et d'argent. Le professeur ou l'instituteur contestent cette preuve en faisant valoir qu'en pédagogie le rôle du maître est essentiel et les résultats difficiles sinon impossibles à mesurer : ils s'étendent sur une vie. Les examens, les tests même, ne permettent pas de dire avec précision ce qui dans une méthode ou un procédé relève du matériel, du rôle du maître, de l'environnement aidant ou inhibant.

Ainsi à propos d'un circuit fermé de télévision appliqué à quatre sixièmes d'un CES, l'industriel présentera des chiffres comme ceux-ci :

- Amortissement de l'appareillage en 5 ans (20% de 30 000 F)	6 000 F
- Intérêt des capitaux investis (8% de 30 000 F)	2 400 F
- Remplacement des tubes électroniques	2 500 F
- Entretien et courant électrique	1 000 F
	<hr/>
	11 900 F

En face de ce compte :
 Traitement annuel et charges
 sociales de trois jeunes profes-
 seurs, impôts déduits 36 000 F

Il en conclura qu'une réorganisation de l'école semblable à celle que l'on opère dans les entreprises devrait permettre d'économiser un professeur sur deux au moins.

Les maîtres ont à l'esprit une réalité différente : les élèves n'enregistrent pas les connaissances avec la fidélité et la régularité des machines. Le contrôle, la correction des erreurs ne sauraient avoir un caractère anonyme. La perception d'une image télévisée et la voix modifiée par le haut-parleur apportent des facteurs de fatigue non encore analysés. Toutes ces raisons n'excluent pas l'utilité d'émissions en circuit fermé mais rejettent la notion de gain absolu. Pour être francs, reconnaissons que nous manquons d'expériences assez nombreuses et prolongées dans le temps.

FIXER LES OBJECTIFS

Paradoxalement ces machines révolutionnaires viennent au secours du culte scolaire le plus traditionnel, celui de la mémoire. On assiste, dans beaucoup de pays, à une sorte de revalorisation de la mémoire, jusque dans les jeux radiophoniques ou télévisés. Dès lors, si l'on arrive à faire admettre qu'enseigner est avant tout faire appel à la mémoire, les géants de l'électronique trouveront dans nos écoles un marché de choix.

En mettant au contraire l'accent sur les activités de création, d'élaboration du savoir, nous tournons le dos en quelque sorte à cette invasion. Nous demandons un autre progrès technique : la construction d'écoles permet-

tant le fonctionnement d'ateliers, une vie collective harmonieuse, des groupes d'enfants travaillant à 10 ou 12 avec un animateur ou seuls, selon les tâches scolaires, des stocks de matières premières : papier, bois, peintures, des outils et des machines de production plus que de consommation, etc. Il est remarquable qu'à la *Didacta* ce sont les stands où l'on représentait des couleurs nouvelles et des matériaux pour travaux manuels qui ont attiré le public le plus attentif. La maison Caran d'Ache faisait salle comble en projetant des peintures d'enfant assorties de commentaires et de conseils. Une entreprise américaine, Litho-Sketch de Chicago, permettait aux visiteurs de faire l'essai d'un procédé dont les résultats imitent les reproductions lithographiques à s'y méprendre et dont la manipulation est à la portée d'un enfant d'école maternelle. Il s'agit d'un papier sur lequel on dessine à la craie grasse, au crayon, à l'encre de Chine et qu'on encre comme un lino après humectage avec un désensibilisateur. La presse Freinet en assure l'impression mais une cuiller en bois fait aussi l'affaire.

TENDANCES ACTUELLES DE L'ÉQUIPEMENT SCOLAIRE

Il faut bien dire pourtant que ceux qui donnent le ton à la *Didacta*, ce ne sont pas les fabricants de matériel de bricolage mais les maisons d'édition : livres, cartes géographiques, diapositives et projecteurs foisonnent. Un appareil *Sono-Viso*, fabriqué en Belgique, associe le magnétophone à cassette et à commande automatique à un projecteur, sous forme compacte et poids plume. Le *vu-graph* volumineux et ronflant a été détrôné par un

modèle léger, sans soufflerie que l'on peut poser à même la table, la lampe ayant été logée près du prisme et non plus dans le socle (remplacé par un miroir).

Les machines à enseigner ont abandonné l'air de triomphe qu'on leur connaissait à la Didacta de Nüremberg en 1964. L'intendance ne suit pas. L'intendance ici, ce sont les programmes. Tout l'effort actuel de l'électronique s'est du coup porté sur l'enseignement des langues : les laboratoires regorgent de gadgets et d'ingéniosité : écouteurs avec micro incorporé permettant à l'élève de contrôler sa voix, circuit prolongé de la bande, avant de passer devant une tête de lecture, autorisant le contrôle direct 10 secondes après l'enregistrement, sans rebobinage donc, etc. On se meut dans un univers sans panes, sans rapport avec la réalité alors que les utilisateurs savent que tout laboratoire de langues qui ne

peut compter sur la présence permanente d'un technicien-réparateur (non inscrit au budget des établissements) est condamné.

On quitte la Didacta sans enthousiasme. Ce n'est pas la faute aux organisateurs si le monde enseignant a choisi de fuir la technique et d'être à peine curieux des pédagogies parallèles : celles des entreprises, de l'armée, de la publicité, de la radio et de la télévision. Les techniciens nous attendent, se mettent à notre service, mais ils n'ont en face d'eux que des interlocuteurs muets, sans pouvoir, sans argent, parfois même sans imagination. Des interlocuteurs pour qui l'Enseignement Technique ne saurait recruter que les laissés pour compte, évacués successivement des études classiques puis modernes. Combien de temps encore souffrirons-nous du plus subtil des racismes, le racisme pédagogique ?

R. UEBERSCHLAG

**CLASSES DE TRANSITION
CLASSES TERMINALES PRATIQUES
CLASSES DE 6^e ET 5^e**

100 FICHES-GUIDES

pour les

TRAVAUX SCIENTIFIQUES EXPÉRIMENTAUX

- Connaissance du milieu géographique, du milieu social
- Construction d'appareils simples
- Expériences simples

POUR LE TRAVAIL INDIVIDUALISÉ

En vente à CEL - B. P. 282 - (06) Cannes - 9,00 F franco

La rénovation pédagogique au QUEBEC

par

M. Beaugrand

Nous en avons déjà parlé dans *L'Éducateur* (n° 15-16-17 mai-juin 66 et n° 1 octobre 66).

Rappelons brièvement qu'au cours du premier trimestre 1966 a eu lieu à Montréal un stage réunissant 60 stagiaires pendant neuf semaines.

Ce stage était animé par :

- les SEMEA québécois (stages d'entraînement aux méthodes d'éducation active),
- des conférenciers canadiens,
- quatre psychosociologues canadiens,
- quatre délégués de CEMEA français,
- quatre délégués de l'ICEM.

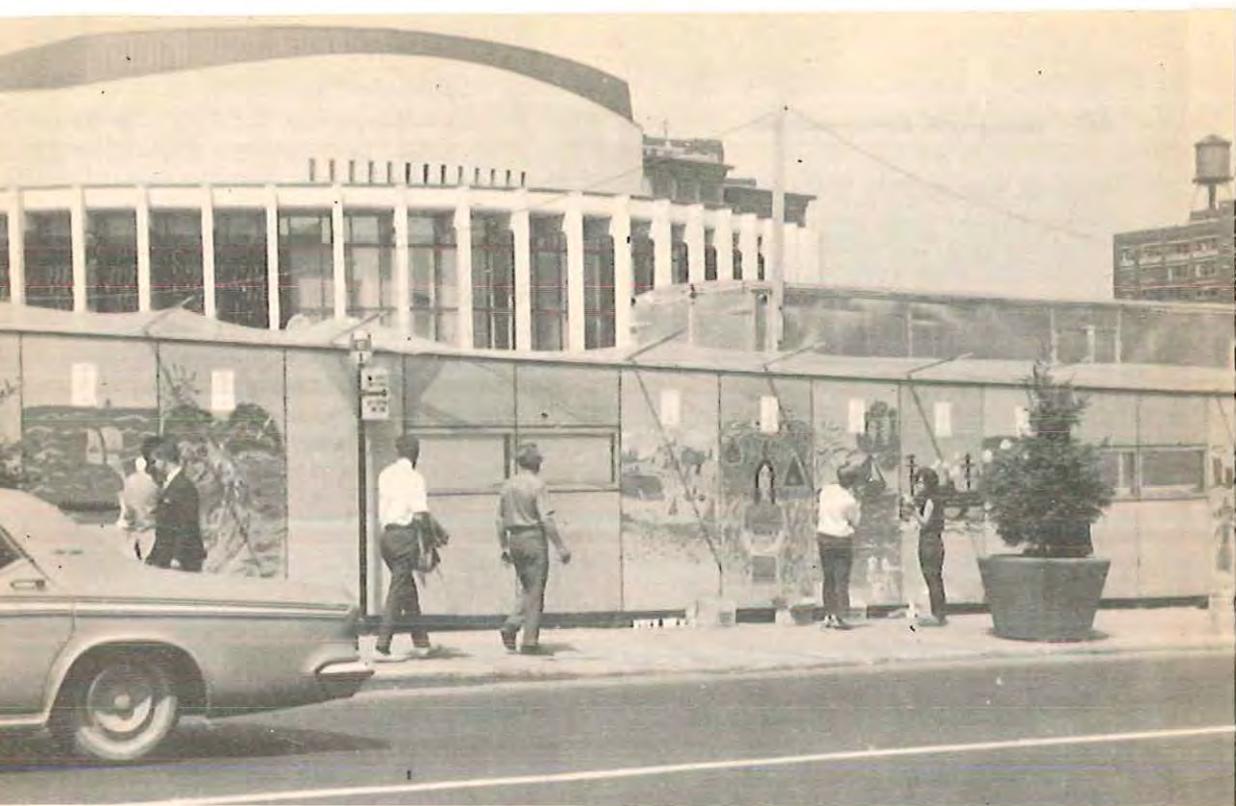
La plupart des participants à ce stage de Montréal ont, au cours de l'été, organisé des stages en différents endroits de la province, de manière à former des instituteurs qui se regrouperont pour travailler coopérativement dans des écoles de 15 classes.

