

40^e année

n° 5

1^{er} Février 1968



L'EDUCATEUR

magazine

ICEM FIMEM

Pédagogie Freinet

Sommaire

- **L'Éducateur**
L'École Moderne est plus que
jamais militante *C. Freinet* p. 1
- **Hommage à C. Freinet** p. 3
- **Le point de vue pédagogique**
Pédagogie coopérative *E. Freinet* p. 4
- **Le contrôle**
Les notes et nous *M. Barré* p. 11
- **Connaissance de l'enfant**
Dans les limites *P. Le Bohec* p. 13
L'enfant plagiaire *R. Ueberschlag* p. 18
- **Information mathématique**
A propos d'un pousse-pousse *M. Pellissier* p. 21
- **Sciences**
Ce que pourrait nous apporter
un bulletin de travail *M. Berteloot* p. 27
- **Le Congrès de Pau**
Fiche d'inscription p. 29
- **Second degré**
Une si jolie salle *R. Favry* p. 37
- **Maternelles**
Un moment de recherche mathématique *M. Thomas* p. 43
- **Méthodes naturelles**
Un appel de la commission *Y. Lonchamp* p. 47
- **Formation des maîtres**
Recyclage pédagogique des maîtres et
stages en cours d'année scolaire *R. Linarès* p. 50
- **Vie de l'I.C.E.M.**
Liste des délégués départementaux p. 56
Quelques informations p. 59
- **Pédagogie internationale**
Journées d'Études du groupe valdotain *R. Grosso* p. 60
- **Livres et Revues** p. 62

L'École Moderne est plus que jamais MILITANTE

Nous sommes une avant-garde, ce qui veut dire que nous marchons bien souvent à contre-courant et que nous avons besoin, si nous ne voulons pas sombrer, d'agir tout à la fois avec hardiesse et prudence contre ceux qui défendent les positions acquises.

L'administration s'accommode plus ou moins de notre esprit militant. Cela dépend de la personnalité des administrateurs eux-mêmes, et nous devons dire avec réconfort que nous rencontrons souvent auprès d'eux un appui intelligent et précieux, même si cet appui reste strictement personnel, sans résonance administrative.

Toute action militante, qu'elle soit pédagogique, syndicale, coopérative ou pédagogique, se nourrit obligatoirement d'idéal et de sacrifices. Elle ne rapporte que rarement aux militants eux-mêmes auxquels on vole volontiers les réussites. Et on leur reproche, du même coup, ce qu'on appelle souvent le manque de sens pratique, cette aptitude si courante des individus à monnayer leurs activités et à faire breveter leurs inventions.

Alors, il est bien exact que nous avons vécu d'idéal et de sacrifices et que nous ne voyons pas, dans l'organisation sociale et politique actuelle, la possibilité pour l'avenir de trouver un autre mode d'innervation et de financement de notre activité. Nous faisons certes le maximum d'efforts pour une rentabilité maximum de notre ICEM et de notre CEL. C'est parce que nous avons pu créer et faire vivre ces puissants organismes que nous avons réalisé une œuvre qui marque déjà et marquera notre pédagogie mieux que les plus éloquents discours. Les millions engloutis par nos 35 ans de recherches, c'est cela notre capital social. C'est malheureusement un capital peu rentable commercialement parlant et encore moins négociable.

C'est ce que nous répondons à ceux qui, du dehors, s'étonnent qu'une administration coopérative fasse ainsi appel sans cesse à la bonne volonté et aux sacrifices de ses adhérents. Si demain il y a bénéfiques coopératifs, c'est que se sera éteinte la fièvre de recherche dont nous vivons.

Si nous pouvons nous survivre, c'est que nous trouvons dans le milieu enseignant une proportion insoupçonnée de camarades idéalistes qui sont toujours prêts à sacrifier leur bien-être ou leur argent, à l'intérêt de leur travail au sein de notre mouvement. C'est ce qui nous vaut :

- d'avoir un nombre respectable d'abonnés à des publications qui ne sont pas des revues ordinaires, mais des organes de travail ;*
- de trouver à volonté, parmi tant de dévouement, des responsables et des travailleurs pour nos commissions et notre entreprise BT ;*
- de compter un millier de participants à nos Congrès annuels ;*
- d'avoir des souscriptions pour toutes nos nouveautés ;*
- et de pouvoir compter sur des centaines de camarades qui font à notre mouvement une entière confiance au point de nous confier leurs reliquats de traitements.*

Notre mouvement est puissant de cette conjonction exceptionnelle de bonnes volontés. Et c'est sur elles encore que nous comptons exclusivement pour l'avenir.

...Et c'est pourquoi, malgré les attaques et les critiques, les calomnies parfois, malgré le comportement à notre égard d'une administration qui reconnaît assez souvent la valeur et la portée de notre œuvre mais ne nous apporte jamais aucune aide technique, malgré les difficultés que rencontre, pour se survivre, une Ecole Freinet dont l'administration ne veut pas reconnaître le caractère expérimental, avec l'appui moral inégalé de la masse de nos adhérents, nous restons plus que jamais confiants et enthousiastes.

L'Ecole Moderne est désormais le ferment théorique et technique des progrès pédagogiques de notre époque tragique et déconcertante.

Au travail !

C. FREINET

Educateur n° 4 du 15 novembre 1961



Hommage des éducateurs chiliens à

C. FREINET

Santiago du Chili, le 4 décembre 1967

Au mois d'octobre nous avons rendu hommage à la mémoire de notre inoubliable Freinet.

L'exposition a eu lieu au Lycée Manuel de Salas où je travaille. Elle a été visitée par des milliers de personnes parmi lesquelles les élèves-maîtres, les instituteurs, les professeurs et les élèves de l'Institut Pédagogique, des membres de l'Alliance Française et de l'Ambassade de France, etc.

Tout le monde a beaucoup apprécié tout ce que nous avons exposé sur la technique Freinet. Le professeur de didactique, M. Gomez Catalan, m'a dit : « Il y a plus de 30 années que mes élèves connaissent Freinet ; dans mes classes j'ai beaucoup parlé de l'imprimerie à l'école, du texte libre, etc. » Il est resté deux heures à l'exposition avec plus de quarante de ses élèves.

La boîte enseignante elle aussi a vivement intéressé les visiteurs.

KRASNA MARTINIC

P.S. On a télévisé l'exposition le premier jour et les plus importants journaux chiliens ont publié des articles.

PÉDAGOGIE COOPÉRATIVE

par

Élise FREINET

Si l'on racontait la vie de Freinet, elle serait l'illustration d'une personnalité multiple, dans laquelle les autres avaient la meilleure part, au détriment d'une nature d'homme hors série qui ignora toujours les limites d'un envahissement en permanence subit. A mon arrivée à Bar-sur-Loup en 1926, je devais me faire à l'idée d'une vie impersonnelle, ouverte vers une recherche jamais assouvie, œuvrant aux dimensions d'une camaraderie sans cesse élargie, sur le chemin d'une découverte permanente, aux exigences de Moloch : rien ne partait de Freinet qui ne lui revînt agrandi de résonances nouvelles ; rien ne lui parvenait qui ne fût immédiatement enrichi par une précoce maturité humaine à l'incommensurable don d'accueil. Il n'était alors qu'un tout jeune homme de vingt-huit ans, rejeté à la solitude par les meurtrissures de la guerre à peine terminée, et déjà il avait trouvé en lui les ressources d'une résurrection : inscrire dans les mutations de son être moral les élans de la masse, les agrandir et les parfaire depuis les ébauches primitives jusqu'à l'aboutissement d'un équilibre momentané qui devenait ensuite préfiguration d'une réalité d'avenir.

Repensant notre passé commun en ces instants aigus de la définitive séparation, j'ai acquis la conviction que ces biens impalpables et intraduisibles étaient la plus claire lumière du testament de Freinet. Au-delà de ma peine, j'ai voulu en faire ma volonté de vivre pendant la fragile période de survie qui m'est accordée. J'ai pris alors la nette conscience que ce qui naît et grandit, par l'élan de la multitude, doit sans cesse compenser ce qui s'éteint parce qu'il n'est que singulier. Une fécondité accompagne la pensée, devenue force organisatrice par les pouvoirs de la masse. C'est là le seul

sentiment que nous puissions avoir d'une éternité assurée par le prolongement et les résonances de la camaraderie la plus haute.

C'est dans ses mécanismes et ses circuits les plus ténus et les plus subtils que la vie fait le miracle de durer. Ainsi en est-il de notre vaste assemblée fraternelle qui s'accomplit et se parfait par le jeu de forces et de courants souvent informulables mais qui n'en gouvernent pas moins la marche et l'unité de l'œuvre commune. Rien de grave ne saurait arriver si nous savons préserver ces biens. Tout avenir peut être envisagé si nous savons les exalter. Il y a là une œuvre de lucidité sensible qui fut comme un label imposé par la nature confiante et généreuse de Freinet et qui explique l'étonnante vitalité d'un mouvement qui, dans un monde d'arrivisme et de compétition, a su conserver son unité organique et sa foi.

La preuve de cette unité organique nous a toujours été donnée par la fusion consubstantielle de notre œuvre pédagogique et de notre organisation commerciale indispensable. Un seul titre en garantissait l'authenticité : *Pédagogie coopérative*. Il n'est pas de mots que Freinet ait écrits plus souvent ; il n'est pas d'expression qui ait été pour lui aussi riche de contenu humain, de réciprocité bienveillante dans les formes les plus passionnantes de travail, d'affranchissement plus total de désirs personnels, de liberté plus patiemment et courageusement gagnée. Car, enfin, par cette indépendance si méticuleusement promue, n'êtes-vous pas devenus les maîtres de votre destin ? Il en sera ainsi tant que l'idéal qui vous anime sera la continuation du passé. Longtemps encore le souvenir de la noble figure de votre guide vous situera à la hauteur de l'homme, toujours surpris

de la capacité des hommes à faire leur histoire sous la marque de l'œuvre vive, par les pouvoirs de l'amitié.

Il faudrait écrire un grand livre pour expliquer par quels cheminements les élans d'une sensibilité collective ont fertilisé les cœurs et les cerveaux pour réaliser au long d'un demi-siècle ce que nous appelons aujourd'hui notre *Pédagogie Freinet*, notre ICEM, notre CEL. Il n'y a dans ces bien si miraculeusement conquis, ni sens abusif de propriété, ni souci d'originalité, ni sentiment grégaire d'une culture. Mais bien plutôt une manière de plateforme d'élan, d'assise sûre permettant de nouveaux départs vers des initiatives sans limites pour des créations généreuses.

Il faut remonter aux origines de notre mouvement pour nous rendre compte que ce don de participation était déjà inclus au départ, à l'heure où le premier disciple Daniel faisait équipe avec Freinet pour commencer la grande aventure collective que devaient légitimer, bien vite, les nouveaux adhérents. Peut-être le mot de coopération est-il empreint de trop de matérialisme pour signifier ce perpétuel enchevêtrement de l'œuvre culturelle et de son aspect commercial ; mais il est en tout cas pour nous ennobli en permanence par la sincérité de nos élans et la valeur de nos actes.

Les premières *Circulaires aux adhérents* parties de Bar-sur-Loup passent, sans solution de continuité, de l'organisation pédagogique à la mise en place d'une comptabilité coopérative, le tout sécurisé et revalorisé par un titre qui devait devenir un drapeau : *l'imprimerie à l'école*. Le fonctionnement des échanges interscolaires et des échanges d'idées entre maîtres justifiait de bien modestes appels de fonds que Freinet

faisait toujours à contre-cœur et qu'il tâchait de compenser par de petits avantages qui en atténuaient la rigueur. « *A mesure que les fonds le permettront, écrivait-il dans une circulaire de 1926, chaque adhérent se verra attribuer une action de 25 F. Les nouveaux acheteurs de la presse bénéficieront de cette même action.* » C'était la multiplication des petits pains, qui jamais ne remplissaient les tiroirs vides, mais c'était surtout la justification de ce qui s'appelait alors la *coopérative d'entr'aide*. Le jeune instituteur qui, en 1928, achetait le matériel d'imprimerie avait à déboursier de sa poche 238,50 F (n° 13 de *L'imprimerie à l'Ecole*) et il gagnait à peine 300 F mensuels. Pas de caisse des écoles, pas de crédits scolaires municipaux, pas de loi Barangé et, en perspective, l'hostilité de l'administration, des parents, de la municipalité !

Mais on chérit d'autant plus son enfant qu'on a souffert pour l'élever et qu'il vous a coûté de réels sacrifices. Les pionniers de la pédagogie Freinet aimaient leur œuvre pour les mêmes raisons. L'esprit d'équipe allait toujours plus loin que la collaboration pédagogique et chacun emboîtait le pas à toutes les initiatives de Freinet : c'était à n'en pas douter la plus parfaite dynamique de groupe.

Il faudrait avoir le temps de décrire toutes les démarches émouvantes qui, en ces premières années de démarrage, ont donné à la coopération sa signification la plus efficiente et la plus noble. Chaque adhérent était au premier chef un travailleur et un militant sans départager ses fonctions éducatives et ses responsabilités dans la création des outils nouveaux de travail. Chaque classe, était en même temps qu'un laboratoire, un atelier de bricolage permanent. Chacun s'alignait

à la base, sur la ligne de départ et la prodigalité des efforts communs témoignait d'une bonne volonté sans limites : on mettait en route des modèles divers de presse ; on s'essayait à la fabrication de casses, de porte-composteurs, de rouleaux ; on inventait des procédés d'illustrations typographiques, de cartes géographiques ; on prospectait les alentours pour découvrir des matières premières au plus bas prix : papier à imprimer, encres, cartons divers, caractères, caoutchouc. On recherchait les occasions d'achat : enveloppes, perforateurs, agrafeuses, tous éléments qui allégeaient quelque peu les tarifs en cours et qui donnaient grandeur et noblesse à ces prospections patientes et courageuses d'abeilles au travail.

C'est ainsi que grandit la ruche.

Dans *Naissance d'une Pédagogie Populaire*, j'ai retracé trop hâtivement le cheminement de l'œuvre pédagogique, inextricablement liée à la mise en place d'un secteur de production du matériel éducatif et d'un organisme financier. La coopération y prenait ses sûres assises et ses marques de noblesse.

Ce n'était pas sans difficultés ! Compensées heureusement par les richesses, les vraies richesses d'une idéale association.

Evoquant ces temps lointains de la jeunesse d'une œuvre collective et de la jeunesse des travailleurs qui l'ont promue, je revois des visages éclairés de bienveillance et d'optimisme et qui s'offraient à nous dans une sincérité si loyale qu'elle se touchait du regard, sans que naisse jamais une arrière-pensée de doute ou d'hésitation. Il faut dire une fois ces choses qui ont été si réelles, pour que l'on sache comment chacun tenait à s'engager dans les responsabilités exigeantes d'une

fonction nécessaire, aussi méritoire dans le bricolage du matériel à perfectionner que dans la vaillante propagande, que dans les activités pédagogiques les plus audacieuses, à contre-courant d'un monde d'autoritarisme administratif et de conformisme paralysant. Et il faut dire aussi qu'au long du temps qui coule se sont retrouvées intactes, dans les meilleurs d'entre vous, à la base comme au sommet, ces mêmes vertus de l'entraide inconditionnelle qui ont assuré, assurent et assureront la pérennité de la pédagogie Freinet.

Cependant, l'organisme commercial qui, dans une continuité indéfectible a toujours assuré l'indépendance de notre œuvre et la recherche permanente qui la conditionne, est astreint aux obligations de statuts et de formalités fiscales exigés par la légalité. Il est toujours plus difficile de manier des règlements et des fonds que des idées venues en offrande spontanée renforcer sans cesse le tonus d'une collaboration fraternelle. C'est pourquoi l'histoire de la CEL a toujours été signée de difficultés financières inhérentes à la pauvreté et qui ont failli à maintes reprises la faire sombrer. Nous en résumons les plus dramatiques passages, puisqu'aussi bien ce sont là des événements inscrits dans l'histoire.

1932-34 : « L'affaire de St-Paul » (1) qui concrétise de façon dramatique l'attaque de la réaction contre la pédagogie Freinet, sur le plan local puis national, met inmanquablement notre trésorerie en difficulté : à un moment d'expansion affirmée des techniques Freinet, il faut des fonds de roulement accrus, des locaux nouveaux, des em-

ployés. Jusqu'ici la coopérative, n'étant pas totalement centralisée, ne fonctionnait que par le travail de Freinet à l'administration, mon travail et celui d'aides bénévoles à l'expédition et à l'organisation interne de l'emmagasinage.

Dure épreuve, subie en des temps où la lutte était sur tous les fronts, pédagogique, culturel, social, financier. On triomphe de l'adversité par la lutte militante, dans la classe, dans des meetings, par des interventions au parlement, par la presse et, surtout, par la souscription permanente auprès des camarades devenus combattants d'une noble cause, à leur poste de travail.

Et la partie est momentanément gagnée.

1939 : la guerre anéantit en quelques mois une œuvre magnifique, symbole de tant de travaux, de tant de sacrifices, de tant d'espairs. Freinet est interné dans un camp de concentration, nos camarades sont appelés à l'armée, devenus prisonniers, et plus tard pour quelques-uns ce sera les camps de la mort d'où ils ne reviendront plus.

La CEL logée dans nos locaux de l'École est perquisitionnée, dispersée, plus rien ne restera de tangible de tout ce qui fut une œuvre réaliste portée à si grande hauteur humaine.

1945 : Mais la bonne semence ne perd jamais ses virtualités de vie : en juin 1945, Freinet sonne le rappel de ses camarades de combat. Un stage de juin réunit à Gap plus de cent participants. C'était un défi à la démoralisation de l'après-guerre, à la destruction massive du territoire, à l'inexistence des moyens de communication : la pédagogie Freinet reprend le départ, mais la CEL est au point zéro : pas de local, pas de matériel, pas d'employés,

(1) Voir *Naissance d'une Pédagogie Populaire*.

pas de clientèle, pas de « bons-matières » pour faire démarrer la production. Comme local, on découvre, après maintes recherches, les murs nus d'un garage à Cannes.

Se lancer dans l'aventure de reconstruction est une folie. On s'y lance quand même, tant est totale la conviction de tous, que l'œuvre promue par Freinet est gage de réussite. Tant et si bien que, non seulement les activités pédagogiques démarrent dans des locaux improvisés avec des employés hélas ! non spécialisés, et ainsi va s'organisant la mise en place des fabrications d'outils majeurs : *la CEL passe au stade de la production*. La petite CEL d'avant-guerre qui ne pouvait assurer que la vente d'une production limitée et façonnée à l'extérieur, installe ses propres ateliers d'usinage : presses, composteurs, caractères, limographes.

Une fois de plus, triomphe la coopération.

