

L'EDUCATEUR

43^e ANNÉE

10

PÉDAGOGIE FREINET

1^{er} FÉVRIER
1971



Sommaire

M.-E. BERTRAND	Nous faisons encore des expériences	1
F. DELEAM	Préparons notre festival	3
P. YVIN	Techniques éducatives et attitude	5
H. VRILLON	Où en est le profil vital ?	9
R. UEBERSCHLAG	Alphabétisation fonctionnelle et pédagogie Freinet	14
G. BERBAIN	Jeu dramatique avec des inadaptés	17
	Le fichier technologique	19
J. DUBROCA	En option	28
J. DUBOIS	Elaboration d'un album	29
J. DUBROCA	L'exposition en classe	31
G. et M. PAULHIES	Nous avons besoin des parents	35
E. THOMAS	Unité pédagogique à Brest	38
R. FAVRY	Comment utiliser les sciences du discours	41

L'EDUCATEUR, 1^{er} et 2^e degré, revue pédagogique bimensuelle
avec suppléments

L'abonnement (20 n^{os} + dossiers) : France : 38 F ; Etranger : 51 F

En couverture : photo *IPN* — *P. Allard*

NOUS FAISONS ENCORE DES EXPÉRIENCES

M.-E. BERTRAND

Voici une première ébauche de programme du Festival de pédagogie populaire de NICE des 6, 7, 8 avril 1971.

Qu'est-ce qui va se dire à NICE ?

Ma foi ! Faut-il que nous le sachions avant ? En désirant nous "contenter" des gerbes et glanes amassées au sein des activités diverses et multiples des groupes de travail et des commissions nationales, en plaçant au centre de nos préoccupations, l'enfant, nous parions sur — à la fois — l'unité de la pédagogie FREINET et le foisonnement de cette même pédagogie ouverte sur la vie de 1971.

C'est le mot "pari" qui convient bien !

Ou bien cette pédagogie n'était qu'un élan lié à un homme génial, à des circonstances limitées à une ambiance idéale de luttes et d'idéaux partagés, mais qui s'estompe déjà... Ou bien elle est, cette pédagogie, basée sur une idée, des expériences, des hypothèses, des thèses en accord avec des "vérités" à la fois humaines et scientifiques et alors, en tous lieux où se dénombrent des activités FIMEM et ICEM, se précisent et se matérialisent les principes devenant force de lois et

que FREINET s'est attaché à mettre au service d'une école populaire.

Au-delà de ce qui se dira, voilà, à mon sens, ce qui sera démontré à NICE.

ET A PART CELA ?

A part cela : ce qui n'est pas la moindre chose ! il se dira sans doute ce qui s'inscrit partout, au sein de notre mouvement, dans nos collections... la primauté de l'enfant dans l'éducation, la primauté de la liberté de l'expression, la primauté du travail et de l'individualisation : ce qui est inscrit en toutes lettres dans notre Charte... Et tout ce qu'il n'est pas nécessaire de rappeler ici !

Car tous ces principes sont lettres mortes, s'ils ne sont qu'inscrits dans une Charte, s'ils ne sont que rabâchés à longueur d'éditions, et s'ils ne sont jamais profondément enchâssés comme des "traces de vie" dans l'esprit et dans le cœur — j'allais dire l'âme — de chacun d'entre nous, s'ils ne sont pas quotidiennement vécus et revécus.

A NICE, nous allons tenter de marquer et de laisser des traces. De vivre ensemble une pédagogie FREINET.

C'est ici qu'il faut que je vous raconte une histoire — vraie —. Dans

les laboratoires de Pavlov vivaient un certain nombre de chiens qui, comme vous le savez, avaient subi divers conditionnements. Un jour, des canalisations d'eau crevèrent et il y eut une inondation. De tous les chiens qui survécurent à la catastrophe, aucun, n'avait, après avoir subi le choc imprévu, conservé la moindre trace des conditionnements imprimés en eux...

Et moi, je pense que c'est magnifique !

A NICE, pardi, nous n'allons pas provoquer une catastrophe ! Mais néanmoins, si nous voulons laisser des traces, nous désirons aussi créer des chocs. Des chocs afin de déconditionner. Et s'il faut encore parler d'âme, si certains pensent trouver là – sans doute avec bonne raison – une part du fameux "supplément d'âme" que notre époque réclame, tous devraient pouvoir au moins y perdre leur âme habituée... Vous savez de celle dont Péguy disait : *"Il y a pire qu'une âme perverse, c'est une âme habituée..."*

Ce n'est pas à NICE qu'il faut venir, j'espère, pour trouver une sécurité : des sécurités, pire encore ! Tout au moins, si nous ne réussissons pas à montrer la sève et le cœur d'une pédagogie de plein vent, faite d'expressions et d'écoutes sincères, n'y venez pas sans avoir lu la page 89 de FREINET, dans *Essai de Psychologie sensible appliquée à l'éducation* (Edition Delachaux et Niestlé) : *"c'est dans cette permanente insatisfaction devant l'infinité des tâtonnements qui s'offrent à nous dans la recherche de notre équilibre vital que nous verrons la particulière mesure de l'homme" !*

C'est une mesure de l'homme que nous prendrons à NICE, si nous pouvons comme nous tentons de le pré-

parer, multiplier aux yeux des participants, les aspects des divers tâtonnements, des recherches permanentes qui définissent notre mouvement.

Quel homme ?

La mesure de quel homme ? Tout simplement celle d'un éducateur et d'un enseignant qui pourra se vanter de "faire encore des expériences" et de pouvoir rejeter cette "âme habituée" qui est la racine d'une routine même étiquetée "Ecole Moderne"...

Nous pourrions sans doute faire comme semblant de nous remettre dans les mêmes confortables fauteuils des formules rabâchées, mais nous y ferons pourtant circuler un air contemporain et chaud encore du soleil actuel et présent.

Pour ma part, c'est encore l'époque des vœux et des souhaits, non ? je viendrai à NICE plein de prévention contre les pédagogues récupérateurs de l'expression libre, récupérateurs de textes pour les imprimer dans leurs journaux scolaires abandonnés à la routine, récupérateurs de quelque sauvage petit cri d'enfance bien vite coulé dans les moules d'une rénovation officielle bordée de tiers temps, d'approches de sciences dites modernes ou nouvelles, mais qui ne sont que décors fragiles et temporaires et que dorures neuves sur de vieux cadres.

Contre la récupération par la scolastique, par les forces malignes du système, de l'expression libre des enfants et des adolescents, des idées généreuses et des principes de travail de C. FREINET, nous tenterons, à NICE, en multipliant nos recherches et nos solutions, de préserver la pureté d'un idéal nécessaire de libération et de bonheur.

PREPARONS NOTRE FESTIVAL DE PEDAGOGIE POPULAIRE (le point au 10 janvier 1971)

A deux mois du Congrès, nos sujets à débattre commencent à se préciser. Je vais donc essayer de faire le point. Ne soyez pas surpris de ne pas retrouver exactement les thèmes précédemment proposés. En effet, à la lumière de votre courrier les cycles suivants apparaissent maintenant :

I - ART ENFANTIN ET CONNAISSANCE DE L'ENFANT ET DE L'ADOLESCENT (d'après travaux d'enfants et d'adolescents)

- 1 - *La valeur libératrice de l'expression (peintures, photos, sculptures, céramiques, poèmes, etc...)*. Resp. J. CAUX, Ecole av. Foch, 41 - BLOIS.
- 2 - *La créativité enfantine (en liaison avec la Connaissance de l'enfant)*. Resp. J. CAUX, Ecole av. Foch, 41 - BLOIS, et H. VRILLON, 41 - ORCHaise.
- 3 - *L'expression dramatique (en partant de pièces montées par les enfants)*. Resp. : J. et G. DELOBBE, 33 - TEUILLAC et R. BARCIK, 29 av. Marceau, 08 - VRIGNE-AUX-BOIS.
- 4 - *La Pédagogie Freinet et la Psychologie (échec, réussite, affectivité, globalité...)*. Resp. : H. VRILLON, 41 - ORCHaise.
- 5 - *La formation psychologique des maîtres (initiation ou voies d'accès à la psychologie)*. - Resp. : H. VRILLON, 41 - ORCHaise.

II - LES METHODES NATURELLES (en partant de documents)

- 1 - *L'enfant créateur avec son corps (expression et création corporelle)*. Resp. : M. MARTEAU, LOUZAC, 16 - COGNAC.
- 2 - *La méthode naturelle de l'éducation sexuelle (dans le climat-confiance de l'expression libre)*. Resp. : J. JOUNOT, C.E.S. "LA GENTILLERIE" - 34 - St-SERVAN.
- 3 - *Les enfants ont-ils droit à toute la vérité ? (les tabous, la répression, la censure, etc...)*. Resp. : P. GARCIA, 08 - GUE-D'HOSSUS et J. TURQUIN, 85 route de Mézières, 08 - PRIX-LES-MEZIERES.
- 4 - *Des méthodes naturelles en pédagogie à la méthode naturelle de pédagogie (comment aider les autres)*. Resp. : M.-E. BERTRAND, place Bergia, 06 - CANNES.
- 5 - *L'expression orale et écrite (à propos des entretiens libres et des textes libres)*. Resp. : M. BEAUGRAND, 10 - BUCHERES.

III - L'ETUDE DU MILIEU (l'enfant dans son environnement)

- 1 - *Les sentiers d'initiation à la nature (comment participer à la création d'un tourisme intelligent)*. Resp. : R. LAGRAVE, Le Jouquet, 48 - FLORAC.
- 2 - *L'exploitation des remarques scientifiques (en partant d'exemples pris dans les boîtes à questions, les entretiens du matin et les textes libres)*. Resp. : RICHTON, 47 rue de Royan, 17 - VAUX-SUR-MER.
- 3 - *La formation économique à l'école (pourquoi l'argent, le salaire, l'impôt, la hausse des prix, l'inflation, etc...)*. Resp. : D. LE BLAY, Bois Saint-Louis, Bat 5 A, rue de la Patouillerie, 44 - NANTES.
- 4 - *Le "naturel" dans la nature (qu'est-ce qui est vraiment naturel ?)*. Resp. : J. BEQUIE, "Le Kalistou", 84 - ROBION.
- 5 - *La vie naturelle et la santé (favoriser la vie de l'homme en évitant la destruction de l'environnement naturel)*. Resp. : R. LALLEMAND, 83 - GONFARON.
- 6 - *La protection de la nature (connaissance → amour → protection)*. Resp. : J. BEQUIE, "Le Kalistou", 84 - ROBION et D. CROIZE, chemin de la Source 19, 1640 RHODE-St-GENESE (Belgique).

IV – LES PROBLEMES DE L'HEURE

- 1 - *L'architecture scolaire (en partant de la réalisation de l'école primaire de Biot)*. Resp. : D. LAGAGNOUX, 06 – LA-ROQUETTE-SUR-SIAGNE.
- 2 - *L'enfant et l'orthographe (où en est la réforme de l'orthographe ?)*. Resp. : R. LALLEMAND, 83 – GONFARON.
- 3 - *L'expression libre et la linguistique (utilisation des sciences du discours)*. Resp. : R. FAVRY, 27 rue A. Perbosc, 82 – MONTAUBAN.
- 4 - *La plan Rouchette et la Pédagogie Freinet (la démocratie et la libération de l'expression enfantine)*. Resp. : R. UEBERSCHLAG, 3 av. F. Buisson, PARIS (16^e) et CHARBONNIER, "Le Bel Air", 10 rue Rabelais, 38 – EYBENS.
- 5 - *Ouverture de la Pédagogie Freinet (la non-directivité, l'école du libre savoir, la psychanalyse, la pédagogie institutionnelle, etc...)*. Resp. : R. UEBERSCHLAG, 3 av. F. Buisson, Paris (16^e)

V – INFORMATION ET DOCUMENTATION (dans le cadre de l'unité de la Pédagogie Freinet et dans celui de la continuité de l'éducation de la Maternelle à l'Université)

- 1 - *Documentation et programmation (pour la formation d'un esprit scientifique)*. Resp. : M. BERTELOOT, Ecole Freinet, 06 – VENCE et J.-P. BLANC, St-Blaise, 84 – BOLLENE.
- 2 - *Vers l'individualisation de l'enseignement (en relation avec la séance précédente)*. Resp. : M. BERTELOOT, Ecole Freinet, 06 – VENCE et J.-P. BLANC, St-Blaise, 84 – BOLLENE.
- 3 - *Pour la réalisation d'un fichier de travail (forme, contenu, classification)*. Resp. : F. DELEAM, BP 251, 06 – CANNES.
- 4 - *L'information et la Bibliothèque de Travail (avenir de la B.T. pour une meilleure information)*. Resp. : M.-E. BERTRAND, place Bergia, 06 – CANNES.

VI – ORGANISATION DE LA CLASSE (à tous les niveaux : maternelle, élémentaire, second degré)

- 1 - *L'organisation coopérative vers l'autogestion (de la vie scolaire à la vie active)*. Resp. : P. YVIN, C.E.S. Port Boyer, rue de l'Eraudière, 44 – NANTES.
- 2 - *La classe en ateliers permanents (école maternelle, école élémentaire, second degré)*. Resp. : Cl. CAPOUL, 63 rue Paul Camelle, 33 – BORDEAUX-BASTIDE et J.-J. DUMORA, 42 rue H. Dheurle, 33 – LA TESTE.
- 3 - *Les relations entre l'école et la famille (vœux des enseignants et des parents)*. Resp. : Cl. CAPOUL, 63 rue Paul Camelle, 33 – BORDEAUX, J.-P. GENTON, 84 – LA BALANCINE, et M. RIBE, chemin St-Roch, 84 – PERTUIS.
- 4 - *Le journal scolaire témoin de notre travail (et auxiliaire de la correspondance interscolaire)*. Resp. : F. DELEAM, BP 251, 06 – CANNES et J. DEBIEVE, Ecole publique St-Gabriel, 84 – AVIGNON.

VII – LA RECHERCHE MATHÉMATIQUE (plusieurs débats sont prévus sur ce sujet).

Resp. : B. MONTHUBERT, 86 – St-REMY-SUR-CREUSE et J.-P. BLANC, St-Blaise, 84 – BOLLENE.

VIII – PROBLEMES PARTICULIERS AU SECOND DEGRE (ceux qui n'entrent pas dans les thèmes précédents).

Resp. : J. BRUNET, 30 rue T. Ducos, 33 – BORDEAUX et J. DUBROCA "La Gatoune" 33 – AUDENGE.

Je demande encore une fois à tous ceux qui veulent participer à un ou plusieurs de ces débats, en les animant ou en fournissant des documents, de bien vouloir écrire immédiatement aux responsables pour leur préciser en détail leur aide. Prière de m'envoyer un double. Merci.

Ainsi nous nous acheminons vers plus d'unité, malgré la diversité des points abordés qui s'imbriquent les uns dans les autres, car tout se tient. Vous voici mieux informés sur le travail qui se fait, ce qui doit vous inciter, vous aussi, à travailler dans un brassage d'idées bénéfique. Bon courage.

F. DELEAM

TECHNIQUES ÉDUCATIVES ET ATTITUDE

Pierre YVIN

et la commission *Enfance Inadaptée*

I. L'ATTITUDE DE L'ÉDUCATEUR

1^o) *On peut certes partager, d'une manière générale, l'optimisme de Rogers et de Freinet, il convient cependant d'être réaliste, car la tâche de l'éducateur n'est pas facile, surtout quand il a affaire à des enfants déficients mentaux ou présentant des troubles affectifs et des déficiences de comportement.*

Faut-il sombrer dans le mythe d'une compréhension à tout prix comme le préconise Rogers ? Applicable au niveau de la psychothérapie individuelle, peut-elle être recherchée au niveau d'une classe de perfectionnement ?

Elle apparaît en tout cas difficilement réalisable, si on en juge d'après les nombreuses conditions fixées par Rogers lui-même.

Faut-il d'autre part, comme l'affirme Freinet, attendre, de l'organisation minutieuse de la vie de la classe, qu'en découlent naturellement l'équilibre, l'harmonie qui résoudront bénéfiquement les problèmes de discipline ?

2^o) *Pour un éducateur, les expériences de Makarenko sont intéressantes. Homme d'action avant tout, Makarenko s'est trouvé aux prises avec des difficultés sans nombre, tant matérielles que psychologiques et morales, que posait l'éducation de ses adolescents inadaptés. Dans ses deux livres *Poème pédagogique* et *Les drapeaux sous les tours*, il raconte ses expériences pédagogiques.*

Makarenko écrit : « Il est toujours difficile de voir le meilleur de l'homme. Il est presque impossible de percevoir dans ses mouvements quotidiens, surtout dans une collectivité tant soit peu malmenée, car le meilleur se dissimule sous la lutte quotidienne et se perd dans les conflits de la vie courante. C'est pourquoi, il faut toujours projeter en avant le meilleur de l'homme et c'est là, la tâche du pédagogue.

Le pédagogue doit aborder chaque être humain avec une hypothèse optimiste, au risque même de se tromper. »

Makarenko fonde son action éducative sur la discipline collective, par l'introduction de la notion de travail, idée qu'a reprise Freinet.

Mais, ce n'est pas tant la forme de discipline, aussi éloignée du caporalisme scolaire que d'une forme de faux libéralisme tolérant, qui nous intéresse, que ces points de vue exprimés par Makarenko et qui nous paraissent éloignés de la notion d'attention positive inconditionnelle de Rogers.

D'abord Makarenko essaie de créer chez ses pupilles un certain goût du mouvement, de l'énergie, de l'action, mais il crée en même temps une faculté de freinage.

« Savoir se freiner, écrit-il, c'est très difficile, surtout pour un enfant. Ce n'est pas une donnée biologique simple mais quelque chose que seule l'éducation donne. Et si l'éducateur n'y pense pas, cela ne se produira pas tout seul. Il faut savoir se freiner à chaque pas, cela doit devenir une habitude... Le freinage s'exprime dans chaque mouvement physique et psychique et surtout dans les discussions et les querelles. »

Il constate que « éduquer l'habitude de céder à un camarade c'est très difficile. J'y suis arrivé seulement en faisant valoir l'utilité collective du fait. J'y suis si bien arrivé que pendant des mois entiers nous n'avions pas de querelles entre camarades, encore moins de bagarres, de ragots, d'intrigues menées les uns par les autres ».

