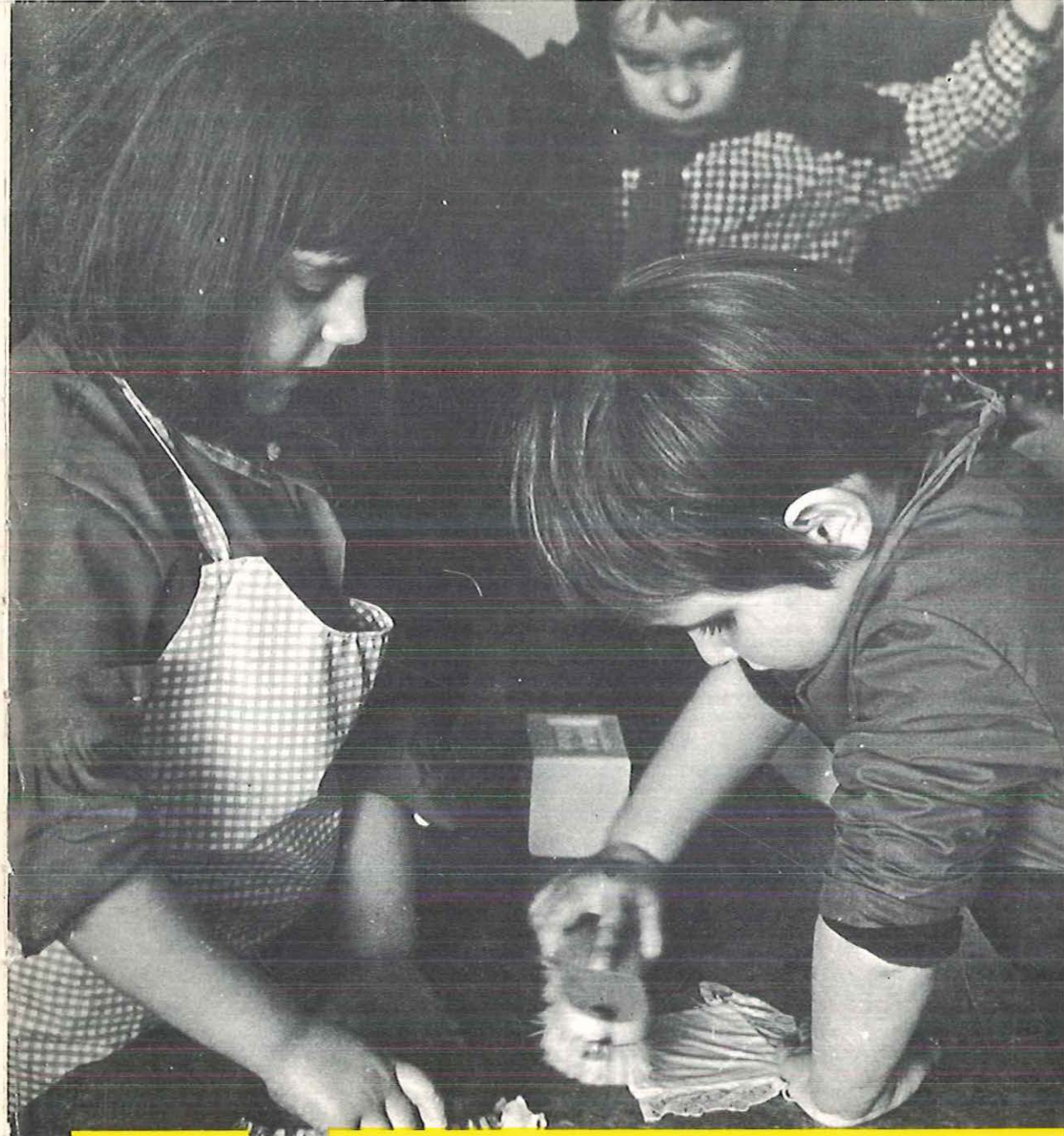


39e année

n° 2

1er Novembre 1967

L'EDUCATEUR magazine

ICEM FIMEM Pédagogie Freinet

Sommaire

- **L'Educateur**
  Pour une pédagogie efficiente — *C. Freinet* — p. 1
- **Le point de vue pédagogique**
  La pédagogie scolastique est-elle près de disparaître ? — *Michel Barré* — p. 3
- **Connaissance de l'enfant**
  Science po — *Paul Le Bohec* — p. 5
- **Mathématique**
  Information mathématique — *Michel Pellissier* — p. 11
- **Programmation**
  Programmation et mathématique — *M. Beaugrand* — p. 17
- **Recherche pédagogique**
  Enseignants et chercheurs — *Roger Favry* — p. 21
- **Art enfantin**
  L'art enfantin à Montréal — *Jeanne Vrillon* — p. 24
- **Instantané**
  A chacun sa nature — *Michel Lavergne* — p. 26
- **Classes de Transition**
  Comment former les maitres de classes de transition — *R. Ueberschlag* — p. 27
- **Écoles maternelles**
  Organisation de la classe dans la section des petits — *Micheline Barré* — p. 31
- **Second degré**
  Pour un lycée possible — *Michel Barré* — p. 35
  A propos des plans de travail — *Roland Vernet* — p. 39
- **Témoignage**
  A la recherche de la communication — *Gérard Maré* — p. 43
- **Vie de l'ICEM**
  Quelques informations — p. 47
  Liste des délégués départementaux — p. 49
  Un dictionnaire simple — p. 52
  L'école buissonnière — p. 55
- **Pédagogie internationale**
  La collaboration entre musées et écoles en R.D.A. — *R. Ueberschlag* — p. 56
- **Livres et revues** — p. 59

ÉDITIONS DE L'INSTITUT COOPERATIF DE L'ÉCOLE MODERNE
PÉDAGOGIE FREINET - CANNES

Photo de couverture : *A. ROULIER*

POUR UNE PÉDAGOGIE EFFICIENTE

Nous avons été longtemps les originaux, les hurluberlus, les rêveurs à la poursuite de la petite fleur bleue, puis les praticiens iconoclastes empêcheurs de scolastiser en rond. On nous a fait autrefois une chasse ouverte ; puis on nous a ignorés et boycottés. Mais malgré tout, notre pédagogie a sans cesse gagné du terrain, en pénétrant et influençant l'école, jusqu'à s'inscrire maintenant en recommandations officielles dans les Instructions Ministérielles.

Une première manche est gagnée. Face à l'immobilisme décadent et retardataire de la vieille pédagogie, nous apportons une solution que nous savons plus efficiente et qui pourrait bien être l'amorce d'une reconsidération totale des processus de travail scolaire, d'acquisition et de culture.

Nous en sommes aujourd'hui à cette sorte de seuil de rupture d'où pourrait dévaler un jour prochain une marée irrésistible qui, à une vitesse accélérée, gagnerait les vastes masses. A tous les degrés, on nous observe, on suppute, on pèse avantages et inconvénients.

La compétition commence.

D'un côté, l'ancienne pédagogie avec les avantages que lui valent le passé et les traditions. De l'autre, les solutions modernes qui prétendent apporter un résultat plus positif et plus valable.

C'est parce que nous sommes sûrs de ce résultat que nous affrontons la compétition.

Ne nous illusionnons pas : la scolastique ne garde une certaine autorité que parce qu'elle a pouvoir de préparer et contrôler les examens, et que ces examens, par un incroyable anachronisme, tiennent encore les portes d'entrée des administrations et des services les plus enviés. Mais si demain étaient supprimés ces examens retardataires, si intervenaient dans les compétitions d'autres formes de sélection et de contrôle, nul enfant ne suivrait plus la voie scolastique. Si l'on parvenait à susciter une sorte de « deuxième chaîne » moderne, la scolastique serait définitivement condamnée.

Nous ne garantissons pas que les instituteurs adoptant nos techniques travailleront moins que leurs collègues imbriqués dans une quelconque chaîne de production en série. Nous pouvons certifier qu'ils travailleront avec un intérêt et des satisfactions qui leur redonneront le goût du métier. Ils se fatigueront moins, nerveusement surtout. Ils cesseront d'être des hommes et des femmes en proie aux enfants pour redevenir des éducateurs conscients et heureux.

C. Freinet
Techniques de Vie n° 24
octobre 1963.

Elise Freinet, accidentée, n'a pu, à notre grand regret, participer à ce numéro de *L'Educateur*. Elle s'excuse de n'avoir pu répondre aux affectueux messages de nombreux camarades.

Nous nous réjouissons que son rétablissement soit proche et que nous puissions bientôt recourir à sa pensée fidèle et clairvoyante.

LA PÉDAGOGIE SCOLASTIQUE est-elle près de disparaître ?

par
Michel BARRÉ

Si nous pouvions en croire les livres et les articles de presse parus depuis quelques mois, l'enseignement scolastique, traqué de toutes parts, vivrait ses dernières heures. Du colloque de Caen aux déclarations des ministres européens, en passant par les livres : *Rebâtir l'école*, de MM. Walter, Bataillon et Berge, *Le lycée impossible*, d'A. Rouède, (mais je renonce à tout citer) le procès est ouvert. Je ferme *Le Monde* sur les critiques de B. Schwartz pour ouvrir *Le Nouvel Observateur* sur l'article d'Albert Sigusse, lucide condamnation de l'atmosphère des lycées.

Les accusations naguère sacrilèges de Freinet sont maintenant monnaie courante. Signe des temps, le *Manuel général*, guide symbolique de deux générations, vient de s'éteindre. Autre signe, les sollicitations que nous recevons sont de plus en plus nombreuses et pressantes. Nous refusons dans certains stages plus de candidatures que nous n'en acceptons. Il arrive même, et c'est un comble, que toute la promotion d'un stage d'un an (CAEI ou transition) nous demande ensuite un stage d'information. Nos classes Freinet, témoins honnêtes de la pédagogie moderne, trop peu nombreuses encore, ne cessent de recevoir visiteurs et stagiaires, même dès les jours de rentrée.

Si les moyens nous en étaient donnés, notamment la *mise à la disposition* de l'ICEM de plusieurs camarades chargés de la recherche et du recyclage pédagogique, également l'organisation, pendant l'année scolaire, de stages d'initiation à la pédagogie Freinet, si une aide efficace venait soutenir notre effort bénévole, nous serions assez optimistes. De nouvelles instructions officielles sont préparées et expérimentées en français, très proches semble-t-il des idées de Freinet. En mathématique, tous les

programmes sont en cours de refonte. Jean Vial annonce l'expérimentation dans vingt départements, d'une unité pédagogique de trois ans (correspondant au CP et aux deux CE) où les maîtres travaillant en équipe, garderaient leurs élèves et permettraient à chacun d'eux selon son rythme d'acquérir les apprentissages élémentaires sans redoublement de section. Pourtant, malgré les craquements de la vieille scolastique, malgré toutes les promesses encourageantes, nous ne sommes pas vraiment à l'aise. Car nous connaissons trop la viscosité des structures administratives, l'impréparation des éducateurs, l'inquiétude des parents devant ces faillites répétées, la rouerie des marchands de manuels pour ne pas sentir qu'une néo-scolastique endémique est prête à prendre la relève de l'ancienne.

Déjà, la couverture de certaines revues traditionnelles s'orne de formes « logiques » mathématiques. Sous le terme de jeu, la manipulation des formes et des blocs succéderait sans heurt à celle des bûchettes et des dominos. Les manuels de grammaire (structurale !) s'ornent de graphismes colorés et l'on nous montre, dernier cri du gadget, un petit train grammatical pour une linguistique sur rails. L'audio-visuel, les machines à enseigner passionnent les industries électroniques et des expériences récentes prouvent que les crédits se dégèlent plus volontiers pour l'achat d'un circuit fermé de télévision que pour celui d'un limographe.

Soucieux d'une rénovation réelle et durable de la pédagogie française, nous restons inquiets car nous savons que les meilleures instructions ne vaudront que par les moyens laissés pour les appliquer. Les instructions de 1923, celles de 1938 qui, en leur temps, marquaient un grand progrès, sont restées inappliquées. Rappelons-nous quelle application est faite, dix ans après, de la circulaire sur les devoirs du soir ! Il sera insuffisant de modifier les programmes si l'on ne change pas radicalement les structures de travail, si l'on ne décongestionne pas les établissements casernes.

On pourra toujours proposer le travail pédagogique en équipes si l'on maintient sans les scinder des groupes scolaires de 10 à 20 classes, des lycées monstrueux où l'élève a 18 professeurs qui ont eux-mêmes 400 élèves. On aura beau parler d'une éducation centrée sur l'enfant, si malgré le vœu syndical : « un corps unique de la maternelle au 1er cycle, » on cloisonne les spécialités : titulaire permanent du CE2 ou chaire d'une discipline limitée, on fera passer le contenu de l'enseignement avant la cohérence éducative, quelles que puissent être les fausses bonnes raisons.

On pourra condamner le bachotage, si l'on maintient les examens, même sous la forme docimologique de tests scolastiques, sur la date du traité des Pyrénées ou la formule dentaire du porc-épic.

Le système pédagogique traditionnel agonise mais nous ne nous contenterons pas de hurler avec les loups. Nous n'accorderons notre appui sans réserve qu'à une réforme qui dépassera le ravaudage grossier. Pour cela, nous revendiquerons que cette réforme se donne les moyens d'application : la rénovation complète des structures, la formation des maîtres, la liaison effective avec les parents et surtout la reconnaissance du *droit de l'enfant à l'épanouissement*.

Alors nous pourrons croire à la disparition de la scolastique.

M. B.

Science po

par

P. LE BOHEC

Je suis bien embarrassé pour commencer mon article. Je sais ce que j'ai besoin de dire ; mais je parviens difficilement à trouver le bout du fil. Alors, je m'appuie sur le Robert :

« *Education : ensemble des moyens à l'aide desquels on dirige le développement, la formation d'un être humain.* »

Un mot me plaît dans cette définition. Et deux mots me déplaisent.

Développement : Oui. L'être centré sur lui-même va s'ouvrir, se déplier, s'épanouir comme le machaon qui se sort de sa peau de chrysalide et étend, étale, étire, élargit, établit ses ailes.

On dirige : Voici des mots qui se mettent de plus en plus à nous déplaire. Diriger, cela suppose une direction, connue seulement du recteur ou du directeur.

Formation : Que met-on là-dessous? Qu'est-ce que former un être humain? Est-ce réussir à le placer dans une forme pré-établie, forme rigide, forme fixe? Le former? Le mettre dans le pli, lui faire faire « ses classes », le mettre dans le moule?

Former. Dans quel but?

En 1900, nous aurions essayé de former l'écriture (ronde, batarde, gothique) de nos élèves pour qu'ils puissent *avoir* une place de saute-ruisseau, de greffier, de clerc de notaire...

En 1920, nous aurions formé l'orthographe et le calcul de nos enfants du peuple pour qu'ils aient leur « brevet » et qu'ils puissent obtenir une place d'instituteur, de postier, d'agent de perception...

Mais nous sommes en 1967. Et nous sommes des freinétistes. Cela change le problème. Car il me semble que nous n'avons plus à former l'être humain pour qu'il puisse *avoir* une situation, une place dans la société,

une respectabilité, une reconnaissance de sa personne sous l'espèce nécessaire du « brave homme ».

Nous avons maintenant à aider l'être humain non plus à avoir, mais à être.

Mutation considérable de l'éducation qui devrait, si l'on en croit Krishnamurti, augmenter les chances de bonheur de chacun. Je vous en prie, écoutez-le :

« *Ainsi, nous voyons quelle est la nature et la structure d'un esprit positif. Il est agressif, compétitif, jaloux, superstitieux, plein de vanité, ambitieux et désespéré. Il cherche et, par conséquent, il trouve. Il est mécontent de ce qu'il a trouvé, il veut encore plus et autre chose parce qu'il veut à tout prix atteindre un certain point d'élévation, d'excellence où il pense pouvoir jouir d'une certitude sans trouble.*

« *L'essence même d'un esprit positif est le besoin de sécurité à tout prix.*

« *Ce qui nous intéresse aujourd'hui, c'est la mutation complète de l'esprit humain... Je vois le temps comme étant un élément de désordre... Il n'y a aucune mutation possible tant que je fonctionne dans le champ du positif, lequel est né du temps et implique la distance entre le fait et l'image. Il n'y a aucune mutation possible tant qu'il y a cette recherche, cette tension, cet effort pour trouver qui sont tous des formes d'avidité, de plaisir, sources de souffrance, de douleur, d'anxiété, de peur.*

« *Un esprit négatif qui n'est pas inerte, qui n'est pas une réaction, et qui n'est pas le pur rejet du positif ; un tel esprit est intensément actif et, par conséquent, il est action. L'esprit lui-même est action.* »

« *Agir et apprendre ne font qu'un.* »

(Face à face avec Krishnamurti - Saanen)

Même si nous ne comprenons pas encore très bien ce que dit Krishnamurti, nous sentons qu'il fait allusion à quelque chose de tout autre. Maintenant, l'éducation, ce doit être quelque chose de tout autre. La preuve, c'est qu'on ne peut plus avancer l'argument traditionnel : « *C'est très bien tout ça ; mais la vie dressera l'enfant : il faudra bien qu'il se soumette !* »

Maintenant, il est très possible que ce soit justement l'accès à son épanouissement qui permettra à l'individu de se faire sa place dans la société. La société change, la société a d'autres besoins, la société va demander autre chose à ses hommes. Elle va leur demander de la distraire, de l'étonner, de la surprendre, de l'instruire, de l'introduire à des cultures, de lui ouvrir des portes fermées depuis des éternités. Elle voudra avoir accès au saint des saints, aux domaines autrefois réservés à quelques-uns. Elle voudra qu'on l'initie, qu'on lui tienne la main pour des premiers pas sur tous les sentiers de l'Univers. Elle voudra qu'on lui ouvre les yeux, qu'on lui apprenne à voir, à entendre, à comprendre ; elle voudra savoir.

Allez, mes petits d'hommes, marchez dès maintenant pour cela. Essayez déjà d'aller jusqu'au bout de vous-mêmes.

> Mais soudain je pense. Moi, je vous écris. Mais n'y a-t-il pas au fond de moi une arrière-pensée, une intention secrète de diriger vos pas dans la direction que je me suis construite, et dans laquelle je veux vous entraîner? Non, je me rassure : j'ai changé. Si j'écris, c'est pour moi : j'écris pour agir et j'apprends en agissant. J'écris pour que vous me renvoyiez mon message et que vous m'aidiez à le développer.

Voilà, je crois, ce qu'il nous faut faire maintenant : nous avons à marcher ensemble, à nous aider à nous épanouir en ouvrant nos propres routes et en les offrant à qui pourrait en avoir besoin. C'est à mon avis comme cela que devrait se développer la trajectoire de chaque enfant, de chaque maître, de chaque homme.

Ainsi, l'optique de l'éducation change. Qui nous l'a fait comprendre? Freinet. Car c'est lui qui a provoqué notre révolution copernicienne en disant qu'il fallait partir de l'enfant. N'est-ce pas une idée chargée de générosité, de liberté, de respect des êtres et aussi de vérité, de sagesse ?

Mais Freinet pensait que pour aider à l'épanouissement de l'être humain, il fallait essayer de comprendre quelles étaient les meilleures conditions de cet épanouissement. En particulier, si nous connaissions les lois du comportement de l'homme, nous pourrions créer pour lui les milieux et les situations les plus favorables.

Il nous faut plus que jamais reprendre cette idée. Car actuellement, tout ce qui était solidement assis depuis toujours se défait. Les maisons ne sont plus rectangulaires ; les musiques ont mêlé leurs commas ; le roman se décompose et se recompose, la danse dit la *Messe pour le temps présent*, l'art se diversifie. Tout paraît maintenant possible. Plus d'interdits au nom des règles, plus de « verboten », plus de secteurs sacrés, réservés, privilégiés. Moi aussi, je me sens comme les autres, autorisé à jeter un regard neuf sur le possible. Et, pourquoi ne pas vous l'avouer : dans cette perspective nouvelle de « tout l'homme, tous les hommes » je me prends à rêver d'une science populaire. Sans plaisanter, vraiment, je rêve d'une « Science Po », ou plus exactement d'une « science po ».

Non, non ; n'allez pas croire : je ne suis pas contre la Grande Science : je la respecte, je la révère, je la vénère, je lui tire mon chapeau.

Je ne suis pas non plus contre le basket et le volley. Et justement, puisque j'en parle, j'en profite pour vous dire que ces deux sports me semblent marqués profondément au fer de l'injustice. Ecoutez : en boxe, il y a des catégories : des plumes, des coqs, des légers, des welters ; on ne fait pas battre Cassius Clay contre Halimi. Mais au basket, au volley, seuls les grands ont droit au plaisir de jouer. Et cependant, ils ne représentent que 5% de la population sportive. Ce n'est pas juste, ce n'est pas juste.

Plurquoi ne pas créer un volley et un basket 175 (cm de taille maximum)? Ainsi, des légions de sportifs ne seraient plus frustrées.

De la même façon, il faut créer une science 175. Et des légions d'êtres humains auront alors accès aux plaisirs scientifiques. Non, là non plus les choses ne sont pas comme il faudrait qu'elles soient. A ce propos, écoutez Fourastié. Lui, ce n'est pas un « farfelu », au contraire, c'est quelqu'un de sérieux, quelqu'un de l'autre monde, quelqu'un qui écrit, qui est édité, qui est reconnu par les clercs.