Nous avons reçu dernièrement le premier numéro de *L'École Coopérative*, revue publiée par le Ministère de l'Éducation du Québec. Ce premier numéro est un compte rendu du stage de Montréal.

En voici quelques extraits :

« *Quelles étaient les intentions du Ministère de l'Éducation en mettant sur pied un projet de cette envergure ?* »

Le projet de SEMEA (Stage d'Entraînement aux Méthodes d'Éducation Active) constitue un service que le ministère offre aux enseignants par le truchement des commissions scolaires et des directions générales des études. Non seulement toute participation à ce projet est libre, mais encore elle a été limitée quant au nombre des stagiaires et ce, par un élémentaire souci de prudence.



Sur les pallissades des chantiers de l'Exposition Internationale de Montréal, les adolescents dessinent librement à l'occasion d'un concours. (Photo MEB)

La liberté, dont Valéry disait « *ce mot qui a fait tous les métiers* », nous l'entendons ici dans le sens de la possibilité et la capacité de choisir, de prendre une option.

Or, faire un choix c'est d'abord connaître. Connaître et distinguer les différents termes qui se disputent notre décision. Être libre, c'est être informé. Ce n'est pas uniquement cela, bien sûr, mais nous pensons qu'une information adéquate au choix proposé est une condition préliminaire en dehors de laquelle la liberté n'est qu'un gargarisme pour démagogues !

Dans cette perspective, la position du ministère ne me semble pas équivoque : son objectif est d'éclairer les ensei-

gnants pour leur permettre de faire un choix judicieux — et non pas de faire le choix à leur place.

Pourquoi ne vous êtes-vous pas contentés de donner des cours théoriques et des conférences ?

Parce que nous sommes convaincus du principe suivant : la pédagogie active ne s'apprend pas, elle se vit. C'est par l'honnêteté de leur participation à une vie collective intense et à une réflexion commune que les stagiaires SEMEA ont pu se sensibiliser à cette approche pédagogique nouvelle de l'école active.

C'est pour éviter aux participants d'avoir l'illusion d'être adéquatement préparés à l'école active que nous avons

accordé une grande place aux ateliers pédagogiques. Ne sommes-nous pas véritablement persuadés de la valeur d'une méthode pédagogique qu'après l'avoir expérimentée sur nous-mêmes? Avant d'être le promoteur de l'éducation active, il faut en avoir été le sujet.

Quelle solution avez-vous apportée au problème des examens de fin de stage?

Solution radicale : suppression de tout examen.

Il faut être logique avec soi-même : nous n'allions pas sanctionner par le système traditionnel de l'examen un entraînement en éducation active ! D'ailleurs, la formation des stagiaires ne se prêtait pas à la mesure. On ne leur demandait pas de mémoriser, ni même d'apprendre quoi que ce soit d'une façon livresque. Nous les invitions à vivre la pédagogie et à réfléchir profondément à leur statut professionnel d'enseignant. Or, êtes-vous capable d'évaluer une manière d'être? Nous, pas.

Jamais nous n'aurions obtenu des résultats aussi positifs si nous avions suspendu au-dessus de la tête de nos stagiaires la menace des examens. Dès le premier soir, ils ont été prévenus : point d'évaluation, point de surveillance, point de feuille de présence, point de règlements prédéterminés... tout au moins de la part de la direction. En revanche, nous leur avons demandé, à la fin du stage, de faire une auto-évaluation de leur participation au projet SEMEA.

Comment le groupe a-t-il réagi à cette formule?

La confiance s'est établie progressivement. En général, les stagiaires ne demandaient pas mieux que de se croire à l'abri de toute surveillance et de

toute appréciation sur leur rendement académique... Mais on ne s'habitue pas à ce régime exceptionnel du jour au lendemain — car, sans juger systématiquement leur formation antérieure, il faut bien reconnaître qu'en général elle n'a pas été fondée sur de semblables conceptions.

N'est-ce pas un début d'anarchie?

C'est le raisonnement suivant qui a prévalu : responsables du projet et stagiaires sont appelés à vivre ensemble pendant neuf semaines. Par conséquent les règles de vie doivent être l'affaire de tout le monde et de chacun.

Avez-vous trouvé le stage trop long?

Nous avons terminé exténués. Enthousiastes d'accord, mais exténués ! Heureusement que nous débouchions sur les vacances de Pâques...

C'est une erreur que nous ne répétons pas. Remarquez que neuf semaines ce n'est pas trop pour réaliser les objectifs que nous nous proposons, mais si nous devions répéter cette expérience, il faudrait fragmenter cette durée et, par exemple, prévoir cinq semaines consécutives de stage, puis retour des stagiaires dans leur classe respective pour trois semaines, puis à nouveau une période d'entraînement de quatre semaines environ.

Pourriez-vous me préciser le rôle des psychosociologues dans ce stage?

Leur intervention s'est exercée sur deux plans :

- la sensibilisation aux relations interpersonnelles et aux phénomènes de groupe,
- l'entraînement à l'animation de groupes.

La première étape visait à permettre aux stagiaires de se mieux connaître et d'évaluer la qualité de leur participation dans un groupe. Elle favorisait également une meilleure connaissance des autres, une acceptation plus large de leurs points de vue, une recherche de la complémentarité au lieu d'un affrontement des différences.

En ce qui concerne l'entraînement à l'animation des groupes, il a été tout naturellement programmé en vue du rôle que les stagiaires étaient appelés à jouer dans les stages qu'ils animeraient au cours de l'été. Il s'agissait d'entraîner chaque participant à son rôle de meneur démocratique qui laisse à chacun sa chance de s'exprimer, qui n'impose pas ses idées mais s'efforce de suivre la démarche propre au groupe qu'il doit animer.

N'avez-vous tout de même pas mis davantage l'accent sur les Techniques Freinet ?

Je vais essayer de répondre « à fond » à cette question car elle est très importante. Tout d'abord nous avons fait appel à des animateurs qui, bien que tous orientés vers l'éducation active, représentaient néanmoins des mouvements pédagogiques assez bien différenciés. Les instructeurs des CEMEA français ont leurs idées, qui ne correspondent pas toujours à celles du mouvement Freinet, et vice-versa. Quant aux animateurs québécois — profs et conférenciers — ils avaient eux-mêmes leurs propres conceptions pédagogiques. Ceci dit, les structures essentiellement démocratiques du stage ont permis à tout le monde, y compris aux stagiaires évidemment, d'exprimer en toute liberté leurs convictions et leurs expériences.



Montréal (Photo MEB)

Je dois souligner à ce sujet le remarquable esprit de travail de nos camarades français. A aucun moment ils n'ont introduit d'élément polémique dans leur action ou cherché à dénigrer les adhérents de l'autre tendance pédagogique.

Quelques opinions sur les délégués du Mouvement Freinet.

— Au début, le travail avec les instructeurs Freinet m'a semblé un peu inutile et inadaptable à notre mentalité canadienne ; mais après avoir fourni l'effort nécessaire pour maîtriser certaines techniques (imprimerie et bandes programmées), je suis convaincu de leur utilité et de leur bon sens. Je suis convaincu qu'avec beaucoup de bonne volonté l'école active sera bientôt au Canada un fait accompli.

