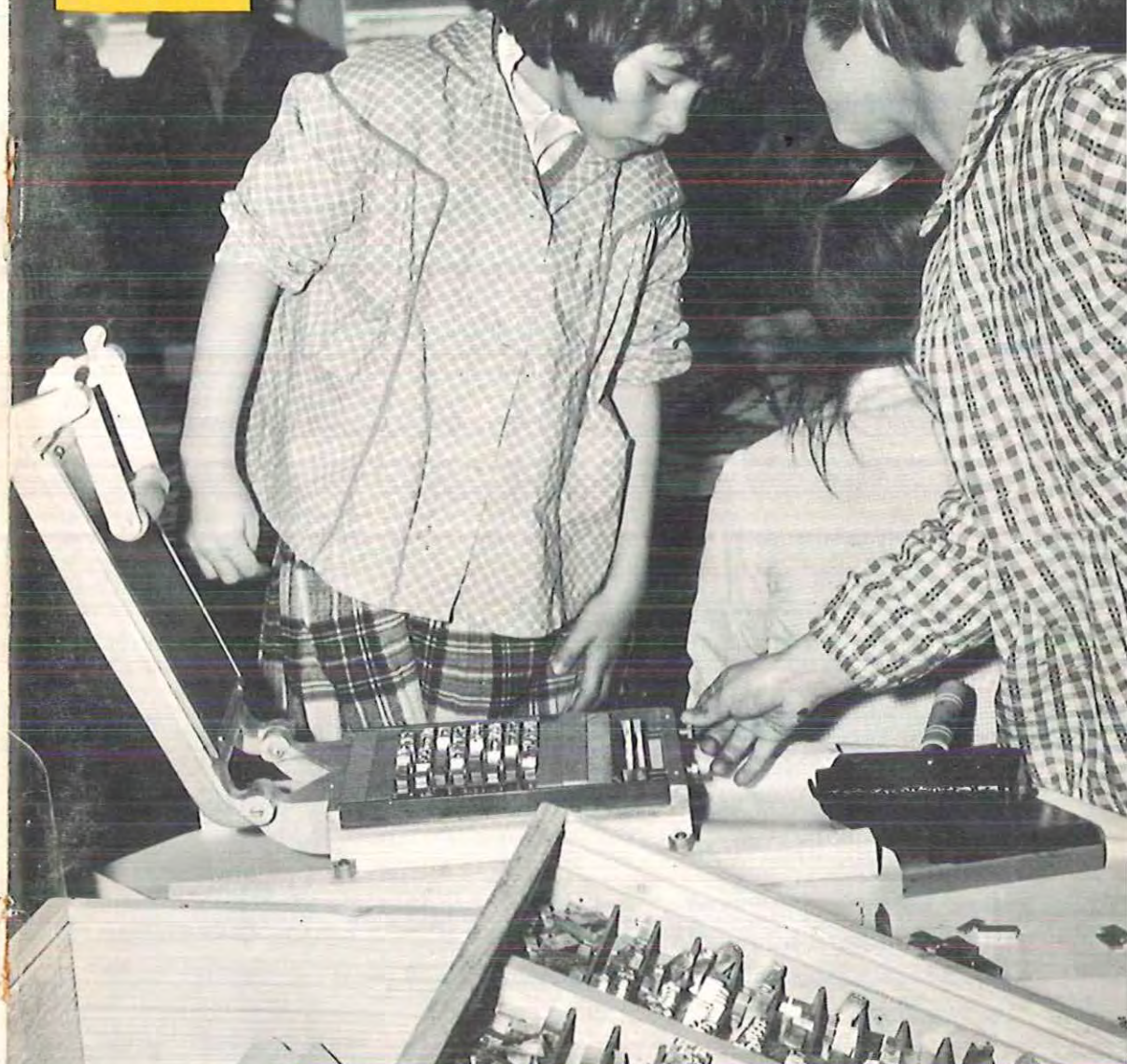


40^e année

n° 6

1^{er} Mars 1968

Télu



L'EDUCATEUR

magazine

ICEM FIMEM

Pédagogie Freinet

Sommaire

- **L'Éducateur**
Les problèmes nouveaux de la pédagogie de masse *C. Freinet* p. 1
- **Le point de vue pédagogique**
Appel aux jeunes *Elise Freinet* p. 3
- **Pédagogie coopérative**
L'avenir de la C.E.L. dépend des coopérateurs *R. Poitrenaud* p. 8
- **Le contrôle**
L'école et la mesure de l'intelligence *M. Barré* p. 11
- **Connaissance de l'enfant**
L'exemple et la parole *P. Le Bohec* p. 15
A propos d'identification *H. Vrillon* p. 19
Tourner à son régime *L. Manthe* p. 21
- **Second degré**
On n'est jamais tranquille sur le chemin de la culture *J. Lèmery* p. 23
- **Mathématiques**
Des mathématiques au calcul *B. Monthubert* p. 27
- **Éducation corporelle**
L'expression gestuelle *M. Marteau* p. 31
- **Point de vue**
Le métier d'écrivain, une interview de Jean Giono *P. Guérin* p. 35
- **Enfance inadaptée**
Le sentiment familial au travers du texte libre *J. Métay* p. 40
Au bidonville *C. Duval* p. 45
- **Histoire**
Les exposés historiques *F. Deléam* p. 49
- **Pédagogie internationale**
Le bilinguisme est-il facteur d'indépendance? *M. F.* p. 52
- **La page des parents**
Témoignage *Mme Gaudrat* p. 55
- **Correspondance internationale**
Une correspondance scolaire vraiment internationale *Michel Lavergne* p. 56
- **Livres et Revues** p. 58

En couverture : Photo Ribière

LES PROBLÈMES NOUVEAUX DE LA PÉDAGOGIE DE MASSE

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.

Le mot est aujourd'hui devenu courant car le recyclage est une nécessité dans tous les domaines de la vie sociale. Nous dirons même que, comme toujours, l'Education Nationale est lente à en sentir la nécessité, et plus lente encore à en préparer les moyens. Le commerce et l'industrie, l'agriculture même, nous ont sérieusement devancés. Si, dans le monde mouvant et complexe d'aujourd'hui l'Education Nationale veut remplir dignement sa fonction, elle est dans l'obligation de s'attaquer sans retard à ce recyclage, dont nous avons préparé les données.

Par nos efforts et nos réussites, nous avons donné aux éducateurs, aux jeunes surtout, le désir, le besoin d'un changement de formule et de méthode pédagogiques. C'est incontestablement un succès. C'était peut-être même une première étape nécessaire dont nous pouvons nous féliciter.

Mais il nous faut prendre garde que ce refus d'une pédagogie dont nous avons tant souffert, et le désir inconditionnel d'un changement ne suscitent chez les jeunes une sorte d'anarchie dans le travail dont l'Ecole risquerait de faire les frais.

Les jeunes ont entendu parler du Tâtonnement Expérimental et, sans connaître davantage notre théorie, ils se lancent tête baissée dans le changement et l'expérience, comme si l'Ecole Moderne se résumait dans ce changement, qui n'est que l'aspect négatif du processus, l'essentiel étant la construction à élever susceptible de remplacer le passé condamné.

Notre lent effort de près de quarante ans est justement l'expression parfaite de ce tâtonnement qui s'est poursuivi au rythme des changements intervenus dans les modes de vie et de travail.

Selon nos propres besoins, nous avons, sans gêner en rien le fonctionnement de nos classes, amorcé nos premiers essais, qui étaient effectivement une aventure jamais encore tentée. Et nous atténuons les aléas possibles par le travail supplémentaire, parfois considérable, que nous consentions d'avance pour que ni les parents ni les enfants ne puissent souffrir de notre expérience.

Cette expérience réussie était laborieusement reprise par d'autres camarades qui contribuaient à en préciser le déroulement. Et c'est ainsi, par tâtonnement expérimental, sans que nos essais se présentent jamais comme une dangereuse aventure, que nous avons transformé lentement, années après années, nos expériences en techniques de vie.

Nous avons ainsi établi de solides plates-formes pour les premiers étages d'où les nouveaux arrivants pouvaient partir en toute sécurité vers les réalisations nouvelles.

Cette mise en garde ne signifie point que nous fassions une obligation aux éducateurs qui veulent sortir de la scolastique de suivre passivement les chemins que nous avons laborieusement tracés.

Mais si nous devons suivre les chemins tracés, diront les jeunes, n'allons-nous pas nous engager dans une nouvelle scolastique aussi limitative et inhumaine que celle que nous voulons détruire ?

Les méthodes traditionnelles mènent à la scolastique parce qu'elles sont des chemins qui ne débouchent que sur des impasses. On a suivi un chemin indécis de montagne ; il nous conduit au fond d'une vallée ou au bord d'une falaise d'où nous devons retourner, déçus, pour chercher d'autres chemins vers le monde que nous voulons connaître et affronter.

Notre pédagogie moderne, parce qu'elle est une pédagogie de vie, débouche sur la vie.

Ne craignez pas de vous amollir parce que vous aurez utilisé les chemins que nous vous avons préparés. Ils vous aideront à aller plus loin que nous.

Partez sagement par les moyens les plus rapides et les plus sûrs. Ne craignez pas de vous entraîner, de vous endurcir, de vous familiariser avec les nouveaux chemins à parcourir. Plantez votre tente toujours plus avant et un jour, tout en gardant intact votre besoin de connaître, de chercher et d'agir, vous vous trouverez à la limite de ce que nous avons découvert nous-mêmes. Mais vous resterez confiant et décidé pour tenter alors l'aventure et la découverte.

Voilà la voie sûre du progrès pédagogique. Elle est suffisamment enthousiasmante pour que, peu à peu, s'y engage la grande masse des éducateurs.

C. FREINET

Éducateur n° 15-16-17 du 1^{er} mai 1966.

Appel aux jeunes

par
Élise FREINET

« Ah! la jeunesse! Il n'y a que la jeunesse qui soit à sa place » écrivait le grand Barbusse dans son remarquable ouvrage de l'après-guerre 14-18 : *Clarté*.

Le moment est venu où la jeunesse n'est plus à sa place ; où la jeunesse n'a plus sa place dans un monde où elle entre cependant comme facteur numérique essentiel et comme valeur d'avenir. Que faire de toute cette innombrable jeunesse, vibrante comme essaim qui ne sait plus trouver son point d'orientation et de fixation? Une société qui ne se soucie pas de donner un but d'action à la jeunesse, qui ne cesse de déplorer sa furieuse décision de vivre et ses besoins d'activités fructueuses, qui ne sait que réduire à l'impuissance et au désespoir cet élan vers la lucidité et le bonheur, est une société proche de son déclin. C'est du moins ce que semble annoncer ce que l'on appelle déjà « *la civilisation des ordinateurs* » ; indifférente aux forces vives de la multitude des jeunes à travers le monde, elle ne vise qu'à régenter tous les aspects de la science, tous les domaines de l'industrie, tous les secteurs de l'information, tous les efforts de l'éducation et peut-être, bientôt, toutes les perspectives de la culture.

Nous sommes en train de vivre le passage hallucinant du capitalisme d'hier — resté malgré tout à la mesure de l'initiative humaine — au capitalisme des technocrates dominés par le slogan forcené des grandes firmes américaines : *production-consommation!* Dans un monde de compétition effrénée nul pays, en dehors des pays socialistes, ne peut désormais se soustraire sans risques à cette nouvelle loi d'une science technique omnipotente et universelle. Il y a plus grand danger encore : l'acceptation d'un tel état de fait par

le génie scientifique, dominé par une griserie de l'invention sans contrôle dans l'emploi de la machine devenue de plus en plus polyvalente. Un rêve démesuré s'empare des cerveaux humains, obsédés par les pouvoirs de l'ordinateur à dominer le temps, dans l'accomplissement de tâches devenues immédiates alors qu'elles auraient usé la patiente activité de l'homme au long d'une existence. Tout s'accomplit désormais à la vitesse d'un éclair : l'ordinateur a son cerveau, son programme, la parole, l'écriture ; les progrès de ces êtres d'acier sont sans cesse mis en marche par le génie des spécialistes féroce­ment groupés et axés vers des découvertes incontrôlables qui de plus en plus vont dominer le fragile destin des hommes.

Les dangers d'un tel état de fait sont sans limites pour la grande masse des travailleurs honnêtement occupés à leur labour de fourmi dans un monde social où tant bien que mal, ils avaient une place, un gagne-pain, et la garantie d'un avenir à leur mesure, que cautionnait jusqu'ici la fraction militante des syndicats professionnels. C'est désormais la totalité du travail, valeur économique de premier plan, qui est bouleversée. Plus spécialement, ce sont les jeunes — encore en marge des lois du travail — qui font les frais des machines fabuleuses bouleversant systématiquement le marché de la demande de travail. Dramatique problème ! C'est à l'instant où la jeunesse offre l'élan et l'efficacité de ses énergies intellectuelles et physiques les plus sûres, qu'elle est vouée au piétinement, à l'attente, à l'échec par les effets d'une mutation cruelle de civilisation.

Ces vérités, de plus en plus dévoilées, proclamées par les personnalités les plus autorisées de la science, de la

culture, du monde du travail, nous touchent, tout spécialement, nous éducateurs. Nous ne saurions en effet, rester indifférents à l'avenir des enfants que nous éduquons avec tant de sollicitude et de lucidité, pour leur donner au départ leurs meilleures chances. Le drame de la jeunesse actuelle c'est le drame de nos élèves d'hier et parce que nous avons pris conscience des exigences de leur nature dynamique et généreuse, nous comprenons, plus que tous autres adultes, leurs réactions face à une société impuissante non seulement à assurer la réalisation de leurs rêves, mais plus encore à leur donner le droit de vivre. Les aspects extrémistes du comportement de la jeunesse, à l'échelle mondiale, dont le phénomène hippy est l'un des aspects les plus saisissants, nous font sentir les raisons valables qui déterminent les jeunes à prendre en main leur propre destin. Dans des formes moins spectaculaires, la jeunesse des usines, comme la jeunesse paysanne, et celle des étudiants innombrables, affirment sous nos yeux, le refus de toutes les valeurs politiques, sociales, philosophiques, culturelles, de la génération qui les précède. Il faut constater qu'il y a dans ce refus, une légitimité et une lucidité qui devraient éclairer les responsables du sommet qui instaurent avec une telle inconscience la mise en disponibilité de la partie la plus vaillante et la plus saine du corps social. C'est tout l'avenir humain qui est en péril.

Quelle garantie quelque peu rassurante pourrait nous être donnée pour sauver l'humanité sacrifiée au dieu aveugle de l'invention mécanicienne déchaînée ?

« La culture, assure André Malraux, redonnera sève et humanisme à la civilisation technique qui, si elle n'a pas encore ses temples, doit refaire, elle aussi son anthologie, sa culture. »

Oui, mais l'anthologie qui fut jusqu'ici la nourriture privilégiée des hommes ne sera-t-elle pas désormais chasse gardée des ordinateurs placés comme de nouveaux dieux lares au seuil des temples du savoir? Dans cette sélection qui se fait de plus en plus impérative à l'entrée de l'Université, devra-t-on considérer comme une calamité la démocratisation de la culture? La foule des étudiants qui se presse à l'entrée de l'enseignement supérieur dans l'espoir d'y trouver accès au savoir et à la profession, ne risque-t-elle pas de se voir refouler par les rigueurs du programme de l'ordinateur de contrôle? Par la carence d'une Education Nationale royalement indifférente à ce qui se passe au-dessous d'elle, l'absence de locaux, d'encadrement, de moyens de travail, d'allocations d'études va-t-elle vouer à l'immobilisme et au désespoir élèves et professeurs à tous les niveaux de l'enseignement? La gravité de la situation ne peut être partiellement atténuée que par le travail des francs-tireurs qui, en dehors des règlements limitatifs d'une Education Nationale sans horizon, s'ingénient à apporter de l'extérieur des solutions susceptibles de situer les problèmes actuels de l'enseignement à leur véritable place d'urgence et d'importance.

Il y a quelques années, Freinet écrivait (1) à ce sujet qui déjà s'imposait à l'attention des esprits les plus lucides : *« Il ne fait pas de doute qu'avec les découvertes scientifiques hallucinantes de ces dernières années, avec l'industrialisation qui est en train de se généraliser, avec l'entrée dans le circuit culturel d'éléments explosifs comme la radio, la télévision, le cinéma, la cybernétique, une mutation est en train de se produire*

dans le milieu où nous vivons. Cette mutation a comme corollaire une mutation similaire dans l'esprit et le comportement de l'enfance et de la jeunesse. Les processus de connaissance, de pensée, d'action et de réaction en sont profondément affectés. Non pas qu'ils changent, pour l'instant, la nature de l'homme — ce sera peut-être pour plus tard — mais ses relations avec le milieu en sont nécessairement bouleversées.

« A ce bouleversement, à cette mutation, doit répondre un renouvellement, une mutation dans les processus d'enseignement, mutation qui, comme toutes les mutations, change totalement les données jusque là classiques de la psychologie et de la pédagogie.

« C'est dans ce complexe que nous sommes aujourd'hui à pied d'œuvre. Pour cette besogne immense et jamais terminée, nous n'aurons jamais trop de bonnes volontés. »

Cet appel aux bonnes volontés que lançait Freinet, il y a quelque dix ans, nous le renouvelons tout spécialement aujourd'hui à l'adresse de la jeunesse enseignante. Au point d'évolution scientifique où nous nous trouvons, le premier degré ne peut plus à lui seul résoudre les problèmes que lui imposent au départ les exigences d'une science mathématique toute puissante. Le second degré, « à la fois rendez-vous et charnière » entre le primaire et le supérieur est plus encore dans la nécessité de repenser son rôle et sa vocation.

L'Université doit obligatoirement sortir des pratiques scolastiques, pour rejoindre le grand chantier du travail sous toutes ses formes. Plus que jamais le social et le politique sont imprégnés d'un nouveau psychologique et éducatif aussi exigeant qu'une légitime défense.

(1) Technique de Vie n° 1 - 1959.

Le problème de l'avenir de l'homme ne peut être abordé que sous l'angle d'une collaboration étroite de tous les degrés d'enseignements, à tous les niveaux où se précisent des valeurs qui n'ont de raison d'être qu'en fonction de la vie. Et c'est la culture tout entière qui aura l'ampleur de la vie et dont une même action concertée de tous les enseignants garantira l'unité. Dans les contingences actuelles cette solidarité des enseignants va de soi. Nous ferons, quant à nous, tous les efforts possibles pour en hâter l'avènement.

Depuis près d'un demi-siècle de patientes recherches, de dévouement passionné à notre fonction éducatrice, la Pédagogie Freinet nous a placés à l'avant-garde d'une éducation de vie et de vérité qui aujourd'hui peut apporter une contribution que nous pourrions dire décisive, pour la réalisation d'un complexe social et technique pour lequel nous apportons la sûreté de techniques éducatives efficaces et la simplicité naturelle d'une théorie de nature du comportement. Nous en avons éprouvé la logique et la valeur. Nous leur avons donné, par surcroît, une assise intellectuelle et culturelle par la création de notre Institut Coopératif de l'École Moderne dont notre organisme de production et de financement C.E.L. assure la totale indépendance. Ces créations originales et solides ne sont pas tombées du ciel ; elles sont nées des difficultés quotidiennement rencontrées et nous ne les considérons que comme des étapes de l'expérience et de la recherche scientifique, d'autant plus démonstratives qu'elles sont sans cesse confrontées à des expériences semblables sous le signe d'une critique permanente des faits.

Ces biens auxquels nous tenons plus qu'à nous-mêmes, nous les mettons

au service de la grande fonction éducative de l'enfance et de la jeunesse. Nous disons à tous les jeunes enseignants de tous les degrés de l'enseignement, en toute solidarité et dans une vision très nette de nos devoirs actuels :

— Venez travailler avec nous qui, avec tant de foi, au milieu du désarroi général, avons su préserver notre confiance en la vie et créer le plus enthousiasmant des chantiers pédagogiques. Entrez avec nous dans la grande geste fraternelle où *éducation* et *coopération* se sont unies pour une synthèse permanente de la pensée et de l'action. Nos outils, nos techniques pédagogiques, nos laboratoires de plein vent, nos stages, nos revues sont à votre disposition. Entrez dans la Maison Commune — au sens noble du mot — qui par votre présence, votre travail, vos initiatives deviendra pour vous aussi « la Maison. »

Aucun mouvement de recherche pédagogique et de culture n'est aussi ouvert que notre mouvement de Pédagogie Freinet ; toutes les conceptions philosophiques, sociales, politiques, y sont à l'aise sous la caution d'une passion commune dans le devenir de l'homme. « Tout est à repenser », tout est à rénover par les valeurs nouvelles d'un progrès irréversible. C'est dans la mesure où s'agrandira le nombre de nos camarades conscients des réalités actuelles que s'affermira le destin de notre mouvement.

La maturité dans l'expérience n'est chez nous ni une raison d'autorité, ni un risque de recyclage. Chaque travailleur est à la place qu'il mérite. Mais c'est la jeunesse qui doit à son tour préparer la relève avec décision et conviction. Elle apportera ses vues

nouvelles, ses optiques audacieuses, la chaleur d'une sensibilité en partie déracinée des vieux mythes. C'est dans le brassage permanent des idées et du travail, des élans et des rêves que notre métier d'éducateur signifiera dans toute son ampleur une nouvelle culture. En liaison avec les esprits les plus ouverts du vaste mouvement international de coopération, en liaison avec les intellectuels, les spécialistes, les administrateurs soucieux des destins d'une éducation devenue affaire publique et affaire mondiale, nous créerons à l'infini des A.M.E. qui matérialiseront cette éducation permanente qui assurera les destins de l'école du peuple, à tous les degrés.

Le progrès peut servir et desservir l'homme, à nous de trouver les normes d'une adaptation à la civilisation de la

machine en faisant intervenir la grande masse des participants à cette adaptation salubre.

