

41<sup>e</sup> année

n° 6

Mars 1969

**L'EDUCATEUR**

*magazine*

ICEM FIMEM

Pédagogie Freinet

# Sommaire

C. FREINET	Le Congrès de Grenoble 1939 .....	1
E. FREINET	La rénovation de l'Ecole du Peuple se fera par la base .....	3
M. PELLISSIER	Le Congrès de Grenoble 1969 .....	13
R. FAVRY	Hygiène du savoir .....	17
E. REUGE	Ecoles de ville .....	25
H. LALANNE	Architecture scolaire et pédagogie Freinet .....	27
J.P. BLANC	La mathématique et l'expérimentation .....	31
L. PERRET et L. ALIBERT	Des travailleurs pour une mathématique vivante .....	34
A. BERUARD	Français - pour une commission active .....	39
M. H. et A. BARTHOT	Expérience d'alphabétisation des travailleurs étrangers .....	41
J. DAVID	L'école et son environnement .....	44
P. QUARANTE	Pour un journal scolaire de qualité .....	47
A. HYMON	Possibilités d'exploitation du cinéma infantin .....	51
D. LEGAGNUUX	Propos d'une redébutante .....	54
G. JAEGLY	A propos de 25 élèves par classe .....	57
R. PROUVEZ	Le stage de Beauregard (Aisne) .....	59
	Livres et Revues .....	63

---

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 : Grenoble (Cliché Photopress)

## LES ACTIVITÉS DIRIGÉES

Célestin FREINET

*L'initiative des Activités Dirigées a eu un succès réconfortant.*

*Je sais bien que l'on peut reprocher à l'administration d'avoir créé sur le papier une discipline scolaire nouvelle pour laquelle les maîtres sont insuffisamment préparés et dont on n'a point prévu l'organisation méthodique qui aurait nécessité locaux, matériel... et crédits.*

*Nous avons trop souvent affirmé nos conceptions de matérialisme pédagogique pour ne pas nous associer à ces regrets. Certes, si nous avons des locaux et de l'argent, les belles choses que nous pourrions réaliser! Mais nous le disons franchement aussi, dans l'état actuel des choses, nous aurions sérieusement regretté qu'intervienne hâtivement une organisation méthodique et officielle des Activités Dirigées avec sans doute une sanction non moins officielle et scolastique.*

*Nous sommes, pratiquement, devant un problème à trois possibilités :*

— *Organisation officielle des Activités Dirigées avec finance-*

*ment officiel, mais comme conséquence, réglementation préalable, bureaucratique de ce qui n'a pas encore acquis forme et technique ;*

*— Encouragement officiel sans sacrifice pécuniaire, système D actuel ;*

*— Continuation des sages pratiques traditionnelles qui évitent effectivement le désordre et l'indécision.*

*Nous sommes à fond pour les Activités Dirigées Système D.*

*C'est qu'il ne s'agit plus ici d'une pratique scolaire plus ou moins rébarbative et incompréhensible, incapable de soulever aucun enthousiasme et de n'autoriser aucun sacrifice, mais d'un renouvellement profond de notre pédagogie, de la remise en honneur d'activités sociales essentielles, d'une liaison avec la vie et le travail dont administrateurs et parents sentent toutes les possibilités dynamiques. Et des milliers d'instituteurs qui se mouraient d'ennui et de routine à ressasser les mêmes devoirs et les mêmes leçons entre les quatre murs de l'école, se sentent revivre soudain à la pensée de pouvoir donner libre cours à quelque tendance refoulée dont l'épanouissement aurait illuminé leur apostolat : l'un s'intéresse aux archives, l'autre aux vieux meubles, d'autres à l'histoire, à la géographie, aux sciences, au cinéma, à la nature, aux travaux des champs... Ces activités étaient à ce jour complètement séparées de l'école qui n'en profitait point ; c'était une sorte de travail de contrebande, désespérant et sans écho.*

*Il y aura désormais du nouveau dans nos écoles. A certaines heures, au moins il y aura de l'enthousiasme et de la joie.*

*Comment ne pas nous en féliciter ?*

C. FREINET

*l'Éducateur, 31 mars 1939.*

# LA RÉNOVATION DE L'ÉCOLE DU PEUPLE SE FERA PAR LA BASE

## Le rôle des sous-commissions cantonales

Élise FREINET

Le 21 mars 1921, dans ce qui fut peut-être son premier article, Freinet écrivait dans *L'École Emancipée* :

*« Il est faux d'arguer qu'on ne peut rien faire pour l'École du peuple avant le renversement de la bourgeoisie... Improviserez-vous (au grand soir) l'organisation future de l'école populaire? ... Occupons-nous donc de cette tâche urgente...*

*... Et je voudrais que tout le monde s'en occupât, même ceux qui ne se sentent pas capables d'être syndicalistes-révolutionnaires. Car, si nous sommes souvent inaptes à faire des militants, nous serions nombreux alors, comme éducateurs-révolutionnaires. »*

Freinet n'avait guère que quatre à cinq mois d'enseignement, quand déjà, mis à l'épreuve des difficultés de l'école publique et orienté par la pensée marxiste, il partait à la recherche d'une pédagogie de classe,

se développant dans les antagonismes sociaux du présent. Il savait qu'il faudrait désormais rejeter les formes conciliatrices — qui ne sont qu'une façon détournée de prolonger le passé vétuste — et appeler le peuple tout entier vers une éducation de masse.

Cette prise de position — à l'instant d'un départ encore si incertain — il l'affirmait avec autorité quelque vingt-cinq ans plus tard : fort d'une expérience qui mettait en place, dans les masses prolétariennes, une pédagogie populaire, créée de toutes pièces par les humbles pionniers du rang, il pouvait sans crainte, préparer et parfaire, au sein même du capitalisme, les assises d'une école révolutionnaire.

*« Quelles que soient les convulsions qui accompagnent la naissance d'un ordre nouveau, notre révolution pédagogique devra naître du désordre existant, devra construire le futur au sein du présent,*

*convaincre plus que contraindre et convaincre non par des mots, mais par l'évidence d'un progrès essentiel dans l'organisation, par l'éblouissement d'une efficience décuplée, par l'irradiation presque mystique de l'enthousiasme qui anime ceux qui ont osé, en précurseurs, ouvrir les voies salutaires de cette réadaptation.* » (1)

Telles sont encore aujourd'hui les données de notre engagement, de nos enthousiasmes, de nos travaux mais aussi de nos luttes, car nous n'avons pas la naïveté de croire que la pédagogie est une arme suffisante pour changer la société. Nous nous emploierons certes de toutes nos énergies à élargir les voies si laborieusement mais si judicieusement tracées, mais nous savons que « *le problème pédagogique tel que nous le concevons nous place au cœur même de la complexité sociale... Nous dénonçons l'illusion des timides qui espèrent faire fleurir dans le chaos social une pédagogie et une école susceptibles de servir de modèle pour les réalisations sociales à venir... L'école suit avec un retard regrettable les conquêtes sociales. A nous de réduire ce retard, ce qui sera déjà une appréciable victoire... Le peuple accédant au pouvoir aura son école et sa pédagogie. Cette accession est commencée. N'attendons pas davantage pour adapter notre éducation au monde nouveau qui est en train de naître.* » (1)

C'est à la lumière de ces directives qui éclairent notre route, que nous nous devons de profiter des événements qui peuvent nous permettre d'accrocher plus solidement nos efforts

---

(1) C. Freinet : *L'Ecole Moderne française*, p. 19, p. 20.

pour élargir notre champ d'action dans la masse enseignante.

C'est ainsi que, sans parti pris et sans illusions, nous avons toujours considéré comme un avantage l'esprit et le contenu des Instructions Ministérielles qui, depuis 1923, sont en fait la justification de toute notre pratique pédagogique. Plus encore nous nous sommes réjouis du Plan d'Etudes de 1936 promu par Jean Zay alors très au courant de nos efforts. Et, actuellement, nous ne saurions nous plaindre que la Rénovation Pédagogique devienne un fait national et que les décrets d'Edgar Faure nous donnent — en apparence — le feu vert.

Mais, en praticiens habitués à retrousser nos manches, nous n'aurons de cesse dans notre activité amplifiée, que la rénovation scolaire quitte les séances parlementaires pour atterrir tout bonnement sur le carreau. Là où, truelle en main, nous allons continuer à façonner et à enrichir notre pédagogie au goût et aux besoins des enfants du peuple.

Aussi ne sommes-nous pas pris au dépourvu, ni victimes d'un mirage de victoire quand nous constatons que notre secteur primaire échappe, comme par hasard, aux directives du renouveau pédagogique. Nous en deviendrons plus que jamais les acteurs car nous savons que « *cette réadaptation, cette modernisation ne se feront point sous le signe de la fantaisie, de la mode ou même par décret supérieur des autorités... elle se fera en partant de la base* ».

Nous voilà donc tous désignés pour prendre nos responsabilités pédagogiques — et pourrait-on dire, historiques — dans les *sous-commissions*

*cantonales* mises en place par les *conférences pédagogiques* : la porte est ouverte, il faut entrer. Elle nous fut si longtemps fermée ! Il faut en franchir le seuil pour retrouver l'audience de nos collègues, leur faire connaître en toute bonne foi et simplicité nos réalisations, leur offrir les solutions qui déjà ont pris corps dans un pragmatisme pédagogique préparé depuis longtemps et qui donc apporte sécurité et efficacité.

La réalité répond-elle à notre attente ? Qu'en est-il des tentatives qui ont été faites dans la laborieuse mise en place des *commissions cantonales* ?

Quelles perspectives de travail rentable sur le plan pédagogique, intellectuel, humain, se dessinent à l'appui de notre intervention ?

Il faut dire tout de suite que les nombreux comptes rendus que nous adressent nos camarades sur le déroulement de cet événement sont riches de promesses rassurantes. On peut affirmer — sans aucune réticence — que la forme nouvelle des conférences pédagogiques, quittant résolument le monologue-leçon de l'Inspecteur, pour susciter discussion et mise en route de travaux, est un incontestable progrès. Voilà nos administrateurs contraints de délaissier leur rôle de clerks, pour aller plus loin que la péroration, creuser plus profond que les mots et entrer, résolument, dans les essais réels.

Ce n'est pas, pour eux, chose si facile : prendre conscience, tout à coup, que la culture amassée avec tant de peine, ne sert plus à assurer les obligations du présent ; que la tradition intellectuelle est vigoureusement remise en question ; que des voies

révolutionnaires proposent un changement radical d'esprit et de technique ; que l'humble subordonné du rang peut devenir maître-d'œuvre et prendre autorité, voilà qui fausse brusquement les données d'une profession, hier encore, bien classée.

Nos collègues traditionnels connaissent eux aussi de semblables inquiétudes devant l'ordre soudain, donné d'en haut, d'un changement aussi radical de la pratique scolaire : plus de leçons, plus de notes, plus de classement ! Et rien à proposer en mesure de remplacement, puisqu'aussi bien les prescriptions ministérielles se contentent d'interdire, sans proposer des moyens nouveaux susceptibles de justifier ce grand mot de *Rénovation*. Le désarroi qui résulte d'un si regrettable état de fait est bien compréhensible chez des gens d'un noble métier et, pour la plupart, de haute conscience. Il est partout de bons maîtres, de riches personnalités aimant leur profession et l'accomplissant avec la certitude de remplir une vocation. Le fait que nous ayons acquis une pratique pédagogique qui nous donne quelque avance sur le présent pédagogique, ne nous donne pas forcément une supériorité humaine face à nos collègues traditionnels. Nous devons les comprendre jusque dans une opposition devenue chez certains le seul moyen de défense de leur cas, la seule occasion de préserver leur confiance dans un métier qu'ils aiment et qui leur donne de probants résultats. Nous nous devons d'être compréhensifs ; d'établir des discussions avec les esprits les plus ouverts ; en élevant les débats, en nous situant, les uns et les autres dans une actualité révolutionnaire qui est la marque étonnante de notre époque, remettant en discussion toutes les valeurs dont elle

a vécu ; en nous employant ensemble à la solution des problèmes que nous pose inlassablement l'exercice d'une profession de plus en plus difficile à remplir. Attelés aux mêmes actes, nous découvrirons le même sens et la même logique qui finissent par créer un style social du travailleur que bon gré, mal gré il va falloir acquérir.

C'est dans ces démarches de généralité, dans les premiers contacts avec nos collègues traditionnels, que les plus avisés de nos militants gagnent peu à peu la sympathie de la masse et se font animateurs d'une commission centrale. Elargissant leur champ d'action, ils font de leur classe un lieu d'expériences qui, preuves à l'appui, peut donner l'assurance d'une pédagogie de rendement puisque basée sur l'activité, les besoins mêmes des enfants. Et, progressivement, devant les faits vécus, devant les résultats obtenus, devant les obstacles qui s'opposent à une marche en avant nécessaire, se situe dans toute son ampleur le problème d'éducation populaire.

C'est ce qui ressort des comptes rendus (schématisés pour gagner du temps) que nous adresse notre camarade Deléam, sur les premières réunions de travail de la sous-commission cantonale de Reithel, comptes rendus que nous soumettons à la réflexion de nos camarades.

Mais, cela va de soi, tous nos camarades n'ont pas acquis encore ce pouvoir de décision, venu après une sûre pratique scolaire, qui fait surgir du positif jusque dans les données négatives de commissions imposées d'autorité par des inspecteurs restés trop souvent soucieux du respect de l'emploi du temps, des horaires et de la séparation des disciplines... Il n'est pas donné à tous nos praticiens

de faire voler en éclat ce carcan scolaire contre lequel s'insurgent toutes les directives de rénovation pédagogique et, par surcroît, de gagner du même coup la sympathie de l'auditoire. Mais, du moins, nombreux sont ceux de nos praticiens qui, entrant dans les commissions, peuvent y apporter les documents démonstratifs d'une pratique scolaire donnant à l'enfant un rôle déterminant dans la réalisation de ses besoins essentiels, en fonction des besoins de la société à laquelle il appartient. Si des demi-journées de travail peuvent être prévues, comme il se doit, dans l'horaire de recyclage des maîtres, les classes Freinet peuvent devenir des champs d'expérience susceptibles d'orienter, sinon de créer, un véritable redressement pédagogique.

Il va sans dire que nous en sommes là, dans ce système D dont parlait Freinet en 1939 en des circonstances de rénovation scolaire à peu près semblables à celles d'aujourd'hui. Il nous suffit de nous rapporter au texte de Freinet mis en leader de ce numéro pour comprendre qu'en trente ans, le Ministère de l'Education Nationale est toujours enfoncé dans le même immobilisme et qu'il en donne le change par des vœux pieux qu'il laisse à d'autres le soin de réaliser.

Nous redisons que nous ne sommes pas ici pour suppléer à l'inertie gouvernementale, pour porter à son acquis des résultats qui nous reviennent et que notre dévouement, nos sacrifices ne seront consentis que dans la mesure où l'Ecole du peuple sera progressivement intégrée à la vie sociale dont elle est aujourd'hui arbitrairement détachée.

Elise FREINET

# COMPTES RENDUS DE LA COMMISSION CANTONALE de la circonscription de RETHEL (Ardennes)

## RAPPORT DE LA COMMISSION A : COMPOSITIONS ET CLASSEMENTS

Les onze membres de la Commission A, réunis le 20 novembre 1968 dans une salle de l'Ecole Mazarin à Rethel, sont, après discussion, d'accord sur les points suivants :

— supprimer les compositions, les notes, les classements et les distributions de prix ;

— ne jamais sanctionner irrémédiablement un élève, mais l'encourager à se perfectionner ;

— ne pas cataloguer les enfants dans tel ou tel groupe ;

— ne pas comparer un élève aux autres, mais à lui-même ;

— donner une appréciation par matières et par aptitudes (à définir en sous-commissions suivant les niveaux). Cette appréciation doit être relative et non absolue. Elle doit être donnée après discussion avec l'élève et admise par lui ;

— établir des graphiques individuels le plus souvent possible (chaque semaine ou chaque quinzaine), inspirés des Plans de Travail Freinet ;

— établir des graphiques récapitulatifs par matières et par aptitudes (chaque trimestre et chaque année).

*Mais cela suppose :*

- pas plus de 20 élèves par classe,
- une réforme des examens,
- une réforme des dossiers d'entrée en 6<sup>e</sup>,

— la suppression des dispenses d'âge et des limites d'âge pour l'entrée en 6<sup>e</sup>,  
— la suppression de toute discrimination (classe de transition, lycées ou collèges. etc.),

— la création de classes parallèles,  
— la création de nombreux collèges techniques avec obligation d'y accepter tous les candidats après avis favorable d'un orienteur,

— un changement d'état d'esprit des enseignants et des administrateurs pour l'établissement d'un nouveau climat entre maîtres et élèves et entre maîtres et chefs hiérarchiques,

— le recyclage des maîtres, en prenant pour cela 3 heures sur les 30 heures hebdomadaires,

— l'étude des techniques pédagogiques modernes dans les E.N. et particulièrement des techniques Freinet,

— l'organisation de stages de formation pédagogique moderne en période scolaire (par ex. du jeudi matin au dimanche soir ou du dimanche matin au jeudi soir) (stages Freinet par exemple),

— une réforme rapide de l'orthographe.

Mais conscients des difficultés à vaincre pour réaliser ces réformes profondes, les membres de la Commission A suggèrent: la création d'une Commission pédagogique permanente dans chaque circonscription d'Inspection Primaire.

*Le Rapporteur :*  
F. DELEAM

## RAPPORT DE LA COMMISSION A : TECHNIQUES

*Compte rendu de la séance du 22 janvier 1969*

Dix membres de la Commission A se sont réunis le 22 janvier 1969 dans une salle de l'Ecole Mazarin à Rethel pour poursuivre leurs travaux.

*A) Observations de Monsieur l'Inspecteur*

La Commission entend d'abord une

communication de M. le Conseiller Pédagogique lui faisant part des observations de M. l'Inspecteur Départemental de l'Education Nationale au sujet des comptes rendus de séances précédentes, observations qui peuvent se résumer ainsi :

1) M. l'Inspecteur s'associe aux réclamations formulées par la Commission A, mais

lui rappelle que son rôle n'est pas de « contester ».

2) M. l'Inspecteur félicite la Commission A pour le sérieux de ses travaux, mais lui demande d'étudier spécialement la technique de l'observation, pour informer les jeunes maîtres et les aider à mieux faire observer leurs élèves en posant des questions judicieuses destinées à guider l'observation d'abord et à contrôler ensuite.

3) M. le Conseiller Pédagogique pense devoir mettre la Commission en garde parce que, dit-il, elle ne pense que par la « méthode Freinet », qu'il y a d'autres méthodes que les maîtres peuvent utiliser, et qu'il existe une façon de faire observer intelligente et efficace.

#### B) Justifications de la Commission

La Commission s'excuse d'avoir provoqué inconsciemment ces réactions et demande la permission de se justifier :

1) Elle remercie M. l'Inspecteur d'avoir bien voulu s'associer non pas à ses « contestations », mais à ses « vœux », qui ne visent que le bien commun. Elle pense pourtant, conformément à la politique actuelle de *participation* du personnel à la gestion de l'entreprise — pour améliorer le rendement et trouver des solutions aux revendications légitimes — qu'elle a le droit, et plus encore le devoir, de formuler certains souhaits. Car dans toutes ses recherches pédagogiques et ses essais pour apporter des améliorations et trouver des solutions, elle s'est toujours heurtée à trois problèmes majeurs :

a) la surcharge des effectifs de nombreuses classes ;

b) le manque de crédits pour acheter le matériel et la documentation indispensables ;

c) l'absence d'information et le besoin de recyclage des maîtres.

