

L'EDUCATEUR

43^e ANNÉE

3

PÉDAGOGIE FREINET

15 OCTOBRE
1970



Sommaire

M. BARRÉ	Perspectives	1
R. UEBERSCHLAG	Comment présenter la pédagogie Freinet aux parents	3
M.E. BERTRAND	La démission des parents, pourquoi ?	7
J.C. POMÈS	Les moments de la recherche libre	11
J. CAUX	Art Enfantin : un nouveau pas en avant . . .	15
	Le fichier technologique	19
Commission Math.	L'éducateur face à la mathématique (questionnaire-test)	25
C. CAPOUL	Maternelles : nos projets	55
M.E.B.	Stop Education	58
R. FAVRY	Analyse d'un échec	59
T. LELARGE	L'expression libre face à la notation	67
M. BARRÉ	Woodstock	69
	Livres et Revues	70

L'EDUCATEUR, 1^{er} et 2^e degré, revue pédagogique bimensuelle
avec suppléments
L'abonnement (20 n^{os} + dossiers) : France : 38 F ; Etranger : 51 F

En couverture : Photo P. Guérin

Yvette HOUSSET
56, Résidence Saint-Eloi
MONCHY-S-ÉLOI
60670 LAIGNEVILLE

Michel BARRÉ

Il faut être attentif au style des interventions de rentrée des ministres, elles donnent le ton non de ce qui sera, mais de ce qui devrait être la tendance de l'année aux yeux du public. En septembre 68 après la secousse de mai, c'était la concertation, en 69 la rénovation, en 70 « il ne doit plus y avoir de problèmes ».

L'Education Nationale est dotée de bons ordinateurs, d'administrateurs compétents, d'enseignants qui rentrent quatre jours avant leurs élèves alors où seraient les problèmes? Face au changement de méthodes, le ministère a fait choix de la sienne: la méthode Coué.

Les institutions de concertation sont en place (dans les textes), la rénovation est en cours, les animateurs suivent les cours de secourisme pédagogique. Les menaces sur l'école maternelle ont provoqué des remous, qu'importe on abandonnera la strangulation pour l'asphyxie progressive. L'essentiel est qu'il n'y ait pas de vagues.

Qu'on ne s'y trompe pas, un ministre (homme politique) est comme un couturier, il invente en tenant compte des vœux de sa clientèle. L'équivalent pédagogique du maxi est « pas de problème ».

Car on en a un peu assez dans certains milieux de tous ces troubles, de toutes ces remises en cause. Le temps est venu d'effacer les dernières traces de Mai. Certes pas en faisant volte-face, cela ne ferait que réveiller le mal. Il suffit de laisser retomber les problèmes par leur pesanteur naturelle, les plus rétrogrades des enseignants (ça existe même hors de la Société des Agrégés) s'appuyant sur les plus rétrogrades des parents (voilà la concertation) pour revenir au calme d'antan.

Voilà du moins ce qui devrait se passer, pour ceux qui aspirent à une restauration plus ou moins large, plus ou moins profonde. Cela revient à dire que nous ferons en sorte que le contraire se passe, qu'on pose les problèmes de fond même s'ils doivent inquiéter, même s'ils doivent troubler l'ordre serein de la nouvelle société.

Nous poserons ces problèmes auprès de nos collègues, à toute occasion et notamment au sein des organisations syndicales, nous les poserons aussi auprès d'un public plus large qui est seul capable d'imposer des changements radicaux, celui des parents. Trop souvent on ne les considère que comme force de soutien épisodique

alors que l'école doit vivre en symbiose avec eux. Aucune conquête, aucun progrès durable ne pourra être obtenu sans leur participation. Plus que jamais l'école doit s'ouvrir non seulement pour expliquer aux parents mais pour les amener à s'expliquer (1). Ce dialogue qui fut l'un des meilleurs aspects de Mai, loin de se scléroser doit se vivifier.

Parmi les problèmes que nous aurons à poser, bon nombre seront d'ordre pédagogiques. Nous avons l'an dernier posé les revendications qui nous paraissaient essentielles, certaines sont maintenant soutenues par le SNI, nous nous en réjouissons. Sur le plan de la véritable animation pédagogique nous sommes prêts à apporter notre soutien et notre participation à toute initiative de progrès pourvu qu'elle n'aboutisse pas à cautionner

(1) Voir l'article de R. Ueberschlag, page 3.

les insuffisances d'une administration « sans problème ».

Mais nous aurons aussi à soulever des questions moins souvent abordées mais qui ont des liens directs avec les conditions de travail : conception architecturale mais aussi qualité de construction (qui expliquera le nombre de malfaçons scandaleuses, sans recours du fait de la faillite de l'entreprise? Qui posera le scandale immobilier de la construction scolaire?) équipement scolaire mais également agissement des trusts de la librairie dans les adjudications.

Nous aurons enfin à apporter notre point de vue d'éducateurs dans tous les problèmes de la vie sociale, de la vie tout court, face à la condition qui est faite aux enfants et aux hommes dans notre société.

Comme on le voit, cette année ne sera pas pour nous « sans problème ».

M. BARRÉ



TRANSMISSION DE LA VIE CHEZ LES ANIMAUX

par Robert GAUMONT, professeur de Zoologie, et Jean-Pierre NENON, assistant de Zoologie, à la Faculté des Sciences de Reims.

Nous continuons dans B.T.2 le cycle consacré à la vie (voir BT2 n° 6 Origine de la Vie et BT2 n° 17 Transmission de la vie chez les plantes).

Grâce aux observations et travaux pratiques, grâce à un lexique et à une documentation annexe bien choisie, cette brochure évite le défaut d'un encyclopédisme ou d'une recherche du détail trop poussée. Elle n'est pas un pastiche d'un manuel scolaire. Elle est au contraire — du moins nous l'espérons — un ensemble de pistes ouvertes vers de nouvelles recherches et la vraie connaissance.

Dans la partie magazine : Pourquoi Chinon, centrale nucléaire ?

COMMENT PRÉSENTER LA PÉDAGOGIE FREINET AUX PARENTS

Roger UEBERSCHLAG

Tout préoccupés à constituer leur classe en groupe de travail et de camaraderie, la plupart de nos camarades sont souvent contraints de mettre entre parenthèses deux terrains d'influence voisins : celui des collègues et celui des parents.

Des collègues, il sera peu question dans cette étude. Ce qu'ils demandent à un instituteur Freinet, c'est de ne pas les « snober » consciemment ou inconsciemment par des « taquineries » sur l'étude traditionnelle ni par une « démagogie » à l'égard des élèves. En effet, pour nombre d'entre eux, le maître Freinet cherche à se faire bien voir des enfants (plus de lignes ni de retenues !), des parents (on s'intéresse à leur enfant autrement qu'en distribuant des notes), de l'Administration (la rénovation).

On ne peut détruire efficacement ce parti pris par des discussions sans fin, mais uniquement par un bon esprit de compréhension, d'accueil, de services rendus (de préférence extra-scolaires). On peut espérer que le système des mutations permettra peut-être un jour de rassembler dans une

école ceux qui ont une conception identique de l'éducation. Dans l'état actuel, tirons parti de cette coexistence : l'influence des collègues sur le comportement de nos propres élèves reste limitée.

Il n'en va pas de même en ce qui concerne l'attitude familiale. D'elle dépend, plus que nos camarades du mouvement ne le soupçonnent, la réussite à 30 ou à 80% de leur action éducative. En milieu rural, plus qu'en milieu citadin peut-être (dans 90% des cas les parents, en ville, n'ont jamais aperçu, ne serait-ce que la silhouette du maître de leur enfant), le contrôle familial sur l'école s'exerce pour des raisons sociologiques sur lesquelles il n'est pas nécessaire de s'attarder :

— l'instituteur est une personnalité dans le village,

— les parents se connaissent et échangent leur opinion à son sujet,

— on le soupçonne (à tort ou à raison) d'avoir une influence politique. En France, les lois laïques ont protégé l'instituteur des pressions locales en

en faisant un fonctionnaire dépendant, non d'une commission scolaire municipale, mais directement du pouvoir central. Cette indépendance, protectrice à certains égards, comporte néanmoins un revers de médaille : n'ayant pas de compte à rendre aux parents, officiellement, l'instituteur perçoit souvent comme critique toute curiosité pédagogique des parents et comme affront, toute critique de la vie scolaire. De leur côté, les parents se sentent jugés à travers leurs enfants.

Au départ, donc, il y a de part et d'autre de la prudence, de la méfiance dès qu'un incident survient.

Des parents inquiets

Des incidents, les maîtres d'école moderne peuvent, sans s'en apercevoir, en créer en appliquant la pédagogie Freinet :

— aux yeux des parents les enfants paraissent trop vite « émancipés » : les thèmes et le ton des conversations avec le maître n'appartiennent plus à la tradition scolaire,

— ils n'ont plus de travaux à domicile, de punitions, de sanctions pour une écriture négligée et une orthographe incorrecte,

— ils rentrent parfois tard, vendent des journaux scolaires étalant au grand jour les mésaventures d'autres enfants, parfois d'adultes, ont l'air de se divertir avec une imprimerie, des maquettes, des albums de dessin, etc.

Cette mutation inquiète les parents et, en premier lieu, ceux qui ont du mal à « tenir » leurs enfants. L'aide qu'ils attendent de l'école s'évanouit. Ils ne peuvent plus renforcer leurs menaces par une sanction du maître (même de simple désapprobation).

De plus, ils ont l'expérience de la vie « dure à gagner ». La bonne école n'est-ce pas celle qui, par la rigueur et l'exigence de travail difficile, fait prendre conscience aux enfants qu'ils devront savoir besogner et obéir ?

Enfin, examens et concours ne se passent avec succès qu'en peinant sur les livres et les devoirs. L'école nouvelle se refuse à ce style de travail et du coup ne compromet-elle pas la promotion du pauvre en créant le paradis artificiel de l'enfance heureuse ?

Les arguments, répétons-le, sont des objections de bonne foi, chez les parents trop tracassés par la vie quotidienne pour ne pas être anxieux de l'avenir de leur enfant. Leur répondre par notre croyance en une pédagogie libératrice, notre joie de voir s'épanouir leurs enfants ne suffit pas à dissiper leur crainte. Nous aurions donc raison contre 90% des collègues qui n'appliquent pas cette pédagogie ? La seule preuve que les parents admettent vraiment, c'est la réussite à l'entrée en 6^e ou au CEP et dans le premier cas, une bonne continuation des études. Or, nous ne faisons pas de miracles et c'en est parfois un de faire triompher à un examen traditionnel un élève préparé à la recherche et à l'expression, c'est-à-dire entraîné aux méthodes de travail... souhaitées plus fréquemment dans l'enseignement supérieur que dans l'enseignement secondaire.