Il forme ainsi des hommes disciplinés non dans le sens d'hommes obéissants, mais dans un sens qu'il précise lui-même :

« Nous considérons comme discipliné l'homme qui saura en toutes circonstances choisir la

conduite la plus juste, la plus utile à toute la société, qui trouve en lui la fermeté de poursuivre son action jusqu'au bout, quels que soient les désagréments et les difficultés».

Remarquons que Freinet exprime le même avis : « Si nous replaçons l'individu dans son milieu normal, si nous l'habitons à sentir et à comprendre la nécessité de ne pas suivre toujours les lignes de moindre résistance et d'égoïsme, alors prend naissance la moralité nouvelle : l'individu spontanément, librement, s'astreint à des tâches qui nécessitent plus que l'effort, des sacrifices parfois héroïques. »

Mais sommes-nous ici éloignés de la théorie rogérienne ?

3°) *L'intervention active de l'adulte constitue-t-elle un facteur de blocage ou d'inhibition et rend-elle l'individu dépendant ?*

Dans la classe où les enfants sont déjà marqués par d'autres milieux familiaux, scolaires, l'intervention de l'adulte nous paraît nécessaire du moins au départ. Son action paraît primordiale, pour les conditions nécessaires au fonctionnement démocratique de l'institution. Car si l'éducateur relâche les liens, l'enfant confond rapidement la liberté avec l'agressivité et la bagarre.

C'est du respect du calme, du respect d'autrui, du respect du matériel, du travail de chacun que dépend l'harmonie indispensable au travail, aux progrès, et au redressement psychologique souhaitable de chacun.

La fermeté qu'un maître peut adopter à l'égard d'un enfant présentant des troubles graves du comportement ne nous paraît pas incompatible avec le désir qu'il a d'être accueillant, disponible, compréhensif.

Et d'ailleurs, n'est-ce pas là, une manière d'être authentique, comme l'écrit Rogers ?

« Un professeur est-il en colère contre ses élèves ? Eh bien, qu'il soit en colère, qu'il ait l'authenticité de l'être en essayant de se contrôler, tout en exprimant ses sentiments. Au contraire, est-il content de ce que viennent faire ses élèves ? Eh bien, qu'il n'hésite pas à le dire, qu'il ne présente cet aspect de puritanisme négatif que l'on peut trop souvent apercevoir dans le comportement des enseignants, tentés parfois de séparer leurs émotions et celles des enfants du processus d'apprentissage.

(De Peretti)

4°) *Ce que nous pouvons en déduire*
Aucune forme d'autoritarisme ne peut se justifier : les formes d'autoritarisme peuvent d'ailleurs être diverses : surprotection, chantage

affectif, mystification (référence constante aux impératifs de la morale).

Toutefois, il semble qu'une attitude ne peut être conçue sous une forme fixée pour toute, elle dépend du moment et des circonstances, elle s'adapte à l'évolution du groupe, elle varie suivant les individus.

D'une manière générale, un système éducatif peut-il être conçu comme une attitude ou comme un ensemble de techniques ?

Des techniques sont-elles accessoires ? L'attitude est-elle essentielle ?

II. TECHNIQUES EDUCATIVES ET ATTITUDE

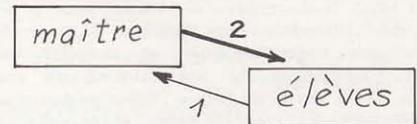
1°) *Des techniques éducatives, moyen de communication et de médiation*

Des psychiatres modernes ont montré que l'introduction, entre le thérapeute et le malade, d'une médiation est la condition nécessaire de la cure, du moins au début. Médiation qui peut être apparemment un objet (outil ou but), ou une personne ou une institution mais qui se révèle toujours être plus qu'un objet ou une personne.

Cette théorie montre l'intérêt à fournir aux enfants des « moyens termes » leur permettant de renouer des relations normales avec les adultes et les camarades. Elle est analysée par F. Oury dans son livre *Vers une pédagogie institutionnelle*.

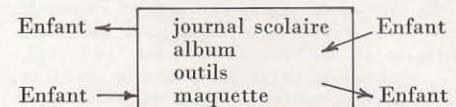
Dans la plupart des classes, les relations maître-élèves sont dangereusement détériorées car les échanges affectifs ou intellectuels sont seulement verbaux. Ils ont lieu entre un maître (situé très au-dessus, maître au sens plein du mot) et des enfants (qui se sentent très vite culpabilisés quand ils s'écartent des ordres reçus).

A cette situation traumatisante par excellence, l'enfant ou l'adolescent réagit très vite, soit par le repli complet sur lui-même, soit par la révolte chronique.



1 - Echanges peu importants dans ce sens. Cette situation va à l'encontre d'une éducation démocratique.

Il semble donc important d'utiliser le processus suivant :



Le journal scolaire, imprimé du moins au niveau des petits, réalisé collectivement à partir de textes personnels, les échanges et le travail coopératif qu'il suscite, la réorganisation du milieu qu'il exige et provoque, peuvent constituer une mise en question radicale des relations dans la classe.

Il n'est pas étonnant qu'en 1925, l'introduction de l'imprimerie ait pu changer tout le sens et la portée de la pédagogie de sa classe; Freinet écrit en 1929 «*l'imprimerie a rétabli l'unité de la pensée, de l'activité et de la vie enfantines.*»

Mais ce qui est vrai du journal scolaire est vrai de toute institution: le conseil de coopérative, la correspondance interscolaire, le fichier de calcul, les ateliers de calcul ou d'expérimentation sont autant d'institutions qui permettent la communication, les échanges, et peuvent avoir un rôle de médiation.

Cependant, ces outils et ces techniques de l'École Moderne, dont la mise au point coopérative ne cesse de s'élargir et de se préciser, apportent-ils obligatoirement une solution humaine et démocratique au problème des relations ?

2°) *Est-il nécessaire de modifier seulement les techniques pédagogiques pour modifier les relations entre l'adulte et l'enfant et dans le groupe tout entier?*

Les techniques n'impliquent pas automatiquement et au préalable une remise en cause de l'attitude, du mode d'être de l'éducateur. Aujourd'hui, la seule officialisation de la pédagogie Freinet pour l'enseignement spécial, la «*rénovation pédagogique*» peuvent conduire des enseignants à plaquer ces techniques dans un climat traditionnel autoritaire et hiérarchisé. Une classe utilisant l'imprimerie, les fiches ou les bandes enseignantes, pratiquant le journal scolaire, n'est pas obligatoirement une classe d'esprit démocratique. Ce qui est important, c'est de savoir comment les enfants sont amenés à pratiquer les activités, à utiliser ces techniques. L'institution jouera d'autant mieux son rôle médiateur et éducatif qu'elle est agréée, reconnue, assumée par le groupe.

Cela signifie que l'attitude rogérienne gagne beaucoup à s'incarner dans des institutions, en l'occurrence, celles de Freinet, qui pourraient en fait être assumées par les élèves sans être remises en question.

La position «*rogérienne*» doit, pour assurer sa relation de compréhension, se défier des positions d'influence et de toute situation de surplomb: elle suppose qu'aucune technique ne peut être imposée, qu'on n'utilise pas certaines activités dites d'expression libre à des fins scolaires.



Photo Le Dref

Aussi, le maître doit proposer progressivement aux enfants le maximum d'activités, les faire expérimenter. C'est lorsque l'une d'elle est acceptée et donc que l'enfant décide de l'appliquer, qu'elle est enrichissante pour l'individu et la collectivité. Imposée par contre, elle paraît perturbante pour l'un et l'autre.

Cela exige de l'adulte beaucoup de précaution pour ne pas imposer ses vues, mais pour assurer un climat permissif, ni hostile, ni protecteur, où chacun peut se découvrir en vérité, construire sans fausse entrave ses valeurs originales et acquérir les connaissances nécessaires à ses besoins et qui l'aideront à construire sa personnalité.

Rogers démentirait-il l'utilisation de techniques dans un tel contexte? Freinet, quant à lui, affirme que le maître doit donner son avis, au titre de membre de l'équipe, ce qui peut signifier dans l'optique rogérienne, qu'il soit lui-même authentique, mais il reconnaît qu'il ne doit pas modeler les esprits, les plier à sa fantaisie pour les conduire, il ne sait où d'ailleurs, car nul encore n'a pu nous indiquer avec certitude un autre but à la vie que cette poussée

mystérieuse qui est pour tous les hommes une raison suffisante de croire et de lutter».

3^e) *Des techniques sont-elles indispensables ?*

Un éducateur peut-il se dispenser d'introduire dans sa classe des techniques et outils de travail, des projets ou conseils permettant la médiation ? L'expérience, si expérience il y a, répondra pour nous. Nous ne voyons pas pour l'instant comment l'attitude de l'adulte telle que la conçoit Rogers, peut à elle seule, transformer les relations entre des enfants perturbés, entre les enfants et le maître. Il existe une dialectique constante entre technique et attitude, et sans doute faut-il les confondre.

CONCLUSIONS :

Certes, certains maîtres jouissent d'une liberté plus grande dans leurs classes. Dans les classes spéciales, dans les classes de transition ou pratiques, dans les classes maternelles, ils ne sont assujettis à aucun programme imposé, à aucun horaire minuté une fois pour toutes.

Cette liberté peut entraîner une transformation de la relation maître-élèves, peut inciter l'éducateur à partager avec ses élèves, voire à confier à ceux-ci un certain nombre de responsabilités concernant l'organisation et le fonctionnement de la classe. Mais nous pensons que, quelle que soit la classe, c'est de la liberté profonde du maître que dépend l'évolution de sa pédagogie, vers des formes d'autogestion. C'est de sa volonté à dépouiller le vieil homme qui subsiste en lui. Les obstacles qui se dressent à toute évolution de la pédagogie, s'ils sont de tous ordres, sont en particulier ceux qui sont inhérents à la personne même de l'éducateur et à sa formation.

Vous pourrez lire bientôt les comptes rendus d'expériences d'autogestion, réalisées il est vrai dans l'enseignement spécial, mais dont la démarche peut inspirer les éducateurs quelle que soit leur classe.

Quelle que soit la valeur qu'on accorde à cette formule d'autogestion, qui radicalise la notion de travail coopératif (Freinet) en y associant l'idée de non directivité (C. Rogers), on peut voir en elle une solution au problème de l'adaptation de l'éducation à l'enfant.

Notre objectif semble être plus d'adaptation sociale avec tout ce que cela comporte sur le plan de la formation de la personnalité que d'adaptation scolaire au sens étroit du terme.

Cela n'ôte pas sa valeur à l'idée que l'adaptation sociale passe par l'adaptation scolaire, mais souligne simplement le fait que celle-ci n'est pas, même dans l'immédiat, le seul objectif

à atteindre, ni même toujours un objectif directement accessible. Il convient d'ailleurs d'envisager la notion d'adaptation scolaire en un sens beaucoup plus large que celui qui implique la référence à la simple réussite scolaire. Cette notion englobe également, et de façon primordiale, l'adaptation au milieu de l'école avec toutes ses composantes rationnelles: en ce sens, elle met en jeu la personnalité tout entière dans son aspect affectif aussi bien qu'intellectuel.

Ainsi, à travers l'objectif d'adaptation sociale dont l'adaptation scolaire ne constitue qu'un aspect, se manifeste l'importance de la formation de la personnalité.

Apprendre à devenir des hommes libres, c'est-à-dire des hommes responsables du destin de tous, cela commence à l'école, encore faut-il que l'école soit le lieu où l'enfant apprend à vivre, dans une société qu'il sert et qui le sert, c'est-à-dire à se découvrir parmi ses semblables, à se prendre lui-même en charge en même temps qu'il s'organise en tant que membre d'une communauté dans laquelle il exerce, dans l'entraide et la collaboration, son cœur, son esprit, son corps, ses pouvoirs de découverte, d'expression sous toutes ses formes, de réflexion et d'amitié. Encore faut-il que cette école s'ouvre largement sur le monde naturel et social d'aujourd'hui, qu'elle rétablisse, par un climat d'accueil illimité, les équilibres perturbés par les conditions d'insécurité de la vie familiale et sociale, qu'elle axe sa ligne pédagogique sur le respect de l'enfant et sur une perspective clairvoyante de son avenir.

Le métier d'enseignant n'a-t-il donc plus d'intérêt, comme le déclare C. Rogers ? Non, si son rôle, après avoir acquis des connaissances, est d'essayer de les transmettre. Ce rôle est dépassé. Il était justifié autrefois quand la seule source de connaissance résidait dans l'école; mais comme l'écrit le recteur Antoine de l'Académie d'Orléans, dans un récent article paru dans l'Education. « L'école n'est plus, ne peut plus être, le seul pourvoyeur d'enseignement, le seul messenger de la culture. La société, la vie sous toutes ses formes se font enseignantes et pourvues de moyens tellement plus captivants, à bien des égards que l'école ». L'enseignement a donc un autre rôle, celui non plus de dispenser le savoir, mais de le catalyser.

Le métier d'enseignant n'a pas perdu de valeur, au contraire, il devrait présenter de plus en plus d'intérêt.

P. YVIN et la commission
de l'enseignement spécialisé

OU EN EST LE PROFIL VITAL ?

Henri VRILLON

HISTORIQUE

La connaissance mentale de l'homme suit une voie parallèle à celle de l'enfant et n'en est pas pour autant très avancée. Certains s'en consolent facilement à la pensée que des savants absolus ne seraient entourés que par de pauvres êtres mécanisés et ajourés sans intimité propre, sans personnalité. N'allez pas en déduire l'éloge de l'ignorance.

Entre ces deux extrêmes nous sommes conduits à chercher une position moyenne, progressive et réaliste. Nous allons ainsi vers trois directions, tout d'abord vers une acquisition théorique à notre mesure, nous cherchons en même temps une insertion solide dans le vécu, pour aboutir à une application efficace de notre activité.

Tout cela, Freinet l'a pensé, l'a senti, l'a vécu et il a cherché un moyen simple et pratique pour aider l'instituteur dans sa tâche d'éducateur. Comme les données mentales sont difficilement mesurables, il a pensé qu'un graphique jalonné par une série de points particuliers apporterait plus de renseignements que des chiffres ou des mots.

En observant une courbe, on peut noter les points forts et les points faibles, on peut la comparer à celles d'autres enfants, pour un même enfant on peut faire des comparaisons à des âges différents. L'idée a séduit Freinet et c'est ainsi qu'il a construit son Profil Vital.

Il ne fut pas le seul, plusieurs auteurs célèbres furent animés par la même intention.

Citons Rossolimo qui tenta le premier profil analytique, sans aboutir à une application pratique. Vermeylen qui chercha à mesurer les fonctions : mémoire, attention, jugement, etc. Meili qui connut un succès plus grand en se cantonnant dans les aspects les plus intellectuels de l'enfant. Tous ces gens construisaient leurs graphiques à partir de tests plus ou moins assortis de critères scientifiques.

Freinet a constaté que si ces gens abordaient l'aspect cognitif avec efficacité, ils restaient faibles pour observer et prévoir le comportement de l'individu.

Persuadé que l'être humain garde toujours son unité, qu'il forme un tout,

il voulut combler cette lacune et orienter les maîtres vers une plongée dans la vie globale d'où le terme Profil Vital.

APPLICATION

C'était à la fois utile, courageux, disons même ambitieux. Il rédigea son P.V., le confia en 1952 à Cabanes qui l'essaya consciencieusement de bout en bout avec sa fille âgée de 7 ans, puis il le publia en 1953 en y joignant ses réflexions. Comment se fait-il que 17 ans après avoir vu le jour ce P.V. ne soit pas plus connu ?

Entendons-nous bien ! Il ne s'agit pas de citer le mot de-ci, de-là, d'en connaître l'intention profonde mais bien de l'avoir réellement expérimenté avec des enfants et de dire objectivement ce qu'il apporte et sur quoi il débouche.

Le P.V. remis à l'ordre du jour par E. Freinet dans *Techniques de Vie* du 1^{er} mai 1967, le travail a été repris par une dizaine de camarades au cours de l'année 67-68 dans le cadre des activités de la commission « Connaissance de l'Enfant ». Au Congrès de Pau ils ont confronté leurs points de vue et exprimé des conclusions dont voici l'essentiel.

CRITIQUE

Le cadre d'un article ne permet pas d'accompagner les jugements avancés d'explications complémentaires. Contentons-nous de les classer suivant qu'ils sont pour ou contre la rédaction actuelle du P.V.

Côté positif.

Le principal mérite a été de faire réfléchir quelques instituteurs sur les multiples facettes (129) de la mentalité de l'enfant en rattachant toutes les observations à une métrique de l'in-

suffisance. Tout est mesuré par rapport à un idéal supérieur (évalué : 10 quasi inaccessible) que notre puissance naturelle de vie nous permettrait d'atteindre sans les multiples barrières dressées sur le chemin de notre épanouissement.

Ils ont même essayé de distinguer l'apport des théories freudiennes et psychosomatiques de la conception fondamentale de Freinet qui amalgame les unes et les autres à la psychologie sociale pour obtenir un tout cohérent et simple sur la formation de la personnalité.

Côté négatif.

Les questions ont un caractère disparate. Elles reviennent à trois reprises sur les relations familiales sans en expliquer le pourquoi. Certaines se rapportent à des facteurs de base (parâtre) de la théorie de Freud, la plupart sont relatives aux symptômes (fatigabilité, avarice, timidité) et nécessitent une culture psychologique pour en apprécier la portée. Nous savons qu'une série de symptômes peuvent être déterminés par le même facteur, or cela n'apparaît nullement dans la classification du P.V. Enfin certaines appréciations morales (sentiment de la dignité et du devoir) n'aident pas tellement à comprendre les mobiles d'un comportement.

De sorte que si l'on remplit minutieusement le P.V. on obtient une apparence de bilan qui ne renseigne pas sur les causes profondes de l'insuffisance de l'enfant et n'aide pas sur la conduite à tenir. Ajoutons que la notation de 1 à 10 sans s'appuyer sur un test étalonné reste purement subjective.