Ce n'est pas une affaire strictement syndicale, mais une lutte de tous pour un bénéfice commun, et surtout une bataille pour ce qui nous est le plus cher et le plus légitime : le droit de l'enfant à l'éducation.

2) L'observation n'est pas un sujet que la Commission veut négliger. Mais il lui semblait qu'elle devait étudier d'abord des points plus essentiels :

a) l'esprit nouveau qui doit animer la réforme pédagogique et communiquer cet esprit à tous ses collègues qui n'ont pas eu le bonheur de participer à ses travaux — ce qu'elle regrette ;

b) comment répondre aux besoins de l'enfant, qui deviendra un homme — préoccupation qui est à la base de la réforme pédagogique ;

c) donner aux maîtres les moyens d'accomplir leur nouveau rôle d'animateurs pédagogiques, au lieu d'être des distributeurs de connaissances, en leur offrant des outils appropriés.

Si elle n'a pas encore traité ce point de détail de l'observation, c'est qu'il avait déjà été longuement étudié et approfondi lors de conférences pédagogiques récentes et qu'il suffit de demander aux maîtres de relire les Instructions Ministérielles de 1923 qui ont insisté sur l'observation, son rôle et la façon de faire observer, pour les convaincre et les aider. Néanmoins, la Commission veut répondre au désir de M. l'Inspecteur et inscrit à son ordre du jour : *l'observation*.

3) Les membres de la Commission ne se sentent pas offensés par le dernier reproche et, au contraire, ils s'en félicitent. Ils ne nient pas avoir été influencés par la présence de M. Deléam et s'en trouvent d'ailleurs très heureux. Ils en profitent pour remercier ce dernier de leur avoir apporté de précieux conseils et lui demandent instamment de rester leur rapporteur.

Ils tiennent cependant à préciser qu'il n'y a pas de « méthode Freinet », mais un ensemble de techniques Freinet, qui peuvent aider le maître à construire sa propre méthode, adaptée à son tempérament, à ses moyens, et surtout à ses élèves.

Si le nom de Freinet a été souvent cité, c'est parce que la Commission devait étayer ses recherches :

a) sur des expériences faites dans le sens de la réforme et elle les a trouvées dans le vaste laboratoire des classes pratiquant les techniques Freinet ;

b) sur les moyens de parvenir à cette réforme et elle les a trouvés dans la Pédagogie Freinet : techniques et outils ;

c) sur une bibliographie appropriée et elle l'a trouvée chez Freinet. C'est d'ailleurs pour cela qu'elle maintient à son ordre du jour : l'examen de la documentation offerte par l'ICEM Pédagogie Freinet.

La Commission aborde ensuite son ordre du jour :

#### C) Compte rendu de la séance du 14 décembre 1968

Le rapport présenté par M. Deléam est approuvé à l'unanimité.

Au cours de la discussion, il est rappelé la première séance concernant les notes et les classements. La Commission prend acte de la circulaire parue récemment, supprimant les classements et apportant un aménagement à la notation. Elle souhaite, comme il est dit dans la circulaire, que ces instructions ne soient que provisoires et qu'on aboutisse rapidement au remplacement total des notes par des appréciations judicieuses à tous les niveaux.

#### D) La documentation offerte par l'ICEM Pédagogie Freinet

Elle est présentée par M. Deléam :

a) BT (Bibliothèque de Travail). Véritable encyclopédie scolaire, dans laquelle les enfants peuvent trouver la réponse à tous leurs sujets de préoccupation, qui fournit des renseignements se rapportant aux activités scolaires et extra-scolaires dans tous les domaines ;

b) BTJ (Bibliothèque de Travail Junior). Encyclopédie plus spécialement adaptée aux enfants de 6 à 10 ans ;

c) BT2 (Bibliothèque de Travail 2° degré). Encyclopédie qui soulève les problèmes se posant aux adolescents ;

d) SBT (Supplément à la Bibliothèque de Travail). C'est le complément illustré indispensable pour le travail scolaire, qui offre des textes d'auteurs, des expériences, des maquettes et dioramas, des thèmes d'études pour l'histoire, la géographie, les sciences, le travail manuel...

e) BTS (Bibliothèque de Travail Sonore) qui apporte une formule originale pour l'enseignement audiovisuel. Ce sont des documents sonores illustrés de diacouleurs.

f) des Bandes Programmées d'histoire et de sciences, dans lesquelles le cheminement du travail est soigneusement programmé, sans emprisonner l'enfant dans une besogne mécanique. Elles aident à l'organisation du travail individualisé ou du travail par équipes.

g) et pour le maître des BEM (Bibliothèque de l'Ecole Moderne) et des dossiers pédagogiques.

La Commission pense que cette documentation riche, variée, juste, à la portée des élèves, et toujours disponible grâce à son système simple de classement, doit être présentée et recommandée à tous les maîtres.

#### E) L'observation

1) Après un premier échange de vues,

les membres de la Commission veulent rappeler les points suivants :

a) l'enfant doit observer souvent et noter seul ce qu'il a découvert, même s'il se trompe. Au moins il aura vu, touché, senti, entendu, remarqué, perçu, jugé et raisonné par lui-même et non à l'imitation du maître ou d'un livre.

b) c'est l'enfant qui doit découvrir les choses ou les faits à observer, pour ne pas être privé de la meilleure part de son éducation. Ce choix, plein de fantaisie et d'imprévu, aura un tout autre attrait et une tout autre valeur éducative qu'un sujet banal répété d'année en année et imposé par le maître.

c) l'observation dynamique doit remplacer l'observation statique, en permettant de répondre à toutes les questions que l'enfant se pose à lui-même et que le groupe lui pose, pour se situer par rapport à ce qui est observé, dans le sens de son devenir et de son contact progressif avec son environnement, de plus en plus éloigné dans le temps et l'espace.

d) le rôle du maître sera d'animer, c'est-à-dire :

— de susciter la curiosité de l'enfant,

— d'aider l'enfant à faire appel à tous ses sens, à mesurer, à comparer, à classer, à trouver des informations complémentaires, à distinguer l'essentiel, à tirer des idées générales...

— de veiller à l'organisation du travail.

Il faut donc avant tout restituer à l'enfant toute la part d'initiative et d'action qui lui revient pour aboutir à la véritable discipline d'éveil.

2) Les membres de la Commission cherchent ensuite un thème pour examiner les façons d'observer, sans tomber dans la banalité.

Ils s'aperçoivent immédiatement qu'il n'y a pas une technique unique de l'observation, mais une multitude de techniques différentes, suivant le sujet, suivant les individus, suivant les circonstances, suivant les situations... Ils pensent donc qu'on ne peut donner que des exemples et des conseils :

#### 1<sup>er</sup> exemple :

Un oiseau trouvé dans le bois et apporté en classe le lundi matin.

Tous les élèves font le cercle. Le maître n'intervient pas et laisse les enfants s'exclamer :

— Qu'il est beau avec son plumage magnifique !

— Il est rouge sur la tête et vert ailleurs.  
— Oh ! Ce n'est pas le même vert partout. Il est vert-jaune sur le dos et vert-olive sous le ventre.

— Ses ailes sont marron avec des taches noires et blanches.

— Mais quel est cet oiseau ?

Le maître intervient pour la première fois :

— Prenez la BT n° 129 : Bel oiseau, qui es-tu ?

— J'ai trouvé : long bec droit pointu, couleur verte du plumage... C'est un pic-vert, crie Robert, fier de sa découverte.

— Mais de quoi est-il mort ?

Le Maître : Tu veux trouver la cause de sa mort ? Nous allons chercher. Quels sont les volontaires pour le disséquer ?

René et Jean préparent déjà la cuvette et la trousse ; ils se mettent à l'œuvre.

D'autres questions jaillissent :

— Qu'est-ce qui lui sort de la bouche ?

— Sa langue.

— Qu'elle est longue !

— Mesurons-la... 8 centimètres, le double de la longueur de son bec.

On dessine et on écrit les dimensions.

— Ses pattes ne ressemblent pas à celles du troglodyte que nous avons observé la semaine dernière. Elles ont deux doigts en avant et deux en arrière, avec de longues griffes.

— On dirait des crampons, comme ceux des alpinistes qui grimpent sur les glaciers.

On les dessine.

Le Maître : Mais cet oiseau ne grimpe pas sur les glaciers.

— Non. Il grimpe aux arbres.

Le Maître : C'est pour cela qu'on le classe dans l'ordre des oiseaux grimpeurs.

— Quels sont les autres oiseaux grimpeurs ?

On cherche dans le fichier et on découvre, en plus du pic-vert : le pic noir, le grimpeur, l'épiche, la sittelle, le torcol, le coucou, les perroquets...

Pendant ce temps, la dissection se poursuit. On rappelle en passant les organes de l'appareil digestif des oiseaux qu'on connaît pour l'avoir étudié sur un pigeon. Daniel est chargé de faire un grand croquis.

— Tiens. Il y a un dépôt de sang près du cœur. Le gésier est crevé.

— Voici un plomb. Un autre. Un troisième.

— Il a donc été tué par un chasseur.

— C'est peut-être un oiseau nuisible...

— Regardons ce que contient le gésier :

des larves, des petits insectes, des fourmis.

— Mais c'est un oiseau utile.

— Il fait peut-être des dégâts aux arbres.

Jean-Pierre qui traverse les bois pour venir en classe, est chargé d'observer un pic-vert cherchant à se nourrir. Deux jours après il raconte ses observations :

— Le pic-vert fait un trou dans le tronc d'un arbre avec son bec. Il frappe de l'autre côté. Puis il revient guetter au trou et y plonge rapidement sa langue.

Au cours d'une classe-exploration, des troncs sont examinés. Effectivement on constate des trous, surtout sur les arbres morts ou malades, très peu sur les arbres sains.

— Cela pourrait prouver que le pic-vert est responsable de la mort de certains arbres.

— Non. Les larves et les insectes prolifèrent dans le bois mort ou malade. Le pic-vert n'y fait plus de dégâts. Au contraire, il peut sauver un arbre sain en détruisant les insectes qui commencent à l'attaquer.

— Le pic-vert est beaucoup plus utile que nuisible. Il faut le protéger.

On va préparer un compte rendu pour le journal scolaire :

— Patrick et Thierry décriront l'oiseau. Robert fera les croquis.

— René et Jean raconteront leur dissection. Pierre dessinera.

— Jean-Pierre écrira ses observations dans le bois et ses conclusions.

Question d'un membre de la Commission :

— Ce n'était pas prévu à l'emploi du temps ?

Réponse :

— Non. Nous avons repoussé l'exploitation grammaticale d'un texte pour profiter de l'intérêt spontané de la classe : le pic-vert.

Autre question :

— L'observation semble facile en sciences et en géographie ; mais en histoire, c'est plus délicat.

Réponse :

— C'est le document historique qui est plus difficile à trouver, mais l'observation est la même, car l'histoire est aussi une science. Voici un exemple historique :

## 2° exemple :

Jean-Pierre a découvert une pièce de monnaie. Il l'apporte en classe. Son étude est prévue durant l'heure d'activité d'éveil de l'après-midi. Robert s'offre pour aider Jean-Pierre.

Il faut d'abord nettoyer la pièce. Le maître donne des conseils : ne pas utiliser de papier émeri, mais une pâte à polir les métaux et un chiffon doux.

La date apparaît : 1792.

Le maître remet une fiche pour établir l'identité de la pièce : diamètre, épaisseur, poids, métal, avers, revers, tranche...

Les mesures sont faites avec le pied à coulisse. Par expérimentation et par comparaison (aimant, son, couleur), on trouve qu'elle est en bronze.

Robert emploie la loupe pour examiner les faces. Le maître conseille d'éclairer la pièce latéralement. Robert dessine l'avers : buste de Louis XVI et note la légende : *Louis XVI Roi des Français 1792*. Il dessine ensuite le revers : un faisceau avec pique et bonnet phrygien et note : *La Nation La Loi Le Roi 2 S L'An 3 de la Liberté*. Donc sa valeur est deux sols.

Pendant ce temps Jean-Pierre a cherché dans un livre d'histoire les dates du règne de Louis XVI : 1774-1792, le gouvernement de la France en 1792 : l'Assemblée Législative, époque de la Révolution Française. Dans les fiches il regarde ce que rappellent la pique et le bonnet phrygien. Il compare avec la maquette du Révolutionnaire déjà faite.

Quand tout cela est terminé, Jean-Pierre et Robert font leur exposé à toute la classe. Jean-Pierre présente sa pièce, dit où il l'a trouvée et la montre : côté face, côté pile et tranche, tandis que Robert lit sa fiche d'identité. Jean-Pierre ajoute les renseignements trouvés dans les livres d'histoire, le dictionnaire et les fiches.

Mais les questions de la classe arrivent :

— Combien est-ce 2 sols ?

Personne ne sait. Le maître doit expliquer :

— Il fallait 20 sols pour faire une livre. Le sol est l'ancien nom du sou et la livre est l'ancien nom du franc.

— Mais que pouvait-on acheter avec cette pièce ?

Patrick est chargé de chercher dans le fichier quelques prix de l'époque.

— Cette pièce est-elle beaucoup plus vieille que nous ?

— Oh ! Oui.

Et Robert montre sur la frise historique : 1792, date de la pièce et 1959, date de naissance de Patrick. Il situe entre : Napoléon I<sup>er</sup>, Napoléon III, la Grande Guerre et la dernière guerre pendant laquelle le grand-père de Patrick était prisonnier.

— Pourquoi a-t-on écrit François pour Français.

On cherche un texte de l'époque dans le fichier et on constate que la terminaison *ais* n'existait pas, elle était remplacée par *ois*.

— L'an 3 n'était pas en 1792, mais en 1795...

Le maître fait trouver que trois ans avant 1792, c'était 1789 ! chute de la Bastille, victoire de la liberté sur le despotisme. Le mot *liberté* prend sa signification. Il s'agit bien de l'an 3 de la Liberté et non de l'an 3 de la République.

— Pourquoi est-il écrit : *La Nation La Loi Le Roi* ?

Jean-Pierre ne sait que répondre.

Le Maître lui demande de chercher dans une chronologie ce qui s'est passé le 14 septembre 1791 : le roi jura la Constitution, c'est-à-dire la loi devant la nation. La royauté est devenue constitutionnelle, ce qui explique la devise inscrite sur la pièce.

Jean-Pierre se promet de mieux se documenter une autre fois pour répondre plus facilement aux questions de ses camarades.

La Commission pense que ces deux études respectent bien les conseils donnés par avance. Les principes découverts par de grands pédagogues, anciens ou modernes, ont été mis en pratique, notamment : l'éducation des sens de Rousseau, la domination de la nature de Spencer, les trouvailles de Piaget dans ses tests psychopédagogiques, l'éducation intuitive de Pestalozzi, l'observation active du milieu de Decroly, le tâtonnement expérimental de Freinet, la pédagogie de l'étonnement de Legrand, l'école heureuse de Vial, etc., et aussi les théories modernes sur l'approche de l'environnement et la dynamique de groupe. Mais surtout on y a fait preuve d'un esprit nouveau, celui qui doit inspirer tous ceux qui veulent mettre en œuvre la rénovation pédagogique.

La Commission croit qu'il faut travailler dans ce sens. Elle veut faire confiance aux jeunes. Et, au lieu de leur présenter des leçons modèles, ou de leur fournir des fiches toutes faites, elle suggère qu'au cours des demi-journées prévues prochainement pour le recyclage des maîtres, on fasse des leçons ordinaires, avec leurs qualités et leurs défauts, suivies de larges et fructueux débats, durant lesquels les jeunes n'hésiteront pas à prendre la parole et pourront faire preuve d'initiative et d'activité, comme les élèves dans les classes renouvelées.

*Le Rapporteur, F. DELEAM*



(Photo Gimel)

Vue intérieure du Centre Socio-culturel du village olympique qui a accueilli l'an dernier, pendant les Jeux Olympiques, une exposition sur la pédagogie Freinet et qui recevra, cette année, l'exposition des " méthodes naturelles " présentée les six derniers mois à l'I. P. N.

**GRENOBLE 1<sup>er</sup> au 5 AVRIL 1969**

**XXV<sup>e</sup> CONGRÈS INTERNATIONAL  
DE L'ÉCOLE MODERNE**

*Michel PELLISSIER*

Toute évolution, tout accroissement, toute survie imposent des modifications de comportement, des adaptations : c'est en fonction de ces données inhérentes à l'évolution que nous avons été dans l'obligation de donner une formule nouvelle à nos congrès étagés tout au long de l'année. Dès à présent, nos congrès stages régionaux sont mis en marche avant et après Pâques, date de notre congrès national de travail. C'est ainsi que les stages de Bretagne et de Basse-Normandie auront lieu en février et que de juin en septembre d'autres rassemblements seront réalisés dans chaque région.

Pour l'instant, c'est surtout du Congrès de Grenoble qu'il faut parler puisqu'il reste le grand Congrès de travail fraternel que nous préparons depuis septembre dernier.

Dans *L'Éducateur* n° 4, Elise Freinet a déjà montré cette impérieuse né-

cessité de nous adapter à une situation nouvelle et a rapidement défini ce que sera le congrès de Grenoble. *Techniques de Vie* a tenu au courant des projets et modifications les responsables départementaux et les responsables de commissions. Nous voulons maintenant informer l'ensemble de nos camarades du déroulement pratique de ce congrès, puisque désormais nos projets ont pris corps et la forme définitive du congrès est fixée.

Nous ne serons que 500 environ à Grenoble. Pourquoi ce nombre et cette limite? D'abord parce que nous avons pris conscience de l'impossibilité de travailler vraiment au niveau des commissions lorsque nous nous sommes retrouvés de plus en plus nombreux ces dernières années, comme nous avons pris conscience aussi de l'impossibilité d'organiser des séances plénières avec un millier de per-

sonnes représentant des niveaux d'attente très différents. Or, devant l'afflux sans cesse croissant, dans nos stages et dans nos réunions départementales, le besoin de faire le point, le souci de la réalisation de nos revues, de nos outils de travail — le véritable travail pratique de commission, en somme — devaient primer sur la manifestation de masse : les 500 travailleurs réunis à Grenoble représentent les camarades qui se retrouvaient ces dernières années au pré-Congrès, plus un certain nombre de nouveaux. La seconde raison de cette limite est d'ordre strictement matériel : 1500 ou 1800 congressistes nous auraient obligés à disperser notre monde à travers la ville, avec toutes les difficultés de rencontre que cela sous-entend.

Enfin, si nous avons abandonné la formule pré-Congrès limité suivi d'un Congrès ouvert à tous, c'est parce que nous nous sommes rendu compte que, en raison du travail de plus en plus accaparant pour tout le monde pendant l'année scolaire, les responsables arrivaient au pré-Congrès sans avoir pu préparer le Congrès lui-même : les jours du pré-Congrès devenaient alors la préparation des expositions et des séances plénières ou de synthèse, réduisant d'autant le travail des commissions...

Les solutions que nous avons adoptées pour Grenoble cette année, après plusieurs réunions du Comité Directeur et de longs échanges par correspondance, nous étaient donc dictées par les nécessités du travail et elles seules.

Nous accueillerons donc 500 camarades environ, invités de la façon suivante : chaque responsable de commission a dressé la liste des travailleurs avec lesquels il était en relation de

travail et dont il estimait la présence indispensable à Grenoble pour le bon avancement des travaux de la commission. Ces camarades ont été invités à confirmer ou non leur participation au Congrès, et tous ceux qui ont répondu affirmativement recevront une fiche d'inscription. Recevront également une fiche d'inscription : tous les délégués départementaux, les responsables de commission, les membres des C.A. de la C.E.L. et de l'I.C.E.M., les camarades étrangers invités par la F.I.M. E.M. et un certain nombre de nos camarades plus anciens qui doivent nécessairement être associés aux décisions qui pourraient être prises à Grenoble concernant la vie du Mouvement. Toutes ces fiches d'inscription seront envoyées par Cannes. Dans la limite des places alors disponibles, les délégués départementaux recevront des fiches d'inscription pour de jeunes camarades déjà engagés dans les groupes départementaux.