Ne pas faire plébisciter la pédagogie Freinet

J'ai connu des camarades qui, désireux d'acquiescer les parents immédiatement à leur cause, ou mieux encore, pour les associer à la gestion de l'école, les convoquaient pour leur expliquer



Photo Henri Elwing

leurs projets. Après leur avoir annoncé « ce qui allait changer », ils sollicitaient leur avis. Le silence des uns, les réticences des autres leur causaient alors une cruelle déception. Idéalistes, c'est-à-dire ignorants des soucis et des motivations réelles des parents, ils avaient décrit une oasis. Pour les familles, ces maîtres étaient de doux rêveurs qu'il fallait ramener sur terre. Les parents n'apprécient pas qu'on les mette ainsi doublement dans l'embarras. D'abord parce que toute comparaison devant l'instituteur est gênante ; ensuite parce qu'on soumet à leur jugement un art de faire dont beaucoup de termes leur semblent bizarres : texte libre, coopération, auto-correction, plan de travail, échanges scolaires alors que pour les enfants et le maître, ces mêmes mots ont été digérés par la vie quotidienne.

D'autre part, la présence d'autres parents, la difficulté à prendre la parole en public (que trahissent des propos sans nuances dictés par la brusquerie de la timidité et non par l'agressivité) augmentent encore le malaise.

Les ressorts psychologiques des parents ne sont pas différents de ceux de leurs enfants

Essayons de considérer les parents d'un œil neuf. Ce que tous souhaitent,

c'est un enfant sans problèmes (ce qui est loin d'être une garantie pour l'avenir, un enfant sans crises annonçant généralement un adulte immature). Une autre pédagogie ne les intéresse que lorsqu'ils constatent que l'ancienne ne permet pas à leur enfant de réussir. C'est donc sur la réussite de chaque enfant, pris individuellement, que notre intervention peut porter, au cours d'une entrevue individuelle. Sans cette prise de contact personnelle, cet apprivoisement, une consultation collective ne pourra pas dépasser le stade des réactions hasardeuses de rassemblements.

D'autre part, les parents ne sont pas d'emblée convaincus de ce que, pour notre part, nous estimons essentiel : l'expression artistique qui libère l'enfant de ses fantasmes, l'expression littéraire qui lui permet d'affiner son langage, la recherche mathématique qui se substitue à la copie mécanique des problèmes-types. Il est difficile d'aborder tout cela dans une conversation. Il est encore plus dangereux d'anéantir les parents par une plaidoirie abondante et passionnée. Il est beaucoup plus important de les écouter, de reformuler leur opinion pour leur prouver qu'on les a écoutés, de les conduire par voie de questions à découvrir eux-mêmes ce dont leur enfant a besoin : d'encouragements, de

valorisation, d'intérêt à son travail, d'aide pour son développement. En même temps, il convient peut-être de ne pas parler en termes généraux de l'enfant mais de commenter les traces de son travail : ici c'est l'évolution de son écriture qui traduit une équilibration, là c'est un plan de travail qui marque une progression...

Cette attention clinique ne saurait laisser l'interlocuteur indifférent et lorsqu'il constate que son enfant est « suivi » avec la volonté de le faire réussir, la partie est sans doute gagnée.

Les réunions

A quoi bon, alors, des réunions puisque la consultation individuelle a gagné les parents à notre œuvre? Plusieurs raisons justifient des séances collectives :

1) Un phénomène de renforcement joue lorsqu'une mère, par exemple, explique sa façon de faire ou révèle son embarras. D'autres participants peuvent se projeter dans le même cas et trouver une force de résolution plus grande quand une décision est prise — même implicitement — par plusieurs. De façon plus générale une semblable réunion organise l'enseignement mutuel au niveau des parents.

2) La constitution d'une communauté de parents est la meilleure défense de l'école (crédits à obtenir de la municipalité, participation des parents à l'équipement et à la vie de la classe : documentation, sorties, achat orienté des objets de loisirs, disques, appareil photo, livres, etc.).

3) Le maître tire de ce contact avec l'ensemble des parents des satisfactions affectives et une valorisation quasi-publique de son travail.

4) Un des avantages de la discussion entre parents est de faire découvrir à ceux-ci des aspects de notre pédagogie que nos explications seules rendent moins évidents. Cette forme de caution est précieuse mais aussi très stimulante.

5) C'est une étape vers une pédagogie « futuriste » où les adultes pourront s'associer pendant leurs loisirs au travail scolaire en partageant avec le maître le plaisir d'organiser les activités des élèves.

Dans ces séances, le maître Freinet devrait poser les problèmes en partant des situations concrètes et orienter la discussion en relançant questions et arguments donnés par l'auditoire. S'il est seul à parler, la réunion a peu de valeur et il court le risque de ne pas avoir été compris. Si au contraire il limite ses interventions aux demandes précises de renseignements mais relance continuellement la discussion entre ses interlocuteurs, ceux-ci accéderont à la compréhension par le phénomène bien connu de la clarification de la pensée chez l'auteur d'une intervention, même inhabile.

Une réunion de parents, avec un peu de pratique devrait prendre le style d'une réunion de coopérative... à condition de l'alimenter en projets concrets.

Enfin, rien n'oblige à concevoir ces réunions de parents sous une forme ségrégative : des collègues de classes parallèles ou supérieures, des camarades du mouvement, des invités (médecin, orienteur), des anciens élèves peuvent apporter un peu d'oxygène surtout lorsque le groupe parents-maître passe par une période un peu terne.

R. UEBERSCHLAG

LA DÉMISSION DES PARENTS

POURQUOI ?

M.-E. BERTRAND

Des travaux de la commission *Education Sexuelle* il résulte un plan de travail concernant *L'Éducateur*

- parution régulière d'une rubrique mensuelle (un numéro sur deux)
- alternance une fois sur deux
- d'un article concernant plus particulièrement les problèmes purement pédagogiques (ainsi dans le n° 1 vous avez pu lire et voir des textes libres) ;
- d'un article concernant plus particulièrement notre position d'adultes devant la situation actuelle : les éducateurs dispensent une « éducation sexuelle » qu'ils n'ont pas eu le bénéfice de recevoir... « Qui éduque les éducateurs ? »... Peut-on, doit-on, ne faut-il pas éviter de projeter nos propres problèmes parmi ceux des enfants ?... Nous en discuterons.

La sexualité ne fait pas partie de l'éducation.

On n'éduque pas la sexualité.

« *On se débrouille* ».

Chacun a en soi une folle en son logis : l'imagination. Mais chacun y loge aussi une sauvage : la sexualité.

Je passe sur l'évocation facile — statistiques en mains, des crimes d'origine sexuelle.

Je passe encore sur les raisons d'une nécessaire éducation dans ce domaine : nous aurons largement l'occasion — textes d'enfants et d'adolescents à l'appui, d'y revenir, et de convaincre, s'il est encore besoin de le faire. 74% des Français réclament cette éducation.

Aujourd'hui je désire remonter au déluge.

Savoir comment nous avons pu, humanité intelligente et civilisée, en arriver là.

EN ARRIVER OU ?

En arriver qu'il faille chercher des raisons d'éduquer.

En arriver qu'il faille se persuader de le faire.

Et chercher des raisons qui font qu'on va, éducateurs, voir l'enfant et l'adolescent comme un être entier, unique, indissociable, à la recherche de son bonheur.

Avec un intellect, des mains, une voix, un sexe, etc.

Etant donné que chaque éducateur a d'abord été un éduqué, que chaque éducateur est aussi un adulte, et qu'il est souvent un parent, il faut d'abord à cet éducateur, la force et l'énergie de *refaire* son éducation. Dépouiller le vieil homme ! Bas la veste ! Evitez de faire la grossière remarque qu'il s'agit aussi de baisser le pantalon : on me l'a déjà servie !

Tentons par conséquent de rester lucides et d'éviter — comme nous l'a fait remarquer un jeune camarade à Charleville, de projeter sur notre métier — et sur nos élèves — nos propres problèmes d'adultes mal appris.

Donc aujourd'hui les éducateurs se cherchent des raisons qui sont souvent des excuses ou des alibis.

Mais ce sont toujours, en tous cas, des réalités quotidiennes et tangibles avec lesquelles il faut faire cadrer l'école et ses lois scolastiques.

Ce sont :
la démission des parents,
l'agression de la rue et l'érotisation de la vie quotidienne.
En d'autres mots :
il faut faire quelque chose,
et personne ne fait rien...

ALORS FAUT S'Y METTRE

Comment avons-nous pu en arriver là, au moment inéluctable où l'on ne peut plus reculer sans perdre la face ?

J'ai annoncé ma prétention de remonter au déluge.
Mais en fait, je m'arrête bien avant !
Au premier pas en arrière, c'est déjà là. Stop.

D'où sortons-nous ?
De ce que j'appelle avec foi et conviction — chiffres et faits en mains, *l'affreux XIX^e siècle*.

Entendons-nous bien tout de suite.
Un siècle, c'est comme une comète : ça a une queue. Cet affreux XIX^e siècle a glissé dans le nôtre jusqu'à sa bonne moitié et nous risquons fort d'y déraiper encore aujourd'hui (voir l'Armée du Salut).

IL FUT...

Il fut, le XIX^e, le siècle des tabous, pendant lequel on a appris à ne pas parler de certaines choses : « *on n'osait même pas les penser !* »

... Ce siècle pendant lequel il était déplacé et malséant d'offrir une cuisse de poulet à une femme ;

... Ce siècle pendant lequel on recommandait dans les pensionnats de jeunes filles, d'étendre sur l'eau du bain, une couche de son, afin de ne pas contempler sa propre nudité ;

... Ce siècle pendant lequel les conjoints se couchaient habillés — le pyjama pour les femmes apparut vers les années 14-18 (Jeanne d'Arc, la sainte, étonnait son monde, parce qu'elle dormait, dans sa prison, en conservant son pantalon, de peur d'être violée) ;

... Ce siècle pendant lequel chaque homme se conformait au précepte officiel de l'église catholique prononcé par Léon XII « *le mari est le prince de la famille et le chef de l'épouse* » (nous venons seulement, dans notre code, de repenser le problème...) ;

... Ce siècle pendant lequel la frigidité féminine fut monnaie courante — on peut discuter sur les chiffres, mais de toute manière ils dépassent les 50% — ;

... Ce siècle pendant lequel l'homme trouvait chez lui une « *femme comme il faut et ailleurs des femmes comme il en faut* » ;

... Ce siècle (en l'occurrence, le confesseur) nourri des préceptes suivants : « *Dieu te voit et juge tout !* » — « *Si tu pêches, tu iras en enfer* » — « *Une fille doit être vierge pour trouver un mari* » — « *Tu es enceinte parce que tu as péché* » ;

... Ce siècle diffusant des livres « scientifiques » à l'appui : ceux des Dr. Garnier (1), Dr. Devay (2) et autres qui ont ancré profondément des erreurs mais aussi des culpabilités ! ;

... Où l'on a fini par croire que l'amour c'est une question de glandes (aujourd'hui, quand il faut parler de l'amour, on va chercher un docteur en médecine...) ;

... Ce siècle où l'on s'est persuadé « qu'une femme qui éprouve un quelconque plaisir est anormale » et qui fait qu'on lit encore dans le courrier du cœur de Marcelle Ségal qu'il faudrait faire apprendre aux fillettes dès l'âge de 3 ans — et par cœur — « Tous les hommes sont lâches, menteurs, égoïstes, orgueilleux et mufles ».