— La dernière partie du stage m'a permis de voir clair en ce qui concerne l'organisation du travail. Tout en ne négligeant pas le côté « acquisition des connaissances », je vais sûrement placer au premier plan le côté « humain » en laissant mes élèves tâtonner, s'exprimer et progresser à leur rythme. Je crois que c'est la pédagogie de la réussite. C'est aussi celle du bon sens, de la logique et par conséquent du plein épanouissement de l'être. C'est dans ce sillage que j'ai compris nos quatre camarades français. Je veux orienter mon enseignement dans cet esprit.

RÉFLEXIONS DE BEAUGRAND ET GUÉRIN A LA SUITE DE LA LECTURE DE CETTE REVUE.

(Les autres membres de l'équipe ICEM, Emilienne Reuge et Francis Étienne, trop éloignés, ne peuvent donner leur avis).

Cette expérience québécoise est du plus haut intérêt et mérite d'être suivie de près.

Nous n'examinerons pas les points sur lesquels nous sommes d'accord. Limitons-nous à trois problèmes délicats :

1. Il semble qu'un certain nombre de stagiaires se soient laissé séduire par les recettes et n'ont pas saisi les idées essentielles de la pédagogie Freinet. Il n'y a pas lieu de s'en étonner. Nous ne pouvions, en un temps si court — que nous devons partager avec les psychosociologues — sensibiliser en profondeur à des idées qui dépassent le cadre de l'école puisqu'elles ne sont rien moins qu'une manière de vivre.

2. Notre conception des structures n'est pas toujours bien comprise. Il en est qui veulent dès le départ mettre sur pied des règlements précis, jusque dans les détails, qu'on ne retouchera plus. Nous avons beau répéter que l'École Moderne a des structures suffisamment

souples pour ne pas entraver l'évolution des idées et des réalisations, d'aucuns ne les voient pas.

3. Autre problème : la dynamique de groupe.

Nous sommes mal placés pour en discuter puisque nous n'avons pu participer à aucune séance.

Plusieurs stagiaires semblaient ébranlés par ces séances, bien qu'elles aient été conduites intelligemment, et nous avons l'impression que le travail des ateliers pédagogiques les a rééquilibrés.

Nos constatations, nos réflexions nous portent à croire que le comportement d'une personne est — nous sommes d'accord — fonction de ses prises de conscience, de la connaissance qu'elle a d'elle-même, de la manière dont elle se sent perçue par les membres du groupe. Mais le comportement de chacun dépend aussi de ce qui se fait à l'intérieur du groupe. Si, au lieu de s'éterniser à discuter, on offre suffisamment de pistes de travaux pour que chacun trouve la sienne — qui lui permettra de réussir et de s'affirmer aux yeux de tous — alors nous verrons une saine ambiance naître et se maintenir. Ambiance d'autant plus saine que tout le monde sait qu'il en coûte plus de s'exprimer par des actes que par des paroles.

Cela ne signifie pas que nous sommes contre la prise de conscience à la fois individuelle et collective, avec une « part du maître », que peuvent donner certains d'entre nous, comme cela se fait déjà tout naturellement dans nos réunions de travail.

Ce qu'il faut éviter, c'est la systématisation car la vie est un équilibre, une sagesse à conquérir. Je pense à « l'Éducation du travail », cet essentiel message de Freinet.

M. Beaugrand

Journée d'information et d'études du
dimanche 20 novembre 1966

CENTRE INTERNATIONAL D'AOSTE

par

R. FAURE

Cette journée d'étude organisée par le groupe valdotain de l'École Moderne réunissait à Aoste 70 éducateurs venus entendre les camarades Fiorenzo Alfieri, Gianni Giardello, Renata Della Casa et Daria Ridolfi, de la section turinoise de *Movimento di Cooperazione* et Gioacchino Maviglia de la section de Milan, venus sur l'invitation de Sergio Bosonetto faire part de leurs expériences et de leurs observations dans les classes différentes où ils exercent. C'est Maviglia qui nous raconte comment ses garçons de 7 ans furent amenés à observer la vie des mouches ; nous qui laissons la « liberté » à nos enfants nous les connaissons non comme les connaissent les livres — nous les connaissons dans leur vérité grâce à la liberté d'expression dont ils jouissent dans leur ambiance naturelle et leur « vérité psychologique ». Il ne faut pas se leurrer, il faut créer une ambiance de liberté véritable.

Grâce aux mouches que nous avons regardé vivre, nous nous sommes posé de nombreuses questions : d'où viennent les mouches, d'où viennent les chrysalides, et pourquoi des araignées, etc. et nous nous sommes donné les moyens de répondre à nos questions (cela fait penser à Barbacane de notre ami Delbasty), nous avons appris à connaître les mouches et leurs ennemis : « la ragna », « la lucertola » (l'araignée et le lézard gris). Nous avons comparé nos connaissances avec ce que nous apprend la télé de la vie des papillons, et l'idée nous est venue d'écrire l'histoire de Tip et Tap, les petites mouches.

Nous avons pu programmer notre travail et concilier la rigueur scientifique et l'imagination créatrice. Voulant introduire un peu d'émotion dramatique, l'un des rédacteurs propose la phrase suivante : l'araignée, cachée derrière sa toile, s'écrie : « Venez, venez petites mouches que je vous mange ». « Non è possibile », disent les autres, si l'araignée crie, les mouches ne viendront pas. Et la phrase devient : l'araignée, cachée derrière sa toile, pense : « Venez ! venez ! petites mouches, que je vous mange ».

L'enfant est capable d'organiser sa propre expression qui saura allier la poésie à la science.

Fiorenzo Alfieri qui exerce à la limite de Turin, nous a dit comment ses élèves intéressés par « la semina », les semailles, partirent en enquête dans les champs et interrogèrent les paysans. Profitant de ce qui avait été fait par « les anciens », ceux de l'année précédente, ils décidèrent de réaliser en classe un *champ*, le plus grand possible, où ils sèmeraient eux aussi et verraient pousser leurs plantes.

Où créer le champ? Dans une caisse que l'on mettra où? Qui fera la caisse? Le menuisier... Qui lui donnera les longueur, largeur, hauteur?

Comment les lui donner? Avec une corde, avec un fil, car avec les bras on ne sait pas. Pierre a les bras plus grands que Paul. La ficelle coupée, une pour la longueur, une pour la largeur, c'est bien, dit le menuisier. Mais le fil de laine, cela ne va pas, quand je tire dessus il s'allonge.

L'emplacement de la caisse trouvé devant la fenêtre, entre le bord et le radiateur. C'est bien, mais quelle terre faut-il mettre dans la caisse?

Le paysan nous conseillera.

Quel grain allons-nous semer? Combien chacun? Comment les reconnaître?

Nous faisons le dessin de la caisse. Nous sommes 21, nous divisons la longueur en 21 parties égales et chacun de nous aura une raie dans laquelle il plantera 6 graines.

Nous avons écrit ce que nous a dit le paysan et aussi ce que nous avons fait, pour ne pas l'oublier. Nous avons numéroté les 21 raies et nous en avons pris une chacun et y avons semé 6 grains de blé.

Et nous avons noté quand sont sorties les tiges. Cela a été difficile de donner un nom à chaque grain de blé. Nous avons tenu compte de sa place de haut en bas et de son rang.

Jean a le 12^e rang, il a donc les grains 1-12, 2-12, 3-12, 4-12, 5-12, 6-12.

Une partie de la caisse est au-dessus du radiateur. La terre y sèche plus vite qu'ailleurs. Il faut l'arroser davantage. Les rangs 1, 2, 3, 4, 5, sont au-dessus du radiateur, et lorsque nous voyons sortir les grains 4-2 et 5-4 puis 2-2, alors que les autres n'ont pas bougé, nous pensons que la chaleur joue un rôle dans la germination.

L'expérience est en cours, il nous faudra trouver le moyen de repérer les plantes suivant leur date de germination, Puis noter la hauteur des tiges à certains jours. Quelle solution adopterons-nous, des groupes de chiffres peut-être? Nous essaierons de trouver, et nous nous rendrons compte souvent que la logique mathématique coïncide avec la logique enfantine.

Daria Ridolfi nous explique comment grâce à la correspondance, ses enfants de 2^e classe eurent l'occasion avec « la storia del canarino » d'entreprendre des études nouvelles. La joie de dessiner et de peindre les récompensera de leurs travaux.

Avec Renata Della Casa nous allons assister à la genèse de la peinture. « *Le dessin et la peinture, nous dit-elle, sont des moments de la vie individuelle et aussi des moments de la vie collective* ». Et grâce à de nombreux dessins, elle nous montre comment les peintures faites de taches de couleurs (peinture abstraite) en sont venues peu à peu à une représentation « concetuelle », figurative.

Gianni Giardello, qui enseigne dans la banlieue de Turin, nous fait part de toutes les expériences de ses élèves relatives à l'orientation...