COMMENT AMELIORER LE PROFIL VITAL

Dans son P.V. Freinet a prévu deux parties :



1°. *Les éléments fondamentaux de la puissance* qui correspondent en gros à l'histoire de l'enfant. Rien ne s'oppose à ce qu'on les reprenne assortis d'une explication sérieuse aidant à comprendre le pourquoi des questions posées. Des fiches variées existent déjà : citons pour mémoire celle de M. Pigeon, celle du groupe de la Haute-Vienne, celle de Arnoux et Corneille (Sudel).

2°. *Les insuffisances* ne sont pas uniformes, continues et régulières, elles oscillent au cours de la vie suivant les modulations de la « Puissance de vie » au sens où Freinet l'entend. Et plutôt que de les fixer sur un mot donnant lieu à plusieurs interprétations, elles seraient plus exactes, plus vraies, plus précises grâce aux documents (écrits, dessins, chants, danses) d'expression libre de l'enfant, auxquels seraient jointes les observations du maître permettant de les situer dans le temps et dans l'espace.

3°. Nous verrions avec plaisir un troisième volet à cette activité. Ce serait des *synthèses périodiques* consistant à faire un retour en arrière sur les documents et observations de façon à clarifier le cas, à le comprendre et à provoquer la réaction heureuse. Tout cela nécessite quelques lectures pour être efficace.

Au cours de ce travail les camarades sentiront combien Freinet, accroché au réel, fut à la fois méthodique et passionné dans la recherche d'un outil simple et sûr. La vie trop courte l'a empêché de terminer... à nous de continuer.

H. VRILLON
41 - Orchaise

Voir annexe au dos.

Photo Ueberschlag

Annexe: PROFIL VITAL

Questionnaire proposé par C. Freinet.

ÉLÉMENTS FONDAMENTAUX DE LA PUISSANCE

1. SANTE DES PARENTS
2. AGE DES PARENTS
3. MILIEU SOCIAL DES PARENTS
4. MILIEU NATUREL
5. LOGEMENT
6. COMPOSITION DE LA FAMILLE ...
7. GROSSESSE
8. ACCOUCHEMENT
9. POIDS DE L'ENFANT
10. ALIMENTATION DE 0 A 1 AN ...
11. LA MERE TRAVAILLE-T-ELLE?
12. PREMIERS PAS
13. PREMIERES PAROLES
14. PROPLETE
15. SUCCION DU DOIGT
16. MALADIES GRAVES
17. PERTE DE LA MERE
18. PERTE DU PERE
19. MARATRE ET PARATRE
20. SOINS PAR BONNE
21. SOINS LOIN DE LA MAISON
22. EQUILIBRE FAMILIAL

INSUFFISANCES

a) INSUFFISANCE GENERALE :

23. INSUF. DE L'EXPERIENCE TATONNEE
24. INSUF. DU RECOURS A LA FAMILLE
25. INSUF. DU RECOURS A LA NATURE
26. INSUF. DU RECOURS A LA SOCIETE
27. INSUF. RECOURS AUX INDIVIDUALITES

b) INSUFFISANCE DE SANTE ET FORCE :

28. DEBILITE, FAIBLESSE
29. FATIGABILITE
30. ARDEUR, ENTRAIN, ELAN
31. FERMETE, COURAGE
32. NONCHALANCE, PARESSE
33. AUDACE, TEMERITE
34. MECONTENT OU GAI

35. PASSIVITE OU ACTIVITE
36. HABILETE MANUELLE
37. INGENIOSITE
38. PROPLETE
39. COQUETTERIE, PARURE, SIMPLICITE ..
40. ENVIE, JALOUSIE
41. BIEN-ETRE ET CONFORT

c) FAIBLESSE GRAVE DE CONSTITUTION :

42. MECHANCETE, CRUAUTE
43. CALOMNIE, DENONCIATION
44. MANIES ET TICS
45. LAPSUS, ERREURS, OUBLIS
46. DISTRACTIONS. DANS LA LUNE ...
47. FACULTE D'ORIENTATION
48. FREQUENCE DES CHUTES
49. VERTIGES, EQUILIBRE

d) INSUFFISANCE DIGESTIVE :

50. GOURMANDISE, SUCRERIES
51. BOULIMIE, VORACITE, TEMPERANCE.
52. AVARICE, GENEROSITE
53. EGOISME
54. SENSUALITE
55. AMOUR DES JEUX A GAGNER

e) INSUFFISANCE RESPIRATOIRE :

56. HESITATIONS, DECISIONS
57. CRAINTES, ASSURANCES
58. TRAVAUX SEDENTAIRES OU ACTIFS .
59. RUSES, FLATTERIE

f) INSUFFISANCE NERVEUSE ET MOTRICE ET D'EQUILIBRE VITAL :

60. EGALITE D'HUMEUR
61. INSTABILITE, EQUILIBRE
62. MAITRISE DE SOI
63. HABITUDES, AUTOMATISME
64. EMPORTEMENT, VIOLENCE, COLERE .
65. TIMIDITE, PEUR, SANG-FROID ...
66. RESIGNATION
67. REVOLTE
68. SENSIBILITE, EMOTIVITE

- 69. SIGNES NERVEUX
- 70. MENSONGES, VERITE
- 71. AMOUR DES JEUX MECANIQUES ...
- 72. ENURESIE

g) *INSUFFISANCE GLANDULAIRE :*

- 73. BILE, NEURASTHENIE
- 74. EFFRONTERIE, GROSSIERETE
- 75. NAIVETE, CONFIANCE

h) *INSUFFISANCE SEXUELLE :*

- 76. ORGUEIL, MODESTIE
- 77. REGARDS FUYANTS
- 78. EXPERIENCE NATURELLE ET VICIEU-
SE AVEC LES SEXES
- 79. ONANISME

i) *INSUFFISANCE DANS LES EXPERIENCES ET LES CONNAISSANCES :*

- 80. PEUR DE LA NOUVEAUTE
- 81. BAVARDAGES, FABULATION
- 82. NIGAUDERIE, NIAISERIE
- 83. IMAGINATION DESORDONNEE
- 84. INQUIETUDE, QUESTIONS

j) *INSUFFISANCE INTELLEC- TUELLE ET SCOLAIRE :*

- 85. ATTENTION
- 86. MEMOIRE
- 87. IMAGINATION
- 88. INTELLIGENCE EN GENERAL
- 89. JUGEMENT
- 90. RAISONNEMENT
- 91. ASSIMILATION
- 92. CURIOSITE
- 93. SCIENCES
- 94. LETTRES
- 95. ART
- 96. MATHEMATIQUES
- 97. TRAVAUX MANUELS
- 98. CRITIQUES, DISCUSSIONS
- 99. ATTITUDE SCOLAIRE EN GENERAL .
- 100. CAMARADERIE

k) *INSUFFISANCE FAMILIALE :*

- 101. INSUFFISANCE DU PERE
- 102. INSUFFISANCE DE LA MERE
- 103. FIXATION AU PERE
- 104. FIXATION A LA MERE
- 105. PAS ASSEZ DE FRERES
- 106. TROP DE FRERES

l) *INSUFFISANCE AFFECTIVE :*

- 107. OPPOSITION EXAGEREE ET SYSTE-
MATIQUE
- 108. ATTACHEMENT EXAGERE ET MALADIF
- 109. SENTIMENTS DE LA DIGNITE
- 110. SENTIMENTS DU DEVOIR
- 111. REPLI SUR SOI

m) *INSUFFISANCE SOCIALE :*

- 112. SENTIMENT DE LA JUSTICE
- 113. SOCIABILITE
- 114. RANCUNE, VENGEANCE
- 115. TENDANCE EXAGEREE, MODE ET
CONFORMISME
- 116. POLITESSE, SAVOIR-FAIRE
- 117. JEUX INDIVIDUELS
- 118. TRAVAIL INDIVIDUEL OU SOCIAL .
- 119. RESPECT DES LOIS ET DE L'AUTORITE
- 120. AMBITION
- 121. BOUDERIE
- 122. FUGUE
- 123. VOLS

n) *INSUFFISANCE PSYCHIQUE :*

- 124. PASSIVITE ARTISTIQUE
- 125. ATTITUDE DEVANT LA CREATION
ARTISTIQUE
- 126. LECTURES ERSATZ

o) *INSUFFISANCE RELIGIEUSE :*

- 127. SUPERSTITION
- 128. RELIGION FORMELLE
- 129. RELIGION SUPERIEURE

LES TRAVAILLEURS ÉTRANGERS EN FRANCE

ALPHABÉTISATION FONCTIONNELLE ET TECHNIQUES FREINET

Roger UEBERSCHLAG

L'alphabétisation ne concerne pas exclusivement les pays dits en voie de développement. En France près d'un demi-million d'étrangers souffrent d'être moralement en marge de la société, faute de pouvoir s'exprimer correctement, de lire et d'écrire. Une minorité d'entre eux trouve la possibilité, le temps et l'énergie physique pour suivre des cours du soir.

L'Amicale pour l'enseignement des Etrangers (103, rue de Miromesnil, Paris 8^e) en instruit plus de 16 000, dans 458 centres. Des instituteurs et des professeurs de l'enseignement technique les encadrent, généralement 6 heures par semaine. Les élèves (appelés stagiaires) posent des problèmes différents selon qu'ils ont été scolarisés ou non dans leur pays d'origine mais aussi selon leur degré de « débrouillardise » en français.

Les promoteurs des cours et les enseignants qui en ont la pratique quotidienne, après les tâtonnements qu'on imagine, mettent progressivement au point un enseignement permettant d'abord aux intéressés de faire face aux difficultés de la vie quotidienne. Ainsi l'apprentissage des indications concernant la sécurité, dans l'entreprise et à l'extérieur, passe avant

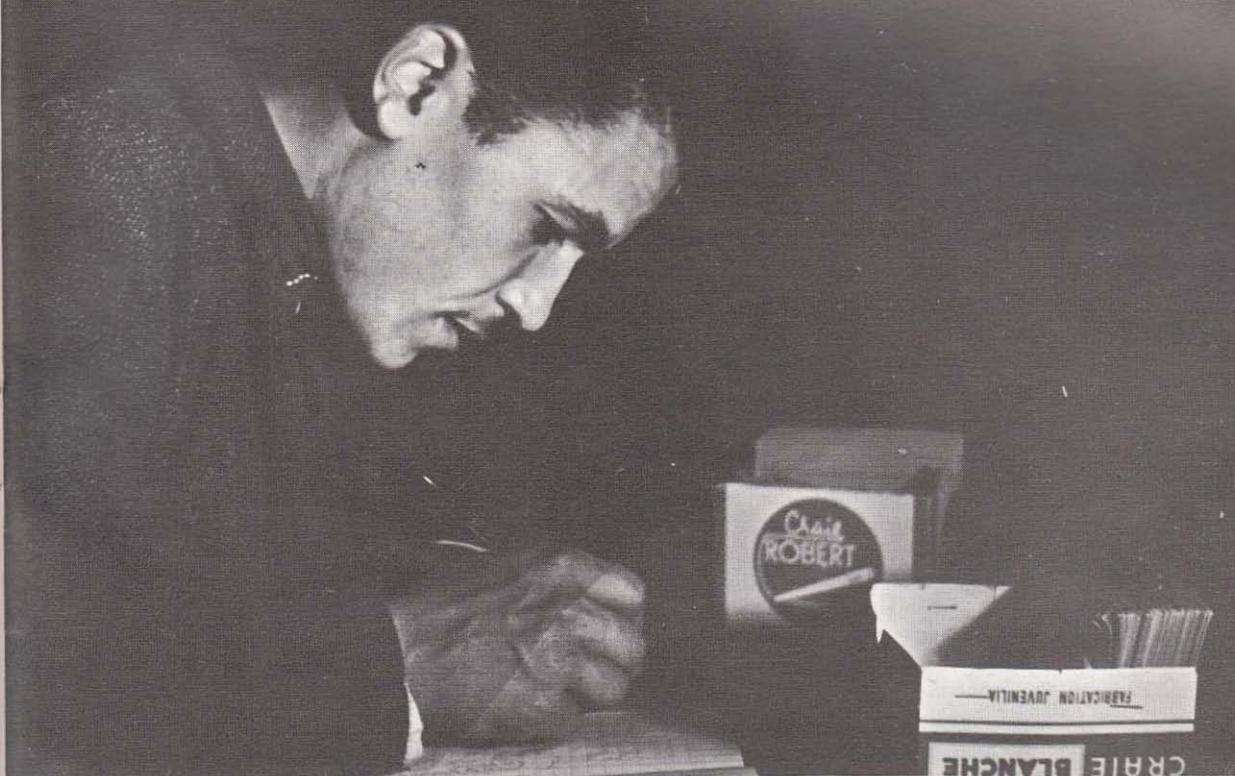
la découverte des beautés littéraires de la langue. Lire pour lire n'a pas de sens. Ce qui importe c'est de communiquer. L'Association citée définit ainsi les principes pédagogiques de son enseignement :

1^o) On répondra à l'intérêt des travailleurs : l'idée essentielle est celle de l'adaptation en France.

2^o) On donnera aux travailleurs étrangers le *moyen de communiquer*, source de toute adaptation ; *l'usage et la compréhension de la langue parlée* constituent un préalable à tout autre apprentissage. La langue écrite ne prendra dans une première étape que peu d'importance : les mots doivent être dits, compris, insérés dans un ensemble logique avant d'être décrits et déchiffrés.

3^o) Le langage étant progressivement acquis, le temps consacré à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture croîtra normalement dans la durée des cours.

4^o) Lorsque les bases de la langue parlée et écrite sont consolidées, on doit introduire dans l'enseignement des informations, simples mais exactes, concernant la vie pratique.



Travail individualisé

Photo Tabet

5°) Il est indispensable enfin de développer, de reprendre, de renforcer les structures mentales en rapport avec les éléments mathématiques : les nécessités de la vie moderne, les conditions de promotion dans le travail imposent de dépasser la seule construction de mécanismes opératoires. La compréhension de ces éléments mathématiques nécessite là aussi l'intervention du langage et de la manipulation, l'usage d'exercices concrets menant à l'utilisation de symboles. L'initiation logique sera donc intégrée à l'ensemble des activités d'enseignement.

L'EMPLOI DES TECHNIQUES FREINET

Nos collègues Aroussi et Matthews, du Centre de préformation de Mar-

seille, utilisent le journal scolaire comme motivation et comme synthèse des activités.

Ce journal comprend des textes libres, des poèmes dont plusieurs touchent au pays natal. Cet aspect affectif n'est pas à négliger chez des déracinés. « *Un analphabète est un homme qui doute, qui est extrêmement sujet aux crises de découragement, qui n'a pas confiance en ses moyens, qui se sent très inférieur à ceux qui savent lire et qui, à cause de tout cela, a un besoin vital d'encouragements, certes, mais surtout de réussite. Et pas d'une réussite qu'on lui laisse entrevoir à plus ou moins brève échéance, mais d'une confirmation immédiate de ses possibilités.* »



Tchao et Lon-né (Théâtre de Sartrouville)

Photo Chaillou

lèrent (on choisit la chouette car elle n'est pas aimée par les enfants et les autres oiseaux, l'orage parce qu'il fait peur). Ce fut le moment le plus intense et le plus fécond de notre travail.

Pour représenter les animaux, les enfants choisirent des grandes marionnettes à gaines manipulées de derrière le toit.

Très vite aussi ils jouèrent les parties du scénario déjà en place — le jeu suscita de nouvelles idées qui enrichirent le scénario original — la même scène fut jouée plusieurs fois en échangeant les rôles. Chaque fois le dialogue fut nouveau et chaque élève proposa du même personnage une interprétation différente qui donna des idées aux autres, tour à tour spectateurs et acteurs.

Bien sûr avec les comédiens, nous avons pensé aussi travailler sur les décors, leurs formes et leurs couleurs, pour éviter un travail uniquement verbal, mais les vacances arrivèrent...

La mise au point de la 3^e partie s'avéra la plus délicate. Ils voulaient que les ouvriers reconstruisent la maison et montrent leur savoir-faire. Ils proposèrent que la reconstruction se fasse

d'une manière rapide, rythmée, avec un fond musical et des jeux de lumières et ils souhaitèrent aussi qu'un bon repas avec des rires et des chants montrent bien que tous étaient réconciliés et heureux du travail accompli et pour le propriétaire et pour les animaux.

Ce qui m'a semblé le plus important dans cette élaboration de scénario, c'est, comme le disait Ueberschlag, que « chez les enfants nous retrouvons dans un langage clair, sans détour, une émotion vraie et qu'ils arrivent à nous émouvoir non en admirateurs de l'enfance mais en tant qu'adultes » (1). La peine d'un homme qui, pour une cheminée bouchée, se retrouve sans toit, la solitude de la chouette, oiseau mal aimé et rejeté, la bonté d'un homme qui même dans l'épreuve ne refuse rien à ceux qui l'aident, la joie de se réconcilier et de travailler ensemble, tout cela mes élèves l'ont senti et vécu et j'ai vibré avec eux.

Gérard BERBAIN
(Section d'Éducation spécialisée)
CES. Bd. Scarppone, Nancy

(1) Ueberschlag. *L'Éducateur* n° 1 sept. 68
« L'arbre sorcier, Jérôme et la tortue ».

UN JEU DRAMATIQUE AVEC DES INADAPTÉS

Gérard BERBAIN

Après un spectacle joué par la Comédie de Lorraine et une rencontre avec deux acteurs de la pièce, mes élèves ont découvert qu'eux aussi pouvaient imaginer des situations et les jouer. Pendant plusieurs séances, avec l'aide de comédiens, un scénario complet a été bâti. Le voici résumé :

1^{re} partie :

Un ramoneur nettoie une cheminée et maladroitement tord l'antenne de télé. Le réparateur arrive, bouscule le ramoneur qui, en tombant détruit la cheminée. Vient le maçon portant ses briques, il se prend les pieds dans les fils de l'antenne, tombe et abîme la toiture. Le propriétaire en colère renvoie tout le monde.