Dans le domaine de l'éducation, ce siècle multiplia cottes et cotillons, le corset étroitement lacé étant « le signe apparent d'une vie émotive équilibrée ». Les punitions corporelles des enfants y trahissaient les pulsions secrètes « Devons-nous punir nos filles ? » (nombre de coups à donner, méthode de la punition, instrument du châtement, position de la victime...)

... Ce siècle de la vérole, de la prostitution, des enfants abandonnés (de 1821 à 1840 on compte un million d'enfants trouvés à Vienne. A Vienne aussi, au début du XIX^e siècle, il y avait 20 000 prostituées pour 4 millions d'habitants, il y en avait 7 000 à Londres et 933 maisons de tolérance. A Copenhague entre 1875 et 1885, une enquête montra que 30% des hommes et femmes étaient syphilitiques. A Berlin,

(1) L'abstention de l'amour les mois sans R (à cause de la chaleur).

« L'onanisme seul ou à deux ».

(2) « L'hygiène du mariage ».

en 1900, on recensa 10 000 blennorragies et 6 000 syphilis).

... Ce siècle pendant lequel encore, Freud qualifie de « continent noir » l'activité sexuelle féminine : « la libido ou énergie sexuelle étant essentiellement mâle » dit-il.

Ce fut le siècle où s'institua « le code moral de l'industrialisation qui sous-entendait que si le lit des époux devenait lit de plaisir, l'homme serait d'autant soustrait à l'entreprise et aux responsabilités de sa charge ». Faut-il rappeler les codes moraux de l'Ecole Normale et les cours de morale professionnelle réservant pour les instituteurs, les ébats amoureux aux mercredi et samedi soirs ?

ÇA SUFFIT !

Ces pages pourraient s'allonger. Je pourrais alourdir cet article de citations, de références et d'une bibliographie aussi longue que lui-même. Et je suis à votre disposition pour compléter... s'il en est encore besoin !

Ceci dit, voilà d'où nous venons. Ceci explique et justifie « la démission des parents ».

Ceci explique et justifie la détente de la répression et ce brusque retour actuel dans la jeunesse, et ailleurs, du principe de réalité au principe de plaisir.

Nous sommes au moment de la récréation.

Longtemps assis et guindés dans les corsets de la scolastique, nos jeunes, soumis trop longtemps au régime des bras croisés — ou des mains sous la table — s'échappent et hurlent dans la cour de récréation. C'est le tumulte. C'est la tempête de cris et d'exubérances.

Cela ne fait pas — pas du tout — une révolution !

Cela doit seulement nous faire réfléchir au poids et à la pression du carcan, à la nuisance et à la toxicité de notre loi du silence, du laisser-faire, de cette politique de l'autruche qui veut que l'autre « se débrouillera bien comme nous nous sommes nous-mêmes débrouillés... »

Aujourd'hui il faut renoncer à ce renoncement.

J'aurais voulu terminer là.
Mais encore deux choses.

On me dit : « A raconter le passé, en quoi fait-on avancer le présent ? A décrire l'école traditionnelle et ses pratiques surannées, en quoi fait-on progresser notre Ecole Moderne ? »

Ce qui est certain, c'est que si nous avons pu, chaque fois que nous en sentions la nécessité, dénoncer ouvertement le mal, si nous avons pu auprès des parents faire entendre le réquisitoire et parvenir à leur faire prendre conscience plus profondément du désaccord de l'Ecole et de la Vie — ce que nous ne faisons pas par respect des collègues non responsables de leur pratique désuète, seule enseignée officiellement... si nous avons pu parler haut, cette prise de conscience nous serait l'alliée la plus sûre.

Ici, dans notre problème, c'est bien de prise de conscience qu'il s'agit !

Et l'on me dit encore et je suis d'accord :

« Celle-ci — la prise de conscience — est d'autant plus nécessaire que l'évolution des mœurs et les progrès de l'éducation sont très différents selon les couches ou les niveaux sociaux ».

Nos camarades nous le diront encore. Le docteur participant à notre table ronde de Charleville le précisait : « Les gens du peuple, disait-il, sont très pudiques, pudibonds même et très attachés à certains tabous (par exemple la prédominance incontestée du mâle dans le couple...) »

Cela influe naturellement beaucoup dans le rapport que nous devons nécessairement entretenir avec les parents de nos élèves (ce n'est qu'une raison de plus d'en prendre conscience !).

MEB

Références rapides :

- *L'Amour à refaire*, par Jacques Mousseau (Denoel)
- *La femme révélée*, par Dr. G. Valensin (Table Ronde)
- N° 33 de *Plexus*, revue mensuelle.

L'alternance et la parution non précipitée des articles vous permet, à tous, de participer aux échanges.

Ecrivez à la responsable de la Commission :

Joëlle JOUNOT, CES La Gentillierie,
35 - St-Servan

LES MOMENTS DE LA RECHERCHE LIBRE

Jean-Claude POMÈS

Lorsque, à la rentrée 68, pour moi (1^{re} année d'École Moderne), je rentraï dans ma classe unique, je demandai aux enfants :

« *Qui sait inventer des problèmes ?* »

Bien sûr, on savait en résoudre, mais en fabriquer ?

J'eus, de leur part, quelques problèmes de type classique, et aussi, celui de Marc :

« *Maman achète 6 canards et 1 douzaine d'œufs.*

Combien a-t-elle d'œufs ?

Combien a-t-elle de canards ? »

A titre de curiosité, je mis ce texte au tableau. Résultat : tous les enfants eurent le problème faux, sauf Marc qui, après 1 quart d'heure de réflexion, apporta les 2 réponses justes, et les 2 élèves du CM₂ qui, après concertation, finirent par dire que ce n'était pas là un problème.

Cet épisode marquant m'amena à réfléchir et à observer la façon dont les enfants réalisaient effectivement les relations, entre autres celles d'équivalence et d'ordre. C'est pourquoi je les suivis assidûment dans leurs tra-

voux de mesures, de pesées, avec tous leurs tâtonnements et leurs palabres. C'est ainsi que petit à petit s'est instauré un climat de recherche mathématique, né de toutes les occasions que l'on avait de réfléchir collectivement.

Maintenant, rétrospectivement, je considère qu'il y a en gros 2 styles de recherche mathématique :

— d'une part, celle que j'instaure à partir de telle ou telle amorce donnée par les enfants, tel éclair apparu pour un instant dans la réflexion ;

— d'autre part, celle que l'enfant apporte lui-même :

« Je voudrais savoir si... », en général moins simple, pour le moins qu'on puisse dire, mais tellement éclairante sur l'impact produit sur chacun par la réflexion collective.

Ce sont ces 2 styles que je vais essayer de développer, en les décrivant au long de leurs phases les plus marquantes.

Pour ce qui est donc de la recherche collective, nous avons exploré le domaine si riche des déplacements. (II

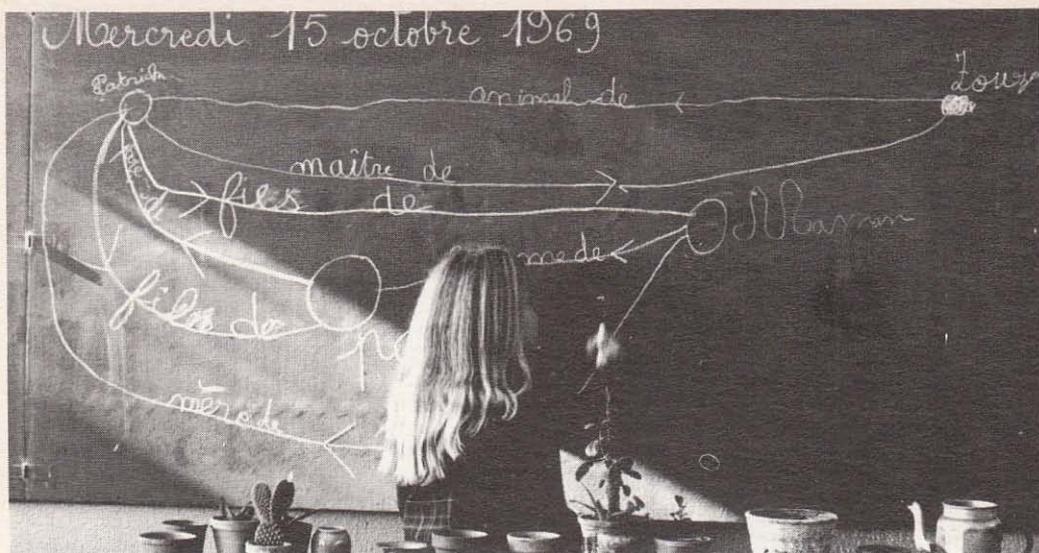


Photo Henri Elwing

y a longtemps que Delbasty par exemple, pour ne citer que lui, a mis l'accent sur l'aspect privilégié du mouvement dans les préoccupations enfantines).

Le thème est donc relevé par moi et proposé à la réflexion collective qui a vite fait de *trouver des pistes de recherche*. Ce moment reste pour moi privilégié, car c'est un moment de haute voltige mentale de la part des chercheurs : les suggestions sont souvent vagues et ténues mais cependant exploitables par les enfants qui, sans doute, ont une meilleure réceptivité à ces produits opaques de leur réflexion, qui souvent me déroutent complètement. J'ai même vu des enfants se mettre en demeure de m'expliquer ce que je n'entrevois pas. Privilégié aussi, car il est révélateur des forces vives et de la démarche très particulière des opérations collectives : tel enfant, dans son coin, semble ne pas s'intéresser à ce que l'on fait. Tout à coup, le

voici qui s'avance vers le tableau, qui a quelque chose d'urgent à dire. Et bientôt, la plupart sont agglutinés autour du tableau et en effervescence.

En général, j'invite les enfants à *approfondir seuls à leur place les propositions qu'ils ont faites*. On étudie ensuite les résultats, en commençant par les thèmes qui ont obtenu le plus d'adhésions.

A ce moment se place un travail spécial : *la confrontation des écritures utilisées* afin de réaliser un langage cohérent et fonctionnel et à la fois suffisamment bref et compréhensible par tous. C'est la phase de la *mise en place du symbolisme*, phase fondamentale pour le travail futur, que l'on pourra alors proprement qualifier de « mathématique ».