Mais il est déjà tard, et nos amis doivent rejoindre leurs pays respectifs.

Après Bosonetto je remercie nos camarades avec qui nous avons discuté après chaque exposé. Je leur dis tout le plaisir que nous avons éprouvé devant leur enthousiasme et leur foi. Je rappelle alors comme nous l'avions fait au début, tout ce que nous devons à notre ami Célestin Freinet qui nous a ouvert la voie : celle de l'éducation créatrice.

RAOUL FAURE

1917 - 1967

50 ans d'espéranto et 40 ans d'École Moderne

par

R. LALLEMAND

On ne rajeunit pas...

Mais on reste jeune quand on continue à regarder devant soi.

Pourtant il est des occasions de se retourner un peu pour revivre ce qui en vaut la peine, ce qui est réconfortant. Cette occasion s'est présentée au stage de l'été dernier à Beaucaire, où les animateurs d'École Moderne étaient particulièrement attachants et dévoués. J'ai eu alors à leur parler de l'enrichissement que m'avait apporté la connaissance de l'Espéranto au cours de ma carrière d'instituteur.

Au départ, pendant la première guerre mondiale, j'ai étudié cette langue avec passion, ce qui m'a orienté vers l'étude d'autres langues et vers celle de la grammaire. J'ai rencontré alors un prisonnier tchèque espérantiste.

Plus tard, je n'ai utilisé l'Espéranto que lorsque j'en avais besoin. Je ne mentionne que pour mémoire la lecture d'œuvres littéraires dont la traduction n'existait pas en français pour m'attacher à ce qui concerne mon métier et l'École Moderne.

C'est ainsi qu'en 1923, je commençai la correspondance interscolaire internationale. Si la deuxième guerre, avec le bombardement de mon logement, ne m'avait frustré de tous les documents que j'avais recueillis, je pourrais être plus précis en ce qui concerne ma correspondance avec le Japon. Comme la CEL n'existait pas encore, ce fut le premier « rayon de soleil », comme le disait Freinet, qui éclaira la triste atmosphère de ma classe. J'enseignai même l'Espéranto à mes élèves.

Je n'ai pas recommencé cette expérience aussi souvent que je l'aurais désiré... parce que mes activités École Moderne, en classe et hors de classe, m'ont pris un temps... énorme. L'es-

sentiel est que mes élèves en aient largement profité.

Beaucoup plus tard, j'ai été invité par mon correspondant espérantiste hongrois, le professeur Toth, qui exerçait dans un petit village. Profitant du congrès d'été que j'organisais à Vienne, nous sommes allés le voir. Puis, il a pu venir à notre congrès d'Été des Dolimars, en Belgique, avec l'aide de son gouvernement, faire connaissance avec l'École Moderne. Puis avec ses élèves, il a composé une *BT* qui après les événements de Hongrie, n'a pu être publiée.

Je n'ai pas le temps ni la place pour relater par le détail toutes les occasions que j'ai eues de faire connaître l'École Moderne à l'étranger. Je dirai seulement que lorsque j'étais chargé du service de la correspondance interscolaire internationale, et quand il s'agissait d'autre chose que de pays de langue anglaise, et de quelques demandes en une autre langue très connue, j'ai pu offrir un nombre important de correspondants de pays très divers, ceci par l'Espéranto.

Si j'ai pu rapporter de mon voyage en Chine des documents aussi précis

sur l'enseignement que ceux qui ont paru dans *L'Éducateur*, c'est encore à l'Espéranto que je le dois. Grâce à mon ami espérantiste, je pouvais tout suivre presque à la lettre : les spectacles, par exemple, séquence par séquence ou scène par scène. Je devais ensuite, donner aux autres membres de la délégation, des détails qui leur avaient échappé, puisqu'ils étaient 9 pour 2 ou 3 interprètes.

Si j'ai été responsable de la Commission de Grammaire de l'ICEM, et si j'ai pu intéresser vivement mes élèves à notre langue et à sa structure, en partant du texte libre, c'est grâce à ma connaissance du « latin des démocraties », bien supérieur à cet effet au vrai latin, croyez-le bien.

Vous voyez que j'en ai profité dans des domaines bien différents, et je suis sûr que j'en oublie.

Pourtant, je n'ai jamais été un militant. Et pour reporter mes yeux vers l'avenir, je formule l'espoir d'être amené encore, de façon aussi profitable, aussi passionnante, à me servir de l'Espéranto.

ROGER LALLEMAND

COURS D'ESPERANTO
de l'ICEM coopératif et gratuit.

S'adresser à LENTAIGNE

3, Avenue de la Gaillarde à Montpellier (34)

Joindre une enveloppe timbrée
à votre adresse

Alphabétisation des adultes

*Intervention devant
la Commission des Programmes de la
Conférence Générale de l'UNESCO
à Paris (25 Octobre au 30 Novembre 1966)*

par

Robert DOTTRENS

Alphabétiser des adultes en n'ayant en vue qu'une meilleure adaptation professionnelle, qu'un rendement supérieur dans leur activité journalière. est, certes, une nécessité dans les pays faiblement développés au point de vue économique, mais ce n'est là que l'aspect matériel d'une entreprise qui doit, si elle veut atteindre ses fins véritables, aller bien au-delà. Alphabétiser les masses ignorantes, c'est les introduire dans le domaine de la culture, c'est vouloir assurer les bases de leur développement intellectuel, c'est les amener peu à peu à prendre conscience des valeurs de civilisation. Cet effort qu'on leur demande doit être motivé, c'est-à-dire doit être transformé en un besoin d'apprendre à lire.

Encore faut-il que cette motivation soit judicieusement exploitée et ici, nous rejoignons le problème des techniques de l'apprentissage. Je tiens à rappeler cette vérité première que j'ai déjà exprimée à Téhéran : lire, c'est comprendre ce qu'on lit !

Il est vain, il est dangereux, d'employer des méthodes qui se satisfont de faire acquérir les mécanismes du déchiffrage au moyen d'une gymnastique des syllabes et des sons.

Si j'en avais le temps, je pourrais vous en administrer la preuve en vous parlant des conséquences sur le développement intellectuel des enfants de nos pays du manque de compréhension dont souffrent nombre d'entre eux en tant que lecteurs.

Apprendre à lire, c'est engager un processus d'éducation intellectuelle qui se situe au seuil de la culture. C'est de ce problème que nous nous sommes entretenus en tant que spécialistes au cours d'un colloque que nous avons tenu en septembre dernier à Vence à l'Institut Coopératif de l'Ecole Mo-

derne, en présence d'un membre du Secrétariat. Nous étions là une poignée de spécialistes dont quelques-uns sont déjà à l'œuvre au Dahomey, en Côte d'Ivoire, au Gabon, au Niger, à Madagascar. L'animateur de ce colloque, Célestin Freinet, qui s'apparente à tant d'égards par son œuvre à Pestalozzi, est décédé il y a quelques semaines. Ce réformateur de l'école populaire dont les techniques originales sont appliquées par des milliers d'instituteurs en divers pays d'Europe, en Amérique latine, en Afrique, a consacré son dernier effort, ses dernières pensées à vouloir que l'alphabétisation des enfants et des adultes ne se borne pas à une contrainte d'où toute satisfaction soit bannie mais qu'elle devienne le moyen d'intensifier le désir de s'instruire, d'éveiller et de capter l'attention, de créer le besoin de vouloir lire, de savoir lire, de se cultiver.

Nous étions là des hommes d'école, riches d'expériences, sachant bien les critiques qu'on nous adresse, nous qui sommes sortis des voies de la routine, connaissant les oppositions qui se manifestent à l'endroit de nos techniques pédagogiques mais convaincus par notre activité professionnelle journalière de plus d'un quart de siècle et les résultats que nous en avons obtenus, de la valeur de notre effort, de la justesse de nos idées, de notre apport positif à la pédagogie de l'alphabétisation.

Nous la concevons comme une œuvre d'éducation, une patiente initiation à la culture pour sortir adultes et enfants des ténèbres de l'ignorance, pour les élever au-dessus de la vie végétative et leur donner une formation intellectuelle, si élémentaire soit-elle, un sens meilleur de leur dignité d'êtres humains, une ouverture sur le monde de la pensée et de la réflexion ; la

possibilité de s'intégrer, peu à peu, dans l'effort que poursuit actuellement l'humanité pour s'élever au-dessus de ses dissensions et de ses tares.

Il existe déjà, en plusieurs pays de l'Afrique francophone, des enseignants qui sont rattachés à l'Institut Coopératif de l'Ecole Moderne fondée par Freinet ; cet Institut groupe des milliers d'instituteurs de différents pays. Ils pratiquent la méthode naturelle d'apprentissage de la lecture, mise au point par Freinet, en recourant au texte libre, c'est-à-dire les récits spontanés que les enfants font à propos de leurs expériences de vie, mettant en jeu directement et pleinement la motivation psychologique la plus puissante qui soit fondée sur le besoin de s'exprimer ; correspondre avec des camarades d'autres régions ou d'autres pays.

