

41^e année

n° 3

Décembre 1968

L'EDUCATEUR

magazine

ICEM FIMEM

Pédagogie Freinet

Sommaire

C. FREINET	Notre position vis-à-vis de l'administration	1
E. FREINET	Nos relations avec l'administration	5
E. et L. REUGE	Rénovation pédagogique dans un groupe de 28 classes	11
Y. SERVIN	Les plans de travail au cycle d'observation	18
C. CHARBONNIER	Perspectives nouvelles de la correspondance	21
E. FREINET	Le tâtonnement expérimental	27
G. DELOBBE	Pour une pédagogie de provocation	41
D. POISSON	Le dossier de dessin de Nadine	43
A. G. SERRE	Le droit à la langue maternelle	48
P. QUARANTE	L'enfant à la foire	53
R. COQUARD	Un moment de mathématique (SE-CP)	56
M. ROBERT	Elaboration d'un montage audio-visuel	58
A. OCTOBON	L'école ouverte	65
J. JOURDANET	Objecteurs de conscience	67
	Livres et Revues	69

L'EDUCATEUR, revue pédagogique mensuelle avec Supplément (4 options)
10 numéros pour l'année scolaire.

L'abonnement : France : 25 F (1 option comprise) Etranger : 29 F (1 option comprise)

En couverture Dessin de Nadine (voir article page 43)

NOTRE POSITION

vis-à-vis de l'administration en général, des Inspecteurs primaires et Professeurs en particulier

Célestin FREINET

*« L'administration, — faisait remarquer tout récemment un Inspecteur d'Académie en me présentant dans une conférence, — vole toujours au secours de la victoire. »
Puisque l'administration vient à nous aujourd'hui, c'est que nous avons remporté une première manche. Pourquoi en serions-nous marris ?*

Nous n'avons aucune raison d'être ni contre l'administration, ni contre ses représentants. Lorsque ceux-ci reconnaissent l'utilité, la nécessité de nos efforts, le désintéressement et la sincérité de nos recherches, pourquoi ne joindrions-nous pas sans réserve nos efforts aux leurs ? Il ne nous déplaît nullement de voir telle de nos initiatives soutenue ou recommandée par les officiels, par des Directeurs d'Ecoles Normales et des Inspecteurs. Au contraire. Pourquoi, dans nos commissions de travail, et, demain, dans notre Institut, les Inspecteurs Primaires notamment qui sont directement mêlés à toute notre activité, ne seraient-ils pas à côté de nous, sans réserve ?

Seulement nous insistons sur l'esprit nouveau qui préside et présidera à cette « collaboration. »

Le syndicalisme a libéré administrativement les Instituteurs. Lorsque le Secrétaire syndical s'en va à l'Académie remplir sa fonction de défense des intérêts des Instituteurs, il n'a plus une position mineure. Il parle et il traite d'égal à égal avec les représentants de l'autorité, ce qui n'exclut pas forcément le respect et la déférence. Quand nous discuterons soit en classe, soit à la CEL ou à l'Institut, nous serons, nous aussi, définitivement débarrassés de ce complexe d'infériorité qui a marqué la période aujourd'hui révolue de l'omnipotence des Inspecteurs. Nous discuterons d'égal à égal, chacun avec notre connaissance et nos expériences, les Inspecteurs apportant les leurs, nous, faisant valoir sans cesse les droits définitifs de l'expérience et de la réalisation.

Il n'y a d'ailleurs pas deux façons de coopérer. Si des Inspecteurs prétendent organiser un groupe d'étude ou même un groupe d'éducation nouvelle et si, dans ces groupes, ils restent les chefs qui, moralement tout au moins, imposent leurs points de vue, il n'y aura aucun travail effectif parce que vous réaliserez seulement les conditions de l'ancienne école où le maître commande et fait appel en vain à l'initiative et à l'intérêt de ses élèves. C'est parce que cette libération effective n'est pas réalisée que les initiatives les plus hardies parfois de l'administration ne parviennent pas à être un travail de masse. C'est parce que cette libération est réalisée chez nous, que les Instituteurs quels qu'ils soient peuvent librement s'exprimer, critiquer, désapprouver, suggérer, que nous avons afflux, croissance, enthousiasme et dévouement.

Alors, nous le disons franchement à MM. les Inspecteurs qui se disent partisans de l'éducation nouvelle : nous ne travaillerons intimement avec vous que dans la mesure où vous aurez réalisé, dans vos rapports professionnels avec les Instituteurs, cette même révolution pédagogique que nous avons réalisée dans nos classes, que si vous n'êtes plus les chefs autoritaires, mais les collaborateurs, les aides, les guides ; si vous ne venez pas seulement dans nos classes ou dans nos réunions pour nous critiquer, nous jauger et nous juger, mais pour nous aider techniquement à mieux faire comme nous en avons le désir.

Si vous n'avez pas réalisé cette révolution indispensable dans votre comportement, vous aurez notre obéissance polie — et encore souvent n'obéirons-nous, comme les élèves, que du bout des lèvres — vous n'aurez pas cette adhésion enthousiaste et sans réserve qui, seule, soulève les montagnes.

Mais si vous parveniez à opérer ce redressement pédagogique, comme nous avons opéré le nôtre, alors quelle victoire, et que de choses nous pourrions réaliser en commun ! Vous seriez le trait d'union pédagogique entre les instituteurs, l'accoucheur de leurs idées, le conseiller dont on souhaite la venue ; les Instituteurs vous demanderaient comme nos enfants sollicitent nos conseils éclairés et l'appoint de nos connaissances techniques. Seulement, vous saurez aussi ne pas vous enorgueillir, seuls, des réalisations obtenues, vous saurez vous intégrer à la masse au sein de laquelle vous agirez comme ferment.

Ne craignez ni pour votre autorité ni pour votre prestige. Nous rassurons de même les éducateurs au seuil de nos méthodes. L'époque de l'autorité extérieure sans fondement intime est bien révolue. Vous avez, comme nous, abandonné chapeau melon, redingote et manchettes. Vous arrivez tout suant à bicyclette et vous quittez votre veste ; ou bien vous êtes, comme nous en été, en simple chemise Lacoste. Cela vous aurait déshonorés autrefois. Encore un tout petit sacrifice et vous serez dans votre rôle véritable dont nous appelons de tous nos vœux l'avènement.

Si je me permets de donner des « conseils » à MM. les Inspecteurs qui sont nos amis, c'est parce que j'ai l'expérience de nombreuses collaborations qui, sur ces bases, ont, dans bien des circonscriptions, donné leur plein effet.

Il est anormal, illogique et irrationnel que l'école moderne s'édifie sans la participation totale et éclairée du corps des Inspecteurs ; comme il était anormal,

illogique et irrationnel que, jusqu'à ce jour, Inspecteurs et Directeurs d'Ecole aient le monopole effectif de l'orientation pédagogique. Les Inspecteurs Primaires et les Directeurs d'Ecole ont leur place éminente chez nous ; leur absence ferait un vide regrettable que nous avons intérêt à combler au plus tôt.

Il y a du travail pour eux aussi : plus que pour d'autres encore, puisque ils ont une autre expérience et d'autres responsabilités. Nos revues leur sont ouvertes au même titre qu'à tous les autres travailleurs. Ils participeront au travail de nos commissions ; ils seront dans nos Congrès — et ils n'y seront pas les premiers d'ailleurs ! Ils n'y seront ni en sous-ordres, ni en chefs. Ils y prendront comme nous tous la place que leur vaudront leurs compétences, leur compréhension et leur dévouement.

Vous penserez peut-être : « Ah ! s'il n'y avait pas ce Freinet... S'il y avait à la tête du mouvement quelque secondaire, quelque professeur, quelque intellectuel décoratif ! »

Tranquillisez-vous ! Freinet n'est point le chef mais un ouvrier de la grande œuvre pédagogique parmi les autres ouvriers. Une ère nouvelle est commencée ; n'attendez pas qu'elle vous impose ses lois. Prenez hardiment mais résolument votre place !

Vous êtes actuellement en France des centaines d'Inspecteurs Primaires compréhensifs et d'avant-garde. Il vous suffit de faire encore un pas. Nous en ferons dix, nous, et nous nous rencontrerons, non pas pour quelque révérence académique, mais pour nous serrer loyalement la main et nous mettre au travail.

Vous saurez alors montrer aux Instituteurs qui attendent votre geste, à la masse des éducateurs et aux parents eux-mêmes, ce que vous êtes capables de réaliser, avec les Instituteurs sur lesquels vous pourrez alors compter à 100%.

Et si certains Inspecteurs ne comprennent pas ; s'ils ne tolèrent que du bout des lèvres nos innovations pédagogiques ; s'ils prétendent parfois même nous les interdire ?

Là, nous voudrions rappeler à nos camarades qu'ils ont malgré tout entre les mains des éléments de défense et qu'il s'agira de voir alors lequel des deux, de l'Inspecteur ou de l'Instituteur, respecte l'esprit des Instructions ministérielles. Les Instituteurs se sont organisés pour leur défense administrative. Et tout le monde trouve aujourd'hui cela normal. Pourquoi ne s'organiseraient-ils pas de même pour leur défense pédagogique ?

Notre Institut sera dans ce domaine le pendant du Syndicat pour ce qui concerne la défense administrative et professionnelle.

Nous nous référerons donc, de plus en plus, aux Instructions ministérielles auxquelles nous tâcherons de nous conformer mieux que les éducateurs qui n'ont pas encore franchi le cap de la routine. Et nous saurons faire prévaloir nos points de vue officiels.

C. FREINET
L'Éducateur, 15 février 1946

FIDÉLITÉ A L'ŒUVRE COMMUNE

M. Husson, directeur d'Ecole Normale honoraire, fut l'un des premiers directeurs d'Ecole Normale à s'intéresser à l'expérience pédagogique de l'imprimerie à l'Ecole. Il fut, peu après le congrès de Tours de 1927 un des plus fidèles collaborateurs et un critique des plus avisés de nos premières équipes de recherche pédagogique.

En adhérant aujourd'hui aux "Amis de C. Freinet", il nous apporte le témoignage de sa fidélité à l'œuvre commune, dans une lettre dont j'extraits les passages susceptibles d'intéresser nos camarades, et susceptibles aussi de les convier à une action conjuguée de récolement de documents qui auront leur importance sur le plan pédagogique et historique quant à l'avenir du mouvement, et peut-être de la pédagogie mondiale.

E.F.

« Je suis à votre disposition si vous avez besoin de documents anciens concernant ma collaboration avec Freinet surtout pour le fichier de Calcul. J'ai conservé ses lettres.

Les documents ne doivent pas manquer ici et là. Lorsque les adhésions aux "Amis de Freinet" seront assez nombreuses ne pourriez-vous pas constituer des sections départementales. Chacun ferait l'inventaire de ce qu'il a, un catalogue (départemental) pourrait être confectionné et les instituteurs qui voudraient remonter aux sources sauraient que tel ou tel camarade peut leur communiquer tel ou tel numéro de revue, article de X ou Y, lettres de Freinet, etc. Ainsi les plus jeunes établiraient le contact avec une pensée

toujours vivante et retrouveraient alors le feu de la création.

Depuis longtemps, je suis frappé par le fait que peu de pédagogues ont compris toute la portée de la Méthode Naturelle de Lecture qui a été utilisée par Balouette. La brochure est épuisée. Je viens de donner aux étudiants en licence de pédagogie de la Faculté des Lettres de Caen un sujet d'examen dans lequel je demandais, après un exposé de la méthode idéovisuelle de Decroly, un rapprochement entre cette méthode et celle de Freinet. J'ai remarqué en corrigeant que si, en gros, on connaissait les grands caractères de la pédagogie Freinet, on ignorait les aspects les plus originaux concernant la lecture.

Ne croyez-vous pas qu'il faudrait rééditer la brochure? Ne pourrait-elle pas être complétée par d'autres documents? (1) Dans un article assez ancien de l'Éducateur Belge, j'avais montré le rapprochement à faire avec Frœbel dont j'ai trouvé dans l'édition des Œuvres Complètes, un texte étonnant. Deux pédagogues de génie, sans se connaître, ont eu la même intuition. »

J. HUSSON

*Directeur d'E.N. hon.
32, av. de Grammont
76 - Rouen*

———
(1) Ce texte vient d'être réédité dans "La Méthode Naturelle, 1-1'apprentissage de la langue" (Delachaux et Niestlé) qui rassemble toutes les études de Freinet sur ce sujet.

NOS RELATIONS AVEC L'ADMINISTRATION

Élise FREINET

« Il est des moments dans la vie des hommes — et dans celle des organisations — où certaines prises de positions sont indispensables si l'on veut continuer un chemin efficace de loyauté et de droiture. » (1)

Indiscutablement, mai 1968 — qu'aucune force de ce pays ne saurait effacer — fait une obligation, à chacun de nous et à notre mouvement, de nous affirmer face aux courants de pensée de la masse enseignante, des masses travailleuses, du régime capitaliste et de sa culture. Nous avons à maintes reprises indiqué déjà notre position d'éducateurs du peuple dans le vaste complexe social et politique, mais tout spécialement nous voudrions préciser notre position vis-à-vis de l'administration en général et des inspecteurs en particulier.

(1) C. Freinet : *Educateur*, 15 février 1946.

Chacun de nos militants sait — par le fait même qu'il est éducateur et militant — que sa position ne saurait être différente de celle de toujours, de celle que Freinet précisait dans un article de 1946, dont un passage est donné en leader à ce numéro de notre toujours vaillant *Educateur*.

Il nous faut redire encore, au préalable, qu'aucun mouvement n'est aussi ouvert que le nôtre à toutes les bonnes volontés qui, sous les idéologies les plus diverses, concourent au même but : la rénovation de l'École du Peuple. A l'encontre de la plupart des organisations que nous critiquons quelquefois, nous ne sommes pas soumis à des mots d'ordre venus du sommet ; mais au contraire, c'est toujours à la base, dans l'expérience vive, que nous accordons nos actions collectives ; pour que, d'abord, les problèmes posés dans la pratique scolaire et sociale trouvent solution ; pour que se raffermisse l'unité orga-

nique et l'unité morale de notre mouvement.

La preuve de cet état de fait est que, de plus en plus nous allons vers la *décentralisation*, pour puiser sans cesse nos mots d'ordre d'action dans les exigences de la vie enseignante et sociale ; alors que, au contraire, plus que jamais, les chefs sans troupes ne cessent de claironner théories et mots d'ordre que personne ne suit, car ce n'est pas seulement avec des théories et des mots d'ordre que l'on fait avancer les choses.

Nous sommes, nous, dans un secteur où les choses avancent ; car nous avons les moyens de les faire avancer puisque nous avons en mains outils et techniques devenus scientifiquement rentables ; dont l'efficience et la valeur donnent la mesure d'une pédagogie de l'action et du travail qui ne peut plus être suspectée, puisqu'au long des décennies et auprès de dizaines de milliers d'éducateurs, elle a donné sa mesure. Une mesure qui ne sera jamais exhaustive mais toujours perfectible et amplifiée à l'image même de la vie qu'elle sert. La conquête courageuse et lucide d'une telle pédagogie nous a donné plus encore qu'une manière d'enseigner : une conscience de classe, de solides disciplines intellectuelles, sobres, strictes, éloignées des paraphrases boursoufflées qui servent d'emballage aux idées creuses des clercs, se plaçant prétentieusement au-dessus de tout pragmatisme.

Depuis toujours, Freinet a dit et redit ces vérités qu'aujourd'hui plus que jamais il faut proclamer ; car elles font partie de notre patrimoine militant et culturel et qu'elles signent la valeur, pour nous primordiale, de notre *indépendance*.

Nous le savons, plus que tous autres enseignants ayant gardé leurs illusions réformistes : il ne s'agit plus désormais de « perfectionner » l'enseignement, mais de le changer de fond en comble ; de le rendre combattant en lui redonnant cette offensive sociale et culturelle qu'exige la société socialiste que nous rêvons et à laquelle, dès à présent nous devons préparer l'adaptation de l'école d'aujourd'hui.

« *Nous n'avons d'ailleurs pas la prétention de détenir le monopole de cette adaptation ni de fixer prématurément les formes d'une vie scolaire dont le dynamisme est la grande loi pédagogique.* » (1)

Nous prenons simplement nos responsabilités par rapport à ce qui a été réalisé par la Pédagogie Freinet que l'actualité semble promouvoir à être une pédagogie de masse. Nous avons pris conscience que nos organismes de travail, nos groupes de la base et ceux hiérarchisés dans le perfectionnement incessant de notre pédagogie, ont créé des noyaux de stabilité, des forces créatrices, des courants de pensée appelant des recrues jeunes et enthousiastes. Et qu'ainsi est mise en marche une dynamique d'action qui déjà, fait pressentir une humanité de plus grande vérité qui réhabilitera l'homme et tous ses pouvoirs.

C'est parce que nous sommes habités par cet optimisme qui doit être la vertu première de l'éducateur, que nous ne pouvons plus, à aucun prix, faire machine-en-arrière, car ce qui a été gagné contre vents et marées ne saurait être perdu.

(1) C. Freinet : *L'Ecole Moderne française*, p. 11.

A ce niveau d'exigences, nous faisons face — et aussi, souvent, nous faisons front — à une administration qui, bien que rétrograde, entend conserver ses anciennes prérogatives d'autorité et de traditionalisme vaguement camouflées en rénovations à la mode du jour, et pour lesquelles elle pense sans doute que nous consentirions à jouer les bons apôtres...

Non, nous nous sommes mobilisés non pour entretenir un confusionisme qui prendrait à nouveau les formes mêmes d'une culture que nous récusons, mais pour faire surgir, dans la situation scolaire, des antagonismes de besoins, d'idées, d'actions qui doivent inévitablement s'opposer à la stabilité illusoire d'une école que des administrateurs, précautionneusement restés sur l'expectative en mai 68, tenteraient aujourd'hui de rétablir sous la fallacieuse autorité hiérarchique.

Cela ne veut pas dire, d'ailleurs, que nous devons boudier les sous-commissions d'étude et de recherche proposées par les récentes conférences pédagogiques. Mais qu'au contraire, forts de notre acquis, nous devons en devenir les animateurs. Pour resituer sans cesse les problèmes pédagogiques dans ce pragmatisme qui a assuré notre avance historique ; qui ne peut être démonstratif, convaincant, enthousiasmant que par l'excellence d'une pédagogie qui a l'ampleur de l'expérience scientifique et qui répond aux aspirations du peuple.

Il va de soi que nous ne pouvons travailler dans de telles commissions que dans la mesure où notre expérience peut y porter ses fruits ; dans la mesure aussi où nous y rencontrons la masse des instituteurs que nous voulons rassurer, aider et convaincre ; dans la mesure encore où nous y

trouverons la sympathie et la compréhension des inspecteurs qui ont pris conscience de leurs responsabilités dans le drame éducatif qui, en menaçant l'avenir de l'école populaire, menace du même coup leur autorité hiérarchique et humaine.

De deux choses l'une :

— ou les inspecteurs ont compris que le seul remède au chaos est d'entrer résolument dans une pratique pédagogique qui apporte des solutions valables aux problèmes les plus brûlants et ils ne peuvent donc qu'encourager et aider les praticiens du rang qui les ont devancés ;

— ou ils ne sont pas encore dégagés des notions fausses de hiérarchie administrative et de pédagogie traditionnelle, verbale, et tentent de se maintenir sur les tréteaux en jonglant avec une autorité dont ils ne sont plus dignes et dans ce cas ils ne peuvent que préparer non la collaboration mais le conflit inévitable.

Nos camarades, à la base, savent d'ailleurs d'emblée, faire le point de la situation : avec ou sans les inspecteurs ils continuent leur militantisme d'entraide pédagogique, soit dans les sous-commissions créées dans la collaboration loyale des chefs et des enseignants, soit dans des commissions — qui ne sont pas sous-commissions mais commissions franches et nettes — créées hors de l'administration, dans le vaste chantier de l'école populaire au travail.

De nombreux témoignages nous arrivent, de décisions prises spontanément sur le tas : à l'instant où la conférence ex-cathedra finie, l'auditoire doit opter ou pour les fausses sous-commissions mises en place pour continuer l'éternel blablabla des discussions oiseuses, ou

pour de réelles commissions de travail, extérieures au circuit administratif et pour lesquelles nos classes modernes servent de lieu de travail effectif et de discussions justifiées. Là, toute démonstration se raccorde à des techniques, à des actes, à des résultats patents ou à des erreurs possibles qui font partie d'un complexe de rénovation pédagogique. Les instituteurs qui, déjà, ont fait le pas décisif puisqu'ils viennent vers nous, découvrent progressivement que par les techniques Freinet, l'on se situe d'emblée, bien au-delà de cette trouvaille de vocabulaire appelée pompeusement « discipline d'éveil » pour masquer l'impuissance à aller au-delà, au cœur même d'une compréhension qui exige la certitude parce qu'elle ne triche pas avec la vie mais au contraire, la sert.

Nous disons : « C'est la masse des instituteurs que nous devons, aujourd'hui, mobiliser pour notre essentiel combat, en préparant soigneusement les têtes de ponts principales, en jetant sur le fossé les passerelles qui permettront aux timides eux-mêmes de rejoindre sans plus tarder le gros des troupes de la nouvelle éducation populaire. » (2)

Mais ceci étant et vu l'immobilisme et l'indécision des sphères enseignantes à tous les degrés, il est un droit que tout praticien instructeur ou en recyclage doit obtenir : c'est le droit à la reconnaissance légale de son travail pédagogique de recyclage. De l'intégration des heures qu'exige son recyclage aux horaires administratifs. De l'octroi légal de journées de stage indispensables à ce recyclage. D'une indemnité de recyclage — légalement

(2) C. Freinet : *L'Ecole Moderne française*.

octroyée au niveau des Facultés, des Universités, des entreprises — pour tout instituteur désireux d'appliquer dans sa classe les instructions ministérielles en faveur de la réforme de l'Enseignement.

En liaison avec les syndicats, à la base et au sommet, unis à la grande masse des travailleurs de l'Enseignement, nous revendiquerons inlassablement ces droits indispensables à l'exercice d'une fonction dont dépend une étape décisive dans l'évolution de l'école publique : la modernisation.

En ce qui nous concerne, nous ne nous faisons aucune illusion sur l'aide que nous pouvons attendre d'administrateurs qui, ayant perdu toute autorité et tout prestige pédagogiques trouveraient fort commode de profiter de notre avance et de notre influence. Dans un domaine qui, administrativement est le leur et dans une science banqueroutière qu'ils ont préparée de longue date, nous n'apporterons pas les bouées de sauvetage susceptibles de minimiser le naufrage. Si nos camarades savent s'imposer travail supplémentaire, sacrifices et parfois héroïques combats pour faire triompher leur idéal, ils n'accepteront jamais que leur militantisme généreux supplée à l'incapacité et à l'irresponsabilité d'une Education Nationale, indifférente à l'école du peuple, parce qu'asservie aux ordres d'un régime d'exploitation des masses populaires.

C'est parce que nos praticiens, sans cesse harcelés par les exigences de l'action militante, presque toujours contrés par des chefs qui, loin de les aider, s'emploient à leur mettre sans cesse des bâtons dans les roues, sont conscients de ces réalités que va s'instaurant, un procès que chaque praticien a le droit d'instruire. Nous

établirons au grand jour le *Livre Blanc* de nos misères, de nos impuissances à faire honorablement, dignement, humainement, notre noble métier d'éducateurs. Nous ferons la preuve que tous les malheurs qui incombent à l'école publique sont la conséquence d'un système administratif tout entier soumis à l'hypocrisie de la fausse démocratie, de la fausse culture, de la fausse science, et à la mystique de la fausse autorité.

Nous ne disons pas que le rôle des inspecteurs sera désormais facile ! Les voilà pris entre deux feux, dans une situation assez bouffonne car, à la base comme au sommet, on leur claironne les prescriptions immédiates d'une réforme qui — des ordres d'en haut, au vigoureux militantisme d'en bas — doit prendre forme coûte que coûte. Vont-ils désobéir aux directives ministérielles eux qui n'ont de sécurité qu'en regard du Ministre qui peut les couvrir ?