« Il s'agit là, sans doute, du problème le plus délicat qui se pose aux hommes et aux administrateurs de ce jour... Ne nous attendons pas à des progrès spectaculaires immédiats, mais restons persuadés que les considérations amorcées sont indispensables. Il y va de la santé morale et civique des générations à venir. Il y va de toute la culture à promouvoir, de l'avenir d'une démocratie qui ne doit plus rester un mot mais rentrer dans les faits (1). »

E. FREINET

(1) C. Freinet, Technique de Vie n° 16, octobre 1962.

L'avenir de la CEL dépend des coopérateurs

par
R. POITRENAUD

Cette rentrée scolaire dont la CEL subit encore le contre-coup, marquera un tournant important de son histoire.

Après avoir été, pendant des années, uniquement au service de ses adhérents, même si c'était par l'intermédiaire d'une mairie ou d'un libraire, c'est à la grande masse des enseignants que la CEL doit faire face maintenant, à cette grande masse des enseignants, connaissant mal la lutte que Freinet et ses camarades ont dû mener pour mettre sur pied et faire vivre cette coopérative qui concrétisait leur foi dans une pédagogie basée sur le travail en commun.

Dans le n° 5 de l'Éducateur, Elise Freinet a évoqué douloureusement les heures difficiles de la vie de Freinet qui furent aussi les heures difficiles de la CEL, et cela, non pas pour revenir sur un passé qui l'atteint au plus profond d'elle-même, mais, à notre demande, pour montrer aux nouveaux venus ce que chaque pierre de l'édifice représente d'efforts et de sacrifices consentis.

Dans les premiers mois de l'après-guerre, où la CEL repartait à zéro, adhérer à la coopérative signifiait sacrifier un mois de son traitement, sans compter les heures passées à la mise au point coopérative des outils qui s'avéraient indispensables à la rénovation d'une pédagogie traditionnelle dont la masse des enseignants ne présentait pas encore la faillite.

Nouveaux venus à la Pédagogie Freinet, vous êtes les héritiers d'un patrimoine édifié à force de courage et de volonté. C'est avec joie que les camarades plus anciens vous accueillent, mais votre effort doit être à la mesure de la responsabilité qui vous attend.

Tâche énorme en effet car les problèmes posés par l'afflux des demandes doivent être résolus tous en même temps et le plus rapidement possible. Quelques chiffres suffiront à le montrer.

Les demandes de matériel, en cette rentrée 1967 ont augmenté globalement de 60% — 100% dans certains cas — par rapport à 1966. *Dans le seul mois d'octobre, les commandes reçues ont dépassé le total de l'année 1962.*



L'immeuble de la CEL à Cannes

Peu d'entreprises sont capables de faire face du jour au lendemain à une telle crise de croissance et nombreuses sont les écoles qui ont dû faire preuve de patience avant de pouvoir imprimer leur premier journal.

Pour notre part, nous nous sommes heurtés à une difficulté insurmontable : le manque de place.

En effet, depuis de nombreuses années, la CEL vit pratiquement dans les mêmes locaux alors que le montant des ventes a décuplé en sept ans.

Nous sommes arrivés aujourd'hui à l'extrême limite des possibilités, d'autant plus que l'ouverture d'une voie de dégagement de Cannes va très prochainement amputer la CEL d'une partie de son terrain et de ses bâtiments.

L'effort doit donc porter sur trois secteurs :

1^o. Acquérir des locaux répondant aux nouvelles dimensions de la coopérative.

2^o. Augmenter dans de fortes proportions la production et pour cela acquérir de nouvelles machines et embaucher du personnel.

3^o. Augmenter les possibilités d'expédition, ce qui impose une réorganisation des services commerciaux, de la facturation, de la comptabilité et du magasin d'expédition.

Et tout cela doit être réalisé dans un minimum de temps pour que la prochaine rentrée soit assurée dans des conditions satisfaisantes.

Après trois mois de démarches et de recherches une solution s'offre à nous : en l'occurrence un local de 1 500 m² dans la zone industrielle de Cannes-La Bocca où il nous sera possible d'installer nos ateliers de production : imprimerie, mécanique, menuiserie et une grande partie du stock.

L'acquisition de ce local et son aménagement rapide vont représenter pour la CEL une lourde charge.

Pour cette opération d'envergure, nous sollicitons l'appui du Mouvement Coopératif mais cela n'est pas suffisant.

Autant que d'argent, la CEL a besoin de bonnes volontés pour prendre en charge et mener à bon terme son développement. Ce sont les coopérateurs qui l'ont édifiée, c'est aux coopérateurs de la faire vivre et grandir.

Nouveaux adeptes de la pédagogie Freinet, une chance immense vous est offerte de continuer la grande œuvre de Freinet : prendre en charge coopérativement, par la production des outils indispensables, la rénovation de l'enseignement.

Il vous faut pour cela devenir de vrais coopérateurs, c'est-à-dire non seulement consentir un petit sacrifice financier mais aussi participer à la gestion, travailler avec les groupes départementaux et les commissions spécialisées à la mise au point de nouveaux outils, apporter des suggestions et des critiques constructives, assister aux assemblées générales, en un mot participer à la vie de la CEL.

Si vous laissez passer la chance qui vous est offerte, ce sont les maisons capitalistes qui prendront la relève, qui imposeront leur matériel et qui profiteront ainsi de 40 ans de lutte pour promouvoir une pédagogie libératrice. Alors n'attendez plus, devenez coopérateur.

Pour le Conseil
d'Administration de la CEL,
R. POITRENAUD

BULLETIN D'ADHÉSION

à la Coopérative de l'Enseignement Laïc

Je, soussigné
demeurant à

déclare adhérer à la Coopérative de l'Enseignement Laïc

Je verse ce jour une participation de 100 F (1)

- par chèque postal trois volets joint
 par chèque bancaire joint

Ou : je verse ce jour une participation de 50 F et verserai le complément de 50 F le

A, le

(1) barrer les mentions
inutiles

A retourner à la Coopérative de l'Enseignement Laïc - 06 - Cannes
B. P. 282 — C.C.P. 115.03 MARSEILLE

*L'école
et la mesure
de l'intelligence*

par

Michel BARRÉ

Une des revendications actuelles des classes de transition est de ne pas se voir transformer en fourre-tout où l'on retrouverait indistinctement des élèves de bon niveau présentant seulement des difficultés d'adaptation aux classes-casernes du secondaire et des débilés mentaux n'ayant pas trouvé place en classe de perfectionnement. Comme le recrutement ne peut se faire sur un contrôle des acquisitions, par définition insuffisantes pour l'entrée en 6^e, des collègues demandent que le quotient intellectuel soit systématiquement inscrit au dossier (certains poussant bizarrement l'exigence jusqu'à désirer une frange entre leur recrutement et celui des classes d'inadaptés).

Mais tout d'abord se pose la question d'une mesure objective de l'intelligence et il n'est pas surprenant que la prolongation de la scolarité ramène un problème qui s'était imposé au début du siècle avec la généralisation de la scolarité obligatoire.

On sait qu'Alfred Binet eut la tâche inédite de définir un moyen de trier, sans trop de difficultés et d'erreurs, les enfants incapables de profiter de l'enseignement appelé normal. La recherche qu'il mena jusqu'à sa mort et dont R. Zazzo retrace les grandes lignes dans sa *Nouvelle Echelle Métrique de l'Intelligence* (Armand Colin), est très instructive dans ses tâtonnements. Binet ne cherche pas à isoler l'intelligence en soi, il tente seulement de la cerner dans un faisceau où s'interpénétreront la mémoire, la logique, la compréhension et la capacité de censure. Il n'essaie pas non plus d'isoler les constituants de l'intelligence, il veut simplement créer des questions diverses (items) dont les réponses mettent en œuvre une ou plusieurs fonctions

intellectuelles mais en veillant à faire appel à tous les niveaux aux différentes facettes de l'intelligence. On peut penser avec le recul que ce test laisse dans l'ombre certaines qualités importantes comme l'invention, l'initiative.

Pourtant tel qu'il fut créé, le test de Binet permit le dépistage et finalement le sauvetage de milliers d'enfants dans des classes spéciales où l'on ne se contentait plus d'envoyer les plus insupportables et en ce sens, son action fut positive. Cela ne doit pas nous empêcher de voir les limites d'une semblable tentative de « mesurer l'inintelligence » pour reprendre l'expression de Zazzo.

Les pourcentages de réussite d'une population soigneusement étalonnée permettent de considérer chaque item comme caractéristique d'un âge, mais un test « hoche-pot », comme le Binet-Simon, propose à chaque âge plusieurs items différents. Par exemple dans la population française de 1966, l'enfant moyen de 7 à 8 ans sait :

a) compter à l'envers de 20 à 0,
 b) expliquer 16 mots d'une liste-type,
 c) énumérer, avec une seule erreur au maximum, tous les mois de l'année,
 d) répéter un groupe de 5 chiffres.

Pour obtenir un niveau de 8 ans, l'enfant devra réussir tous ces items. Pour plus de simplicité, on additionne toutes les réussites et l'on situe la somme dans l'échelle générale des niveaux. L'enfant qui aurait échoué à l'item de 7 à 8 ans : « énumérer les mois », peut très bien réussir un item de 8 à 9 ans : « rendre la monnaie de 4 c sur 20 c ». Le total des réussites reste alors inchangé et le niveau global sera 8 ans.

Cette interchangeabilité des réussites pour un même résultat global devrait

impliquer leur stricte égalité de signification mais l'on sait bien que c'est un leurre. La seule équivalence entre la description d'une gravure et la connaissance de la date du jour est la réussite de ces items par la grande majorité des enfants de 6 à 7 ans. La dispersion des résultats permet à un enfant d'obtenir un niveau général de 8 ans en échouant à des questions de 6 ans et en réussissant une épreuve de 9 ans. Si les psychologues consciencieux notent cette dispersion dans les appréciations, elle n'a aucune influence sur le résultat chiffré.

Comme le test tente de cerner une intelligence en cours de développement, on ne tarda pas à exprimer différemment le résultat. On ne dit plus : « Cet enfant de 8 ans réussit beaucoup moins bien que les enfants de son âge », mais : « Il réussit comme les enfants moyens de 6 ans ». Peu à peu on alla jusqu'à dire : « Cet enfant de 8 ans a une intelligence d'enfant de 6 ans ; il a un âge mental de 6 ans ».

Un nouveau pas était fait dans l'escalade des approximations. L'âge mental était certes une notion pratique ; il tombait sous le sens qu'on ne pouvait demander à l'enfant qui a une réussite de 6 ans au test, le travail intellectuel du CE₂, mais la faculté de généralisation hâtive est telle qu'elle amena bien souvent les enseignants à considérer leurs grands débilés de 11 ans comme des gamins de 7 ans et cela contribua à les maintenir dans l'infantilisme sous prétexte qu'ils avaient certaines difficultés d'évolution. Pour transposer sur le plan physique, on dirait peut-être : « Ce nain acondroplasique de 14 ans a la taille d'un enfant de 7 ans », mais nul n'aurait l'idée de faire une assimilation quelconque entre ces deux enfants.

Une analyse attentive des résultats a montré que certains items du test (par ex. : énumération des mois) présentent plus de facilité pour les débiles mentaux que certains autres (compter à l'envers), ce qui remet dans ses limites, la notion très approximative d'âge mental.

Mais l'escalade n'est pas finie. Comme un retard de 2 ans n'a pas la même signification pour un enfant jeune et pour un adolescent, William Stern eut l'idée de faire le rapport entre l'âge mental et l'âge chronologique. Un enfant de 13 ans réussissant le test au niveau de 11 ans a un quotient intellectuel (QI) de $\frac{11}{13} = 0,84$, soit 84.

Cette apparition d'une note chiffrée mesurant l'intelligence était providentielle, on allait enfin pouvoir comparer tous les êtres humains quels que soient leur âge, leur milieu. On joua avec les centièmes de point de QI ce qui est savoureux lorsqu'on sait la somme des approximations.

Comme je l'ai souligné dans un article précédent sur les notes scolaires, dès que le chiffre apparaît, il fait écran sur tout ce qui l'entoure. Les psychologues sérieux ont beau renouveler les mises en garde (comme tout récemment à un congrès de spécialistes à Montpellier), toutes les notations nuancées des tests s'effacent aux yeux des petits clercs de la psychologie, aux yeux des administrateurs et de certains enseignants plus à l'aise avec un couperet qu'avec un moyen approximatif de diagnostic.

Là encore si nous acceptons que le test dresse un constat prudent du niveau intellectuel momentanément, nous demandons de quel droit on érigerait

ce constat en pronostic. Tant que le dépistage permet l'accès à une pédagogie plus appropriée, nous ne pouvons qu'y souscrire, mais rien ne nous autorise à extrapoler, à épingler sur un enfant l'étiquette de débile, de « non-conceptuel ». Des spécialistes sérieux comme Maud Mannoni et Bruno Castets (1) considèrent l'arriération comme un trouble de la relation et les sociologues ont souligné l'influence du milieu social et culturel sur le développement intellectuel. Il serait donc impensable que de véritables éducateurs se satisfassent d'un tri fondé sur le pronostic, d'autant plus dangereux et aberrant qu'il se trouve finalement confirmé : il suffit de refuser une possibilité d'éducation dans tel ou tel domaine pour qu'effectivement l'enfant ne puisse prouver sa capacité de réussite.

Notre position est à la fois très simple et très ferme. Nous reconnaissons qu'il est grand temps, faute de l'avoir fait avant et pour tous les enfants, de donner aux élèves des classes de transition, des classes de perfectionnement, les chances d'une véritable éducation et nous soutenons sans hésitation tous les efforts qui seront faits dans ce sens, car seul prime l'intérêt des enfants.

Mais nous condamnons les ghettos (2) fussent-ils rassemblés dans les mêmes

(1) Voir son article important dans *Annales médico-psychologiques (Mason)* n° 3, mars 1964, p. 26.

(2) *L'image n'est pas forcée. La psychologie des nombres n'a-t-elle pas « démontré » entre autres, que les noirs avaient un QI plus faible que les blancs ? Il y a parallélisme entre racisme et ségrégation scolaire.*

établissements. Nous refusons qu'il y ait incompatibilité entre le déconditionnement à l'échec et le recyclage dans un enseignement secondaire qui continue en les aggravant les pratiques nocives du primaire, nous refusons qu'il soit préjugé de l'incapacité de certains enfants dans tel ou tel domaine, nous refusons que chacun ne puisse

trouver au sein de l'Education Nationale, la formation morale, sociale et professionnelle à laquelle il a droit. Pour nous, il n'existe pas plusieurs types d'élèves ou de professeurs, plusieurs styles de pédagogie. Nous ne connaissons qu'une seule éducation : celle qui respecte et qui libère l'homme.

M. B.

Comment donner à vos enfants

une intelligence supérieure

Comme on le devine, il s'agit là d'un livre traduit de l'américain (1). Qui pourrait en effet poser le problème avec autant de vaniteuse ingénuité?

Il y a dans cet ouvrage des pages sympathiques, ne seraient-ce que celles où les auteurs manifestent leur confiance dans les possibilités de l'enfant au delà des programmes scolaires et où ils montrent que l'école n'est pas le seul milieu de formation intellectuelle.

A l'affirmation du titre, nous sommes tentés de répondre « *Chiche!* ». Hélas ! même si les méthodes proposées améliorent le I.Q. (les Américains inversent tous les sigles) nous leur trouvons un relent de dressage d'animal savant incompatible avec notre conception de l'éducation. Le gros progrès de la

scolastique c'est qu'au lieu de porter sur un programme de connaissance, elle se fonde sur une gradation de concepts ; c'est plus scientifique, plus sérieux et effectivement plus adapté aux capacités des enfants mais cela reste tout aussi desséché, dévitalisé.

Qu'on en juge : à 3 ans 9 mois on initie l'enfant au nom des planètes, à 4 ans ce sont les dinosaures qui sont sur la sellette. Echafaudage méthodique couronné par une brillante carrière de technocrate. Cet univers stérilisé où l'on force la culture d'un enfant comme celle d'une jacinthe ou d'un poulet aux hormones appelle irrésistiblement l'image du film de Tati « Mon oncle » dans lequel l'enfant fuit l'univers gadgetisé de ses parents pour le terrain vague où l'on peut manger des crêpes saupoudrées de poussière et jouer des farces aux passants.

Nous luttons pour la survivance des terrains vagues de l'éducation.

M. B.

(1) *Comment donner à vos enfants une intelligence supérieure* de S. et T. Engelmann (Laffont), 21,00 F.

L'EXEMPLE ET LA PAROLE

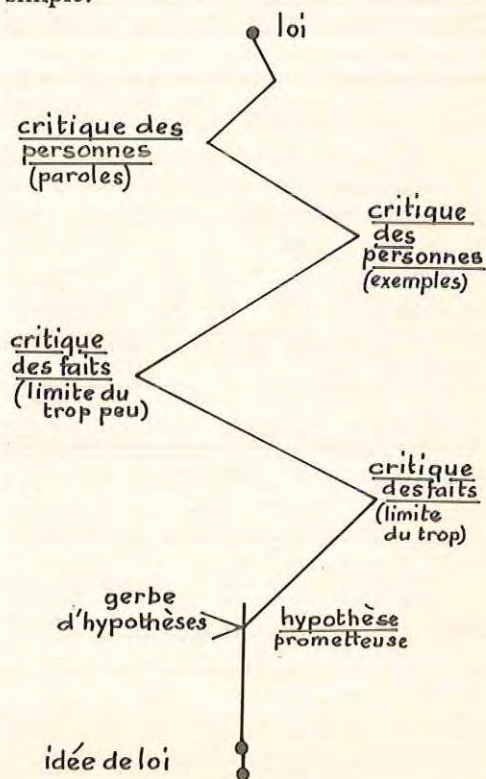
par
P. LE BOHEC

Le maître de forges ! (1)
Rêvons :

Forge des eaux forge des airs
Forge du feu forge des terres
Forge des mots forge du corps
Forge des mains des airs encore.

Non, non ; ne rêvons pas. Revenons sur la terre, dans cette vie de tous les jours où il faut apprendre à marcher, à parler, à sentir le vent, à conduire, à se conduire...

Mais pour changer tout de même quelque chose, je commence cette fois-ci par le schéma. En effet, en relisant mon texte, les choses me sont apparues si compliquées que j'éprouve le besoin de me rassurer en proposant tout d'abord une structure simple.



(1) Voir précédent article *Éducateur* n° 5

J'ai écrit le mois dernier : ce sont les faits qui enseignent. Oui, mais à condition d'être sensible à la leçon des faits. Tenez, par exemple, lorsque je heurte du front, pour la cinquième fois, la fenêtre de ma caravane, l'un me dit :

— *Mon pauvre ami, rien jamais ne t'apprendra vraiment jamais rien.*

Et l'autre dit :

— *Le pauvre homme!*

Ou bien j'entends :

— *Cela fait dix fois que je te vois te cogner à cette branche. Pas de danger que tu l'évites ou que tu la coupes.*

Certains enfants sont ainsi. Ils ne savent pas qu'ils sont mal à l'aise parce qu'ils sont trop habillés. Il faut leur dire qu'ils ont trop chaud. Il faut dire aussi à certains jeunes gens qu'on ne met pas de pull-over en été mais qu'on en met plutôt deux en hiver.

C'est vrai : parfois on rêve, on est préoccupé ; ou bien on est oppressé par un malheur personnel. Alors, on reste parfaitement insensible à la leçon des faits extérieurs.

L'un des premiers devoirs de la pédagogie est donc de libérer d'abord l'individu de ses chaînes subjectives pour qu'il puisse accéder à l'objectivité. Nous le savons, l'homme est un tout : il n'est pas fait de parties mathématicienne, grammairienne, chagrinée, complexée, souffrante... parties qui seraient disjointes ou séparées. C'est pour cette raison que, pour réussir en mathématique, par exemple, il faut aussi pratiquer l'expression libre qui libère la personnalité profonde du chercheur. Oui mais, même si l'on est parfaitement équilibré, on ne sait pas toujours percevoir la réalité.

Heureusement, il y a les Autres. Observez l'enfant qui n'a pas encore réussi. Vous le verrez jeter à la dérobée

un regard sur celui « qui sait faire ». Observez-vous, vous-même, quand vous tentez d'assimiler une technique nouvelle. Moi, j'ai pu le faire récemment. Je voulais acquérir le « r » anglais : celui qui vibre à la pointe de la langue. Alors, j'ai écouté Lynda, Ghislain, Jocelyn, Patricia. Et j'ai essayé de parler comme elles.

Mais le meilleur moyen d'y parvenir, c'était peut-être de ne pas essayer. En effet, à Lévis, je m'étais aperçu que certaines intonations s'étaient installées dans ma bouche sans que j'eusse rien fait pour cela. Il n'y a d'ailleurs là rien d'étonnant. Au contraire, même, c'est tout naturel. Pour s'en convaincre il suffit de relire *Psychologie sensible*. « *L'imitation des gestes dont on est témoin n'est jamais, à l'origine, l'effet d'un raisonnement. L'imitation ne demande jamais aucun effort ; c'est pour s'y soustraire qu'il faut réagir.* » (p. 62). Cette imitation doit prendre sa source dans le gréganisme des ancêtres de l'homme. Elle devait être, au fond, un facteur d'adaptation, un élément de survie.

On le sait bien que pour progresser, il importe d'être placé dans un bon milieu qui vous pénètre par une sorte d'osmose. Car il n'est pas nécessairement nécessaire d'analyser (cela doit d'ailleurs dépendre des individus). Celui qui se met « en état de Zen », qui s'abandonne vraiment, progresse peut-être plus vite que celui qui analyse. Mais, de toute façon, on regarde les autres. Et sans doute avec d'autant plus d'activité que les leçons reçues sont plus dures. Je pense en particulier à l'apprenti patineur sur glace. Il doit se dire : « Mais enfin, comment font les autres pour ne pas tomber ? » Il doit être pressé de savoir.