2^e partie :

Le soir arrive et le propriétaire essaie de reconstruire son toit. Il est très maladroit et des animaux viennent l'aider : la cigogne va lui chercher les briques, le chat de gouttière récupère un outil tombé, la chouette en hululant l'empêche de s'endormir. La lune l'éclaire, l'orage éclate pour vérifier l'étanchéité de sa toiture. En contrepartie, chacun lui demande quelque chose : la cigogne, un nid, le chat un abri pour la nuit servant à la chouette le jour... A l'aube le toit est reconstruit, mais il a changé d'aspect et semble très fragile.

3^e partie :

Les ouvriers, sur un autre toit, essaient de récupérer leurs outils laissés sur le toit du propriétaire. Ils n'arrivent pas à passer d'un toit sur l'autre, et se querellent... Finalement, après bien des rebondissements, ils reconstruiront avec dextérité, un toit solide, à la joie du propriétaire et des animaux.

— La première partie avança très vite, sans plan général, d'actions en actions et sans que la fin ne fut prévue. Des contradictions apparurent dans le déroulement du scénario. Il nous fallut revenir en arrière, corriger et parfois passer outre sans trouver de solutions. Certains enfants éprouvèrent des difficultés à comprendre les contradictions dans le déroulement et plus encore à modifier les actions pour les développer avec une continuité logique.

— Le premier acte se déroulant sous forme de « gags » et se terminant par un drame, (le propriétaire rentrant le soir se retrouve sans cheminée et sans toit) ils cherchèrent un second acte plus calme, plus poétique et aussi comment les animaux ou les éléments naturels visibles depuis les toits pouvaient intervenir dans l'action. De nombreuses pistes furent exploitées et les imaginations travail-



Tchao et Lon-né (Théâtre de Sartrouville)

Photo Chaillou

lèrent (on choisit la chouette car elle n'est pas aimée par les enfants et les autres oiseaux, l'orage parce qu'il fait peur). Ce fut le moment le plus intense et le plus fécond de notre travail.

Pour représenter les animaux, les enfants choisirent des grandes marionnettes à gaines manipulées de derrière le toit.

Très vite aussi ils jouèrent les parties du scénario déjà en place — le jeu suscita de nouvelles idées qui enrichirent le scénario original — la même scène fut jouée plusieurs fois en échangeant les rôles. Chaque fois le dialogue fut nouveau et chaque élève proposa du même personnage une interprétation différente qui donna des idées aux autres, tour à tour spectateurs et acteurs.

Bien sûr avec les comédiens, nous avons pensé aussi travailler sur les décors, leurs formes et leurs couleurs, pour éviter un travail uniquement verbal, mais les vacances arrivèrent...

La mise au point de la 3^e partie s'avéra la plus délicate. Ils voulaient que les ouvriers reconstruisent la maison et montrent leur savoir-faire. Ils proposèrent que la reconstruction se fasse

d'une manière rapide, rythmée, avec un fond musical et des jeux de lumières et ils souhaitèrent aussi qu'un bon repas avec des rires et des chants montrent bien que tous étaient réconciliés et heureux du travail accompli et pour le propriétaire et pour les animaux.

Ce qui m'a semblé le plus important dans cette élaboration de scénario, c'est, comme le disait Ueberschlag, que « chez les enfants nous retrouvons dans un langage clair, sans détour, une émotion vraie et qu'ils arrivent à nous émouvoir non en admirateurs de l'enfance mais en tant qu'adultes » (1). La peine d'un homme qui, pour une cheminée bouchée, se retrouve sans toit, la solitude de la chouette, oiseau mal aimé et rejeté, la bonté d'un homme qui même dans l'épreuve ne refuse rien à ceux qui l'aident, la joie de se réconcilier et de travailler ensemble, tout cela mes élèves l'ont senti et vécu et j'ai vibré avec eux.

Gérard BERBAIN

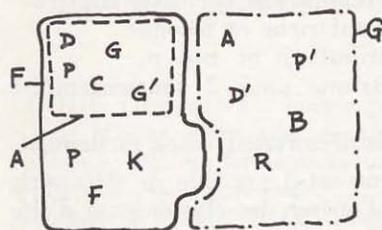
(Section d'Éducation spécialisée)
CES. Bd. Scarpone, Nancy

(1) Ueberschlag. *L'Éducateur* n° 1 sept. 68
« L'arbre sorcier, Jérôme et la tortue ».

EN TRIANT LES ÉTIQUETTES...

Pour faire connaissance, à la rentrée, il fut décidé lors d'un débat, d'organiser et coller sur une feuille, des étiquettes au nom de chaque élève, en les groupant d'après les renseignements individuels fournis sur une fiche (état-civil, école d'origine...). Deux équipes entreprirent cette année-là la recherche. L'appartenance à plusieurs ensembles et la nécessité de ne pas répéter les étiquettes conduisirent à « l'entourage » par traits de couleur et la création de diagrammes. Il faut préciser que ce furent là les toutes premières créations de « représentations »; ces travaux permirent l'introduction de ces notions.

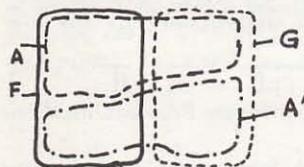
ÉTAPES DE LA RECHERCHE :



Voici les créations successives d'une équipe.

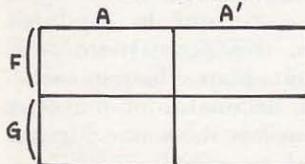
Les étiquettes triées en trois groupes sont séparées par des traits pleins de couleurs différentes. Cette « figuration » des ensembles a un aspect géométrique. Il y en eut beaucoup d'autres du même genre avec des attributs différents.

G : ensemble des garçons
F : ensemble des filles
A : ensemble des filles étudiant l'anglais



Voici un autre tri où les séparations toujours en traits pleins de couleur ont une forme plus quelconque, mais on y voit apparaître les quatre intersections.

A : ensemble des élèves étudiant l'anglais
A' : ensemble des élèves étudiant l'allemand



Au moment où s'élaborait le diagramme précédent, œuvre de deux filles, Yves intervint : « On peut faire plus simple, quatre cases comme ceci ».

Le diagramme de Carroll était créé !

Dans une autre 6^e, 2 équipes créèrent directement ce diagramme dès leurs premières recherches, d'une manière très naturelle, pour organiser la classe en groupes de doublement mixtes



COMMENTAIRES MATHÉMATIQUES ET PÉDAGOGIQUES

Ainsi, très naturellement les enfants créent souvent le diagramme de Carroll, qui semble mieux leur convenir pour ces tris.

Est-ce la forme géométrique ? (le rectangle partagé est une activité connue d'eux depuis longtemps).

Est-ce l'emploi de cases liées à la notion de tri ?

Est-ce pour des raisons de logique ?

Les raisons sont sans doute multiples, variées, et il est difficile d'en faire une analyse.

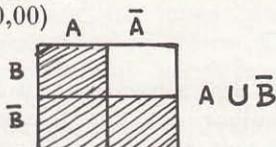
Nous ne pouvons faire qu'un constat dont nous nous réjouissons car cette construction apporte beaucoup en ouvrant une voie extrêmement riche et féconde

— sous-ensembles complémentaires associés aux attributs p et $\text{non } p$,

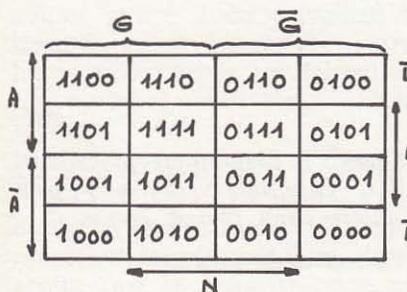
— intersection, réunion, différence, différence symétrique pour 2 sous-ensembles d'un référentiel,

que les enfants peuvent construire et manipuler, qu'ils découvrent assez facilement.

Mais, encore, après de nombreuses manipulations, leur est-il possible de découvrir par ce diagramme et ses parties, toutes les manières d'opérer des classements d'éléments d'un référentiel E selon deux qualités ou attributs (soit les seize possibilités en comptant partie vide et partie pleine) qui peuvent se représenter par des cases coloriées ou des écritures auxquelles on peut faire correspondre le codage binaire (11,10,00)



qui se découvrent naturellement davantage.



On peut aussi, à partir de ces coloriages traduits en écriture mathématique déboucher sur les lois de De Morgan :

$$\overline{A \cup B} = \bar{A} \cap \bar{B} \quad \text{et} \quad \overline{A \cap B} = \bar{A} \cup \bar{B}$$

au début de l'année de 5^e, lorsque l'enfant analyse

L'imagination des enfants leur permet de poursuivre de nouvelles recherches et de faire d'autres découvertes, parfois imprévisibles, comme celles du diagramme de Carroll à 3 attributs, à 4 attributs... « Pourquoi pas ? » me dit l'un d'eux après cette première découverte, ce qui le conduisit au diagramme à 16 cases, très prometteur puisqu'on peut coder l'attribut pour chaque case... en système binaire, puis décimal... et l'utiliser ensuite pour des simplifications dans une algèbre nouvelle.

LE SENS PRÉGNANT : L'ADDITION DES SÈMES

TETE : dans ses emplois, présente des caractères communs : *extrémité* + *prééminence* + *verticalité* / *horizontalité* + *sphéroïdé* (—d'arbre, —de pont, —de fraisage, —de clou).

Chacun de ces caractères constitue un *sème*. Le *sens prégnant* d'un mot, c'est l'ensemble des sèmes de ce mot, c'est-à-dire les éléments communs à tous les sens de ce mot.

SENS PREGNANT = SEME 1 + SEME 2 + SEME 3 + SEME 4...

COQUE (Robert) 11. *enveloppe extérieure calcaire d'un œuf d'oiseau*; 12. *enveloppe rigide (Coque d'amande, de noisette, de noix)*; 13. *coquillage comestible*; 14. *cheveux, rubans gonflés en forme de coque (d'œuf)*; 21. *coque de navire. Ensemble de la membrure et du revêtement extérieur*; 22. *carcasse du corps d'un avion*; 23. *auto. Bâti rigide qui remplace le châssis et la carrosserie.*

SENS PREGNANT : surface ovoïde + protection du contenu + rigidité (3 sèmes)

ECLAT (Robert) 11. *fragment d'un corps qu'on éclate, qu'on brise*; 12. *bruit violent et soudain de ce qui éclate*; 21. *intensité d'une lumière vive et brillante; lumière reflétée par un corps brillant*; 22. *vivacité et fraîcheur d'une couleur, couleur vive et fraîche qui plaît*; 23. *caractère de ce qui est brillant, magnifique.*

SENS PREGNANT : expansion + intensité + mouvement centrifuge + origine (4 sèmes).

Quand on croit avoir trouvé un caractère, on le confronte avec l'ensemble de la définition. On n'arrête la recherche que lorsque l'on pense avoir dégagé l'essentiel des caractères communs.

PROLONGEMENTS : Vous pouvez relever les définitions de quelques mots qui vous intéressent chez Littré ou Robert. Si les sens sont trop nombreux relevez-les sans noter tous les exemples. Rechercher ensuite le sens prégnant de chacun de ces mots. Si vous faites des découvertes particulières, notez-les. Si une recherche n'aboutit pas, notez clairement les obstacles qui vous ont arrêté.

CASSETTE (*it. cassetta, de cassa, caisse - lat. capsula, coffre*). 1. petit coffre destiné à serrer de l'argent, des bijoux; 2. le trésor particulier du roi, du prince.

FRUIT (*lat. fructus, produit de la terre, fruit, revenu*). 11. produits de la terre qui servent à la nourriture des hommes, des animaux; 12. production des plantes apparaissant après la fleur; 13. fruit comestible, lorsqu'il est sucré et qu'on peut le consommer au dessert; 21. enfant, considéré comme produit de sa mère, de l'union des sexes; 22. produit que donne une chose à intervalles périodiques, sans altération ni diminution de sa substance; 31. résultat avantageux que produit quelque chose.

SOLENNEL (*lat. relig. solennis; class. sollemnis, solennel*). 1. qui est célébré avec pompe par des cérémonies publiques; 2. accompagné de formalités, d'actes publics qui lui donnent une importance particulière; 3. qui a une gravité propre ou convenable aux grandes occasions.

HYPOCRISIE (*lat. hypocrisis, jeu de l'acteur - du gr. hypokrita, acteur*). 1. vice qui consiste à déguiser son véritable caractère, à feindre des opinions, des sentiments, des vertus qu'on n'a pas; 2. caractère de ce qui est hypocrite; 3. acte, manifestation hypocrite.

DISSIPATION (*lat. dissipare, disperser, dissiper, détruire*). 1. action de dissiper en dépensant avec prodigalité; 2. le fait de porter attention sur d'autres choses que celle sur laquelle il faut se concentrer; 3. débauche.

SPORADIQUE (*gr. sporadikos, sporas : épars; speirein : semer*). 1. se dit d'une maladie qui atteint quelques individus séparément; 2. qui apparaît, se produit çà et là, et de temps à autre d'une manière irrégulière. Ant. épidémique, constant, régulier.

ENTHOUSIASME (*gr. enthusiasmos, transport divin; theos : dieu*). 1. délire sacré qui saisit l'interprète de la divinité; 2. émotion intense qui pousse à l'action dans la joie; 3. émotion poussant à admirer; 4. émotion se traduisant par une excitation joyeuse.

OBSERVATIONS A FAIRE EN FÉVRIER (I)

La vie active de la nature va reprendre. Mais nos observations dépendront encore du temps très incertain. Essayons de les répartir au mieux.

LE TEMPS

Du 22 décembre au 21 janvier, c'est le mois de pluviose du calendrier républicain qui nous apporte généralement les dernières neiges et des pluies fréquentes dues à des nuages nombreux. Nous allons les observer.

LES NUAGES

- a) Apprenez à reconnaître les nuages (stratus, cirrus, nimbus, cumulus).
- b) Observez longuement des petits nuages pour voir comment ils changent de forme, se fondent, s'estompent et parfois disparaissent.
- c) Faites une expérience expliquant la formation des nuages (avec de la vapeur).

LE CIEL

LE SOLEIL

- a) D'après les observations du calendrier des postes, calculez la durée du jour et la durée de la nuit le 21 février.
- b) Vers la même date, mesurez la longueur de l'ombre d'un bâton d'un mètre tenu verticalement.
- c) A la même date, du lieu *x*, notez sur votre croquis panoramique, le point de l'horizon où le soleil se lève, puis le point où il se couche.
- d) Vers le 1^{er}, le 10, le 20 et le 28, repérez du même endroit la hauteur du soleil dans le ciel à midi. Concluez.

LES PHENOMENES

1) LES IMAGES :

- a) Regardez de près dans les yeux d'un de vos camarades. Voyez-vous votre image ?
- b) Regardez le reflet des arbres dans l'eau. Comparez.
- c) Placez un miroir (glace de poche) à plat sur la table. Dessus, tenez un crayon verticalement. Comparez.
- d) Faites un trou au milieu d'une feuille de papier. Regardez par ce trou en fermant et en ouvrant l'œil droit, puis en fermant et en ouvrant l'œil gauche. Que constatez-vous ?
- e) Remplissez d'eau une bouteille transparente. Entre la bouteille et vous, placez une bougie allumée. Examinez l'image de la bougie qui se forme dans la bouteille : plus grande ou plus petite ? droite ou renversée ?
- f) Recommencez la même expérience en plaçant la bouteille entre vous et la bougie. Observez.
- g) Variez la distance entre la bouteille et la bougie. Comment varie l'image ?

2) LES SONS :

- a) Pouvez-vous reconnaître d'après sa voix une personne proche qui parle dans la pièce voisine et que vous ne voyez pas ?
- b) Si vous ne la connaissez pas, pouvez-vous dire s'il s'agit d'un homme, d'une femme, d'un enfant ou d'un vieillard ?
- c) Si vous entendez le pas d'une personne qui passe dans la rue et que vous ne la voyez pas, pouvez-vous dire si c'est une grande personne ou un enfant, si cette personne est chaussée de souliers, de bottes, de chaussons ou de sabots, si cette personne boite, si cette personne s'éloigne ou se rapproche, si cette personne va vite ou doucement, si elle court ?

LES ANIMAUX

Comme il y a peu de choses à voir ce mois, observons :

1) *A la maison, le chat :*

- a) Comment il marche pour ne pas émousser ses griffes.
- b) Comment il dort, s'il rêve...
- c) Comment sont placés ses yeux (comparez avec le lapin).
- d) Comment varie sa pupille (tournée du côté de la fenêtre, ou vers l'obscurité).
- e) Comment il saisit sa proie (souris ou morceau de viande).

2) *A la ferme, la vache :*

- a) Couleur de son poil et taille (comparez avec les observations de vos correspondants).
- b) Comment est son mufle.
- c) Comment est sa queue.
- d) Comment elle attaque ses adversaires, ou se défend.

3) *Au bois, le lapin de garenne :*

- a) Cachez-vous au crépuscule à proximité d'un tas de crottes fraîches de lapins, vous serez sûrs de pouvoir les observer dans leurs jeux et leurs recherches.
- b) Vous aurez peut-être la chance de voir les premières sorties des petits.
- c) S'ils sont trop jeunes et restent au fond du terrier, vous observerez la mère qui referme l'issue chaque fois qu'elle sort.

4) *Dans les champs, le lièvre :*

- a) Comment il court par bonds.
- b) Comment il dresse les oreilles pour écouter les bruits.
- c) Où il se gîte.

5) *Les petits oiseaux :*

Ils vont commencer à se faire entendre. Notez le premier jour que vous entendez le pinson, le chardonneret, l'alouette, la grive draine...

6) *Le troglodyte mignon :*

C'est l'un des plus petits, facile à reconnaître avec sa queue courte dressée. Il vole à peu de distance en même temps que vous avancez. Puis il retourne à son nid. Observez-le de loin. Dessinez-le.

7) *Les invertébrés :*

Continuez vos observations de janvier, en soulevant de vieux morceaux de bois, des pierres, des morceaux d'écorce... Dessinez tout ce que vous voyez.