Vont-ils répondre à la voix des subordonnés vigilants qui peu à peu entraînent les résistances de leurs collègues, eux qui n'ont tenu leur autorité que de l'illusoire hiérarchie administrative ?

Ici, plus encore qu'ailleurs, tout dépend de la valeur de l'homme. Sera digne de sa fonction, l'administrateur qui rejettera le personnage métaphysique du clerc pour prendre contact avec les réalités les plus humbles de l'école populaire, avec les actes les plus efficaces des maîtres, avec le flot des enseignants soucieux de reconsidérer leur enseignement, avec les parents inquiets de l'avenir de leurs enfants.

En ce qui nous concerne, chaque fois que des rapports humains pourront s'établir entre administrateurs et ad-

ministrés, nous faciliterons toujours les contacts de réel travail, d'entr'aide souhaitable pour la réadaptation de l'école publique et de ses maîtres à une forme nouvelle d'humanité et de savoir. Forts de notre expérience, nous ferons la preuve que notre pédagogie exige un style d'inspection qui doit rompre définitivement avec l'inspection-couperet du « patron » faisant irruption dans la classe comme le policier surprend le gang des voleurs. Nous ferons à l'usage des instituteurs un *memento* dans lequel seront consignées les notions essentielles des instructions ministérielles ; pour imposer une modernisation de l'inspection ; pour lutter pied à pied, sur les lieux mêmes de notre travail, contre le retour à la scolastique et à l'autoritarisme ; pour une synthèse nouvelle de travail qui donne la priorité à celui qui fait et non à celui qui démolit.

C'est parce que nos camarades vivent chaque jour les difficultés qui résultent des obstacles administratifs, qu'ils savent prendre résolument leurs responsabilités face à l'immobilisme ou à l'opposition d'administrateurs maintenus par erreur en place, dans une période de grand branle-bas de rénovation. Nous ferons désormais, régulièrement dans notre *Educateur*, le point des innovations venues de la base et qui souvent n'ont pu sortir de l'impasse qu'en enfonçant le mur. Nous dirons comment ils peuvent faire face et répondre à la grande quête de leurs collègues traditionnels désireux à leur tour de faire du neuf. Comment surtout, ils ont donné aux jeunes les moyens de démarrer en prise, pour que déjà dans l'actualité se prépare la relève.

L'administration va-t-elle nous refuser ce droit d'accueil en prétextant

des règlements vétustes, des considérations de mandarinat plus ou moins agressif, des risques à courir auprès de notoriétés locales, bref, de tous ces arguments qui signent à l'habitude de la capitulation inévitable?

C'est possible dans certains fiefs où se retranche farouchement le byzantinisme des fausses valeurs. C'est moins certain dans d'autres régions socialement plus ouvertes à la démocratie sociale et politique.

Quoi qu'il en soit, une chose est certaine : historiquement, l'administration ne peut jouer son rôle qu'en s'associant aux grands élans populaires qui sont les signes avant-coureurs de l'effondrement d'un régime et de l'apparition d'un autre monde. Avec ou sans les inspecteurs nous irons de l'avant. Intégrés toujours à la complexité sociale, nous ne cesserons de convaincre nos collègues et les parents d'élèves de l'efficacité de notre métier d'éducateur revalorisé par la totalité de notre pédagogie. De les convaincre, non par des mots, mais par l'évidence d'un progrès qui, à lui seul ouvre les voies salutaires d'un changement profond de la société tout entière. Nous mettrons dans notre militantisme toute notre foi, notre ardeur, mais aussi une totale humilité, persuadés que nous sommes, que ce qui compte est toujours au-delà de

ce qui est fait ; que ce que nous avons fait est à la portée de tout le monde et que d'autres inévitablement, feront mieux et iront plus loin que nous n'avons pu le faire.

Car « la pédagogie est plus simple que ne voudraient nous le faire croire les littérateurs. Ce sont le verbiage et la spéculation qui compliquent et embrouillent. C'est par l'action toujours que s'éclaire l'esprit et qu'apparaît, dans sa lumineuse nécessité, plus intuitive peut-être que scientifique, mais sensible, simple, à la portée de tout le monde, la pensée nouvelle que poursuivent en vain les théoriciens.

Nous rejoindrons d'ailleurs un jour les théoriciens restés à l'écoute de la vie, mais par la voie matérielle et sensible plus que par la voie spéculative. Et nous aurons alors, derrière nous, la grande masse des éducateurs qui comprendront enfin et qui surtout, seront en mesure de réaliser ce qu'ils auront senti et compris, d'améliorer le tracé et la contexture des pistes pour en faire des chemins sûrs où pourront s'engager, avec confiance, les bons ouvriers de l'avenir. » (3)

Elise FREINET

(3) C. Freinet : *L'Éducateur Prolétarien*.

RÉNOVATION PÉDAGOGIQUE dans un groupe de 28 classes



E. et L. REUGE

Nos amis Reuge qui, depuis cinq ans, animent les deux écoles primaires du groupe scolaire Marcel Cachin de Choisy-le-Roi, nous racontent comment s'amorce la rénovation pédagogique de leur groupe scolaire. Avec les limitations qui sont celles de toutes les écoles-casernes de France, mais servis par une expérience de vingt années de pédagogie Freinet, nos camarades témoignent de ce que peut être demain la modernisation de l'enseignement. Plutôt que des bavardages inutiles sur la réforme, voici la pièce que nous versons au dossier. Puisse la floraison de mai rester vivace et vigoureuse.

ICEM

QUELLE ÉTAIT LA SITUATION DANS L'ÉCOLE LES ANNÉES PRÉCÉDENTES ?

Disons tout de suite que nous n'avons jamais fait pression sur les maîtres, nous aidions simplement ceux qui désiraient modifier leur pédagogie et nous demandaient conseil. Nous avons toujours tenu à la cohésion de l'équipe des maîtres et nous avons obtenu l'abandon du classement général. Seuls,

les maîtres qui le désiraient, établissaient un classement pour chaque matière principale (français et calcul et une matière à option). Un graphique bleu permettait de comparer la moyenne des notes de l'enfant au graphique rouge de la moyenne de la classe. Les cours préparatoires et les classes de perfectionnement avaient abandonné totalement les notes chiffrées, les compositions.

L'an dernier, cinq classes avaient modernisé leur enseignement, deux C.P., surtout en art enfantin (les institutrices n'osaient pas encore pratiquer complètement la méthode naturelle), une classe de perfectionnement et deux classes terminales pratiques.

Depuis plus de quinze ans nous essayons de former une unité pédagogique Freinet. Nous aurions pu en former au moins deux avec les maîtres qui, soit une année soit une autre, avaient modernisé leur classe. Malheureusement l'éloignement du domicile pour certains, le désir naturel d'une promotion pour d'autres et surtout, pour les jeunes que nous avons formés, la difficulté, en raison de barème de mutation, d'être nommés stagiaires, ou titulaires dans notre école, ont fait que nous n'avons jamais pu réunir à la même époque ceux qui nous auraient permis de réaliser cette unité pédagogique. Nous n'avions l'assurance pour la rentrée dernière que du maintien d'une collègue ayant fait le stage de Dannemoine et pratiquant la pédagogie Freinet.

Et il y eut mai...

Ce fut comme partout un moment d'échanges intenses. Dans le groupe scolaire (garçons, filles, maternelle) nous nous étions organisés en coopérative, pour les finances, pour le marché comme pour la cuisine et la garde des 21 enfants de nos collègues par nos adolescents. Nous avons alors découvert que nous ne nous connaissions pas, les rapports hiérarchiques estompant souvent, à notre corps défendant, les contacts plus humains.

Ce furent vraiment des semaines d'une portée capitale. Sans nous couper du milieu (des parents travaillaient avec nous; nous sommes allés à l'usine Rhône Poulenc) nous remettions en cause tout notre travail et les collè-

gues déjà engagés ou non en pédagogie Freinet eurent le même désir de changer l'école.

LA LIAISON MATERNELLE-C.P.

Un premier point parut essentiel, celui d'une liaison étroite entre la maternelle et le C.P. On ne peut mesurer le choc que subit un enfant de six ans lorsqu'il arrive dans un groupe scolaire de 28 classes. Il s'égarait dans les couloirs, il se sent perdu et il lui faut parfois des semaines pour s'habituer.

Nous avons décidé que les trois classes de grande section monteraient à l'école primaire avec la même composition. Les maîtresses de la maternelle prêteraient tous les dossiers pour faire profiter leurs collègues de leur connaissance des enfants, des réunions furent prévues pour faire le point. Tout le travail réalisé dans ces classes, tant pour l'initiation à la lecture qu'en mathématique moderne fut remis aux institutrices des cours préparatoires afin qu'elles puissent faire localiser les acquisitions faites en maternelles.

LA MIXITE

Cela impliquait bien sûr la mixité des C.P. Ce n'était pas une innovation, nous l'avions déjà fait l'année précédente. Nous avons obtenu l'en-

La cour des «grands» (Photo L. Reuge)



lèvement des barrières traditionnelles entre les deux écoles (l'architecte, prévenu à temps, avait refusé de les supprimer dans le plan et les aurait fait poser contre notre gré). Nous pensions introduire progressivement la mixité en remontant d'un niveau chaque année. Les collègues, sensibilisés à ce problème, proposèrent de géminer immédiatement les deux écoles, ce qui fut fait (1).

Le problème est plus complexe qu'il n'en a l'air : l'école de filles devient l'école des petits, sauf au troisième étage que nous attribuons aux grands. Certains maîtres nommés à l'école des garçons, exercent dans les locaux de l'école de filles et réciproquement. Seul problème matériel, une cloison dans les W.C. de chaque école. La répartition dans les cours de récréation (une pour les petits), l'entrée commune pour tous les petits amenés par les parents, la mise en place des 28 classes dans la cour ont posé quelques problèmes d'organisation au cours des premières journées. Ils furent rapidement résolus.

LA CONFRONTATION PEDAGOGIQUE

Les collègues de l'école étaient tous désireux de se réunir régulièrement pour aborder les problèmes de pédagogie et ceci quelle que soit leur option pédagogique personnelle. Certains samedis après-midi, les parents qui le peuvent sont invités à garder leurs enfants, la plupart ne demandent pas mieux. Une permanence est assurée pour les enfants qui restent et

(1) *Seules quatre classes ne sont pas mixtes: 3 classes de filles de plus de 12 ans (il n'y a pas de garçons d'âge correspondant), 1 CM2 de garçons, les deux écoles ne couvrant pas le même secteur pédagogique.*



Les maîtres de C.P. dans la classe d'un de leurs collègues
(Photo L. Reuge)

les maîtres disponibles se réunissent. Une expérience a été faite pour étudier le sujet de la conférence pédagogique. Sur les 750 élèves de l'école il en restait 32 qui furent pris en charge, à tour de rôle, par une partie des maîtres. Le sujet ayant été présenté à l'ensemble du Conseil des Maîtres, une étude fut faite séparément par trois groupes réunis dans des salles différentes (CP-CE, CM, FE-Ter.) et les rapporteurs de ces groupes vinrent présenter les conclusions de leurs travaux au cours de la séance de synthèse qui était présidée par un des maîtres. Les rapports et comptes rendus de séances sont photocopiés par des volontaires et remis à chacun.

Nous avons tenu, le samedi après-midi suivant, une réunion pour nos sept classes de CP et une classe de Perfectionnement du même niveau. Les enfants que les parents n'avaient pu garder ont été répartis dans les autres classes.

Une jeune collègue a accepté de montrer avec ses élèves comment naît un texte en méthode naturelle de lecture et comment elle l'exploite. Tous ont pu constater combien les rapports maîtresse-enfants étaient naturels et agréables. L'article qu'elle a rédigé ci-dessous peut donner une idée.

Après ce travail avec les enfants, la discussion commença sur ce qui avait été vu et entendu ainsi que sur la pratique de la méthode naturelle de lecture. Ce fut intéressant à tel point que nous n'avons pas eu le temps de montrer le démarrage de l'atelier de calcul au CP comme nous l'avions prévu. Nous n'avons pu qu'aborder très sommairement l'autre sujet de l'ordre du jour : « Comment démarrer en mathématique moderne au CP en respectant les programmes actuels ». Ce fut regrettable car nous disposions d'une abondante documentation sur les travaux réalisés par les élèves de Bambi Jugie. Mais ce n'est que partie remise.

Notre prochaine séance concerne les neuf cours élémentaires et la classe de perfectionnement des grands de l'école. La méthode de travail sera la même : un moment de classe avec les élèves (probablement choix et mise au point d'un texte libre), ensuite discussion sur ce qui a été vu et entendu puis présentation de travaux réalisés dans les classes, notamment pour les disciplines dites « d'éveil ». Une autre séance avant le Conseil des Maîtres d'ensemble sera consacrée aux classes de grands.

UNITES PEDAGOGIQUES

Notre vœu serait de réaliser dans le groupe, des unités pédagogiques ayant une vie relativement autonome. Nous voudrions que les suppléants qui le demandent soient maintenus sur place si leurs postes sont vacants, que les maîtres puissent suivre les enfants deux ans consécutifs. Le groupe scolaire pourrait assurer la formation de deux jeunes suppléants s'ils étaient nommés à demeure en surnombre (1). Ils pourraient, à raison de six semaines par cours, passer tous les cours pen-

dant l'année scolaire (6 semaines par 5 égale 30 semaines).

Dans chaque cours, la première quinzaine serait une période de préparation pendant laquelle le jeune suppléant se familiariserait avec les enfants et la pédagogie en assurant au bout de trois jours une « leçon », puis un quart de journée, puis une demi-journée et ainsi progressivement jusqu'à une journée en coopération avec le maître, jusqu'à prendre, pendant les deux semaines suivantes, la conduite complète de la classe sous la responsabilité du directeur. Pendant cette deuxième période, le maître pourrait participer à un stage au niveau de la circonscription ou se rendre dans la classe d'un collègue pour une confrontation d'expérience. La troisième période de deux semaines verrait le retour du titulaire qui, enrichi par son propre stage, ferait le point avec le jeune suppléant, chercherait avec lui et le directeur les solutions aux problèmes qu'avait posés le changement de maître. Il continuerait à travailler en coopération avec lui jusqu'à la fin de ce premier stage.

LIAISON AVEC LES PARENTS

Certes, nous organisons déjà régulièrement des réceptions pour les familles : les parents prenaient la place des enfants dans la classe et le maître présentait le travail. La discussion se terminait par des contacts particuliers pour les cas précis. Une réunion spéciale pour les parents d'enfants du CM2 les informait des études au-delà de la 6^e.

(1) *Il n'y a pas d'école normale dans le Val-de-Marne. Nos jeunes collègues débutent tous comme suppléants et il y a 1 normalienne sur 28 maîtres.*

Cette année des réunions ont lieu par niveau, par exemple pour informer les parents de 4 CP et une classe de perfectionnement sur la méthode naturelle de lecture.

Les notes et classements seront remplacés par quatre groupes :

A (très bien), *B* (bien), *C* (passable), *D* (insuffisant, notamment pour l'entrée en 6^e ou CET).

Un projet de carnet de correspondance est à l'étude et, afin de faciliter la liaison avec les familles ayant des enfants dans des cours différents, les réceptions auront lieu des jours différents suivant les cours.

MODERNISATION PEDAGOGIQUE

Tout ce que nous avons dit jusqu'à présent concerne la totalité des classes de l'école sans considération de méthode et nous tenons beaucoup à maintenir entre tous l'ambiance d'amitié qui est la nôtre surtout depuis mai. Il n'en demeure pas moins que 13 classes sur 28 ont fait le pas (4 CP, 3 CE, 1 CM, 1 FE, 2 Perfectionnement et 2 Terminales).

Nous essayons d'aider tous ceux qui veulent moderniser, en apportant le matériel minimum de départ, en allant les conseiller dans leur classe en leur montrant comment pratiquer le texte libre, l'entretien du matin, la méthode naturelle de lecture, exploiter une correspondance, démarrer un atelier de peinture, préparer une enquête ou un exposé. Ensuite, quand ils se sentent prêts, nous allons assister à leurs essais pour en discuter ensuite avec eux.

REUNIONS DE TRAVAIL APRES LA CLASSE

Faute de pouvoir encore utiliser tous les samedis après-midi, nous nous réunissons après la classe pour l'initiation des volontaires à certaines



Une réunion de travail (Photo Reuge)

techniques. Trois séances sur l'Art enfantin ont réuni de 15 à 20 collègues sur 28. Voici le contenu de ces premières réunions de travail :

1) Généralités, organisation de l'atelier, peinture et monotypes.

2) Alu gravé, encres de Chine, carte à gratter.

3) Drawing gum, pochoir, organisation d'un circuit boule de neige dans l'école.

4) Présentation de diapositives et écoute de l'enregistrement réalisé par Jeanne Vrillon sur l'évolution de l'Art enfantin pour une de ses élèves.

Deux séances d'initiation à la méthode naturelle ont réuni les collègues de CP dans les classes de deux camarades du groupe régional.

Une partie des maîtres, y compris certains qui ne se sont pas encore lancés, participent au stage continu du groupe parisien. Une séance a été consacrée au texte libre et une autre à la correspondance.

FAUT-IL CONCLURE ?

Notre travail est amorcé, nous dirons plus tard quelle en est la portée. Nous devons insister sur le fait qu'en dehors de l'appui de notre inspecteur et du soutien de la municipalité, nous ne bénéficions d'aucun privilège spécial. Nos crédits sont ceux accordés pour tous les élèves de Choisy (25 F

par enfant par an) (2) et nos règlements sont ceux de toutes les écoles. Nous avons fait un pas à notre avis

(2) Les crédits des prix seront utilisés pour constituer des bibliothèques de classe.

irréversible. La modernisation pédagogique d'une école caserne pour laquelle nous luttons depuis des années, commence à entrer dans les faits et, il faut bien le dire, c'est au mois de mai que nous le devons.

E. et L. REUGE

Premières réflexions d'une institutrice débutant en pédagogie moderne

Quitter une chose que l'on connaît, avec laquelle on se sent sûr, si ce n'est à l'aise, crée toujours une certaine inquiétude. C'est ce que j'ai ressenti en demandant d'introduire dans ma classe de CP les méthodes modernes.

Après un mois et demi de travail mon expérience est bien petite, néanmoins j'ai une certitude: mes élèves sont heureux, je le suis aussi. Je sens que ce pas était à faire. Que nos enfants apprennent à lire comme nous-mêmes, comme l'ont fait nos parents et grands-parents semble ridicule. Dans un monde où tout bouge sans cesse on imagine mal que l'enseignement puisse continuer à vivre replié sur lui-même!

Ayant les deux dernières années employé la méthode traditionnelle mixte de lecture, je peux dès maintenant tenter de porter un jugement sur le travail fait les années précédentes par mes élèves et moi-même et celui effectué présentement dans ma

classe grâce à la méthode naturelle de lecture...

Non, nous n'avons pas de livre de lecture traitant d'histoires qui ne concernent pas l'enfant et qui sont tout à fait étrangères au monde dans lequel il vit... Mais combien est plus enrichissant notre travail puisque nous avons la joie de créer nous-mêmes notre livre! Certains seront sceptiques, mais pourquoi les enfants liront-ils moins bien un texte qui est leur bien, plutôt qu'un texte qui ne leur appartient pas? Fait-on consciencieusement et de bon gré quelque chose qui ne nous intéresse pas?

Le travail que nous effectuons a le grand mérite d'associer dès maintenant le mot à la pensée... pas de b-a ba abstrait et froid! Un fait m'émerveille: après un mois et demi de classe je constate que mes élèves — excepté quelques-uns — sont aptes à écrire des phrases qui ont un sens à la fois pour eux et leurs camarades. Philippe et William m'écrivent.



samedi nous avons joué dans le parc
de ruingis philippe.

samedi ma maman a ~~trouvé~~ trouvé
un petit nid dans le parc William

A la fin d'un CP traditionnel le nombre des enfants atteignant ce résultat représente une faible minorité. Or, quand on pense à l'importance de l'expression écrite et orale, cela mérite que l'on se pose quelques questions.

On ne peut parler de la méthode naturelle de lecture sans faire mention du matériel qu'elle utilise. J'ai dit précédemment que nous faisons notre livre de lecture. Cela suppose au moins que nous ayons une imprimerie à notre disposition. Par groupes de trois ou quatre, les enfants y travaillent, reconstituant les phrases de l'histoire à imprimer. Cette dernière est accompagnée d'une illustration (faite par les enfants: la plus jolie est choisie) tirée en plusieurs exemplaires, soit au limographe, soit au duplicateur à alcool. Ce sont les élèves qui assurent le tirage (sauf avec le duplicateur).

Cette méthode de lecture nécessite donc la formation d'ateliers où les élèves travaillent par petits groupes. Cela satisfait leur besoin d'activité, de création, et nous nous en trouvons tous satisfaits.

Sans doute toutes les écoles n'ont pas des moyens semblables à leur disposition. Cependant il est à peu près certain qu'il faudra en venir là. C'est pourquoi j'encourage vivement mes jeunes collègues — pour qui il est encore facile de tout remettre en question — à s'intéresser, si ce n'est déjà fait, à des méthodes plus modernes d'enseignement et à les introduire le plus vite possible dans leur classe. Ils travailleront ainsi dans le sens le plus profitable aux enfants et en feront des hommes aptes à vivre leur époque.

Claudette BIGREL

EXPOSITION D'ART ENFANTIN



Appel pour Grenoble

L'exposition d'Art *Enfantin* aura lieu à la Maison de la Culture de Grenoble du 7 mars au 20 avril. C'est l'atelier de la Maison de la Culture qui assurera le collage sur carton et la présentation soignée des dessins avec l'aide du groupe départemental. L'accrochage est prévu pour le 27 février.

Cette exposition comprendra peintures, tentures et une maison de l'enfant. La Maison de la Culture, qui nous réserve le meilleur accueil dans un cadre exceptionnel, demandera à conserver quelques œuvres pour ses expositions itinérantes.

Toutes les œuvres que vous destinez à cette exposition devront parvenir à Cannes qui en assurera le choix et l'acheminement avant le 30 janvier dernier délai.

LES PLANS DE TRAVAIL

Compte rendu d'utilisation au cycle d'observation

Yvette *SERVIN*

Avant d'étudier les multiples services rendus par les plans de travail, il faut bien préciser que leur utilisation doit répondre à un besoin né de la vie de la classe et, à ce titre, être institutionnalisée par les élèves qui veulent « s'organiser dans la diversité ». C'est ainsi que mon expérience de l'année 1967-1968 m'a apporté deux types de plans de travail.

J'assurais les heures de français dans deux classes du cycle d'observation. Dès le début de l'année mes élèves de 5^e m'ont demandé la mise au point d'un *plan de travail individuel* : l'effectif était élevé (40) et on peut penser que les adolescentes ont vu dans ce document qu'elles me remettaient tous les quinze jours un moyen de communiquer avec moi. Ce besoin serait semblable à celui évoqué par notre camarade Vernet (*Educateur n° 2*

du 1/11/67). La mise en train ayant été plus lente en 6^e, l'effectif plus raisonnable (27), c'est seulement le 7 novembre, en réunion de coopérative, que l'idée d'un *plan de travail hebdomadaire pour la classe* a germé.

En effet il devenait nécessaire de prévoir et d'organiser les multiples travaux qui naissaient d'une vie collective de plus en plus riche : la bibliothèque s'installait, les correspondants répondaient, les textes libres étaient de plus en plus nombreux motivant élections et mises au point, les exposés, prêts, attendaient.

Si nous n'avons pas pu nous passer de ce plan collectif, jamais la nécessité du plan de travail individuel ne s'est imposée en 6^e. Il faut signaler toutefois que dans un groupe pratiquant dans toutes les matières la pédagogie Freinet,

même avec un effectif réduit, chaque élève aurait besoin de ce guide.