Tous ces travailleurs seront reçus au Lycée Emmanuel Mounier, situé dans un quartier périphérique de la ville où les ennuis de circulation seront les moindres et près des locaux qui abriteront les diverses expositions et les salles de réunions autres que celles des commissions.

Les expositions seront prêtes à l'arrivée des congressistes : nous avons voulu que les responsables soient dégagés de tout souci matériel à ce sujet. L'exposition Art Enfantin se tiendra au Foyer de la Maison de la Culture ; l'exposition technologique, centrée sur l'Expression Libre sera au C.R.D.P. : elle sera réalisée avec des documents des écoles de l'Académie de Grenoble uniquement pour les classes primaires, et nous avons

fait appel à nos amis des commissions nationales du Second degré pour la compléter ; enfin, nous attendons le décrochage de l'exposition « C. Freinet et les méthodes naturelles d'apprentissage », actuellement à l'I.P.N., qui sera exposée au Centre Socio-Culturel du village olympique.

Ces expositions étant prêtes, les travailleurs du Congrès n'apporteront donc que leurs documents pour le travail interne des commissions. L'exposition Art Enfantin sera inaugurée le 7 mars et restera jusqu'au 20 avril ; l'exposition technologique sera inaugurée le premier jour du Congrès, mardi 1<sup>er</sup> avril et restera ouverte jusqu'au 30 avril.

Les congressistes seront accueillis le mardi 1<sup>er</sup> avril dans l'après-midi ; seuls les membres du C.A. de la C.E.L. et du Comité Directeur de l'I.C.E.M arriveront un peu avant pour pouvoir se réunir dans la journée du 1<sup>er</sup> avril.

La première séance de mardi soir rassemblera tout le monde pour un premier contact entre tous ; son ordre du jour n'est pas encore définitivement arrêté, mais nous profiterons de la présence de tous les délégués départementaux et de l'équipe de Cannes pour faire le point et préciser en fonction les travaux des jours suivants.

Mercredi 2, jeudi 3 et vendredi 4, les commissions se réuniront pour leurs travaux spécifiques de 9 h à midi, puis de 2 heures à 4 h ; ensuite, de 5 à 7, nous ferons des réunions inter-commissions ou des réunions de toutes les commissions, pour débattre de certaines questions intéressant l'ensemble ou plusieurs grands groupes de congressistes : ceci afin qu'il y ait communication entre les diverses commissions sur les grandes lignes fondamentales de notre travail.

En soirée, les mercredi et jeudi, nous avons prévu une série de « Tables Rondes - Débats » qui doivent nous permettre d'illustrer de façon vivante le thème « Ecole Ouverte » qui sera le thème de notre congrès et de tous les rassemblements régionaux. Six thèmes ont été retenus pour ces débats par le Comité Directeur de l'ICEM réuni à Paris le 22 décembre :

— Architecture, urbanisme et éducation ; responsable R. Ueberschlag.

— Les moyens audiovisuels sont-ils une panacée ? responsable : P. Guérin.

— La création mathématique ; responsables : B. Monthubert et E. Lèmery.

— Formation civique, sens de la coopération et compréhension internationale ; responsables : F. Deléam et R. Linarès.

— L'Ecole Maternelle et l'âge de la lecture ; responsable : M. Porquet.

— La création et l'expression libre dans la formation scientifique ; responsables : P. Delbasty et M. Pellissier.

Pour l'organisation de ces débats, chaque responsable sera mis en relation avec quelques personnalités de la place, que nous contactons en ce moment et que nous savons intéressées par ces sujets. Nous inviterons aux séances des universitaires, des enseignants, des parents d'élèves, des étudiants, des syndicalistes, des docteurs, des psychologues, etc., et ces « tables rondes », annoncées par voie de presse et d'affiches seront ouvertes au grand public. Il ne s'agira pas pour nous de faire des exposés, mais, à partir de quelques documents, d'organiser un échange d'idées entre des gens venus de milieux variés. Ces débats se

dérouleront dans des salles des bâtiments abritant les expositions, à raison de trois chaque soir.

Enfin, vendredi 4 en soirée, nous aurons à la Maison de la Culture, le nouveau spectacle créé par Catherine Dasté et le Théâtre de Sartrouville à partir des récits des enfants des Ecoles de Sartrouville où travaille notre camarade Nicole Athon : « Tchao et Lon-né ». A l'issue du spectacle,

C. Dasté et Pierre Leenhardt, Directeur du Théâtre de Sartrouville, animeront un débat autour des problèmes du théâtre pour enfants et de l'animation culturelle.

Samedi matin, se tiendra l'Assemblée Générale de la CEL.

Voici donc notre programme, et nous faisons actuellement tout ce qui nous est possible pour le mener à bien.

M. PELLISSIER

## NAISSANCE D'UNE PÉDAGOGIE POPULAIRE

Editions François Maspero, 1, place Paul-Painlevé, Paris 5<sup>e</sup>  
1 volume 360 pages 14 × 21. 21,60 F.

*« ...C'est tous ensemble, éducateurs du peuple que, parmi le peuple, dans la lutte du peuple, nous réaliserons l'Ecole du peuple. »*

Ce noble et ample programme est devenu réalité au long de près d'un demi-siècle. Et c'est une grande aventure dont C. Freinet est l'acteur principal, on pourrait même dire le héros tant en sont graves les risques, inévitables les luttes, durs les sacrifices dans une offensive permanente contre la citadelle enseignante capitaliste.

Car l'on ne saurait faire du neuf sans jeter bas l'ancien, sans procéder à un nécessaire travail de démolition qui laissera le chantier libre.

Mais on ne peut démolir sans reconstruire. A même leur fonction sociale, à même la lutte et la pauvreté, des instituteurs de la base, achoppant chaque jour aux difficultés de leur métier, s'ingénient à forger une pédagogie renouvelée, hardie et efficiente, répondant aux besoins des enfants du peuple et base solide d'une culture et d'une philosophie nouvelles.

Elise Freinet, compagne et collaboratrice de C. Freinet, nous fait pénétrer ici au cœur de ce vaste chantier, où s'affairent les constructeurs, où se précise le sens d'une éducation de masse, où s'éveillent en permanence les perspectives d'avenir. Son livre retrace l'histoire d'un mouvement étroitement lié à l'histoire d'une vie : celle de C. Freinet et du mouvement inséparable de son nom.

En vente à CEL, BP 282, 06 - Cannes - CCP Marseille 115-03.

# HYGIÈNE DU SAVOIR

Roger FAVRY

Au pré-congrès de Tours, un camarade qui travaillait à la commission « Culture » (d'où devait sortir la BEM n° 46-49) remarquait qu'au contact des enfants, le grand danger était d'acquérir une culture utilitaire, orientée vers les besoins immédiats de la classe, bref une culture qui ne dépasserait pas de beaucoup celle des enfants.

En mai et juin 1968, au cours d'une réunion de commission consacrée à l'enseignement des lettres, une collègue aux options très traditionnelles supputait qu'avec le travail fourni par le maître dans le cadre de l'Ecole Moderne, celui-ci n'avait pas le temps de se cultiver. Et de noter que pendant les vacances de Pâques elle avait lu trois ouvrages sur Voltaire. Survint alors une passe d'armes avec l'un de ses élèves : « Si vous lisez ces livres, c'est pour nous les infliger

ensuite sous forme de cours... Ce n'est pas de cela que nous avons besoin... Imprégnée par ces livres, votre pensée ne peut plus être originale... »

Le terme de culture est ambigu et dangereux. Prenons un énoncé et disons par exemple que « Lénine était cultivé » ; allons jusqu'à dire que « Lénine était très cultivé ». Bien que la chose soit vraie, nous sentons qu'il était plus que cela. Pratiquement pour tout homme d'action, dire de lui qu'il était « cultivé » n'épuise en rien sa personnalité et ne l'explique même pas. Par contre, des noms — et ils sont légion — que l'histoire a retenus supportent très bien l'énoncé. Si, dire de Balzac ou de Zola qu'il était « cultivé » ne veut pas dire grand chose, en revanche le dire de P. Benoît épuise le sujet ou presque. On ne peut le dire de Claudel ou de

Proust, mais on peut le dire de Gide. Jeu dangereux j'en conviens, et à plus d'un titre. Précisément sur le cas de Gide : quand je lis son « Voyage au Congo » il ne me vient pas à l'idée de dire que Gide était « cultivé », car à ce moment-là il était plus que cela, son livre était action : action contre le colonialisme. De là à dire que « culture » est synonyme d'inaction et à la limite d'impuissance, il n'y a qu'un pas que je franchis allègrement. Tilt.

Je sais que je vais chagriner pas mal de monde, y compris à l'École Moderne. Essayons la même épreuve sur quelqu'un que beaucoup d'entre nous ont connu personnellement : dites « Freinet était cultivé ». Vous haussez les épaules et vous dites « bien sûr qu'il était cultivé... mais il était autre chose tout de même ». Et vous aurez raison. Et par là même vous aurez démystifié l'aspiration à la culture pour la remplacer par l'aspiration à l'action. Nous ne sommes ni Lénine, ni Balzac, ni Zola, ni P. Benoît, ni Claudel, ni Proust, ni Freinet. Mais nous devons nous méfier des pièges que nous tendent les mots. Si nous aspirons à être des « enseignants cultivés » gare à nous ! Nous ne serons bientôt que cela. Politiquement (au sens large, au sens des intérêts de la « polis », de la cité), on sait ce que cela veut dire.

C'est pourquoi j'ai appelé cet article « hygiène du savoir ». Parce qu'à « culture » je substitue chaque fois que je le puis « savoir ». « Hygiène » parce qu'il y a des manières de se cultiver ou d'apprendre qui sont « plus pires » que de ne pas se laver.

Le problème vaut qu'on s'y attarde car la première réaction des stagiaires

quand ils ont bien compris de quoi il en retourne à l'École Moderne, c'est de dire : « Pour faire cela, il faut une culture étendue ». Ce qui est évidemment contradictoire avec les deux autres opinions signalées plus haut, mais qui en fait creuse le même sillon, à savoir la nécessité d'une culture personnelle, la peur de n'en point avoir, etc. Une question vient ensuite : « Comment faites-vous ? » Ici réponses évasives et sécurisantes ou qui se veulent telles car ensuite, à propos de telle ou telle réalisation, revient le leitmotiv : « Un tel fait des choses bien... Oui, mais tu penses, avec la culture qu'il a... »

L'alternance cours - préparations de l'enseignement secondaire a au moins cet avantage d'obliger à faire un retour sur soi et à étudier l'économie du travail intellectuel la plus profitable. Cette année j'ai le cycle suivant : pas de cours le lundi, deux heures le mardi, sept heures le mercredi, rien le jeudi, six heures le vendredi, quatre heures le samedi. Six classes dont quatre d'examen, environ 160 élèves dont beaucoup écrivent à un rythme soutenu (de deux à quatre textes par quinzaine). Un texte libre est toujours une urgence. Un compte rendu de lecture peut attendre, une dissertation quelquefois. Je ne puis pas dépasser quatre jours... Et puis même si je les dépassais, il est facile d'imaginer l'engorgement... De toute manière, quand le plan de travail bi-mensuel tombe, je dois avoir tout lu. Ceci sans préjudice des correspondants. Par ailleurs, malgré tout l'intérêt que je porte à mes élèves, le mercredi soir je ne puis rien lire. Et le vendredi soir je fais effort pour lire les textes libres que je dois rendre le samedi matin. La programmation

de la semaine doit être stricte. Après de longs tâtonnements voici à quoi je suis arrivé.

Mon activité professionnelle se limite à quatre secteurs :

— les heures de présence au lycée (appelées encore « cours »)

— le travail à court terme : la lecture des textes que me remettent mes élèves (y compris le travail pour les correspondants)

— le travail à moyen terme : préparation de dossiers demandés par les

élèves, de fiches-guides, frappe de stencils pour le journal, tirage de certains textes polycopiés.

— le travail à long terme : investigations personnelles sur un thème, réflexion sur mon propre travail, sur la direction que je suis pédagogiquement et politiquement au sens large du terme, activités diverses, syndicales, au sein du foyer socio-éducatif, etc.

J'ai aussi une vie familiale.

Voici l'articulation des quatre secteurs entre eux :

<i>travail à court terme</i>	<i>travail à moyen terme</i>	<i>cours</i>	<i>travail à long terme</i>	<i>travail à court terme</i>	<i>travail à moyen terme</i>	<i>etc</i>
------------------------------	------------------------------	--------------	-----------------------------	------------------------------	------------------------------	------------

Cette articulation repose sur l'alternance : au travail à court terme qui représente pour moi une rencontre avec mes élèves aussi absorbante que le cours, succède un travail à moyen terme qui prépare le troisième secteur (cours), celui-ci précédant le travail à long terme : après le cours je passe immédiatement à un horizon plus large. Evidemment ce cadre de travail n'offre rien d'impératif : il m'arrive de faire suivre un travail à court terme d'un travail à long terme. Mais j'évite de faire suivre un travail de correction et un cours, car je sais qu'alors je ne ferai rien de bon. La raison ? Elle se trouve dans la signification profonde des travaux à moyen et long terme.

Le travail à moyen terme définit la tactique et le travail à long terme la stratégie. Commençons par la tactique. Une classe qui s'intéresse à un problème particulier (théâtre, couple, guerre, racisme, solitude, etc.) a besoin pour exploiter celui-ci d'une forme de travail qui corresponde à

l'esprit de la classe définie comme groupe social aux réactions propres, au moment de l'année où le problème s'impose (il y a des méthodes d'exposition qui conviennent en octobre mais non à la première quinzaine de janvier ou au mois de mai... je le dis sans ironie évidemment), au lieu même (une classe de français au Maghreb ne se conduit pas comme une classe métropolitaine). En ce sens l'expérience d'un camarade n'est jamais applicable telle quelle, car on ne retrouve jamais la même « tonalité », la même qualité de fluide. Et il arrive d'ailleurs que, par suite de circonstances très diverses, on perde à un moment ou à un autre le contact avec une ou plusieurs classes. Ceci explique pourquoi, à partir d'un texte élu, il faille un certain recul pour déterminer la séquence de travail que la classe pourra effectuer : sans doute l'avis des élèves eux-mêmes est-il déterminant mais il y a ici une part du maître à ne pas sous-estimer, d'autant que dans l'enseignement se-

condaire le morcelage des heures brise constamment le contact professeur-élèves. Vous quittez le vendredi vos élèves dans un état d'esprit, le mardi suivant vous les retrouvez dans d'autres dispositions. Je ne dis pas que l'instabilité est la règle, je dis que l'instabilité est une composante possible avec laquelle il faut compter. Le travail à moyen terme (sélection des dossiers intéressants, faut-il un montage ici? faut-il s'appuyer sur un enregistrement? faut-il jouer la pièce? quels textes faut-il polycopier? doit-on recourir au travail en équipes? faut-il que les élèves aient déjà lu tel texte? ou faut-il qu'ils l'abordent sans préparation?) le travail à moyen terme donc est fondamental. La lecture des textes permet d'évaluer efficacement la «tonalité» des rapports maître-élèves et d'orienter ce travail. Il sera possible alors au «cours» de proposer tel ou tel type de travaux dont on a toute raison de croire qu'ils iront — après approbation de la classe — dans le sens de l'imprégnation la plus efficace possible. Même cette précaution prise, on peut se tromper.

Aussi fondamentale est la stratégie, le travail à long terme. Vers la mi-décembre un élève de première s'est proposé pour faire une interview sur les Mormons. Immédiatement, je me suis senti en alerte. Une interview de Mormons est généralement facile à faire car les Saints du dernier jour, volontiers prosélytes, aiment exposer leurs convictions religieuses. Il y avait de grandes chances (connaissant cette classe) pour que cette interview leur donne envie d'approfondir le phénomène religieux. En effet quand nous l'entendîmes, la discussion qui suivit fut déterminante: nous allions étudier *Polyeucte*. Pratiquement j'avais

un mois, non pour déterminer sous quelle forme nous allions étudier *Polyeucte* (cela c'était une question de tactique à déterminer sous une semaine), mais pour délimiter et approfondir une notion à laquelle je ne m'étais jamais réellement intéressé: le sacré. J'ai donc eu recours à quelques ouvrages, en particulier de R. Caillois et de M. Eliade (*L'homme et le sacré*, *Le sacré et le profane*). J'aurais pu compléter avec *Le sacré* de Otto (Payot) mais il vient d'être mis en vente récemment et le lire actuellement ne m'apporterait rien de plus car nous sommes déjà dans le sujet. Tout en lisant ces livres et en établissant des fiches-guides (destinées plus à clarifier mes idées qu'à être utilisées par mes élèves) j'ai pu me rendre compte de l'importance de la notion de *transgression qui viole l'interdit sans le supprimer*. Cette fois cela devenait passionnant: ces livres que je n'avais jamais pu terminer autrefois, parce que je n'en voyais pas l'intérêt réel, s'imposaient cette fois presque d'eux-mêmes. Il fallait suivre le fil: j'attaquais donc *l'Erotisme* de G. Bataille (10 × 18) qui prolonge la notion d'interdit en l'enrichissant au passage des travaux de Lévi-Strauss sur la parenté (la prohibition de l'inceste). Cette fois, je ne m'inquiétais plus de savoir si l'érotisme ou la guerre ou le jeu (puisque ces notions étaient abordées chez Caillois notamment) rentraient ou pas dans le cadre des thèmes possibles de la classe. J'ai poursuivi ma lecture et mes fiches-guides jusqu'au moment où j'ai jugé en savoir assez momentanément. Il s'est trouvé qu'un texte retenu pour le journal mais qui n'a pas donné lieu à exploitation, abordait le problème de l'amour à partir d'une copla sud-américaine: «C'est un poignard dans l'âme

Si on me l'enlève il me tue  
Si on me le laisse je meurs. »

Le texte a pour titre « Délicieux tourment » et analyse une contradiction fondamentale de l'amour. Et depuis quelque temps les textes sur la sexualité, son éducation, les rapports du couple arrivent ici et là. L'étude de *Phèdre* n'est probablement pas loin. Ainsi le fil de mes lectures a coïncidé avec les préoccupations profondes du groupe mais avec un décalage d'un mois ou deux. De ceci découle une série d'observations.

Je ne me suis pas préoccupé d'approfondir ce que je sais déjà sur Corneille ou Racine. L'histoire littéraire en tant que telle ne m'intéresse pas. Car en tant que telle elle ne mène à rien. La lecture de trois livres sur Voltaire (je n'en nie pas l'intérêt bien sûr) ne débouche pas sur des problèmes fondamentaux.

L'opposition classique et irritante entre lettres et philosophie est levée. Les problèmes qui intéressent nos enfants et nos adolescents sont toujours des problèmes philosophiques et cela dès la maternelle : je me souviens d'un texte de CP pour la compréhension profonde duquel il avait fallu passer par la lecture d'une anthologie de textes sur *L'origine de la vie* (Seghers).

Entre les préoccupations du maître et celles des élèves s'est produite une rencontre. Nous arrivons au cœur de la question.

On peut parler de coïncidence. A cela j'objecterai que ce n'est pas la première fois que je constate de telles rencontres. Je n'en ai jamais parlé jusqu'à présent parce qu'elles me

semblaient floues et sans signification. Mais cette année j'ai pu aller plus loin dans l'investigation de ce terrain et, sans nier la coïncidence, je pense qu'elle n'explique pas tout.