A cet égard, il n'est que de rappeler la célèbre citation de Hilbert :

« *Le point de vue philosophique solide que je considère comme indispensable*

pour le fondement des mathématiques pures... se résume comme suit : au commencement est le signe. »

Il convient donc de distinguer, dans le déroulement de la recherche, la *phase logique*, où chacun exerce ses réflexions sur la situation analysée, de la *phase mathématique* qui débute lorsqu'on a transcrit cette situation à l'aide de signes, de symboles.

Les difficultés que l'on rencontre alors sont loin d'être négligeables : j'ai vu des recherches échouer faute d'un symbolisme fonctionnel. L'affectivité a une grande part dans l'écriture. Souvent on écrit tout le raisonnement, sans avoir recours à des signes connus tels que flèches... etc., qui simplifieraient, d'autres fois on les utilise trop hâtivement, anéantissant d'un coup des optiques intéressantes.

Le travail optimum est certes réalisé lorsqu'on prend le temps d'écrire tout le raisonnement puis de le simplifier par la suite. La motivation à une telle simplification s'impose par le fait que : « *tout écrire, c'est très long* ».

C'est sur cette base que l'on va opérer.

En général, ce que l'on découvre assez rapidement, c'est qu'il est possible, sur les signes que l'on vient de se donner, d'opérer. On peut *opérer des simplifications*, on peut *composer*, on peut aussi, plus simplement, se préoccuper d'*organiser* dans la surface impartie, du tableau ou de la feuille, les signes (classes d'équivalences donnant naissance à des « partitions », à des tables).

Je ne prétends pas épuiser ainsi le champ des différentes préoccupations. Seulement, le fait d'avoir décelé une

technique opératoire, provoque un travail collectif riche. Chacun s'essaie à trouver de nombreux résultats, ou même tous les résultats possibles. Nouvelle effervescence, donc, capable de se prolonger longtemps. Les enfants sont installés dans la forme qu'ils se sont donnée, et je sais qu'à ce moment il ne sert à rien de précipiter le mouvement. On n'ira pas plus loin, on est heureux de s'appesantir, d'épuiser les possibilités offertes par le sujet. Attitude intéressante, qui, si elle paraît apporter un frein aux investigations, n'en est pas moins porteuse des prolongements immédiats. Demain, mais demain seulement, elle nous permettra de continuer notre marche en avant.

Travaille-t-on par exemple sur l'addition modulo 4 (c'est-à-dire sur l'addition avec un système de numération fini — ici avec les chiffres 0 1 2 3), je sais qu'on passera la matinée à faire $3 + 0$, $2 + 1 + 3$... etc., mais je sais aussi qu'avant la fin de la séance, quelqu'un proposera l'addition modulo 5, que l'on travaillera le lendemain.

Je trouve cette démarche caractéristique des aptitudes mathématiques des enfants. On a opéré avec 4 éléments, que se passerait-il donc si l'on avait 5 éléments? et 6?

On amorce toujours le départ vers une généralisation des processus pour pouvoir prévoir : avec 500 éléments, ça se passe encore comme ça.

Ce travail, que je décris succinctement et sans donner d'exemple précis, nous mène déjà fort loin, et les enfants ont besoin de reprendre leur souffle. Rédigeons donc pour envoyer aux correspondants, ce sera une excellente occasion de reparcourir le chemin tracé. Cela réussit bien à ceux qui ont

dominé et qui ont été capables pendant un moment d'être des leaders, d'avoir endossé le poids de la direction des opérations. Mais tâche ardue pour ceux qui ne se sont mis en marche que tard. Je sais bien que, tôt ou tard, les brouillons, refuges du travail intime de l'enfant, porteront la trace de tous les enrichissements du travail collectif.

Il s'agit encore d'examiner les directions plus personnelles prises par certains, de les examiner d'abord en petit groupe, puis, si l'optique est vraiment intéressante, ou l'apport collectif susceptible d'enrichir, on propose à nouveau, au tableau. Mais, en général, les prolongements lointains sont l'apanage de petits groupes d'amateurs spécialement happés par le sujet. (Je ne veux pas dire par là que ce sont forcément les meilleurs qui prolongent, mais tous ceux capables, à des degrés divers et avec des motivations diverses, de poursuivre l'itinéraire, la lassitude étant le plus souvent moteur de désertion — mais il faut ajouter que certains thèmes, comme, récemment, la composition des substitutions, durent jusqu'à 2 mois).

Pour finir, j'indique que la tâche la plus ardue est certainement réservée aux correspondants, et, souvent, l'exploitation s'avère impossible.

Deuxième volet de la recherche : le travail individuel et pénétrant fait par un enfant lorsqu'il sent que les résultats acquis peuvent l'aider à résoudre des inquiétudes personnelles. Ici, ce qui diffère profondément, pour moi au moins, c'est la nature des données. Histoires opaques, chargées d'éléments affectifs, problèmes rencontrés dans la vie enfin, c'est là des thèmes inextricables pour des adultes habitués à cloisonner la connaissance

en compartiments étanches. Ma pauvre Thérèse ! Je ne vois vraiment pas quelle recherche tu veux faire lorsque tu me dis qu'une feuille de papier est plus recroquevillée lorsqu'on l'imbibe de lait que lorsqu'on l'imbibe d'eau, sinon une recherche appartenant au domaine de la physique, à l'aide de mesures. Et pourtant, tu me dis que tu as repéré la place des coins de la feuille, et que : « ce coin vient à cet endroit, celui-là à cet autre endroit ». Je vois bien que pour toi, l'important, c'est que ça bouge, aussi je t'aiderai à rechercher les symétries, car c'est cela qui te préoccupe. On a bien fait des symétries, mais par rapport à 2 droites perpendiculaires. Quelle nouveauté, des symétries par rapport à des droites penchées, comme tu le dis si bien !

Le thème un peu déblayé est travaillé ensuite de la même façon que précédemment, la plupart du temps en petite équipe, et son auteur a une part prépondérante dans le déroulement.

Inutile de dire pour terminer que toutes les voies suivies sont des voies ouvertes, que la plupart du temps elles ne sont pas exploitées jusqu'au bout. Ce qui est cependant remarquable, c'est qu'on reviendra vers elles, longtemps après, qu'on essaiera de leur appliquer des considérations nouvelles et d'étendre le champ d'investigations qu'elles ont ouvert. C'est ainsi qu'à ma grande surprise, trois enfants travaillant chacun à des recherches différentes, ont pu constater la parfaite concordance de leurs trouvailles, montrant ainsi à nos yeux que le domaine des recherches est aussi le domaine des rencontres et de la communication.

J.-C. POMES

UN NOUVEAU PAS EN AVANT

Jacques CAUX

Ce que j'ai à dire comporte plusieurs volets

Volets à ouvrir

A faire claquer sur le replat du mur
Comme aux matins d'été où grand-mère gaiement

Faisait fuser dans la chambre tout le soleil du monde.

Nous sommes une Maison aux fenêtres trop closes.

Nous avons oublié le rêche des draps campagnards

Nous avons oublié le dur de la terre à notre poitrine nue

Nous avons oublié le froid du torrent dévaleur

Nous avons oublié le chaud du soleil quotidien

Nous avons oublié le bleu de la lune à minuit

Nous avons oublié le doux des amitiés simples.

Voilà trois ans que Freinet est mort. Et nous n'avons plus su. Plus su depuis, nous occuper du vent, des insectes et des arbres. Nous étions des Rimbaud en Harrar prisonniers.

Elise Freinet a décidé désormais de nous laisser seuls. C'est un nouvel arrachement. Mais c'est une décision saine et lucide. Nous ne dirons jamais assez combien nous lui devons. Et je voudrais qu'elle écrivît l'épopée de la dernière décade : celle de la naissance et de l'essor de cet art enfantin. Si riche déjà de promesses tenues et matérialisées. Qui renouvela les enfants et leurs maîtres. (Ecoutez l'enthousiasme de nos aînés bruire à nos oreilles étonnées). Qui laissa au firmament de la pédagogie ces pléiades d'écoles dont les noms chantent en nous à jamais. (Qui nous racontera ces bouffées d'enthousiasmes invincibles malgré les déboires et les échecs?)

Cet enthousiasme est retombé. Ou plutôt n'a point passé complètement en nous. C'est un fait. Et nous stagnons — en Art enfantin — dans un conformisme béat. (Ce que je dis ici n'a, bien sûr, qu'une valeur statistique, générale. Cela ne tient pas compte des particularités, de ceux pour qui l'Art enfantin est ce que nous voudrions qu'il soit pour nous tous).



Photos Pauchet

Souvent — trop souvent — nous ne considérons plus l'expression libre enfantine que comme technique secondaire, d'appoint, de défoulement. L'atelier de peinture est devenu le coin tranquille où l'on ne va guère, où parfois l'on ne peint plus que maquettes et programmes pour fêtes.

Nous avons oublié que l'expression libre est le pilier de notre pédagogie. Qu'elle est l'arbre qui transmet le mouvement. Qu'elle est le tronc d'où partent et s'appuient toutes branches. Qu'elle est colonne vertébrale. Nerf primordial. Assise. Terre nourricière. Rhéa.

Aussi les branches sont-elles gringalottes. Engrenages grippés. Vertèbres scoliosées. Neurones desséchés. Assise étriquée. Sables stériles. Déesse déprimée.

Nous avons perdu notre croyance aux fées.

N'était-ce pourtant pas cette croyance, le lien entre l'enfant et nous ?

Nous ne savons plus recevoir en nos yeux le reflet de l'émerveillement enfantin,

Nous ne savons plus recevoir en nos mains le don limpide de l'amour enfantin,

Nous ne savons plus recevoir en notre âme l'ombre sécurisante du devenir enfantin,

Nous ne savons plus recevoir en notre corps la naïve clarté de la vie enfantine, de la vie tout court.

Pour que tout cela revienne, pour que nous puissions à nouveau recevoir et donner, remettons d'abord à leur vraie place les ateliers d'expression libre :

Possibilité laissée pleine et entière de créer, de vivre en créant.

Et voici un volet ouvert
 Déjà le soleil fuse
 Déjà les grillons chantent
 Déjà nos poumons s'amplifient.

Voici l'autre volet
 Avec assurance nous le pousserons
 Notre main bien à plat sur le bois vermoulu
 Et notre front bien lisse pour la caresse du jour.

Il ne nous suffira pas de créer les conditions du renouveau de la création libre enfantine,
 Il nous faudra aussi comprendre ce que contient de révolutionnaire, d'élan vers la perfection, de renouvellement

complet de l'individu cette possibilité de création.

Nous devons créer nous-mêmes — nous avons repoussé la fausse honte, l'inutile pudeur, la grossière retenue. Et nous aurons la simplicité de ceux qui savent dire ce qu'ils sont.

Nous nous réunirons par petits groupes chauds et affectueux,

Nous nous réunirons en ateliers spontanés et nous ferons comme les enfants ; nous dirons, nous danserons, nous écrirons, nous dessinerons...

Nous nous comprendrons, nous comprendrons les autres, nous nous analyserons sans parti pris, sans nous faire de cadeaux, en toute amitié.