Le plan de travail individuel

Sa forme, les rubriques qui le composent, sa périodicité, sont déterminées en commun. Ainsi je ne pouvais y retrouver que la trace des travaux me concernant : textes libres, lectures personnelles, fiches de lecture, exposés, fiches d'orthographe et grammaire, bandes enseignantes de grammaire. Une auto-appréciation des travaux de la quinzaine avait sa place à la fin du plan de travail, mais elle était facultative ainsi que la signature des parents (qui n'a manqué que très rarement).

L'examen de ces feuilles, remises le samedi et que je rendais le lundi, m'a beaucoup aidée. J'y contrôlais la capacité de travail, la volonté, les goûts, l'évolution de ces goûts, la maturité ; je décelais immédiatement un travail insuffisant, ce qui me permettait d'en rechercher les causes (santé, choc affectif) au besoin par un entretien avec l'enfant. Le tableau récapitulatif de la p. 20 a été établi d'après dix plans de travail de Lydia K. On y constate l'évolution des textes libres quant à la fréquence et quant aux sujets traités, l'abandon des recherches et des fiches de grammaire lorsque les notions du programme sont acquises, l'intérêt pour l'histoire, la découverte de Pagnol auquel elle consacre quatre fiches de lecture. Lydia, très timide, ne s'exprimera vraiment oralement qu'au cours du débat qui prolonge la mise au point de son texte « l'esclavage et le racisme ». La mise en valeur de son travail et de ses idées par le groupe coïncide avec une nouvelle phase de ses lectures. Cet ensemble des travaux libres d'une élève, joint

aux multiples notations que fournit la vie de la classe, est très utile lors des conseils d'orientation.

Ces plans s'inscrivent simplement dans un coin du tableau noir, mais j'ai noté avec quelle satisfaction la responsable efface chaque jour le travail accompli ; au bout de quelques semaines elle a trouvé qu'il était plus pratique d'inscrire en haut du tableau le samedi, qui restait le dernier jour à effacer. Le plan de travail établi en commun soude la classe, renouvelle régulièrement la satisfaction d'avoir rempli un contrat. Il est « témoin » des prévisions de travail et par conséquent « contrôle » pour le groupe comme pour l'individu.

Le plan de travail collectif

Elaboré en réunion de coopérative, il donne un cadre aux activités du groupe, équilibre les moments de recherche individuelle, ceux des travaux d'équipes et enfin réserve les temps où la classe entière se retrouve pour les débats, pour valoriser les travaux individuels, pour prendre conscience de son existence en remettant en question son organisation lorsque c'est nécessaire.

Ce plan de travail est un contrat : s'il n'est pas respecté, le colis des correspondants ne peut pas partir, la classe n'est pas prête pour accueillir la conférence, la mise au point du texte élu est retardée.

Occasionnellement, lorsque les tâches sont multiples et nécessitent l'utilisation de matériel par roulement, un plan de travail détaillé est établi au début d'une séance de travaux dirigés.

Y. SERVIN

LYDIA K.

Plans de travail n°

	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	
Textes libres	1	1	2	1	2	3	3	3 dont 1 élu	3	3	
Fiches orthographe	12	5	3	7	2	4	—	—	8	—	
Grammaire	1 recherche libre	1 recherche libre	1 bande enseignante: C. O. D.	1 fiche : permutations	1 bande : fonction comp. circ.	1 bande : les relatives	1 bande : fonction attribut	1 bande : les conjonctives	—	—	
Lectures personnelles Fiches de lecture *	Le petit prince*	Colomba	Naissance de Rome Le Viking*		B.T. 441 457 378 Les Sicambres* La plume * empoisonnée	La petite Fadette*	Quo Vadis* Pièges sous le Pacifique*	Château de ma mère* Temps des secrets * Maroussia* La longue veille *	Vent d'Est Vent d'Ouest* Fanny* Topaze* Maria Chapdeleine	Le rêve Le vieil homme et la mer La mère Les volcans	21 livres lus 13 fiches de lecture
Recherches-Exposés	—	—	—	—	—	Le métro	Monstres marins et dangers de la mer	—	—	—	
	1 ^{er} trimestre					2 ^e trimestre					

Titres des textes libres :

Retour de vacances (I)
L'Alsace (II)
Rendez-vous du diable 1 } (III)
Le dessin }
L'hiver succède à l'automne (IV)

Le vieil aveugle } (V)
Chez le docteur }
Faim dans le monde } (VI)
Greffes du cœur }
Où serai-je en l'an 2000 }
L'accident } (VII)
La guerre }
Mon violon d'Ingres }

La mer
L'esclavage et le racisme (élu) } VIII
La richesse et la pauvreté }
La marche à pieds } (IX)
Paris, le matin }
La journaliste }
Le pêcheur }
L'Opéra comique } (X)
Hawaï }

PERSPECTIVES NOUVELLES DE LA CORRESPONDANCE SCOLAIRE AU SECOND DEGRÉ

L'approfondissement d'un thème

Claude CHARBONNIER

Dans le numéro de novembre de *L'Éducateur*, j'avais essayé de faire un bilan de l'expérience tentée en 1967-68 dans le domaine de la correspondance. Cet article forcément assez théorique en appelait un autre, plus technologique, centré sur des documents. Le voici. A travers les textes des adolescents de Chamalières (classe de 3^e) et de Menzel-Bourguiba (Tunisie), écrits pendant le 2^e trimestre, on saisira, je pense, comment la correspondance permet d'approfondir certains points de vue, de nuancer certaines prises de position, bref de réfléchir sur ce qu'on est et sur ce qu'on pense. Il s'agit simplement ici de noter comment telle initiative, isolée ou collective, provoque la réaction de la classe correspondante et de préciser l'intérêt de cette dynamique du groupe qui se crée naturellement dans la correspondance, pour ce qui est de la formation de la personnalité

de chaque individu. Pour des raisons de commodité — et aussi à cause de l'importance qu'il prit dans nos échanges — c'est le thème de l'émancipation de la femme qui sera au centre de ce modeste compte rendu d'expérience.

Au départ, quelques phrases anodines dans une lettre des filles de Menzel-Bourguiba aux filles de Chamalières.

« Nous sommes quatre dans la classe. Nous avons 17 ans. Le peu de liberté que nous avons ne nous suffit pas pour mener la même vie que vous. Nous voudrions bien savoir comment les filles vivent en classe et à l'extérieur de celle-ci. Nous voudrions bien savoir comment vous vous comprenez avec vos camarades garçons, en classe. »

Les adolescentes de Chamalières répondirent que dans l'ensemble, l'entente régnait entre filles et garçons,

parlèrent de leur vie et décrivirent ce qui apparaissait aux quatre filles de la classe comme un luxe inaccessible : la liberté dont elles jouissaient. La comparaison entre les deux modes d'existence, le parallèle entre les deux classes pour ce qui était des relations filles-garçons (chez moi, les garçons condescendaient pour la plupart à « cohabiter » avec les filles ; coopérer, il n'en était pas question, tout au moins au début). L'étude de « l'école des femmes » dans le cadre du programme, il n'en fallait pas plus pour que le débat s'instaure. Virulent, partial, passionné (et passionnant) voire violent, il permit à chacun néanmoins d'exprimer son opinion sur ce problème qui cristallisait oppositions et parti pris.

Son premier aboutissement fut un dossier « Nous et les filles » qui contenait la synthèse des arguments des partisans de l'émancipation (les filles avaient quand même eu la joie de voir quelques garçons — trois ou quatre — voler à leur défense), une interview du président Bourguiba sur ce problème, une tentative d'étude historique du rôle de la femme en Tunisie, et une violente diatribe de T., le leader des anti-féministes, que je vous livre brute.

L'EMANCIPATION DE LA FEMME

Moi j'ai peur des filles, pour moi elles sont des monstres... sinon des vipères parlantes, alors pourquoi leur donne-t-on la liberté? Je suis de ceux qui se méfient fort de l'arôme capiteux qu'elles ont. Et j'évite souvent de tomber dans leurs pièges. Quand je pense que des milliers de jeunes riches sont en train de s'appauvrir à cause des filles, quand je pense que des milliers de très bons travailleurs sont en train de négliger leur travail, d'avoir du surmenage intellectuel, sous prétexte de chagrin

d'amour, quand je pense que des amis et des frères sont en train de se haïr et même de se battre pour elles, quand je pense que la paix disparaît et fait place à la violence, je deviens impitoyable envers les filles. Et je crie et je hurle : « Attention, ne donnez pas la liberté à la fille ».

Mais on a donné la liberté à la fille.

Et je me demande : qu'a fait la fille de sa liberté? a-t-elle inventé des anti-bombes atomiques ; a-t-elle élaboré des plans ; non, bien sûr mais elle a inventé des mini-jupes. La jeune fille a perdu les trois qualités très féminines : politesse, timidité, et pudeur. Elle n'a plus peur de son père : s'il refuse de lui donner l'argent pour aller au ciné-club, elle verse des larmes de crocodile et il cède. Elle refuse d'aider sa mère à laver la vaisselle de peur de se salir les mains. Elle danse au club des étudiants devant son frère. Dehors, elle ne respecte plus les gens, elle a enlevé le voile que sa mère portait. Elle joue les coquettes et tente d'attirer les regards des garçons. En conclusion, puisque la femme a une conduite qui laisse à désirer, ne vous mariez pas, ainsi vous ne pourrez pas salir votre honneur. Mais moi je suis quand même tolérant et je donnerais la liberté à la femme dans les limites suivantes :

- Elle a le droit de choisir son mari.
- Elle n'a pas le droit de voter.
- N'a le droit de donner un avis que lorsque l'homme le lui demande.
- Elle a le droit de s'instruire jusqu'à l'âge de dix-huit ans et de participer aux activités des clubs de jeunesse.
- Elle doit être reconnaissante à l'homme qui lui a donné sa liberté et qui peut la lui enlever.

Ainsi pourra-t-on rester tranquille et ne plus être ennuyé par ce sexe féminin très dangereux.

T.

La collectivité avait jugé que cette page incendiaire avait sa place dans le dossier car elle représentait un point de vue qui n'était pas totalement isolé. Les correspondants de Chamalières allaient amener une remise en question de cette attitude comme l'explique Janou :

« L'arrivée de ce texte provoqua à Chamalières un certain malaise : de l'indignation chez les filles et chez les garçons, et le sentiment d'une ambiguïté psycho-physiologique... Aucun d'eux ne pensa que ce comportement pouvait atteindre ce degré d'extrémisme virulent et de mauvaise foi chez d'autres camarades de T. Aussitôt les garçons, par une prise de conscience spontanée, de leur rôle d'homme, sentant les filles froissées au plus profond de leur intimité, tinrent à assumer l'essentiel des réponses, ce qui explique qu'« entre hommes » ils ne ménagèrent pas T.

Et notre classe n'en fut que plus étroitement solidaire dans les responsabilités partagées... Nous avons déjà un an et demi de vie commune et, entre nous donc, une possibilité infinie d'approches des problèmes sans avoir, à aucun moment, à nous dérober. »

Début mars, les filles de Chamalières annonçaient :

« Il y a eu de très grandes discussions à la lecture de la lettre de votre camarade. Nos garçons ont dit : « on s'en charge ». Nous leur faisons confiance. »

Et le 13, de l'Auvergne, arrivait un dossier constitué par des volontaires tenant à tout prix à participer à la réponse. Il y avait une bonne quinzaine de pages où T. était violemment pris à partie ; se servant tour à tour de la démonstration ou de l'ironie (Danièle qui inscrit en exergue de sa réponse une citation du président

Bourguiba : « Cessez de vous comporter en maîtres et seigneurs »), tentant de mettre l'individu en contradiction avec lui-même :

LIBERTE

— *Pourquoi condamnes-tu si strictement le sexe féminin ? Etant une fille j'en ai été d'autant plus contrariée, car ma liberté d'adolescente m'est très chère, et celle de plus tard me sera nécessaire.*

— *Contrairement à ce que tu sembles croire, la femme n'est pas un outil dont on dispose à son gré. Non ! C'est avant tout un être humain tout comme l'homme. Il lui a été donné des dons, et une intelligence, et en lui supprimant sa liberté, tu l'amputes d'une partie de sa vie.*

— *Il n'y a pas de raison que les hommes soient les « Dieux » de la famille, et les femmes « l'être inférieur », l'être soumis. Que le droit de vote leur soit réservé alors que les femmes en sont aussi capables.*

— *Il y a une grande part d'égoïsme, à ne pas vouloir admettre l'égalité des deux sexes.*

— *L'émancipation des femmes a été un sujet de tous temps. Même à l'époque de Molière, ce problème était très discuté, et notamment, dans sa Comédie : « Les femmes savantes » (dont nous venons juste de terminer l'étude), il pose le problème.*

— *L'un de ses personnages, Chrysale, était sur ce point très terre à terre. « La place de la femme est à la maison, auprès de ses enfants. » Il n'admettait rien d'autre.*

— *Cela rejoint ton avis. Mais c'était en 1692...*

Danièle CHALETEIX

« CESSEZ DE VOUS COMPORTER EN MAÎTRES ET SEIGNEURS. »

(Bourguiba)

« Tu es contre le mariage. Mais si tout le monde était de ton avis, contre les femmes, où irait l'humanité? »

« Tu nous parles de bombe anti-atomique, mais le sexe masculin l'a-t-il inventée? »
(Chantal et Claude)

ou utilisant comme lui le sarcasme et l'anathème :

« Pour avoir un jugement aussi agressif, nous pensons que tu es un monstre. »
(Danièle et Claude), les camarades de Chamalières réagissaient. Il y avait même une réponse très sévère : le texte de Christian :

EN REPONSE AU GARÇON QUI EST
« CONTRE L'EMANCIPATION DE LA
FEMME »

Dans la classe toutes les filles ont violemment réagi après avoir écouté ton texte, et nous garçons, nous nous en sommes tout autant indignés. Je vais te parler très franchement. Il faut dire que ta lettre révèle un peu de prétention. Tu sembles te croire supérieur à l'être féminin. Dans le domaine intellectuel, la femme pratique les mêmes métiers que l'homme. Cela prouve qu'elle est aussi intelligente que nous... Tu sembles protester également contre la liberté de la femme au point de vue vestimentaire.

Je vois mal un garçon se promenant en sabots parce qu'un être capricieux le lui ordonnerait. C'est exactement la même chose pour une fille. Le monde évolue fort heureusement ; suivons-en le cours!... Je ne vois pas non plus pourquoi la femme n'aurait pas le droit de voter : je suis sûr qu'elle sait autant juger que toi... Tu sembles refuser totalement l'amour chez l'homme : depuis que la terre existe, l'homme a toujours éprouvé de l'amour envers la femme. A t'entendre dire, on dirait que tu n'es donc pas du genre humain. Je crois simplement que tu n'as pas encore

éprouvé ces sentiments si beaux, si purs. Tu es encore un peu enfant. Alors s'il te plaît, ne juge plus à la légère et réfléchis un peu avant de te prononcer sur des choses qui ont de l'importance.

CHRISTIAN

Seul Jacques apportait dans un texte soigneusement calligraphié le point de vue des partisans de la femme au foyer au nom de l'intérêt des enfants et de la famille.

Ainsi à Chamalières, on avait pris conscience de façon très précise du grand débat qui passionne et divise l'opinion publique tunisienne, dont notre classe n'était que le reflet. Chacun avait réagi selon son tempérament. La lecture du dossier ne se fit pas sans quelques remous à Menzel-Bourguiba.

Si, comme l'explique un garçon dans la lettre collective qui accusait réception du dossier, « les filles ont été très contentes que des garçons plaident leur cause » — il fallait voir leurs visages radieux, épanouis, lorsqu'elles entendaient développer par des adolescents de Chamalières ces arguments qu'elles n'arrivaient pas à opposer avec la vigueur nécessaire aux antiféministes de la classe — la réaction de T. fut violente « il ne pensait pas être secoué aussi violemment par les garçons comme Christian Vialle et rejette l'adjectif d'enfant et de monstre. Il voudrait savoir s'il n'y a pas dans votre classe des garçons qui soient contre l'émancipation de la femme » (lettre collective). En fait, blême de colère et surtout furieux de voir des garçons ne pas répondre à l'image qu'il se faisait de l'Homme tout-puissant, il était, dans un premier temps, bien décidé à ne plus écrire « aux garçons qui l'avaient déçu ». La discussion qui suivit la réception du dossier allait l'amener à changer d'avis en même temps

qu'elle obligeait chaque membre de la classe à s'engager, à prendre parti.

Si le groupe comprenait et approuvait dans une certaine mesure la violence du ton qui ne faisait que répondre à la brutalité de la première lettre — on s'apercevait au passage qu'une attention plus soutenue aurait permis de nuancer la forme — chacun se sentit obligé de se situer en fonction du problème, d'écrire pour préciser les points de vue, de rendre sensibles les divergences d'opinions, de nuancer les extrémismes, bref, de montrer aux correspondants que certains avaient peut-être une position plus nuancée.

Et le 14, entre autres documents, nous avons un texte de Tarek, garçon posé et réfléchi qui, bien que partisan en théorie de l'émancipation, trouvait que, dans la pratique, celle-ci aboutissait à des résultats funestes (mini-jupes, opposition aux parents, etc.). La discussion rebondit alors sur le problème de la liberté. Elle fut longue, intéressante : l'unanimité ou presque se fit pour conclure que quelques excès ne justifiaient pas une vision pessimiste des événements. Ce qui fut plus important à mon avis, c'est la prise de conscience de chacun, des problèmes liés à l'idée de liberté : éducation, responsabilité, etc., et de la nécessité d'un recul historique pour juger de la réussite ou de l'échec d'une transformation aussi radicale des habitudes sociales.

L'intervention maladroite d'un collègue critiquant de façon discutable, à mon avis, le texte de Tarek jugé trop libéral, remit la classe « en ébullition », et d'autres textes virent le jour. Mais peu à peu les outrances se combattaient et s'éliminaient, on cernait mieux les vrais problèmes ; chacun, faisant son « examen de conscience » saisissait

mieux les motivations de ses prises de position. Et T. répondait à ses camarades de Chamalières. Toujours ferme sur le fond, — « la femme ne sera jamais égale à l'homme » — il nuancait ses jugements, rejetait le mot blessant, s'excusait presque de sa violence. Mais ce sont ses réponses aux garçons qui sont les plus révélatrices. Abandonnant la voie de la démonstration car il avait bien senti la fragilité de son attitude, il tente de s'expliquer : « tu n'as pas encore goûté à la saveur de la trahison des filles. Si elles te montrent de l'amour extérieurement, c'est que tôt ou tard elles en aimeront un autre. Toi, tu agis sans réfléchir ni penser aux conséquences de tes actes : si tu donnes la liberté à la fille, sur qui va-t-elle l'exercer sinon à nos dépens ? Alors fais attention et ne laisse point l'amour des adolescents t'aveugler. » (Réponse à Christian). Les véritables motivations apparaissaient. Les correspondants l'avaient forcé à voir clair en lui-même et peut-être à remettre en question ses idées. Cela, le temps seul le dira. Les vacances de printemps étaient là. A la rentrée, il n'était plus question de reprendre le débat. La vie avait passé. Mais intérieurement — la collègue d'Anglais m'en fit plus tard la remarque — il en restait des traces.

On aura senti je pense à travers ces quelques textes — et on pourrait établir le même cheminement pour les thèmes de l'Amour, du Racisme, du Colonialisme, qui furent l'occasion de fructueux échanges — le rôle important joué par la correspondance dans l'approfondissement d'une pensée, d'une réflexion.

A la dynamique propre de la classe, s'ajoute la dynamique créée par les correspondants. Désormais, face à ces

deux groupes, chacun est obligé d'assumer pleinement ses opinions, ses actes, donc de réfléchir à la valeur de ses idées, de ses motivations. La réflexion remplace les « paroles hâtives ».

Les correspondants amènent à plus d'exigence, en même temps qu'ils obligent sans cesse à remettre en question les habitudes, les idées reçues, le confort intellectuel...

Comme me l'écrivait Janou :

« L'essentiel est que nous recevions un choc qui nous sorte de nous-mêmes, de nos pensées, de notre art de vivre ensemble... Quand vos envois arrivent, nous pensons plus large... »

Si cela est, il n'y a plus rien à ajouter, plus rien à dire ; la correspondance a réussi. Et la vie bouillonne, riche et intense.

C. CHARBONNIER

Une camarade du Bas-Rhin nous signale une pétition en faveur d'une candidate à l'E.N. évincée au concours d'entrée parce que ses parents refusaient un nouvel examen radiologique injustifié. Ceux de nos camarades qui désirent s'associer à cette pétition sont priés d'entrer en contact avec :
Inge Rettig G.O., 67 Saales.

MAGAZINE SONORE ILLUSTRÉ

1 disque S 45 L
12 diapositives

BT Sonore

Éditions de l'École Moderne Française
Coordonnées de l'Équipement Laitier-EP 233 Cannes

1900-1914

LES MARINS BRETONS

Racé 1° Une vie précieuse - Femme de marin - A la conserve - Les costumes - A la maison - Racé 2° Le mariage - La pêche au thon - La conservation et la vente du thon - La vie à bord





Le 1^{er} numéro de l'abonnement 1968-1969
 Il vient d'être adressé aux souscripteurs

1 disque S 45 tours	25 F
12 diapositives	
1 livret de travail	

Album faisant partie de la fresque BT SONORE évoquant la vie au début du siècle, avec

- 819 - A Paris en 1900
- 823 - 1870-1900 Les paysans
- 828 - Aviation 1908
- 832 - Les débuts de l'automobile

*

Commandez-le à CEL - BP 282
 06 - CANNES - CCP Marseille 115-03.

Nom _____

Adresse _____

prie la CEL de lui adresser :
 la BT Sonore n° 836
 " Les marins bretons "

ci-joint règlement (UNIQUEMENT)	par virement postal <input type="checkbox"/> par chèque bancaire <input type="checkbox"/> par mandat-lettre <input type="checkbox"/>
------------------------------------	--

mettre une croix dans les cases correspondantes

LE TÂTONNEMENT EXPÉRIMENTAL

processus universel d'apprentissage

Tâtonnement et feed-back

Élise FREINET

« La vie est. C'est le seul fait incontestable. Ce n'est point parce que nous ne pouvons point encore remonter à sa genèse et sentir son intégration à la matière, que nous essayerons d'en faire fi, d'en minimiser la portée ou d'en escamoter le dynamisme.

...A l'origine, l'homme porte en lui un potentiel de vie, tout comme les êtres vivants échelonnés dans la hiérarchie zoologique, tout comme le grain de blé ou la plus infime semence et ce potentiel de vie anime la créature d'un invincible élan, la lance en avant vers la réalisation puissante de sa destinée.

...La vie n'est pas un état mais un devenir. C'est ce devenir qui doit expliquer notre psychologie, qui doit influencer et diriger notre pédagogie. » (1)

(1) C. Freinet : *Essai de Psychologie sensible*, p. 1 et 2.

C'est cette notion de *devenir* qui va tout spécialement marquer la supériorité de l'être vivant sur la machine cybernétique, serait-elle la plus perfectionnée. C'est ce *devenir* qui va aussi différencier à son avantage le *tâtonnement* orienté du *feed back* de la mécanique : la vie suscite en effet un au-delà de l'instant présent, un futur à explorer qui n'est pas dans les possibilités de la machine, outil exclusif du présent.

Ceci dit simplement eu égard à la nature des choses, sans préjuger des avantages de rendement et d'information pour lesquels les machines cybernétiques dépassent de façon stupéfiante dans l'immédiat, l'efficacité humaine. Nous nous en tenons, pour ce qui nous concerne, au problème spécifique et simple de l'éducation dans lequel une conception dynamique de la vie est déterminante.

Quelle contribution la cybernétique peut-elle apporter à la psychologie et par voie de conséquence, à la pédagogie ?

C'est là une question qui a retenu longuement la réflexion de Freinet : elle devait étayer l'un des aspects du *Tâtonnement Expérimental* dans une dernière et vaste synthèse de toute son œuvre psycho-pédagogique. Le destin ne permit pas, hélas ! l'éclosion de ce livre essentiel.