« *Le résultat est que nous sommes instruits à satiété de ce que d'autres hommes ont découvert, mais qu'on ne nous dit rien ou fort peu de chose de ce qu'ils n'ont pas découvert, si désirable qu'eût pu être leur découverte. On nous parle très rarement et mal de ce qu'ils ont cherché sans le trouver. Quant à* ce qu'ils

auraient pu chercher *dans l'intérêt de la connaissance même, ou plus généralement dans l'intérêt de l'humanité, je crois que personne n'a commencé d'y réfléchir.*

« *Le premier trait qui frappe, c'est l'immensité de l'ignorance. Nous passons notre jeunesse à apprendre et à n'apprendre que le cent-millionième sans doute de ce que sait l'humanité ; et cependant ce savoir de l'humanité, confronté à ce que nous désirons savoir nous-mêmes, dans le courant naïf de notre petite vie, n'est comparable qu'à quelques arbres dans une immense forêt.*

Nous ne savons ni vivre, ni vieillir, ni mourir. Nous ne savons pratiquement rien des faits, même les plus essentiels pour nous : du caractère de notre fiancée, ou de celui de notre patron, de ce qu'il faudrait pour faire mieux marcher cette entreprise, aider ce mauvais élève, ou consoler cet ami dans la peine...

« *La liste est bien longue des ignorances douloureusement et longuement ressenties dans la chair. Celle qui est relative aux déséquilibres, carences et inquiétudes mentales l'est aussi.*

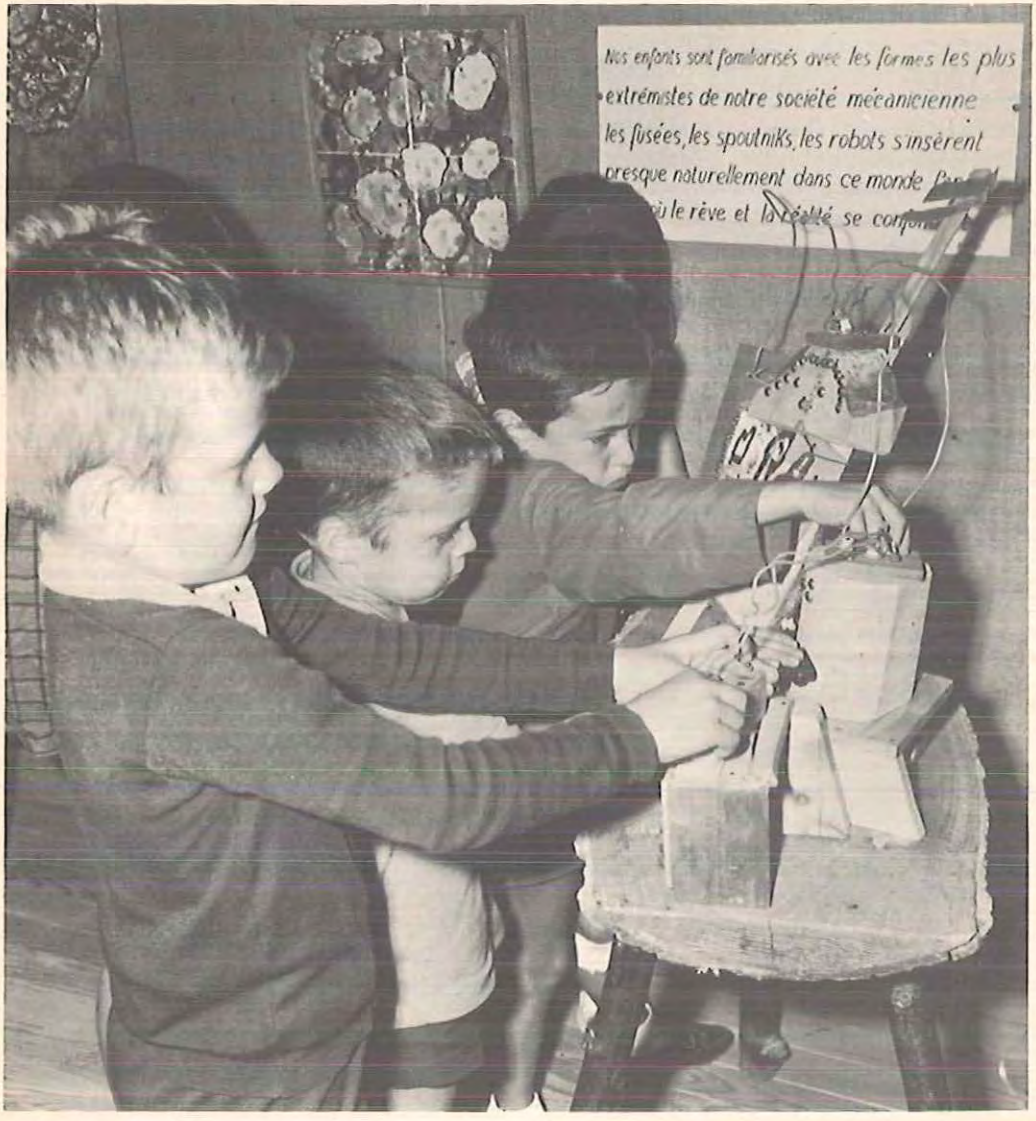
« *Il faut reconnaître qu'il est étonnant et irritant de constater que la science nous donne et nous a donné depuis longtemps des connaissances dont l'homme moyen se passerait aisément, et ne donne pas celles dont nous avons un besoin dramatique. J'ai toujours été frappé pour ma part du contraste presque bouffon que comporte le fait de connaître, avec la dernière précision, les temps d'occultation du 5e satellite de Jupiter par sa planète, et d'ignorer ce qu'est une monnaie stable, comment élever un enfant difficile ou comment soigner un rhume de cerveau. C'est toujours l'*astronome qui se laisse tomber dans un puits. »

« *On en est au point où des pléiades de chercheurs cherchent des résultats qui sont déjà trouvés et publiés.* »

(*Les Conditions de l'Esprit Scientifique,* Collection Idées n° 96 Gallimard)

Je clos là ces citations. Elles nous suffisent pour accepter de croire que le secteur de notre recherche est ouvert à l'infini. Une de nos premières tâches est de préciser notre théorie de l'apprentissage. Puis nous nous attacherons à la construction d'une théorie plus générale du comportement de l'homme dans la société. Alors nous serons peut-être en mesure de prévenir les maladies mentales, le désespoir, et nous serons peut-être capables de remplir l'être humain de joie. Il suffirait pour cela de bien connaître l'étendue des besoins humains et de nous servir des outils que nous aurons su nous forger. Si les buts de notre lutte sont clairs, nous aurons l'énergie nécessaire pour que l'être humain s'accomplisse et ne soit plus aliéné. Il s'agit véritablement de fonder un nouvel art de vivre et de créer une société saine. Evidemment l'entreprise est immense et concerne bien d'autres lutteurs que nous. Mais, si déjà nous faisions ce que nous avons à faire, nous ferions beaucoup avancer les choses.

Si nous nous donnons ces objectifs, c'est que nous sommes les fils de Freinet. Freinet n'a jamais fui la réalité synthétique et complexe. Il nous a ouvert bien des portes. Certes, en éducation, il y a eu des recherches en dehors de notre mouvement, mais : « *elles n'ont pu que se juxtaposer et se sont révélées inaptes à former la science du phénomène complexe : un être organisé, un ensemble, une société sont autre chose que leurs constituants.* »



Tout paraît maintenant possible Photo Ribière

Oui, Freinet s'est mis très tôt en marche et son génie lui a permis de discerner les grandes lois de l'apprentissage et du comportement de l'être humain. Qu'il ait raison, cela d'ailleurs ne saurait suffire. Sa pensée ne prendra vraiment de force que lorsque des milliers d'entre nous s'en seront pleinement saisis. Alors nous pourrons nous en servir comme d'un outil pour

fonder de nouvelles sciences. La pédagogie de masse passe d'ailleurs par une prise de conscience généralisée au niveau des meilleurs travailleurs actuels. Il faut donc que chacun de nous se construise, à son propre usage, sa théorie. Mais attention, lisez bien Freinet : il ne faut pas le traverser en diagonale et singer Untel ou Untel. Ce ne serait alors que du plaqué non intégré et susceptible de se détacher au moindre incident.

« *Si l'exemple ne s'imbrique pas dans la série expérimentale du comportement, il n'est que rapporté. Il peut être imité, mais les actes qu'il suscite ne sont pas intégrés à la chaîne du comportement. Ils perdront alors les qualités qui résultaient de cette imbrication.*

« *Un exemple à moitié imbriqué, un chaînon insuffisamment accroché au chaînon précédent et se prêtant mal à l'accrochage des chaînons suivants, peuvent nuire considérablement à la solidité et à l'harmonie de la chaîne.* »

(Psychologie Sensible)

Ne nous leurrons pas : il ne suffit pas de lire des livres, serait-ce les livres de Freinet. Il ne suffit pas de méditer dix minutes en attendant le car. Il ne s'agit pas de prendre telle quelle la construction des Pellissier, des Delbasty et autres Le Bohec. Il faut avant toute chose avoir sa petite idée personnelle. Il faut se mettre en marche. Alors, un des principes de la théorie de Freinet pourra s'appliquer, à savoir la critique des hommes qui vient immédiatement après la critique des faits. Car Freinet l'a signalé dans sa brochure : *Le tâtonnement expérimental* (parue dans Documents de l'Institut).

Il y a le tâtonnement pur des pionniers qui affrontent une situation que personne n'a encore affrontée. Et il y a le tâtonnement des suivants qui peuvent aller plus vite parce qu'ils peuvent bénéficier de la critique des pionniers.

Nous en sommes là : Freinet a déjà fait la trace et nous pouvons nous reporter à son cheminement.

> Brusquement, je comprends une chose : le tâtonnement expérimental, c'est le tâtonnement des pionniers, de ceux qui se trouvent confrontés pour la première fois à une situation entièrement nouvelle. Le tâtonnement expérimental, c'est une loi du comportement de l'être humain (et aussi des animaux, de la nature). Le tâtonnement des suivants, c'est l'apprentissage expérimental ; il s'agit d'une autre chose.

Malheureusement, Freinet est disparu alors qu'il travaillait à la rédaction d'un ouvrage sur le « tâtonnement expérimental ». Quel dommage qu'une mort prématurée l'ait empêché de développer pleinement sa pensée à ce propos !

Mais il avait eu la sagesse de nous unir. Grâce à lui, nous ne serons pas seuls sur nos petits chemins. Avant de nous mettre à l'ouvrage, écoutons-le une fois de plus :

« *Cette reconsidération des processus d'apprentissage par une conception naturelle du comportement humain est susceptible d'influencer non seulement le travail et le rendement aux divers échelons de la grande œuvre humaine, mais d'ouvrir des voies nouvelles d'action au service du progrès.* »

A l'œuvre donc pour notre science populaire.

P. L.B.

Information mathématique

par

Michel PELLISSIER

J'avais donné l'an dernier une information sur les relations et leurs représentations, en laissant entendre que cela nous était venu à la suite d'une longue recherche collective sur les classements. Mais je ne donnais que l'information, sans parler de la démarche que nous avions suivie. Or, cet été, comme je montrais l'album réalisé avec toutes les propositions des enfants, des collègues m'ont dit que ce travail était aussi important que la connaissance des relations. J'en étais bien convaincu, mais devant faire une information mathématique, je n'avais pas pu faire en même temps l'information pédagogique. J'ai donc décidé de combler cette lacune en donnant cette fois un compte rendu de notre travail : pour prouver une fois de plus que l'expression libre est un phénomène auquel on peut faire confiance, même en mathématique, quand elle est étayée par le tâtonnement expérimental indispensable.

•

Je crois bon de préciser que cela nous est arrivé aux premiers jours de la rentrée de septembre 1965 ; je n'avais encore qu'une information mathématique personnelle très relative, et mes enfants n'avaient jamais travaillé sur ces questions de classements.

Donc, après avoir remis la classe en état et éprouvé le besoin de travailler, un matin est venu où j'avais l'intention de commencer le travail en « calcul ».

Ce jour-là, j'ai dû dire aux enfants, 19 élèves CM-FE : « *Eh bien voilà, il faut que nous commencions notre travail en calcul ; qu'avez-vous à nous proposer ?* »

La première réponse a été : « *On pourrait se mesurer.* » (Je dois dire aussi que nous avions parlé de faire connaissance avec nos correspondants, et le cas échéant de leur envoyer nos premiers travaux.)

Cette proposition ayant reçu tous les suffrages, nous sommes donc passés sous la toise. Puis nous avons fait un graphique de nos tailles, nous nous sommes classés du plus petit au plus grand, etc. Tout cela facile et classique.

Le lendemain, même question de ma part, et comme réponse : « *On devrait faire comme hier, mais avec nos âges!* » Ce que nous avons fait : calcul des âges en années, mois et jours pour les cas où plusieurs élèves étaient du même mois ; classement par année de naissance : ce qui nous a permis au passage d'écrire la proportion des élèves nés chaque année par rapport à l'ensemble de la classe. Mais là encore, rien d'exceptionnel. Nous prenions simplement goût aux classements car le travail était agréable.

Mais lorsque nous avons voulu continuer, nous n'avons plus trouvé de critères chiffrables : nous n'avions pas de balance pour nous peser !

C'est à ce moment que les enfants ont proposé de nous classer d'après la couleur des cheveux et selon que nous étions garçons ou filles. Il y a eu tout de suite discussion au sujet des cheveux, car il est difficile d'apprécier toutes les nuances : nous avons simplement gardé blond ou brun, sans apprécier les nuances. J'ai ensuite laissé les enfants chercher un moment seuls, puis les propositions sont venues.

1re *proposition :* expliquée au tableau par son auteur :

TABLEAU I

GARÇONS		FILLES	
blonds	bruns	blondes	brunes
Jacques	*J.-Pierre*	*Thérèse*	*Josiane*
André	*Dominique*	*Jacqueline*	*Monique*
etc.	*Gilles*	*etc.*	*etc.*
	etc.		

2e *proposition :*

TABLEAU II

	cheveux blonds	cheveux bruns
GARÇONS	*Jacques* *André* *etc.*	*Jean-Pierre* *Dominique* *etc.*
FILLES	*Thérèse* *Jacqueline* *etc.*	*Josiane* *Monique* *etc.*

(Nous avions là, tout naturellement, proposé un tableau à double entrée !)

— *Ça marche bien ?*
— *Oui !*
Chacun vient se mettre à sa place.
— *Pas d'autres propositions ?*
— *Non.*
— *Alors, comment peut-on continuer ?*
— *Et si on voulait savoir dans quel hameau on habite ?*

Je précise bien qu'à chaque fois, les critères de classement ont été proposés par les enfants, ainsi que les solutions.
Ainsi, pour cette affaire des hameaux, une solution a été immédiatement proposée par une grande :

TABLEAU III

HAMEAUX		Longenière	Chanas	Griot	Rivoire
GARÇONS	blonds	*Jacques* *André*			
	bruns	*Daniel*		*Dominique*	
FILLES	blondes		*Christiane*		*Jacqueline*
	brunes	*Aline*	*Monique B.*		*Monique R.* *Josiane* etc...

De nouveau, chacun est venu se mettre à sa place, et la solution était tellement pratique que personne n'a trouvé mieux !

Mais la voie était prête, et ça n'a pas traîné ! Il y a eu tout de suite un malin pour emprunter la question précédente et proposer : « *Et si on ajoutait encore un détail : savoir si on a la télé ou pas?* »

De nouveau, chacun cherche (mais nous n'étions plus que le groupe des grands CM2-FE, les petits n'ayant pas tellement été sensibles à nos recherches, travaillaient à autre chose). Et c'est déjà plus dur ! Il y a quand même des propositions qui viennent :

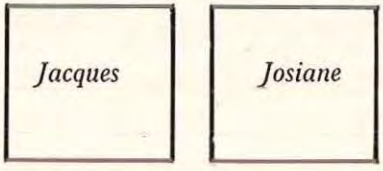
1re *idée :* Dans le tableau précédent, qui est resté dessiné au tableau, ajouter à côté des hameaux, une colonne *télévision.* Ce qui est fait ; puis on en discute, et vient cette remarque : « *Mais il y en a qui sont à deux endroits à la fois.* » Cherchons autre chose !

2e *idée :* Dans le tableau ci-dessus (nºIII) marquer T en petit et en bas, à côté du prénom de ceux qui ont la télé.

Ou encore :

3e *idée :* Faire 19 cases (on est 19 dans la classe) sur ce modèle :

L. Ga. bl. T. R. F. br. T.



etc.

avec cette légende :

L : Longenière Ga : garçons
C : Chanas F : fille
G : Griot bl : blond
R : Rivoire br : brun
T : télé

Ça marche, mais c'est long. Et comme on abandonne les tableaux, ça n'a pas l'air de plaire.

4e *idée :* Revenir au tableau III, et marquer les noms de deux couleurs différentes : une pour ceux qui ont la télé, et une autre couleur pour ceux qui ne l'ont pas. Jugée astucieuse.

Enfin, 5e *idée :* revenir encore au tableau n° III et partager chaque ligne en 2 :
1) a la télé ; 2) n'a pas la télé.

(C'est déjà ce qui avait été utilisé dans ce tableau III, pour blond et brun ! Il n'y a qu'à continuer !)

Ce qui donne :

TABLEAU IV

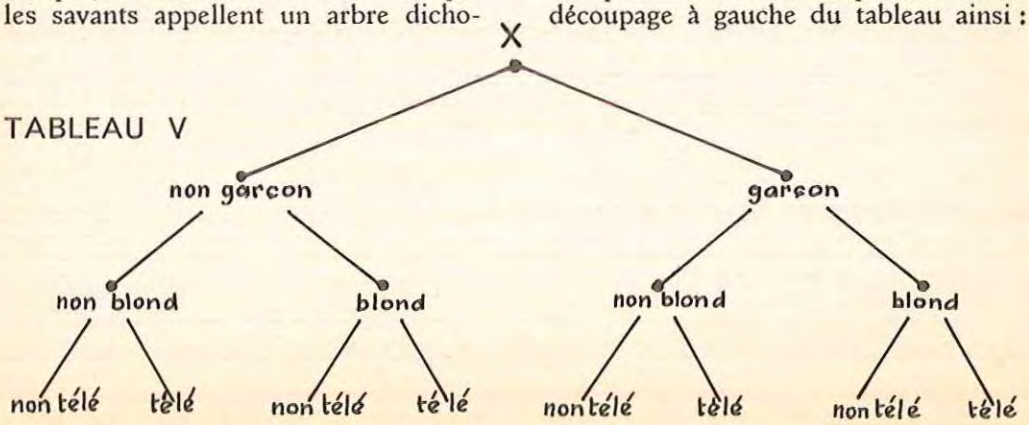
			Longenière	Chanas	Griot	Rivoire
GARÇONS	bl.	télé	*Jacques*			
		n'a pas la télé	*André*			
	br.	télé			*Dominique*	
		n'a pas la télé				
FILLE	bl.	télé				
		n'a pas la télé		*Christiane*		*Jacqueline*
	br.	télé				*Monique R.*
		n'a pas la télé	*Aline*			

etc...

Cette solution satisfait tout le monde et chacun y trouve sa place !
Et le fait est qu'elle était bonne : nous venions, sans nous en rendre compte, de mettre le nez sur ce que les savants appellent un arbre dichotomique. Je ne le savais pas moi-même, et je n'ai fait la découverte que cet été grâce à Edmond Lèmery.

On pourrait en effet reprendre notre découpage à gauche du tableau ainsi :

TABLEAU V



Placez-vous à la croix, au point de départ ; suivez la voie qui vous convient à chaque bifurcation et vous trouverez votre place à la troisième ligne ! Cette classification en arbre est très utilisée en sciences (botanique par exemple : retrouver une fleur par choix successifs entre un critère et son absence) et en mathématiques aussi. Nous ne nous en sommes pas servi avec les enfants, mais je la donne à titre d'information. En tout cas, les enfants l'avaient bel et bien découverte et utilisée sans en prendre vraiment conscience.

●

Pendant quelques jours, nous n'avons plus reparlé de tout cela. D'autres intérêts nous étaient venus. Mais nous y sommes revenus, pour le plaisir.

Et un matin, nous avons cherché à nous classer en fonction de ces quatre critères :
— avoir une automobile (Vo)
— être locataire de sa maison (L)
— avoir des vaches (Va)
— avoir son père qui travaille à l'usine (U), proposés par les enfants.

Après recherches individuelles, nous avons eu :
1re *idée :*

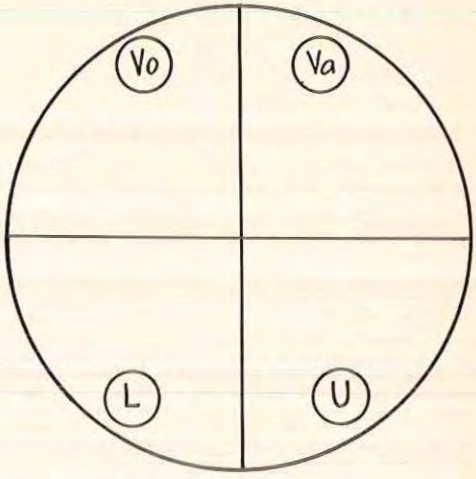
TABLEAU VI

Vo	L	Va	U
Jacques	*Josiane*	*Josiane*	*Jacques*
Josiane			*Monique*
Monique			
			etc.