1951-52 : Aux quatre murs du garage succèdent des installations viables : salles et machines, bureaux d'administration, personnel formé et spécialisé, vente et clientèle assurée dans les limites d'une entreprise qui, comme toujours, n'a pas de fonds de roulement, mais qui sera sûre de s'en tirer en faisant appel aux prêts à long terme de ses adhérents. Si bien que dans un élan d'initiative qui fut toujours le moteur de toute création durable, Freinet songe à installer la CEL dans ses murs, à lui donner une assise foncière qui la rendra moins fluctuante et vulnérable. Malgré d'incroyables difficultés financières puisqu'il faut assurer les traites de la construction tout en poursuivant les stocks de matériel on fait face à un circuit commercial grandissant...

Un nouveau bond en avant est fait avec l'installation des ateliers d'édition. Dès cet instant les biens CEL (immeuble, terrain, machines, ateliers, clientèle) garantissent une dette flottante inévitablement accrue.

Mais plus encore, une autre garantie est donnée : la caution morale d'une personnalité connue et respectée dans le monde pédagogique international : Freinet.

Cette garantie d'honneur sauvera la CEL dans l'affaire Rossignol.

1956 : Pour donner à la CEL un plus grand secteur de diffusion et alléger les tâches écrasantes de Freinet, le C.A. décide de faire entrer certains circuits de vente CEL dans les circuits de la Maison Rossignol (Rossignol étant un ancien adhérent CEL).

1958 : Faillite de la Maison Rossignol qui dépose son bilan. Pertes de la CEL : près de 40 millions d'A.F.

Les biens CEL (bâtiments, terrains, machines) garantissent encore le passif, mais pas de fonds de roulement pour la production et l'administration, pas la moindre chance d'emprunt extérieur. Dans d'innombrables voyages à Paris où se liquide l'affaire Rossignol, Freinet seul, sans avocat, se trouve confronté avec des créanciers rompus à ces sortes de joutes. Il y eut une séance mémorable où, inévitablement, Freinet fut sacrifié aux autres requérants. C'était la fin de la CEL.

Au moment du retour, en gare de Lyon, Freinet se ravisa, prit un taxi pour se rendre chez le Directeur de la Caisse de Crédit Coopératif. Il proposa l'hypothèque de son école. Un prêt de vingt millions d'anciens francs fut consenti en même temps qu'un découvert bancaire permanent était autorisé.

C'était le redémarrage de nos circuits commerciaux. Les camarades firent le reste : par des versements importants et échelonnés, ceux que l'on avait appelés avec raison des « coopérateurs d'élite » sauvèrent la CEL.

1960 : On sait, hélas ! ce qu'il advint de la gestion abusivement personnelle de Pons, heureusement de courte durée, mais qui, une fois de plus, mit en péril l'entreprise.

C'est dans cette période trouble où la mauvaise conscience de quelques-uns tenta de prendre pied sur l'altruisme fondamental de la grande masse, que le congrès de Perpignan dut procéder aux trois exclusions de Faligand, Bonbonnelle et Gilbert, condamnation exceptionnelle pour un acte exceptionnel d'infâme malveillance, le seul au long d'un demi-siècle de militantisme unitaire, sans défaillance. A nouveau, dans ces heures graves, toutes les énergies se soudèrent pour protéger et renforcer l'œuvre commune.

1968 : Tant de fois guéries de leurs blessures et sauvées toujours par le même et inlassable dévouement de leurs militants, la Pédagogie Freinet et son double, la CEL, affrontent l'avenir. Plus que jamais, à l'échelle mondiale, le nom de Freinet revalorise la mission de l'éducateur.

Peu importe qu'une Education Nationale, ignorant ses propres problèmes et ses responsabilités, mette plus d'empressement à faire durer dans l'incohérence, une scolastique que dans un sursaut de légitime défense, la vie saura démanteler.

Peu importe que nos militants soient encore souvent tenus à l'écart du recyclage des maîtres où, en toute

expérience, ils pourraient apporter un maximum d'efficacité.

Peu importe que les subventions nous soient refusées pour des stages spécifiquement réalisés dans l'esprit des instructions officielles.

Dans cette rénovation de l'enseignement qui se fera eu égard à la vie et non selon les caprices d'administrateurs transitoires, nous aurons apporté la pierre d'angle qui donnera solidité au monument de l'avenir. Il en sera ainsi car, plus que jamais, le destin de notre pédagogie communautaire, unique au monde par son ampleur, par le don de soi-même, par un ordre majeur d'entente, est garanti par le fier drapeau de la coopération.

Notre CEL appelée une fois de plus à élargir ses murs, à moderniser ses pratiques administratives et commerciales doit continuer à œuvrer dans la ligne de son histoire. Elle doit rester « votre maison » jusque dans les moindres détails de l'entreprise moderne qui déjà se concrétise sur les plans établis par vos responsables. Aujourd'hui comme hier, vous ne sauriez accepter que la maison commune soit régie par les procédés de la finance capitaliste. Maintenant comme jadis, c'est par le nombre grandissant des petites actions souscrites dans les difficultés de la vie quotidienne que vous resterez maîtres des biens qu'un passé si méritoire vous a confiés. Une action CEL de 1968 n'est pas à l'échelle de la revalorisation d'une action de 1927 et votre idéal est aussi vaste et aussi généreux que celui de nos premiers adhérents. Témoin autorisé de la grande aventure qui s'est construite avant vous, tout entière dominée par le souvenir de Freinet, je puis vous dire :

l'homme ne peut se sentir grand qu'au milieu des hommes. C'est à ce niveau que se prennent les dimensions de la vie la plus généreuse, la plus haute. Sûre d'être entendue, je puis vous poser la question toute simple que posait Freinet à ses camarades en des jours difficiles, et à laquelle vous répondrez

comme il fut répondu alors, par un engagement : « Sommes-nous toujours tous d'accord pour travailler en totale camaraderie en intégrant toujours coopérativement notre activité individuelle ou collective à l'ensemble complexe de notre mouvement ? »

ELISE FREINET

Dans le prochain numéro, R. Poitrenaud tracera les grandes lignes de la nouvelle organisation de la CEL et donnera le départ d'une grande campagne d'adhésions.

APPEL

pour la rénovation de l'enseignement

Dans mon travail de récolement de documents pour l'ouvrage sur la Rénovation de l'enseignement, je me trouve dans l'impossibilité d'user comme il conviendrait des articles et divers écrits de Freinet et de nos camarades, par suite des difficultés de manœuvre. En effet, ces documents sont intégrés à des albums comprenant toutes les séries de l'Éducateur parues depuis le début de l'expérience coopérative de Bar-sur-Loup. Je suis donc dans l'impossibilité de donner à ces documents la mobilité nécessaire à mon travail et d'autre part je ne puis songer à les faire dactylographier sans une perte de temps et des frais incompatibles avec mon projet.

Je fais donc un appel pressant à tous nos camarades qui disposeraient de collections de la revue qui, sous les présentations diverses : l'Imprimerie à l'École, l'Éducateur Prolétarien, l'Éducateur sont parues depuis 1925. Des éditions complémentaires éditées dans nos circuits intérieurs pour l'organisation et l'exploitation de travaux communs seraient aussi les bienvenues.

En 1963 l'incendie de la CEL a détruit toutes les réserves de nos éditions, il m'est donc impossible de me documenter sans avoir recours à votre aide.

Je demande aux camarades de me préciser, avant toute expédition, la contribution qu'ils pourraient m'apporter en indiquant l'année et les numéros des revues disponibles.

Je vous remercie d'avance de ce geste que laisse espérer notre pédagogie coopérative et qui aidera à sa continuité dans l'avenir.

E.F.

LES ÉDUCATEURS ET LA NOTE

par

Michel BARRÉ

Un camarade posait récemment cette question : « Depuis le temps qu'il existe à l'école des notes, des classements et des examens, pourquoi assiste-t-on seulement en ce moment à une mise en question systématique de la notation? »

Tout d'abord, il faut rappeler que les premiers travaux de docimologie datent de 1930. D'autre part, l'importance des notes dans la carrière d'un élève n'était pas la même qu'aujourd'hui : l'oral de l'examen, les appréciations manuscrites du livret scolaire diminuaient l'incidence de la note chiffrée, pas obligatoirement dans un sens plus objectif mais du moins plus nuancé. Par ailleurs, le fils de famille bourgeoise ne voyait pas son avenir brisé par un échec à l'examen ou à la composition ; il pouvait doubler, tripler les classes avant de choisir une autre voie. Seul le boursier de milieu modeste risquait son avenir à chaque instant mais c'était dans l'ordre des choses et cela ne choquait personne.

Depuis, une vague de fond est venue balayer tout ce qui tempérait l'effet des notes. Les oraux ne survivent valablement que dans l'enseignement supérieur (du moins celui d'avant le raz-de-marée).

Quant à l'examen sérieux des dossiers, il suffit de voir le volume de cahiers d'une promotion de candidats en 6^e pour comprendre la vanité de leur exploitation systématique. La note reste pratiquement seule, souveraine.

Par ailleurs, les mathématiques ont gagné toutes les branches de l'activité humaine. Toute recherche sérieuse en psychologie ou en sociologie doit s'appuyer sur des tableaux statistiques, des calculs de corrélation (1).

Cette influence des mathématiques qui poussait à créer des coefficients, à calculer des moyennes au 1/100^e de point, incita aussi à comparer les notes de différents correcteurs ou celles du même examinateur à des moments différents. Il est inutile d'insister sur l'effrayante dispersion des résultats. Le procès a été fait et bien fait.

(1) *Il arrive même parfois que le chercheur se passionne plus pour l'appareil mathématique que pour l'objet de sa recherche ; c'est ainsi qu'on a pu découvrir très sérieusement cette loi : « Dans leur liste des personnages célèbres, les lycéens citent davantage de philosophes et moins de vedettes de cinéma que les apprentis. » Qui s'en serait douté ?*

Toutefois, il ne suffit pas de dénoncer un scandale pour le résoudre. Chaque enseignant sait maintenant ce que valent les notes (du moins celles des autres) mais les notes restent, dans la plupart des cas, la seule référence, le seul véhicule de liaison avec les collègues et les familles. Souvent, prié de donner son avis global sur un élève, le professeur consulte d'abord les notes qu'il lui a mises alors que, justement, son appréciation intuitive devrait corriger la sécheresse de notes arbitraires.

Chaque fois que la note se trouve en parallèle avec d'autres appréciations, c'est elle qui prend aussitôt le premier plan. Les instituteurs et leurs inspecteurs le savent bien : quelles que soient les nuances du rapport, c'est la note et la note seule qui aura une incidence sur la carrière de l'enseignant.

Aussi la note est-elle, à tous les niveaux, symbole d'autorité. Peu importe la possibilité de dialogue si, en fait, un seul des interlocuteurs a le pouvoir de trancher sans appel. Et c'est probablement pourquoi une pédagogie d'autorité est si attachée à la note.

Sans elle, beaucoup de professeurs auraient l'impression d'entrer les mains nues dans la cage aux fauves. On parle parfois des sanctions en éducation mais un pédagogue autoritaire peut se passer de toutes les punitions s'il garde finalement la plus dangereuse pour la carrière de l'élève.

La note finit par faire écran entre l'éducateur de bonne volonté et la classe et fausser les rapports humains.

Même à leur corps défendant, les élèves ont parfois plus d'admiration pour le professeur qui « saque » que pour celui qui exploite les réussites.

Mais je laisse aux psychiatres l'étude de cette forme de sadomasochisme.

Quand les enseignants auront fait leur nuit du 4 août et auront accepté que les notes soient attribuées en commun avec première auto-évaluation par l'élève lui-même et contrôle par la classe, le maître n'étant lui-même qu'un des participants de la classe, alors sera désamorcé l'effet nocif de la note. Car ce n'est pas l'aspect subjectif de la note qui est dangereux, c'est son caractère autocratique.

Mais alors bien des problèmes seront remis en question. Il sera difficile de faire admettre aux élèves que les barrages draconiens ne soient pas toujours liés aux aptitudes des candidats mais aux moyens laissés par l'Etat. Finalement, comment admettront-ils qu'une formation professionnelle leur soit refusée, non en fonction de leur inaptitude, mais en vertu d'un plan concerté où le taux de chômage est même prévu scientifiquement ?

On le voit tout est lié, et notre refus des notes et des classements traditionnels s'inscrit dans un combat global mené pendant plus de quarante ans par Freinet. La lutte des éducateurs les plus conscients doit porter à la fois sur les structures de l'enseignement, sur les méthodes et sur la construction d'une société démocratique sans ségrégation d'aucune sorte.

Combat utopique, diront certains, à notre ère de technocratie forcenée. En voyant un petit peuple mettre en échec les ordinateurs d'une orgueilleuse puissance, ne pense-t-on pas plutôt que ce qui manque à bien des enseignants pour vaincre, c'est, par delà le réalisme, une certaine conviction et un certain courage ?

M. B.

Dans les limites

par

P. LE BOHEC

Un jour, en quelque endroit, j'avais écrit que le rapprochement de deux faits donne l'idée de loi.

Cette formulation est criticable. Il faudrait préciser : « donne l'idée de l'existence possible d'une loi ».

Cette loi s'appelle solution, lorsqu'il s'agit d'une réponse à trouver à un problème d'ordre pratique. Et elle s'appelle principe ou loi lorsqu'il s'agit d'un problème d'ordre scientifique ou philosophique.

Quand le problème est bien clair, bien net, il faut se lancer à la poursuite de la solution. Cela presse parfois quand il y a danger. Mais même quand rien ne presse, on n'en cherche pas moins à voir plus clair parce que l'homme est ainsi fait qu'il a toujours besoin de connaître la trame secrète des choses.

Mais dans quelle direction a-t-on le plus de chances de découvrir une issue? Quelquefois, c'est l'obscurité totale, l'interrogation maximale. Alors on se trouve dans la situation de l'eau à la recherche d'une faille. Cette image de Freinet me vient naturellement à l'esprit puisque j'essaie de reconstruire pour mon usage personnel et celui de quelques camarades, la théorie du tâtonnement expérimental au travers de son livre : *Psychologie sensible*.

Je ne vous cacherai pas que j'ai été longtemps choqué par la hardiesse du passage de la « démarche » du ruisseau, chose inanimée, sans volonté, sans perception, sans conscience, à celle de l'enfant qui est de nature biologique. Je me disais : « Comparaison n'est pas raison. »

Mais récemment, j'ai compris qu'il y avait cependant un lien entre les deux : ils ont une énergie potentielle

qui tend à se réaliser. Cet angle de vision ouvre de grandes perspectives, par exemple sur l'étude des lois qui régissent la réalisation des énergies potentielles. Et quand on sait que Freinet voyait dans le téléphone automatique une illustration de son tâtonnement expérimental, on devine quelle était sa pensée profonde. Il l'a d'ailleurs écrit : « *Le tâtonnement expérimental est peut-être un fait universel.* » Je ne me sens pas capable de le suivre sur ce chemin. Aussi je reviens à cette comparaison qui est raison :

« Il y a de même, à l'origine, chez l'enfant, un pur tâtonnement mécanique suscité par une force qui est l'équivalent de la pesanteur pour l'eau de source. C'est ce besoin inné et encore mystérieux de vie, ce potentiel de puissance qui pousse l'être à monter, à aller de l'avant pour réaliser une destinée plus ample. »

Cependant, il est un cas où l'on peut rapprocher le comportement d'un cours d'eau de celui des humains : c'est le cas des foules. Je vous le signale pour que vous puissiez l'observer à votre tour comme je l'ai fait moi-même. La foule n'a pas le temps d'essayer plusieurs hypothèses : elle prend la première qui se présente, une bouche de métro par exemple, et c'est la tragédie.

Cette année, j'ai eu une autre occasion de toucher vraiment du doigt la question de l'hypothèse.

Le premier jour de classe, Patrick a dit :

— *J'aimerais faire un cube comme mon frère.*

Daniel l'avait fait quand il était dans la grande classe.

— *Tiens, voici du carton et des ciseaux.* Il découpe alors un carré et il essaie vainement d'en redresser les bords.

Michel dit :

— *C'est dans les coins que ça gêne.*
— *Je vais donner un coup de ciseau (en suivant la bissectrice) et ça doit aller.*

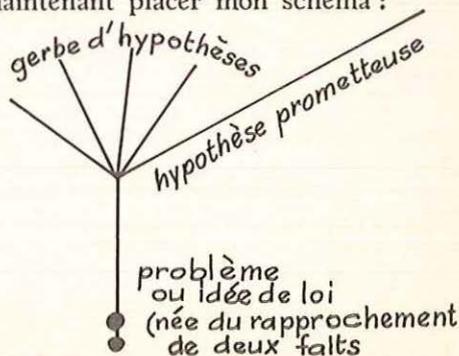
— *Mais non, ça ne va pas.*

Sophie propose d'enlever les coins. Nous obtenons la croix qui est un excellent point de départ puisqu'elle conduit à la boîte. (Il ne reste plus qu'à ajouter le couvercle et à soigner les carrés).

Nous avons donc eu une hypothèse prometteuse (la croix) et deux hypothèses à abandonner (le carré, le carré fendu le long des diagonales). En passant, je vous signale que cette activité de cartonnage m'a permis d'observer un tâtonnement à l'état pur.

De la même façon, l'enfant qui veut apprendre à marcher parce qu'il voit marcher (s'il vivait avec les loups, il apprendrait à marcher à quatre pattes) dispose de plusieurs hypothèses qu'il essaie peut-être, successivement : il peut essayer de mettre un pied en arrière. Il peut lever un pied et demander au second de le rejoindre en l'air. Il peut garder les pieds joints. Mais, la meilleure hypothèse, c'est « Pour marcher en avant, il faut aller vers l'avant. »

Je suis heureux parce que je puis maintenant placer mon schéma :



Je dis tout de suite que l'abandon des hypothèses fausses n'est que provisoire. Ce sont comme des pointes qui restent dressées. Lorsque, plus tard, l'atmosphère se sera chargée de faits, il y aura subitement un retour à la pointe : il y aura une fulgurante illumination. Le faux pas deviendra vrai pas, premier pas.

Ainsi l'hypothèse du carré, qui est fautive pour le carton, est juste pour la pâte à modeler et la pâte brisée (barquettes). L'hypothèse des coins fendus est excellente pour le moulinet. Le pied en arrière donne la marche arrière, le pied levé en l'air donne le sautiller, et les deux pieds joints donnent le bond.

Il semble là encore que toute action, que tout geste, que toute pensée, se trouvent enregistrés et mis en réserve pour l'avenir.

Delbasty me disait à Paris :

— *Ne t'y trompe pas : ce n'est pas parce que l'enfant a pris une voie qui a été une voie de réussite qu'il en délaisse pour autant les autres. Non, il y revient un jour ou l'autre et mène à leur développement des idées qui, dans l'immédiat, ne répondaient pas à la question posée.*

Il n'y a aucune divergence entre nous. Et le tâtonnement expérimental ne se trouve nullement condamné puisqu'il inclut les hypothèses erronées. Mais, pendant que j'y suis, et pour épuiser momentanément le sujet, je signale que parfois une hypothèse fautive (puisqu'elle ne répond pas à la question) peut se révéler passionnante parce qu'elle permet de déboucher dans un domaine imprévu. Il y a captation de l'intérêt et délaissement du problème primitif. En cherchant ceci, on a trouvé cela. Et c'est un phénomène constant de la recherche :

presque toutes les grandes découvertes se sont faites par hasard, à côté de ce que l'on cherchait. On découvre ce que l'on ne cherchait pas, soit un monde nouveau à explorer, soit une réponse soudaine à une ancienne question, soit à la fois un problème nouveau et la réponse à ce problème.