Jeannette me dit également :

— *Puisque, cette année, nos classes sont*

gémînes, tu devrais, quand tu fais peinture, commencer à mettre quelques-uns de tes garçons parmi mes filles de l'an dernier. Peu à peu, ils s'imprégneraient de leur façon de peindre proprement.

Qu'il soit analysé point par point ou inconsciemment perçu dans sa totalité, l'exemple des autres peut jouer un rôle appréciable dans le développement harmonieux d'un individu.

Mais les Autres ne servent pas seulement à donner le désir d'entrer en résonance avec eux. Ils peuvent aussi quitter leur attitude passive.

Hervé me regarde jouer au volley. Il me dit :

— *Eh! bien, voilà ce que tu fais — et c'est pour cela que tu ne réussis pas —. Quand la balle descend, tu la frappes trop tôt. Attends un rien de plus et du verras.*

— *Ah! bon. Merci.*

— *Pour le smash aussi, tu sautes trop tard. Mais, attention, tu sais qu'il ne faut sauter ni trop tôt, ni trop tard. Ni trop, ni trop peu.*

Pendant mon séjour au Canada, au 9600 boulevard Lasalle, Louise Lan-dreville me disait :

— *Non, tu n'as pas encore pris le bon « r ».*

Elle riait de mes efforts :

— *Non, tu roules trop au fond.*

A la télé, le frère du Docteur Barnard disait :

— *Je suis le plus grand critique de mon frère; je suis LE critique de mon frère.*

Le voilà bien précisé ce second rôle des autres.

Le docteur Barnard avait été, comme ses confrères, sensible à la critique des faits.

Lorsqu'on touchait *trop peu* (et même

pas du tout) aux organismes de défense de l'individu, le greffon était toujours rejeté.

Lorsqu'on a trop affaibli les globules blancs par irradiation au cobalt, l'opéré a été emporté par une pneumonie (Washansky). Mais le docteur Blaiberg semble devoir survivre parce que les nouveaux médicaments immuno-suppressifs employés lui ont permis de rester à l'intérieur des limites à droite et à gauche.

On sait aussi que le docteur Barnard avait bénéficié de l'expérience et de l'exemple du docteur Shunway.

Et l'on sait aussi qu'il dispose de la critique de son frère. Et elle doit être fraternelle : c'est-à-dire vigoureuse, intransigeante, totale.

Intéressons-nous maintenant aux recordmen du monde. N'est-ce point impensable? Ils ont accompli des exploits que personne n'a jamais réalisés ; et ils ont besoin d'un entraîneur ! Eh ! oui, ils ont besoin, eux aussi, de quelqu'un qui puisse leur faciliter les prises de conscience en analysant méticuleusement leurs gestes, leur alimentation, leur comportement de champion.

— *Tu vois, là, tu crois démarrer ta jambe au bon moment. Eh non! Tu la lances encore trop tôt.*

Lorsqu'on peut « joindre l'exemple à la parole », c'est bien. Ce qui prouve que la parole ne suffit pas. « Le dire, c'est bien, mais le faire, c'est mieux. » Mais, réciproquement, il est utile de joindre aussi la parole à l'exemple. Et ceux qui savent le faire : Honoré Bonnet, Fontaine, Prouff, Joseph Maignot, sont aussi connus dans leur art que le sont les champions à qui ils ont permis de réussir.

Dans une classe, par exemple, qu'est-ce qui favorise les prises de conscience?

Il y a tout d'abord la critique de l'auteur qui voit mieux son travail lorsqu'il est détaché de lui et inscrit au tableau. Il y a la critique des camarades qui est souvent plus accessible que celle du maître. Et il y a la critique du maître qui doit être paternelle parce que le chercheur n'est pas encore assez mûr affectivement : « Les coups de marteau brisent le verre et trempent l'acier. » L'enfant est encore en verre. L'exemple et la parole, voilà ce que peuvent apporter les Autres.

Et puis, soudain, c'est la réussite :

— *Voilà, tu l'as bien dit « sleigh-ride »,*

Tu dis bien : O'Connor.

— *Voilà, tu viens de réussir un smash.*

— *Voilà, tu as roulé 100 mètres sans tomber de vélo.*

Oui, au bout du chemin — si on va jusqu'au bout — il y a la réussite. Qu'est-ce que réussir ? C'est réaliser une première fois ce que l'on avait entrepris. C'est découvrir la loi. On encadrait l'objectif et puis soudain, pan, on met « dans le mille ».

Ouf, je l'ai enfin atteint ce palier de la loi !

L. B.

**XXIV^e CONGRES
INTERNATIONAL
DE L'ECOLE MODERNE
PÉDAGOGIE FREINET**

PAU 9-12 AVRIL 1968



- Thème des travaux : *le contrôle dans la pédagogie moderne*
- Le programme du congrès est paru dans l'Éducateur n° 4
- Si vous désirez y assister, retournez **immédiatement** la fiche d'inscription incluse dans l'Éducateur n° 5

A PROPOS

D'IDENTIFICATION

par

Henri VRILLON

Pour l'enfant moyen de 5 à 6 ans, placé entre les deux figures parentales, la mère représente le refuge, la sécurité, tandis que le père est l'aventure, le monde extérieur à la fois inquiétant et attirant. Généralement, ces deux périodes se succèdent et l'enfant, après les avoir franchies, hésite encore entre sa marche en avant et le retour au refuge maternel tellement le stade œdipien est long et tenace pour certains. Puis, brusquement, un aspect nouveau paraît, le garçon a envie d'être à la place de son père tandis que la fille envie la mère de façon active. Chez cette dernière, l'image maternelle de caresse et de protection se complète par une image de force, un désir de puissance. De toutes façons, cette étape normale ne se franchit bien qu'en présence du modèle : la maman ou son substitut.

Examinons ce passage ensemble chez une petite Maud 6 ans. En mai, père maladif, asthme, une sœur 19 ans qui va se marier, un frère 17 ans. La mère enceinte doit accoucher en juillet. « Tu vas avoir un petit frère ! », lui avait-on dit. Maud, très bébé, très attachée à

la mère, d'un niveau scolaire un peu au-dessous de la moyenne, est contente. La mère meurt en couches. La fille n'assiste pas à l'enterrement et n'apprend la chose que quelques jours après.

À la rentrée de septembre, les textes libres font le tour de la famille (grands-parents, papa, sœur) et des occupations favorites. Et voici le T.L. du 4 novembre, sans doute après une visite au cimetière :

« *Ma maman est morte. Maintenant, c'est Viviane ma maman.* »

Première mention de la mère depuis le décès. À côté un rectangle vert enveloppe un personnage, un rectangle brun avec une croix : c'est la tombe de la maman. Instinctivement, par besoin de sécurité, Maud se raccroche, sa grande sœur Viviane devient sa seconde maman.

Et la ronde familiale reprend au cours des textes libres, sans crainte apparente. Ainsi, le 9 décembre :

« *Hier le copain de ma sœur est venu, on a bien rigolé.* »

Viviane reste le modèle robuste de la famille, elle n'est pas malade tandis que le papa est souvent couché.

Voici le 30 janvier, une inquiétude perce... peut-être une culpabilité :

« *Ma maman est morte, je ne suis pas contente, je voudrais voir ma maman et je suis sage avec Viviane et mon papa, mon frère n'écoute pas mon papa.* »

Le 10 mars : les Rameaux... Le calme paraît revenu.

« *Ma maman est morte, on va aller la voir, on va apporter des fleurs.* »

Soudain l'horizon s'obscurcit le 14 mars.

« *Ma sœur va se marier avec Coco au mois de mai et moi elle m'emmènera avec elle.* »

L'enfant n'accepte pas la frustration, elle se raccroche puis enfin elle exprime sa rancœur :

« *Viviane tu es désagréable, quand tu remues et aussi quand tu es vilaine.* »

Maud n'est pas une fille à bout de ressources, le lendemain sans transition la compensation arrive :

« *Je vais être la fille de la maîtresse. Mais je vais être sa chérie. Mais je voudrais bien, mais elle a trois enfants. Je mettrai les couverts, les cuillers, les couteaux, les assiettes.* »

Les maïs successifs, le conditionnel mal exprimé, traduisent sa crainte et son doute.

N'empêche que la troisième identification est faite dans un sens positif, elle retrouve sa maman à travers sa maîtresse et veut accomplir les mêmes tâches auprès d'elle et de ses enfants.

Le 12 avril, complètement libérée de l'angoisse, elle exulte :

« *J'aime la maîtresse. Je l'aime, l'aime, l'aime très bien* », et ensuite elle revoit sa sœur sans arrière-pensée, sans complexe. Le 16 mai elle écrit :

« *Bonne fête Viviane chérie, je vais te faire un joli dessin : une grosse fleur avec des petites fleurs amusantes. Tu es ma chérie.* »

Le 23 mai son amour pour la maîtresse qu'elle a peur de perdre se teinte de culpabilité :

« *Ma maîtresse, elle est mignonne. Et pas moi, je ne suis pas mignonne. Des fois je le suis mais pas toujours.* »

Une confusion tenace lui fait écrire n pour m. On a l'impression qu'elle s'atténue lorsqu'elle se sent à l'aise.

Tout au long de ces changements, le papa souvent malade tient une place normale dans la vie affective de l'enfant. Elle est contente de le soigner, ainsi elle l'aime bien car elle sent son importance grandir. Le papa assure une certaine continuité. En effet, la fille n'est pas au bout de ses adaptations, depuis la rentrée de septembre, elle a une nouvelle maîtresse, l'ancienne la suit toujours. Que deviendra-t-elle après ce nouveau balancement ?

Cet exemple apporte une pierre à la théorie de la fixation d'un modèle pour le Moi. Est-elle universelle, absolue ? Non ! D'autant plus qu'elle se fait sentir quelquefois plus tôt que 6 ans, souvent plus tard et laisse même des séquelles jusqu'à la pré-puberté. Personnellement, j'ai eu l'occasion de la retrouver aux cours des stages et d'ouvrir les yeux de quelques parents intrigués, inquiets. Elle constitue donc un support sérieux à la conduite de l'observation de l'enfant et il serait utile que chacun l'essaie pour l'apprécier.

H. V.

P.S. Les textes libres originaux ont été recueillis avec soin par Ginette Basset dans sa classe à St-Georges-de-Didonne.

Remarque : Le texte libre isolé apporte peu de chose, par contre une série permet un certain recul, facilite les analyses, les comparaisons et même les hypothèses.

Tourner à son régime

par

Lucette MANTHE

En lisant *Les Dits de Mathieu* de Freinet, au chapitre « Tourner à son régime », une inquiétude récente me revient à la mémoire.

Je me demande si nous savons toujours écouter le moteur de notre véhicule.

Je me demande si, nous, éducateurs, nous savons toujours écouter le moteur de notre classe et le rythme de nos élèves.

En ce qui me concerne, je fais mon mea culpa et j'avoue qu'un de ces derniers jours, j'ai sacrifié le moteur au but à atteindre et je le regrette.

En ce début d'année scolaire, j'ai repris la classe comme tous les collègues avec beaucoup de joie, de courage, d'idées, mais aussi beaucoup d'inquiétudes, beaucoup de questions.

J'étais cependant un peu fortifiée par les contacts avec les camarades qui participaient au stage de Châteauneuf et, comme l'an dernier, je me suis lancée dans l'aventure du calcul vivant.

Au CMI, Gilberte nous dit que son grand-père a ramassé un champignon de 600 g, sa grand-mère un de 500 g, et sa mère trois champignons : 300 g, 200 g et 100 g.

Les enfants, motivés par cette histoire de champignons, font jaillir les questions :

Poids total des champignons ?

Prix total à 5 F le kg ?

Prix de chaque champignon ?

Supposons un déchet de 30 g pour le gros champignon (les gosses sont bien au courant de la préparation), quel est le poids de déchet pour les autres champignons ?

Quelle est la perte totale ?

Nous jonglions avec les chiffres, ça fonçait. J'étais ravie.

Mais il m'a suffi de cinq minutes avec moi-même, à midi, pour réaliser mon erreur et perdre mes illusions.

Qui était ravi?

Qui avait foncé?

Moi, tête la première, avec des œillères, entraînant Laurent qui me suivait de près ou de loin et les autres qui s'es-soufflaient...

Ce calcul avait plu à tous sans aucun doute, par la familiarité du sujet, mais j'ai réalisé que le rythme était beaucoup trop rapide parce que c'était le rythme que j'avais choisi. Je n'avais pas laissé à mes élèves assez de temps pour un tâtonnement profond et fructueux. Je n'avais pas, emportée par mon élan, été assez attentive aux réactions de ces enfants.

J'éprouvai alors comme le sentiment d'avoir commis une malhonnêteté vis-à-vis d'eux et d'avoir un peu volé leur place par souci de rapidité et d'efficacité.

J'avais oublié ce que j'avais appris depuis peu, par expérience, qu'un problème ne se résoud pas forcément pendant le même moment de calcul mais qu'il peut se prolonger pendant 2 jours, 3 jours, une semaine et peut-être plus dans l'intérêt des enfants. Pourquoi tout à coup étais-je partie devant?

Pourquoi tout à coup avais-je oublié l'importance du moteur?

Envahie par le malaise consécutif à cette séance, j'ai questionné amicalement les enfants dans l'après-midi.

Ils m'ont répondu franchement qu'ils avaient compris sur le moment, mais seraient incapables de résoudre seuls à nouveau toutes les questions de l'histoire chiffrée de Gilberte.

Nous avons conclu ensemble à un mauvais travail, mais comme ce problème leur a plu, ils m'ont demandé à le recommencer.

Cette fois, ce sont eux qui donnent le rythme et j'avance à côté d'eux, en même temps qu'eux; je suis toujours prête à les secourir en cas de besoin et je m'efforce de ne les dépasser que rarement et à condition de les attendre patiemment à quelque palier. Déjà, ils se sont organisés: Gilberte, Nicole et Michel préparent une bande sur ce sujet pour les correspondants (avance lente, mais sûre et réfléchie), Laurent et Dominique, intéressés par les graphiques et se rappelant les remarques qu'ils avaient faites, représentent graphiquement les variations des prix par rapport à celles des poids (tous les hectogrammes) et les autres calculent sur bandes en attendant qu'on les appelle au secours ou qu'on leur fasse expérimenter la bande ou lire les graphiques.

Aux séances de calcul qui ont suivi, ces enfants m'ont paru à l'aise, heureux, travaillant à leur rythme et approfondissant un travail qui leur plaît puisqu'il est à leur dimension et qu'ils l'ont choisi.

Ce sont des réflexions personnelles que je note.

Qu'en pensez-vous?

L. M.

*On n'est jamais
tranquille sur
le chemin de la culture*

par

JANOU LÉMERY

On n'est jamais tranquille sur le chemin de la culture et il me suffit personnellement de quelques jours de vacances, d'une plus grande disponibilité de réflexion, d'une rencontre avec mon sol natal pour lequel j'éprouve un attachement végétal, pour que je reconsidère intuitivement — à la lumière des vérités simples de la vie journalière, des relations et des échanges quotidiens avec les gens divers que je côtoie et qui portent en eux leurs drames et leurs sereines joies, leurs aptitudes à communiquer par un sourire, un geste, une offrande ou leur refus de se livrer, d'engager le dialogue — le palier d'adaptation de telle ou telle technique d'expression ou de communication où mes expériences passées m'ont située, même les plus proches, celle de la dernière heure de classe, comme de la semaine passée, du trimestre écoulé. Et cette confrontation des pulsations de mes classes au rythme du monde m'amène toujours à sentir tel ou tel formalisme ou savoir-faire qui s'installaient en moi, s'installaient dans l'outil, lequel outil perdait ainsi son pouvoir de faire penser, de faire imaginer, son pouvoir même d'ouverture, de nouveauté qu'à l'origine il porte en lui.

Car le mérite de Freinet est bien de nous avoir laissé des outils aptes à faire imaginer, des techniques ouvertes, adaptables à une situation évolutive, une pensée dynamique susceptible de faire jaillir de nos pensées des arborescences d'idées à encore cerner, à encore creuser.

J'ai voulu ce premier trimestre cerner et creuser le problème des échanges scolaires.

J'avais quelques années d'expériences plus ou moins heureuses et passionnantes de correspondance, les traces laissées et mûries en moi de réussites, de demi-réussites, d'échecs dont j'avais analysé les causes techniques que je ne rapporterais pas car tel n'est pas mon but aujourd'hui.

Nous avons assez évoqué nos problèmes de structures sclérosantes au second degré pour que je vous en fasse grâce et je ne ferais d'ailleurs, en m'abritant derrière ces alibis, que perdre de vue mon problème fondamental qui est d'ordre psychologique.

Quelles que soient les précautions d'ordre psychologique et intellectuel que j'ai prises en début d'année pour le jumelage de mes classes, de mes adolescents, il est arrivé, presque chaque année, que quelques-uns soient déçus. J'ai bien sûr tenté de compenser par d'autres moyens d'expression cet échec et puis un jour j'ai pensé que j'agissais très traditionnellement, même si nous en tirions de multiples satisfactions, en imposant, dès la fin d'octobre, une correspondance individuelle sans motivation profonde, sans faim éprouvée d'échanges authentiquement personnels. Comme si dans la vie, mis à part des rencontres privilégiées de tempéraments qui cheminent intérieurement sur les mêmes pistes, on se liait avec n'importe qui sans s'approprier d'abord, sans s'être senti attiré l'un vers l'autre par un passé semblable ou complémentaire, par une façon commune d'appréhender le monde, de sentir la vie.

Il faut dire aussi, pour donner un éclairage plus nuancé des raisons qui m'ont amenée à repenser les échanges, que nous avons déjà atteint, en une année de vie commune, un tel degré de libération dans l'expression de soi par le texte libre qu'une correspondance individuelle qui risquait d'être superficielle ne pouvait plus attirer mes adolescents mais risquait, au contraire, de les fixer dans un état d'attente, de temps mort ou de régression.

Nous n'avions plus besoin d'un déconditionnement, d'un dépaysement, nous avons trouvé nos racines et voulions, dans l'année qui nous restait à vivre ensemble, les rendre assez fortes, assez solides afin d'être armés pour le futur. Un sentiment d'urgence nous interdisait donc fondamentalement le moindre gâchis d'heures.

J'aurais fort bien pu donc abandonner cette motivation et ne garder que notre journal « Joie de Vivre » comme couronnement tangible de l'expression, comme message aux autres car nous le « patinons » assez pour qu'il témoigne mais c'était déjà une forme de démission dans l'action qui toujours enseigne, et peut-être une mutilation...

Alors nous avons choisi l'action et, les premiers textes libres éclos, nous surprénions les adolescents tunisiens de deux classes du second cycle de Claude Charbonnier, les garçons et les filles de Douvres-la-Délivrande dans le Calvados, les élèves de la classe de troisième de P. Demaretz à Clères par l'envoi de nos premières créations : textes libres et leur exploitation artistique et littéraire, un montage photographique sur Chamalières, une lettre collective que nous avions essayé de faire engageante, une lettre de ma part pour chaque classe.



La préparation des dossiers de correspondance
au C.E.G. de Chamalières

Le 6 novembre Tunis s'allumait du feu de l'amitié, puis Clères, puis plus tard Douvres-la-Délivrande. Et les messages arrivèrent : message ensoleillé de Meuzel-Bourguiba avec un premier poème sur *Le Désert*, message d'un lyrisme délicat contenu dans les beaux poèmes de Josiane Capelle du Calvados, message d'action de Clères. Et les références littéraires, choisies en corrélation avec l'expression libre par nos amis, complétèrent nos références personnelles.

Leurs problèmes devinrent nos problèmes. Et ce fut un ample dialogue

en profondeur sur « les préjugés sociaux en Tunisie », « le colonialisme », « la guerre », « l'amour », « la faim », « la foi », « la mode », ou encore une occasion de s'interroger avec Clères sur la chanson moderne grâce à un montage magnétophone et de voir l'emprise de la publicité qui sournoisement s'installe dans notre intimité quotidienne. Les trois maîtres intégrés dans la dynamique du groupe eurent leur part. Les lettres de chacun furent et sont attendues par la classe et enrichissent souvent des prises de conscience.

P. Quéromain écrivait le 4 décembre : « Il a fallu que la classe se fasse à l'idée d'une correspondance collective. Chacun doit prendre sa part de responsabilité dans un travail commun ; nous avons besoin, grand besoin de faire cette démarche et quelques-uns d'entre nous ont encore à s'intégrer à l'ensemble. »

Et P. Demaretz dut un jour écrire une longue lettre à mes garçons de 3^e A qui avaient critiqué une phrase d'un texte libre sur les cosmonautes de J. François, élève de Clères. Le début et la fin de sa lettre vous feront sentir comment, nous les maîtres, nous vivons passionnément l'expérience :

« Chers amis,
Vous avez dit, dans votre lettre, que Jean-François s'accommodait avec légèreté de la mort de quelques cosmonautes. Or, c'est moi qui ai lancé cette idée que J.-F. a reprise à son compte sans trop creuser. Je vais donc la justifier (suit alors un plaidoyer solide...)
Ceci dit, je ne vais pas aussi loin que Louis Armand qui a écrit que, sachant même qu'il ne pourrait pas revenir et à condition de trouver un volontaire, il fallait dès maintenant envoyer un homme sur la lune. Qu'en pensez-vous ? »

Sa lettre, loin d'entamer le jugement de mes garçons, rouvrit le débat, l'élargit, mais nous restâmes sur nos positions.

Au 3^e mois d'échanges les relations se resserrèrent comme en témoignent l'enregistrement magnétique d'un débat expédié à la Tunisie : « Pourquoi nous

osons si librement aborder le problème de l'amour », précieux document sur les valeurs de l'adolescence. Que passe une semaine sans courrier, et nous voilà inquiets !... M'hamed Hamadi, Béjaoui Saïda, Tekaya Hosni nous ont livré le meilleur d'eux-mêmes dans leurs textes. Je devine que Bernadette se sent proche de l'un d'eux, que Marie-Christine comprendra bien Hamadi et je suis sûre maintenant que des désirs de jumelages individuels vont naître. C. Charbonnier m'annonce dans son dernier courrier des lettres de Samira, d'Hosni.