8) *Les vers de terre :*

Vous en trouverez des quantités en regardant votre papa bêcher.

a) Observez leur corps divisé en anneaux semblables, sauf deux ou trois au tiers antérieur plus gros parce qu'ils contiennent les glandes reproductrices.

b) Voyez comment ils avancent. Pour le comprendre faites glisser un ver sur le dos de votre main ; ça paraît rêche à cause des petites soies (4 par anneaux) dont il se sert, les unes après les autres, comme des pattes (rapprocher du mille-pattes).

9) *Les limnées :*

Ce sont les petits escargots allongés des étangs. Observez-les dans votre aquarium.

a) Ils remontent à la surface pour prendre de l'air parce qu'ils respirent par des poumons.

b) Ils remontent le long du verre grâce à des ondulations de leur pied.

c) Ils ouvrent la bouche pour avaler au passage les algues qui poussent sur la paroi de l'aquarium. Regardez la bouche s'ouvrir.

d) A la surface ils ouvrent leur orifice respiratoire à l'air libre.

OBSERVATIONS A FAIRE EN FÉVRIER (II)

LES PLANTES

1) LES BOURGEONS :

a) Dessinez au début de février des branches avec des bourgeons : lilas, rosier, pommier, marronnier, peuplier, saule...

b) Dessinez à la fin du mois. Différences (disposition, forme, grosseur, couleur, consistance)?

c) Coupez longitudinalement un gros bourgeon terminal (marronnier par exemple) et dessinez une coupe.

2) LES PREMIERES FLEURS :

a) Dessinez-les : perce-neige, violette, colchique, tussilage (pas d'âne), etc.

b) Notez les premiers jours d'apparition. Comparez avec les années précédentes, avec les observations de vos correspondants.

3) LE PERCE-NEIGE :

Après de votre dessin de perce-neige, collez une feuille séchée, un bouton, une fleur entière avec son pédoncule, les pétales, les étamines, le pistil. Arrachez un bulbe et observez-le.

4) LE COLCHIQUE :

Procédez comme précédemment pour le perce-neige. Comparez.

5) LE NOISETIER :

a) Secouez un rameau et recueillez sur une feuille de papier la poussière jaune qui tombe. C'est le pollen qui s'échappe des anthères. Les chatons pendants sont les fleurs mâles.

b) Cherchez les fleurs femelles en suivant les rameaux.

Ce sont ces bourgeons verts qui portent des fils rouges tordus, les stigmates qui recevront le pollen, lequel atteindra les ovaires cachés au centre des bourgeons pour donner naissance aux noisettes.

c) Comment le pollen peut-il atteindre les stigmates ? Dessinez. Vous expliquez-vous pour-

quoi le noisetier aime le vent ? C'est une plante anémophile. Cherchez la signification de ce mot sur le dictionnaire.

6) LE TUSSILAGE :

a) Vous reconnaitrez ses fleurs jaunes au bout de tiges brunes ou vertes écailleuses.

b) Ne cherchez pas les feuilles, elles pousseront après.

c) On l'appelle encore « pas d'âne » parce que la fleur fait penser à un sabot d'âne.

d) Son nom latin, tussilago, indique son utilité (tussi = toux, ago = je chasse.) En effet on emploie ses feuilles et ses fleurs en infusion pour adoucir la gorge.

7) LES TRAVAUX :

a) Notez ce que fait le jardinier durant ce mois.

b) Observez particulièrement les soins donnés aux arbres.

c) Notez aussi les travaux des champs.

NOTRE CORPS

Examinons comment se plient nos membres.

1) Nos bras :

a) Placez la main droite sur le bras gauche (sur le biceps) ; pliez l'avant-bras, que sentez-vous ?

b) Placez la main sous le coude et tâtez l'extrémité des os ; étendez le bras, essayez de trouver pourquoi il ne peut pas plier en arrière.

2) Nos jambes :

a) Placez une main sur une cuisse ; pliez la jambe, que sentez-vous ?

b) Placez la main sur le genou et tâtez la rotule ; étendez la jambe ; essayez de trouver pourquoi elle ne peut pas plier en avant.

F. DELEAM

RECHERCHE COLLECTIVE EN SCIENCES

A PROPOS DE LA DILATATION DES LIQUIDES

Pour les élèves, l'eau débordait de la bouilloire parce qu'elle bouillait. C'est le seul phénomène qui leur paraissait évident : pas d'ébullition, pas de débordement.

Quelques-unes décident de vérifier.

Un récipient rempli d'eau par leurs soins est chauffé. En effet il a fallu attendre l'ébullition pour que l'eau déborde.

— *Si n'était pas plein, l'eau ne se serait pas renversée.*

— *Vérifions en le remplissant à moitié.*

L'eau ne déborde pas, évidemment mais certaines pensent que l'eau est montée un peu.

— *Si nous prenions le biberon gradué !*

Cette fois, à l'aide des graduations, on note de façon plus sensible l'augmentation de volume et cela avant que l'eau n'entre en ébullition.

Quand commence le phénomène ?

— *Si on prenait un tube à essais, il serait plus étroit et peut-être verrait-on mieux alors ?*

On chauffe mais rien de vraiment concluant n'apparaît.

Visite au placard de sciences pour trouver d'autres récipients.

On rapporte des ballons. Les élèves décident de prendre le plus petit parce que cela fera un volume d'eau moindre à chauffer.

Et cette fois pas de doute, l'eau monte dans le col bien avant de bouillir.

On cherche à savoir à partir de quelle température cela se produit.

Je laisse donc introduire un thermomètre mais elles ne parviennent pas à se mettre d'accord sur le point de départ.

— *Si notre tube était encore plus étroit on verrait mieux.*

Et — réminiscence des années précédentes — l'une d'elles propose le montage classique mais en ménageant dans le bouchon une 2^e ouverture pour le thermomètre qu'elles jugent utile de laisser.

Le niveau de l'eau ayant très peu baissé au début de l'opération (dilatation du récipient), personne ne l'a signalé. J'ai évidemment laissé passer n'étant d'ailleurs jamais intervenue autrement que pour mettre bon ordre à la discussion.

Les sceptiques ont dû se rendre à l'évidence devant la montée spectaculaire de l'eau dans le tube dès 30° (personne n'a demandé ce qui se passait avant).

Nous avons observé que l'eau reprenait son volume initial en se refroidissant. Et de là, tout naturellement fut découvert le fonctionnement du thermomètre.

J. SEGURA

CONTROLE DU SENS PRÉGNANT : L'ETYMOLOGIE

Le sens prégnant permet de déterminer les caractères essentiels d'un être traduit par un mot, mais uniquement les caractères *modernes*. Un mot peut exister depuis plusieurs siècles et il faut aussi l'envisager dans son étymologie (*gr* : *etumos, vrai*) c'est-à-dire dans la première forme et dans le premier sens qu'il possédait. Ne consulter que les travaux récents : Dauzat-Dubois-Mitterand : *Nouveau dictionnaire étymologique Larousse* (1969) ou *Petit Robert* (1965).

L'étymologie peut révéler un caractère resté en partie caché.

SINUEUX : 1. *qui présente une suite de courbes irrégulières et dans des sens différents.*

SENS PREGNANT : courbures + continuité + changements de direction + ordre.

Ety : *lat. sinus* : 1. *courbure, pli* ; 2. *concavité, creux* ; 3. *golfe, anse* ; 4. *pli d'un vêtement.*

Ajouter au SENS PREGNANT : + creux (cf. sinus médecine, math par l'arabe djayb, pli).

COSMOS : 1. (*philo.*) *L'univers considéré comme un système bien ordonné* ; 2. (*d'apr. russe*) *Espace extra-terrestre.*

SENS PREGNANT : univers + ordre.

Ety : *gr. kosmos, peigne de femme, parure, monde* (le peigne ordonne la chevelure) d'où

SENS PREGNANT complet, collection de choses innombrables + espace infini + ordre.

FORMIDABLE (*lat. formidabilis de formidare, craindre, redouter*). 1. *qui est de nature à inspirer une grande crainte* ; 2. *dont la taille, la force, la puissance est très grande* ; 3. *fam. avec une valeur de superlatif exprimant l'admiration.*

SENS PREGNANT : aspect ou manifestations importantes + terreur (religieuse) ; 3. est un abus de langage.

PROLONGEMENTS : Noter l'étymologie des mots que vous aviez relevés à propos de la fiche 8. Vérifier si elle modifie les sens prégnants découverts. Noter toutes remarques qui vous viennent à l'esprit. Pour des recherches plus approfondies concernant tel ou tel mot, consulter le professeur.

EN OPTION

Jean DUBROCA

Un honorable correspondant me fait parvenir un article de presse : un appel d'une animatrice des Jeunesses Musicales de France qui organise une série de concerts pour les collégiens et les lycéens de sa ville. Louable initiative s'il en est, d'autant plus que cette dame conseille vivement aux jeunes « de contester la carence actuelle de l'éducation musicale », s'appuyant pour cela sur l'opinion fort autorisée de M. Leprince-Ringuet.

Donc, tout est pour le mieux au royaume de la musique puisqu'on va démontrer aux jeunes que la musique, classique ou autre, n'est pas ce triste solfège, assorti de dictées musicales et d'interrogations écrites, ou cette histoire de la musique qui touche au grotesque lorsqu'elle s'appesantit sur l'évolution de la gavotte au cours des âges...

Et puis brusquement on lit : *« Les associations de parents d'élèves sont informées, ici (à vos poches, fixe !), que les concerts sont conçus en accord avec le Ministère de l'Education Nationale (très bien), et celui des Affaires Culturelles (bravo) et (c'est nous qui le soulignons) que les épreuves d'option musicale des divers examens en tiendront compte. »* Couac !

Pourquoi donc faut-il, chaque fois qu'il est fait un effort louable pour parvenir à une culture vivante, pourquoi donc faut-il agiter cette vieille marionnette des examens actuels ?

« Venez écouter de la musique, petits enfants, non pas parce qu'elle chante l'homme et la terre, mais parce que ça vous servira aux examens ! »

Mais, bon sang ! quand donc saura-t-on conserver aux choses de la vie leur pureté ? Ne peut-on pas, une seule petite fois, laisser danser les recoins de l'âme, sans les accompagner de la vieille morsure des puissants ? Et si j'étais juriste, je demanderais au Conseil d'Etat s'il est bien juste que le programme présenté par un organisme privé et qui prélève un droit d'entrée pour le jouer, entre en ligne de compte dans l'établissement d'un programme officiel et dans des jugements à un examen ?

Et la déléguée de regretter de ne pas toujours trouver d'écho auprès des professeurs... Diable : si nous voulions être autre chose que ces vendeurs d'autos qui ajoutent du chrome moyennant finances ! Si nous ne voulions pas dire : *« Vous avez pris la musique en option au bac : c'est dix francs ! »*

DANS LA MINE

MOTIVATION, ÉLABORATION ET CRITIQUE D'UN ALBUM

Jean DUBOIS

En mai et juin 1969, avec une équipe de collègues, nous avons visité la mine-image et le carreau d'une fosse moderne à Lens.

Nous cherchions à nous documenter afin de réaliser une ou plusieurs BT sur la Mine. Lorsque nous eûmes collectionné brochures, photos, enregistrements sonores..., nous ne sûmes comment mettre à la portée de nos élèves le contenu très technique de notre glane et notre entreprise s'arrêta là, momentanément peut-être.

A la rentrée de 1969-1970, ma classe correspondait avec une école de l'Allier. Courant octobre, après quelques échanges, nos camarades remarquèrent que de nombreux papas de chez nous étaient mineurs. D'où, de nombreuses questions sur la mine que nous avons notées en y ajoutant les nôtres, ce qui m'amena à constater que mes élèves connaissaient très imparfaitement la mine pourtant si proche et le métier de leurs papas.

Comment répondre à toutes ces questions ?

Il est impossible de descendre au fond d'un puits, les installations de surface modernes sont situées à une dizaine de kilomètres. Alors, j'ai proposé la documentation que nous avions accumulée avec les collègues. Les enfants ont collectionné, eux aussi, gravures, photos, brochures et articles de journaux.

Ensemble, nous avons sérié les questions, classé les documents, élaboré

le plan d'un album et réparti les tâches dans les équipes de deux ou trois élèves qui s'étaient constituées.

Pour éviter une compilation de documents fastidieuse pour des enfants de cet âge ainsi que la lecture de textes compliqués, truffés de termes techniques, j'ai fourni à chacune des équipes une fiche-guide succincte sur laquelle j'indiquais les pages où trouver les renseignements nécessaires à l'élaboration du paragraphe choisi.

Au fur et à mesure de l'achèvement des travaux, chaque groupe exposa ses croquis, ses gravures et communiqua à la classe le résultat de ses recherches.

L'album terminé fut envoyé aux correspondants. Ceux-ci nous communiquèrent leurs remarques que je résume ainsi : « Votre album est très enrichissant mais, fréquemment, nous avons dû utiliser le dictionnaire qui ne nous a d'ailleurs pas permis de découvrir le sens de tous les termes techniques employés. »

Déjà, au cours des exposés, j'avais constaté que certains de ces termes n'avaient pas été assimilés par les groupes de travail et leurs auditeurs. En général, aussi, on s'était contenté de recopier le texte des documents.

A l'issue de cette étude, je fus amené à me poser ces deux questions : Pourquoi les enfants connaissaient-ils si mal le métier du mineur, celui de leur père bien souvent ? Notre travail

a-t-il vraiment contribué à le leur faire mieux connaître?

Evidemment, aucun d'eux n'a eu la possibilité de descendre au fond de la mine, de vivre quelques heures le travail du père dans la poussière, l'humidité, la sueur, les courants d'air, le bruit... Au sein de la famille, les échanges avec le père au sujet du travail me paraissent très réduits sinon inexistantes. Les brochures consultées font état des progrès mécaniques mais taisent tout ce qui reste à faire pour améliorer les conditions de travail.

Notre étude n'a donc fait qu'effleurer la condition du mineur. De nouvelles pistes s'offrent à nous et j'espère bien que nous les aborderons un jour.

D'ores et déjà, je sais que pour appréhender véritablement l'aspect hu-

main, il faudra utiliser une démarche différente. Nous devons abandonner la recherche purement livresque. Ce sont les contacts vivants qui nous permettront de découvrir et d'explorer la vie du mineur.

Comment y parvenir? En nous transportant sur le carreau de la mine où nous verrons non seulement la machine mais aussi l'homme au travail et l'environnement. Comme me l'a conseillé Bouvier au Congrès de Charleville, en discutant avec le mineur, dans l'idéal, sur le lieu de son travail ou, sinon, dans la classe où nous l'inviterons à venir nous entretenir de son métier.

Jean DUBOIS
1, rue du 8-Mai
Givenchy-en-Gohelle
62 - Vimy

L'EXPOSITION

EN CLASSE

Jean DUBROCA

L'exposition en classe est une technique facile à pratiquer et dont les avantages sont considérables.

Sans doute faut-il posséder un panneau et c'est encore un luxe dans beaucoup de nos établissements fonctionnels où l'impénétrable béton règne en maître. Il est toutefois possible de se procurer, pour quelques dizaines de francs, soit des plaques de carton que l'on peut plier en triangle « auto-porteur » diraient les ingénieurs, soit des plaques de polyester utilisées dans l'isolation ou dans les emballages.

Sans doute aussi faut-il que les enfants aient le temps de regarder ce qui est affiché, car vous connaissez bien la petite scène habituelle qui consiste à faire sortir des élèves dès que le cours est fini et à ne leur donner aucun moment, durant ce même cours, pendant lequel ils pourraient aller voir l'exposition !

Le règlement intérieur et les mœurs scolaires semblent rendre inutile tout affichage dans la classe.

Pourtant, une bonne part de notre documentation est faite de photos et de documents de format réduit. D'autre part, un document ne prend sa valeur que si l'on peut le regarder de près, aussi longtemps qu'on le

désire : serait-il, autrement une machine à rêver et à réfléchir ?

Devant cette opposition il faut bien trouver une solution et la pédagogie Freinet nous l'offre, toujours d'ailleurs d'une manière simple et pleine de bon sens.

Puisque les enfants ne peuvent pas regarder les documents en dehors du cours et comme ils ne peuvent pas les regarder tous à la fois pendant le cours, il faut nécessairement qu'ils les regardent par petits groupes pendant la classe. Il est donc indispensable de développer le travail d'équipe qui donnera toute la souplesse voulue au groupe. C.Q.F.D ! Nous préconisons donc une « classe-atelier » pour beaucoup de raisons sur lesquelles il faudra revenir, mais en particulier parce qu'elle laisse l'individu vivre et se documenter à son rythme, parce qu'elle lui permet d'aller au fond des choses s'il le désire.

On ne saurait donc concevoir l'exposition en classe sans l'organisation parallèle du « travail-libre ».

Dès lors, on voit tous les avantages d'une telle organisation puisque, non seulement, on a le temps de regarder ce qui est exposé, mais aussi parce que des équipes peuvent travailler à réaliser ces expositions.

QUELLE EST LA NATURE DES EXPOSITIONS?

Elle est évidemment très variable et ne saurait avoir de limite que l'imagination des enfants. C'est dire si l'espace est vaste ! Les plus simples consistent à mettre en évidence les envois des correspondants, les documents qui ont servi lors d'une conférence, etc. Il nous semble important dès ce moment-là, d'indiquer par un *gros titre* l'essentiel de l'intérêt du document, à la fois pour en faciliter l'approche et surtout pour que l'exposition soit autre chose qu'un maniement habile de punaises. S'il ne s'agit que d'accrocher des documents, même commentés auparavant, l'exposition n'a pas grand intérêt. Si, par contre, elle conduit à un travail de synthèse et de contraction de la pensée, elle sera, nous semble-t-il, beaucoup plus intéressante, à la fois pour le réalisateur et pour le spectateur. Le premier aura été obligé de chercher la phrase qui assurera la liaison entre les éléments affichés et il trouvera les formules qui présenteront l'ensemble du document. Le second pourra replacer plus facilement le document dans un contexte ou un esprit général, ce qui est une démarche intellectuelle essentielle.