Dans la mesure où j'ai été associée à la pensée profonde de Freinet, où dans un travail de secrétariat, j'ai participé à la recherche des matériaux théoriques et pratiques nécessaires à la généralisation de son postulat initial, dans la mesure aussi d'une collaboration étroite pour tous projets mis en chantier, je veux essayer d'apporter ma contribution bien modeste à l'œuvre inachevée. Ma tentative n'aura d'autre but que d'ouvrir quelque peu l'horizon d'une théorie que nos camarades ont tendance à ne considérer que sous un angle de simple pratique pédagogique. Il va de soi que j'espère susciter ainsi les réflexions et surtout les critiques indispensables à une œuvre qui, dès ses origines est apparue si féconde de contenu et d'applications pratiques, si riche d'une dialectique nouvelle, qu'elle semble appelée à révolutionner les domaines de la psychologie, de la pédagogie et donc de la philosophie.



La spécialisation imposée par l'ampleur des connaissances humaines — mais qui cantonne chaque chercheur et praticien dans un domaine nettement délimité et isolé d'un ensemble qui cependant le concerne — s'oppose dangereusement à une interpénétration des techniques parallèles. La

cybernétique n'a vu le jour que parce qu'elle a résolument brisé son isolement spécifiquement technique pour s'associer, si l'on peut dire, aux réactions humaines, à la vie : elle devint « la science qui rapproche mécanique et neurologie », rapprochement né du « parallélisme frappant entre certains troubles du système nerveux et les dérèglements des régulations mécaniques. » Dès lors un pont fut jeté entre la machine et la vie et il en résulta « une mutuelle fécondation de la mécanique et de la physiologie. »

Le livre remarquable de Pierre de Latil, *La pensée artificielle* (1), en est une saisissante démonstration. Il fait comprendre les prodigieux horizons encore jamais imaginés qui s'ouvrent au carrefour de toutes les sciences humaines et quelles révolutions sont prêtes à surgir d'une découverte qui, avançant à pas de géant, en quelques dizaines d'années, bouleversé toute l'humanité. L'homme de science, le poète et le philosophe vibrent d'enthousiasme dans cet ouvrage qui se situe au seuil d'un avenir qui ne saurait hélas ! nous rassurer sur les pouvoirs de l'homme.

« Tout est parti de cette simple idée, écrit P. de Latil, que la vie peut être sinon expliquée, du moins approchée par des raisonnements et des expériences à démarches mathématiques. L'idée, cependant, était loin d'être neuve. Claude Bernard, dont tant de vues triomphent dans la cybernétique, n'a-t-il pas écrit : les organes nerveux ne sont rien autre chose que les appareils de mécanique et de physique créés par l'organisme. Ces mécanismes sont plus complexes que ceux des corps bruts mais ils n'en diffèrent

— — —
(1) Pierre de Latil : *La pensée artificielle*. N.R.F.

pas quant aux lois qui régissent leurs phénomènes. C'est pourquoi, ils peuvent être soumis aux mêmes théories et étudiés par les mêmes méthodes.»

« Et si, poursuit P. de Latil, comme l'a dit Poincaré « les grands progrès se reproduisent lorsque deux sciences se rapprochent, lorsqu'on a pris conscience de la similitude de leur forme malgré la dissemblance de leur matière » quels progrès ne doit-on pas attendre de l'interfécondation des sciences biologiques et mathématiques ? »

Notre propos, à notre niveau primaire, n'entrevoit pas de si nobles perspectives. Mais, à la suite de Freinet, nous sommes tout de même heureux de nous trouver au point (il serait mieux de dire au rond-point) où s'ouvrent les radieuses et nouvelles voies de l'avenir philosophique. Et cet avantage nous vient très certainement de la situation privilégiée qu'a eue Freinet de pratiquer à la fois plusieurs métiers, mettant à sa disposition, en permanence, les similitudes fondamentales de leur empirisme intelligent eu égard à la vie. Berger, paysan, éducateur, bricoleur et penseur — par obligation artisanale — Freinet était à son rang, une sorte de personnalité polytechnique à la hauteur de toutes les situations de la vie quotidienne. Il n'en fallait pas plus pour que se forme un esprit aux démarches d'abord synthétiques, toujours orientées dans le sens dynamique de la vie ; qui ne pouvait donc rester indifférent aux perspectives qu'ouvrait la cybernétique en liaison avec les êtres vivants : « *Tout se passe*, écrivait-il dans le premier chapitre de son *Essai de Psychologie sensible, comme si l'individu — tout être vivant — était chargé d'un potentiel de vie, dont nous ne pouvons pas encore définir ni l'origine, ni le but, qui tend*

non seulement à se conserver, à se recharger, mais à croître, à acquérir un maximum de puissance, à s'épanouir et à se transmettre à d'autres êtres qui en seront le prolongement et la continuation. Et cela non pas au hasard, mais selon les lignes d'une spécificité qui est inscrite dans le fonctionnement même de l'organisme et dans la nécessité de l'équilibre sans lequel la vie ne pourrait s'accomplir. »

Ainsi, l'être vivant est tout comme la machine un organisme auto-régulateur, auto-créateur et il est de ce fait intéressant de rechercher les raisons de similitude et de différences de l'un et de l'autre.

Mais déjà, Freinet met en évidence la similitude des organismes avec les mécaniques auto-régulatrices, et plus encore la supériorité de l'être vivant sur la machine ; car il ne s'agit pas seulement d'un simple fonctionnement d'organes mais d'une trajectoire de vie intimement organisée entre des antécédents irrécusables, et un devenir qui en dépend : passé, présent, avenir accumulent les caractères stables de l'espèce qui détermine une unité globale et définitive dans le temps et une dialectique de la nature. C'est tout l'immense problème de l'évolution qui se profile à l'appui de ces simples constatations de bon sens formulées par Freinet. Nous sommes ici à l'échelle de la Création dont Lamarck, le premier, a dessiné le prestigieux et saisissant déroulement et dont Teilhard a redit le poème lyrique en des termes inoubliables, impliquant une orientation, une ligne de perfectionnement et de progrès.

La machine, il est vrai, peut, elle, c'est son rôle, aller vers le progrès comme le montre l'évolution foudroyante de la cybernétique, mais

elle restera quelle que soit sa perfection, un élément d'un présent très limité, dépendant toujours de la vie souveraine qui la construit, l'anime, lui commande une suite d'actes coordonnés en vue d'une finalité donnée et inéluctable : l'inventeur se fixe un but que la machine ne dépassera pas. C'est un déterminisme à court terme et soumis à une simple opportunité d'actions. C'est simplement dans cette opportunité d'actions, exigeant un strict comportement, que la cybernétique peut apporter un appoint considérable à la connaissance de l'être vivant ; une connaissance nouvelle qui doit obligatoirement rompre avec un passé qui, sur le plan biologique, ne nous a rien donné de sûr et de reposant : « *Les méthodes histologiques et physiologiques d'analyse ont présentement donné ce que nous pouvions en attendre et l'attaque, pour progresser, doit être reprise sous un angle nouveau... Il semblerait que parvenus à une certaine profondeur d'explication, nous tournions, sans plus avancer, autour de quelque impénétrable réduit.* » (1)

Cette constatation pessimiste de Teilhard est tout aussi valable pour la psychologie qui, quelles que soient les précautions prises et les explications données, n'en reste pas moins un moyen de compartimenter en fonctions supposées, le psychisme humain. Freinet, rompant avec la science officielle qui ne lui était d'aucun secours, s'en alla en franc-tireur vers les étendues inexplorées du comportement où déjà le behaviorisme avait délimité ses propres voies. A même la vie, dans la familiarité des événements de chaque être, de chaque groupe, de chaque

espèce, il traça lui-même ses propres chemins dans lesquels il découvrit la sécurité de ce *tâtonnement expérimental*, démarche universelle de l'apprentissage de vivre. C'était aller vers la psychologie la plus simple, la plus naturelle et aussi la plus expérimentale par sa généralisation. Il en consigna les lois fondamentales dans son *Essai de Psychologie sensible* qui n'était à ses yeux qu'une ébauche ainsi qu'il le précise dans la préface du livre.

Ce n'est que tardivement, lisant des ouvrages sur la cybernétique — spécialement de Wiener, de Grey Walter, de Couffignac, de Pierre de Latil — que Freinet entrevit les similitudes et les différences du *feed-back* et du *tâtonnement expérimental*. Il pensait en tirer d'utiles conséquences pour le renforcement de sa théorie globale et dynamique qui prendrait assise et structure sur une sorte d'étalon mécanique ; mais dont les mécanismes seraient dominés par l'homme et donc trouveraient explication adéquate.

C'est d'ailleurs là le but même des animaux artificiels créés en vue d'une recherche de psychologie humaine devenue compréhensible par la création de « modèles » mécaniques.

Freinet avait l'intuition que sa découverte du *tâtonnement expérimental* — ou mieux de ce qu'il avait appelé avec plus d'à-propos, *l'expérience tâtonnée* — lui donnerait quelque appui et quelque avance dans cette recherche commune avec les psychologues cybernéticiens créateurs de servo-mécanismes ou montages à réaction.

Dans une optique semblable de recherche, P. de Latil écrit :

« *Comme ce montage semble jouer un rôle essentiel dans le système nerveux, on se trouvait au cœur du problème*

(1) Teilhard de Chardin : *Le phénomène humain*.

posé : l'intégration dans un mécanisme, d'une fonction normalement dévolue à l'homme.

Qu'est-ce qu'un feed-back ? Pour l'instant, disons simplement que c'est un dispositif qui fait rétroagir un effet sur une de ses causes et permet ainsi à cet effet d'atteindre un but donné : les écarts entre l'effet réel et l'effet idéal sont traduits en une énergie qui est réintroduite dans le mécanisme et qui tend à toujours annuler les écarts mêmes dont elle est née.»

Nous dirons, nous, plus simplement, que c'est par tâtonnement que les machines s'auto-règlent par action en retours (processus de tâtonnement) dans le sens du but qu'on leur a imposé. C'est la finalité donnée à la machine qui règle la machine (comme c'est le but qui règle le tâtonnement), l'effet exigeant d'un de ses facteurs « qu'il se modère ou se renforce pour que l'effet reste stable. »

L'empirisme, au long des millénaires, n'a cessé de résoudre des problèmes de rétro-action mécanique : régler des facteurs pour obtenir un certain effet est à la base de tous les systèmes de traction, de levée de masses, de locomotion, de mécanismes à rendement, tel que le *baille-blé* signalé par P. de Latil, système de réglage du moulin, dans lequel le vent ou l'eau, tout comme la dureté du grain, jouent le rôle de facteurs variables, déterminant le débit du blé à moudre.

Freinet au cours de sa vie de praticien, sollicité par tant de projets d'outils nécessaires et à créer de toutes pièces, s'est trouvé au cœur des mécanismes de rétro-action dont sont sortis des inventions authentiques : machine à écrire, presse automatique, machine à frapper les adresses, charrue mécanique, cyclo-planeur, machine auto-

matique à imprimer les bandes enseignantes et tant d'inventions encore restées à l'état de simples ébauches ! Faute de temps et surtout faute d'argent, la presque totalité de ces projets n'ont pu voir le jour, mais deux, du moins, sont entrés dans l'équipement technique de la CEL, grâce à nos « mécanos » qui en ont assuré la mise au point définitive. Il s'agit de la presse automatique et de la machine à imprimer les bandes programmées qui fait l'admiration de tous les techniciens qui l'examinent. Ceci dit pour constater que Freinet fut pendant une grande partie de son existence un constructeur de *feed-back* élémentaires ou compliqués (*feed-back de feed-back*). Il était donc bien placé pour en comprendre le mécanisme et pressentir leur similitude avec les mécanismes humains mis à jour par l'expérience tâtonnée. Il savait que les organismes résolvent des cas de *feed-back* à jet continu et que les actes de rétro-action sont caractéristiques de la période d'apprentissage : c'est dans cette période surtout à facteurs et effets variables que le *feed-back* peut être comparé au *tâtonnement expérimental*.

« Je veux saisir, dit P. de Latil, une aiguille sur la table, mon geste coule, harmonieux, précis » par l'effet d'un réglage des centres nerveux, des muscles et de la vue pour atteindre l'aiguille au point où elle se trouve.

En réalité le *feed-back* est ici dépassé car le réglage du geste a été fait dans sa perfection et ne laisse aucune prise à l'écart ou à l'erreur. Mais cet écart, avec rétro-action de facteurs sur l'effet final est visible chez le jeune enfant s'entraînant à la préhension des objets. Dans ce cas, on assiste à la correction de « l'erreur féconde qui conditionne le droit chemin. » Le droit

chemin, c'est ce qui est acquis. Et c'est seulement ce qui est *définitivement acquis* qui s'inscrit dans l'automatisme. C'est là le pouvoir de l'acte réussi qui va décider du processus le plus parfait de l'apprentissage. Mais dans les débuts, les gestes de l'enfant ne sont pas sûrs du résultat idéal : ils ne sont que des actions et réactions mécaniques opérant à la manière des *feed-back*.

Il n'y a rien ici de raisonné, pas d'intervention d'une logique des gestes : « *A l'origine, les recours physiques et physiologiques ne sont chargés d'aucun*

contenu cérébral ou psychique : ils s'effectuent par tâtonnement (feed-back), ce tâtonnement n'étant lui-même à ce stade, qu'une sorte de réaction mécanique entre le milieu et l'individu à la poursuite de sa puissance vitale. » (1)

Nous allons revenir sur le contenu de cette loi.

(à suivre)

Élise Freinet

———
(1) C. Freinet : *Essai de Psychologie sensible (sixième loi)*.

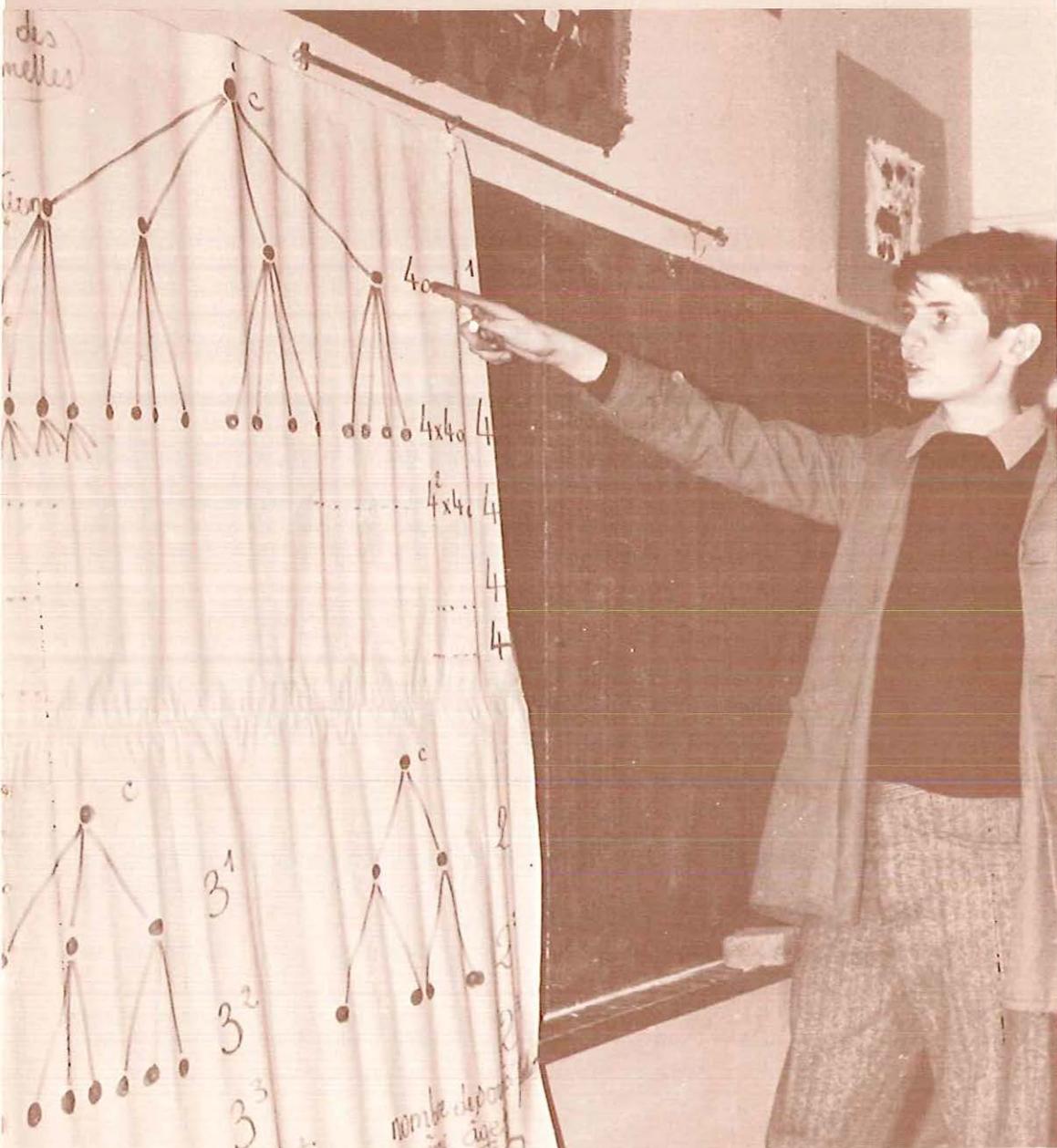
CONSEILS AUX JEUNES

A une heure où, du haut en bas de l'échelle enseignante, professeurs, instituteurs, éducateurs, cherchent une pédagogie, l'ICEM met à la disposition des masses, la *Pédagogie Freinet* mise à l'épreuve de rendement depuis un demi-siècle.

Toujours désireux de préparer de bons départs dans la profession enseignante, C. Freinet s'est constamment soucié de l'initiation des jeunes à la mise en pratique des Techniques Freinet dans l'esprit et dans le but qui ont présidé à leur création.

Tout spécialement dans « *Conseils aux jeunes* » sont réunis les articles de C. Freinet qui retrouvent aujourd'hui une actualité étonnante sur le plan pédagogique, social et humain.

C'est avec un réel profit que nos jeunes camarades liront « *Conseils aux jeunes* » qui paraîtra prochainement dans la collection « Bibliothèque de l'Ecole Moderne ».



**L'esprit, le rôle des livrets
de libres recherches**

N°0

“ On essayait de comprendre... ça allait... on continuait ! ... on aimait chercher...”

“ En faisant des travaux pratiques, on comprend mieux, on s'intéresse mieux lorsque ça se rapporte à ce que nous-mêmes on trouve...”

(Réflexions extraites d'une bande magnétique enregistrée par des élèves de 6ème du Lycée de Mazamet, après quelques mois de libre recherche).

*

Fonder l'enseignement mathématique sur *la recherche* :

- recherche guidée, programmée (par fiches-guides ou livrets),
- recherche *libre*, profondément motivée, véritable “ expression libre ” qui s'exerce selon le processus naturel du *tâtonnement expérimental* tel que l'a défini C. FREINET,

semble désormais possible.

*

Nombreux sont ceux, chercheurs, professeurs, psychologues, qui, actuellement soucieux d'une rénovation de la maternelle à la faculté, pensent comme nous.⁽¹⁾

Mais il faut à ces techniques pédagogiques des “ outils de travail ” adaptés.

Ces livrets d' “ *expression libre mathématique* ” peuvent être ces “ outils ” au service d'actes fonctionnels, donc naturels de nos jeunes adolescents : *agir, faire, créer, communiquer, confronter....*

(1) Lire particulièrement à ce sujet :

- les éditions OCDL, 65, rue Claude Bernard - Paris (V^e)
- les articles parus dans : Le Monde (12/9/67 et 22/9/68)
L'Express (20-26 mai 1968)
L'Education Nationale (du 20/6/68)

En conclusion, ces livrets de " LIBRES RECHERCHES ET CREATIONS MATHÉMATIQUES ", introduits en plusieurs exemplaires dans la bibliothèque documentaire de la classe, peuvent être utilisés :

- **pour implanter** la technique de la " libre recherche " en favorisant la transition vers une nouvelle forme de travail scolaire et para-scolaire, vers un nouveau processus d'apprentissage ⁽¹⁾ où la conceptualisation est la conséquence naturelle de l'expérience réelle personnelle.

- **pour répondre aux besoins d'un enseignement individualisé**
 - en introduisant dans la classe des " situations concrètes ou imaginées " apportées par l'enfant, susceptibles de *provoquer* l'expérience personnelle ;
 - en apportant aux plus rapides dans une autre technique de travail, l'occasion d'entreprendre une recherche *plus affinée*, source de dépassements..... et de culture ;
 - en apportant aux autres un *supplément d'expériences* mieux adaptées à eux, qui, réalisées *à leur rythme*, favoriseront l'intégration d'une idée conceptuelle...

- **pour introduire une information mathématique** centrée sur la vie de l'adolescent... donc plus vivante.

*
* *

Ces livrets doivent être mis à la disposition des élèves qui pourront les utiliser individuellement ou par équipes de 2 ou 3 :

- **pour s'inspirer** des recherches présentées.
Ils peuvent refaire un travail précis, situé à une certaine page, puis l'abandonner pour poursuivre seuls, dans une autre voie qui s'ouvre alors à eux à ce moment-là...

(1) Apprentissage par tâtonnement expérimental.

- pour confronter leurs propres recherches, sur le même thème, à celles des autres et analyser ressemblances et différences...
- pour rechercher, dans une phase plus analytique (en fin de premier cycle ou début de second cycle) dans un ensemble de "situations variées" l'invariant ou certains éléments permanents qui peuvent être liés...

A partir de ces "documents" ajoutés aux "expériences personnelles" pourrait alors :

- se construire un concept,
- s'abstraire naturellement les éléments d'une structure,
- apparaître des isomorphismes..... ,

préparation plus naturelle à l'étude axiomatique.

*
* *

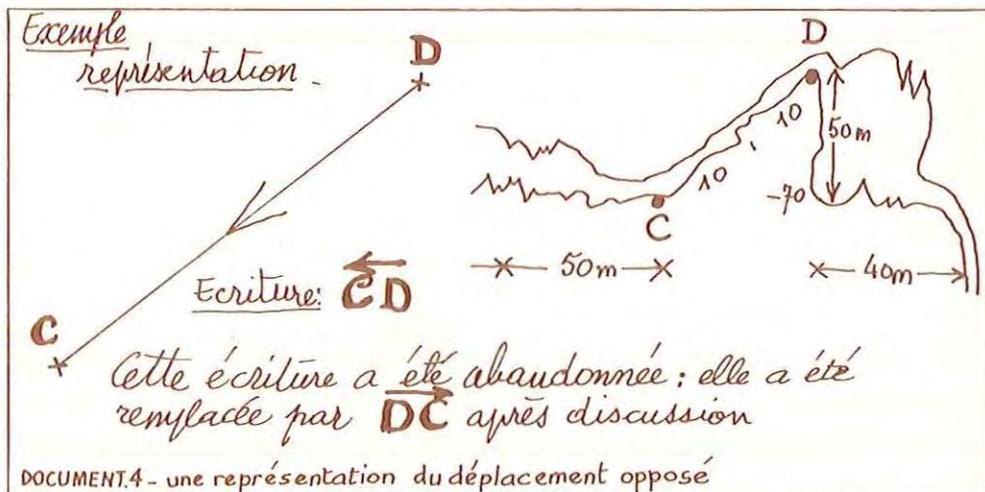


Illustration extraite de la brochure n. 3 " De la spéléologie... aux vecteurs ".

“ Dans un monde qui impose ses pratiques d’ersatz et de contre-façon, saurons-nous être assez logiquement humains pour redonner leur primauté à ces actes fonctionnels que la scolastique a compliqués et dévalués, et qui s’appellent : sentir, créer, comprendre, se socialiser, vivre et aimer ? ”

C. FREINET
Chap. IV, p. 70
Les dits de Mathieu

La puissance créatrice de l’enfant, de l’adolescent, est une réalité qui étonne, qui surprend l’adulte, mais dont les chercheurs en psychologie et pédagogie prennent de plus en plus conscience actuellement.