Combien y en aura-t-il ? Peut-être une dizaine ! Qu'importe ! Ils seront l'expression d'un choix mûri. Les autres continueront à recevoir les incitations collectives, continueront à s'émouvoir ou à s'opposer en se justifiant à tel ou tel contenu et exprimeront leurs impressions qui feront boule de neige. Il y a dans la classe un assez large éventail de techniques d'expression et un climat de communication permanent pour que chacun s'affine en se socialisant. Ceux qui voudront respirer plus au large dans l'amitié trouveront personnellement un garçon ou une fille de Clères, de Tunis, de Douvres. Mais alors leurs échanges se situeront au-dessus des banalités, dépasseront l'œillère quotidienne pour atteindre l'expression profonde d'un être en marche vers un autre être qui l'attire ; cela n'ira pas toujours sans quelques difficultés matérielles dans notre carcan de miettes d'heures mais n'avons-nous pas choisi de ne jamais nous installer !

J. L.

Des mathématiques au calcul

par

B. MONTHUBERT

De nombreux camarades enseignant en CM ou FE, n'osent se lancer dans le calcul vivant et encore moins dans les maths modernes car ils ont comme impératifs : les programmes et surtout la préparation aux examens.

En ce qui concerne le calcul vivant, puisqu'il faut le considérer comme une méthode de travail et non un contenu (point de départ de toute recherche dans la vie *des enfants* et dans leur imagination — ce qui est encore leur vie —) nous n'avons pas à nous attarder à son sujet. Tout le monde, je pense, est convaincu de son intérêt, tout comme de celui du T.L. ou du dessin libre. Seulement, pour que le calcul vivant prenne toute sa valeur, il ne faut pas lui couper les ailes. Il ne faut donc pas le limiter aux calculs de la vie pratique.

Alors, les recherches dans lesquelles nous entraîneront les enfants sortiront du domaine habituel et en feuilletant un livre de maths modernes, on retrouvera des points communs. Ce qui fera dire « On fait des maths modernes ». En réalité, on en fera à la fois peu et beaucoup.

Peu, car il y a tant de domaines à explorer !

Et beaucoup car « faire des maths modernes », ce n'est pas changer de sujets d'étude, c'est raisonner d'une manière extensive, allant toujours au-delà des dernières découvertes, cherchant à élargir le domaine des recherches. C'est là que sera marquée l'opposition avec les mathématiques traditionnelles et surtout leur application à l'école primaire, où l'on cherche à étudier tous les cas possibles d'un thème afin de ne plus jamais faire de recherches mais des applications et même des imitations.

Il est donc admis par un nombre toujours plus grand de collègues que les maths modernes sont utiles, sinon nécessaires, sinon indispensables. Mais il y a les problèmes et les examens.

Voici l'expérience qui s'est déroulée dans ma classe, au cours des quatre dernières années.

Je faisais du calcul vivant depuis plusieurs années. Intéressé par les maths modernes, j'ai sauté sur les occasions de recherches allant dans ce sens. Elles se sont multipliées régulièrement et de ce fait j'ai été de plus en plus gêné pour établir le lien avec les problèmes classiques auxquels je me sentais obligé d'habituer mes élèves de CM 1. Il y avait destruction réciproque entre la recherche libre et les problèmes. Que faire? J'en ai parlé à M. Revuz (1), qui n'a pas hésité : — *Continuez!*

— *Mais ces élèves, l'an prochain, devront préparer l'entrée en 6^e donc l'examen possible et dans deux ans, en 6^e de CEG, ils seront noyés sous les problèmes.*

— *La recherche qu'ils font en ce moment et la méthode de travail qu'ils acquièrent, leur seront plus utiles que tout le reste.*

Le temps a prouvé que M. Revuz avait raison, au-delà même des espérances.

En effet, de leurs recherches, les enfants ont dégagé certaines lois, les principales, qui régissent tout le calcul classique.

(1) M. André Revuz, qui était alors professeur à Poitiers, est l'auteur du livre : *Mathématique moderne, mathématique vivante*. OCDL.

1°. Entre les nombres (cardinaux d'ensembles), les mesures, les prix, etc., il y a des relations.

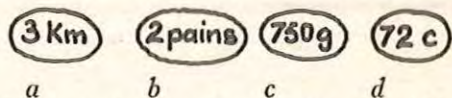
2°. Ces relations sont généralement simples. On peut les représenter par des tableaux (donc si l'on ne sent pas aussitôt ce qu'il faut faire, un tableau de la relation le fera découvrir).

3°. Pour que deux nombres puissent être assemblés dans une opération, ils doivent avoir un lien qui les réunit, en quelque sorte une propriété commune qui les placerait dans le même ensemble.

C'est difficile à expliquer mais c'est intuitif. Prenons un exemple :

« Je vais au pays voisin, à 3 km, chercher deux pains de 750 g, coûtant 72 c pièce. »

J'ai ici 4 éléments, 4 renseignements :



Je les nomme *a b c d* pour simplifier. Le renseignement *a* ne nous sert à rien, ici, car il n'a aucun point commun avec les autres. (A un niveau plus élevé, il pourrait, associé à *c*, permettre de calculer le travail!) Donc, ici, on ne peut le composer avec aucun autre. Par contre le *b* et le *c* peuvent avoir un composé, par une certaine opération (2), car ils ont une propriété commune :

(2) En mathématique, si à un couple d'éléments *a* et *b*, on fait correspondre un nouvel élément *c*, on dit que *c* est l'image de ce couple ou encore le composé par la loi de composition donnée, qui peut être l'addition, la soustraction, etc. ou bien tout autre chose qu'une opération classique.

b est le nombre de pains
 c le poids d'un pain.

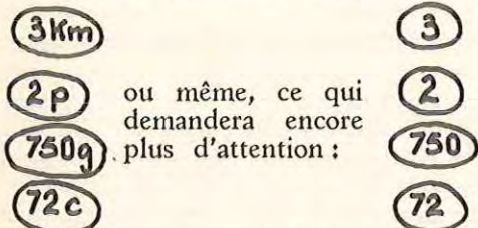
De même, b et d auront un composé possible, ainsi que c et d .

L'habitude de la recherche libre, de noter les remarques, les découvertes, de choisir les éléments utiles pour s'orienter dans une certaine direction, nous a amenés à une forme de présentation claire et lorsqu'occasionnellement, nous abordons des problèmes classiques, nous employons cette même forme.

Nous avons donc franchi une étape importante en ne considérant les problèmes des manuels que comme les nôtres, donc en les abordant de front, sans appréhension.

Etudier une situation mathématique, consiste à faire l'inventaire de ce que l'on sait et réfléchir à ce que l'on peut trouver, à partir de là. Que ce soit une situation apportée par un enfant ou par un manuel, il s'agira d'abord de faire le point.

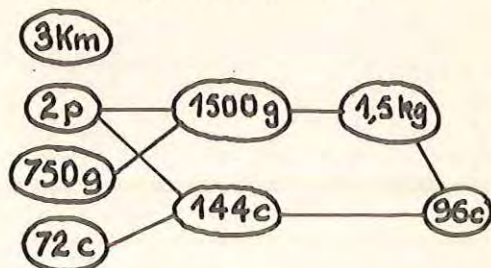
Dans le cas précédent, nous écrirons :



Ceci, à gauche de la page, afin de laisser la place pour indiquer la grille du raisonnement. Sans serrer, afin de pouvoir ajouter des renseignements sous-entendus.

Nous ne marquerons pas de précisions dans ces ronds, même lorsque plusieurs sont des quantités de même nature. Quand ceci est écrit, nous devons savoir de quoi il s'agit. Ensuite, nous allons chercher à composer des couples d'éléments afin d'en obtenir de nouveaux.

Voici ce que cela donnera :



Cette façon de répondre à un problème ne satisferait sans doute pas un correcteur traditionnel mais pour moi l'essentiel est fait. Je ne demanderai donc la plupart du temps que de m'expliquer oralement ce qui a été fait. Cependant, pour ne pas désavantager, en apparence, mes élèves, vis-à-vis de ceux qui, depuis le CE 1 sinon le CP, écrivent de magnifiques *Solutions Opérations* même s'ils ne comprennent rien à ce qu'ils font, nous prenons la peine de temps en temps d'écrire ce que nous avons fait. Voici donc le type de « solution » que je préconise car c'est le seul qui me paraisse valable dans le contexte des maths modernes où la notion de nombre est différente des maths traditionnelles :

1°. Mes deux pains pèsent 1,5 kg

$$750 \times 2 = 1500$$

$$1500 \text{ g} = 1,5 \text{ kg}$$

2°. J'ai payé 144 c pour les deux pains

$$72 \times 2 = 144$$

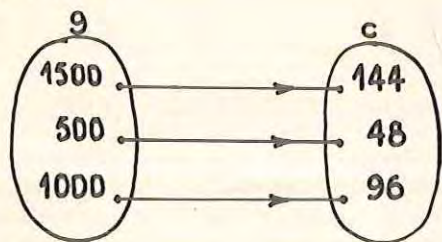
$$\text{ou } 2 \times 72 = 144$$

ce qui est exactement pareil puisque cette loi de composition (opération) est commutative.

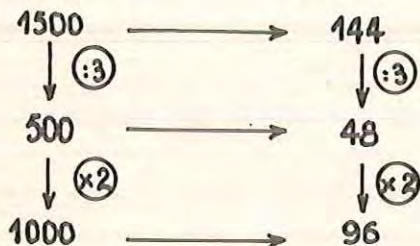
3°. Le pain me coûte 96 c le kg

| | | |
|-------|--------|-------|
| 1500g | —————→ | 144 c |
| 500g | —————→ | 48 c |
| 1000g | —————→ | 96 c |

ou bien :



ou encore :



J'aimerais que l'on autorise les enfants à ne donner que les phrases réponses, ce qui serait largement suffisant avec la grille raisonnement précédente. Pour l'instant je demande encore que l'on indique l'opération effectuée ou le tableau qui a amené au résultat mais je ne conçois cela que comme une concession d'ailleurs plus handicapante qu'utile.

Je tiens toutefois à ce que les explications soient des phrases correctes, des réponses complètes. Ces phrases étant simples, les enfants les comprennent bien, donc les énoncent clairement.

De plus, il n'y a pas une mais souvent plusieurs manières de répondre. (Les littéraires ne seront plus traumatisés par l'apparente rigidité des maths traditionnelles où il faut trouver *la* solution). Chez nous, on n'écrit pas « la solution du problème », on dit ce que l'on a trouvé et tout le monde sait parler !

Au stade actuel, nous arrivons donc à nous sortir des labyrinthes des problèmes classiques, aussi bien que des nôtres, à tracer clairement le chemin suivi par notre réflexion et à indiquer sans équivoque les renseignements que nous avons extraits. Faut-il demander plus ?

Si vous n'osez pas suivre le même chemin que nous, peut-être serez-vous attirés par son application. Essayez d'employer cette méthode de présentation de vos problèmes et je pense que vous ne verrez plus de ces élèves qui ne cherchent qu'à « faire des opérations », sans s'inquiéter de leur signification.

Il est évident que les recherches faites dans des domaines divers ne nous ont pas uniquement été utiles pour résoudre des problèmes classiques. Le gain de ce travail est difficile à mesurer tant il est de nature variée, mais cette application à elle seule montre que nous sommes loin d'avoir perdu notre temps.

B. MONTHUBERT
86 - St-Rémy-sur-Creuse

L'EXPRESSION GESTUELLE

par

Maurice MARTEAU

L'expression gestuelle est la plus naturelle à l'enfant et même peut-être à l'homme ; c'est sûrement la plus spontanée, la plus immédiatement sentie, comprise, le moyen de communication entre les hommes le plus ancien, le plus direct. Les sanglots amènent notre sympathie bien plus vite qu'une longue explication. Il y a communication directe d'une sensibilité à une autre ; dans toutes les religions, les gestes rituels en sont une preuve : le geste unit, signifie, attire la protection, est le support de l'action du dieu sur le fidèle.

Pour l'enfant, ce besoin de communication est doublé d'un besoin physiologique plus impératif que chez l'adulte ; il doit forger ses muscles, affiner ses nerfs.

Les enfants qui ne viennent pas encore à l'école, qui ne sont pas bridés par les règlements, les locaux, les tables et les outils inadaptés qu'on leur impose, satisfont leur besoin de remuer, de s'exprimer par le geste souvent accompagné de la voix (ce sont les grimpers, quatre pattes, cabrioles, mimiques), d'incarner les personnages de leur vie ou de leur imagination, de s'intégrer au groupe (en faisant le même geste, le même déplacement que le camarade, le père ou la mère), d'exprimer leurs émotions devant la beauté d'un spectacle, d'un rythme ou d'une musique par le mouvement de tout leur corps.

A cinq ou six ans, l'enfant entre à l'école primaire et la première réaction du milieu scolaire est de réprimer ce besoin de mouvement, de briser cet élan vital, d'enserrer le torrent dans les digues de la passivité : en rang pour entrer, bras croisés, pas de déplacements, n'écrire que dans les inter-

lignes. Est-il concevable qu'un enfant vienne danser en chantant autour du bureau de la maîtresse?

On n'a pas compris la puissance de ce besoin, la force explosive que l'on comprime et l'on se demande d'où viennent les inadaptés, on n'a pas soupçonné la richesse de l'expression gestuelle et l'on se prive d'un moyen d'éducation privilégié.

Freinet a compris que l'école devait au contraire satisfaire ce besoin, non seulement parce qu'il est inhumain d'immobiliser un enfant de cinq ans pendant six heures (alors qu'un adulte décréte qu'il ne peut rester si longtemps assis et qu'il fait des leçons de morale sur les oiseaux qu'il ne faut pas mettre en cage) mais aussi parce qu'on prive ses élèves et soi-même de bien des joies et qu'on néglige un élément important de la formation de la personnalité, un tremplin pour éveiller d'autres formes d'expressions : écrite, orale, musicale, etc., un support pour des acquisitions plus purement scolaires : écriture, lecture, orthographe. Apprendre à lire à un enfant mal latéralisé, au schéma corporel mal défini, c'est mettre la charrue devant les bœufs.

De là, il ne faut pas s'imaginer que dans nos classes, l'enfant va être livré à une agitation stérile.

Il aura bien sûr l'autorisation de se déplacer parce que c'est utile pour la vie de nos classes : il ira consulter le fichier, exposer ses documents pour une conférence, parler devant le micro,

Mais il aura surtout la possibilité de s'exprimer par le geste comme il l'a par la parole, le texte ou les réalisations manuelles.

Cette forme d'expression s'intégrera aux activités de la classe et facilitera son fonctionnement en créant un rythme en alternance avec les activités intellectuelles.

Et avec la succession des jours naîtront les chants mimés que l'on cueillera tout frais le matin, la musique longuement écoutée et sculptée par tout le corps qui se l'est appropriée, le théâtre, tranche de vie libératrice ou communion dans l'émotion et la poésie, les marionnettes qui disent si bien ce que l'on a de caché au fond du cœur, les courses, les sauts, les chevauchées sur les pneus quand, dès dix heures, le soleil a bu la rosée du pré.

Qu'on doit bien s'amuser dans ces classes, mais qu'est-ce que cela apporte aux enfants? Le bonheur d'abord; on n'a qu'une enfance. Et l'habitude du bonheur, c'est révolutionnaire!

Soyons plus pratiques. Du point de vue physique, ne pensez-vous pas que le sens du rythme, de l'espace, du geste gracieux s'acquiert plus facilement quand on a le souci de la perfection du spectacle offert aux autres que quand on fait le moulin à vent pour le maître qui s'ennuie en braillant *un deux*, que la maîtrise de soi vient plus vite quand on a l'aide, la critique bienveillante et les encouragements des camarades et du maître? N'avez-vous pas ressenti, adultes, que la vraie fraternité est celle du travail et que si notre mouvement est si sentimentalement lié, c'est que nous sommes des travailleurs de groupe? Pour les enfants, c'est le même chemin qu'ils parcourent quand ils s'astreignent à l'œuvre collective d'un spectacle : jouer et bien jouer, tailler des costumes, placer la musique au bon endroit. Chacun n'est qu'un maillon de la



Les enfants associent naturellement danse et équilibre mathématique sur l'épaule

Photo J. Caux

chaîne, mais un maillon indispensable à la réussite. Y a-t-il un moyen plus sûr de s'intégrer au groupe que de se mettre au travail avec lui et pour lui ?

Ce n'est pas du psychodrame que nous faisons dans nos classes, mais combien révélatrice et libératrice peut être l'expression théâtrale pour certains de nos enfants ! Ils extériorisent leurs conflits personnels, familiaux ou sociaux, déchargent leur agressivité, leur appel d'amour ou de liberté, leurs obsessions. Je me souviens de cet enfant en colonie de vacances, vivant chez lui dans un milieu de vieilles bigotes, traumatisé par la mort récente de son parrain, appelé déjà par ses camarades « le séminariste », qui écrivait des textes de théâtre à jet continu qu'il mettait

en scène et où il jouait toujours les rôles de vieille femme ou de curé. Son aisance fut une révélation pour tous, il prit vraiment la tête du peloton, devint un spécialiste connu de tous. A la fin du séjour, il était intégré à notre petite communauté, heureux. Beaucoup de nos enfants sont conditionnés par les films et les illustrés où abondent les scènes de violence et les « pan pan » ponctuent souvent les premiers théâtres libres. La recherche, la critique collective, éliminent bien vite cette forme pauvre d'expression. Ils se déconditionnent en pouvant extérioriser de façon plus artistique leur besoin d'action.

Cette forme d'expression apporte à tous une réussite. Pour certains, elle sera même celle qui leur convient le mieux. Celui qui ne brille ni par

le dessin ni par le texte ou la parole se révélera parfois le meilleur acteur ou le meilleur danseur. Il sera valorisé à ses propres yeux, aux yeux de ses camarades et du maître qui connaîtra ses élèves autrement que par leurs résultats en orthographe ou en calcul. Dans bien des domaines, notre supériorité technique nous éloigne des enfants. Dans celui-ci, nous serons plus modestes sentant notre incapacité à nous exprimer de façon si spontanée et poétique. Nous retrouverons notre vraie place, conseiller et apprenti tout à la fois de nos élèves.

Comme dans la poésie, la musique, l'enfant est ici créateur, il ne fera pas que subir ce que les autres, les adultes, ont fait pour lui, il accédera par là à la vraie connaissance de l'art, celle de l'intérieur, à la vraie culture, celle de la participation.

L'homme que deviendra notre élève sera par la volonté des forces du capital condamné à des tâches parcelaires de robot, celles qui empêchent de penser et de se réaliser dans le travail. Il faudra qu'il trouve par ailleurs, et c'est notre but de l'y préparer, à satisfaire ce besoin d'être un créateur, d'avoir une emprise sur le monde et sur son destin.

S'il réussit un jour à retrouver le goût du travail créateur, à revendiquer pour lui aussi un travail à la mesure et au service de l'homme, je crois que la pédagogie Freinet aura été une des bases de cette mutation.

L'école bourgeoise a imposé le verbe et la passivité, détruisant les formes d'expression plus spécifiques du peuple : la chanson, la danse, la farce, qui fleurissaient autrefois dans nos villages. A nous de redonner à l'école sa vocation d'école du peuple.

M. M.

Les dossiers pédagogiques

**sont le complément de
votre abonnement à
l'Éducateur**

■■■■■■■■■■

● Selon l'option choisie, vous avez reçu

1^{re} option Maternelle, C.P., C.E., Perfectionnement.

n° 25 *L'organisation de la classe au C.P. et au C.E.*, par E. Reuge, L. Marin et J. Jubard.

n°s 28-29 *Expériences d'initiation au raisonnement logique* par M. Porquet.

2^e option C.M. - Cl. de transition - Prat. Term.

n° 24 *L'organisation de la classe de transition*, par M. Paulhiès.

3^e option Second degré.

n° 26 *La pédagogie Freinet au second degré*, par R. Favry.

n° 27 *L'enseignement des langues*, par M. Bertrand.

● Si vous désirez acquérir un dossier ne faisant pas partie de votre option

Vous pouvez le commander à la C.E.L. B.P. 282, Cannes (06), par un chèque postal trois volets en mentionnant sur le talon « Pour le dossier n°... ». Chaque dossier est vendu 1 F (2 F les numéros doubles), prix spécial réservé aux abonnés à l'Éducateur.

LE MÉTIER D'ÉCRIVAIN

Une interview de Jean GIONO réalisée par Marcel Daoust et René Papot au cours du stage "Techniques Sonores".

Ecrire une nouvelle ou un livre, est-ce bien différent d'écrire un texte libre à l'école ? Comment exerce-t-on « le métier » d'écrivain ?

C'est ce qu'une équipe du stage « Techniques Sonores » 1967 installé en Provence, est allé demander à Jean Giono. Nous avons pensé qu'un plus large public méritait de connaître son avis.

Le texte libre n'est-il pas trop souvent uniquement une relation « objective » d'un événement vécu ? Une plate chronique ? Laissons-nous suffisamment libre cours à l'imagination des enfants ? A la véritable création ? Sur quoi et comment s'exerce-t-elle ?

Jean Giono nous livre ses simples mais efficaces secrets. Nous retrouvons aussi dans sa bouche, presque mot à mot ce que nous disions dans la présentation des BT Sonores littérature d'une œuvre et son paysage.

P. GUERIN

— *Nous aimerions connaître ce qu'est le métier d'écrivain.*

Jean Giono : — Le métier est double : l'imagination, une explication des personnages pour soi-même, et une technique de l'écriture semblable à une rédaction à l'école.

— *Vous avez des contacts avec certains personnages de la région pour faire vos personnages de roman ?*

— Non, jamais ; jamais rien de réel ; contrairement à ce qu'on croit, on ne se sert jamais d'une chose réelle, on imagine.