Une forme couramment pratiquée de l'exposition est celle conçue à partir de coupures de presse se rapportant à l'actualité ou à un problème particulier du moment. Là encore, il nous semble indispensable d'aider les enfants à construire cette « revue de presse ». Il ne sert pas à grand-chose, à notre avis, d'installer au fond de la classe des articles de journaux à l'état brut. Il vaudrait mieux inciter les réalisateurs soit à pratiquer des synthèses entre plusieurs titres, soit à rédiger une revue de presse concer-

nant les grands événements de la semaine, soit à dégager à travers certains articles les lignes de force de notre époque. Sans doute est-ce là un travail difficile, mais on voit tout l'intérêt qu'il présente et comment il peut nourrir des débats ou prendre place dans des dossiers qui constitueront une documentation particulièrement actualisée.

Une exposition simple et vivante : *la décoration de la classe !* On n'insistera jamais assez sur l'importance du cadre de vie des enfants. Quand donc l'administration comprendra-t-elle que les adolescents ont besoin d'autre chose pour travailler que ces cellules monacales — élèves assis : 35, professeur debout : 1 — où la laideur des tons pastels couramment employés démorale l'architecte le plus rétrograde s'il devait faire son atelier dans une classe de lycée ? Il faut que les enfants et les adolescents se sentent un peu chez eux lorsqu'ils pénètrent dans une classe où ils vont plusieurs fois par semaine. L'exposition qu'ils y auront accrochée les mettra à l'aise. Mais s'ils ont pu faire jaillir sur les murs les couleurs de leur imagination, s'ils retrouvent, affichés, les dessins qu'ils ont conçus, le monde du lycée leur semblera un peu différent. Pourquoi croyez-vous que les gens ont peint les murs des lycées à la bombe à peinture au mois de mai ? Ce n'était pas par esprit de vandalisme comme de bonnes âmes l'ont trop vite pensé. C'était une manière simple et directe de montrer que l'on « pouvait » quelque chose, et d'abord en transformant son cadre de vie, en le mettant à la mesure de ses rêves et de sa volonté.

L'exposition itinérante est aussi à développer. Fuyez comme la peste les panneaux fixes qui sont bêtes puisque,

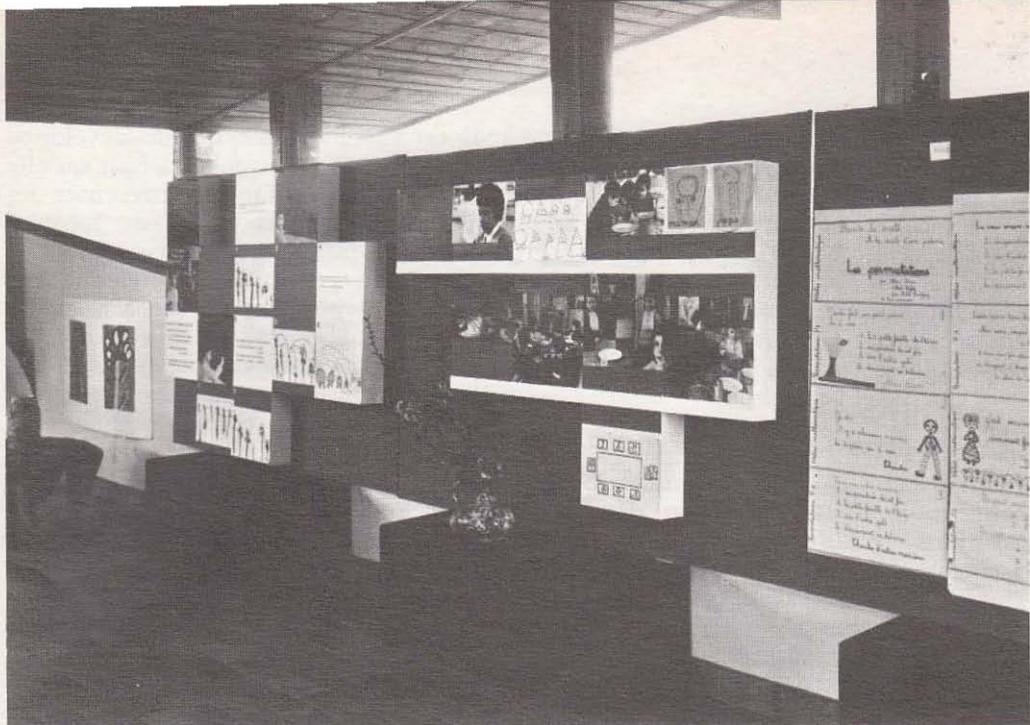


Photo Nicquevert

de toutes façons, la moitié de la surface est inutilisable. Exigez à grands cris des panneaux mobiles car, d'une part, vous aurez davantage de surface et, d'autre part, vous pourrez correspondre avec la classe voisine en échangeant avec elle vos expositions.

Quelle joie et quelle curiosité dans la classe lorsque les voisins viennent exhiber ce qu'ils ont produit ! Il n'y a pas besoin alors de correspondre avec Tombouctou pour mesurer tout l'intérêt de l'échange interscolaire. La cloison qui a sauté vaut le franchissement de mille océans...

Naturellement, des formes plus élaborées d'exposition sont possibles. Voici quelques thèmes que des enfants d'une classe de 4^e M surent très bien exploiter :

— *du noir et du blanc* : à l'aide de photos en noir et blanc, qu'ils avaient découpées dans des hebdomadaires, à

l'aide aussi de graphismes utilisés dans le dessin ou la publicité, ils avaient montré toute la richesse du trait et du gris. La matière est facile à trouver et l'observation de la composition d'une photo ou d'un dessin est particulièrement enrichissante.

— *le monde moderne et la photographie* : à l'aide de photos découpées dans des placards publicitaires, ils avaient su dresser un intéressant tableau des lignes de force du monde actuel.

— *les gestes sportifs* : des photos fort belles mettaient en valeur la pureté des gestes sportifs et cette exposition entraîna l'organisation d'un débat sur le sport, ainsi que l'étude de textes se rapportant à cette question.

— *le dessin humoristique* : les périodiques publiant des dessins de ce genre ne manquent pas. La part du maître fut de leur conseiller de construire l'exposition autour des différents

graphismes utilisés par les dessinateurs. Ce fut une bonne occasion de rendre palpable la notion de style qui reste très floue pour les enfants de cet âge.

— *la bêtise dans la presse* : là non plus les documents ne manquent pas. Et si France-Dimanche s'en relève, c'est que le ridicule ne tue plus !

LES AVANTAGES DE L'EXPOSITION EN CLASSE :

Nous avons déjà dit comment la conception et la réalisation des expositions conduisaient à un travail intellectuel intéressant. Mais il y a encore bien des avantages à encourager cette activité.

Il est incontestable qu'elle développe le goût et le soin mais surtout qu'elle apprend aux enfants à présenter les éléments de l'exposition de façon à ce qu'ils influencent le visiteur. Elle développe en eux un nouveau sens de l'observation appliquée à la photo et à l'affiche qu'ils ne regarderont plus seulement en victimes mais en utilisateurs conscients. Elle peut donc leur faire connaître certaines réalités simples concernant le monde de l'image. Et si l'exposition en classe était un moyen de défendre la liberté de l'individu, qui pourrait dire que, même très modeste, elle est inutile ?

Jean DUBROCA
CEG de Biganos - 33

MARGUERITE BOUSCARRUT N'EST PLUS...

Certes, depuis longtemps, nous nous attendions à cette nouvelle, mais l'échéance fixée par la médecine étant dépassée, nous nous reprenions à espérer.

Les lettres, toujours aussi affectueuses, se faisaient plus rares, mais nous la savions vivante, dissimulant aux siens la peine qu'elle avait de laisser après elle, son frère aîné avec lequel elle partageait une paisible retraite dans sa Gironde natale, à CAUDROT.

Au milieu des fleurs de son jardin, des fruits de son verger, elle aurait pu vivre encore quelques années, vivant de ses souvenirs où ELISE FREINET et ses compagnons des premiers jours, avaient la plus large part.

Car Marguerite fut de la première équipe, celle du sacrifice et du travail ingrat, marquée par les tracasseries de l'administration. Co-fondatrice de la Cinémathèque de l'Enseignement Laïc, premier embryon de notre C.E.L., responsable du cinéma, elle assumait cette charge pendant de nombreuses années, puis membre du conseil d'administration de la C.E.L. renouée, elle fut notre secrétaire.

En 1940, ses idées politiques et surtout sociales, qu'elle n'essaya jamais de dissimuler, lui valurent maints ennuis avec l'administration Pétain.

Elle dut quitter la région bordelaise pour exercer dans les Charentes. De retour, après la guerre, elle reprit en Gironde sa vie active de militante qu'elle partageait entre l'Ecole Emancipée et la pédagogie FREINET.

A la libération, l'équipe de 1939 avait éclaté, certains ne revinrent jamais des camps, d'autres abandonnèrent. Il fallut repartir à zéro.

MARGUERITE répondit "PRESENT" et tant sur le plan régional que national, elle fut l'âme de cette renaissance. Elle paya de sa personne et de son argent et c'est confiante dans l'avenir du mouvement qu'elle céda, peu à peu, sa part de travail aux jeunes.

Elle était encore de tous les congrès et restait le centre de cette grande famille que nous formons dans nos commissions de travail et le conseil d'administration.

La Gironde demeure un département dynamique et les jeunes qui ont su maintenir cette flamme, ont maintes fois rendu hommage à MARGUERITE qui, avec CHARLOTTE AUDUREAU, restait le témoin vivant d'une époque où l'équipe girondine comptait des camarades comme GORCE, CAPS et BOYAU.

Le 5 janvier, René Hourtic représenta la grande famille de l'Ecole Moderne aux obsèques de notre amie qui, après tant d'autres, restera pour nous tous un exemple de courage et de dévouement.

Marcel Gouzil

NOUS AVONS BESOIN DES PARENTS

G. et M. PAULHIÈS

L'article d'Ueberschlag paru dans le n° 3 nous fait espérer la publication rapide du dossier « Pour une meilleure connaissance des enfants » réalisé par un groupe de camarades participant à un même cahier de roulement. Il y a là de quoi donner des idées d'action à tous ceux qui, arrivant dans une classe de transition, ne se satisfont pas du seul dossier scolaire qui accompagne les élèves.

Nous avons pris l'habitude dans nos groupes de conjuguer notre propre action pédagogique à un travail d'information s'adressant à nos collègues. Cela se fait couramment et c'est excellent. Il est urgent maintenant que tous nous prenions conscience de l'intérêt que représentent, pour le succès de notre pédagogie, les contacts régulièrement organisés avec les parents de nos élèves. C'est d'ailleurs le souci révélé par l'article de notre camarade Ueberschlag.

Nous assistions, hier soir encore, à une assemblée générale des professeurs du Lycée auquel notre CES est annexé et c'est sans trop de surprise que nous vîmes l'éventualité de ces contacts contestée par une partie de l'assistance. Oh ! il ne s'agissait pourtant pas de relations régulières

telles que nous les concevons : on ne semblait pas convaincu de la nécessité de la présence de parents aux conseils de classe (avouons que, dans beaucoup de cas, elle ne servait pas à grand-chose dans l'esprit où elle était organisée !), encore moins de la mise sur pied d'un nouveau système qui aurait mobilisé, tout un samedi, les professeurs pour accueillir les parents que l'on aurait invités à venir discuter.

Et toujours ce même refrain : « *Les parents ne viennent pas... nous avons déjà essayé l'an dernier... on ne nous paie pas pour venir le samedi... si les parents ne s'intéressent pas à leurs gosses, il est inutile que nous perdions notre temps...* »

Eh bien non ! Après avoir fait remarquer qu'il n'existe pas un syndicat d'enseignants qui ne recommande pas actuellement ce genre d'activité et que ce serait donc agir en tartufes que de continuer à y souscrire du bout des lèvres, nous avons été obligés de citer notre expérience, toute nouvelle, dans cet établissement où nous arrivons. Le samedi 3 octobre, de 16 à 18 heures, 33 de nos 44 élèves (deux classes de 5^e et 6^e de transition) étaient représentés par leurs parents



Une réunion des parents à Choisy-le-Roi.

Photo Lauroy

à la réunion au cours de laquelle nous avons projeté de leur présenter ce que nous comptons faire au cours de cette année scolaire. Et ce n'est pas un coup chanceux, pas plus d'ailleurs qu'un coup d'éclair. Depuis aussi longtemps que nous pratiquons les techniques Freinet — plus de vingt-deux ans déjà! — nous avons senti la nécessité d'informer les parents, de leur demander de nous aider en nous permettant de mieux connaître leurs enfants. Nous avons exercé en Tunisie, en France, dans une école de ville, en banlieue ouvrière, dans une école rurale, dans des classes de CES d'un grand lycée, et jamais nous n'avons été déçus par ces réunions auxquelles nous convions les parents. Nous savons que nombreux sont les camarades qui ont aussi essayé avec le même succès et qui pourraient nous raconter ce qu'il y a de positif dans ces entrevues.

Mais il y a eu aussi des cas assez décevants, ou du moins qui auraient pu l'être si, à l'examen, nous n'avions pas conclu à une préparation insuffisante.

Il s'agit en effet de préparer soigneusement cette série de contacts dont nous ne saurions plus nous passer maintenant. Dès la rentrée, en parlant du travail que nous nous proposons de faire avec eux, nous avertissons les élèves qu'il est très important pour nous de faire la connaissance de leurs parents. Nous y revenons très souvent, chaque fois qu'une circonstance le permet pour que les enfants qui pourraient être réticents les premiers jours (diable il n'était jamais sorti de bonnes choses jusqu'ici des visites auxquelles leurs parents étaient invités), finissent aussi par en parler souvent à la maison. Les circonstances?

Eh bien, lorsque l'on se rend compte

que le grand frère ou la maman a pris une part trop évidente dans la rédaction du texte libre présenté (on voit bien que l'élève est impuissant à modérer cette noble ardeur à « surveiller » son travail), ou bien pour convaincre les enfants qu'il est bien vrai qu'ils n'auront pas de tables de multiplications à apprendre par cœur ou de devoirs à rédiger impérativement chaque soir, etc. Les enfants se rendront vite compte qu'effectivement il est urgent que nous nous occupions d'expliquer toutes ces nouveautés à ceux qui les accueillent — et c'est naturel — avec tant de scepticisme. Ils vont donc insister de leur côté.

Puis débutera la deuxième phase au cours de laquelle les parents reçoivent une lettre du maître qui leur explique qu'il est indispensable, — pour que le travail fait dans cette classe ait quelque chance de réussite — qu'une véritable collaboration s'institue entre nous, que l'expérience l'a prouvé dans le passé, que des réunions trimestrielles les réuniront tous et qu'ils pourront ensuite venir individuellement s'entretenir avec nous de leurs propres enfants. La lettre se termine par un questionnaire à remplir et dans lequel ils sont priés d'indiquer quel est le jour de la fin de semaine (samedi ou dimanche) et à quelle heure, ils peuvent se libérer pour participer à ce rassemblement. Les feuilles signées sont rapportées et c'est en réunion de coopérative que l'on en effectue le dépouillement puis qu'est décidée la date de la réunion.

Ceci aussi a son importance parce que les élèves rapporteront à leurs parents les réflexions entendues et l'essentiel des débats. Les parents

seront sensibles à l'ampleur de l'opération et feront plus facilement l'effort qui leur est demandé d'abandonner une partie de pêche ou une sortie à la campagne, voire quelques travaux domestiques ou agricoles qui ne semblaient pourtant pas pouvoir attendre.

A la réunion assistent deux délégués de la coopérative ; les rapports de confiance qui doivent s'établir entre maîtres et élèves l'exigent. Nous avertissons évidemment l'administration de l'établissement à qui nous avons, au préalable, demandé l'autorisation de tenir notre réunion, ce qui fait que le sous-directeur y assistait régulièrement l'année dernière, et invité les autres professeurs (langue ou autres qui peuvent exercer sur la même classe), l'assistante sociale attachée à l'établissement le cas échéant.

Et vous devez comprendre que tout ce qui est dit n'est pas inutile à ces invités ou du moins à la plupart.

Il faut croire que c'est à cette préparation intensive que nous devons de n'avoir jamais été déçus par l'organisation des réunions de parents.

Ueberschlag a très bien fait d'insister sur le contenu de ces réunions et sur la façon de les animer. De notre côté, si quelques camarades en manifestent le besoin, nous pourrions donner plus de détails sur

- la lettre envoyée aux parents,
- sur le contenu des réunions qui est différent selon le trimestre,
- sur ce qu'elles nous apportent,
- sur ce que nous ont apporté déjà les entrevues individuelles dans le passé et même cette année-ci.

G. et M. PAULHIES
La Prendie
81 - Carmaux

UNITE PEDAGOGIQUE A BREST

Émile THOMAS

Partisan de toujours de "l'unité pédagogique", j'ai pris de plus en plus conscience de la nécessité d'une telle conception de travail au fur et à mesure qu'écoulaient les années passées en classe de ville. Comment travailler en profondeur et assurer une continuité dans le travail lorsque les enfants changent de classe et de maître, chaque année ?

Et cet état d'esprit était partagé par d'autres camarades du groupe Ecole Moderne, isolés dans de vastes groupes scolaires — à Brest en particulier — les uns acceptés, mais d'autres parfois moins.

Pourquoi cet isolement ? Pourquoi ne pas alors essayer de se regrouper ?

Bien sûr, c'est peut-être réalisable en partie, au bout de quelques années, surtout à partir du moment où le Directeur pratiquant la pédagogie Freinet y contribue. Certains camarades du Mouvement de l'Ecole Moderne ont ainsi réussi à constituer — ou en partie du moins — des unités pédagogiques au sein de leur école.

Mais, dans la plupart des cas, il était très difficile de se retrouver à plusieurs pratiquant notre pédagogie (question de barème, questions familiales, et sur place, souvent, refus des collègues de s'initier à cette pédagogie...)

Et pourtant, je suis convaincu de l'importance d'une telle expérience. Malgré les programmes et certains examens qui existent encore, la pédagogie Freinet doit pouvoir être appliquée totalement dans le cycle élémentaire, même dans les écoles de ville. Mais pour cela, l'équipe pédagogique, formée de camarades se connaissant bien et décidés à tenter pleinement l'expérience, devient une nécessité.