On peut dire que j'ai créé la rencontre. Un maître qui s'intéresse à une question finit par influencer sa classe dans le sens de cette question. Je lis le livre de G. Bataille sur *l'Erotisme* et voici qu'arrivent les textes sur la sexualité. Je ne nie pas non plus cette possibilité : enregistrez une discussion avec une classe et vous constaterez à quel point vos lectures et vos préoccupations du moment colorent et orientent le débat. Mais entre la chose dite et la chose écrite il y a un gouffre. En particulier la censure du milieu sur les problèmes de l'amour est si forte que la levée de cette censure est le test type de la confiance des élèves envers le maître. Je ne dis pas qu'on peut tout se dire mais je dis qu'on peut parler de tout et sous un certain angle tout dire. Et il y a loin de l'influence à la confiance. Il s'agit ici d'échapper à une conception mécaniste de « la part du maître ». Bien avant d'avoir lu Bataille j'ai eu des textes sur l'amour et bien d'autres maîtres qui avaient créé dans leur classe une atmosphère confiante ont pu lire de tels textes en ignorant cet auteur et même sans lumières livresques de la question.

Reste alors la véritable explication : les intérêts profonds des élèves coïncident avec les intérêts profonds des adultes. A moins de vivre hors de toute réalité humaine, nous sentons tous vivement qu'une vie sexuellement équilibrée nous est indispensable, que la guerre peut nous amener à mesurer nos responsabilités, que le

racisme et l'intolérance ne sont pas des idées en l'air, que la solitude, la vieillesse et la mort seront tôt ou tard notre lot, qu'il y a un mystère dans l'idée même de vivre pour le comédien une autre vie que la sienne, que la fonction d'oubli du jeu nous détourne des inquiétudes fondamentales, que nul ne peut se prétendre sans folie détaché des problèmes politiques et que s'y engager implique un choix et une constance quelquefois difficile dans ce choix. Tour à tour ces préoccupations s'imposent à notre esprit et tour à tour elles font l'objet de textes libres. La rencontre n'est donc pas occasionnelle mais nécessaire au sens où on ne peut l'esquiver. Certains glissements de thème à thème semblent s'imposer à notre esprit et à celui de nos élèves : religion et érotisme par exemple. Sans doute le glissement se fait-il d'une manière nettement plus élaborée chez Bataille que chez nous ou chez nos élèves. Mais le glissement se fait.

On peut même aller plus loin. Si la démonstration complète n'est pas faite il n'en reste pas moins que certaines époques voient mûrir des idées-forces en même temps en des lieux différents. L'exemple banal est celui de la maîtrise des passions au XVII<sup>e</sup> siècle où la rencontre de Descartes et du héros cornélien est très nette. Dans l'histoire des sciences on relève également de telles coïncidences. On en rend compte rapidement en attribuant cela à « l'air du temps », à ces idées qui, par des moyens de communication très divers, circulent et transforment les conceptions et les comportements. Sans tomber dans le snobisme on peut dire qu'une forte minorité de nos élèves sont immédiatement en accord avec des formes d'expression contemporaine, avec cer-

taines idées, certains jugements qu'ils ne connaissent pas mais qu'ils recréent. Relisez avec eux telle œuvre classique en vous laissant guider par le texte, sans vous soucier de ce que vous croyez déjà savoir et comparez avec un ouvrage récent et sérieux sur la question. Vous relèverez alors des rencontres troublantes. Au dernier stage du Sud-Ouest un camarade racontant comment il avait laissé une classe de 3<sup>e</sup> s'exprimer sur *Horace*, avait entendu un élève soutenir que le personnage le plus humain était le jeune Horace lui-même. Cette idée l'avait un peu effrayé dans la mesure où il craignait qu'elle ne desservît cet adolescent à un examen écrit ou oral. Il se trouve que cette thèse est celle de L. Herland dans *Horace ou la naissance de l'homme* (Minuit 1952), qu'elle peut paraître déconcertante, mais qu'elle seule permet de faire le lien entre *Le Cid* et *Cinna*. Rencontre fortuite? Influence directe de L. Herland sur l'élève? L'une et l'autre hypothèses sont peu probables. Reste la seule explication plausible : en face du texte cet élève avait utilisé tous les éléments de réflexion qu'il possédait et par une méthode personnelle (mais quelle méthode? comment? par quels cheminements?) était arrivé à la conclusion que le débat intérieur d'Horace avait eu lieu avant le début de la pièce et que celle-ci avait pour but de montrer comment le héros sauvagardait par l'intransigeance, une position personnelle qu'il avait eu du mal à se forger lui-même.

A ce niveau, le mot de « culture » ne convient plus. Il faut y substituer celui de « connaissance » et de « savoir ». Il s'agit sur une question précise, de connaître des éléments d'information qui éclaireront cette question. On sait qu'actuellement en mathématique c'est

le point crucial : l'enfant peut apporter une situation mathématique. Si le maître n'a pas les outils qui lui permettent d'éclairer pour lui-même la signification profonde d'une situation donnée, rien de neuf n'est possible. Comment obtenir ces outils ? Pour les lettres, des éléments de solution sont visibles. Depuis quelque temps déjà la commission second degré s'emploie à délimiter au niveau tactique les œuvres possibles par thème (ex. : pour la guerre on pensera à *Candide*, à *Quatre-vingt-treize*, au *Feu de Barbusse*, etc.) et leur exploitation possible. Le chantier est ouvert mais nous butons sur des difficultés spécifiques : risque d'échantillonnage « culturel », domination très incertaine de l'idée même de thème qui invite presque d'elle-même à la scolarisation si on n'y prend garde, risque d'une classification aberrante si on parle de sous-thèmes. Bref, nous n'y sommes pas. En poussant la réflexion davantage on voit que ce qui nous manque c'est une vision claire de la stratégie à employer. Or à ce niveau, un thème en appelle un autre par des liens, des attaches quelquefois plus importants que les thèmes eux-mêmes. Ce qui nous manque ce sont des

références, des séquences de deux, trois, quatre ouvrages fondamentaux que nous devons connaître quand nous sentons que tel thème s'approche. Ensuite la manière dont il se présente, c'est affaire de tactique. J'ai déjà indiqué l'une de ces séquences qui lève à la fois religion-érotisme-guerre-jeu à l'aide de la série d'ouvrages indiqués plus haut ; Otto : *Le sacré*, Eliade : *Le sacré et le profane*, Caillois : *L'homme et le sacré*, Bataille : *L'Érotisme*. J'ignore si cette séquence est fondamentalement juste. Ici, c'est aux philosophes de nous préparer le travail. Eux seuls ont la formation et les instruments pour le faire. Ce faisant, ils travailleront pour leur propre discipline, aidant à éclairer des élèves qu'ils auront peut-être plus tard. Je suis persuadé qu'une dizaine de séquences de ce type nous suffirait avec d'inévitables recoupements entre séquences. Ceci nous permettrait, à tous niveaux, d'exploiter un peu moins mal les richesses que nous ne voyons pas dans les textes. Que son auteur ait 7 ou 17 ans, le texte libre nous offre souvent le même visage, celui d'une œuvre énigmatique et secrète.

Roger FAVRY

---

Les articles d'Elise Freinet sur « le Tâtonnement expérimental » seront repris à partir du numéro d'avril de l'Éducateur.

---



*Photo Reuge*

## ÉCOLES DE VILLE

*Émilienne Reuge*

Combien de nos bons camarades qui faisaient un excellent travail dans leur campagne se désolent en arrivant en ville et disent : « *On ne peut plus continuer, il y a trop de difficultés* ».

Certes, ce n'est peut-être pas aussi facile que lorsque l'on est mari et femme dans un poste double. Mais maintenant les petites écoles et classes uniques diminuent, et les instituteurs se trouvent de plus en plus groupés en écoles de ville.

Nous qui sommes en ville, nous sommes convaincus que l'on peut travailler en pédagogie Freinet.

*Les enfants* nous apportent beaucoup car ils sont de milieux très divers.

Dans notre école, nous avons eu de remarquables exposés faits par de petites Marocaines, Guadeloupéennes,

Martiniquaises, Portugaises, Algériennes et elles se sont habillées en costumes du pays, ont présenté leurs mets, leurs chants, leurs danses, etc. Les parents ont des professions très variées et nous fournissent sur leurs métiers des renseignements ou des possibilités de sorties.

*Les moyens de transport* nous permettent de faire des visites de musées, d'usines, d'aller voir nos correspondants proches très facilement.

La proximité de Paris, Versailles, permet à certains enfants d'aller en famille visiter des monuments.

*Les collègues* qui sont dans le même groupe scolaire peuvent se réunir très facilement pour traiter d'une question pédagogique, assister à une classe et discuter, comparer leurs travaux, visiter la classe de collègues

pour l'organisation du travail. Dans nos CP, les quatre maîtres de ces classes échangent, en plus de ceux qu'ils reçoivent, les textes de leurs classes pour les déchiffrer. C'est un encouragement et aussi une possibilité de progresser.

Lorsque l'on est plusieurs collègues pratiquant la pédagogie Freinet, on travaille en équipe :

Louise Marin et Paulette Sadou gardent à Bagnolet (93) leurs élèves chacune deux années en CE1, CE2 et CM1, CM2.

Camille Delvallée, Nicole Athon, Michèle Delvallée, André Athon sont tous les quatre dans la même école à Sartrouville (78).

Liliane Bon et M. Rouyre à St-Ouen (93).

A Choisy, nous souhaitons avec les maîtres pratiquant la pédagogie Freinet dans le groupe scolaire, pouvoir faire une équipe afin qu'il n'y ait plus rupture de méthode pour les enfants.

Dans une classe Freinet, même en école de ville, si l'organisation de la classe et la part du maître sont bien comprises, il ne doit y avoir ni désordre ni rigidité. Tout se déroule naturellement dans une atmosphère de confiance et de travail.

Pour nous, enseignants, il y a aussi beaucoup plus de possibilités de contact sur place

— avec les APE, avec les parents de nos écoles

— avec d'autres groupements : CRAP, Avenir et profession, Centre culturel  
— avec l'orientation professionnelle et par conséquent plus de possibilités de faire connaître la pédagogie Freinet.

*Le groupe départemental parisien de l'Institut Coopératif d'École Moderne (pédagogie Freinet) ne comptait, il y a vingt ans, qu'une quinzaine ou une vingtaine de camarades tout au plus, pour les départements de la Seine et de la Seine et Oise.*

Cette année, nous totalisons pour nos stages continus 340 stagiaires pour l'ensemble de la région parisienne, stagiaires qui reviennent à nos jeudis de travail : nous avons huit délégués départementaux. Il nous en faudra quatre de plus l'an prochain dans certains départements car la tâche est trop lourde. Nous sommes constamment sollicités pour donner des informations, recevoir des stagiaires, des étudiants, des psychologues. Les jeunes commencent à prendre des responsabilités et nous comptons sur eux pour répondre à la demande, plus forte de jour en jour.

Nous formions un groupe parisien unique de travail en 1966-1967, il s'est scindé en deux en 1967-1968. Nous avions prévu d'en faire quatre pour 1968-1969, mais l'afflux des nouveaux à la rentrée nous a amenés à faire sept groupes qu'il faudra sans doute dédoubler d'ici un an ou deux. Ceci montre que les instituteurs des classes de villes, en dépit de leurs nombreuses difficultés sont attirés par la pédagogie Freinet.

E. REUGE

# ARCHITECTURE SCOLAIRE ET PÉDAGOGIE FREINET

*Honoré LALANNE*

## A LA RECHERCHE D'UNE ARCHITECTURE FONCTIONNELLE ET ÉVOLUTIVE

Dès le début de mon compagnonnage avec Freinet j'ai pu, dans les vieilles écoles de village, expérimenter à loisir des dispositions variées et même construire ou faire construire sur mesure.

Petitement, pauvrement, clandestinement parfois, c'était quand même de la recherche, engluée dans le pragmatisme certes, mais combien dynamique.

Alors que, me venant l'âge et peut-être aussi plus de cohérence, je suis enfermé dans un monde hâtivement fini — « enfer nickelé » disait Freinet — ce monde des écoles neuves de grande ville où toute recherche se sent intolérable.

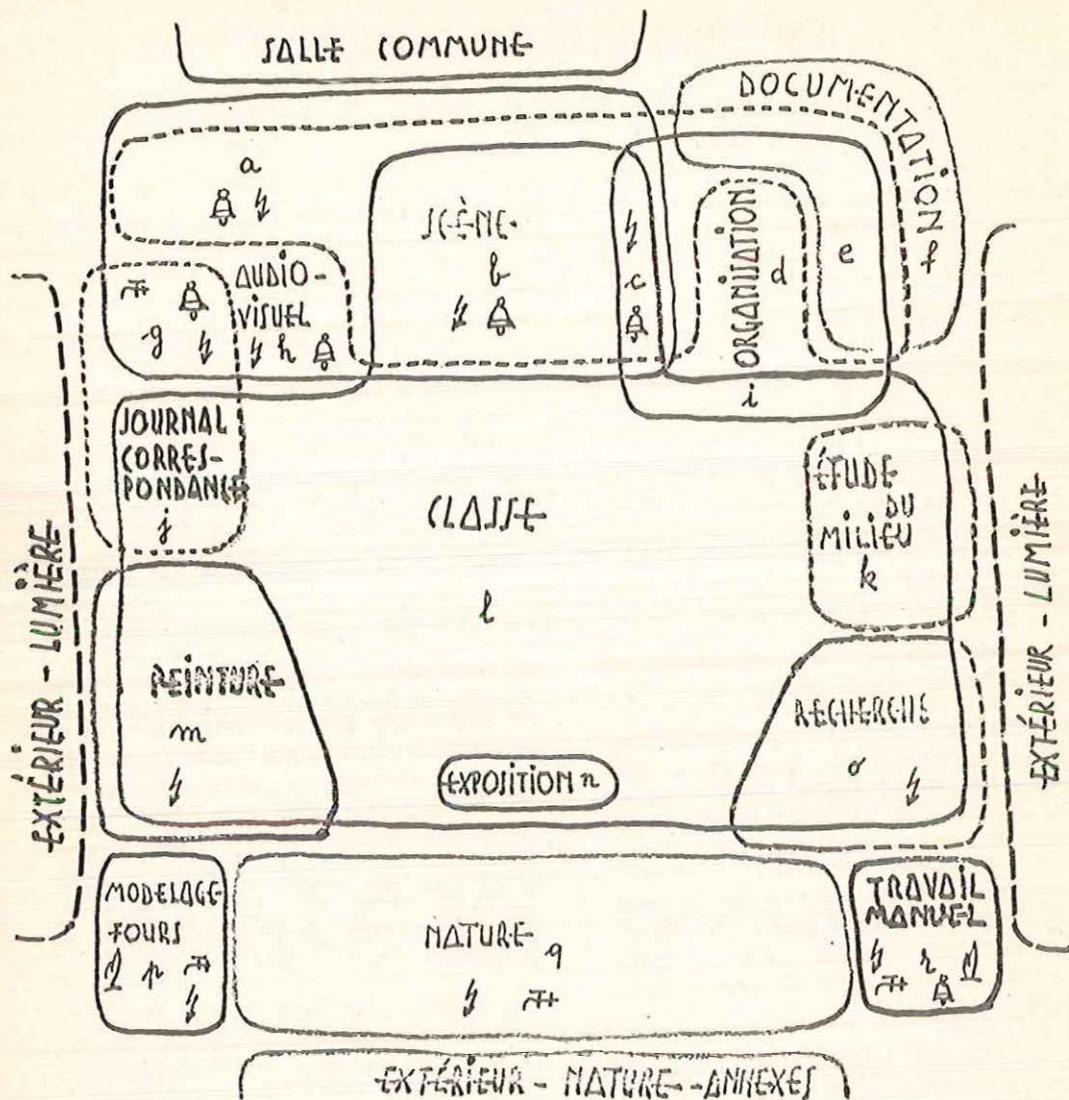
Et pourtant, me disait un architecte palois rencontré en mars dernier,

il nous faut créer une architecture scolaire évolutive. Vous, praticiens de la pédagogie Freinet, transcrivez vos remarques, vos idées sous forme de graphes, de tableaux... Nous viendrons s'il le faut voir vivre ces conceptions dans vos classes. Et nous traduirons ces idées en volumes. Et ensemble nous préviendrons les lignes de force de l'évolution de façon à rendre celle-ci possible et même de façon à l'accélérer.

Ma réponse ne sera pas si élaborée que le souhaitait cet architecte. Il faudra certainement encore de nombreux va-et-vient entre l'expérience et l'utopie avant d'atteindre l'équilibre des outils fonctionnels.

Jarry m'a fait visiter, à Châteauroux, la salle de classe maternelle conçue par l'architecte Csali. Il nous faut maintenant expérimenter, non seulement une classe primaire, mais une

# LA CLASSE - ATELIER



- ⚡ - prise de courant
- ☕ - eau courante et évacuation
- 🔊 - isolation acoustique mais non visuelle
- 🔥 - gaz

- T - ateliers contigus
- ⊞ - ateliers ayant des parties communes

- La classe (l) a vue directe sur la totalité des ateliers sauf (peut-être) sur documentation et partie de organisation
- Audio-visuel (h) a vue directe sur g, b, c, a - a a vue directe sur b, c, et salle commune

## UTILISATION DES SURFACES

- a. chambre noire - cabine de projection ciné et diapos vers scène et salle commune - coulisse de scène
- b. scène pour expression corporelle et marionnettes - salle (petite) occultable pour projections ciné - diapos - télé - entrée - extension de classe
- c. surface au sol pour consultants des plannings - écran - extension de classe
- d. plannings (organisation du travail)
- e. surface au sol pour consultants de plannings et de documentation - coulisse de scène
- f. documentation (volumes de rangement)
- g. tirage imprimerie limographe - laboratoire pour travaux sur photos - films - volumes de rangement pour matériel d'imprimerie (papier-encres...) de photo et ciné - studio d'enregistrement isolé
- h. magnétophone - électrophone - télé - bandes magnétiques et disques - montage des bandes magnétiques - commande des rideaux de la scène
- i. surface au sol pour consultants de plannings - extension de classe
- j. casses d'imprimerie - extension de classe - affichage correspondance - boîte à lettres
- k. travaux en cours (albums - exposés - enquêtes), étude du milieu (histoire géographie sciences) - extension de classe
- l. classe proprement dite - bureau du maître - coopé - micro perche
- m. travaux en cours (peinture, dessin, tapisserie, gravure) et matériel - extension de classe
- n. petite exposition d'essai - réserve d'œuvres terminées et retirées de l'affichage - matériel pour exposition (l'exposition elle-même « truffe » tous les ateliers
- o. travaux en cours (observation, expérimentation, recherche principalement en sciences - mathématiques) extension de classe
- p. travaux en cours, matériel, outils pour modelage céramique, etc. (fours) rangement en partie pour (m)
- q. coin de nature : petite culture, petit élevage - aquariums, terrariums... outils et matériel
- r. travaux en cours - outils - matériaux - rangement en grande partie pour (o)

école entière. En cette matière, beaucoup d'entre nous ont une expérience et quelques conclusions. Il ne s'agira pas de les fondre en une synthèse morte mais de constituer un chantier où la diversité des pistes sera reconnue nécessaire. D'autant plus que personne semble-t-il jusqu'à présent n'a pu réaliser en un seul endroit l'ensemble de ses conceptions.

### A LA RECHERCHE DES CONDITIONS A REMPLIR PAR UNE CLASSE FREINET

Voici une série de remarques et de conclusions qui pourraient servir de base à l'énoncé des conditions propres à faciliter la recherche de solutions.

\* La pédagogie Freinet combine d'une façon souple (naturelle?) le travail individualisé, le travail en équipes

fluides, le travail de la classe entière.