C'est ainsi que la recherche libre en mathématique nous entraînait souvent, par des bifurcations imprévues, dans des chemins auxquels on n'avait pas songé. Et c'est cela qui rend cette façon de travailler exaltante.

Ajoutons cependant qu'il faut, au savant, une bonne dose d'intuition, pour ne pas dire de génie, pour s'apercevoir que l'on a découvert quelque chose de riche (Fleming, Marie Curie). Et au maître, il faut une assez bonne culture pour être capable d'aider ainsi les enfants dans tous leurs chemins. (Mais ici la culture vient en suivant leurs chemins et en demandant une critique et une orientation aux livres, aux camarades, aux professeurs. Et alors, la culture s'assimile à une vitesse record parce qu'on a une grande ouverture).

Bon, où en sommes-nous ?

A l'hypothèse prometteuse. Que va-t-il alors se passer ? Prenons l'exemple de la marche. Bien sûr, le bébé ne se dit pas :

— *J'ai un problème, je veux parvenir à tel but.*

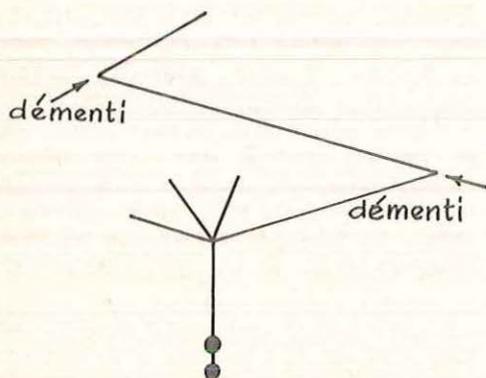
Mais il n'en est pas moins vrai que ce problème existe : qu'il lui faut trouver la loi de la chute différée.

Il se penche en avant et... il démarre son pied trop tard. Pan, il tombe à plat ventre. Il subit alors un démenti ; le démenti des faits. Si la leçon n'a pas été trop dure, il va continuer ses recherches. Il peut penser :

— *J'ai démarré trop tard ; si je démarrais plus tôt ?*

Comme son derrière fait toujours le poids, en lançant son pied trop tôt, il se trouve déséquilibré ; en arrière cette fois. Et il retrouve une technique qu'il connaît bien puisque c'est cette possibilité de réception sur les fesses qui l'a conduit à la maîtrise de la station debout. Et puis, peu à peu, il se rend compte qu'il faut bien poser le pied en avant ; mais suffisamment tôt et suffisamment tard.

Voici où nous en sommes maintenant.



Le dessin souligne assez bien que l'une des premières choses que nous valent les démentis des faits, c'est la conscience d'une limite à droite et d'une limite à gauche. Ainsi, à bicyclette, les premières chutes apprennent à tomber à droite et à gauche. Et après, en restant entre les limites extrêmes des coups de guidon on arrive à se maintenir, tant bien que mal, en équilibre. Le bébé, lui aussi, apprend à rester à l'intérieur des limites. On pourrait s'attarder à cette notion de limites que l'on pourrait appeler les limites du trop et du trop peu. Nous la trouvons constamment dans notre vie de tous les jours. Et un bon nombre d'expressions courantes en témoignent.

— *Il faut rester à mi-chemin entre les deux pôles.*

— *Une fois de plus, la sagesse est entre les deux extrêmes.*

— *Il faut trouver un moyen terme.*

— *Il faut choisir le juste milieu.*

Cela vous a une allure de prudence bourgeoise, anti-révolutionnaire, qui correspond pourtant à la réalité. D'ailleurs, même dans la révolution, le gauchisme n'est-il pas la maladie infantile ?

J'ai, à ce propos, des quantités d'exemples à vous fournir et de tous ordres. Je me souviens en particulier de mon tâtonnement pour les moulages de plâtre. La première fois, mon plâtre était si liquide qu'il s'échappa de tous les côtés et s'étala sur un mètre carré. La deuxième fois, je me dis :

— *Cette fois, je vais attendre et on verra bien s'il se met encore à fuir.*

Mais j'attendis trop longtemps et quand je voulus le verser, il était déjà dur.

J'ai aussi admiré un forgeron qui avait la charge des burins à la carrière. Trop trempé, le burin devient cassant, trop peu trempé, il ne mord pas.

En lecture, trop ou trop peu d'analyse, c'est préjudiciable. A vélo, dans un virage il faut se pencher, mais pas trop : il faut rester à la limite du dérapage.

Beaugrand écrit dans *L'Éducateur* n° 2 qu'il faut situer la programmation dans des limites raisonnables.

En français l'exercice tue la pensée, le souci de la forme tue l'inspiration. Le calcul peut tuer aussi la mathématique.

En gym. : trop de nature nuit.

En beaucoup de choses, sinon en toutes choses, il faut trouver le juste milieu. Et comme le disait Barré à Tours, ce n'est pas un milieu rectiligne mais un balancement à droite et à gauche d'une ligne milieu idéale.

En linguistique, la signification se trouve au croisement du signifiant et du signifié. Qu'est-ce que la dialectique? C'est l'unité des contraires. Mais il faut qu'ils restent en contact.

En éducation, après avoir dépassé pendant des siècles la limite du dirigisme, on pourrait dépasser la limite à gauche de la liberté et sombrer dans l'anarchie qui nuit à la liberté d'autrui au lieu de l'aider. Là aussi, il faut trouver assez rapidement un moyen terme.

Mais ce deuxième faux pas est presque inévitable puisque, avant de se lancer dans une aventure, il faut sonder le terrain.

Car le meilleur moyen d'acquérir la notion des limites, c'est d'abord de recevoir le démenti des faits. « La défaite est la mère du succès ». Je l'oublie parfois. Ainsi, je demande à Hervé :

— *Dis-moi donc le secret de la touche de balle et du smash de volley.*

Il me répond :

— *Joue.*

Et voilà comment on se fait donner des leçons de tâtonnement expérimental par son fils.

Oui ce sont les faits, d'abord les faits qui donnent les premiers démentis. C'est le ballon, la route, l'air, le cuir, le corps des autres, le déplacement des autres, le fer, le carton qui donnent les premières leçons. C'est en forgeant qu'on devient forgeron.

Et il ne reste plus au maître qu'à devenir maître forgeron.

L. B.

Comité du Souvenir de FREINET



M. Gouzil, 7 rue du Commandant-Niot — 44 Nantes

*rappelle qu'il recherche des documents photographiques, sonores, dessins,
comptes rendus de presse, matériel intéressant la vie
et l'œuvre de C. Freinet,
en vue de l'ouverture d'un Musée du Souvenir.*

L'ENFANT PLAGIAIRE

par

R. UEBERSCHLAG

A qui utilise le texte libre dans sa classe se présente parfois l'incident du faux texte libre : celui qui est soufflé par les parents, rédigé par une grande sœur ou un camarade, copié d'un livre ou d'un journal scolaire détérré des archives !

Notre première réaction est celle de l'indignation. On se joue de nous ! Le beau climat de confiance semble s'effondrer et nous voici près de suspecter tout essai échappant à la moyenne ou au conformisme. Un mot insolite se trouve-t-il dans un texte et c'est l'horrible question : c'est ton frère qui te l'a indiqué ? Un poème paraît-il trop sensible : est-ce vraiment de toi ? La chasse au voleur littéraire qui nous semble une utile précaution, comment ne pas deviner qu'elle tourne à l'humiliation, au ressentiment chez l'enfant qui a eu le courage de se livrer et dont on accueille avec méfiance un cri du cœur, un aveu qu'il se reprochera par la suite de n'avoir su garder secret. Ne vaudrait-il pas mieux alors être dupe plutôt que bourreau ?

L'enfant qui copie, vole ou fabule, nous savons maintenant qu'il n'est pas un vicieux, mais un faible. Il cherche une porte de sortie à sa solitude ou à sa déconsidération. Le milieu dans lequel il évolue n'est pas aidant et pour s'y faire accepter il a recours au faux-passeport : éblouir son entourage par ses connaissances, sa générosité ou l'insolite de ses secrets.

Le plagiaire sommeille dans l'esprit de tout élève de 6^e auquel on propose d'écrire un texte libre et que l'école élémentaire n'a pas entraîné à cette forme de création. D'abord c'est la première fois qu'on l'oblige à choisir un sujet, à parler de lui-même. On croit lui faire plaisir, on l'embarrasse

en réalité. La liberté accidentelle est parfois un fardeau et contient souvent le malaise de l'hésitation. Il tourne donc la difficulté en feuilletant ses livres. Il cherche l'inspiration, il trouve un modèle. Habitué par l'explication de texte à apprécier un style, il se sent englué dans celui qu'il lit faute d'avoir de bonne heure lutté avec les mots d'une pensée personnelle. Il copie par contagion souvent plus que par paresse. Seule la crainte d'être démasqué lui fait modifier un mot, raccourcir une période trop longue, rejeter une expression trop riche.

Si les maîtres prenaient soin de comparer les textes des plagiaires et les originaux copiés, ils pourraient en tirer des renseignements sur le « rewriting » des enfants. On pourrait imaginer aussi l'étude de textes parallèles (original et plagiat), tirés de l'histoire littéraire ou confectionnés par le maître ou même les élèves. Un pareil exercice aurait autant d'intérêt que l'étude des faux en peinture. Le pastiche, genre amusant mais non insignifiant, est rarement évoqué pendant les études littéraires. Cette course contre la montre pour avaler un programme type refuse à l'étude littéraire ce qui fait sa délectation et ouvre une fenêtre sur la sagesse : la flânerie.

Mais revenons à nos jeunes délinquants de lettres. Il me semble qu'il ne faut pas exagérer la gravité de leurs cas : rédiger, cela ne signifie pas faire fi de toute aide et l'interdiction d'utiliser le dictionnaire par exemple est fâcheuse. De même, la copie sur un cahier ou un carnet de phrases et d'expressions originales peut être payante si leur choix est laissé à l'enfant plus que dicté par le maître. Les auteurs au programme se sont nourris eux aussi des œuvres de leurs prédécesseurs, les

reliant souvent, en apprenant des passages par cœur, par admiration, vénération même. Sans cette longue et lente imprégnation, sans un *culte* littéraire, comment accéder à la *culture* (deux mots dont le voisinage est assez révélateur).

Ce qui est fâcheux ce n'est pas l'assimilation, c'est l'emprunt. Emprunter, en littérature, c'est utiliser un texte, une phrase, un mot sans l'aimer, sans l'adopter avec cette ferveur qui n'est qu'une prise de conscience d'un enrichissement du cœur autant que de l'esprit. C'est rester étranger au fait littéraire et simplement à l'écriture.

Or, le professeur n'est-il pas, plus que le critique, coupable de certaines dénaturations ? Avec ses notes (comme le critique avec son influence sur la vente), avec ses sujets imposés et arbitraires (comme le critique avec ses canons et ses parti-pris) ne condamne-t-il pas l'auteur à réussir plus qu'à s'exprimer ? Réussir, c'est-à-dire plaire, gagner sa vie ou sa moyenne ?

Dans les classes élémentaires, le contenu des textes est si proche de la vie quotidienne et la connaissance mutuelle des élèves si assurée qu'un texte inauthentique éclate comme une fausse note. La maîtresse s'en amuse, les élèves protestent et voici notre jeune auteur ramené sur le chemin de la sincérité. A cet âge, l'amour-propre de ne pas être aidé est toujours fort lorsque le travail proposé est à la mesure de l'enfant. Ce dosage est l'affaire du maître qui autorise l'enfant soit à raconter simplement, ou à dessiner, ou à écrire avec l'aide d'un camarade parfois ce qu'il a envie de dire. La classe tout entière participe à la correction et signe avec l'auteur quand la paternité d'un texte ne peut plus être attribuée à ce dernier, les retouches

étant trop importantes (ce qui devrait être rare). Ecrire, chercher l'expression juste, se réjouir des trouvailles devient un jeu, une ivresse pour les meilleurs, un exercice de réflexion pour tous. Les notes, les félicitations ou les blâmes n'ont pas leur place ici. On travaille, tendu vers le mot précis, évocateur ou la forme belle, et le maître, associé à cette quête à l'habileté d'y participer avec intérêt mais jamais d'arbitrer avec supériorité ou de s'imposer avec complaisance. Le but : que chaque enfant s'exprime et que dans la mise au point du texte, le plus faible puisse intervenir, ne serait-ce que pour signaler qu'il manque un point ou qu'une lettre est mal écrite.

Avec des élèves du secondaire, l'entreprise est moins facile. La pensée devient adulte, la réflexion mûre étonne par sa précocité. Le climat de confiance, l'absence de notation, une connaissance non superficielle mais réelle des élèves favorisent l'honnêteté, mais pas nécessairement la sincérité. L'adolescent avance masqué, sa personnalité se forme en secret dans mille contradictions, il ne faut pas le piéger. Etre un adulte, amoureux de la langue, exigeant quant à son expression, ne se scandalisant d'aucune idée mais les acceptant pour au besoin raisonner, discuter, persuader son auditoire qu'écrire c'est s'affirmer, se construire, peut-on imaginer autrement la vocation d'un professeur de lettres qui ne serait pas perdu dans ses notes mais tout rayonnant de lectures fraîches et avide d'en communiquer les enthousiasmantes richesses?

R. U.

les revues de l'I.C.E.M. ont paru ou vont paraître :



N° 659 - **La faïencerie à Sarreguemines**

N° 660 - **La trouée de Belfort**



N° 26 - **Papa est gardien de phare**

N° 236 - **La Loire**

Le fleuve et ses affluents à travers des textes de géographes, d'économistes et d'écrivains



N° 237 - **Jean Valjean**

Des extraits des « Misérables » centrés sur la sortie du bagne de Jean Valjean



N° 832 - **Les débuts de l'auto**

Un complexe audiovisuel qui s'ajoute à l'abondante documentation fournie par les BT, BTJ et SBT

Dossiers Pédagogiques



1^{re} option : n° 28-29 - *Expériences d'initiation au raisonnement logique*

2^{me} option : n° 30 - *La Coopérative scolaire*



n° 42 - Décembre - Janvier - Février

Un album de luxe
en quadrichromie

A propos d'un pousse-pousse...

par

Michel PELLISSIER

Accepter l'événement... Et l'accepter tel quel, sans préjuger des situations dans lesquelles il va nous emmener, et sans vouloir lui faire dire plus qu'il ne peut. Ce n'est qu'après l'avoir accepté dix ou trente fois, ou plus, en recourant aux moments voulus à des informations extérieures motivées, que nous pourrons parfaire notre culture mathématique et notre pédagogie naturelle des mathématiques.

Donc, un matin, Pierre est arrivé en brandissant un « pousse-pousse » : ce jeu qui consiste en un cadre à l'intérieur duquel peuvent coulisser de petits carrés jaunes et rouges portant les lettres de l'alphabet plus un point, et qui comporte aussi un emplacement vide permettant le déplacement des lettres une par une.

Pierre montrait ce pousse-pousse et me tendait son carnet de dessin en disant :

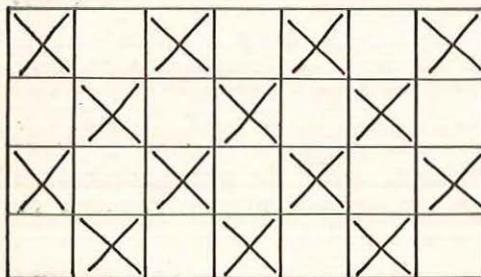
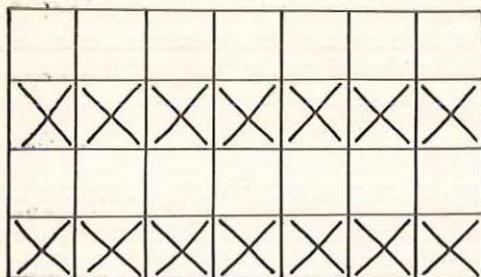
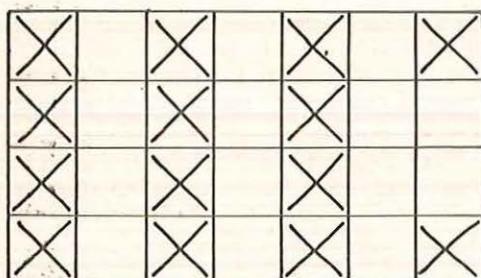
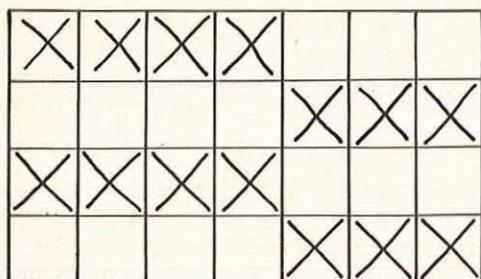
— *J'ai essayé de dessiner toutes les façons de disposer les jaunes et les rouges.*

— *Ah, oui ?*

— *Pas toutes, parce qu'il y en a beaucoup !*

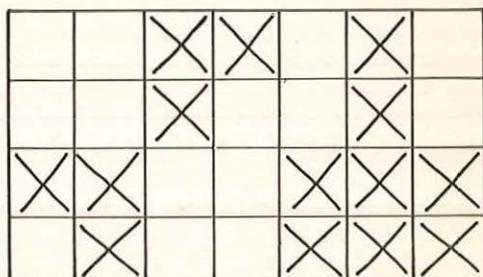
Notre premier travail a donc été d'examiner les dessins de Pierre, de vérifier s'ils avaient bien 14 carreaux rouges et 13 jaunes, plus un vide, et nous avons voulu en trouver d'autres. Chacun s'est mis à chercher et très vite le carré vide nous a ennuyés : nous avons décidé de l'assimiler à un jaune, de façon à avoir 14 rouges et 14 jaunes. Cette première décision serait-elle un exemple du besoin d'ordre, de simplification, voire de généralisation que nous constatons souvent dans nos travaux ?

De même que cette seconde remarque : les premiers dessins étaient tous d'un style « ordonné ». Par exemple :



(Les croix figurent les carreaux rouges.)

Ce n'est qu'au bout d'un grand moment que les enfants se sont mis à dessiner en plaçant les carrés en désordre dans le cadre. Par exemple :



Les discussions allaient bon train et c'est à partir de ces dessins que l'inquiétude nous a pris : le nombre de façons de placer les rouges et les jaunes dans ce cadre nous paraissait extraordinairement grand ! Traduit en expressions non mathématiques, mais fort significatives malgré tout, cela donnait par exemple : « un sacré paquet ! » avec geste admiratif à l'appui... Et nous restions très perplexes quant à l'attitude à adopter pour arriver à un dénombrement exact. J'avoue également que je n'avais aucune idée préconçue à ce sujet et que je ne trouvais rien qui puisse nous aider.