Voici comment est née "l'unité pédagogique Freinet" qui a commencé "un travail d'équipe" depuis la rentrée scolaire 1970-71, à l'école mixte de Kéréderm, à Brest.

Pour répondre au désir d'Elise Freinet de multiplier les manifestations I.C.E.M. dans diverses régions de France (Congrès régionaux...), nous avons mis sur pied à Brest, durant les vacances de février 1969, les journées d'études régionales I.C.E.M. pour tout l'Ouest. Elles devaient être un moment de réflexion et de discussion sur la pédagogie Freinet.

Lors de la dernière journée de travail à laquelle participait l'Inspecteur d'Académie du Finistère — il sera d'ailleurs présent à une autre journée durant le stage de Guerlesquin — Madeleine Porquet lui a posé cette question :

"Accepteriez-vous la création d'une école

expérimentale — pédagogie Freinet ?”

Favorable à cette “unité pédagogique”, l’Inspecteur d’Académie a donné un accord de principe... si une école s’ouvrait à Brest, par exemple.

Nous avons attendu plusieurs mois, mais une réponse affirmative est parvenue au groupe finistérien de l’Ecole Moderne, début décembre 1969.

Une école devait s’ouvrir à Kéréderm — un quartier neuf de Brest — à la rentrée scolaire 1970-71. (5 classes devant fonctionner à cette date). Evidemment, le groupe scolaire prévu ne répondait, hélas, nullement aux normes souvent préconisées par Freinet. Mais, nous ne voulons, à aucun prix, chasser les maîtres en place, de telle ou telle autre école, plus conforme peut-être à nos conceptions. On nous proposait cette future école ; il fallait donc prendre une décision ferme lors de notre réunion du groupe, le 11 décembre : une décision favorable puisque 7 camarades de la région brestoise étaient d’accord pour tenter l’expérience (pour les 5 postes prévus.)

A. Le Mercier, notre Délégué Départemental, a immédiatement mis le bureau syndical départemental au courant. Syndicat et Administration seront d’ailleurs toujours avertis simultanément de toutes nos décisions (il en était déjà de même pour toutes nos initiatives pédagogiques : journées d’études, stages...).

En vue du Comité Technique Paritaire des 24 et 25 février 1970, au cours duquel serait discuté ce projet d’“école expérimentale”, — (nous préférons : “Unité pédagogique Freinet”) — le groupe du Finistère, réuni en Assemblée Générale, le 5 février, précisait les conditions de notre acceptation (conditions qui répondaient d’ailleurs aux propositions de Deléam et de Barré) :

1) — L’équipe d’animation de cette école constituerait une “Unité pédagogique Freinet”, avec la liberté d’expérimentation dans

le cadre de la pédagogie Freinet.

Cette école ne saurait être utilisée pour des expériences pédagogiques qui ne rentrent pas dans le cadre de cette pédagogie. Ce qui n’exclut pas, bien sûr, l’intérêt porté par cette équipe aux autres expériences pédagogiques.

2) — L’équipe proposée devrait être nommée “en bloc”. (Il s’agit de la nomination globale d’une équipe et non pas de la nomination d’individus). Cette formule est justifiable dans le cas d’une école expérimentale.

3) — L’école fonctionnerait avec un effectif maximum de 25 élèves pour chacune des 5 classes géminées prévues pour la rentrée.

D’autres questions ont été longuement débattues au cours de cette Assemblée Générale mais n’ont pas été jugées indispensables comme préalables à notre acceptation.

Lors du C.T.P., la création de “l’Ecole Expérimentale, Pédagogie Freinet”, à Kéréderm — avec nominations bloquées en équipe — fut acquise à l’unanimité (Administration et Délégués du Personnel).

Mais cette question des nominations hors du barème habituel ayant été remise en cause sur le plan syndical, devait revenir devant les réunions locales et cantonales du S.N.I. L’Assemblée Générale du S.N.I. nous demandait de prévoir, pour le bulletin, un article présentant, de façon précise, ce projet d’“Ecole Expérimentale — Pédagogie Freinet” pour information des syndiqués de base, avant ces réunions locales et cantonales.

Le Mercier rédigea donc un long article en 3 points :

- Historique de ce projet
- Qu’entendons-nous, à l’I.C.E.M. par Ecole expérimentale ?
- Les nominations groupées.



Photo Elwing

Le Bulletin syndical parut seulement en mai. Déjà, avaient eu lieu de nombreuses réunions provoquant beaucoup de discussions (les unes favorables au projet, d'autres défavorables, certaines indifférentes.)

Finalement, il eût été bien difficile de dégager l'attitude de la base très partagée sur le problème de nominations groupées dans ce cas précis de Kéréderm.

En ce qui nous concerne, à l'issue d'une nouvelle assemblée générale du groupe I.C. E.M. nous avons maintenu nos conditions précisées plus haut. Et pour le mouvement de juin, nous avons fait chacun notre demande de mutation, en formulant après notre barème : *"je sollicite ma nomination à l'Ecole Expérimentale – Pédagogie Freinet, de Brest-Kéréderm, au sein de l'équipe présentée par le Mouvement de l'Ecole Moderne du Finistère (Emile Thomas, Mimi Thomas, Marie-Louise Donval, Jacques Bachelot, Denise Cevaër). – Je retire ma candidature si l'équipe entière n'est pas nommée."*

Nous avons été tous nommés au barème

un 6^e candidat arrivant après nous cinq), mais, pratiquement, il s'agissait bien, pour nous, d'une nomination conditionnelle.

Pour l'équipe de Kéréderm
Emile Thomas
1 rue de l'Iroise
29 N – Brest

– Dans un second article, nous pourrions parler de l'organisation de cette école, des conditions dans lesquelles nous avons démarré et de nos premiers "tâtonnements".

– Un 3^e article, en fin d'année scolaire, pourrait s'intituler "Bilan d'une année" avec notre autocritique et nos perspectives de travail en équipe.

Note de M. Barré :

Plusieurs unités se sont constituées dans différents départements, il serait bon de faire le point, des réussites comme des difficultés, étudier les relations avec l'administration, les E.N., les autres collègues mais aussi les échanges avec le groupe départemental ICEM. A vous lire.

COMMENT UTILISER LES SCIENCES DU DISCOURS

Roger FAVRY

Déjà le titre ne me satisfait pas : on n'utilise pas les sciences du discours, on les recrée, on leur trouve des prolongements inattendus dans une démarche tâtonnée, démarche qui inclut la classe tout entière, maître et élèves.

A Montauban, nous avons créé entre nous un cycle de formation-discussion *expression libre et linguistique*. Il est frappant de constater que le principal obstacle est la peur des découvertes des enfants. Beaucoup disent : *nous avons trouvé cela... est-ce que c'était intéressant?* Bien sûr que oui, tout est intéressant dans cette perspective : l'enfant qui utilise la langue locale, l'enfant qui crée une comptine en jouant sur les phonèmes, l'enfant qui s'interroge sur le code orthographique et qui demande pourquoi on met s au pluriel... Seulement on ne peut pas travailler seul : pour progresser dans les sciences du discours, organisez ces réunions de formation-discussion avec des camarades du primaire et du secondaire, mettez en commun vos trouvailles... et faites-en part à l'Éducateur.

Comment se servir des fiches *Sciences du discours* ?

J'ai donné une première piste de travail possible : photocopier les fiches et au fil des problèmes que se pose la classe,

en discuter avec elle. Pourront-elles débloquent l'expression libre ? Pas dans un premier temps. Le déblocage qu'elles procurent est d'ordre plutôt intellectuel en montrant à l'adolescent comment fonctionne le langage. Après un premier temps de dépaysement, toutes mes classes sont vivement intéressées par cette nouvelle manière de voir les choses. La linguistique, ils en redemandent... Evidemment certaines questions qu'ils posent soulèvent des problèmes difficiles. Il arrive (de plus en plus rarement tout de même) que je ne puisse pas répondre immédiatement. Eh bien ! je réponds plus tard. Ma 1^e F7 (bio-chimie) a été très frappée par cette idée d'une pédagogue de Cracovie, idée relevée dans l'Éducateur : « *Nous ne formons pas les enfants pour qu'ils apprennent ce que nous savons déjà mais pour qu'ils découvrent ce que nous ne savons pas encore...* » Ce déblocage peut parfaitement se faire en Philips 6.6 ou en atelier.

Une seconde direction est celle du maître pratiquant lui-même les prolongements de ces fiches. Ce cours n'est évidemment pas sorti ex-nihilo de mon imagination. Au départ j'ai suivi un cours par correspondance *Maîtrise de la langue française* mis au point il y a quelques années par le

groupe de recherche « *sigma* » de la Sorbonne. C'est à partir de ce cours, en le simplifiant, en le complétant (car la recherche a avancé en dix ans) que j'ai construit ces fiches. Mais j'ai profondément modifié l'ensemble et le nouveau tirage que je prépare pour l'an prochain reprendra la question sous un angle encore nouveau. Prenons par exemple l'une des dernières fiches parues (relations *ET*, relations *OU*) : au départ *M.L.F.* présente simplement les relations *OU* en évoquant surtout les classifications des sciences naturelles. Je me suis rapidement rendu compte que les élèves confondaient souvent *genre/espèce* et *tout/partie*. Il fallait donc les distinguer. Là dessus je lis la *Rhétorique générale* mise au point par le groupe « *mu* » de Liège : ces linguistes non seulement distinguent très nettement les relations *ET/OU* mais en font la base de toute une théorie de la métaphore, de la synecdoque et de la métonymie. Je laisse de côté la théorie de la métaphore que je préfère actuellement expliquer par la notion de sème, plus abordable pour les adolescents. En ce qui concerne la synecdoque et la métonymie on peut avancer l'explication suivante :

Il y a *synecdoque* quand on opère un glissement *tout* → *partie*, *partie* → *tout* ou *genre* → *espèce*, *espèce* → *genre*. Il y a *métonymie* quand le glissement se fait sur tout autre type de relation (excluant donc les relations *ET/OU*).

Ex : « *il s'avança le fer à la main* » pour « *il s'avança le poignard à la main* » : la relation *fer/poignard* est une relation en *OU* (le poignard appartient au genre des instruments en fer, etc.) « *l'ouvrier est exploité* » pour « *la classe ouvrière est exploitée* » (l'ouvrier fait partie de la classe ouvrière,

relation en *ET*). Ce sont donc des *synecdoques*.

Mais « *boire un verre* » c'est prendre le contenant pour le contenu : c'est une relation ni en *ET*, ni en *OU*. C'est donc une *métonymie*.

Ce n'est évidemment pas comme cela que l'on fait de l'expression libre. Mais c'est ainsi qu'en atelier on peut étudier comment fonctionne le langage.

Et pour cela *il faut que le maître fasse avant ses élèves les prolongements proposés*. Travailler avec les élèves c'est d'abord *faire les mêmes choses* qu'eux : si vous ne travaillez pas d'abord vous-même au limographe, vous aurez du mal à l'introduire dans la classe. Si vous ne pratiquez pas vous-même les sciences du discours, vous introduirez difficilement la linguistique dans la classe. C'est ainsi que personnellement je me suis recyclé. Car les sciences du discours ne s'apprennent pas, elles se *pratiquent*. Les échecs en linguistique viennent d'abord de l'oubli de cette évidence.

On voit tout de suite une autre conséquence (et ce sera la 3^e piste de travail) : en cycle formation-discussion *Expression libre et linguistique*, les maîtres peuvent échanger leurs propres trouvailles. Ils buteront sur beaucoup de difficultés mais en linguistique une difficulté rencontrée, c'est une occasion de discussion et de recherche. Ainsi la distinction *ET/OU* est quelquefois flottante. De même le classement des êtres (*abstrait/concret*) peut aussi donner lieu à des interprétations variées (où classer Dieu ?). Le savoir n'est jamais figé.

Nous l'avons bien vu lorsqu'au groupe départemental nous avons travaillé sur le poème de Michaux *Le grand combat* (voir annexe fiche 1). Nous avons eu toute une gamme d'approches du texte.

Certains camarades ont voulu donner une traduction du poème en considérant qu'il était écrit dans une sorte de langue étrangère. Les traductions ne coïncidaient évidemment pas entre elles.

D'autres camarades se sont interrogés sur les problèmes de traduction que poserait un tel texte. Ils ont trouvé que les signifiants (sans signifiés) du texte renvoyaient non à des signifiés mais à d'autres signifiants ayant eux leurs signifiés.

D'autres en travaillant le texte avec leurs élèves ont pu constater à quel point les enfants étaient réceptifs à ce type de poésie. Certains élèves ont trouvé que la signification générale venait de la syntaxe, quelques-uns y ont vu une possibilité de déblocage et ont commencé à écrire « comme » Michaux.

Sans nier les vertus explicatives de la linguistique et des sciences du discours, ces disciplines nous laisseraient sur notre faim si elles ne nous permettaient pas une mise en route directe de l'expression libre. Les camarades qui ont le plus approfondi théoriquement et pratiquement la pensée de Freinet ne manqueront pas d'être surpris au premier abord par cette perspective nouvelle. Qu'ils se rassurent : la linguistique ne déblocuera rien du tout si l'enfant ou l'adolescent ne sont pas à l'aise dans la classe, avec le maître et les camarades, si le milieu n'est pas riche et aidant. Je parle de mise en route directe parce que certaines procédures semblent très efficaces à en juger par leurs premiers effets.

En voici deux proposées par Claude Charbonnier.

« Pour faire craquer les barrières du style empesé et contraint, pour stimuler l'imagination, l'originalité, bref, tout ce qui « apparemment » s'oppose à la

« logique » de l'école, et parce que tout n'est pas, même si elle est importante, dans l'ambiance de la classe, j'ai proposé à mes élèves deux « ateliers » nouveaux en travaux dirigés :

— un atelier *contes* : groupes de 3 ou 4 dans lesquels je m'intégrais de temps en temps, pour faire se volatiliser les barrières du réalisme... Ce n'était pas long. Les élèves de 5^e prenaient vite ma succession.

— un atelier baptisé « *imagination* » : je proposais comme support des représentations très colorées et volontairement très « non figuratives » (ex : Kandinsky). Seul, à deux ou trois au maximum, mes élèves élaboraient un texte... à partir de ce support. Comme les reproductions n'obéissaient pas, dans leur construction interne, aux critères de la logique habituelle, et passé le temps des interrogations (*qu'est-ce que ça peut représenter, vouloir dire, etc.*), j'eus des textes assez réussis. Durée du travail : deux fois une heure. »

Charbonnier joint à son compte rendu d'expérience deux productions de sa 5^e, tout à fait significatives et convaincantes. Ces deux procédures sont très proches dans leur finalité d'une troisième, celle du « *cadavre exquis* ».

LE CADAVRE EXQUIS

On se met à plusieurs et on fait passer une bande de papier sur laquelle chacun note un mot et le masque en repliant la bande avant de la passer au voisin. On déplie ensuite la bande et on lit... Pour que la phrase écrite ait immédiatement un sens on peut décider que chaque joueur devra noter une espèce de mot.

Code :

d = déterminant (art., adj. poss.)

n = nom

v = verbe transitif

w = verbe intransitif
a = adjectif
p = préposition
q = pr. rel. ou conj. sub.
r = pronom personnel
o = adverbe
 + = conjonction coord.

Ex: (dnavdna) correspond à « Le cadavre exquis boira le vin nouveau » (trouvaille des surréalistes A. Breton et Aragon).

La première phrase écrite produit un choc. Le groupe refait un 2^e tour, puis un 3^e en gardant la même structure ou en les variant (*ex*: danv, pnvdna, rwdn, °dnv...): chacun essaie de trouver des mots qui coïncideront avec la création collective dont on croit deviner le sens... On peut à 6-8 tours, soit 50 mots environ...

La réussite est d'autant plus nette :

1. que les mots ont une coloration affective forte (connotations): cas des concrets mais non des abstraits (« neige » évoque plus de choses que « fonction »);
2. que les mots présentent entre eux des sèmes communs permettant d'accrocher les images (métaphores, etc.);
3. qu'ils forment entre eux des groupes en (ET) et en (OU) assez repérables.

Plusieurs camarades l'ont déjà essayé et s'en sont bien trouvés. Incontestablement le « cadavre exquis » débloque les élèves. Un professeur de faculté m'a fait observer que ce jeu risquait de provoquer une dislocation de la personnalité. Au terme d'une discussion serrée, nous nous sommes rendu compte qu'il croyait que cette procédure était utilisée couramment dans la classe, par exemple cinq minutes de « cadavre exquis » tous les matins. Il est évident que cette méthode n'a qu'une valeur de déblocage: sitôt que celui-ci est acquis, l'élève peut écrire comme bon

lui semble. Dans chaque classe je ne l'utilise qu'une seule fois par an. Une variante du « cadavre exquis » produit de bons effets également :

1^{er} papier : *Si...* (production d'une première phrase)

2^e papier : prend la suite de la première sans la connaître avec emploi du conditionnel.

Exemple :

Breton : *Si la Révolution éclatait demain Aragon : Etre récidiviste serait un honneur pour tous.*

ou : 1^o phrase : *Quand...*

2^o phrase : ... futur...

Cette formule concilie l'expression libre, le hasard et les exercices structuraux...

L'un des problèmes auxquels se heurtèrent les surréalistes dans les productions automatiques fut de savoir s'il fallait retoucher les poèmes ou les laisser dans leur état brut. Je ne prendrai pas position dans le débat.

L'expérience montre simplement que le « cadavre exquis » fournit de bons résultats 2 ou 3 fois sur 5, que les groupes qui fournissent les meilleurs textes sont ceux où chaque individu se sent réellement impliqué dans la recherche. Dans les groupes mal soudés, l'expérience ne fournit pas des résultats probants. Mais la recherche peut aider à souder le groupe. Ce qu'il faut voir c'est que le « cadavre exquis » n'est qu'une étape, étape qui permet d'aller vers d'autres horizons. Ainsi une classe de première a souhaité étudier des poèmes surréalistes après l'expérience pour savoir ce qu'historiquement il en était sorti.