Et nous serons de plain-pied avec les enfants.

Nous apprendrons à voir, nous marcherons les yeux ouverts. Nous saurons — et les enfants aussi — « prendre notre miel » de tout ce que nous trouverons. Et nous vibrerons du beau (c'est-à-dire d'abord du naturel) partout où il se trouvera :

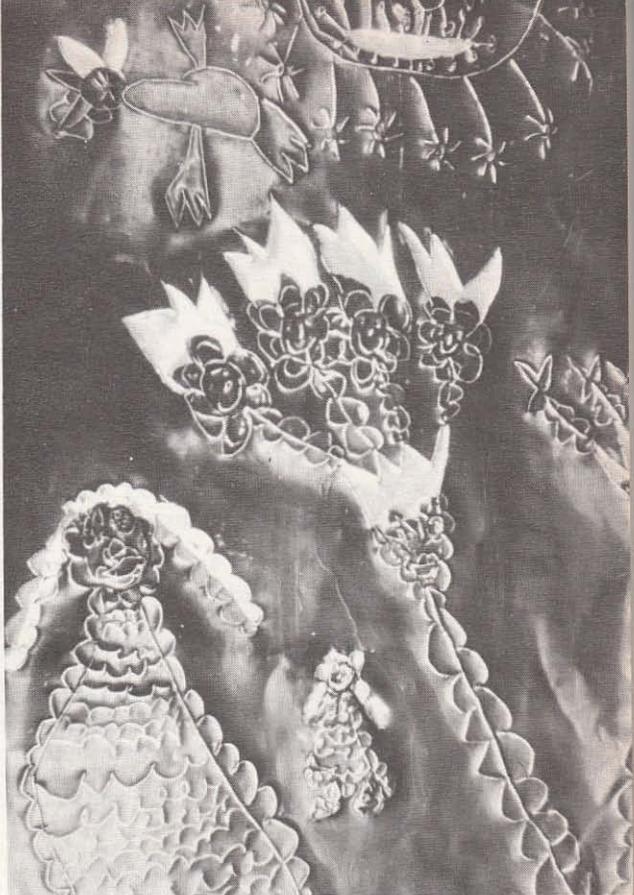
une fleur ou un vêtement marchant sur le boulevard

des nuages ou des affiches brillant sur un mur gris

un oiseau ou un coin de square se réfugiant sous l'aile d'un HLM.

Les responsables départementaux d'Art enfantin pourront organiser ces rencontres, ces ateliers, comme ils le voudront. Ils pourront trouver quelques conseils dans le prochain numéro de la Commission. Mais il vaudrait mieux laisser se développer l'originalité propre à chaque groupe.

Nous en sommes tous au même niveau. Nous avons tous besoin les uns des autres. Nous n'hésiterons pas à faire connaître nos recherches, nos expériences, nos réussites, nos échecs.



Une place Art nous est ouverte dans chaque numéro de l'Éducateur.

Nous lirons Art enfantin. Notre revue. Nous participerons à la revue. Nous chercherons à ce qu'elle soit plus lue (lectures collectives, abonnements, etc.)

Toute simplicité revenue
Tout printemps émerveillé
Toute communication recréée
Toute main renouée
Toute beauté réorchestrée
Tout sourire épanoui
Ensemble, nous repartons.
Bon courage et bien amicalement à vous,

J. CAUX

art enfantin

désire faire l'effort de se rapprocher encore davantage de la vie quotidienne de la classe. Revue de prestige de l'École Moderne française, certes, l'édition se veut telle, mais elle veut aussi demeurer un outil de travail et de culture.

Cette année 1970-71, *Art Enfantin* paraîtra 5 fois et devient bimestriel. Chaque numéro comprendra 32 pages (160 pages annuelles contre 128 précédemment). Il comprendra sous une couverture toujours aussi riche, 8 pages en quadrichromie, 8 pages avec une couleur supplémentaire, et le reste en noir, abondamment illustré.

De nombreuses rubriques porteront témoignage des œuvres d'enfants et d'adolescents dans tous les domaines de l'expression libre (dessin, peinture, chant, musique, sculpture, céramique, danse, art dramatique, poésie et littérature...)

Cette formule réclame le soutien de nombreux abonnés : FAITES CONNAITRE ART ENFANTIN !

L'abonnement : 24 F pour 5 numéros annuels à CCP Marseille 11 45 30...

AU FICHER TECHNOLOGIQUE DE CE NUMÉRO :

INTRODUCTION DES ENTIERS RATIONNELS

D'après les Instructions officielles :

En sixième, il s'agit d'une simple initiation, on peut sans doute, partir a priori de couples, appelés par exemples bilans, instaurer entre eux une relation d'équivalence et en déduire un ensemble quotient, mais ce n'est pas nécessaire ; il n'est pas prévu, en effet, de prononcer le mot de relation d'équivalence en sixième et tout au contraire, c'est cette première rencontre avec les nombres relatifs, rencontre toute intuitive qui apportera au professeur de cinquième un exemple, parmi les plus utiles, pour lui permettre de fonder la notion d'équivalence.

Voici deux expériences qui permettent de mettre en parallèle deux conceptions du relatif :

— une valeur absolue et un signe (p 19)

— la notion de classe de couples ordonnés de naturels. (p 21)

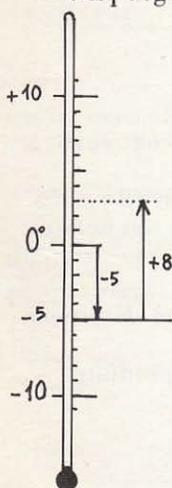
Ces fiches sont un complément au recueil
POUR UNE MATHÉMATIQUE VIVANTE (CEL) 9 F

LES NOMBRES RELATIFS

Un camarade m'a demandé : « Comment introduis-tu les nombres relatifs en sixième? »
— Je n'ai pas de « méthode », je peux te raconter comment les nombres relatifs sont arrivés cette année.

A la rentrée des congés de Noël un élève a dit : « Ces vacances, il a fait moins cinq ».
J'ai demandé : « Moins cinq? qu'est-ce que cela signifie? »
— Cinq au-dessous de zéro.

— Cinq degrés au-dessous de zéro, précise un autre élève... et la discussion commence.



Pour conclure, je dessine au tableau un grand thermomètre et nous précisons :

- 0° (température de la glace fondante)
- au-dessus il fait plus chaud
- quand la température s'élève, nous la représentons par une flèche qui va vers le haut
- et inversement.

Et nous nous posons des exercices, exemple : « il faisait moins cinq, la température s'est élevée de 8 degrés, combien fait-il ? »
et nous écrivons :

$$- 5 + 8 = + 3$$

autre exemple : $4 - 5 = - 1$

Je fais remarquer que $- 5^{\circ}$ signifie que la température s'est abaissée de 5 degrés en partant du zéro.

Des élèves constatent que $+ 4$ s'écrit aussi tout simplement 4 ; ils en concluent que : « quand il n'y a pas de signe devant un nombre cela signifie + » et on envoie des opérations aux correspondantes.

Les réponses des correspondantes sont surprenantes :

« Ce ne sont pas des opérations »

$$(-5 + 8 = +3)$$

ou « elles sont impossibles » ($4 - 5 =$)

« il manque des signes »

La riposte est immédiate : « quand il n'y a pas de signe c'est +).

Nous allons rectifier nos opérations en mettant des signes partout :

$$(-5) + (+8) = (+3)$$

$$(+4) + (-5) = (-1)$$

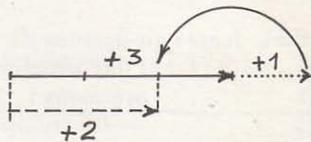
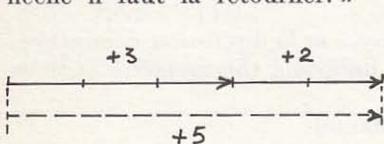
Mais cela ne s'est pas fait sans mal :

— Que signifie le signe + entre (- 5) et (+ 8) ?

— Pourquoi écrire + (- 5) et pas - (+ 5) ?

D'où la nécessité de définir les deux opérations :

« Ajouter c'est mettre les flèches les unes après les autres... pour retrancher une flèche il faut la retourner. »



Mais les correspondantes n'ont pas répondu aussitôt sur ce sujet, elles nous ont envoyé un jeu :

On prend sans regarder, dans une pochette, autant de jetons que l'on veut (il y a dix jetons gagnants et dix jetons perdants) chacun tire et inscrit au tableau son nom et les nombres de jetons.

Un ordre s'avère vite indispensable, on décide d'écrire d'abord le nombre de jetons gagnants puis les perdants.

Avant que tous les élèves aient joué, une évolution de l'écriture s'est produite :

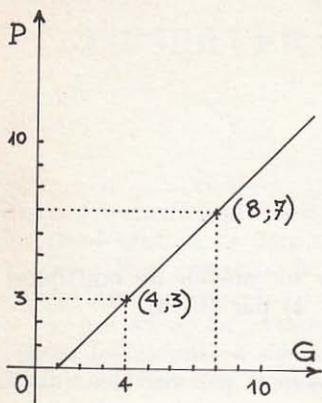
Josiane 4 gagnants 3 perdants

Josiane 4 3

Josiane 4;3

Josiane (4;3)

Puis nous cherchons qui a gagné. Il n'est pas évident pour tout le monde que (4;3) et (8;7) sont équivalents !



Pour aider les plus lents je demande à chacun de venir marquer son résultat sur un tableau cartésien. On en profite pour tirer une seconde fois.

Au fur et à mesure des inscriptions sur le tableau les découvertes arrivent :

- les couples équivalents sont alignés
- leur « valeur » est marquée sur les axes
- c'est comme un thermomètre cassé
- non, il n'y a pas de signe moins devant les nombres
- on peut ajouter les couples etc.

Marie-Hélène retrouve le thermomètre avec les nombres négatifs

et on reprend les opérations du genre :

$$(-5) + (+8) = (+3)$$

en remplaçant les nombres relatifs par des couples équivalents :

$$(2;7) + (9;1) = (11;8)$$

autre exemple :

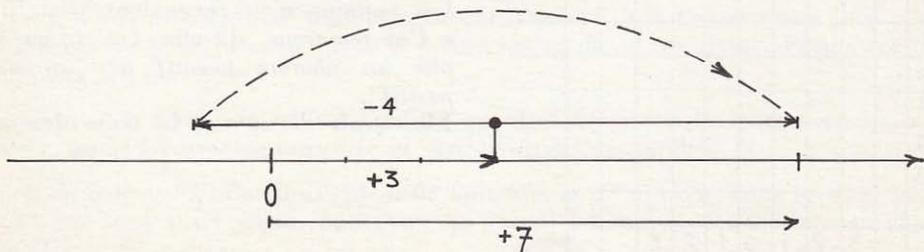
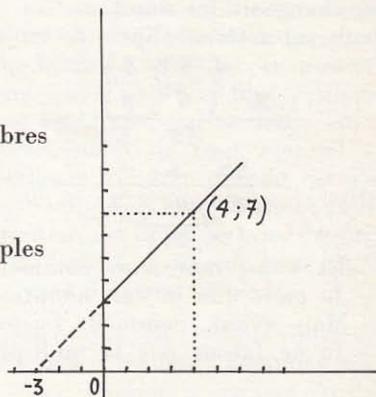
$$(+3) - (-4) = (4;1) - (1;5)$$

— non ce n'est pas possible !

$$\text{alors : } (9;6) - (1;5) = (8;1).$$

$$\text{d'où : } (+3) - (-4) = (+7)$$

ce qui vérifie bien :



Et ce n'est que beaucoup plus tard, à la fin du 3^e trimestre, pendant les derniers jours de classe, que s'est posée la question :

« Est-ce qu'on peut multiplier les nombres relatifs ? »

— Bien sûr.