Nous en serions peut-être restés là si je n'avais été aussi passionné et inquiet que mes gamins et si je n'avais pas accepté depuis quelque temps déjà que, pendant un temps donné, la recherche soit au moins aussi importante que le résultat lui-même, dussions-nous ne pas le trouver.

Nous étions donc en plein tâtonnement, et une fois de plus s'est engagée pour nous tous cette recherche foisonnante en arbre, où un mot de l'un pousse une idée de l'autre et où les connexions s'établissent subitement et drainent la recherche vers des voies inattendues.

Qui pourrait dire si dans ces moments-là nous ne travaillons pas comme les calculatrices électroniques : recevoir des informations nombreuses, en tenir compte en même temps que ce qui est déjà mis en mémoire, voir tout cela interférer, rejeter les solutions qui tournent court et voir se dégager de toutes ces interactions une nouvelle piste. Avec cette différence pourtant qu'à ce moment là, le programme s'élabore au fur et à mesure, en fonction des premiers travaux. Et il devient bien difficile de dire quelle est la part du maître, quelle est celle de l'enfant et celle du groupe...

Pour nous, cela s'est passé de la façon suivante : il s'agissait de voir clair dans nos nombreux dessins et pour les dénombrer, d'éliminer ceux qui étaient les mêmes. Il y a eu des remarques de ce genre :

— *Y'en a qui sont pareils si on les tourne : il faut faire attention.* (Comme nous étions un peu en rond autour de nos travaux...)

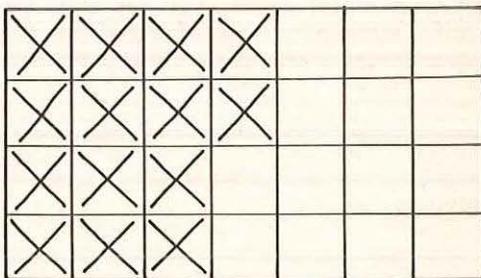
— *Ceux-là aussi sont pareils, mais si on les retourne.*

— *Là, les rouges et les jaunes sont « réguliers ».* (Cette remarque faisait allusion à la symétrie par rapport aux médianes.) Etc.

Chaque fois, nous avons essayé pour vérifier, précisé ce que chacun voulait dire et vu les différences entre les idées émises. A travers cette discussion, nous nous sommes éloignés de notre première préoccupation et nous avons emprunté notre première bifurcation : le souci de trouver les dessins qui avaient des « correspondances » a prévalu sur notre envie de compter les possibilités de placer les rouges et les jaunes.

Nous avons donc reconnu les dessins qui présentaient une symétrie par rapport à une médiane. Je n'ai pas parlé de symétrie, mais les enfants cherchaient par pliage suivant une médiane, à reconnaître les dessins où les rouges et les jaunes retombaient sur eux-mêmes. Puis, Christian a pensé qu'au lieu du pliage, cela revenait au même de faire tourner le dessin d'un demi-tour dans l'espace autour de la médiane.

Nous avons enfin découvert des dessins où les jaunes venaient sur les rouges et inversement, après avoir tourné à plat d'un demi-tour ; comme celui-ci :



Il y a eu un malin pour ajouter : Si on fait un tour entier (en gardant la feuille à plat sur la table) alors les rouges reviennent sur les rouges et les jaunes sur les jaunes. Puis un autre malin pour dire que ça c'était vrai pour tous les dessins...

Alors, nous avons plié, retourné, tourné et j'abrège volontairement ces étapes pour en venir à notre dernière démarche. Dans tous ces mouvements, nous étions de nouveau embarrassés par les rouges et les jaunes, qui une fois se correspondaient et une autre fois se contrariaient. *Mais toujours*, soit par retournement dans l'espace d'un demi-tour autour d'une médiane, soit par rotation dans le plan d'un demi-tour ou d'un tour complet, *notre cadre revenait sur lui-même*. Je me souvenais

que cela était important, j'avais rencontré dans des livres de maths des travaux dans ce genre à propos du triangle et cet été, Monthubert et Blanc m'avaient expliqué ça. Aussi, lorsque Pierre a fait la remarque que j'ai soulignée plus haut, j'ai un peu insisté pour qu'il s'explique et nous avons pris notre deuxième bifurcation. Comme les rouges et les jaunes nous encombraient, nous n'avons gardé que les mouvements qui ramenaient le cadre rectangulaire sur lui-même. Et nous les avons recensés. Nous avons découpé de petits rectangles de carton marqués des deux côtés A, B, C, D, et chacun de nous avait dessiné un cadre, également marqué A, B, C, D, dans lequel il cherchait à faire revenir le rectangle de carton.

Nous avons très vite retrouvé les mouvements déjà rencontrés avant. A savoir :

1^o. Retournement (un demi-tour dans l'espace) autour de la grande médiane ; résultat : nous écrivions en face des quatre lettres du cadre dessiné sur la feuille immobile, les lettres du carton à la place où elles se trouvaient après le mouvement ; soit :

$A \rightarrow D, B \rightarrow C, C \rightarrow B, D \rightarrow A$
(Essayez, c'est plus simple à faire qu'à expliquer.)

2^o. Retournement autour de la petite médiane, tel que :

$A \rightarrow B, B \rightarrow A, C \rightarrow D, D \rightarrow C$

3^o. Rotation d'un demi-tour à plat sur la feuille, telle que :

$A \rightarrow C, B \rightarrow D, C \rightarrow A, D \rightarrow B$

4^o. Tour complet dans l'espace ou dans le plan, qui ramène le carton à sa position de départ, soit :

$A \rightarrow A, B \rightarrow B, C \rightarrow C, D \rightarrow D$

Nous avons même mis au point une écriture plus simple en cherchant des abréviations pour dire ces quatre mouvements ; cela a donné :

$$\text{RL} \begin{Bmatrix} A,D \\ B,C \\ C,B \\ D,A \end{Bmatrix} \text{Rl} \begin{Bmatrix} A,B \\ B,A \\ C,D \\ D,C \end{Bmatrix} \text{T}_2 \begin{Bmatrix} A,C \\ B,D \\ C,A \\ D,B \end{Bmatrix} \text{T}_4 \begin{Bmatrix} A,A \\ B,B \\ C,C \\ D,D \end{Bmatrix}$$

Lisez : retournement dans le sens de la longueur, retournement dans le sens de la largeur, tourner deux fois (mes enfants comptent par quart de tour !) et tourner quatre fois (donc tour complet).

C'est alors que Jean-Michel a dit qu'il en voyait d'autres. Venu au tableau, il a fait subir à son carton d'abord T₂, et à partir de cette position il a continué par RL. Effectivement, le rectangle de carton revient dans son cadre. Mais comme nous avons laissé écrits au tableau les résultats de nos quatre premiers mouvements (qui sont écrits ci-dessus), Philippe a dit : « *C'est pareil que si on avait fait Rl ; regardez comme les lettres se correspondent !* » Et c'était vrai : essayez. Et tout le monde s'est mis à faire ainsi plusieurs mouvements successifs, pour constater qu'à la fin on retrouvait toujours une position du carton que l'on aurait pu avoir directement par un seul de nos quatre premiers mouvements. Nous en étions bien étonnés !

Tout cela avait occupé une grande partie de notre matinée et si nous n'avons pas réussi ce que nous comptions faire au départ, nous n'avons pas eu le temps de le regretter.

Le soir, j'ai cherché dans mes grands livres. Dans ces moments là, on les voudrait encore plus grands, plus précis, écrits pour nous avec les mots de

la vie. Néanmoins, j'ai trouvé pas mal de renseignements. J'ai compris que nous avons mis le nez dans ce que l'on appelle le groupe des symétries du rectangle ; et que cette structure de groupe est très importante. Or, nous avons utilisé deux propriétés sur les trois que doit posséder un ensemble pour avoir une structure de groupe.

(L'ensemble est ici celui formé par les quatre mouvements que nous avons définis, et nous définissons une opération qui consiste à faire ces mouvements les uns à la suite des autres, en repartant chaque fois de la position du carton obtenue à la suite du mouvement précédent.)

Ces deux propriétés sont :

— l'opération est *associative* : vous voulez par exemple faire les mouvements T_2 , puis RL et enfin RI . Vous pouvez faire soit :

1°. T_2 puis RL et, à partir de la position obtenue, RI ; avoir fait T_2 puis RL mettait le carton dans la position où l'aurait mis RI , et vous faites encore RI : vous revenez à la position initiale ; ou bien :

2°. T_2 , puis RL et RI ; faire RL puis RI revenait au même que faire T_2 , donc en fin de compte c'est comme si vous aviez fait T_2 puis T_2 et vous revenez encore à la position de départ.

Cette associativité s'écrit d'habitude :
 $(T_2 \cdot RL) \cdot RI = T_2 \cdot (RL \cdot RI)$

— il y a un *élément neutre* pour cette opération : c'est le mouvement T_4 ; le faire ou ne pas le faire ne change rien au résultat.

$$T_2 \cdot T_4 = T_4 \cdot T_2 = T_2$$

et vous pouvez vérifier avec n'importe quel autre mouvement.

J'ai ensuite, le lendemain, proposé aux enfants de mettre de l'ordre dans nos découvertes. J'ai comparé nos travaux et nos résultats à des opérations courantes et bien connues : l'addition et la multiplication. Comme nous avons réalisé des tables de Pythagore, j'ai proposé d'en faire une pour nos mouvements. En suivant la même démarche, cela a donné :

	RL	RI	T_2	T_4	
RL	T_4	T_2	RI	RL	
RI	T_2	T_4			
T_2	RI	RL			
T_4	RL				etc.

Essayez de finir cette table : à l'intersection d'une ligne et d'une colonne, écrivez le mouvement qui à lui seul pourrait remplacer les deux qui sont indiqués sur la ligne et sur la colonne.

Et nous en sommes restés là. Mais il faut toujours faire confiance à la vie et au travail, dans lesquels *nous ne sommes jamais seuls* : quelques jours plus tard, je recevais une bande de Bernard Monthubert qui nous proposait une recherche pour trouver de combien de façons l'on pouvait placer des carreaux rouges et jaunes dans un rectangle ! Cela à la suite d'une proposition d'un de ses élèves, à quelques centaines de kilomètres de chez nous. Nous sommes donc repartis sur notre première piste.



Que retenir de tout cela ?

D'abord, et avant tout, que la libre expression et la libre recherche des enfants nous placent souvent au cœur de situations mathématiques très riches.

Qu'à ce moment, nous pouvons nous documenter à partir d'une motivation vivante ; surtout en travaillant en équipes, car les exemples des camarades sont plus faciles à appréhender que ceux des livres. Comme il ne nous est pas possible de refaire rapidement notre culture mathématique, nous avons quand même là un moyen de l'améliorer. Et pour les enfants ? Je crois que même si nous n'avons pas abouti avec eux à des conclusions définitives, l'ensemble de nos démarches est très formateur et laisse en eux des traces vivantes qui leur permettront de mettre une réalité sous ce qu'ils apprendront plus tard d'une façon plus systématique et abstraite. De plus, ils font dans ces moments là, avec passion, des mathématiques ; ce qui, il faut bien le reconnaître, n'est pas arrivé souvent à beaucoup d'entre nous...

M. P.

P.S. Je remercie tous les camarades qui m'ont écrit à la suite de l'article sur l'application linéaire. Je tiendrai compte de leurs remarques et précisions. Pour l'instant, je m'étais fixé comme premier objectif de témoigner des possibilités offertes par la vie et le comportement naturel des enfants dans un milieu d'expression libre. Par la suite, à partir de toutes nos découvertes, nous pourrons ordonner notre travail et le préciser. Nous ne sommes pas toujours d'excellents mathématiciens, mais nous pourrons quand même prouver que les mathématiques sont à notre porte dans la vie de tous les jours, et que les enfants peuvent s'en emparer.

P.S. (2) Dans l'article sur l'application linéaire, *Educateur* n° 3, page 24, 2^e colonne, il faut corriger la formule $f(x) = a f(x)$ par $f(ax) = a f(x)$.

CENTRES D'ENTRAINEMENT AUX
MÉTHODES D'ÉDUCATION ACTIVE
53, rue St-Placide, Paris 6^e. T. 222.23.59.

CALENDRIER DES STAGES NATIONAUX

Premier semestre 1968

I. *Stages de perfectionnement :*
voir *Educateur* n° 4 p. 22

II. *Stages de formation de moniteurs de colonies de vacances à recrutement national, valables pour la préparation du diplôme d'Etat :*

- 10 au 18 avril : Moniteurs d'enfants handicapés moteurs et sensoriels à Clermont-Ferrand (Puy-de-Dôme)

- 10 au 18 avril : Moniteurs d'enfants atteints de maladies chroniques à Clermont-Ferrand (Puy-de-Dôme)

- 10 au 18 avril : Moniteurs d'enfants déficients intellectuels à Grenoble (Isère)

- 5 au 9 mai : Information de directeurs de colonies de vacances d'enfants de moins de 8 ans (valable pour le renouvellement de l'autorisation d'exercer) au CREP de Montry (Seine-et-Marne)

- 2 au 11 avril : Moniteurs d'adolescents handicapés moteurs et sensoriels à Ramonville Saint-Agne (Haute-Garonne)

Pour tous renseignements complémentaires ou demandes d'admission, s'adresser à la délégation régionale des CEMEA dont dépend le candidat, ou aux CEMEA, Bureau des Stages, 55 rue Saint-Placide, Paris 6^e, en joignant une enveloppe timbrée pour la réponse.

*Ce que pourrait
nous apporter
un bulletin de travail*

par

Maurice Berteloot

Voici un projet ambitieux qu'ensemble nous pourrions réaliser si chacun apportait sa contribution. Il s'agit de réaliser un bulletin de travail où chacun trouverait son miel.

Voici quelques propositions :

I. *Rubrique « généralités »*

Ce que sont pour nous les sciences ; but poursuivi dans cet enseignement ; relations avec les autres matières. Il s'agirait de repenser, à la lumière des conceptions modernes sur la structure de la matière ou l'influence des nouvelles conceptions mathématiques, la « formation de l'esprit scientifique ».

II. *Nos moyens pédagogiques* pour parvenir à ces buts. Ce serait une rubrique importante relatant les expériences pédagogiques. Ex. :

— *Une classe-discussion*, naissance, exploitation ou échec avec impossibilité d'extension, etc.

— *La programmation en sciences*.

Comment adapter les idées sur la programmation au domaine particulier scientifique. Il ne s'agit pas ici de l'examen critique de nos bandes enseignantes mais d'idées générales relatives à leur conception.

— *D'autres moyens avec exemple* : comment certains problèmes scientifiques sont évoqués dans une classe et ce qui en résulte.

III. *Examen critique de notre matériel ICEM.*

Notre bulletin étant une publication intérieure, il ne peut être nuisible de critiquer, en bien comme en mal, ce qui est réalisé. Dans cette rubrique paraîtrait par exemple une bande et les améliorations proposées avec commentaires de ses améliorations ; des améliorations proposées aux *SBT* existants ; des exemples de réussites ou d'échecs d'utilisation de *BT* scientifiques, essai d'analyse de ces réussites ou de ces échecs.

IV. *Participation aux ateliers permanents* de création d'outils nouveaux. Ex. : L'atelier *météo* proposé plus loin nécessite des recettes techniques. Qui

a déjà construit un anémomètre, un psychromètre, un néphoscope, un insolarimètre?

Même des débuts de constructions proposées peuvent être repris par d'autres et menés à bonne fin. Il faut faire connaître ces essais à un nombre suffisant de camarades.

Ces constructions seront ensuite programmées, car certains sont bons constructeurs et inventeurs, d'autres sont meilleurs programmeurs. Le tout serait regroupé par le responsable de cet atelier qui animerait la chronique.

V. Propositions d'ateliers nouveaux.

Plan détaillé de l'atelier proposé avec demande de collaboration dont le résultat sera publié. Ex. : atelier d'optique, photo, électronique, les forces, etc.

Rubrique animée par chaque demandeur.

VI. Le chantier BT et SBT

Les BT scientifiques deviennent rares parce que les difficultés sont nombreuses. Il est difficile de mener seul un projet à bout, cependant il est indispensable de commencer seul et de proposer ensuite son projet à la collectivité.

Dans cette rubrique pourraient aussi paraître des exemples montrant comment certains projets ont été améliorés grâce à la coopération.

VII. *Tours de main* pour réaliser rapidement un appareil. Certains camarades sont experts pour réaliser facilement et rapidement certains appareils réclamés par nos élèves. Ex. : un détecteur du courant électrique, une aiguille aimantée sur pivot, etc.

VIII. Une page destinée à nos élèves et réalisée par eux.

Propositions de recherches, relations d'expériences avec résultat et demande à d'autres de les refaire pour confron-

tation des résultats.

Ceci amènerait des correspondances temporaires mais passionnantes.

IX. *Questions posées* par des camarades sur un phénomène constaté avec si possible réponse dans le numéro suivant. Ex. : « J'ai obtenu telle question, je n'ai pas su mener plus loin. Quelqu'un peut-il venir à mon secours? »

X. Rubrique de culture générale

— signaler les livres qui peuvent nous intéresser ; à l'occasion les prêter après les avoir lus ;

— signaler les articles de journaux, revues scientifiques qui peuvent nous aider en classe ;

— signaler certaines expériences décrites dans des revues enfantines (certaines modifiées peuvent être intéressantes).

XI. Comment se procurer certains matériaux :

— signaler les matériaux nouveaux que l'on peut utiliser avec adresses et prix ;

— signaler les maisons pouvant procurer des pièces intéressantes (ex. : roulements à billes de très petites tailles) ;

— comment se procurer certains appareils utilisables à partir des rebuts (ex. : transformateur de poste pour filicoupeur) ;

— comment se procurer certains documents (ex. : table pour le psychromètre à évaporation).

Certes, voilà un projet imposant et ambitieux. Pourrions-nous le réaliser? Chacun de nous a besoin des autres et ce besoin même est facteur de progrès. Que la rédaction n'incombe pas à un seul camarade. Pour l'instant, ayant quelques loisirs forcés, je veux bien me charger de mettre les épis en gerbe.

