

L'ÉDUCATEUR

43^e ANNÉE

11

PÉDAGOGIE FREINET

15 FÉVRIER

1971



Sommaire

M. BARRE	Prendre sa part du travail coopératif	1
P. LE BOHEC	Mais qui le veut, ça ?	3
R. FAULON	Je me suis lancé en art enfantin	8
P. CONSTANT	De l' <i>amélioration</i> du texte libre	11
R. DUFOUR	Le piège de la subjectivité dans la création audiovisuelle	14
C. DUVAL	Comment nous faisons l'étude du milieu	17
G. RAUD	Naissance d'un thème naturel	20
	Le fichier technologique	21
	Chantier BT	28
J. DUPONT	Un éducateur comme il faut	29
P. CLANCHE	Pédagogie Freinet en philosophie	31
N. ROUCAUTE	Correspondance scolaire en Espagnol	35
L. CORREZE	Liaison Histoire-Français en 6 ^e	41
G. MASSIEYE	Au Danemark, l'école dans les pavillons d'un lotissement	43
C. COLOMB	Pourquoi SBTJ	45
	Livres et Revues	48

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 X. Nicquevert*

PRENDRE SA PART DU TRAVAIL COOPÉRATIF

Michel BARRÉ

Une même réalité peut être vue sous plusieurs angles. Le premier pourrait se teinter d'autosatisfaction. Laissant à d'aucuns l'ingénuité des réussites à 99,5 %, nous pouvons pourtant nous féliciter de constituer l'un des courants coopératifs les plus dynamiques, dans le climat assez terne de la pédagogie française.

Mais il vaut mieux abandonner l'autosatisfaction à ceux qui ont les moyens de propagande pour en persuader les autres, aussi pourrions-nous observer la réalité sous l'angle critique qui n'est pas pour autant celui du pessimisme.

Quand on se trouve à Cannes, au point de rencontre de tout ce qui s'exprime à l'ICEM, de tout ce qui s'y prépare, mais aussi de toutes les potentialités non encore mises en œuvre, on doit bien admettre que nos réalisations, nos réussites ne sont que la partie émergée d'un capital humain considérable et que nous ne réalisons actuellement qu'une faible partie de tout ce qui serait possible si chacun de nous prenait sa part coopérative du travail. Sur le plan financier un effort a commencé pour mieux répartir le soutien à notre coopérative mais c'est de travail que je veux parler aujourd'hui.

Dans tous les bulletins, toutes les circulaires, ce regret général : *‘Pourquoi trouve-t-on toujours les mêmes camarades à la peine ? Pourquoi tant d'autres les regardent-ils se dépenser sans prendre leur part à la tâche commune, sans répondre à un article, à un questionnaire, sans prendre les initiatives nécessaires à la bonne marche ?’*

Certes, vous tous qui lisez ces lignes, vous n'êtes pas seulement les consommateurs égoïstes du travail des autres. Je sais quelle chaleureuse sympathie vous accordez aux camarades dévoués qui vous apporteront les livrets, les dossiers, les brochures dont vous avez besoin. Mais à quoi servirait cette sympathie si elle n'allège en rien la charge de nos camarades actifs qui ont comme vous une classe, une famille, une volonté de militantisme au niveau syndical ou politique, si elle ne se matérialise en une réponse, en une participation même modeste à un chantier ?

Si votre abstention tient à votre manque de temps, (mais combien cela vous en demanderait-il ?) croyez-vous que vos autres camarades sont des dilettantes, qu'ils n'ont pas à faire des sacrifices pour que vous puissiez compter sur eux ? Si elle tient à votre né-

gligence, vous n'avez plus d'excuse. Mais je sais aussi que, trop souvent, vous hésitez à apporter vos premières contributions par scrupule, par modestie mal comprise. C'est dommage pour nous tous, mais probablement d'abord pour vous-mêmes car c'est dans le creuset coopératif que tous, nous nous sommes formés les uns les autres. Ceux que vous appelez maintenant les "chevronnés", ne croyez-vous pas qu'il leur a fallu un jour vaincre leur timidité de néophyte mais parce qu'ils ont fait ce premier pas, les comparaisons, les critiques les ont aidés à aller plus loin.

Ayez donc la première audace de celui qui ne cherche pas à se mettre en avant mais qui, dans un élan coopératif, veut apporter à la collectivité, sa modeste mais irremplaçable contribution. Tout ce qui existe à l'ICEM est né de cela. Si chacun d'entre vous le faisait avec simplicité, comme nous serions soudain enrichis car l'aide, l'apport que vous jugiez négligeable sera peut-être la petite tâche matérielle, le document, la question, la critique qui permettront à d'autres camarades d'aller plus loin grâce à vous comme vous irez plus loin grâce à eux.

Si vous voulez être vis-à-vis de la pédagogie Freinet autre chose que des spectateurs sympathiques, délivrez-vous de cette peur de montrer son insuffisance qui est bien la séquelle la plus grave d'une formation scolaire. Dans tous les domaines, Freinet a été pour nous le modèle de celui qui fait les choses non parce qu'il sait les faire mais parce qu'il ressent

le devoir de la faire. Comment ? un instituteur qui se mêle d'inventer de la pédagogie, de la psychologie, de créer une coopérative commerciale ! alors qu'il y a des spécialistes qui ont déjà tant de mal à réussir ! Mais quitter les sentiers étroits où l'on voudrait nous maintenir pour avancer en terrain découvert à la conquête de voies nouvelles, n'est-ce pas cela *être révolutionnaire* ?

Alors, camarades, n'attendez pas de savoir, si vous estimez qu'il faut faire, commencez à faire et vous apprendrez. Surtout, dès ce moment, vous saurez in vivo ce qu'est la pédagogie Freinet : le scandale de faire parler, dessiner, écrire des enfants qui ne savent pas mais qui, grâce à cette audace, sauront. Oui, camarades, au sein du groupe, de la commission, des travaux de congrès, osez vous lancer comme l'un de vos enfants lit son premier texte libre.

Mais, il faut bien le dire, pour que le petit ose s'aventurer dans l'expression libre, nous avons créé un climat d'accueil qui l'aide à s'épanouir, qui l'incite à communiquer. Ce climat, l'avons-nous créé pour vous qui arrivez, pour vous permettre d'apporter en toute confiance le premier échange vrai ? Parfois trop pris par nos autres préoccupations, ne l'avons-nous pas hélas oublié ? A vous de nous le dire et de nous aider par votre expérience à mieux accueillir désormais les nouveaux venus.

Vous le voyez, même si nous sommes un peu responsables de votre réserve, nous avons tous besoin de vous. Merci.

Michel BARRÉ

MAIS QUI LE VEUT, ÇA ?

Paul LE BOHEC

Beaucoup d'éléments me permettent maintenant de comprendre l'importance de la place de l'enfant dans sa fratrie.

J'ai su très tôt, — parce que cela m'avait vraiment sauté aux yeux — que l'hypothèse de l'existence d'un complexe de l'aîné était fondée. Et la lecture d'Adler me renforça dans cette opinion. Cependant, ce n'était encore qu'une connaissance intellectuelle. Maintenant, après toutes ces années vécues, dans ce virage de mon existence qui me permet de jeter un regard en perspective profonde, je le sais beaucoup plus intimement. Au niveau des fibres. A un degré de conviction ancrée.

Ayant eu, très tôt, accès à l'enfant vrai, j'ai pu faire la somme des comportements semblables. Si bien que, maintenant, j'ai comme un détecteur sensible de certains orages intérieurs. Il suffit parfois d'une assez longue conversation pour que j'éprouve le besoin de connaître la place de l'interlocuteur dans sa famille. Et le numéro Un sort si souvent, quand je l'attends, que j'en demeure saisi, frappé d'étonnement. Non pas de ma perspicacité, qui n'est qu'une facile et longue expérience, mais de cette similitude des réponses données

à une même situation. Et je m'étonne aussi, alors que ce complexe est si courant, que nous, les enseignants, nous devons le découvrir tout seuls.

Hâtons-nous de dire qu'il ne produit pas que des effets catastrophiques. Il est d'ailleurs assez facilement compensé et sublimé par et dans des prises de responsabilité, l'accession à des postes de commandement, à des fonctions de direction. Le malheur veut cependant qu'il soit souvent associé au complexe d'Œdipe. Et cela donne, alors, des situations difficiles et même graves. J'en ai trop d'exemples à l'esprit pour ne pas l'affirmer avec cette certitude.

Et aujourd'hui même, je viens d'en avoir une confirmation bouleversante. En fait, un nombre très élevé de personnes pourraient être concernées par ce problème puisqu'il y a un aîné par fratrie. La situation n'est pas fatalement traumatisante. Mais elle l'est si souvent que l'on se demande comment l'école pourrait ignorer ce qui charge tant les êtres. Qu'est-ce qu'elle fait l'école ? — pour ne pas dire : qu'est-ce qu'elle fout ? — si elle néglige de s'intéresser à ce qui peut troubler à ce point la personnalité. Alors qu'elle peut aider. Considérablement.

Et s'il n'y avait que le complexe de Caïn et le complexe d'Œdipe !

Car ils ne sont pas les seules nourritures du sentiment de culpabilité. La sexualité infantile en fournit malheureusement beaucoup d'autres dans notre civilisation chrétienne, notamment en pays breton.

Non, écoutez ! J'ai trop d'expérience. Je puis vous affirmer que sept ans, ce n'est pas l'âge de raison. C'est l'âge du catéchisme. C'est l'âge de la croix que l'on imprime au fer rouge sur l'âme. Pour la vie si cela se peut.

Écoutez Anna Freud :

« Il n'est manifestement pas sans danger d'apprendre la sagesse aux enfants. Les refoulements que cela entraîne, les structures réactionnelles et les sublimations qu'il s'agit d'édifier sont payés d'un prix bien défini... »

... Quand nous songeons aux difficultés que l'enfant a connues lors de son complexe d'Œdipe, nous nous effrayons avec raison à l'idée qu'il devra passer par des conflits semblables et encore multipliés au contact d'une classe d'école avec son maître. »

Et encore, s'il n'y avait que les classes d'école !

« Le pauvre moi de l'enfant doit maintenant s'efforcer tout au long de sa vie future, de satisfaire les exigences de cet idéal, de ce sur-moi... »

Je veux parler ici de ce que je sais, de ce que j'ai vu pendant ces trente années passées avec des enfants de 6 à 9 ans. J'ai trop vu les regards et les attitudes virer sous mes yeux. J'ai vu des enfants au regard limpide, à l'attitude détendue, heureux, joyeux, clairs de vivre se transformer du jour au lendemain. Regards voilés, ternis ; comportements difficiles, trouble de l'âme, inquiétude, perte définitive de la sérénité. Et cela était d'autant plus sensible que les quelques rares enfants

qui étaient préservés du catéchisme continuaient d'aller dans la vie, le front haut, avec un sur-moi vivable, sans être marqués de cette culpabilité fondamentale et quasi définitive.

Oh ! comme ces phrases sont dramatiques pour les petits garçons et les petites filles.

« Je sais qu'il y en a qui font de vilaines choses. »

Et voilà que pour des vécues absolues, qui ne deviennent terribles que parce qu'on s'y attarde — pour la satisfaction de quelle pulsion — voilà que des vies entières sont irrémédiablement brisées.

Car cette première culpabilité est un abcès de fixation, un clou enfoncé dans la chair. Sur lequel pourront maintenant se concentrer les marteaux innombrables de vivre.

Et ce clou enfoncé tiendra longtemps, sinon toujours. Ce qui est terrible c'est ce longtemps. Ce n'est pas cinq ans, dix ans ou vingt ans seulement. Mais trente, quarante, cinquante, soixante. Le plus souvent la vie entière. Non sans avoir à un moment donné occasionné une crise grave dont on ne se remet jamais complètement. Quand on s'en remet ! C'est vraiment terrible. Et les prêtres, les éducateurs, les parents peuvent encourir une terrible responsabilité dont ils n'ont pas conscience.

Il faudrait crier à propos de la souffrance des gens. Il faudrait crier d'autant plus fort qu'elle n'est pas inévitable, qu'elle n'est nullement indispensable à l'harmonie du monde.

Écoutez : il y a une façon intellectuelle de savoir les choses. On peut savoir, comme ça, que la psychanalyse existe. Que Freud a existé. Et que certaines de ses idées se sont révélées justes. On peut aussi aller dans la vie le front haut, en évitant soigneusement de



poser le pied dans ces régions dangereuses où l'on pourrait soi-même perdre des plumes et rompre un équilibre personnel parfois difficilement construit.

Je sais bien tout cela. Mais à quoi servons-nous si nous nous masquons la réalité. Certes, nous pouvons démissionner. Mais si tout le monde démissionne ! Bien sûr, personne ne nous a chargés de mission. Et il y a sans doute quelque chose de trouble à le faire. Et puis, ce ne serait peut-être pas à nous de nous en préoccuper, mais à celui-ci, à celle-là, à telle organisation et, en fin de compte, pourquoi pas à l'Etat ?

Je ne sais. Je sais seulement qu'un complexe, ça existe. Que certains êtres sont investis de l'intérieur par une sorte de clématite qui déroule ses bras flexibles et insinuants et s'agrippe à toutes les parties de la personnalité. Non, clématite, ce n'est pas assez dire. C'est beaucoup plus que ça, beaucoup moins passif qu'une plante qui ne cherche que des soutiens à ses longues productions. Non, il faut voir ça comme un animal qui se serait installé en soi. Mais beaucoup plus fort qu'un ténia. Car, ce n'est pas seulement cohabitation ; mais intrusion, envahissement. Je vois comme une hydre aux cent têtes avec des mâchoires qui s'accrochent à toutes les parties de notre être et qui ne les lâchent plus.

Non, elle a plutôt des mains, une multiplicité de mains qui saisissent comme des pinces, qui étreignent, qui poignent les muscles, les glandes, le cerveau. C'est un envahisseur aux armes multipliées, à la volonté têtue, obstinée, farouche. Les mots qui lui conviennent : ténacité, domination, coercition, indéfectibilité. Il ne s'intéresse qu'à ce qui le nourrit. Comme le jeune coucou dans le nid, il rejette au dehors, tout ce qui n'est pas lui. Il faut qu'il apaise

sa faim, son désir est incoercible ; il est rempli de cette obligation unique. Alors, il commande à tout l'être, il dirige les pas, il fait dire des mots qui n'étaient pas voulus, il provoque des erreurs, il conduit à des maladresses, il ajoute son paramètre à toutes les intentions et fait dévier toute réalisation de projet. Plus encore, il façonne le regard, le port de tête, la démarche. Il s'empare des mains, des bras et les manipule à sa guise. Il est le maître des lèvres et les tord à son empreinte, du visage qu'il modèle à sa volonté. Il emplit les nuits, les silences, les discours, et jusqu'aux chansons. En un mot, l'être envahi est habité, dépossédé de lui-même.

N'est-ce pas un cauchemar affreux, digne de la science fiction, des êtres de la Guerre des Mondes et de tout ce qu'on peut voir du même genre dans les œuvres des romanciers, dans les tableaux, dans les films ? Ce sont des fantaisies oniriques qui symbolisent des réalités si profondes que l'écho de ces visions retentit longuement en nous.

Mais est-elle inéluctable, définitive, indestructible, cette saisie totale et totalitaire par cet ennemi ?

Eh ! bien, non, je ne le crois pas. J'en suis si persuadé que cette conviction est toute ma vie. Et aussi toute mon impatience de voir la lenteur des gens à en prendre conscience.

Mes camarades, il faut aussi crier d'indignation et, d'abord, contre vous-mêmes qui vous attardez à vos petits plaisirs sécurisants et devenus maintenant honorants. Alors que c'est peut-être déshonorant de s'y traîner encore, de s'y complaire.

Ecoutez Janou :

« ... et voilà que bon nombre d'entre nous pratiquent encore, avec une régularité consciencieuse, le vote du meilleur

texte, la mise au point collective, l'exploitation thématique du texte libre élu dans la semaine et se pourlèchent d'amitié ou de racisme pendant une bonne quinzaine pour la joie de quelques élèves, leur conscience de professeur cultivé, et l'indifférence polie, voire le désaccord apathique de la masse... »

Car, ces mains accrochées, ces mains prégnantes, dirigeantes, annihilantes, on peut les faire lâcher. On peut percevoir l'ennemi intérieur, on peut apaiser, assouvir cet être. Et lui faire lâcher prise. D'abord par petits morceaux, une prise après l'autre. Et puis, parfois, c'est un rameau entier qui cède. Alors, en cet endroit, le reflux de la végétation parasite provoque un espace soudain, une soudaine liberté. Alors, là, l'air pur peut circuler. Les poumons palpitent régulièrement jusqu'à la pleine amplitude de leurs possibilités. Et le cœur lui aussi peut battre plus large. Et qui sait si cet être saprophyte ne se trouvera pas, un jour, dominé, désintégré, dissous. Et les muscles assimilant les sucres de ses mucus en auront des forces nouvelles.

Mais avant d'y parvenir, il y aura eu des stades de liberté progressive avec une coexistence possible, équilibrée, vivable. Et, peu à peu, les têtes auront pu se lever, les fronts se redresser, les regards s'affranchir, les tailles s'agrandir, les paroles et les pas s'assurer.

Voilà ce que j'ai déjà vu, moi qui vous parle. Et, déjà, pour de nombreux enfants, j'ai vu cela se produire, je l'ai vu, de mes yeux vu, entendu, de mes oreilles entendu.

