

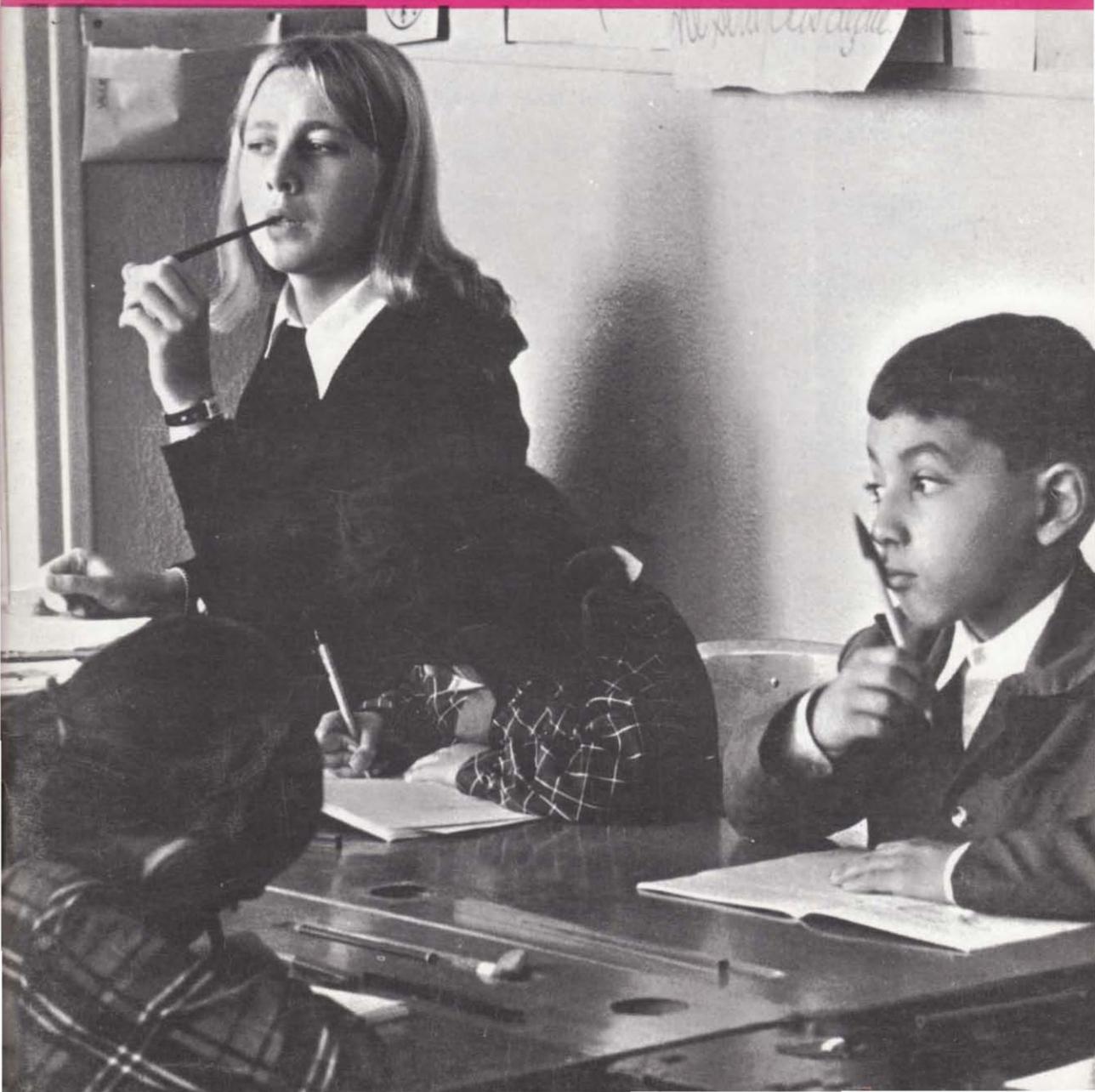
# L'EDUCATEUR

43<sup>e</sup> ANNÉE

14-15

**PÉDAGOGIE FREINET**

1-15 AVRIL 1971



# Sommaire

F. DELÉAM	Faire connaître la pédagogie Freinet .....	1
J.-J. DUMORA	Vivre sa mathématique .....	5
M. ROCHARD	J'ai 12 ans et je me pose des questions .....	10
B. THIREAU	Comment nous travaillons en sciences .....	13
	Fichier technologique .....	17
Dossier	Les adolescents parlent de la pédagogie Freinet .....	23
J.-P. LIGNON	L'expression musicale totale .....	49
J. LEMERY	Aider à inventer une vie nouvelle .....	51
D. ROBBE	Les "montreurs" .....	55
G. GENNAI	Faire son propre tâtonnement .....	58
L. MARIN	En classe avec les parents .....	59
J.-F. UEBERSCHLAG	Mathématiques modernes en Grande-Bretagne .....	61
	Livres et Revues .....	65

---

L'EDUCATEUR, 1<sup>er</sup> et 2<sup>e</sup> degré, revue pédagogique bimensuelle  
avec suppléments

L'abonnement (20 n<sup>os</sup> + dossiers) : France : 38 F ; Etranger : 51 F

---

En couverture : *Photo Henri Elwing*

# FAIRE CONNAITRE LA PÉDAGOGIE FREINET

Fernand DELÉAM

Je reçois souvent des visiteurs ou des coups de téléphone me posant la question :

« *J'ai appris, par hasard, l'existence d'une pédagogie moderne, dénommée pédagogie Freinet. J'en ai entendu vanter les qualités : elle plaît aux élèves, elle passionne les enseignants qui la pratiquent, elle répond au vœu des parents de préparer leurs enfants à la vie... Mais qu'est-ce que la pédagogie Freinet ?* »

Alors un dialogue s'instaure entre mon interlocuteur et moi, dialogue qui se poursuit le plus loin possible, suivant le temps dont nous disposons, la curiosité et l'intérêt éprouvés par la personne, la précision des questions posées :

« Il m'est très difficile de répondre brièvement à votre désir, mais je vais tenter de le faire. La pédagogie Freinet est plus soucieuse de l'éducation de l'homme que de culture encyclopédique. Pourtant elle est à la fois *scientifique* parce qu'elle repose sur la connaissance psychologique de l'enfant, à la fois *motivée* parce qu'elle correspond aux besoins naturels de l'enfant, à la fois *active* parce que l'enfant apprend en agissant et non

dans les livres, à la fois *expérimentale* parce que la personnalité s'y construit par tâtonnements et expériences, à la fois *sociale* parce qu'elle entend former le citoyen par le travail en équipe et la cogestion, à la fois *moderne* parce qu'elle utilise tous les moyens des sciences et des techniques nouvelles comme l'audio-visuel et l'informatique, et surtout elle est *humaniste* car elle veut préparer l'enfant à une vie proprement humaine.

— *Pourquoi l'appelle-t-on* pédagogie Freinet ?

— C'est Célestin Freinet, instituteur, né à Gars en 1896, décédé à Vence en 1966, qui en a tracé les grandes lignes. Il fut aidé en cela par son épouse Elise Freinet, sa première collaboratrice, et des milliers d'instituteurs et de professeurs qui ont compris sa part originale dans la novation pédagogique. Il a apporté aux enseignants des outils et des techniques qui, alliés à des qualités de cœur et d'esprit, ont rendu possible *l'école du peuple*. Il les a aidés à trouver le chemin de la liberté en leur permettant de considérer l'éducation avec un regard tout neuf.

— *Quelles sont les bases historiques de la pédagogie Freinet?*

— Vous avez raison de poser cette question car Freinet a reconnu lui-même qu'il avait puisé à toutes les sources vives les principes qui pouvaient s'intégrer dans son école et l'aider dans sa tâche d'éducateur. Et c'est tout à son honneur.

C'est avec Montaigne qu'apparaît l'humanisme pédagogique. Rousseau a insisté sur la nécessité de tenir compte de la nature même de l'enfant. Decroly montre l'importance des « intérêts » liés aux besoins fondamentaux de l'homme et propose une « école pour la vie, à travers la vie ». Makarenko indique la façon de prendre l'enfant tel qu'il est pour l'élever dans la société. Piaget élabore une pédagogie qui repose sur la connaissance scientifique de l'enfant et de son milieu. Ferrière s'adresse à la spontanéité de l'enfant et crée « l'école active » qui a le souci de préparer à la vie active.

— *Mais quelle est l'originalité de la pédagogie Freinet dans tout cela?*

— La position originale de Freinet est d'avoir su concilier expérimentalement l'école et la vie, l'individu et le groupe, la liberté et le travail, la théorie et la pratique... Le travail scolaire doit être en même temps sérieux et agréable, individuel et coopératif, libre et planifié, intellectuel et manuel... Pour cela il doit répondre à un besoin et être dédié à quelqu'un.

— *Alors sur quelle loi philosophique repose la pédagogie Freinet?*

— En naissant l'individu est « chargé d'un potentiel de vie », lequel doit croître, s'épanouir et se transmettre, dans un équilibre sain. Tout ce qui

gêne ou détruit cet équilibre, est néfaste. N'est-ce pas là la loi dynamique de la vie?

— *Et quels sont les fondements psychologiques de la pédagogie Freinet?*

— La voie normale de l'acquisition est « le tâtonnement expérimental, démarche naturelle et universelle ».

En effet, observez un enfant qui essaie de construire une cabane : il place des branches plus ou moins longues, il rejette les trop longues et les trop courtes, pour trouver celles qui ont juste la dimension voulue. Même s'il échoue, il recommence, après avoir réfléchi, pour arriver au résultat voulu. Lorsqu'il voudra recommencer, intelligence et raison auront établi des rapports qui lui permettront le maximum de succès.

Ce tâtonnement expérimental permet à l'individu de construire sa personnalité et de l'enrichir. Ces concepts acquis deviennent *techniques de vie*. Il faut les favoriser en créant le milieu et le climat les plus favorables à la réussite.

— *Si l'enfant ne veut pas faire l'effort pour réussir, que se passe-t-il?*

— C'est que le milieu et le climat ne sont pas aidants ; c'est l'échec.

Qui dit technique, dit travail. Freinet écrit : « L'éducation trouvera son moteur essentiel dans le travail ». Si ce travail a un sens précis, s'il est motivé, l'effort ne compte plus. Pour ce, nous concevons le travail comme une activité libre. Mais ce travail est motivé par le désir de faire, de connaître, par la conscience des acquisitions souhaitables et par la vie du groupe-classe. Et ce travail est consigné sur un plan d'activités dressé par l'enfant lui-même au sein de la communauté.

— *Quelles sont les techniques éducatives préconisées par la pédagogie Freinet ?*

— Le texte libre, recommandé officiellement, est la plus connue ; il permet d'accéder à la construction vivante de la langue. Le dessin libre et la peinture libre plaisent énormément à l'enfant à condition qu'on lui laisse le choix complet de son sujet, de sa technique, de ses couleurs, de son format et de son temps. L'exploitation des complexes d'intérêts débouche sur les enquêtes, les conférences, les recherches d'histoire et de géographie, les travaux scientifiques. Il faudrait citer encore le calcul vivant, le journal scolaire, la correspondance, le travail individualisé, etc. Je ne peux les décrire en si peu de temps.

— *Mais comment peut-on s'initier à toutes ces techniques de la pédagogie Freinet ?*

— Le mieux est d'entrer en contact avec les militants de l'Institut Coopératif de l'Ecole Moderne qui, dans leurs classes, au cours des nombreux stages qu'ils organisent, dans leurs commissions de travail, au cours des réunions de leurs groupes départementaux et dans de nombreuses associations syndicales ou culturelles, travaillent pour promouvoir une école du peuple mieux adaptée à la vie moderne et plus conforme à leur idéal.

— *Quel est donc cet idéal de la pédagogie Freinet ?*

— Il est exprimé dans notre Charte de l'Ecole Moderne. Il vise à épanouir et élever l'individu dans un climat de liberté, de travail, de responsabilité, de coopération et de fraternité pour

qu'il puisse rendre les plus grands services à la communauté.

— *Quelle est la position de la pédagogie Freinet face à la « rénovation pédagogique officielle » ?*

— Nous ne pouvons nous contenter d'une modification des programmes, de timides réformes de quelques « disciplines » dites « fondamentales », de l'application du « tiers temps » ou d'un aménagement partiel des structures de l'Education Nationale. Nous voulons une transformation complète, démocratique de l'école pour qu'elle devienne « l'école du peuple, par le peuple et pour le peuple ».

— *Et quelle est la position de la pédagogie Freinet face à l'Administration ?*

— Nous pensons qu'il faut distinguer entre l'Administration gouvernementale qui a des finalités tout à fait opposées aux nôtres puisqu'elle vise la satisfaction des intérêts de la classe dominante de notre actuelle société capitaliste, et les administrateurs qui partagent nos idées sur l'éducation et qui sont prêts à nous aider, ce dont nous les remercions. C'est pourquoi nous tenons à notre indépendance. Mais nous invitons tous ceux qui pensent comme nous, à conjuguer leurs efforts pour construire avec nous une école nouvelle et une société nouvelle. »

Evidemment, le dialogue est loin d'être terminé. Je n'ai pas eu la prétention d'épuiser ce vaste sujet. Je sais très bien que je n'ai rien écrit de nouveau. J'ai voulu modestement rappeler, si besoin en est, à tous les militants de l'Ecole Moderne et à tous ceux qui souhaitent un avenir meilleur,

que nous devons faire connaître la *pédagogie Freinet*. N'était-ce pas le but de notre congrès-festival qui vient de se tenir à Nice?

Pour ma part je suis prêt à continuer la conversation avec n'importe qui. Je crois fermement aussi que ce dialogue doit permettre, comme le voulait Freinet, de faire évoluer notre pédagogie qui doit sans cesse se remettre en cause et se livrer à de nouvelles expériences pour être toujours adaptée et mériter son qualificatif « moderne ».

Fernand DELEAM

P.S. : Les idées et les citations de cet article proviennent des livres suivants :

— *Naissance d'une Pédagogie Populaire*, de Elise Freinet (Maspéro)

— *Essai de psychologie sensible*, de Célestin Freinet (Delachaux-Niestlé)

— *L'Education du travail*, de Célestin Freinet (Delachaux-Niestlé)

— *L'Ecole du Peuple*, de Célestin Freinet (Maspéro)

qu'on peut se procurer à la CEL, Place Bergia, BP 282, 06 - Cannes.

## CINÉMA POUR LE TEMPS PRÉSENT

9<sup>e</sup> RENCONTRES INTERNATIONALES — FILM ET JEUNESSE  
GRENOBLE/MAISON DE LA CULTURE — 9-20 JUILLET 1971

### UN FESTIVAL INTERNATIONAL

### Série COMPETITION

Grâce au concours de plus de 30 nations, nous présenterons et débattrons de films virils, voire difficiles et agressifs — les R.I.F.J. demandent plus que jamais au cinéma d'être en prise directe sur le réel, d'enrichir et de mener à l'action pour le salut d'un monde menacé de destruction, miné par l'injustice et l'inconscience. Un JURY International de JEUNES attribuera le PRIX du long-métrage et celui du court-métrage.

### Série INFORMATION

Plusieurs films seront présentés par les R.I.F.J. dans cette série. Mais plusieurs projections seront réservées à l'Association Française des Cinémas d'Art et d'Essai, à la Société des Réalistes de Films, à la Fédération Internationale des Ciné-Clubs, etc...

Seront également présentés les films primés au Festival du court métrage de Tours 1971 et au Festival du film d'animation d'Annecy 1971.

### UN COLLOQUE INTERNATIONAL

Le colloque aura pour thème : "LE JEUNE ET LA PROFESSION"

Dix conférences-débats de deux heures et une sélection particulière de huit films (suivis de débats)

### UN STAGE DE REALISATION (pour ceux qui ne suivent pas le colloque)

Ce stage sera implanté au STADE DE GLACE de Grenoble. Il se fera en format 16 mm noir et blanc. Les candidats seront formés en équipes de six — chaque équipe possédera tout le matériel nécessaire (caméra, banc de montage, etc...) et sera placée sous la responsabilité d'un moniteur (venu d'une grande école de cinéma de France ou de l'Etranger) — La liste d'inscription sera close au 12<sup>e</sup> candidat. Un programme particulier de films sera projeté NON-STOP dans une salle du STADE DE GLACE.

### RENSEIGNEMENTS PRATIQUES

#### INSCRIPTION

- a) CONGRESSISTE  
(donne accès au Festival et au Colloque)  
100 F (+ de 25 ans)  
50 F (- de 25 ans)
- b) STAGIAIRE : 100 F  
(donne aussi accès au Festival et au Colloque)

#### SEJOUR

- a) logement en chambre individuelle de la cité universitaire (village olympique de Grenoble)  
Forfait : 22 F/jour (chambre et repas)
- b) logement en hôtel toutes catégories
- c) logement chez l'habitant

RENSEIGNEMENTS ET INSCRIPTIONS : COMITE D'ORGANISATION DES 9<sup>e</sup> R.I.F.J.  
9, boulevard Jean Pain — 38 — GRENOBLE — téléphone : 87 - 60 - 11 / 87 - 60 - 12

Vous pouvez également écrire à notre camarade Francis Legrand, fondateur et directeur de ces Rencontres :  
Mas 'du Tilio — 06 — MOUGINS — téléphone : 90 - 03 - 93

# VIVRE SA MATHÉMATIQUE

Jean-Jacques DUMORA

Mon fils dès qu'il a su dire quelques mots a manifesté à quel point il est déjà engagé dans sa mathématique.

Il ne cesse de répéter en joignant le geste à la parole son manège relationnel bébé-maman, bébé-papa-maman-bébé, papa-bébé-papa-maman. Toutes les bêtes s'appellent bamba comme notre chienne et tout ce qui se mange se nomme bonbon. Plus tard il prend son grand nounours et essaie de le loger dans une boîte de sucre, le tourne, le retourne, tourne et retourne la boîte et essaie finalement d'autres objets pouvant servir de lit à son compagnon favori. Quoi ! il suffit de regarder vivre nos enfants pour se rendre compte que tout est en marche, que le moindre jeu, comme le « coucou » derrière la porte, est une expérience sérieuse, fondamentale et non un amusement dérisoire. Dès la naissance, le processus de connaissance du monde extérieur ou plutôt l'étude des relations qui existent entre ce monde et lui est engagé, la grande exploration commence. Qu'est-ce que

la mathématique actuelle sinon comme le dit Papy « *une mathématique essentiellement relationnelle qui s'intéresse davantage aux relations entre les objets qu'à leur nature* ».

La mathématique, dès le plus jeune âge de l'enfant, n'est-elle pas une stratégie d'exploration du monde ? Et en cela elle « colle » et doit « coller » à la vie.

Quand Freinet recommande de partir, non pas du manuel ou d'une liste de notions (programme) mais de la vie, quand il demande de respecter, de favoriser le tâtonnement expérimental de chaque enfant, quand il recommande d'accorder une large part à l'intuition, il pose les fondements d'une méthode naturelle qui rétablit les processus normaux et permet à l'enfant de se réaliser pleinement.

Donc pour en revenir à nos classes et à nos petits, n'imposons aucune règle d'avance, mais favorisons le plus possible observations et expériences, à même la vie. Favorisons

« l'empoignade » et pensons que c'est à l'enfant et à lui seul de résoudre ses problèmes, de construire ses concepts et non à l'adulte d'y pourvoir pour lui.

Comment alors enseigner la mathématique ?

Mais on n'enseigne pas la mathématique, comme d'ailleurs tout le reste, on peut tout au plus créer un climat favorable à l'éclosion mathématique.

A la mathématique que l'on dit maintenant « traditionnelle », je ne vais pas substituer, pour sacrifier à la mode, une autre théorie mathématique tout autant sclérosante à plus ou moins brève échéance. Ce ne serait d'ailleurs que substituer un formalisme à un autre. L'intérêt de l'enfant n'est pas d'étudier telle ou telle théorie, ce qui est une conception moyenâgeuse de l'enseignement, et une perte de temps car qui sait détenir la vérité ?

Le plus important est que cette vérité du moment, tout en restant relative, serve à quelque chose ou du moins à quelqu'un. Mais l'intérêt de l'enfant est de pouvoir disposer d'outils qui lui permettent de faire un pas de plus vers sa construction personnelle. La théorie des ensembles est un de ces outils mais il faut s'en méfier car il pourrait devenir prépondérant et infirmer tous les autres. Nous aurions alors des générations d'enfants saturés de « patates » comme nous avons eu des générations portant les stigmates des tables et des opérations.

Quelles sont les qualités d'un bon outil ? Essentiellement qu'il soit utilisable, or ce qui se passe souvent dans l'enseignement, est que l'on passe le plus clair de son temps à étudier le mode d'emploi souvent très complexe et inadapté et ce qui devrait

être un moyen devient un but. Certes il est bon d'étudier la mathématique des autres, mais à la seule et unique condition qu'elle serve à construire la sienne propre.

Il faut remarquer aussi que décortiquer une théorie, apprendre les différentes parties du vélo cher à Freinet, donne moins le vertige que de monter dessus ; il y a moins de risques. Mais de toutes façons il faudra bien y monter un jour ou l'autre sur ce vélo, à moins que l'on oublie qu'il existe et que l'on ne l'étudie que comme un document, une pièce de musée en quelque sorte !

Donc enfourchons notre bicyclette, ne nous embarrassons pas d'un formalisme qui a sa raison d'être certes dans la communication avec autrui, mais qui risque fort de monopoliser le potentiel de l'enfant (souvenons-nous du temps presque actuel où notre rôle consistait à apprendre dans les petites classes les seules techniques opératoires et les sacro-saintes tables).

Dienès dit d'ailleurs à ce propos : « *La communication symbolique et verbale n'est pas un problème urgent dans l'apprentissage, elle sera posée et dès lors résolue par l'enfant lui-même sitôt que sa pratique exigera de lui la nécessité de la communication avec les autres ou avec le maître* ».