M. B.

Les « préparations »

Une si jolie salle... (suite)

par
Roger FAVRY

J'aborde les difficultés que soulève une telle conception de l'enseignement (1). Et tout d'abord le problème délicat des « préparations ». Si nous « surveillons » les élèves, comment pouvons-nous « préparer »?... Peut-on oublier le temps qu'il faut passer à « préparer » un texte? ou une leçon...? ou une correction...? En fait le « temps qu'il faut » est extrêmement variable... surtout chez les littéraires peu rompus aux mathématiques et qui souvent se grisent de chiffres : une heure c'est un minimum me dit l'un... Je passe quelquefois deux ou trois heures, s'exclame l'autre ! Je mets un quart d'heure par copie... dit un troisième. Et le quatrième de hocher la tête : vous allez vite, moi il me faut bien une demi-heure. Si on retenait de tels propos, voici ce que cela nous donnerait par semaine : 18 heures de cours + 18 heures de préparation + 15 mn par copie pour 60 élèves (sur la base du devoir de quinzaine pour 120 élèves en 5 classes, soit 24 par classe) = 51 heures par semaine au minimum... En fait lorsqu'on arrive à 48 heures de travail intellectuel intensif par semaine tout compris, on ne peut guère faire davantage... La résistance nerveuse a des limites et celles-ci sont vite atteintes. Il faut donc réduire considérablement « le temps qu'il faut » aux préparations. On sait qu'en début de carrière, là où elles sont les plus longues, on accueille avec plaisir les classes parallèles qui permettent de faire d'une pierre deux ou trois coups, et même alors on est bien contraint de faire des « impasses »...

(1) Voir *Educateur* n° 3.

Quand l'âge vient et l'expérience avec lui, la durée de préparation est plus réduite et quelquefois relativement brève (une demi-heure par heure de cours) à la condition d'être spécialisé sur un cycle ou sur un autre... ou alors on se demande à quoi servent les diplômes, les longues lectures et cette fameuse « culture générale ».

Je vois bien ce que l'on veut dire quand on prétend qu'il faut quelquefois une, deux, trois heures pour préparer un texte. Dans quelles conditions cela nous arrive-t-il? Soit un texte de Ronsard ou de Du Bellay abordé en seconde: je n'ai pas soufflé mot de la Pléiade (puisque l'histoire littéraire n'est saisie qu'à travers les textes) et mon dessein est d'attendre la classe à certains tournants: « Pourquoi, monsieur, le texte a-t-il des noms propres aussi bizarres? » « Pourquoi, monsieur, parle-t-il des dieux? Pourquoi, monsieur, etc... etc. » Je dois être capable de fournir à la demande... Je me pose donc les questions à moi-même et sur ma « préparation » je note après consultation, disons de Ph. Van Tiéghem « Petite histoire des grandes doctrines littéraires », les éléments qui m'aideront... Bien entendu, je ne soufflerai mot de Van Tiéghem à la classe, « ils » ne comprendraient pas... Lorsque j'étais au CPR, le directeur nous disait que « le professeur ne devait pas être le meilleur de ses élèves »... Or que fais-je en ce moment: je prends des notes, je pratique une opération intellectuelle que n'importe lequel de mes élèves pourrait opérer lui-même à condition bien entendu:

- 1°. que j'aie relu le chapitre de Van Tiéghem et noté au crayon feutre les passages les plus intéressants,
- 2°. que je lui aie donné le chapitre sous forme d'un petit livret cartonné et agrafé, muni d'une fiche-guide...

Je sais, il y a un petit pincement au cœur mais je me souviens du mot de Rabelais: « Je ne bâtis que pierres vives, ce sont hommes » (Tiers livre). Ainsi, lorsque le « monsieur, pourquoi... » retentira, la réponse pourrait-elle venir de la petite collectivité: triple profit. Je parle moins, un élève fait une conférence (3 minutes ½), une collectivité se met en marche elle-même vers un travail collectif. J'ai passé autant de temps à préparer mon livret qu'à rédiger mon « pense-bête ». Et j'y ai gagné un instrument de travail de plus (qui pourra me servir dans une autre classe... puisque j'ai ma si jolie salle).

Or, ce type de travail ne nécessite nullement le silence du cabinet. Il est parfaitement faisable au milieu des élèves eux aussi engagés dans leurs propres travaux de recherche...

Mais est-il extensible à tous les travaux de préparation? Fort probablement, avec naturellement des variantes importantes. Variantes qui toutes mettent en cause la notion traditionnelle d'explication de texte. Ainsi dans une première technique (brevet de technicien « fabrications mécaniques », section recevant des élèves particulièrement faibles en français) l'intérêt de la classe s'est porté sur le thème des paysans. Ces élèves ne connaissaient pas le texte de La Bruyère « L'on voit certains animaux farouches... » Le jour où il a fallu l'aborder, il était prévu deux courtes conférences d'élèves, l'une sur « Un village de l'Oise au XVII^e s. » (BT n° 187), l'autre sur « Un règlement de police sous Louis XIV » (SBT n° 198); chaque conférence a duré 10 minutes, discussion et prise de notes comprises. Et nous avons abordé le texte de La Bruyère. Tout le fond avait été déjà exploré! Et pourtant

nous sentions bien qu'il restait « autre chose »... La curiosité ainsi mise en éveil, nous pûmes mener une explication presque entièrement stylistique où toute la classe participa avec cœur.

On me dira que je retrouvais la distinction déplaisante entre fond et forme : sans doute, mais l'explication stylistique ne peut se mener en soi et suppose toujours un support, nous retrouvions constamment le support défini pendant les vingt premières minutes. Qu'est-ce qu'une explication de texte, cet exercice si « français », si « bien de chez nous »?... C'est en fait une parade éblouissante de culture générale où, dans une création critique, apparaissent des connaissances d'histoire, de géographie, d'histoire littéraire, d'économie, de sociologie, de grammaire, de linguistique, le tout fondu en un ensemble harmonieux où telle notion d'un domaine répond à telle notion d'un autre domaine... C'est aussi une preuve : la preuve qu'il est possible de beaucoup lire et de dominer son savoir... C'est un aboutissement... Mais pour aboutir à cette synthèse, il faut partir d'éléments séparés et ici les petites conférences d'élèves me paraissent une solution intéressante.

Mais cela suppose une documentation importante ! Il faudrait préparer près d'un millier de dossiers pour satisfaire à ce type d'exigence... Est-ce possible ? Il semble que oui à une triple condition : — Tout d'abord que les professeurs du second degré et particulièrement du second cycle s'informent un peu mieux des documents mis à leur disposition, particulièrement en ce qui concerne la Bibliothèque de Travail : il y a là une mine à exploiter jusqu'en terminale. Ce qui implique évidemment la volonté de poursuivre la constitution de ce fonds commun.

— Ensuite il est très facile de se constituer à peu de frais des dossiers à l'aide de coupures de journaux (ainsi le dossier littéraire du *Monde*, tous les mercredis, peut avec sa double page constituer un dossier). Des systèmes de classement relativement simples fondés sur les thèmes intéressants les adolescents permettent de s'y retrouver.

— Enfin, il faut que nous sachions ce que nous voulons faire de ce collègue que nous côtoyons souvent sans trop nous interroger sur sa fonction, à savoir le *documentaliste* d'établissement. Actuellement, on ne sait trop à quoi il sert : d'aucuns s'imaginent qu'il est là pour gérer la bibliothèque professorale et pour distribuer des appareils, particulièrement à la veille des vacances quand l'audiovisuel fait fureur. Les administrateurs inclineraient à penser qu'il s'agit d'un secrétaire de direction ou d'intendance supplémentaire. Le *documentaliste*, lui, attend son statut et la définition de ses fonctions...

Il faut le dire nettement : la fonction du *documentaliste* est essentiellement pédagogique. Dans le même moment où le professeur devient le *documentaliste* de sa classe, le *documentaliste* devient pédagogue car l'acte d'enseigner se transforme : non communiquer un savoir par le verbe mais aider à l'acquérir par l'action. Nous n'avancerons pas tant que nous ne serons pas convaincus de cette vérité car tout le savoir du monde ne peut pas tenir dans notre si jolie salle : nous pouvons faire face à une recherche relativement grossière (à la condition d'avoir déjà une belle documentation personnelle !) mais une recherche affinée ne peut se faire qu'en équipe au niveau de l'établissement et le *documentaliste* est la cheville ouvrière de ce travail pédagogique.

Le point noir de cette conception du travail se situe donc au niveau de la documentation. Comment, pour un jeune professeur, la constituer d'une manière rapide et efficace? Le travail pédagogique commence après la naissance de l'instrument : il faut déjà avoir le matériel pour prétendre s'en servir. Et ceci débouche sur un problème d'actualité, la formation des maîtres.

Auto et co-formation des maîtres

Je veux d'abord dire à quel point le mot de « formation » me déçoit. Toute l'hypocrisie pédagogique se trouve dans ce terme : ainsi au moment même où l'on admet, à grand-peine, qu'il n'y a pas de travail possible sans adhésion intérieure de l'élève et somme toute sans une volonté d'auto-éducation, on prétend « former » des maîtres qui permettront à des élèves de « s'auto-former » ! Ainsi le désir d'imposer son savoir quitte peu à peu la salle de classe pour se réfugier ailleurs, dans la « formation » du professeur. Non ! Pas de formation ! Mais une « co-formation » qui sera en même temps une « auto-formation ». Mais se « co-former » et « s'auto-former », comment ? Ce ne sera ni par les conférences pédagogiques ni par les visites de classes même longues, bien que ces deux moyens soient utiles. Le moteur de l'« auto-formation » est ailleurs. Il est dans la responsabilité. C'est le grand reproche que l'on doit faire aux C.P.R. tels qu'ils existent actuellement : ils « forment » effectivement mais sans donner le sens de la responsabilité de la classe. Or, ôtez ce sens et la fonction pédagogique ne représente plus rien. Par ailleurs, il suffit

d'interroger les étudiants prêts à basculer de la faculté dans l'enseignement pour voir avec quelle terreur quelquefois cette mutation est envisagée. Tout, plutôt que ça... et de se réfugier dans le 3^e cycle, ou dans la préparation à l'agrégation, tout plutôt que cette chute de tension ; hier l'exaltation d'apprendre, demain l'accablement d'enseigner et de corriger... alors que l'enthousiasme d'apprendre et celui d'enseigner ne font qu'un.

Je verrais bien l'année de C.P.R. se dérouler de la manière suivante : le professeur stagiaire est nommé sur un poste de titulaire conjointement avec celui-ci. Pendant une année pleine ils travailleront ensemble ; pour éviter les risques d'incompatibilité d'humeur, une période transitoire sera réservée pendant les trois premières semaines, avec un séjour d'une semaine chez trois professeurs différents. Ensuite le choix sera fait. Le stage ne se passera pas nécessairement, tant s'en faut, à la ville de faculté car il y a des lycées partout et ceux qui doivent travailler dans une petite ville sont plus nombreux que ceux qui bénéficient d'une nomination dans une métropole d'équilibre. Un jour par semaine sera consacré au retour à la faculté. Des congés d'un an seront donnés pour préparer l'agrégation (perspective de l'agrégation donnant l'accès à la faculté, l'autre agrégation des lycées se faisant par promotion interne, comme le propose le SNES).

Un an de vie commune, un an de responsabilités communes. Le professeur titulaire gagnera d'avoir à ses côtés un collègue plus jeune, ayant presque l'âge de certains de ses élèves, nourri des dernières modes intellectuelles quelquefois vaines, quelquefois enrichissantes. Le professeur stagiaire

y gagnera d'être mis dans le bain pédagogique directement sans être traité en élève poussé en graine comme c'est le cas actuellement. Une jolie petite salle à deux, le texte libre mené à deux, la correspondance (quand on peut) lue à deux, le journal scolaire (quand on peut) tiré collectivement, voir l'épanouissement d'intelligences et de sensibilités à deux... vivre une vraie vie de classe avec ses joies, ses découragements, ses félicitations et ses remontrances, son assemblée coopérative. C'est là que le titulaire pourra un peu se reposer sur le stagiaire pour se livrer à plus de réflexion personnelle sur son travail, sur ses élèves, sur lui-même, en somme pratiquer une année sabbatique. C'est là que le stagiaire apprendra à manier la documentation et surtout à se la constituer : année d'effervescence intellectuelle... En juin, au moment de la séparation, le stagiaire partira avec une malle de documents préparés qu'il ira déposer à son tour dans sa jolie salle pour recommencer l'année suivante l'aventure pédagogique... Oh ! j'imagine bien que cela se fera à grand renfort de visites, conseiller pédagogique régional et inspecteurs divers. Mais au moins le stagiaire aura vécu réellement la vie d'une classe, il aura eu des responsabilités, il aura vu des conseils de classe, il aura vécu la vie d'un établissement avec toutes ses absurdités et les colères rentrées qu'elle suppose.

Cela n'empêchera pas, bien au contraire, des visites de classe annexes. Mais au moins, l'essentiel serait fait : constitution de la documentation, des plannings, apprentissage de techniques diverses. Une amitié durable sera née, une correspondance scolaire aussi probablement. Un professeur titulaire n'aura un stagiaire que tous les cinq ans.

Co-formation. Auto-formation. Constitution d'une documentation personnelle établie déjà en fonction des élèves, de leurs intérêts dominants. Ce point de départ acquis, l'aventure (pas l'aventurisme), peut commencer.

Les « corrections »

Je pars toujours d'une perspective traditionnelle. Et je garde ce mot de « corrections ». Comment imaginer de « corriger » tout en surveillant ? De la même manière qu'on imaginait de « préparer » dans le même temps.

Tout faire à la fois. Certes. On ne saurait imaginer comme le cadre peut être contraignant. Seul dans sa chambre ou son bureau, le cœur manque quelquefois. Quoi ! voir encore des textes d'élèves dans ce silence... On voit un texte, deux, trois... puis le découragement gagne... On tourne, on vire... on ouvre un livre, un autre... Le cœur n'y est pas. Exactement à la même heure un de vos élèves est dans le même état d'esprit... Il faudrait bien qu'il écrive son texte mais le silence (ou le chahut de l'étude) le décourage... Non, vraiment le cœur n'y est pas.

Quand on dit que l'innovation pédagogique est dangereuse, on oublie de noter qu'elle est déjà dans nos murs. Le système traditionnel des lycées qui fonctionnait fort bien s'est écroulé le jour où l'on a voué à l'extinction le corps des répétiteurs dont la fonction était indispensable et que rien n'a remplacé si ce n'est un faux semblant de répétition. La liaison professeur (souvent agrégé)-répétiteur-élève permettait un travail fructueux. S'il y a une baisse de niveau, ce ne vient pas de la présence du professeur certifié, mais

de ce déséquilibre : le travail de l'élève n'étant plus contrôlé, le système ayant perdu sa pièce maîtresse (car c'était le répétiteur qui indiquait l'erreur à l'élève et aussi au professeur. On lira avec intérêt le récent témoignage de Roger Ikor), il y a effectivement innovation pédagogique depuis des années. La dégringolade apparente ou supposée de notre enseignement n'est pas à chercher ailleurs.

J'imagine qu'au temps des répétiteurs le professeur ne voyait arriver à son auguste personne que des copies relativement correctes : il y avait ainsi un filtrage efficace. Celui-ci n'existant plus, il y a entre la copie écrite dans la solitude et la même copie corrigée dans une autre solitude, un gouffre où se glissent Faute et Désespoir, Faute et sa hideuse livrée rouge (« incorrect ici, mal dit, vous auriez vu le sujet si... une erreur impardonnable de calcul là... »), Désespoir du professeur qui voit le même rocher à soulever (« ils refont perpétuellement les mêmes fautes... »), Désespoir de l'élève (« je n'y comprend plus rien... il me dit que c'est la même faute... mais je ne vois pas en quoi cette faute ressemble à celle-là... ») Et ainsi des jours, des mois, des années se passent. L'un arrive à l'âge d'homme, l'autre à la mort avec ce contentieux invraisemblable d'actions à demi-faites, de rancœurs à demi-exprimées, de corrections à demi-comprises, de vies à demi-gâchées...

Alors que si le texte était lu sitôt écrit, quelle joie ! La création est là, toute vivante encore d'une encre qui n'a pas séché... le meilleur ami de l'enfant a revu la réflexion, le poème, l'exercice, lui a dit ce qu'il changerait s'il était lui... L'enfant s'est interrogé... et à deux, maître et élève, on se penche

sur ce texte... mais cela va vite ! car toutes les énergies sont tendues vers la réussite, il faut que le texte soit parfait, et il l'est vite... la présence du maître est stimulante (« zut, je n'avais pas vu cela, je corrige... »), mais la présence de l'élève ne l'est pas moins (« je n'ai guère envie de lire ce texte mais je ne puis m'y dérober... »). On dit tant de choses sur la relation maître-élève : mais elle est là cette relation fondamentale dans le travail examiné en commun.

Cela on le comprend bien avec le texte libre écrit et corrigé quotidiennement. Il suffit de rendre le texte le lendemain pour voir l'adolescent s'intéresser à son travail car il y a des textes qui ne souffrent pas l'attente, des réponses qu'il faut donner immédiatement... Comment s'attacher à une dissertation rendue quinze jours plus tard ? Pour l'adolescent elle est du passé, elle est morte, elle appartient aux belles virtualités trahies par le système...

Oui, la correction est possible face à l'adolescent. Comme la préparation. Car il n'y a plus correction ou préparation, il n'y a plus cours et étude, il y a un travail à mener ensemble et jusqu'au bout.

R.F.

Maman a voulu acheter des chaussures à Lydie, il n'y avait pas de 32.

ERIC

C'est le « 32 » qui nous a lancés sur une piste intéressante le 21 avril 1967 et les jours suivants.

Je demande : *Qu'est-ce que ça veut dire 32 ?*

André : *32 chaussures.*

P. Henri : *Mais non, on n'a que deux pieds.*

Alain : *C'est le numéro !*

M. : *Moi, j'ai 38.*

Les enfants cherchent spontanément des numéros sous leurs chaussures, mais sur le moment ne distinguent rien.

*Un moment
de recherche
mathématique*

par

M. THOMAS

— *Moi, dit l'un d'eux, c'est dedans.*

Daniel : *C'est peut-être 32 mètres.*

M. : *Qu'est-ce que c'est un mètre ?*

André : *C'est pour mesurer.*

Pierre-Henri va prendre à l'atelier de calcul le mètre à ruban coupé à 100 cm et je le tends pour faire prendre conscience de sa longueur.

Eric : *C'est plus long qu'un pied.*

» *C'est un pied de chameau*

» *C'est un pied de girafe.*

P. Henri : *C'est un pied de je ne sais pas quoi !*

Après quelques hésitations on décide de retirer ses chaussures pour mesurer ses pieds. J'en profite pour vérifier où en sont leurs connaissances sur la droite et la gauche (étude qui se fait d'ailleurs à longueur d'année).

Je demande aux enfants de montrer le pied droit. Quelques-uns seulement se trompent. Quelques-uns se tromperont également de pied tout à l'heure en remettant leurs chaussures.

M. : *Qui veut mesurer son pied ?*

André prend le mètre et fait le tour de son pied. Je tends la partie

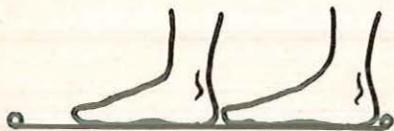
du mètre qui entourait le pied d'André.
J. Christophe : *C'est trop long, ça ne va pas.*

Laurent : *Moi, je sais faire!*

Il entoure ses deux pieds.