\* Ce travail se veut un vrai travail motivé et non exercice formel. Il aboutit à une œuvre (souvent coopérative). Ainsi chacun complète son voisin et ne le double pas. En principe donc il n'est pas nécessaire d'avoir des outils en double mais il nous faut au contraire diversité et complémentarité.

\* Un complexe d'outils complémentaires sur un espace donné : ainsi sont définis nos ateliers.

\* Un groupe d'ateliers complémentaires : ainsi est définie la classe-atelier.

\* Certains ateliers sont très spécialisés : on ne peut y faire que ce pour quoi on les a installés et on ne peut étendre l'aise de leur spécialité sur un autre atelier.

\* Certains autres ne sont presque pas spécialisés : ils sont essentiellement équipés de plans de travail passe-partout. Ceux-ci peuvent s'agrandir sur d'autres non spécialisés ou rétrécir ou même disparaître provisoirement au profit d'autres.

\* Enfin le 3<sup>e</sup> groupe comprend des ateliers ayant une partie très strictement spécialisée et une partie peu spécialisée.

\* En y regardant de plus près, nous verrons que certains éléments d'atelier font double emploi mais que leur utilisation est toujours discontinuée et qu'elle peut n'être pas simultanée.

\* Par le moyen des « intersections » franches d'ateliers (dans l'espace mais non dans le temps d'usage).

\* Par le moyen des limites contiguës.

\* Par le moyen des formes favorables (forme à périmètre minimal). Donc pas d'archipel, pas de presqu'îles, pas d'enclaves.

\* Par le moyen du plein emploi sans

interruption non fonctionnelle.

\* Par l'existence de « chemins » s'imposant par leur efficacité plutôt que par réglementation.

Bref, par l'organisation du temps et de l'espace nous pouvons obtenir toute satisfaction d'une classe à la fois compacte et hautement diversifiée.

Ceci non pas seulement par souci d'économie (non négligeable cependant si cette économie est réinvestie sur d'autres points de cette même classe), mais aussi par recherche de cohésion, d'intimité, j'irais même jusqu'à dire par souci de créer une sorte de patriotisme de classe. Et ici je veux tout de suite préciser qu'il ne s'agit pas d'un patriotisme exclusif. J'y reviendrai lorsque j'étudierai l'ensemble école. Par ailleurs est-il besoin de rappeler que la pratique de la correspondance interscolaire n'est pas de nature à clore l'école sur elle-même.

#### UNE SYNTHÈSE

Le graphe ci-dessus est la synthèse que je propose aux architectes. Ils me demandaient les conditions. N'ai-je dégagé qu'une solution? Peut-être. Sans doute m'était-il difficile d'oublier toutes mes expériences, bien concrètes, elles. Ce dont je suis sûr, c'est de n'avoir jamais eu de classe semblable.

J'ai joué, à leur tour maintenant.

Mais à vous aussi, mes camarades, de jouer. Je ne puis maintenant «voir» plus loin dans mon chantier si je ne le vois avec des yeux rénovés d'avoir vu le vôtre. (J'ai analysé ces conditions atelier par atelier. Il serait trop long de tout dire ici. Que ceux qui sont intéressés fassent signe.)

H. LALANNE

# LA MATHÉMATIQUE ET L'EXPÉRIMENTATION

Jean-Paul BLANC

La mathématique est une construction et comme toutes les constructions, pour être solide, elle doit reposer sur des bases bien assises. La suite des expériences mathématiques par lesquelles passe l'enfant au cours de ses études est un tout. Les observations, les expérimentations du tout jeune âge seront la base d'un univers conceptuel auquel viendront s'intégrer les acquisitions futures.

*« C'est par sa propre pratique et par sa propre exploration que l'enfant comprend une situation nouvelle et non par des références à l'expérience d'autrui. Les explications n'aident donc pas la compréhension. Il faut donc que l'enfant manipule lui-même des situations concrètes : rien ne se substitue à la pratique personnelle pour ce qui est de la compréhension ». « L'absence de telles expériences dans les méthodes traditionnelles a des conséquences graves. Les élèves ont*

*appris par cœur des mots vides de sens. »*

DIENES

*« Les scolastiques disent donc en sciences comme en calcul : voici les lois à admettre et à apprendre ; nous allons maintenant pourvoir aux exercices qui vous permettront d'en saisir la portée. La sanction de cette erreur est irrémédiable. Les enfants ne se plient que de mauvaise grâce à ces obligations. Ils n'entrent qu'à regret dans cette maison qui n'est pas la leur puisque c'est vous qui en avez choisi l'emplacement et monté les murs. »*

FREINET

Pourquoi rappeler ces citations de Diènes et de Freinet que l'on retrouve fréquemment dans *L'Éducateur*, les *Bulletins Régionaux* et, il faut s'en féli-

citer, depuis quelque temps dans de nombreuses revues pédagogiques ? Parce que ces réflexions vont tellement à l'encontre de l'éducation que nous avons reçue que nous avons souvent besoin de l'autorité des grands maîtres pour nous confirmer dans nos conclusions personnelles. Parce que si nous nous disons convaincus de leur justesse nous n'allons pas toujours jusqu'à les mettre en application et souvent nous nous arrêtons en chemin.

Combien de fois nous avons entendu ces réflexions : Oui c'est très bien, mais il faut du matériel, il faut du temps !

Eh bien ! oui, il faut un matériel varié pour expérimenter et il faut du temps parfois pour que l'enfant ait repassé lui-même par toutes ces étapes que nous voudrions lui faire franchir d'un bond par la seule vertu de notre explication. Il est pourtant indispensable qu'il puisse mesurer, transvaser, construire des balances, soupeser des poids, des pierres, des plumes, manipuler du sable, de l'eau, des montres, des boîtes et des cubes, des décimètres carrés et des centimètres cubes, des règles et des scies...

Pour réaliser ces multitudes d'expériences, il ne suffit pas d'un matériel didactique « étudié pour ». Bien sûr, l'usage exclusif d'une boîte de réglettes Cuisenaire ou de blocs logiques serait moins encombrant, mais alors la construction mathématique de l'enfant n'aurait pas les bases solides que nous voulons lui donner : elle reposerait sur une boîte de cubes sans aucune référence aux innombrables situations de la vie de tous les jours. L'enfant ne remarquerait pas l'identité de structure entre ses manipulations et les observations des phénomènes courants dont il est le témoin et

dans lesquels il ne décèlerait plus alors aucune situation mathématique.

L'utilisation d'un matériel didactique ne peut-être un point de départ : c'est une étape vers la conceptualisation, vers l'abstraction ; une étape pas toujours indispensable mais qui, je crois, peut accélérer la conclusion d'une expérimentation déjà élaborée. Dans le processus expérimental, j'en vois très bien l'utilisation au moment de la vérification de l'hypothèse. Mais dans cette exploration du réel qui précède la formulation de l'hypothèse, le tâtonnement expérimental doit jouer sous toutes ses formes : par observations individuelles, par le calcul vivant, par l'expérimentation libre, par les bandes d'atelier qui conduiront l'enfant à explorer le monde qui l'entoure d'une façon un peu plus méthodique.

Si la peur d'encombrer la classe nous arrête, il faut bien savoir que nous privons nos enfants d'un grand nombre d'expériences et que nous affaiblissons par là même les fondements de leur construction mathématique. La plupart d'entre nous ont accepté de s'encombrer d'un matériel d'imprimerie alors que le porte-plume est si simple...

Un camarade d'une école de Marseille avait expliqué dans un *Educateur* comment il avait installé son atelier de calcul. Il lui avait suffi de vérifier le matériel nécessaire à chaque bande, de remplacer certains objets par d'autres plus faciles à trouver et de supprimer certaines plages trop difficiles à exécuter.

Les bandes à venir n'apporteront aucune difficulté matérielle supplémentaire mais il est peu efficace de parler de volume sans en manipuler ni en

construire, d'expérimenter sur les vitesses si tout est immobile !

*« Certains maîtres penseront sans doute que c'est consacrer bien du temps pour ne pas apprendre grand chose, que les enfants n'acquerront pas de la sorte assez de « données », assez de « faits » pour justifier le nombre de leçons qu'il faut y consacrer. Il n'en est rien. Il y a assez longtemps qu'on fait apprendre par cœur pour savoir que le psittacisme n'est qu'un médiocre substitut d'expériences de ce genre. »*

DIENES

*« Ce qui importe, et ce qu'il faudra donc cultiver en premier lieu, c'est le sens mathématique, résultat d'un long apprentissage à base de tâtonnement expérimental et de vie. »*

FREINET

Dans un grand nombre de groupes départementaux fonctionnent des commissions mathématiques souvent très actives si l'on en croit la lecture des bulletins régionaux. Il serait profitable pour tous que les responsables de ces commissions entrent en rapport avec les responsables nationaux. Plusieurs projets ont été mis en veilleuse

par manque de travailleurs. Et ces réflexions sont certainement valables pour toutes les commissions.

Il est indispensable que chaque militant se sente responsable de l'ICEM et pas seulement de son groupe départemental. En retour les commissions départementales bénéficieraient de l'expérience acquise par les autres travailleurs. Je pense qu'il y a deux raisons essentielles à cette faible participation :

— la modestie des camarades qui se croient incapables de travailler avec ceux qu'ils prennent pour des spécialistes ;

— notre isolement et les difficultés de communication. Il est difficile et long de travailler par correspondance. Il serait indispensable de pouvoir se rencontrer au moins deux fois par an, l'ICEM prenant en charge les déplacements.

Je pense encore que la création de commissions régionales avec rencontre trimestrielle est possible et serait une étape entre les 90 groupes départementaux et la commission nationale.

J.-P. BLANC

### Participez aux Chantiers de Mathématique de l'ICEM

- Atelier Mathématique : M. Pellissier - Vénérieu 38 St Hilaire de Brens.
- Atelier de Calcul et Cahiers de roulement :  
J.P. Blanc - Ecole de Ste Blaise - 84 - Bollène
- Nouveau Cours de Calcul : B. Monthubert - 86 - St Rémy sur Creuse

# DES TRAVAILLEURS

## POUR UNE MATHÉMATIQUE VIVANTE

Lucien PERRET  
Lucienne ALIBERT

*Il faut une pédagogie moderne pour l'enseignement des mathématiques, tout le monde le sent ; mais la recherche de cette pédagogie n'est abordée que par quelques groupements ou quelques individualités et c'est trop peu.*

*La pédagogie Freinet par ses « moyens efficaces » que sont l'expression libre, le tâtonnement expérimental entre autres permet et favorise cette recherche. Quelques-uns de nos camarades ont su déjà donner une impulsion qui ira s'amplifiant à ce courant de recherche dans notre mouvement. Des outils sont en préparation, d'autres existent et aident tous ceux qui abordent cette recherche.*

*Si la commission mathématique (1<sup>er</sup> ou 2<sup>e</sup> degré) a pu mettre sur pied : un atelier de mathématique, un atelier de calcul, des fiches, des bandes, des livrets, des dossiers pédagogiques... ce travail n'avancera et progressera qu'avec la collaboration de tous les camarades du*

*mouvement. C'est pourquoi nous avons besoin de travailleurs.*

*— Vos mathématiques modernes, c'est trop compliqué.*

*— Il ne se passe rien d'intéressant dans ma classe.*

*Voilà ce que nous entendons trop souvent. Certes un recyclage est nécessaire ; il faut aider au démarrage et les expériences de l'année dernière dans ce domaine seront poursuivies et multipliées.*

*Mais certains camarades sont trop timides, et n'osent pas communiquer ce qu'ils ont vécu dans leur classe et c'est précisément d'expériences vécues que nous avons besoin. Si mille camarades envoyaient un « cas » par mois (même s'ils n'ont su l'exploiter) à la fin de l'année cela ferait huit ou neuf mille exemples. Soit un volume considérable dans lequel nous pourrions trier, classer,*

avant de l'offrir à tous. Pour vous décider, écoutez l'histoire que vous raconte Lucienne Alibert qui ne l'aurait

jamais écrite si je ne la lui avais demandée pour le stage d'Avignon.

L. PERRET

### Extrait du bulletin du stage mathématique (juillet 1968)

## UNE EXPÉRIENCE AVEC LES " BASES "

Classe de L. Alibert (perfectionnement petits)

Une collecte pour «Terre des Hommes» avait amené dans la classe une grosse quantité de boîtes de lait de formes et formats différents avec lesquelles la section «initiation» a fait des classements, des relations, etc. Un «ensemble» de dix-sept boîtes de lait Nestlé m'a donné l'idée de démarrer les «bases» en partant d'Ahmed, 10 ans, qui ne sait compter que jusqu'à trois.

— Parions que les petits sauront compter ce gros tas de boîtes ! Ahmed sera le comptable !

Sur la table, je pose un petit tableau et je munis Ahmed d'une craie et d'une éponge.

Règle du jeu :

Je prépare ce tableau devant eux en expliquant :

— On commencera par poser les boîtes l'une après l'autre, à droite, dans cette colonne.

On poussera les boîtes dans la colonne,

à gauche, chaque fois qu'on pourra faire un paquet de trois avec un élastique.

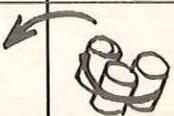
Le jeu s'organise (travail à la chaîne), les boîtes arrivent une à une et Ahmed inscrit *chaque fois* le résultat en dessous du trait...

<del>14</del>	14	1
		
		1

1<sup>er</sup> temps

<del>14</del>	14	1
		
		2

2<sup>e</sup> temps

<del>14</del>	14	1
		

3<sup>e</sup> temps

...et on passe à gauche. Ahmed écrit :

		1
	1	

Quand la 2<sup>e</sup> colonne aura trois paquets, on les mettra dans une boîte « et on passe à gauche ».

Voici la situation finale :

1	2	2

Victoire ! Ahmed a réellement dénombré ce gros tas. Il est radieux et ce travail réussi dans un secteur où il était bloqué a été un premier tremplin en calcul. Il manipule maintenant la « base dix » aussi bien que la « base trois ».

Je redoutais d'introduire les bases avec le niveau (CE<sub>1</sub>) de crainte de les noyer (il s'agit d'une classe de perfectionnement !)

Pourtant, le lendemain, j'ai proposé qu'on se compte en « base trois » avec la même règle de jeu.

J'ai dessiné trois ronds par terre :



J'ai dessiné au grand tableau vertical nos trois colonnes avec les diagrammes et j'ai choisi pour « comptable » un autre enfant perturbé en calcul (fin CP). Au fur et à mesure que j'appelais un enfant, le comptable le dessinait dans la colonne de droite et écrivait le résultat au-dessous.

Les petits, forts de leur expérience de la veille, nous ont été d'un grand secours pour que les trois premiers fassent la ronde, puis « passent à gauche ».

A ce moment, j'ai demandé qu'on écrive le résultat à côté de notre cadre : soit 12

	1	2

12

Discussion : On ne peut pas lire « douze ». Comment faire ? Si on met un trait :  $1/2$  ça a l'air de vouloir dire « un demi ». Voici la notation qui a été adoptée :  $1/2$ .

A la fin du comptage, nous avons donc :  $1/2/2$  que nous lisons « un, deux, deux » et chacun pouvait s'assurer de visu qu'il y avait bien deux enfants seuls, deux petites rondes de trois et une grande de trois fois trois.

Ouf ! le démarrage était fait sur des assises solides à « base affective » et nous avons pu travailler quotidiennement sur l'effectif de la classe, puis sur la date.

J'ai alors utilisé le matériel Cuisenaire et chacun a eu son ardoise préparée

selon le schéma suivant avec du blanc indélébile.

			$\frac{8}{3}$
			  

La petite section a travaillé plus d'un mois, en base trois seulement. On a dénombré une poignée de petits cubes blancs en formulant ainsi les manipulations :

« Un, deux, trois petits cubes » ; je les échange contre une réglette verte et je fais passer à gauche ».

Idem pour passer des trois réglettes au carré de trois, des trois carrés au cube.

J'ai été amenée à compléter le matériel Cuisenaire en découpant dans du contreplaqué de un cm d'épaisseur des carrés de trois centimètres de côté, de quatre cm... de dix cm et j'ai peint en correspondance avec les réglettes Cuisenaire. En collant les plaquettes, j'ai eu des cubes de couleurs appropriées.

Au bout d'un mois, je me suis aperçue que ce qui fonctionnait si parfaitement avec nos réglettes et notre ardoise était souvent mal assuré sans ces supports, ce qui est le danger si on s'enferme avec un seul matériel.

Alors nous nous sommes mis à rechercher d'autres matériels : par exemple, cinq petites boîtes d'allumettes vides entrent dans une grande boîte d'allumettes, etc., et nous avons trouvé des tas d'occasions de dénom-

brement que nous nous faisons deviner en « base dix ».

— Les carrés de chocolat des quatre tablettes qu'on nous avait offertes : en « base trois »  $\rightarrow 1/0/0/2$

Après une distribution il a fallu deviner ce que signifiait le reste en « base deux »  $\rightarrow 1/1/1/1$

— Jean-Paul a voulu compter en « base trois » les crottes de son ver à soie :  $1/0/2$

— Les boîtes de jus de fruit qu'on nous distribue, etc.

Chemin faisant, en butant sur le cheminement un peu différent d'un enfant, nous avons été amenés à prendre conscience de ceci : que les nombres sont formés de chiffres, comme les mots sont formés de lettres, lettres et chiffres étant des symboles *conventionnels*.

Qu'après une erreur « base quatre »  $\rightarrow 1/5$  un enfant du CP s'écrie : « J'ai compris ! il fallait encore une « dizaine » à gauche et on a  $\rightarrow 2/1$  ». Et nous voilà, après discussion passionnée, rejoignant la « base dix » en passant par les « quatraines », les « huitaines », les « neuvaines »...

Un autre jour, à la suite d'un travail sur la « plaque aux cent trous » matérialisée sur le carrelage de la classe qui nous sert à dénombrer de très gros tas d'objets divers, certains enfants qui ne savaient compter que jusqu'à 70 ont saisi ce que voulait dire  $10/4$ , à savoir une centaine, zéro dizaine, quatre unités.

Mais Ahmed depuis longtemps en « base trois », avec sa plaquette verte carrée, a pu *vivre* cette notion de puissance deux.

*En conclusion* : nous voyons que si les « bases » étaient introduites à la

maternelle, se trouveraient démystifiés les nombres qui ne sont que conventions à subir,

— éclairée l'écriture positionnelle (voir la règle du jeu)

— vécue la distinction entre nombre et chiffre, et apparaîtraient très tôt la succession des nombres en ajoutant un et l'addition avec retenue.

L. ALIBERT

#### NOTE

Si vous êtes convaincus qu'il se passe dans votre classe de petits événements qui méritent une exploitation mathématique. Si vous avez des témoignages même simples à apporter, participez aux cahiers de roulement « mathématiques » dont le responsable est J.P. Blanc, 84 - Bollène.

*Profitez de l'offre spéciale ci-contre, aux lecteurs de l'Éducateur :*

les 10 bandes de

I'ATELIER MATHÉMATIQUE

15 F franco

Le tarif CEL, en cours de révision, ne vous permettra plus de les acquérir à ces conditions.

#### ATELIER MATHÉMATIQUE CEL

La 1ère série de 10 bandes est en cours d'édition. Elle sera vraisemblablement livrable au début de l'année 1969.

Rappelons ci-dessous les titres de ces bandes, les travaux qu'elles mettent en route et les situations mathématiques dans lesquelles elles plongent les enfants... et le maître.