— Comment fait-on ?

— Essayez de le trouver vous-mêmes.

— On a essayé, mais on ne voit pas.

Alors je leur pose l'opération :

$$(+ 4) \times (+ 3) =$$

La réponse jaillit : (+ 12)

— Vous en êtes-sûrs ?

— On peut supprimer les signes plus !

— Vous avez raison. Alors il ne vous reste qu'à trouver un moyen de multiplier les couples de façon à trouver (+ 12) en multipliant (+ 4) par (+ 3).

— C'est vrai !

Et plusieurs procédés furent inventés, mais certains ne restaient pas valables quand on changeait les nombres.

Seuls subsistèrent, après de multiples vérifications, les procédés Prévot et Pozzobon :

$$\begin{array}{r} (5 ; 1) \\ \times (6 ; 3) \\ \hline 15 \quad 3 \\ 30 \quad 6 \\ \hline 30 ; 21 ; 3 \\ \leftarrow \\ (33 ; 21) \end{array}$$

$$\begin{array}{r} (5 ; 1) \\ \times (6 ; 3) \\ \hline 3 \quad 15 \\ 30 \quad 6 \\ \hline (33 ; 21) \end{array}$$

— Et vous, monsieur, comment faites-vous ?

— Je crois que je vais adopter le procédé de Prévot.

— Mais avant, comment faisiez-vous ?

— Je ne faisais pas la multiplication des couples.

Chacun utilisant le procédé de son choix, je leur demandai de garnir la table de multiplication suivante :

3										
2										
1										
0										
-1										
-2										
-3										
	-3	-2	-1	0	1	2	3			

Quelques minutes après, Marie-Hélène me portait son cahier. Elle avait terminé. C'était tout juste.

Les copains n'en revenaient pas.

« J'ai remarqué, dit-elle, que si on multiplie un nombre négatif par un nombre positif... »

Elle avait découvert la règle des signes.

OBSERVER LIBREMENT SUR LE VIF

D'abord je tiens à préciser que cette série de fiches : « *Observations à faire en...* » n'a pas la prétention de donner mensuellement toutes les « observations à faire ». Tout comme « *Pour connaître le passé* », ce n'est absolument pas un programme minimum à respecter, ni une répartition obligatoire à suivre — d'autant plus que la nature ne vit pas au même rythme sur l'ensemble de la France —. Mon propos est surtout d'aider les enfants à s'y retrouver dans les dédales des observations qu'ils peuvent faire journallement, et d'aider les maîtres qui souvent n'ont pas une formation de spécialiste et doivent pourtant exercer *leur part du maître*. J'ai simplement voulu donner quelques exemples de *contacts possibles avec la nature*, les moins rares et, malgré cela, les plus curieux, avec les travaux les plus faciles à effectuer, en puisant dans les carnets d'observations des nombreux enfants que j'ai vu défiler pendant les 35 années de ma carrière d'instituteur. Durant tout ce temps, j'ai toujours laissé mes élèves observer librement, en les privant volontairement de tout manuel de sciences, sauf de livres de détermination. Ma satisfaction a été très grande car j'ai pu sans cesse vérifier que *l'observation libre sur le vif* est mille fois supérieure et mille fois plus variée que la connaissance livresque. Mon intention est donc de faire profiter les autres de mon expérience, tout en leur laissant la faculté d'exercer leur esprit d'initiative, en les orientant le plus souvent possible vers d'autres pistes.

Je souhaite aussi vivement que mes collègues fassent preuve d'esprit critique constructif et me livrent leurs réflexions expérimentales, agrémentées de leurs connaissances scientifiques plus grandes que les miennes. Entre autre j'aimerais qu'une équipe de chercheurs se penche sur le problème de préparer un *calendrier-nature* plus complet, tenant compte des différences climatiques, sans toutefois tomber dans le travers d'une trop grande localisation (soin laissé à chacun). On pourrait retenir quatre secteurs : le bassin Seine-Loire, la bordure atlantique, la zone méditerranéenne et la montagne. Une présentation en quatre colonnes, avec parfois des chevauchements, est sans doute à étudier.

J'ai dit en d'autres occasions tout le prix que j'accordais à *l'observation libre*, celle que j'ai toujours pratiquée et qui m'a donné les meilleurs résultats. Permettez-moi d'en rappeler les principes :

— *liberté dans la découverte* : C'est l'enfant qui doit découvrir les choses ou les faits à observer, pour aiguïser sa curiosité et son esprit de recherche.

— *liberté dans le choix* : Ce choix, plein de fantaisie et d'imprévu, aura un tout autre attrait et une tout autre valeur éducative qu'un sujet banal répété d'année en année et imposé par le maître.

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

— *liberté dans la recherche* : L'observation dynamique doit remplacer l'observation statique, en permettant de répondre à toutes les questions que l'enfant se pose lui-même et que le groupe lui pose, pour se situer par rapport à ce qui est observé, dans le sens de son devenir et de son contact progressif avec son environnement.

Mais cela suppose un maître toujours disponible et qui domine son sujet. En effet, il faut savoir à tout moment répondre au désir de l'enfant, trouver les motivations vraies qui satisfassent sa curiosité, encourager sa recherche tout en développant son sens critique, partir toujours du brut, du réel et du vivant, entretenir son doute (« Le savant est un douteur »), signaler la documentation complémentaire, savoir attendre la médiation du groupe, refaire à tout moment la structure de l'ensemble, amener des synthèses et faire tirer des idées générales, reproduire la vie et reconstituer les faits en expérimentant, approcher de la pensée scientifique par des relevés, des tableaux, des graphiques... Voilà la véritable *part du maître* ! Et ce n'est pas à la portée de quiconque... Alors pour aider les débutants et les hésitants, j'ai été amené à leur proposer ces fiches d'observation. A eux de me dire si elles les aident... Une autre grosse difficulté réside dans le fait qu'il y a de plus en plus d'écoles de villes, tandis que les écoles rurales — où tout est possible — tendent à disparaître.

Un pédagogue du siècle dernier disait : « *Tout enfant devrait avoir à sa disposition des criquets, des têtards, des grenouilles, des punaises d'eau douce, des colimaçons, des fraises des bois, des châtaignes, des glands de chêne, des cônes de pin, des arbres auxquels il pourrait grimper, des ruisseaux où il aurait le droit de patauger, des rochers à escalader...* » Il y a dix ans j'avais fait partie d'une commission administrative qui devait étudier la fermeture des petites classes uniques de campagne et le ramassage des élèves pour les concentrer à la ville. J'avais malheureusement été le seul à réclamer l'inverse, c'est-à-dire développer les *classes vertes* et y amener les élèves de la ville.

Et puisque écoles de ville il y a, il faudra donc nous battre pour y adjoindre un jardin avec des fleurs qui s'ouvrent et des abeilles qui butinent, une grande cour avec des arbres où les oiseaux font leurs nids et piaillent sur les branches, un terrain vert avec sa mare où les batraciens, les insectes et les mollusques pullulent... En attendant l'enfant de la ville doit-il être privé de cette éducation globale ? Certes non, et les enseignants des zones urbaines multiplient déjà les tours de force pour effectuer quand même, malgré les brimades, des sorties-études du milieu, pour diriger leurs élèves vers l'étude de la flore et de la faune (sans jeu de mots) des H.L.M... Et ils y réussissent, puisque durant ces dernières vacances j'ai été attiré, dans les rues étroites d'une grande ville, par le manège d'enfants, porteurs de petites boîtes et armés de pinces à épiler, qui scrutaient les encoignures des portes et des fenêtres. « *Que cherchez-vous donc ? — Nous trouvons des araignées et nous faisons une collection pour la présenter au maître le jour de la rentrée. — C'est très bien. Montrez voir ! — Attention, Monsieur ! celles-ci sont venimeuses.* » Cet exemple prouve que ceux qui se retranchent derrière les insuffisances du milieu pour excuser leur dévotion à la science livresque, ont tort.

(suite page 49)

L'ÉDUCATEUR

FACE A LA MATHÉMATIQUE

(A LA RECHERCHE D'INVARIANTS EN MATHÉMATIQUE)

*Questionnaire-test
établi par la commission Math
(groupe C.P.)*

Nous avons voulu dégager à propos de la mathématique, le plus possible d'idées contradictoires (sans ordre préférentiel). Ceci t'aidera à formuler ton opinion présente avec le plus de sincérité possible, puis à partir de ton expérience à venir, de tes constatations nous espérons que tu feras le point, et que tu noteras ton évolution, sur le questionnaire de la page...

Nous te donnons ensuite quelques citations, non pour t'influencer, mais pour te permettre de voir l'évolution de la mathématique et la révolution pédagogique qu'elle peut entraîner. Ne pense pas cependant qu'il faille t'aligner sur la position de tel ou tel auteur, ce serait contraire à ce que nous voulons faire ici.

Notre but est essentiellement de te sensibiliser à ce problème, de te proposer des pistes de réflexions et permettre de te faire une opinion personnelle.

N.B. Ne sois pas étonné si à chaque chapitre tu trouves un alinéa vide et numéroté. Remplis-le si tu n'as pu faire cadrer ton opinion avec les propositions indiquées. Ce travail est aussi une enquête, ce n'est qu'une amorce. C'est seulement dans la mesure où tu enverras tes propositions nouvelles, tes réflexions, que nous pourrons continuer et formuler la position des camarades ICEM face aux mathématiques.

CHAPITRE I

ATTITUDES FACE A LA MATHEMATIQUE

1. La place de la mathématique
2. Y a-t-il une vérité mathématique?
3. Les mathématiciens
4. Le langage mathématique
5. Mathématique et société
6. Mathématique et pédagogie
7. La place de la mathématique dans l'enseignement
8. Mathématique et calcul
9. Mathématique et calcul vivant
- 10.