Je tends de nouveau la partie de mètre utilisée et la pose par terre. Lilla spontanément trace un trait le long de la partie utilisée.

Laurent y pose son pied puis l'autre :
Ça ne va toujours pas.



P. Henri : *On met son pied sur le mètre. C'est ce qu'il fait, mais n'est pas attiré par la lecture possible des nombres inscrits sur le mètre.*

André : *C'est à côté qu'il faut mettre le pied.*

Mais pas de résultat.

Comme cela semble ne pas devoir déboucher sur grand-chose de constructif, je propose aux enfants du papier pour y dessiner, puis découper leurs « pieds ».

Quelques enfants sont retournés à leur place pour dessiner (ça ne les intéressait plus) mais nous les verrons revenir pour préparer leurs semelles.

Et voilà les enfants occupés à tracer, pas toujours nettement certes... à découper...

On profite pour apprendre ou revoir les mots : pied, talon, semelle, chaussures, orteils, etc.

Pierre-Henri décalque également la semelle de sa chaussure.

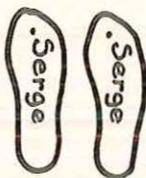
Les enfants écrivent « pied », leur nom sur les semelles. Ils vérifient d'eux-mêmes si les semelles fabriquées peuvent être mises dans les souliers. C'est ainsi qu'ils constatent que des semelles ne sont pas semblables, qu'elles sont trop longues, ou trop courtes

(parce que le pied a bougé sur la feuille de papier) ou justes, qu'on a mis quelquefois le talon vers le bout de la chaussure, ou la semelle gauche dans le soulier droit...

Je fais vérifier et critiquer par les enfants.

Pour le moment, nous sommes loin du 32!

Moi aussi, j'ai dessiné mes deux semelles mais n'y ai rien inscrit.



Je constate que Serge s'est trompé au moment d'écrire son nom. Il a deux pieds droits.

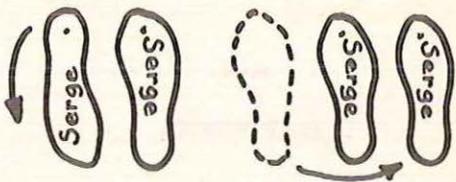
Je les lui fais mettre au tableau avec deux punaises.

Et alors reprennent les recherches.

Les enfants sentent que quelque chose ne va pas.

Jean-Christophe : *Les deux pieds de Serge tournent du même côté.*

Un enfant vient les déplacer, il tourne la semelle placée à droite.



Un autre déplace celle de gauche pour la mettre plus à droite.

Les tâtonnements n'aboutissent à rien. Je pense que les enfants sont subjugués par le nom écrit sur les semelles.

Je propose alors à un enfant de placer de la même façon, mes semelles sous celles de Serge, c'est-à-dire 2 pieds droits. (Il n'y a rien d'écrit dessus). Et « l'étincelle jaillit »!

Jean-Christophe : *Il faut changer de place à un pied!*

Frank : *Il faut le retourner!*

Les enfants arrivent ainsi, par comparaison, à bien placer les semelles de Serge. L'une est donc retournée, le nom est caché.

A un autre moment de la journée, quelques-uns sont revenus avec moi, pour chercher de nouveau les numéros sur leurs chaussures.

Sylvie a 26

André 31

Alain 30

Pierre-Henri 31

Franck 30

Christine : *Pierre-Henri et André ont « la même chose », Franck et Alain aussi.*

On apprend le mot *pointure*.

Pierre-Henri : *Lydie a une pointure de plus que moi. J'ai 31, elle a 32.*

Daniel : *Maman m'a dit que j'ai du 29.*

Le lendemain.

Décision est prise de préparer les semelles pour les correspondants de Beaune. Les enfants se sont mis par deux pour essayer d'avoir un travail plus précis.

Ce travail terminé, j'ai demandé aux enfants de poser leurs 2 semelles sur la table « comme leurs pieds par terre ». Quelques erreurs vite corrigées et qui amènent un enfant à dire : *Il faut écrire son nom sur les semelles avant de les découper.*

M. : *Qu'avez-vous à dire sur vos semelles ?*

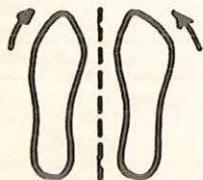
Je montre également les miennes.

Christine : *Celles de la maîtresse, y en a une plus grosse.*

M. : *Comment va-t-on vérifier ?*

J.-Christophe : *On va les mettre comme ça (il fait le geste de fermer un livre).*

André : *C'est comme des coquilles de moules.*



M. : *Comment se fait-il que ça n'aille pas très bien pour certains ?*

Serge : *On a mal coupé.*

M. : *Qu'est-ce qui peut se mettre comme des coquilles de moules ?*

André : *Les mains.*

M. : *Pourquoi ?*

André : *Elles sont « pareilles », y a des doigts, y'a un pouce à chacune.*

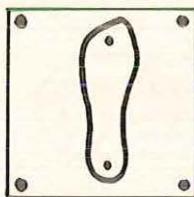
M. : *Et si on les fait glisser (mes 2 paumes sont tournées vers les enfants), ça va-t-il ?*

P.-Henri : *Non, il ne faudrait pas de pouce.*

Les enfants ne voient pas autre chose. Je propose alors : *J'ai perdu une semelle et je ne veux pas retirer ma chaussure pour la refaire.*

Je montre donc une seule semelle, la gauche pour les enfants.

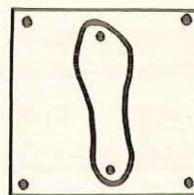
Alain me la prend des mains pour en faire un « pied droit » en la retournant et me la remet dans les mains.



P.-Henri : *Il faut mettre un papier sur le tableau et la semelle dessus, et en faire le contour au crayon.*

J'écris mon nom sur ma semelle gauche.

Je découpe rapidement la 2^e semelle et les enfants constatent que j'ai 2 pieds gauches.



Jean-Christophe : *Il faut la retourner (la gauche) avant de la poser.*

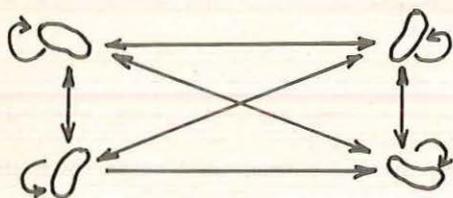
Cette fois, j'ai mes 2 semelles.

Jean-Christophe : *Je peux faire ça avec Alain puisqu'on est de la même taille. (Résultat d'une recherche précédente). Il se met devant lui, face à face.*

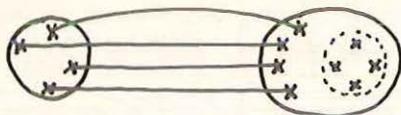
Je lui fais constater que ça marcherait aussi s'ils se mettaient l'un derrière l'autre, mais personne ne trouve la raison.

Le 27 avril.

Alain : *Il y en a qui ont la même pointure.*
Les enfants font les groupes des pointures 27, 28... 38.
On réalise le graphe de ceux qui ont la pointure 27.



On calcule la différence entre 2 groupes. Ce sont les enfants qui sont venus placer leur croix.



Le 30 mai.

Nous recevons les semelles de nos correspondants.
Nouvelles recherches.

1) Les enfants constatent que certains correspondants ont 2 pieds droits, ou 2 pieds gauches.

2) Certains les placent à « la Charlot » mais rectifient.

3) Ils comparent leurs pieds aux semelles des correspondants. Pour cela, il faut trouver la semelle correspondant au pied. (DD - GG)

4) Les enfants écrivent :

J'ai le pied plus grand

J'ai le pied plus petit

J'ai la même pointure

Ils dessinent leurs correspondants et eux-mêmes en essayant de respecter les tailles comparatives des pieds.

M. THOMAS

Grande section école maternelle

(Cet article est extrait du bulletin de travail de la commission des maternelles, décembre 1967).

UN DICTIONNAIRE SIMPLE

Nous vous avons présenté, dans l'Éducateur n° 2, le projet de DICTIONNAIRE SIMPLE de notre ami Lallemand.

Nous ne pourrions passer à l'édition que si nous sommes assurés d'une vente de plusieurs milliers d'exemplaires.

Si donc vous êtes intéressés par ce dictionnaire de 300 pages, solidement broché, dont le prix se situerait entre 20 et 23 F, faites-le nous savoir.

Merci.

UN APPEL DE LA COMMISSION DES MÉTHODES NATURELLES

par

Yvette LONCHAMPT

Elle démarre lentement, mais sûrement. Pour l'instant, quelques camarades, peu nombreux, y travaillent. Le groupe départemental de la Vienne fait un gros effort de répartition des tâches dans l'équipe et a déjà fourni quelques éléments de travail. Le groupe parisien y travaille aussi. Mais, pour que notre travail ait, d'une part, une valeur générale, d'autre part, une audience plus large, il est indispensable qu'un grand nombre de camarades s'inscrivent dans cette commission et s'engagent à y apporter un travail effectif.

Deux façons de s'inscrire, soit individuellement, soit par l'intermédiaire des groupes départementaux (il serait bon que chaque groupe crée une commission départementale ou régionale s'occupant plus particulièrement des méthodes naturelles au CP et dans les petites classes). Il nous faut donc des adresses le plus rapidement possible.

Voici un plan de travail possible dans les groupes ou individuellement.

Si nous sommes nombreux à y travailler, la synthèse en sera intéressante

et nous pourrions envisager la parution d'un bulletin, peut-être même d'une *BEM* dans l'optique d'une pédagogie de masse.

1. Etablir le compte rendu du travail d'une année (bien que nous sachions que les années se suivent sans se ressembler tout à fait),
— noter spécialement les expériences heureuses ou malheureuses,
— exposer des problèmes particuliers (conditions de travail ou diversité du milieu classe) et les solutions qui y ont été apportées.

2. Etablir des dossiers d'enfants en vue du Congrès.

A travers ces dossiers pourraient apparaître les étapes des acquisitions en cours d'année (lecture, écriture, dessin, calcul). Il serait bon d'avoir des dossiers de trois sortes d'enfants :

- très intelligents (sur-doués)
- intelligents
- intelligence diminuée (mal-doués).

La confrontation des documents nous amènera à tirer des enseignements en fonction des nouvelles conditions de travail, à trouver une sécurisation pour les débutants, à établir des jalons en cours d'année.

Comment établir ces dossiers?

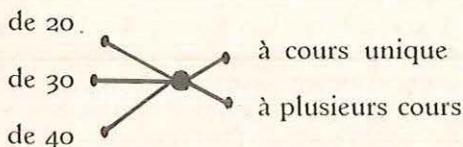
— avoir des cahiers où seront collés les brouillons des textes ou bien coller ces textes (datés) à la suite sur de longues bandes de papier agencées en dépliants,

— lorsque les enfants n'écrivent pas tout de suite leurs textes avec les mots connus, on pourrait ainsi établir un ordre de fréquence de certains mots à diverses périodes de l'année (toujours bien dater ces documents, noter quelques réflexions du maître, s'il y a lieu, pour des textes qui appellent des commentaires),

— même travail pour l'évolution des dessins, conserver tous les dessins, datés, dans une pochette (une par enfant, c'est plus pratique, ou une pochette collective) essayer le test du bonhomme à diverses périodes de l'année ; on peut voir apparaître une évolution, surtout chez les retardés scolaires.

3. Essayer de faire des enregistrements sonores. Ceci est plus difficile, la seule présence du micro peut faire tomber des élans spontanés, même quand les enfants y sont habitués.

4. Comment établir la communication avec les enfants dans une classe :



Techniques utilisées.

5. Comment, dans un climat d'expression libre uniquement orale, amener l'enfant à s'exprimer par écrit (préciser les effectifs de la classe, l'organisation de cette dernière en fonction de ces effectifs).

6. L'expérience tâtonnée de l'enfant. Quelle part lui donnez-vous?

Jusqu'à où allez-vous dans le sens d'une méthode vraiment naturelle (examinez différents cas suivant le milieu scolaire), se reporter à la BEM n° 7. La lecture par l'imprimerie à l'école de C. Freinet et L. Balesse. Lecture globale idéale de C. Freinet et Lucienne Mawet, BENP 7

Le dessin libre BENP 9

L'éducation Decroly BENP 26

Méthode de lecture BENP 30

L'expérience tâtonnée BENP 36

Méthode naturelle de lecture dans une classe de ville BENP 75

(certaines de ces BENP sont maintenant épuisées. Mais, démenez-vous près des anciens, trouvez-les, ces brochures sont vite lues et pleines d'enseignement).

7. Accélérez-vous le processus d'acquisitions? A quelle période de l'année? (Cas des classes de ville).

Début du 3^e trimestre?

Milieu » » ?

Individualisez-vous alors le travail de recherche pour aboutir à une collectivisation des résultats ensuite?

8. Que faites-vous avec les enfants les plus faibles?

Les poussez-vous à la lecture envers et contre tout? Ou bien les laissez-vous aller à leur rythme et leur faites-vous faire une seconde année, ce qui paraît plus naturel?

9. Avez-vous constitué des dossiers pédagogiques? On pourrait y trouver : des expériences de lecture relatées dans des *Educateur* anciens, des bulletins régionaux français ou belges ou suisses ; des comptes rendus de réunions autour des méthodes naturelles (lecture, écriture, dessin, calcul). Ces dossiers pourraient aider les débutants.

10. Au CP, travaillez-vous avec les bandes de français. Utilisez-vous ces bandes toute l'année? Comment? Vous apportent-elles des satisfactions? Les enfants s'y intéressent-ils? Utilisez-vous les bandes vierges? Comment?

APPEL AU TRAVAIL

Nous sommes en possession d'une grande quantité de questions concernant :

la méthode naturelle de lecture ;
 les méthodes naturelles d'écriture, chant, musique, calcul ;
 l'organisation de la classe ;
 la correspondance ;
 méthode globale et dyslexie ;
 le matériel employé ;
 relations avec les parents ;
 le problème du démarrage ;
 l'expression écrite ;
 la suppression du livre ;
 l'expression orale ;
 l'expression graphique ;
 l'organisation des ateliers.

Il nous faut beaucoup de réponses.

Qui veut répondre à une ou à plusieurs de ces questions? Ecrivez à Y. Lonchamp, Dieulefit - 26 ou C. Delvallée à Sartrouville, 108, av. Carnot - 78.

Voici un compte rendu de travail qui pourrait servir de modèle aux commissions départementales des méthodes naturelles.

Groupe de la Vienne

On y travaille sous forme de stage suivi. Réussite certaine dans le moment présent. Chacun repart avec du travail.

Un exemple : des camarades apportent des dessins. Elles les échangent. Une camarade plus avertie indique si on peut tirer d'un brouillon l'ébauche d'une tenture, par exemple.

Ce qui a été décidé au cours de la précédente réunion :

— lecture de vieux *Educateur*,
 — de cahiers de roulement,
 — de BEM.

Chacun devra écrire comment il a démarré, la progression dans son propre tâtonnement.

Chacun essaiera d'établir des dossiers d'enfants.

Celles qui démarrent promettent de faire un C.R. de leur travail, celles qui ne démarrent pas essaieront de dire pourquoi.

On critique les bandes faites par les camarades, travail sur bandes vierges. Départ, soit un texte libre soit un dessin. Puis jeux de lectures ou exploitation.

D'autres bandes très variées comportant : du calcul, des jeux (sorte de jeux de piste) :

Cherche des noms de bêtes

le cochon

*un mouton cherche 5 noms avec on
 4 pattes 2 pattes*

Va dans le jardin

Coupe une fleur

Etudie-la.

*Va demander combien d'élèves dans
 chaque classe*

Une comptine

Des devinettes.

On pourrait faire essayer des bandes de ce genre dans d'autres classes. Qui veut essayer?

Y.L.

Recyclage pédagogique des maîtres

*et stages en cours
d'année scolaire*

par

René LINARÈS

« Notre dernier Congrès a pour ainsi dire synthétisé les caractéristiques de cette situation nouvelle, avec d'une part une masse de plus en plus envahissante d'éducateurs qui, sensibilisés aux problèmes de l'École Moderne et du nécessaire recyclage à intervenir, veulent voir, expérimenter, côtoyer les usagers, d'autre part le groupe constructif et dynamique des initiés qui ont su endiguer cette foule et lui faire sentir quelques-uns des aspects enthousiasmants de notre pédagogie.

Malheureusement, ce groupe d'initiés, si actif et si important soit-il, ne peut pas, seul, satisfaire aux demandes qui l'assaillent de toutes parts. Nous avons suscité une vague de fond qu'il nous est impossible de dominer par nos propres moyens.

L'administration elle-même a prescrit une rénovation scolaire qui, dans ses grandes lignes, est conforme, du moins en principe, à notre pédagogie. Il appartient à l'Éducation Nationale de donner vie aux promesses qu'elle a faites en accordant aux usagers les moyens techniques et financiers qui sont le complément naturel des Instructions Officielles. Si elle y parvient, nous ne pouvons qu'aider aux réalisations effectives et le Congrès a marqué notre souci unanime d'œuvrer pour ce renouveau, sans autre préoccupation que le succès de l'école dont nous avons la charge.

Parmi les problèmes que nous impose la réforme scolaire, il en est un qui nous paraît plus particulier, c'est celui du « recyclage » des éducateurs. »

Après le Congrès de Perpignan, Freinet traitait ainsi de la Pédagogie de masse, de cette masse dont l'intérêt pour l'École Moderne pose en premier lieu le problème des stages.

Nos stages d'été ne suffisent plus pour répondre aux demandes des collègues. Cette année, pour 1 500 stagiaires acceptés, 500 ont été refusés. L'attachement généreux et dynamique des camarades à l'œuvre fraternelle ne suffit plus.

Le « recyclage » qui existe dans le commerce, l'industrie, l'agriculture et même certaines administrations, se doit d'être généralisé dans l'Education Nationale et non pas seulement pour les

enseignements spécialisés comme cela se fait, mais pour tous les degrés de l'enseignement.

Dans cette voie, deux expériences de stages en période scolaire ont déjà eu lieu : l'une à Wattwiller, dans le Haut-Rhin du 12 au 16 avril 1967 pour les maîtres volontaires de la circonscription de Guebwiller, l'autre à l'Ecole Normale d'Instituteurs d'Ajaccio pour les circonscriptions d'Ajaccio-Sartène, du 11 au 14 décembre 1967.

Le stage de Wattwiller

Le stage de « recyclage pédagogique » de Wattwiller s'est déroulé sous la présidence de M. Pagny, Inspecteur d'Académie du Haut-Rhin.

Avec le concours de :

— M. L. Legrand, Inspecteur d'Académie, Directeur du Service des recherches à l'Institut Pédagogique National à Paris,

— M. Ueberschlag, Inspecteur de l'Enseignement Primaire, Ministère de l'Education Nationale, Paris,

— M. Petit, Directeur du Centre Régional de Documentation Pédagogique à Strasbourg.