J'ai pu le faire sans quitter la ligne de Freinet, pour l'enfant qui rencontre soudain un obstacle dans sa vie et qui s'en sort comme il peut, soit en trouvant en lui l'énergie suffisante, soit en s'appuyant sur le milieu. J'ai pu le faire

parce que j'y ai consacré du temps, parce que j'y ai consacré tout le temps dont je disposais, sans souci des contraintes extérieures, parce que je m'étais donné cette contrainte intérieure de libérer tout ce que je pouvais. Chacun peut le faire ; il faut le faire. Vous non plus, n'acceptez pas. Que la colère vous habite ! Et prenez garde, ne vous laissez pas assujettir par des personnes extérieures, elles-mêmes trop colonisées. Devenez fort, vous-même ; pour les autres et pour vous.

Paul LE BOHEC
35 - St Gilles

P.S. J'ai écrit toutes ces pages avec une sorte de soulagement, de délivrance. Comme si je les avais fait tomber de mon être. Si je le voulais, je saurais bien voir, pour moi, de quelles mains anciennes je desserre les doigts. Et quels bras de mon enfance, je provoque à renoncer.

C'est vrai, il pourrait y avoir aussi la lutte du conscient contre la bête qui peut la faire lâcher prise par morceaux successifs avant de la transpercer.

Cela n'est pas notre travail. Notre travail, c'est d'attaquer ce qui peut céder, avant l'incrustation quasi-définitive, alors que les êtres sont jeunes et près, par le temps, de la perturbation dévastatrice ; avant que les coups de la vie n'aient renforcé les premières prises. Notre travail c'est de permettre l'attaque, l'usure, le grignotement par le cri, le trait, la tâche, la terre, l'écrit, le parlé, le dansé... et que sais-je tous les autres que nous aurons bientôt.

Maintenant, avant de rester songeur, écoutez Meb. *« Ah ! si nous devons définir autre chose : un mouvement davantage tourné sur l'action, offert à un rôle d'avant-garde, prospectif, inventif, imagitatif, se projetant vers une ou deux*

décennies d'avance, sans cesse aux aguets des soubresauts de ce monde, actuel quoi, vivant dans les enfants du siècle et les enfants du présent, au sein de l'Ecole, passionné d'humain et de social, productif et efficace, avec autant d'élan dans la masse que dans l'avant-garde, continuellement en campagne (comme avec Freinet, quoi) alors oui. »

Mais qui le veut ça ?

CHANTIER B.T.J.

J'avais demandé, au début de l'année scolaire, que les camarades qui travaillent au chantier BTJ me signalent leur changement d'adresse ou leur changement de classe. Je n'ai rien reçu et pourtant, assez souvent, des envois nous reviennent, dont les destinataires n'ont pu être touchés par la poste, ou qui nous les retournent car, n'exerçant plus dans un C.E., ils ne peuvent plus contrôler de BTJ.

Je sais que les journées sont trop courtes et que nous n'arrivons guère à faire tout notre travail. Mais deux ou trois mots lancés sur un papier éviteraient du retard dans l'acheminement des projets et par contre-coup, dans leur parution.

Je vous redonne donc mon adresse :

France HENRY, rue des Soupirs,
45 - Gien.

JE ME SUIS LANCE A FOND EN ART ENFANTIN

Robert FAULON

Dans mes classes, jusqu'en 1969 (FEP) : texte libre, exposés, calcul vivant constituaient la « partie Freinet ». L'éducation physique ne s'appelait pas expression corporelle, et les activités graphiques (exception faite pour l'illustration des enquêtes et du journal) n'avaient aucun aspect qui puisse justifier l'appellation Art Enfantin.

Qu'on ne croie pas que je jugeais cette face de la pédagogie Freinet trop « enfantine », indigne de grands élèves et indigne de maîtres « faisant la grande classe », ou trop peu payante aux examens. Si complexe il y avait, il n'était que d'infériorité. Peu doué (au sens traditionnel du mot), pas formé (et pourtant mes parents qui n'étaient pas riches avaient sacrifié en 1935 quelques-unes des rares escalopes pour payer un cours de dessin à leur fils qui s'ennuyait horriblement à dessiner des plâtres), donc inculte, j'étais — je suis encore mais ça n'a plus d'importance — affligé d'un daltonisme paralysant.

Mes élèves dessinaient des vases, des fleurs, « bénéficiaient » de leçons de perspective... quand les activités intéressantes (voir début de ce papier) laissaient quelque temps libre. Aux stages, congrès ICEM, j'étais aussi peu que possible attiré par la partie « A.E. » car mon sentiment d'impuissance était chaque fois renforcé. « Domaine réservé, pensais-je, à d'autres ».

Parmi ces autres, mon épouse, douée, pas daltonienne et... animatrice de la commission départementale A.E.

Me rendant à ses raisons, à celles de Marcelle (Limoges 1969), à celles de Jeanne, je promis de m'engager dans l'expression artistique avec mes élèves de CM2 à la rentrée 69. Et c'est ainsi qu'a commencé pour moi une année merveilleuse dont chaque jour m'a apporté une découverte, une joie, car les découvertes des enfants et leur joie et leur bonheur ont déclenché une réaction en chaîne d'enchantements. Comme j'avais perdu d'occasion ! Comme j'avais privé mes élèves !

Mais alors, nous nous sommes ratrapés en 69-70 !

Les élèves (14 filles et 14 garçons de 10 à 12 ans) n'étaient pas du tout préparés à cette activité (sauf 4), mais deux filles et un garçon sont immédiatement « partis » et ont joué au cours du premier trimestre le rôle de locomotives. Une attitude constante s'est établie dans le groupe où je n'eus pas plus d'influence que chacun des enfants : une confiance totale dans l'aide et le jugement coopératifs, d'où une libération complète atteinte bien avant la fin de l'année scolaire. Et on a vu disparaître rapidement les dessins « inspirés de... » pour arriver à une véritable expression et... Mais j'arrête ici l'incursion de mes « gros



Photo Monthubert

sabots » dans les parterres de la psychologie pour parler de l'organisation matérielle de l'atelier.

Place dans le temps : généralement atelier ouvert le matin, à l'entrée en classe, pendant 30 à 50 minutes, en même temps que les autres ateliers. Place dans la classe : un grand coin limité par deux murs sur lesquels s'appuient les quatre chevalets (deux liteaux supportant un grand carton à dessin), un tableau sur lequel on peut fixer avec des aimants de vastes feuilles de papier, et un placard bas où sont rangées les brosses et les couleurs.

De nombreuses techniques ont été introduites peu à peu (une nouveauté

par semaine) : peintures à la gouache, dessins aux feutres, encres de Chine, alus, drawing, fusain, monotypes des trois manières, feutrine, tapisserie, pique-pique, canevas, peinture au doigt, peinture à la bougie, brou de noix, modelage de terre (malheureusement vite abandonné à cause du manque de four), moulage au plâtre dans moules créés en pâte à modeler, carte à gratter, lino...

Climat de liberté totale : liberté d'accepter ou de refuser les suggestions spontanées des camarades, liberté de solliciter un conseil d'ordre technique, liberté d'exposer ou non. Une aide précieuse : le circuit de dessins départemental.

Trois faits pour conclure.

1. J'ai exécuté des dessins et les ai soumis au jugement coopératif. Qui l'eût dit ?

2. D'énormes progrès ont été vérifiés pour *tous* les élèves, chacun gardant dans un carton toutes ses productions datées. Les progrès ont porté sur l'affinement des idées, sur la personnalisation, sur la maîtrise peu à peu approchée des techniques (choix des valeurs, des couleurs, de la composition), sur l'essor de l'imagination dans les exubérances de formes et de coloris ou au contraire sur une discipline de l'esprit traduite par des tracés dépouillés au maximum.

3. Le professeur de dessin de l'E.N. qui ne partageait pas nos idées (nous en avons discuté au cours de notre « recyclage ») est venu dans ma classe en fin d'année. Considérant qu'on « fait » aussi du dessin d'observation (enquêtes, exposés, comptes

"Revue de prestige" !!!

Les formules s'inscrivent et elles sont répétées mécaniquement ! quel dommage !

Avons-nous besoin de séduction, d'éclat, et notre influence, et notre crédit ne sont-ils pas dans les résultats du travail commun des enfants et de leurs enseignants ?

L'attrait du merveilleux réside uniquement dans l'art de vie des enfants ! Et la revue n'est qu'un modeste support dont chacun a besoin pour atteindre ce merveilleux ! Oui, besoin !

La revue *Art enfantin et créations* plonge délibérément dans le quotidien de l'action pédagogique : c'est un outil de travail et non pas un cri extraordinaire et solitaire !

Le numéro 54 vient de paraître sous sa nouvelle formule. ABONNEZ-VOUS 24 F pour 5 numéros annuels à CCP Marseille 1145 30

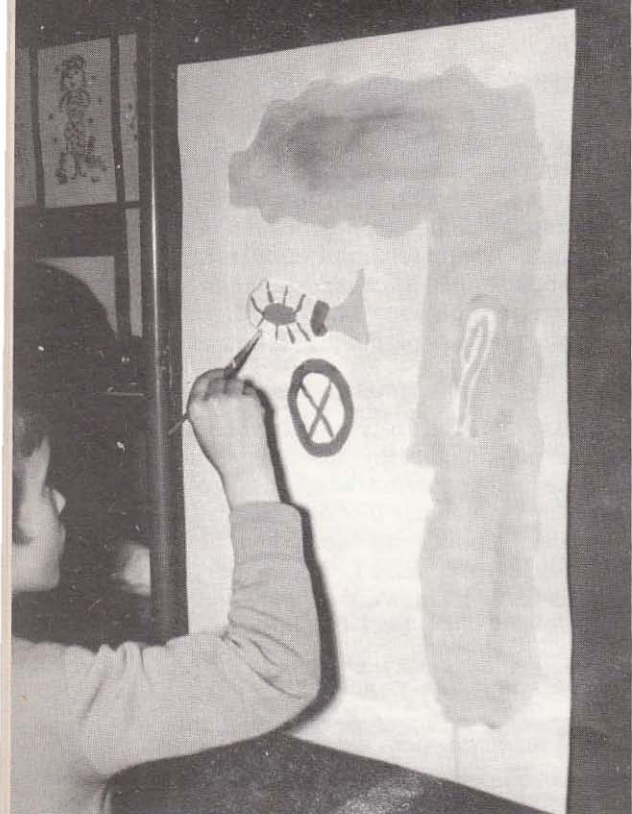


Photo M. Rouyre

rendus) et admettant l'optique choisie par moi dans cette activité d'*expression*, il a été très étonné et heureusement surpris par :

- l'abondance et la variété des productions,
- la richesse et la qualité des idées,
- le déconditionnement total des fillettes et des garçons qui l'ont littéralement assailli de questions, de remarques, qui ont sollicité l'avis du spécialiste et qui ont défendu leur point de vue avec la véhémence et l'enthousiasme du vrai bonheur.

Robert FAULON
58 - Imphy

DE L' "AMÉLIORATION" DU TEXTE LIBRE

Pierre CONSTANT

Au stage ICEM de La Barbière-Avignon 1970, à propos de la mise au net du texte libre, les deux textes suivants ont été proposés à la sagacité des stagiaires :

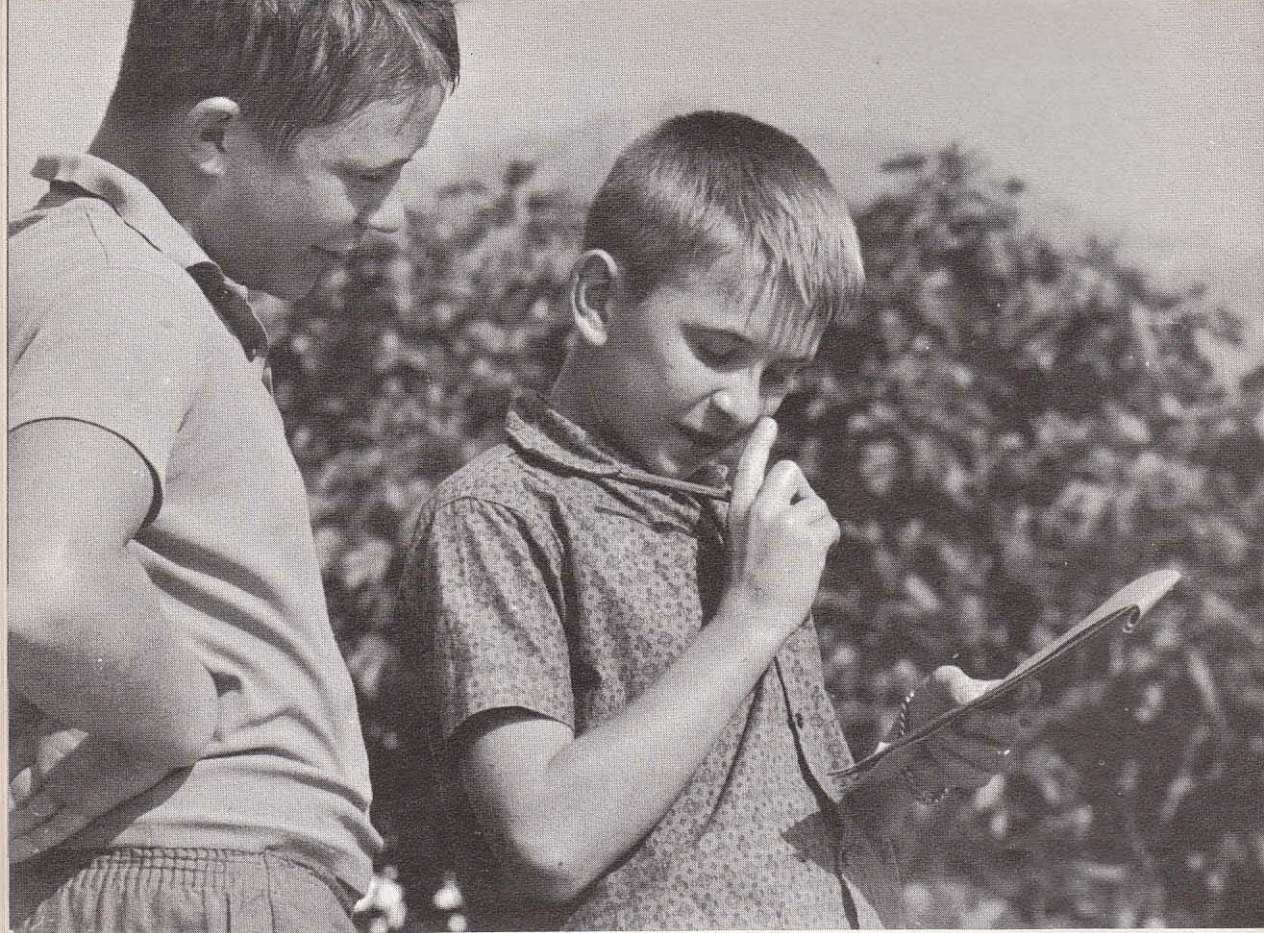
1^{er} texte : L'ARGENT

— *T'as des ronds ?*
— *J'en ai sept dans une tirelire en forme de « guernouille », mais il n'y a pas à compter dessus, la « guernouille » les dégoillera pas de sitôt ; ma mère sait combien il y en a, elle garde le fourbi dans le buffet. Elle dit qu'elle veut m'acheter un chapeau à Pâques ou à la Trinité... et si j'en faisais couler un, je recevrais une belle dingue.*
— *C'est toujours comme ça, bon Dieu!...*
— *Quand on nous donne des sous, c'est jamais pour nous ! Faut absolument que les vieux posent le grappin dessus. Ils disent qu'ils font de grands sacrifices pour nous élever, qu'ils en ont bien*

besoin pour nous acheter des chemises, des habits, des sabots, j'sais ti quoi ! moi ; mais je m'en fous de leurs nippes, je voudrais qu'on me les donne, mes ronds, pour que je puisse acheter quelque chose d'utile, ce que je voudrais : du chocolat, des billes, voilà !

2^e texte : UNE JOURNÉE

Je commençais à aller à l'école.
Le matin, je faisais déjeuner les garçons, je les emmenais à la maternelle et j'allais à l'école.
Le midi, on restait à la cantine.
J'aimais la cantine, on s'assoit et les assiettes arrivent toutes remplies ; c'est toujours bon ce qu'il y a dans des assiettes qui arrivent toutes remplies ; les autres filles en général n'aimaient pas la cantine, elles trouvaient que c'était mauvais...
Le soir, je ramenaient les garçons et je les laissais dans la cour, à jouer avec



les autres. Je montais prendre les sous et je redescendais aux commissions.

Maman faisait le dîner, papa rentrait et ouvrait la télé, on mangeait, papa et les garçons regardaient la télé, maman et moi, on faisait la vaisselle et ils allaient se coucher. Moi, je restais dans la cuisine à faire mes devoirs.

Les questions posées étaient :

— Que pensez-vous des deux textes ci-dessus ?

— Croyez-vous qu'ils aient besoin d'être améliorés ?

— Si oui, comment ?

Tentons, si vous le voulez, une modeste correction, une amélioration du premier, intitulé : « *L'argent* », comme

nous le faisons si souvent avec les textes de nos enfants.

Voici donc une deuxième mouture après « correction » :

— *As-tu de l'argent ?*

— *J'ai sept sous dans une tirelire en forme de grenouille mais nous ne pouvons compter dessus, la grenouille ne les rendra pas de sitôt ; ma mère connaît la valeur du contenu et elle garde le tout dans le buffet. Elle dit qu'elle veut m'acheter un chapeau à Pâques ou à la Trinité et si j'en dérobaïs un, je recevrais une belle correction.*

— *C'est toujours ainsi !*

Quand on nous donne de l'argent, ce n'est jamais pour nous. Il faut absolu-

ment que nos parents s'en emparent, etc...