A quelle mathématique doit-on alors se « frotter » ? Mais à celle de tous les jours : tous nos gestes, toutes nos actions, l'appréciation d'une distance, d'une durée, le jeu des couleurs dans un tableau moderne, un ballet de Béjart et plus simplement notre image dans la glace, l'écriture sur le buvard, la disposition des lettres dans un mot, les cadences et les phrases d'une danse folklorique, notre corps et ses symétries.



*Gymnastique ou mathématique?*

Photo G. Hillairet

Le tout est d'en prendre conscience et de savoir qu'il existe une expression mathématique d'un fait, comme il existe une expression gestuelle, orale, artistique ; faire de la mathématique, c'est s'exprimer, c'est faire sa construction du monde simplement parce que la mathématique est une possibilité de se traduire. Chaque enfant porte en lui, en espérances, non seulement toutes les découvertes passées des hommes, mais aussi toutes celles à venir. Notre rôle est de respecter, de couvrir cet œuf riche de tous les mystères et de pas passer au crible d'une raison matérialiste des manifestations qui nous dépassent ; sinon nous risquons de tuer la fantaisie et l'imagination. Nous savons bien en ce moment d'ailleurs dans quelle pénurie nous sommes puisque certains pensent à construire des machines

pour exciter l'imagination des gens. L'enfant, donc, baigne dans un univers mathématique. Les situations fourmillent autour de lui. L'essentiel est qu'il prenne d'abord conscience qu'il peut agir sur tout ce qui l'entoure et ainsi sur lui-même, qu'il peut arriver à percer tous les mystères et qu'il est le seul à pouvoir le faire. Notre rôle d'éducateur, et non d'enseignant, est là, ce n'est pas une tâche facile. Certes le bébé ne nous a pas attendu pour commencer son tâtonnement ; l'élan vital est donné. Le milieu familial, parce qu'il est le milieu naturel, devrait pouvoir faire l'essentiel pendant les premières années. Ce n'est plus toujours le cas avec la vie moderne, pressée, stérile parce que bourrée de contraintes et d'interdits. Il faut dire sans être pessimistes que les jeux sont faits,

trop tôt, les inégalités étant énormes dès le départ, suivant le milieu social où se trouve l'enfant. Le rôle de l'école, où l'enfant arrive dans la mesure du possible de plus en plus jeune, serait de recréer un milieu naturel où toutes les expériences seraient possibles, au riche comme au pauvre, au fils de docteur comme au fils d'ouvrier.

Or, dans la plupart des cas, l'enfant est plongé dans un milieu encore plus contraignant et plus stérile car il y manque même souvent l'amour.

Sous prétexte d'en faire un être social — sous prétexte que la famille est défaillante et que la délinquance juvénile est en expansion — mais plus pour préserver la vie tranquille de l'enseignant « pénard », à l'abri de toute contestation, on en fait un infirme qui ne sait plus jouer, c'est-à-dire agir, travailler.

Notre rôle de maître serait, je crois, d'aller à contre-courant, d'effacer le plus possible les contraintes qui empêchent les enfants de s'exprimer, de recréer dans ce monde artificiel qu'est une classe, un havre de paix où l'on n'ingurgite pas des connaissances comme des aliments préfabriqués et prédigérés, mais où l'on mijote lentement, religieusement, la soupe aux choux en soulevant plusieurs fois le couvercle afin d'en humer le fumet.

Il faut créer un milieu riche, non seulement riche mais où l'enfant a le temps, le temps de vivre.

Ce n'est que dans un tel milieu que la mathématique peut être à l'aise, car on a beau être un bel explorateur, si tout est lisse et terne !

La vie d'un mouton ressemble à celle d'un autre mouton et leurs mathématiques doivent être tant soit

peu semblables ; elles les mènent tout simplement et sans histoire à l'abattoir.

Un milieu riche de toutes les expériences imaginées et inimaginables et voilà ta mathématique et la mienne à l'aise. Elles ne savent où donner de la tête, sont obligées de se donner des voies, des moyens, des véhicules. Tantôt elles cohabitent ou s'ignorent, puis se coupent, se bousculent, s'entrecroisent, se fondent un moment pour mieux pouvoir se combattre, s'éprouver, se dire uniques et personnelles, c'est la vie même. Alors le nombre sera le nombre. Nous ressentirons au plus profond de nous-même ce que c'est que faire partie d'un ensemble pour l'avoir vécu. Nous serons alors loin de la navrante définition qu'en donnent actuellement beaucoup d'enfants : « *c'est un rond où l'on met quelque chose dedans* ».

Alors la mathématique sera un vrai langage, une vraie écriture faite non pour lire et écrire, mais pour vivre.

Le malheur est que tout en sentant ce besoin de repenser l'éducation, tout en rénovant l'enseignement, en allégeant les programmes, nous soyons encore loin du compte, et je ne suis pas sûr d'ailleurs que ce désir louable de rajeunissement n'aille vers une éducation libératrice, mais plutôt vers une autre forme d'asservissement, le monde moderne ayant besoin de changer le modèle, le moule de ses moutons, ceux-ci n'étant plus rentables.

Un grand espoir est cependant permis car tout est mieux que l'immobilisme. Où il y a action, remise en question, il y a progrès ; à nous, éducateurs de savoir orienter cette action pour le bien de l'enfant. Par contre si nous restons enfermés dans notre fonctionnariat, dans notre monde clos

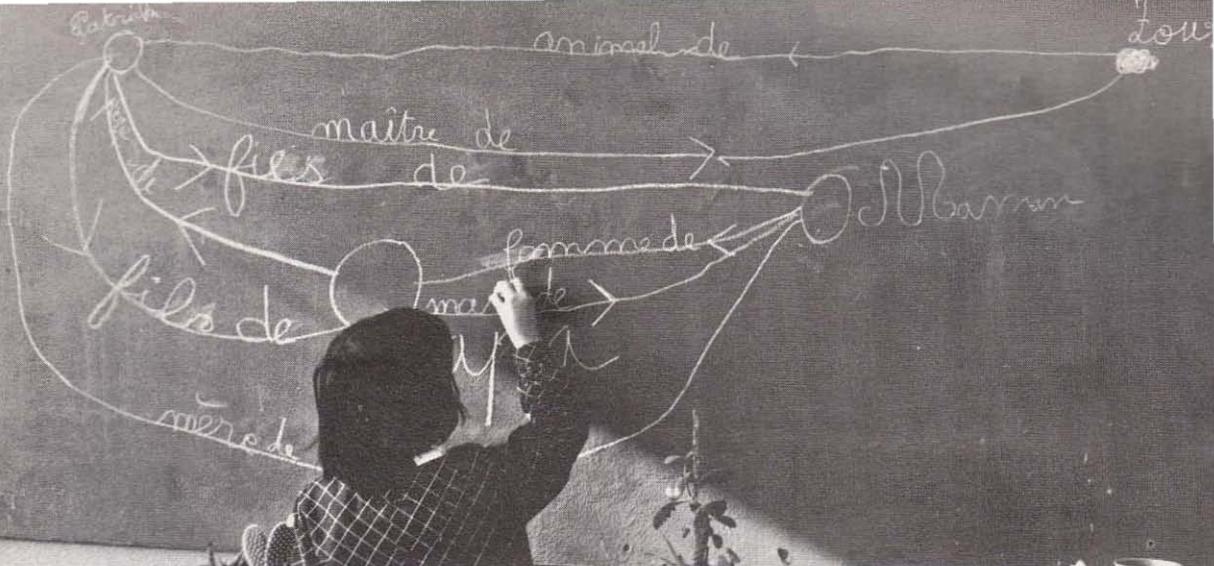


Photo Elwing

d'hommes pressés, de consommateurs à l'appétit sans cesse renouvelé et toujours monstrueusement exigeant, si nous plions sous le poids asservissant des machines merveilleuses qui grignotent nos libertés, nous font oublier notre condition humaine, nous risquons d'entraîner au nom de notre tranquillité coupable, nos enfants dès le plus jeune âge dans cette galopade effrénée, vers quoi, vers où? vers un monde sans arbre et sans oiseau. Un monde shadok en quelque sorte!

Jean-Jacques DUMORA  
42, rue H. D'heurle  
33 - La Teste

*N.B.* Certains diront en lisant ces considérations plus ou moins utopiques, ce n'est pas cela que nous attendons de l'Éducateur, nous ne pouvons rien en faire, nous avons une classe, à quoi cela peut-il servir dans l'immédiat.

À ceux-ci je réponds qu'avant de se servir de recettes, il faut voir dans quel but on va les utiliser.

Et si mes élucubrations pouvaient servir à une remise en question personnelle de chacun? Je crois que l'avenir passe avant tout par là et qu'avant d'être un éducateur il faudrait peut-être devenir un homme.

## RIDEF 71 au LIBAN

Le programme paraîtra dans un prochain numéro. Les camarades intéressés peuvent écrire dès maintenant à R. Linarès - BP 251 - Cannes.

# J'AI 12 ANS...

## ET JE ME POSE DES QUESTIONS

Maurice ROCHARD

Une classe de 6<sup>e</sup> III où 27 élèves (17 filles et 10 garçons) font doucement l'apprentissage de la liberté d'action, de la liberté d'expression pour la première fois de leur vie scolaire. Et peu à peu, on ose parler de ce qui préoccupe, *en classe* : c'est là leur plus grand étonnement, mais je joue le jeu. Nourris de télé, agressés de toutes parts par les affiches publicitaires, par la presse, la radio, etc., les questions se bousculent dans leur tête et c'est le vertige. Heureux celui auquel les parents savent encore répondre ou peuvent encore répondre malgré la fatigue, le manque de temps, ou la démission des autres. Mais, celui qui n'a pas cette chance ? Le groupe de camarades va-t-il pouvoir lui offrir cette sécurité qu'il recherche ?

Où en sommes-nous, aujourd'hui ? Il y a trois semaines, Claude H. nous apporte des œufs d'escargots et Mario un lézard. De la discussion qui suit, se dégage une préoccupation : le lézard sans queue a-t-il pu naître comme ça ? Oui, puisque certains parlent d'enfants qui sont nés avec des membres déformés. On donne des détails,

les mongoliens, etc., et puis... timidement... en rougissant : « Hier, à la télé, ils ont dit qu'on pouvait les voir avant la naissance. — ... — ...Comment ? — ...Eh bien... dans le ventre de la mère. » Quelques sourires, rires étouffés et surtout, on me regarde : Que va-t-il dire ? Rien, tout simplement et je laisse continuer la discussion.

Ici, une élève repart vers autre chose : « Moi, j'ai vu un bébé dans l'alcool. — Hein ! — Oui, un bébé qui n'était pas encore né. — Ah ! » Et on revient à toutes les déformations que l'on connaît.

Quelques jours passent ; lundi Claude C. fait un exposé sur l'élevage de lapins de son père (n'oublions pas, nous sommes en ville). Questions nombreuses sur la nourriture, les maladies, etc., et puis : « Combien de petits à chaque nichée ? — Ça dépend : des fois 4 ou 5, des fois 10. — Et combien de fois par an ? — Ça dépend si on laisse le mâle tout le temps avec la lapine ou non ! » Là aussi, quelques rires, regards rapides mais c'est tout. — Et par où sortent-ils, les petits ?

... (énorme silence, pesant, glacial) Olivier : « Par la gueule ». Enorme éclat de rire : « Et si ! quand ils sont nés, elle les porte dans sa gueule. — Mais ça ne veut rien dire, répond Anne-Marie, c'est pas pour ça qu'ils sont nés par la bouche ». Les rires se calment brusquement et le silence se rétablit. J'abandonne mon cahier sur lequel je note très rapidement cette discussion et je demande : « Qui a vu naître, c'est-à-dire sortir, des petits lapins, des petits chats, des petits chiens ? »... (silence). Et tout à coup, Claude H. lance d'une voix calme : « Par l'anus ». On ne rit pas cette fois. Moi : « Tu n'as pas dû bien regarder ; ce n'est pas par l'anus mais par une fente tout près de l'anus. C'est par là que naissent tous les petits mammifères, — Et ils sortent tout mouillés, ajoute Claudine. — La mère les lèche. — Moi, mon chaton... » et nous sortons de notre naissance pour des histoires de chatons et de chiots. Mais Philippe, avant que nous reprenions le travail habituel, ajoute : « Chez l'escargot, il n'y a pas de mâle ni de femelle ; c'est à la fois un mâle et une femelle. » Sa réflexion ne trouve pas d'écho.

Aujourd'hui, Louis voudrait parler de ce qu'il a vu à la télé hier « Qu'est-ce que c'est ? — Le bébé dans le ventre de la mère. — Et bien allons-y » Mario (il bégaie parfois) : « Le... vœnus, non... le... fœtus, il suce son pouce — et puis il remue le bras. — Au début, il y a plein de cercles (les cellules ?) et ça fait comme une éponge qui grossit. — A un mois on voit les yeux. — Y en a qui naissent un mois ou deux mois avant les 9 mois. — Si la femme fume, c'est mauvais pour le bébé, ça l'étouffe. — Ça l'intoxique, dit Mario (n'oubliez pas qu'il bégaie mais là, pas d'hésitation) — C'étaient plusieurs reportages, dit Anne-Marie, parce que la première

mère avait fait une fausse-couche. — A trois mois, le bébé est formé : il a tous ses organes (Martine) — On ouvre le ventre de la mère pour le faire sortir, dit Mario en mimant le geste. — Et non, proteste violemment Philippe, on a dit l'autre jour qu'il sortait par une fente naturelle... près de l'anus. — Ah ! oui, mais alors qu'est-ce que c'est... — Une césarienne, lui répond Marie-Christine. — Et pourquoi on fait ça ? » Personne ne répondait, j'interviens pour la première fois : « Quelquefois la naissance est difficile et pour aller plus vite, le docteur fait cette opération ; c'est lui qui juge si c'est nécessaire ». On cite plusieurs cas : « Ma voisine... ma tante... — On en met en couveuse. — Parce qu'ils ne sont pas assez forts ». Anne-Marie raconte ce qui s'est passé pour son petit frère (prématuré) ; Claudine parle à son tour : « Moi, mon petit frère, maman m'a dit que le docteur l'avait secoué pour qu'il crache le liquide. — ?? — Quel liquide ? — Je ne sais pas ». Moi : « Vous avez dit que le bébé était dans une poche dans le ventre de la mère ; cette poche est remplie de liquide, pour le protéger des chocs en particulier. Et, bien sûr, à la naissance il arrive que la bouche soit encombrée par ce liquide et il faut le faire sortir ». Mario réfléchit et dit : « Mais alors, comment respire le bébé ? Mon père m'a dit que c'était par la mère mais je ne comprends pas. — C'est par le cordon ombilical, répond Claudine. — Par le nombril, dit Andrée. » Je donne quelques précisions en sortant la BT « Ainsi naît la vie ». On reconnaît avec joie des photos vues à la télé (embryon) et chacun entame avec son voisin une conversation animée : « Moi, ma mère... mon frère... etc ». Je laisse la BT en bonne place et la discussion s'arrête : voilà plus d'une heure que nous parlons.



Photo Roulier

Quelles remarques puis-je faire?

1. Tous ces dialogues présentent un schéma caractéristique : questions ou remarques sans liens directs entre elles — retour en arrière. N'est-ce pas le signe que les enfants sont plus ou moins informés et que cette information n'est pas complète, mal interprétée?

2. L'information est de plus en plus largement diffusée : télé, journaux, etc. *Nous ne pouvons plus nous taire* : il faut faire face mais dans quelle mesure? Il y a les parents : ceux qui parlent aux enfants (« *Mon père m'a dit...* ») mais il y a ceux qui ne répondent pas : ils ne savent pas que dire ou ils estiment que ce n'est pas bon.

3. En ce qui concerne mes élèves, après un mois de vie commune : la peur de parler, de dire ce qui préoccupe, s'estompe peu à peu ; tout n'est pas résolu mais la confiance

s'établit (Annie ma petite cardiaque a insisté hier pour me confier son « secret » : une pénible histoire familiale) et je crois que cela est surtout venu, lorsque je leur ai fait prendre conscience que cette histoire du bébé, c'était la nôtre : « *Mais nous sommes tous passés par là : vous avez ressemblé à ce petit embryon, et moi aussi (et oui, moi le maître, bien sûr), et votre père, et votre mère, tout le monde.*

— *Mais c'est vrai!* » et alors tout devenait normal, naturel.

Voilà où nous sommes et si j'ai tenu à le relater c'est parce que la dernière séance a été vraiment pour moi, un soulagement : est-ce que toutes ces questions que je sentais en l'air allaient enfin éclater au grand jour? On a parlé et j'espère bien que nous y reviendrons.

Maurice ROCHARD  
Ecole Gaveau  
34 - Béziers

# COMMENT NOUS TRAVAILLONS

## EN SCIENCES

Bernard THIREAU

D'entrée, je prends une *précaution* : voilà où j'en suis, voilà ce que je fais en ce moment, mais tout reste à inventer pour conserver à l'enfant le goût de la curiosité, le besoin de chercher, d'expérimenter ou de créer. C'est dans l'œuvre coopérative que nous tenterons d'approcher cette méthode d'enseignement scientifique délivrée de tout verbalisme.

Dans ma classe, j'ai travaillé longtemps avec les *fiches-guides* et les *SBT* de Guidez et Bernardin.

« Une expérience avec...

des tubes  
des règles  
de la gaine  
une boîte électrique  
un jeu de mécano... etc.

Je ne m'en suis pas tout à fait débarrassé car pour les enfants qui ne poursuivent pas, qui ne se préparent pas, qui restent superficiels, les fiches et les *SBT* proposent une voie, une piste à prospecter. C'est mieux que rien. Et peut-être faut-il en passer par là avant d'abandonner le procédé systématique et repenser son élaboration occasionnelle.

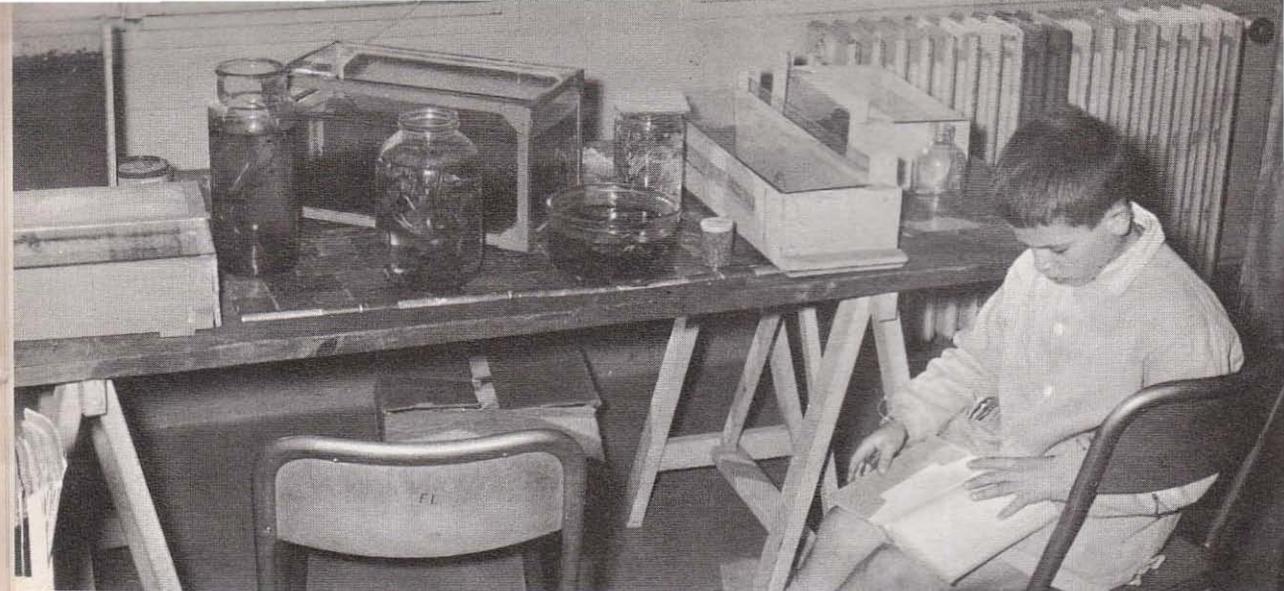
Pour les enfants à l'attention fugitive — qui nous posent un problème permanent — ce procédé donnait le goût

et le sens d'une recherche et, parfois, des techniques d'investigation qui peuvent ressurgir en d'autres occasions.

En général, dans une classe, on travaille sur des *apports personnels* (plumes - dytiques - poisson - pelotes de réjection - oignon - œufs de... - métamorphoses - rameaux de... etc.) sans aucune directive.

Je me souviens de l'observation du dytique (insecte parfait). Auriez-vous, sur une fiche, demandé à l'équipe de le faire manger ? C'est pourtant ce qui a été tenté. « *Dans l'aquarium, il refuse les daphnies, mais nous lui avons fait manger de la salade. Il mange avec ses pattes avec lesquelles il pousse la salade dans sa bouche.* »

Après dessin au tableau et exposé devant la classe, les mots « pattes » et « mandibules » ont été repris. Dominique lui appuie sur le ventre. « *Il a poussé un son aigre* ». Un son, dit-il, pas un cri... On est circonspect. On cherche. François a vu des « bulles » qui sortaient de sous ses ailes lorsqu'il redescendait au fond du bocal. Il n'a pas dit « de l'air ». Il ne sait pas. On observe. On écrit. On rature. On se méfie d'une conclusion trop hâtive, d'un jugement trop superficiel. On est en position de recherche. « *Quand on*



*Un coin nature*

Central-Photo

*le met sur le dos, il tourne en rond pour se relever* » dira un autre, et bzz ! le dytique s'envole sous leur nez. C'est le comble !