- AM 1. Symbolisation-permutations à 4 éléments (bande de sensibilisation)
- AM 2. Permutations à 3 éléments - machines à permuter (bande de travail pour un petit groupe)
- AM 3. Le secret des permutations (bande de travail pour un petit groupe)
- AM 4. Des permutations dans la vie (bande de synthèse et documentaire)
- AM 5. Quadrillage et coloriage d'un rectangle (bande collective de sensibilisation et de préparation)
- AM 6. Classements (suite de la bande précédente)
- AM 7. Quadrillages (groupements par paires - documentaire)
- AM 8. Classement - Transformation (à la suite du travail préparé par AM 5)
- AM 9. Recherches sur les retournements
- AM10. Déplacements (suite) opérations sur les déplacements - coordonnées

La série de 10 bandes : 15,00 F  
CEL-06 CANNES - CCP : Marseille 115-03

Nom \_\_\_\_\_

Adresse \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

prie la CEL de lui adresser

la série de 10 bandes de l'Atelier  
mathématique au prix de F. 15,00

ci-joint règlement		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

# FRANÇAIS

## POUR UNE COMMISSION ACTIVE

*Aristide BÉRUARD*

Qui de vous n'a, au cours de ses moments de pensée libre, élaboré des phrases percutantes, des notations profondes, des slogans irrésistibles ? Mais vient le moment d'écrire, de formuler toutes ces pensées. Qu'en reste-t-il ? Sont-elles passées dans l'inconscient ? Sont-elles demeurées à votre disposition ? Se sont-elles évanouies ? Ah ! si nous avions un « magnétophone » pour les enregistrer silencieusement comme on le ferait sur un carnet de notes.

Sur le chemin de vie, les savants ont progressé, découvert les molécules initiales de la matière vivante, leurs architectures, leurs programmes... Ils pénétreront sans doute les secrets de la pensée.

Pour nous, nous ne pouvons la saisir qu'au moment de son expression : langage parlé et langage écrit notam-

ment. Mais dans l'enfant, dans l'homme, tout est expression et communication : tout l'être parle, les sons -cris, pleurs-, les gestes et les attitudes -regard, sourire, ...-, les graphismes... C'est un vaste domaine où des chantiers sont ouverts et d'autres peuvent s'ouvrir. Qu'est-ce qui favorise ou gêne la quête de l'enfant : l'inconscient, le milieu, l'éducation, le trac, ... ?

C'est aux frontières que se concrétisent les différences entre les peuples et la permanence de l'homme. Au-delà des tours de Babel nationales, des évolutions du langage, la pensée s'organise-t-elle selon la « pensée sauvage » des structuralistes ?

Comment le bébé, l'enfant s'approprient-ils les éléments du langage ? Comment ces éléments s'ordonnent-ils ? Si vous avez le vague souvenir d'un délire où la pensée s'affolait dans

votre tête sans contrôle, comment imaginez-vous qu'opère notre organisme pour mémoriser, sélectionner et associer les termes de nos propos pour qu'ils se plient aux structures communicables ?

Ces quêtes — ces conquêtes de l'enfant — et nous avons déjà, entre autres, les importants témoignages de notre camarade Le Bohec (Rémi à la conquête du langage écrit I. II. III, l'enregistrement du gazouillis d'un bébé...) —, les genèses, les monographies et dossiers d'enfants seront les documents pour nos recherches.

L'étude de ces témoignages multiples et variés orientera les travaux de la Commission de Français qui, à l'exemple de la Commission Calcul et Mathématique sera à même de rassembler les chercheurs pour suivre des pistes passionnantes.

Nous demandons que des travailleurs s'inscrivent à la Commission de Français (programmation en cours, dossier de Français, recherches) et que les responsables des Commissions intéressées indiquent la part que celles-ci prendront à nos travaux et à leur orientation.

A. BERUARD

C. FREINET

## LA METHODE NATURELLE

### *I - l'apprentissage de la langue*

*(Editions Delachaux et Niestlé)*

Les lecteurs retrouveront, dans cette synthèse des écrits de Freinet relatifs à l'apprentissage de la langue, une occasion profitable de repenser les problèmes qui leur semblent familiers mais qui ont avantage à être reconsidérés à la lumière d'une perspective d'ensemble.

Plus que jamais, il faut retrouver à la source l'esprit d'une pédagogie dynamique pour la préserver de la scolastique toujours prête à reflourir de ses cendres. C'est dans les foyers vivants de toutes nos écoles Freinet qu'il faut en maintenir l'authenticité et prévenir les dégâts d'une dégradation qui, plus que jamais, la menace.

296 pages - 30 F

en vente à CEL, BP 282 - CANNES  
06 - CCP Marseille 115-03.

# EXPÉRIENCE D'ALPHABÉTISATION DES TRAVAILLEURS ÉTRANGERS

*Marie-Hélène et Alain BARTHOT*

## I. *L'alphabétisation et ses problèmes*

Depuis plusieurs années le *Service civil international* de la Vienne compte parmi ses activités des cours d'alphabétisation aux travailleurs étrangers.

A Poitiers et dans sa périphérie nous accueillons les travailleurs qui désirent apprendre à lire, écrire ou simplement perfectionner leurs connaissances en français.

Ce sont pour la plupart des portugais qui ont passé clandestinement la frontière pour échapper à la conscription et au chômage, ou des nord-africains qui viennent chercher en France un emploi leur permettant de subvenir aux besoins de leur famille.

Transplantés dans un pays dont la langue et les usages leur sont inconnus ou mal connus, le cours d'alphabétisation est seul à pouvoir leur offrir les moyens de se défendre d'une so-

ciété qui ne les tolère que parce qu'elle les exploite. Au cours, il faut se tenir prêt à résoudre avec eux tous les problèmes qu'ils vont rencontrer, à répondre à toutes les questions qu'ils vont poser.

Si le nord-africain venu de la ville parle parfois français — même de façon maladroite ou hésitante — le nord-africain issu de milieu rural et le portugais se trouvent devant l'impossibilité de comprendre et de se faire comprendre. Nous devons donc les aider à s'exprimer, puis à lire et à écrire.

La nature des rapports à entretenir avec eux pose toujours de délicats problèmes :

\* pour la plupart, en effet, ils sont plus âgés que nous, qui sommes encore étudiants,

\* ils possèdent une expérience de la vie qui nous manque,

\* leurs préoccupations quotidiennes sont différentes des nôtres,

\* le moniteur doit toujours faire preuve de la plus grande compréhension comme de la plus grande indulgence : il faut savoir ménager les susceptibilités, deviner la fatigue après une journée de travail en usine ou sur un chantier, ne pas heurter la pudeur,

\* des conflits peuvent éclater entre élèves de niveaux différents.

De plus si les travailleurs viennent au cours trois soirs par semaine (de 20 h 30 à 22 h) les trois moniteurs qui se partagent le travail (calcul, lecture, écriture) n'ont pas toujours les mêmes méthodes ; aussi les élèves sont-ils parfois rebutés par cette nécessité d'une réadaptation à chaque séance.

## II. En quoi la pédagogie Freinet trouve ici un terrain d'application privilégié (1)

S'il ne sait ni lire, ni écrire, le travailleur étranger se heurte à une infinité de difficultés :

\* comment prendre le train, le métro,

\* comment remplir les imprimés qui lui sont présentés (mandat-carte, billet de congé payé...)

\* comment communiquer, dans son travail, avec ses camarades français, etc.

Nous devons donc lui fournir les moyens de résoudre les questions

---

(1) Nous ne nous occupons que de la lecture et de l'écriture mais le problème est le même pour les camarades qui s'occupent du calcul.

pratiques qu'il rencontre dans sa vie quotidienne. La *motivation* est là le principe essentiel et indispensable. L'attention de l'élève ne doit être mobilisée que par les sujets qui le concernent, car c'est un outil qu'il vient chercher au cours.

La conversation est pour l'élève l'exercice le plus enrichissant et le plus profitable. Tant qu'il n'a pas suffisamment maîtrisé la langue qu'il veut apprendre, l'exercice de l'écriture et de la lecture sera inutile. Pour les débutants, des camarades utilisent la méthode audiovisuelle qui semble efficace.

Il n'est pas question de surcharger la mémoire des élèves. Il faut au contraire leur faire acquérir un vocabulaire utilitaire lié à des formes simples d'expression. Nous pensons qu'il faut insister auprès d'eux pour qu'ils construisent des phrases « françaises » au lieu de les laisser aligner des mots sans liaison.

Leur vocabulaire s'étend assez rapidement bien qu'ils souffrent d'un grand nombre de handicaps :

— entre eux ils parlent étranger,

— ils ne viennent au cours que trois soirs par semaine, etc. Lorsque l'élève a acquis un nombre suffisant de mécanismes simples de la langue française, l'apprentissage de la lecture et de l'écriture peut commencer. En général les élèves que nous accueillons savent lire et écrire dans leur langue maternelle. Pour les autres le problème est beaucoup plus compliqué. Certains moniteurs leur apprennent d'abord à lire et écrire dans leur langue maternelle. Cela leur facilite notamment les échanges avec la famille restée au pays.

Le portugais comme le nord-africain surmonte difficilement les confusions de prononciation : il faut longtemps à un nord-africain pour différencier les phonèmes suivants :

*b et p f et v u et i u et ou*

Ce n'est que par un exercice inlassable et parfois harassant pour le moniteur et pour l'élève que la confusion disparaît. Viennent alors les problèmes d'orthographe : *ai, ê* (etc.)

L'important semble être de lier la prononciation du mot à son orthographe, globalement évidemment. Toute phrase prononcée doit être associée à son écriture au tableau. On discute alors de l'orthographe, on constitue un lexique des sons. Une fois les mots étudiés, on dicte un texte très court constitué des phrases mêmes des élèves, les corrections sont faites par l'élève lui-même. Les discussions sont toujours extrêmement enrichissantes : à partir de l'écriture on aborde un éventail infini de sujets ; les rapports entre élèves et moniteurs se transforment, deviennent plus libres, la confiance s'instaure, chacun veut faire connaître sa vie, son métier, son pays.

### III. *Extension de l'expérience*

Aujourd'hui où notre expérience est encore fraîche, nous entrevoyons d'autres possibilités à développer.

Certaines camarades ont décidé de donner des cours à domicile aux femmes retenues chez elles par leurs enfants. Une autre voie nous apparaît dans laquelle nous aimerions nous engager : *la correspondance* (2)

Sans doute serait-il passionnant et très profitable de mettre en contact des travailleurs d'un même pays, suscitant chez eux le désir d'élargir leurs liens en un monde où ils se sentent parfois isolés, même si la solidarité est très profonde entre eux.

### *Conclusion*

Il n'est pas question pour nous de faire un bilan. Chaque cours nous ouvre de nouvelles voies, chaque cours s'enrichit du précédent.

En apprenant plus de nos élèves, nous apprenons davantage de nous-mêmes.

Par leur contact, le problème aigu de l'impérialisme et de la colonisation se fait plus sensible et plus révoltant. Un jour, sans doute, la Révolution triomphera. Mais on ne commence pas la construction d'une maison n'importe comment. La charpente ne se pose pas avant que les fondations et les murs ne soient bien solides.

La Révolution, si elle veut être prolétarienne, celle du peuple, passera nécessairement par l'émancipation de nos camarades étrangers surexploités.

Marie-Hélène  
et Alain BARTHOT  
*Etudiants IPES*

---

(2) *S'il existe des camarades se consacrant à l'alphabétisation et désirant tenter une expérience de correspondance, écrire à : Alain BARTHOT  
Résidence La Grand'maison n° 242  
Route de Gençay, 86 - Poitiers.*

## L'ÉCOLE ET SON ENVIRONNEMENT

Josette DAVID

Voici quelques textes libres écrits au cours des mois d'octobre et novembre, dans ma classe de CE2.

« Nicole est avec moi. Le dentiste la pique avec une aiguille. Ouïh ! Ouïh ! ça saigne... C'est déjà fait, me dit Nicole, si tu ne m'avais pas accompagnée, j'aurais sauté du fauteuil !... »

EDITH

« Hier, en sortant du catéchisme, il a fallu aller chez le dentiste. Cathy et Françoise m'accompagnaient. En entrant dans la salle d'attente, je dis à Cathy : Brrr... que j'ai peur !... »

MARIE-CHRISTINE

« Avant-hier, je suis allée chez le dentiste pour me faire arracher une dent. Voilà notre tour Nicole, me dit maman. Non je ne veux pas entrer ! Patrice passe avant, j'irai après j'ai trop peur.

*Mais voilà mon tour. Le dentiste vient avec la piqure !... »*

NICOLE

« Samedi, la demoiselle a pris une grande aiguille : j'ai eu peur. Je n'ai pas voulu qu'elle me touche ; alors le dentiste est venu et il m'a arraché la dent... »

MARIE-ROSE

« Le dentiste a pris un genre de pistolet rouge : c'est la pointe de feu. On le rentre dans la bouche, on le met sur la gencive : ça fait très mal... »

FELIX

Ainsi m'apparut ce « problème de vie » que représente pour ces enfants de huit ans la séance chez le dentiste et que se révéla la place de ce personnage dans leur univers.

Puis un jour Françoise et Cathy

firent elles aussi un récit de leurs soins dentaires. Mais le ton n'était pas le même : il n'était pas angoissé, il n'y avait pas de souvenir douloureux à revivre. Elles employaient familièrement des termes techniques. Elles étaient renseignées sur le but et les conséquences des soins qu'on leur donnait :

« *La dentiste nous a tout expliqué.* »

Elles n'avaient pas été traitées en petites filles « douillettes » mais en personnes qu'il faut informer.

Aussitôt la classe entière voulut savoir elle aussi ce qu'est un plombage... Félix dit qu'on lui a fait des pointes de feu. Qu'est-ce que c'est ? Et la roulette ?...

Toutes les questions furent notées et constituèrent une fiche-guide que Pascal, Edith, Françoise et Cathy avaient hâte d'apporter le jeudi suivant à leur dentiste.

Le vendredi les réponses revinrent ; certains mots difficiles avaient été écrits par la dentiste elle-même. Nous avons eu cet après-midi là une conférence très écoutée sur les dents.

J'avais de plus en plus envie de connaître Mademoiselle la dentiste. Je n'eus pas de peine à me laisser entraîner le lendemain à 11 h et demie par ses fidèles clientes.

Dès les premiers mots de la conversation nous nous sentions sur la même « longueur d'onde » : libération de l'enfant, curiosité à satisfaire, angoisse à neutraliser. Nous nous trouvions devant la même tâche toutes les deux et elle l'exprima très bien par cette interrogation : « Que pourrions-nous faire ? » Je lui proposai de venir en classe. « Non, ce serait artificiel ; c'est la blouse blanche, l'odeur,

les appareils qui traumatisent les enfants. Il faut qu'ils viennent ici. »

Je fus enthousiasmée par la proposition mais effrayée en même temps, imaginant ce cabinet exigü en haut d'un escalier étroit envahi par ma trentaine de filles et garçons « touche-à-tout » !

— Je ne commence mes consultations qu'à 15 h, venez lundi à 13 h 30.

Le lundi elles étaient deux à nous attendre : l'infirmière était avec son amie la dentiste.

— Je reste dans la salle d'attente, dit-elle, avec le reste de la classe pendant que les groupes se succéderont dans le cabinet.

Personne n'a chômé ! Quatre groupes de sept enfants sont entrés à tour de rôle chez la dentiste. Les rapports des quatre secrétaires ont montré une variété de questions très riches. La dentiste a permis des manipulations !

Et pendant ce temps l'infirmière dans la salle d'attente répondait, expliquait, car mes enfants l'avaient mise à contribution : ils avaient de ce côté-là aussi beaucoup de choses à exprimer. Elle a eu du mal à partir une heure après, ses piqûres l'attendaient !

Il y a eu là, il me semble, l'ébauche d'une collaboration dans le sens d'un même souci éducatif.

Je pensais à ce thème abordé cet été au stage de Digne : « l'école et son environnement ». Nous avons besoin de faire équipe avec ceux qui ont des contacts avec nos enfants en dehors du cadre scolaire.

Si l'école leur est ouverte pour qu'ils puissent venir vers nous, ou si nous pouvons aller vers eux, les résultats seront enrichissants pour l'épanouissement des enfants.

Josette DAVID

## LES CLASSES VERTES

C'est avec plaisir que nous passons l'appel du Préfet de la Creuse en faveur des *classes vertes*. Ce projet de M. Lagier-Bruno (Ingénieur TPE honoraire) que nous avons fait nôtre mérite d'être repris par nos camarades.

Il faudrait qu'à la faveur des sous-commissions cantonales axées sur l'étude du milieu, la question soit reprise à la base. Une carte des écoles fermées ou en voie de disparition devrait être dressée par département et par la

suite la question devrait être liée à la réorganisation régionale par l'intermédiaire des administrateurs, des parlementaires, des corps constitués.

Un problème très important à mettre en route et qui est une solution d'éducation, d'implantation humaine, de ressources économiques, d'échanges humains et culturels.

(Voir *Educateur* 1<sup>er</sup> juin 1964, projet de M. Lagier-Bruno.)

E. F.

### COMMUNIQUÉ

#### POSSIBILITES DE CREATION DE CLASSES VERTES DANS LE DEPARTEMENT DE LA CREUSE

*Le département de la Creuse offre des possibilités d'installation de classes vertes dans des écoles rurales ayant fait l'objet d'une fermeture.*

*Située aux confins nord-ouest du Massif Central, la Creuse présente une altitude variant de 400 à 700 mètres qui, intermédiaire entre celle de la mer et de la montagne, convient à tous les tempéraments sans contre-indications particulières. Elle est d'une agréable beauté naturelle en raison de son relief accidenté, de ses paysages, de ses forêts, de ses prairies et de ses rivières.*

*Les organisateurs qui seraient intéressés par ses possibilités pourront obtenir tous renseignements utiles auprès, soit de M. l'Inspecteur d'Académie (Cité Administrative), soit de la Préfecture de la Creuse - 2<sup>e</sup> Direction - 3<sup>e</sup> Bureau.*

# POUR UN JOURNAL SCOLAIRE DE QUALITÉ

*Paulette QUARANTE*

C'est votre revue et pour une fois, au lieu de l'acheter, c'est vous qui la diffusez.

*Vous et vos élèves* qui la vendez pour votre Coopérative scolaire. Vous en êtes le *gérant*, votre petit monde en est le rédacteur, l'illustrateur, le publiciste, le metteur en pages... Alors ?

Alors regardez les revues que vous achetez, qui vous intéressent, qui vous plaisent à l'œil comme à l'esprit, et demandez-vous si vous achèteriez cette revue que vous éditez, si elle était à la devanture du kiosque à journaux.

Freinet disait : feu vert, feu orange, feu rouge, lequel vous donnez-vous, et pourquoi ?

Les textes de nos élèves sont sincères, corrects, variés...  
*feu vert.*

Ils tournent toujours autour du même sujet, dans le style « *Je suis allé chez ma Taty et j'ai mangé des choux à la crème* »,  
*feu orange.*

Ne manquez-vous pas d'échanges ?  
Laissez-vous passer chez vos élèves un courant de sympathie pour leurs peines, leurs joies, leurs peurs, leurs rêves ?

Lisez-vous avec attention les journaux reçus, pour y découvrir avec les enfants d'autres formes d'expression que la rubrique dite « les chiens écrasés » ?  
*feu orange ! feu orange !*

Laissez-vous des fautes d'orthographe, des tournures incorrectes (sans même qu'elles reflètent vraiment la pensée réelle de l'enfant) ? D'accord, c'est rare dans les journaux scolaires, mais cela commence à arriver.

Là : *feu rouge, feu rouge, feu rouge.*

✧ PLUIE ✧

Des pétales  
De pervenches  
Tombent délicatement  
Sur la forêt silencieuse.

La brodeuse du soir  
Tisse ses fils  
Transparents  
Qui s'illuminent  
De claire pluie.

C'est le voile  
Qui descend  
Sans perdre de temps  
A petits pas tranquilles  
DouceMENT.

C'est la nuit  
Qui tisse  
Ses fils de nuit  
Sur la forêt.

Michèle SUNÉ. 12 ans. 16.5.59.