L'organisation et l'encadrement étaient assurés par le groupe départemental de l'Institut Coopératif de l'Ecole Moderne et l'Association régionale pour la Modernisation de l'Enseignement présidée par le Dr Meyer, avec le concours des Centres d'Entraînement aux Méthodes d'Education Active et du Centre Régional de Documentation Pédagogique de Strasbourg.

Une plaquette spéciale des Annales du CRDP de Strasbourg a donné le compte rendu de ce stage.

En voici quelques extraits :

POURQUOI CE STAGE ?

Ce qu'il fallait, a-t-il semblé, c'était faire vivre aux instituteurs un style pédagogique nouveau ; c'était les amener à une réelle prise de conscience des répercussions que doivent avoir, sur notre façon d'enseigner, aussi bien les acquisitions récentes de la psychologie de l'enfant que les bouleversements subits par le cadre social de notre vie, aussi bien les théories et pratiques issues des jeunes sciences de l'éducation que l'engagement pris par chaque éducateur dans le domaine le plus général de la Morale.

En faisant vivre sous le même toit, pendant quatre jours, dans un cadre éducatif des plus riches, une quarantaine d'instituteurs — dont trente-trois stagiaires — et leur inspecteur, en obtenant de chacun d'eux une participation

intense à sa propre « éducation d'éducateur », ce stage de Wattwiller allait constituer une expérience d'Ecole Nouvelle dont chaque participant tirera profit, sans nul doute, pendant longtemps.

LES IDEES DIRECTRICES

Le principe du stage était simple : amener une trentaine de maîtres — volontaires — à analyser les carences essentielles de notre enseignement, aidés pour cela par des non-enseignants ; puis greffer sur ce constat non des cours de pédagogie, non des consignes, mais des témoignages positifs, engagés, — on les appela « témoignages passionnés » — de collègues ayant déjà pris un départ sur la voie d'une révision de leurs gestes professionnels. Le programme devait donc, nécessairement, s'adapter à cette ligne générale.

S'inspirant des techniques de psychologie moderne au départ (Philips 66, ou en un autre langage « expérience de psychologie sociale » permettant à tout le monde de s'exprimer en six fois six minutes), puis retrouvant des techniques plus courantes (tables rondes, exposés), les activités des deux premières journées devaient aboutir à un « déconditionnement », les stagiaires eux-mêmes, des enseignants et des non-enseignants ayant successivement été conduits, dans des optiques diverses, à faire un examen critique de l'acte éducatif, de ses conditions actuelles, de son inadéquation relative aux besoins d'aujourd'hui. La causerie du jeudi après-midi constituant une sorte de tête de pont lancée dans le monde de demain devait représenter — et représentera en fait — le point extrême de cette analyse théorique, et son aboutissement en quelque sorte.

La deuxième partie du stage, à partir du vendredi, répondait à un tout autre

but et était conçue dans un esprit bien différent. Faute de transition progressive (mais était-elle utile?), les stagiaires ont d'ailleurs éprouvé l'impression d'une chute gênante, celle qui accompagne le retour « sur la terre », dans le concret, le quotidien, le geste professionnel. Et si la séance pratique d'étude du milieu fut l'objet de diverses critiques des stagiaires, c'est qu'elle les engageait sur des voies inattendues, dans le domaine de l'action personnelle qui, trop facilement, répugne à beaucoup ; c'est aussi qu'elle ramenait les maîtres à de menus détails (papier, colle, etc.) qui parurent mesquins à certains, marqués par une éducation trop intellectualiste, trop verbale.

L'OPINION DES STAGIAIRES

« Nous ne partons pas avec des recettes uniquement, mais avec un esprit nouveau, une foi naturelle et non plaquée. »

« Pas d'embrigadement à l'Ecole Moderne, mais respect de la liberté et des opinions de chacun. »

« La table ronde des non-enseignants a été passionnante. »

« Ce qui me semble positif, c'est que j'ai vraiment envie de retrouver ma classe lundi et que je suis décidé à m'engager davantage au service des enfants. »

EN CONCLUSION

Peut-être peut-on appeler « recyclage pédagogique » l'évolution des maîtres transformant leur pédagogie pour l'adapter aux besoins des générations nouvelles. Il apparaît que ce recyclage ne pourra se faire qu'en coopération. La classe sera, pour chacun, à la fois le banc d'essai et le champ d'application des méthodes nouvelles, mais

des confrontations seront toujours nécessaires.

L'après-stage a été étudié en détail. Certains avaient demandé un stage semblable tous les cinq ans par exem-

ple, la majorité a décidé le groupe départemental de l'ICEM à organiser un stage plus spécifiquement pédagogie Freinet non prévu dans le programme. Ce stage a eu lieu à Wittenheim du 4 au 9 septembre 1967.

Le stage d'Ajaccio

Le deuxième stage à Ajaccio a été organisé par nos amis du groupe départemental ICEM sur l'initiative de M. Duchesne, vice-recteur de la Corse et de M. Serrano, Inspecteur départemental de l'Education Nationale.

La participation aux travaux de M. Castello, Directeur de l'Ecole Normale et de M. Rouveyrol, Inspecteur spécialisé pour l'Enfance inadaptée a été un encouragement pour tous.

Parmi les 70 participants, si nous ôtons les 20 normaliens de 4^e année (pour qui les termes « information » et « initiation » sont plus conformes que celui de recyclage) nous remarquons une majorité de maîtres de classes de transitions et de classes de pratiques terminales. Il y avait aussi des maîtres de CE1, CE2 et de CM, ce qui permit la prise de conscience de l'unicité de notre pédagogie.

L'allure du stage répondait au déroulement du « Philipps 66 », sensibilisant rapidement les participants au stage, par la participation effective de chacun, répercutée sur l'ensemble.

Les six grandes questions soulevées furent :

1. Insatisfaction, attente du stage.
2. Travail et discipline.
3. Le problème de la liberté.
4. La motivation.
5. L'individualisation et la socialisation.
6. La part du maître.

Les quatre journées de stage allaient permettre de répondre au mieux à l'attente de chacun.

Les groupes de travail s'organisèrent. Autour de documents, au sein de situations propres avec certaines difficultés parfois dans l'expression orale et écrite, chacun s'imprégna de l'invariant pédagogique n° 1 de Freinet : *L'enfant est de la même nature que nous*, et notre attitude en classe apparaissait sans cesse en filigrane dans chaque séance.

Certains participants semblaient regretter l'absence d'enfants au travail, mais les documents audiovisuels avec en particulier le film de Michel Tabet sur l'école expérimentale de Bou-Sfer donnèrent l'éventail nécessaire des moments de vie les plus intenses de notre pédagogie.

L'après-midi, la richesse de nos ateliers permit à chacun de se retrouver et de



Séance de synthèse au stage d'Ajaccio

Photo Provençal-Corse

s'exprimer dans le sens même de son tempérament. Le scientifique au fil-coupeur, le littéraire par ailleurs, l'artiste-peintre et les autres découvrirent d'eux-mêmes la notion de « brèche » si chère à Freinet. Ces séances de

synthèse étaient des plus riches, et, le titre du journal de stage *Révélation*, s'il indique ce que furent ces journées de travail pour les collègues, reflète aussi ce qu'elles furent pour les organisateurs.

Si la formule d'externat du stage présente certains inconvénients (la participation aux veillées étant libre, la première ne vit qu'un nombre réduit de participants), la possibilité pour chacun de se libérer régulièrement chaque jour d'une ambiance, fraternelle certes, mais qui reste conditionnement malgré tout, est utile.

Chaque sortie permet le temps de la réflexion personnelle ; ceux qui prennent la décision de rénover leur enseignement le font en toute connaissance de cause.

Dans *L'opinion des stagiaires* nous relevons, entre autres :

Stage bénéfique. Nous souhaiterions que ces méthodes fassent tache d'huile....

J'aimerais que la pédagogie Freinet soit appliquée de la maternelle à l'Enseignement supérieur....

J'ai retenu, entre autres choses, qu'il est dangereux de vouloir appréhender d'emblée l'ensemble des techniques Freinet et que là plus qu'ailleurs, le tâtonnement et l'expérimentation s'imposent....

Que ces stages se multiplient....

Si « le pourquoi » du métier a permis une confrontation du point de vue de chacun des plus bénéfiques, si les rapports humains qui constituent l'essentiel de notre métier ont été sentis, les réponses aux « comment » sont restées limitées volontairement à des éléments de solution.

C'est chacun dans sa sphère personnelle, avec l'aide des camarades, qui aura à faire l'effort indispensable pour les réponses à ses propres problèmes. Ces stages de recyclage pédagogique avec les prolongements prévus (cahiers de roulement, participation aux jeudis pédagogiques, aux veillées d'études du groupe départemental, visites de collègues dans leur classe, etc.), sont

encore le balbutiement de nos efforts pour répondre à la formation indispensable de chacun.

L'Administration, dans plus d'un département, prend conscience aussi du rôle qu'elle a à jouer dans ce recyclage des maîtres.

Son aide est alors des plus appréciée. A Ajaccio, le remboursement des frais de voyage aux stagiaires est prévu. Pour permettre aux maîtres d'appliquer au mieux les techniques nouvelles, un effort est fait pour leur procurer le matériel nécessaire.

Le Haut-Rhin poursuit son recyclage par la préparation d'un stage pour les enseignants du secondaire début mars 1968.

En Corse, la circonscription de Bastia désire un stage analogue à celui d' Ajaccio.

De plusieurs points, des groupes départementaux, des inspecteurs, sympathisants, nous écrivent pour la mise sur pied de tels stages.

Le branle est donné. Chacun dans sa région se doit d'étudier les possibilités de réalisation.

Un grand nombre de collègues se tournent vers nous parce qu'ils sont de moins en moins satisfaits par la scolastique traditionnelle et parce que les instructions officielles et les recherches en cours les invitent à une rénovation de leur pédagogie. Notre dévouement n'y suffira pas ; aussi, chaque fois que des administrateurs conscients de leurs responsabilités nous permettront de répondre aux demandes pressantes de nos collègues, chaque fois qu'on nous permettra de témoigner sans concessions, de la pédagogie Freinet, soyons prêts à répondre « présents ».

R. L.

LISTE DES DÉLÉGUÉS DÉPARTEMENTAUX ICEM

01 <i>Ain</i>	M ^{me} Taponard A.	<i>Ecole de Coligny</i>
02 <i>Aisne</i>	Garyga	<i>Moy-de-l' Aisne</i>
03 <i>Allier</i>	Desgranges	<i>Villeneuve-sur-Allier</i>
04 <i>Alpes-Basses</i>		
05 <i>Alpes-Hautes</i>	Bonnet Pierre	<i>Val-de-Bonne, Gap</i>
06 <i>Alpes-Mmes</i>	Octobon	<i>Ecole du Centre, St-Laurent-du-Var</i>
07 <i>Ardèche</i>	Teston R.	<i>Aizac par Antraigues-sur-Volane</i>
08 <i>Ardennes</i>	Dubois	<i>HLM Michelet D5, Fumay</i>
09 <i>Ariège</i>	Sert	<i>Montaut</i>
10 <i>Aube</i>	Martinot Y.	<i>Mesnil-St-Père par Vendevre-sur-Barse</i>
11 <i>Aude</i>	Sarda Jean	<i>Ec. des Castors, Carcassonne</i>
12 <i>Aveyron</i>	Malaterre	<i>7, Bd Flaugergues, Rodez</i>
13 <i>B.-du-Rhône</i>	Mioche	<i>Centre des Cadenaux, - La Gavotte</i>
14 <i>Calvados</i>	Barrier	<i>8, rue d'Hermanville, Caen</i>
15 <i>Cantal</i>	Delbos	<i>Jaleyrac</i>
16 <i>Charente</i>	Mansion	<i>St-Estèphe par Rouillet</i>
17 <i>Charente-Mme</i>	Brillouet	<i>Ec. Pasteur F. Cours Lemercier, Saintes</i>
18 <i>Cher</i>	Brault	<i>St-Just</i>
19 <i>Corrèze</i>	Planche	<i>Ec. de St-Etienne-aux-Clos</i>
20 <i>Corse</i>	Pierluisi	<i>14, Bd Albert 1^{er}, Ajaccio</i>
21 <i>Côte d'Or</i>	M ^{me} Nicolas	<i>Ec. Maternelle Valentin, Longvic</i>
22 <i>Côtes-du-Nord</i>	Le Mener Jean	<i>43, Bd P. Doumer, St-Brieuc</i>
23 <i>Creuse</i>		
24 <i>Dordogne</i>	Escarmand	<i>Ec. de garçons, Coulouniex (Bourg), Périgueux</i>
25 <i>Doubs</i>	Malésieux	<i>Ec. de garçons, St-Vit</i>
26 <i>Drôme</i>	Lonchamp	<i>Ec. de garçons, Dieulefit</i>
27 <i>Eure</i>	Déan	<i>40, rue Magellan - Evreux</i>
28 <i>Eure-et-Loir</i>	Thireau	<i>Faverolles, Nogent-le-Roi</i>
29 <i>Finistère</i>	Le Mercier	<i>6, rue de Beaumarchais, 29N, Brest</i>
30 <i>Gard</i>	Dupuy	<i>Ec. de Garrigues Planes, Beaucaire</i>

31 Hte-Garonne	Argouse	Gaillac-Toulza
32 Gers	M ^{me} Paul	Clermont-Saves par l'Isle-Jourdain
33 Gironde	Delobbe	Ec. de Teuillac
34 Hérault	Rochard	CEG Louis-Blanc, Béziers
35 Ille-et-Vilaine	M ^{me} Texier	2, rue Hersat-de-la-Villemarqué, Rennes
36 Indre	Jarry	Niherne
37 Indre-et-Loire	M ^{me} Proust	Gr. scolaire Léon Brûlon, St-Avertin
38 Isère	Buisson Lucien	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	Sarrut Robert	Le Gibertès, Le Buisson
49 Maine-et-Loire	M ^{lle} Métaï J.	Cité de l'Hôpital, Ste-Gemmes-sur-Loire
50 Manche	Lecanu	Ec. Jean-Jaurès, Le Maupas, Cherbourg
51 Marne	Charlier M.	Rue des Forges, Epernay
52 Marne-Haute	Frucot	Fg de St Aignan, Chaumont
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	Torlotting	10, rue des Myosotis-Montigny-les-Metz
58 Nièvre	Tiradon Michel	4, rue du Banlay, Nevers
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	Goubel	D ^r Ec. Exp. Jean-Jaurès, Arras
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 Maubourquet
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	Caillot Jacques	Messimy
70 Saône-Haute		
71 Saône-et-Loire	Drillien	Dyo
72 Sarthe	Molière	Changé
73 Savoie	M ^{me} Desfosset D.	Beaufort-sur-Doron
74 Savoie-Haute	Beruard	Groupe du Parmelan, Annecy
75 Paris-ville	M ^{me} Servin	12, av. Junot, Paris 18 ^e
76 Seine-Mme	Denjean	Beauvoir-en-Lyons par Gournay-en-Bray
77 Seine-et-Marne	M ^{me} Bourgasser	Ec. de Charny

78 <i>Yvelines</i>	M ^{me} Athon	59, <i>rue Hortense-Foubert, Sartrouville</i>
79 <i>Deux-Sèvres</i>	M ^{lle} Métivier	<i>L'Enclave de la Martinière par Melle</i>
80 <i>Somme</i>	Kernoa	<i>Ec. de Thezy-Glimont</i>
81 <i>Tarn</i>	Paulhiès	<i>La Prendié, Carmaux</i>
82 <i>Tarn-et-Garonne</i>	M ^{lle} Fabre	<i>Montastruc par Lafrançaise</i>
83 <i>Var</i>	Vernet	<i>Les Moniques Bt 1, chemin Barthélémy-Florent-Toulon</i>
84 <i>Vaucluse</i>	Blanc	<i>Ec. de Ste-Blaise, Bollène</i>
85 <i>Vendée</i>	Potier	<i>Ec. de garçons, Pouillé</i>
86 <i>Vienne</i>	Monthubert	<i>St-Rémy-sur-Creuse</i>
87 <i>Vienne-Haute</i>	Leboutet	<i>23, rue des Petites-Tuilières, Limoges</i>
88 <i>Vosges</i>	Colin	<i>Ec. de Bouvacôte par Le Tholy</i>
89 <i>Yonne</i>	Crouzet	<i>Ec. de Mélisey par Tanlay</i>
90 <i>Belfort Ter.</i>	Sarazin	<i>21, rue Madagascar, Belfort</i>
91 <i>Essonne</i>	M ^{lle} Grisat	<i>Ec. de filles L. Moreau, Morangis</i>
92 <i>Hauts-de-Seine</i>	Gaudin	<i>21, rue Marcel-Allégot, Meudon</i>
93 <i>Seine-St-Denis</i>	M ^{me} Marin L.	<i>91, av. de la Dhuys, Bagnolet</i>
94 <i>Val-de-Marne</i>	M ^{me} Reuge	<i>35, rue de Sébastopol, Choisy-le-Roi</i>
95 <i>Val d'Oise</i>	Fraboulet	<i>Ec. du Stade - Champagne-sur-Oise</i> (provisoirement)
<i>La Réunion</i>	M. Louis	<i>Prof. CEG Ec. centrale, 974, St-Denis</i>

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

Quelques informations...**SCIENCES**

Envoyez le plus vite possible les travaux réalisés par vos enfants (bandes, fiches, recherches libres, tâtonnements, remarques, découvertes...)

— sur l'optique à André, Groupe scolaire « Les Lions », le Castellas, Marseille XV^e

— sur l'électricité à Lautrette, Chincé, 86 - Jaunay Clan

— sur le principe d'Archimède à Richeton, 17 - Saujon

— sur la prévision du temps et les phénomènes atmosphériques à Renée Coquart, 42 - St-Laurent la Conche.

Nous informer tout de suite de vos réalisations : bandes, SBT, BT...

Guidez

Dans le bulletin de travail régional de l'Est qui est sorti, nous avons un très copieux dossier sur les Techniques d'illustration du journal scolaire. Nous avons tiré 200 dossiers supplémentaires que nous pourrions adresser aux camarades que cela intéresse (participation aux frais : 2 F).

S'adresser à D. Dippert, Ecole de Schweighouse, 68 - Lautenbach.

Une transcription des BT peut être faite en braille, par l'association *La lumière par le livre* (Paris XIV^e).

Elle est conditionnée par le nombre d'abonnés.

Si vous êtes intéressés par un abonnement en braille, veuillez le faire savoir à M^{lle} Gergaud, Directrice, Ecole Braille, 7, rue Mongenot, 94 - St-Mandé.

1) Roseline Delmas, lycéenne, 16 ans, Parc Kalliste, Bl. C 13, Notre-Dame Limite, Marseille XV^e, demande correspondante norvégienne.

2) Charlie Delmas, 17 ans, Lycéen, Parc Kalliste, Bl. C 13 Notre-Dame Limite, Marseille XV^e, échangerait enveloppes philatéliques et marques postales.

Merci.