Et à la discussion, on a retrouvé un inconvénient déjà vu au cours de nos recherches pour le tableau IV (1re idée) : un même enfant figure dans plusieurs colonnes.

2e *idée :*

TABLEAU VII



Mais très vite, on voit que l'inconvénient cité existe toujours.

3e *idée :*

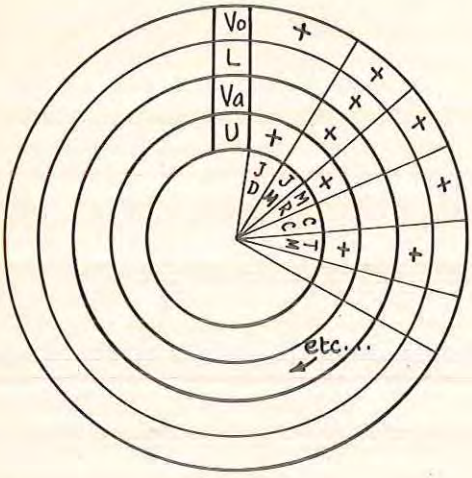
TABLEAU VIII

	initiales des enfants				
	ID	JM	MR	CC	etc.
Vo	+	+	+		
L		+		+	
Va		+			
U	+		+		

Et ça marche bien ; un enfant a plusieurs croix, bien sûr, mais c'est plus facile à lire. Et on voit en même temps ce qu'il n'a pas...

4e *idée :* Comme il y avait eu conservation de l'inconvénient dans les deux premiers cas, un enfant, pensant sans doute qu'il y avait cette fois conservation de l'avantage, a proposé ceci :

TABLEAU IX



Alors, on parle d'isomorphisme, pour faire bien, avant de finir? On y reviendra !

●

Remarques :

Pour préciser ma part du maître, je dois dire que je ne connaissais à peu près que les diagrammes de Venn à cette époque, qui auraient pu m'aider. Or je ne voulais pas en parler aux enfants, pour voir ce qu'ils pourraient apporter. Mon rôle a donc été d'organiser le travail ; permettre la recherche individuelle ; l'exposé des solutions proposées ; la discussion autour d'elles.

Tous les enfants n'ont pas trouvé quelque chose à proposer. Je m'arrange bien sûr pour que celui qui vient apporter sa solution au tableau soit un nouveau à chaque fois parmi ceux qui ont trouvé. Mais tous les enfants cherchent et font leur tâtonnement. Il arrive souvent qu'un enfant emprunte une voie amorcée par un autre ; on retrouve ça plusieurs fois dans nos tableaux. Alors tout le monde profite un peu à son niveau : il est essentiel que chacun enrichisse son propre tâtonnement.

Ce travail par expression libre et recherche tâtonnée passionne les enfants et les garde curieux et audacieux. Au lieu d'une voie que j'aurais pu apporter, ce sont des dizaines de pistes qui s'ouvrent et que l'on discute. Là, je crois que nous pouvons parler de dynamisme et de construction de la mathématique.

Les enfants prennent pied tout naturellement dans les situations mathématiques. Et nous ressentons, pour notre sécurité et pour ne pas laisser se perdre peut-être des propositions riches, mais qui passent inaperçues, un besoin d'information mathématique.

A ce moment, si nous vivons bien avec les enfants, notre curiosité devient proportionnelle à la leur, et nous devenons de bons bouillons de culture mathématique.

Et quand, cet été, un assistant à la Faculté des Sciences de Grenoble, à qui je montrais notre travail, m'a dit : « *Mais il y a aussi les matrices que l'on pourrait aborder là-dedans!* », j'ai froncé le sourcil. On s'est expliqué, et c'est à revoir.

Mais ça, c'est déjà une autre histoire !

M. P.

Programmation et mathématique

par

Maurice BEAUGRAND

La programmation occupe depuis quelques années une place importante dans la vie de notre mouvement. Freinet y mettait de grands espoirs qu'une mort prématurée lui a empêché de mener à terme.

Cette année encore, une quarantaine d'entre nous ont travaillé dans ce domaine, à Vence même, pendant une huitaine de jours.

Il est indispensable que nous tenions, dans *L'Educateur* et dans la revue intérieure de notre mouvement, une rubrique dans laquelle nous discuterons, sur la base des expériences que nous effectuons dans nos classes :

1°. *La place de la programmation dans la pédagogie de chacun.*

Les conceptions sont variées. Il me semble que la meilleure façon de les présenter est de partir de situations de classes en précisant les circonstances qui conditionnent l'action pédagogique. L'étude de ces situations nous permettra de mieux connaître tant les avantages que les dangers de la programmation, de nous tenir dans de justes limites.

2°. *Critique des bandes éditées* dans tous les domaines. Mais il ne suffit pas de signaler ce qui ne va pas, il faut, en se faisant aider par ses collègues — et aussi, ne l'oublions pas, par ses propres élèves — chercher des solutions d'amélioration et de remplacement.

3°. *Etude de formules nouvelles pour les éditions futures.*

Le nombre des camarades informés et exercés en matière de programmation est maintenant suffisamment important pour que se créent dans chaque département des équipes qui travailleront

en collaboration avec les commissions nationales.
Nous adresserons à ces camarades des projets de bandes qu'ils pourront expérimenter dans leurs classes ou au cours des réunions du jeudi.

Préparer des bandes, c'est, en définitive, revoir l'ensemble de son enseignement. En travaillant à partir des mêmes projets, quitte à s'en aller dans d'autres directions, on évitera l'éparpillement. Les critiques, les compléments, les idées nouvelles qui naîtront ainsi donneront à nos éditions rigueur et souplesse pédagogique.

Eviter la systématisation

Certains s'imaginent que ceux d'entre nous — ils sont nombreux — qui utilisent les bandes ont, de ce fait même, abandonné le texte libre, le calcul vivant, les activités artistiques, la recherche scientifique et mathématique, les conférences d'enfants...

Ce serait une aberration : dans nos classes les bandes ne font que compléter le travail vivant.

Un élève du CM qui travaille chaque semaine en moyenne sur une bande du « cours de calcul » (pour fixer les mécanismes indispensables) n'est pas pour autant privé de la recherche mathématique. Les bandes d'atelier de calcul ne sclérosent pas les esprits, je pense.

Quant aux bandes de Français, en offrant des exercices de vocabulaire, de grammaire et de conjugaison courts et variés, elles allègent les mises au net de texte libre : on sait que le rodage des notions sur lesquelles on bute se fera en dehors de la mise au net (motivé par elle) grâce aux bandes.

Nous sommes donc contre un emploi systématique des bandes. *Travail vivant et travail programmé doivent se fondre, s'harmoniser au mieux selon les possibilités.* Cette harmonisation se fait beaucoup plus facilement quand on invite les élèves à préparer eux-mêmes des bandes programmées pour leurs camarades de classe, leurs correspondants. « L'enfant programmeur », voilà un point important sur lequel nous reviendrons longuement.

L'évolution dans l'édition des bandes programmées

Prenons l'exemple du calcul ; c'est là, il me semble, que l'évolution est la plus caractéristiques.

1°. Nous avons d'abord édité le « cours de calcul » en 120 bandes. C'étaient *nos premiers pas* dans la programmation et nous savons bien que nous n'avons pas réalisé un chef-d'œuvre définitif. Notre objectif n'était autre que de présenter — dans une forme qui reste encore traditionnelle — des exercices suffisamment fractionnés et variés pour que chaque enfant travaille dans la réussite, à son rythme, pour la fixation des mécanismes indispensables dans le contexte actuel des programmes et des examens.

Malgré toutes ses limitations, *ce « cours de calcul » continue à rendre de grands services notamment dans les classes de ville.*

La préparation de ces 120 bandes nous a permis à nous, instituteurs, de prendre contact avec la programmation, d'observer les réactions des enfants, de mieux prendre conscience du problème de la fixation des notions,

Les bandes ne font que compléter le travail vivant ....

de constituer une équipe de travailleurs, donc de préparer le terrain pour une deuxième étape :

2°. « *L'atelier de calcul* ».

Là, je pense, il y a progrès et déjà commence à passer dans les bandes éditées le rêve de Freinet :

« *Nos bandes ne seront donc pas de simples questions qui appellent une réponse, avec récompense en cas de réussite. Notre pédagogie nous dicte la formule de nos bandes* : travaux vivants, à la mesure de l'enfant *pour qu'ils soient une réussite, puis exercices faisant passer cette réussite dans l'automatisme.* »

3°. En réalisant « l'atelier mathématique » nous voudrions faire mieux encore :

* ces bandes ne seront pas préparées par les instituteurs, en chambre. Elles seront les *comptes rendus de recherches effectuées dans les classes et programmées par les enfants eux-mêmes,* avec la collaboration du maître bien sûr, mais aussi naturellement que lorsqu'il s'agit de la mise au net d'un texte pour le journal scolaire ou d'un album. Ainsi nous obtiendrons beaucoup plus facilement un contenu et une présentation adaptés réellement aux enfants.

Nous arrivons donc à une forme de programmation qu'on pourrait dire naturelle, qui se place sous le double signe de l'expression et de la communication.

* Il va sans dire que *l'atelier mathématique ne comprendra pas seulement des bandes programmées.* Certaines recherches gagneront à être présentées en *BT*, d'autres en *SBT* ou en livrets.

Chaque forme a ses avantages et ses inconvénients. Nous ferons au mieux selon les cas.
Je vois pourtant aux bandes au moins trois avantages :

— d'une part elles permettent de fractionner davantage le travail, donc de favoriser la réussite (on remédie au défaut de morcellement en présentant au début de la bande, chaque fois que c'est possible, une vue globale du problème),

— d'autre part, elles invitent le lecteur au travail, mais il n'y a pas pour autant aliénation de sa liberté : il fait défiler les plages de chaque bande au rythme qui lui plaît, et il donne sa langue au chat quand cela lui fait plaisir, pas du tout si tel est son désir,

— si on tourne plus facilement les pages d'une *BT* que les plages d'une bande, par contre la bande, dans sa boîte, est mieux protégée, ce qui est très appréciable lorsqu'il s'agit d'effectuer des constructions, des manipulations.

* Ces bandes seront en grande partie éditées par séries et chaque série ouvrira plusieurs voies avec des conseils pour la formation des équipes de recherches, la prise de notes en vue de la synthèse.

Nous ne voyons pas d'inconvénients, bien au contraire, à ce qu'une équipe, après quelques plages, lancée dans la recherche, oublie la bande et travaille librement. Elle aura toujours la possibilité de confronter ses trouvailles à celles de ses camarades qui ont réalisé la bande.

On imagine toutes les interactions qui peuvent se produire au moment de la synthèse, tous les phénomènes d'élargissement et de convergence qui passionneront le maître et les élèves.

Pour une pédagogie expérimentale à grande échelle

Avant d'être éditées, les bandes d'atelier de calcul ont été expérimentées et mises au point dans des milieux pédagogiques très divers. Nous voudrions aller plus loin dans la préparation de l'atelier mathématique.
A Vence, en août, nous avons travaillé sur quelques bandes élaborées dans nos classes l'an dernier et nous les avons données à faire à des enfants qui se trouvaient là.
Dès octobre, ces bandes seront communiquées aux délégués départementaux. Ces prototypes ne sont qu'un point de départ qui permettra un échange de vues sur une base commune, car nous vous recommandons de les expérimenter dans vos classes, d'en discuter au cours des réunions départementales et régionales et de constituer des commissions pour préparer des bandes semblables. Vous vous mettrez alors en relation avec les responsables et la commission nationale choisira les meilleurs projets, les retouchera et les fera contrôler par un mathématicien.
Nous pensons être en mesure de commencer au cours du 1er trimestre l'édition d'une première série de dix bandes d'Atelier math.
Ainsi s'élargira notre chantier de recherche et d'expérimentation. *Chacun de nous est responsable* des outils que, coopérativement, avec nos élèves, nous préparons pour une pédagogie à la portée de tous.

M. B.

COMMENT COLLABORER
— *Amélioration du Cours de Calcul : écrire à Monthubert,* 86 - *St-Rémy-sur-Creuse.*
— *Continuation de l'Atelier de Calcul : Blanc,* 84 - *St-Blaise-Bollène.*
— *Préparation de l'Atelier Math : Maurice Beaugrand,* 10 - *Buchères.*

ENSEIGNANTS ET CHERCHEURS

par
Roger FAVRY

Généralement, la veille des rentrées scolaires voit fleurir les articles issus de milieux « autorisés » concernant tel ou tel aspect de la pédagogie. Chacun y va de ses considérations, toutes altruistes, et qui toutes portent sur le thème : « Mettons-nous au travail... Favorisons la collaboration des enseignants et des chercheurs ». Nous souhaitons sincèrement que cette collaboration aboutisse ; encore faut-il s'entendre sur un certain nombre de notions. Au moment d'établir une correspondance scolaire, on fait en sorte d'obtenir deux groupes d'élèves « homogènes », ce qui implique l'accord sur un certain nombre de paramètres. Il en est de même pour la recherche pédagogique.

La première notion sur laquelle il faudra tomber d'accord, c'est la réhabilitation, tant par les enseignants que par les chercheurs, de l'autodidaxie. On prend l'autodidacte pour un doux rêveur auquel on peut tirer son chapeau mais dont il est entendu que rien de bon ne peut sortir sinon un syncrétisme de mauvais aloi ou une recherche ridiculement étroite. Un titre donnant le droit à la parole, ne point le posséder implique l'obligation de se taire. A un moment où abondent les dissertations sur la recherche pluri-disciplinaire, l'éducation permanente et l'ouverture des horizons, l'attitude méprisante devant l'autodidacte n'est plus de mise. De même il faut en revenir à l'« honnêteté » du XVIIe siècle c'est-à-dire au droit pour le non-spécialiste de mettre en question la recherche du spécialiste : ce n'est pas un problème de volume de connaissance mais d'attitude d'esprit.

La seconde notion qui découle de la première est la réhabilitation d'une vulgarisation scientifique digne de ce

nom. La cohérence ne se partage pas : une œuvre illisible risque d'être une œuvre inutile parce que ses chances de transmission sont réduites ou trop fortement retardées. C'est le cas en linguistique : « *Une conséquence regrettable de cette abondance de nouveaux termes est que les linguistes américains et européens ne peuvent plus se comprendre directement mais ont besoin de passer par une véritable traduction. Il en est résulté un isolement des écoles qui se replient ainsi sur elles-mêmes.* » (B. Malmberg : *Les nouvelles tendances de la linguistique*, p. 250).

Ce refus de la clarification à l'usage de l'« honnête homme » répond à une double postulation : l'idée que la science n'a pour but qu'elle-même et n'a de compte à rendre à personne (ce qui est très discutable), le refus enfin de la contestation car être contesté ou réfuté fait mal et que l'amour propre et la vanité sont des moteurs puissants (quoique niés) de la recherche scientifique (1).

La troisième notion sur laquelle il faudra tomber d'accord est une reconsidération du terme même de recherche. Dans toute activité humaine, l'homme qui n'est qu'un exécutant souffre d'une blessure profonde et intolérable. L'artisan est toujours en recherche, le jardinier aussi. C'est le terme même de « chercheurs » qui est maladroit ! L'acception est neuve et marque bien ce refus de l'autre, de celui « qui ne cherche pas », cette croyance au spécialiste qui infecte nos connaissances : taisez-vous puisque j'en sais plus que vous, pliez-vous à ma volonté puisque vous ne pouvez pas comprendre, laissez-moi organiser votre monde... et je serai votre maître. « *La société a intérêt (...) à comprendre que les individus socialement mal éduqués, sans être fous ou psychopathes, doivent être placés dans des conditions où ils puissent être éduqués : il faut les envoyer à l'école apprendre, sans égard à leur âge, une occupation, se cultiver et devenir socialement utiles (...) Une éducation et un apprentissage de ce genre pourraient durer 10, 15 ans et plus. Si l'on ne réussissait pas à les intégrer dans la société, ils devraient être définitivement éloignés et mis à même de gagner leur pain dans de vastes institutions agricoles et industrielles dont ils ne pourraient pas s'échapper. Naturellement aucun être humain — criminel ou autre — ne pourrait être privé d'air, de soleil, de nourriture, d'exercice et autres facteurs physiologiques nécessaires aux meilleures conditions de vie. D'autre part, un travail actif, 12 heures par jour, ne ferait de mal à personne. Evidemment, les individus ainsi mis à l'écart, pour être rééduqués, devraient être placés entre les mains de behavioristes.* » (Watson cité par P. Naville. *La psychologie du comportement*, p. 205-206).

Par cet extrait, on voit comment s'abandonne la démarche scientifique du doute méthodique : la blouse blanche dépouillée, le « chercheur » peut devenir le pire des autocrates. C'est la rançon d'une science qui d'un côté se prétend désintéressée et d'un autre aspire à la domination des hommes et du monde en tant que caste. Cet abandon mène dans certaines revues scientifiques aux remarques méthodologiquement insoutenables sur tel ouvrage d'un confrère, aux mises en boîte perfides, aux éreintements mesquins entre collègues et chercheurs. Le tir s'exerce avec succès

---

(1) *On peut lire ou relire avec profit certaines pages de Simone Weil dans* L'Enracinement *(Collection Idées)*, p. 319 *et suivantes.*

aux dépens d'autres domaines et Freinet en a eu sa part : tel maître de faculté exécute en deux lignes une boîte enseignante qu'il n'a, selon toute probabilité, jamais vue fonctionner, tel autre fait des jeux de mots sur une pédagogie dont il n'a pas compris les fondements, un troisième simplifie une technique pour mieux l'abattre... Ce sont là jeux de prince mais le public est sensible aux titres universitaires, le jeu de mots salonnard fait mouche : certains universitaires feraient bien de mesurer leur responsabilité morale avec autant de soin que leurs expériences. Tant que les chercheurs n'auront pas étendu le « doute méthodique » à la dimension d'une technique de vie, rien ne pourra être fait. Il ne s'agit pas ici de douter perpétuellement mais aussitôt une affirmation posée de se demander si d'autres positions ne sont pas possibles et en tirer certaines conséquences.

Jusqu'à présent, recherche et pédagogie étaient des termes antinomiques : on exaltait les vertus du bon Lhomond mais on se serait bien gardé de le faire docteur pour le « De Viris », de même que l'université française a reconnu avec une extrême mollesse les mérites de Freinet et en tout cas n'en a pas tiré pour elle-même de conséquences bien importantes. Au contraire aujourd'hui les chercheurs se pressent autour de la pédagogie avec cet intérêt particulier que connaissent les anciens lycéens ou collégiens : on rentre dans le sanctuaire de son enfance. Ces chercheurs, pour la plupart, n'ont pas été de mauvais élèves. Leur discipline leur dit que l'école traditionnelle est à abattre, mais leur cœur est disposé aux accommodements : on le sent à lire certaines propositions concrètes. Il s'agit d'aménager l'école en fonction de ce qu'on aurait aimé y trouver enfant. Mais l'école ne se construira pas sur des souvenirs.

Quel sera le rôle, quelle sera l'attitude de l'enseignant? C. Freinet répond : « *Les chercheurs, les intellectuels ont découvert les sources mais s'il n'y a pas l'homme qui canalise l'eau vers chaque village, cette eau sera perdue et sans utilité ; nous sommes ceux qui préparent les canalisations d'amenée d'eau sans lesquelles, quelle que soit la splendeur des sources, les champs ne seront jamais irrigués. Qu'on ne s'y trompe pas, c'est la besogne la plus difficile.* »

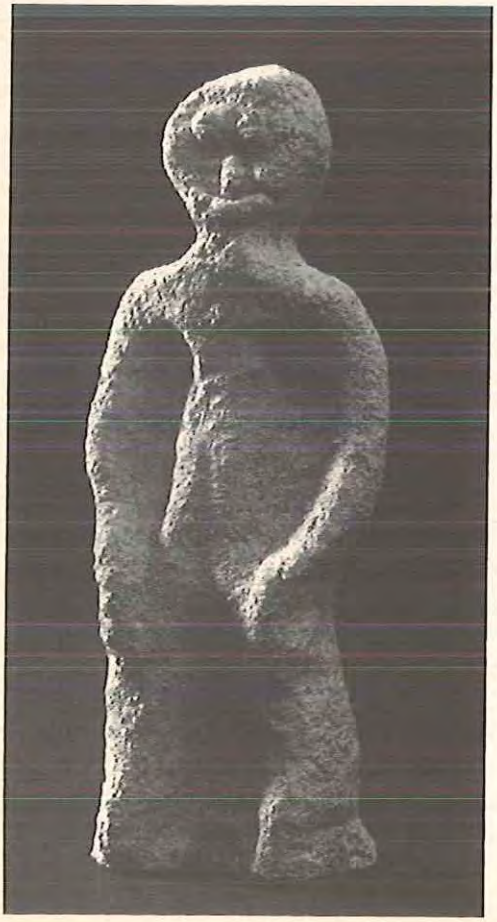
On sait ce que représente cette canalisation : il ne s'agit pas de faire déferler tel ou tel apport, psychanalyse, non directivité, dynamique de groupe, programmation, ensembles, algèbre de Boole, ordinateurs, télévision scolaire, linguistique générale, sémiologie, etc. au gré des hommes, au gré des modes, au gré des vents. Mais effectivement de « canaliser », apporter un ordre venu des impératifs de la vie, utiliser une doctrine qui soit à la fois moteur de notre action et hypothèse de notre travail, qui offre le doute méthodique et la confrontation permanente coopérative comme technique de vie.