Peut-on fonder un enseignement de la mathématique sur cette créativité de l’enfant ?

Ces recueils de *créations et recherches libres* veulent être des “ outils ”, nécessaires à “ l’expression libre mathématique ”, au service de ces actes fonctionnels.

Ils doivent favoriser :

1 - UNE COMMUNICATION D’UN ADOLESCENT A D’AUTRES ADOLESCENTS

Lorsqu’un enfant crée, un autre besoin surgit : celui de *communiquer* aux autres sa création.

L’exposé aux camarades de la classe, mais aussi la communication individuelle ou collective par la correspondance scolaire à d’autres adolescents d’une autre classe permettent cette *socialisation*.

Le travail créateur d’un adolescent est toujours bien accueilli par les autres

- qui le jugent et l’apprécient (critiques, félicitations, questions, oppositions...) ;
- qui se l’approprient, le répètent, l’utilisent comme exemple et lui donnent souvent un prolongement.

Cependant, il arrive, surtout dans une correspondance collective, qu’à la réception des “ recherches mathématiques ” des autres, les intérêts de recherche de la classe réceptrice ne soient pas les mêmes : les travaux expédiés n’ont pas, dans ce cas, le retentissement qu’on était en droit d’espérer. Si l’on a pu conserver ces documents, ils peuvent retrouver tout leur intérêt au moment où une recherche semblable ou parallèle s’engage dans la classe correspondante.

Ces considérations, nées de nos dernières expériences, nous ont conduits à envisager un " moyen "

- d'étendre cette communication entre adolescents par un *prolongement* de la *correspondance* dans l'*espace* et dans le *temps*,
- de stocker, pour les utiliser au moment opportun les découvertes et créations des autres.

Ces livrets répondent donc à ces deux besoins.

*

2 - L'INTRODUCTION DANS LA CLASSE D'UN ÉVÉNEMENT MATHÉMATIQUE

Chaque recueil peut être un moyen d'introduire dans la classe l'*événement mathématique* capable de déclencher des recherches sur le même thème pour l'adolescent intéressé et pour qui, cet apport, ouvrirait une voie, qu'il n'envisageait pas, qui se révélerait ainsi à lui.

*

3 - LA CONFRONTATION QUI SERA " RÉFÉRENCE "

Les manuels scolaires actuels présentent des mathématiques élaborées. Lorsque les enfants créent, font de la libre recherche, ils ne trouvent pas dans ces livres les références qu'ils cherchent.

Si leurs créations, leurs découvertes touchent au thème d'un tel recueil, alors naissent naturellement des confrontations fructueuses, en raison de cette " sensibilité " connue à l'expérience des autres. Cette démarche favorisera aussi les confrontations avec les créations adultes qui vont dans le même sens : ainsi y aura-t-il *culture mathématique*.

Dans ces conditions, ces recueils peuvent être - non seulement des éléments d'information, de documentation à la portée de l'adolescent - mais surtout des *ouvrages de référence* aidant l'enfant à construire son univers mathématique par l'exercice de sa propre expérience.

*

4 - LA CONSTRUCTION D'UN " CAPITAL MATHÉMATIQUE "

Ces recueils sont aussi, dans la classe, une collection de documents authentiques " d'expression libre mathématique " (méfions-nous de l'introduction de " situations " artificielles) qui peuvent constituer un véritable capital mathématique d'événements, de situations, d'actions, de créations correspondant aux intérêts *réels*, profonds des adolescents, utile au moment opportun : une bibliothèque *vivifiante et enrichissante*.

DEUX IDÉES IMPORTANTES ONT GUIDÉ CETTE ÉDITION

Ces livrets ne sont pas conçus pour telle ou telle classe de l'Enseignement secondaire. Ils peuvent être utilisés dans toute classe, à tous les niveaux, qui aborderait le même thème dès la 6ème.

*

Ces livrets sont aussi le témoignage qu'il est possible de rénover notre enseignement des mathématiques au Second degré, même dans les conditions difficiles que nous connaissons tous. ⁽¹⁾

" La mathématique ne doit pas avoir pour point de départ un ensemble de théorèmes, mais au contraire un ensemble de situations. Une période de découverte, de création, d'erreurs, de tâtonnements et de compromis est nécessaire avant d'obtenir les premiers résultats..

Nous voulons créer dans les classes une ambiance qui développe les aptitudes créatrices des élèves au moyen d'idées qu'ils trouveront stimulantes et où ils retrouveront des aspects de la vie courante."

T. J. FLETCHER

*L'apprentissage de la mathématique aujourd'hui
(Introduction) OCDL*

Les livrets correspondent parfaitement aux soucis des professeurs et mathématiciens qui veulent réformer cet enseignement et que nous approuvons !

(1) Voir recueil n. 1, p. 16.

Libres recherches et créations mathématiques - 1ère série

N ^{os}	TITRES POUR L'ÉLÈVE	TITRES POUR LE MAITRE	RESPONSABLES
1	Une présentation nouvelle de nos observations.....	Représentations II	E. LÈMERY
2	Une planche qui permet des découvertes.....	Vers les espaces vectoriels I	L. P. ASTRE
3	De la spéléologie..... ... aux vecteurs.	Vers les espaces vectoriels II	E. LÈMERY

A PARAÎTRE

4	Quand les cercles deviennent ovales et quand les droites deviennent courbes.	Correspondances en géométrie	L. P. ASTRE
5	Des appareils à dessiner	Les transformations I	R. BOUCHERIE
6	<i>(titre à déterminer)</i>	Tables numériques	L. P. ASTRE
7	Une autre machine à transformer	Les transformations II	E. LÈMERY
8	Des machines à compter	Numération non décimale	R. BOUCHERIE E. LÈMERY

POUR UNE PÉDAGOGIE DE PROVOCATION

Georges DELOBBE

Nous avons maintes fois condamné les structures contraignantes de l'École bourgeoise traditionnelle. L'autorité du maître, la compétition entre élèves tendent à donner à l'enfant une place immuable et le condamnent à une inévitable passivité. Il ignore les tenants et les aboutissants de ce qu'on lui enseigne, il subit les impératifs d'une discipline à l'élaboration des règles de laquelle il n'a pas participé. Au mieux, il est maintenu à l'état de mineur par un paternalisme bienveillant.

Certes, il arrive que l'enfant se rebelle. Mais sa révolte ne peut alors dépasser le stade de la protestation individuelle et les moyens de coercition sont tels qu'il ne peut, même s'il entraîne avec lui quelques camarades, entamer effi-

cacement l'édifice social-classe qui l'enferme. Ou bien il rentrera dans le rang, ou bien, rejeté par ses pairs, il s'isolera dans le ghetto de ce qu'il est convenu d'appeler l'inadaptation.

La situation du bon élève est-elle plus brillante ? Je ne le crois pas : il s'installe dans le confort de la réussite et devient en quelque sorte un consommateur ou, au mieux, un agent d'une culture de classe qui le satisfait.

Heureusement, et le mouvement étudiant nous l'a prouvé, les jeux ne sont pas faits irrémédiablement. Devenu adolescent ou adulte, et sous réserve d'être placé dans des conditions favorables à une analyse critique des causes de son aliénation, l'individu peut reven-

diquer et conquérir sa liberté. Mais encore faut-il qu'une telle démarche devienne le fait d'un nombre suffisant pour remettre en cause la forme même de notre société. Combien faudra-t-il de temps pour que ce processus aboutisse ? L'histoire des années à venir nous le dira.

Cependant nous pensons, et c'est la raison pour laquelle nous affirmons que notre pédagogie a un potentiel révolutionnaire, qu'il nous est possible d'accélérer ce processus.

« Nous ne prétendons pas définir d'avance ce que sera l'enfant que nous éduquons, nous ne le préparons pas à servir et à continuer le monde d'aujourd'hui mais à construire la société qui garantira au mieux son épanouissement. » (Charte de l'École Moderne, article 2). N'est-ce pas là l'affirmation que nous voulons que notre école soit un lieu de contestation permanente dans lequel l'enfant forgera ses propres armes pour, plus tard, procéder à l'analyse et à la remise en question de la société dans laquelle il sera appelé à vivre.

Quels moyens la pédagogie Freinet met-elle à la disposition de l'enfant pour parvenir à un tel résultat ? Dans le cadre d'une pédagogie fondée sur la liberté d'expression et de création qui a la volonté de respecter et de promouvoir l'élan vital de l'enfant, il en est un qui le prépare plus spécialement à cette analyse critique dont nous avons vu la nécessité : je veux parler de l'autogestion au sein de la coopérative scolaire.

Mais encore faut-il que cette autogestion n'aboutisse pas à une discipline de groupe rigide et immuable. Si nous n'y veillons pas, le groupe coopé-

ratif risque de se figer dans un formalisme stérile qui conduit inévitablement à une structure contraignante dont l'enfant ne pourra plus se libérer, pas plus qu'il ne s'est libéré de l'autorité de l'adulte dans une classe traditionnelle. Combien voyons-nous en effet de coopératives scolaires dans lesquelles les enfants, enfermés dans un réseau de responsabilités exagérément codifié, finissent par établir entre eux des rapports de sujétion comparables à cette hiérarchie inébranlable qui immobilise bon nombre de groupements d'adultes faussement appelés démocratiques.

S'il en est ainsi, c'est au maître qu'il appartient d'aider les enfants à bousculer ces barrières qui finiraient par s'opposer à toute créativité dans l'action collective et individuelle. Dans de telles conditions en effet, les possibilités de contestation des enfants sont d'autant plus réduites que ce sont eux-mêmes qui ont mis en place ces barrières. Le maître a donc un rôle de « provocateur ». Il doit, étant celui dont les facultés d'analyse sont les plus affinées, détecter les symptômes de cette paralysie qui, à tout moment, risque de ralentir ce courant vital sans lequel nos coopératives ne seraient qu'un élément de plus de ce milieu aliénant dans lequel nous vivons. C'est donc le dynamisme même du maître qui est en cause. Elise Freinet nous a magistralement montré que notre part du maître devait être engagement. Si nous nous proclamons révolutionnaires et si nous pensons devoir adhérer à cet immense mouvement qui a ébranlé notre société vieillie, c'est à nous qu'il appartient de garantir à l'enfant ce droit à la contestation permanente sans lequel il n'est pas de véritable liberté.

GEORGES DELOBBE

COMMENT J'AI CONSTITUÉ LE DOSSIER DE DESSIN DE NADINE (CE 1)

Denise POISSON

L'authenticité des dessins de nos enfants est si souvent mise en doute, dès qu'ils ont quitté la maternelle, que j'avais pris l'habitude de conserver chaque année, un certain nombre de dessins du même enfant pour montrer sa progression au cours de son année de CE1.

L'an dernier, l'évolution de Nadine (7 ans 2 mois à 7 ans 11 mois) m'a semblé si nette que j'en ai collé les différentes étapes sur feuilles de dossier (50 × 65), pensant tout d'abord qu'ainsi je retrouverais plus rapidement les dessins successifs.

Ils vont, de son premier dessin du jour de la rentrée « *une petite fille qui veu se bénier dans la loire* » (petite fille minuscule au milieu d'une Loire qui remplit les deux tiers de la feuille de cahier), aux guirlandes de petites filles-fleurs du mois de mai

et aux portraits de juin, adorables visages où se révèlent toute sa maîtrise du trait et de la couleur.

Tout en collant ses dessins, je revoyais : — la petite Nadine de la rentrée, douce, timide, effacée, cherchant à se faire oublier, passant facilement pour endormie, paresseuse ;

— ce lundi d'octobre où elle avait apporté une amanite, et, après l'avoir observée, en avait fait pour son exposé, un croquis absolument extraordinaire de vérité. Admiration générale. Félicitations de la coopérative. Première valorisation ;

— puis sa première peinture, si longue à terminer car Nadine, bien que gauchère, est extrêmement soigneuse.

C'était une forêt, aux arbres plantés avec beaucoup d'adresse, mais « triste » avaient dit les autres classes du circuit. Seulement un petit écureuil dans un coin.

Lamanite tue-mouches

Je l'ai trouvée dans les bois au pied
d'un arbre. Il y en avait huit
ou neuf.

Lamanite est toute rouge
avec des petits points blancs
sur son chapeau. Il y a deux
lagues une en haut et une en
bas.

nadine

c'est un champignon vénérable



Observation libre - (début octobre)

Après son exposé timide Nadine recopie ses
observations et dessine ces belles amanites.

{ admiration de toutes
félicitation de la coopérative

Première valorisation

L'idée me vint alors, de ne pas coller
seulement les réussites avec leur date,
mais quelques tâtonnements extraits
de son cahier de croquis libres, et
d'ajouter de courtes explications si-
tuant en même temps l'évolution de
Nadine sur le plan scolaire, son com-
portement personnel et au sein de
la classe.

En effet, pendant le premier trimestre,
Nadine était restée renfermée dans
« son petit monde intérieur », parlant
peu, mais très correctement ; tra-
vaillant très lentement, à des œuvres

toujours justes, propres, soignées ; se
révélant cependant observatrice, riche
de possibilités. J'avais senti que le
dessin serait « sa brèche » et sans
doute, intuitivement, la classe le de-
vinait-elle aussi, car, compte tenu de
sa lenteur, presque tous ses dessins
étaient valorisés.

Elle n'écrivait que très peu de textes
libres. En janvier, l'un d'eux étant
choisi pour le journal, c'est un nouvel
encouragement qui l'incite à en écrire
plus souvent. Le deuxième trimestre la
voit peu à peu s'épanouir, participer
à toutes les activités. Timidité et
lenteur diminuent. Parallèlement, car
Nadine est une enfant intelligente,
ses possibilités s'affirment dans tous
les domaines, mais il me faut rester
attentive à lui prodiguer tous les en-
couragements dont elle a besoin. Je
connais maintenant la fillette et sa
famille. Plusieurs entretiens avec sa
grand-mère m'ont permis de déceler
les handicaps de la petite, et nos
efforts conjugués vont lui permettre
de les surmonter.

Voici donc les fiches psychologiques
que, sur les conseils d'Henri Vrillon,
j'ai pu établir en tête du Dossier :

VIE SCOLAIRE pendant les deux pre-
miers mois

- douce, gentille avec tous
- timide, effacée, voire éteinte, en-
dormie
- ne participe pas à la vie collective
- pourrait passer pour « paresseuse »
ne fait que le strict minimum indispen-
sable mais travail écrit toujours juste,
appliqué, soigné
- parle peu, semble renfermée dans
son « monde intérieur », s'exprime
cependant très correctement
- se révèle vite : observatrice, sen-
sible, douée en dessin, riche de pos-

FEVRIER



sibilités, mais malgré encouragements et stimulants

— reste lente, passive, renfermée, peu de textes libres, peintures très longues à terminer.

HANDICAPS

— *gauchère* et cependant très adroite et propre mais sans doute l'une des causes de sa lenteur

— *appareil dentaire*. Les encouragements de la classe à la suite de lectures et de poésies bien dites, malgré cela, lui font perdre peu à peu ce complexe.

VIE FAMILIALE

— frère d'un an plus âgé. Sujet brillant qui la domine, la dirige,

l'efface au sein de la famille

— enfants bien élevés

— parents unis, travaillant tous deux, habitués aux bons résultats scolaires du fils, déçus du travail apparemment inférieur de Nadine, ne reconnaissent pas sa sensibilité, ses dons artistiques

— une grand-mère compréhensive, seule personne de la famille avec laquelle j'ai parlé, a su valoriser les résultats artistiques de Nadine et sans doute influencer discrètement les parents au cours du deuxième trimestre. Et voici quelques-unes des annotations inscrites au bas des dessins :

Décembre (Photo de couverture)

— Nous retrouvons ici, les arbres de la forêt d'octobre, mais animés par la présence de cette petite fille (elle remplit la feuille, deux arbres meublent deux coins), visage rond avec frange, comme Nadine (nattes et rubans en plus).

Nadine a mis près d'un mois à faire ce dessin. Elle commence à participer à la classe, mais ne se livre pas.

Février

— Une petite américaine qui s'intéresse beaucoup aux chevaux introduit cet intérêt dans la classe.

Nadine s'y essaie, mais

— conserve ses graphismes-sécurité : arbres, petites filles à nattes et frange — le soleil apparaît, bien que toujours timide et effacée Nadine s'ouvre et vit avec la classe

— ainsi qu'une petite fille-fleur (à frange et nattes).

Avril

— Ronde de fillettes se tenant par la main

« Pourquoi fais-tu toujours des nattes à tes petites filles ? demande Odile.

— Parce que j'aime ça... et que... je voudrais bien en avoir. »

Juin

Nadine va plus vite au travail, elle peut consacrer plus de temps à ses créations. Elle essaie les encres de Chine, les lavis.

« Tiens, tu ne fais plus de nattes à tes petites filles !

— Non, dit-elle avec un sourire heureux, j'ai changé. »

Je dois ajouter que Nadine a également gravé de très beaux alus, dont l'un acheté par sa maman à la fin

de l'année, fut encadré pour décorer sa chambre, indescriptible bonheur de la petite !

Henri Vrillon et quelques spécialistes en psychologie estiment la progression graphique de Nadine très intéressante sur le plan Connaissance de l'Enfant. Personnellement, ce travail m'a beaucoup apporté en m'obligeant à approfondir le « pourquoi » du comportement de Nadine et de son évolution. Toutefois ce n'était pas là le but initial que je recherchais. J'avais seulement voulu prouver les possibilités d'une année d'expression libre en dessin. Maintenant, je regrette de ne pas y avoir joint suffisamment de textes libres, de recherches de calcul, d'observations, etc., montrant l'intégration progressive de Nadine au groupe-classe.

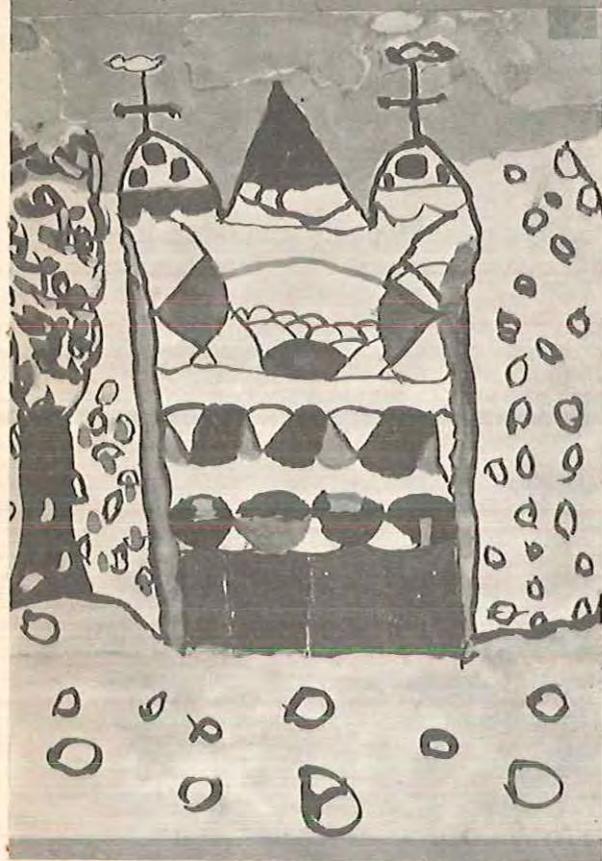
Je pense que nous pouvons constituer des dossiers de multiples façons selon les différents enfants. Ils peuvent refléter soit l'évolution artistique, soit l'évolution de l'expression écrite, soit l'évolution des recherches libres : observations, calculs, inventions, etc.

Certains peuvent contenir des progressions sur différents plans, mises en parallèles.

Il serait sans doute possible de constituer aussi des dossiers sonores de l'expression orale, à condition d'utiliser quotidiennement le magnétophone et de conserver les documents, mais, quelle dépense de bandes !

Pour cela il nous faudra, dès la rentrée, conserver tous les travaux de deux ou trois enfants que nous voulons suivre, les dater, noter les conditions du travail et nos observations objectives. Dans quelques mois seulement,

NOVEMBRE



en revoyant les travaux d'un même enfant, nous pourrions extraire les étapes de ses paliers successifs et commencer à établir son dossier.

Nous pourrions confronter (peut-être dès Pâques) ces dossiers aux formes les plus diverses et rechercher des formes valables qui pourraient permettre un contrôle des aptitudes. Ces dossiers devraient contenir semble-t-il, les réalisations marquant les étapes du développement de l'enfant, mais ne comporter aucun jugement définitif.

Denise POISSON

DISQUES C.E.L. SERIE FOLKLORIQUE

*Deux nouveaux disques
de danses et de chants :*

DANSES BOURBONNAISES

- 647 - En passant la rivière
- La Moutonnaire
- 648 - Bourrée à huit
- Pas du Loup
- Chibr'li

Présentation habituelle :

1 face explications

1 face exécution

1 livret pour l'apprentissage des
danses (nombreuses figures et
photos).

Commandez-le à CEL - BP 282
06 - CANNES - CCP Marseille 115-03.

Nom _____

Adresse _____

prie la CEL de lui adresser :

Disque n° 647 à 11,00 F

Disque n° 648 à 11,00 F

ci-joint
règlement

par virement postal

par chèque bancaire

(UNIQUEMENT)

par mandat-lettre

mettre une croix ☒ dans les cases correspondantes

LE DROIT A LA LANGUE MATERNELLE

A.-G. SERRE

A propos de l'article signé *M.F.* dans l'*Educateur* de mars 1968 je pense que non seulement le bilinguisme, mais surtout le fait de parler et écrire sans complexe sa langue maternelle sont de puissants facteurs d'indépendance.

L'attitude de notre collègue est courageuse. Elle est certainement seule dans son coin d'Afrique dite « franco-phone » à s'efforcer de saisir et respecter l'âme africaine. Elle goûte certes les joies des chants libres et de toutes les riches formes d'expression, mais elle supporterait mieux l'incompréhension de ses collègues petits-colons si elle ne souffrait pas de se voir incomprise par les africains eux-mêmes.

Car il est vrai qu'ils en sont bien souvent à mépriser leur propre civilisation.

Est-ce à dire — pour ne parler que du culturel — que tout a été négatif

jusqu'ici dans le contact avec la France? Je ne serais pas loin de le penser. Qu'on ne m'objecte pas l'élite actuelle africaine et sa culture. On peut y voir des valeurs sûres sur le marché de la pensée ou de la littérature française ; j'y vois en même temps la triste image du déracinement. Cette langue étrangère, apprise, que beaucoup manipulent avec talent, est, de leur propre aveu, inapte à traduire la réalité africaine. Toute traduction est déformation — sinon trahison — et un peuple ne peut pleinement s'exprimer en dehors de sa propre langue.

Sauf de très rares exceptions, l'Ecole française a, jusqu'aux indépendances, systématiquement ignoré les valeurs africaines contribuant ainsi à leur destruction partielle. Depuis quelques années seulement des enseignants français, africains et malgaches ont doté l'école de livres mieux adaptés aux

civilisations des élèves. Malheureusement, l'Afrique Noire et même Madagascar étant trop considérées depuis Paris comme un tout, les mêmes livres sont utilisés dans des pays foncièrement différents (des exigences financières interviennent il est vrai). Il y a progrès cependant, mais c'est bien trop peu.

Il faut en effet avoir vécu comme le fait notre collègue, ces moments attristants où l'enfant africain méprise sa propre condition pour sentir profondément l'œuvre maladroite, brutale de notre école.

J'irai plus loin que M.F. ; ce n'est pas par gauchisme. A aucun moment dans ses pages émouvantes elle n'envisage ce qui me paraît être la solution : l'enseignement primaire — à ses débuts tout au moins — dans la langue maternelle de l'enfant. Elle sent et elle dénonce tout le mal immédiat né du contact avec la langue de l'école, étrangère : *« ils apprendront le français, dit-elle, 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!... »*

Le remède à cela est connu ; c'est la doctrine préconisée par l'Unesco : « Tout enfant doit être enseigné dans sa langue maternelle ». C'est bien là le respect suprême de la personnalité enfantine.