— *Dans vos livres on sent un grand amour de la nature, de la Provence...*

— Oui bien sûr ; bien sûr, qu'on voit une rivière, bien sûr qu'on voit un arbre, bien sûr qu'on voit une colline. Mais on ne se sert pas du paysage tel qu'il a été. On est obligé de le défaire, de le démonter pour reconstituer un paysage nouveau. L'auteur le transforme. De même lorsqu'il se sert d'un visage, d'un personnage réel ; dans l'écriture il ne lui donne pas son visage exact, il le sublime (en trop ou en moins). S'il est grand il sera petit, s'il est rouge, il sera peut-être pâle. Il donnera au personnage qu'il

connaît, un caractère tout à fait nouveau, sublimé à ce moment-là.

La Provence ! La Provence ! Non, j'écrirais tout aussi bien en Chine, au Sénégal ou au Groenland, ça m'est tout à fait égal. J'ai écrit simplement ce que je connais, c'est le plus simple. Je n'ai pas décrit la Provence, j'ai décrit une Provence particulière, la mienne, je me sers d'une Provence totalement inventée, comme Faulkner invente le Comté de Yoknapataupha.

— *C'est le travail de la création littéraire ?*

— De la création tout court. La pomme de Cézanne n'est pas la pomme qu'on croque, c'est une pomme sublimée. La nappe de Cézanne est également une autre nappe.

On ne peut pas se servir de la nature telle qu'elle est. La nature occupe une place dans laquelle nous ne pouvons plus rien mettre. On est obligé de mettre quelque chose à côté de la vérité. A côté de la pomme véritable, il faut la pomme du peintre, il faut la pomme du littéraireur.

Et la musique ! C'est encore plus sublimé.

La sculpture, vous voyez bien que le volume n'est pas le même ni les proportions ; par exemple les jambes des statues sont toujours plus grosses que nature. L'échelle donc change, par conséquent la lumière circule différemment ; c'est important ça : c'est le procès du réalisme. Pendant un certain temps on a eu une école littéraire portant ce nom. Mais ce qu'on appelle réalisme n'existe pas, l'art est toujours subjectif, il n'y a rien d'objectif, pas même un objectif photographique.

Le « réalisme » est subjectif.

— *Prenez-vous beaucoup de notes ?*

— Jamais aucune note, car tout se fait sur l'instant même. On imagine l'ensemble et la création des détails s'organise au moment même de l'écriture, par des signes qui sont les mots. Les mots ont un potentiel de force et chaque mot organise une phrase, une pensée qui fait le caractère.

— *Qu'est-ce qu'on appelle l'inspiration ?*

— Il n'existe pas d'inspiration, de moments d'inspiration, il y a simplement un travail organisé comme le fait un menuisier ou un cordonnier. Un cordonnier ne peut pas dire : « Aujourd'hui je ne peux pas travailler parce que je ne suis pas inspiré » ; le boulanger ne peut pas dire : « Aujourd'hui, je ne vous ferai pas de pain, je ne suis pas inspiré. »

— *Faire un livre, c'est enfanter ou fructifier ?*

— Non, c'est très difficile, très difficile. C'est un travail, mais ce n'est pas une souffrance ni un concept d'angoisse. C'est le même travail, la même fatigue que le cordonnier ou le boulanger. C'est un métier... c'est un métier. D'abord peut-être, un don. Mais il faut s'amuser...

— *Qui vous a donné l'idée de faire ce métier ?*

— Rien ne donne l'idée. On a envie ; on a envie de chasser le papillon, on a envie d'être notaire, d'être coureur à pied. On ne sait pas à l'avance ce qu'on sera. On a simplement envie de se distraire. On se distrait par la course à pied ou l'automobile, ou par l'écriture...

J'ai été simplement employé de banque pour gagner ma vie et pour mon plaisir j'écrivais ; quand j'ai été suffisamment libre pour écrire, j'ai continué à m'amuser...

— *Ecrivez-vous du premier jet ou travaillez-vous beaucoup les phrases ?*

— Oui et non. Quelquefois, certains passages sont écrits tout de suite quand certains personnages sont plus organisés que d'autres. D'autres fois, il faut travailler, il faut forcer certains personnages, les obliger à faire ce que l'on veut.

— *Il faut donc, en imagination, vivre comme vivent ces personnages ?*

— Oui ; c'est-à-dire qu'on vit d'eux constamment. Un roman est un travail de longue haleine qui peut durer 20 ans, 25 ans. Certains de mes livres, j'ai commencé de les imaginer il y a 50 ans ; je ne les écris que maintenant parce que la matière elle-même n'était pas prête. L'imagination est une partie extrêmement agréable, il n'y a pas de travail physique. On peut être détendu, on peut être endormi, presque endormi. On voit très bien toute la période du roman, les gestes des personnages. Le travail effectif ne commence qu'au moment où on ajoute des signes, les mots, la phrase.

— *Quand écrivez-vous ?*

— Tout le jour. Je ne fais rien d'autre. Comme n'importe quel artisan.

— *Quand vous écrivez, est-ce que vous avez en tête la composition définitive de votre ouvrage ?*

— Oui, mais je ne connais pas les détails... et c'est la chose la plus importante. Je vois peut-être certains petits détails qui sont un peu plus colorés que les autres, mais je ne connais pas les détails de l'écriture, c'est plus intéressant, car c'est seulement la nouveauté qui m'intéresse. Si tout était fait d'avance, si on faisait ce que disait Boileau, si on pensait soigneusement les choses, avec un plan préconçu bien organisé, on n'aurait plus aucun



Photo Keystone

intérêt à écrire à mon avis. Je pourrais vous dire aussi que je connais très bien la dernière phrase. Je connais quelquefois aussi la première. Mais à partir du moment où je vais mettre cette première phrase, elle impose elle-même la démarche de tout le livre.

— *Il ne vous vient pas, parfois, l'envie de sauter quelques pages? Est-ce que vous écrivez de la page 1 à la page 100? N'avez-vous pas envie d'écrire d'abord certains passages?*

— Non, si vous avez envie de sauter des pages, c'est qu'elles ne servent à rien... J'écris et puis à un certain moment, je me dis « Tiens, tu arrives à un passage beaucoup plus intéressant que ce que tu viens d'écrire, plus précis... » Donc, je vais abandonner ce qui est moins bon.

— *Vous l'abandonnez définitivement?*

— Définitivement, je n'y pense même plus. C'est un grand bonheur pour moi d'arriver sur un passage qui est parfaitement fait alors que précisément je peine... Je me dis alors « Ça va très bien, ça marche, ce que nous avons écrit avant est totalement inutile. » Nous avons parlé de l'imagination, nous avons parlé de l'écriture, nous sommes arrivés à la structure. Si précisément nous passons d'une page à l'autre, si nous évitons cette page, c'est qu'elle n'était pas nécessaire à la structure.

— *Vous arrive-t-il d'écrire plusieurs livres en même temps?*

— Oui, souvent. En ce moment, il y en a deux sur ma table. J'étais en train d'en écrire un intitulé *Dragoon* et puis je suis arrivé à un moment où il fallait que j'aie un peu de recul et j'en ai commencé un autre qui s'appelle *L'oiseau gris*, pour revenir ensuite au premier, l'esprit clair.

— *Avez-vous été influencé par quelques écrivains?*

— Par des écrivains non, mais je suis influencé par tout, les gens, les pays, mais influencé par un écrivain, non. Faisons encore une comparaison avec un artisan. Il tiendra son rabot d'une certaine façon, son marteau d'une certaine façon. Son apprenti essaiera de travailler comme son patron, il essaiera de tenir son marteau comme son patron. Mais on ne peut pas être influencé par un écrivain, l'écriture, l'organisation des mots, la place qu'ils occupent, les signes sont personnels.

— *Ce « Jean le Bleu » qui m'a tant frappé quand j'étais jeune, est-ce que vous le revoyez de temps en temps dans votre pensée?*

— Non, non, je ne m'intéresse qu'à ce que j'écris actuellement. Tout ce qui est fait est terminé, le livre est tombé de moi, c'est fini. Si je gardais mes livres, depuis 40 ans, 50 ans, ce serait une forme d'orgueil extraordinaire.

— *Pourriez-vous nous donner une définition de la poésie?*

— Non! je n'ai pas de définition. La poésie, ça ne se définit pas plus que le bonheur. Non, non, la poésie, je ne sais pas du tout ce que c'est. Quelquefois j'en fais, parce qu'elle me plaît, mais ça n'est peut-être pas celle qui va vous toucher. C'en est peut-être une autre. La poésie existe à la fois dans l'auteur et dans le lecteur, c'est archipersonnel puisque c'est à la fois personnel pour vous et personnel pour moi.

— *Toujours est restée en moi la poésie d'« Orion fleur de carotte ». Est-ce que vous aviez aussi cette poésie en vous?*

— C'est une simple métaphore plutôt que de la poésie. La poésie est plus

difficile. La poésie est parfois dans les mots les plus gris du monde. Ce sont des mots comme « peut-être », comme « cependant », ou comme « et » ou « alors » ou peut-être une simple virgule et la poésie éclate brusquement. Si cette virgule n'y était pas, ça n'était peut-être pas la poésie. C'était la phrase la plus terne, mais la virgule ayant donné un temps, a obligé à une sorte de rythme et c'est une vraie poésie. « Orion fleur de carotte » est une poésie naturelle plus simple peut-être, la poésie est une chose qui circule plus subtilement dans l'intérieur des phrases et beaucoup plus grise que les choses ordinaires.

— *En somme vous nous avez donné une définition de la poésie ?*

— C'en est une, il y en aurait cent mille autres. Si vous aviez sur l'autre piste de la bande magnétique l'opinion d'un poète, il vous donnerait une autre définition qui serait aussi valable.

— *Dans vos ouvrages vous avez surtout mis en action des humbles, je me souviens par exemple de Panturle, vous avez un amour particulier pour les gens du peuple.*

— Je déteste les humbles, je déteste le peuple. Mon père était cordonnier, c'était un aristocrate, et je suis un aristocrate et Panturle était un aristocrate et il n'y a pas de peuple et il

n'y a pas d'humbles parce que personne n'« est humble »... On peut être un imbécile. Mais tout le monde doit avoir son orgueil. Ma mère était une aristocrate et c'était une repasseuse. C'était la plus grande aristocrate que j'aie jamais vue. Quand j'étais tout petit enfant et qu'on me lisait des textes de la Révolution Française et qu'on parlait des aristocrates, je voyais ma mère.

— *Au fond, c'est une question de vocabulaire ?*

— Oui mais c'est très important, je me sers du vocabulaire pour écrire. Je suis formel!... Je suis formel, je n'en veux pas, je ne veux pas d'« humble »...

— *Je voulais dire que j'avais fait une erreur de vocabulaire.*

— Il n'y a pas d'erreur. C'est un mot qui peut servir pour autre chose, mais pas pour moi... Oh ! l'humilité, c'est autre chose... c'est le plus grand orgueil ! Le plus grand orgueil, c'est l'humilité. Mais ne parlons pas de peuple, ne parlons pas d'humbles. Nous sommes tous les mêmes ici ce soir, nous sommes du peuple, nous sommes des pauvres mais nous sommes des aristocrates et des grands nobles, des individuels, nous ne sommes pas des communs.

*Le 10^e stage des Arts du Feu aura lieu à Saumur
du 5 au 12 avril 1968*

*S'adresser à : M. Vergne. Lycée Technique de
Saumur - 49*

LE SENTIMENT FAMILIAL AU TRAVERS DU TEXTE LIBRE

par

Jeannette METAY

Le thème du Congrès de Pau doit nous inviter à rassembler les documents révélateurs de la progression de l'enfant. Ceux qui n'ont pas encore songé à conserver et à classer méthodiquement verront l'intérêt profond d'une observation qui ne soit pas pointilliste ou éphémère. Freinet nous a tracé la voie avec l'exemple de Baloulette (BEM n° 8-9) et les genèses, Le Bohec avec les cahiers de Rémi. Ce travail méthodique ne nécessite pas de capacités exceptionnelles mais une patience et une attention envers l'enfant qui sont la marque même de l'éducateur.

Nous devrions avoir rapidement des milliers de documents reliés par le fil conducteur du tâtonnement expérimental.

Lorsque au Congrès de Perpignan, Gaudin organisa les cahiers de roulement, je m'inscrivis pour « Famille, cause de débilité ». Pourquoi ? Je n'en savais trop rien, car je n'avais à l'époque aucun renseignement sur ce thème. Pourtant, j'avais une espèce d'intuition ; je pressentais que le déséquilibre de deux ou trois de mes élèves avait pour origine la famille.

Mais je faisais à ce moment-là un double démarrage : un dans l'enseignement spécial, et un en pédagogie

Freinet ; aussi étais-je assez débordée et inorganisée et probablement ai-je laissé échapper pas mal de détails qui m'auraient éclairée à ce sujet.

Et puis, le travail a commencé... Voici les textes d'une adolescente de 14 ans, révélateurs de son drame.

Au départ, elle s'est « attaquée » à la personne qui était la plus à sa portée, c'est-à-dire son petit frère ou plus exactement son demi-frère. Elle l'a fait disparaître de toutes les façons : enlèvement, accidents, maladie.

I. Le malfaiteur.

Une fois, pendant que je dormais, j'entendis du bruit ; ça me réveilla. J'eus peur. J'allumai et je vis un grand homme avec un couteau. Comme j'étais seule avec mon petit frère Frédéric, je ne pus appeler. Il me demanda où se mettait l'argent. Je répondis : « Je ne sais pas. » Une personne montait dans l'escalier. Je voulus crier, mais elle me mit un chiffon sur la bouche. On ouvrit la porte ; c'était ma mère. Elle téléphona aux gendarmes, mais l'homme était parti avec l'enfant. Ma mère pleura. Au même moment, papa arriva et demanda où était Frédéric. Maman lui raconta ce qui était arrivé. Il s'arrangea et on retrouva Frédéric dans une vieille ferme abandonnée. Il ne laissait plus jamais le petit garçon seul.

II. Un rêve.

La nuit dernière, j'ai rêvé que j'étais sur un pont avec mes parents, ma sœur et mon petit frère. Frédéric et moi étions montés sur le parapet. Soudain, Frédéric tomba sur les rails. Au loin arrivait un train. Moi, pour essayer de le sauver, je voulus faire pareil. Le train passa et je fus accrochée par le marche-pied aussi. Mais comme il y avait une petite gare, il s'arrêta et nous fûmes sauvés.

III. Quand j'étais marin.

J'étais en mer. J'avais quitté ma femme et mes enfants. Elle m'écrivait ainsi que ma plus grande fille appelée Nathalie. Un jour je reçus une lettre d'elle.

*« Cher papa,
Je viens t'annoncer une triste nouvelle. Noël est mort hier et maman est malade. Elle répète tous les jours qu'elle veut te voir... »*

Je ne pus continuer à lire et je me mis à pleurer. Il me fallut beaucoup de courage pour rester de longs mois en mer...

Dans les textes I et II, on sent quand même son attachement à son petit frère : « Il ne le laissait plus jamais seul ». « Nous fûmes sauvés ». Je crois qu'effectivement elle l'aime car elle me parle souvent de lui. Mais il matérialise hélas ! un profond bouleversement familial : le divorce de ses parents et le remariage de sa mère. De plus, elle est la seule à ne pas vivre avec elle. Outre son placement en internat, elle est prise en charge par ses grands-parents. La mère y est cependant souvent présente. Peut-être la disparition de Frédéric lui permettrait-elle de reconquérir sa place au foyer maternel ?

« Recueillie » vers le mois de février, car elle perturbait — d'une façon à peine pensable ! — la classe voisine, elle devint avec nous totalement différente. Pourquoi ? Il y a eu certes une promotion en venant dans la grande classe, mais la cause essentielle, je crois, n'est pas là. Elle a écrit, écrit et inconsciemment elle s'est libérée et cela a été pour elle un facteur d'équilibre important. L'attitude du groupe a joué également ; elle a été félicitée pour ses textes. D'un seul coup, il y a eu revirement : elle n'était plus la bête noire de la classe, mais « l'écrivain » c'est-à-dire quelqu'un d'utile.

A la rentrée, je la retrouve en plein bouleversement physiologique. Ses préoccupations seront celles d'une adolescente (et non celles d'une fillette de 11 ans dont elle a l'âge mental), d'où ses nombreux textes sur le mariage.

IV. Je serai grande.

*Je serai grande,
J'aurai vingt ans!
Je me marierai
Avec un joli jeune homme.*

*Quand le jour sera arrivé,
Je serai habillée en blanc.
J'aurai vingt ans,
Des grands cheveux blonds,
Des yeux bleus.*

*Je serai fleuriste.
Je vendrai des belles fleurs,
Je ferai de jolis bouquets
Pour les mariées.*

*J'aurai vingt ans,
Je serai belle.*

Ni l'agressivité contre son petit frère, ni les allusions à sa situation familiale (T. 3 « J'avais quitté ma femme et mes enfants. ») ne transpirent. Et tout à coup un texte assez bouleversant :

5. L'ourson.

Je suis un ourson. Je m'appelle Miki depuis quatre ans. Je ne suis plus avec papa et maman. Avant, nous étions tous les trois dans une ménagerie. Un jour, une dame est venue trouver mon maître et a demandé :

— Je voudrais un ourson pour qu'il me tienne compagnie car je n'ai plus de mari : il est mort.

Il alla près de ma cage et demanda :

— Celui-ci vous plaît ?

— Oh ! oui.

Et c'est là qu'il fallut que j'embrasse papa et maman. La dame en m'emmenant me dit : « Tu t'appelleras Miki. »

Ce changement de nom : « Je m'appelle Miki depuis quatre ans » ; cette séparation : « Je ne suis plus avec papa et maman. » ne sont-ils pas les transpositions directes du divorce et du

remariage, d'où changement d'état civil ? De plus, elle montre, inconsciemment, le triste sort réservé aux enfants dont le milieu familial est dissocié : on les joue presque à pile ou face pour savoir à qui les confier. « *Celui-ci vous plaît ?* »...

Jusqu'à maintenant, elle transposait son drame, mais le cri de détresse va jaillir d'une façon parfaitement lucide dans les textes suivants ; textes qu'elle n'a d'ailleurs pas présentés à la classe, ce qui montre un engagement personnel conscient.

VI. Je me rappelle quand papa et maman s'aimaient.

*Mais maintenant
Ce joli mot n'existe plus...
Ce serait mieux
Si papa et maman
Ne s'étaient pas fâchés.
L'amour c'est plus joli
Que de se fâcher.*

VII. Petit papa.

*Joli papa,
Demain tu reviendras
Et tu me laisseras des fleurs
Pour mon nouveau métier.
Je les arrangerai.
Petit papa,
Demain tu reviendras.*

VIII. Papa... maman...

*Papa,
Je sais que vous vous aimez
Quand vous étiez ensemble.
Je sais très bien
Que tu ne reviendras pas.
Car je sais
Que vous ne vous aimez plus.
C'est dommage, les enfants
Ne peuvent pas dire leurs mots
Quand des choses comme ça arrivent...
Vous voyez,*

*Si vous ne vous étiez pas fâchés,
Eh! bien, nous vivrions heureux.*

Oui! il faut s'accrocher quand des textes comme ceux-là arrivent... Et un matin, on ne sait trop pourquoi, on respire mieux!

IX. Le mariage.

*Le mariage,
C'est une très jolie chose
Que pas tout le monde a.
Monsieur le curé
Se met des habits clairs
Pour imiter la mariée.
Mais il est beaucoup moins beau!*

N'a-t-elle pas gardé toute sa pureté, sa naïveté au milieu de ce chaos? Mais l'éclaircie aura été de courte durée... La maman va s'établir dans un département voisin d'où nouvelles perturbations. Je réussis à déchiffrer à travers de nombreux griffonnages :

« Je n'irai pas, je ne lui écrirai pas non plus, car je sais qu'elle ne m'aime pas. C'est bien dommage et bien malheureux pour moi et j'ai beaucoup de peine de penser à ça et c'est triste. »
Suit, quelques jours après :

X. Il pleut.

*Il pleut la nuit
Sur mon toit.
Il pleut tous les soirs.
J'entends : floc! floc!
Comme il n'y a pas de toiture,
Je sens des larmes couler sur mes joues.
Mais ces larmes ne sont pas comme les autres.
Elles sont en fleurs.
Elles semblent vouloir me dire
Quelque chose d'important,
Mais je ne comprends pas leur langage.*

Avant de le lire elle déclare à ses camarades : *« Je sais, vous allez dire qu'il*

ressemble à Verlaine. Pourtant, je n'y ai pas pensé. C'est maintenant que je le vois. » Et dè retour à sa place, elle écrira :

XI. La mort.

*Paul Verlaine,
J'aurais bien voulu le connaître
Pour le voir faire ses poèmes.
Savoir s'il pensait dans la nature
Ou chez lui tranquille.
Mais il est mort. Je ne le verrai pas.*

Dans ce texte, fait-elle allusion à des tourments familiaux ou à quelques secrets de l'adolescence?

Je n'ai pas la prétention de vouloir jouer au psychiatre mais les faits sont là ; il faut bien les accueillir. Est-ce que cela a été bénéfique pour elle? Je crois pouvoir répondre sans hésiter : oui! Il n'y a qu'à voir sa différence de comportement de son arrivée à l'IMP à sa sortie. Cependant, je ne me leurre pas, je sais que cette victoire est fragile, mais il lui restera le souvenir d'une année heureuse et n'est-ce pas important?

Et puis... et puis... c'est grâce aux textes libres (1) que sa mère s'est aperçue qu'elle avait une fille capable de faire quelque chose et des liens ont été renoués. Ayant reçu en cadeau un cahier à spirales, elle met tout son cœur à recopier les textes qu'elle préfère. Elle l'emporte un jour de sortie : mais on ne veut pas admettre qu'ils soient d'elle, ils sont trop bien... Nouveau drame... La déception s'es-tombe. La fête des Mères arrive.