Paulette Quarante

L'école mixte de Murbach (H.-Rh.) recherche un correspondant (école ou classe) s'occupant d'ornithologie en vue d'une correspondance scolaire.

La classe de 5^e du CEG mixte d'Artix - 64 (19 élèves : 9 f et 10 g de 12 à 14 ans) cherche une classe en Amérique latine, Mexique de préférence, pour correspondance régulière (possibilité d'échanges sonores). S'adresser à M^{lle} Béar, CEG, 64 - Artix.

Deux fillettes de 11 et 15 ans, du Villaggio Scolastico Artigiano, via Cavalcanti 12, 50058 - Signa (Firenze) Italie, cherchent des correspondants français.

CORRESPONDANCES SCOLAIRES AVEC L'ALGERIE

1 classe de CM2 FE de 13 à 15 ans (filles)

1 classe de FE filles de 13 à 14 ans
1 classe CM1 mixte de 39 élèves (17 f + 22 g) de 11 à 13 ans

1 classe de CM1 (18 f + 15 g) de 11 à 14 ans.

S'adresser à :

Daviault, 83 - Gonfaron.

25 - 26 novembre 1967

Journées d'études du groupe valdotain

par

René GROSSO

Nos camarades valdotains avaient mis au programme de trois demi-journées d'études l'enseignement de la mathématique moderne et celui de la langue française, l'alternance de ces deux thèmes au cours des séances devant permettre aux participants de s'accommoder d'un travail particulièrement dense. Des camarades de l'extérieur ont présenté les sujets ou dirigé les débats : des Piémontais déjà familiarisés avec la pratique de la mathématique moderne, des Français, meilleurs techniciens de la langue française et bien informés tant des difficultés de l'école valdotaine en ce domaine que de ses réalisations. Les enseignants présents, instituteurs, professeurs et directeurs didactiques, au nombre d'une cinquantaine — qu'on n'oublie pas que le Val d'Aoste est à peine l'équivalent d'un petit département français — ont montré qu'ils plaçaient ces questions au cœur de leurs préoccupations pédagogiques actuelles. Monsieur l'Assesseur à l'Instruction Publique encourageait de son aide et de sa présence cette réunion qui répondait pleinement à la défense du patrimoine culturel valdotain.

Traiter de la mathématique moderne, des ensembles aux opérations, en si peu de temps, tenait de la gageure. Fiorenzo Alfieri, non seulement a tenu le pari, avec conviction et clarté, avec une excellente connaissance des travaux étrangers, mais il a de plus constamment marqué, matériel en main, comment le nouveau raisonnement mathématique pouvait parfaitement s'intégrer dans la vie de la classe. Nous pensons pouvoir bientôt offrir aux camarades français une traduction de quelques expériences mathématiques d'Alfieri. Nous pensons aussi qu'Alfieri sera bientôt à même de s'exprimer directement en français dans des stages

ou congrès français !

L'enseignement de la langue française restera une préoccupation essentielle des instituteurs valdotains du fait de l'évolution parfois rapide des habitudes linguistiques de la Vallée, bouleversées par le désenclavement des villages de montagne et par la participation croissante du Val d'Aoste à l'économie nationale : l'usage du français recule dans un milieu dont l'histoire, les survivances, les affinités (et le tunnel du Mont-Blanc) devraient maintenir et peut-être développer les liens avec le grand pays voisin. Ce problème revêt actuellement des aspects infiniment variés, chaque village, chaque école ayant son propre comportement linguistique où se combinent le patois, l'italien, le français et parfois l'allemand. En fait, chaque instituteur doit, devant une situation originale, trouver des techniques spécifiques.

L'expérience de Damien Daudry, relatée par lui-même et effectuée dans un parfait esprit d'Ecole Moderne, apporte une solution nouvelle et effi-

cace. Elle mériterait d'être présentée ici, dans *L'Educateur*. C'est le dessin qui permet à ses élèves de s'exprimer librement en français, de raconter des histoires en français : quelques mots d'abord, incorporés à l'italien ou au patois, mais à partir desquels ils vont partir à la conquête — ou à la reconquête — du français valdotain. Méthode naturelle donc qu'il convenait de confronter à celle adoptée par les camarades français, entre autres, dans leurs cours préparatoires ; Jeannette Debiève en fournit une illustration. Cette expérience sera d'ailleurs précisée et enrichie au cours des prochaines séances de travail prévues dans les semaines à venir par le groupe valdotain.

Il revenait à Raoul Faure, directeur du Centre International de l'Ecole Moderne, de rappeler tout ce qu'une telle rencontre de travail et d'amitié devait à Célestin Freinet et d'en remercier Serge Bosonetto, l'organisateur.

RENE GROSSO

Association nationale des communautés d'enfants

- Le XVIII^e Congrès national de l'A.N.C.E. se tiendra à TOULOUSE; les 20, 21 et 22 février 1968.
- *Le thème en sera* : LES TECHNICIENS AU SEIN DE LA COMMUNAUTÉ D'ENFANTS.
- *Pour tous renseignements*, s'adresser à A.N.C.E.
145, Boulevard Magenta - PARIS X^e.

L I V R E S et REVUES

Les revues

LE 500^e NUMERO DU BULLETIN DE LA SOCIÉTÉ ALFRED BINET-TH. SIMON

En février 1968, la Société Alfred Binet-Théodore Simon va publier le 500^e numéro de son Bulletin, dont le premier parut voilà 68 ans, en octobre 1900 ; une telle circonstance nous invite à bon droit à nous interroger sur l'histoire et l'apport d'une revue susceptible d'être considérée comme la plus ancienne de celles qui ont trait à la pédagogie.

Pendant ces 68 ans, la Société n'a cessé, entre autres tâches multiples, de stimuler les progrès de la psychométrie et de faire progresser l'étude de l'enfant ; elle publie les articles célèbres de Luquet sur le dessin ; poursuivant la tâche inaugurée par Vaney, elle construit la remarquable série de ses « tests d'instruction » qui la font partout connaître et continuent aujourd'hui encore d'être si appréciés.

Mais surtout, il nous plaît de souligner ici que la filiale de Lyon de la Société, alors animée par M. Bourjade, fut la première à signaler avec sympathie, dès les années 25-30, et à analyser avec précision les techniques de Freinet, en particulier l'imprimerie et la correspondance inter-scolaire. Aussi bien cette amitié entre l'Ecole Moderne et notre Société ne s'est-elle jamais démentie et nombreux sont les Bulletins, notamment le n° 494, publié

en hommage à Freinet, où est évoquée l'œuvre de ce dernier.

Aujourd'hui, on pourrait estimer que les buts de Binet et Simon sont atteints ou près de l'être : la psychologie de l'enfant et la pédagogie se sont développées et des services spécialisés assurent les tâches que la Société inaugura. Mais, malgré les apparences, celle-ci n'a pas achevé son travail. Son premier rôle, qu'elle perçoit comme étant sa responsabilité propre, est d'assurer le rayonnement de l'œuvre de Binet et de ses collaborateurs. Elle a recueilli leur héritage intellectuel, qu'il lui incombe de faire fructifier. De plus, il s'en faut de beaucoup que leurs objectifs soient vraiment atteints et définitivement tenus. Aussi convient-il de maintenir un organisme qui rappelle des exigences si souvent négligées et offre à ceux qui les désirent une information et une occasion de réflexion sur les sciences de l'éducation et les problèmes de l'enseignement. Aussi bien la vitalité sans cesse accrue de la Filiale de l'Ain, le nombre croissant des membres de la Société, l'augmentation continue du tirage du Bulletin et de la vente des tests confirment-ils son opportunité. Ajoutons que sa composition même constitue un atout particulièrement favorable : son originalité est de regrouper des instituteurs — dont beaucoup de l'Ecole Moderne — des inspecteurs, des psychologues, des orthophonistes, des neuro-psychiatres, des éducateurs, des conseillers d'orientation scolaire et professionnelle, des responsables de maisons d'éducation et de rééducation.

Voici quelques exemples de ses plus récentes publications :

- n° 488 M. Frangos : *L'Éducation des enfants d'âge pré-scolaire*
- n° 490 M^{lle} De Maistre : *La dyslexie, analyse des troubles et techniques de rééducation*
- n° 494 Célestin Freinet et les techniques de l'Ecole Moderne
- n° 495 *Les relations... psychologues, psychiatres, pédagogues*
- n° 496-497 *La pédagogie de l'enfant épileptique*
- n° 498 *La « Famille des psychologues » De l'Ecole maternelle au CP l'apprentissage de la lecture.*

Pour commémorer les débuts déjà lointains du Bulletin, une séance solennelle se déroulera le 3 avril 1968, dans le cadre d'une journée Binet qui précédera immédiatement l'ouverture du Colloque de

L'Association Internationale de Pédagogie Expérimentale de Langue Française. Mais surtout nous souhaitons accroître le rôle et la diffusion du Bulletin en étudiant la possibilité de l'enrichir, afin que, grâce à une périodicité peut-être augmentée, il apporte à ses membres une information plus abondante sur les problèmes propres à leur profession et contribue efficacement à la modernisation de l'enseignement (1).

Guy AVANZINI
Secrétaire général de
la Sté Binet-Simon

(1) Sièges de la Société : 47, rue Philippe-de-Lassalle, Lyon IV^e. Tél. 29.87.40.

Abonnement aux six bulletins annuels :
10 F.

La documentation sur les bulletins et les tests est envoyée sur demande.

VISA POUR UN ENFANT

Bimestriel, un an : 10 F.

Abonnement à *Visa pour un enfant*,
83, Le Pradet. Chèque post. : même libellé,
CCP 12.984.53, Paris.

N° 23, octobre 1967

C'est une revue très courageuse qui se penche sur la misère extrême des enfants. Dans ce numéro, nous trouvons en particulier : *Enfants Vietnamiens à feu et à sang*, article de Edmond Kaiser, cri de révolte intense. Nous ne pouvons en souligner que les sous-titres : *Trois petits mois et puis s'en vont* ; *Conscience à responsabilité limitée* ; *Ignoble bêtise* ; *Détection Hôpital* ; *Les seigneurs « advisors »* ; *Gagner son pain en paix* ; *Les projets*.

Mais voyons tout le contenu de la revue : *Editorial* ; *Altruisme mercantile* ; *Au nord Togo* ; *L'enfant japonais à l'école* ; *Psychologie enfantine : réflexions sur la délinquance juvénile* ; *Chronique médicale : le rachitisme* ; *SOS Culture* ; *Chronique juridique : l'enfant et la loi pénale* ; *On nous écrit*.

La revue a surtout besoin d'articles sur l'enfance malheureuse, quel que soit le pays où elle vit. Lisez-la et surtout envoyez-lui des relations de ce que vous avez pu constater au cours de vos voyages, de vos lectures, ainsi que vos critiques.

Ses animateurs ne se limitent pas à cette action vigoureuse auprès de l'opinion. Leur mouvement d'aide à l'enfance : *Terre des Hommes*, soulage certaines misères profondes. Nous savons tous que ce n'est pas une solution définitive, et que seul un changement profond de régime social pourra éliminer les causes de la misère des enfants.

Tolstoï déjà avait recherché pourquoi il avait honte en faisant la charité et dénonçait les vraies causes de la misère. Mais l'aide est ici organisée, et si insuffisante soit-elle, elle apporte tout de même quelque répit à des enfants misérables.

Cela n'empêche pas, comme le recommandait Freinet, de ne pas se borner à la pédagogie pure, sans penser à ce qui se passe hors des portes de l'école. « *Il faut lutter sur les deux fronts à la fois* », disait-il. Il faut donc penser aux misères des hommes, et plus encore à celles des enfants.

R.L.

LE FRANÇAIS DANS LE MONDE n° 52.
octobre-novembre 1967.

79, Bd Saint-Germain, Paris 6^e.

Une étude de G. Lefranc sur le syndicalisme en France sert de première approche à un dossier pédagogique composé de six diapositives et de quelques pages de commentaires sur la vie de l'ouvrier français. L'exploitation utilise une démarche désormais classique : découverte des éléments de l'image, élaboration d'un dialogue conforme à la situation des personnages, utilisation de la diapositive comme prétexte à un enseignement de la civilisation, utilisation de ressources complémentaires (sujets de conversation, exposés, documents à analyser). Ce dossier pourra servir utilement à nos camarades linguistes et plus indirectement à tous ceux qui font pratiquer l'analyse de diapositives à leurs élèves.

On lira avec profit une analyse de Jean Sémolué sur le fantastique dans les romans de Julien Green et une présentation de Moira, enfin une étude éclairante de Marie-Claire Ropars en faveur d'une défense de l'explication de texte.

R.F.

VIE ET LANGAGE N° 187. octobre 1967.

Larousse, 17, rue du Montparnasse,
Paris 6^e. 2,00 F.

On lira des articles intéressants sur *Mort et survivance du français en Afrique du Sud*, *Milord l'Arsouille et lord Seymour*, *La faridondaine*. René Geogin donne dans ce numéro une réflexion intéressante sur *Vers libre et vers libéré* et André Rigaud une étude sur le jonc, la paille et le laurier.

Dans le numéro 188 de novembre on sera intéressé par le langage de la sécurité sociale, une étude d'A. Rigaud sur le thème des « canards », une autre sur le « nom des choses » et les problèmes de traduction par Pierre Pamart et enfin une analyse de Maurice Rat sur la couleur, *Le rouge et le noir*.
R. F.

Les livres**EDUCATION FAMILIALE**

D' André BERGE
(Aubier-Montaigne).

On connaît l'œuvre psycho-pédagogique du D' Berge et le rôle qu'il a joué et joue encore dans l'éducation familiale. Médecin et moraliste (comment définir autrement l'auteur des *Maladies de la vertu* ?), il propose des réponses d'équilibre et de bon sens aux problèmes courants de la vie familiale. Ce livre qui est lui-même une synthèse, ne se résume pas. Il aborde tous les aspects majeurs de l'éducation familiale qu'une table alphabétique permet de retrouver plus facilement. Nous vous conseillons la lecture de ce livre mesuré et profond.

M.B.

L'ECOLE DE DEMAIN RESTE A FAIRE

J. CAPELLE
(P.U.F.) 9 F.

L'auteur, ancien directeur général du Ministère de l'Education Nationale, propose ici un programme de réformes qui nous laisse sur notre faim. Dans tous ces problèmes de structures, se perd souvent en route la notion d'éducation et aucune référence aux méthodes pédagogiques ne se dégage clairement des considérations sociologiques et économiques. La réforme profonde de l'enseignement, comme la mutation de la société technique, ne se discutera pas à notre sens dans les bureaux des technocrates mais dans la bataille des options sociales et politiques.

Le grand projet de réforme reste à faire.

J.-J. B.

GUIDE DES JEUX D'ESPRIT

Jacques BENS

(Les Guides Albin-Michel).

« Voici donc le compendium des amateurs de soirées moroses, le memento des forts en thème, le manuel des champions de la matière grise, la trousse de secours des associations culturelles sans but lucratif. »

Les 190 pages de ce guide vous laissent quelque peu pantois. Classés par ordre alphabétique, les jeux d'esprit, dont chaque série est dûment ordonnée à son tour par ordre de difficulté, sont quasiment innombrables. « Notre esprit » est vraiment brillant ! Pourtant Jacques Bens pense que ces jeux sont au contraire, quand ils sont « purs et orthodoxes », extrêmement limités. Aussi se mêlent dans ce volume jeux de société, jeux « de lutte » ou « à matériel » et des « problèmes, classiques et curieux » nous dit-on. Mais c'est sans doute là coquetterie de puriste.

Si vous le voulez bien, nous classerons à notre tour cet ouvrage non pas dans le rayon de la langue et de l'expression, mais quasiment dans celui des mathématiques...

C'est d'ailleurs à mon sens tout le sel du jeu que de confondre dans les mots et de mêler à la langue des lois et règlements qui assureront de nouvelles créations, des inventions inédites, mais selon un chemin choisi.

Cette façon de voir n'est donc pas pour nous déplaire. Non plus aux enfants. Eux, ils sauront dans ce guide découvrir les règles du jeu et à travers les mots barbares qui les désignent, user des meilleures propositions qui leur sont faites : acrostiches, anagrammes, palindromes, contrepétries, cryptogrammes, épigrammes, lipogrammes, logoglyphes, métagrammes, mots carrés, mots croisés, mots enchaînés, rébus, jeu du solitaire et autres calembours ; tous sauront certainement, quand vous posséderez ce guide, enrichir la page des jeux, si souvent si pauvre et si peu originale des journaux scolaires. Nul doute que les adolescents surtout ne s'y attachent et n'enrichissent encore les paysages de l'esprit où ce guide vous sera précieux.

MEB

Nous précisons que le livre *NE DITES JAMAIS NEGRE*, dont le compte rendu est paru dans *L'Éducateur* n° 4, est de Robert Kendall aux éditions Albin-Michel.

Une réédition attendue ...

L'ÉDUCATION DU TRAVAIL

C. FREINET

L'un des ouvrages fondamentaux de l'École Moderne dont Freinet disait en 1960, dans la préface à la deuxième édition :

L'édition originale du présent ouvrage, parue en 1946, est depuis longtemps épuisée.

La pédagogie qu'il préconise est pourtant plus que jamais à l'ordre du jour. Au cours de ces quinze années d'après-guerre, en effet, la culture scolastique a consommé sa faillite, pendant que s'élevaient, sur son désarroi, les voix concordantes de tous les chercheurs inquiets, psychologues, pédagogues, philosophes, hommes de science et techniciens. La conjonction de leurs théories fait apparaître aujourd'hui moins osées et moins téméraires les idées d'implacable bon sens du présent livre.

Dans la pratique pourtant, l'École déborde rarement encore le verbiage traditionnel, et les essais pour en sortir ne nous ont menés bien souvent qu'à des impasses. On cherche en vain depuis le début du siècle des raisons d'être et des moteurs pour une pédagogie nouvelle qui a essayé sans succès l'émulation et les classements, les techniques audiovisuelles, l'activité ou le jeu. Seuls les psychiatres ont reconnu la valeur curative d'une « ergothérapie » dont l'emploi n'est pas toujours à la sûre hauteur des principes.

Mais entre temps, l'École Moderne a préparé méthodiquement les outils et les techniques de l'éducation du travail ; elle a introduit et développé dans des milliers d'écoles une forme d'éducation et de culture qui apparaît désormais comme la solution d'avenir — et de proche avenir — des problèmes dramatiquement urgents de la préparation des jeunes générations à leur mission technique, sociale et humaine.

Il y a vingt ans l'éducation du travail n'était encore qu'une enthousiasmante promesse. Elle est aujourd'hui une réalité que le présent livre doit justifier et promouvoir.

C. F.

Un fort volume broché. En vente aux Editions Delachaux et Niestlé à Neuchâtel (Suisse) et à la CEL. BP 282, 06 - Cannes.



La directrice de la publication : E. Freinet
Printed in France by Imprimerie CEL - Cannes
Dépôt légal : 1^{er} trimestre 1968
n° d'édition 74 - n° d'impression 905

L'ÉDUCATEUR

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