Une autre direction intéressante est celle de la production des récits.

Soit la phrase suivante : « *Le mannequin se réfugie dans le beffroi* » (création quasi immédiate et un peu manipulée

faite à partir du dictionnaire de Robert). Je suis incontestablement dans la catégorie du fantastique. Ce mannequin peut être la création d'un apprenti sorcier (thème faustien par ses résonances) ou au contraire un robot...

Quoi qu'il en soit, il appartient à la classe du poursuivi. Cette classe implique un poursuivant. Il me faut donc l'inventer. Si le mannequin est bon, son poursuivant est mauvais ; si le mannequin est mauvais, le poursuivant est bon (deux possibles narratifs). Réfugié dans son beffroi, mon mannequin ne va pas aller plus haut. Peu rompu à l'alpinisme, il va se précipiter au bas de l'édifice gothique (noter l'opposition moderne/ancien). Ce peut être soit un désastre pour l'humanité (si mon mannequin est bon : vision pessimiste), soit au contraire un soulagement (si mon mannequin est mauvais : vision optimiste). Si j'écris dans l'Éducateur, ma vision est résolument optimiste en ce qui concerne les possibilités de l'homme à atteindre le bonheur (valeur moderne s'il en est). J'adopte donc le second possible narratif. L'apprenti sorcier, je vais l'appeler Swelmad (*swel* racine indo-européenne signifiant enfler, manger, brûler ; *-mad* parce que c'est un anglo-saxon... je n'en dis pas davantage : c'est évidemment l'impérialisme américain que Swelmad représente). D'où le scénario :

Swelmad a créé une série de robots destinés à lui procurer le pouvoir mondial. Deux attentats ont déjà eu lieu : l'un dans l'Océan Indien où il est le responsable d'un raz de marée destructeur (pays sous-développés), l'autre en France où la place de l'Étoile a été entièrement détruite (ce qui a provoqué une protestation solennelle du conseil municipal de Paris...). (Ainsi pays pauvres et pays riches sont-ils à la même enseigne... hum ! mon

conte commence à prendre des allures quelque peu réactionnaires. Il est temps de redresser cela). Voici qu'un troisième attentat éclate : il ne s'agit rien moins que de détruire la capitale d'un pays socialiste (mais laquelle ? si je choisis Moscou, certains vont m'en vouloir... si je choisis Pékin : même remarque... Si je donne à Washington l'honneur de détruire le pouvoir de Swelmad je fais indirectement l'éloge de l'impérialisme... Mais mon beffroi?... cela connote fortement la Belgique. Mon beffroi peut être un campanile. Celui-ci peut se trouver à Pékin. Tant pis, je me mouille... On connaît le respect de la révolution chinoise pour les choses du passé, même quand elles sont le témoin de l'exploitation du peuple...) Ma progression n'est pas très bonne par ailleurs : le rythme ternaire y est mais non l'amplitude des désastres : un raz de marée dans l'Océan Indien est quand même plus grave que la destruction de la Place de l'Étoile... d'où :

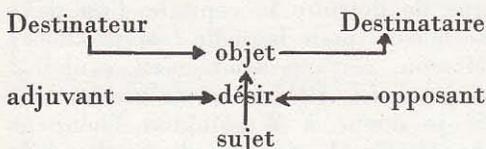
- 1°. destruction de la place de l'Étoile
- 2°. raz de marée dans l'Océan Indien
- 3°. tentative de destruction de Pékin.

Les Américains l'ont vue par satellite et n'ont rien dit (Swelmad feint de vouloir les aider) ; mais la technologie chinoise est suffisamment avancée. Le mannequin est traqué au laser, se réfugie dans le campanile, tombe, s'écrase à terre. Dans les débris, une boîte noire.

Ici deux possibilités : la boîte noire fournit suffisamment d'indications pour permettre l'exécution de l'abominable Swelmad (zut ! j'oubliais que j'étais contre la peine de mort... Tant pis ! j'écrirais sous un pseudonyme...) ou alors je maintiens en vie mon personnage (car en tombant la boîte noire a émis un signal de détresse et Swelmad

s'est enfui). La suite à la prochaine livraison...

Dans la *Sémantique structurale* Greimas analyse la structure générale d'un récit :



Swelmad (le sujet) désire le pouvoir mondial (objet) : pour cela il feint de s'en prendre à certains pays sous-développés (manque de cohérence pour le premier attentat : remplaçons la Place de l'Etoile par un haut-lieu, ex : la Pierre Noire de la Mecque). Ce faisant il bénéficie de l'inertie des Etats-Unis (premier adjuvant) qui verraient d'un bon œil la destruction d'une partie de la Chine. Il est servi en outre par une technologie exemplaire (second adjuvant) financée à la fois par des intérêts pétroliers, le trafic de la drogue et la prostitution à Béconles-Bruyères (non ! soyons sérieux, ne tombons pas dans la parodie, bien que ce genre soit possible). Mais il trouve en face de lui deux opposants : la solidarité active des pays sous-développés (thème que je viens de trouver à l'instant) et la technologie chinoise. Son projet échoue. Cet échec est évidemment significatif dans le conte au niveau de la liaison destinataireur → objet → destinataire. Le haut du schéma exprime la sphère des idéologies. Le destinataireur (l'Histoire) a besoin de l'échec dans la recherche de l'objet pour que le destinataire (l'humanité) puisse connaître le bonheur. La vision est optimiste (happy end même dans le cas d'un récit à épisodes car Swelmad périra à la fin de la série). Si Swelmad réussissait à détruire Pékin cela ne changerait rien au couple destinataireur/destinataire mais indiquerait simplement que l'auteur manifeste une vision pes-

simiste du monde et ne croit pas à la possibilité d'une révolution réussie.

Beaucoup de contes se prêtent à cette analyse. Si je l'ai reprise à l'envers, c'est pour en montrer la fertilité dans la production des textes et notamment des contes. On remarquera à ce sujet qu'un récit doit respecter trois *cohérences* :

— celle des *unités du récit* : celui-ci doit être vraisemblable, chaque unité renvoyant le lecteur à une autre unité. Notamment chez Racine, chez Molière, chez Maupassant cette cohérence est remarquablement observée. C'est souvent cela que l'on sous-entend par la catégorie du classicisme ;

— celle de l'*idéologie* : inventant au fur et à mesure mon histoire de Swelmad je l'ai orientée idéologiquement par des permutations (Etoile/Océan Indien) des commutations (beffroi/campanile, Etoile/Mecque) et des expansions (solidarité des pays pauvres, sur laquelle je ne m'étend pas, simplement pour gagner du temps : on imaginera qu'ils se transmettent les renseignements, on créera un détective particulièrement sagace dans l'exploitation de ces renseignements, etc.). Tout récit par le fait même qu'il présente une série d'unités significatives à laquelle l'auteur a dû réfléchir est porteur d'idéologie ;

— celle du *genre* : ma démonstration oscille constamment entre le récit et la parodie du récit. Ceci est évidemment à éviter sous peine de désarçonner le lecteur. Certains récits portent pourtant en eux-mêmes leur propre parodie.

Ceci a aussi une signification idéologique : désir de renvoyer dos à dos les idéaux et donc de laisser régler les problèmes par l'idéologie la plus forte...

LE NIL ET L'AMAZONE

1. *Caam est le maître de l'univers.*

2. *Les Amazones étendent leur domination sur les tribus de Cappadoce.*
3. *Caam voit d'un mauvais œil cette domination.*
4. *Caam est fier d'avoir créé le Nil, le plus grand fleuve du monde.*
5. *Le Nil se vante de ses exploits.*
6. *Le bruit des exploits du Nil parvient jusqu'aux Amazones.*
7. *Les Amazones viennent visiter le Nil.*
8. *Elles ne le trouvent pas aussi grand qu'elles l'imaginaient et se moquent de lui.*
9. *Le Nil sort de son lit et tue les Amazones.*
10. *Le Nil demande à la Méditerranée de les cacher.*
11. *Caam intrigué par les Amazones décide de les visiter.*
12. *Il apprend qu'elles se sont rendues près du Nil.*
13. *Le Nil prétend ne pas les avoir rencontrées.*
14. *Caam parcourt la terre à leur recherche.*
15. *Les Amazones ont échoué, inertes, chez les Amérindiens.*
16. *Les Amérindiens prient Caam et lui demandent l'explication du mystère.*
17. *Caam finit par entendre la prière des Amérindiens.*
18. *Caam arrive chez les Amérindiens, façonne des cœurs neufs avec de la glaise et rend la vie aux Amazones.*
19. *Les Amazones content leur mésaventure.*
20. *Caam transforme les Amazones en un fleuve, le plus grand du monde, plus grand que le Nil dont il punit ainsi les méfaits.*

L'analyse de ces unités nous a permis de dégager les conclusions suivantes :

Le sujet Caam désire conserver sa suprématie sur la terre. Ainsi il se conforme à un ordre inscrit en lui (destinateur) qui exige l'ordre général du Cosmos (destinataire). Les Amazones

sont l'opposant. Le Nil est l'adjuvant.

Mais la lutte entre opposant et adjuvant est si violente qu'on en perd pour un temps la vision du récit fondamental (Caam est-il encore le maître de l'univers ?) Dans son désir d'aller trop loin le Nil devient involontairement opposant (en tuant les Amazones). Alors s'introduit un nouvel adjuvant (les hommes qui prient Caam de les éclairer).

Selon une justice distributive fondée sur le retour du déséquilibre à l'équilibre, Caam prend les décisions qui iront dans le sens destinateur-destinaire :

— les Amazones sont rendues à la vie puisqu'on la leur avait ôtée ;

— le Nil va être puni en n'étant plus le plus grand fleuve du monde ;

— mais les Amazones n'auront ressuscité que pour mourir. Se moquant de Caam à travers le Nil sa création préférée, elles doivent disparaître : d'où la métamorphose.

Depuis la parution de la *Morphologie du conte* de Propp (éditions du Seuil, collection Point), il est possible d'aller assez loin dans le domaine de la production des récits. Partant d'un corpus important, l'ensemble des contes populaires russes publié par Afanassiev (près de 600 textes), Propp a cru pouvoir dégager 31 fonctions du conte. Les voici :

V. PROPP / MORPHOLOGIE DU CONTE Les fonctions du conte (1928)

0. *Exposition d'une situation initiale.*

1. *Un des membres de la famille s'éloigne de la maison.*

2. *Le héros se fait signifier une interdiction.*

3. *L'interdiction est transgressée.*

4. *L'agresseur essaye d'obtenir des renseignements.*

5. *L'agresseur reçoit des informations sur sa victime.*

6. *L'agresseur tente de tromper sa victime pour lui nuire.*
7. *La victime se laisse tromper et aide ainsi son ennemi malgré elle.*
8. *L'agresseur nuit à l'un des membres de la famille.*
9. *On apprend le méfait au héros.*
10. *Le héros accepte ou décide d'agir.*
11. *Le héros quitte sa maison.*
12. *Le héros est mis à l'épreuve.*
13. *Le héros réagit aux actions du futur donateur.*
14. *L'objet magique est mis à la disposition du héros.*
15. *Le héros est transporté dans le lieu où se trouve l'objet de sa quête.*
16. *Le héros et son agresseur s'affrontent dans un combat.*
17. *Le héros reçoit une marque.*
18. *L'agresseur est vaincu.*
19. *Le méfait initial est réparé.*
20. *Le héros revient.*
21. *Le héros est poursuivi.*
22. *Le héros est secouru. Si on lui dérobe l'objet conquis alors 10, 11, 12...*
23. *Le héros arrive incognito.*
24. *Un faux héros fait valoir des prétentions mensongères.*
25. *On propose au héros une tâche difficile.*
26. *La tâche est accomplie.*
28. *Le faux héros est démasqué.*
30. *Le faux héros est puni.*
27. *Le héros est reconnu.*
29. *Le héros reçoit une nouvelle apparence.*
31. *Le héros se marie et monte sur le trône.*

Cela ne veut pas dire que chaque conte contienne toutes ces fonctions mais que toutes ces fonctions se retrouvent sur l'ensemble des contes.

Ainsi nous pouvons avoir un conte qui répond à la formule :

0 - 8 - 9 - 10 - 16 - 17 - 18 - 19

Inversement certains épisodes peuvent être repris en « boucle » (réurrence).

On se doute bien que l'analyse de Propp est infiniment plus subtile que celle que je présente mais l'essentiel pour nous, dans l'immédiat, c'est l'idée générale. On remarquera qu'à travers ces 31 fonctions nous éprouvons une idée de déjà-vu, ces fonctions nous disent quelque chose : effectivement les contes populaires que nous pouvons connaître fonctionnent un peu de la même manière. Les possibilités de la combinatoire sont très nombreuses.

— une séquence peut succéder immédiatement à une autre :

1.....31

1.....31

— une nouvelle séquence commence avant que la première soit terminée :

1.....19 19.....31

1.....19

— cette nouvelle séquence peut être interrompue à son tour...

— deux séquences peuvent avoir une fin commune, etc., etc.

Les débuts m'ont paru très encourageants : j'ai reçu des contes suivant de près ou de loin les schémas proposés et, du point de vue de l'expression libre, il semble que cette voie soit fructueuse. D'autant que dans le premier cycle (notamment en 3^e) le Moyen Age fournit une riche matière à ces analyses avec les épopées, les romans courtois, etc. On peut ainsi créer une situation d'« interface » : dégager à partir d'un conte d'élève des éléments significatifs qui renverraient à un conte du Moyen Age ou inversement dégager d'un conte du Moyen Age des éléments significatifs qui permettraient à quelques élèves d'aller plus loin dans l'exercice de leur imagination et dans la construction de la logique interne de leurs récits.

R. FAVRY

27, rue A. Perbosc

82 - Montauban

NOUS avons lu...

Les revues

BULLETIN DE LA SOCIÉTÉ

A. BINET et Th. SIMON

N° 517 de 1970.

Ce bulletin nous apporte d'ordinaire des renseignements intéressants pour éclairer notre mission. Il est regrettable que le n° 517 aille franchement à contre-courant. En ce qui concerne l'enseignement du Français voici la position de M. Galichet :

« Il y a en grammaire, comme en toute science, un *ordre naturel*, un enchaînement nécessaire. Brûler les étapes, aborder les chapitres au petit bonheur, au hasard des textes libres, sous prétexte d'intéresser, ou d'éviter la pédagogie directive, c'est fausser la discipline qu'on étudie. C'est donner de fausses perspectives. C'est aussi en fin de compte rendre l'assimilation plus difficile ; car on n'a d'un mécanisme une vue claire, exacte et précise, que lorsqu'on sait le replacer dans les ensembles dont il fait partie naturellement. Attendre que la synthèse, la mise en place structurale des mécanismes s'opèrent spontanément et inconsciemment dans l'esprit de l'enfant par une sorte d'induction intuitive et de multiples recoupements à partir des cas particuliers étudiés dans le désordre, n'est-ce pas faire un peu trop largement crédit à la puissance synthétique de l'intellect enfantin ? »

Ce que M. Galichet appelle l'*ordre naturel*, c'est la construction logique du langage par une élaboration rationnelle. Elaboration d'un ordre constamment remis à jour par des chercheurs qui n'a de *naturel* que l'apparence de vérité dans la période où nous vivons. Cet ordre modifie en effet les conceptions du passé et sera modifié à son tour par ceux qui nous suivront. De plus il s'applique à des signifiants d'adultes dont nous ignorons la genèse... *naturelle* celle-là, sans se soucier de la

genèse *naturelle* de l'expression enfantine différente de celle de l'adulte.

Si l'auteur avait pratiqué sérieusement le texte libre, il sortirait de la construction stérilisante de la phrase en deux morceaux pour saisir la vie de l'enfant au fil de son expression. A l'en croire on introduit la logique comme s'il s'agissait d'une denrée d'appoint alors qu'elle se construit, se structure dans le psychisme de l'individu de façon personnelle.

Pour maîtriser le langage, l'enfant n'a pas recours à un professeur de philologie, il pense, il agit sur ce qui l'entoure, par le geste et la parole, il reçoit des réactions et agit en conséquence. Sa logique est conditionnée par ses réussites et ses échecs de communication et *naturellement* l'influence du groupe le guide vers un langage efficace, cela ne dépend pas d'un « plan cohérent et structural ». L'étude grammaticale éveille à son esprit des points de curiosité, elle n'en constitue pas le moteur.

De même la lecture expressive n'a pas seulement pour forme une structure grammaticale, elle vise surtout à mettre en relief les principaux supports de la pensée.

Cette réserve majeure faite, M. Galichet a dressé un tableau simple et clair de la grammaire structurale que les maîtres peuvent avoir présent à l'esprit pour aborder l'analyse du langage à partir des textes libres.

Suit un autre article signé : N. Dupont où des considérations fausses sur la libéralisation sont jointes à un bon exemple de mathématiques modernes dans l'enseignement de la langue.

Henri VRILLON

L'AMITIÉ PAR LE LIVRE

(Henri Frossard, 25 - Blamont)

Pour célébrer le centenaire de la Commune, L'A.P.L.L. publie en mars 1971 un ouvrage de Jean Rogissart, instituteur des Ardennes, premier titulaire du Prix Renaudot LE TEMPS DES CERISES. Ce roman est la chronique du syndicalisme et du socialisme naissant dans les Ardennes, et c'est J.-B. Clément, auteur de la célèbre chanson.

Edition ordinaire : au lieu de 19,50 F = 10 F

Edition numérotée spéciale : au lieu de

25 F = 15 F

Règlement au CCP. Frossard 695.21

Bordeaux.



L'ÉDUCATEUR, Revue pédagogique bimensuelle de l'Institut Coopératif de l'École Moderne - Pédagogie Freinet et de la Fédération Internationale des Mouvements d'École Moderne - Paraît sous la responsabilité juridique de l'ICEM
Président : Fernand DELÉAM - Responsable de la rédaction : Michel BARRÉ

Printed in France by imprimerie CEL - 06 CANNES

N° d'édition 306 - N° d'impression 1729 - Dépôt légal : 1^{er} trimestre 1971
Abonnement : France : 38 F - Étranger : 51 F à ICEM - CCP Marseille 1145-30