Alors, enseignants et chercheurs pourront se rencontrer fraternellement : les milieux seront « homogènes » et cette collaboration vers laquelle nous voulons tendre de toutes nos forces aura toutes les chances de réussir puisque les enseignants seront reconnus comme chercheurs tandis que les chercheurs deviendront enfin des enseignants.

R. F.

L'ART ENFANTIN
A MONTRÉAL

par Jeanne Vrillon



Dans l'immense Expo 67, le Pavillon de la Jeunesse semblait bien petit à coup sûr. Mais ce fut l'un des plus fréquentés grâce au dynamisme de ses dirigeants. Chaque jour était marqué par un festival, une projection, une audition, colloque ou discussion qui attiraient les jeunes et les passionnaient.

C'est dans le cadre de ces manifestations qu'on nous avait demandé de présenter une exposition d'*Art Enfantin*. Et, pendant quinze jours, des milliers de visiteurs, surpris par la beauté des œuvres exposées, nous demandèrent maintes explications.

Bien sûr, nous aurions aimé avoir plus de place, et exposer tout ce que nous avions envoyé ; bien sûr, nous aurions préféré avoir quelquefois des heures plus calmes ! Mais entre l'Agora, où s'exerçaient des musiciens et des chanteurs, et l'atelier en plein air, où des sculpteurs apprenaient à tailler la pierre, le fût d'un arbre, où des artistes en puissance modelaient la terre sous la direction de maîtres déjà chevronnés, les gens passaient, s'arrêtaient, pris par la vie, la sincérité, l'audace de ces œuvres chaudes.

Elles ont plu à tous : au jeune Esquimau, à qui je n'ai rien pu dire mais qui sut, avec ses yeux si expressifs, me faire comprendre qu'il aimait l'animation du « Cirque » de l'Ecole Freinet :

— aux personnalités qui s'attardèrent longuement devant l'« Oiseau » en monotype de Lausanne et demandèrent à l'acheter ;

— au maître sculpteur qui vint chaque jour regarder les statuettes de « l'homme debout » et du « Cheval ailé » de Vence ;

— aux enfants, que les « Bergers » de Pitoa impressionnèrent par la netteté du graphisme ;

— aux enseignants qui méditèrent devant le panneau des petits de 4, 5 et 6 ans : « le chat » de Troyes, « la femme à tête bleue » de Liévin, « la maison » de St-Martin d'Estréaux ;

— au Président des parents d'élèves de l'Ecole Noël qui apprécia « la plume au chapeau » de St-Rémy et manifesta, lui aussi, le désir de l'acheter ;

— à une maman belge pour qui « l'Art est la lumière de la vie » et que « l'arbre en fleurs » de Basses-Fontaines enthousiasma.

Nous attendons maintenant une exposition canadienne d'art enfantin en France.

A chacun sa nature...

Que n'a-t-on pas dit pour dénigrer ces écoles de villes, aux classes trop nombreuses, aux effectifs pléthoriques? (De plus en plus, hélas, il y a des écoles casernes à la campagne, mais les enfants peuvent, après l'école, se retremper dans la nature.)
Eh bien, quelle école de campagne a pu réussir ceci?

Fin janvier, un élève a apporté de sa cave une pomme de terre dont un œil s'ornait d'une petite tige violacée de quelques centimètres. Mise dans la mousse dans une boîte à chaussures en carton, elle a commencé à pousser. Consciencieusement arrosée quotidiennement (ou presque) par le responsable, elle a grandi au pied de notre carte de France Michelin, affichée au mur et où sont épinglés les divers journaux de nos correspondants. Le sommet a atteint Toulouse, gravi le Massif Central (de 32 cm à 46 cm dans les quatre jours des congés de février). Il a fallu la soutenir avec une ficelle tenue par deux punaises pour qu'elle touche Orléans, puis Paris, puis la Belgique, où nous avons des correspondants. Nous remplaçons alors la boîte en carton trop abîmée par une en bois, pleine de terre fraîche.
Jusqu'où n'ira-t-elle pas maintenant qu'elle a dépassé la carte?

De toutes les classes on vient la voir, notre pomme de terre, on l'admire !
Elle est maintenant plus grande que Jean-Pierre, notre plus petit du CE2. Début mars, elle dépasse Fernand, debout à côté d'elle sur l'étagère ; lui, c'est le plus grand, presque comme le « maître ».

A la mi-mars, elle atteint les vitres qui surmontent la cloison. Encore un effort, une quinzaine et le plafond va être atteint. Le 22 mars, elle faisait 1,85 m ; les 2 m sont pour la fin du mois. Et nous partons en vacances de printemps...

A notre retour, le 7 avril, quelle déception ! Au mur pend un semblant de ficelle desséchée. Notre si belle plante, si bien habituée à être quotidiennement abreuvée, n'a pas pu résister à l'air raréfié de la classe fermée pendant deux semaines. Quel silence a accompagné cette rentrée dans la classe, après le brouhaha coutumier du couloir ! Que de regards tournés vers la cloison ! Nous la voyions vivre, elle était notre amie depuis deux mois ! Et puis !...

Après quelques jours, nous nous sommes résignés à jeter la caisse contenant les restes informes de cette tige et d'une peau vide qui fut le départ de l'expérience ; mais quelle ne fut pas notre surprise et aussi notre joie de trouver à côté, dans la terre, une toute petite pomme de terre nouvelle de 8 grammes, grosse comme une bille (profane dans ce genre de culture, je ne pensais pas que cela eût pu se produire, notre plante dégingandée n'ayant jamais fleuri !)

Classe de ville, nous n'avons pas de jardin, nous ! Mais qui pourra s'enorgueillir à la campagne où tout cela est quotidien, d'avoir vécu cette aventure, ce poème que fut pour nous, pendant deux mois, l'histoire d'une pauvre petite pomme de terre?

MICHEL LAVERGNE

COMMENT FORMER LES MAITRES de classes de transition

par

R. UEBERSCHLAG

Aux yeux de l'Administration, il s'agit de maîtres « spécialistes » ; c'est-à-dire auxquels l'ancienne formation ne suffit pas. Or, cette spécialité est bien difficile à définir car lorsqu'on essaye de l'analyser, on constate qu'elle repose davantage sur une mentalité, une manière d'aborder les élèves et le programme que sur des connaissances théoriques supplémentaires. Il ne suffirait donc pas d'exiger de ces enseignants quelques diplômes d'études supérieures supplémentaires ou leur équivalence comme on procède pour les maîtres de CEG. Par certains côtés, leur activité ressemble à celle de leurs collègues des classes de perfectionnement, mais ces derniers n'ont pas affaire à des élèves qui brusquement se réveillent et sont prêts à assimiler des notions abstraites d'élèves de 6e ou 5e ordinaire. D'autre part, les préjugés sont trop tenaces en ce qui concerne les classes de l'enseignement spécial pour faire admettre aux familles que leurs enfants pourraient leur être confiés. Qu'une maîtresse d'école maternelle désire enseigner dans un CEG surprend parfois des commissions paritaires. Pourquoi en vouloir dès lors au grand public de croire aux vocations et aux capacités immuables? Le problème de la formation du personnel des classes de transition nous intéresse à un autre titre : puisque ce personnel doit faire un emploi judicieux des techniques Freinet, n'est-ce pas nous interroger du même coup sur la formation des maîtres d'Ecole Moderne? Nous nous y essayons, en marge des initiatives officielles, par nos stages et nos journées d'information. Or, si demain un ministre nous demandait un programme de formation fondamental, continu, pendant ou après l'école normale, qu'aurions-nous à proposer? « L'officialisation » nous met au pied du mur : la pédagogie Freinet ne

touche-t-elle qu'un effectif limité de praticiens, de « convertis », ou peut-elle devenir une pédagogie de masse? Freinet et beaucoup avec lui pensaient que ses méthodes ne mériteraient pas de s'appeler « naturelles » si elles ne pouvaient être d'un emploi banal.

La ligne de partage

Les circulaires concernant l'organisation des classes de transition apportaient un vent nouveau. La définition de l'examen d'aptitude n'allait-elle pas apporter un vent contraire?

Disons tout de suite que la complexité de l'examen a quelque chose d'effrayant et que le candidat qui est dans sa classe et non dans un centre se demande comment il va mener de front l'étude des ouvrages recommandés par une bibliographie démesurée, la préparation d'épreuves supposant des études nouvelles en sciences humaines et biologiques et son travail quotidien. Le stagiaire n'est guère plus rassuré car les cours suivis, sinon les professeurs eux-mêmes, mettent le doigt sur leurs lacunes.

Ces inquiétudes transforment en étudiants handicapés les instituteurs auxquels on voulait au contraire apporter un supplément de confiance en eux, de sécurité. Et comme par le passé s'institue un fossé entre un examen et la pratique du métier : il faut passer des épreuves formelles pour avoir le droit d'exercer... autrement que lors de l'examen.

Cette conviction, assez détestable déjà pour un enseignement de type normal, est ici particulièrement déplacée car ce dont les maîtres de transition ont besoin, c'est de tout autre chose que de quelques connaissances spécieuses.

Apparemment pourtant, ce CAP rompait avec la tradition : les épreuves mettaient en jeu des connaissances nouvelles mais n'exigeaient pas leur mémorisation totale comme dans tout autre CAP : des documents et du matériel étaient fournis aux candidats. De plus l'entretien, la discussion y tenaient une place originale. On sait qu'il est assez difficile, dans ce type d'épreuve, de faire la part entre un oral, un questionnement et une conversation. Le jury se sent à l'aise pour diagnostiquer un savoir par des questions mais est très embarrassé pour tirer un pronostic sur des aptitudes et un comportement en partant d'une conversation non spécifique car il s'agit là d'une démarche psycho-technique particulière.

Ainsi malgré sa décourageante complexité, cet examen traçait la ligne de partage entre une pédagogie envisagée comme une transmission d'un savoir et celle — la nôtre — insistant essentiellement sur les aptitudes à développer chez les élèves pour leur permettre de s'approprier eux-mêmes ce savoir. Ces aptitudes, nous les connaissons bien. Ce sont :
1) l'esprit de curiosité ;
2) la faculté d'invention ;
3) l'esprit d'initiative ;
4) le désir de communiquer, c'est-à-dire de prendre part ou d'organiser la vie sociale d'un groupe.

Il ne fait pas de doute que les nouvelles épreuves (étude d'un phénomène scientifique ou géographique, étude de cas psychologiques, mémoire, discussion en groupe) étaient destinées à permettre aux candidats de donner la preuve de ces aptitudes car il me semble difficile

de susciter chez les élèves des conduites dont on n'a pas soi-même une expérience concrète.

En fait, l'examen ne se déroule pas dans cette perspective. Il y entre trop de travaux écrits qui l'assimilent à un examen habituel aux yeux des candidats et des correcteurs et ramènent les uns et les autres aux réflexes classiques de la composition et de la correction. On cherche à plaire au correcteur, on juge sur pièce.

Trois innovations possibles

a) *modifier l'examen*

Il ne serait sans doute pas faux de penser que l'épreuve pratique dans la classe suffirait à elle seule à faire la preuve de la capacité d'un maître à diriger une classe de transition. Mais il serait difficile de faire accepter cette forme d'examen à l'Administration qui tient au triptyque traditionnel : épreuves écrites, orales et pratiques. Cette difficulté serait pourtant aisée à tourner tout en conservant à l'examen son centre de référence : la classe. Il suffirait de prévoir deux passages du jury dans celle-ci :

1) en début d'année, la prise en main des élèves, les discussions sur les dossiers des enfants et les projets du maître tiendraient la place des épreuves orales et écrites (un protocole très détaillé de cette séance serait rédigé par le candidat en guise d'écrit) ;

2) au cours du 3e trimestre, la véritable épreuve pratique aurait lieu et on examinerait à cette occasion moins la performance d'une demi-journée que la réalisation du contrat que le maître s'était imposé lors de la séance précédente : ses progrès, son esprit critique, l'atmosphère de sa classe, la transformation des élèves (je n'ose écrire, les progrès scolaires, car cette indication risquerait de faire croire au maître qu'on va le chicaner sur le niveau de chaque élève alors que l'important est surtout la réadaptation psychologique provoquant tôt ou tard une reprise du travail intellectuel).

b) *modifier le stage*

Actuellement le stage est destiné à une élite d'instituteurs recrutés en fonction d'un barême qui fait intervenir essentiellement la qualification professionnelle. On fait de la sorte un cadeau aux meilleurs (cadeau légèrement empoisonné puisqu'il correspond à des sacrifices financiers importants). Le stage ne profiterait-il pas davantage à ces maîtres de classes de fin d'études pour lesquels un recyclage volontaire et individuel est difficile et qu'il faut nécessairement placer dans ces classes pour ne pas leur causer un préjudice de carrière?

Le stage consisterait en un intense entraînement pratique : visites de classes et conduites de classe, exploitation des dossiers scolaires, entrevues avec des orienteurs, des psychologues, des représentants de professions diverses.

Ce ne serait pas suffisant pourtant. Si l'on veut considérer que la classe de transition doit fonctionner dans un esprit de coopération et faciliter les multiples formes d'expression chez les élèves (pour favoriser les déblocages), il semble nécessaire de faire faire d'abord aux maîtres l'expérience de cette collaboration et de cette libération par la créativité. Cela entraîne une reconsidération du mode d'implantation, du genre de vie et des horaires des centres

actuels rattachés aux écoles normales par économie mais inévitablement influencés par l'atmosphère générale de ces écoles prévues pour des étudiants n'ayant pas atteint leur majorité.

c) *stage et formation continue*

Ces centres seraient peut-être la préfiguration des écoles normales de l'avenir. Dans l'immédiat, les crédits et les cadres semblent faire défaut pour de semblables projets. Or cette pauvreté pourrait néanmoins conduire à des solutions ingénieuses, liant la formation originelle à la formation permanente des maîtres de classes de transition.

Supposons que les maîtres actuellement en stage puissent, sans quitter leur lieu d'origine, suivre des séances de perfectionnement le jeudi et être rétribués à ce titre (remboursement des frais de déplacement, indemnité-horaire équivalente à celle des heures supplémentaires).

Ces séances se feraient avec le concours de l'inspecteur spécialisé, de psychologues et d'orienteurs, dans une classe de transition toujours différente pour des démonstrations (le titulaire de la classe serait autorisé à effectuer un report comme cela se fait lors des journées de formation professionnelle). Supposons que les mêmes stagiaires assistent aux séances de travail prévues dans les horaires normaux des maîtres de classes de transition, cette fois dans la localité la plus proche (en étant remboursés également de leurs frais de déplacement). Nous aurions alors une formation sur une base plus large, implantée solidement sur le plan géographique et que l'on pourrait compléter par un stage de quinze jours de perfectionnement dans certaines techniques, stages voisins de ceux dirigés par les CEMEA.
Le recrutement de ces maîtres se ferait parmi les volontaires ayant déjà participé pendant les vacances à un stage de l'Ecole Moderne, ceci afin de leur permettre d'éprouver leurs propres aptitudes. Financièrement cette solution se traduirait par des économies pour tout le monde mais un énorme gain dans le sens d'un enracinement de nouvelles institutions.

A enseignement nouveau, formation nouvelle. Il était commode d'ajouter une année de scolarité à la préparation (si lointaine) au CAP primaire. Elle ne satisfait personne, malgré la bonne volonté et l'amabilité des cadres qui essaient de s'adapter à une tâche nouvelle. On a trop pensé à l'enseignement et si peu à un renouvellement psychologique, à un nouveau départ sans lequel les classes de transition risquent de mériter plus exactement le nom de classes de résignation.

R. U.

ORGANISATION DE LA CLASSE DANS LA SECTION DES PETITS *(3 à 4 ans)* D'UNE ÉCOLE MATERNELLE

par Micheline BARRÉ

reportage photographique A. ROULIER

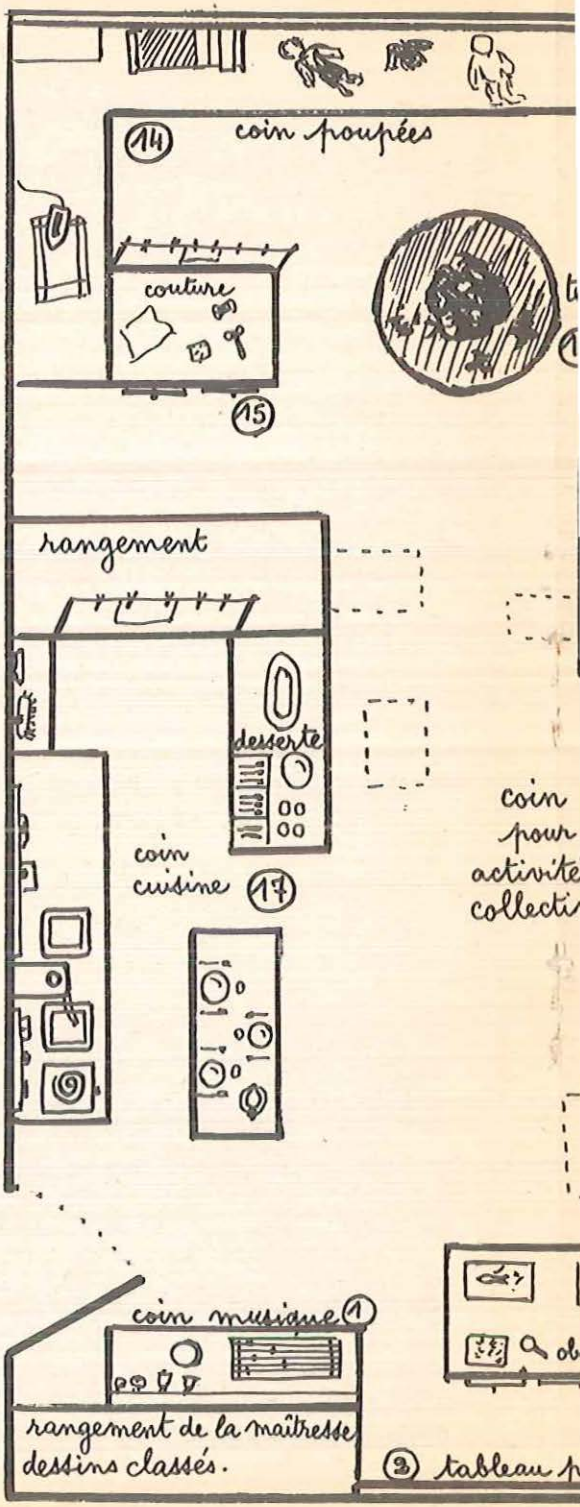
Accueillir 45 élèves dans une classe de 6 m sur 8 et leur permettre des activités libres indépendantes impose une utilisation maximum de l'espace. J'ai cherché à isoler des « coins » où les enfants se sentiraient plus en sécurité que dans le cadre inhabituel et impressionnant d'une grande salle.

Il va sans dire que cette recherche a été faite avec beaucoup de tâtonnements, de déménagements. Le plan que vous trouverez plus loin est un moment de ce tâtonnement perpétuel car la classe est vivante, ses besoins évoluent sans cesse mais tel qu'il est, il a représenté un équilibre et a permis pendant près de deux ans à une section de petits de travailler librement sans se gêner mutuellement.

Il est à noter que le coin réservé aux activités collectives n'est pas très grand car en section de petits, les activités individuelles ou en petits groupes sont primordiales. Pendant les moments d'échanges collectifs, les enfants repoussent quelques tables légères — que nous avons seulement esquissées pour la clarté du plan — et approchent leurs chaises réparties dans tous les ateliers. Le reste du temps, les enfants travaillent dans les différents coins. Quand un atelier est déjà plein, ils doivent attendre calmement ou choisir une autre activité.