Jugez et comparez !

Le texte original est débordant de vie, de saveur franc-comtoise, c'est la sincérité débridée, loin des « hypocrisies de la famille et de l'école » comme le dit l'auteur, car, n'en doutez pas, il s'agit là d'un court extrait de « *La guerre des boutons* » de Louis Pergaud et les deux interlocuteurs au franc-parler sont deux des jeunes héros campagnards de Longevrernes.

Le texte revu et corrigé a perdu les trois quarts de son charme : l'école est passée par-là !

Trop souvent, en effet, malgré toutes nos précautions et parfois inconsciemment — nos yeux d'enfants sont si loin, n'est-ce pas — nous couchons le récit frais et naïf qu'on nous apporte, sur une sorte de lit de Procuste, nous coupons, au nom de la sacrosainte règle, tout ce qui dépasse, nous ajoutons ce qui manque et... il ne nous reste plus sur les bras qu'un cadavre.

Ceci dit, placez-vous devant le deuxième texte intitulé « Une journée » ! Quel est votre réflexe d'enseignant rénové 1970 ?

Nous rencontrons souvent des textes libres qui ont cette allure et qui racontent, par le menu, le déroulement d'une journée d'enfant. Et la plume nous démange de rectifier par ci, de préciser par là, d'enrichir ailleurs, n'est-ce pas ?

Cachez ce « on » que nous ne saurions voir !

Éliminez ce « aller » qui est de trop, précisez ce « faisait » !

Mais, au lieu de réagir en censeur, débarrassons-nous de notre manie enseignante et ouvrons notre cœur ! Restons sensibles à ce dépouillement, à cette simplicité du vocabulaire et de la forme qui ne font que traduire la terrible monotonie de ces journées en H.L.M. et rendons-nous compte que ces « on », ces « avait », « faisait », « aller » si fréquemment vilipendés chez nous, il les faut ici, ils « collent » au contenu social, à la vérité.

Sachons bien sûr qu'il s'agit encore une fois d'un texte d'auteur et que la fillette qui parle, la petite Jo, est l'aînée d'une famille nombreuse, dans un de ces immenses blocs déshumanisés de la banlieue parisienne, qu'elle est née comme elle dit : « des allocations et d'un jour férié », et qu'elle est sous la plume de Christiane Rochefort, l'héroïne touchante des « *Petits enfants du siècle* ».

Mais, direz-vous, il s'agit là de textes d'auteurs et non de textes d'enfants. Sans doute, mais à travers la verve de Louis Pergaud ou la candeur de Christiane Rochefort, c'est toute l'enfance que nous découvrons dans ses façons de penser et de sentir.

Le langage de l'enfant est là et non dans des descriptions académiques. L'essentiel est de nous pénétrer de cette idée qu'il n'y a de pensée enfantine pauvre que pour une pédagogie qui la méprise.

Alors, nous ne jouerons plus aux modernes Ponocrates qui, si on nous laissait faire, après Louis Pergaud et Christiane Rochefort, amélioreraient La Fontaine, Racine ou Voltaire.

P. CONSTANT
84 - Visan

LE PIEGE DE LA SUBJECTIVITE DANS LA CREATION AUDIOVISUELLE

Raymond DUFOUR

Ce piège guette particulièrement les débutants, ce qui ne veut pas dire que les initiés n'en soient pas fréquemment victimes.

En matière d'enregistrement sonore, que ce soit avec un petit ou un gros magnétophone, on ne sait pas bien se relire, se juger, se corriger. On se laisse prendre aux charmes de l'auto-satisfaction, mais surtout à l'apparente fidélité de la première écoute, quand ce n'est pas aux suivantes.

Nous pourrions en dire autant en ce qui concerne la prise de vue (photo ou ciné). L'écran, le papier ne restituent que ce qui a été signifié sur le support par la mécanique.

Mais nos yeux, nos oreilles, reprenant l'attitude sélective qu'ils avaient prise au moment de la création du souvenir « artificiel », voient, entendent autre chose, lors de la réapparition des images visuelles ou sonores.

Le support — en effet — qu'il soit pellicule, papier, cire, oxyde ferreux... que des dispositifs optiques ou magnétiques ou autres ont, par processus physiques, chimiques, etc., transformé, ne peut que maintenir des signaux incomplets. En d'autres termes, et pour s'en tenir aux seuls enregistrements sonores, la fidélité la plus « haute » ne peut donner que ce qu'elle a. Elle ne peut rendre la totalité des sensations et perceptions éprouvées par le témoin. Elle n'est qu'un reflet de la réalité, un espèce de catalyseur. C'est la propre mémoire de l'opérateur témoin — ou celle des

acteurs — qui est douée de cette haute fidélité. Et encore ?

La première lecture par l'appareil reproducteur déclenche un rappel parallèle (ou synchronisé) du souvenir de l'événement. Celui-ci accompagne celui-là, l'enrichit et le fait croire riche... du moins à la première écoute. Il prend pour objet ce qui n'est qu'un sujet.

Tout un monde de sensations, etc., ressenties au moment de l'enregistrement par les appareils a été aussi enregistré par la machine charnelle, nerveuse de chacun (pas forcément avec le même contenu pour tous). Et cette machine charnelle a capté, classé, répertorié, rangé, oublié même (c'est-à-dire retiré de la conscience, mais à disposition pour un avenir déterminé).

Ce monde de perceptions plus ou moins ignorées au départ, accompagne le retour des sensations à la conscience. S'il s'agit d'un rappel seulement sonore, ressurgissent alors les images visuelles du fait, avec leurs formes, leurs mouvements, leurs couleurs... Mais tout un cortège insoupçonné les accompagne, fait de sensations épidermiques (froid, chaleur, douceur), olfactives ou gustatives, musculaires, voire de réactions glandulaires... Qui sait si des relais n'ont pas sollicité d'autres mémorisations antérieures portées ou apportées par des chromosomes héréditaires, et programmées en condition ?



Quand on commence à soupçonner la complexité de la programmation des réactions des éléments d'une cellule vivante, on est émerveillé de l'extraordinaire richesse d'un souvenir (par rapport surtout aux seuls éléments objectifs de l'audiovisuel) et on comprend mieux la faiblesse d'impact de l'image visuelle ou sonore rapportée à un auditeur ou spectateur non présent lors de l'émission réelle.

Qui n'a pas déjà senti naturellement, par présence physique, un fait sonore, ne peut en avoir qu'une communication très affaiblie, affadée, pas toujours compréhensible. Si, de plus, des défauts techniques, bruits parasites, viennent salir la pureté du son, nous pouvons dire, dans notre jargon, que le preneur de son a « tapé à côté », que ça ne passe pas, « que la cible est manquée ».

Pour que la « présence » puisse être apportée suffisamment par les images visuelles ou sonores interposées, pour que ces intermédiaires aident au maximum la transmission, il faut, dès l'abord, donner la meilleure qualité

au signal. Pour que puisse se créer — ou recréer — une illusion intense de réalité, on essaye d'éliminer les défauts : encore faut-il pouvoir bien les déceler. On essaye d'augmenter les qualités, encore faut-il ne pas les imaginer toutes obtenues, d'emblée. On a préconisé la stéréoscopie pour la photo en relief... (il existe même un moyen nouveau employant le rayon laser !). On a utilisé la stéréophonie (audition binaurale système Charlin par exemple). On a apporté la couleur, la polyphonie, les écrans multiples, la vistavision, la pluri-projection, les enceintes acoustiques, « Hi Fi », etc. A-t-on pour autant réussi à redonner la vie vraie, ou un spectacle ?

N'a-t-on pas seulement, en perfectionnant ce catalyseur qu'est le document audiovisuel, permis un déclenchement chez l'auditeur spectateur de toute une gamme de souvenirs utilisés en réenrichissement ? Les précisions de ce catalyseur n'amèneraient-elles pas des compléments parallèles — assez proches de ceux qu'ont pu ressentir les témoins ?

Les phénomènes étant vaguement aperçus, du non-conditionnement des auditeurs, correspondants, public, jury... nous comprenons que ce sont eux les meilleurs juges, plutôt que les réalisateurs et les acteurs ou les témoins du document rapporté.

N'est-ce pas une raison suffisante pour ne relire qu'après une attente d'une journée, ou plusieurs ? « Compose dans l'ivresse, mais relis-toi quand tu es à jeun. » Cette citation d'un proverbe malgache que Jean Vial se plaît à citer, semble bien s'appliquer à la bande magnétique comme au film.

Si l'on constate, en effet que la première écoute donne assez de satisfactions, qu'on est peu enclin, à ce

NOS OUTILS

moment à couper, retrancher, éliminer quoi que ce soit, on constate aussi que le pourcentage des éliminations augmente au fur et à mesure que s'éloigne le moment de la création. Il est préférable de ne pas être à soi-même son propre juge, du moins sur le champ. Les jugements les plus objectifs sont ceux des correspondants — s'ils savent ne pas trop tenir compte de la cote d'amour, de la bienveillance de courtoisie.

La recherche du meilleur jury a toujours été une préoccupation de notre équipe. C'est par l'analyse collective du document, son écoute critique répétée, par un travail coopératif que les appréciations objectives seront trouvées.

Si nos BT Sonores arrivent à une grande qualité communicative, c'est parce qu'aussi bien pour les diapositives que pour les séquences sonores, la création, le choix, l'aménagement sont l'objet d'un effort répété, d'une volonté minutieuse de ne pas se contenter du bon, pour ne garder que le meilleur, le plus vivant, le plus riche. Guérin est arrivé à cette maîtrise, à cette sûreté du jugement, parce qu'il a su coordonner les avis, les participations de toute l'équipe et qu'il sait « mettre au frigidaire » pour usage ultérieur, mais aussi pour décision de correction avec recul, réflexion, les documents qui lui parviennent.

Sa brusquerie est généralement déclenchée par la hâte que l'on exige de lui et les approbations que l'on souhaite... quand on présente une bande à sa sagace analyse et à sa franchise, sans fard. Mais il est tellement dur pour lui-même qu'il a le droit d'être difficile pour les autres.

Raymond DUFOR

A propos de l'ensemble pyrograveur-filicoupeur

Avis important

Quelques réclamations reçues ces temps derniers nous font supposer qu'un montage défectueux des manches entraîne des incidents en cours d'utilisation :

— le transformateur chauffe anormalement, se met parfois à fumer.

Les utilisateurs pensent que le transfo est en cause, nous questionnent, ou nous le réexpédient pour remplacement.

Le transfo n'est pour rien dans ces incidents ; le manche seul est en cause.

En effet, en cours d'utilisation, la "chauffe" occasionne une dilatation qui fait que le montage intérieur se débloque, tourne quand on visse et les fils d'alimentation se mettent alors en court-circuit. D'où une réaction sur le transfo.

Nous prions tous ceux qui ont de tels ennuis de vouloir bien nous renvoyer les manches défectueux. Nous les remplacerons immédiatement par le nouveau modèle qui doit éviter ces inconvénients.

Prière de signaler à tous les utilisateurs (que vous connaîtrez) de ce matériel, les ennuis éventuels et la possibilité de remplacement par la CEL. Il s'agit des manches avec gaine en plastique gris clair.

COMMENT NOUS FAISONS L'ÉTUDE DU MILIEU

Claude DUVAL

Ce qui suit n'est pas un modèle ni une référence. Ce serait plutôt une invitation à écrire.

Je suis en effet persuadé que dans certaines classes se fait un excellent travail qui n'est connu par personne ou par un trop petit nombre de camarades.

Il ne faudrait pas que l'excès de modestie ou la crainte de se voir jugé, nous empêchent de faire bénéficier le mouvement des travaux ou recherches individuelles.

Aussi bien, je me lance à l'eau en essayant de dire rapidement comment nous travaillons dans ma classe. J'espère que beaucoup de camarades, rassurés, écriront eux aussi !

La classe dans laquelle je travaille est une classe unique — en campagne — avec 17 élèves, entre 4 et 13 ans. Nous faisons du texte libre, imprimons un journal, avons un atelier d'art (peintures, feutres, craies d'art, encres de chine, alus gravés, pyrogravure, terre, sculpture), un atelier électricité, un atelier calcul et mathématique, un atelier sciences ; nous avons des correspondants ; nous faisons de la gymnastique et de l'étude du milieu...

Nous avons, pour coordonner toutes ces activités au travers des divers groupes de la classe, un emploi du temps réalisé avec les élèves. Nous le

changeons de temps en temps mais il est, entre deux changements, suivi assez strictement, sauf dans les cas où l'urgence de la situation et les intérêts en cause semblent nécessiter un écart à la règle !

L'étude du milieu se fait dans ma classe d'abord à l'occasion des autres activités.

Au cours de l'entretien libre du matin :
J'arrive en classe, les enfants sont déjà tous là et la conversation est lancée. On s'assied autour du poêle, car nos matins picards sont assez froids dans cette salle où le feu n'est guère allumé plus d'une demi-heure avant le début de la classe. Là, les enfants se racontent leurs petites aventures de la veille ; ils parlent des fermes où ils rendent des services, du jardin familial, des grands travaux agricoles, de la chasse, des deuils qui sont occasion de parler du passé, car dans notre village le fossé entre les générations n'est pas tel qu'il empêche tout dialogue avec les « anciens ».

Peu à peu, à l'occasion de ces discussions, se précise et s'objective la connaissance du milieu de vie quotidien — qui grâce aux moyens modernes de communication est aussi bien local que mondial —. Le maître, à la fois témoin et acteur de cette actualité, s'efforce de servir de révélateur, de

catalyseur à une expression, à une formulation plus adéquate, permettant d'utiles prises de conscience.

Le courrier avec les correspondants complète cette prise de conscience. Nous vivons dans un village picard aux maisons groupées tandis que nos correspondants normands connaissent un habitat dispersé avec de nombreux hameaux aux noms évocateurs. Les cultures diffèrent, la taille des fermes, la puissance des tracteurs aussi. L'eau vive est chez nous absente, elle abonde chez nos correspondants...

Les textes libres, à l'occasion des recherches mathématiques, nous apportent eux aussi leur contingent de données et de réflexions sur le milieu qui nous entoure.

Bien souvent nous en restons là. Mais il arrive aussi que les enfants concernés, leurs camarades ou moi-même sentions et disions que le sujet vaut la peine d'être étudié plus attentivement.

L'autre jour, notre conversation qui roulait sur des sujets divers a été coupée à plusieurs reprises par le passage très bruyant de lourds camions. La petite, dernièrement arrivée en classe et qui n'a pas cinq ans, a déclaré fièrement qu'il s'agissait des camions de betteraves. Chacun a voulu dire ce qu'il en savait. Des questions sont restées sans réponse. Nous avons alors décidé d'aller voir travailler les paysans dans les champs et d'aller visiter la sucrerie à quelques kilomètres du village.

Une heure, tous les après-midi, est donc réservée à ces recherches, à ces études qui, une fois terminées, donneront naissance à un album ou à une conférence lorsqu'une équipe veut communiquer le résultat de son travail à toute la classe.

A côté de cela lorsqu'un sujet inté-

resse un enfant, il cherche si quelqu'un est disponible pour l'aider ou bien s'il le préfère, il l'étudie seul.

Dans tous les cas, après un premier temps de recherche, les enfants établissent le plan d'étude de leur travail. Le plus souvent, l'équipe établit seule ce plan de travail, sa « programmation ». Il arrive qu'elle ne me le soumette pas. Si elle le fait, je donne mon avis, indique des lacunes ou la possibilité de regrouper des rubriques. Quelquefois, l'équipe choisit une procédure que personnellement je préconise sans vouloir la généraliser dans la classe : l'équipe expose brièvement le sujet de ses recherches, montre une photo ou une maquette et demande à toute la classe quelles questions elle se pose à ce sujet. Les questions notées puis regroupées servent alors de plan d'étude et d'exposition.

Les sorties et les enquêtes. Lorsque le temps, sans être trop mauvais, ne permet pas la gymnastique, nous faisons fréquemment des sorties au cours desquelles nous regardons les champs, les pierres, les arbres, les plantes, le soleil, le ciel et toute la campagne. Nous écoutons les bêtes et le vent, les tracteurs et les camions... Cette glane avec les comparaisons au cours de l'année, au fil des saisons, me paraît essentielle. Les fiches publiées dans l'Éducateur cette année nous aideront à aller plus loin dans ce sens. Plus précisément, nous allons observer les principaux travaux agricoles dans les champs et à la ferme.

L'année dernière nous avons visité un chantier de fouilles romaines. Profitant de la présence de stagiaires, nous avons visité les caves de plusieurs maisons pour y étudier les vieux fours à pain ; nous avons aussi étudié les puits de la commune.



Photo Nicquevert

La documentation. L'idéal serait de pouvoir sortir plus, plus souvent et plus loin ; à la ville voisine pour commencer ! Mais cela reste un rêve et je n'emmène que quelques élèves à la fois, dans ma voiture personnelle et en dehors des heures de classe pour aller voir une usine ou la cathédrale de Beauvais... Pour le reste, il nous faut bien utiliser la documentation.

Mais je reste persuadé que tous ces documents nous sont une facilité dangereuse chaque fois qu'ils nous dispensent d'aller voir les choses « nous-mêmes et pour de vrai ».