École Freinet. vence. (a.m.) france



LES PIONNIERS

Sept. ■ Oct. 68

Et votre œil, lui, est-il satisfait de tout cet amas de pages éditées ?

Voyez-vous le titre en beaux caractères sur la couverture, avec un graphisme ou une illustration simple mais originale ?

Le papier de cette couverture est-il bien choisi, bien agrafé, suffisamment fort ou glacé ? (Fin du papier pelure qui se recroqueville sous l'agrafe !)

Le titre, le numéro, l'année, la mention « Techniques Freinet » sur le recto et réservez toutes les autres indications pour le verso.

Faites donc différentes *maquettes* pour la couverture, que diable, allez béer chez le libraire et vous en verrez des dispositions : en haut, à gauche, à droite, en bas, au milieu...

Faites découper les lettres par les enfants et encore plus « chez les plus de 10 ans » pour leur donner le sens de la valeur décorative des gros caractères.

Regardez donc les réclames : noir sur blanc, blanc sur noir, en ombres, en dégradés, en pointillés... Les enfants trouveront bien.

Et le livret lui-même : avez-vous plaisir à caresser chaque page du regard avant de la lire ?

Que voulez-vous au juste ? Faire un ramassis plus serré qu'un grimoire que personne (même pas vous) ne pourra déchiffrer ?

Ou former le goût des enfants, magnifier leurs pensées et leur expression ?

C'est simple : prenez autant de pages qu'il vous en faut : 2 stencils au lieu d'un, 2 pages d'imprimerie... pour un même texte, s'il est long, et du blanc, du blanc « typographique » autour. Ce n'est pas du gaspillage, c'est le respect du lecteur. Vous avez plaisir, vous, à lire certaines revues (syndicales) ? Eh bien, pas moi !

Et si une page est trop serrée, illisible, de guingois, ne la joignez pas à votre journal. Cadrez vos stencils.

Aérez-les d'un dessin fait avant pour *un peu varier, soignez le titre* et le nom de l'auteur.

Apprenez le *script* et les *majuscules*. Je ne vous parlerai pas des techniques d'illustration : vous n'avez qu'à ouvrir les yeux sur « Le Florilège du Journal scolaire » que l'on vous donne dans les stages.

Vous n'avez qu'à faire faire par les enfants *un recueil de belles pages* des journaux reçus, qu'à regarder comment sont faits les journaux les plus réussis. Ce temps passé à « penser » votre journal n'est pas perdu : *c'est de l'éducation*.

Notre soupe pédagogique est peut-être bonne : il est temps de soigner la soupe.

Le journal scolaire porte au loin le reflet de la pensée des enfants auprès des amis, des parents, des chefs administratifs et des autres qui sont moins sympathisants.

*Soignez-le.*

Paulette QUARANTE

# POSSIBILITÉS D'EXPLOITATION DU CINÉMA ENFANTIN

Alain HYMON

Voici un premier bilan des possibilités d'exploitations diverses que la technique cinématographique met à notre service, dans le contexte de nos classes. Je vois se dessiner 3 grands chapitres, que nous allons examiner de plus près.

## I. ETUDE DU MILIEU « FERMÉE »

Entendons-nous immédiatement sur le sens ici donné à « fermé ». Il ne s'agit pas de réaliser des films uniquement destinés à la classe...

Dans mon esprit, un premier temps sera la réalisation de films documentaires sur le milieu local (ville ou village), à exploitation restreinte (classe, correspondants, parents, habitants de la localité).

Il ne s'agit pas non plus de réaliser un monument d'une heure, passant en revue tous les aspects du milieu ;

j'imaginerais plus volontiers de petits documentaires dans des directions différentes :

1. *Etude géographique*, pouvant revêtir de multiples aspects : partant de l'étude du relief, des cours d'eau, de la géologie, du climat, etc., pouvant aboutir en synthèse sur :

- types de cultures
- forme de l'habitat
- cultures
- industries, etc.

2. *Etude économique* : partant des cultures, industries locales pouvant aboutir sur :

- le type d'économie (ouverte ou fermée)
- les débouchés
- les mouvements de population.

3. *Etude humaine* : par exemple, étude d'une habitation de l'endroit, permettant l'étude :

— du mode de vie du temps de nos grands-parents ;

— de la modernisation

débouchant sur l'étude du « fonctionnalisme » : constructions nouvelles conçues et étudiées en fonction du mode de vie et de travail actuel (matériel agricole, cultures pratiquées, etc.)

#### 4. *Vues d'avenir :*

— perspectives sur les mouvements probables de population (interviews des jeunes gens de l'endroit)

— extension possible des cultures ou industries

— disparition de certains métiers, et problèmes de la reconversion, etc.

5. *etc...* (cette liste n'étant pas exhaustive...)

*Mode de fabrication :* Il faudrait bien sûr partir de nombreuses interviews, soigneusement montées, et, en fonction de leur contenu et du résultat du montage, partir à une chasse aux images. Pour éviter le gâchis de pellicule (chère), une préparation du plan de tournage très sérieusement faite lors de l'audition du montage terminé (film = message visuel venant soit en complément, soit en illustration directe du message auditif, et aidant l'attention à se fixer sur ce dernier). Ces documentaires, d'un intérêt certain pour la collectivité concernée, ne peuvent avoir qu'une diffusion limitée au milieu local et aux correspondants, d'où le terme de « fermé ». Il va sans dire que la réalisation suppose une étude très poussée du milieu, dans un contexte « scolaire ».

## II. ETUDE DU MILIEU « OUVERTE »

Contrairement aux réalisations précédentes, il s'agirait là de produire des films, toujours axés sur le milieu

local, mais pouvant présenter un intérêt sur le plan national ; je pense par exemple à la réalisation de documentaires sur :

— le type d'habitat : étude d'une maison-type de la région, par ex. une ferme, sous tous ses aspects (architecture, histoire, type d'économie, etc.) d'où en synthèse pourrait sortir le type d'habitat dans la région ;

— l'étude d'une culture particulière à la région, sur les plans : historique, géographique (climatique et géologique), économique.

Il va de soi que rien ici n'est exhaustif, ce sont quelques directions qui me viennent à l'esprit en vrac et que je vous livre telles quelles. Ces outils seraient conçus de telle manière que :

— pour la classe productrice : c'est l'aboutissement d'un important travail coopératif ;

— pour la classe utilisatrice : c'est le point de départ d'un travail aussi important.

Le problème est soulevé de savoir si le film est indispensable, ou si de tels reportages peuvent s'effectuer avec d'autres supports.

Le film n'est qu'un moyen de travail, de communication et d'archivage. Ce travail est le même que celui qui a comme résultat un bel album, l'avantage du film résidant dans les possibilités suivantes :

— communication à un groupe entier, par projection sur grand écran ;

— moyen de fixer l'attention efficace ;

— montage permettant d'insister sur certains points, de laisser place à des sous-entendus.

Le même travail peut s'effectuer à l'aide de montages bande-son-diapos ; le cinéma reste quand même plus souple par l'emploi permis de plans très brefs (2 à 3 secondes) servant soit à la jonction de 2 chapitres, soit à des sous-entendus à développer en exploitation du document, soit à suivre une interview d'une manière plus serrée.

### III. ART ENFANTIN

Là, deux directions possibles :

#### 1. *Théâtre libre filmé, jeux dramatiques*

Nous sommes ici dans le domaine du théâtre libre, mais qui aura la possibilité d'être archivé. La technique est donc tout entière dirigée vers un but artistique : cadrage, jeux de mouvements de la caméra, choix des couleurs, etc. Quant aux problèmes du « jeu » dramatique, je n'en parle pas ici, tout le monde sait ce qu'est le théâtre libre.

Nous aurions ainsi une sorte de cinémathèque de création dramatique, pouvant servir de témoignage en cas de besoin.

Ces bobines pourraient servir aux échanges interscolaires, mais aussi peut-être d'outils de démarrage, selon le processus bien connu (imitation, assimilation, création).

#### 2. *Art pictural*

Et là, je pense tout de suite au dessin animé, que j'envisage maintenant sous deux formes :

— genre classique, animation de personnages ou d'objets dessinés, avec ou sans scénario ;

— genèses d'œuvres enfantines, par prises de vues image par image lors de l'élaboration d'un dessin, d'une peinture, d'une sculpture, donnant à la projection une œuvre se faisant seule, du plus heureux effet.

On voit que le travail cinématographique peut venir en complément direct des travaux les plus divers ; il ne s'agit pas de s'enfermer dans une Commission « cinéma » seule, mais au contraire d'essayer de mêler étroitement nos efforts, notre recherche commune : les questions abordées ici intéressent les travailleurs de la Commission « Etude du Milieu », ceux de la Commission « Art enfantin », etc.

Il s'agit donc de se mettre au travail, le plus nombreux possible, de ne plus considérer le cinéma enfantin comme un aimable divertissement, mais comme un outil de travail, dont nous découvrirons les possibilités à l'usage.

A. HYMON

## PROPOS D'UNE REDÉBUTANTE

Denise LEGAGNOUX

Il m'a fallu réfléchir en mai — comme tout le monde. Avais-je suffisamment tâtonné ?

Pouvais-je aborder à la rentrée une pédagogie réellement moderne, adaptée à la vie de cette jeunesse remuante mais dynamique qui devra affronter dans son âge adulte en l'an 2 000 ce qui n'a jamais été ?

Il n'était plus temps de revenir en arrière.

J'étais nommée à un nouveau poste. Il a fallu démarrer pour la première fois de ma carrière dans un cours préparatoire. Une véritable aventure que je devais vivre en compagnie de 28 lutins — 28 ! —

Nous fîmes connaissance.

Au bout de quelques jours les entretiens du matin se révélèrent être une mine inépuisable, source de toute vie.

La classe partit à la découverte du monde avec son premier texte : « Zond 5 » :

*Une fusée  
a tourné  
autour  
de la lune*

30.9.68 - Georges 606

Le journal s'appela « la fusée » — mes 28 lutins étaient bien des enfants de leur siècle.

Les parents rapidement se rendirent compte que leurs 6 ans ne les empêchaient pas d'ouvrir leur école à la vie moderne, qu'ils pouvaient se servir avec dextérité de l'imprimerie, du limographe.

Ils acceptèrent de collaborer étroitement à la vie de la classe.

Le démarrage fut donc joyeux et confiant.

J'avais promis à Andrée, notre « mo-

nitrice » au stage de St-Vallier, que « toto, lili, les pipes de papa » ne viendraient jamais troubler la vie de mes garçons. Leur journal : « la fusée » raconte donc leur partie de football, Zorro, leur pêche, leurs histoires de bêtes... il leur plaît, il est entré dans leur vie.

Seulement vint le jour de panique vers la fin novembre : « Mes enfants en savent-ils assez ? Et si je faisais quelques dictées traditionnelles ? »

Le démon s'empara de moi. Abandonnant cette recherche personnelle et quotidienne, j'en fis !... pendant deux jours !

Les cahiers, objets de tous leurs soins devinrent d'infâmes brouillons, hâchurés... Dès le lendemain, quatre mères venaient me voir, me demandant ce qui s'était passé : Jean-Jacques ne voulait plus aller à l'école, mon petit Jean-Jacques que j'avais eu tant de peine à rendre confiant...

Jean-Mike, François étaient troublés... Je me rendis compte que les arguments mêmes que j'avais avancés devant mes petits, étaient indignes du choix que j'avais fait à la rentrée.

Il fallait améliorer l'organisation du travail. Mais il ne fallait surtout pas tarir la source de vie.

C'est ce qui fut décidé avec les parents qui étaient venus à la permanence que je tiens tous les mardis. Et nous repartîmes à la découverte, plongeant dans le bain de lecture.

Le journal ne suffisant pas à absorber toute la production des textes, nous nous décidâmes à ouvrir des albums :

— dans le ciel (avions, planeurs...)

- nos belles histoires de bêtes
- la petite histoire de l'eau
- l'album merveilleux des feuilles rouges
- le magicien, etc.

Depuis cette semaine mémorable, j'ai vu les deux champions en lecture : Jean et Eric, entraîner dans leur sillage tout un peloton d'acharnés : Yves, Georges, Jean-Pascal, Paolo, Pascal, Richard, François, Jean-Mike, Christian, Gilles, les deux Philippe. Il reste encore quelques retardataires mais le courant passe.

En essayant de raconter rapidement ces quelques semaines d'expérience absolument nouvelle pour moi, mais d'une richesse incontestable, je pense à cette instruction ministérielle de 1923 :

« D'une manière générale, toute méthode est mauvaise si elle n'inspire pas à l'enfant le désir de traduire ses impressions et de chercher, pour cette traduction, l'expression adéquate.

Toute méthode est bonne si elle lui inspire ce double plaisir. Elle est parfaite si ce désir croît, chez l'écolier, jusqu'à la passion ou l'enthousiasme. »

Cela ne signifie certainement pas que je vis sans affolement :

— le temps qui file par exemple, ni sans problème : les contacts avec les collègues représentent un autre souci.

Il est difficile de ne pas « choquer ». Ce bonheur d'une classe, comment l'empêcher d'éclater à l'extérieur. Je cherche en ce moment à ne pas l'opposer à l'extérieur.

Pour l'instant, j'ai passé le cap de

l'angoisse profonde qui m'étreignait pendant les vacances quand je pensais à ce saut dans l'inconnu. Je croyais et je continue de croire que les problèmes fondamentaux du cours préparatoire devraient servir de bases à toute réflexion pédagogique profonde

et audacieuse en cette période où tout le monde parle de rénovation pédagogique sans vouloir toucher aux fondations.

Denise LEGAGNOUX  
*Institutrice, 45 ans  
débutante au CP*



Marionnette spontanée

*(Photo X. Nicquevert)*

# A PROPOS DE VINGT-CINQ ÉLÈVES PAR CLASSE

*Georges JAEGLY*

Il n'existe pas de dispositions légales ou réglementaires impératives fixant le nombre maximum des élèves à admettre dans une classe élémentaire. On peut déduire le nombre moyen de 40 élèves :

— de la loi de finances de 1886

— de l'article 36 de la loi du 30 mars 1899 autorisant le Conseil départemental à proposer la suppression d'office par décision ministérielle, d'un emploi d'instituteur dans une école ayant deux classes et moins de 50 élèves, 3 classes et moins de 80 élèves, 4 classes et moins de 120 élèves, 5 classes et moins de 160 élèves,

— des Instructions du 30 août 1949 sur les constructions scolaires, article 12 aux termes duquel « les classes seront de forme rectangulaire et pourront recevoir 40 élèves ».

Une circulaire du 7 mai 1968 cependant, stipule « qu'il y a lieu avant de procéder à la suppression d'une classe dans un groupe scolaire, d'étudier l'incidence de l'opération projetée en fonction des cours préparatoires, qu'en principe une telle mesure ne devra être prise que si elle n'a pour effet d'imposer aux cours préparatoires un effectif nettement supérieur aux 25 élèves qui représentent l'optimum pédagogique et son application ne devrait pas porter les effectifs des autres classes de l'Ecole en moyenne au-delà de 30 élèves ».

L'application de ces dispositions est subordonnée à des impératifs budgétaires et c'est en fait le montant des crédits du chapitre "Personnel" qui fixe la moyenne des effectifs dans les classes. Cela est d'ailleurs rigoureusement rappelé dans la même circulaire du 7 mai 1968 : « Il est nécessaire

que vous vous attachiez à un examen préalable de l'ensemble des possibilités offertes à l'administration dans la limite des emplois budgétaires, limite qui ne saurait être transgressée et qu'expriment les contingents de postes mis à votre disposition ».

L'ensemble de ces mesures concerne l'enseignement public. Il en est, faut-il le dire, différemment pour l'enseignement privé. En effet, les décrets pris en application de la loi du 31 décembre 1959 (dite loi Debré) ont prévu les dispositions suivantes :

« Le Directeur aura la possibilité d'ouvrir une classe lorsque la moyenne des élèves dans son établissement atteindra 35, en tenant compte qu'une classe peut n'avoir que 15 élèves. »

En la matière, un Directeur d'école privée dispose d'une autorité bien plus grande que celle d'un Inspecteur d'Académie, puisqu'il lui est loisible d'ouvrir une classe sans autorisation préalable lorsqu'il estime que cela est justifié. Disons qu'en matière de gestion de fonds publics (lorsqu'il y a contrat) la formule est pour le moins originale.

Deux poids, deux mesures, ou selon que vous serez...

G. JAEGLY

## BANDES ENSEIGNANTES

Les séries de sciences (201 à 220)  
et d'histoire P1 à P10  
et 1 à 20  
épuisées jusqu'ici, sont à nouveau  
livrables.

Vous pouvez les commander.  
Jusqu'à fin mars les abonnés à  
l'Éducateur bénéficieront des anciens  
prix (15 F la série de 10).

Après cette date, les nouveaux tarifs  
seront applicables à l'ensemble  
des articles CEL.

Utilisez le bon ci-dessous.

Nom \_\_\_\_\_

Adresse \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

prie la CEL de lui adresser les  
séries de bandes suivantes :

- Sciences 201-210
- Sciences 211-220
- Préhistoire P1-P10
- Histoire 1-10
- Histoire 11-20

au prix " Educateur " de  
15 F la série.

ci-joint règlement | par virement postal   
| par chèque bancaire   
| par mandat-lettre

CEL.BP282-06 CANNESCCP 115-03 Marseille

## COMPTE RENDU DU STAGE

de Beauregard, Aisne, 3-7 novembre 1968.

*Roger PROUVEZ*

Etablir un compte rendu de stage peut revêtir plusieurs aspects, car un stage ne peut se « décortiquer » tout à fait et se classer par tranches de vie dans des tiroirs étiquetés. Cela fait un tout et il faut l'avoir vécu pour le comprendre et l'apprécier tout à fait. Néanmoins, voici un essai de compte rendu. L'expérience de ce stage vécu pendant l'année scolaire pourra peut-être servir dans d'autres départements.

Des contacts avaient été établis l'année précédente par notre ancien délégué départemental Armand Quévieux avec les autorités académiques.

Enfin, à la suite des « événements » et après diverses propositions, grâce aussi aux efforts de quelques inspecteurs favorables à la pédagogie Freinet il fut décidé que le stage aurait lieu. Il fallait trouver un « lieu », j'allais dire « scénique », car ce fut le château de Beauregard, dans un cadre magni-

fique, près de Soissons, domaine de la FOL de l'Aisne qui accepta de nous héberger. Restaient à trouver des animateurs et à trouver aussi les stagiaires ! Pour les premiers, les membres du Bureau départemental furent bien sûr requis, et au départ c'est une équipe de douze camarades qui devait encadrer le stage. Il s'avéra plus tard que trois d'entre eux ne purent participer à cet encadrement, n'ayant pu obtenir l'autorisation d'absence indispensable.

Notre délégué départemental Edouard Garyga, sollicita par ailleurs l'ICEM et nous avons pu compter parmi nous notre camarade Linarès venu de Cannes qui nous apporta en maintes circonstances « le tour de main », la « part du maître » qui nous manquait en ce domaine pour assurer valablement le déroulement du stage.

En ce qui concerne les stagiaires, dans

le bulletin des Services de l'Inspection Académique, une brève note informa les enseignants des dates de ce stage. Toutefois la parution tardive de cette note de service, ne permit de laisser que six jours avant la date annoncée pour la clôture des inscriptions. Ainsi la note parut-elle le vendredi 25 octobre et nous avons 98 demandes dès le mardi suivant alors que nous ne devons compter que 50 stagiaires. Le choix dut se faire en tenant compte de l'ordre d'arrivée des inscriptions dans les différents groupes de niveau que nous avons prévus.