Il existe déjà, en Belgique, en Italie, en France, en Suisse, au Canada, au Mexique, dans plusieurs pays d'Afrique, des journaux scolaires entièrement réalisés par les élèves groupés en coopératives scolaires ; ces journaux s'échangent de régions à régions, de pays à pays, mettant en relation des multitudes d'enfants qui apprennent à connaître d'autres conditions de vie, d'autres mentalités que les leurs.

Est-il un moyen meilleur et plus direct de concevoir l'éducation à la compréhension internationale ?

Ces méthodes ont d'autres avantages : allant au-delà des méthodes synthétiques que caractérise le ba be bi bo bu, les méthodes psychologiques ne dissocient pas la reconnaissance des signes de la compréhension de ce qu'on lit. On ne peut plus lire que ce que l'on comprend. Il y a donc à la fois acquisition de la technique de base de toute culture et développement intellectuel immédiat et progressif. C'est cela la

vraie éducation fonctionnelle qui met en œuvre et tire parti des ressources et des capacités de l'intelligence.

Appliquées à des adultes, ces méthodes feront naître en eux des intérêts multiples et, très tôt, le besoin de savoir lire pour comprendre, pour s'informer, pour se développer intellectuellement, les amènera rapidement au seuil de la culture à condition que toutes précautions soient prises pour alimenter par le journal et par le livre les appétits de lecture qu'on aura éveillés.

Mais il y a plus et je me dois de signaler, à nos collègues d'Afrique en particulier, l'apport extraordinaire que la méthode du texte libre peut constituer : il contribue déjà au sauvetage et à la valorisation de leurs civilisations orales, tout particulièrement dans les domaines où celles-ci s'expriment par les contes, les vieilles légendes, les mœurs et coutumes, les conceptions

d'autrefois qui se transmettent de bouche à oreille, des anciens aux jeunes. Il n'y a pas de magnétophone partout mais partout mères et grands-mères racontent à leurs enfants de belles histoires d'autrefois, qui risquent de se perdre dès que les relations humaines qui s'intensifient auront mis fin aux groupements fermés et isolés que vos pays connaissent encore.

Conçue de cette manière — et il est hors de doute que les adultes pourront aussi collaborer à cette entreprise — l'alphabétisation devient cet instrument de sauvetage de la culture dont je viens de parler et des trésors des civilisations passées. Elle augmentera l'attachement au sol sur lequel on vit et contribuera à supprimer le complexe d'infériorité que d'aucuns peuvent ressentir.

R. DOTRENS

*
*
*

*Les méthodes naturelles
de la pédagogie Freinet
sont exposées dans les différentes genèses :*

- Genèse des oiseaux
- Genèse des autos
- Genèse de l'homme
- Genèse des maisons
- Genèse des chevaux

ainsi que dans la collection *Bibliothèque de l'Ecole Moderne*.

L I V R E S ET REVUES

Les revues

MANUEL GENERAL n° 63

Décembre 1966

Ce numéro comporte, dans le domaine de l'information pédagogique, une série d'articles fort intéressants.

L'éditorial, signé J. Breton, et intitulé: *Docimologie* en premier lieu. Il s'agit de l'étude scientifique tendant à améliorer les méthodes des examens et concours, dans le but d'obtenir un contrôle sérieux d'une formation plus que d'une accumulation des connaissances.

L'auteur examine les anomalies de la notation ainsi que celles de la correction (correction unique notamment), et nous ne pouvons que souscrire à sa conclusion: « Une réforme digne de ce nom doit faire en sorte que les examens cessent de se présenter même partiellement, comme une loterie ».

Cet article hors saison nous rappelle, entre autres, le diptyque d'Ueberschlag :
A. Illusions de la notation
B. Examens et scolarité
paru dans le numéro 5 du Bulletin des Inspecteurs Ecole Moderne (avant le Congrès de Perpignan).

Formulant les mêmes critiques, notre camarade évoquait, parmi les hypothèses constructives et correctives possibles :

— la formation des correcteurs,

— la substitution d'une notation qualitative à l'échelle trop large que nous utilisons actuellement, à savoir :

- 1 : excellent
- 2 : bien
- 3 : satisfaisant
- 4 : médiocre
- 5 : nul

— des épreuves à composantes faciles à noter.

Condamnant le forcing en vue d'examen qui tue le désir de culture désintéressée et ce réseau de contrôle et de notation qui enserre la vie scolaire, nous ne pouvons qu'opter résolument pour un nouveau type d'éducation qui soit autre chose qu'un entraînement à mémorisation et à restitution et pour « la substitution d'une éducation des possibilités à l'acquisition des connaissances » (C. Freinet).

Dans le même numéro, signalons dans un article signé Cruchet, concernant l'utilisation des tableaux, la référence à un tableau blanc formé d'une liasse de papier fixée sur une plaque de contreplaqué, qui permet, dans les meilleures conditions d'hygiène, sinon de prix de revient (mais, au siècle des possibilités nucléaires, est-ce trop demander ?) l'emploi commode d'outils variés : pastels, crayons gras, stylo-feutres, etc.

La revue de la presse classée par H. Le Lay fait état d'un article de *Combat*, où, sous prétexte d'un remaniement radical de l'enseignement élémentaire, serait envisagée la disparition pure et simple d'enseignements tels ceux des sciences naturelles, de la géographie et de l'histoire, du moins — et cette restriction est d'importance capitale — sous la forme « d'un enseignement programmé comportant, pour les différents cours, une suite logique de leçons et destiné à l'acquisition d'un savoir obligatoire ».

Mais ne s'agit-il pas là, en fait et ni plus ni moins, d'une simple condamnation de méthode ?

Et dès lors que l'on a su donner appétit à nos enfants, orienter leurs aspirations et répondre à leurs intérêts, aucune source du savoir ne les rebutera, qu'elle soit étiquetée sciences naturelles, histoire ou géographie.

Qu'importe le flacon si le contenu répond au désir des jeunes consommateurs ?

P. CONSTANT

EDUCATION ET CULTURE n° 3

(Revue du Conseil de la Coopération Culturelle du Conseil de l'Europe et de la Fondation Européenne de la Culture).

Ce numéro, ainsi que le précise une note de la rédaction, « comprend un large éventail de sujets du ressort des deux organisations: les aspects européens de l'éducation civique, les traductions littéraires des langues peu répandues, l'utilisation des films de 8 mm, le concept de l'éducation permanente, etc. »

Les *Réflexions sur l'éducation permanente*, sous la signature du professeur Michel Tardy, de la Faculté des Lettres de Strasbourg, occupent la première place dans cette revue et c'est très bien ainsi car elles sont d'une lucidité que nous ne pouvons que partager tant en ce qui concerne l'enseignement actuel que ses répercussions sur l'adolescent et l'adulte qui l'ont reçu.

L'article serait à citer en entier.

Voici d'abord l'opinion de l'auteur sur l'enseignement traditionnel :

— *Le procès de l'enseignement traditionnel n'est plus à faire. Les dossiers éclatent, tant ils sont pleins de pièces à conviction. Et pourtant le prévenu continue paisiblement à pratiquer son industrie vieillotte et son commerce désuet, bénéficiant ainsi d'une incroyable impunité. Prisonnière de ses habitudes, l'école ronronne, tandis que l'histoire progresse, traînant avec elle ce reliquat, faute de pouvoir l'expulser.*

Après avoir constaté :

— *Pourtant de nouveaux modèles pédagogiques font leur apparition ; mais ils n'arrivent pas à s'imposer, car la place est prise. L'idée d'éducation permanente appartient à ce lot de projets en suspens et il est probable qu'un avenir prochain reconnaîtra ses mérites. Du moins on ose l'espérer.*

Le professeur Michel Tardy écrit :

— *L'éducation permanente est moins une institution supplémentaire d'enseignement qu'un état d'esprit. Il s'agit moins de véhiculer des connaissances nouvelles que d'entretenir et de développer une disposition à apprendre.*

Et il montre qu'il est important pour les professeurs de mathématiques de connaître la théorie des ensembles même s'ils décident de ne pas s'en servir dans leur enseignement, que les pédagogues « dont la formation professionnelle fut

tributaire d'un état provisoire de la science pédagogique et de sa technologie sont invités à remettre en cause leurs pratiques habituelles », que les médecins, les ingénieurs, les représentants de commerce, les publicitaires ne peuvent se satisfaire « ni des connaissances, ni des modalités d'application qui leur ont été transmises dans les écoles ou les stages professionnels ».