Si M.F. ne va pas jusque là c'est simplement parce qu'elle est française et victime d'un centralisme unique au monde. La France fait partie des très rares nations à ne pas respecter les minorités linguistiques.

La politique d'assimilation, de destruction d'authentiques civilisations a été malheureusement l'œuvre de l'école française. Les gens de ma génération

ont pu connaître comme moi dans le sud de la France ou en Bretagne — comme les élèves africains aujourd'hui — ce passage brutal de la famille à l'école où tout s'effondrait quand on apprenait qu'il ne fallait plus parler comme nos parents « parce que nous sommes français et que notre langue est la langue française... »

L'instituteur ne savait pas lui-même que le midi de la France avait une langue, lui-même avait cessé de parler « patois » ; jamais à l'École Normale on ne lui avait enseigné le moindre élément de littérature, d'histoire occitane. Beaucoup ont du attendre 1966 pour connaître par une émission télévisée le problème cathare qui n'est qu'un élément parmi d'autres pour saisir la réalité occitane.

Pareillement l'instituteur français, enseignant en Afrique, n'a jusqu'ici pas connu grand chose de l'histoire africaine et rien des langues africaines. Il ne faut pas l'en accuser puisque les enseignants bretons ou occitans eux-mêmes, sur leur propre domaine, ignorent encore beaucoup. Leur mise en condition a été telle que les réalités les plus proches ne sont souvent pas vues. « Tout savoir vient de l'école » ; telle semble avoir été la doctrine malheureuse. Il y a eu jusqu'ici une hiérarchie du savoir : l'élève apprend à l'école ce que disent le maître et le livre ; le maître a lui-même appris à l'école dans le cadre des programmes fixés à Paris pour la France entière une et indivisible.

Que cette rigueur attristante soit allée jusqu'à transporter sous les tropiques les Gaulois, ancêtres d'une France hexagonale tracée de toute éternité, ce n'est pas étonnant.

La langue des « descendants gaulois » ayant été imposée dans tout l'hexa-

gone, toute vie culturelle régionale ayant été jugée indigne, il apparaît presque naturel que le colonialisme intérieur ait été un modèle lors de la grande expansion coloniale de Jules Ferry, premier grand maître de notre école.

Des réactions sont venues : Antonin Perbosc, Célestin Freinet, deux noms d'instituteurs qu'on n'a peut-être jamais rapprochés. Antonin Perbosc, à la fin du XIX^e siècle, a vu comme son compatriote Jaurès le mal dont souffraient les civilisations régionales et il l'a dit malgré certain rappel à l'ordre de son Inspecteur d'Académie ; il est intervenu — comme Jaurès — en faveur des langues régionales étouffées à une époque où tous ses élèves parlaient entre eux dans leur langue maternelle, comme aujourd'hui les élèves africains.

De l'apport considérable de Freinet je ne retiendrai ici que l'importance qu'il accorde au milieu ambiant de l'élève, au rôle que doit jouer pour sa liberté d'expression, tout ce qui le concerne intimement et immédiatement.

Leur œuvre est complémentaire. Tous deux ont ainsi élargi la notion de culture en lui donnant une assise dans l'environnement et la notion de respect de la personnalité a pris un sens plus profond.

Les techniques de l'École Moderne donnent de bons résultats en Afrique. Vézinet et Giligny en ont témoigné dans *L'Éducateur* ; cependant la nécessité d'aller plus loin découle de la lettre même de notre collègue M.F. Elle fournit elle-même les éléments de ce cheminement indispensable : « l'expression libre dans les écoles et les lycées »... mais y a-t-il expression libre si l'instrument de cette expres-

sion, la langue étrangère, le français, est imposé ?

Et sa conclusion : « éduquer un enfant dans sa langue maternelle est une tâche déjà bien difficile ; lorsqu'il s'agit de l'éduquer dans une autre langue... » : Mais alors, le bon sens commande de commencer par le plus simple, par la langue maternelle. Ce simple bon sens, hélas ! l'unitarisme français l'a étouffé lorsqu'il s'agit de problèmes linguistiques. Il a été décrété que la France ne devait pas avoir de problème linguistique et par voie de conséquence l'empire français, aujourd'hui l'Afrique « francophone » ne doit pas en avoir.

Les objections à l'enseignement dans la langue maternelle, les voici :

D'abord les simples effets de l'irritation : « Une seule langue c'est la simplification » ; « en France on doit parler français ». Il s'agit de considérer le monde : En Suisse on ne parle pas « suisse » ; en URSS 76 langues maternelles sont enseignées... etc. On n'a pas assez réfléchi en France sur les avantages du bilinguisme pour le respecter et en doter les territoires d'Outre-Mer. Il est prouvé que le français serait plus facilement et correctement appris si son étude était précédée de celle de la langue maternelle. On a trouvé « rentable » d'enseigner les quelques milliers d'Esquimaux Canadiens dans leur langue avant de leur apprendre l'Anglais. Cette politique est généralisée aujourd'hui en Inde et dans de nombreux pays.

Autre objection : « Les langues vernaculaires ne sont pas porteuses d'une civilisation et n'ont pas de passé écrit ». Même si cela était, par le seul fait qu'elles sont langues maternelles, elles méritent à l'école le res-

pect. Certaines de ces langues ont déjà été écrites, étudiées, elles ont leurs dictionnaires ; un commencement d'enseignement de ces langues a parfois eu lieu avec les missionnaires protestants (au Gabon notamment). Et si une langue n'a jamais été écrite, il s'agit de commencer à l'écrire ; le bourniate en Sibérie était seulement parlé avant 1917 ; Victor Hugo, et bien d'autres, sont aujourd'hui traduits en bourniate. Mais surtout, toutes ces langues sont chargées d'un passé culturel appréciable, elles sont le support de civilisations encore mal connues dont toute une part disparaîtrait si elles-mêmes devaient mourir. Tous les ethnologues et historiens de l'Afrique sont d'accord à ce sujet.

La formation des maîtres ? Ils seraient forcément africains et bien plus rapidement rendus aptes à enseigner leur propre langue qu'une langue étrangère.

Quant à la pluralité des langues, elle ne présente pas les inconvénients que l'on avance souvent. Le problème est à étudier dans chaque état car les situations varient beaucoup. Dans les zones à grande diversité existe généralement une langue véhiculaire (au Congo-Brazza, deux langues véhiculaires recouvrent l'étendue du territoire).

Contrairement à une idée trop répandue, le tribalisme ne serait pas encouragé : en sept siècles l'unitarisme français n'a pu venir à bout des langues régionales ; les langues africaines sont donc appelées à vivre longtemps dans leurs tristes conditions. Il vaut donc mieux chercher un autre moyen pour lutter contre le tribalisme et abandonner le génocide culturel africain, cadeau de la

colonisation. Le moyen ne serait-il pas le respect de toutes les ethnies, de toutes les cultures, de toutes les langues ? Si aucune personnalité africaine ne se sent brimée, la coexistence à l'intérieur des divers états a des chances d'être meilleure. Le problème déborde le domaine de l'enseignement : le tracé colonial des frontières séparant arbitrairement de nombreux groupes linguistiques.

Et la langue française ? Elle a un rôle à jouer comme langue d'intercompréhension, au même titre que l'anglais, en Afrique ; mais il faut être prudent quant à l'avenir de la francophonie — c'est un autre sujet.

La langue française a tout à gagner à être enseignée après la langue maternelle. Les maîtres africains nous disent d'ailleurs qu'au contact de leurs jeunes élèves, ils sont bien obligés d'utiliser la langue maternelle au CP qui dure 2 ou 3 ans. Quand supprimera-t-on cette période de soi-disant « observation-adaptation » ? A-t-on le droit d'imposer un immobilisme, car c'est de cela qu'il s'agit, durant plusieurs années, à un jeune enfant qui ne demanderait qu'à vivre ardemment comme les petits de nos classes primaires ? Pourquoi condamner ces enfants à la condition de « retardés » ? Ils auront 15 ans ou plus en sixième, sur les mêmes bancs que les petits blancs de 11 ans. Cela n'explique-t-il pas le dramatique : « C'est beau d'être blanc, ce n'est pas bien d'être noir » du jeune lycéen dont nous parle avec émotion notre collègue ?

Le jeune africain aspire généralement à parler comme le blanc car la langue française, langue de l'élite africaine, apporte les bons emplois, et il est bon partout de parler comme les riches !

L'école africaine acceptera-t-elle en revalorisant les langues maternelles de rendre aux yeux des africains, aux yeux des étrangers la dignité aux riches civilisations d'Afrique?

C'est douteux tant que ne sera pas banni le mythe rétrograde de l'unité linguistique venu de France.

L'Afrique ne sera pas libre tant que l'école ne libérera pas l'enfant d'Afrique.

A. G. SERRE

ORTHOGRAPHE SIMPLIFIÉE POINT FINAL ?

Un nombre important de camarades avait assisté à la réunion de notre commission lors d'un congrès. J'avais pu entrer en contact avec deux linguistes : Charles Bruneau et Marcel Cohen. Tout cela m'avait permis, au sein de la Ligue pour la réforme de l'orthographe, de mettre un projet au point, que nous avons voulu aussi simple que possible. Car cette réforme n'est pas un sujet de discussions... interminables entre intellectuels qui n'éprouvent plus de gêne à utiliser l'orthographe traditionnelle, mais doit répondre aux besoins de ceux qui se heurtent aux mille sottises de l'écriture. La Commission Ministérielle l'examina et en tint compte ainsi que d'autres projets.

Pour le moment, plus de signe de vie. Avions-nous donc raison de penser que rien ne se ferait sans un changement de régime politique?

Mais s'agit-il pour autant d'attendre cet événement historique pour continuer à agir?

Non pas. Pour obtenir alors la réforme indispensable, il est nécessaire de préparer le terrain.

Mais, direz-vous, il existe un projet officiel qu'il suffira de faire appliquer. Cela ne suffit pas, puisqu'à la Libération, la Réforme de l'Enseignement n'a pas été accomplie avec sa simplification de l'orthographe (projet Pernot-Bruneau).

S'il n'existe pas alors un mouvement important, nous n'aurons qu'à enregistrer une illusion de plus : la plus grande. Mais la remise en route de la Ligue sera encore, elle aussi, insuffisante.

Alors? Alors, rappelez-vous, les anciens, la revue *L'Ecole Emancipée* d'autrefois, qui était l'organe du syndicat unitaire de l'enseignement, avec toutes ses tendances. Elle était imprimée en orthographe simplifiée.

L'Académie, paraît-il, a pour rôle « d'entériner l'usage », et par ailleurs aucune loi n'interdit l'emploi d'une orthographe plus rationnelle. Il faut donc arriver à mobiliser toutes les organisations populaires, afin qu'une partie importante de la population française fasse usage de cette orthographe.

Toutes les interminables discussions sur tel ou tel projet ne serviront à rien. Pour la première étape, prenons le projet officiel. Cela ne nous empêchera pas, dans un cercle plus limité d'utiliser une orthographe vraiment réformée, économique, ne traînant derrière elle aucun ballast encombrant. Encore une fois, ce n'est pas défendu.

Il me semble que sur ces bases, la Ligue pourrait revivre efficacement, à la seule condition d'avoir dans la région parisienne un noyau actif, c'est-à-dire non surmené par d'autres tâches. Je termine donc en criant : *Allo! Paris!*

Roger LALLEMAND

L'ENFANT A LA FOIRE

Paulette QUARANTE

Depuis deux ans, sous l'impulsion de M. l'Inspecteur d'Académie, et grâce aux organisateurs de la Foire Commerciale de Marseille, le Groupe des Bouches-du-Rhône expose les réalisations des classes « Pédagogie Freinet » dans le hall de la Foire de Printemps.

— *Vous voulez du public ? C'est là qu'il passera*, nous disait M. l'Inspecteur d'Académie, *et vous toucherez non seulement les enseignants mais le tout-Marseille.*

Il avait raison : nos Livres d'Or sont pleins. Il n'est que de les lire pour revivre les moments harassants — mais enrichissants — de ces douze jours de présence annuelle au milieu de la foule, venue à cette manifestation qui tient à la fois du négoce et de la kermesse.

L'an dernier, nous étalions nos richesses dans un grand stand de 24 m

sur 8 m, entre le Tourisme espagnol et les antiquaires.

Entre deux séances de castagnettes et de virevoltes andalouses, le public passait, et s'arrêtait. Nous n'étions pas trop de deux... quatre... huit, pour expliquer, documenter, écouter surtout des confidences parfois bouleversantes...

Qui passait là ? Tout un chacun : M. le Directeur de la Marine Marchande quittant le cortège officiel pour discuter en profondeur sur la portée de cette pédagogie de libération, la mère de famille attendrie de trouver là « les mêmes belles choses que le petit faisait... quand il était petit, et qu'on lui interdisait maintenant dans le primaire... », les parents qui disaient : « Mais où sont-elles, ces classes Freinet, dans quel quartier, que j'y emmène la petite, le matin... »,

les architectes, les antiquaires, les artistes, offrant des sommes fabuleuses pour nos tableaux, que justement nous n'avons pas voulu commercialiser (j'y reviendrai).

Cette année, nous avons eu plus de temps pour mener à bien cette exposition. Elle était donc axée sur une présentation de « classes de Foire », qui ont effectivement fonctionné là cinq demi-journées, de la maternelle aux transitions, et dans toutes les activités de notre Ecole Moderne, créations libres, tâtonnement expérimental, travail individualisé...

Mais nous avons pu présenter aussi un stand didactique, où de belles photos de gosses au travail, des motions, des dits de Freinet, très clairement orchestrés, montraient les buts et les moyens de cette pédagogie qui a tant à apporter à la modernisation de l'enseignement.

Et l'exposition artistique ?

Ayant plus de temps que l'an dernier, et un espace différent, elle avait été montée en finesse par un petit groupe de camarades qui l'avaient « pensée » dans le détail. Elle offrait son coin rose, et son coin bleu, son « coin alu », et ses ocres se détachant sur une toile de jute de couleur, dans une harmonie qu'enviaient bien des possesseurs de galeries d'art. Des cubes blancs supportaient quelques céramiques, et la cimaise était une suite somptueuse de tentures brodées ou peintes.

Mais comme l'Ecole Moderne n'est jamais au bout de ses peines, l'an dernier, nous voisinions avec le stand dit « peinture » du jeu « Interchampions », où les gosses venaient, par concours, barioler une énorme toile de 70 m², juchés sur un échafaudage, avec des pinceaux de bâtiments : il

m'en reste un souvenir de rose et de vert, avec Adam et Eve, nus et crus, sauf la vigne...

Cette année, nous avons dû accepter le « Salon de l'Enfance » — qui aurait pu l'être, et ne l'était guère — avec les stands commerciaux des chocolats et des boissons gazeuses, dans le vacarme des vélos-home-trainers des champions en herbe...

Le bilan de tout ceci ? (Je laisse volontairement de côté les problèmes de « pédagogie », de retentissement auprès du public de ces méthodes que tant de parents souhaitent).

D'abord une constatation : quel que soit le voisinage, les œuvres authentiques de l'enfant, présentées avec soin, font comme une oasis. Ensuite, un encouragement : pour l'avenir, nous pourrions, forts des approbations, de l'enthousiasme suscité dans tous les milieux, demander, comme l'a dit M. l'Inspecteur d'Académie dans son discours d'inauguration de la Journée « Ecole Moderne de l'Education Nationale », « un cadre digne de l'ampleur et de la qualité de nos réalisations ». Et cela vaut d'apporter un soin tout particulier à l'éducation artistique dans nos écoles.

Ce n'est pas avec des mots qu'on la fera, mais par une attention constante à la création enfantine et à la beauté des matériaux employés.

Il n'est pas plus difficile pour le maître de veiller à la richesse et à la beauté d'une palette, qu'à la pureté du langage qu'il accepte. Admettez-vous les mots grossiers, les tournures vulgaires, les images avilissantes dans vos textes libres ?

Alors, apprenez à faire chanter les couleurs dans vos gobelets : l'enfant

se servira lui-même dans cette gamme déjà enrichissante.

L'éducation artistique est d'abord la formation du goût : un bouquet d'avoine folle est aussi beau que des roses Baccarat, et c'est Georges Auric qui a dit « il peut y avoir de bonnes javas, et de mauvaises symphonies ».

Je vous assure que rares étaient ceux qui préféraient, dans la foule, la toile géante, badigeonnée à grands renforts de couleurs criardes, « parce qu'il fallait que ça passe au reportage TV », aux lumineux tableaux des maternelles ou des préadolescents.

Et cette querelle d'« Art » ou « pas d'Art », « enfantin » ou « pas enfantin » !

Comme cela me paraît déplacé dans la bouche de certains conférenciers d'aujourd'hui, qui essaient de rabaisser ce que font nos petits « à l'état du n'importe-quoi », juste bavé sur un papier, alors qu'ils ont vendu vingt ans leurs séances de peinture, aux

enfants qui les payaient, eux, en bonne monnaie sonnante et trébuchante !

Bon public de ma ville, qui t'enthousiasmais ou t'extasiais, devant cette fraîcheur, cet enthousiasme, cette sincérité, cette imagerie de rêve !

Tu ne te posais pas toutes ces questions byzantines de savoir quel adjectif on met quand l'enfant va jusqu'au bout de sa fantaisie ou de son rêve, de son émotion, ou de son désir ! Tu disais : « *Comme l'enfant a dû être heureux ! Comme je le suis de voir ce qu'il m'offre ! Comme tout cela est beau !* »

Entre les lignes dithyrambiques, ou maladroitement du Livre d'Or, entre les encouragements à être, et les regrets de n'avoir pas été, que doit-on lire ? Que LA est la vérité, dans cette plénitude de la vie, qu'ont vécue maîtres et enfants, qui, l'un avec l'autre, ont fait un bout de chemin — celui qui est le plus fragile, le plus menacé — mais peut-être le plus important pour l'homme de demain : celui de l'enfance.

Paulette QUARANTE

ÉCHANGES - CINÉMA

Pendant l'année scolaire 1968-1969, nous allons tenter de lancer des échanges interscolaires de films réalisés par les enfants. Voici les différentes catégories possibles :

8 mm
Super-8mm *muet*
9,5 mm
16 mm

8 mm *sonore par bande magnétique*
Super-8mm *que synchronise en 9,5 cm-s ou en 19 cm-s*

8 mm
Super-8mm *sonore par piste magnétique*
9,5 mm *sur film*
16 mm

Faites-vous connaître, et envoyez les caractéristiques de votre matériel à Hymon, Ecole de Liourdres, 19 - Beaulieu, avant la fin du 1^{er} trimestre afin de pouvoir monter un fichier d'échanges au Congrès.

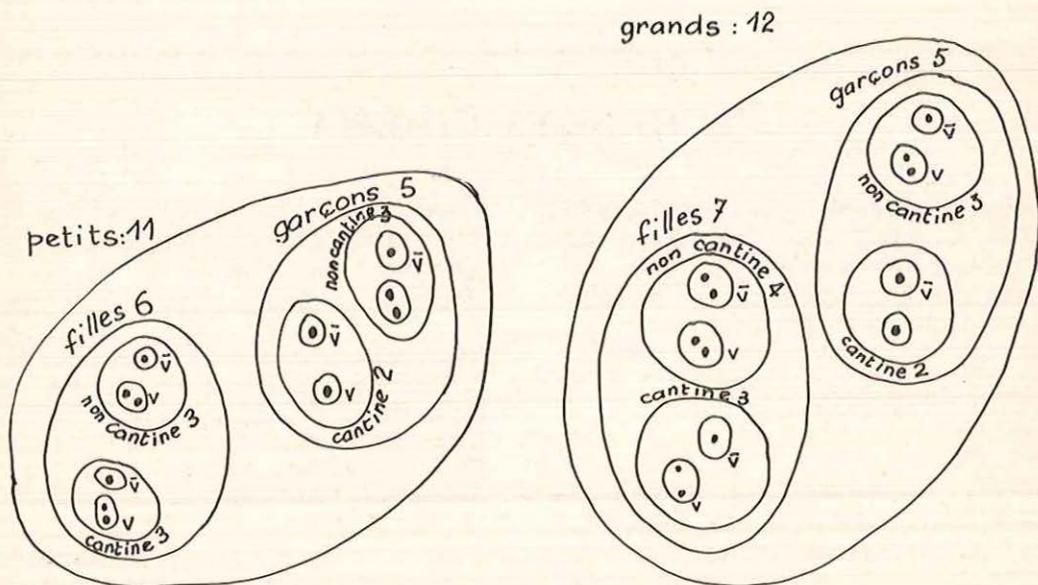
Alain HYMON

UN MOMENT DE MATHÉMATIQUE

La carte perforée dans le groupe des petits (SE - CP)

Renée COQUARD

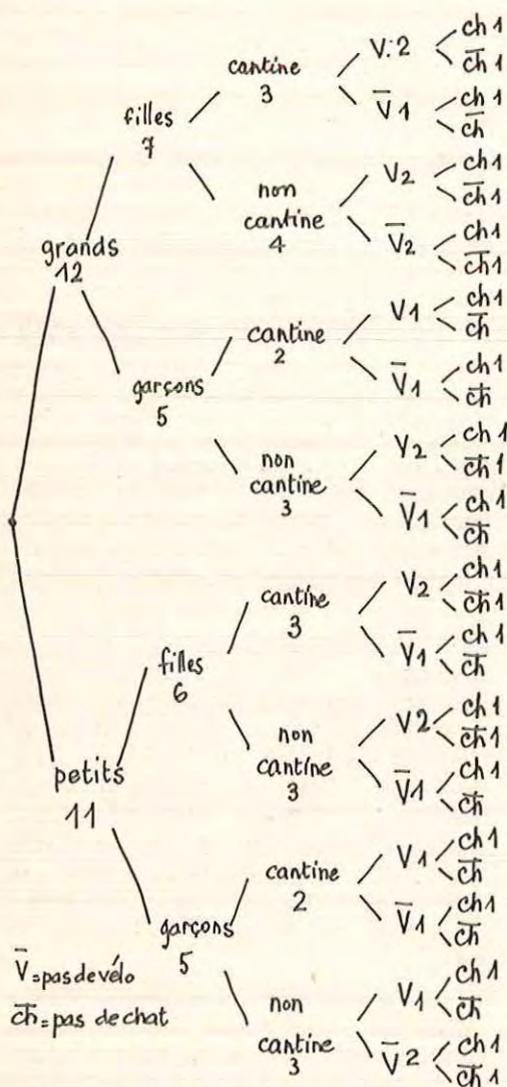
Avec les petits, nous étions arrivés
aux ensembles suivants :



les ensembles sont dessinés sur de grandes feuilles.

— Mais on n'y comprend plus rien, dit Agnès (5 ans 6 mois).

Nous aboutissons à la disposition suivante que les grands complètent en y ajoutant des attributs.



Mais Agnès a écrit sur sa feuille :

Grands	non
Petits	oui
Garçons	non
Filles	oui
Cantine	oui
Vélo	oui
chat	oui
chien	non
voiture	oui

Je donne à chacun une feuille 13,5 × 21 avec un tableau préparé comme celui d'Agnès, qu'ils complètent avec oui et non.

J'explique qu'au lieu d'écrire oui, on peut faire un trou avec le perforateur. Agnès explique sa fiche :

Grands	O o	grand	o trou
Petits	● I	petit	I trou
Garçons	O o	garçon	o trou
Filles	● I		
Cantine	● I		
Vélo	● I		
chat	● I		
chien	O o		
voiture	● I		

Chacun a ainsi sa carte d'identité, il compare la place des trous, des zéros, des I...

Avec les petits, ce n'est pas allé plus loin.

R. COQUARD

POUR LA RÉALISATION COOPÉRATIVE DE DOCUMENTS

L'élaboration d'un montage audiovisuel illustrant une technique d'expression libre

Marcel ROBERT

Nos camarades ont pu voir à Pau et dans certains stages le montage audiovisuel sur le texte libre de nos camarades du canton de Neuchâtel, conçu non comme un modèle mais comme un témoignage servant de point de départ à une fructueuse discussion. Marcel Robert nous raconte ici la genèse de ce travail qui devrait en susciter d'autres.