Entre temps, elle a fait un conte. Un jour elle me dit : « J'offrirai bien mon conte à maman, mais elle ne voudra pas encore croire qu'il est de moi. » Alors j'authentifie l'album comme pour une pièce très officielle. Le lundi, j'ai un visage radieux devant moi.

« Vous savez, maman et grand-mère se sont disputées ! Elles voulaient toutes les deux le lire la première. Maman a dit : il a été offert à moi, je le lirai d'abord. Elle était rudement contente. »

Là aussi, le souvenir restera, j'espère...

JEANNETTE METAY

(1) Faut-il, après ces exemples, démontrer que les textes libres, vraiment libres, n'auront pas pour sujet : en septembre la chasse ou les vendanges ; en novembre le vent, etc., mais qu'ils suivront les préoccupations profondes des enfants ? A ce stade, elles n'écrivent plus pour avoir des textes dans le journal ou pour les correspondants, mais parce qu'elles ont leur cœur à vider, ou — car elles n'ont pas toutes, heureusement, des problèmes de ce genre — parce qu'elles sont sensibles à la nature, aux belles choses et qu'elles ont envie de communiquer.

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

ont paru
ou vont paraître :



N° 661 - **Pau, capitale**

N° 662 - **Loulou de la Martinique**



N° 27 - **Chèvres et chevreaux**

N° 237-238 - **Jean Valjean**

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



N° 239 - **La Marquise de Sévigné à l'hôtel Carnavalet**

Dans la série « une œuvre et son paysage » une brochure qui comprend les textes enregistrés de la BT Sonore Littérature n° 4



N° 833 - **A la Martinique**

Un complexe audiovisuel qui complète la B.T. 662

Dossiers Pédagogiques



2^{me} option : l'emploi des moyens audiovisuels (cinéma - télévision)

Pour des raisons techniques, la parution du dossier " La coopérative scolaire " est reportée



n° 42 - Décembre - Janvier - Février

Un album de luxe
en quadrichromie

Au bidonville...

par

Claude DUVAL

Dans le cadre de mon service civil — à titre d'objecteur de conscience — j'ai été amené à mettre sur pied une classe d'un type particulier dans un bidonville de la région parisienne (à Noisy-le-Grand).

Avant de faire cette classe, j'avais à mon actif deux expériences faites avec les Techniques Freinet :

— une première à Beauvais (Oise) dans un CP d'enfants retardés et très difficiles. Après un court laps de temps où j'employais les techniques traditionnelles (comme je l'avais fait sans échec trop apparent dans un CEG de campagne) les réactions des enfants me forcèrent à modifier ma pédagogie et, par un heureux hasard, je découvris Freinet.

Dès la mise en œuvre du texte libre et du dessin libre, il s'opéra un merveilleux changement dans les relations maître-élèves et je compris que j'étais sur la bonne voie.

— l'année suivante, le statut des objecteurs n'étant pas voté et moi-même n'étant pas prêt à aller en prison, je décidai de m'exiler et d'aller travailler en Algérie.

Là, je pus contribuer à mettre sur pied une maison d'enfants destinée aux enfants d'un quartier (très pauvre) de la banlieue sud d'Alger et aux « enfants de la rue », cireurs et quêtés sur la voie publique et que les autres maisons d'enfants n'arrivaient pas à garder.

Grâce au cadre libéral de la Maison, à l'emploi des techniques Freinet et à l'accent mis sur l'expression libre des enfants, les résultats furent fort encourageants et reçurent l'approbation du Président alors en place.

C'est donc avec, à mon actif, des expériences réussies avec des enfants comparables à ceux du bidonville que j'entrepris ma nouvelle tâche.



Bidonville à Nanterre

Photo Keystone

Dès mon arrivée au bidonville, un camarade m'emmena sur le terrain de football et me présenta comme « instituteur ». La réaction fut immédiate et significative : les enfants s'enfuirent de tous les côtés et ceux qui restèrent prirent un air agressif.

— On n'aime pas l'école !

— Pourquoi ?

— On s'y ennue et puis on est battu.

On n'ira pas à ton école !

— Mais c'est une école un peu différente des autres ! Toi, qu'est-ce que tu aimerais faire ?

— De l'électricité !

— Dans ma classe tu pourras en faire !
La conversation se poursuit ; les enfants semblent intéressés, ils demandent quand s'ouvre la classe et les horaires ! Une de leurs premières réalisations fut la construction du moteur électrique (proposée par Berteloot). La réussite totale et immédiate fut le premier pas important pour la classe. Pour la première fois, ils n'avaient pas eu « zéro », n'étaient plus les « derniers », n'avaient

pas été punis. Inutile de vous dire que le genre de relations établies entre eux et moi se modifiait de jour en jour pour passer de l'hostilité à la collaboration et même, pour certains, à l'amitié. C'est sur cette base qu'un travail efficace a pu être réalisé.

J'ai fait porter mon effort dans deux directions :

— d'une part, j'ai ouvert la classe tous les matins pour les jeunes âgés de plus de 14 ans dont la grande majorité ne trouvait pas de travail. Pendant un certain temps, ces trois heures de classe furent complétées par un atelier pré-professionnel sous la direction d'un éducateur. Les résultats scolaires proprement dits restèrent limités dans la mesure où ces jeunes ne restaient le plus souvent qu'un ou deux mois et ne venaient pas toujours très régulièrement, surtout quand ils étaient requis par les parents pour faire des courses ou garder les petits frères. Par contre, ces jeunes adolescents gagnèrent beaucoup en reprenant confiance en eux-

mêmes grâce à leurs réussites en classe. Ils y gagnèrent une assurance qui leur permettra sans doute d'affronter les difficultés de la vie avec plus de chances au départ.

Mais l'action la plus importante concernait les enfants scolarisés à l'école publique voisine.

80% des enfants de bidonville fréquentent régulièrement l'école mais très peu en tirent profit. Dès la fin du CP, plus de la moitié doivent redoubler et, vers 12 ans, 90% des enfants sont en retard. Les résultats au CEP sont très minimes.

Il est bien évident que l'école n'est pas seule responsable d'un pareil état de choses. La mauvaise santé des enfants, les conditions de vie inhumaines, l'attitude négative des parents vis-à-vis de l'école, le bagage culturel à la fois maigre et différent de celui attendu par l'école sont des causes primordiales de cet état de fait.

Mais l'école — avec ses techniques les plus traditionnelles — ne fait rien pour arranger les choses.

Les enfants mal habillés, mal équipés, n'ayant que rarement appris leurs leçons, ayant un taux d'absences supérieur à la moyenne, souvent sales, mal polis et agressifs, n'encouragent pas les maîtres et conduisent ceux-ci à une discrimination la plus souvent inconsciente de leur part mais qui est vivement ressentie par les enfants et les parents (les enfants du « camp », « ils » ne les aiment pas !) Au mieux, le maître les traite « comme les autres », comme s'ils ne venaient pas du bidonville. Mais c'est ainsi faire abstraction de tout le cadre social et courir à l'échec.

Il paraissait donc intéressant de voir dans quelle mesure un cours du soir « complément » de l'école pouvait améliorer la situation.

Malgré des conditions matérielles insuffisantes et en particulier un local exigü, la moitié des enfants d'âge scolaire fréquenta volontairement cette classe supplémentaire et 1/5 le fit régulièrement.

C'était vraiment encourageant de voir des enfants ayant déjà subi 6 heures de classe se replonger pour deux ou trois heures supplémentaires dans un effort intellectuel.

C'est toutefois l'atelier de peinture qui eut les meilleurs résultats et c'est bien compréhensible. Les enfants s'y expriment librement et cela leur permet une libération affective bien nécessaire. En particulier, on assista chez nombre d'entre eux, à une valorisation du milieu et en particulier de l'« igloo » qui est une sorte de demi-cylindre en « éternit » qui leur sert de maison.

Cette activité de dessin et peinture libres fut complétée par l'expression libre conduisant à la réalisation d'un journal scolaire dont les garçons étaient fiers et dont la vente alimentait une caisse — amorce d'une coopérative.

L'atelier d'électricité attirait aussi beaucoup les enfants. On y faisait des montages, des moteurs, des « expériences », et du découpage de maquettes ainsi qu'un peu de pyrogravure.

Enfin les plus sérieux abordaient les fichiers auto-correctifs en calcul et orthographe et, quelques-uns, les conférences d'élèves. D'autres faisaient leurs devoirs scolaires.

Le bénéfice qu'en retirèrent ces garçons fut certainement relativement faible sur le plan strictement scolaire. Certains du moins comprirent pour la

première fois ce qu'était une multiplication, une division ; un certain nombre acquit ce sens de l'orthographe, cette volonté d'écrire sans fautes, dont l'absence afflige le maître traditionnel qui n'arrive pas à la créer par les zéros en dictée et les punitions. Mais l'essentiel fut d'ordre psychologique. De même que leurs aînés, ils reprirent confiance en eux, n'étant plus les éternels derniers, « les irrécupérables ».

A côté de ces aspects positifs, il faut noter que ces cours ne paraissent pas avoir amélioré les relations entre les enfants et l'école. En effet, les comparaisons qu'ils peuvent faire ne sont pas toujours à l'avantage de cette dernière et les réussites et apprentissages faits dans ce cours du soir n'ont pas d'incidence immédiate sur les résultats scolaires. A noter toutefois qu'un des maîtres modernisant sa classe et introduisant le texte libre rencontra un grand intérêt de la part des enfants préparés à ce changement.

Un bilan plus précis est impossible après une expérience qui n'a duré qu'une année. Mais dès maintenant, je crois possible de dire que le cours supplémentaire (appelé aussi cours de rattrapage) ne peut pas vraiment résoudre le problème de scolarisation correcte des enfants des bidonvilles et ne peut être qu'un palliatif. L'idéal serait bien entendu les classes modernisées avec des maîtres formés aux techniques Freinet, avec une individualisation suffisante à l'enseignement pour que — enfants de bidonvilles et autres — puissent bénéficier pleinement de leur présence à l'école.

Dans l'état actuel des choses, il faut souhaiter la création de classes spécialisées pour les enfants du milieu sous-

prolétaire qui habitent en bidonvilles. L'emploi des techniques Freinet, une grande importance donnée aux ateliers manuels, des maîtres accueillants pourraient faire évoluer positivement la situation.

Le seul inconvénient paraît être la ségrégation. Là, il faut dire qu'elle est déjà effective et prend une forme très négative dans les autres écoles (enfants rejetés par leurs camarades, souvent en opposition constante avec le maître, classés dans les derniers et souvent relégués au fond de la classe). Par ailleurs, si les autorités académiques et les maîtres savent que l'école est spécialisée, elle peut apparaître comme l'école du quartier pour les enfants et leurs parents.

Des expériences dans ce sens sont tentées qui sont très intéressantes.



Pour conclure, disons qu'une sous-commission « scolarisation des enfants marginaux sociaux » a été créée au Congrès de Tours et que la collaboration de tous ceux qui sont intéressés par cette question est souhaitable (1).

Claude DUVAL

Extrait du bulletin régional parisien de l'Ecole Moderne - janvier 1968

(1) Secrétaire : Mlle Francine Dorais, Cité La Cerisaie, 93 - Stains.

LES EXPOSÉS

HISTORIQUES

par

F. DELÉAM

(Suite de l'article : *L'exploitation d'un document historique*, paru dans *L'Éducateur* n° 4, page 27.)

Le lundi à 16 heures, un moment est consacré dans notre classe aux exposés historiques. A la fin de la récréation, chaque conférencier a écrit son plan au tableau :

PATRICK :

L'histoire du calendrier républicain

- 1) Avant le calendrier républicain.
- 2) Institution du calendrier républicain.
- 3) Les difficultés du calend. républicain.
- 4) La fin du calendrier républicain.

JANINE :

Les divisions du calendrier républicain

- 1) Le point de départ.
- 2) La durée de l'année.
- 3) La division de l'année.
- 4) La division des mois.
- 5) Les jours supplémentaires.

ARLETTE :

Le calendrier républicain et la poésie

- 1) Pourquoi un calendrier poétique.
- 2) Les noms de mois.
- 3) Les noms de jours.
- 4) Que mettre à la place des saints.
- 5) Le caractère insolite.

RENE :

Fabre d'Eglantine

- 1) Ses origines.
- 2) Sa vie.
- 3) Son œuvre.
- 4) Les circonstances de sa mort.

La classe peut être disposée en auditorium, c'est-à-dire les tables placées en éventail face à un bureau réservé au conférencier ; derrière le bureau : les tableaux avec plans ; au-dessus : la frise historique pour situer dans le temps ; à droite, le panneau d'exposition pour illustrer les exposés ; à gauche, la carte murale pour situer dans l'espace. Les élèves ont quatre feuilles de classeur, sur chacune desquelles ils copient les titres et les plans des exposés, en laissant des intervalles. Ils les compléteront durant les exposés

d'abord, puis ensuite au fur et à mesure de leurs découvertes en intercalant d'autres feuilles.

Je fais une rapide présentation, en pointant les dates sur la frise historique et en rappelant les faits contemporains déjà étudiés :

« Jules César avait établi un calendrier, dit Calendrier Julien, en 46 avant J.-C. C'était peu de temps après la conquête de la Gaule ; souvenez-vous du camp romain de Le Châtelet-sur-Retourne. Comme ce calendrier comportait quelques erreurs, le pape Grégoire XIII en fit dresser un autre qui remplaça le précédent en 1582 et qu'on appela Calendrier Grégorien. C'était vers la fin des guerres de Religion en France ; souvenez-vous de la conférence de Janine sur le château de Blois et de l'assassinat du duc de Guise justement six ans après. Ce calendrier grégorien est celui que suivent actuellement presque tous les peuples à l'exception des Russes et des Grecs, qui ont conservé le calendrier Julien, en retard de treize jours sur le nôtre. Pourtant à une certaine époque de notre histoire comme nous le constatons sur le document que nous avons trouvé, la France en adopta un autre. Nous allons voir lequel, pourquoi, comment et quand...

Patrick : Oui. Voulant que tout datât de la Révolution, la Convention, premier gouvernement de la République (il pointe sur la frise les dates 1792-1795), institua une ère nouvelle et décida de créer un nouveau calendrier. Il y avait déjà eu plusieurs essais de changement à cause des idées nouvelles du XVIII^e siècle. En 1785, *L'Almanach offert aux amis de l'humanité*, de Riboud, avait remplacé les noms de saints de l'Eglise par des noms de grands hommes et institué des fêtes rappelant les travaux des hommes. En 1788, *L'Alma-*

nach des honnêtes gens, de Maréchal, changeait les noms des mois, les divisait en trois décades et consacrait les jours supplémentaires à des fêtes solennelles.

En 1793, la Convention chargea le Comité de l'instruction publique, présidé par Gilbert Romme et comprenant les savants : Lagrange, Monge, Dupuis, Guyton de Morveau et Lalande, de préparer un nouveau projet de division du temps. Son rapport fut présenté le 20 septembre 1793 et voté le 5 octobre suivant, sauf la nomenclature des mois et des jours. Pour leur dénomination on s'adressa à un poète, Fabre d'Eglantine, qui termina son travail le 25 octobre. Et le nouveau calendrier fut mis aussitôt en vigueur. Il fallut un certain temps pour le faire adopter, comme le prouve notre document puisque y figurent les dates dans les deux calendriers, le nouveau et l'ancien. Exemple : « Ce aujourd'hui quatre frimaire d'an deux de la République française une et indivisible, vingt-quatre novembre mil sept cent quatre-vingt-treize, vieux style... »

A vrai dire ça ne plaisait pas au peuple des campagnes. Et dès son accession au pouvoir Bonaparte comprit qu'il fallait revenir au plus tôt au calendrier grégorien. D'ailleurs le Concordat de 1802 avec Rome, qui réorganisait les cultes, ramena au dimanche le repos des fonctionnaires de l'Etat. Le Consulat hâta l'agonie du calendrier républicain en décrétant le 13 floréal an X que les publications de mariage ne pourraient se faire que le dimanche. On revenait à la division en semaines. Les fêtes religieuses réapparaissaient l'une après l'autre et bientôt l'ère républicaine n'existait plus que pour l'Administration.

Et le 15 fructidor an XIII, c'est-à-dire le 2 septembre 1805, un projet de

rétablissement du calendrier grégorien ne souleva aucune protestation. L'ère républicaine se termina avec le 10 nivôse an XIV. Le lendemain fut le 1^{er} janvier 1806.

Le Maître : C'est bien. Mais qui a des questions à poser ?

Janine : Patrick ! As-tu calculé combien de temps a duré le calendrier républicain ?

Patrick : Oui. Un peu plus de douze ans.

Le Maître : Exactement douze ans, deux mois et vingt-sept jours.

René : Donc Napoléon I^{er} a voulu supprimer une réalisation de la Révolution.

Le Maître : Oui. Si Napoléon œuvra parfois dans le sens du progrès, par contre il rétablit la centralisation de l'ancien régime, les impôts indirects, l'esclavage ; il restaura l'Eglise catholique. Mais nous aurons l'occasion d'étudier cela plus tard.

Patrick : Monsieur. Vous avez parlé d'erreurs dans le calendrier Julien. Lesquelles, s'il vous plaît ?

Le Maître : Je te donne la BT n° 49 : *La mesure du temps*. Tu chercheras toi-même et tu nous feras part de tes découvertes.

Patrick : Voulez-vous nous donner deux feuilles supplémentaires pour que nous notions dans notre classeur les dates des calendriers julien et grégorien.

Le Maître : Voilà !

Janine : Pourquoi la Convention n'accepta-t-elle pas la nomenclature des mois et des jours proposée par le Comité de l'instruction publique ?

Arlette : Je vous en parlerai dans ma conférence. »

Je note sur mon agenda les questions en suspens : l'œuvre de Napoléon (sujet à proposer si l'occasion s'en présente) et l'histoire de la mesure du temps (conférence à faire par Patrick).

C'est au tour de Janine de nous présenter les divisions du calendrier républicain.

(à suivre donc)

F. DELEAM

Centres Régionaux de Formation des Maîtres de l'Enfance Inadaptée

La commission Enfance Inadaptée de l'ICEM serait heureuse de pouvoir prendre contact avec tous les camarades fréquentant les stages, afin d'étudier avec eux :

- les meilleurs moyens d'apporter une aide efficace aux stagiaires en ce qui concerne la Pédagogie Freinet
- l'organisation actuelle du travail dans les centres et l'évolution possible pour l'année 1968-69.

Nous avons reçu cet article d'une camarade travaillant quelque part en Afrique dans des conditions particulièrement difficiles. Nous ne citons ni son nom ni le pays où elle exerce pour lui éviter de nouveaux ennuis mais nous avons tenu à publier cette courageuse dénonciation des formes insidieuses du néo-colonialisme.

***Le bilinguisme
est-il facteur
d'indépendance ?***

Dans certains pays d'Afrique, le bilinguisme me semble être un problème, un drame aussi complexe, aussi touffu que l'immense savane aux grandes herbes où l'on se perd sans cesse.

Le bilinguisme ici, ce n'est pas seulement deux langues parlées par un même peuple, mais deux structures mentales, deux civilisations qui se rencontrent, qui s'affrontent, la deuxième cherchant, même si elle ne l'avoue pas, à remplacer la première. Dans la réalité, comment cette lutte se traduit-elle ?

Un jeune lycéen, devant une photo où je tiens un magnifique bébé noir, soupire : « C'est bien d'être blanc, ce n'est pas bien d'être noir ! »

En sixième, au lycée, mes élèves refusent d'écrire le mot « case » dans un texte libre, parce que « case » ça fait africain pauvre, honteux... tandis que « demeure, maison » ça fait européen... Après avoir passé les vacances de Pâques dans un tout petit village perdu en brousse, j'ai parlé à mes élèves de tout ce que j'avais vu et senti de beau au village, mais pour eux, il était impossible que moi française, je reconnaisse les valeurs africaines toujours bafouées, je me moquais d'eux certainement... Ils étaient étonnés, sceptiques, gênés même...

Ces mêmes adolescents du lycée jouent les étudiants, parlent français en classe, dans la rue, comme de mauvais acteurs de théâtre, écrivent des phrases labyrinthes, remplies de mots savants.



Et tous ces jeunes « certifiés » qui errent dans les villes, le CEP en poche, à la recherche d'un travail, certains qu'ils n'auront plus à se salir les mains aux champs, mais qu'ils trouveront quelque noble travail de bureau, grâce au diplôme français qu'ils possèdent ! Et tous ces enfants pleins de vie, d'espoir, entassés inconfortablement dans les classes ou sous un manguier, ils sont là 50, 100, 200 par classe, pour apprendre le français !

Pour quoi faire ? Devenir fonctionnaire, infirmier, ministre, mais surtout pas paysan !

Qu'a-t-on préparé pour eux, que peut-on préparer, dans un pays sans débouchés, perdu au cœur de l'Afrique, sans perspective proche d'industrialisation ?

A l'école, ils apprendront le français et en même temps, à avoir honte d'eux-mêmes, de leur civilisation, de tout leur être, ils seront déracinés, dépersonnalisés, déchirés, braqués vers un idéal français, blanc !... Quel gâchis de bonheur, de valeurs humaines ! Comment ne pas réagir, ne pas dénoncer ce massacre ?

N'y a-t-il donc pas un moyen d'ap-

prendre le français en Afrique sans imposer en même temps la culture française, sans couper les jeunes africains de leur milieu ?

Ne peut-on apprendre le français comme un simple outil, une langue véhiculaire, qui servirait à exprimer tout ce qui est spécifiquement Nigérien, Camerounais, Guinéen... aiderait à une plus grande compréhension entre pays africains ?

Oui, peut-être lorsque les élèves ivoiriens correspondront, échangeront des journaux scolaires, avec des élèves dahoméens, nigériens, lorsqu'ils trouveront des confidents, des amis africains, capables de comprendre leurs problèmes, leurs difficultés, au moyen d'une langue commune : le français.

Le français, pour mieux se comprendre, pour mieux se trouver, pour mieux résoudre les problèmes africains.