Sur une fiche, aurions-nous eu l'audace de proposer de telles perspectives ? Je vous avoue que j'ai horreur des pronostics qui ne se réalisent pas. Nos questions sont très souvent tendancieuses : elles laissent percer une intention secrète. Nous avons du mal à dissimuler notre besoin de directivité.

Il est bon qu'à Charleville nous ayons précisé en plusieurs occasions, notre désir de réserver une grande part — sinon toute la part — à l'imagination créatrice de l'enfant dans tous les domaines, y compris celui de l'observation. Ainsi, nous ne préparerons pas des niais ou des sots, car la vraie culture scientifique est à la fois compréhension et besoin de recherche. Nous pouvons rappeler que Claude Bernard, parlant de l'individu confronté à ces problèmes, a pensé qu'« on donnerait une idée fausse de la science en lui enlevant sa liberté, en étouffant son originalité et en lui donnant le goût des systèmes ».

Je retrouve ce besoin de saisir la réalité dans ces véritables romans à épisodes que sont les observations de graines, de fleurs ou de plantes. Que va-t-il se passer ? Que va devenir ce bourgeon ? Pour le savoir réellement, il faut s'y pencher, entretenir patiemment la vie végétale, établir un calendrier, mais très souvent, reviser son jugement.

Nous ne devons perdre aucune occasion. Nous exploitons le *texte libre* évidemment. Mais je crois que c'est la *boîte aux questions* qui nous rend le plus grand service dans ce domaine de la recherche motivée. Voici quelques questions qui y étaient déposées :

- *Qu'est-ce qui fait des ronds dans les bouteilles ?*
- *Comment est l'araignée ?*
- *Pourquoi les orties piquent ?*
- *Les poissons muent-ils ?*
- *Pourquoi les hirondelles ne s'électrocutent pas sur les fils électriques ?*
- *Pourquoi l'oignon fait pleurer ?*
- *A quoi sert le poil à gratter ? (églantier)*
- *Qu'est-ce qui fait des ronds multicolores sur la route, quand il pleut ?*
- *Est-ce que le chat rêve ?*

— Comment se forment les « grains » qu'on a dans les yeux le matin?

— D'où viennent les petits vers rouges qui vivent dans les mares?

— D'où vient le coton?

— A quoi remarque-t-on l'âge d'un éléphant?

— Comment sont formées les traînées blanches qui suivent l'avion à réaction volant très haut dans le ciel? etc., etc.

Vous avez sans doute reconnu là les préoccupations des enfants de nos classes. Les questions sont très souvent mal formulées mais, lors du dépouillement hebdomadaire de la boîte, l'enfant a la possibilité de s'en expliquer, de préciser à quelle occasion il a été conduit à se poser la question, de restituer un détail troublant et, ainsi, de reformuler la question brute avec toutes les nuances que cela suppose, le « pourquoi » devenant « comment », ou vice-versa.

En principe, je ne participe pas à la discussion.

Les enfants disposent du « Pour tout classer » et, grâce à cet outil ils peuvent rapidement déceler la présence au *Fichier Scolaire Coopératif* de documents susceptibles de les aider.

Ça peut être la *fiche-guide* (si elle existe déjà) ou une série de fiches.

Exemple : l'Arc-en-ciel.

1<sup>o</sup>) *As-tu déjà remarqué chez toi, ou dans la classe, des taches colorées (sur les murs ou sur les plafonds) qui ressemblent à l'arc-en-ciel? En as-tu recherché l'origine?*

*Peut-être peux-tu expliquer à tes camarades en reconstituant le phénomène? Prépare ton plan.*

2<sup>o</sup>) *Pour ceux qui ne le peuvent pas. Prends 3 plaquettes de verre (préparations microscopiques) et du sparadrap. Fabrique un prisme. (dessin)*

*Bouche un côté de la pâte à modeler. Remplis d'eau. Bouche l'autre côté.*

3<sup>o</sup>) *Profite de la présence d'un rayon de soleil qui pénètre dans la classe. Pose le prisme perpendiculairement aux rayons solaires. (dessin)*

*Demande à un camarade de disposer un écran blanc derrière le prisme.*

*Remue l'un. Remue l'autre. Que constates-tu?*

4<sup>o</sup>) *Dessine la disposition des couleurs pour décorer ta page d'observation.*

*Essaie de saisir toutes les nuances.*

*Veux-tu remarquer la position du soleil, du prisme, de la bande colorée (ou spectre)?*

5<sup>o</sup>) *Il fait soleil.*

*Prends un seau d'eau et une pompe à bicyclette. Aspire l'eau avec la pompe et pulvérise sur un fond sombre en ayant soin de tourner le dos à la lumière. Recommence. Que vois-tu?*

*Tu peux remplir ta bouche d'eau potable et souffler en pulvérisant dans la même direction.*

*Essaie.*

*Tu peux prendre un tuyau d'arrosage. Brise le jet. Observe le nuage de fines gouttelettes.*

6<sup>o</sup>) *Quand tu observeras l'arc-en-ciel, remarque ta position par rapport au sommet de l'arc, par rapport au soleil.*

7<sup>o</sup>) *Tu inventes sur le thème de l'arc-en-ciel.*

Une question peut être le début d'une observation à épisodes (ou à long terme).

— l'observation de l'araignée, de la technique de fabrication de sa toile, de son régime alimentaire, etc.

— élevage des petits vers rouges des mares (vers ou larves?).

Une quantité d'expériences peuvent être proposées : s'inspirer du SBT sur « Fabre et la vie des insectes ».



Photo Nicquevert

Parfois, l'enfant demande une réponse précise : c'est le cas d'Odile qui remarquait les soubresauts de son chat plongé pourtant dans un sommeil profond. Elle a écrit au vétérinaire qui lui a répondu :

*Chère Odile,*

*Bien sûr que les chats rêvent ! Comment voulez-vous qu'après avoir couru dans les greniers parmi les vieilles malles et les meubles oubliés, ils ne rêvent pas de souris échappées à leurs griffes ? ou d'oiseaux envolés lorsqu'ils les ont guettés dans le verger voisin ? Soyez certaine que leur sommeil au creux d'un fauteuil ou sur le rebord d'un toit réchauffé par le soleil est un sommeil heureux et plein de belles images...*

*Enfin puisque les chats savent faire preuve d'intelligence, d'amitié, d'habitudes vis-à-vis de leur maître, c'est que leur cerveau est capable de mémoire. Il n'y a donc pas de raison que, même endormis, des souvenirs ne ressurgissent et se mêlent les uns aux autres pour aboutir à des rêves. (Des expériences scientifiques l'ont d'ailleurs prouvé.) Je vous souhaite de faire d'aussi beaux songes... etc.*

C'est un peu lyrique, peut-être.

Un de mes élèves, qui s'inquiétait du point de côté ou pointe de côté, a reçu d'un médecin, d'une haute probité intellectuelle, une réponse que j'ai égarée et qui lui laissait supposer 6 raisons très différentes. C'était excellent ! Il en avait parlé à ses collègues et des discussions passionnées sur ce sujet les avaient retenus longuement à l'issue d'une partie de bridge.

Alors, où est la vérité ? Le problème est-il simple ? Je préfère ce genre de réponse qui se termine parfois par un point d'interrogation. C'est très important de ne pas conclure. C'est aussi faire preuve d'honnêteté.

Bernard THIREAU  
(CM-FE) Ecole de  
Boulay-Mivoie - 28

---

#### CHANTIER BT "SCIENCES DE LA NATURE"

Auteurs de projets, avez-vous signalé vos intentions ? Il y a encore beaucoup de camarades qui travaillent en "sauvages". Cela crée bien des inconvénients. N'oubliez pas que notre travail doit se faire en coopération.

Avant d'entreprendre la rédaction d'un projet, faites part de vos intentions au responsable du Chantier BT "sciences de la nature". (Bernard SCHNEIDER - Ecole de filles, 84 - Les Vignères)

Indiquez-lui :

- votre nom et votre adresse,
- le titre et, si possible, le plan sommaire du projet.

Vous recevrez en retour toutes les indications techniques concernant les formes à donner au projet selon l'édition. Merci !

## OBSERVATIONS A FAIRE

### EN AVRIL (I)

Ce premier mois de printemps (Germinal du calendrier républicain), est le vrai mois de la germination. La vie reprend partout, dans l'air, sur terre, sous terre et dans l'eau. Le règne végétal et le règne animal sortent de leur engourdissement hivernal et nous offrent beaucoup de choses à observer.

#### LE TEMPS

##### *La lune rousse :*

- a) Relevez les dictons d'avril, sur les almanachs et en interrogeant les vieilles personnes. Si les uns nous donnent espoir, beaucoup nous rappellent qu'il fait encore froid.
- b) La terre est froide, les nuits sont claires. Que remarquez-vous chaque matin ?
- c) Essayez d'expliquer ce phénomène. Pour vous aider, pensez au rayonnement terrestre : la terre qui n'est pas protégée par les nuages, se refroidit beaucoup, ce qui provoque des gelées blanches.
- d) La lune apparaît *rousse* dans la brume. Les végétaux, réchauffés trop vite par le soleil d'avril, *roussissent* ; d'où la croyance populaire à la *lune rousse* qui changerait la couleur des feuilles.
- e) À votre avis, qui est responsable : la lune ou le soleil ?

#### LE CIEL

##### *Le soleil :*

- a) D'après le tableau du calendrier des postes, notez l'heure du lever et du coucher du soleil le 1<sup>er</sup> et le 30 avril. De combien la durée du jour a-t-elle augmenté ?

b) Vers le 21 avril (un jour de soleil), mesurez la longueur de l'ombre d'un bâton d'un mètre tenu verticalement.

c) A la même date, du lieu X, notez sur votre croquis panoramique, le point de l'horizon où le soleil se lève, puis le point où il se couche.

d) Du même endroit, repérez la hauteur du soleil dans le ciel à midi, ce jour-là.

#### LES PLANTES

##### 1. *La reproduction :*

- a) Observez le jardinier pour savoir comment il reproduit ses plantes cultivées. Comparez : la pomme de terre, la carotte, l'oignon, le fraisier...
- b) Coupez une petite branche de saule et fichez-la en terre. Observez ce qui se passe au bout de quinze jours.
- c) Semez quelques grains d'orge. Notez combien de jours il leur faut pour germer.

##### 2. *Les feuilles des arbres :*

- a) Quels sont les arbres dont les fleurs apparaissent avant les feuilles ? Et quels sont ceux dont les feuilles apparaissent avant les fleurs ?
- b) Observez comment les feuilles sont enroulées dans les bourgeons : marronnier, pommier et poirier, lilas, bouleau et peuplier, charme et orme. Notez-le par des croquis.
- c) Observez comment ces feuilles sortent des bourgeons. Notez-le par une phrase sous vos croquis précédents.
- d) Notez la date pour comparer aux autres années.

##### 3. *Les fleurs :*

- a) Relevez les fleurs que l'on voit apparaître

ce mois : dans les jardins, dans les champs cultivés, dans les champs non cultivés, dans les prés, à l'abri des haies, dans les bois, au bord des ruisseaux, sur les hauteurs...

b) Observez la floraison des arbres. Dessinez une fleur de chaque arbre observé : marronnier, pommier, poirier, peuplier, charme, hêtre...

c) Notez la date de floraison pour comparer aux autres années.

d) Observez un bouton à fruit de pommier (ou de poirier) (ou mieux encore les deux) depuis le moment où il commence à se gonfler jusqu'à la chute des étamines. Notez les modifications, tous les deux jours, par un croquis.

#### 4. La violette :

a) Comment sont disposées ses fleurs ?

b) Dessinez une fleur de face, puis de profil.

c) Ouvrez une fleur et voyez la forme bizarre des étamines.

d) Observez les fourmis qui transportent les graines terminées par un renflement. Les fourmis mangent ce renflement juteux, ce qui n'empêche pas la germination. Elles contribuent ainsi à disséminer les graines.

#### 5. La primevère :

a) Dessinez un plant de primevère avec ses racines, ses feuilles et ses fleurs.

b) Observez beaucoup de primevères jusqu'à ce que vous découvriez des fleurs différentes : dans les unes, les étamines sont insérées très haut dans le tube de la corolle avec un style très court ; dans les autres, le style est long et les étamines sont insérées plus bas que le stigmate.

c) Dessinez en coupe ces deux sortes de fleurs de primevères.

d) Faites un joli bouquet de leurs ombrelles jaune pâle pour donner à votre maman et à la maîtresse.

#### 6. L'anémone sylvie :

a) Il faut l'observer lorsqu'elle sort de terre, ses feuilles repliées sur la tige qui a l'air de les tirer du sol.

b) Déterrez-la et dessinez sa tige souterraine, noire et horizontale, le rhizome. Voyez comment émergent les tiges aériennes.

c) Peignez ses fleurs blanches avec des teintes mauves et violettes à l'intérieur.

d) Dessinez les trois bractées (sortes de feuilles) sur la tige florale.

e) A noter que la véritable feuille est composée et que son pétiole ne porte pas de fleur.

#### 7. La cardamine des prés :

a) Vous reconnaîtrez ses jolies fleurs mauve pâle, à quatre pétales en croix, dans les prairies humides.

b) Dessinez les feuilles de la base et celles de la tige.

c) Faites cette petite expérience : dans un pot de fleur, posez sur la terre quelques feuilles de la base. Observez les racines adventives qui se développent au bout de quelques jours. C'est un bouturage par les feuilles.

d) Pourquoi cette propriété particulière ? Parce qu'on fauche les prés avant que la cardamine ait pu former ses graines. Alors elle n'a que la possibilité de se reproduire par ses feuilles. Curieux, n'est-ce pas ?

#### 8. Le merisier des oiseaux :

a) C'est le cerisier sauvage.

b) Dessinez ses belles fleurs blanches, ses feuilles dentées élégantes, et plus tard ses fruits groupés par deux ou trois à chaque nœud.

c) Ces fruits, les merises, sont comestibles, ils servent à faire le kirsch.

d) Si vous plantez des noyaux de cerises, vous obtiendrez des merisiers. Cherchez pourquoi ?

#### 9. Les travaux :

a) Quels sont les terrains où l'herbe pousse le plus vite ? Comment sont exposées les prairies qui verdissent les premières ? Tirez-en des conclusions pour l'agriculteur.

b) Quels travaux fait-on dans les champs ?

c) Quels travaux fait-on au jardin ?

## BASES DE LA SYNTAXE

Les mots sont classés en 8 *parties du discours*. Ils peuvent présenter des *marques* sauf les mots invariables.

MARQUES	VERBE	PRONOM	ADJEC.	ARTICLE	NOM	exemples
nombre	oui	oui	oui	oui	oui	chat/chats
genre		oui	oui	oui	oui	chat/chatte
personne	oui	oui	oui			je, tu, il, nous...
temps	oui					présent/passé/futur
mode	oui					indicatif/subjonctif
déclinaison		oui				je te le donne à toi
f. accentuée		oui				me/moi, mien
degré			oui			bon, meilleur, pire
ADVERBES		PRÉPOSITIONS		CONJONCTIONS : mots invariables		

En ancien français, la fonction était indiquée par la *terminaison* (*déclinaison*) des noms et des adjectifs.

	masc. sing.	masc. plur.	fém. sing.	fém. plur.
cas-sujet	<i>li palefrois</i>	<i>les palefroi</i>	<i>la sente</i>	<i>les sentes</i>
c-régime	<i>le palefroi</i>	<i>les palefrois</i>	<i>la sente</i>	<i>les sentes</i>

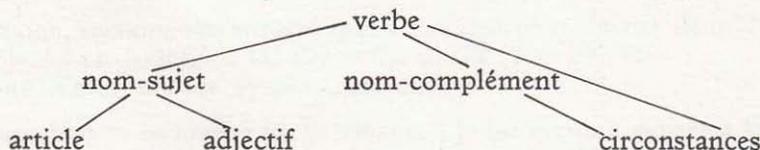
D'où les possibilités d'ordre : S-v-C S-C-v v-S-C C-v-S

*Li palefrois la sente voit*

Le palefroi voit le sentier

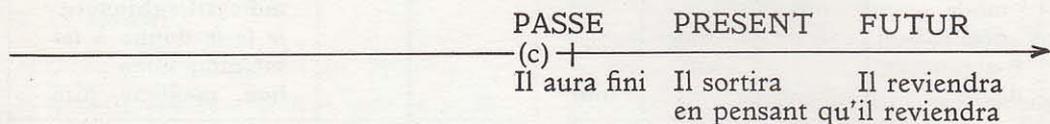
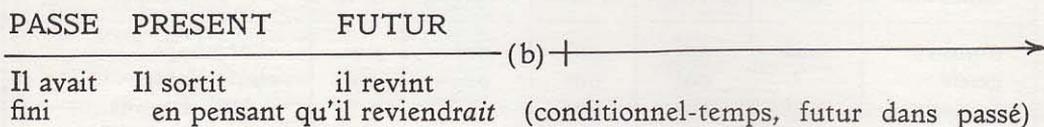
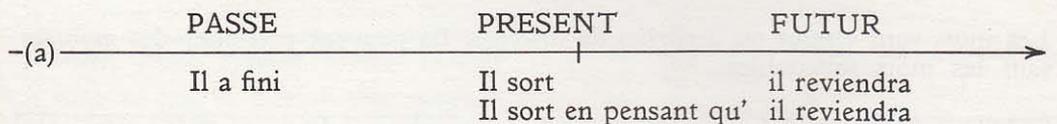
mais les cas-sujets sont plus rares dans la phrase que les cas-régimes (compléments) et ils disparaissent. On arrive au système moderne (s non prononcé reste le signe graphique du pluriel) où la fonction est indiquée par *la place des mots* :

SUJET + verbe + COMPLEMENT + CIRCONSTANCES (S+v+C+Circ)  
hiérarchisés :



Le verbe *régit* son *sujet*, ses *compléments* et les *circonstances* de ces compléments.

Alors que d'autres langues construisent leur système verbal sur l'opposition imperfectum (action non achevée)/perfectum (action achevée), le français construit le sien sur les oppositions présent/ passé/futur et sur les modes indicatif/subjonctif.



*Systèmes du présent (a), passé (b), futur (c)*

Ex : avec le seul présent : « *Mais hier il m'aborde et me tendant la main*  
— *Ah! monsieur, me dit-il, je vous attends demain* »  
(Boileau)

*Indicatif* : action considérée comme prévue, réelle, sûre. *Subjonctif* : action considérée comme éventuelle, imprévisible, incertaine. On l'emploie pour exprimer la volonté, l'ordre, la défense, la prière, le doute, la négation (je pense qu'il viendra / je veux, je doute qu'il vienne).

PROLONGEMENTS : On peut écrire un texte en jouant des oppositions : passé / présent futur et indicatif / subjonctif.

## RECHERCHE D'UN SYSTÈME DE NUMÉRATION

Les élèves, par petites équipes, sont invités à « inventer » un système de numération. Il est déconseillé d'utiliser les chiffres connus « depuis la Maternelle ». Je précise que j'avais participé en septembre 1969 à un stage de l'A.P.M.E.P. Je savais que le thème de recherche ainsi proposé avait débouché sur des recherches intéressantes avec un code à partir des lettres, semblable à celui qui a été mis au point dans ma classe.

## ÉTAPES DE LA RECHERCHE :

Plusieurs équipes ont trouvé des systèmes voisins des Romains. Inconvénient : il faut inventer des signes au fur et à mesure de l'écriture des nombres. Cette piste est rapidement abandonnée par l'ensemble de la classe.

Trois ou quatre équipes ont inventé le code suivant, en utilisant les lettres de l'alphabet :

A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26

Cette piste a été adoptée par toute la classe et une recherche de trois semaines environ a suivi.

1<sup>re</sup> ÉTAPE

## COMMENT ÉCRIRE VINGT-SEPT ?

1. Première idée qui vient à l'esprit, vingt-sept peut s'écrire BG (B pour deux et G pour sept). C'est calqué sur le système décimal, mais les élèves se rendent rapidement compte qu'en procédant ainsi, dix caractères seulement sont utilisés.

2. Beaucoup veulent écrire vingt-sept ZA, Z voulant dire 26 unités et A une unité.  $ZA = 26 + 1$ .

Après réflexion, certains remarquent que vingt-sept peut s'écrire de multiples façons, par exemple AZ ( $1 + 26$ ), ou TG ( $20 + 7$ ), ou GT ( $7 + 20$ ), etc.

La nécessité d'améliorer le système est comprise.

3. Après une longue recherche (ils piétinent..., je les invite à penser à la numération décimale), un élève pense à une nouvelle convention possible : vingt-sept peut s'écrire AA, dit-il, A voulant dire un paquet de 26 et A une unité simple.

Cette règle semble « supérieure », et de nombreuses questions fusent :

- Combien de nombre de deux caractères peut-on écrire ?
- Comment s'écrit le dernier nombre de deux caractères ? Au passage, les élèves remarquent qu'avec deux caractères on écrit 702 : ZZ, c'est 702 du système décimal.
- Quel est le nombre qui précède BJ, qui suit AK, etc...
- A quel nombre du système décimal correspond TL ?
- Comment s'écrit 504 du système décimal dans notre code ?

#### COMMENT ECRIRE LE PREMIER NOMBRE DE TROIS CARACTERES ?

Il y a encore de nombreux tâtonnements, puis la réponse est donnée : AAA. La même gymnastique a recommencé avec les nombres à trois caractères et avec les nombres à quatre caractères.

Nous avons même fait un beau tableau :

Paquets de $26 \times 26 \times 26$ ou 17 576 J	Paquets de $26 \times 26$ ou 676 K	Paquets de 26 L	Unités simples M
---	--	-----------------------	---------------------

#### QUESTIONS POSEES :

- A quel nombre du système décimal correspond JKLM ?
- Comment traduire dans notre code un nombre du système décimal, par exemple 20 582, 8 583 ?