Un groupe de travail connaît un souci constant : celui de se faire de nouveaux adhérents. Un mouvement pédagogique ne peut progresser que si les forces et le dynamisme de nouveaux camarades viennent le soutenir et le relancer vers d'autres réalisations. Les expériences de ces nouveaux collègues, leurs tentatives connaîtront nécessairement le succès si elles peuvent être discutées en toute amitié. Voilà ce qu'il faut réaliser à l'échelon local.

Cela vaut beaucoup mieux que toutes les conférences, que tous les discours. Nous sommes sept camarades dans notre canton de Neuchâtel. Après nous

être fréquemment réunis, nous ne savions plus très bien ce que nous pouvions échanger de nouveau, entre nous. Nous avons alors décidé de faire la synthèse de ce que nous pouvions réaliser de mieux dans nos classes, en français. Mais nous voulions faire plus : sortir du cadre restreint de notre groupe, trouver le contact avec nos collègues, provoquer des réactions, secouer l'inertie générale.

L'idée de réaliser un montage audiovisuel nous est venue tout de suite : ce reportage nous forcerait à une qualité encore meilleure de notre travail

et l'aboutissement de nos efforts serait un document « publicitaire » à l'usage de nos collègues et des parents d'élèves. Chacun reçut un magnétophone en prêt pour deux semaines et une bande magnétique de 18 cm.

Chaque semaine, nous nous retrouvions pour auditionner l'apport d'un camarade. Discussion, choix parmi divers procédés pédagogiques, rejet de séquences jugées inutiles ou mauvaises, tout ceci étant l'occasion de confrontations animées et enrichissantes. Lorsque chacun eut apporté sa part de travail, l'ensemble du reportage durait plus d'une heure et demie. Le montage de la bande fut effectué par un responsable qui y passa près de quatre mois. Nous continuions à nous retrouver pour auditionner le travail en chantier et décider des nouvelles coupures à faire.

Mais il restait à écrire le commentaire. Un texte de base, issu de la lecture d'œuvres de Freinet et de Dottrens, fut proposé. Nous nous sommes encore retrouvés pour le discuter, le modifier. Il fut enfin enregistré. Nous devons encore prendre des photographies afin d'illustrer notre travail sonore. Le choix des prises de vues nécessita une étroite collaboration et un accord parfait dans les intentions. Pour terminer, le mixage des enregistrements de classe avec le commentaire et la synchronisation des diapositives nous ont pris plusieurs heures.

L'expérience de ce travail est concluante. Pas tant par le résultat final que par la convergence de bonnes volontés qu'elle a suscitées. Le travail coopératif du groupe s'est organisé en fonction des exigences imposées par la recherche d'un but précis. Elle

s'est organisée à l'image de ce qu'elle peut être dans toute classe : par la répartition des charges et des fonctions dans un esprit fraternel. Cette réalisation à l'échelle d'un groupe de travail local ne doit pas rester isolée. Une forme de travail aussi souple peut donner de beaux documents à notre Ecole Moderne. Qui illustrera ainsi l'étude du milieu, les techniques audiovisuelles, l'expression orale ?

Le chantier reste ouvert.

Marcel ROBERT

La Fédération du Cinéma Educatif organise deux stages :

1^o. du 9 au 15 décembre :
*Animation de Ciné Club
au Foyer des Jeunes travailleurs
d'Avignon*

2^o. du 26 au 31 décembre :
*Cinéma Amateur 1^{er} degré
Montages culturels à l'I.N.E.P. de
Marly-le-Roi.*

Pour tout renseignement, écrire à
F.C.E., 27, rue de Poissy, Paris V^e.

UN STAGE CINEMA ET JEUNESSE

organisé à Marly par le Comité Français du Cinéma pour la Jeunesse du 26 au 31 décembre, pour les élèves-maîtres, moniteurs de groupes d'enfants, de patronage, colonie de vacances.

Inscriptions et renseignements à *Ciné-Jeunes*, 401, rue des Pyrénées, 75 - Paris 20^e.

Le journal « Brin de Bruyère », école de Bouvacôte, Vosges, ne paraît plus, Colin venant d'être nommé à Remiremont (Ecole de Maxonrupt).

STAGE INTERNATIONAL DE L'ÉCOLE MODERNE NUS (Vallée d'Aoste - 26 août - 1^{er} septembre 1968

Sergio BOSONETTO

Notre 8^e Stage International a eu lieu cette année à Nus, petite commune au centre de la Vallée d'Aoste, à 12 km du chef-lieu de la région. Organisé par le Groupe Valdotaïn de l'Ecole Moderne, en collaboration avec la FIMEM, l'ICEM et le MCE (Movimento di Cooperazione educativa, adhérent à la FIMEM), ce stage s'est déroulé sous les auspices du département de l'Instruction Publique de la région autonome de la Vallée d'Aoste, qui a largement subventionné le stage et qui a mis à la disposition de tous les stagiaires, italiens et étrangers, le matériel nécessaire à la réalisation des deux journaux du stage et des travaux pédagogiques et de recherche. C'est donc avec un vif sentiment de reconnaissance que les organisateurs remercient la Junte Régionale et tout particulièrement M. César Dujany, assesseur à l'Instruction Publique qui, à l'ouverture des

travaux, a bien voulu prendre la parole pour encourager les organisateurs, les stagiaires, et pour les remercier.

A la séance inaugurale du 26 août, qui a eu lieu dans la grande salle des Ecoles Publiques de Nus, Raoul Faure, fondateur et animateur du Groupe Valdotaïn de l'Ecole Moderne, a illustré le but des journées d'étude et de discussion de Nus. Il a mis en évidence comment l'étude du milieu « leitmotiv » de tous les stages au Val d'Aoste, permet aux enfants d'épanouir leur personnalité à travers les formes les plus typiques d'expression enfantine et surtout à travers le travail qui utilise ce formidable facteur d'intelligence qu'est la main de l'homme. Il a aussi invité les stagiaires à s'approcher des méthodes modernes comme d'une nouvelle forme d'expression (« la mathématique moderne, c'est de la poésie ! » a-t-il dit) dont les

pouvoirs formateurs sont fondamentaux.

Présenté par R. Ueberschlag, le professeur Robert Dottrens a pris la parole pour illustrer l'importance capitale de l'étude du milieu dans l'éducation actuelle. La simplicité, la cordialité, la détermination de cet inlassable militant de l'éducation, qui a accumulé pendant plus de 50 ans d'activité une expérience incomparable, ont donné une contribution décisive à la réussite des travaux du stage.

Les aspects et les composantes de ce que nous appelons le « milieu vital » de l'enfant ont été mis en évidence par une analyse profonde et complète. C'est sur ce canevas que nos travaux se sont déroulés pendant les sept journées du stage.

Nous sommes d'accord avec le professeur Dottrens lorsqu'il nous parle de « pédagogie prospective », d'une pédagogie qui se préoccupe de la condition des hommes dans l'avenir et qui considère comme nécessaire de développer chez l'enfant et chez l'adolescent l'esprit d'observation, la capacité à comprendre autrui, l'esprit d'équipe, le sens critique, le respect de soi-même et des autres, la capacité d'adaptabilité faite d'optimisme et de dynamisme. En effet, la connaissance du milieu permet de faire atteindre à l'enfant les objectifs de l'école d'aujourd'hui :

- apprendre à apprendre
- apprendre à se conduire
- apprendre à collaborer.

Ces mêmes attitudes, dont l'acquisition constitue un droit fondamental pour l'enfant, permettent à l'homme de demain d'établir avec les autres des nouveaux rapports fondés sur la compréhension internationale, base de l'entente des peuples vers la paix.

Après avoir illustré les pratiques scolaires se rapportant à l'étude du milieu (leçon de choses, classes en plein air, classes d'observation, échanges scolaires, élevages et cultures, collections diverses, documentation, fichiers, coopératives scolaires, enseignement interdisciplinaire, clubs d'enfants, etc.) le professeur Dottrens a affirmé que la pédagogie Freinet est en quelque sorte la synthèse des techniques qu'il avait rappelées.

« Nous savons, nous sommes tous bien convaincus que la pédagogie Freinet est actuellement la plus remarquable réalisation d'une éducation adaptée à la fois aux capacités et aux intérêts des enfants et aux conditions d'information intellectuelle, morale et sociale préparant aux problèmes de la vie. »

Roger Ueberschlag a conclu la matinée inaugurale en posant le problème du recyclage des instituteurs :

« Le deuxième souffle de l'Éducation Freinet touche l'éducation des adultes et touche l'éducation des enseignants. »

Mais il n'est pas possible de recycler les instituteurs à base de discours ! L'enfant a d'énormes avantages sur l'adulte car son comportement est malléable, il accepte les échecs. L'adulte, lui, est fragile, il ne résiste guère aux humiliations de l'échec. Pour briser ce qu'il y a de figé dans l'adulte il faut qu'il trouve un milieu où il puisse vivre un nouveau genre de vie : le passage de la pédagogie traditionnelle à la pédagogie nouvelle n'est pas affaire d'intellect, ni de volonté : c'est affaire d'expression, il faut que l'adulte arrive à s'exprimer pour le plaisir de l'expression ; en évitant tout utilitarisme : le stage n'est pas fait pour apprendre de nouvelles « techniques » ou pour perfectionner celles qu'on possède déjà. Le stage doit

mettre les participants dans une situation d'insécurité totale, de dépaysement. C'est dans un milieu semblable que l'instituteur sentira le besoin de sortir de sa mentalité usuelle, de prendre des initiatives, de donner son avis même sur les questions les plus brûlantes de la vie actuelle.

Le programme du stage était, peut-être, trop ambitieux. On voulait en même temps poursuivre plusieurs objectifs :

— permettre aux stagiaires de s'exprimer en utilisant toutes nos techniques;

— mener une enquête dans le milieu de Nus;

— exposer les résultats des recherches que le M.C.E. conduit en Italie depuis quatre ans au sujet des Sciences et Mathématiques modernes;

— donner aux instituteurs valdotains une aide à la résolution du problème de l'initiation des enfants du Val d'Aoste à la langue française.

Un pré-stage très laborieux a permis d'établir un emploi du temps profitable pour tous et de bien distribuer les tâches parmi les animateurs. Raoul Faure et René Grosso ont suivi de tout près les groupes qui menaient l'enquête dans le milieu; Inès Casanova, Dino Zanella et Sergio Bosonetto ont organisé le secteur sciences-mathématique; Roger Ueberschlag, René Linarès et Marcelle Lettry ont réuni les stagiaires sensibles au problème du bilinguisme; Paulette Quarante et Mimi Thomas ont aménagé un merveilleux atelier d'art pour enfants et pour adultes; Emile Thomas et Lucio Duc ont dirigé d'une façon parfaite un immense atelier d'imprimerie, limographe et linogravure (qui mar-

chait pendant toute la journée et même une partie de la nuit!).

Mais il ne faut pas croire qu'une organisation lourde et prédéterminée ait contraint les participants à marcher sur un chemin de fer à voie unique. Bien au contraire, la direction du stage a été effectivement collective, puisque tous les stagiaires, à tour de rôle, participaient aux séances d'organisation qui avaient lieu tous les jours à 14 h 30 pour examiner et coordonner les travaux des groupes, pour modifier l'emploi du temps, pour prendre ensemble les décisions les plus importantes. Il n'y a pas eu d'autres réunions « d'état-major » pour diriger « d'en haut » le stage.

La séance de synthèse du soir a été transformée, suivant la volonté des participants, en « forum ». C'est durant ces forums que nous avons pu individualiser, formuler et débattre les problèmes les plus actuels et urgents :
— rapports entre les jeunes et les anciens au sein du stage;
— la structure du stage (formation des groupes, programmes, etc.);
— le contrôle en pédagogie (notes, classements, examens, etc.);
— le rapport entre l'école et les familles des élèves;
— les problèmes actuels de l'Ecole Moderne (éducation des adultes, rapports avec les mouvements étudiants);
— les problèmes ayant trait à la réalisation pratique de nos techniques.

Une partie de chaque forum a été dédiée à l'expression libre des stagiaires : lecture de textes et de poèmes.

Notre stage a-t-il eu du succès? Il faut résister à la tentation de répondre affirmativement à cette question, même si nous avons dédié toutes nos énergies affectives et intellectuelles à

sa réussite. « *Un stage qui n'est suivi de rien est beaucoup plus dangereux que l'absence de stage* », nous a dit Ueberschlag. En effet, seulement l'« après-stage » nous donnera la mesure de l'utilité des journées de Nus. Au travail donc : retrouvons-nous par petits groupes, analysons nos propres difficultés, nos problèmes, multiplions nos contacts, échangeons nos expériences. Après tout cela nous pourrions parler de succès.

S. BOSONETTO

BUREAU EUROPÉEN

En application des décisions prises lors de la première Rencontre Internationale des Educateurs Freinet (RIDEF) qui s'est tenue à Chimay (Wallonie, Belgique) du 19 au 23 août derniers, il a été créé, à titre expérimental, un Bureau Européen (voir compte-rendu de la RIDEF).

Les responsables en sont Raoul Marc Jennar et Mircille Etienne, 13, rue d'En-Haut, Jodoigne-Souveraine, Wallonie, Belgique.

Ils demandent à chaque éducateur Freinet et à tous les camarades du Mouvement :

1. de leur adresser, *chaque mois*, un exemplaire de leur journal scolaire afin de constituer la Bibliothèque permanente de la littérature enfantine européenne;
2. de leur envoyer, régulièrement, des dessins d'enfants en vue de fonder et d'alimenter le Musée d'Art Enfantin européen;
3. de leur faire connaître *tous* les problèmes provoqués par la correspondance interscolaire (distinguer nationale et internationale) pour pouvoir constituer un dossier qui sera présenté à Grenoble, au prochain congrès;

4. que tous les responsables du Mouvement, à quelque titre que ce soit, prennent contact avec nous et exposent leurs problèmes.

Ce Bureau Européen est destiné à vous aider. Donnez-lui les moyens de le faire !

STAGE FREINET A L'ÉCOLE D'ÉTÉ DE BARCELONE

Du 15 au 30 juillet s'est tenu à Barcelone dans le cadre de l'École d'Été un stage sur la Pédagogie Freinet.

43 maîtres ont assisté à ce stage et les classes étaient dirigées par Marcel Coste de Banyuls-sur-Mer et Ferran Zurriaga de Valencia.

Les thèmes traités ont été les suivants:

1. le mouvement de l'École Moderne
2. le texte libre
3. le journal scolaire
4. organisation de la classe
5. parmi les autres techniques : correspondance, texte libre...

Nous avons fait un journal de stage et d'autres travaux pratiques.

Ce stage nous a servi pour lancer le groupe Pédagogie Freinet de Barcelone.

Durant la prochaine année, il y aura une équipe de travail à Barcelone qui collaborera avec les autres groupes d'Espagne.

Ferran ZURRIAGA

COMMISSION DE L'ENFANCE INADAPTÉE

La Commission propose 10 groupes de travail :

1) Bulletin de liaison et « Chantiers » (bulletin intérieur des groupes de travail).

resp. : P. et D. Vernet, 22, rue Miramont, 12 - Decazeville.

2) Classes Freinet, Enfance inadaptée. resp. : zone A : M. Charlier, rue des Forges, 51 - Epernay

zone B : M^{me} Desangles, 21, rue A. Puget, 31 - Toulouse Minimes.

3) Cahiers de roulement.

resp. : J. Morain, centre Lescout, 32 - Jégun.

P. Cambus, 17, av. des Pyrénées, 65 - Laloubère.

4) Formation des maîtres et Centres de Formation.

resp. : J. Le Gal, 1, allée J. Perrin, 44 - Rezé.

5) Groupes locaux.

resp. : G. Gaudin, E.N. instituteurs, 78 - Versailles.

6) Classes d'attente et d'initiation.

resp. M. Dion, 4, rue de la Tour Blanche, 54 - Lunéville.

7) Classes Pré-professionnelles.

resp. : R. Giot, 21, rue de Caumont, 14 - Lisieux.

8) Liaison avec l'ICEM à Cannes-

resp. : P. Yvin, 12, rue Daviers, 44 - St-Nazaire.

9) Travaux Manuels en cl. de perf.

resp. : R. Lamolinerie, av. du stade, 47 - Tonneins.

10) Maisons d'enfants.

resp. : J. Hennebert, 5, rue de Soie, 27 - Brionne.

M^{me} Magne, Pavillons ORTF, 87 - Nieul.

Nous éditons un *bulletin de liaison*

(3 numéros dans l'année) destiné aux adhérents de la commission : 12 F par an. resp. : M^{me} Vernet, CCP 147.93, Toulouse). Chaque numéro comprend deux parties : 1) Actualités, Vie de la Commission ; 2) Documents ICEM Perfectionnement, préparés par les divers groupes de travail, faisant une synthèse autour d'une technique précise. Ce bulletin n'est qu'un outil de travail coopératif, une confrontation professionnelle d'instituteurs engagés qui cherchent et expérimentent une pédagogie plus humaine et plus efficiente. Ce bulletin s'est révélé insuffisant face à l'ampleur de nos tâches croissantes et au besoin où nous nous trouvons d'être informés rapidement du travail entrepris par nos divers groupes. Aussi avons-nous créé un deuxième bulletin *Chantiers*, organe de discussion et d'information qui n'est envoyé qu'à ceux qui participent à des tâches précises au sein de notre commission (gestion, cahiers de roulement à thèmes, classes Freinet, liaison avec les centres CAEI, rédaction d'articles, etc.) Il se révèle comme un outil précieux et nous permet d'associer toutes nos équipes de travail à l'œuvre commune.

Ce travail important n'est possible que grâce au dévouement de nombreux camarades qui travaillent bénévolement tant à la rédaction qu'à la frappe, au tirage, au montage et à l'expédition de nos revues.

Les numéros prévus pour 1968-69 :

1) Vers l'auto-gestion.

2) L'étude du milieu en cl. de perf.

3) Documents sur les techniques parlées, les travaux manuels, etc.

L'ÉCOLE OUVERTE

Éducation sexuelle et expression libre

(Une expérience de début)

Antoine OCTOBON

En novembre 1966, deux élèves — deux filles — me demandent si elles peuvent préparer une conférence sur la « formation du bébé ». Je réponds :

— *Oui, bien sûr, mais à condition d'aller jusqu'au bout, de ne pas abandonner à la première difficulté.*

— *Les garçons vont rire, se moquer.*

Elles leur en parlent. Evidemment, quelques-uns rient, mais deux d'entre eux veulent les aider à ce travail.

On recherche les premiers documents : un livre de sciences du certificat d'études (filles). Une des filles en tire des dessins, mais les autres ne sont pas satisfaits : ce n'est pas de la simple puériculture qu'ils veulent.

Je propose que l'équipe se rende chez le pharmacien demander des renseignements, et chez le docteur pour une interview.

Le pharmacien leur donne des prospectus Nestlé sur lesquels il y a quelques schémas et explications d'éducation sexuelle. Il promet aussi de les aider plus tard.

Le docteur ne comprend rien au premier coup de téléphone. Les enfants préparent alors par écrit leur conversation téléphonique, en plusieurs points précis. Le médecin donne un rendez-vous pour le samedi après-midi. Il examinera les documents et précisera les points obscurs.

Les documents étant toujours minimes, j'apporte les pages de *Paris-Match* où sont grossis les clichés des spermatozoïdes, des fœtus aux divers stades d'évolution, et j'explique aux quatre conférenciers le texte qui les accompagne.

C'est alors qu'ils se rendent compte du courage qu'il leur faudra pour aller jusqu'au bout, et qu'ils s'affolent :

— *Et nos parents? Ils ne voudront jamais que...*

Ils font part de leurs ennuis aux camarades de la classe. Les autres sont d'avis partagés. Je sens que nous risquons d'abandonner ou d'être mal compris de certains parents.

Il faut expliquer au monde extérieur ce que nous voulons étudier, afin qu'il n'y ait pas de mauvaise interprétation. Mes enfants ont besoin de mon aide, ou mieux, de mon appui. Je propose qu'on avertisse tous les parents, le directeur, le maire, de ce que nous faisons. Et aussi qu'on les invite à écouter notre conférence.

Une note aux parents signée nous a permis de constater une majorité « pour ». Très peu d'abstentions.

Un samedi après-midi les quatre orateurs réunissent les élèves volontaires, les parents intéressés, la classe voisine du cours ménager et commencent les

explications, la présentation des photos, etc.

Un silence gêné précède chaque mot « tabou » (vagin, verge, spermatozoïde, etc.) et chacun de ces mots est accueilli par des sourires, des échanges de coups d'yeux satisfaits. C'est le soulagement : on est à l'aise.

Commentaire d'une maman :

— *C'est bien, mon fils a besoin de savoir ces choses-là. Il est tellement timide. Quand il voit une fille, il se détourne... A la maison, on ne parle pas de ça. On n'ose pas!*

L'expérience est concluante : élèves, parents, maîtres, sont satisfaits. On ne peut qu'aller de l'avant.

La classe Freinet nous conduit inmanquablement à vouloir prolonger nos réussites coopératives, nos enthousiasmes « privés » à en faire des événements inclus dans la vie :

— dans la vie du soir, après la classe : des enfants voudraient que la classe ne cesse pas le soir ; d'autres enseignent la poésie à leur maman en défendant leurs poèmes (en connaissance de cause) contre toute attaque ; on raconte les travaux en commun, les initiatives, etc.

— dans la vie de l'année prochaine « *il faut faire un club où on se retrouverait tous* », ont décidé mes élèves.

— dans la vie de l'adulte : cela, mes enfants ne l'ont pas formulé, mais nous tous, nous y pensons : changer la vie ! C'est d'ailleurs notre raison d'être : « la vie Freinet ». Freinet n'a pas créé seulement une vie de classe, mais une vie tout court qui commence en classe. Le lien de la vie de la classe avec la vie tout court.

A nous de le faire, solide, lentement mais sûrement. Notre avenir c'est cela : il est urgent de nous recycler

dans tous les domaines de la culture, mais il est urgent de rayonner à la base, avec les camarades, parents, ouvriers, travailleurs qui nous entourent. Dans notre classe les élèves et le maître se sont revalorisés ensemble et mutuellement. Immédiatement, ils ont senti qu'ils ne pouvaient s'isoler dans ce bonheur devenu le leur, qu'il y avait des tas de gens à valoriser tout autour de leur petit domaine.

— Comment ? ouvrir sa classe, créer ce foyer où se retrouvent nos anciens élèves.

— Demander l'aide des parents pour tous travaux où ils peuvent apporter des lumières : questions qu'on leur pose sur la feuille du plan de travail, interview de celui qui a vécu telle situation, voyagé dans tel pays, participation à l'encadrement d'une sortie.

— Mais ce qui serait encore plus sensibilisant, serait d'accueillir en classe des personnes qui s'incorporeraient aux équipes de travail, soit à la recherche d'une théorie, d'une technique, à la création artistique, soit à la place du conférencier. Chacun a des idées et des réalisations sur ce sujet.

En conclusion, je me répète, cette action est urgente car il est démoralisant de constater l'accroissement de la population, de prendre conscience que cette marée humaine (dans le corso de Carnaval, le jour des manifestations de rue) n'a pas vécu l'enrichissement que nous connaissons, qu'elle court les promesses de distractions, le clinquant d'une fausse civilisation, qu'elle ignore que l'entente, l'amitié, l'effort en commun, cela existe, et qu'il est grand temps de faire participer réellement une partie de cette foule à nos expériences, dans notre classe-foyer devenue le début d'un foyer de culture.

A. OCTOBON

OBJECTEURS DE CONSCIENCE

Contestataires permanents — et non d'un mois ou deux — les objecteurs de conscience sont particulièrement pourchassés par les tenants des sociétés actuelles et faute d'entr'aide, ils ne peuvent diffuser leurs opinions, si bien que leur situation se détériore dans l'ignorance générale de leur cas. En 1963, les forces pacifistes regroupées autour de Lecoin, après une âpre et longue lutte, obligeaient les parlementaires à reconnaître ce droit au refus de l'autorité militaire, de la vaste entreprise d'assassinats glorifiés et de suicides qui découlent de cette autorité.