1. QUELLE EST LA PLACE DE LA MATHEMATIQUE?

Estimes-tu que :

- A - La mathématique est une spécialité réservée aux seuls mathématiciens.
- B - C'est un domaine qui demande une pensée abstraite et élevée qui ne peut être réservée qu'à une élite.
- C - Que tout individu, même un chien, a sa mathématique.
- D - Comme Monsieur Jourdain, on fait des mathématiques sans le savoir. Le tout est d'en prendre conscience.
- E - La mathématique s'appuie sur des notions très simples qui font partie du fond de pensée commun à tout homme, qu'elle n'est indifférente à personne.
- F -
(Si tu as d'autres propositions indique-les et envoie-les au responsable de la commission).

L'oiseau est un instrument fonctionnant selon les lois mathématiques.

LEONARD DE VINCI

On fait la science avec des faits, comme on fait une maison avec des pierres ; mais une accumulation de faits n'est pas plus une science qu'un tas de pierres n'est une maison.

HENRI POINCARÉ

2. Y A-T-IL UNE VERITE MATHEMATIQUE?

Affirmerais-tu que :

- A - Quand quelque chose est faux, on le condamne comme tel.
- B - Etant donné nos connaissances actuelles, notre jugement ne peut être que relatif.
- C - Il faut s'interdire de juger ce qui nous est présenté mais plutôt essayer de le comprendre et de l'admettre dans des perspectives d'avenir.
- D - L'erreur est génératrice de découvertes.
- E - Il n'existe pas de vérités mathématiques mais le fait mathématique existe.
- F - Ce qui est considéré comme juste est ce qui correspond aux normes actuelles.
- G -

Les mathématiciens des siècles passés, et plus encore les philosophes ou essayistes qui ont voulu parler de mathématiques, n'ont que trop bien réussi à ancrer dans l'esprit du public « cultivé » l'image d'une science immuable et figée, trônant dans un empyrée de « vérités absolues » transmises religieusement de génération en génération comme une révélation divine que l'on ne saurait se permettre de changer d'un iota, et ignorant les tâtonnements et les incertitudes des pauvres sciences dites « expérimentales ».

J. DIEUDONNE

Le premier (précepte) était de ne recevoir jamais aucune chose pour vraie que je ne la connusse évidemment être telle.

DESCARTES

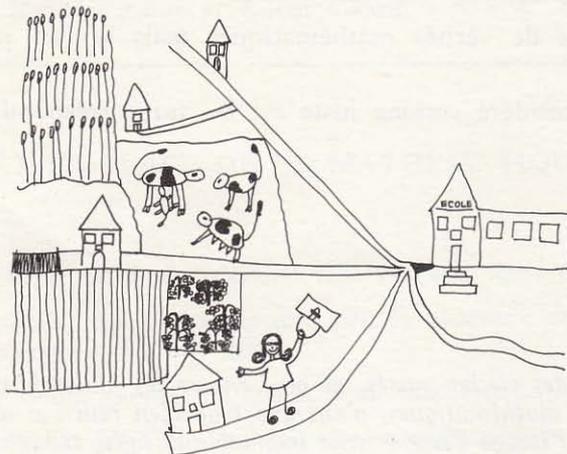
« *Discours de la méthode* »

La vérité est un symbole que poursuivent les mathématiciens et les philosophes. Dans les rapports humains, la bonté et les mensonges valent mieux que mille vérités.

GRAHAM GREENE

Penses-tu que :

- A - Tout est une question de vocabulaire, qu'il faut apprendre les définitions avant de les comprendre.
- B - L'on peut faire des mathématiques sans ce vocabulaire qui doit être réservé aux seuls spécialistes.
- C - L'enfant peut d'abord utiliser son propre vocabulaire, celui qu'il comprend.
- D - Ce n'est que plus tard pour un besoin de communication qu'il faudra introduire les conventions en vigueur.
- E - L'on ne peut donner les symbolismes mathématiques que si l'enfant a déjà créé son symbolisme propre.
- F -



1) *En apparence, le changement porte plus sur le langage que sur le contenu. Mais cette apparence est trompeuse : un nouveau vocabulaire, un nouveau symbolisme ont un effet de surprise ; en fait on s'y habitue très vite dès qu'on a bien compris leur raison d'être. Le trouble est plus profond lorsqu'on prend peu à peu conscience que, par-delà les mots et les signes, la pensée mathématique a comme déplacé le champ de travail que, tel un projecteur, elle éclaire.*

2) *Les mathématiques ont acquis un nouveau dynamisme qui leur est propre.*

EVARISTE DUPONT

On n'oubliera jamais qu'il faut accepter que l'enfant choisisse d'abord dans la première phase de découverte son propre symbole verbal, on acceptera qu'il utilise un mot à sa disposition.

DIENES

(A propos des Blocs)

C'est souvent parce que nous sommes incapables de formuler nos propres difficultés que nous sommes incapables de les résoudre.

3. LES MATHÉMATIENS

Penses-tu que :

- A - C'est une élite qui doit nous distiller la *vérité* afin que nous la vulgarisions le plus fidèlement possible.
- B - Les vrais mathématiciens sont simples et humains, et il faut écarter les Thomas Diafoirus de la mathématique.
- C - La mathématique est vivante et ceux qui l'expérimentent doivent penser que leurs découvertes sont toutes relatives et non définitives.
- D - La parole d'un mathématicien n'est pas parole d'évangile et une théorie mathématique n'est pas un catéchisme.
- E -

TES RAPPORTS AVEC LES MATHÉMATIENS :

- A - Tu as l'impression d'être submergé et tu en fais des complexes.
- B - Tu essaies de comprendre pour pouvoir accéder à leur niveau.
- C - Tu essaies de comprendre en fonction de tes possibilités tout en sachant qu'il existe des niveaux dans la connaissance et que tu es aussi utile et fondamental à ton niveau si tu continues ton propre tâtonnement expérimental.
- D -

Je conteste la validité, et conséquemment les résultats d'une raison cultivée par tout procédé spécial autre que la logique abstraite. Je conteste particulièrement le raisonnement tiré de l'étude des mathématiques.

Les mathématiques sont la science des formes et des quantités ; le raisonnement mathématique n'est autre que la simple logique appliquée à la forme et à la quantité. La grande erreur consiste à supposer que les vérités qu'on nomme purement algébriques sont des vérités abstraites ou générales.

EDGAR POE

Car ce n'est pas assez d'avoir l'esprit bon, mais le principal est de l'appliquer bien.

DESCARTES

4. LE LANGAGE MATHEMATIQUE

Penses-tu que :

- A - C'est un langage réservé aux spécialistes.
- B - Pour apprendre les mathématiques, il faut avant tout accéder à cette forme de langage.
- C - Si la mathématique veut descendre dans la rue, il faudra qu'elle se débarrasse de toute sa préciosité bourgeoise.
- D - Il faudra accéder à une forme de langage mathématique simple qui ne soit pas un frein à l'enseignement des mathématiques.
- E - Que le langage mathématique à venir sera peut-être celui construit par les enfants.
- F -

SI TU TE HEURTES AU VOCABULAIRE MATHEMATIQUE :

- A - Tu démissionnes et ne cherches pas à savoir.
- B - Tu te documentes et tu fais profiter les autres de ta nouvelle science au risque de les éblouir.
- C - Tu sais que tel fait mathématique correspond à tel vocabulaire mais tu ne l'imposes pas à tes enfants.
- D - Tu ne pourras enseigner les mathématiques que si tu as une parfaite connaissance de ce langage.
- E

5. MATHEMATIQUE ET SOCIETE

Penses-tu que :

- A - Il faut apprendre la mathématique aux enfants car la société nouvelle aura besoin de techniciens.
- B - L'on introduit les mathématiques modernes dans les écoles pour obtenir plus tard des ouvriers capables d'avoir un meilleur rendement.
- C - Dans la société à évolution rapide, l'apprentissage des mathématiques permettra de former des hommes capables de se recycler rapidement.
- D -

Estimes-tu que :

- A - Le raisonnement mathématique peut développer chez l'enfant l'esprit critique et en fait un être responsable.
- B - Ainsi l'enfant deviendra difficile à diriger plus tard (certains pays qui n'ont besoin que de moutons ont interdit l'enseignement des mathématiques modernes).
- C - En développant ainsi ses facultés de raisonnement, on en fera un adulte contestataire, inadapté à la société dans laquelle nous vivons.
- D - Au contraire, la société ne peut évoluer vers un plus grand bonheur de l'homme qu'en lui rendant sa dignité : développer son esprit critique, ne pas en faire un être passif est un facteur de ce progrès.
- E -

Tous, oui je dis tous, auront besoin de mathématiques, qu'ils fassent des études scientifiques ou qu'ils s'orientent vers l'économie, qu'ils fassent des études théoriques ou qu'ils apprennent un métier. Il faut donc enseigner des mathématiques à tous, et pas des connaissances inutilisables en raison de leur étroite technicité.

E. DUPONT

Il faut que le « calcul » d'antan cède le pas à l'étude de la « mathématique » dès le jeune âge. A notre époque, il est nécessaire d'élever les enfants dans la compréhension de la mathématique et de ses utilisations, cela devient une part essentielle de notre culture.

DIENES

6. MATHEMATIQUE ET PEDAGOGIE

Penses-tu que :

- A - A condition d'être bien informé, d'avoir de bons livres, une bonne progression, il n'y a pas de raison de changer de pédagogie.
- B - Il y a un « hiatus » entre la mathématique moderne et la pédagogie traditionnelle et l'enseigner est prématuré.
- C - La mathématique moderne ne sera efficace que si nous changeons notre pédagogie, sinon nous allons vers un échec.
- D - La mathématique moderne nous offre une des occasions de rénover notre enseignement.
- E - La mathématique moderne n'est qu'une mode.
- F - La mathématique peut être élément d'une pédagogie révolutionnaire.
- G -

Des changements aussi radicaux dans les programmes scolaires ne seraient pas possibles s'il nous fallait conserver en même temps les manières de faire et l'atmosphère de la classe traditionnelle. En fait nous espérons que les maîtres s'efforceront de passer d'une situation d'enseignement à une situation d'apprentissage.

DIENES

(Premiers pas en mathématique)

Il se trouve, et ceci n'a rien de miraculeux, que ces conceptions scientifiques nouvelles s'accordent parfaitement avec les exigences pédagogiques, psycho-pédagogiques que nous découvrons peu à peu.

EVARISTE DUPONT

A certains esprits superficiels, l'expression « mathématiques modernes » fait l'effet d'une panacée : puisque c'est « moderne » c'est ce qu'il faut faire aujourd'hui ! Tant pis si « moderne » n'est qu'une étiquette neuve sur une vieille marchandise. A d'autres personnes, trop timorées celles-là, le mot moderne fera l'effet d'un épouvantail : ce qui est nouveau est trop abstrait, trop difficile, on ne peut l'enseigner aux enfants.

EVARISTE DUPONT

C'est par leurs propres expériences et non par celles des autres que les jeunes enfants apprennent le mieux.