Mais comment cela arrivera-t-il, si les professeurs coopérants français arrivent en Afrique avec le désir de « donner », d'enseigner la culture française, si la communication n'est qu'à sens unique ? L'élève se reniera, pour adopter, en même temps qu'une autre langue, une

autre mentalité, une autre civilisation. Si au contraire l'enseignant français est disponible, prêt à découvrir les valeurs africaines et un nouvel art de vivre, l'élève africain n'aura plus l'attitude dégradante de celui qui reçoit comme un mendiant, il se sentira alors respecté, valorisé, capable de donner lui aussi de ce qu'il est. Il ne cherchera plus à se renier, mais à s'exprimer, à se connaître, à faire connaître son milieu dans un langage nouveau, il prendra conscience des difficultés de son pays, de ses propres problèmes au contact d'une civilisation différente (1).

Mais hélas ! combien, parmi les professeurs recrutés par la Coopération, sont capables de disponibilité ? Combien reconnaissent les Africains comme des hommes tout aussi valables qu'eux-mêmes ?

Bien peu assurément ! Ils viennent en Afrique, attirés seulement par un salaire double, un certain goût de l'exotisme, une vie plus facile. Beaucoup étaient en Afrique avant l'indépendance des pays africains, il y a parmi eux d'anciens activistes qui se chargent d'éduquer les jeunes coopérants militaires tout neufs !

Très rares sont ceux qui désirent connaître, aimer des êtres d'une autre couleur de peau, mais tellement riches en générosité, en bonté, en chaleur humaine, toutes ces valeurs si difficiles à trouver maintenant dans les pays dits « civilisés » ; des hommes, des femmes, des enfants, aux sourires épanouis, simples ; proches de la nature, vrais, qui savent vivre le présent, et s'exprimer par la danse, le chant et le travail.

Pourtant, il suffit de vivre quelques jours dans une case ronde au milieu d'un

village, pour être charmé, bouleversé par les chants libres des enfants, des femmes préparant le repas. Votre journée est rythmée par des coups de pilon, vos soirées par le tam-tam, le balafon, vous vous sentez complètement détendu, heureux, d'un bonheur nouveau, tellement simple qu'il ferait sourire en France, où il faut tant et tant de choses pour être soi-disant heureux.

Mais, combien de coopérants se contentent de vivre enfermés dans leur ville, dans le quartier européen, entre eux, et ne vont même jamais en brousse ? Ayant connu l'Afrique à travers leurs boys et leurs élèves (et quels élèves !), ils se permettront, de retour en France, au nom de « leur expérience » de tenir les propos les plus racistes et les plus odieux sur les Africains.

Quand on a senti toute la beauté de l'Afrique, devant ce gâchis, il faut dénoncer une hypocrite coopération qui ne cherche pas à aider mais à durer. Il faut éclairer les Africains sur ce qu'est une vraie coopération.

L'indépendance ne doit pas être une hypocrisie car le néo-colonialisme est un carcan, une prison tout aussi étouffante que la colonisation.

Comment l'Afrique en sortira-t-elle si les jeunes générations n'en prennent conscience, n'apprennent à s'affirmer par l'expression libre dans les écoles et les lycées ?

Il faut éduquer les jeunes, les rendre conscients de leur force, de leurs possibilités, mais éduquer un enfant dans sa langue maternelle est une tâche déjà bien difficile, lorsqu'il s'agit de l'éduquer dans une autre langue, il faut des éducateurs libres, déconditionnés de leur propre éducation, disponibles, capables de respecter l'autre, de l'aimer tel qu'il est et d'apprendre avec lui la liberté.

(1) *Il y aura échange, vraie communication, n'est-ce pas cela le bilinguisme ?*

TÉMOIGNAGE...

L'expérience de la Pédagogie Freinet, si enrichissante pour l'éducateur, peut aussi l'être pour les parents et leur laisser un souvenir aussi exaltant qu'à leur enfant.

Et voici un témoignage :

Thierry est un petit Montmartrois.

C'est sa maman qui parle :

« C'est à son entrée au cours moyen qu'eut lieu sa rencontre, notre rencontre, avec la pédagogie Freinet. Son maître était très jeune et débutait dans cette voie. La découverte s'est donc faite en commun, pour le maître, pour les élèves et pour nous les parents. On a l'habitude de dire que chez Freinet la vie entre dans la classe ; il s'est fait un deuxième courant et la classe est entrée chez nous. Thierry revenait tous les soirs avec sa moisson d'histoires à raconter ; il avait plaisir à revivre les émotions de la journée. Il y eut le jour où on installa la grande table où tous apportaient leurs trésors : pierres, dessins, plantes ; il y eut le jour de la boîte à idées, celui du limographe, celui des dytiques, de la souris blanche, du hamster... Il nous fallut vivre aussi au rythme Freinet : construire un limographe, avoir une grande table dans la chambre des enfants, aller chercher des larves de dytiques. Evidemment la vie n'était plus de tout repos. Au fur et à mesure

que ce jeune maître se lançait dans une nouvelle technique nous étions lancés dans la même aventure.

Puis il y eut le moment culminant et je dois dire, même si ça peut sembler un peu ridicule, un moment de grande émotion : ce fut le jour où Thierry revint dans un état d'exaltation incroyable :

— Devine maman ce qu'il a fait ? Il a mis son bureau avec nos tables, il n'y a plus le maître d'un côté et nous de l'autre, on est tous ensemble. A trois ans de distance, quand il en parle, il y a encore le même frémissement dans sa voix et il emploie toujours cette expression : « on formait un même corps ».

Ceci restera j'en suis sûre une des grandes émotions de sa vie. Pour nous l'année Freinet a été une grande année. Maintenant Thierry est dans un lycée. Il vit de souvenirs mais il ne se laisse plus décourager. A chaque nouveau professeur il espère retrouver l'esprit Freinet. Il sait qu'il y a des instituteurs qui respectent leurs élèves, qu'un enfant n'est pas fait forcément pour être humilié, qu'il y a une autre façon de procéder et il est depuis tout à fait réconcilié avec le monde des adultes.

Madame GAUDRAT

*Extrait du bulletin régional parisien
de l'Ecole Moderne - janvier 1968*

Une correspondance scolaire vraiment internationale

par Michel LAVERGNE

— Oh ! les jolis petits sabots décorés et vernis, le moulin à vent miniature ; et il y a même des oignons (de tulipe) dans le colis arrivant de Brunssum !

— Des cartes représentant une belle cathédrale, des timbres magnifiques, des photos des élèves dans une classe dont les noms sont bizarrement écrits sur les cartes de géographie arrivent de Padova !

— Qu'ils sont bons les macrouds reçus de nos amis de Ksour Essaf ! Et les excellentes dattes !

— Quels curieux signes accompagnent ces dessins et portraits d'hommes aux yeux allongés !

A la réception d'un colis des correspondants, c'est la même joie qui rayonne dans toutes nos classes, que cet envoi vienne de 100, 200, 1 000 ou... 20 000 km !

Mais quel chemin ont parcouru ces envois ! En 1964 avec les Pays-Bas, 65 avec l'Italie, 66 avec la Tunisie, et constamment avec le Japon, se tisse une toile d'amitié, une correspondance scolaire internationale, non limitée aux pays ou écoles francophones.

Et ceci grâce à l'Espéranto !

Comment je pratique ? C'est simple, bien que cela donne un surcroît de travail (seulement *au début*) ; mais auquel d'entre nous le travail fait-il peur ?

Dès la mise en rapport des enfants par lettre collective et liste d'élèves, les « mariages » sont faits et nous pratiquons ainsi la correspondance individuelle :

Chaque enfant fait sa lettre normalement, en français, puis la copie en écrivant seulement une ligne sur 3, la décore puis me la remet. Sur chaque deuxième ligne, je traduis le texte (le plus possible mot sous mot) et envoie ainsi le paquet de lettres.

A l'arrivée, le maître (qui seul de la classe connaît au début l'Espéranto) traduit dans la langue du pays sur la troisième ligne et remet aux enfants. Et 3 à 4 semaines plus tard, je reçois un envoi de lettres sur lesquelles il me reste à garnir la troisième ligne en français.

Ceci est valable pour la première lettre seulement. Car, ensuite, de nombreuses phrases reviennent constamment. Ne serait-ce que « *Kara franca amiko* » (cher ami français), « *Mi bone ricevis cian leteron* » (j'ai bien reçu ta lettre), « *Mi tre dankas al ci* » (je te remercie beaucoup) et « *Gis revido* » (au revoir) que je n'ai plus besoin de traduire. Certains s'amuse même à copier (sauf en Japonais) certaines expressions dans la langue du correspondant, ce qui comblera de joie ce dernier à la réception de la missive tant attendue.

De 2 h 30 à 3 h au début, ce travail de traduction est ramené à 1 h 30 et même 1 h (par envoi ou réception) en fin d'année scolaire. Pas dans mon cas particulier (en effet rares sont ceux qui poursuivent leurs études en italien), mais ainsi dans certaines classes en liaison avec l'Angleterre, l'Espagne ou l'Allemagne, à leur entrée en 6°, les élèves auront déjà des bases de vocabulaire, de phrases types ; il ne leur restera (!!!) plus qu'à acquérir la prononciation. Ils démarrent avec un bagage et pourront alors seuls (alors que certains restent encore en relation avec moi pour traduire leurs lettres) continuer à correspondre avec leur ami néerlandais, italien ou... japonais (les Tunisiens parlant français). De plus, certains, l'année suivante, alléchés par la simplicité de la langue, s'inscrivent au cours d'Espéranto que je guide dans l'école après la classe.

Et vous, qu'allez-vous faire ?

Intéressés, vous manquez de temps ! Il faut des années pour apprendre une langue, direz-vous ! Et bien, non !

L'an dernier, à Perpignan, une collègue de l'Isère s'est inscrite au cours coopératif et gratuit de l'ICEM (1) qu'elle a suivi en 3 mois. En vacances à Budapest, elle se mit en liaison avec une collègue tchèque, et ceux qui ont visité à Tours l'exposition Espéranto ont pu voir l'album réalisé pendant ce début d'année avec une école tchèque.

Il n'est pas évidemment question de voyages-échanges ! C'est loin ! Mais qui sait si un jour...

M. L.

(1) Pour tous renseignements, s'adresser à Lentaigne, 3, avenue de la Gaillarde - 34 Montpellier - Joindre une enveloppe timbrée.

A l'intention des maîtres de classes de transition qui se demandent parfois où en est l'Espéranto, du point de vue officiel, nous reproduisons une circulaire qui doit tout spécialement les intéresser. Elle nous est adressée par Lentaigne

PARIS, 11 octobre 1938

LE MINISTRE DE L'EDUCATION NATIONALE
A MM. LES RECTEURS,

Mon attention a été appelée à diverses reprises, sur l'intérêt que présente, dès maintenant, et que présentera davantage encore dans l'avenir, la connaissance de l'Espéranto, langue auxiliaire susceptible de faciliter les relations aussi bien entre les intellectuels qu'entre les commerçants et les techniciens des diverses nations.

J'ai l'honneur de vous faire connaître qu'il me paraît souhaitable de faciliter le développement des études espérantistes. Certes, il ne peut être question de donner à l'enseignement de l'Espéranto une place dans les horaires des études obligatoires de nos établissements d'enseignement du second degré et dans nos écoles techniques. Mais si des cours facultatifs d'Espéranto peuvent être institués, je n'y verrai que des avantages. On peut l'admettre aux loisirs dirigés.

Je vous serais très obligé de porter ces instructions à la connaissance des chefs d'établissements scolaires de votre Académie.

L I V R E S et REVUES

Les revues

L'ECOLE ET LA VIE

N° 4 de décembre 1967.

Dossier pédagogique : un problème capital, la lecture
R. Clarys.

58% des Français ne lisent jamais aucun livre.

A travers la sécheresse du chiffre apparaît, bien sûr, la carence de l'école.

A l'analyse, l'auteur souligne en premier lieu et avec raison (thème souvent repris par M. J. Vial) l'inadaptation de l'école à l'enfant, surtout au moment du passage à l'école élémentaire : « Et pourtant, les voilà placés, ces élèves de CP, ces bébés, en face des mêmes horaires, des mêmes méthodes, de la même discipline que des élèves de 14 ans. »

En second lieu, l'auteur cite la qualification insuffisante du personnel et pense que la solution réside dans la création d'un CAP du CP. Nous ne pensons pas, quant à nous, que cela constitue un remède suffisant et la multiplication des CAP nous paraît devoir conduire à une fausse idée de la pédagogie et à une dévaluation de la pédagogie de certains niveaux.

Pour nous, la pédagogie a une unité profonde, l'attitude pédagogique reste la même depuis l'école maternelle jusqu'à l'université. Elle est faite de disponibilité permanente face au besoin d'expression et de création de l'enfant, puis de l'adolescent et de l'adulte, elle est faite aussi du désir de former plus que d'informer, de révéler des aptitudes plus que d'entonner des connaissances.

L'auteur brosse ensuite un tableau des diverses méthodes de lecture. A propos de la méthode synthétique ou syllabique, il souligne fort justement son danger qui réside surtout dans le fait que le stade du déchiffrement, bien qu'obtenu rapidement, risque de subsister longtemps et « d'exclure à jamais, chez l'enfant, le goût de la lecture, par la difficulté éprouvée à découvrir sous les signes la pensée qui les ordonne. »

La méthode analytique ou globale semble supérieure à la précédente. « En effet, dès le début, il y a lecture vraie, puisque le signe et la chose signifiée sont immédiatement reliés et puisque la découverte tâtonnante qui encourage l'élève à la recherche personnelle et à l'élaboration de connaissances nouvelles, exige l'activité en profondeur que prescrivent les I.O. »

Sous le vocable méthode mixte, l'auteur caractérise une méthode proche parente de la précédente mais assujettie à une progression établie par le maître et donnée, à l'usage des débutants, un plan et un dosage journalier commodes, bien que certaines phrases prévues ne nous semblent pas devoir répondre aux intérêts profonds de l'enfant et que « venu de la forêt, un gazouillis frappe mes oreilles et les oiseaux s'égosillent » ou « une odeur de vanille parfume le vent » nous rappellent les trop célèbres « Nicolas a vu la virole » ou « Irma orne une urne » des méthodes d'antan.

Ce dossier pédagogique clair et précis aurait été plus complet et de plus de portée si, à propos de la méthode globale, l'auteur, allant jusqu'au bout de sa pensée, n'avait pas craint de rendre aux méthodes naturelles et à Freinet, ce qui leur était dû, ne serait-ce que pour permettre à ceux qui l'auraient désiré, une prise de contact avec les résultats ou les recherches de l'ICEM dans ce domaine.

P. CONSTANT

L'ÉCOLE ET LA VIE

N° 6 - février 1968.

Ce numéro débute par un article de Jean Vial : *La recherche pédagogique et les maîtres*, d'une densité qui fait pressentir l'importance et l'urgence des problèmes qui y sont abordés.

En effet, il ne s'agit rien moins que d'expériences capables d'ébranler tout le vieil édifice traditionnel.

Après avoir, une fois de plus, fait sentir la nécessité d'une modification profonde de l'école, de cette école qui « n'a pas su se dégager des séductions faciles et fallacieuses de la rhétorique pas plus que d'un dogmatisme d'autant plus stérile qu'il est sûr de lui » (Clausse), Jean Vial situe rapidement l'élève actuel qui a besoin d'un apprentissage plus précoce de l'autonomie ; conscient de l'influence des chercheurs groupés dans les mouvements de l'Education Nouvelle (CEMEA, ICEM, OCCE, etc.), l'auteur pense que cette modification ne peut aller que dans le sens d'une novation passant par la recherche pédagogique.

Sous ce vocable, Jean Vial distingue divers niveaux :

- les recherches empiriques, conduites trop anarchiquement pour être démonstratives, mais qui ont, du moins, l'avantage de briser la routine,

- la recherche soutenue par une hypothèse de travail : c'est en ce sens que travaillent la plupart de nos camarades,

- la recherche expérimentale qui requiert un soutien technique et scientifique au niveau d'un établissement tout entier, ainsi qu'une collaboration entre les maîtres et les experts : médecins, psychologues, sociologues,

- la recherche fondamentale organisée par le CNRS.

A l'échelon expérimental, retenons l'importance de l'IPN qui a engagé des recherches diverses en cours actuellement :

- mathématiques modernes,
- expression libre,
- techniques audiovisuelles,
- apprentissage des outils fondamentaux répartis sur trois années de l'école élémentaire, etc.,

et retenons une précision d'importance :

« les équipes enseignantes volontaires bénéficient de la formule 25/25 (25 élèves, 25 heures d'enseignement) ainsi que de l'aide et du travail d'expertise des spécialistes précités ».

Le dossier pédagogique du mois, qui suit, intitulé « Conseils aux débutants » et signé M^{me} Helenbrand, conseillère pédagogique, malgré une préface qui laisse pressentir une ouverture vers les méthodes nouvelles d'enseignement, nous apparaît fortement traditionnel.

Nous y trouvons, bien sûr, chemin faisant, d'excellents conseils généraux concernant l'organisation de la classe, nous y trouvons aussi l'emploi conseillé de fichiers de travaux libres, mais ceux-ci sont encore très loin de nos fichiers autocorrectifs puisqu'ils nécessitent la correction magistrale.

Plus convaincants nous paraissent être le recours aux enquêtes et les emprunts recommandés à l'actualité.

Nous regrettons d'autant que l'auteur n'ait pas cru devoir citer, dans sa bibliographie, quelques-unes de nos réalisations dans ce domaine, à commencer par notre encyclopédie BT, ou notre fichier documentaire à classification rationnelle, non pas dans le désir béat de voir prôner nos outils, mais pour que les jeunes maîtres sachent où s'adresser pour trouver une source de renouvellement pédagogique.

De même, considérer le duplicateur à alcool comme un instrument destiné à la multiplication des exercices, nous paraît restreindre singulièrement les possibilités de cet appareil. Nous préférons, quant à nous, l'utiliser comme un outil de libération, dans le domaine de l'expression libre.

Il est vrai que l'auteur s'adresse à des débutants et que, dans ce domaine, nous avons trop souvent à travailler à un niveau très élémentaire, face à des maîtres sans aucune expérience pédagogique ; il est vrai que nos remarques fréquemment globales ou portant sur l'ensemble de telle ou telle discipline, deviennent trop souvent méconnaissables, ridiculement réduites à des points de détails secondaires, si bien que nous avons envie de nous écrier, sur le ton de la parodie : « Si nous avions su ce que nos remplaçants diraient, nous nous serions tus. »

Ces remarques rectificatives faites, nous pensons que les débutants pourront trouver, dans ce dossier, d'utiles conseils de démarrage, ne serait-ce que cette attitude de disponibilité qui doit être la nôtre, ou, comme l'écrit M^{me} Helenbrand, « cet amour fait du respect de l'enfant qui apportera aux élèves et au maître bien des joies ».

VERS L'EDUCATION NOUVELLE N° 217.

Nous avons retenu :

Un texte d'Henri Laborde parle de la promenade et de l'enquête en colonie de vacances ; un article très utile sur l'aménagement pratique d'une classe avec meubles de rangement simples et fonctionnels ; la réalisation d'une maquette de bac à traile. Notons également des textes sur les jouets, la méthode Jacques Dalcroze d'éducation rythmique.

N° 218 - décembre 1967.

Nous avons noté dans ce numéro une évocation émouvante d'Henri Laborde, professeur au lycée Turgot de 1940 à 44, l'observation d'un nid de rapaces, la construction d'un camion de chantier. Citons également une enquête sur l'éducation sexuelle auprès des jeunes du lycée mixte de Montreuil et un article sur l'action des CEMEA hors de France, notamment en Afrique.

M.B.

LES AMIS DE SEVRES

(Centre international d'études pédagogiques, 1, av. Léon-Journault, 92 - Sèvres)

N° 3. N° spécial consacré à l'Initiation économique et sociale (compte rendu du stage de Sèvres de novembre 67).

Avec la création des 2° A3 A4 une initiation économique et sociale se fait jour pour certaines catégories de lycéens (les autres n'en ayant certainement pas besoin : ce sera la télévision qui jouera pour eux son rôle d'« école parallèle »...). A enseignement neuf méthode d'exposition neuve ? Pas du tout. Ce numéro en fait foi : s'il est constamment fait appel aux travaux pratiques nécessaires à cette discipline, l'éminente dignité du cours magistral est elle aussi réaffirmée : « Un équilibre harmonieux, conclut un rapport, doit être recherché entre les enseignements magistraux sans lesquels aucune connaissance ordonnée n'est possible, et les travaux pratiques... » Ailleurs, la nécessité du manuel n'est pas mise en question, alors qu'il s'agit d'une discipline neuve exigeant des mises à jour constantes, et que les « études de cas » proposées aux élèves se démodent assez et ne collent plus à la

réalité : ainsi par l'introduction de la TVA en France et en Allemagne.

On comprend bien la raison de ce manque d'audace et même de raisonnement : c'est que l'expérience de méthodes actives fondées sur une démarche scientifique, examen des faits (travaux pratiques), élaboration d'une hypothèse (exercice à mi-chemin des T.P. et de ce qui remplacerait le cours magistral), vérification et mise en forme d'une loi toujours à remettre en question (équivalent au cours magistral), n'est pas suffisamment connue et pratiquée. D'ailleurs le sens de l'expression « méthodes concrètes » prête à confusion : « Au niveau de la classe de seconde, on a certainement intérêt à employer des méthodes très concrètes, mais il ne faudrait pas entretenir trop d'illusion sur les vertus de certaines méthodes concrètes déjà classiques : visites d'usines, de grands magasins, d'exploitations agricoles par exemple ont à coup sûr le mérite de « sensibiliser » les élèves à certains problèmes : mais tous les enseignants qui ont eu à corriger ou simplement à lire des rapports de visite (même ceux qui sont rédigés par les élèves de certaines grandes écoles) ont toujours été frappés du caractère anecdotique des développements et de leur inaptitude à poser en profondeur les véritables problèmes. » On souscrit volontiers à ce jugement mais on regrette que les lignes qui suivent soient aussi vagues : « En fait, ces visites doivent être préparées de longue date par un enseignant qui fournira aux élèves les notions indispensables à l'exercice de la réflexion : la saisie de la réalité passe toujours par la médiation du concept. » Sans doute est-ce l'enseignement magistral qui est ici recommandé mais un autre type d'enseignement est possible. (Voir ce qu'écrit Deléam, *Educateur* n° 3, 4, 5).