Coin épicerie n° 12
Coin cuisine n° 17

Les enfants dessinent au tableau n° 2



glace
caisse de déguisements
13
épicerie
mercerie
11
barres de longueur
12
comptoir balance
terre
16
emboîtements
10
Montessori
8
établi
bibliothèque 9
rangement
découpage collage
7
baie vitrée sur tout un côté
jeux avec l'eau
6
meuble à papier
5 peinture
coin observation
3
4 tapis de jeu
pour dessin à la craie
étagère

Les emboîtements n° 10

Les jeux avec l'eau n° 6

Coin peinture n° 5

Faisons le tour des ateliers :

1. *Coin de création musicale*, avec, bien entendu, l'Ariel, des clochettes, un triangle, un tam-tam, des maracas, le tout réalisé d'après la *BT Musique Naturelle*.
2. *Dessins au tableau*, c'est simple mais important.
3. *Coin d'observation* avec l'aquarium, des graines en germination, les animaux pensionnaires, les curiosités apportées par les enfants et une loupe pour tout observer.
4. *Tapis de jeu* avec de gros jeux de construction et de petits chariots.
5. *Coin peinture* avec six places, sur chevalets posés sur les tables. La réserve de peinture se trouve dessous. L'enfant choisit son papier dans le meuble voisin sur lequel il trouve aussi marqueurs, encre de Chine, crayons.
6. *Jeux avec l'eau :* deux cuvettes, une caisse avec des tabliers de plastique, des récipients divers, tuyaux et entonnoirs.
7. *Découpage collage :* ne nécessite que des catalogues et magazines divers, des ciseaux, des papiers et de la colle ; là encore l'essentiel est le meuble pour tout ranger.
8. *Menuiserie :* sur une vieille table solide. On a placé verticalement la panoplie d'outils (chacun a sa silhouette dessinée pour éviter le désordre ou les pertes).
9. *Bibliothèque :* au dos du meuble de rangement, des cornières métalliques et des élastiques larges permettent de présenter les albums.
10. *Jeux éducatifs :* dans un contexte d'expression libre, ils peuvent fournir des activités de complément, surtout s'ils ont la qualité des emboîtements Montessori.
11. *Barres de longueur* (de 10 cm à 1 m) et rubans permettent l'expérimentation des mesures.
12. *Balance et épicerie* entraînent à peser et à compter.
13. *Déguisements* dans une caisse avec la glace pour s'admirer.
14. *Coin poupées* avec les habits, le mobilier, la baignoire, la poussette et le berceau roulant.
15. *Coin couture* où naissent les tapisseries, les marionnettes ou les couvertures de poupées en gros tissage.
16. *Table pour l'argile* avec huit places.
17. *Coin cuisine* toujours très fréquenté car il est équipé de vrai matériel, l'eau coule du jerrican dans les cuvettes-éviers. On y fait sur le réchaud électrique de la vraie soupe, de la crème (et même du gâteau, cuit au four de la cantine).

M. B.

Coin musique

Pour un lycée possible

par

Michel BARRÉ

Vous l'avez deviné sans doute : je viens de lire *Le lycée impossible*, d'André Rouède (1). Ce proviseur nous raconte qu'il a voulu un jour proposer à ses élèves un « cessez-le-feu » sur le plan de la discipline de l'établissement ; il a échoué, nous dit-il, et c'est le récit de cet échec qui constitue le livre.

Dès le début, j'ai éprouvé la gêne d'y trouver le ton « *la jeunesse française est mal partie* » de ces spécialistes déçus par les pays récemment décolonisés ; comme si ces espoirs désabusés avaient une commune mesure avec le colonialisme lui-même (a-t-il d'ailleurs vraiment cessé?).

L'auteur, lui aussi, faisait mentalement ce parallèle puisqu'il titre un chapitre « l'autodétermination ». De toutes façons, de même que l'esclave paresseux n'absout pas l'esclavage, le tricheur du baccalauréat ne justifie pas le vrai scandale permanent des examens. Il y a dans toute cause à défendre, une part de principe qui appartient plus à la morale qu'à la logique utilitaire. Peu nous importe la personne de Callas, Dreyfus ou Ben Barka, c'est la justice qui compte et le mépris scandaleux dans lequel l'enseignement traditionnel tient toute une jeunesse, suffit à déterminer notre choix inébranlable.

La chute de la Commune ne donne pas raison aux Versaillais. L'essentiel est d'analyser l'échec pour reprendre la lutte plus efficacement sur d'autres bases. Voyons donc dans ce cas les causes de l'échec.

Le nombre revient comme un leitmotiv lancinant. L'auteur a su ménager les

(1) *Editions du Seuil.*

effets pour nous faire assister à cette marée implacable : 600 élèves, 850, 1254 ; mais les chiffres échappent à toute littérature, il faut proclamer le non-sens de ces établissements dignes de Kafka où le jeune élève de 6e se trouve brutalement plongé dans une multitude affolante, où l'adolescent est soumis (au nom de l'égalité !) aux mêmes contraintes mesquines que le gamin, où les innombrables professeurs ne se connaissent pas plus qu'ils ne connaissent leurs innombrables élèves. A. Rouède cite le mot de Mirabeau : « *Les hommes sont comme les pommes, quand on les entasse, il pourrissent.* » Et c'est bien vrai que l'entassement prive l'individu des bienfaits de la vie collective. Au-delà d'un certain dosage, on n'a plus affaire à un groupe, mais à un agrégat, ou plutôt à un troupeau dont les chiens de garde s'appellent professeurs et surveillants (on voit rarement les bergers).

Les conditions matérielles jouent aussi un rôle dans l'échec, avec l'aile du bâtiment qui n'arrive pas à l'endroit prévu sur le plan, le chauffage et les douches mal étudiés (dans une région montagnarde), les sonneries automatiques discordantes semant la perturbation. A part les couloirs d'un mètre cinquante cinq, le tableau pourrait être pire, voilà presque un lycée chanceux.

A propos de couloirs : les constructions scolaires ont des normes précises, vérifiées par des commissions officielles mais (la trame de plan imposée par le ministère est-elle en cause?) dans presque tous les couloirs de lycées modernes, les croisements de deux classes prennent obligatoirement l'allure d'une bataille rangée.

Quant à l'exécution, on pourrait ouvrir un concours de l'établissement scolaire le plus saboté ; les HLM, si critiqués, sont des chefs-d'œuvre de fignolage auprès des bâtiments de l'Education Nationale. Une devinette : quel est l'établissement modèle, photographié dans les revues d'architecture, dont la toiture s'est envolée deux fois, sans tornade, et cet autre dont la salle de jeux avait emmagasiné entre le plafond bétonné et le toit, quatre mille litres d'eau de pluie? Ne cherchez plus, ce ne pouvait être que deux écoles maternelles.

On ne mesurera jamais assez le rôle néfaste des couloirs interminables (toujours Kafka), l'usure de ces travaux inachevés, générateurs de vacarme et d'interdits.

Les éducateurs sont singulièrement absents d'un récit où ils avaient logiquement quelque place. Seuls passent les surveillants, peu attachés à leur métier temporaire, et deux ou trois professeurs « un moment descendus de leur nuage », pour soutenir un élève en conflit ouvert. A part un certain Gérard qui se tient immobile comme un confident de tragédie, il y a là un vide effarant. Je sais bien que l'idée d'annoncer à tous les élèves la grande réforme sans en avoir glissé mot à personne, n'est pas faite pour souligner l'adhésion enthousiaste d'un corps enseignant spontanément peu enclin au travail d'équipe. Que peut-on attendre d'une tentative qui ne réunisse pas le minimum d'atouts, c'est-à-dire la participation active des éducateurs? On dirait que l'auteur sans illusion sur ses pouvoirs de proviseur, se soucie avant tout de modifier son statut dans l'établissement plutôt que de changer l'établissement, lui-même. Sons tyle d'intervention, ses formules, ses bains de foule ne sont pas sans rappeler quelqu'un et A. Rouède, toujours lu-

cide, y a pensé aussi : « *On reconnaît la méthode. Je ne l'ai pas inventée. Autant elle me paraissait indigne d'adultes (...), autant elle me paraissait adaptée à des enfants ou à de tout jeunes gens, bref à une situation où les uns (les adultes éducateurs) avaient sur les autres (les élèves) une supériorité fondée non pas sur le mépris, même sur les capacités mais sur l'âge et la fonction.* »

C'est bien là que jaillit notre désaccord fondamental : il ne peut exister une dignité pour adultes et un modèle plus étroit pour enfants. Le respect de la personne ne se retaille pas impunément.

Les jeunes, un instant curieux de voir jusqu'où irait ce style « bon roi André », ont semblé intéressés au début mais c'était les connaître mal que de croire qu'ils laisseraient sans riposte cette tentative de les « avoir ». Ils préfèrent en effet ceux qui jouent cartes sur table, même si le jeu est dur. L'auteur, bien sûr, leur reproche surtout leur mollesse, leur lâcheté ou plutôt, il donne le maximum de torts aux parents qui démissionnent, surprotègent, etc. Pour continuer le parallèle colonialiste, a-t-il songé que les peuples colonisés en rebellion sont toujours réputés lâches, peu courageux, et puis d'ailleurs le mal ne vient pas d'eux mais de ces agitateurs étrangers qui... etc.

Nous n'avons pas à défendre ici les attitudes d'opposition, sans pourtant voir dans la longueur d'une coiffure ou le style d'un blouson un attentat à l'ordre public, tout au plus une provocation normale que l'éducateur peut amortir sans pour autant capituler. Le chahut est une réaction organiquement saine de redonner tonus et personnalité au troupeau, sa seule immoralité est d'atteindre rarement celui qu'il vise et de se contenter d'un pauvre bouc émissaire, un peu comme la bombe anarchiste pulvérisant un sous-officier de la suite impériale.

Les parents sont les plus malmenés et leur position est insoutenable. En cas de succès, on ne leur envoie pas dire que tout le mérite en revient au lycée mais ils sont comptables de tous les échecs. Là encore il n'est jamais question de les éduquer mais de les neutraliser. Je me demande parfois si nous avons la chance de connaître dans nos classes une race spéciale de parents, ou si c'est l'absence d'une jalousie morbide de nos prérogatives qui nous les fait trouver aussi intéressants, à tout prendre, que leurs enfants, souvent comme eux en friches, souvent déformés aussi, mais toujours prêts, pourvu qu'on les aide et qu'on les comprenne, à progresser. L'éducation est globale, elle ne se détaille ni ne se marchande. Tâche énorme mais cohérente, équilibrée.

Ce que nous avons du mal à tolérer dans le livre d'A. Rouède, c'est sa complaisance dans la déception. Je ne parle pas de cette course éperdue vers l'échec qui a marqué inconsciemment Jean-Jacques et Pestalozzi et qui ne peut laisser indifférent, mais la recherche (je vais être très sévère) d'un *alibi* pour la bonne conscience : « *Vous voyez, j'ai tout essayé avec bonne foi, il n'y a rien à faire!* » Si nous refusons ce ton d'ancien combattant d'une bataille qui n'a pas eu lieu, ce n'est pas comme le dit la préface parce que « *zélateurs de la pédagogie nouvelle, cette épopée* (sic) *s'achève sur la débacle de nos vieux principes.* » Il est en éducation comme en morale et en politique, un certain point de non-retour.

« *S'il était à refaire, je referais ce chemin* » dit celui qui sait pour quoi il se bat. Fanatisme ? Non, recul à des dimensions plus vastes. Ce que nous reprochons à A. Rouède ce n'est pas son réformisme mais finalement de nous proposer des leçons qui ne soient pas des leçons de courage et le courage, Freinet nous l'a appris, c'est de savoir être patient, d'avancer prudemment un pas devant l'autre mais de savoir où l'on va, d'avoir décidé qu'on continuera sans limite, sans tabou ; le courage, c'est aussi d'accepter l'idée qu'on n'ira peut-être pas soi-même et seul jusqu'au bout de la lutte, mais que d'autres continueront pour qu'existe enfin ce *lycée possible* auquel les enfants, nos enfants, ont droit.

M. B.

•

INQUIÉTUDE DANS LES C.E.S.

Un certain nombre de camarades des classes de transition dans les CES nous ont fait part de leur inquiétude devant une curieuse interprétation de l'utilisation des crédits « Librairie » (de 40 F par élève) attribués à leur classe.

Certains principaux refusent que ces crédits soient utilisés à l'achat de livres, brochures ou matériel de travail individuel (bibliothèque documentaire, BT, bandes et fichiers autocorrectifs) et n'autorisent que l'achat de séries de manuels identiques pour tous les élèves.

Pourtant certains rectorats acceptent, avec juste raison, l'utilisation des 40 F pour l'achat des outils de travail qui se substituent maintenant aux anciens manuels.

Par ailleurs, on nous signale de véritables détournements de crédits qui attribuent à d'autres sections plus « nobles », les sommes légalement allouées aux classes de transition.

Nous avons écrit au ministère pour souligner le danger que ces pratiques faisaient courir à la pédagogie recommandée officiellement dans les classes de transition.

Nous comprenons que les éditeurs aient intérêt à écouler des séries de manuels et non un exemplaire par classe de chaque titre. La CEL tirerait bénéfice à n'éditer à très grand tirage que quelques numéros de la Bibliothèque de Travail, mais le profit est un domaine, l'intérêt de l'éducation en est un autre, à nos yeux plus important.

ICEM

A PROPOS DES PLANS DE TRAVAIL

par

Roland VERNET

Mon propos n'est pas d'exalter les vertus du plan de travail individuel qui amène l'enfant à se prendre en charge lui-même et à se réaliser selon son propre dynamisme. Je n'étudierai pas non plus son mode d'emploi et son succès auprès des élèves. Je voudrais dire ce que j'ai trouvé en lui d'irremplaçable. Mais avant je tracerai à gros traits le cheminement qui m'a conduit à cette découverte.

Faire naître l'esprit « Ecole Moderne » dans cette classe de 3e était mon souci majeur en octobre 1966. Vingt-trois élèves, garçons et filles, « bien gentils », curieux de ce nouveau professeur. Peu de succès dans l'effort d'embellissement de la classe. Au bout de quinze jours, deux timides textes libres. Sont entrés alors en jeu les plans de travail que je venais de tirer, et qui n'avaient pas leur raison d'être plus tôt. Huit jours plus tard étaient lus sept textes libres. La machine partait à petite vapeur.

Ces premiers plans bi-mensuels furent donc relevés fin octobre. Et ce que je découvris me fit augurer favorablement pour l'avenir de notre commun effort. Chacun avait eu à cœur d'écrire quelques mots dans la partie finale intitulée : « Observations : réussites, échecs, critiques, etc... » Pas encore d'autocritique, mais quelques-unes des observations dépassaient le stade des « je suis content de moi », « je suis déçu par ma mauvaise dictée » et autres banalités ; je ne dis pas inutilités, car si l'enfant assume sa responsabilité dans le travail qu'il accepte de faire, il est important qu'il juge de son effort ; et ce jugement donne plus de force au sentiment d'engagement personnel.

Quelques-uns appréciaient ces premiers pas dans une voie pédagogique nouvelle pour eux. Le dialogue pouvait s'engager.

Cette communication avec moi en fin de quinzaine représente pour les élèves la possibilité de se confier, d'avouer leurs défaillances, de chercher le remède, de lire leurs réflexions sur un livre lu (alors que la fiche de lecture n'est pas entrée dans leurs habitudes de travail, carence qui m'est imputable), de critiquer la classe, le groupe comme le professeur, de proposer des solutions. Combien de blocages empêchent des élèves de venir me parler ou de prendre la parole dans les débats ! Ne me fallait-il pas, à six mois de la rentrée, solliciter encore un tel et un tel pour qu'ils disent leur opinion, intéressante pour la collectivité? Ce mot écrit à mon adresse a donc une grande importance pour chacun des élèves. Ils savent que le secret est assuré, qu'ils peuvent parler à cœur ouvert, et surtout qu'ils auront une réponse en vis-à-vis, dans une colonne parallèle : conseils, répliques, encouragements, sujets de réflexions.

Ces « observations » m'ont permis de prendre conscience de la sensibilité de tel adolescent, obstinément renfermé, des problèmes de relation humaine de tel autre. Celui-ci révèle son idéal, ses tentatives pour organiser les jeunes du village. Celle-là avoue son désarroi dans cette nouvelle ambiance de classe. Par le truchement du plan de travail, j'ai saisi plus vite le caractère des élèves que par le texte libre, lent à se dégager de la conventionnelle rédaction, plus vite aussi que par les débats.

Aussi le plan de travail représente-t-il pour moi un outil essentiel pour la transformation de l'atmosphère scolaire. Saura-t-on jamais ce que représente pour l'adolescent le fait de pouvoir correspondre avec son professeur, jusque là incarnation de l'autorité, de lui dire en toute honnêteté et liberté ce qu'il a sur le cœur? Ce pas compte peut-être plus que la certitude d'être compris. L'adolescent a ses problèmes qui sont sa réalité, et les révéler au professeur, accepter d'en discuter avec un homme qui ne se pose pas en confesseur, ni en confident, lui redonne confiance et dignité, lui permet de se sentir partie intégrante du monde du travail, car cet homme pense avec ses élèves, se pose des questions sur le sens de son travail et en débat avec eux sans artifice.

Ce long développement de mes réflexions pourrait donner à croire que les observations faites par mes élèves furent abondantes. Sur 23 élèves, quatre ou cinq chaque fois (jamais les mêmes) écrivaient quelque chose de vraiment intéressant, à mon point de vue ; d'autres ne marquaient rien. Et ces communications ont toujours été brèves, discrètes — et c'est suffisant. Je réserve un tiers de page 21 × 27 pour cet échange. Plus de place déconcerterait certainement les élèves (vieille angoisse de la feuille blanche à remplir), ou laisserait peser sur moi le soupçon d'une curiosité malsaine.

En définitive, le plan de travail ainsi conçu offre à l'adolescent une nouvelle possibilité de libération et d'accession à la dignité, au professeur le sentiment d'être plus uni à ses élèves. C'est aussi une soupape de sûreté qui permet à la classe d'atteindre un meilleur équilibre.

J'ai noté quelques exemples de communications écrites sur les plans de travail. C'est peut-être aussi intéressant à connaître que mes réflexions à leur sujet.

MAUD P.

Je trouve que vous nous reprochez trop notre manque de vivacité en classe. Cependant c'est la faute de nos professeurs car depuis la 6e, d'après moi, seuls les « chouchous » avaient droit à la parole. A force on se replie sur soi-même, et voilà le résultat!

Cette critique prouve que l'atmosphère qui s'est installée en classe est bonne. J'aime cette liberté de l'élève envers son professeur, qui n'est pas manque de respect, qui prouve au contraire l'existence d'un courant de confiance, que j'ai peur de détruire parfois par une attitude autoritaire provoquée par une inertie apparente de la classe. On comprend toute la valeur des idées de l'Ecole Moderne Freinet qui s'appuient sur ce point cardinal : la *libération* de l'enfant. Je n'ai pas relevé la réponse que j'ai faite à Maud.

RENE L.

a) *Ce qui est « maison de la jeunesse » suit son chemin, et j'en suis fort heureux pour la jeunesse de La Londe.*

Bien ! Tu as réussi, ne t'arrête pas.

b) *La manière dont nous lisons les pièces ne me plaît pas du tout. Nous devrions lire tout un acte et l'expliquer ensuite.*

(En réponse, ma justification, et la possibilité d'une amélioration de la technique à soumettre à la classe).

c) *J'ai répondu à mon correspondant d'une manière assez sèche, je pense, car j'aime avant tout la franchise, chose qu'il ne possède pas à mon avis.*

On s'explique mieux face à face. Sois plus compréhensif. Ne brutalise pas ces premiers liens. Ce serait dommage d'échouer.

d) *Un problème se pose. Il faut éviter d'avoir les mêmes auteurs pour le journal, car cela devient « barbant » pour le lecteur.*

A vous de varier. C'est vous qui faites le choix. Mais cela devient difficile si l'on n'a rien à choisir.

PLACIDE D.

a) *Je pense que j'ai assez réussi ce poème. Il n'y a pas de sentiments personnels, mais j'imaginais les souffrances de la guerre, donc les sentiments y sont intervenus.*

a) Tu as fait œuvre d'imagination et tu as réussi car ton cœur s'en est mêlé. Entrer dans la souffrance des autres, sais-tu que c'est difficile si l'on n'a pas soi-même l'expérience?

b) *Je trouve qu'écrire librement permet de mieux développer sa pensée, de s'extérioriser et de pouvoir faire de meilleurs textes.*

b) Oui ! Et tu y arrives. Il faudrait entraîner les autres camarades. Essaie de ne pas faire que des poèmes. Parle aussi de toi mais à un niveau supérieur à la narration.

NADINE B.

J'ai été très surprise par « Les saints vont en enfer » — je ne peux dire s'il me plaît. Ce livre m'a permis d'affermir mes petites idées sur le communisme et sur la religion. Un mélange des deux que je trouve souhaitable.

Tu reliras cet ouvrage plus tard avec plus de profit quand tes idées se seront plus affirmées. Cesbron, l'auteur, témoigne de la mission difficile des prêtres ouvriers. Si tu veux, avec quelques camarades que tu aimes bien, nous pourrions en reparler pour clarifier certaines idées.

BERNARD L.

La correspondance continue admirablement ; nous sommes bien partis, mais « il » devrait me poser des questions plus intéressantes.

Eh oui ! Et toi, lui en poses-tu qui l'intéressent? N'attends pas ses questions, livre-toi, livre ta région, qu'il te pénètre, alors il te parlera de même manière. Et le dialogue sera riche.

C'est un aperçu de ce courant d'échanges que je livre ici. Il y a eu mieux parfois, mais je n'ai rien relevé. Je pense que d'autres camarades ajouteront à ce dossier « plans de travail ». Je rends les réponses dans les vingt-quatre heures si possible. Et il ne se passe de fois où la réponse écrite ne débouche sur un entretien particulier avec l'un ou avec l'autre.