Cette traduction s'est faite en utilisant deux procédés, les divisions successives par 26 (abandonné rapidement), et la division par 17 576, puis le reste par 676, le reste par 26, etc.

Au passage, certains élèves remarquent qu'on peut écrire les nombres sans zéro. A quoi sert le zéro ? La question est posée, sans réponse pour le moment.



# LES ADOLESCENTS PARLENT DE LA PÉDAGOGIE FREINET

COMPTE RENDU D'UN DÉBAT  
PAR JEAN DUBROCA

Ce dossier n'est que le premier d'une série qui paraîtra au fil des mois et qui s'enrichira grâce à vous. Il a semblé intéressant de publier des conversations avec des adolescents, de tout âge et de tout milieu, de façon à donner aux éducateurs qui nous lisent une vision aussi exacte que possible des jeunes avec lesquels ils travaillent et que souvent, faute de temps, ils connaissent si mal.

Mais il est bien évident que la masse de débats, de textes libres ou d'entretiens que nous voyons surgir dans nos classes ne doit pas être laissée de côté et qu'elle constitue, au contraire, une prodigieuse source d'observations utiles à tous.

Nous souhaiterions donc que nos lecteurs nous fassent parvenir tous les documents qu'ils possèdent illustrant ces divers visages de l'adolescence que nous publierions ici régulièrement.

Nous commençons par des témoignages portant sur la pédagogie Freinet, telle que l'ont vécue des jeunes de diverses classes et en diverses disciplines. Nous pensons que ce premier dialogue donnera le ton de ce que nous voudrions voir se développer et qu'il rendra service, non seulement à nos camarades pratiquant cette pédagogie, mais aussi à tous ceux qui veulent la défendre ou la promouvoir.

# LES ADOLESCENTS PARLENT DE LA PEDAGOGIE FREINET

L'entretien dont vous allez lire le compte rendu s'est déroulé lors d'une rencontre organisée par le Groupe Girondin de l'Ecole Moderne le 15 octobre 1970. Il rassemblait :

— une douzaine d'adolescents et d'adolescentes ayant vécu pendant un ou deux ans des moments de pédagogie Freinet dans diverses disciplines et dans diverses classes (4<sup>e</sup>, 3<sup>e</sup>, 1<sup>e</sup>) d'enseignements classique et moderne,

— une cinquantaine d'enseignants n'appartenant pas, pour la plupart, à l'ICEM.

Cet entretien fut l'occasion de faire un bilan lucide à travers les questions qui furent posées, à la fois pour les éducateurs et pour les jeunes qui se retrouvaient généralement, en cette rentrée, dans des classes traditionnelles.

Nous avons, dans le compte rendu, conservé le style parlé de façon à ne pas trahir la pensée des interlocuteurs.

Nous nous abstenons, pour l'instant, de tout commentaire car, s'il s'agit de témoignages dégagant certaines lignes de force de la Pédagogie Freinet, il serait prématuré de généraliser les conclusions qui apparaissent, celles-ci devant être confrontées aux opinions qui s'expriment dans d'au-

tres entretiens que nous publierons sur ce sujet.

## LES DEBUTS :

Question : *Vous avez vécu une année dans une classe pratiquant la pédagogie Freinet, au moins dans une discipline. Pouvez-vous nous parler de cette expérience ?*

J.F. 1<sup>e</sup> (1) : Le plus difficile a été d'avoir une « ambiance » décontractée et allègre. Dans les classes précédentes le problème ne se posait pas du tout : on allait au cours, on n'avait aucun contact entre nous, on repartait... La classe Freinet nous a permis de mieux nous connaître : c'est peut-être le plus important au début.

G. 3<sup>e</sup> : Après avoir subi plusieurs années d'enseignement traditionnel et une certaine éducation dans la famille, il est très difficile de ne plus se censurer, enfin... de s'exprimer. On a été habitué, de par l'enseignement que nous avons reçu, à refouler nos instincts et ce qu'on avait à dire. Le plus dur a donc été de se livrer « à fond ».

---

(1) Lire : J.F. 1<sup>e</sup> : *Jeune fille d'une classe de Première.* G. 3<sup>e</sup> : *Garçon d'une classe de Troisième.*

Question : *Qu'est-ce qui vous y a aidés ?*

G. 3<sup>e</sup> : D'abord ça a été le texte libre. Nous, qui avons été habitués à écrire sur des sujets et à qui on disait : « Vous écrivez ce que vous voulez, quand vous le voulez », nous étions bloqués. Nous écrivions bien sûr, mais nous ne dépassions pas certaines limites. Puis nous sommes arrivés à nous livrer plus complètement dans nos opinions et même dans nos problèmes personnels et cela nous a aidés à nous mieux comprendre entre nous.

Question : *Cette meilleure compréhension vient-elle du texte libre ou de l'attitude du maître ?*

G. 3<sup>e</sup> : Des deux... Un professeur qui nous ferait faire des textes libres parce qu'il a entendu dire que ça existait mais qui n'irait pas plus loin, ne nous aiderait pas car il faut avoir confiance dans la personne qui va lire le texte libre. Mais pour briser le blocage qui existait au début, il faut aussi avoir confiance, non seulement dans le maître, mais aussi dans les autres élèves de la classe devant qui on va lire.

Question : *Il y a donc une adaptation nécessaire. Ce temps d'adaptation est-il long ? Pensez-vous qu'il faille plusieurs années pour que la technique Freinet devienne, non seulement efficace, mais fructueuse ?*

J.F. 4<sup>e</sup> : Ce temps dépend des élèves lorsqu'on commence en 4<sup>e</sup>. Ceux qui sont « renfermés » arrivent difficilement à se libérer en une année.

J.F. 1<sup>e</sup> : Nous avons commencé en classe de première. Certains éléments, à cause de leur passé scolaire, n'ont pas pu s'adapter. Mais le texte libre

a permis de créer une « ambiance » dans la classe. Toutefois il faut reconnaître que tout n'allait pas bien. C'était, par exemple, toujours les mêmes qui parlaient. Si tout le monde avait commencé plus tôt, il n'y aurait pas eu de silencieux. D'ailleurs, leur nombre a diminué considérablement au cours de l'année. La technique Freinet est déjà très valable pour aider les gens à parler.

Question : *Quelle est la durée de l'adaptation ?*

J.F. 1<sup>o</sup> : On ne peut pas parler d'adaptation complète. Il s'agit plutôt d'une évolution de chacun vers la liberté d'expression. Or, cette évolution est lente, et a-t-elle une fin ?

Question : *Nous pensions aussi à adaptation « matérielle » puisqu'on sort du cadre des choses imposées et d'une certaine régularité, parfois artificielle d'ailleurs.*

J.F. 1<sup>e</sup> : Nous n'avons rencontré aucune difficulté « matérielle ». Non... Non, l'adaptation est d'ordre psychologique uniquement.

Question : *Avez-vous relevé des difficultés dans le fonctionnement de vos classes ou dans votre propre adaptation ?*

G. 3<sup>e</sup> : Une grosse difficulté de la classe est venue du passage de la méthode Freinet, qui n'est utilisée qu'une heure sur cinq, à la méthode ordinaire. Il faut alors, sans arrêt, faire face à une situation nouvelle. Pendant une heure on a droit de parler et puis après censure, rideau : il faut écouter le professeur et se taire. Cela nous a gênés car nous ne comprenions pas pourquoi on pouvait s'exprimer pendant une heure et ne pas le faire ensuite.



G. 3<sup>e</sup> : Si nous avons été gênés, les professeurs qui appliquaient les méthodes traditionnelles l'ont été aussi. Car nous n'avons pas très bien accepté de nous plier à certaines formes de discipline autoritaire. Oui : il y a eu des problèmes dans ce domaine-là.

G. 4<sup>e</sup> : Oui. C'était vrai chez nous aussi : c'est très dur de faire des exercices imposés après avoir fait une heure de pédagogie Freinet.

Question : *Cela vous a-t-il handicapés ?*

J.F. 1<sup>e</sup> : Non... Non car nous nous

entendions très bien entre nous. Alors nous pouvions nous aider à supporter ce qui se passait. Et puis nous faisons « bloc » : c'était même parfois amusant...

Question : *N'y a-t-il pas eu, inversement, une attitude aidante envers d'autres professeurs ?*

J.F. 1<sup>e</sup> : Oui, c'est arrivé. Mais c'est très difficile car bien souvent les professeurs refusent de discuter et de comprendre. Ils ont leur personnalité qui n'est souvent que de l'orgueil et ils ne veulent rien changer.

Question : *Mais n'est-ce pas là un constat d'échec car, si la méthode Freinet aboutit à un contrôle de sa personnalité à travers la liberté, elle doit fournir une possibilité de réagir de façon positive à des situations semblables à celle du professeur « imbuvable » ? En somme la méthode Freinet permet-elle de s'adapter à des situations difficiles ?*

G. 3<sup>e</sup> : Tout dépend de la manière dont on considère la méthode Freinet. Si c'est un but ou si c'est un moyen. Moi, je crois que c'est un moyen. L'enseignement traditionnel a un rôle : nous intégrer à une société. Si nous voulons changer cette société, il faut aussi changer les méthodes d'enseignement.

Question : *Ce changement ne pourra se faire que lentement, avec beaucoup de continuité et de courage. La méthode Freinet permet-elle de fabriquer des « caractères » qui pourront apporter leur pierre à un édifice long à se construire ? Votre personnalité s'est-elle développée grâce à la pédagogie Freinet ?*

J.F. 4<sup>e</sup> : Oui. Nous nous sommes trouvés face à la vie.

G. 3<sup>e</sup> : Nous avons pu confronter nos idées à celles du groupe et ainsi parvenir à les clarifier, à les consolider ou à les rejeter. On développe nos idées propres et notre personnalité, mais par rapport à la vie du groupe ; oui, c'est ça qui est intéressant ; on arrive à vivre en groupe tout en ayant notre personnalité propre. Le groupe va vers un but commun à tous mais qui est venu des idées personnelles. C'est ça qui est bon !

La méthode Freinet nous permet de consolider notre personnalité tout en ayant une vie communautaire : c'est

ça qui est intéressant. La méthode traditionnelle, au contraire, nous met dans un individualisme stupide ; avec la méthode Freinet on travaille pour soi mais aussi pour et avec les autres.

J.F. 1<sup>e</sup> : La grande différence c'est que ça nous a appris l'intérêt. Avant on travaillait pour une bonne note. Maintenant on a travaillé parce que ça nous intéressait. C'est important pour nos métiers plus tard. Et puis on arrivait à pénétrer dans des domaines qui nous étaient étrangers et très variés grâce à ce que les camarades présentaient. On arrive ainsi à avoir une culture générale qui s'appuie sur le présent comme sur le passé. Un cours traditionnel ne nous l'aurait pas donnée. Peut-être laissait-on échapper certains points du programme mais cela ne nous a pas gênés pour l'examen, car l'épanouissement de chaque personne a été possible.

Question : *Le groupe n'exerce-t-il pas, parfois, une influence « totalitaire » ?*

J.F. 1<sup>e</sup> : Non, car souvent se formaient des petits groupes variables. Il n'y avait donc pas de fortes pressions. Non.

G. 3<sup>e</sup> : Non. Mais le groupe bénéficiait des travaux de ces petites équipes. Et il y avait des moments où le groupe se soudait ; mais c'était surtout pour se défendre car, lorsque dans un lycée seulement deux ou trois professeurs pratiquent ces méthodes, elles sont attaquées. Et quand on a senti que le professeur et la classe, puisque c'est la même chose, étaient attaqués, là il y a eu formation du groupe dans la solidarité. Par exemple aussi, lorsqu'un camarade a eu des ennuis à cause d'un de ses articles, tous ceux de la classe, même ceux qui ne partageaient pas ses idées, l'ont défendu

car c'était une atteinte à la liberté d'expression.

Question : *L'unanimité s'est-elle faite dans la classe pour l'adoption de ces méthodes ?*

G. 3<sup>e</sup> : Il y a eu quelques élèves qui ont eu une réaction assez violente contre ces méthodes. Cela venait de l'attitude des parents qui n'approuvaient pas cette manière de faire. Mais, petit à petit, ces camarades ont évolué dans la méthode, sans s'en rendre compte puisqu'ils écrivaient des textes libres où ils disaient ce qu'ils voulaient. Ils étaient obligés de s'intégrer puisqu'ils avaient la possibilité de critiquer. Alors... ils critiquaient Freinet grâce à Freinet. C'est bien.

Question : *Cette opposition venait-elle plus du milieu familial que des individus eux-mêmes, si vous en avez noté d'autres exemples ?*

J.F. 1<sup>e</sup> : Non ; au niveau de la Première il me semble que ces oppositions, qui ne durent pas, viennent de la personnalité de chacun. Les opposants chez nous étaient ceux qui étaient « en retard » et un peu fermés.

G. 3<sup>e</sup> : Les parents avaient surtout peur de ce qui allait se passer car ils n'avaient jamais eu de discussion avec les enfants sur des sujets qui n'étaient plus « tabous » en classe. Cela apparaissait anormal aux parents qu'on parle en classe de ce qu'ils n'abordaient pas à la maison. Cela les inquiétait.

J.F. 1<sup>e</sup> : Ces méthodes avaient des opposants car elles dérangent la tranquillité de certains élèves qui étaient habitués à leur petite vie de fonctionnaire. Il faut se remuer et ce n'est pas « marrant ». Il y avait

des moments où ça ne marchait pas, il y avait des soupirs et on se disait : « Si nous avions un professeur ordinaire nous aurions une heure de cours et puis ce serait fini ».

Question : *N'y avait-il pas la peur de l'examen qui peut expliquer ces réticences ?*

J.F. : Oui. Il y a cela. Moi-même j'étais un peu inquiète. Mais il faut dire que nous avons toutes les possibilités de préparer l'examen. Si nous n'avons pas fait assez de dissertations, c'est de notre faute car nous préférons faire des textes libres. Mais nous n'avons pas été handicapés car nous avons trouvé une véritable culture générale que nous avons comprise car elle nous touchait de près.

Question : *Cette élève, bien qu'en première, a été reçue au Bac. E... As-tu été gênée pour passer ton examen par ce que nous avons fait ?*

J.F. : Non. Ce que nous avons fait m'a plutôt aidée, au point de vue oral surtout. Je n'avais pas fait de philo ; je n'avais lu que les trois livres qu'il faut présenter et j'avais regardé les émissions à la télévision scolaire. Mais je suis tombée sur un professeur qui m'a laissé parler sur un texte. On n'a donc pas abordé des connaissances très précises. Avec un autre ça n'aurait pas été pareil sans doute... Mais je crois que la méthode Freinet m'a permis de mieux comprendre et de mieux m'exprimer.

G. 3<sup>e</sup> : En 3<sup>e</sup>, à deux mois de l'examen, le groupe a décidé qu'il valait mieux préparer l'examen. On a donc décidé de faire tant de dictées par semaine par exemple et il y a eu plus de reçus que les pourcentages habituels. Cela montre que la classe, en étant



bien soudée, a mieux travaillé qu'une classe ordinaire.

J.F. 1<sup>er</sup> : En comparant les résultats avec une autre classe de Première, on voit qu'ils ont là, dans l'ensemble, de meilleures notes que nous. Mais enfin, l'essentiel c'est la moyenne. Et puis si on les regarde, on s'aperçoit qu'ils sont très scolaires : ils vivent repliés sur eux-mêmes, ils ne mettent jamais les pieds aux clubs ni dans des réunions extra-scolaires. Dès cinq heures, ils rentrent chez eux ; alors quand on arrive à seize, dix-sept ou dix-huit ans avec cette mentalité, ça veut dire qu'on n'inventera pas grand

chose. Ils sont tout juste bons à faire des citations. C'est déplorable.

J.F. 1<sup>er</sup> : Cette année je suis en philo avec un professeur qui essaie de nous faire vivre la philosophie et je reconnais que je suis beaucoup mieux armée pour faire de la philo, avec ce que nous avons fait l'an dernier, que mes autres camarades.

G. 4<sup>e</sup> : Nous, nous avons du mal à nous adapter en 3<sup>e</sup> car il n'y a que le professeur qui parle. Et puis surtout, il y a une séparation entre lui et nous : dès que nous parlons, nous avons tort. Il n'y a aucune communi-

cation possible. On est humilié. On retombe en enfance.

G. 3<sup>e</sup> : C'est pareil en seconde. On ne s'enrichit pas mutuellement.

G. 3<sup>e</sup> : Je suis dans une seconde technique et je pense que d'avoir fait une méthode Freinet, ça permet de mieux profiter des cours traditionnels, parce qu'on a beaucoup plus de facilités de compréhension.

G. 3<sup>e</sup> : Et puis on découvre un peu mieux la stupidité des choses, des gens et du cours magistral. On l'analyse plus facilement ; bref on sent les « marches-arrière ».

Question : *Avez-vous essayé de trouver une solution pour éviter ces reculs ?*

G. 1<sup>e</sup> : Au bout de trois semaines nous allons essayer de prendre contact avec le professeur et discuter avec lui de ce qui ne va pas puisqu'il s'étonnait que nous ne soyions pas intéressés par l'explication de textes. On va essayer de lui expliquer qu'il parle tout seul pendant près de trois quarts d'heure.

Question : *Le groupe formé l'an dernier existe-t-il cette année ?*

J.F. 4<sup>e</sup> : Non. Beaucoup, par crainte de l'examen, acceptent la façon traditionnelle de travailler.

G. 4<sup>e</sup> : Pourtant, quand on fait un texte libre, on fait de l'orthographe ?

J.F. 4<sup>e</sup> : Moi je suis sûre que le texte libre a amélioré mon orthographe.

Question : *Quelle est l'attitude, dans les classes Freinet, de ce que l'on a l'habitude d'appeler « le mauvais élève » ?*

G. 3<sup>e</sup> : Il n'y en a pas.

J.F. 1<sup>e</sup> : Il y a des élèves qui deviennent

bons car ils n'ont plus la mentalité de cancre et d'autres qui étaient de bons élèves mais qui avaient une personnalité effacée et qui continuent à l'avoir. Mais dans l'ensemble, ils deviennent meilleurs.

J.F. 1<sup>e</sup> : Oui. On a vu des élèves très effacés et qui ont produit des textes libres. C'était vraiment un miracle ! Malgré tout je crois que ça permet de dépasser cette histoire de mauvais élève puisque tout ce que nous faisons n'était pas tellement noté et chacun se sentait plus libéré et plus équilibré.

G. 3<sup>e</sup> : Si un élève est mauvais, c'est qu'il ne peut pas s'adapter à la méthode traditionnelle. Bien souvent, il est plus ou moins révolté, il ne s'adapte pas à l'autorité ni à la forme d'enseignement qu'on lui offre. Lorsqu'il arrive dans une classe où les rapports adulte-adolescent sont transformés, il peut lui-même se transformer. Et il peut passer de l'état de révolte à un état où il va réfléchir et aller plus loin qu'une simple révolte.

Question : *Qu'en est-il des élèves qui se trouvent dans des classes scientifiques ?*

J.F. 1<sup>e</sup> : L'an dernier nous avons fait des dossiers sur des sujets qui nous intéressaient et que nous étudions vraiment à fond et c'était vraiment passionnant.

G. 3<sup>e</sup> : C'est la même chose qu'en français : on s'appuie sur la recherche libre.

Question : *Et dans l'enseignement technique ?*

G. 3<sup>e</sup> : Le problème est différent car dans le technique, on veut former des producteurs, pas des hommes et le

but, c'est de ne pas être O.P.3. C'est là une déchéance d'être O.P.3. Voilà ce qu'on se dit.

Question : *Est-ce une spécialité de l'enseignement technique de ne pas former des hommes ?*

G. 3<sup>e</sup> : Non, l'enseignement que l'on reçoit dans les lycées en général ne forme pas un homme.

Question : *Revenons-en au problème du mauvais élève...*

G. 3<sup>e</sup> : Oui. Moi, j'étais un mauvais élève. Enfin, ça dépend sur quel critère on se base. Si c'est avoir 9 en rédaction ou 0 en dictée, j'étais un mauvais élève... Il n'y a pas de mauvais élève en technique Freinet parce qu'il y a des élèves qui arrivent à s'exprimer librement. Il faut en aider certains mais ils y arrivent. Bien sûr si je faisais une dictée, j'aurais peut-être encore zéro : mais j'ai pu me rendre compte que pour aborder les problèmes de dissertation, j'ai plus de facilité maintenant.

Question : *Le mauvais élève est un inadapté à l'école. Il ne l'est pas dans la vie. Avez-vous conscience d'avoir brisé la barrière entre la vie et l'école ?*

G. 3<sup>e</sup> : En réalité c'est l'enseignement traditionnel qui supprime la barrière entre la vie et l'école puisqu'il fait tout pour nous intégrer à la vie qui existe. Je ne pense pas que ce soit le but de la pédagogie Freinet qui fait de nous des gens conscients, qui essaient de s'exprimer. C'est totalement à l'opposé de la vie qui nous attend.

## LES RELATIONS AVEC LES ADULTES

Question : *Quelle est votre attitude vis-à-vis de l'autorité de la famille depuis que vous avez vécu cette expérience ?*

J.F. 4<sup>e</sup> : Moi, ça m'a rapproché de ma sœur qui avait pratiqué ces méthodes avant moi.

G. 4<sup>e</sup> : Pour moi l'influence a été double. Je me suis mieux entendu dans la famille avec ceux qui cherchaient des buts éloignés, un idéal quoi ! qu'avec ceux qui n'étaient préoccupés que de problèmes immédiats.