Après une recherche de ce que doit être l'éducation permanente, l'auteur en arrive à définir ce que doit être la pédagogie de l'adulte.

— *La pédagogie des adultes a une perspective fâcheuse à continuer l'ancien système: le pédagogue comme son public retrouve avec satisfaction et soulagement ses habitudes, ses « mauvaises » habitudes. La pédagogie des adultes, bien loin de continuer la tradition scolaire antérieure, doit plutôt promouvoir son renouvellement. Bien mieux: elle implique une modification profonde de la pédagogie scolaire elle-même. L'univers scolaire doit cesser d'être clos sur lui-même; il doit préparer aux activités extra-scolaires. La signification profonde de l'éducation permanente, c'est de provoquer un déplacement notable du centre de gravité pédagogique.*

L'éducation permanente relève d'une pédagogie des initiatives: l'individu ne peut se contenter de recevoir, il lui faut chercher; il ne saurait simplement attendre, il doit provoquer. Le pédagogue n'a plus l'entière responsabilité de son action éducative: la formation doit être prise en charge à la fois par le pédagogue et par les adultes qui constituent son public. L'éducation permanente appelle la constitution d'une pédagogie paritaire (au sens où l'on parle de commission paritaire). Il en résulte un certain relativisme de l'influence pédagogique. Le pédagogue n'est plus la seule source d'informations: les livres, les expériences personnelles, les moyens de communication de masse, les conférences entrent en concurrence avec lui. La pédagogie des adultes implique une préparation à chercher personnellement, sans l'aide exclusive du tuteur pédagogique, les éléments d'information nécessaires. En outre, le système de valeurs présenté et incarné par le pédagogue cesse d'avoir une valeur absolue; ce système ne peut simplement être reçu, il doit être assumé par celui qui le reçoit, avec ce risque que l'« élève » n'y adhère pas exactement. Risque nécessaire, mais qui est l'enjeu des entreprises pédagogiques authentiques.

Dans l'ensemble de l'opinion, on a l'air de considérer comme une fatalité que l'école soit ce qu'elle est actuellement et on cherche (au lieu de travailler à la transformer) à rattraper ses insuffisances et ses échecs en apportant aux adolescents et aux adultes ce que leur scolarité primaire ne leur a pas donné (et même leur a fait perdre).

Mais c'est déjà trop tard et la plupart du temps ces entreprises sont vouées à l'échec. La pédagogie traditionnelle a fait son œuvre et il est difficile de l'effacer. Quand prendra-t-on conscience que c'est dès l'école primaire qu'il faut instituer cette pédagogie de libération définie plus haut et que nous pratiquons journellement dans nos classes d'Ecole Moderne ?

Mais connaît-on les efforts de l'Ecole Moderne ? Des hommes de bonne volonté prennent conscience de l'impasse dans laquelle nous engage l'école et c'est pour eux comme s'ils venaient de faire une découverte. Et ils ne se demandent pas si d'autres avant eux ont étudié le problème et ont essayé de lui apporter des solutions.

Comme on aimerait avoir l'appui, dans notre travail, de l'autorité de professeurs comme M. Michel Tardy.

Mais peut-être aussi est-ce à nous de faire le pas et de mieux faire connaître à la fois notre mouvement et les travaux de Freinet.

M. JARRY

LA CERAMIQUE MODERNE n° 75

Je relève en première page un panneau mural réalisé par A. Hirlet-Albrieux qui pourrait bien donner l'idée d'utiliser les carreaux en relief de nos enfants pour une présentation importante.

Des articles s'adressent spécialement à des artisans chevronnés.

Un nouveau procédé de photo sur céramique ne me semble pas adaptable dans nos ateliers.

La présentation de la céramique de table à Londres, permet d'être au courant de formes et de décors « actuels ».

Une visite à St-Malo, à Gwen et Dodick est intéressante et un article de technique en émailage sur cuivre donne des précisions sur la manière de bomber les plaques.

Nombreuses références de fours et de fournitures pour céramique.

J. VRILLON

ARCHEOLOGIA n° 12

Septembre-Octobre 1966

49, Av. d'Iéna, Paris XV°.

Un numéro consacré surtout à l'*Art de l'Écriture*, présenté par M. Cohen montrant l'image à l'origine de l'écriture et les divers systèmes qui analysent la parole.

C'est en Mésopotamie, selon P. Amiet, que les Elamites inventèrent l'écriture et Maurice Lambert explique pourquoi cette invention eut lieu en cette région.

Selon L. Hambis, les écritures chinoises furent, à l'origine, constituées par des pictogrammes qui évoluèrent vers des figures complexes d'éléments se rapportant les uns à la prononciation et d'autres à la signification.

Reflet de la civilisation médiévale, l'écriture a de nombreux points de rencontre avec les arts plastiques. Tablettes de cire de Pompéi, papyrus et parchemin furent les supports successifs que détrône aujourd'hui le papier.

Enfin, Bernard Delavault esquisse quelques unes des difficultés que pose le déchiffrement des écritures inconnues.

Des éléments de l'architecture maya aux fouilles de la Tour d'Urculu en Pays Basque, des vestiges du paléolithique inférieur récemment découverts en Hongrie à la signification des croix de pierre du centre de la France autant de problèmes archéologiques divers évoqués dans la même brochure.

Tous les maîtres passionnés d'histoire auraient intérêt à connaître, comme le précise Bernard Edeine, le rôle éminent que l'archéologue amateur peut jouer dans la sauvegarde de notre patrimoine archéologique.

A. PERE

MONITEURS

N° 78 de décembre

Publie un dessin d'enfant exécuté à l'Ecole Freinet de Vence. Dans sa page informations, rappelle la disparition de Freinet en octobre dernier, et cite un passage de *L'Education du Travail* sur le travail-jeu.

MEYER

LES ENFANTS ET LES ADOLESCENTS INADAPTES

C.P.M. n° 32 (Bourrelier).

Ce cahier réédite celui de 1951. Les quinze ans passés sur une recherche, une thérapeutique, une conception sociale, une administration retentissent dans cette nouvelle édition avec un éclairage, une ordonnance, des pronostics qui nous font douter de la valeur des grands livres, aux chapitres pesants et qui se veulent définitifs. Eh oui ! si la débilité adulte avait déjà une définition, un vocabulaire précis à la fin du XIX^e siècle, la débilité scolaire ne prend une allure mesurable que par les tests Binet-Simon de 1908. Nous baignons donc dans une science neuve, qui remet souvent en question ses fondements, sa génétique, ses perspectives, mais nous ne nous y plongeons qu'avec circonspection.

Zazzo prend la précaution de nous mettre en garde contre les « paradoxes des demi-savants ; les élucubrations d'auteurs en mal d'originalité, les impatiences de profanes en quête de certitude ». Poussés par une inquiétude intéressée, nous faisons notre examen de conscience et tout en restant confiants en notre jugement et en notre bonne volonté, nous nous plaçons en dehors de ces catégories tout en gardant inconsciemment un peu de leurs reflets.

Quant au « cahier » fort important pour un titre aussi simple, il faut bien reconnaître que c'est un ouvrage de base faisant le point en 1966, un guide genre « Soleil » donnant des vues précises sur la détection, le classement des débiles, l'administration, la pédagogie, sans oublier la situation du personnel spécialisé et les textes officiels importants.

M. Lobrot critique dans un chapitre les méthodes de rééducation à la lecture basées sur la décomposition-recomposition. Ce ne sont là que béquilles. Le bon fonctionnement des organes phonateurs n'est pas suffisant pour assurer la réussite, il faut se préoccuper de l'aspect psychique des troubles provoquant la non globalisation du mot et sa non compréhension. « Suffit-il pour cela d'employer des méthodes à base d'expression libre, dans l'esprit de Freinet, avec une large utilisation du texte libre du dessin libre, etc. ? » Ce point d'interrogation, à qui s'adresse-t-il, à l'auteur ou à nous ? Néanmoins, il propose en conclusion : l'initiative de l'enfant, le maître

intégré au groupe, le travail individuel et par équipes, les fiches autocorrectives, etc., toute la pédagogie Freinet en action sans la nommer.

Est-ce un oubli ? Ou un péché par omission ?

R. Mériaux aborde la pédagogie des classes de perfectionnement sur un autre plan et dit des choses justes avec une optique très générale, trop vague même pour rattacher efficacement l'action du maître à une ligne de conduite simple et dense : l'expression libre ou la coopérative par exemple. Ces quelques critiques n'enlèvent rien à l'intérêt de l'ensemble du livre qui renseigne et peut faire réfléchir aussi bien les maîtres des classes normales que des classes de perfectionnement.

H. VRILLON

ENCYCLOPEDIE DU MONDE ACTUEL

(EDMA) Editions Rencontre, Lausanne.