R. V.

Témoignage d'un conseiller d'art dramatique

A la recherche de la communication

par

Gérard MARÉ

Je garderai toujours présente à l'esprit la période où j'eus la chance d'être autorisé à séjourner à la Nouvelle Ecole de Boulogne-Billancourt. Cette école, qui tentait de mettre en pratique les méthodes actives à partir des idées de Montessori et Freinet, a disparu depuis. Déjà à l'époque, malgré l'intérêt que manifestaient presque chaque jour les visiteurs venus par cars entiers, la directrice était de la part des services officiels et des tenants de la tradition, l'objet d'attaques vigoureuses et répétées.

J'ai gardé de ce séjour la certitude que l'enseignement primaire, tel que je l'avais reçu et tel que des millions d'enfants le reçoivent depuis, passait à côté de quelque chose d'essentiel : la joie d'apprendre à exprimer, le bonheur de découvrir, d'apprendre à apprendre, l'épanouissement des élèves, la réussite de l'auto-discipline, ambiance active de chaque classe ; autant de sensations qui ont marqué cette courte étape.

Aujourd'hui, ma carrière d'éducateur est depuis longtemps axée entièrement sur le théâtre. L'enseignement des techniques d'expression, base de la formation de l'acteur, et toutes les étapes des cours que je dispense sont marqués par des leçons tirées de ces trois courtes semaines.

Techniquement, apprendre aux jeunes à s'exprimer, pour être en mesure de pratiquer l'art dramatique, n'est pas un enseignement qui doive être considéré comme particulier. S'exprimer sur une scène, s'exprimer du haut d'une chaire de professeur, s'exprimer devant un client, devant les juges, dans un débat, tout cela est du même ordre. Seuls le lieu et le ton diffèrent. Un jour, devant des enseignants, je faisais état de mon sentiment qu'un

bon pédagogue était comparable en réalité à un bon acteur : adaptation à un auditoire, faculté d'improvisation, contrôle général, distanciation devant un public, voix audible et articulée, sens de l'effort, nécessité de l'échange affectif avec ceux qui écoutent, composition d'un personnage. Pour ma part, je ne voyais pas de différence dans les caractères spécifiques de l'expression devant le public de la classe ou celui du théâtre. J'eus des réflexions outrées : oser comparer l'enseignant à un « cabotin », même si ce « cabot » a du génie, paraissait relever du sacrilège. Et pourtant à l'issue de la soirée, quelques vieux enseignants m'assurèrent : « *Vous aviez raison Monsieur ; tout bien considéré, les démarches se ressemblent.* »

Aujourd'hui, je puis affirmer, après plusieurs années de recherches dans le domaine de l'enseignement de l'art dramatique, que les techniques d'expression, telles qu'elles se pratiquent dans nos cours, devraient avoir leur place au programme au même titre que la gymnastique et les activités artistiques.

Nos cours reçoivent d'ailleurs régulièrement des enseignants qui viennent s'entraîner, non point pour monter sur une scène, ni même créer un groupe théâtral, mais simplement pour le bénéfice qu'ils en tirent dans l'exercice de leur profession.

Sans aller jusqu'à la « rentabilité », il y a déjà un grave problème. L'étude des techniques se heurte chaque jour à un écueil : la difficulté de l'expression directe. Sans cesse, nous nous trouvons en face d'individus inhibés, incapables d'exprimer leurs sensations simplement, handicapés dans leur création, sclérosés dans leurs improvisations, manquant totalement de faculté d'imagination. Il faut des mois, voire des années de travail pour retrouver chez les plus doués et les meilleurs, cette faculté d'être libre, de pouvoir exprimer sa propre nature et non plus les servitudes d'une culture dévorante, et surtout les scléroses d'un enseignement grave et logifié qui a détruit l'originalité. J'ai subi et ressenti profondément la fermeture qui s'est produite au niveau de mon fils quand il passa du cycle de la maternelle à celui de l'enseignement primaire : dessin au crayon, rachitique et sans imagination au lieu de peinture spontanée, mornes leçons à apprendre, punitions ridicules à l'allure de brimade en échange de toute tentative originale, destruction de la spontanéité. Je l'ai ressentie d'autant plus profondément que je suis sûr qu'il en a consciemment souffert.

L'expérience de création collective et de « re-création » d'un espace théâtral à Vaison-la-Romaine m'a amené à constater une fois de plus le handicap des jeunes appelés à s'exprimer.

Il a fallu trois semaines pour retrouver un véritable besoin de création spontanée et collective. Cette carence de notre enseignement me paraît d'autant plus grave que les méthodes actives, appliquées par des maîtres compétents, devraient la pallier. Alors pourquoi pas? L'enseignement tel que la plupart des maîtres traditionnels le font survivre est le legs de plusieurs générations de pionniers qui exercèrent lorsque la France était analphabète ; certes, il a eu de solides lettres de noblesse. Mais l'esprit des enfants a beaucoup évolué, d'une part en fonction du milieu familial plus cultivé et d'autre part, malgré les faiblesses des mass media, sous l'influence de la télévision, de la radio, du disque et du livre d'images.

Jeu dramatique à l'école Freinet

L'enseignement traditionnel souffre là des mêmes carences que les conservatoires officiels qui préparent encore les acteurs comme en 1900. Pourtant des écoles d'acteurs, tel le centre de Strasbourg, unique en France, mais nombreuses à l'étranger témoignent d'autres résultats. Lors des représentations de Vaison, l'une de mes satisfactions fut de constater combien mon point de vue semblait partagé. Avec Camille Février, maître rayonnant et éclairé, nous avons eu plaisir à trouver en Provence des instituteurs qui l'ont compris depuis longtemps. Je pense que ces pionniers, car ils ne sont pas assez nombreux, représentent le bon grain qui va lever, qui nous permettra à nous, enseignants des disciplines artistiques, de récolter plus tard des moissons épanouies. Que leur exemple soit suivi !

GERARD MARE
Conseiller Technique et Pédagogique d'Art Dramatique de l'Académie de Lyon.

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

ont paru ou vont paraître :

BT

N° 653 - **Rotterdam**
Premier port du monde

n° 654 - **Quelques oiseaux des marais**
Une promenade dans les roselières et les eaux dormantes

BTJ

N° 23 - **L'histoire vraie de Cabri, taureau de Camargue**
Un reportage issu des stages techniques sonores de l'ICEM.

SBT

N° 230 - **Construction d'un four à céramique**
Un four petit, bon marché, qui permet une cuisson durant les heures de classe.

N° 231-232 - **Expériences sur quelques effets de la chaleur**
Le chaud et le froid. Des expériences simples sur la propagation et les effets de la chaleur.

BEM

N° 46 à 49 - **La culture**
Recueil de textes de C. Freinet et des membres de la commission de l'ICEM sous la direction de J. Lèmery (souscription 1966-67).

DOSSIER PÉDAGOGIQUE

N° 24 - *Option maternelle - CE*
L'organisation de la classe

N° 25 - *Option CM - cl. de transition*
L'organisation de la classe

N° 26 - *Option second degré*
La pédagogie Freinet au Second degré

Art Enfantin

n° 41 Septembre - Octobre Novembre
Un numéro pédagogique

QUELQUES INFORMATIONS...

COMMISSION des MATERNELLES

Nous rappelons à toutes les camarades exerçant dans une classe maternelle ou enfantine, l'existence du *Bulletin de la Comission des Maternelles.*

1°. Pour s'abonner, virer 5 F à ICEM, CCP Marseille 11.45.30, en précisant *Bulletin des maternelles.*

2°. Pour recevoir un bulletin riche et varié, véritable reflet d'un travail de Commission, c'est-à-dire d'échanges d'expériences, de recherches, de réflexions, ne pas hésiter.

— à envoyer ses nom et adresse (pour établissement d'une liste de camarades intéressés par les problèmes des Ecoles Maternelles),

— à poser des questions ou donner ses réponses à :

Claudine Capoul, 86, rue Paul Camelle, 33 - Bordeaux-Bastide.

●

En raison d'un changement de poste, le journal scolaire *L'Echo de ma Vézère* (Larche - 19) cesse de paraître. Adresser les échanges à Y. Chalard, 6e tr. - CES Cabanis, 19 - Brive.

●

Les journaux *La Ronde autour du Tilleul*, de Raulecourt (Meuse) et *Au Pays des Etangs*, de Bouconville (Meuse), cessent de paraître à cause des départs en stage de Transition de M. et Mme Marchal.

●

Odette et Maurice Paulhiès, ayant changé de poste, les journaux *La Ruche* et *Notre Vieux Donjon*, ne paraîtront plus. Ils remercient tous leurs anciens correspondants.

DOSSIERS PÉDAGOGIQUES

Afin que les dossiers pédagogiques répondent vraiment aux besoins des abonnés à *L'Educateur*, nous voudrions savoir ce que ces derniers aimeraient voir traiter de préférence dans les prochains dossiers destinés aux maîtres de CM, transition, prat. terminales.

Ecrire à Paulhiès, La Prendié, Carmaux - 81.

●

SECOND DEGRÉ

Dans la liste des responsables de l'ICEM parue cans l'Éducateur n° 1, la sous-commission "Lycée" à été omise.

C'est Roger Favry, 27. rue Antonin-Perbosc - 82 - Montauban - qui en est le responsable.

●

LA GERBE INTERNATIONALE

La Gerbe Internationale vient de sortir son numéro de la rentrée 67-68.

Ce sont des camarades d'Algérie, d'Allemagne, de Belgique, de Côte d'Ivoire, d'Espagne, de Hollande et de Tchécoslovaquie qui ont permis sa réappatition.

Au cours de l'année qui vient, sortiront 3 autres numéros : les 15 décembre, 15 mars et 15 juin.

Pour y participer, envoyez au responsable un texte ou un dessin en 80 exemplaires sur format 13,5 × 21 pour les 1er décembre, 1er mars et 1er juin.

Cet appel s'adresse aux camarades des pays hors frontières, mais aussi aux camarades français qui se doivent de coopérer nombreux à la Gerbe Internationale.

Faites vos envois à G. Meyer, 10, Impasse Kiemen, Sarreguemines 57.

En janvier 1968 paraîtra aux éditions Delachaux et Niestlé le livre de C. Freinet :

METHODE NATURELLE D'APPRENTISSAGE DE LA LANGUE

qui rassemble un grand nombre d'écrits inédits ou parus dans des brochures, des numéros de l'Éducateur maintenant epuisés.

Nos lecteurs auront à cœur de lire et de faire lire ce livre très important.

Pour vos fêtes de fin d'année...

...bientôt sortiront

DEUX DISQUES DE DANSES DU HAUT-POITOU

ABONNÉS A L'ÉDUCATEUR

- *Précisez-nous l'option choisie pour les Dossiers pédagogiques*
- *Votre négligence nous empêcherait de vous adresser :*
  - *les Dossiers pédagogiques*
  - *l'Educateur n° 3*

CARTES PERFOREES MANUELLES

Dufour (60 - Goincourt Beauvais) a fait établir des cartes perforées (format 12,5 × 20 cm) avec impression en clair des renseignements.

Tout le pourtour du rectangle est muni de perforations indexées de lettres ou de chiffres permettant par encoches la personnalisation de chaque fiche.

Les cartes sont conçues de telle sorte que :

1°. leur surface recto interne permet des notes écrites (le verso est vierge),

2°. le tri, l'extraction de chaque fiche se font à l'aide d'une simple aiguille à tricoter fine,

3°. les encoches de renseignement peuvent être exécutées avec une pince (1,50 F) des bureaux du tiercé,

4°. le rangement dans un ordre quelconque est inutile (si ce n'est de présenter les cartons dans un sens prévu par un profilage de coin),

5°. la qualité du cartonnage est excellente,

6°. elles peuvent servir pour toute sorte de classification : *documentation - état-civil* (pour les Mairies), *listes électorales* ou autres,

7°. leur prix dégressif de 0,70 F pièce par quantité moindre de 500 peut descendre à 0,09 F si la commande atteint 25 000 unités. *Un groupement de commande pourrait vous permettre d'acquérir pour* 50 *F* un fichier pratique, moderne et efficace de 500 cartes.

La société qui les a étudiées ne demande qu'un mois pour assurer la réédition.

Dufour répondra à toute demande de renseignements complémentaires mais ne pourra garantir l'exécution des commandes et le prix que si le total de 25 000 est atteint. Lui écrire, mais ne pas envoyer de fonds prématurément.

●

CORRESPONDANCE SONORE

L'adresse de Dufour (Raymond), aux Marais, ne doit plus être utilisée même si elle figure encore sur des imprimés non rectifiés.

Nouvelle adresse :

R. Dufour, Goincourt, 60 Beauvais.

●

En raison des changements de poste du responsable, le journal scolaire :

"Livre de joie"

de l'école de Moens (Ain) - gérant M. Roubin, *cessera de paraître.*

●

ART ENFANTIN

Jeanne Vrillon, 41 Orchaise - est responsable de la sous-commission Expositions.

Nous avons été informés au cours des vacances de la mort de

Maria Grzegorzewska

Directrice de l'Institut de Pédagogie spéciale de Varsovie dont elle fut la créatrice et dont elle a dirigé l'activité pendant 45 ans. Nous partageons la peine de nos amis polonais devant la disparition de cette grande pédagogue.

LISTE DES DÉLÉGUÉS DÉPARTEMENTAUX ICEM

•

01 *Ain*		
02 *Aisne*	Quevreux	48,*rue Vinchon, Laon*
03 *Allier*	Desgranges	*Villeneuve-sur-Allier*
04 *Alpes-Basses*		
05 *Alpes-Hautes*	Bonnet Pierre	*Val-de-Bonne, Gap*
06 *Alpes-Mmes*	Octobon	*CEG de la Gare, St-Laurent du Var*
07 *Ardèche*	Teston R.	*Aizac par Antraigues-sur-Volane*
08 *Ardennes*	Dubois	*HLM Michelet D5, Fumay*
09 *Ariège*	Sert	*Montaut*
10 *Aube*	Y. Martinot	*Mesnil-St-Père par Vendeuvre-s-Barse*
11 *Aude*	Sarda Jean	*Ec. des Castors, Carcassonne*
12 *Aveyron*	Malaterre	7, *Bd Flaugergues, Rodez*
13 *B.-du-Rhône*	Colson	*Simiane*
14 *Calvados*	Barrier	8, *rue d'Hermanville, Caen*
15 *Cantal*	Delbos	*Jaleyrac*
16 *Charente*	Mansion	*St-Estèphe par Roullet*
17 *Charente-Mme*	Brillouet	*Ec. Pasteur F. Cours Lemercier, Saintes*
18 *Cher*	Brault	*St-Just*
19 *Corrèze*	Planche	*Ec. de St-Etienne-aux-Clos*
20 *Corse*	Pierlovisi	14, *Bd Albert Ier, Ajaccio*
21 *Côte d'Or*		
22 *Côtes-du-Nord*	Le Mener Jean	43, *Bd P. Doumer, St-Brieuc*
23 *Creuse*		
24 *Dordogne*	Escarmand	*Ec. de garçons, Coulouniex (Bourg), Périgueux*
25 *Doubs*	Malésieux	*Ec. de garçons, St-Vit*
26 *Drôme*	Lonchampt	*Ec. de garçons, Dieulefit*
27 *Eure*	Déan	*Ec. de Louversey par Conches*
28 *Eure-et-Loir*	Thireau	*Faverolles, Nogent-le-Roi*
29 *Finistère*	Le Mercier	6,*rue de Beaumarchais, 29N, Brest*
30 *Gard*	Dupuy	*Ec. de Garrigues Planes, Beaucaire*

31 *Hte-Garonne*	Argouse	*Gaillac-Toulza*
32 *Gers*	Mme Paul	*Clermont-Saves par l'Isle-Jourdain*
33 *Gironde*	Delobbe	*Ec. de Teuillac*
34 *Hérault*	Rochard	*CEG Louis-Blanc, Béziers*
35 *Ille-et-Vilaine*	Mme Texier	*2, rue Hersart-de-la-Villemarqué, Rennes*
36 *Indre*	Jarry	*Niherne*
37 *Indre-et-Loire*	Mme Proust	*Ec. Publique de Filles, Rochecorbon*
38 *Isère*	Lucien Buisson	*Ville-sous-Anjou*
39 *Jura*	Belperron	*Ec. Mat. des Mouillères, Lons-le-Saunier*
40 *Landes*	Nadeau	*Ec. de filles, Parentis-en-Born*
41 *Loir-et-Cher*	Vrillon	*Orchaise*
42 *Loire*	Coquard	*St-Laurent-la-Conche*
43 *Loire-Haute*	Souvignet C.	*Classe Pratique CEG, Yssingeaux*
44 *Loire-Atlantique*	Yvin	12, *rue Daviers, St-Nazaire*
45 *Loiret*	Dorlet	*St-Aignan-le-Jaillard par Sully-s-Loire*
46 *Lot*	Ribreau	*Fontanes*
47 *Lot-et-Garonne*	Delbasty	*Buzet-sur-Baïse*
48 *Lozère*		
49 *Maine-et-Loire*	Hétier	*Bouchemaine*
50 *Manche*	Lecanu	*Ec. Jean-Jaurès, Le Maupas, Cherbourg*
51 *Marne*	Charlier M.	*Rue des Forges, Epernay*
52 *Marne-Haute*		
53 *Mayenne*	Goupil	*Rue de Haha, Mayenne*
54 *Meurthe-et-M.*	Dion	*4, rue de la Tour-Blanche, Lunéville*
55 *Meuse*	Grandpierre	*Villers-sur-Meuse*
56 *Morbihan*	Thomas Joël	*Ec. Publique, Le Saint, Gourin*
57 *Moselle*	Meyer	10, *Imp. Kiémen, Sarreguemines*
58 *Nièvre*	Faulon	*Ec. de garçons, Imphy*
59 *Nord*	Villebasse	*76, rue du Bois, Tourcoing*
60 *Oise*	Liquette G.	*Ivry-le-Temple*
61 *Orne*	Legot	*Ec. de Montsort, Alençon*
62 *Pas-de-Calais*		
63 *Puy-de-Dôme*	Merle René	1, *av. du Mont-Dore, Beaumont*
64 *Pyrénées-Basses*	Lalanne	9, *chemin Lavignotte, Pau*
65 *Pyrénées-Hautes*	Senmartin	*Larreule par Maubourguet*
66 *Pyrénées-Orient.*	Bonet	*Ec. g., rue J.-Alcover, Perpignan*
67 *Rhin-Bas*	Tritz	*Still*
68 *Rhin-Haut*	Sigrist	24, *rue d'Ammerschwihr, Wittelsheim-Amélie* 2
69 *Rhône*	Paya	*Bibost*
70 *Saône-Haute*		
71 *Saône-et-Loire*	Drillien	*Dyo*
72 *Sarthe*	Molière	*Changé*
73 *Savoie*	Mme Desfosset D.	*Beaufort-sur-Doron*
74 *Savoie-Haute*	Bocquet	*Ec. de Novel, Annecy*
75 *Paris-ville*	Mme Servin	12, *av. Junot, Paris* 18^e^
76 *Seine-Mme*	Denjean	*Beauvoir-en-Lyons par Gournay-en-Bray*
77 *Seine-et-Marne*		

78 *Yvelines*	Mme Athon	59, *rue Hortense-Feubert, Sartrouville*
79 *Deux-Sèvres*	Mlle Métivier	*L'Enclave de la Martinière par Melle*
80 *Somme*	Kernoa	*Ec. de Thezy-Glimont,*
81 *Tarn*	Mme Fournès G.	*Ste-Baudille par Pont-de-l'Arn*
82 *Tarn-et-Garonne*	Mlle Fabre	*Montastruc par Lafrançaise*
83 *Var*	Vernet	*Les Moniques Bt* 1, *chemin Barthélémy-Florent-Toulon*
84 *Vaucluse*	Blanc	*Ec. de Ste-Blaise, Bollène*
85 *Vendée*	Potier	*Ec. de garçons, Pouillé*
86 *Vienne*	Monthubert	*St-Rémy-sur-Creuse*
87 *Vienne-Haute*	Geutier R.	*St-Sornin-la-Marche*
88 *Vosges*	Colin	*Ec. de Bouvacôte par Le Tholy*
89 *Yonne*	Crouzet	*Ec. de Mélisey par Tanlay*
90 *Belfort Ter.*	Sarrazin	21, *rue Madagascar, Belfort*
91 *Essonne*	Mme Kromenacker	51, *rue des Belges, Savigny*
92 *Hauts-de-Seine*	Gaudin	21, *rue Marcel-Allégot, Meudon*
93 *Seine-St-Denis*	Mme Marin L.	91, *av. de la Dhuys, Bagnolet*
94 *Val-de-Marne*	Mme Reuge	35, *rue de Sébastopol, Choisy-le-Roi*
95 *Val d'Oise*		
La Réunion	M. Louis	*Prof. CEG Ec. centrale,* 974, *St-Denis*

Quand la ligne reste blanche, la délégation n'est pas pourvue.