G. 3<sup>e</sup> : Moi j'ai eu et j'ai encore certains problèmes car ces techniques nous poussent à savoir ce qu'on veut faire dans la vie et ça nous permet de dégager nos principales idées, ce qui peut entraîner des conflits avec les parents qui ont leurs idées personnelles sur l'avenir de leurs enfants. Ils désirent les éduquer comme ils ont été éduqués, avec les mêmes opinions qu'eux, et chez moi cela a entraîné certaines réticences qui durent encore parce que les parents n'admettent pas facilement que les enfants aient leurs propres idées sur la vie. Et c'est là le côté affolant de la technique Freinet car elle entraîne à réfléchir constamment.

Question : *La pratique de cette pédagogie a-t-elle accentué ou diminué le divorce avec les adultes ?*

J.F. 1<sup>e</sup> : Mes parents étaient inquiets. Quand on n'est pas vraiment mêlé à la vie des jeunes, c'est difficile de comprendre ce qu'ils ressentent. Je crois qu'il faut que les parents aient participé à une classe ou à une réunion qui explique la pédagogie Freinet pour qu'ils puissent juger, car autrement ils ne sont pas aptes pour le



faire ; ils n'ont pas la connaissance des jeunes ni la compétence technique pédagogique qui leur permettraient d'en parler valablement.

J.F. 1<sup>er</sup> : Quand vous dites aux parents : « Aujourd'hui je suis allée faire un sondage d'opinions sur le racisme », ils ont envie de rigoler. Ils ne vous prennent pas au sérieux. Ils considèrent qu'il y a des choses plus importantes que celles qui nous intéressent. Finalement ça nous éloignerait plutôt.

J.F. 1<sup>er</sup> : Les gens sont passifs. Ils

attendent et si ça ne marche pas, ils font facilement marche arrière. On voit ainsi leur manque de courage et ça ne contribue pas à renforcer notre réciproque estime. Ils montrent qu'ils ne veulent pas faire d'effort pour que les choses nouvelles se développent dans les meilleures conditions. Or ce qu'il nous faut, c'est des gens qui aient l'esprit jeune, qui acceptent le changement. Et quand je vois des gens de trente-cinq ans ancrés dans leurs habitudes, j'ai peur que ce que j'ai fait jusqu'à maintenant

ne serve à rien. On n'est que 10% à peine à vouloir ces changements et cette faiblesse contribue à nous isoler.

G. 3<sup>e</sup> : Oui. Il n'y a pas de conflit de génération. Il n'y a qu'un conflit entre les vieux avant l'âge et les éternels jeunes. Ce sont des problèmes politiques plus que des conflits de génération. La pédagogie Freinet nous en a fait prendre conscience car elle nous permet de comparer les idées.

G. 3<sup>e</sup> : C'est beaucoup plus facile de faire passer ça pour des conflits de génération. On dit : « Ça vous passera. On a connu ça avant vous ». En réalité nous sommes pour nos parents la preuve de leur constat d'échec car bien souvent ils ont eu les mêmes aspirations que nous et puis ils se sont intégrés dans une société, celle d'aujourd'hui qu'ils ont eux-mêmes construite. Et lorsque nous faisons le procès du monde où nous vivons, c'est un peu leur procès que nous faisons...

Question : *Pensez-vous qu'une réunion d'information pour vos parents aurait été intéressante ?*

— Oui.

Question : *Et si on avait fait venir des parents dans la classe ?*

J.F. 1<sup>e</sup> : Je ne pense pas que ça aurait marché car il était déjà difficile de créer une « ambiance » détendue ; alors avec les parents, ç'aurait été complètement raté ! Une discussion aurait été préférable. Bien sûr, il y a ceux qui ne veulent rien changer mais beaucoup, en discutant, auraient mieux accepté la réforme.

Question : *Quelle est la réaction de*

*vos camarades auxquels vous parlez de la pédagogie Freinet ?*

G. 3<sup>e</sup> : Ça les intéresse.

Question : *Ne disent-ils pas : « C'est encore un truc pour nous avoir ? »*

G. 3<sup>e</sup> : Oui justement, parlons de ça. Certains professeurs utilisent un peu de la méthode Freinet, ce qui est intéressant : les textes libres à la rigueur, sans aller trop loin, les exposés, les enquêtes ; bref tous les bons moyens pour faire tenir tranquille une classe et pour éviter que certains événements se reproduisent. C'est un remède pour tout ce qui ne va pas actuellement. Et pour moi c'est là un grand danger. D'abord parce qu'on nous berne et parce qu'on nous cache les vrais problèmes. Je crois qu'un professeur qui veut vraiment appliquer ces méthodes doit être prêt à se remettre en question sans arrêt, à remettre en question ses méthodes et ce qu'il sait et le monde dans lequel il vit.

J.F. 1<sup>e</sup> : Personne ne s'y trompe. Dans notre lycée nous étions fort mal considérés. On nous traitait de « révolutionnaires » et de tous les noms et peut-être que cela gênait certains camarades qui pouvaient se dire : « Plus tard ne risquons-nous pas d'être repérés ? »

Parce qu'on en a fait des menaces à ceux qui voulaient passer un concours par exemple ! On leur a dit : « Vous verrez ! Je vais vous mettre un avis défavorable... » Oui, la majorité des gens nous considérait comme une classe dangereuse.

G. 3<sup>e</sup> : Moi, je suis sûr de ne pas avoir été « possédé » par le professeur parce qu'il n'y a jamais eu de limite entre le travail de classe et la vie. Il existait une vraie amitié entre nous.



On allait boire un pot ensemble. On discutait de nos idées avec un adulte. Et même si ses idées n'étaient pas les mêmes que les nôtres, on discutait, c'est ça qui est important. Pas de faire faire des exposés.

J.F. 1<sup>e</sup> : Ah ! les exposés ! Moi je trouve ça atroce : il y en a deux ou trois qui potassent une question, qui la savent bien parce que ça les intéresse et quand ils font l'exposé, beaucoup dorment car ça ressemble beaucoup trop au cours du professeur. C'est barbant. Je trouve que c'est peut-être valable en petits groupes parce qu'il

y a une discussion, un dialogue. L'exposé « exposé » est inepte.

Question : *Mais si vous ne faites que des petits groupes, toute la classe ne profite pas de ce qui a été dit. Comment faire ?*

J.F. 1<sup>e</sup> : Nous avons trouvé le moyen de proposer trois sujets d'exposés à la fois et chacun choisissait suivant son intérêt. Après on faisait un compte rendu. Il vaut mieux profiter d'un exposé et en sacrifier deux que s'en nuier à deux sur trois.

G. 3<sup>e</sup> : ... ou faire trois siestes !

Question : *Pourriez-vous nous parler de la correspondance ?*

Un professeur (de l'ICEM) : C'est dangereux...

Question : *Ne sommes-nous pas ici pour tout dire et de la manière la plus franche qui soit ? Alors... la correspondance ?*

J.F. 4<sup>e</sup> : Tout dépend de la classe sur laquelle on tombe. Nos correspondants, cette année, étaient un peu « bébés » et cela ne nous a guère aidés. Ils ne nous ont pas apporté grand-chose. Je crois plutôt que c'est nous qui les avons tirés. Ce n'est pas toujours facile.

Question : *Avez-vous eu l'impression d'un échec ou d'une réussite dans ce cas-là ?*

G. 4<sup>e</sup> : Moi, cette correspondance ne m'a rien apporté. Je ne crois pas qu'elle ait enrichi la classe non plus.

J.F. 1<sup>e</sup> : Chez nous c'était complètement raté. Ça ne nous a rien apporté. Et d'après les réponses que nous faisaient les correspondants, je crois que ça n'a pas été très utile pour eux. Ça tombait toujours à côté de ce que nous avions espéré. Peut-être cela venait-il de ce que c'était une classe du technique qui n'avait pas tout à fait le même état d'esprit que nous. C'était pénible : on recevait une bande, il fallait l'écouter, répondre, parler au magnétophone : oui ; c'était pénible. Ils nous envoyaient des textes libres comme ceux que nous avions tous les lundis dans notre classe : ils ne nous apportaient rien de plus. Peut-être que la correspondance peut être intéressante mais pas sous cette forme. Et puis, on doit être chauvin

car on trouvait que leurs textes libres étaient un peu idiots.

Question : *Vous avez donc mesuré la difficulté de communiquer entre des classes de 1<sup>e</sup>. Avez-vous eu, dans d'autres classes, cette même impression ?*

G. 3<sup>e</sup> : Je crois que le problème c'est de parvenir à correspondre avec une classe de même niveau, pas forcément de même âge ou de même niveau scolaire. Nous, la correspondance nous a apporté quelque chose parce que nous communiquions avec deux classes et nous avons découvert que nos problèmes étaient les mêmes en Auvergne ou en Tunisie. C'est déjà intéressant. Mais on n'est pas allé très loin...

Question : *Pourquoi n'êtes-vous pas allés très loin ?*

G. 3<sup>e</sup> : A cause de la différence de niveau entre les classes.

G. 3<sup>e</sup> : On ne sentait pas très bien non plus leur vie en Tunisie. Une bande magnétique de dix minutes ne permettait pas de les comprendre.

Question : *Alors quelles seraient les qualités que vous demanderiez à une correspondance ?*

J.F. 1<sup>e</sup> : Il faudrait d'abord bien discuter de l'organisation. Et puis donner un caractère spontané à la correspondance. Nous passions beaucoup de temps à préparer nos réponses et finalement ça n'allait pas mieux.

G. 3<sup>e</sup> : Ce qui est intéressant pour animer la correspondance, c'est le travail par groupe. Par exemple, lorsqu'on recevait un compte rendu de débat qui nous intéressait, on se mettait cinq par groupes, on discutait et puis on comparait les réponses des divers groupes.

Question : *Puisque nous avons abordé les problèmes d'organisation, pourrions-nous parler de la coopérative de la classe ? Qu'en pensez-vous ?*

G. 4<sup>e</sup> : Ce qui était difficile à organiser, c'était la discussion. Beaucoup parlaient de sujets sans importance et négligeaient les affaires sérieuses.

G. 3<sup>e</sup> : C'est le meilleur moment de la classe, cette séance de coopérative car on peut analyser l'évolution du groupe, faire le point du travail ; pour moi c'est indispensable dans une méthode nouvelle car ça apprend à s'autogérer à l'intérieur d'une classe et ça nous fait découvrir qu'il y a d'autres manières de diriger et d'organiser un groupe que celles basées sur l'autorité. Et ça, on pourra le retrouver dans la vie : puisqu'il a été possible de nous organiser de manière coopérative en classe, on pourra le faire ailleurs. Ce n'était pas seulement un entraînement pour la classe mais pour une autre forme de vie en société. Et d'abord on pourrait organiser le lycée en autogestion et pas uniquement ça.

G. 3<sup>e</sup> : On a aussi découvert les coopératives ouvrières et vu qu'une usine pouvait être organisée comme notre classe.

G. 3<sup>e</sup> : Moi, je voudrais poser une question aux professeurs qui sont là : dans quel but comptent-ils utiliser la méthode Freinet ?

— Un professeur enseignement technique : Moi, c'est très simple. Nous avons des élèves qui arrivent du BEPC et qui doivent préparer des BEP. Ils ont un programme de « vie familiale » qui est constitué par le problème des relations dans la famille, des loisirs, etc.

Question : *C'est le programme officiel ?*

Le professeur : Oui. Alors, au début de l'année, on leur distribue le programme et ils doivent y choisir trois sujets pour chaque trimestre, suivant ce qu'ils préfèrent. Or, moi, j'ai toujours énormément de difficultés pour arriver à intéresser les élèves. J'ai l'impression qu'il n'y a pas de communication entre les élèves et moi, sauf à de très rares exceptions, par exemple avec des élèves qui viennent d'un CES où ils ont pratiqué les techniques Freinet. Mais dans l'ensemble, au fur et à mesure que l'année passe, la classe s'intéresse de moins en moins à ce que nous faisons. Je suis donc en quête de méthodes qui leur permettraient de « participer » car c'est le but, c'est inscrit dans le programme ; on voudrait en faire des hommes et il faut qu'ils participent, que ça vienne d'eux. Mais pour l'instant, ça vient bien de moi, mais pas d'eux. Voilà le problème.

G. 3<sup>e</sup> : Autrement dit, ils n'ont pas pu s'adapter aux programmes officiels pendant plusieurs années et vous essayez de les faire participer.

Le professeur : Oui. Voilà. C'est cela.

G. 3<sup>e</sup> : Donc vous voulez les faire s'intégrer.

— Le professeur : Oui. Voilà. Alors on déménage la classe, on met les tables en rond, on se met en petits groupes. Je distribue des documents puisqu'inutile de vous dire que nous n'avons pas de bibliothèque. Nous n'avons rien, sauf quelques revues qui permettent de décortiquer des articles. Cette année, j'ai réussi à faire admettre par un groupe de garçons qu'on pourrait étudier la vie sociale, après avoir parlementé pendant quatre

heures. Ils s'y sont mis. J'étais contente qu'on ait trouvé un sujet. Et puis, en feuilletant les revues, ils en ont trouvé d'autres qu'on va analyser. Voilà où j'en suis. Je tâtonne.

G. 3<sup>e</sup> : Le programme officiel veut donc faire de vos élèves des gens qui participent et des citoyens.

— Le professeur : Oui. C'est ça, tout à fait.

G. 3<sup>e</sup> : Donc pour vous la méthode Freinet, ce serait un moyen...

— Le professeur : De les faire s'intégrer à la vie.

G. 3<sup>e</sup> : A quelle vie ?

— Le professeur : Quelle vie ? Bien sûr... C'est la question...

G. 3<sup>e</sup> : Voilà le problème. S'ils ne s'intéressent pas au programme officiel, c'est qu'il est complètement coupé de la vie.

— Le professeur : Ah non ! Non ; il est tout à fait dans la vie.

G. 3<sup>e</sup> : Mais ce n'est plus la vie, s'ils doivent penser telle ou telle chose parce qu'elle est marquée dans le programme.

— Le professeur : On ne leur a pas dit que c'était le programme officiel.

G. 3<sup>e</sup> : Mais si c'était eux qui choisiraient les questions à traiter, ça les intéresserait beaucoup plus.

— Le professeur : C'est eux qui les choisissent. On leur donne un cadre.

— Un auditeur, chef d'établissement : Manifestement on sent chez ces jeunes gens une résistance immédiate dès qu'il est question de programmes officiels.

G. 3<sup>e</sup> : Non. C'est parce que le programme officiel est fait par l'Education

Nationale et que l'Education nationale a un but.

— Le chef d'établissement : C'est bien ce que je disais. N'est-il pas dans cette réticence immédiate que l'on comprend fort bien, n'y a-t-il pas une autre forme de convention qui se manifeste, une autre forme d'intégration à une sorte de convention nouvelle. En fait, toute société est ambiguë et elle porte en elle les germes de sa propre critique. Je pense que ce qu'on a senti à travers vos interventions, c'est une sorte de condamnation de ce qui était officiel alors qu'à l'intérieur de ces programmes, il y a exactement les problèmes que vous vous posez. Il y a donc là un hiatus difficile : ce n'est pas sous prétexte que c'est officiel que c'est inintéressant et sous prétexte que c'est Freinet qu'il faut s'y intéresser. Je crois qu'il y a là quelque chose qui n'est pas clair.

G. 3<sup>e</sup> : Non. Mais les programmes officiels ont une certaine orientation.

— Le chef d'établissement : Non, précisément pas. Ils sont extrêmement libéraux. Mais vous les voyez mal. Tout dépend de ce qu'on veut y mettre et de la manière dont on les voit. Si, a priori, parce qu'il s'agit d'un programme fait par l'Education Nationale, on le refuse, on se prive, pour une grande partie dans l'enseignement traditionnel, de beaucoup de possibilités importantes. Méfiez-vous de ne pas rester sur la touche dans une coquetterie d'avant-garde...

G. 3<sup>e</sup> : On a une certaine réticence parce qu'on veut à tout prix contrôler notre évolution. Ce qu'on trouve de bien dans la méthode Freinet, c'est qu'on peut faire ce qu'on veut et évoluer comme on le veut, alors que dans une méthode traditionnelle, on

nous fait évoluer dans le sens que le Ministère a choisi.

— Le chef d'établissement : Qu'est-ce que ça veut dire « Le sens que le Ministère a choisi ? » A l'intérieur d'un programme, le professeur est tout à fait libre d'appliquer comme il l'entend ce programme. Vous avez parlé de la Méthode Freinet mais cela est nuancable à l'infini : il y a la méthode proche de Freinet, la méthode libérale ou autre. A priori vous avez tort d'être méfiants parce qu'il y a des pédagogues Freinet qui vous « posséderont » et des pédagogues « non-Freinet » qui ne vous posséderont pas.

J.F. 1<sup>er</sup> : Je ne pense pas qu'on puisse appliquer la méthode Freinet en disant : « Voilà, il faut que vous participiez, vous avez ce programme où vous pouvez choisir ce qui vous intéresse ». Non, il faut que les choses viennent de l'élève lui-même.

— Le professeur : Oui. Mais quand il n'y a rien dans l'élève, que faut-il en tirer ? Il faut passer un trimestre à chercher ce qu'on pourra faire ?

— Un autre professeur : L'éducation commence par du temps perdu : il faut savoir attendre.

G. 3<sup>e</sup> : Oui. On a passé des séances à discuter, à se remettre en question et c'était apparemment du temps perdu mais nous pouvions attaquer l'année avec plus de force.

— Un professeur : Dire que les programmes sont libéraux ou non est difficile. On peut tout juste constater qu'ils sont vastes et que chacun peut y trouver son inspiration.

G. 3<sup>e</sup> : Ils ne sont pas libéraux. En français, en histoire, ils sont faits selon une orientation bien précise.

Pourquoi passe-t-on tout juste un cours à étudier la Commune ?

— Le chef d'établissement : La dernière instruction précise que le professeur est entièrement libre de choisir, avec ses élèves, les questions qui les intéressent. Vous pouvez discuter de l'orientation, mais il ne faut pas non plus ignorer ce qui existe.

— Un professeur : Mais cela ne date que depuis l'an dernier.

— Un professeur : Il n'en reste pas moins que les techniques Freinet peuvent se pratiquer dans le cadre des instructions officielles et depuis longtemps.

J.F. 1<sup>er</sup> : L'essentiel est de former des gens qui ont de l'esprit critique. Mais je suis d'accord avec le monsieur qui disait tout à l'heure que, d'abord, on refuse ce qui nous est officiellement proposé.

G. 3<sup>e</sup> : Je donne un exemple pour prouver qu'il faut se méfier. Je suis dans un lycée technique. Au premier cours d'économie, on me dit : « Vous serez un technicien, vous devez travailler individuellement et la nation a besoin de techniciens ». Ça m'a choqué. Il y a une différence entre la méthode Freinet et ça. « Travaille pour toi pour être un bon technicien dont la société a besoin », voilà ce qu'on nous dit.

G. 3<sup>e</sup> : La méthode Freinet, disent les uns, peut entraîner à la formation de contestataires, Madame dit qu'elle compte, par cette méthode, intégrer les élèves à la société. Quel est donc le véritable but de la technique Freinet ?

— Le chef d'établissement : Il n'y a pas d'équivoque. Être un bon citoyen, c'est être capable de juger la société dans laquelle on vit, c'est avoir un

engagement civique, même si cet engagement conduit à la transformation de cette société. La pédagogie Freinet permet de former des bons citoyens.

G. 3<sup>e</sup> : Mais qu'appelle-t-on aussi bon citoyen ?

— Le professeur du technique : Un homme. Celui qui saura être un père de famille, un consommateur, un acheteur. Un homme qui saura se sortir d'affaire, honnêtement, à sa mesure...

G. 3<sup>e</sup> : Et quel sens donnez-vous au mot « participation » ?

— Le professeur : Je pense à l'idée de faire participer au travail en classe ; je voudrais qu'ils aient des initiatives.

— Un professeur : L'échec de la participation que vous soulignez ne vient-il pas de ce que vous partez d'articles de journaux, donc d'opinions d'adultes préétablies qui conditionnent la pensée des adolescents ? Ne vaudrait-il pas mieux partir de leurs opinions ? De leurs expériences personnelles ? Et peut-être qu'après, ils auront envie de confronter leurs expériences personnelles avec celles des écrivains ou des journalistes, ou avec celles d'autres adolescents.

— Le professeur : Ah... Enfin ils partent d'articles et comme ça, ils sont obligés de lire.

G. 3<sup>e</sup> : Mais ce qui compte c'est d'associer ses lectures avec sa propre vie. C'est pas d'obliger. Il ne s'agit pas de duper les élèves.

— Le professeur : Il s'agit pour moi de les intéresser. Par exemple, ils ont voulu aborder l'éducation sexuelle. Bon. Je me suis renseignée. J'ai fait venir un spécialiste de ces questions

pour dialoguer avec eux...

G. 3<sup>e</sup> : Croyez-vous qu'ils auront confiance en quelqu'un parce qu'il est spécialiste et qu'il va débarquer comme ça dans la classe ? Parce que pour arriver à dialoguer avec quelqu'un, et surtout un adulte, il faut avoir confiance en lui et le connaître, avoir dépassé un certain stade de relations avec lui.

J.F. 1<sup>er</sup> : Oui, je crois que le spécialiste n'est pas obligatoirement le mieux placé pour parler de certaines choses. Tout est au niveau de la confiance. Même entre nous le problème se pose.

— Le professeur : Oui. Mais les spécialistes qui viennent n'arrivent que sur la demande de la classe.

G. 3<sup>e</sup> : Mais si c'était eux-mêmes qui cherchaient à résoudre ces problèmes plutôt que d'attendre la bonne parole de quelqu'un qui viendrait leur apporter des solutions, « ses » solutions ? Il faudrait faire réfléchir avant tout.