Nous avons 400 BT. « *Il manque toujours celle que l'on cherche* », disent les élèves. Il faudra donc compléter la collection. Nous avons une documentation accumulée peu à peu, classée suivant la classification décimale éditée dans le « *Pour tout classer* ». Nous en avons huit classeurs assez remplis. La classe est abonnée à « *Documents pour la classe* » dont les fiches ont une valeur inégale mais que nous utilisons souvent pour les documents photographiques. Les enfants amènent ce qu'ils trouvent ; le plus souvent des coupures de journaux.

Quand un travail est terminé, nous réalisons souvent un album en deux exemplaires : l'un pour les correspondants, l'autre pour la classe. Ce dernier est exposé puis retourne à la documentation.

La documentation qui arrive dans la classe circule dans des pochettes de façon que chacun puisse en prendre connaissance. Il arrive qu'un enfant intéressé se serve d'un de ces documents comme point de départ de son travail. Plusieurs BTJ ont été ainsi exploitées dans la classe.

Enfin, tous les lundis soir, nous cherchons à fixer par écrit ce qui nous a paru le plus intéressant, le plus frappant dans les conférences entendues au cours de la semaine précédente. Ces petits textes sont publiés dans le journal de la classe.

Voilà très simplement comment nous abordons l'étude du milieu chez nous. J'attends avec intérêt les conseils et critiques qui nous permettront de progresser dans la recherche d'une pédagogie toujours plus soucieuse de partir de la vie des enfants dans leur milieu.

Claude DUVAL
Bonvillers
60 - Breteuil

NAISSANCE D'UN THÈME NATUREL

C'était au cours d'un exposé... Soudain, à la fenêtre de notre château d'eau qui se dresse près de l'école, nous vîmes apparaître la tête du papa de Christian, cantonnier, qui nettoyait la cuve de la construction, suite à une épidémie de polio.

Tous les regards se tournent vers la fenêtre. L'exposé est interrompu. Des questions jaillissent sur le château d'eau.

Nous sortons pour en visiter l'intérieur. Nouvelles questions.

Nous en arrivons à la source, à l'eau potable, au ruisseau.

Le lendemain, classe promenade au long du ruisseau.

Au retour, je note les questions. Répartition du travail. Je distribue bandes et documents. Le soir, je rédige des fiches-guide. Chacun se met au travail dans l'enthousiasme. Nous avons dû effectuer plusieurs sorties pour avoir la réponse à nos questions. Nous nous sommes aperçus que ce ruisseau tout minable avait été utilisé au maximum (moulins, lavoirs, irrigations). C'est le feu d'artifice.

Les moulins nous ont amenés à approfondir :

- interview d'un grand-père qui avait vu fonctionner le moulin
 - moulin à eau romain de Barbegal
 - moulins banaux - les gros moulins
 - les barrages hydro-électriques
- et on nous a dit qu'à Germond, autrefois, il y avait des moulins à vent (nouvelles pistes).

L'adduction d'eau nous a amenés à étudier :

- les puits (bande)
- les sources (bande)
- les pompes (bande et SBT)
- les filtres (bande)

- le bélier hydraulique
- l'aqueduc romain
- l'eau
- la pollution des eaux...

On pourrait, à première vue, assimiler ce travail aux « thèmes » qui ont pris la relève de la pédagogie traditionnelle pour les disciplines d'éveil. Celui-ci, pourtant, librement choisi par les enfants, est né naturellement dans la classe et a permis la réalisation d'un album pour nos correspondants. Nous avons travaillé en profondeur, sans pour autant réaliser une étude exhaustive.

Pourquoi n'accepterions-nous pas ces thèmes lorsqu'ils naissent d'eux-mêmes ? Ce qu'il faut condamner c'est le systématisme qui introduit une nouvelle scolastique.

Notons que ces thèmes naturels permettent d'aborder toutes les disciplines (sciences, histoire, géographie, dessin, calcul, français).

Ainsi, chaque fois que possible, je pense que la part du maître doit être de pousser les enfants à réaliser cette œuvre collective, fruit du travail individuel.

J'ajoute que les bandes programmées et les fiches-guide de TSE, aussi imparfaites soient-elles, ont permis aux enfants de démarrer le travail. Libre pendant ce temps, j'étais constamment sollicité pour juger du résultat d'une expérience, aider à un montage, donner une explication. Aussi j'affirme que ces bandes et ces fiches me furent et me seront d'un grand secours à condition que l'utilisation en soit souple et ne soit pas une contrainte.

Gérard RAUD
79 - Germond

DES OUTILS POUR LA DÉTERMINATION

Nos commissions de travail mettent au point des outils qui vous permettront, de déterminer les plantes et les animaux, après les avoir longuement observés.

Pour chacun, vous avez consigné vos observations sur une fiche en haut de laquelle vous avez laissé une place pour la détermination. Je vous conseille encore, lorsque vous aurez trouvé le nom français, d'y ajouter le nom scientifique, grâce au dictionnaire ou aux ouvrages spécialisés de la bibliothèque scolaire. En effet ce nom scientifique a souvent une signification qui permet de comprendre au moins des observations que vous aurez faites, par son étymologie.

Par exemple :

Vous avez sans doute vu ces petits insectes qui tournent en spirale sur l'eau. De plus près, vous avez observé qu'ils ne marchent pas sur l'eau, mais qu'ils nagent à moitié enfoncés. Vous avez trouvé dans la BT n° 394 : « Petits pêcheurs des mares », page 4, qu'il s'agissait des *gyrins*. L'Atlas Boubée vous donne le nom scientifique : *Gyrinus natator*, que vous analysez : du grec *Gyros* = mouvement circulaire et du latin *natator* = nageur ; c'est donc un animal qui nage en faisant des mouvements circulaires. L'étymologie confirme vos observations.

Voici maintenant la liste des brochures de notre Bibliothèque de travail qui vous permettront de déterminer vos découvertes :

I. SUIVANT LE MILIEU

A) Dans les bois et en forêt :

BT 218, 263 et 314 : Belle plante qui es-tu ?
BT 290-291, 351-352 et 355-356 : Atlas de plantes
BT 336-337 : Jolies fleurs de chez nous
BT 104 : Les arbres et les arbustes de chez nous
BT 280 : Les fruits sauvages
BT 252 : Quelle est cette plante sans fleurs ?

BT 206-207 : Beau champignon qui es-tu ?
BT 199 : Et voici quelques champignons
SBT 139-140 : 16 champignons
BT 129-130-131 : Bel oiseau, qui es-tu ?
BT 230 : Protégeons les oiseaux
SBT 102 : Quelques oiseaux
BT 264-265 : L'étude des insectes
BT 316-317 : Quelques insectes

B) Dans les champs et près des maisons :

BT 218, 263 et 314 : Belle plante qui es-tu ?
BT 290-291, 351-352 et 355-356 : Atlas des plantes
BT 336-337 : Jolies fleurs de chez nous
BT 252 : Quelle est cette plante sans fleurs ?
BT 206-207 : Beau champignon qui es-tu ?
BT 199 : Et voici quelques champignons
SBT 139-140 : 16 champignons
BT 129-130-131 : Bel oiseau, qui es-tu ?
BT 230 : Protégeons les oiseaux
SBT 102 : Quelques oiseaux
BT 135 : Les serpents
BT 264-265 : L'étude des insectes
BT 316-317 : Quelques insectes
BT 197 : Sauterelles et criquets
BT 249 : Les papillons. Détermination
BT 331 : Les insectes nuisibles aux plantes
BT 371 : Les parasites de l'homme
SBT 158 : Les vers parasites de l'homme

C) Dans et près des eaux douces :

BT 682 : Dans les étangs
BT 654 : Quelques oiseaux des marais
SBT 102 : Quelques oiseaux
BT 584 : 24 poissons des eaux douces
BT 161-162 : Habitant d'eau douce qui es-tu ?
BT 394 : Petits pêcheurs des mares

D) Dans et près de la mer :

BT 701 : 24 poissons de mer
BT 679 : L'aquarium marin
BT 202 : Produits de la mer : Crustacés
BT 203 : Produits de la mer : Mollusques et coquillages

II. SUIVANT UNE CLASSIFICATION SCIENTIFIQUE

BOTANIQUE

A) *Dicotylédones et monocotylédones :*

- BT 218, 263 et 314 : Belle plante qui es-tu ?
- BT 290-291, 351-352 et 355-356 : Atlas de plantes
- BT 336-337 : Jolies fleurs de chez nous
- BT 682 : Dans les étangs
- BT 104 : Les arbres et les arbustes de chez nous
- BT 280 : Les fruits sauvages

B) *Conifères :*

- BT 104 : Les arbres et les arbustes de chez nous
- BT 280 : Les fruits sauvages

C) *Plantes sans fleurs :*

- BT 252 : Quelle est cette plante sans fleurs ?
- BT 206-207 : Beau champignon, qui es-tu ?
- BT 199 : Et voici quelques champignons
- SBT 139-140 : 16 champignons

ZOOLOGIE

A) *Oiseaux :*

- BT 129-130-131 : Bel oiseau qui es-tu ?
- BT 230 : Protégeons les oiseaux II
- BT 682 : Dans les étangs
- BT 654 : Quelques oiseaux des marais
- SBT 102 : Quelques oiseaux

B) *Reptiles et batraciens :*

- BT 135 : Les serpents
- BT 161-162 : Habitant d'eau douce qui es-tu ?
- BT 682 : Dans les étangs

C) *Poissons :*

- BT 161-162 : Habitant d'eau douce qui es-tu ?
- BT 587 : 24 poissons des eaux douces
- BT 701 : 24 poissons de mer
- BT 679 : L'Aquarium marin

D) *Insectes :*

- BT 264-265 : L'étude des insectes
- BT 316-317 : Quelques insectes

- BT 197 : Sauterelles et criquets
- BT 249 : Les papillons. Détermination
- BT 394 : Petits pêcheurs des mares
- BT 331 : Les insectes nuisibles aux plantes
- BT 371 : Les parasites de l'homme

E) *Autres articulés :*

- BT 371 : Les parasites de l'homme
- BT 394 : Petits pêcheurs des mares
- BT 679 : L'aquarium marin
- BT 202 : Produits de la mer : Crustacés

F) *Mollusques :*

- BT 203 : Produits de la mer : Mollusques et coquillages
- BT 161-162 : Habitant d'eau douce qui es-tu ?
- BT 394 : Petits pêcheurs des mares
- BT 679 : L'aquarium marin

G) *Autres animaux :*

- BT 394 : Petits pêcheurs des mares
- BT 679 : L'aquarium marin
- SBT 158 : Les vers parasites de l'homme

Voici donc toute une gamme de brochures qui vous permettront de déterminer presque tous les êtres vivants que vous aurez observés.

Mais nos commissions travaillent encore pour rechercher des outils toujours plus pratiques et plus complets de détermination. Vous pouvez collaborer à ces chantiers en envoyant vos fiches d'observations au responsable : Jacques BEQUIE, « Le Kalistou », 84 - Robion.

Vous pouvez aussi vous adresser à lui si vous avez des difficultés pour trouver le nom d'une de ces petites merveilles du monde qui vous entoure ; mais joignez à votre demande une fiche d'observation la plus complète possible, accompagnée d'un croquis fidèle et de photos. Suivez mes conseils ; vous deviendrez savants. Bonne chasse ! mais chasse pacifique... sans tuer.

F. DELEAM

“Toute langue est structure, organisation, coulée fluide de la pensée qui domine son outil d’expression.”

E. Freinet “L’Educateur”.

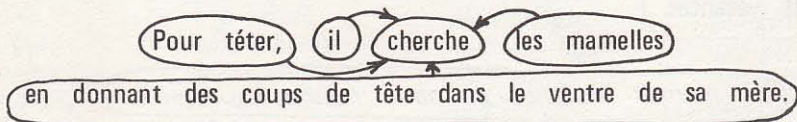
V LES RELATIONS DES GROUPES DE MOTS

L’étude des rapports entre les groupes de mots de la phrase prend toute sa valeur avec la structuration de la phrase.

Toute fonction établit un rapport : un groupe de mots ou un mot se rapporte à un groupe de mots ou à un mot.

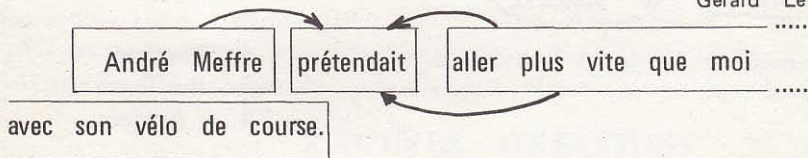
L’agneau. Pour téter, il cherche les mamelles en donnant des coups de tête dans le ventre de sa mère.

Kamel “Glane”

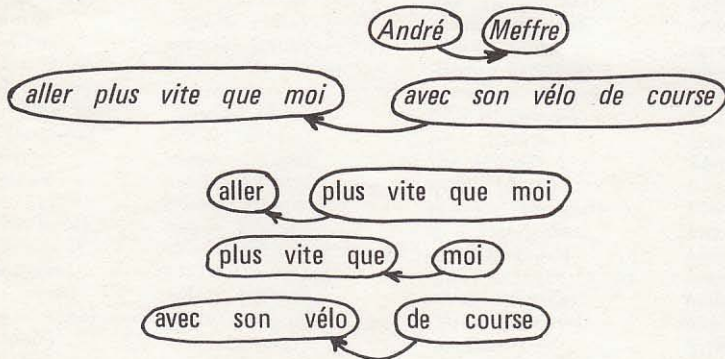


La course. André Meffre prétendait aller plus vite que moi avec son vélo de course.

Gérard “Le chant du vampire”



L’analyse primaire de cette phrase reconnaît les relations des éléments primaires (termes ou groupes syntaxiques fondamentaux).



L'analyse secondaire de la phrase reconnaît les relations des éléments secondaires (suppléments...)

Ensuite, ces rapports se caractériseront : les groupes compléments (éléments primaires de la phrase ou termes) complètent ; les groupes suppléments (éléments secondaires) précisent en qualifiant ou en déterminant.

NB. - Par primaire ou secondaire, nous ne préjugeons pas de l'importance des groupes de mots ou des mots.

J'ai vu un dirigeable qui tournait au-dessus de notre maison de vacances.

Thierry "Les Rhododendrons de Roselend"

J'	ai vu	un dirigeable qui tournait au-dessus de
		

notre maison de vacances.

un dirigeable *qui tournait au-dessus de notre maison de vacances*

qui tournait *au-dessus de notre maison de vacances*

au-dessus de notre maison *de vacances.*

A. Béruard
Groupe du Parmelan
74 - Annecy

L'ETYMOLOGIE : LES RACINES GRECQUES ET LATINES

L'évolution des mots est le résultat de forces complexes. Mais la création de certains mots peut être consciente : on utilise alors les racines grecques, latines :

1. on combine les racines grecques entre elles, latines entre elles
2. les racines se sont simplifiées *arkhé* arch. *kronos* chron.
3. on distingue nettement : préfixe - -radical- -suffixe
4. le mot nouveau énonce les propriétés de l'objet qu'il désigne : *en-* = dans -*kuklos* = cercle -*paideia* = instruction ; *en-cyclo-pédie*, livre qui embrasse tout le savoir du monde comme dans un cercle. « *Le but d'une encyclopédie est de rassembler les connaissances éparses sur la surface de la terre ; d'en exposer le système général aux hommes qui viendront après nous afin que les travaux des siècles passés n'aient pas été des travaux inutiles pour les siècles qui succéderont* ». (Diderot)
5. la création de ces nouveaux mots obéit à une combinatoire ouverte :

<i>dia-lyse</i>	<i>olig-archie</i>	<i>mytho-logie</i>	<i>biblio-graphie</i>
<i>ana-lyse</i>	<i>mon-archie</i>	<i>physio-logie</i>	<i>géo-graphie</i>
<i>poli-tique</i>	<i>mono-phonie</i>	<i>anthropo-logie</i>	<i>apo-gée</i>
<i>acro-pole</i>	<i>stéréo-phonie</i>	<i>anthropo-phagie</i>	<i>péri-gée</i>
<i>méto-pole</i>	<i>stéréo-scope</i>	<i>xylo-phagie</i>	<i>démo-graphie</i>
<i>homo-thétie</i>	<i>stéréo-type</i>	<i>xylo-phone</i>	<i>démo-crate</i>
<i>homo-nyme</i>	<i>proto-type</i>	<i>télé-phone</i>	<i>plouto-crate</i>
<i>syno-nyme</i>	<i>télé-type</i>	<i>télé-gramme</i>	<i>techno-crate</i>
<i>archi-tecte</i>	<i>bio-logie</i>	<i>biblio-phile</i>	
<i>a(n)-archie</i>	<i>ethno-logie</i>	<i>biblio-thèque</i>	

PROLONGEMENTS : S'imprégner des racines grecques en reconstituant à partir d'elles plusieurs dizaines de mots français. Même travail pour les latines.