Finalement 53 stagiaires participèrent au stage. Parmi ceux-ci, il est bon de souligner que 9 seulement d'entre eux furent remplacés dans leurs classes. Pour les autres maîtres, les élèves furent répartis dans les classes des collègues. Il en fut d'ailleurs de même pour les animateurs puisque 3 seulement d'entre eux furent remplacés dans leur classe.

Voici la répartition par cours des stagiaires :

Classe unique : 3	CM :	10
CE-CM : 5	Pratique :	8
Transition : 3	CE :	8
SE-CP-CEI : 11	Perfectionnement :	5

N'ayant reçu que 3 demandes de collègues du second degré, nous avons décidé par ailleurs de reporter à plus tard l'accueil de ces collègues.

#### Contenu du stage

Avant le stage, l'équipe d'animation eut quatre réunions. Un organigramme avait été prévu, mais en fait le contenu du stage fut tout différent. Ces prévisions qui n'avaient pas été communiquées aux stagiaires, devaient seulement entrer en vigueur en cas de « blocage » des participants. En fait,

chaque soir avant le souper, étaient réunies une équipe de responsables et une équipe de délégués des stagiaires groupés par niveau. Cette réunion permettait de faire le point de la journée et de préparer les travaux suivants.

Le stage se déroula donc sous une forme d'auto-gestion. Les seuls « points fixes » furent donc la veillée du dimanche soir, celles du lundi et du mercredi, ainsi que la visite des classes du lundi matin. Les stagiaires pouvaient exprimer leurs désirs par l'intermédiaire du délégué ou par le journal mural que nous avons préparé dans le hall d'accueil.

En résumé l'ambiance de ce stage fut excellente, chacun ayant eu à un moment ou à un autre la possibilité de s'exprimer ou de questionner. Certes, bien des questions restaient à résoudre et restent encore. Nous essayons, par l'intermédiaire des cahiers de roulement et lors des réunions, de retrouver le contact établi lors du stage. Mais nous pensons que les quelques témoignages qui suivent, recueillis le jeudi matin, sont le signe que nos stagiaires nous ont bien compris et bien suivis.

— Je suis arrivé à ce stage en me posant deux questions :

1) La pédagogie Freinet peut-elle m'aider d'une façon *valable* à changer ma façon d'enseigner ?

2) Me sera-t-il possible de me sentir à *ma place* au sein du groupe de l'Ecole Moderne ?

Au départ, j'étais inquiet, même sceptique.

Maintenant je sais que la réponse aux deux questions est « oui », sans aucune arrière-pensée.

— Nous ne nous sentons plus seuls

à lutter pour que l'enfant soit heureux de venir en classe, heureux de s'exprimer librement.

— S'épauler, s'entraider, se soutenir et beaucoup de choses seront résolues...

— Ici à Beaugard, les animateurs nous ont montré que l'on pouvait avoir l'esprit Freinet, sans avoir toutes les BT, SBT, bandes, etc.

— J'insiste sur le côté simple, amical et sympathique de l'ambiance, ce qui fait que nous nous sommes sentis à l'aise dès l'arrivée au stage. Je déplore seulement le fait que les « jeunes » ne soient pas venus plus nombreux.

Après le stage, l'équipe d'animation put étudier les diverses réactions et en particulier la question de savoir, s'il fallait ou non, organiser un stage en période scolaire.

L'argumentation contre est bien entendue le gros problème du remplacement des maîtres en stage (stagiaires et équipe d'animation) et le fait pour certains collègues de bouleverser les méthodes d'enseignement en cours d'année. Mais s'agit-il réellement d'un bouleversement ?

Dans les arguments qui militent en faveur d'un stage en période scolaire se trouve au premier titre le fait que le recyclage du plus grand nombre ne sera possible qu'à cette condition. Par ailleurs l'équipe d'animation a besoin de ses vacances pour ses stages propres (stages de second degré) et ses journées d'études. Les visites de classes au travail sont aussi très faciles et se font tout naturellement. Enfin le stagiaire est à fond dans le concret de sa classe ; pendant les vacances, il est toujours un peu au dehors.

#### *Confidences après le stage*

Après avoir établi ce compte rendu



Stagiaires travaillant dans une classe avec les enfants

*Photo R. Linarès*

et relu en particulier les réactions des stagiaires, il y en a une qui m'a particulièrement frappé par sa brièveté mais aussi son accent de sincérité. La voici : « On se sent à la fois petit et regonflé à bloc... A suivre... »

Si je vous livre cette remarque « à part » c'est qu'elle correspond très exactement à mon propre état d'esprit et je vous explique pourquoi. Pour certains stagiaires, mes camarades de l'encadrement et moi-même avons apporté des « révélations » et ils ont découvert tout ce que pouvait nous apporter cette pédagogie que nous pratiquons. Mais ils ont découvert que cette pédagogie était une « technique de vie » et que nous étions les mêmes dans nos classes et dans nos relations avec les camarades du groupe, en véritables amis et que ces contacts humains que nous avions avec nos élèves, nous les avions entre nous et qu'ils nous étaient tout aussi indispensables que l'esprit dans lequel nous vivons la classe. Une réunion

mensuelle du groupe : pour les non-initiés, ceux qui refusent de « sacrifier » leur temps, c'est trop peut-être. Mais je dois vous avouer que lorsque le mois est presque écoulé et que l'on approche de la réunion suivante, le temps me semble long ! J'ai « besoin » du groupe pour progresser, pour y recueillir conseils et critiques, pour y trouver ce sentiment que je suis encore bien petit, que, tout comme mes élèves j'ai encore à chercher, à tâtonner pour progresser. Mais je reviens de ces réunions « gonflé à bloc » car les conseils et les critiques sont sources de progrès et de réussite dans ma classe. L'organisation du travail dans la classe et celle au sein du groupe départemental est une affaire « à suivre » et si l'Ecole Moderne est devenue ce qu'elle est, c'est bien grâce aux efforts, aux relations, aux échanges des milliers de camarades coopérateurs au sein de l'ICEM.

Nous avons besoin de nous entraider car isolés, nous ne pourrions mener à bien les multiples tâches que nous donne notre pédagogie, qui alors se sclérose et prendrait la forme de ces fiches, de ces recettes pour « leçons bien faites » que l'on ressort chaque année à la même époque ! Nous avons besoin de nous soutenir et de nous épauler tout comme dans nos classes nous sommes là pour aider l'enfant qui cherche, qui tâtonne, nous sommes là pour l'encourager à refaire ses expériences, à parfois tout reconsidérer. Les camarades du groupe sont nos maîtres à qui l'on apporte les travaux : échecs ou réussites, nos recherches sont toujours accueillies avec bienveillance car elles sont examinées dans le but unique de progresser.

R. PROUVEZ

## LES COMMISSIONS S'ADRESSENT A VOUS

La Commission des Sciences voudrait faire le recensement de vos besoins : envoyez-nous la liste des documents réclamés par vos élèves, et ceux dont vous avez senti personnellement la nécessité.

Communiquez aussi les projets auxquels vous travaillez ou ceux auxquels vous désiriez travailler à titre d'auteurs ou co-auteurs. Il est important que vous soyez nombreux à répondre pour que ce recensement soit valable.

GUIDEZ  
79 - Airvault

La Commission Art Enfantin entreprend le regroupement de poèmes d'enfants en vue d'un nouveau recueil.

Veillez donc envoyer à : CAUX  
Montcellereux, 41 - Mer

les poèmes d'enfants :

- nés dans nos classes Freinet
- produits purs de l'expression libre enfantine
- de qualité irréprochable (faites déjà un tri)
- accompagnés d'une fiche de renseignements comprenant le nom, le prénom, l'âge (en années et en mois), la date de création, l'école et les autres renseignements que vous jugerez indispensables à la compréhension la plus complète de l'œuvre.

Nous vous demandons de faire assez vite : nous voudrions être en mesure d'apporter un dossier suffisant au Congrès de Grenoble. Merci.

J. CAUX

# L I V R E S

et  
R  
E  
V  
U  
E  
S

## Les livres

### INTRODUCTION A LA PSYCHOLOGIE STRUCTURALE

Roger MUCCHIELLI  
Ed. Ch. Dessart, 2, Galerie des Princes,  
Bruxelles - 1966  
Coll. Psychologie et sciences humaines.

Cette importante contribution à la psychologie structurale suit le droit fil de l'évolution de la pensée de l'auteur. Elle est dédiée à la mémoire d'Albert Burlond, son prédécesseur à la chaire de psychologie de la Faculté des Lettres et Sciences humaines de Rennes (1).

On sait la richesse des travaux de F. de Saussure et de Jacobson sur l'analyse structurale appliquée à la linguistique. Les règles de grammaire d'une langue, par exemple, peuvent être mises en relief sans que soit indispensable la connaissance préalable du vocabulaire. Grâce à leurs rapports entre eux et à leur circulation interne dans la phrase, en dehors même de leur signification, les mots, éléments structuraux de la langue, ouvrent et éclairent la voie de cette structure qu'est la grammaire.

En appliquant la méthode structurale dans ses recherches en ethnologie, Claude

Lévi-Strauss a été conduit à découvrir les règles sociales d'une société en procédant à l'analyse de la circulation des éléments de sa structure.

Selon R. Mucchielli, l'étude des relations d'un quelconque organisme vivant avec son milieu, élaborée suivant la théorie structuraliste, essaie de décrypter les structures fondamentales. De nombreux tableaux d'une grande clarté, des schémas, des exemples riches de contenu, illustrent le travail de l'auteur dans cette quête moderne appliquée à la psychologie. Il s'en dégage — et c'est un point essentiel — que les structures mises à jour, sont « structures structurantes, constitutives du sujet lui-même ou de l'organisme comme réalité écologique et historique ».

En d'autres termes, leur dynamisme organise les perceptions et l'action. Quant au devenir de la psychologie structurale, on doit penser qu'elle « ...sera probablement amenée à étudier les bases neurophysiologiques de cette recherche primordiale de l'information, ainsi que les mécanismes archétypiques dont dispose l'organisme humain pour différencier les formes, différencier les schémas de réponse et utiliser ensuite ces premières différenciations comme des catégories de tri et de codage des situations suivantes et ainsi de suite. »

De formation scientifique, philosophique, psychologique, médicale, R. Mucchielli termine l'ouvrage par ces lignes qui valent d'être citées en cette période :

« Tout organisme secrète sa structuration, tout vivant comme toute société, mais possède aussi, ce qui est la vie même, la possibilité de changer ces structures dans des limites spécifiques liées à la marge de perfectionnement de l'organisme lui-même et à la résistance naturelle des structurations constituées. Aucun être vivant ne pourrait survivre sans organisation ; aucun ne pourrait survivre avec une organisation immobiliste, mais aucun ne pourrait survivre non plus dans une révolution permanente qui serait l'illusion de la liberté. »

Freinet, je pense, aurait souscrit à ces observations qu'il nous faut méditer.

Maurice PIGEON

(1) Depuis deux ans, le P<sup>r</sup> R. Mucchielli enseigne à la Faculté des Lettres et Sciences humaines de Nice.

*INITIATION AUX ARTS PLASTIQUES  
par la Société des Professeurs de dessin  
de l'enseignement du Second degré*

BORDAS

2 volumes parus.

Ce genre d'ouvrage commence généralement par la taille en pointe des crayons. Ce détail nous est presque épargné car, dans la progression prévue pour l'apprentissage du dessin, la « mise en pointe » doit être prévue dans les séances du premier degré...

Mais que voilà un beau livre : les illustrations, les photos, les reproductions, sont d'une grande richesse et, ce qui ne manque pas d'intérêt — et de hardiesse pour certains ! — toutes les époques artistiques sont présentées et expliquées. Car dans l'esprit des auteurs (enfin un travail d'équipe...) cette initiation explicative aux arts plastiques devrait conduire vers des « applications plus libres et plus personnelles ». L'adverbe a ici son importance... Pour nous qui voulons faire exactement le contraire, c'est-à-dire aller de l'expression libre vers la culture, il semblerait qu'un tel ouvrage soit inutile. Pourtant, outre le plaisir que l'on aura à le feuilleter, il sera sans doute utile de le mettre dans nos bibliothèques de classe car les enfants pourront y puiser des techniques intéressantes. Les éducateurs eux-mêmes y apprendront des tours de main utiles. Mais voilà le défaut de ce livre : il n'est qu'utile alors qu'il se veut généreux. C'est sans doute qu'il y manque cet appel à la sensibilité, à l'émotion, cette référence à ce sens artistique que nos collègues semblent redouter chez les professeurs qu'ils veulent être avant tout. Pourquoi cette froideur de technicien alors que l'initiation aux arts plastiques a besoin aussi de sueur, de chaleur humaine, de folie, de cette explosion vivante qui pousse l'être hors de lui-même, par delà les frontières de ce qu'il est pour le conduire dans un monde où tout est à créer, sans loi et sans limite...

Jean DUBROCA

*L'ENFANT ET SES DESSINS*

D' LE BARRE

Ed. du Mailh, 47 - Pujols.

Beaucoup de camarades cherchent le sens des graphismes de leurs élèves. Des livres spécialisés renseignent sur le sens des symboles sans lier leurs obser-

vations au comportement d'ensemble de l'enfant, de sorte que les collègues tout en étudiant restent désemparés devant les problèmes posés.

Le D' Le Barre vient d'éditionner un album de dessins en deux volumes qui peut leur venir en aide. Tout en faisant son travail de médecin, en dirigeant un sanatorium où il soignait les enfants pour tuberculose pulmonaire il a recueilli plus de 20 000 dessins en 18 ans.

Ces enfants, placés dans un milieu artificiel, souffraient affectivement pour deux raisons principales : la séparation de la famille et les traitements assez pénibles pour les soigner. La part d'angoisse qui en résulta s'extériorisa dans les dessins de façon indiscutable et le médecin trouva là un test qui l'éclairait pour aider l'enfant à résoudre ses problèmes.

Il s'agit naturellement de dessins libres où la spontanéité de l'enfant joue à plein. Lorsque le séjour se prolongeait avec l'accoutumance des semaines et des mois d'autres thèmes apparaissaient : le tempérament, le sexe, les besoins de protection variés, l'adaptation au milieu, la naissance, les problèmes sexuels.

Le D' Le Barre n'est pas un psychanalyste, c'est un ptisiologue qui pense que l'enfant à soigner doit être placé dans un contexte plus général pour permettre au médecin d'agir efficacement. Ses interprétations n'ont rien d'absolu, ce sont surtout des corrélations entre la forme du graphisme et le comportement observé. Sa situation est comparable à celle de l'instituteur qui, sans être psychologue, cherche à voir plus clair dans la pensée de l'enfant pour l'aider.

Les reproductions faites au crayon de couleur sont très fidèles, les graphismes choisis sont très expressifs et très lisibles à côté du bref commentaire qui les accompagne. C'est agréable à regarder. Deux petites remarques cependant : l'auteur n'accorde qu'une valeur éphémère à l'expression artistique et le livre est très cher : essayez de le faire prendre par votre bibliothèque pour le consulter.

H. VRILLON

*PEDAGOGIE DE LA LANGUE  
MATERNELLE*

Jean REPUSSEAU, Insp. d'Académie  
Coll. l'Educateur, Presses Universitaires  
146 pages, 9 F.

La couverture promet un digest pédagogique mais très vite on découvre un

homme qui s'engage et même s'emporte par endroits tout en reconnaissant ses hésitations et en refusant les pièges de la vanité. Universitaire, nourri d'Alain certes, mais non-conformiste. Misanthrope plus qu'anarchiste avec un jardin secret : l'expérience de Cherves (CM2 - CFE).

Cette expérience a de quoi surprendre : sous le double patronage de Montaigne et du bréviaire, un instituteur a tenté une opération « d'imprégnation et de concentration » : dictée de textes littéraires (une vingtaine de lignes) lus la veille et reproduits de mémoire le lendemain. Le livre n'entre pas dans le détail de cette tentative pour créer un climat propre au transfert des trésors de la littérature dans l'écriture des élèves. Du moins les motivations des élèves semblent-elles être celles d'enfants particulièrement sages et soumis : « Dès que le texte leur était donné, ils le considéraient avec d'autant plus d'intérêt qu'ils savaient qu'ils auraient à le récrire deux fois, la première avec l'appui de la voix du maître (dictée préparée par la lecture), la seconde avec le seul appui de leur mémoire (auto-dictée). L'auteur conclut qu'en développant leur mémoire on leur a offert des « moyens accrus d'expression « libre » en les rendant meilleurs.

Le lecteur attend de ce constat la conclusion logique : la diffusion contagieuse d'une méthode aussi simple et payante. Honnête, il reconnaît que les disciples sont rares : « l'expérience ne veut pas être et ne peut pas être une démonstration ». Un jardin secret, donc, pour jardinier, ascète amoureux de la langue et élèves en plates-bandes.

Comment ne pas avouer qu'on reste sur sa faim d'autant plus que l'auteur avait tel un bulldozer déblayé le terrain sacré de la pédagogie traditionnelle et ce qu'il appelle les quatre colonnes du temple : l'histoire littéraire, l'explication de texte, le dialogue faux et la dissertation.

La satire est pertinente, tantôt féroce ou simplement pleine de bon sens et de malice. Mais pourquoi ce grand souffle d'oxygène si ce n'est que pour faire flotter dans l'espace la bulle de savon d'une expérience historique ?

M. Repusseau connaît sans doute la pédagogie Freinet et admet même que le texte d'élève peut aussi conduire au texte d'auteur. Ses réticences pourtant se devinent : il suspecte le maître de se laisser séduire par la pensée et la sensibilité en-

fantines et de ne laisser entrer la vraie littérature qu'à regret dans ce paradis réservé. C'est ignorer que les classes Freinet n'ont rien de cénacles poétiques : travaux individuels et par équipes, planings et chasse aux documents lui enlèvent le caractère de bohème et d'improvisation par lequel on a voulu les caractériser. Enfants poètes, par moments oui mais aussi, artisans, calculateurs, jeunes expérimentateurs.

Vaut-il la peine dès lors de lire M. Repusseau ? Je le pense, car il a eu le mérite de s'intéresser au français en partant du maître en situation et non paresseusement en se reportant aux instructions. Et s'il ne peut espérer trouver dans une expérience de classe primaire la solution à des maux reprochés à l'enseignement secondaire, il peut s'attendre à se voir donner raison en affirmant que nous avons atteint « l'âge de l'homo docens où chacun attendra enseignement et éducation de la part de l'autre quel qu'il soit ».

R. UEBERSCHLAG

## LA TELEVISION ET NOUS

M. de VILLERS

Les Editions l'Ecole.

Voici un petit livre au format extrêmement commode, à la typographie aérée, d'une lecture aisée. Il est écrit par un animateur de l'ORTF. Son intention : analyser le phénomène télévision. Il le fait avec humour, certes, mais aussi avec finesse et pertinence. La télévision n'est plus un simple secteur des loisirs. Elle est devenue un véritable phénomène social : moyen d'éducation, de persuasion politique, instrument d'information. Elle marque un moment essentiel dans l'histoire des communications humaines. Elle a insensiblement envahi tous les secteurs de notre existence et elle est désormais devenue indispensable. Elle bouleverse les rapports humains, les rapports familiaux. Elle modifie les modes de pensée et le contenu des idées, elle affecte le comportement des individus. Jamais autant de moyens n'ont été mis en jeu pour toucher des masses humaines aussi importantes. Il importe de garder le contrôle de ce qui peut être le plus formidable instrument de promotion humaine. Le petit livre de M. de Villers, grâce aux éclaircissements qu'il apporte, grâce aux idées qu'il soulève, est une excellente contribution à une prospective du phénomène télévision.

G. JAEGLY



La directrice de la publication : E. Freinet

Printed in France by Imprimerie CEL - Cannes

Dépôt légal : 1<sup>er</sup> trimestre 1969

n° d'édition 156 - n° d'impression 1211

## **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