*Le compte rendu du débat et les photos sont de J. Dubroca.*

*Pour tout renseignement sur les commissions départementales Second degré de l'ICEM Pédagogie Freinet, s'adresser à ICEM - B.P. 251 - 06/Cannes.*



## EN GUISE DE CONCLUSION

Nous risquons de partir maintenant sur un assez mauvais terrain étant donné qu'il nous manque un élément essentiel de réponse qui est : comment devient-on pédagogue Freinet? De quel type d'inquiétude part-on? Il me semble qu'il y a là-dessus autant de réponses qu'il y a de pédagogues Freinet. L'un c'est parce qu'il a rejeté l'enseignement qu'il a reçu, le second c'est parce qu'il est heureux de tel type d'éducation rencontré dans sa jeunesse, tel autre c'est parce qu'il s'ennuie dans sa classe et qu'il n'en peut plus de ce qu'on lui demande de faire. Je crois qu'il faut tenir compte de tout cela pour ne pas tomber dans les procès d'intention.

Un pédagogue Freinet, lorsqu'il commence, ne doit pas savoir où il va car la pédagogie Freinet pourrait être,

à l'extrême, une pédagogie qui refuserait tout, y compris les principes de Freinet, pour laisser à chacun faire sa recherche et commencer à grimper à son rythme son escalier.

Par définition la pédagogie Freinet forme des individus et donc des gens aptes à accepter ou à refuser un certain nombre de choses venues du groupe. Mais on peut très bien former, par cette pédagogie, des indifférents aux problèmes économiques et sociaux. La pédagogie ne suffit pas à la vie...

### LE MOT DE LA FIN

— Le professeur de l'Enseignement Technique : Enfin, nous avons pu parler à des élèves, et ils nous ont parlé...

# L'ICEM a édité pour le second degré

● LA GERBE "Adolescents"

recueils de textes libres d'adolescents

5 numéros parus : Chacun de nous... La famille... L'amitié...  
L'amour... La liberté... la série de 5 ou  
5 exemplaires du même titre : 7,50 F

en cours de parution : Vivre aujourd'hui... Révolte...  
Les mots pour vivre...

● Brochures de "libres recherches et créations mathématiques" véritables livrets "d'expression libre mathématique"

9 numéros parus sur : Représentations — Transformation —  
Correspondances — Espaces vectoriels —  
Numérations non décimales — Vers les lois de composition —  
le livret : 1,80 F

● Pour une mathématique vivante (classe de 6<sup>e</sup>)

Des situations mathématiques vécues, répertoriées par thèmes.  
Un outil de travail et de recherche pour le professeur.

la série : 9 F

● Les boîtes "mathématique"

Matériel pour la recherche libre, la manipulation, l'expérimentation, la confrontation. 3 boîtes disponibles pour les recherches sur : machines à transformer — repérage dans le plan — numérations non décimales — (bouliers universels) masses marquées binaires et ternaires — Isométries — Permutations — Figures logiques — Circuits logiques.

n° 1 : 36 F — n° 2 : 54 F — n° 3 : 60 F

● Les dossiers pédagogiques pour la documentation et l'information des professeurs.

le n° simple 1,50 F

---

Tous renseignements sur demande à CEL — BP 282 06 CANNES

2<sup>e</sup> ÉTAPE

PEUT-ON AJOUTER LES NOMBRES DE NOTRE CODE ?

Des opérations sont faites, mais c'est dur lorsque ce ne sont pas des nombres qui se précèdent ou se suivent immédiatement. Devant cette difficulté, les élèves ont essayé de faire des tables d'addition. Il y en a 26, Les trois ou quatre premières (tables de A, de B, de C) ont été écrites en entier, puis essai de simplification et la table à double entrée a été trouvée.

	A	B	C	D	E	F	.....	X	Y	Z
A	B	C	D	E	F	G		Y	Z	AA
B	C	D	E	F	G	H		Z	AA	AB
C	D	E	F	G	H	I		AA	AB	AC
D	E	F	G	H	I	J		AB	AC	AD
E	F	G	H	I	J	K		AC	AD	AE
.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....
Z	AA	AB	AC	AD	AE	AF	.....	AX	AY	AZ

A l'aide de cette table, compter des additions devenait chose aisée.

3<sup>e</sup> ÉTAPE

PEUT-ON RETRANCHER LES NOMBRES DE NOTRE CODE ?

Des soustractions simples sont posées et comptées. Certains cherchent à construire un tableau permettant de lire les résultats des 26 tables de soustractions, mais ils n'y sont pas arrivés, car un problème plus intéressant est soulevé. En effet, un élève écrit la soustraction suivante :

$$\begin{array}{r}
 \text{MBTB} \\
 - \text{JAKB} \\
 \hline
 \text{CAI} .
 \end{array}$$

Il y a ce point B — B. Nous ne pouvons pas l'écrire. « Pourtant, dit un élève, on soustrait deux nombres de notre code, donc on doit trouver un nombre de notre code, et on doit pouvoir l'écrire, car on les a écrits tous ».

Qu'est-ce donc que CAI. ? Après de longues discussions, CAI. est remplacé par CAHZ, mais il n'a pas été facile pour tout le monde de comprendre que Z, unité du 1<sup>er</sup> ordre, était la même chose que A du second ordre ! Après cette gymnastique, l'utilité du zéro a été comprise.

COMMENTAIRES PÉDAGOGIQUES ET MATHÉMATIQUES :

\* Le zéro n'est pas naturel aux enfants (C'est bien connu).

\* L'essentiel sur la numération a été découvert :

— Utilité du zéro (Cf. soustractions) ;

— Principe de position : je me suis rendu compte aussi que tout ce qui se rapportait à la numération décimale était bien mal « digéré ».

## CEMEA

### STAGES DE PERFECTIONNEMENT

10/22 mai	Voile et enfant — <i>Saint-Pierre-Quiberon (Morbihan)</i>
15/23 mai	Moniteurs de rencontres franco-allemandes avec initiation à la méthode des ateliers linguistiques <i>lieu à fixer</i>
15/27 juin	Etude du milieu montagnard et initiation à la moyenne et à la haute montagne (qualification montagne) — <i>Chamrousse (Isère)</i>
17/27 juin	Jeux et plein air — <i>Thillombois (Meuse)</i>
18/27 juin	Initiation à la spéléologie (et découverte du milieu souterrain) — <i>Ruoms (Ardèche)</i>
18/29 juin	Initiation au nautisme (canoë) découverte de la rivière — <i>Ruoms (Ardèche)</i>
18/29 juin	Nautisme Voile Méditerranée <i>Le Brusuc (Var)</i>
18/29 juin	Découverte du milieu marin Méditerranée (avec initiation au nautisme) — <i>Le Brusuc (Var)</i>
21 juin/3 juil.	Nautisme voile Atlantique — <i>Saint-Pierre-Quiberon (Morbihan)</i>
21 juin/3 juil.	Travaux manuels d'initiation artistique — <i>Vaugrigneuse (Essonne)</i>
23 juin/3 juil.	Travaux manuels d'aménagement — <i>lieu à fixer</i>
28 juin/8 juil.	Photographie — <i>CREPS Dinard (I.-Vil.)</i>
30 juin/9 juil.	Observation de la nature — <i>en Alsace</i>
30 juin/9 juil.	Bibliothèque, cartonnage, reliure — <i>CREPS Houlgate (Calvados)</i>
fin juin/déb. juil.	Découverte du milieu marin Atlantique (avec initiation au nautisme) — <i>(lieu à fixer)</i>
1 <sup>er</sup> /11 juil.	Voile et enfant <i>Le Brusuc (Var)</i>
1 <sup>er</sup> /11 juil.	Croisière côtière — <i>Le Brusuc (Var)</i>
1 <sup>er</sup> /11 juil.	Chant et danse — <i>CREPS Aix (B. Rhône)</i>
1 <sup>er</sup> /13 juil.	Etude du milieu montagnard et initiation à la moyenne et à la haute montagne (qualification montagne) — <i>Chamrousse (Isère)</i>
1 <sup>er</sup> /13 juil.	Etude du milieu montagnard et initiation à la moyenne et à la haute montagne (qualification montagne) — <i>Brunissard (Hautes-Alpes)</i>
1 <sup>er</sup> /13 juil.	Etude du milieu montagnard et initiation à la moyenne et à la haute montagne (qualification montagne) — <i>Luchon (H.-Garonne)</i>
2/11 juil.	Découverte de l'Auvergne — <i>Clermont-Fd (P.-D.)</i>
2/12 juil.	Jeux et conduites motrices — <i>Vaugrigneuse (Essonne)</i>
2/13 juil.	Formation musicale de base — <i>CREP Vincennes (V.M.)</i>
2/13 juil.	Initiation à l'étude du milieu — <i>Rouillon (Sarthe)</i>
1 <sup>ère</sup> quinz. juil.	Marionnettes — <i>CREPS Mâcon (S.-et-L.)</i>
5/15 juil.	Observation du ciel et de l'espace — <i>CREPS Boulouris (Var)</i>

12/23 juil.	Travaux manuels de plein air — <i>CREPS Boivre (Vienne)</i>
14/24 juil.	Danse — <i>CREPS Aix (Bouches-du-Rhône)</i>
16/25 juil.	Découverte de la Creuse — <i>Aubusson (Creuse)</i>
26 déc/3 janv. 72	Moniteurs de classes et vacances de neige — <i>Gérardmer (Vosges)</i>

### STAGES DE MONITEURS DE CENTRES DE VACANCES D'ADOLESCENTS DITS "A DOMINANTE"

17/26 juin	Dominante canoë — <i>Ac - Clermont</i>
18/25 juin	Dominante camping-caravane — <i>Ac - Lyon</i>
19/28 juin	Dominante camp léger — <i>Ac - Grenoble</i>
19/28 juin	Dominante camp léger — <i>Ac - Nice</i>
19/29 juin	Dominante canoë — <i>Ac - Amiens</i>
21 juin/1 <sup>er</sup> juil.	Dominante plein air — <i>Ac - Toulouse</i>
1 <sup>er</sup> /10 juil.	Dominante canoë — <i>Ac - Nancy</i>
1 <sup>er</sup> /11 juil.	Dominante plein air — <i>Ac - Toulouse</i>

### ORGANISATEURS

1 <sup>er</sup> /5 févr.	Semaine d'étude pour les organisateurs de vacances et classes de neige — <i>Chamrousse (Isère)</i>
--------------------------	--

### CENTRES DE VACANCES FAMILIALES

1 <sup>er</sup> /8 avril	Moniteurs-animateurs de centres de vacances familiales — <i>Viazac (Lot)</i>
--------------------------	--

### STAGES DE MONITEURS DE COLONIES DE VACANCES, ORIENTES VERS LES HANDICAPES INTELLECTUELS

1 <sup>er</sup> /9 avril	à <i>Allières (38)</i>
6/15 avril	<i>Région de Nancy</i>
11/20 mai	<i>Région de Nancy</i>

### STAGE DE MONITEURS DE COLONIES DE VACANCES, ORIENTE VERS LES HANDICAPES DE TOUTE NATURE

4/12 avril	<i>Région Parisienne</i>
------------	--------------------------

Pour tout renseignement s'adresser aux délégations régionales ou aux CEMEA — 55 rue St-Placide — Paris VI<sup>e</sup>

## COMBINATOIRE DE LA SYNTAXE : TRANSFORMATION, FONCTION

La grammaire *G* décrit la forme des phrases *P* d'une langue *L* et non le contenu.

*L*<sub>1</sub> à deux éléments (a,b) a une *G*<sub>1</sub> = (∅),(a),(b),(aa),(bb),(ab),(ba)

*L*<sub>2</sub> : ab, aabb, aaabbb... a une *G*<sub>2</sub> = Règle 0 : X → Y (X est transformé en Y)

Programme : R<sub>1</sub>-R<sub>2</sub>-R<sub>1</sub>-R<sub>2</sub>-R<sub>1</sub>-R<sub>2</sub>      R<sub>1</sub> : P → ab (P : phrase devient ab)

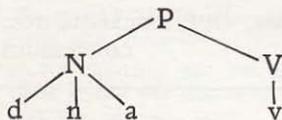
Ex : le fils du frère de la sœur du père      R<sub>2</sub> : ab → aPb (P inséré dans ab)

*L*<sub>3</sub> (français) aura une grammaire *G*<sub>3</sub> plus complexe.

Règles principales :

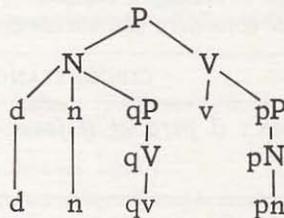
R <sub>1</sub>	P → (N)(V)	
R <sub>2</sub>	N → (d)(a)n(a)(P)	N=syntagme nominal
R <sub>3</sub>	N → (n)(N)(qP/pP)	V=syntagme verbal
R <sub>4</sub>	N → (r)(P)	d=déterminant
R <sub>5</sub>	N → N <sub>1</sub> +N <sub>2</sub> (P)	n=nom
R <sub>6</sub>	V → (v)(V)(qP/pP)	a=adjectif
R <sub>7</sub>	V → v/wN	v=v. intrans.
R <sub>8</sub>	V → (N)(n)(P)	w=v. transit.
R <sub>9</sub>	V → V <sub>1</sub> +V <sub>2</sub> (P)	( )=ou inclusif
R <sub>10</sub>	A → ..°..	/ =ou exclusif
R <sub>11</sub>	n → qP/pP	q=subordination relat, conjonct.
R <sub>12</sub>	n → r	p=préposition
R <sub>13</sub>	n → n <sub>1</sub> +n <sub>2</sub>	r=pronom
R <sub>14</sub>	a → qP/pP	+ =coordination
R <sub>15</sub>	a → a <sub>1</sub> +a <sub>2</sub>	A=syntagme adv.
R <sub>16</sub>	v → qP/pP	°=adverbe
R <sub>17</sub>	v → v <sub>1</sub> +v <sub>2</sub>	
R <sub>18</sub>	x → ∅	

1. P → (N)(V) R<sub>1</sub>
2. d n a (V) R<sub>2</sub>
3. d n a v R<sub>3</sub>



le chat noir dort

1. P → (N)(V) R<sub>1</sub>
2. dn a (V) R<sub>2</sub>
3. dn(qP) (V) R<sub>14</sub>
4. dn(qV) (V) R<sub>1</sub>
5. dn(qv) (V) R<sub>7</sub>
6. dn(qv)v(pP) R<sub>6</sub>
7. dn(qv)v(pN) R<sub>1</sub>
8. dn(qv)v(pn) R<sub>3</sub>



le chat qui ronronne dort à peine

A → pn → ..°.

*Le chien aboie avec une férocité inouïe* (dnvA, dnvpn)

*Le chien aboie férocement* (dnv°, °dnv, dn°v)

On peut créer des règles plus raffinées, ex :

mYn → mZn

« *Je me rappelle quelque chose* » (rrwan) → « *Je me souviens de qqch* » (rrwpan)

L'expansion offre des possibilités pour l'harmonie et le rythme : « *Tout m'afflige et me nuit et conspire à me nuire* » (Rac) rrw + rw + wrw (cf f. 17)

La fonction est une relation, le rôle que joue un terme (n) par rapport à (n). La syntaxe se construisant sur la position, un mot déplacé change de fonction : d'où des équivalences. Théoriquement tous les mots peuvent avoir toutes les fonctions.

R11 n-qP NOM = } = PROPOSITION R16 v-qP INFINITIF } CONJONCTIVE	R14 a-qP ADJECTIF = } = PROPOSITION R16 v-qP PARTICIPE } RELATIVE
SUJET Nv nv nV NV	EPITHETE-COMPLEMENT ana nqP
<i>le chat sommeille</i> dn v <i>voyager distrait</i> v v <i>il est souhaitable qu'il vienne</i> r=a(qrv)	<i>le chien noir (est parti)</i> dn a <i>du jardinier</i> dn pdn <i>qui aboie</i> db qv
OBJET vn vN VN vpP	<i>un garçon s'intéressant à tout</i> rwr
<i>je lis mon journal</i> rw dn <i>j'entends siffler le train</i> rw (wdn) <i>je veux qu'il parte</i> rw qrv	<i>le chapeau de gendarme</i> pn <i>melon</i> n <i>l'espoir qu'il guérira</i> qrv
ATTRIBUT DU SUJET N=a n=a = v. être ou assimilé	
<i>ses désirs deviennent des ordres</i> dn=dn <i>le mieux est que tu partes</i> da°=qrv	<i>ses désirs deviennent excessifs</i> dn=a <i>il en reste tout ébahi</i> rv=a°
ATTRIBUT DE L'OBJET nvnn nvna nrvn nrva	
<i>je le vois mal comptable</i> rrw°n <i>je le prends à témoin</i> rrwn <i>il considère son succès comme un scandale</i>	<i>je le vois mal parti</i> rrwa° <i>riant aux éclats</i> rrw vpn <i>le travail rend joyeux</i> dnw( =a.)
CIRCONSTANCES	
ex : <i>il perd et il joue</i> - temps, comparaison, condition, cause, but, conséquence, concession	

PROLONGEMENTS : On peut à partir d'une phrase très courte écrire en expansion un texte en insistant sur l'harmonie et le rythme.

## OBSERVATIONS A FAIRE

### EN AVRIL (II)

#### LES ANIMAUX

##### 1. Les mammifères :

a) Beaucoup ont des jeunes et c'est le meilleur mois pour les observer. Découvrez leurs nids, mais évitez de les déranger.

b) Vous pouvez facilement prendre dans la terre molle le moulage en plâtre des empreintes des petits mammifères : souris, belettes, écu-reuils, hérissons...

c) Faites une petite enquête sur l'utilisation des animaux domestiques pour le transport dans votre région : maintenant et il y a 50 ans (en interrogeant les vieillards).

##### 2. Les hirondelles :

a) Distinguez les hirondelles à gorge blanche des hirondelles à gorge noire.

b) Où font-elles leur nid, l'une et l'autre ?

c) Comment s'y prennent-elles ?

d) Comparez le vol d'une hirondelle à celle d'un moineau. Dessinez.

##### 3. Le coucou :

a) Essayez de le découvrir. Il est facile à voir, mais difficile à reconnaître : taille d'un pigeon, forme et couleur d'un épervier, vol de la crécerelle.

b) Voulez-vous communiquer avec lui ? Cachez-vous dans le bois et imitez son cri. Il répond... son cri devient plus nerveux... il s'approche... Pourquoi ? Il ne supporte pas un congénère dans son territoire.

c) Ne cherchez pas son nid. Il pond un œuf dans le nid des autres et fait élever son jeune par les autres.

d) Est-il donc nuisible ? Pas du tout, c'est un grand insectivore, protégé par la loi.

##### 4. Les oiseaux migrateurs :

Vous pouvez faire cette petite enquête :

a) Quels oiseaux arrivent dans votre région, en ce moment ? Ceux qui partent ? Ceux qui passent ?

b) Quelles directions suivent ceux qui passent ?

c) Dessinez quelques oiseaux qui vivent chez vous au printemps, du plus petit au plus gros, en respectant les proportions.

d) Essayez de les reconnaître par leur couleur.

e) Essayez de les reconnaître par leur chant.

f) D'après les becs de ces oiseaux, faites une première classification : becs fins et longs, becs courts et gros, becs plats, becs très longs et forts, becs forts et pointus, becs crochus...

##### 5. Les lézards :

a) Distinguez les lézards terrestres des tritons aquatiques. Notez tous les caractères qui les différencient. Dessinez.

b) Étudiez comment se déplace le lézard, par plusieurs croquis.

c) Observez sa langue fourchue (pour la faire sortir, passez-lui le doigt sous le menton).

d) Ne l'attrapez jamais par la queue. Que se passerait-il ? (Ce phénomène s'appelle l'auto-tomie : mutilation spontanée due à un réflexe pour s'échapper).

6) *La couleuvre à collier* : (prudence s'il y a des vipères dans votre région).

a) Pourquoi l'appelle-t-on ainsi ?

b) Dessinez-la et faites toutes les observations possibles : longueur, largeur, grosseur, couleur, écailles, déplacement.

c) Tenez-la par la queue et suspendez-la.

Observez. Présentez-lui un point d'appui, bâton par exemple: que fait-elle ?

7) *La grenouille rousse*:

a) Comme sa couleur peut varier, reconnaissez-la à ses taches noires sur les tempes.

b) Observez ses œufs en paquets dans les étangs. Dessinez.

c) Revenez régulièrement observer pour voir leur développement et leur transformation en têtards. Dessinez.

d) Découvrez l'oreille de la grenouille rousse dans la tache noire de sa tempe (point plus clair). Les batraciens n'ont pas d'oreille externe.

8. *Le dytique bordé*:

a) Très facile à reconnaître: le plus gros coléoptère aquatique, noir-olive bordé de jaune. Dessinez-le.

b) Distinguez le mâle qui porte de larges disques aux pattes de devant, de la femelle qui n'en a pas.

c) Comment nage-t-il ?

d) Observez la réserve d'air (bulle) à l'extrémité de ses élytres.

9. *L'aurore*:

a) C'est l'un des premiers papillons: il est jaune crème avec deux taches orangées sur ses ailes supérieures. Dessinez-le avec ses couleurs.

b) Observez son vol.

c) Où le rencontre-t-on le plus souvent ? Sur quelles fleurs ?

10. *Le tipule*:

a) Cet énorme moustique fait peur, mais il est inoffensif. Vous pouvez l'observer à loisir et le dessiner.

b) Combien de pattes ? Comment sont-elles ? Quels mouvements font-elles lorsque l'insecte est posé ?

c) Combien d'ailes ? Pourtant ses ancêtres en ont eu quatre; il a conservé les vestiges de la seconde paire d'ailes: ces petits filaments terminés par un petit renflement derrière les premières ailes.

F. DELEAM

---

## BIENNALE DE LA FANTAISIE

*Concours International de la Création Artistique d'Enfants  
MARTIN (Slovaquie) avril-mai 1971*

---

Les enfants (4 à 15 ans), groupes et établissements désireux de participer au concours doivent faire leurs envois avant le 30 avril 1971 à l'adresse suivante :

*Ecole Populaire des Beaux-Arts – Mudronova ul 29 – Martin (Tchécoslovaquie)*

Chaque œuvre doit porter au dos :

a) nom de l'auteur – b) âge – c) adresse exacte – d) titre – e) éventuellement établissement.