RACINES GRECQUES

<i>a(n)-</i> (sans)	<i>biblio-</i> (livre)	<i>dactylo-</i> (doigt)	<i>exo-</i> (hors de)
<i>-acé</i> (remède)	<i>bio-</i> (vie)	<i>démo-</i> (peuple)	<i>-gamie</i> (mariage)
<i>acro-</i> (élevé)	<i>-bole</i> (lancer)	<i>derm-</i> (peau)	<i>gast(e)ro-</i> (estomac)
<i>aéro-</i> (air)	<i>caco-</i> (mauvais)	<i>di-</i> (deux fois)	<i>-gène</i> (naissance)
<i>-agoue</i> (conduire)	<i>cata-</i> (vers le bas)	<i>dia-</i> (à travers)	<i>gé(o)é-</i> (terre)
<i>agro-</i> (champ)	<i>-céphal-</i> (tête)	<i>-doxe</i> (opinion)	<i>-gnostic-</i> (connaissance)
<i>-algie</i> (douleur)	<i>cinema-</i> (mouvement)	<i>-drame</i> (action)	<i>-gramme</i> (lettre/poids)
<i>amphi-</i> (des 2 côtés)	<i>chromo-</i> (couleur)	<i>-drome</i> (course)	<i>-graphe</i> (écriture)
<i>ana-</i> (bouleverser)	<i>chryso-</i> (or)	<i>-dynamis</i> (force)	<i>-gyn(é)-</i> (femme)
<i>andro-</i> (homme mâle)	<i>-chrono-</i> (temps)	<i>dys-</i> (mauvais)	<i>hec(a)to-</i> (cent)
<i>anthropo-</i> (homme)	<i>-claste</i> (briser)	<i>éco-</i> (habitat)	<i>hélio-</i> (soleil)
<i>anti-</i> (contre)	<i>-combe</i> (cavité)	<i>en-</i> (dans)	<i>hémato-</i> (sang)
<i>archéo-</i> (ancien)	<i>-cosme</i> (monde)	<i>endo-</i> (dans)	<i>hémi-</i> (demi)
<i>apo-</i> (hors de)	<i>-cosmé-</i> (parure)	<i>ent(e)ro-</i> (entrailles)	<i>hétéro-</i> (autre)
<i>-archi-</i> (primauté)	<i>cosmo-</i> (ordre)	<i>épi-</i> (au-dessus)	<i>hiéro-</i> (sacré)
<i>arithm-</i> (nombre)	<i>-crate</i> (qui a le pouvoir)	<i>ergo-</i> (travail)	<i>hippo-</i> (cheval)
<i>auto-</i> (soi-même)	<i>-cratie</i> (pouvoir)	<i>-esthé(sic)-</i> (sensation)	<i>homo-</i> (semblable)
<i>axio-</i> (qui vaut)	<i>-crise</i> (décision)	<i>ethni-</i> (peuple)	<i>hydr-</i> (eau)
<i>bar(o)-</i> (pesanteur)	<i>-crypto-</i> (caché)	<i>eth(i)-</i> (mœurs)	<i>hyper-</i> (au-delà)
<i>bi-</i> (deux fois)	<i>-cycl-</i> (cercle)	<i>eu-</i> (bien)	<i>hypo-</i> (en deça)

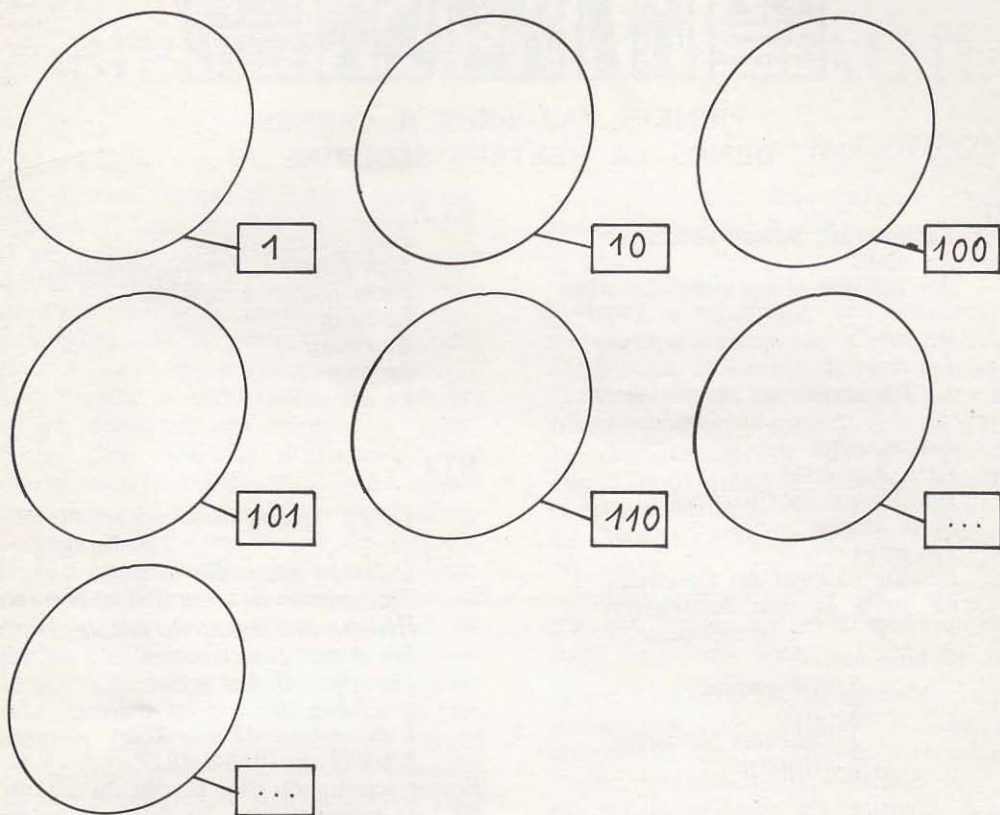
<i>icono-</i> (image)	<i>necro-</i> (mort)	<i>-phane</i> (briller)	<i>-stat/s-</i> (fondement)
<i>iso-</i> (égal)	<i>néo-</i> (nouveau)	<i>pharmaco-</i> (médicament)	<i>-sténie</i> (force)
<i>kilo-</i> (mille)	<i>-nomie</i> (distribuer)	<i>-phase</i> (lever d'étoile)	<i>sténo-</i> (étroit)
<i>-lâtrie</i> (culte)	<i>-odo-</i> (route)	<i>-phil(o)-</i> (ami)	<i>-strophe</i> (évolution)
<i>-lexi-</i> (mot)	<i>odonto-</i> (dent)	<i>-phobe</i> (haine)	<i>stylo-</i> (colonne)
<i>litho-</i> (pierre)	<i>oed-</i> (gonflé)	<i>-phon(e)</i> (voix)	<i>syn-</i> (ensemble)
<i>-logie</i> (discours, science)	<i>-odie</i> (chant)	<i>-phor-</i> (porter)	<i>tauto-</i> (le même)
<i>-logue</i> (savant)	<i>-oïde</i> (semblable à)	<i>physio-</i> (nature)	<i>tachy-</i> (rapide)
<i>-lyse</i> (dissoudre)	<i>oligo-</i> (plusieurs)	<i>plouto-</i> (richesse)	<i>taxi-</i> (ordre)
<i>macro-</i> (grand)	<i>oniro-</i> (rêve)	<i>pneum(at)o-</i> (souffle)	<i>techn-</i> (art, métier)
<i>-mancie</i> (divination)	<i>onto-</i> (l'être)	<i>-pod(e)o-</i> (pied)	<i>-tecte</i> (ouvrier)
<i>-mane</i> (adonné à)	<i>-onyme</i> (nom)	<i>-pole</i> (ville)	<i>télé-</i> (au loin)
<i>-manie</i> (folie)	<i>-op(i)e</i> (vue)	<i>-polite</i> (citoyen)	<i>tetra-</i> (quatre)
<i>megalo-</i> (grand)	<i>ophthalmo-</i> (œil)	<i>poly-</i> (plusieurs)	<i>-thé(o)-</i> (dieu)
<i>mélo-</i> (chant)	<i>oro-</i> (montagne)	<i>pro-</i> (en avant)	<i>-thèque</i> (armoire)
<i>més(o)-</i> (au milieu)	<i>paléo-</i> (ancien)	<i>proto-</i> (premier)	<i>-thérapie</i> (soin, cure)
<i>méta-</i> (au-delà)	<i>pan-</i> (tout)	<i>pseudo-</i> (faux)	<i>-thermo-</i> (chaleur)
<i>-mètre</i> (mesurer)	<i>para-</i> (opposé)	<i>-psycho-</i> (âme)	<i>-thétie</i> (position)
<i>-métrie</i> (mesure)	<i>patho-</i> (douleur)	<i>ptéro-</i> (aile)	<i>-thymie</i> (cœur)
<i>micro-</i> (petit)	<i>-path(i)e</i> (sentiment)	<i>pyro-</i> (feu)	<i>-tome</i> (coupure)
<i>mis-</i> (qui haït)	<i>pedo-</i> (enfant)	<i>rhin(o)-</i> (nez)	<i>topo-</i> (lieu)
<i>mono-</i> (un)	<i>-pée</i> (créer)	<i>scléro-</i> (dur)	<i>-trophe</i> (tourner)
<i>morph(e)-</i> (forme)	<i>-pédie</i> (instruction)	<i>-scop(i)e</i> (examiner)	<i>-trophie</i> (nourriture)
<i>mytho-</i> (légende)	<i>péri-</i> (autour)	<i>séma-</i> (signe)	<i>-type</i> (modèle)
<i>-nevre, -neuro-</i> (nerf)	<i>piézo-</i> (presser)	<i>sidéro-</i> (fer)	<i>-xeno-</i> (étranger)
	<i>-phage</i> (manger)	<i>stéréo-</i> (relief, solide)	<i>-xylo-</i> (bois)

EXERCICE N° 10.1 : Reconstituer à partir des racines grecques quelques dizaines de mots français en n'utilisant qu'une seule fois chaque radical, chaque suffixe ou chaque préfixe, ceci pour vous imprégner de l'ensemble du tableau.

RACINES LATINES

<i>ab-</i> (éloigner)	<i>-diction</i> (dire)	<i>m(an/é)-</i> (mal)	<i>quasi-</i> (presque)
<i>ad-</i> (vers)	<i>dis-</i> (séparer)	<i>-médie-</i> (milieu)	<i>-radio</i> (rayon)
<i>amb-</i> (autour)	<i>-duire</i> (conduire)	<i>-mensa-</i> (table)	<i>re-</i> (de nouveau)
<i>-ambule</i> (marcher)	<i>en-</i> (dans)	<i>-merger</i> (plonger)	<i>retro-</i> (en arrière)
<i>-anim-</i> (âme)	<i>ex-</i> (hors de)	<i>nocti-</i> (nuit)	<i>simili-</i> (semblable)
<i>anté-</i> (avant)	<i>extra-</i> (en dehors)	<i>ob-</i> (devant)	<i>-sister</i> (s'arrêter)
<i>aqua-</i> (eau)	<i>-fère</i> (porter)	<i>-oc(u)l-</i> (œil)	<i>-spect-</i> (regarder)
<i>béné-</i> (bien)	<i>-fidé-</i> (foi)	<i>omni-</i> (tout)	<i>-ster-</i> (se tenir)
<i>bis-</i> (deux)	<i>-fique</i> (faire)	<i>opéra-</i> (travail)	<i>sub-</i> (sous)
<i>calor-</i> (chaleur)	<i>for-</i> (hors)	<i>par-</i> (au travers)	<i>sus-</i> (en haut)
<i>-céd-</i> (marcher)	<i>-fuge</i> (fuir)	<i>-pare</i> (enfanter)	<i>tra-</i> (de l'autre côté)
<i>-cide</i> (tuer)	<i>-grès</i> (marcher)	<i>-pedi-</i> (pied)	<i>tré-</i> (au-delà)
<i>circum-</i> (autour)	<i>im-</i> (non)	<i>péné-</i> (presque)	<i>ultra-</i> (au-delà)
<i>-cole</i> (cultiver)	<i>in-</i> (sans)	<i>per-</i> (au travers)	<i>-vague</i> (errer)
<i>com-</i> (avec)	<i>inter-</i> (parmi)	<i>pisci-</i> (poisson)	<i>-verse</i> (tourner)
<i>contra-</i> (contre)	<i>intra-</i> (au-dedans)	<i>post-</i> (après)	<i>vice-</i> (à la place)
<i>-créant</i> (croire)	<i>-je(c)t-</i> (jeter)	<i>pré-</i> (avant)	<i>-vore</i> (dévorer)
<i>cruci-</i> (croix)	<i>-jug-</i> (joug)	<i>prim-</i> (premier)	
<i>-culp-</i> (faute)	<i>juxta-</i> (près de)	<i>pro-</i> (en avant)	
<i>dé(s)-</i> (éloigner)	<i>-lude</i> (jouer)	<i>-puter</i> (couper)	

EXERCICE N° 10.2 : Composez une trentaine de mots en n'utilisant dans les racines latines qu'une seule fois chaque radical, chaque suffixe ou chaque préfixe, ceci pour vous imprégner de l'ensemble du tableau.



Continuez...

Essayez de construire un système de numération cohérent.

Adressez réponses à :

B. MONTHUBERT
Saint-Rémy-sur-Creuse
86 - Dangé

bibliothèque de travail



PROJETS PARVENUS A CANNES
DEPUIS LA RENTRÉE SCOLAIRE 70

BT

- *La Bourrine, maison vendéenne*
- *Le vitrail*
- *Art Baroque II (au nord des Alpes aux XVII^e et XVIII^e s.)*
- *Andorre et ses maisons typiques*
- *Les fourmis*
- *Le Transandin (un chemin de fer sud américain)*
- *Les mouettes*
- *Le 6 Juin 1944*
- *José-Manuel du Guatemala*
- *Henri Matisse*
- *Les galles*
- *Le Parc national des Cévennes*
- *Ce qu'on lit dans les registres municipaux*

soit 13 brochures :

- 5 "Géographie"
- 3 "Art"
- 3 "Sciences Naturelles"
- 2 "Histoire"

SBT

rien...

BTJ

- *Papa est palefrenier*
- *Mon frère est homme-grenouille*
- *Petits métiers à domicile*
- *Le tacot*
- *Le renard*
- *La marmotte*
- *La grenouille*

BT2

- *La 2^{ème} guerre mondiale commence en Espagne*
- *Qu'est-ce que le Bouddhisme ?*
- *Transmission de la vie chez les hommes*
- *Histoire de l'enfant du peuple*
- *Les Alpes I fait naturel*
- *Les Alpes II fait social*
- *Les Alpes III ... et les artistes*
- *L'Assommoir d'Emile Zola*
- *L'URSS de 1917 à 1927*

Envois éclectiques. Cela permet du côté de BT2 de travailler avec des délais de préparation raisonnables. Encore que les contrôles BT2 soient très très lents.

Le planning est établi comme suit :

	BT	BTJ	SBT	BT2
15 Janv.	Race Charolaise	Sanglier	En Rouergue	_____
1 Fév.	Sedan 1870	_____	Noms de lieux	L'Amérique pré-colombienne
15 Fév.	Fauves de France	Chez nous en Savoie	Relevés annuels météo	_____
1 Mars	Guyane française	_____	Ferme cour ouverte (n ^o triple)	English technical school
15 Mars	7 x 2 ³⁹³⁶ lapins	A l'hôpital	_____	_____
1 Avril	Alpes Maritimes	_____	_____	La Commune
15 Avril	_____	Belette et hermine	Agriculture du Rouergue	_____

UN ÉDUCATEUR BIEN COMME IL FAUT

Jean DUPONT

Ses parents étaient d'origine modeste. Quand il eut obtenu ses diplômes, il se destina à l'enseignement : sans doute parce que le métier lui plaisait, et aussi peut-être parce qu'il n'avait pas tellement le choix. Peu importe pour la suite de notre histoire.

Les premières années de son métier, il les consacra entièrement à s'instruire des subtilités d'un métier au demeurant fort difficile. Il avait acquis une certaine aisance dans l'art d'enseigner quand, par le jeu du hasard, il fut instruit des choses de l'école nouvelle. Comme il était jeune et qu'il y avait en lui un potentiel de forces à épuiser, il décida d'y adhérer. Il se lança de toutes ses forces dans cette aventure et y milita des quatre fers. A force de réunions, de stages et de colloques, il obtint vite au sein de ce mouvement une notoriété qui pouvait faire dire de lui qu'il avait pleinement réussi.

Marié entre temps, il eut charge de famille.

Entièrement dévoué au bonheur des enfants des autres, il négligea parfois les siens ; il en avait parfois conscience et scrupule, mais il se donnait bonne conscience en se disant, qu'éducateur évolué, ses enfants tireraient bonheur et profit de l'éducation qu'il saurait parfois leur dispenser. Entendant parler de ses collègues qui opéraient avec autorité et parfois violence, il secouait gravement la tête, réclamait des tribunaux pour ces gens-là, mais il les oubliait bien vite pour continuer à

rendre heureux dans sa classe à lui, les enfants à lui confiés.

Quelquefois, il lui arrivait de s'interroger sur l'avenir des enfants qui sortaient de sa classe. Il était contre l'industrie, la société de consommation et l'esclavage qu'elle imposait aux hommes. Aussi, quand il considérait la réussite sociale de ses anciens élèves, pour plusieurs dizaines absorbés par l'industrie, il en trouvait toujours un qui avait réagi et qui avait échappé au système. Cela lui suffisait pour conclure que ses enfants à lui n'étaient pas comme les autres et que lui était dans la bonne voie.

Il était contre les groupes scolaires, prétendant que ceux-ci créaient des conditions de vie concentrationnaires et inhumaines pour l'enfant.

Pourtant, quand ses enfants à lui furent en âge de fréquenter le second degré, il abandonna son poste de campagne pour aller à la ville. Là, enseignant dans un grand groupe, il eut le courage, car il y avait de la ressource en lui, de pratiquer, au milieu d'autres collègues, critiques ou indifférents, les techniques de l'école nouvelle.