Nous avons appris le décès de notre ami

Désiré BARBOTEU
Inspecteur de la Jeunesse et des Sports

D. Barboteu, alors instituteur dans l'Aude, était l'un de nos bons militants de l'ICEM et nos camarades n'ont pas oublié sa jovialité, son amour de la poésie, du jeu dramatique et de l'histoire. Il avait eu à cœur d'introduire dans les colonies de vacances et les clubs de jeunes l'esprit de la pédagogie Freinet. C'est son intérêt pour les centres de vacances qui motiva son entrée dans le cadre de la Jeunesse et des Sports où il travailla tant, et nous priva de sa chaleureuse collaboration.
Que sa compagne et ses enfants reçoivent ici le témoignage de notre fidèle affection.

UN DICTIONNAIRE SIMPLE

Tous les membres de l'Ecole Moderne connaissent l'Orthodico (1), petit dictionnaire orthographique simple où l'enfant peut retrouver également **Kaolin** classé dans les C, **hypocrite** avec les I et **physionomie** avec les F. En effet, le défaut des autres dictionnaires est d'imposer la connaissance de l'orthographe du mot cherché, même si c'est pour la connaître ou la vérifier que l'enfant cherche ce mot.

On connaît également le jeu de renvois d'un terme à l'autre lorsqu'il s'agit de comprendre le sens : **accabler** : «faire succomber sous le poids»; **succomber** : «être accablé sous un fardeau, mourir» (Petit Larousse 1959). Pour pallier ce défaut, une commission de l'ICEM dirigée par Roger Lallemand a mis au point un dictionnaire de sens expliqué en langage familier. Ex: **accabler** : «faire plier sous un poids trop lourd» ; **succomber** : «ne plus pouvoir tenir ou résister mourir».

Cet énorme travail est terminé mais la CEL ne peut entreprendre de l'éditer ou de le faire éditer que si elle a la certitude d'en vendre plusieurs milliers d'exemplaires. C'est pourquoi nous faisons un sondage pour savoir qui serait intéressé par ce dictionnaire de 300 pages, solidement broché, à un prix qui se situera entre 20 et 23 F selon le tirage. Afin que chacun puisse juger en connaissance de cause, nous reproduisons deux pages du dictionnaire simple de l'ICEM. Vous pourrez les comparer aux pages correspondantes des autres dictionnaires.
Lorsque vous aurez comparé les avantages d'un dictionnaire en langage familier et son prix malheureusement plus élevé, faute d'un énorme tirage, donnez-nous votre avis.

ICEM

---

(1) En vente à la CEL : 1,50 F.

NOM ... ...

Adresse ... ...

est intéressé | par l'édition

n'est pas intéressé | du **Dictionnaire simple**

peut en garantir l'achat de ..... exemplaires dont le prix risque de dépasser 20 F.

Signature,

PRÉFACE

Ce dictionnaire ne sert qu'à trouver ce que veut dire un mot.

Nous avons expliqué les mots comme si nous parlions simplement, en ne nous servant que de mots bien connus.

C'est à force de retrouver le même mot dans des textes toujours nouveaux que tu comprendras bien ce qu'il veut dire. C'est pour cela que nous n'avons donné que l'explication courte qui te permettra de comprendre ce que tu lis.

Il y a des mots qu'on ne cherche pour ainsi dire jamais :
— ceux qui sont bien connus ;
— ceux qui sont trop savants ;
— ceux qui ne servent qu'entre les gens d'un même métier ;
— ou encore les mots trop anciens.

Tous ces mots-là manquent dans notre dictionnaire. De cette façon il sera moins gros et plus facile à employer.

Pour trouver tout de suite la première lettre du mot que tu cherches (ou les 2, les 3 premières lettres), tu utilises la liste du début, qui te renvoie à la page où cette (ces) lettre commence.

Après cela, tu ne lis pas tous les mots, mais seulement les trois premières lettres imprimées en **gras**. Ainsi, tu vas bien plus vite.

Quand tu as trouvé les trois lettres qui commencent le mot cherché, tu vas d'un mot à l'autre.

Bientôt, quand tu connaîtras la suite des lettres de l'alphabet, tu trouveras bien vite ton mot.

R. L.

●

ACA

académie (f), réunion de gens qui savent beaucoup de choses ; **académicien**, celui qui est à l'académie.
acajou (m), arbre à bois rouge.
acanthe (f), plante à feuilles découpées.
acariâtre, qui a très mauvais caractère.

ACC

accabler, faire plier sous un poids trop lourd / faire souffrir (**accablement**).
accalmie (f), moment plus tranquille.
accapareur (m), celui qui prend le plus possible pour lui seul (**accaparer**, **accaparement**).
accéder, arriver à un endroit / arriver à être d'accord avec les autres.
accélérer, faire aller plus vite (**accélérateur**, **accélération**).
accent (m) manière de parler dans un pays ; **accentuer**, écrire un accent / faire entendre une partie du mot plus fort (**accentuation**).

ACC

accepter, dire oui quand on vous offre quelque chose (**acceptation, acceptable**).

accès (m), quand on peut arriver dans un endroit (**accessible**) / très mauvais moment pendant une maladie, une colère ; **accession**, quand on arrive quelque part, quand quelque chose s'ajoute.

accessoire, qui va avec quelque chose de plus important (**accessoirement**) ;

accidenté, une région accidentée a beaucoup de côtes ; **accidentel**, qui arrive par accident (**accidentellement**).

acclamer, faire bravo (**acclamation, un acclamateur**).

acclimater, habituer à vivre dans un nouveau pays (**acclimatation**).

accointances (f), avoir des accointances avec une personne, c'est être avec elle comme si elle était de la famille.

accoler, mettre ensemble / donner l'**accolade**, mettre les bras autour du cou de quelqu'un.

accommoder, arranger pour que ça plaise / **s'accommoder**, se contenter (**accommodant**) ; **accommodement**, arrangement ; quand on se met d'accord.

accompagner, aller avec / jouer de la musique en même temps que le chant (**accompagnement, un accompagnateur**).

accomplir, faire complètement quelque chose (**accomplissement**) ; **accompli**, complètement fini / qui sait très bien faire son travail.

accord (m), des sons de musique qui sont agréables à entendre ensemble ; **accorder**, mettre d'accord / arranger un instrument qui joue faux (**un accordeur**) ; les **accordailles** (f), quand deux jeunes gens deviennent fiancés ; **accordéon** (m), instrument de musique à soufflet.

accoster, venir se placer le long de, à côté de...

accotement, côté de la route, du chemin de fer ; **accoter**, appuyer ; **accotoir** (m), ce qui sert à appuyer ou à s'appuyer.

accoucher, avoir un enfant (**accouchement**).

accoudoir (m), c'est là qu'on s'appuie sur les coudes.

accoupler, mettre deux ensemble.

s'accoutrer, s'habiller d'une manière drôle (**accoutrement**).

accoutumer, habituer (**accoutumance**).

accréditer, faire croire / envoyer quelqu'un avec une lettre qui prouve que c'est bien lui qui doit se présenter.

accroc (m), déchirure / ennui ; **accroche-cœur** (m), petite boucle de cheveux sur le front.

accroire, croire.

accroître, augmenter (**accroissement**).

s'accroupir, s'asseoir sur les talons (**accroupissement**).

accru, qui est augmenté.

accueil, c'est quand on reçoit quelqu'un (**accueillir**) ; **accueillant**, qui reçoit bien.

acculer, pousser quelqu'un le derrière contre quelque chose.

accumuler, entasser beaucoup de choses (**accumulation**) ; **accumulateur** (m), ou des **accus** (m), cuve qui conserve l'électricité.

accuser, dire que quelqu'un a fait quelque chose de mal (**accusateur, accusation**) / montrer.

ACE

acerbe, d'un mauvais goût piquant / qui a des manières qui attaquent les gens.

L'ÉCOLE BUISSONNIÈRE

Mandatés par le CA de l'ICEM réuni à Chinon, nous avions demandé à Monsieur d'Ormesson, président de l'ORTF, la projection du film de J.P. Le Chanois : *L'Ecole buissonnière* pour l'anniversaire de la mort de C. Freinet. Notre demande a été satisfaite et nous remercions tous les auteurs de cet hommage public au grand pédagogue disparu. Nous aurions certes aimé qu'un débat puisse couronner cet hommage (il n'est d'ailleurs pas trop tard pour l'envisager) mais la projection à une heure d'antenne très favorable compense largement notre regret. Beaucoup d'enfants, de parents, d'enseignants ont vu ce film si généreux et nous ne résistons pas au plaisir de publier le premier écho sous forme d'un texte de l'école de Sarron dans l'Oise.

Plus de la moitié de la classe a vu à la télévision le film : L'Ecole buissonnière. *M*me *Gabus et M*me *Swiétlik ont regretté de ne pas avoir permis à leurs enfants de voir cette belle partie du programme de la soirée.*
La maman de Claudine a dit : « On croirait bien qu'ils ont copié sur votre classe ! » Celle de Daniel Noël a fait la même réflexion : « Vous n'avez pas remarqué que dans cette école-là, on travaille comme à Sarron ? » La grand-mère de Bernard, en voyant l'imprimerie, a déclaré : « Tiens, c'est comme ici à l'école, ils font aussi un petit journal. » La mère de Jean-Luc a trouvé que l'instituteur de Sarron agissait comme celui de Salèze, mais qu'il avait plus de chance que lui grâce à la papeterie, à l'appui du conseil municipal et aux habitants du quartier.

La collaboration entre musées et écoles en R.D.A.

par

R. UEBERSCHLAG

Nous avons connu en France les musées scolaires et le musée pédagogique. Les uns sont tombés en désuétude, l'autre a changé de nom. A part quelques expériences que l'on doit à l'initiative de conservateurs curieux de la vie scolaire, on ne peut nier que les professeurs et les instituteurs considèrent les musées essentiellement comme des buts de visite ou d'excursion et non comme des annexes de l'école, ce qui se traduit d'ailleurs sur le plan des institutions : la Direction et l'Inspection des Musées relèvent du Ministère des Affaires culturelles.

Ceci s'explique aisément : les musées sont rares, regorgent de richesses mal présentées, et peu propices à une observation en groupe : la mise en valeur des objets, les inscriptions, le souci d'établir des liaisons, des oppositions, des comparaisons ou des correspondances laissent beaucoup à désirer. Mais pourquoi les conservateurs se donneraient-ils du mal puisque leur public est généralement aussi anonyme que leurs moyens sont mesurés?

Une statistique décourageante

Un coup d'œil aux voisins est-allemands n'est pas sans enseignements sur ce point : sur les 15 millions de visiteurs de musées on compte chaque année de 30 à 50% de scolaires. Une commission officielle « Ecole et Musée », créée en 1963, organise des réunions d'études, lance des enquêtes, publie des guides à l'intention du personnel et des élèves. Les réponses de deux cent cinquante écoles ont permis d'établir la statistique suivante :

1) *Préparation de la visite du musée :*

— cette préparation est précise, concrète, orientée par un thème d'enquête 11% *des cas*

— une information simple 57% »
— aucune préparation 32% »

2) *A quel moment se place la visite?*
— avant la leçon consacrée au même thème 8% »
— elle sert de support à la leçon 18% »
— elle vient en illustration de la leçon 48% »
— elle est sans liaison avec le programme 26% »

3) *Organisation de la visite*
— un questionnaire ou un plan-guide est remis aux élèves 20% *des cas*
— observation collective sans distribution de tâches 80% »

4) *Exploitation de la visite*
— elle donne lieu à un travail pratique précis (maquettes, albums, comptes rendus) 14% *des cas*
— on en parle en classe 49% »
— on ne l'exploite pas 37% »

5) *Résultats*
— le maître estime que la visite a été profitable aux élèves 90% *des cas*
— il constate qu'elle n'a été profitable que partiellement 10% »
— il regrette le temps perdu 0% »

Cette statistique ne me semble pas pêcher par optimisme et c'est pourquoi elle méritait d'être reproduite parce qu'elle prouve qu'il reste un important travail d'organisation et d'éducation à faire. Nos collègues allemands ont pris des initiatives susceptibles d'être tentées chez nous sans grand effort d'adaptation à une situation française qui ne me paraît pas plus brillante, même dans la région parisienne riche en musées mais où les problèmes de transports et d'horaires sont paralysants.

La collaboration entre conservateur et instituteur

Le piètre rendement des visites tient essentiellement à trois lacunes :

1) on imagine mal le comportement et l'intérêt de l'enfant se déplaçant dans un musée et on l'assimile trop superficiellement à celui d'un élève écoutant un cours,

2) l'instituteur n'est pas informé du contenu du musée, n'a jamais été initié aux techniques d'exposition,

3) le conservateur, essentiellement attentif à la valeur des objets, ne sait pas les intégrer dans un processus éducatif ni en faire des objets d'enquête pour les enfants.

Comment combler ces lacunes?

Une étude du comportement des élèves a fait apparaître les constatations suivantes : la visite entraîne une fatigue physique, intellectuelle qu'on peut réduire en favorisant l'aspect émotionnel : voir l'original, le toucher (lorsque cela est possible, et sous surveillance !) procurent un choc d'un type particulier. Néanmoins une visite ne devrait pas dépasser 30 minutes en 4e année scolaire, 45 minutes en 7e année, 60 à 90 minutes en 9e année. La fatigue est moins grande lorsque la simple observation et l'audition d'un commentaire sont accompagnées de recherches, de prises de notes (dans ce dernier cas, des installations adéquates sont souhaitables).

La première visite des élèves ne devrait pas être en même temps la première prise de contact du maître avec le musée. On souhaite qu'un groupe de travail ou de réflexion « Musée-école » réunisse les instituteurs et le conservateur pour que les premiers connaissent parfaitement les richesses disponibles

(dont beaucoup figurent dans les réserves).

Les enseignants indiquent au conservateur les thèmes qu'ils aimeraient traiter en liaison avec le musée. On met au point le calendrier des salles temporaires qui vont répondre à des vœux plus précis. Quelques classes terminales prévoient même l'étude d'un thème annuel (à Berlin - Friedrichshain : l'histoire du mouvement ouvrier, par exemple) qui permet d'exploiter systématiquement toutes les salles d'un musée historique consacré à cette matière.

A l'institut pédagogique, le conservateur dirige des séances de travaux pratiques qui ont pour objet d'initier les étudiants à la présentation d'un pays, d'une époque, d'un fait de civilisation. On est loin de quelques gravures paresseusement placardées aux murs d'une salle de classe !

Pourtant, il n'est pas question de rendre inutile la réflexion des élèves par une parfaite articulation logique qui transforme la présentation en démonstration autoritaire pour ne pas dire dogmatique. L'exposition doit susciter la recherche et non l'étouffer.

C'est pourquoi les Musées évitent d'éditer des guides au sens classique du terme. Les documents mis à la disposition des écoles se présentent comme canevas (Halbfertige Schüleraufträge) classant par séries de documents ou d'objets les thèmes de recherche possibles.

Comment cacher pourtant que la liste des enquêtes ou thèmes de visite nous fait craindre une exploitation trop idéologique des musées dans les pays socialistes ? Voici par exemple les thèmes proposés à des élèves de la 8e année scolaire :

1) Donner des exemples, en utilisant les documents du mur d'exposition n° 2, de l'alliance du capital, des Junkers et de l'administration impériale.

2) Quelles parties du monde les impérialistes voulurent-ils conquérir et quels furent les instruments de leur politique coloniale ?

Quel fut le niveau de vie des indigènes dans les territoires coloniaux allemands ? (vitrine n° 3).

3) Comparer le niveau de vie du prolétariat industriel et rural à celui des classes possédantes (vitrines n° 1, 2 et 3 représentant une cuisine d'ouvrier et un salon bourgeois).

Georges Kerschensteiner, le célèbre pédagogue allemand dont se réclament les deux Allemagnes, avait dès 1925 consacré une de ses études au rôle culturel des musées et constaté avec mélancolie : « On est contraint de distinguer quatre types de musées : les cabinets pour érudits, les boudoirs pour objets rares et précieux, les vitrines pour badauds (le terme méprisant de « Schaubuden » qu'il utilise accentue le côté forain de ces musées-bazars) et enfin les instituts à vocation culturelle (Bildungsinstitute). Il faut espérer que la collaboration des conservateurs et des enseignants va donner aux musées la jeunesse d'allure, l'attrait d'une présentation alliant l'intelligence à la ferveur et ceci dans tous les pays.

R. U.

Sources : Pädagogik 1967-1 - Joachim Ave : Unterstützung der politisch - ideologischen Erziehung durch die Museen (p. 42 - 50). Edité par le Pädagogisches Zentralinstitut Berlin (R.D.A.)

LIVRES et REVUES

Les livres

SIMONE DE BEAUVOIR
ou l'entreprise de vivre
Francis JEANSON
Ed. du Seuil

Depuis 1944 presque à la cadence d'un ouvrage par an, Simone de Beauvoir a créé une œuvre conséquente qui la situe à la fois comme romancière, essayiste, polémiste, dramaturge et par-dessus tout, philosophe, à condition toutefois qu'elle ne fasse pas *spécifiquement* de la philosophie...

Le livre sérieux et documenté que Francis Jeanson lui consacre, avec lucidité et respect, nous est une occasion de repenser l'authenticité d'une œuvre qui exigea, jusqu'aux plus extrêmes limites, courage et vérité. Ce sont là vertus qui ne se donnent pas, mais bien qui se gagnent quotidiennement, minutieusement par une présence au monde de tous les instants et aussi, il faut le souligner, par une confiance totale en soi. Forte de ces données primordiales, Simone de Beauvoir se place d'emblée — dès l'enfance pourrait-on dire — à la hauteur de la vaste entreprise de parler aux hommes pour accéder à l'essence de leur existence commune, à travers sa propre essence.

Les divers moments de ce vaste et téméraire enjeu, Francis Jeanson les analyse avec pénétration et subtilité pour en retenir les vives résonances humaines, pour faire ainsi la démonstration que la vérité singulière d'un auteur se livrant tous voiles levés porte en elle une générosité d'offrande, une vision du monde qui peuvent avoir valeur de message universel.

Peut-être pourrait-on faire le reproche à Francis Jeanson de s'installer trop commodément dans le courant du fleuve beauvoirien, de se laisser porter par l'impétuosité du flot sans soupçonner les risques qu'y court la pensée critique. C'est ici le cas de dire que l'eau coule où elle veut ; mais depuis toujours les hommes ont pris à cœur d'assagir les fleuves et de leur donner une nouvelle nature et un nouveau destin. D'où découle, en permanence, cette position de porte-à-faux d'un auteur qui, refusant de voir d'autres impératifs que ceux qui lui viennent de son propre pouvoir d'exister, ne pourra prendre en considération le pouvoir des autres. Ces autres dont elle réclame pourtant l'audience puisque c'est pour eux qu'elle écrit. Ce n'est que par les autres que l'on existe et que l'on peut s'évaluer, être mis en question.

Par ce postulat de *totalité* d'où elle domine le monde comme d'une forteresse au-dessus de la vallée, Simone de Beauvoir ne s'aperçoit pas, semble-t-il, que des ouvertures manquent à sa place forte de l'*absolu* ; celles justement qui éclaireraient ses *rapports aux autres* et lui feraient accepter le *compromis* et le *relatif* sans douleur, quelles que soient les exigences que par pétition de principe, elle entend assumer.

Cette situation de porte-à-faux est plus spécialement évidente — et en une certaine mesure limitative — dans les écrits qui ont trait à *la condition féminine* et où s'affirme, en fait, le fondement de toute l'œuvre de Simone de Beauvoir (*Le deuxième sexe ; Les Mandarins ; Mémoires d'une jeune fille rangée ; La force de l'âge*).

Pour celle qui vise l'*absolu*, toute conquête est impuissante, imparfaite et sa *frénésie de vivre* des instants exceptionnels la place toujours dans l'attente de l'événement nouveau qui très souvent ne répond pas à l'appel. D'où la recherche de situations contingentes qui donneront

le change : le retour à l'innocence de l'enfance, l'espoir d'une chance perpétuellement favorable, en somme, l'installation commode dans le domaine de l'*ambiguïté*.

Mais l'ambiguïté ne saurait être démonstrative : elle mène tout droit aux inévitables contradictions si utiles à la rigueur de la pensée qui ici n'a pas d'exigences : la thèse peut être sans défaut par le miracle d'une sincérité irréprochable qui ne laisse rien dans l'ombre, mais l'antithèse, inévitablement se dérobe et la synthèse fuit dans les brumes... Tant pis ! Simone de Beauvoir n'en a cure : elle écrit pour satisfaire une plénitude intérieure. C'est seulement la thèse qui compte pour elle car elle est l'occasion d'affirmer ses talents d'analyste et d'écrivain et son plaisir de *se jeter dans l'extraordinaire*.

En conséquence de cette sorte de parti pris de ne retenir que ce qu'elle veut sentir et regarder, ne nous étonnons pas de la voir se *mystifier* elle-même par un *absolu* qui n'est souvent que le mirage d'un paradis inaccessible qui ne répond pas toujours à une exigence radicale, à l'*exigence d'être soi-même*.

Nous voici bel et bien dans le domaine du relatif et du compromis et non dans cette *totalité du réel* si souvent revendiquée ni dans une exhaustivité qui accapare et consomme toutes les richesses de situation. La *condition féminine* vue et analysée par Simone de Beauvoir est significative d'une sorte de duperie qui l'oblige à composer avec les événements ou ce qui est plus grave à passer sous silence les faits essentiels à un bonheur qui prétend être exceptionnel.