Un commentaire succinct de l'œuvre doit être joint (texte en français ou en espéranto).

Chaque enfant peut envoyer trois œuvres ou un album dépliant.

# L'EXPRESSION MUSICALE

## TOTALE

Jean-Pierre LIGNON

Quand je fais écouter les enregistrements de musique libre de notre classe, je tâte l'atmosphère, je sonde mon public :

DES SOURIRES :

C'est du scepticisme? Non, je ne crois pas. On n'en est plus à s'extasier devant les « merveilles de ces petits mignons ». Non, je crois que c'est un sourire entendu.

— *Oui, lui avec ses recherches, avec ses connaissances musicales, il a beau jeu!*

DES VISAGES GRAVES :

— *C'est effarant! Comment en arriver là?*

— *Il nous fait écouter le résultat, pas tout!*

— *Oh! la la, tout ce qui me reste à faire avant de susciter une telle expression!*

OU INTERROGATIFS :

— *Qu'est-ce qu'il peut bien leur dire à ces gosses, leur expliquer, leur faire entendre?*

— *Va-t-il nous dire comment il fait? Et peut-être... un peu...*

D'INDIFFERENCE (chez certains)

— *Le chant libre, ça suffit bien!*

— *La musique des enfants, on n'y comprend rien.*

— ...

Moi, je voudrais vous dire que vous n'avez besoin d'aucun savoir pour que les enfants s'expriment par la musique.

Dans vos classes, les enfants dessinent, peignent librement et nos expositions montrent jusqu'à quel degré, cela peut aller. Quelles richesses, quelles prouesses, quelle beauté, sans comparaison avec les dessins étriqués des enfants de la scolastique. Oui, ça vous l'admettez.

Et pourtant, croyez-vous que vous êtes techniciens en art graphique ou pictural? Peut-être certains, mais pas tous, pas la majorité des éducateurs de l'Ecole Moderne d'où sortent ces œuvres.

Alors? Et en musique?

Je pense que c'est pareil. Laissez-les tâtonner, chercher, découvrir, soyez permissifs et aidants, sachez accepter même si vous ne comprenez pas et les enfants trouveront leur voie.

— La musique que nous connaissons, que nous apprécions, la musique d'adulte est un *résultat* culturel :

- d'une culture blanche et occidentale -

- un résultat récent.

— La forme de cette musique est rétrécie, étriquée.

Je m'explique : Quand vous chantez *DO ré mi fa sol la si do*, vous suivez les notes de ce qu'on appelle la *gamme diatonique*.

Ce découpage du son est tout à fait artificiel et construit.

Le son varie du plus grave au plus aigu sans coupure.

Faire la gamme, c'est choisir des points, créer des notes.

C'est rétrécir les possibilités d'expressions.

Evidemment, l'enfant de nos classes n'a pas intégré entièrement ces structures que je qualifie de rétrécies et il s'exprime *totale*ment, c'est à dire qu'il prend les notes qu'il sent ou qu'il peut, les rythmes qu'il veut. Il n'est pas limité, il est hors du système, il n'est pas conditionné. Alors nous ne le comprenons pas.

Gardons-nous de rejeter quoi que ce soit. Là encore, si nous sommes à l'écoute, c'est l'enfant qui nous apprendra des choses. Il nous emmènera dans un monde que nous ne soupçonnons pas : celui de

#### L'EXPRESSION MUSICALE TOTALE

Je sais, c'est un nouveau mot que j'utilise. Je ne veux pas vous effrayer. Je veux dire que ses notes ne seront pas celles de la gamme diatonique, par exemple.

Oui, car ce n'est pas tout, la gamme.

Nous sommes conditionnés par le rythme, par l'harmonie et même par des règles mélodiques.

Un autre exemple vous fera mieux comprendre :

*Une chanson doit finir bien, c'est-à-dire qu'elle finit sur la tonique.*

Nous sommes habitués à l'entendre comme ça.

Bon, j'explique : chantez « *Au clair de la lune* ». Si vous la chantez dans la gamme de DO, cette chanson, vous finirez par un DO. Parce que DO est la *tonique*. C'est la note qui donne le ton.

Eh bien, les enfants eux, cela ne les gêne pas de finir sur une autre note que la tonique.

Cela ne doit plus nous gêner. Nous comprendrons que les possibilités d'expression sont infinies, parce que tout est permis.

Nous admettrons l'expression des enfants, nous leur offrirons une brèche supplémentaire : *L'expression musicale totale*.

Si le sujet vous intéresse, voulez-vous que nous travaillions ensemble ? Nous formerons un groupe de travail : *Expression musicale*.

Ecrivez-moi :

Jean-Pierre LIGNON  
7, rue Gambetta  
02 - Fère-en-Tardenois

# AIDER A INVENTER UNE VIE NOUVELLE

Janou LÈMERY

Depuis de nombreuses années déjà, nous signalons dans les articles, les rencontres, la nécessité de créer ce que nous appelons « un milieu riche ».

Mais est-ce suffisant de dire cette nécessité sans faire l'inventaire de ce qui constitue cette recherche incitatrice et surtout sans creuser en profondeur : *qu'est-ce qui, malgré cette richesse installée dans la classe, bloque encore l'écriture, ou la parole, ou le geste, emprisonne sans délivrance véritable, l'imagination de l'enfant et surtout de l'adolescent ?*

Je pense qu'il nous faudrait d'abord faire un recensement assez dépouillé de tout ce que nous pouvons proposer pour recréer, ou créer même des raisons internes, des déclenchements viscéraux ou cérébraux d'écrire, de parler, d'agir, pour dire, confirmer, infirmer, pour vivre. Mais cette recherche ne peut être que collective afin de multiplier les pistes, les audaces, les intégrations d'initiatives *apparemment marginales* dans une pédagogie globale de la personne, pédagogie révolutionnaire en ce sens que, comme la vie humaine, *elle véhicule,*

engrammée dans des techniques en multiplication constante, *une anarchie harmonique de reconstruction permanente*, par des adaptations inventées, des ajustements créateurs de tonus et de force pour la personnalité en dépassement permanent d'elle-même.

Je vais donc recenser tout ce que j'ai proposé à mes élèves de 6<sup>e</sup> comme pistes de déblocage en expression orale, écrite, graphique depuis la rentrée.

Il faudrait cependant, pour coller à la réalité, qu'on dise le chemin parallèle et interférent poursuivi en mathématique et que les collègues de l'équipe fasse aussi l'inventaire de leurs recherches. Mais, plutôt que d'attendre que tout le monde soit disponible, j'entame le dialogue que je trouve urgent à la lecture de lettres ou d'articles de camarades qui s'inquiètent, s'angoissent même, quand le journal ou une autre technique rodée ne peuvent plus exister dans leurs classes pour des raisons que nous n'analyserons pas ici. Je ne fais que dresser une liste de pistes, sans ordre prioritaire, qui appelle d'autres listes pour qu'après un premier

brassage, nous dégagions les raisons profondes qui nous font proposer telle ou telle piste.

1. *Le texte libre motivé par le journal et la correspondance* à condition que la technique épouse les fluctuations pédagogiques de la variabilité des groupes dans un ensemble classe, tant au point de vue de la lecture, de la mise au point, des prolongements à lui donner. A propos d'ailleurs des prolongements littéraires, je les ai momentanément presque abandonnés sauf lorsque je trouve un livre d'un contenu abordable et prenant pour les 6<sup>e</sup> et que nous utilisons en montage généreux de l'œuvre. Je crois que les extraits de textes d'auteurs n'ont aucune prise biologique sur ces enfants-là et je les comprends bien quand je pense qu'ils ne peuvent que les associer aux mornes heures de lecture où une bonne dizaine d'élèves dans la classe annoncent la même lecture bien déflorée. Et d'autre part, ce prolongement morcelé ne produit pratiquement pas le choc qui déconditionne. C'est un contenu sémantique en miettes.

2. *La correspondance ouverte, la plus libre possible*, avec des envois peu importants de moments essentiels, à un rythme rapproché, sonore très souvent (textes libres dits, montés en chœur parlé, débats, messages), écrite pour les réflexions, les créations plus cérébrales ou viscérales... tout dépend ; avec des professeurs qui s'entendent bien, qui se font confiance, qui s'écrivent.

3. *Le théâtre libre* où l'idée prend corps chez l'individu, dans un groupe restreint et se déploie, se magnifie, prend le ton de l'ironie, de l'humour, de la tragi-comédie au gré de telle ou telle réplique surgie, telle situation

proposée. Il est difficile de mobiliser en profondeur plus de 8 à 10 « acteurs » vraiment engagés dans l'acte mais il peut y avoir 4 ou 5 autres élèves chargés d'être script, présentateur, animateur des transitions, sortes de temps de repos ou de synthèse qui évitent, comme dans les tragédies classiques, que telle scène se passe sous nos yeux, ou tels faits qu'il serait difficile ou fastidieux d'évoquer. On découvre le bruitage, sa propre existence physique, celle de l'autre, et on peut inventer n'importe quoi, parler son langage, jouer sa vie ou celle d'individus qui opprressaient notre vie personnelle et qu'on expulse de soi par la magie naturelle du transfert sur le personnage inventé.

4. *Se dire physiquement par les gestes sur une musique concrète et y adjoindre la parole* dans ce qu'elle a de viscéral si elle épouse ce que le geste dit du corps. L'enregistrement des mots, avec un bon micro d'ambiance, peut être un constat de libération psychique qui se suffit, ou le point de départ d'une discussion ouverte.

5. *Regarder autour de soi*, tout près, puis à des plans différents et se dire dans ces différents plans, découvrir la relativité d'une présence physique, « d'une écorce », et, par opposition, l'importance de tout ce que l'on porte en soi, sous l'écorce, qui fait de nous un être unique.

6. *Donner à lire* pour ouvrir à de nouvelles sensations, pour provoquer une identification ou à un démarquage qui motivent des réflexions orales ou écrites.

7. En temps de baisse du tonus créateur, proposer un sujet projectif qui peut déclencher chez des êtres inhibés encore par l'expression libre sans recours, des libérations riches de



Photo Lèmery

*ferments créateurs*. Si le chantier passionné, et j'en parle par expérience, l'enrichir de pistes ouvertes de prolongements littéraires par une œuvre qui, après avoir enrichi, incite à aller en profondeur dans ce chemin dégagé et même à s'engager dans les sentiers de traverse.

8. *Les débats informels ou décidés et programmés* par un canevas très sobre sur lequel chacun aura réfléchi et durant lequel les cervelles et les cœurs se frottent, se lancent des appels, des ripostes, font chorus ; puis, il partira chez les correspondants dont on attendra l'avis.

Bannir, en français, à ce niveau, les longs exposés soporifiques qui

n'ont d'intérêt que pour les deux ou trois élèves qui le préparent et encore, surtout pour la démarche de travail du groupe plus que pour le contenu.

9. *Les créations parlées ou écrites à partir de diapositives créées* ou diapositives illustrant un conte inventé dont on aura à découvrir les séquences, ce qui permettra donc d'entrer en contact avec le découpage des images, des plans et aussi de s'initier simultanément aux techniques cinématographiques.

10. Et toujours *permettre le dessin*, comme la parole, comme l'écriture, comme le geste, l'un appelant l'autre,

déclenchant son complément, ou le faisant fonctionner comme « recours » ou « barrière » valorisants. Mais là encore, multiplier les matériaux : peinture, alu, crayons feutre, crayons gras, encres ; les papiers de textures et formats différents : cristal, glacé, canson, journal... et suggestion simultanée, vu l'indigence artistique totale des enfants que nous accueillons, des techniques qui s'intègrent à l'expression libre : utilisation des traits, des lignes, des hachures, des taches... la bruine, le pochon... la mise en page ; recherches mathématiques sur les couleurs (table de composition réalisée par une élève et qui est déjà une ouverture sur la construction de la structure de groupe, fondamentale en math) ; la diapositive, le vitrail, le pochoir et ses applications, les valeurs, les nuances d'une même couleur, la surimpression avec graphisme... etc.

Et ces graphismes, ces dessins, ces peintures, même réalisés à des heures imposées par nos structures, ne sont souvent que *les médiateurs qui transcrivent les intérêts, les motivations pro-*

*fondes de nos enfants ce jour-là ou les jours immédiatement précédents dans leur tonalité la plus forte.*

En résumé, je crois que, par la multiplicité des chantiers, des pistes ouverts, nous permettons « *d'inventer plus que des choses* dit Bachelard ; *nos enfants et nos adolescents inventent de la vie nouvelle, de l'esprit nouveau* ». Et nous ne sommes là que pour *multiplier les circonstances* qui déclencheront leur nécessité d'écrire, de dire, de peindre, « nécessité obtenue parfois des circonstances les plus imprévues, les plus insignifiantes » et il n'y a comme l'a écrit Valéry « aucune proportion, aucune uniformité de relation entre la grandeur de l'effet et l'importance de la cause ».

Comment faites-vous, vous, pour aider vos élèves à inventer de la vie nouvelle ?

Janou LEMERY  
CES de Chamalières - 63

---

Bachelard « *L'Eau et les Rêves* ».  
Valéry « *L'Esthétique* ».

# LES "MONTREURS"...

## et les autres

Daniel ROBBE

En 3<sup>e</sup>, l'expression poétique séduit beaucoup d'adolescents. Mais conditionnés par la « récitation » traditionnelle, ils confondent souvent, dans un premier temps, poésie et versification. Esclaves de la rime à tout prix et n'ayant des autres règles qui s'imposent au vers régulier, qu'une connaissance très approximative, ils se livrent à des « essais » boiteux et prosaïques, non inspirés, qui désespèrent le maître et, par voie de conséquence, découragent très vite les apprentis-poètes. Mais ce n'est là qu'une première étape, un faux printemps qui ne produit que du bois sec. Après une période de recueillement où le maître s'efforce de créer le « climat » dont parlait Pierre Quéroumain (*Educateur* n° 7, avril 1970 « Nos enfants écrivent des poèmes »), par exemple en révélant incidemment aux élèves d'authentiques poèmes d'adultes et d'adolescents (cf. *Gerbes adolescents*) écrits en vers libres, on assiste à une deuxième montée de sève, suivie cette fois de floraisons. Les élans profonds de la sensibilité finissent par s'inscrire dans des rythmes souples et expressifs qui s'ordonnent en amples « mouvements »

musicaux. L'image originale — petit caillou lancé à la surface d'un étang — épanouit dans les consciences individuelles ses ondes infinies. Comme dans ce poème de Fabienne (15 ans), « élu à l'unanimité ».

### ANGOISSES

*Parfois j'ai envie de partir  
De tout laisser, de m'enivrer,  
M'enivrer de grand air, de liberté,  
De beauté et d'amour  
Et mes rêves s'envolent...*

*Je suis la mer insondable,  
Mystérieuse et redoutable  
Je suis la vague indomptable  
Qui emporte, insensible,  
Le vaisseau larguant ses amarres,  
Vibrant, heureux et sauvage,  
Loin du monde,  
La proue droit vers l'amour  
Et mes rêves s'écroulent...*

*Je suis l'épave,  
Je suis la rage,  
Je suis la haine,  
Je ne suis rien.*

*La vague, la mer, l'amour  
Ne sont que chimères  
Torturant mon cœur  
D'inutiles regrets.*

*Je suis seule sur la plage.  
Dans le silence, mes pensées sont à nu,  
Et des larmes gonflées de « je t'aime »  
Etanchent la soif de mon cœur solitaire.*

Dès lors, la voie est ouverte à toutes les tristesses, à toutes les angoisses, mais aussi à tous les chants intérieurs, à tous les rêves, à toutes les libérations. Pour nos adolescents, comme pour les surréalistes, « le rêve est une seconde vie ». Je n'en veux pour preuve que ce poème de Jocelyne (14 ans) que la classe a également beaucoup aimé :

« AU PAYS QUE J'AI INVENTÉ »

*Prends mon cœur et ouvre-le  
Tu y trouveras  
Le pays que j'ai inventé.  
Il est tout inondé de soleil.  
La mer balaie doucement  
Les longues plages scintillantes.  
Il est parsemé de bois d'oliviers  
Où il fait bon se reposer.  
Une odeur d'anis sauvage  
Flotte dans l'air.  
Imagine une maison blanche,  
Vaste et claire,  
Des pelouses et des fleurs,  
Un petit bois mystérieux...  
C'est là-bas,  
Tout au fond de mes rêves,  
Que tu m'attends  
O toi, mon Prince Charmant!*

Dès lors, des « tendances » vont s'opposer au sein de la classe. Il existe toujours des « romantiques », prêts à livrer leur cœur en pâture à la foule, et des camarades, moins sensibles ou plus secrets, pour penser qu'ils « exagèrent » ou qu'ils manquent de pudeur ou encore que leurs petites histoires personnelles n'intéressent qu'eux-mêmes. Ceux-là applaudiront à la réaction parnassienne :

« Je ne te vendrai pas mon ivresse ou mon mal. » (Leconte de Lisle - Les montreurs).

Aussi le professeur se doit-il de mettre en garde les « ultra-sensibles » contre les dangers possibles des épanchements généreux et impudiques : exhibitionnisme complaisant — mièvrerie sentimentale. Un « René » sommeille en tout adolescent, et « la presse du cœur » risque de faire des ravages chez nos adolescentes !

Mais il lui faut également les défendre contre les « réalistes », les cœurs secs et les ironistes dont notre époque est si prodigue ! Et de rappeler la protestation de Hugo :

« Ah insensé qui crois que je ne suis pas toi ! »

et celle, si déchirante, de Patrice de la Tour du Pin :

*Alors jusqu'à toi, mon pauvre ange,  
Jusqu'à toi-même, toi compris,  
Vous avez trouvé que mon cri  
Sonnait d'une manière étrange.  
Et vous vous êtes dit : voilà  
Un cœur qui chante sa réclame.  
Et j'étais fêlé jusqu'à l'âme  
Jusqu'à l'âme et bien au-delà...*

Où trouver la voie médiane ? Chez Musset peut-être, l'enfant terrible du romantisme.

« ... Je hais les pleurards, les rêveurs à  
nacelles,  
Les amants de la nuit, des lacs, des  
cascatelles...

mais aussi celui qui a écrit :

*Le seul bien qui me reste au monde  
Est d'avoir quelquefois pleuré*

ou encore chez Rimbaud, cet adolescent prodige, si vibrant et en même

temps si soucieux de ne pas se laisser surprendre en flagrant délit de sensibilité :

*Oh! là là! que d'amours splendides j'ai rêvées!*

Chez bien d'autres encore. Je cite au hasard : Laforgue - Prévert...

On se moque de soi pour ne pas paraître dupe ni trop vulnérable. Une tendresse cuirassée d'ironie légère. C'est pour moi ce qui fait le charme des chansons d'un Georges Chelon par exemple. Nos jeunes s'y reconnaissent d'instinct.

Une autre voie possible est peut-être celle du symbolisme, de la « chanson grise » chère à Verlaine, qui permet de se confier sans se trahir — poésie allusive, voilée, où les silences sont aussi éloquents que les mots, le « non dit » plus important que l'exprimé, comme dans ce très sobre poème de Jean-Noël (un garçon cette fois), intitulé

#### LIBERTE

*Au-delà de la fenêtre,  
La nature.  
Au-delà de la fenêtre,  
La liberté!*

*Ne plus vivre  
Entre quatre murs  
Avoir le droit de chanter  
De respirer!*

*Si j'étais libre,  
Je partirais dans les marais...  
Si j'étais libre...  
O ma liberté!...*

En définitive, il faudra toujours compter avec la diversité des tempéraments. Les chemins de l'épanouissement sont multiples. L'important est que chacun découvre ses thèmes profonds et son

ton personnel, ou, si l'on préfère, son style.

Un appel pour conclure. Apprécier l'authenticité d'un poème d'adolescent et aider son auteur à le « mettre au point » sont choses si délicates que j'aimerais engager le dialogue avec ceux de nos collègues qui ont tenté des expériences similaires.

Daniel ROBBE  
*CES de Mortagne (61)*

---

## APPRENEZ L'ESPERANTO

Savez-vous qu'il existe un cours d'espéranto, coopératif et gratuit, de l'ICEM ?

Ecrire à Lentaigne, 3, avenue de la Gaillarde, 34 - Montpellier en joignant une enveloppe timbrée à votre adresse.

# FAIRE SON PROPRE TATONNEMENT

Nous sommes riches, trop riches de cet héritage des pionniers qui ont, pour nous les jeunes, tracé, déblayé, construit la Voie Royale.

Mais je me suis souvent demandé si cette voie était forcément royale?

Elle est royale par tout ce qui nous est offert, ainsi qu'au jeune apprenti-mécanicien qui pour la première fois passe le seuil de l'atelier : tous ces outils, toutes ces machines dont on a rêvé ! On a envie de s'en servir, de courir de l'une à l'autre. Oui mais... A quoi ça sert?

Pour l'apprenti-mécanicien, ce sera facile : l'ancien va l'initier. La main se familiarisera avec chaque outil, deviendra de plus en plus habile.

Pour nous aussi le tableau est bien garni : mais nous sommes seuls, désespérément seuls. Il est tentant de puiser dans cet héritage, de puiser à pleines mains, car les anciens nous donnent tout généreusement, comme une maman qui ne sait comment apaiser la faim de son enfant.

Le désir de vivre, de grandir, de s'épanouir, de réussir étouffe les conseils de prudence.

Nul ne pourra nier qu'il a désiré du plus fort de lui-même que ses gosses produisent de beaux textes, de belles peintures, que ses gosses puissent atteindre leur plein épanouissement. Tout est mis en œuvre pour favoriser la réussite des enfants dans cette école que nous voulons « l'école de la réussite ».