Il pensait en effet que nombre de ses collègues n'avaient pas réalisé, ou qu'ils n'étaient pas engagés à cela, et à ce propos, il lui arrivait d'avoir des paroles fort amères envers les syndicats qui patronnaient ces collègues et leur masquaient la vérité en les engageant dans des courses aux indices

et autres balivernes. Mais changer cet état de choses lui paraissait chose si ardue qu'il préférerait s'en tenir au mépris et à l'ignorance de ces gagne-petit.

Parfois, les secousses de cette société l'obligeaient à porter ses yeux ailleurs que dans sa classe. A ce moment, il trouvait les choses tellement mal faites qu'il se serait volontiers engagé dans une action politique. Seulement, et les partis politiques en cela l'aidaient, il trouvait les dits partis tellement mal faits eux aussi qu'il ne pouvait se résoudre à en choisir aucun.

Néanmoins, il se croyait de gauche et s'affirmait comme tel. Il ne manquait pas une occasion de préciser qu'il pratiquait une pédagogie révolutionnaire, qu'il souhaitait ardemment la révolution, mais qu'il laissait aux gens des partis le soin de la faire, son rôle à lui étant de préparer des citoyens qui sauraient l'assumer.

Les gens au pouvoir, qui voyaient en lui et autres gens de sa race des éléments fort remuants, éventuellement dangereux, préféraient les laisser s'épuiser en discours et recherches sur la pédagogie. Il leur arrivait même, quand ça les arrangeait, de mettre en valeur quelques-unes de leurs idées ce qui lui donnait à la bouche un goût de victoire et la sensation qu'il faisait évoluer les choses.

Fort heureusement, ses propres enfants lui donnèrent satisfaction. Tous entrèrent dans l'enseignement secondaire ou dans les professions libérales, échappant au rôle de collaborateur de la grande industrie, chose qui l'aurait fort contrarié.

Pourtant, quand il considérait la réussite sociale de ses enfants et les injustices de ce monde, il en était profondément conscient et indigné. Aussi ne manquait-il pas une occasion de

signer une pétition destinée à rappeler aux grands de ce monde qu'il y avait des choses non permises, des limites à ne pas dépasser et que lui et ses camarades ne toléraient pas...

Toujours préoccupé de sa classe et de pédagogie, il atteignit l'âge de la retraite sans s'en rendre compte. Comme il était encore dynamique, il put se consacrer quelque temps encore au mouvement d'école nouvelle qui avait joué un si grand rôle dans sa vie. Puis un jour, dépassé par les idées de son propre mouvement qui évoluait sans cesse, il préféra se retirer et il milita alors dans diverses sociétés locales où il fut fort apprécié.

Finalement, un jour, il lui fallut envisager de se préparer pour le grand voyage. Comme il était fort ordonné, il décida de se préparer pour un éventuel jugement.

Il classa les différentes actions de sa vie en quatre principaux dossiers : famille, amis, éducation et société.

Tout bien réuni et tout bien pesé, le dossier famille lui sembla satisfaisant.

Le dossier amis était lui aussi suffisamment fourni pour paraître acceptable.

Le dossier éducation était si lourd qu'il ne put s'empêcher d'avoir un sourire de satisfaction.

Toutefois, le dossier société restait désespérément vide. Il décida alors de fouiller dans sa vie pour y trouver des pièces à introduire. Il s'aperçut alors qu'il avait parlé... encore parlé... beaucoup parlé... mais qu'il avait peu agi.

Alors, derrière lui, se dessina un énorme point d'interrogation.

Jean DUPONT
La Frette
71 - Montret

PÉDAGOGIE FREINET EN PHILOSOPHIE

(ESSAI DE BILAN D'UN PREMIER TRIMESTRE)

P. CLANCHE

L'application stricte de la pédagogie Freinet en classe de philosophie pose apparemment des problèmes théoriques insurmontables ; essayons de les résumer brièvement :

— *Problème de l'expression libre.*

Il y a, apparemment, un fossé infranchissable entre les préoccupations quotidiennes d'un adolescent de 18 ans et les questions figurant au programme officiel de la classe de philosophie. Autrement dit, le texte libre philosophique peut sembler une aimable loufoquerie.

— *Problème de la conceptualisation et de la rigueur philosophique.*

A supposer qu'un élève se donne spontanément une problématique philosophique, il semble encore incapable de la conceptualiser d'une manière rigoureuse. Autrement dit le discours philosophique n'est pas n'importe quel discours, on ne devient pas du jour au lendemain de petits platoniciens ou de petits kantien.

— *Problème du vocabulaire.*

Il y a un vocabulaire spécifique de la philosophie ; ce vocabulaire s'ap-

prend ; il faudrait se familiariser avec lui avant de pouvoir se lancer dans une lecture personnelle des grands philosophes.

— *Problème des « bases ».*

De même qu'en mathématiques il y aurait des bases sans lesquelles on ne pourrait faire de la mathématique, de même en philosophie il y aurait des bases d'un autre style ; ces bases seraient, en gros, une certaine tournure d'esprit dite « philosophique » ; cette tournure d'esprit étant par définition totalement étrangère à l'élève entrant en classe de terminale, c'est au professeur, et à lui seul, d'inculquer ce prétendu esprit philosophique qu'un quart de la classe « découvrira » au bout d'un mois, un autre quart à la fin du premier trimestre et la moitié jamais, se contentant de restituer avec plus ou moins de bonheur le cours du professeur ou le manuel dont il a fait l'emplette en début d'année.

En conclusion on ne peut pas devenir philosophe tout seul et d'un seul coup.

Nous ne discuterons pas ces arguments d'un point de vue *théorique* (bien que sur ce plan ils soient hautement contestables et relèvent pour la plupart de l'arbitraire), nous essaierons plutôt de montrer comment ils tombent un à un, sous le coup de la pratique quotidienne.

Nous avons tenté dans notre classe, une terminale B de 30 élèves (5 heures de philo par semaine), d'articuler toute notre pédagogie, non pas autour de présupposés pédagogiques abstraits, mais autour d'outils et d'institutions concrets.

Les voici présentés brièvement parce que maintenant bien connus de tous.

— *Le texte libre écrit* servant de base à toutes nos recherches de groupe.

— *Le travail libre par groupe* sur des textes philosophiques.

— *Le limographe* permettant à chaque groupe d'« inscrire » sa pensée et de la diffuser au même titre que la « pensée » des auteurs de manuels.

— *Le magnétophone* qui non seulement permet l'enregistrement de débats publics mais surtout stimule ce débat :

1. en valorisant *toute* parole comme parole inscrite,

2. en ordonnant le débat lui-même ; le magnétophone centre le discours et empêche sa banalisation.

— *La correspondance* inter-classes (échange de textes libres, travaux de groupes, bandes magnétiques). Cette correspondance se révèle extrêmement motivante.

— *Le plan de travail individuel* auquel les élèves joignent leurs fiches de lectures personnelles et qui permet à chacun de s'exprimer très librement

sur son propre travail et celui de la classe.

— *L'assemblée générale* (alias conseil de coopérative) qui a lieu officiellement au début de chaque quinzaine mais peut se tenir dès qu'un problème grave d'organisation se fait sentir. Sa durée est variable (entre 15 minutes et deux heures).

Voici maintenant très schématiquement le déroulement d'une période de travail.

Nous commençons par l'élection d'un président de quinzaine. Celui-ci sera chargé :

1. de veiller au respect des décisions prises en assemblée générale et de l'emploi du temps ;

2. de « présider » les assemblées générales et de diriger les débats.

Ensuite nous répartissons le travail sur les 10 heures de la quinzaine.

Voilà pour l'aspect formel ; pour ce qui est du contenu du travail la description est beaucoup plus délicate. Prenons une période type dont la longueur varie avec la richesse et la difficulté du thème.

— *Lecture des textes libres* écrits par les élèves de la classe ou envoyés par les correspondants ; discussion libre sur le contenu et l'intérêt des textes. Certains textes sont intéressants mais n'appellent pas de développements précis ; dans ce cas, s'il s'agit de textes de correspondants, un petit groupe se forme pour envoyer une bande réponse assez rapide (10 à 15 minutes). D'autres textes ont un intérêt moins immédiat mais soulèvent des problèmes dont les élèves sentent confusément la portée philosophique en même temps que leurs maladresses, voire leurs contradictions. A ce moment

c'est moi qui intervins pour dégager nettement ce que je crois être la ou les perspectives philosophiques du texte (je ne prétends pas pratiquer une non-directivité fumeuse qui ressemblerait plus à une démission sado-masochiste qu'à une véritable pédagogie active). L'important pour moi n'est pas de ne pas intervenir, mais d'intervenir, de jouer mon rôle dans ce qui advient dans la classe. Je me voudrais médiateur entre les élèves et la philosophie, ni « professeur-de-philosophie » ni « observateur-de-ce-qui-se-passe ».

— *Election d'un ou plusieurs thèmes de travail* ; cette élection est très souple et a pour seule fin de dégager un consensus. Si un thème unique est élu j'indique moi-même (est-ce une hérésie?...) les lectures à faire ; à partir de ces indications, les élèves forment des petits groupes de travail dont le nombre et la composition sont très variables. Si des élèves (c'est fréquent et à mon avis rassurant) ne se sentent attirés par aucun des groupes de travail, ils se donnent spontanément un sujet de travail et viennent me demander conseils et indications bibliographiques.

— *Travaux de groupe*. Les élèves travaillent seuls sur les textes. J'interviens sur leur demande ou si je vois un groupe flancher. Chaque groupe a un secrétaire ; une fois les lectures terminées, chaque groupe rédige un texte qui sera tiré au limographe, distribué à l'ensemble de la classe et envoyé aux correspondants.

Je n'interviens jamais dans la rédaction du texte, c'est le leur. Cette phase de rédaction est capitale car elle conditionne rétrospectivement tout le travail :

* Elle entraîne les élèves à la conceptualisation.

* Elle valorise leur travail en l'inscrivant et surtout en le rendant transmissible.

* Elle fait du travail une production (à la fois valeur d'usage — interne à la classe —, et valeur d'échange — correspondance —).

— *Mise en commun des travaux*. Cette phase est la plus vivante. Chaque groupe présente son travail, les autres questionnent, objectent, discutent. Se pose alors pour moi le problème de l'intervention... Que je doive demander la parole au président de quinzaine limité un peu ma démangeaison verbale. En fait, moins j'interviens, plus on demande mon avis et... vice versa.

Le style (qui va en s'améliorant) de ces séances est tel qu'elles ne sont pas jusqu'à présent tombées dans deux écueils tout aussi détestables :

* Exposé traditionnel (= cours mal fait).

* Discussion de salon (= débat de députés à la TV).

Après la description qui précède, on se ferait à tort une image idyllique du fonctionnement de la classe ; dans la réalité ce n'est pas toujours aussi simple. Mais ce n'est pas le lieu de commencer des jérémiades sur le conditionnement des élèves ou leurs soudaines apathies. Mieux vaut tenter de donner de ce premier trimestre un bilan subjectif, et pour cause, puisque dans l'affaire, je suis juge et partie.

PASSIF

1. Certaines séances en petits groupes ou en assemblée générale sont très décevantes, voire déprimantes.

2. Il y a trop de lenteurs dans l'approvisionnement en textes, le tirage des textes, la correspondance.

3. On passe beaucoup de temps sur chaque thème et les punaises plantées en face de chaque rubrique correspondante du programme officiel ne gagnent guère du terrain ; ceci suscite d'ailleurs assez peu d'anxiété dans la classe.

4. L'expression libre écrite n'est pas encore libérée ; les élèves écrivent des textes sur des textes, peu de textes directs, personnels ; eux-mêmes avouent n'écrire que des « pré-textes ».

Toutefois en fin de trimestre à l'occasion d'un devoir surveillé, j'ai proposé à la demande de la classe trois sujets classiques plus la possibilité d'un sujet (je ne dis pas texte) libre. La moitié de la classe a rejeté les sujets classiques et a fait des textes qui, sous une apparente structure de devoirs, semblent bien être des réflexions personnelles libres. Peut-être est-ce un début.

ACTIF

1. *Un climat de travail très agréable.*
Je rentre dans ma classe avec plaisir et j'ose croire que la réciproque est vraie du côté des élèves.

2. *Une attitude nouvelle des élèves*

— Devant la philosophie. Ce n'est pas une matière abstraite que l'on subit mais un ensemble de textes qui permettent aux élèves d'approfondir et de questionner leur propre pensée.

— Devant les textes philosophiques. Les élèves n'ont pas devant les textes cette attitude de mépris amusé que

l'on voit trop souvent. Les textes, même difficiles, ne leur parlent pas une langue étrangère. Le vocabulaire est perçu comme un outil technique qu'ils découvrent sans pousser de hauts cris au fur et à mesure de leurs lectures.

3. *Un assez bon niveau des textes produits* qui dénote une compréhension honnête des textes lus. Ceci est confirmé par la manière dont les élèves défendent devant la classe les auteurs qu'ils ont lus.

4. *Les élèves prennent progressivement conscience de l'expérience qu'ils vivent et se sentent responsables de la vie de la classe.* Ils sont capables d'un certain recul qui leur permet à la fois d'être dans l'institution et de se rendre compte que c'est d'eux que dépend cette institution. Ils comprennent en le vivant, le rapport instituant-institué.

CONCLUSION

La question finale n'est pas d'apprécier le bilan mais de savoir comment continuer et ne pas tomber dans une nouvelle scolastique. Pour le moment j'ai essayé de singer avec plus ou moins de bonheur ce qui se fait depuis longtemps dans le premier degré. Il doit y avoir de nombreuses autres pistes auxquelles je songe très confusément. Mais pour cela il ne faut pas rester isolé, il faut mettre en commun les recherches de tous les collègues sympathisants pour sortir de ce balbutiement. Le congrès de Nice pourrait être à cet égard un lieu de rencontre idéal...

Pierre CLANCHE
E.N. Merignac - 33

CORRESPONDANCE SCOLAIRE EN ESPAGNOL

Nuria ROUCAUTE

I. QUELQUES CONSIDERATIONS GENERALES

1) *Origine de ce travail*

En septembre 70 se rencontrèrent à Grenoble quelques professeurs d'espagnol et d'italien en contact avec l'ICEM et la pédagogie Freinet depuis un à trois ans (et le complexe du néophyte, celui qui pousse à rechercher d'abord le contact de ceux dont l'expérience est la plus proche).

Et parce que ce regroupement de trois jours était riche d'émotions partagées, c'est de la correspondance que nous avons le plus parlé.

2) *Buts*

Le but de notre travail n'est pas de reprendre tout ce qui a été fait et décrit par Michel Bertrand pour l'enseignement de l'anglais dans les Dossiers Pédagogiques n° 27 et 44, et par M. Bertrand et R. Favry dans L'Éducateur second degré n° 6 d'Avril 70. Ces textes ont été le point de départ et la référence continue de notre travail et notre premier souci sera d'y renvoyer les lecteurs de l'Éducateur.

Nous avons jugé utile, cependant, d'essayer de rendre compte d'un ensemble d'expériences un peu différent puisque la langue n'est plus l'anglais

et que quelques-uns d'entre nous ont réalisé des échanges au niveau du second cycle.

L'établissement d'une correspondance avec les pays de langue espagnole pose un nombre considérable de problèmes que nous évoquons plus loin, et pourtant c'est de ce que nous avons essayé dans ce domaine que nous avons envie de parler. Pourquoi? Simplement sans doute parce que nous découvrons à notre tour qu'il y a là une motivation affective profonde, durable et riche de toutes sortes de développements pour chaque élève quel que soit son niveau, également pour le groupe, parce que d'autre part la correspondance est, pour nos élèves, une occasion incomparable de contacts avec la langue authentique d'aujourd'hui dans sa forme comme dans son contenu.

3) *De quelle correspondance s'agit-il ?*

Précisons que, dans les expériences que nous évoquerons, il s'agit de correspondance collective et individuelle, écrite et sonore, et suivant les cas unilingue ou bilingue. Cette correspondance est intégrée à la classe, c'est-à-dire que l'exploitation de ce que l'on a reçu et la préparation de ce que l'on envoie occupe une grande

partie de l'horaire et que l'apprentissage de la langue, surtout pour les débutants, se fait essentiellement à partir de ces échanges.

4) *Difficultés*

Elles sont nombreuses et variées. Nous signalerons les deux principales.

Il faut d'abord trouver un correspondant qui comprenne et accepte cette forme d'échanges avec son rythme et ses obligations. Il faut souvent une année et une rencontre pendant les vacances avant que tout soit au point. Le moindre avatar d'emploi du temps peut à la rentrée vous priver, vous ou votre collègue étranger, de la, ou des classes avec lesquelles l'échange était réalisable.

Compte tenu d'autre part du contexte dans lequel s'exerce notre enseignement (classes trop chargées et non-homogènes, difficultés pour obtenir une salle spécialisée, matériel audiovisuel absent ou défaillant...) et de l'importance du temps et du matériel nécessaires à la réalisation des envois collectifs (dépliants photos, bandes magnétiques) serait-il pensable de pratiquer une correspondance de ce type dans les 5 ou 6 classes qui nous sont confiées? Aucun de nous n'a jusqu'ici pratiqué ce style de travail avec plus de deux classes en même temps.