Depuis quelques années paraît une revue fort originale éditée par *Rencontre* à Lausanne. Il s'agit, toutes les semaines, de la parution d'une douzaine de fiches format 15 x 10, bristol blanc, munies sur le pourtour de 92 perforations qu'il suffit d'ouvrir selon un code partie déterminé à l'avance, partie déterminée par l'utilisateur. Chaque fiche traite recto-verso d'un sujet précis et actuel en 500 mots. La fiche se lit en deux minutes. Elle prend place parmi les fiches déjà parues et peut se retrouver très vite grâce au système mécanographique de l'aiguille dans le tunnel formé dans le paquet de fiches par la même perforation, secouer le paquet, les fiches intéressantes le sujet recherché tombent).

Il s'agit là d'un instrument de travail coûteux (32 F par trimestre) mais absolument remarquable. Le but d'Edma n'est pas de tout faire connaître mais de révéler les lignes de forces du monde contemporain, que ce soit en économie, en art, stratégie, mœurs, etc. Je donne ici le contenu de l'envoi du 21 décembre 1966 : Libre échangeisme (Economie), Oscar Cestido (Uruguay), Parti social-chrétien (Belgique), Nowa Huta (Pologne), Hussein (Jordanie), Sabah (Asie), Biélorussie (URSS), SACEM (France), Analgésiques

(Médecine), Millijour (Techniques), Jacques Lipchitz (sculpture), Bolchoï (théâtre). Y était joint un edmagramme, petite feuille fort bien faite qui fait le point des événements de la semaine, car cette publication est hebdomadaire. Tous les mois un fascicule bien illustré, sur papier glacé, fait le point d'une question (le théâtre, les centrales nucléaires étaient les deux derniers).

Le nouvel abonné reçoit un dictionnaire du monde actuel, recueil des articles les plus importants parus depuis la création d'Edma : il s'agit d'un fort volume relié de 550 pages, chaque page contenant un article. De nombreux index en fin de volume permettent de s'y retrouver facilement et de mieux comprendre le système de classement des fiches que l'on reçoit. Ainsi pour le thème « architecture » on aura les articles suivants : Béton précontraint ; Chandigarh, cité radieuse ; Nervi ; Niemeyer ; Sarcelles ; Villes-tours, etc...

En dépit des apparences, il s'agit d'autre chose que d'un digest. Personnellement je m'en sers de plus en plus au niveau du second cycle pour ma documentation personnelle, mais je suis persuadé qu'on peut s'en servir à tous niveaux.

Surtout cet instrument de travail laisse entrevoir des perspectives très fécondes en ce qui concerne le travail individuel des élèves. Car à l'aide de quelques fiches il est très facile de monter l'essentiel d'une conférence et les élèves doivent pouvoir apprendre ainsi à se documenter, à s'orienter dans le monde moderne. Malheureusement, je n'ai pas encore pu l'expérimenter en ce sens. En tout cas je suis convaincu que nous avons là un instrument de travail d'excellente qualité pouvant servir en 3^e et au-delà.

R. FAVRY

RECHERCHE DE DOCUMENTS SUR LA BIBLE

Remerciements aux camarades qui pourraient m'adresser des coupures de bandes dessinées parues depuis un an, dans le journal *France-Soir* sur « La Bible ».

Péré, Route de Pessan, 32 - Auch.

PAS A PAS

Revue des M.J.C.

Dans le numéro 168, on peut lire un compte rendu du colloque qui s'est tenu à l'INEP de Marly-le-Roi en octobre dernier ; colloque qui réunissait tous ceux qui sont intéressés à la mise en place des équipements socio-culturels.

Des idées-forces ont été retenues :

1. nécessité d'une culture globale,
2. nécessité de créer des équipements à la mesure des besoins,
3. nécessité de réserver des terrains à la mesure des besoins,
4. nécessité d'une coordination au niveau des programmes, du financement, de la gestion et de l'animation,
5. nécessité d'une liaison avec l'école :

« A la condition que celle-ci évolue pour se mettre au diapason d'une éducation nouvelle qui libère l'homme au lieu de l'étouffer ».

MEYER

AU QUEBEC

L'équipe volante des SEMEA — dont fait partie notre camarade Etienne, détaché — vient de créer un bulletin de liaison qui a vu le jour en décembre 66, sous le titre : *Les Chantiers Pédagogiques*

L'unification, ou tout au moins une unité d'action des mouvements d'Ecole active étant pour le moins, là aussi, longue et hésitante, l'Equipe volante, l'un des principaux agents du Renouveau Pédagogique, a créé ce nouveau chantier, mouvement de travail essentiellement, de confrontation, d'expériences coopératives.

Avec des responsables régionaux animant des chantiers de préparation et d'expérimentation de bandes enseignantes, des circuits de circulation de cahiers de roulement, de réseaux de téléprojecteurs(?) et préparant l'édition coopérative de Dossiers pédagogiques, ce mouvement sans cartes d'adhérents et sans structures formelles doit pouvoir aider à la création d'une véritable pédagogie populaire québécoise que tous les enseignants et particulièrement les jeunes appellent de leurs vœux.

Souhaitons que l'action de ces Chantiers, limitée pour le moment, connaisse

le succès. Qu'ils puissent bientôt produire et publier les premiers outils nécessaires à leur Renouveau. Qu'ils puissent aussi étendre leur action à la création de circuits boule-de-neige de dessins d'enfants et d'albums leur permettant l'approche et la réalisation d'un véritable art enfantin et d'une riche littérature enfantine, de même qu'un circuit de journaux scolaires dont la première Gerbe québécoise verra bientôt le jour.

Maintenant le processus du travail coopératif est engagé ; la production des outils nouveaux, la publication des expériences communes lancent nos camarades du Québec sur la voie royale et irréversible d'une vie pédagogique intense comme Freinet la souhaitait et comme il l'a définie pour le plus grand bien de l'école où qu'elle vive.

MEB

SCIENCES ET VOYAGES

Dans chacun de ses numéros, la revue *Sciences et Voyages*, sous-titrée : *La vie des hommes*, nous conduit à travers le monde à la découverte des civilisations disparues, de celles qui « résistent », des civilisations modernes et aussi des animaux.

Les textes présentés conviennent à nos grands élèves et les photos, parfois d'un format trop petit, peuvent servir à l'illustration de conférences telles que nous les pratiquons dans nos classes. La double page centrale offre des photos de grand format et en couleurs.

Quelques-uns des articles ou reportages complètent avantageusement notre documentation *BT* (que je rappelle au passage) et il serait possible d'y trouver des textes pour de futurs *SBT*.

J'ai retenu quelques titres qui m'ont semblé particulièrement intéressants :

N° 14, juin 1966 :

— Les marchés d'esclaves (*BT* n° 128, *Sam, esclave noir*)

— Le sanglier,

— Les transformations de Paris (*BT* n° 537, *Paris... demain*).

N° 16, août 1966 :

— La Thaïlande et le Bouddhisme, (*BT* n° 460)

— Le Japon (*BT* n° 378, *Taro*).

N° 17, septembre 1966 :

— Les anciennes civilisations péruviennes (*BT* n° 239, *Anciennes civilisations d'Amérique*),

— Les négresses à plateaux,
— Formose.

N° 18, octobre 1966 :

— La Belle Américaine ou le problème automobile aux USA.

— En patrouille chez les Kukukukus (*SBT* n° 34, *Des hommes préhistoriques vivent sous nos yeux*),

— L'image d'Épinal revit (*BT* n° 454, *Les images d'Épinal*).

N° 20, décembre 1966 :

— 500 kg de tortue : un très bon reportage sur une partie de pêche à la tortue en Honduras,

— Les Khmers-Lœu, les plus vieux habitants du Cambodge,

— La cigale de mer : un étrange animal, cousin de la langouste,

— Les Indiens : dans la série « les civilisations résistantes », cette étude rappelle l'histoire mouvementée et sanglante de ces peuples et montre leur vie actuelle envahie par le tourisme et « où l'on assiste à la prostitution d'une culture, d'une tradition de vie ancestrale ».

Une *BT* sur « Les Indiens » serait la bienvenue. Qui veut y travailler ?

H. DELETANG

BETES ET NATURE

N° 35, novembre 66.

126, rue des Rosiers, 93 - St-Ouen.

Tout le monde connaît cette revue, ne serait-ce que par les superbes photos en couleurs qui ornent sa couverture. Mais combien d'enseignants savent la mine de documents inépuisables qu'offre chaque numéro et la qualité et la variété des articles qui s'y trouvent ?

Au sommaire du numéro de novembre : le daim, le marieur de grenouilles, on dit qu'ils sont fauves, un poisson volant d'aquarium, canari, lagotriche singe laineux, chat de gouttière... chat de race ? iguanes, Finette ma belette, bouvreuil, sarcelles, etc.