En réalité, et c'est là-dessus que je conclurai, notre enseignement du secondaire est par essence profondément pessimiste : il doute continuellement de l'intelligence de l'élève, de son bon sens, de son aptitude à juger à peu près correctement (la part du maître est d'enlever le « à peu près ») une situation donnée. C'est ainsi qu'à propos de la préparation à l'agrégation des techniques économiques je relève ces lignes : « Le niveau auquel (nos auditeurs) étaient déjà parvenus et les garanties de leurs formations antérieures (ils sont, pour la plupart, pourvus d'une licence et

d'un diplôme d'études supérieures de sciences économiques ou élèves de l'ENSET et titulaires du CAPET) ont fait apparaître tout de suite que nous pouvions sans risque renoncer aux formes du cours magistral et mettre à profit des méthodes pédagogiques mieux adaptées à notre propos. » Je suppose que l'âge des auditeurs devait les rendre quelque peu rétifs à certaines formes de transmission du savoir... Quelle méthode a donc suivie ce professeur de faculté ? Ses conseils peuvent nous servir :

« Notre travail s'est donc effectué dans le cadre d'un séminaire de formation selon des modalités classiques sans doute, mais dont les ressources ont souvent passé les effets que nous attendions : distribution d'une bibliographie critique et d'un « plan d'enquête » pour ordonner l'effort de documentation ; quinze jours plus tard, mise en commun des idées et recherche dialectique des définitions claires du problème proposé ; enfin, pour une séance ultérieure, composition d'une dissertation et présentation d'un exposé — par l'un des participants, puis par un animateur du séminaire — sur le même thème. Sans que nous soyons autorisés à rechercher ses lettres de noblesse par des références présomptueuses aux préceptes de Montaigne ou à la maïeutique, nous ne pouvons pas ne pas avouer qu'en utilisant cette méthode nous avons voulu faire des exercices proposés une école de jugement. Du reste, l'initiation aux modèles de simulation qui a été tentée, dans ce cadre, est significative à la fois de nos préoccupations pédagogiques et de notre objectif d'enseignement : les jeux d'entreprise, en effet, ne sont pas seulement un instrument permettant d'acquérir une expérience — fictive sans doute, mais proche des conditions du réel — de la gestion des entreprises ; ils sont aussi un moyen de recherche impliquant l'application de la théorie et des techniques économiques à des cas concrets. »

R. FAVRY

UNIVERSITE SYNDICALISTE

1, rue de Courty, Paris VII^e.

Le numéro 4 de l'*Université Syndicaliste*, organe du SNES du 1-11-67, a fait paraître un supplément entièrement consacré aux orienteurs et plus particulièrement aux problèmes posés à la profession.

La lecture de ce rapport est fort intéressante pour les autres enseignants qui connaissent mal les tâches de l'orienteur. Elle permet en effet de se faire une idée sur les diverses conceptions de ce nouveau service, sur son champ d'activité, ses contradictions actuelles et ses possibilités d'avenir. La conclusion rejoint notre conception d'étude des cas particuliers pour un travail en profondeur. « En dehors des interventions collectives, notre préférence tend à l'organisation longitudinale des tâches, propre à favoriser l'observation continue et l'étude des cas particuliers, au lieu de sacrifier à des interventions massives sur des paliers donnés. »

Henri VRILLON

LE FRANCAIS DANS LE MONDE n° 53
Décembre 1967 - 79, Bd St-Germain,
Paris 6^e.

Il n'est peut-être pas trop tard pour évoquer le contenu de ce numéro qui offre une étude comparative sur l'éducation et le milieu naturel au Danemark, en Suède, aux Etats-Unis et en Grande-Bretagne où l'on remarque le souci de faire revenir l'enfant dans son cadre naturel : l'auteur C.M. Dobinson, évoque en particulier pour les Etats-Unis la création des « 4.H. clubs » destinés aux garçons et filles de 8 à 15 ans aux activités essentiellement pratiques (élevage de volailles, études d'insectes, de fossiles, etc.) Quelques réflexions de Georges Gougenheim sur la terminologie grammaticale notent comment la réforme de 1911 qui la concernait visait à l'adapter aux besoins de la langue française moderne alors qu'on lui reproche souvent d'être entièrement inspirée de la grammaire latine. Un excellent *Ne pas confondre* de Jacques Guignard distingue l'« éducation nouvelle » de la « pédagogie nouvelle » : il y a éducation nouvelle quand il y a libération, individualisation et formation. La libéralisation implique que les rapports du maître et de l'élève s'établissent sur une confiance mutuelle... (...) L'individualisation est synonyme d'une parfaite adaptation du maître à l'élève... (...) La formation enfin, l'emporte sur l'information. Elle implique que l'éducateur attache plus d'importance à la mise en jeu des qualités d'un esprit qu'à l'acquisition d'une connaissance ; que, s'agissant de former un enfant, les sciences sont des disciplines, c'est-à-dire des instruments et

non des buts. (...) Il y a pédagogie nouvelle quand il y a pédagogie scientifique faisant intervenir les ordinateurs... tests... psychosociologie... docimologie... programmation... machine à enseigner... circuit de télévision... laboratoire de langues. L'éducation nouvelle est un état d'esprit ; la pédagogie nouvelle un ensemble de techniques... Si l'éducation nouvelle était généralisée, il y aurait une révolution dans l'enseignement, tandis que si la pédagogie nouvelle s'imposait partout, elle pourrait servir aussi aisément le conservatisme pédagogique que les idées de progrès.»

On trouvera également dans ce numéro la présentation et la synthèse d'un exercice structural en langues (avec conversation relevée entre le professeur et la classe) : cet article (*Méthode structurale et pédagogie active*, par Colette Stourzé) fera comprendre exactement à nos camarades linguistes de quoi il en retourne pour ces disciplines.

R.F.

VIE ET LANGAGE

17, rue du Montparnasse, Paris 6^e.
N° 189 - Décembre 1967.

Ce numéro s'ouvre sur l'éloge fait par un Italien de la nouvelle traduction de Dante faite par André Pézard pour la bibliothèque de La Pléiade, traduction qui fait maintenant autorité, « la plus belle traduction de Dante qu'ait jamais possédée la France ». On lira *Le langage des champs et des bois* de M. Galinat, *Verbes d'ire et de pugnacité*, et les rubriques habituelles.

N° 190 - Janvier 1968.

On lira une *philosophie du chien* par F. Millepierres, un glossaire partiel canadien français, un article de P. Pamart sur les *textiles*, un autre de Jean Mellot du *soldat au facteur rural*, et les rubriques habituelles.

ATLAS

61, rue de la Tombe-Issoire, Paris 14^e.
1 an : 44 F.

N° 19 - février 1968.

Parmi les reportages :

— *J'ai descendu le Nil*, par Jean Laporte. Un n° *BT* sur le Nil est en cours de réalisation. Ce document apportera une large documentation d'appoint (20 pages illus-

trées, dont 10 photos couleurs et une carte double-page).

— *Voir l'invisible*. Les photos couleurs de ce témoignage d'Aimé Michel sont elles aussi à voir !

— *Mon ami, le chasseur de loups*, par Osvaldo Langini. Pour compléter la *BT* sur *Les loups*, nous pourrions publier une *BTJ* dont le point de départ pourrait être un reportage comme celui-ci.

— *Le laser*, par Lucien Barnier, article simple et clair. Un bon complément à notre n° 635 de la *BT*.

Enfin un reportage important :

— *Civilisation perdue et retrouvée : Patajen*, par Gene Savoy.

MEB

VISA POUR UN ENFANT

N° 24 - décembre 67

« Journal libre à l'écoute de l'enfance misérable d'un monde sans frontières ».

Ce très beau numéro est consacré surtout à la population kurde. C'est l'organe de *Terre des Hommes-France*, qui réussit à apporter une aide substantielle à des enfants misérables : un appel est lancé en faveur des enfants kurdes, après l'aide à des pays divers, comme le Vietnam. Entre autre réalisation, 1 200 000 repas environ ont été distribués.

Quant à la revue, elle ne se contente pas de parler de la misère de l'enfance actuelle : elle en dénonce les causes.

Après un court historique du pays kurde, à qui on avait promis l'indépendance à l'issue de la guerre, et dont la majeure partie souffre de l'oppression, les causes de cette misère sont dénoncées : causes sociales, avec la course au pétrole, politique de la terre brûlée etc.

Il apparaît ainsi crûment que cette misère ne sera définitivement soulagée que lorsque les forces d'oppression auront été matées.

En lisant *Visa pour un enfant*, les éducateurs s'instruisent ; leur sentiment de révolte se précise et grandit. De surcroît, ils aident la revue à boucler son budget et à dégager la totalité des dons pour l'aide à l'enfance malheureuse. Le numéro 2 F. Abonnement ordinaire : 10 F ; de soutien : plus de 15 F à *Visa pour un enfant*, CCP 12 984-53 Paris (Adresse : 83, Le Pradet).

ASPECTS DE L'ECOLE SOVIETIQUE

N° 5-6. 8, rue de la Vrillière, Paris 1^{er}.
3 F. CCP 18.077.10, Paris.

Le bulletin n° 5-6 de la commission de l'Enseignement de France-URSS *Aspects de l'Ecole soviétique*, traite de la formation esthétique des enfants en URSS. C'est une documentation complète qui nous est donnée. Elle intéressera tous les amis de l'Ecole Moderne, de l'Art Enfantin et tous les curieux des questions d'éducation.

D'abord ce sont des considérations d'ensemble sur la place que donnèrent les fondateurs de l'Ecole soviétique à l'éducation esthétique à l'aide de citations de Lounatcharsky et Blonski auxquelles nous applaudissons. Elles sont si bien choisies qu'il faut les lire en entier. Vous y trouverez matière à réflexion et encouragements car elles vont dans le sens de l'esprit de la pédagogie Freinet. « Comme partout en matière d'art, le point de départ doit être la création libre de l'adolescent et son expérience. Nous ne devons pas aller de la musique à l'enfant, mais de l'enfant, de ses émotions, de ses états d'âme, de ses créations naturelles au chant et de là à la musique. » *Blonski*.

Ensuite nous lisons ce qu'en pensent les artistes et pédagogues actuels. Enfin une interview par correspondance que je vous présente car elle est une des suites de notre présence au Congrès International de Prague en 1966. Après l'intervention sur l'Expression libre chez Freinet et le commentaire des diapositives que nous avions emportées, la délégation soviétique intéressée est venue à nous, nous posant des questions sur l'organisation et l'esprit de notre travail. Depuis, Joukov est resté en relation avec moi. Nous avons échangé des dessins, j'ai continué de lui fournir des explications, je lui ai envoyé l'Art Enfantin, la BEM d'Elise Freinet. Et Gisèle Rabier, rédactrice du présent bulletin, professeur de russe, a pu réaliser cette interview qui apporte une partie très vivante et d'actualité. Joukov est directeur de l'Ecole artistique d'Orjoniridzé. Il répond aux questions : « Quel est l'objectif des écoles de dessin — la durée des études, l'organisation du travail, le programme, la méthode ». A ce propos, il cite Freinet : « Nous sommes très proches des idées de Freinet sur le respect de la spontanéité enfantine dans les dessins des tout-petits

et sur l'attitude prudente, pleine de tact et de bienveillance du maître à l'égard des découvertes et des réalisations des jeunes artistes. »

A cette autre question : « Quelles sont les épreuves qui sanctionnent ? » il répond : « Pas d'examen spécial. Ce sont les travaux qui sont considérés comme contrôle... Les cours de ces écoles ne visent pas à former obligatoirement des professionnels mais recherchent l'enrichissement de l'individu. »

Joukov a été invité à Tallin, à Moscou et Leningrad où il a assisté aux manifestations concernant l'éducation esthétique des enfants et présenté des expositions.

En dernière étude le bulletin renseigne sur la formation des maîtres et des professeurs spécialisés de dessin, chant, musique ou danse. C'est donc un travail très complet et très attachant, de lecture agréable qui nous est proposé et je ne puis que conseiller de le lire.

En URSS, l'aspect culturel est différent de l'aspect enseignement et on consacre du temps et de l'argent à cultiver le sens esthétique chez l'enfant, comme une base de toute formation sérieuse.

Jeanne VRILLON

PROTECTION CONTRE LES RAYONNEMENTS IONISANTS

N° 22 du 1^{er} trimestre 68.

Cette revue très abondante, très documentée de notre camarade Pignero, publiée entre autre :

— Deux arrêtés officiels sur les mesures à prendre vis-à-vis des enseignants atteints de maladies contagieuses et sur la compétence des médecins en matière de radio et autres dispositions ;

— Rejets d'effluents radioactifs (officiel)
— Recommandations ;
— Citations de docteurs ;
— Montres et réveils lumineux ;
— Onze extraits de presse sur les dangers des radiations ;
— Extrait d'un discours du Général Jousse ;

— Non à la force de frappe, etc.
Abonnement et adhésion : Jean Pignero, 1, Grande rue, Crisenoy, 77 - Guignes.

R. LALLEMAND

Les livres

LE PREMIER CYCLE DES ENSEIGNEMENTS DU SECOND DEGRE

J. VACQUIER et R. GUILLEMOTEAU
(Colin-Bourrellier) 17,00 F.

Les auteurs, conscients de la difficulté de retrouver les multiples règlements officiels parus depuis neuf ans au sujet du 1^{er} cycle secondaire, ont rassemblé et classé tous ces textes. Ils ont réalisé ainsi un guide clair et utile qui rendra service aux administrateurs et aux enseignants, pour autant que l'instabilité des structures ne vienne rendre caduc l'échafaudage boiteux du 1^{er} cycle.

On ne peut reprocher aux auteurs de citer des textes qui ne recouvrent parfois qu'un fantôme de démocratisation (je pense, bien sûr, à tout ce qui concerne l'orientation alors que la seule forme existante se situe au niveau de l'échec scolaire).

Mais ceci n'est pas l'affaire des auteurs de livres, c'est un problème syndical et politique.

J.-J. BLIN

NOUS, LES MAITRES D'ECOLE Autobiographies d'instituteurs de la Belle Epoque.

Thèse de Jacques OZOUF.
Julliard Collection Archives. 6 F.

Je recommande très fortement la lecture de ce petit livre aux instituteurs d'aujourd'hui. Il est clair, concis, documenté. Peu à peu, nous découvrons la personnalité vraie des instituteurs de la génération précédente. Et nous nous apercevons que, sans cette étude, nous n'aurions pu avoir une image complète de nous-mêmes (toute connaissance est un va-et-vient constant du présent au passé avec projection dans l'avenir).

Nous pourrions réfléchir, après notre lecture, sur les changements quantitatifs et qualitatifs de notre condition professionnelle et sociale, sur l'évolution et les variations de notions comme : la conscience professionnelle, le service public, etc.

Nous y verrons grandir l'Ecole avec un grand E.

Nous pourrions aussi mesurer l'étendue de la Révolution amorcée par Freinet dès 1920, dans un milieu très fortement structuré, arrivé tout juste à son sommet et ayant le plus grand désir d'en jouir.

Freinet est arrivé à une époque où on sentait qu'il allait être facile de monter en chaire pour enseigner calmement les grandes idées pour lesquelles on s'était battus quelques années auparavant...

Freinet est arrivé... La Révolution commençait... Tout ce qui avait été patiemment construit depuis Jules Ferry s'écroulait... Il fallait repartir à zéro à peine arrivé...

J. CAUX

LES JEUNES D'AUJOURD'HUI

(Editions du Centurion).

En dix jours de débats, les Décades de Provence se sont proposé d'explorer ce thème qui intéresse les jeunes comme les adultes. Christian Chabanis, professeur de lettres, a réuni ces dialogues en un volume paru dans la collection Le Poids du Jour, aux éditions du Centurion.

L'originalité et l'intérêt de cet ouvrage résident justement dans les témoignages de libre expression des jeunes sur les problèmes fondamentaux de la découverte de soi, de l'amour, de la mort, de la culture, de l'enseignement, de la politique. Leurs interrogations, leurs révoltes, leurs inquiétudes, leurs espoirs livrés sans apprêt sont ceux que nos élèves livrent dans leurs textes libres, dont ils débattent librement dans leurs correspondances individuelle ou collective, avec la lucidité et la gravité proportionnelles à leur plus jeune âge. Et j'ai retrouvé, avec enthousiasme chez ces étudiants comme chez mes élèves, avec qui je peux moi-même me remettre constamment en question, un même besoin de *raisons de vivre*, une même soif profonde d'*existence authentique*, de *vérité de l'homme*.

Cet ouvrage ne peut qu'amener l'adulte, l'éducateur, à réfléchir sur son comportement dans ses contacts avec la jeunesse. Et je souscris sans réserve à la conclusion de Jean Onimus de la Faculté des Lettres de Nice : « Il faut apprendre au contraire à émanciper les jeunes avant qu'ils ne s'émancipent d'eux-mêmes. Faites leur confiance, ils garderont confiance en vous ! Emanciper n'est pas facile : il est tellement plus aisé de tenir en lisière... Il n'est pas

aisé d'être libéral, de laisser se faire spontanément la croissance naturelle, de permettre aux plus jeunes de diverger, voire de s'opposer.»

C'est à cette tâche exaltante que nous avons voulu nous atteler quand nous avons rejoint Freinet qui nous offrait, par l'éducation du travail, des techniques libératrices de personnalités authentiques, assoiffées d'accomplissement et en marche vers les autres car l'essentiel restera toujours, non pas d'être jeune, mais d'Être.

Janou LEMERY

DIS, POURQUOI ?

500 questions, 1 000 réponses,
chez Hachette.

Un livre-album, grand format, de 188 pages, toutes illustrées (par des dessins d'adultes...) rassemble ces 500 questions selon une dizaine de chapitres, mais à raison de 6 questions par pages.

Tout cela part d'un bon sentiment. Les questions sont naturellement authentiques, ce sont celles de toutes nos boîtes à questions ou celles de tous nos *Journaux muraux*. Les réponses sont assez bien adaptées et sont l'œuvre de Christiane Anglade, jardinière d'enfants, de Lucie Helenbrand, conseillère pédagogique, de Odette Korach, professeur de CEG et de Charlotte Vandier, institutrice. La maison Hachette met en relief que Cécile Aubry a écrit une préface de la valeur d'une page.

Félicitons-nous qu'on pense enfin partir des intérêts et des questions des enfants et que l'on consacre un si gros livre pour y répondre.

Si les enfants consultent ce livre, les réponses y sont bien sommaires et bien laconiques parfois. Ce n'est certes plus le dictionnaire, mais ce n'est pas encore, loin de là, la grande Encyclopédie.

Ce sont surtout les parents hélas ! (pour les jeunes lecteurs), qui pourront trouver là comment « tourner leur réponse », à moins que ce ne soit pour détourner la question.

Les réponses sont rédigées pour deux niveaux : l'un CE sans doute, 7-8 ans et l'autre CM 10-11 ans et plus. Mais comme tout ce qui s'imprime dans la « littérature enfantine » — entendez par là, ce qui est écrit (par les adultes) pour les enfants —

le vocabulaire et la forme ne sont pas adaptés aux jeunes lecteurs : « *Un système pileux abondant n'est guère compatible avec une hygiène rigoureuse. Aussi dans les sociétés évoluées, le souci de la propreté et de la correction...* »

Le livre se termine par un index de deux pages où les sujets sont classés par ordre alphabétique. C'est mieux que rien, mais pas encore très pratique.

Après la 500^e question, les auteurs disent : « Si vous avez appris beaucoup de choses en lisant ce livre, vous savez maintenant pourquoi nous l'avons fait. » Ce qui est une façon pour le moins simpliste de concevoir comment on apprend (en lisant les livres de la maison Hachette !)

Ne soyons pas méchants. Certes, reconnaissons que ce n'est là qu'un album comme les autres que l'on publie aux alentours de Noël par souci de gains commerciaux avec une petite arrière pensée de répondre aux questions des enfants. Mais, pour apprendre aux enfants... c'est autre chose ! Avec le même souci, depuis quarante ans bientôt, notre collection *Bibliothèque de Travail* d'une façon plus profonde, moins digest, tente de répondre aux intérêts des enfants, en partant de leur curiosité et en s'adressant à eux avec leur collaboration. Les 660 numéros parus, classés selon la classification décimale dans le fichier scolaire ou la bibliothèque, offrent une véritable encyclopédie à la mesure de la culture des enfants d'aujourd'hui.

MEB

La Société des Amis de Philéas Lebesgue œuvre dans le but de révéler Philéas Lebesgue (1869-1958), grand poète, penseur, philosophe, philologue, linguiste, etc. Esprit universel, Lebesgue fut un créateur dans tous les domaines et fut toujours le grand ami des membres de l'Education Nationale.

La Société propose trois ouvrages réédités du Maître, avec prix franco : *Mes Semailles*, une œuvre rare de profonde philosophie : 18 F ; *Nouveau Florilège poétique* : 7,50 F ; *Le Sang de l'autre*, roman : 13,80 F, et lance un appel exceptionnel à la générosité de tous les amis pour la préparation du *Centenaire de la naissance de Philéas Lebesgue* (26 novembre 1969).

Société des Amis de Philéas Lebesgue, CCP Paris 13920.82, Secrétariat Général : M. Esserent, 137, Boulevard d'Aulnay, 93 - Villemomble.



La directrice de la publication : E. Freinet
Printed in France by Imprimerie CEL - Cannes
Dépôt légal : 1^{er} trimestre 1968
n° d'édition 84 - n° d'impression 925

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