II. CE QU'ONT ETE NOS EXPERIENCES

1) *De quoi se compose un envoi collectif?*

Une grosse enveloppe ou un petit colis contenant :

a) les documents écrits collectifs (cartes, dépliants, textes libres, etc., et le texte écrit de ce qui est enregistré sur la bande magnétique) ;

b) le paquet d'enveloppes des correspondances individuelles, ce qui

n'empêche pas, bien sûr, celles-ci de se développer dans l'intervalle des envois collectifs, mais assure le minimum indispensable, et surtout, procure à chaque enfant la joie de recevoir, en même temps que les autres, quelque chose qui lui est adressé personnellement. Cela donne au moment où l'on ouvre en classe, paquet ou enveloppe, une intensité dont tout le reste du travail bénéficiera ;

c) les documents visuels (photos, diapositives, etc.)

La bande magnétique est envoyée à part.

2) *Périodicité*

Elle peut varier considérablement. Cependant nous avons constaté que quatre envois dans l'année ont permis d'alimenter le travail d'une classe, compte tenu bien sûr de l'existence parallèle d'échanges individuels.

3) *Exploitation de la correspondance*

1^{er} temps : utilisation de ce que l'on a reçu. Nous avons suivi pour l'essentiel et avec les moyens dont nous disposions la méthode décrite par M. Bertrand dont nous rappelons simplement les étapes essentielles :

a) lecture, audition, vision de l'ensemble de ce qui nous a été envoyé ;

b) dialogue-élucidation à partir de la bande ou des textes écrits. Pour les lettres individuelles, on peut partir de la relation par chaque élève du contenu de la lettre reçue et du dialogue qui s'ensuit avec l'ensemble de la classe ;

c) répétition et mémorisation ; tout dépend ici des moyens dont on dispose : ré-écoute collective, individuelle, par groupes - d'extraits de la bande, éventuellement travail en labo-



Laboratoire de langues CEG - Ste-Maure - 37

ratoire sur ces extraits. L'ensemble de ce travail est guidé par le souci d'acquisition des structures fondamentales de la langue étrangère. Mais nous tâtonnons encore beaucoup dans ce domaine ;

d) la découverte de nouvelles structures grammaticales peut motiver des recherches personnelles en grammaire (2^e cycle) ;

e) la découverte d'une idée, d'un problème, d'un thème nouveau apporté par les correspondants peut motiver des recherches de textes, des lectures ; ici un fichier thématique s'avère très utile (cf. Educateur n^o 2 Novembre 69). Une adaptation de l'index publié dans ce numéro pour les lettres est à l'étude dans notre groupe ;

f) ajoutons enfin que certaines classes de 4^e ont réalisé à partir d'extraits de lettres reçues, un album polycopié. Les extraits sont regroupés sous des rubriques variées (par ex. : « *vida familiar* », « *nuestro colegio* », « *las fallas* », etc.) ; on y trouve des séquences à caractère grammatical comme celle reproduite ci-contre.

« MANDAME POR FAVOR »

« Colecciono almanques de bolsillo y te agradeceré mucho que si tienes me mandes alguno. »

(de Conchi a M. Ange)

« Quisiera si no te es molestia que me escribas una carta en espanol y esa misma en francés. Me gustaria que me enviases una foto tuya pues yo no puedo ahora porque no tengo, me ha llegado tan de improvista la carta que no he tenido tiempo para hacerla. »

(de Margarita a Béatrice)

« Espero que me mandes una fotografia tuya en la próxima carta porque yo creo que eres muy guapa. »

« Me gustaria que me mandaras algunos paisajes. »

« Me gustaria que me mandaras una foto tuya. »

« Me gustaria tener monedas francesas y si no es mucha molestia para ti me gustaria tener también fotos de cantantes franceses. »

(de Pilar a Françoise R.)

« Mandame cosas de Grenoble, por favor. »

« Como me dices que gusta dibujar me gustaria que me mandases un dibujo hecho por tu. »

« Desearia que me mandaras unas vistas de Grenoble y sellos franceses. »
(de Emilia a Cecile F.)

2^e temps : préparation de la réponse. Le besoin, l'envie de répondre font naître et soutiennent jusqu'à leur terme toute une série de travaux.

— Et d'abord, que va-t-on demander aux correspondants? Voici, par exemple une série de questions posées :

a) par une classe de seconde :

Comment vivent les Espagnols?

La liberté des jeunes en Espagne?

Ce que pensent les Espagnols de la France et des Français?

b) par une classe de 4^e :

Décrivez-nous votre ville.

Parlez-nous de votre lycée.

Envoyez-nous des recettes de cuisine.

— On parle aussi de ce que l'on va envoyer et c'est à partir de ces débats que l'on voit s'éveiller dans la classe l'esprit coopératif, naître des initiatives, s'animer des visages que l'on croyait fermés.

Si les correspondants étudient le français, il est évident que la réponse comportera des travaux en français et d'autres en espagnol. Dans ce cas on obtient de bien meilleurs résultats en sollicitant la collaboration de nos collègues (pas seulement le professeur de lettres, mais aussi le professeur de dessin, de musique, d'histoire et géographie, etc.)

— L'envoi collectif comprendra :

Les réponses aux questions posées par les correspondants.

Des textes libres.

Des photos ou des diapositives commentées par écrit ou sur la bande magnétique.

Des dépliants ou documents accompagnant ou illustrant différents travaux (enquêtes, comptes rendus de débats, etc.)

Il s'avère que les meilleurs moments de la vie collective de la classe se retrouvent dans les échanges. On veut les communiquer aux amis étrangers.

Par exemple, dans une classe de 2^e, une synthèse d'un débat sur la justice est envoyé.

Dans une autre classe de 2^e, un texte écrit par un correspondant espagnol donne lieu à un débat sur la liberté, enregistré et envoyé en Espagne.

4) *La bande sonore*

Elle est au centre de l'échange collectif pour ceux qui envoient comme pour ceux qui reçoivent.

a) *Problèmes techniques*

Une correspondance sonore n'est valable que si sa qualité technique est correcte.

Dans la plupart des groupes départementaux de l'ICEM de nombreux collègues de l'enseignement primaire utilisent depuis longtemps le magnétophone et la correspondance sonore, ils pourront utilement conseiller les néophytes.

Il faut, bien sûr, avant tout envoi, se mettre d'accord avec le correspondant étranger sur la technique à utiliser. Faute de mieux on peut se servir de cassettes.

N'enregistrer que sur une seule piste, sur les 2 ou 4 disponibles, précaution indispensable si l'on veut par la suite faire un montage.

Si les deux correspondants peuvent choisir entre plusieurs vitesses, il est recommandé de se servir de la vitesse

9,5 cm-s, de bandes « Standard » ou « longue durée ».

Nos diverses expériences semblent montrer qu'il vaut mieux limiter la durée des enregistrements à une quinzaine de minutes, ce qui conduit parfois à sélectionner les séquences proposées ou à rapprocher les envois.

b) *Quelques exemples d'envois sonores*

En 4^e (débutants), au mois de février (correspondance bilingue, 2^e envoi) :

— Une critique du dernier envoi reçu (en français)

— Une présentation, en espagnol, de tous les élèves de la classe (en réponse à une demande des correspondants).

— Une série de trois textes libres en espagnol (choisis parmi une dizaine).

— Deux poèmes récités en français (enregistrés en classe de français)

— Une chanson (enregistrée en classe de musique).

— Une conclusion, en français, apportée par le professeur.

Dans une classe de second cycle (correspondance bilingue) :

— Critique de l'envoi reçu (en espagnol).

— Présentation de Grenoble et de ses activités (en espagnol). Lecture (en français) d'un extrait de *Le Rouge et le Noir*.

— Compte rendu d'un débat sur la liberté (en espagnol).

— Lecture du poème d'Eluard « Liberté », et d'une traduction faite par un groupe d'élèves.

Les élèves ont eu l'idée de ponctuer chaque séquence d'extraits d'une œuvre de Berlioz.

On voit que la mise au point d'une bande sonore destinée aux correspondants conduit, par sa dynamique propre, à la découverte de possibilités de création originale qui nous semblent apporter aux enfants autre

chose et mieux que l'acquisition d'un élément linguistique ou d'une notion de civilisation.

5) *Le rôle des maîtres*

La qualité et l'intérêt d'une correspondance scolaire quels qu'en soient le niveau et le contenu, reposent sur le nombre et la qualité des échanges entre les maîtres.

Nous avons découvert qu'il n'est pas toujours facile de s'expliquer avec un collègue étranger sur nos idées et nos méthodes pédagogiques. Saine découverte.

Nous avons constaté qu'il était indispensable, en complément de ce qui était dit par la classe, d'exprimer aussi précisément que possible les besoins et de formuler des appréciations :

a) valoriser ce qui a été le mieux reçu par la classe sur le plan affectif et sur le plan linguistique,

b) critiquer sans faux-fuyants (ce qui est moins facile). Les premiers envois reçus, par exemple, avaient presque tous le même défaut : des textes trop longs et trop évidemment lus, le plus souvent beaucoup trop difficiles.

CONCLUSION

Quels que soient les obstacles et les difficultés rencontrés, l'intérêt pédagogique et éducatif de la correspondance de classe à classe nous est apparu évident :

— Chaque élève peut et veut faire quelque chose à son niveau.

— Il y a, par la force des choses, organisation des activités au niveau du groupe et naissance de l'esprit coopératif.

— On peut (enfin !) recevoir et communiquer dans la langue étrangère

autrement que par l'intermédiaire (direct ou camouflé) du professeur.

Le maître n'est plus le seul et indispensable intercesseur entre l'enfant et la connaissance. L'enfant peut apporter à la vie de la classe, du matériel, des idées, des initiatives qui enrichiront tout le monde.

Courage pour entreprendre une correspondance de classe à classe. Ça en vaut la peine.

Et quand ce n'est pas possible? S'orienter vers d'autres formes d'expression libre et de communication

qui révéleront l'imagination et la richesse créatrice de nos adolescents.

Nuria ROUCAUTE

Résidence Ouest-Domaine Universitaire
38 - St-Martin-d'Hères

N.D.L.R. : *Cet article nous a été adressé avant que l'actualité ne rappelle un aspect toujours réel de la vie espagnole. Cela ne fait que mettre en relief les mérites et le courage de certains enseignants espagnols qui, dans un tel contexte, essaient de donner à leurs élèves une éducation qui ne soit pas un dressage.*

La Gerbe " Adolescents "

Des textes, des poèmes d'adolescents

5 recueils parus sur les thèmes :

Chacun de nous

La famille

L'amitié

L'amour

La liberté

La série de 5 (ou 5 exemplaires du même titre) 7,50 F

Commander en joignant un chèque à :

C.E.L. - BP 282 Cannes 06 - C.C.P. 115-03 Marseille

LIAISON HISTOIRE - FRANÇAIS

EN 6^e

Lucette CORREZE

Nous étudions la préhistoire depuis deux séances et je montre aux élèves un document où figure une peuplade primitive dont la vie est peut-être comparable à celle de nos ancêtres. Deux élèves ont lu dans *Tout l'univers* des articles sur la vie des Xetas du Brésil et des Bushmen et se proposent pour faire à leurs camarades un exposé. Un groupe de quatre élèves volontaires va en travail dirigé de Français travailler sur des documents divers et préparer un exposé sur la grotte de Lascaux, voisine de notre région.

Deux séances sont consacrées aux exposés :

— Celui sur les peuplades primitives intéresse vivement les élèves. Ils prennent des notes, posent des questions, et, par groupes de deux, pendant les T.D. de Français rédigeront un compte rendu correct de l'exposé.

— L'exposé sur la grotte de Lascaux est plus maladroit, cependant un grand panneau de fresques est très admiré. Les pratiques magiques destinées à favoriser les chasses s'éclairaient de ce qui a été dit sur les Xetas.

Chaque élève, en Français, note rapidement ce qu'il a retenu. Nous sommes en pleine préhistoire et lisons un passage de « *La guerre du feu* ».

Nous décidons alors d'aller visiter le musée de Brive, riche en vestiges préhistoriques. 34 élèves à emmener que je ne connais pas encore bien, je ne suis pas très rassurée ; le seul remède me paraît une organisation précise.

Sept groupes de travail sont constitués, au sein desquels les élèves se répartissent selon leurs goûts :

Groupe 1 : Noter le nom et l'emplacement des lieux autour de Brive où ont été trouvés des objets, dessiner un objet de chaque espèce.

Gr. 2 : Les recherches à Lacan (un nouveau quartier de Brive), date des recherches ?
Quels objets ont été trouvés ? Croquis ?
Vers quelle époque vivaient ces hommes ?

Gr. 3 : Croquis des poteries trouvées, leurs couleurs, motifs décoratifs, la palette de peintures trouvée à Lacan.

Gr. 4 : Dessiner quelques beaux objets datant du néolithique en indiquant leur provenance.

Gr. 5 : Dessiner les plus beaux outils en bronze.

Gr. 6 : Les bijoux, en quelle matière sont-ils ? Croquis.

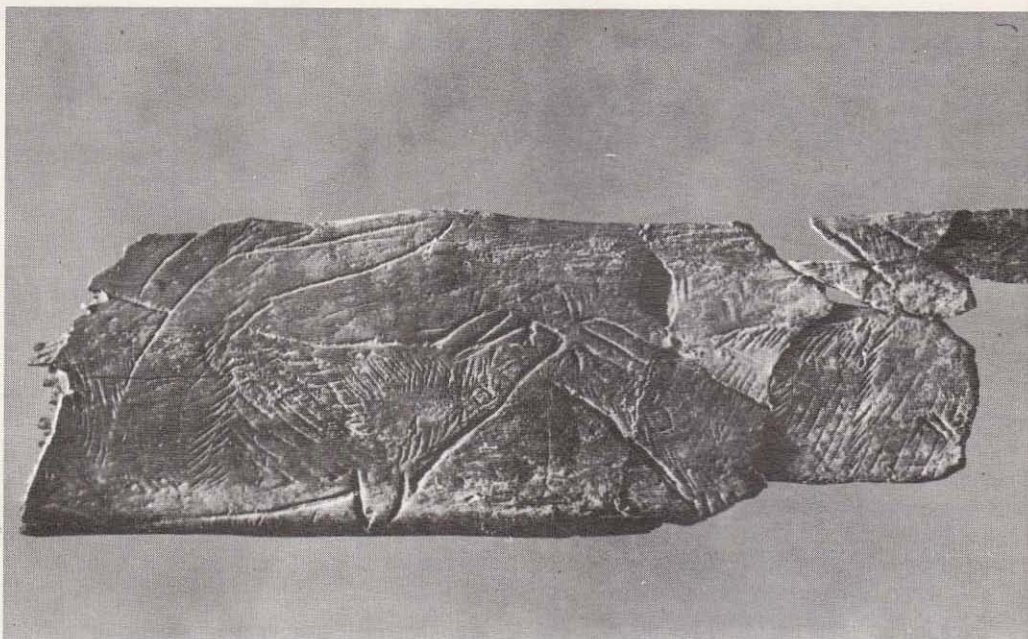


Photo R. Robert de la BT 439

Gr. 7 : Les objets taillés dans les os ou les bois de cervidés. Croquis, décor.

Au musée

Le conservateur nous accueille et nous guide dans une visite commentée, c'est intéressant mais lourd avec 34 élèves. Ils ont d'ailleurs, vers la fin, tendance à s'éclipser, chaque groupe ayant hâte de faire son propre travail.

La 2^e partie — travaux par équipes — est extrêmement fructueuse. Chacun son carnet à la main, note, dessine, compare, s'active... Le groupe de garçons qui travaille sur les métaux n'est pas le moins passionné... et pourtant, c'était le groupe des élèves les plus pénibles et les plus faibles. Nous laissons partir le premier car à 16 h et prolongeons la visite d'une demi-heure, le signal du départ à

16 h 30 les consterne. Ils sont enthousiasmés par cette visite et certains y retourneront seuls, le jeudi.

Le lendemain, ils racontent, dans leur première composition française de l'année, leur visite au musée. Chaque groupe, en T.D., reproduit ses recherches sur de grandes chemises cartonnées. L'ensemble forme un bel album qu'ils sont fiers d'envoyer à leurs correspondants de Dieppe.

Voici une expérience de démarrage. Elle doit beaucoup, je pense, aux articles de Marc Prival dont la lecture, dans les Bulletins de travail de l'an dernier, m'avait vivement intéressée.

Lucette CORREZE
CES de Tujac
19 - Brive

AU DANEMARK

L'ECOLE DANS LES PAVILLONS D'UN LOTISSEMENT

SOLUTION DE FORTUNE OU D'AVENIR ?

Georges MASSIEYE

A Naestved (Zélande centrale) a débuté une expérience scolaire peu traditionnelle. En effet chaque classe de l'école dispose d'un appartement. Cette école peu ordinaire est située dans un lotissement aux abords de la ville. Les bâtiments scolaires ne sont ni plus ni moins que de petits pavillons entièrement équipés de moquettes, rideaux, de réfrigérateurs, de machines à laver, etc.

Les élèves viennent presque tous du lotissement environnant, ainsi leur école est-elle disposée de la même manière que leur maison. Chaque pavillon a une superficie d'environ cent mètres carrés avec une terrasse et un petit jardin attenant.

LES ENFANTS SE SENTENT CHEZ EUX

Un des journalistes de *Jeunes Pédagogues* a demandé au directeur de l'école ce qu'il pensait de tout cela.

« On remarque tout de suite que les enfants se sentent comme chez eux. Ils quittent leurs chaussures en entrant dans le salon et lorsqu'ils se trouvent à l'atelier ou à la salle des maîtres, ils demandent souvent : est-ce qu'un tel ou un tel est à la maison ? On n'entend sûrement pas cela dans une école traditionnelle. »

PAS DE CLASSE AU-DESSUS DE 20 ELEVES

— Il y a combien d'élèves à l'école en ce moment ?