Elle a vécu avec succès et plénitude *ce type particulier de rapport entre homme et femme qu'on appelle : le couple*. Elle sait, mieux que toute autre, l'influence bénéfique que peut avoir sur une femme exceptionnelle, un homme exceptionnel qui a dans le domaine de la pensée et dans la société un rôle prédominant : militant inlassable de l'idée et de la vie civique, Sartre s'avère apte à créer par ses seules forces des courants de culture, de grande compréhension humaine, de résistance à l'oppression. Simone de Beauvoir en est réduite à regarder les choses de plus loin, à être *distanciatrice*, avec le seul recours de ses écrits dans lesquels elle entend, d'abord, rester elle-même. On ne saurait donc, sans masquer la réalité, affirmer ici que la femme est l'égale de l'homme car l'envergure d'esprit, l'action directe, les responsabilités implacables du militantisme ne sont pas l'équivalent d'un travail d'imagination où se réfugie inévitablement toute femme qui a un compagnon qui la dépasse.

Bien que consciente de cette inégalité dans un compagnonnage qui, à ses yeux, est idéal, Simone de Beauvoir n'en fait pas, comme l'on dit, une affaire ! Elle écrit dans *Le deuxième sexe* : *« Les femmes... hésitent à mettre de fond en comble le monde en question comme aussi à le prendre en charge. Aussi me convenait-il de vivre auprès d'un homme que j'estimais m'être supérieur; mes ambitions, quoique têtues, restaient timides et le cours du monde, s'il m'intéressait, n'était tout de même pas mon affaire »*.

C'est ainsi que le problème du couple est incomplètement posé et qu'est esquivée, assez désinvoltement, la question essentielle pour toute femme : l'avenir du couple par l'enfant. Il faut regretter que Simone de Beauvoir n'ait pas vécu — par refus ou impuissance — l'expérience du couple en totalité par son prolongement dans une descendance naturelle, comme inévitable puisqu'elle est la consécration de l'amour.

« Il est vrai, dit S. de Beauvoir (p. 283), (*Entretien avec Simone de Beauvoir*, Francis Jeanson) *que la femme se considère généralement comme plus responsable à l'égard du petit enfant et qu'elle en est plus proche que l'homme. Mais là aussi c'est une question de culture, je pense, beaucoup plus que d'instinct et de nature... Je pense que pour l'homme comme pour la femme, le fait d'avoir des enfants peut être une expérience très intéressante et très enrichissante »*.

On ne peut que regretter que Simone de Beauvoir n'ait pas vécu cette expérience enrichissante plus que toute autre puisqu'elle est inscrite par l'autorité de la nature dans le destin de la femme. On imagine sans peine, lisant ses souvenirs d'enfance, tout ce qu'une telle conscience de femme aurait éveillé de résonances dans l'âme d'un enfant. C'est peut-être, à y réfléchir, cette fonction éducatrice qui nous prive des richesses les plus insoupçonnées d'une personnalité de femme vouée à l'*entreprise de vivre*. On est d'ailleurs surpris quand on est dominé

par les servitudes d'éduquer, que le professeur qui vécut ses plus riches années au contact d'une jeunesse intelligente et pleine de promesses, ne se soit jamais senti engagé vis-à-vis de cette jeunesse dans une sorte d'entreprise à les servir intellectuellement et humainement.

Mais les messages de Simone de Beauvoir sont malgré ces manques «conformistes », certainement reçus avec gratitude et élan par cette jeunesse dont elle ne cesse de dire et de redire les lieux communs de la liberté et de l'espérance en l'avenir, de la confiance que l'on se doit à soi-même. Constater ces lieux communs, ce n'est pas diminuer la valeur de l'écrivain mais au contraire, le situer au cœur du monde dans la vérité de soi et des autres, c'est lui reconnaître la portée universelle qu'une telle œuvre mérite et dispense.

Elise FREINET

●

HISTOIRE MONDIALE DE LA FEMME
Sous la direction de Pierre GRIMAL
Nouvelle Librairie de France.

L'histoire traditionnelle ne parle guère que de l'histoire des hommes, sauf l'éloge rendu à quelques héroïnes célèbres comme Blandine ou Jeanne d'Arc. Mais elle semble ignorer systématiquement la vie quotidienne des femmes en tant qu'épouses, mères, filles ou sœurs.

Pourtant leur place est grande dans l'évolution de la société. On n'en parle qu'au travers des légendes : les Amazones, Psyché, Ariane, Nausicaa, les Sabines, les Vestales, les prêtresses, les sorcières, etc. Déjà on y devine leur rôle pour contribuer au bonheur de tous, influencer la vie collective, mener à bien une tâche difficile, participer à l'action politique. Mais on ne peut plus laisser tout cela dans le domaine des mythes ou du mystère.

C'est pourquoi des historiens, des philosophes, des sociologues, des biologistes même se sont penchés sur ce problème, sous la direction de Pierre Grimal, professeur à la Sorbonne. Et ils nous offrent aujourd'hui une *Histoire Mondiale de la Femme* en quatre volumes :

1) Préhistoire et Antiquité
2) L'Occident, des Celtes à la Renaissance
3) L'Orient, l'Afrique Noire, l'Asie, l'Océanie et l'Amérique précolombienne
4) Sociétés modernes et contemporaines.

Nous y voyons la femme évoluer dans le temps et dans l'espace. Les différents courants de l'évolution tendent à la libérer de son traditionnel esclavage. Mais l'histoire continue et l'avenir nous dira si la société future lui accordera la place qui lui revient. Que ce livre en soit la première étape !

La rigueur historique du texte, la valeur documentaire de l'illustration et la portée philosophique de cet ouvrage ne peuvent laisser indifférents les enseignants de l'Ecole Moderne qui trouveront là matière à enrichir leurs connaissances et à moderniser leur enseignement.

F. DELEAM

●

L'ECOLE, POUR QUOI FAIRE ?
Jean PAPILLON
Grasset, Editeur.

Ce livre, écrit en 1965 par le responsable de la rubrique universitaire du *Figaro*, est toujours d'actualité tant les questions qu'il soulève sont restées sans réponse. Par exemple, Jean Papillon met en cause l'attachement à la tradition des maîtres, des parents, des syndicats d'enseignants. Il discute aussi fortement la valeur du baccalauréat, plaint l'enseignement technique misérable, s'attaque aux faiblesses de l'orientation et de la démocratisation dans l'enseignement, indique la nécessité d'adapter l'Université au monde moderne et fait en somme le procès de l'école actuelle.

Apparaissent aussi dans cet ouvrage où chiffres et tableaux sont nombreux et bien faits, des indications précises sur l'actuelle organisation scolaire et universitaire qui sont fort utiles à tous ceux qui veulent un peu s'y reconnaître ! Ce livre a aussi le mérite de vulgariser les problèmes de l'éducation nationale, de mettre en valeur ses faiblesses et ses réussites.

Jean Papillon évoque des solutions qui, selon lui, permettraient à l'école d'avoir un but : celui de sauver l'homme et l'on doit se réjouir de la hauteur de vue du

journaliste. Pour lui, il faut, par exemple, redonner par l'intermédiaire du professeur principal, une autorité très grande à la science pédagogique, il faut développer l'éducation permanente, il faut donner envie d'apprendre, il faut spécialiser l'élève le plus tard possible afin de le livrer à un enseignement général développé qui seul permet de préparer l'homme de demain à l'adaptation et à la reconversion.

Et pourtant ce livre clair, lucide, courageux, ne satisfait pas complètement. Cela vient peut-être de ce qu'il reste volontairement très général ou bien de cette rogne anti-syndicale injuste qui s'y manifeste vigoureusement. Cela vient surtout d'une espèce de gêne éprouvée devant un langage de technicien : l'auteur pense trop aux « élèves » et pas assez aux « enfants », il critique plus une organisation que la société qui l'a mise en place, et finalement, toujours en technicien, il propose de sauver l'homme, non par l'homme, mais par une école-laboratoire où les techniques modernes sont plus mises én avant que « la nécessité de bâtir avec la vie et dans la vie ».

Malgré ces réserves, on gagnera beaucoup à lire ce livre car il apporte le témoignage d'un homme qui parle de l'enseignement sans en faire partie et le recul qu'il peut prendre ainsi lui permet d'apporter un témoignage intéressant.

Jean DUBROCA

●

NOUS AVONS REÇU :

des Editions J. Delmas et Cie,
13, rue de l'Odéon, Paris VIe

dans la collection « Richesses de France »

● *L'Aisne*, à la fois riche de ses bois, de ses étangs, de son passé préhistorique autant qu'historique et de son présent économique,

● *La Moselle* dépeinte dans son présent en pleine transformation.

Rappelons que les volumes de cette collection format 21 × 27, de 152 pages, comportant le premier 163 photos et le second 127 ne sont pas seulement une « somme » ou un panorama touristique du département considéré : c'est une vue actuelle et c'est ce qui fait tout l'intérêt de ces ouvrages utiles à l'école pour l'information et la documentation au moment de l'étude du milieu et de l'environnement.

MEB

25 F le vol. ou 27,50 F (port et emballage).

Les revues

LA PEDAGOGIE DE L'ENFANT EPILEPTIQUE

(Bulletin n° 496-497 / 1967 de la société Alfred Binet et Théodore Simon).

Les liens qui unissent la pédagogie Freinet à la société A. Binet et Th. Simon sont de la meilleure nature puisque le secrétaire général de la société n'est autre que notre ami Guy Avanzini, directeur du Laboratoire de Pédagogie Expérimentale de l'Université de Lyon. Un bulletin spécial destiné à honorer la mémoire et l'œuvre de Freinet a été largement diffusé au début de la présente année.

Sous le titre : *La pédagogie de l'enfant épileptique*, trois spécialistes, le Dr Jean Miribel, Claude Bouvard et Victor Baldini entreprennent successivement puis de concert, l'étude du mal épileptique sous l'aspect médical, psychologique et éducatif. Etude honnête et perspicace qui s'inscrit dans une perspective idéale sans abandonner le souci de l'efficacité dans « la soumission de tous les instants au réel », sans omettre l'importance numérique des sujets touchés qu'on évalue à 4 pour 1 000 de la population globale, alors que moins de la moitié sont reconnus et traités.

La conjonction des efforts du médecin, du psychologue, de l'éducateur, une fois encore, se révèle indispensable mais « payante ». Une courte bibliographie complète ce travail dont on peut recommander la lecture à tous nos camarades qui doivent se familiariser avec tous les aspects de l'inadaptation scolaire, même s'ils enseignent dans une classe dite « normale ».

M. PIGEON

●

ATLAS

C'est presque par hasard que j'ai découvert cette revue exceptionnelle qui réunit un certain nombre de qualités rares : petit nombre d'articles sérieux et bien documentés, présentation luxueuse et prix modeste : 4 F.

Si tous les articles commençaient en page impaire, ou si le verso était sans importance, le classement en serait encore plus facile dans notre fichier documentaire mais telle qu'elle est, voilà une revue qui mérite une place de choix dans la documentation de la classe.

M. BARRÉ

ATLAS
N° 15, Octobre 1967.

Mystique et charnelle Bourgogne : une riche étude à la fois historique, géographique et touristique d'une région ignorée dans notre documentation *BT*. Les photos en noir et en couleur sont excellentes. Qui se propose pour une *BT* sur La Bourgogne ?

Ces champignons meurtriers : C'est la saison des champignons et « jamais un amateur ne sera trop prudent ni assez soucieux de mieux connaître les spécimens vénéneux. » Cet article, illustré en couleurs, donne tous renseignements pour reconnaître les champignons vénéneux et pour se méfier des croyances populaires, des préjugés de sélection ou de préparation.

La chasse en Sologne : les diverses parties sont passées en revue : chasse à courre, le travail du garde, les chasseurs, le gibier. Pour compléter le tableau socio-économique de la chasse en Sologne, il manque, à notre avis, les éléments concernant la situation de l'agriculture aujourd'hui.

H. DELETANG

●

SCIENCE ET VIE
Septembre 1967.

En parcourant le sommaire, toujours copieux et varié, j'ai été attiré par quatre articles, que j'ai lus tout d'abord. Je n'ai été déçu qu'une fois, et ce n'est même qu'une demi-déception...

Un premier article : *Un ethnologue dénonce les mythes de l'ethnologie*, nous ramène à la question souvent posée : société primitive, société moderne, où est le paradis ?

L'auteur, un jeune ethnologue, compare sociologie et ethnologie et leurs méthodes. Il résume, un peu brutalement peut-être, leurs préoccupations respectives ainsi : *l'ethnologue se soucie de la pensée de l'homme sauvage, le sociologue de l'action de l'homme moderne.* Puis il expose une méthode de travail où le spécialiste de chacune de ces sciences devrait avoir ces préoccupations complémentaires, se soucier à la fois de l'action et de la pensée de l'homme qu'il étudie, qu'il soit moderne ou primitif. Car aucune société ne peut être considérée comme immuable, la vie de ses individus modifiant sans cesse les lois établies.

Et c'est cet aspect vivant, cette constante interaction de la vie et des lois, qui intéresse l'auteur. Parlant de son travail, il précise : *« C'est un métier de sédentaire, l'ethnologie... quand on se borne à « passer » si j'ose dire, on s'associe naturellement à l'homme du verbe, de la parole, de la loi. Quand on reste, on comprend que la loi n'est pas uniquement dans les mots, mais dans la vie des choses. »* Parlant d'une de ses études où il constatait que certaines étaient transgressées, il ajoute : *« ... je comprenais qu'une structure réelle, effective, est toujours dynamique et vivante, qu'elle est fonction du volume, de l'activité, des mille sortes de groupes qui s'arc-boutent entre eux dans un contexte donné. »* Il condamne ces ethnologues pour lesquels *« tout se passerait comme si c'était le Journal Officiel qui faisait le réel. »*

Pourquoi cette différence d'attitude et de préoccupations entre ethnologues et sociologues ? Notre « ethnocentrisme » en serait la cause ; serions-nous tentés de retrouver, chez des hommes primitifs surtout, ce temps profond, ce besoin d'une pensée immuable attribuée aux paradis perdus, parce que notre époque de mouvement et d'action ne paraît plus nous l'offrir ? C'est ce que pense l'auteur, qui conclut en laissant entendre qu'une attitude composée de ces préoccupations complémentaires, nous permettrait de voir plus clair dans notre époque.

L'article *Comment marche un cerveau* porte en exergue cette affirmation timide : on commence à savoir démonter le mécanisme de la pensée. Il parle du fonctionnement du cerveau en employant des termes chers à l'électronique et à la cybernétique : émission, réception, relais, servomécanismes, feed-back, etc. Mais l'auteur précise très vite que : *« ce serait une gageure que de s'attaquer à « l'explication » du cerveau humain »* et *« qu'aucune machine métallique ne peut rendre compte exactement de ce qui s'opère avec la dimension biologique. »*

Néanmoins, j'ai à plusieurs reprises senti que nous pourrions trouver, dans ces progrès, des confirmations sans doute intéressantes et formulées dans le langage de la science, au sujet de ces points de notre tâtonnement expérimental : la répétition de l'expérience, la trace laissée par l'expérience réussie, l'intégration et la mémoire.

A approfondir pour nous.

J'attendais beaucoup de ce troisième article : *Les ordinateurs se rapprochent de l'homme*, le précédent m'ayant déjà laissé entrevoir comment la cybernétique pouvait nous aider. Mais c'est un article essentiellement technique, qui fait le point sur les derniers perfectionnements des ordinateurs. Grâce à de nouvelles techniques, les fluidiques et l'opto-électronique, les ordinateurs deviennent encore plus riches de possibilités, tout en gagnant pour certains travaux, en simplicité et en solidité. Dans cette première technique, les circuits et composants classiques sont remplacés par des tubulures où circulent des fluides, et dans la seconde par des fibres optiques conductrices de lumière. Toutefois, ces perfectionnements ne condamnent pas encore les circuits électroniques classiques, mais ils pourraient permettre la construction d'ordinateurs plus économiques.

Restait ce quatrième article alléchant : *Le nouvel enseignement des maths.* Mais après l'avoir lu, je suis tenté d'opérer dans son titre la permutation qui donnerait: *l'enseignement des nouvelles maths...*

Dans une première partie, la plus longue, l'auteur expose les mérites de la mathématique moderne et je souscris tout à fait à ce qu'il en dit. Il montre, en effet, ce que cette mathématique apporte de cohésion, d'unité et de rigueur à cette science. On est en droit d'espérer que les élèves à venir n'entendront plus, comme moi, leurs professeurs successifs leur présenter de trois façons différentes les nombres négatifs au cours de leur scolarité ! On espère aussi pour eux, qu'ils auront, grâce aux ensembles, cette vision globale d'un édifice mathématique où l'algèbre, les géométries, la trigonométrie et l'arithmétique n'apparaîtront plus comme des domaines séparés ayant chacun ses raisonnements et ses astuces...

Mais, après cet excellent panorama, où sont d'ailleurs bien précisés certains aspects des mathématiques qui resteront ce que nous les connaissons, l'auteur donne un très rapide « cours ». Il le fait à l'intention des pères de famille, victimes éventuelles de leurs enfants apprenant ces nouvelles maths. (Je m'empresse de dire que de très nombreuses classes de 6e en sont encore exemptées...) Or, ce cours est encore très traditionnel : que l'auteur ne m'en veuille pas, ce n'est pas péjoratif.

D'ailleurs, dans le très bon aperçu qu'il donne de la mathématique moderne, il ne parle pas de pédagogie. Et c'est pour cela que le bât me blesse. Je crains très fort que l'enseignement des nouvelles maths ne se préoccupe que de changer un contenu, sans changer la façon de l'administrer. Cet enseignement restera traditionnel dans toute la mesure où un professeur, seul détenteur du savoir, exposera la connaissance aux enfants ; ceux-ci la recevront et l'utiliseront dans la mesure de leur possible, pour résoudre de nouveaux exercices ou répondre à de nouvelles questions.

Que non ! me dira-t-on. Les enfants jouent avec la mathématique moderne ! L'activité ludique, voyons, et les jolis matériels en plastique coloré...

Eh oui, je pense à Freinet qui parlait des « faux monnayeurs de l'esprit » dans ce Dit de Mathieu qu'il terminait en demandant si nous saurions *« être assez logiquement humains pour redonner leur primauté à ces actes fonctionnels que la scolastique a compliqués et dévalués, et qui s'appellent : sentir, créer, comprendre, se socialiser, vivre et aimer ? »*

Je crains très fort en effet, que ces mathématiques si riches, et dont l'enfant est si proche, soient administrées sans une pédagogie moderne — qui serait d'ailleurs une pédagogie unique pour tous les domaines — où la vie de l'enfant reprendrait ses droits d'expression, permettant cette construction intégrée de la mathématique, dont parle aussi Dienes. Et que, partant, on s'étonne dans dix ans de voir que, moderne ou pas, la mathématique reste détestée des étudiants ; qu'elle soit encore ce domaine bizarre réservé à des gens bien spéciaux...

Après ces quatre morceaux de résistance, *Deux ans de plus sur le chemin de l'école*, fait un rapide, mais objectif et impitoyable tableau de la situation des enfants de 14 ans. Mais nous sommes trop bien placés pour connaître leurs difficultés...

D'autres articles : *Notre galaxie* ; *Cent mille cerveaux exportés aux USA* ; *Les champignons*, et les habituelles chroniques des laboratoires, de l'industrie et de la vie pratique, contribuent encore à faire de *Science et Vie* de ce mois, un très intéressant numéro.

M. PELLISSIER

Les Dossiers pédagogiques

Ils font partie de votre abonnement à l'Éducateur

● Vous avez précisé l'option choisie en vous abonnant à L'Educateur

Vous avez reçu :

- le n° 24 : *L'organisation de la classe de transition* si vous avez choisi la 2e option.
- le n° 25 : *L'organisation de la classe au CP et au CE* si vous avez choisi la 1re option.

Vous allez recevoir prochainement :

- le n° 26 : *La pédagogie Freinet au Second degré* si vous avez choisi la 3e option

● Vous n'avez pas précisé votre option

- Vous n'avez pas reçu les *dossiers*
- Vous ne recevrez pas *L'Educateur* n° 3

Donnez-nous de toute urgence ce renseignement indispensable.

● Vous désirez acquérir un dossier qui ne fait pas partie de votre option

- Commandez-le à la CEL, BP 282, Cannes 06, par un chèque postal trois volets en mentionnant sur le talon « Pour le *dossier* n° ... » Chaque dossier est vendu 1 F, prix spécial réservé aux abonnés à *L'Educateur*.

La directrice de la publication : E. Freinet

Printed in France by Imprimerie CEL - Cannes
Dépôt légal : 4e trimestre 1967
n° d'édition 60 - n° d'impression 833

L'ÉDUCATEUR

Revue pédagogique mensuelle de
l'Institut Coopératif de l'École Moderne - Pédagogie FREINET
et de la Fédération Internationale
des Mouvements d'Ecole Moderne

10 *numéros par an et* 6 *Dossiers Pédagogiques (trois options au choix)*

Abonnement : France 25 F. Etranger 29 F — C.C.P. Marseille 1145.30