Chacun des articles réalise un équilibre heureux entre une documentation solide, sérieuse et une vulgarisation de bon aloi : textes simples, vivants, attrayants d'où ne sont exclus ni la poésie, ni surtout un sens aigu de la Nature.

Un souci constant domine : respect et protection de la nature et la lutte entreprise fait appel à toutes les bonnes

volontés et ouvre largement ses colonnes aux jeunes et aux enseignants : une page entière réservée à des textes d'enfants, une autre à leurs lettres, à leurs observations (par deux fois, de jeunes correspondants éleveurs de hamsters ont ainsi rendu compte d'expériences d'élevage qui contredisaient les chiffres généralement admis sur la durée de gestation de ces animaux et sur leur âge de reproduction).

Il semble que nos classes trouveraient dans cette revue, non seulement une documentation vivante, accessible et agréable (aussi bien sur les animaux eux-mêmes que sur les livres, revues, sociétés, expositions traitant de la Nature), mais encore des colonnes largement ouvertes à leurs observations, leurs comptes rendus d'expériences, leurs problèmes.

Il y a là, semble-t-il, un éventail de possibilités qu'il serait dommage de ne pas exploiter et l'on ne peut que conseiller à tous ceux qui le pourront, d'abonner leur classe à cette revue, utilisable aussi bien au niveau des petites classes — par ses excellentes photos — qu'au niveau du CEG par la qualité de sa documentation.

L. MARIN

EFFETS PSYCHOLOGIQUES DU CINEMA SUR LE SPECTATEUR

Revue pratique de psychologie de vie sociale et d'hygiène mentale, N° 2, Clermont-Ferrand

Etude de Micheline TESSEYRE-BACH.

Le cinéma n'est pas seulement art dans son essence, il est technique, industrie, il est aussi phénomène social par sa pénétration profonde dans les couches psychiques. L'auteur distingue parmi les effets psychologiques du cinéma, qu'ils soient bons ou mauvais, des effets à long terme et des effets à court terme.

Mesurer les premiers après 40 ans seulement d'imprégnation paraît difficile, les censures des différents pays en sont les mises en garde intuitives. Quant aux seconds, ils sont nombreux, variés et aboutissent probablement à des résultantes durables sur les individus qui connaissent des états para-oniriques, hypnoïdes, de regression, générateurs d'une suggestibilité accrue.

En effet, le spectateur, en fonction de ses tendances, du milieu, du moment, de sa personnalité, opère un choix dans

les images et restructure le film dans sa pensée. Sans entrer dans le détail, voici les diverses phases. Tout d'abord le sujet prend intérêt au film, il participe intellectuellement, effectivement. Puis une « étoile » se dégage, un modèle idéal s'impose auquel il cherche à s'identifier inconsciemment. Par contre d'autres personnages « noircis » permettent la projection des idées obsédantes, actualisent les problèmes enfouis. Enfin, la séance passée, les jeunes surtout revivent l'émotion du film dans leurs gestes, dans leurs jeux. Pour appuyer son hypothèse, l'auteur se réfère à de nombreuses expériences sur la valeur et l'importance du dynamisme injecté conditionnant les décharges qui s'ensuivent.

Le cinéma présente des dangers, mais il existe, il faut donc le civiliser. Là une perspective nouvelle s'ouvre aux éducateurs producteurs. Comment orienter le film pour obtenir une décharge équilibrante, thérapeutique? N'est-ce pas là un secteur très riche de l'audiovisuel à défricher?

H. VRILLON

Les livres

NOUS AVONS REÇU :

De chez Fernand Nathan

♦ Dans la collection *Pays et Cités d'Art: Crète, Ile des Dieux*, par Freddy Tondeur, un beau livre de 160 pages comportant une illustration très généreuse — une photo par page, dont quelques-unes en quadrichromie. Ce livre comporte une description de l'île, de son climat, de ses types, de ses monuments, pour aborder ensuite l'histoire si riche et si longue de ce berceau d'une civilisation.

♦ Dans la collection des *Contes et Légendes de tous les pays :*

Contes et légendes de Tahiti et des mers du Sud, par E.V. Dufour.

Cette collection est suffisamment connue pour qu'on ne manque pas de se féliciter de voir s'ajouter à la liste longue déjà le titre de ce volume consacré « à l'île de rêve ».

♦ Dans la collection *Histoire et Documents: Victor Hugo*, par Raoul Willemenot. Illustré, ce livre retrace en 150 pages la vie du poète du XIX^e siècle.

♦ Dans la collection *Les livres Questions-Réponses* :

L'Espace et sa conquête, texte de Ruth A. Sonneborn, adaptation française de Nicole Rey, illustrations de John Polgreen.

Beaucoup de dessins, peu de photos mais un texte simple, assez clair et ne comprenant que des réponses à de multiples questions :

- l'espace
- les fusées
- les satellites
- les astronautes
- les voyages vers la lune
- les stations spatiales,

tels sont les titres des chapitres qui, chacun, seraient l'objet d'un livre seul.

Bientôt un numéro de la *BT* abordera aussi ce sujet : *L'homme dans l'espace*.

♦ Enfin, dans la série « des enfants », dont la plupart des titres sont dûs à Dominique Darbois :

Natacha, la petite russe, beau volume qui a reçu le prix *Loisirs jeunes*.

C'est un véritable album, bien illustré, bien mis en page, bien imprimé qui s'ajoute à cette collection. Ce texte est simple et intéresse beaucoup les enfants.

Autre titre dans la même série :

Orongo, petit garçon de l'île de Pâques, par Francis Mazière.

Nous avons déjà rendu compte des livres de F. Mazière et surtout de celui sur l'île de Pâques. Nous avons pu aussi apprécier son admiration et son attirance pour les enfants des pays qu'il « découvre ». C'est certes cet amour qui lui a fait réaliser ce livre, ce texte si simple, ces photos si belles.

Un livre qui passionne les enfants.

♦ Les éditions Lacroix, *Mon jardin et ma maison* présentent hors-série un livre abondamment illustré de dessins

Jardinage en herbe, texte de Michèle Lamontagne et images dessinées par Michelle Daufresne.

Quelques conseils très simples de jardinage.

Avec le livre, collé en couverture, un sachet de graines... Les éditions Lacroix(1) offrent à nos abonnés une réduction : 7 F au lieu de 8,50 F.

MEB

LES ÉDITIONS P. LECHEVALIER, 18, rue des Ecoles, Paris 5^e, présentent un nouveau volume dans la collection « Etudes Mycologiques ». Celui-ci est consacré aux Cortinaires. En 1962 paraissait celui sur les Bolets, dont nous avons rendu compte à l'époque.

Comment, en effet, laisser dans l'oubli un genre qui comprend tant d'espèces ? Une telle œuvre semblait une gageure. Depuis la parution de la Flore Monographique des Cortinaires d'Europe, en 1911, ouvrage actuellement introuvable, rien n'avait été fait en langue française, à ce sujet.

En la personne de A. Bertaux, spécialiste de l'étude des Cortinaires, Membre de la Société Mycologique de France, les Editeurs ont trouvé l'homme courageux qui a bien voulu se charger de ce travail ingrat. Malheureusement, André Bertaux est décédé le 26 août 1965, sans avoir eu l'ultime joie de voir paraître son œuvre.

Tout en étant dépouillé d'une nomenclature importante qui découragerait les mieux intentionnés, cet ouvrage permet aux amateurs de se familiariser avec les divisions fondamentales du genre Cortinaire. 164 espèces sont décrites, ce qui est largement suffisant pour éviter la confusion. 16 planches en couleurs illustrent le livre.

Si la plupart des Cortinaires sont inoffensifs et ont peu de qualités culinaires, certains sont fort bons et consommés sous les noms populaires de « bleus de sapins » ou « bleus de hêtres ». Hélas, il y a une ombre au tableau depuis que de nombreux cas mortels ont été signalés avec le Cortinaire *Orellanus*, particulièrement en Pologne.

Mais le Cortinaire *Orellanus* existe en France. Il a été signalé dans les Vosges, les forêts de Rambouillet, de Fontainebleau, etc., à maintes reprises. Le terrible poison, l'*Orellanine*, qui résiste à la chaleur et à la dessiccation, ne produit ses effets que tardivement, dans un délai de trois à quinze jours, après la consommation du champignon. C'est donc un devoir impérieux de prévenir les mycophages, afin d'éviter des accidents.

Un livre utile pour les Mycologues, mais aussi pour les amateurs avertis puisque les Cortinaires représentent 30% des champignons de la forêt.

Prix actuel : 30 F.

P. FEVE

(1) 100 av. de Neuilly, 92 - Neuilly-sur-Seine.



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

L'ÉDUCATEUR

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

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

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