« Pour l'instant nous en avons environ cent vingt, mais chaque jour il y a trois ou quatre inscriptions nouvelles ; nous sommes dans un quartier en cours de peuplement. Les parents viennent d'endroits très différents. La plupart proviennent de Copenhague ou de sa banlieue et nombre d'entre eux travaillent encore dans la capitale. L'effectif de chaque classe ne dépasse pas 20, dès que c'est le cas, nous dédoublons en ouvrant une nouvelle classe. Cela signifie que presque chaque mois nous avons besoin de nouveaux maîtres et d'un nouvel emploi du temps.

— Comment sont les rapports des parents avec l'école ?

— Nous avons démarré l'école par une série de réunions avec les parents. Ceux-ci, en groupes, ont discuté et débattu de ce qu'ils attendaient de l'école. Ensuite le conseil des maîtres leur a présenté son point de vue. Ensemble nous avons essayé de faire coïncider tout cela. D'ailleurs, je crois qu'il y a de grandes chances d'avoir un bon milieu favorable ici dans le quartier. »

DES INSTITUTRICES EN MAJORITE

A l'école les institutrices sont en majorité plus qu'absolue. Jorgen Soelberg, le directeur est le seul homme parmi six adjointes. Les cuisines ne sont pas encore utilisées, disent-elles. Les enfants doivent d'abord bien faire connaissance avec ce nouveau milieu avant de pouvoir expérimenter ces nouvelles formes d'enseignement, ajoute le directeur qui raconte comment les problèmes dont le quartier a à faire face, se décèlent dans la conduite des élèves. L'école a eu à subir quelques déprédations, aussi a-t-on été obligé d'ouvrir l'œil et de bien fermer les portes surtout les premiers temps, plus tard il est question de laisser l'école ouverte à tous.

UNE ECOLE DE SECOURS ?

L'école a été ouverte au dernier moment comme solution de fortune. A cause des nombreux problèmes concernant la fusion des grandes communes, on avait négligé d'établir un projet d'école dans les nouveaux quartiers aux abords de Naestved. On ne trouva rien de mieux que de démarrer l'école dans quelques pavillons disponibles. L'école est appelée par les habitants et les enfants du quartier — l'école de secours —. Cette expression entâche quelque peu l'opinion des élèves sur leur école. Nombre d'entre eux pensaient à l'origine qu'une école « classique » aurait été bien meilleure que celle-là — qui n'était après tout qu'une école de secours.

La question est justement de savoir si, par un coup du hasard, on n'aurait pas trouvé bon nombre des qualités que l'on essaie d'établir dans quelques projets avancés en architecture scolaire. J. Soelberg veut utiliser toutes les expériences de cette école lorsque la « vraie » école sera construite.



Photo Massieye

On peut déjà se demander si l'administration scolaire de Naestved ne laisse pas passer une occasion unique, alors qu'il faudrait tout de suite contrôler les effets et résultats de ce milieu scolaire inhabituel. Les architectes et les pédagogues pourraient sans aucun doute recueillir pas mal d'enseignements dans cette école de « Dyssegaard » à Naestved. De telles expériences, le Danemark en a bien besoin. Et nous ?

G. MASSIEYE
(d'après le supplément à « Jeunes Pédagogues » n° 8, octobre 1970).

POURQUOI S. B. T. J. ?

Christiane COLOMB

Venant de terminer mon premier projet SBTJ : *Le soleil se promène dans le ciel*, je vais essayer de vous le présenter, SBTJ étant une nouvelle revue de l'E.M. susceptible d'être bientôt éditée.

— 11 pages de textes d'enfants du CP, du CE1 et du CE2, de ma classe et d'autres classes ;

— 3 textes d'auteurs à la portée d'enfants du CE1 et CE2 (1 texte de Prévert, 1 texte de Guillevic, 1 texte d'E. Perochon) ;

— 7 pages d'expériences réalisées par les enfants de la classe ;

— 1 page de questions soulevées par les enfants et laissées *provisoirement* sans réponse.

— 1 page de bibliographie rappelant les textes ou les expériences déjà parus sur le même thème dans les précédentes éditions de l'Ecole Moderne. Avec quelques références de disques ou de livres traitant du même sujet.

Toutes ces pages seront présentées sous forme de fiches, ce qui facilitera leur emploi dans un travail par équipes.

Voici SBTJ présenté succinctement. Je vais essayer maintenant d'expliquer pourquoi les camarades de la commission C.E. ont éprouvé le besoin de ce nouvel outil dans leur classe.

I. SBTJ, OUTIL DE LECTURE

Au CP, nous avons les livrets de lecture naturelle, trop simples pour des CE1, d'autant plus pour des CE2.

Au CM, nous avons les SBT textes d'auteurs.

Au CE, nous n'avons pas grand-chose.

Mes enfants, par exemple, lisent les albums d'enfants, les pages de BTJ Magazine, les fiches de lecture qu'ils choisissent dans le fichier de lecture fabriqué par moi au long des ans, les journaux reçus. Chacun prépare donc une lecture dont le thème, forcément, diffère. Bien sûr, il en sort des discussions intéressantes, mais un peu trop dispersées. Avec SBTJ, les fiches seront toutes sur le même thème. D'autre part, si nous achetons plusieurs exemplaires de chaque SBTJ, plusieurs enfants pourront lire la même fiche en même temps, et profiter de la lecture des uns et des autres. Non pas que je veuille appeler les camarades à faire annoncer leurs élèves tous en chœur sur le même texte. Mais depuis 8 ans que j'ai des CE1, j'éprouve, et les enfants aussi, le besoin de lecture par équipes, à 3 ou 4 sur le même texte, les enfants s'aidant à trouver les mots qu'ils ne savent pas lire — chacun étant heureux d'apporter son savoir aux autres.

Les textes de SBTJ, de par leur origine (textes créés par des enfants) seront beaucoup plus à la portée des enfants que les textes, arides le plus souvent, des livres de lecture.

Du même fait, ils seront chargés de beaucoup plus d'affectivité. Or il suffit d'avoir fait un cours préparatoire quelque temps pour se rendre compte de la place énorme que prend l'affectivité dans l'apprentissage de la lecture.

Voici ce qu'écrivit J. Coudray des textes du SBTJ *Soleil* après l'avoir fait corriger dans sa classe :

« Les textes sont très jolis, chauds comme le soleil. Ils ont donné envie à mes élèves de faire des dessins. »

Voici un de ces textes :

« Pour aller dans le soleil, viens à 7 h du matin à la montagne des baleines. N'oublie pas la corde pour redescendre. Choisis un peuplier (c'est pointu) dans ta poche, cache une clé d'or monte en haut de l'arbre appelle l'orage attends l'arc-en-ciel quand il est là, saute dessus et laisse-toi faire. »

Peut-être ces textes donneront-ils aussi envie à vos élèves de faire des dessins, ou des poèmes, ou simplement de rêver un peu ; et si vous les laissez s'exprimer librement, d'autres textes, faits par eux cette fois, jailliront.

II. SBTJ, POUR L'ENRICHISSEMENT DU TEXTE LIBRE, DE L'EXPRESSION LIBRE

Lorsque, en classe, naît une discussion sur un thème, que jaillissent des textes nés soit individuellement, soit de la collectivité classe (je pense aux textes sur le vent le jour où celui-ci empêchait les enfants d'avancer sur le chemin de l'école), les enfants aiment rappeler qu'ils ont lu telle chose ou telle chose soit sur BTJ, soit sur une Gerbe, soit sur une revue reçue à la maison. Ce

qui nous oblige à un travail de recherche, pas inutile, bien au contraire, mais qui prend beaucoup de temps. Nous aurions tout de suite sous la main, avec SBTJ, des textes traitant du sujet dont nous parlons, et des références nous permettant de retrouver immédiatement ce que nous possédons peut-être déjà sur ce sujet avec, à l'occasion, des rappels de disques, de peintures, etc. Sans pour cela, bien sûr, revenir au bon vieux centre d'intérêt d'autrefois ! l'enthousiasme des enfants, ou au contraire leur défection étant notre baromètre.

III. SBTJ, RECUEIL D'EXPERIENCES SUR UN MEME THEME

La deuxième partie de ce SBTJ est consacrée à la relation d'expériences faites entièrement par les enfants de la classe.

Elles partent d'une expérience vécue, simple, amusante : un jour de grand soleil, Yves s'amuse à faire danser son ombre dans la cour ; bien sûr, tout le monde veut en faire autant, puis c'est à qui inventera autre chose ; les idées fusent, nous nous mettons au travail pour les réaliser. Ce sont ces idées, puis ces réalisations, que nous vous proposons ; une idée, une réalisation par fiche, afin que ce soit bien clair, afin que chaque équipe puisse réaliser, en s'aidant de sa fiche individuelle, l'expérience racontée.

Exemples d'expériences proposées :

- faire balancer son ombre ;
- changer de positions et observer l'ombre ;
- mesurer les ombres ;
- chronométrer la vitesse à laquelle l'ombre grandit ;
- faire un « réveil solaire », etc.

Ces fiches peuvent servir de point de départ. Voici ce qu'écrivit encore J. Coudray :



Photo Delbasty

« Pour certains enfants, il faut un point de départ sécurisant; tout seuls, ils manquent d'idées, surtout pour ceux qui viennent du traditionnel. Avec ces fiches, ils arrivent à un résultat. »

Mais elles ne doivent pas être un aboutissement. L'enfant, étant mis en éveil par les expériences de ses camarades d'une autre école, ne sera pas obligé de les suivre fidèlement jusqu'au bout. Il pourra, en cours de route, trouver d'autres pistes, d'autres idées, et s'y engager. La fiche du SBTJ n'aura servi alors que de tremplin. Pour ma part, c'est le rôle que je voudrais qu'il lui soit attribué; pour cela, avec mes enfants, nous nous sommes efforcés de laisser des pistes ouvertes, de suggérer des expériences que nous n'avons pas faites, mais auxquelles nous avons pensé, de lancer des pistes: « Et vous, qu'en pensez-vous? »

« Ne pourriez-vous pas essayer de dessiner aussi l'ombre du piquet au clair de lune. »

Nous nous sommes efforcés de faire jaillir la discussion, pour que les enfants qui « feront » ces fiches ne suivent pas, les yeux fermés, l'esprit fermé, un chemin tout tracé.

Ces fiches serviront-elles aux enfants habitués à faire librement des expériences? J'en suis persuadée.

Leurs expériences faites, ils pourront les confronter avec celles d'autres camarades et, soit être sécurisés en trouvant les mêmes résultats qu'eux, soit y trouver d'autres pistes auxquelles ils n'avaient pas pensé.

La partie SBTJ expériences correspondra un peu aux pages «*Inventions et Découvertes*» des BTJ, mais avec l'avantage de grouper ensemble des expériences sur le même sujet.

La bibliographie rappellera d'ailleurs les pages de BTJM traitant du même sujet.

J'ai oublié de dire que SBTJ est un travail d'équipe, les travaux, les textes, les expériences de plusieurs écoles y étant mélangés, ce qui assure plus d'originalité, de diversité, aussi bien dans les textes que dans les expériences.

Voici une présentation de SBTJ. J'ai certainement oublié des choses. Aussi, je demande à d'autres camarades, qui travaillent aussi à SBTJ, d'apporter leurs arguments justifiant l'existence de cette revue prise en charge par la commission CÉ.

D'autant plus que tous les SBTJ ne se ressembleront pas, certains proposant des maquettes, d'autres des constructions libres etc. A vous le stylo.

Christiane COLOMB
École publique St-Joseph
42 - Rive-de-Gier

NOUS avons lu...

Les livres

HISTOIRE DE LA REVOLUTION FRANCAISE

I. « De la Bastille à la Gironde » 1789 à 93
II. « De la Montagne à Brumaire » 1793 à 99
par Albert SOBOUL, professeur à la Sorbonne. Deux volumes dans la collection « Idées » N.R.F.

C'est une étude très riche, très fouillée, de cette période révolutionnaire dans laquelle l'auteur fait le point critique des connaissances acquises. Il y apparaît rapidement, qu'en fin de compte, cette révolution « n'a donné de droits dans la nation, qu'aux seuls possédants, en identifiant bientôt patrie et propriété ». Les grands principes de 89, la déclaration des droits de l'homme, y sont analysés en mettant en lumière les « restrictions, précautions et conditions » qui en limitent singulièrement la portée.

Au fil des pages, apparaissent les grandes figures qui ont jalonné cette période : Louis XVI, Robespierre, Marat, Bonaparte, Napoléon, etc., avec un profil qui n'est pas celui de nos manuels d'histoire traditionnels.

Enfin, l'ouvrage se distingue par une densité de vie, un fourmillement extraordinaire, qui en font une lecture facile et passionnante.

H. MONEYRON

L'HOMME IMAGINANT

Henri LABORIT
Collection 10.18.

Dans un petit livre H. Laborit tente une démonstration sur le devenir de l'homme, en le définissant ainsi :

« En ne plaçant ses espoirs que dans la transformation, par ailleurs indispensable, de son environnement socio-économique, l'homme ne résoudra qu'imparfaitement le problème de son aliénation. Seule la connaissance de ses déterminismes biologiques et de leur organisation hiérarchisée, lui permettra la transformation de sa structure mentale, sans laquelle toutes les révolutions risquent d'être vaines. »

La démonstration se déroule logiquement sur le plan des idées sous une forme abstraite où faute de preuves on apporte des affirmations fausses. Ainsi le P.C. russe est réduit à une vulgaire bureaucratie, durant la guerre de 39-45 et depuis il a montré qu'il était autre chose. Le socialisme russe est assez souvent mis au même niveau que le capitalisme, c'est là faire un compte à rebours. La part de l'élite recyclée (espoir de l'auteur) n'est déterminante dans la genèse sociale que si elle traduit les aspirations de la masse (négligée par l'auteur) et en subit le contrôle.

Ces réserves importantes faites, le livre est attachant. L'auteur a l'intelligence de se décentrer par rapport à la situation actuelle, d'apparence stagnante, pour découvrir les pulsions sociales. Cette attitude présente les problèmes sous un angle nouveau et incite à la réflexion.

Il applique ses vues psychologiques surtout freudiennes à la sociologie (micro ou macro) et arrive à des conclusions, il aimerait d'ailleurs bien dépasser ces vues par trop théoriques pour atteindre les bases physico-chimiques de notre comportement et présenter alors de véritables preuves.

Chemin faisant il s'oppose à Freinet dans sa conception du travail social énergétique, par contre il le rejoint sur la création. Il manie le paradoxe et voit l'étendue de notre liberté diminuer dans la mesure où nos connaissances s'accroissent.

Tout cela est trop idéaliste pour un scientifique et gâte l'excellente intention qui l'anime : faire prendre conscience à chacun de la relation permanente et de l'influence réciproque entre la psychologie de l'individu et celle de la société.

H. VRILLON

Les dossiers pédagogiques

le n° simple 1,50 F ; le n° double 2,50 F ; le n° triple 3,50 F.

1. Le limographe à l'Ecole Moderne
2. Instructions officielles
3. Classes de transition
4. L'écriture
5. L'organisation de la classe
6. Bandes enseignantes
7. Plus de manuels, plus de leçons
8. L'Imprimerie et les techniques annexes
9. Exploitation pédagogique des complexes d'intérêt
10. L'éducation musicale
11. Journal scolaire au second degré
- 12-13. Les sciences au second degré
14. Brevets et chefs d'œuvre
- 15-16. Mathématiques au second degré
17. Mode d'emploi de l'imprimerie
18. Enquêtes et conférences au second degré
19. Mémento de l'Ecole Moderne
20. L'apprentissage de l'expression orale et écrite de 6 à 15 ans
21. La documentation audiovisuelle, utilisation de la B.T. Sonore
22. Expérience de raisonnement mathématique à l'école maternelle
23. Gerbe des journaux au second degré
24. L'organisation de la classe de transition
25. L'organisation de la classe au CP et au CE
26. La pédagogie Freinet au Second degré
27. L'enseignement des langues au S. degré
- 28-29. Expériences d'initiation au raisonnement logique
- 30-31. Cinéma et télévision - l'emploi des moyens audiovisuels
- 32-33. L'enseignement mathématique (2^e degré)
- 34-35. La coopérative scolaire au sein de la pédagogie Freinet
- 36-37. Calcul et mathématique au CM et en Classe de Transition
38. La méthode naturelle en histoire, géographie et sciences d'observation
- 39-40. L'étude du milieu au Second degré
- 41-42-43. Initiation au raisonnement logique à l'école maternelle
44. Une méthode naturelle d'apprentissage de l'anglais en classe de 6^e
45. Les conférences d'élèves en classe de transition
- 46-47-48. Une expérience de mathématique libre, dans un C.E. 1^{re} année.
49. Discussion sur la formation scientifique
50. Un essai de correspondance scientifique au 1^{er} cycle
51. Comment démarrer en pédagogie Freinet
52. Etude du milieu et programmation
53. Transformations et matrices (2^e degré)
54. L'observation libre au C.E.
55. Les prolongements du texte libre (2^e deg.)
- 56-57-58. Un trimestre de mathématique libre
59. Une adolescente naît à la poésie



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 309 - N° d'impression 1742 - Dépôt légal : 1^{er} trimestre 1971
Abonnement : France : 38 F - Étranger : 51 F à ICEM - CCP Marseille 1145-30