Le statut qui est résulté de cette lutte, quoique très imparfait encore, serait actuellement acceptable puisque l'objecteur accepte d'accomplir un service civil pendant 32 mois au sein de l'organisme social et humanitaire de son choix (Service Civil International, Aide à toute Détresse, Compagnons Bâisseurs, Emmaüs, les CEMEA, etc.). C'est ainsi que l'ICEM pourrait fort bien accueillir des objecteurs dans le cadre de l'alphabétisation.

Or, pour la première fois depuis la mise en application de la loi du 21-12-63, un objecteur de conscience effectuant un service civil était jugé le 24 octobre 68 par un Tribunal

militaire. Malgré des centaines de télégrammes (dont plusieurs de l'ICEM et, j'espère, de nombreux messages envoyés individuellement par les militants du mouvement), le Tribunal permanent des forces armées se déclarait compétent et condamnait Gilles Frey à trois mois de prison avec sursis. Ce qui entraîna, par réaction, l'arrêt immédiat du travail, pour la plupart des objecteurs qui s'exposent ainsi à être considérés et poursuivis comme déserteurs. Le 7 novembre, l'atteinte à la liberté d'exprimer ses opinions se renouvela : 5 objecteurs en service civil passèrent devant le Tribunal militaire pour s'y voir condamnés à 6 mois de prison avec sursis.

Que faire? Créer des comités de soutien, matérialisant l'aide aux objecteurs actuellement en grève illimitée ; mais aussi *informer* de plus en plus les couches laborieuses sur les possibilités d'actions face à toute institution de conditionnement. Ces actions éventuelles, ou déjà engagées, doivent prendre unité et cohésion et demander des directives au Comité national d'action en faveur des objecteurs :

S.O.C., 3, impasse Chartière, Paris.

J. JOURDANET

PROPOS SUR LA RÉFORME DE L'ENSEIGNEMENT

Raoul Jennar
Mireille Etienne

Deux normaliens belges analysent avec une perspicacité qui — sous les auspices de la pensée de Freinet — laissent peu de points litigieux dans l'ombre, tous les aspects d'affrontement de l'école traditionnelle et de l'école moderne.

Ils proposent une nouvelle organisation de l'enseignement marquée d'un sens de réelle réflexion et d'invention, justifiée par près d'un demi-siècle de pratique.

Un livre sérieux et enthousiasmant.

voir la critique d'Elise Freinet
Educateur n° 2 - 1968, p. 60.

« Nous avons publié le livre à compte d'auteur (nous pensions que c'était une forme de désintéressement) ; mais nous nous heurtons maintenant aux difficultés de la diffusion. Malgré des critiques très favorables dans quelques grands quotidiens, malgré deux émissions à la radio, il nous est très difficile de sensibiliser les enseignants, les parents et tous ceux qui devraient être ou se sentir concernés par les problèmes de l'enseignement... »

nous écrivent R.M. JENNAR et Mireille ETIENNE.

Pour aider les deux jeunes auteurs dans cette diffusion difficile, pour les soutenir dans la vocation éducative qui les anime, souscrivez à leur livre.

BULLETIN DE SOUSCRIPTION

M

Adresse

souscrit au livre « *Propos sur la réforme de l'enseignement* »
de R.M. Jennar et M. Etienne

Ci-joint règlement de F : 20,00 par virement postal
 chèque bancaire UNIQUEMENT
 mandat-lettre

A retourner à CEL, BP 282, CANNES 06 - CCP Marseille 115-03

L I V R E S

et
R
E
V
U
E
S

Les livres

CONTESTATION ET CULTURE

« Le problème est posé officieusement hors de l'Ecole et officiellement dans les diverses instances pédagogiques de la prédominance des éléments culturels sur les acquisitions techniques. » (1)

C'est, à n'en pas douter, cette ouverture permanente de nos techniques vers la culture, soulignée maintes fois par Freinet, qui explique l'attachement passionné de nos praticiens pour une pédagogie en continuité enrichissante et qui rompt irrévocablement avec une culture, somme de connaissances dispensée par des Maîtres à penser.

Inévitablement sont mis par nous en contestation, le contenu de la Culture qui nous est dispensée par l'intelligenza bourgeoise et la forme de cette culture présentée par les clercs, spécialistes de la critique et qui sans cesse s'interposent en mandarins entre les grands Maîtres et le peuple.

A la faveur de cette rubrique *Livres et revues* nous précisons nos arguments

(1) C. Freinet : *Educateur* 1^{er} octobre 63.

de contestation pour une culture de liberté pour une « culture profonde, fille du réel et du milieu » qui donne la prédominance à l'action et non à la pensée purement spéculative et qui marque notre indépendance vis-à-vis d'un conformisme intellectuel qui ne doit son règne qu'au diplôme « ce bouton du mandarin » dont il est temps de faire le procès.

BERGSON

Madeleine BARTHELEMY-MADAULE
Ed. du Seuil.

C'est avec à propos que les éditions du Seuil ont évité d'ajouter au nom de Bergson l'habituel « par lui-même » qui figurait à la collection. Il ne pouvait en être autrement puisque c'est Madame Madeleine Barthélemy-Madaule qui en est le critique. Bon gré, mal gré, il faut bien prendre ce qu'il reste de Bergson passé par le truchement des abusives libertés d'un esprit bourré de savoir comme un œuf ; ce qui inévitablement l'autorise à faire de l'œuvre des grands Maîtres ses domaines personnels. Il ne restait déjà pas grand chose de Teilhard, passé à plusieurs reprises au crible d'une telle fécondité critique (1), mais vraiment, Bergson déjà fort endommagé à son tour (2), nous met ici dans l'obligation de protester contre la sous-estimation du génie bergsonien au bénéfice d'une prolixité du dire qui écrase et empêche la pensée au point de décourager la patience du plus tenace des lecteurs. Cette comparaison massive des deux Maîtres, hachés menu page à page, jusqu'à l'irrévérence, est une atteinte permanente à cette transparence du génie qui, au-delà des mots touche les esprits, les fait libres, ouverts à des horizons insoupçonnés, à une espérance qui est à elle seule rédemption de l'Humanité.

Nous sommes contre l'accaparement des Maîtres par l'intelligenza avide de pâtures. Les grands Maîtres appartiennent à tous ceux qui sont aptes à les lire dans la majesté de leurs textes. Nous sommes persuadés que tout esprit moyen sait se retrouver dans les philosophes qui ont

(1) Teilhard de Chardin : *Marxisme existentialisme*.

(2) Bergson et Teilhard de Chardin, P.U.F.

su rester près de la vie, qui en ont promu le facteur décisif de sensibilité, qui en ont préservé les clefs de l'intuition et qui, ce faisant, ont laissé toute place à la compréhension du lecteur le plus ouvert et le plus curieux de vrai savoir.

Si nous insistons sur cet aspect de la critique envahissante, qui n'est que prétexte à briller, à affirmer les droits abusifs des mandarins, c'est pour donner d'abord les raisons de notre contestation de la culture bourgeoise. Les gens du peuple n'ont heureusement pas de thèses à préparer dans le sillage des professeurs qui maintiennent la vanité de leur règne sur un passé définitivement condamné ; qui entendent régenter les esprits alors qu'ils n'ont même plus d'auditoire autour de leur chaire. Parlant des secondaires qu'il connaissait assez pour les dominer de tout son génie, le grand Elie Faure écrivait :

« Il n'y en a plus que pour eux. C'est un déluge. Ils ont débordé de la Sorbonne dans les assemblées politiques, les ministères, les maisons d'édition, les salons à la mode, les musées, les revues, les journaux, le roman, le théâtre, la poésie, la critique, la philosophie, la musique, la danse, la peinture, ils régèrent, codifient tout, avec une adresse certaine dans le choix des moyens propres à concilier l'opinion d'une élite cultivée mais dépourvue d'intuition créatrice, brave dans la polémique, lâche devant la solitude et sensible à une habileté puisée dans la fréquentation des maîtres et apte au pastiche transcendant. »

On ne saurait mieux caractériser le mandarinat dénoncé avec véhémence par l'avant-garde lucide de la masse des étudiants. Pour une fois, les primaires se trouvent des alliés et avec eux, nos jeunes doivent préparer l'assaut de la féodalité des cuistres.

Délimitant ainsi les plus gros dégâts nous ne sommes pas — loin de là ! — contre les critiques habilités à nous ouvrir les voies d'une connaissance nouvelle des grands Maîtres qui sont, comme chacun sait, de tous les temps car ils sont hommes de pensées universelles et de grande ressource humaine. Un Alain, un Elie Faure, un Guehenno nous auront ouvert les portes de royaumes, devenus accessibles par le plus haut à notre quête permanente d'enrichissement et d'exaltation qui constitue l'essentiel de la culture. Il faut ici que la critique prenne la dimension de l'homme, la portée des idées, et qu'il ne

s'en remette point à des leçons de vocabulaire.

Ayant dénoncé et écarté les dangers, il faut tout de même en venir « un peu » à Bergson. Je ne pense pas que beaucoup de nos camarades aient lu la totalité de ses œuvres, mais sans doute sommes-nous quelques-uns à avoir lu au moins *l'Evolution créatrice*. La construction en est semblable aux églises gothiques, montant leur dentelle aérienne sur des assises rétrécies — qui ne permettent que de bâtir en hauteur — et dont le faite est mis ainsi malencontreusement à l'épreuve des vents et du temps. Bien des cathédrales gothiques sont un jour démunies de leurs flèches effilées vrillant jadis le ciel de leur élan désespéré. Mais du moins demeurent les fondations sûres dont l'élégance n'est pas superflue car elle témoigne des exigences de l'homme, de la réalité de ses rêves, de la solidité de ses audaces.

Lisant Bergson, nous avons la certitude que des valeurs humaines échappent à la notion étroite d'utilité et de logique qui nous est habituelle, pour nous ouvrir des voies nouvelles dans l'étoffe même de la vie. Il faut remettre à leur vraie place l'intuition, la sensibilité, l'imagination créatrice dans la même spontanéité avec laquelle elles éclosent chez nos enfants.

« ...Les forces qui travaillent en toute chose, nous les sentons en nous ; quelle que soit l'essence intime de ce qui est et de ce qui se fait, nous en sommes. »

« ...L'intelligence vraie est ce qui nous fait pénétrer à l'intérieur de ce que nous étudions ; en toucher le fond, en aspirer en nous l'esprit et en sentir palpiter l'âme. »

Rien de transcendant du reste dans cette notion de l'intuition dont Bergson a fait une méthode intuitive de philosophie (et qui par bien des points s'apparente au Tâtonnement expérimental) :

« L'acte simple, qui a mis l'analyse en mouvement et qui se dissimule derrière l'analyse, émane d'une faculté tout autre que celle d'analyser. Ce sera par définition, l'intuition. »

...« En ce point est quelque chose de simple, d'infinitement simple, de si extraordinairement simple que le philosophe n'a jamais réussi à le dire. »

...« L'élan de Vie... consiste en somme dans une exigence de création. »

Voilà des pierres solides qui peuvent étayer la *Méthode Naturelle* et élargir l'horizon que Freinet nous a découvert dans le

respect de cet *élan de Vie* si réel, puissant, souverain que c'est par lui que la vie dure et accompli ses miracles. Bergson peut, dans ce domaine, nous aider à pousser plus loin notre science praticienne, à l'enrichir de pensée féconde, à la fleurir d'ornements qui ne sont pas inutiles car ils éclosent comme la fleur à la fin du périple de la plante.

Il nous faut lire les grands Maîtres pour nous rassurer dans nos démarches tâtonnantes, pour nous faire dépasser l'idée par l'action, pour nous donner raison et rendre toujours ascendante notre culture sortie de la vie et des faits.

Elise FREINET

JEUNES DEFICIENTS MENTAUX

D' Claude KOHLER
Ed. Ch. Dessart, Bruxelles
Coll. Psychologie et sciences humaines.

Limité à l'étude des déficients mentaux moyens et éducatibles et à celle des déficients profonds semi-éducatibles, l'ouvrage du D' Kohler s'adresse aux spécialistes tout comme aux familles.

L'enfant déficient est examiné en fonction de l'importance de son déficit et suivant les étapes de son développement. Aucune des difficultés à prévoir n'est omise, qu'il s'agisse de la vie sexuelle, de la vie sentimentale, de l'orientation et de l'intégration professionnelle de l'adolescent par exemple. Cet aspect de la question marque fortement le développement de l'ouvrage dans les chapitres : « Vers le métier », « Le travail, promotion de l'adolescent débile profond », « Le jeune adulte débile moyen », « Le jeune adulte débile profond ».

Des méthodes sont proposées, en particulier :

— La méthode Romain, fondée sur l'attitude d'intérêt par acquisition de la volonté de progrès personnel.

— La méthode F.P.A., élaborée en 1946 par A. Carrard. Elle débouche, en principe, sur un certificat de formation professionnelle.

La notion d'ateliers protégés doit s'imposer « là, où chaque individu est encouragé à atteindre son maximum ». Un bel exemple est fourni par les ateliers Denis Cordonnier, de Lyon, qui reçoivent plus de 150 ouvriers de 16 à 45 ans dont le Q.I. est inférieur à 50.

Quoi qu'il en soit, l'aide apportée aux jeunes déficients mentaux doit être menée

de telle sorte qu'ils ne deviennent jamais des « objets » :

« objets de charité passive »

« objets de justice » ou plus simplement même

« objets de recherches scientifiques ».

Un bon livre et solide.

C.R. du Centre régional de formation des maîtres CAEL de Nantes, présenté par A. Pérez.

Les revues

DE QUELQUES CONSTANTES DE LA THEORIE LINGUISTIQUE

in *Diogène* n° 51. 1965. Problèmes du langage

Noam CHOMSKY.

Tout se passe comme si le sujet parlant, inventant en quelque sorte la langue au fur et à mesure qu'il s'exprime ou la redécouvrant au fur et à mesure qu'il l'entend parler autour de lui, avait assimilé à sa propre substance pensante un système cohérent de règles, un code génétique, qui détermine à son tour l'interprétation sémantique d'un ensemble indéfini de phrases réelles, exprimées ou entendues. Tout se passe en d'autres termes comme s'il disposait d'une « grammaire génératrice » de sa propre langue, comme on dit aujourd'hui...

Il semble bien se révéler que les grammaires génératrices de langues très éloignées les unes des autres soient comparables entre elles ; sinon même identiques sur nombre de points importants. Ce sont des considérations de ce genre qui ont amené à examiner les théories de la connaissance qui mettent le plus l'accent sur l'apport intrinsèque des processus mentaux et sur l'activité de l'esprit, dans la détermination de ce qui est perçu par le sujet parlant et de ce qui est appris.

Des problèmes de même nature ont fait l'objet de recherches approfondies aux XVII^e et XVIII^e siècles : les grammaires « universelles » ou « philosophiques » qui en sont sorties découlent d'une certaine philosophie de l'esprit, essentiellement cartésienne d'origine.

Grammaire générale et raisonnée de Port Royal : se préoccupe non seulement d'enregistrer l'usage et de le décrire, mais de l'expliquer.

Propositions qui sont tombées dans l'oubli sans avoir été réfutées.

La grammaire de Port-Royal établit une distinction entre ce que nous appelons volontiers la « structure superficielle » d'une phrase et sa « structure profonde ». La première concerne l'organisation de la phrase en tant que phénomène physique. L'autre intéresse le substrat structurel abstrait qui en détermine le contenu sémantique, et qui est présent à l'esprit lorsque la phrase est émise ou perçue. Ainsi, la structure superficielle de la phrase type : *Dieu invisible a créé le monde visible*, nous indique que nous avons affaire à une forme du type sujet-prédicat, avec un sujet complexe et un prédicat formé lui aussi de plusieurs termes. Sa structure profonde, en revanche, révèle un système de trois jugements, à savoir :

- que Dieu a créé le monde
 - que Dieu est invisible
 - que le monde est visible
- } (proposition principale)
 } (propositions incidentes à la proposition principale)

Une structure profonde est convertible en structure superficielle :

— Dieu qui est invisible a créé le monde qui est visible.

Il est important de noter que les grammairiens de Port-Royal proposaient une sorte de théorie psychologique des formes.

cf. *Traité des Tropes* de Du Marsais.

... pour l'essentiel, les structures profondes, celles qui représentent le contenu sémantique, étaient tenues pour universelles, en vertu de ce principe, généralement admis alors, que les opérations de l'esprit humain ont un caractère universel et que les structures profondes du langage les reflètent.

cf. Descartes. *Discours de la Méthode V Correspondance*

Note sur Noam Chomsky

LES NOUVELLES TENDANCES DE LA LINGUISTIQUE

Extrait de B. MALMBERG.

1. La théorie fournira une méthode qui permettra de construire la grammaire à partir d'un corpus donné d'énoncés : méthode d'invention ;

2. méthode de décision ;

3. méthode d'évaluation ;

La formule du processus de transformation est = $X \rightarrow Y$ (transformez X en Y).

La grammaire se compose de deux parties :

1. Un ensemble fini Σ de chaînes initiales de symboles ;

2. un ensemble fini de formules d'instruction $X \rightarrow Y$. On peut reconstruire une phrase en appliquant une règle de F à une chaîne de Σ

Un exposé critique intéressant de Chomsky. cf. Piaget. Le structuralisme. Col. Que sais-je, p. 68 à 81.

R. F.

LE FRANÇAIS DANS LE MONDE

Juin 1968

79, Bd Saint-Germain, 75 - Paris VI^e

La grammaire du Français parlé.

Il importe assez peu de rendre compte avec quelque retard de ce numéro tant par son projet neuf il mérite une place de choix dans nos bibliothèques. « *Supposons qu'un linguiste, ignorant tout du français au départ, mais solidement formé aux méthodes d'analyse de la linguistique descriptive, ayant déjà décrit plusieurs langues non écrites (langues indiennes d'Amérique, langues polynésiennes, par exemple), débarque en France muni de son magnétophone et entreprenne de décrire le français parlé, sans consulter une seule grammaire, sans tenir compte un seul instant de la langue écrite, bref en conduisant son analyse exactement comme il le ferait au sein d'une réserve indienne du Grand Nord canadien... Le résultat de son analyse serait ce que nous appelons la grammaire du français parlé.* » (Introduction d'André Rigault, maître d'œuvre de cet ouvrage collectif, 80 pages, caractères serrés, 6 F).

La transcription phonétique est celle de l'Association Phonétique internationale que les anglicistes connaissent bien. Il résulte du projet initial une grammaire tout à fait originale, difficile à saisir dans une première lecture, mais qui doit ouvrir la voie à un renouvellement profond de notre enseignement grammatical ; l'expérience montre en effet que le pré-adolescent et l'adolescent sont très sensibles à l'aspect parlé du langage et qu'ils aiment toute recherche qui vise à comprendre ce qui se passe réellement dans la fonction du langage. Grâce à cet ouvrage, l'enseignant pourra commencer à lancer des recherches sur la langue parlée, recherches timides d'abord (car le domaine n'est pas facile à explorer) puis plus assurées.

Juillet-août 1968. N° 58. Trois études peuvent être utiles : celle de R. Crozet, *De l'art roman à l'art gothique*, d'A. Rey, *A propos des dictionnaires de français*, de B. Duchatelet sur Péguy et *Les cahiers de la quinzaine*.

On lira également deux explications de texte de M. C. Ropars sur *La chanson du mal-aimé* et une scène de *Don Juan*. Le numéro est complété par un disque souple offrant des extraits de *Don Juan* et des *Contemplations*.

Septembre 1968. N° 59. On lira avec intérêt de J.P. Corneille, *Histoire littéraire ou histoire de la littérature* : « Ce qu'il faut montrer aux élèves, c'est qu'il existe des familles de penseurs, des lignées d'écrivains. Il faut les persuader qu'ils ne sont pas exilés dans un présent sans attache, mais qu'au contraire leur époque continue à se nourrir des fruits du passé... Des notions aussi importantes que celles d'engagement, de beauté formelle, d'ésotérisme ou d'art populaire, quand elles sont évoquées, ne se trouvent qu'au bas des pages. » Il se trouve qu'un tel projet n'est réalisable qu'à travers l'expression libre, laquelle par les exploitations qu'elle implique bouleverse totalement la visée traditionnelle de l'enseignement du français et dont il nous faudra parler concrètement d'ici quelques mois dans *L'Éducateur*. On notera encore dans ce numéro un dossier intéressant sur le maire et la commune.

R.F.

VIE ET LANGAGE

Larousse, 17, rue du Montparnasse, 75 - Paris VI^e (le numéro 2,00 F).

Parallèlement à la collection « Langue et langage » consacrée à la linguistique moderne et où vient de paraître la très intéressante *Grammaire transformationnelle du français. Syntaxe du verbe* par Maurice Gross, la librairie Larousse poursuit l'édition de *Vie et langage* mais sans interférences

intellectuelles entre les deux productions. S'il faut en conclure que les publics sont différents, il est à craindre que les enseignements récents de la linguistique ne vivifieront pas de sitôt l'enseignement de la grammaire...

Ceci n'enlève rien à l'intérêt de *Vie et langage*. La meilleure utilisation pédagogique de la revue me semble encore être le découpage et le collage sur cartons des articles les plus intéressants. On se constitue ainsi un dictionnaire thématique et analogique fort utile en 6^e, 5^e et au-delà, utilisable en travaux dirigés pour la mise au point et l'exploitation des textes libres.

Juillet 1968. N° 196. J.P. Vidal : *A travers la presse espagnole* (sera utile aux hispanisants). Maxime Chastaing : *P et T jeux de phonèmes* (présente une recherche linguistique qui combine la phonétique et la statistique). A. Rigaud : *Les prénoms dépréciés* (Jean, Guillaume, Jacques...).

Août 1968. N° 197. A. Maquet : *Emprunts et néologismes en Italie* (pour les italianisants). A. Rigaud : *Sous les ponts de Paris* (promenade étymologique).

Septembre 1968. N° 198. F. Millepierres : *L'âme chez les poètes du XIX^e s.* (utile pour le français dans le second cycle). A. Rigaud : *Sous les ponts de Paris* (suite). J. Baudez : *La fête foraine et son langage* (étymologie de flippers, etc.). M. Rat : *Dandys, lorettes*.

Octobre 1968. N° 199. A. Rigaud : *Sous les ponts de Paris* (suite). M. Cassagnau : *D'où viennent les noms des grandes divinités grecques*. F. Millepierres : *L'âme chez les poètes du XIX^e s.* (suite). J. Mellot : *Qu'est-ce qu'un boulanger ?* F. Grimaud : *Petit glossaire du jeu de boules* (suite du n° d'avril 68).

R.F.

LES VIII^e RENCONTRES INTERNATIONALES DU FILM POUR LA JEUNESSE

présentent au Palais des Festivals de Cannes du 26 décembre 68 au 2 janvier 1969

— Une compétition cinématographique :

24 films inédits de long métrage et 40 courts métrages - 30 nations - 3 jurys internationaux dont un jury 20 ans - débats publics.

— Un colloque : Le jeune et l'amour à l'écran (stéréotypes, mensonges et vérité) 10 conférences-débats et 6 films débats - 400 participants en deux groupes.

— Un stage de tournage cinématographique en 16 mm. 90 stagiaires - théorie, pratique des actualités - documentaire et fiction.

— Galas et veillées : musique ancienne, chorégraphie, jazz, folklore Corse.

— Excursions culturelles.

— Inscriptions : Jeunes 50 F - Adultes 80 F - Pension complète de 165 à 230 F. Pour le stage, cf dossier spécial.

Pour plus de renseignements, écrire à R.I.F.J., Mougins 06. Tél. 90.03.93.



La directrice de la publication : E. Freinet

Printed in France by Imprimerie CEL - Cannes

Dépôt légal : 4^e trimestre 1968

n^o d'édition 130 - n^o d'impression 1123

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*

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