Mais ces outils, ces techniques multiples, sans cesse remis en cause,

sont-ils décrochés au bon moment de la panoplie?

Seront-ils des maillons qui s'imbriqueront parfaitement dans la chaîne en la consolidant?

Lorsqu'on a décidé — c'est bien le maître qui le suggère, qui informe — d'introduire le livre de vie, l'imprimerie, le plan de travail ou toute nouvelle organisation, s'est-on bien inquiété de savoir sur quel palier se trouvent les enfants et s'ils sont prêts à franchir une nouvelle marche? A propos de cette part du maître, j'ai toujours dans la tête cette séquence du film « L'école buissonnière » dans laquelle le maître dépose sur la table la boîte contenant l'imprimerie.

Nous-même qui remettons sans cesse tout en question, savons-nous bien où nous en sommes?

Une nouvelle technique introduite dans la classe est-elle un pas en avant?

C'est là que réside le danger et que les techniques font illusion, qu'elles nous débordent.

Et notre propre tâtonnement alors?

Quand tout va bien c'est le moment d'entreprendre, mais aussi de prendre le temps de se récupérer et de méditer sur sa propre situation pour éviter de jouer les apprentis sorciers?

Notre réussite ne se mesure pas à la multitude des techniques employées. Peut-être qu'avec un ou deux bons outils, un excellent ouvrier dépannera ma voiture au bord de la route.

Et notre réussite?...

Gérard GENNAI  
*Ecole d'Etalente - 21*

# EN CLASSE AVEC LES PARENTS

Louise MARIN

Depuis deux ans environ, les quatre classes Freinet de l'école reçoivent les parents le samedi matin de 9 h à 12 h, à raison d'une réunion par trimestre dans chaque classe.

Et c'est bien d'une réception qu'il s'agit. Les enfants sont heureux et fiers d'avoir la visite de leurs parents. On en parle pendant des semaines, avant la visite. On en parle encore après, et même les années suivantes.

Il y a les enfants qui sont sûrs que leurs parents viendront, soit le père, soit la mère, plus rarement les deux, soit une sœur aînée. Il y a ceux dont les parents hésitent : les enfants usent alors de tous les arguments pour qu'on s'intéresse à leur travail. Il y a enfin ceux qui savent que personne ne viendra jamais (« *pourtant mes parents ne travaillent pas le samedi* »), mais qui sont heureux de la présence de la maman d'un de leur camarade ou d'une voisine qui s'intéresse à eux.

La date fixée, on décide alors coopérativement avec les enfants, du travail que l'on fera devant les parents : choix, mise au point d'un texte libre, exposé, recherche mathématique, lecture de textes des correspondants,

de lettres, rédaction d'une lettre collective. Le manque de place ne nous permet pas de travailler en ateliers.

La veille, on prépare la classe. On serre les tables pour placer les bancs des visiteurs, on vérifie l'ordre des ateliers permanents, on dispose bien en vue les objets divers que l'on veut montrer aux parents : matériel, échanges avec les correspondants, travaux réalisés dans la classe, trouvailles de toutes sortes, réalisations artistiques.

Arrive le grand jour. Quand chacun a trouvé sa place dans notre classe exiguë, on écrit au tableau, devant les parents, le plan de travail de la matinée.

L'entretien commence. A la première réunion, parfois, les enfants parlent peu, comme gênés de se livrer devant leurs parents. D'autres fois, ils demandent à chaque personne de se présenter. Récemment, ils ont d'emblée présenté et commenté tout ce qui était affiché : peintures, encres de chine, aluminiums repoussés, cartes à gratter, plannings, travaux des correspondants.

Puis nous passons au travail prévu.

On veut montrer tout ce que l'on sait faire. La qualité d'écoute est généralement très grande.

Souvent, les enfants demandent ensuite : « *Est-ce que le texte, l'exposé vous ont intéressés ? Est-ce que, maintenant, vous comprenez mieux la mathématique moderne ? Est-ce que notre travail vous plaît ?* »

A 10 h 40, les enfants vont en récréation, puis sont répartis dans les trois autres classes Freinet de l'école. Et nous commençons un entretien d'environ 1 h 30 avec les parents.

Nous les laissons parler, comme nous le faisons avec les enfants, et c'est à partir de leurs remarques, questions, suggestions que se bâtit l'entretien. Ils sont unanimes : « *Nous venons de comprendre en 1 h et demie comment nos enfants travaillent, bien mieux qu'avec les questions que nous leur posons. Voir ses enfants travailler est irremplaçable.* »

Par-delà la classe, des grands problèmes sont souvent abordés : le sommeil, la télévision, la nourriture, les enfants qui ne mangent pas, les parents anxieux, l'éducation sexuelle, l'autorité, les punitions, les récompenses.

Des parents exposent leurs problèmes, d'autres les conseillent, donnent les essais de solution qu'ils ont trouvés pour eux.

Le temps passe toujours trop vite.

Bien sûr, nous n'arrivons pas à faire déplacer tous les parents. Les argu-

ments matériels sont souvent prétextes qui cachent le manque d'intérêt pour la vie scolaire, car l'on voit des mères fort occupées disposer d'un moment au moins dans la matinée de réception. La directrice assiste à toutes les réunions de parents et connaît ainsi fort bien son école.

La préparation, le compte rendu du voyage-échange amènent à l'école des parents que l'on n'y avait jamais vus. Bien entendu, ces réceptions collectives n'excluent pas les visites individuelles pour les cas personnels ou pour les parents qui travaillent le samedi matin.

Notons en passant cette remarque des enfants qui revient comme un leit-motiv : « *Pourquoi les papas se dérangent-ils si peu ?* »

Je terminerai sur cette remarque d'un collègue qui assistait pour la première fois à une de ces réunions : « *Au fond, nous nous faisons des parents une idée fautive : ils sont beaucoup plus intéressés que je ne l'aurais cru. Je n'aurais jamais osé avant. Maintenant, je n'ai plus de crainte ou d'appréhension et je crois que je vais m'y lancer aussi car, franchement non seulement de telles rencontres sont positives et fructueuses, mais elles sont pleines de chaleur humaine et certainement tonifiantes... et nous en avons parfois bien besoin !* »

Louise MARIN  
9, rue Adrien Lejeune  
93 - Bagnolet

# MATHÉMATIQUES MODERNES EN GRANDE-BRETAGNE

*Jean-François UEBERSCHLAG*

En octobre, un numéro du supplément hebdomadaire que le *Times* consacre à l'enseignement rassemble, sous le titre « *les mathématiques aujourd'hui* », les expériences et les réactions que suscite l'introduction des mathématiques modernes en Grande-Bretagne. Un spécialiste de l'informatique rappelle les besoins croissants de bons mathématiciens dans toutes les branches de la vie active. Des conseillers pédagogiques proposent des objectifs neufs et des méthodes vivantes. Des professeurs rendent compte de leurs réalisations et de leurs projets. Tous s'accordent pour souligner la nécessité d'une transformation profonde, tant du contenu que de la forme de cet enseignement. Il ne s'agit pas, selon eux, de remettre au goût du jour, en la recouvrant d'un vernis moderniste, une pédagogie archaïque, mais bien de reconsidérer en termes nouveaux l'initiation aux mathématiques dans son ensemble.

*Des mathématiques : pour qui, pour quoi ?*

Dans bien des disciplines, les réformes ont souvent pour origine une réflexion sur la nature spécifique de la science que l'on se propose d'enseigner. La pédagogie nouvelle des langues vivantes

se construit sur le postulat qui privilégie dans la langue, l'instrument de communication. L'enseignement moderne des mathématiques leur assigne une finalité double : elles sont à la fois un langage pour poser les problèmes et un outil pour les résoudre. Du commerce à la politique, en passant par les sciences humaines et la littérature, l'importance que prennent, non seulement la quantification, mais aussi, et surtout, la formulation en termes logiques des problèmes à résoudre, assure du bien fondé du premier axiome.

L'extension que sont appelées à prendre les notions de « jeu » — simulation de phénomènes à partir de paramètres connus — de « modèle » — traitement formel du langage humain —, en sont d'autres exemples, moins connus. Dans les sciences de l'homme, une des plus intéressantes controverses du moment repose sur deux concepts issus de la cybernétique : l'opposition du « digital » et de « l'analogique » (1). L'omniprésence des calculateurs et le développement singulier de la statistique

(1) *C'est-à-dire faisant appel à une logique à deux valeurs (vrai ou faux) ou une logique faisant intervenir plus de deux valeurs.*

illustrent la polyvalence de l'outil mathématique. Pour les éducateurs britanniques, l'adaptation de l'enseignement à ces perspectives exige une révision sensible de son contenu.

( $12 \times 12 = 144$ ) contre  $A \cup B$  ?

La modification des programmes se traduit, le plus souvent, par l'addition de nouveaux chapitres à une liste déjà longue. Ce procédé tend à donner aux manuels une structure géologique, les premiers chapitres correspondant aux sédiments les plus anciens. Si cette manière de faire présente un intérêt évident pour les historiens de la pédagogie, on voit moins quels bénéfices peuvent en retirer les praticiens. Pour Geoffrey Matthews, professeur au Chelsea College of Science and Technology, il faut régler le contenu et la progression des notions à enseigner en tenant compte du développement particulier des enfants. Ainsi, des expériences ont montré que certains enfants maîtrisent plus rapidement les notions de l'arithmétique, alors que d'autres manient plus aisément les concepts de la géométrie.

En conséquence, il considère qu'il est vain de vouloir maintenir une classe « homogène » en assurant un enseignement à l'usage du plus grand nombre. La répartition des élèves en groupes de travail, sur des problèmes différents, devrait permettre de mieux suivre la progression inégale de leur structure mentale. Il faut se résigner à abandonner des définitions qui, pour n'être pas secondaires, seront introduites plus tard, avec plus de profit. Au contraire, il faut très tôt, familiariser les enfants avec ces instruments fondamentaux que sont les ensembles, les groupes, les vecteurs, les principes d'équivalence et de symétrie, il faut attirer leur attention sur les exemples

de distribution statistique et de relation logique. L'essentiel n'est pas de former des mécaniques parfaitement entraînées à pratiquer un nombre réduit d'algorithmes, mais de favoriser chez eux l'éveil d'une réflexion mathématique, de les encourager à s'aventurer à la découverte des surfaces, des nombres, des relations. Des fiches de travail, des problèmes « ouverts et fermés », comportant à la fois une opération précise à effectuer et la possibilité d'extrapoler pour trouver de nouvelles questions sur un schéma semblable, voilà ce qui permettra de former, selon Harold Fletcher, « des enfants qui réfléchissent et non des poneys de cirque ». On aura déjà compris que, dans l'esprit des pédagogues anglais, le contenu est inséparable de la forme et qu'à des sujets nouveaux correspondent de nouvelles méthodes.

*Où l'on décide que le calcul est un sujet trop grave pour être pris au sérieux...*

En 1890, déjà, Lewis Carroll ouvrait la voie, en présentant ainsi les sorites (1) qu'il traitait dans son cours de logique :

1. *Aucun fox-terrier ne se promène parmi les signes du zodiaque.*
2. *Aucun objet qui ne se promène pas parmi les signes du zodiaque n'est une comète.*
3. *Seuls les fox-terriers ont la queue bouclée...*

Sans vouloir rattacher la nouvelle approche à l'ère victorienne, on constate cependant que l'idée qui l'inspire n'est pas neuve, tant s'en faut. Elle participe au mouvement qui veut abattre les cloisons existant entre l'école et la vie. Une fois encore, la démarche ne se réduit pas à améliorer la présentation

---

(1) *Suite de raisonnements ordonnés logiquement.*

d'un « produit » immuable, et ce à l'aide d'une gamme de gadgets éducatifs animés et colorés. Significatif à ce titre est le refus des expérimentateurs de fabriquer et d'imposer un matériel, contraignant et limitatif dans son usage même. Aux bâtonnets miraculeux on préférera l'imagination de l'instant, à la sécurité d'une Méthode, les surprises de l'improvisation. C'est en partant de l'anecdote que l'on construit un problème, et l'enfant comprendra au passage que les mathématiques sont aussi une manière d'appréhender le monde, au même titre que le français ou les sciences naturelles.

L'univers quotidien est « mathématisable » à l'infini, nous sommes entourés de volumes, de surfaces, d'ensembles.

Un exemple ? Tiré d'un film destiné aux maîtres, intitulé « Des mathématiques avec tout », c'est celui de cet autobus miniature, entré en fraude dans la poche d'un petit blondinet, et qui fut le point de départ d'activités multiples : calcul des surfaces, des volumes, construction d'un autobus, à grand renfort de papier, de colle et de peinture. Autre exemple, celui du professeur Cowle, qui, ayant remarqué l'intérêt que suscitait chez ses élèves l'histoire des civilisations antiques, décida de bâtir son cours sur les systèmes numériques égyptiens et mésopotamiens, pour introduire la numération arabe et établir des comparaisons entre les divers systèmes symboliques. On pourrait ainsi multiplier les exemples : ils ont pour communs dénominateurs la volonté de tenir compte des motivations des enfants et le désir d'introduire dans le cours de mathématique cet élément ludique qui réconcilie les élèves avec le calcul. Si le jeu est un des ressorts de l'activité mathématique, il n'est pas inconcevable de faire de l'algèbre en s'amusant. C'est là l'opinion

d'Irwing Cowle : « Pourquoi existe-t-il des clubs de poésie, des clubs scientifiques et des clubs de musique et jamais des clubs de mathématiques ? ».

*La formation des maîtres ou comment juguler le « brain-drain ».*

Tout naturellement, c'est au moment même où l'école manque plus que jamais de professeurs que l'industrie attire la majorité des diplômés. Ce n'est pas le lieu ici d'exposer les raisons de la désaffection des étudiants pour le professorat, les motivations sociales s'alliant à des mobiles économiques très compréhensibles. B.T. Bellis, principal du collège Daniel Steward à Edinburgh, et membre du Comité Consultatif pour l'Enseignement en Ecosse, propose un certain nombre de mesures qui devraient permettre, d'une part de combler le retard numérique en postes d'enseignants, d'autre part de donner aux futurs professeurs une formation plus complète et mieux adaptée aux exigences de leur profession. Il suggère de redistribuer les enseignements en fonction des carrières auxquelles se destinent les étudiants, d'établir un tronc commun à tous les étudiants, représentant la moitié du cursus, d'ajouter à cette filière commune des cours optionnels s'adressant aux chercheurs, aux ingénieurs, aux futurs enseignants enfin. Cette dernière option devrait couvrir les problèmes spécifiques de la pédagogie, sans pour cela négliger des domaines tels que la statistique ou l'informatique. Le professeur Bellis envisage également que, pendant l'année qui suit le diplôme, traditionnellement réservée à la formation pédagogique proprement dite, l'étudiant soit considéré comme un professeur stagiaire, et tenu, à ce titre, à des heures de présence plus nombreuses et, bien sûr, rétribuées.

A ces conditions seulement il sera possible de former les mathématiciens qui font tant défaut à l'école comme à l'industrie.

#### *L'information des parents.*

« Dissiper les mythes » qui se forment autour des mathématiques modernes, voilà la tâche que s'est donné Harold Fletcher, conseiller pédagogique du Staffordshire. Que les réticences manifestées par les parents à leur égard aient leur origine dans la crainte de voir s'écrouler leur autorité légitime devant un problème sur les ensembles particulièrement subtil, peu importe. L'essentiel, pour Harold Fletcher, consiste à les amener à considérer ces nouveaux outils avec sympathie, et à les inciter à pratiquer avec leurs enfants, à tout propos, des jeux mathématiques — en se servant aussi bien des ustensiles de cuisine que du contenu du sac à provisions. Fletcher, après avoir donné de nombreuses conférences devant les associations de parents d'élèves, utilise à présent la télévision pour étendre son public et pour mieux l'informer.

#### *Les perspectives d'avenir : Après Nuffield.*

Il fallait un programme à l'échelle du pays pour catalyser les volontés et coordonner les efforts individuels. C'est là l'objet du Projet Nuffield pour les Mathématiques ; lancé en septembre 1964, il prend fin officiellement en septembre 1971. « Officiellement », parce que le style que ce projet a contribué à étendre marquera les esprits bien après son terme. Depuis six ans, chaque année, les organisateurs de « Nuffield » tentent de répondre à quelques questions précises. Des expériences sont faites dans des établissements pilotes et un groupe de rédacteurs collecte et rédige les résultats, les conclusions

de ces essais, pour publier des brochures destinées aux enseignants. Parmi les questions traitées cette année : « Comment mesurer les progrès accomplis par les élèves ? » qui a fait l'objet d'une recherche concertée entre des expérimentateurs britanniques et l'équipe de Jean Piaget à Genève. Le nombre des brochures déjà éditées (1) « *Calcul et structures* », « *Les graphiques qui mènent à l'algèbre* », « *Les enfants face aux ordinateurs* », « *Les mathématiques en pratique* » pour citer quelques titres, prouvent la fécondité d'une telle entreprise. Mais ce qui, plus encore, laisse augurer favorablement de l'avenir, c'est l'esprit du projet Nuffield. En refusant d'imposer un programme et du matériel, les organisateurs ont voulu amener les enseignants à concevoir eux-mêmes leurs méthodes et à former des équipes de travail pour développer de nouvelles techniques. En redonnant l'initiative aux professeurs, on ne veut pas faire du « bricolage », une vertu cardinale du maître, mais faire place enfin à une pédagogie de l'imaginaire, où l'invention et la liberté d'action remplacent les programmes rigides et le centralisme. Cette indépendance accrue a pour corollaire un nouveau devoir ; celui qui est fait à chacun de repenser constamment son propre enseignement. C'est là la véritable leçon du projet Nuffield.

Jean-François UEBERSCHLAG

---

(1) *The Nuffield Mathematics Project - Chambers & Murray éditeurs.*

# NOUS avons lu...

## AVENTURES AUX PYRENEES ESPAGNOLES

Rosa BAILLY  
(Société Pyrénéenne d'Édition et d'imprimerie, Tarbes).

Les Aventures aux Pyrénées Espagnoles n'ont rien des banales aventures amoureuses qu'un tel titre pourrait laisser supposer. Ce sont des événements surprenants et extraordinaires, des aventures prodigieuses puisqu'il s'agit de la rencontre du Poète avec la montagne, d'un poète jeune et riche d'audace et de fantaisie : Rosa Bailly, sévrienne qui déserta « le râtelier morose » de l'Éducation Nationale, nous livre ici toutes les richesses et les audaces de l'âme vagabonde du poète, affrontant les difficultés de l'ascension solitaire, la splendeur d'une Nature inaccessible et souveraine, l'éternité de sites qu'aucun écrivain ne semblerait pouvoir évoquer. Et pourtant, l'émotion lui imposant une expression qui est la sienne, elle nous fait entrer dans ce monde transparent où les yeux et l'âme ne font qu'un et sont « voyants ». Tout est étonnant dans ces visions fulgurantes des visages de la montagne et de ceux qui l'habitent. Tout est drame aussi pour une excursionniste inexpérimentée, affrontant ravins, marais et à-pics, portée par l'allégresse des montées vers les « paradis terrestres » qu'elle devine.

Il y a dans ce beau livre, une richesse de vie et d'émotion qui passionnera tous ceux qui aiment la montagne ; et un choix de textes susceptibles d'enrichir les fichiers scolaires... pour faire sentir à l'enfant et surtout à l'adolescent, les pouvoirs de notre langue quand elle habille l'émotion vraie.

Rosa Bailly semble bien être une personnalité exceptionnelle, de celles qui nous ouvrent des horizons nouveaux dans tous les domaines. Elise Freinet nous avait présenté l'un de ses livres essentiels pour les hommes que guette le plus tragique des fléaux : le cancer. « Victoire sur le cancer » ouvrira peut-être un jour la voie de la guérison pour tant de malades pour lesquels la médecine est malheureusement impuissante.

Ce sont là de réelles aventures, qui nous rendent attentifs au « poète voyant » qu'est Rosa Bailly.

Suzanne DAVIAULT

## AVANT LA PAROLE

Anne SOMMERMEYER  
Coll. « Nos enfants et nous » (5,80 F)  
Ed. Gamma, 3, rue Garancière, Paris 7<sup>e</sup>.

Dans ce petit livre de poche, destiné aux parents, l'auteur, qui dirige également toute la collection, montre l'importance des premiers mois dans la relation du bébé avec sa mère puis avec le père, avant même l'apprentissage de la parole.

Les idées contenues dans l'ouvrage ne sont certes pas toutes neuves mais rarement on s'adresse aux parents avec autant de simplicité, de clarté et d'authenticité. Évitant à la fois l'exploitation du pittoresque ou du sensationnel et le jargon du spécialiste, Anne Sommermeyer, avec des exemples bien choisis, illustre comment la relation affective non verbale et le bain de langage des parents parlant à l'enfant dès les premiers jours de sa vie stimulent chez lui le besoin de parler. Un petit livre à conseiller aux futurs parents.

On peut également conseiller les autres ouvrages de la même collection :

- L'enfant infirme moteur
- Écoute, maman ! (l'enfant apprend à parler)
- Quelle autorité ? (problème de l'autorité dans l'éducation familiale, avec un chapitre sur l'autorité et la discipline à l'école par notre camarade C. Duval)
- Bêtises, délits, accidents (l'enfant face à la Justice)
- Disques pour nos enfants
- Ils mouillent encore leur lit (l'énurésie, ses causes, sa guérison)
- Eux aussi grandissent (éducation affective et sexuelle des handicapés mentaux).

M. BARRÉ



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 323 - N° d'impression 1776 - Dépôt légal : 2<sup>e</sup> trimestre 1971  
Abonnement : France : 38 F - Étranger : 51 F à ICEM - CCP Marseille 1145-30