DIENES

7. LA PLACE DE LA MATHÉMATIQUE DANS L'ENSEIGNEMENT

Penses-tu que :

- A - C'est un domaine à part nécessitant sa pédagogie particulière.
- B - L'enfant est une totalité et il ne peut y avoir qu'une seule pédagogie pouvant s'appliquer à tous les domaines.
- C -

8. MATHÉMATIQUE ET CALCUL

Quelle est la place du calcul dans la mathématique à l'école primaire, le raisonnement mathématique doit-il précéder ou suivre l'apprentissage des mécanismes?

Penses-tu que :

- A - La mathématique, c'est avant tout pour la plupart savoir calculer sa feuille d'impôt et il faut laisser la mathématique aux seuls mathématiciens.
- B - L'enfant doit d'abord psalmodier les tables, faire des opérations avant d'aborder le raisonnement mathématique.
- C - Le calcul, le nombre, n'est qu'un aspect de la mathématique et il faut le remettre à sa juste place.
- D - Les machines à calculer, les ordinateurs nous permettent de nous libérer des mécanismes et dans le monde moderne, ceux-ci seront inutiles.
- E - Il serait plus important de comprendre ces nouvelles machines afin de les dominer plutôt que de chercher à rivaliser avec elles.
- F - Le but de l'enseignement dans les écoles primaires ayant changé, il faut avant tout développer le raisonnement et le pouvoir de création de l'enfant.
- G - L'apprentissage prématuré des mécanismes conditionne l'enfant et tue le raisonnement mathématique.
- H - Si l'on a redécouvert les mécanismes opératoires, ceux-ci se retiennent alors naturellement sans faire un appel inconsidéré à la mémoire.
- I -

Actuellement il y a trop de mécanismes incompréhensibles, trop de connaissances imposées aux jeunes alors que sont laissées en jachère les facultés d'invention, d'abstraction, de construction qui sont si aisément développables à ces âges où les plus jeunes enfants sont sous-alimentés en mathématique. L'enfant peut et doit commencer ses études mathématiques dès l'âge le plus tendre.

REVUZ

(Mathématique moderne et mathématique vivante)

9. MATHEMATIQUE ET CALCUL VIVANT

Penses-tu que :

- A - L'on peut faire des mathématiques sans faire appel au monde réel.
- B - La mathématique, c'est avant tout le calcul vivant, fondé sur l'observation du réel, du concret.
- C - Le calcul vivant ne nous révèle qu'une démarche mathématique et qu'il élimine la création abstraite au départ.
- D - La mathématique doit soit démarrer de la vie, soit retomber sur la réalité pour être valable.
- E -

L'acquisition des mécanismes n'est qu'un accident dans la compréhension intelligente du calcul. Ce qui importe et ce qu'il faudra cultiver en premier lieu c'est le sens mathématique, résultat d'un long apprentissage à base de tâtonnement expérimental et de vie.

FREINET

On n'apprend pas l'arithmétique par les problèmes de vie mais dès qu'une notion est assurée, on l'exerce et on la répète par des problèmes de vie.

M. ISCHER
Directeur des Etudes Pédagogiques
à l'E.N. de Neuchâtel.

LA PERTE DE TEMPS

Un esprit à qui est enseigné un mécanisme non expliqué est bloqué et ne dépassera ce stade qu'au prix de très grands efforts dont beaucoup sont incapables.

REVUZ

Ce qu'il est essentiel de comprendre, c'est qu'il faut que les enfants découvrent eux-mêmes les relations existant entre les diverses unités. Ce qu'il faut à tout prix éviter c'est de leur faire apprendre par cœur des tables d'équivalence sans qu'ils les aient découvertes eux-mêmes.

CHAPITRE II
LE MAITRE ET L'ENFANT

1. Attitude du maître face à l'inconnu
2. L'information-recyclage
3. Attitude du maître face au connu
4. La création enfantine
5. L'enfant peut-il accéder au raisonnement mathématique?
6. L'enfant peut-il exercer son esprit critique?

I. ATTITUDE DU MAITRE FACE A L'INCONNU

Penses-tu que :

- A - Tout ce qui n'est pas connu, expérimenté, contrôlé, est du domaine de la fantaisie et il faut l'écarter de notre enseignement.
- B - Il ne faut pas avoir peur de la nouveauté, même si elle doit nous remettre en question devant nos élèves.
- C - Le maître n'est pas celui qui sait, il doit avoir conscience de ses limites et admettre que les enfants peuvent être plus ouverts que lui à la découverte.
- D - Il faut avoir le respect de l'inconnu.
- E -

**STRUCTURES DE VIE
STRUCTURES MATHÉMATIQUES**

livrets de 16 pages, paraissant par séries de 5.

La première série, n° 1 à 5, paraît en juin 1970

- | | |
|--------------------------|------------------------------|
| 1. Les ensembles | 4. Propriétés des relations |
| 2. Algèbre des ensembles | 5. Fonctions et applications |
| 3. Les relations | |

Deux autres séries paraîtront au cours de l'année scolaire 70-71 : - Lois de composition - Structures, groupes - Dénombréments... etc.

Chaque série 7 F

2. L'INFORMATION-RECYCLAGE

Si l'inconnu provient pour toi d'un manque de connaissances que tu pourrais acquérir en t'informant (recyclage),

penses-tu que :

- A - Ayant comblé ce vide, en ayant été recyclé pendant trois mois, il est possible de faire face.
- B - Cette information est indispensable car on ne peut bien transmettre que ce que l'on connaît bien, sans cela on ne peut démarrer dans sa classe.
- C - Plus on aura de connaissances, plus on sera sécurisé et supérieur à ses élèves, condition nécessaire à tout enseignement raisonnable.
- D - L'accumulation de connaissances nouvelles ne servira en rien le renouvellement pédagogique : elle sera une gêne.
- E - Il vaut mieux ne rien savoir et rechercher avec ses élèves, tâtonner avec eux que de les forcer à ingurgiter prématurément, à tort et à travers des connaissances nouvellement acquises.
- F - L'information est un faux problème, on aura beau remplir l'outre, si elle est percée... Il faut commencer par s'assurer que le cuir est bon et puis une outre pleine ce n'est pas très intelligent, l'oubli se charge vite de la vider.
- G - Il faut faire son propre tâtonnement, mettre le temps, ne pas être boulimique, créer soi-même sa mathématique par la recherche et la confrontation motivée avec les découvertes des autres.
- H -

Ou bien nous ferons cet effort de nous informer — ce qui s'appelle tout bonnement parfaire notre culture personnelle — et nous aiderons à l'évolution de l'enseignement. Simplement, nous agirons en éducateurs. Ou bien nous refuserons, vieux mandarins, d'enseigner autre chose que ce que nous avons jadis appris et nous transformerons un enseignement de culture en un rabâchage sans valeur et sans effet. Oui, même sans effet, notre inertie n'empêcherait pas l'évolution du reste du monde.

... Le dogmatisme est, en principe, définitivement condamné. Seulement il renaît dès que nous n'y prenons plus garde ; marié, en mathématiques à la méthode axiomatique, il aurait tôt fait d'étouffer chez l'élève toute initiative. Un tel enseignement ne serait pas seulement mauvais ; en ce qui concerne les mathématiques, il tournerait le dos à sa mission.

EVARISTE DUPONT

3. ATTITUDE DU MAITRE FACE AU CONNU

Penses-tu que :

- A - Ce que nous savons est la vérité.
- B - Ce que l'on nous a enseigné est toujours valable et c'est la façon de l'exprimer qui change. Toute nouveauté est seulement une autre façon d'exprimer de vieilles vérités ; on n'invente rien.
- C - La mathématique moderne n'a rien inventé.
- D - Ce n'est pas ce que nous savons qui est important, mais ce qui est à savoir.
- E - La connaissance est frein à la création.
- F - Il vaut mieux ne rien savoir et être prêt à créer que de savoir et de ne rien pouvoir faire par soi-même.
- H -

Il n'est pas possible à un maître formé selon la tradition de passer à ce genre de mathématique sans un certain retour sur lui-même et sans le changement d'attitude qui doit en résulter.

DIENES

"DOSSIERS PEDAGOGIQUES"

des numéros pour votre documentation mathématique :

- 22 : Expérience de raisonnement mathématique à l'Ecole maternelle
28-29 : Expérience d'initiation au raisonnement logique
41-42-43 : Initiation au raisonnement logique à l'Ecole maternelle
46-47-48 : Une expérience de mathématique libre dans un CE₁
56-57-58 : Un trimestre de mathématique libre au CE₂ (I)
60-61 : Un trimestre de mathématique libre au CE₂ (II)

autres numéros sur les mathématiques :

- 15-16 : Mathématiques au Second degré
32-33 : L'enseignement mathématique au Second degré
36-67 : Calcul et mathématique au CM et en classe de Transition
53 : Transformations et matrices

4. LA CREATION ET L'ENFANT

Penses-tu que :

- A - L'enfant est incapable de créer ; sinon pourquoi l'enseignement?
- B - S'il peut créer, ce n'est qu'une récréation.
- C - L'enfant peut faire une création artistique, à la rigueur littéraire, mais nullement mathématique.
- D - L'enfant n'apprend que ce qu'il crée ou recrée, tout autre enseignement n'est que conditionnement et mécanisme.
- E - L'enfant a en lui tous les germes et, être à son écoute, c'est favoriser la création mathématique et la création de la mathématique de demain.
- F -

Si un enfant t'apporte quelque chose qui n'a aucun rapport avec ce que tu connais, il faut :

- A - Le rejeter en le considérant comme une plaisanterie farfelue et dire que ce n'est pas sérieux.
- B - Le rejeter par indifférence.
- C - Le rejeter par paresse d'esprit.
- D - Le rejeter par peur de ne pas être à la hauteur et de dire des bêtises.
- E - L'admettre mais ne pas encourager l'enfant dans sa recherche.
- F - Chercher avec lui.
- G - Lui demander une explication et le rejeter s'il n'est pas capable de la donner.
- H - Avouer son incompréhension et chercher avec l'enfant à comprendre ce qu'il a voulu faire.
- I - L'encourager dans sa recherche en pensant que l'enfant possède en lui tous les germes et qu'il ne faut pas le bloquer.
- J -

COMMENTAIRE

— C'est dans cette attitude face à la création enfantine que le maître abandonne son piédestal et se replace dans une attitude de recherche du même type que celle de ses enfants.

Les enfants éprouvent fondamentalement de l'intérêt à la découverte des nouveautés du monde qui les entoure et il n'y a pas besoin de leur gâcher cet intérêt par la création de contraintes ou de récompenses.

DIENES

L'enfant ne doit pas recevoir un enseignement mais apprendre, acquérir par son propre effort par tâtonnement comme un apprenti le fait de son futur métier.

DIENES

La découverte personnelle au travers d'expériences réelles est indispensable. Il ne suffit pas d'une expérience isolée, il en faut une multitude afin que l'enfant en tire sa conviction et puisse s'y reporter si, par la suite, il venait à oublier.

5. L'ENFANT PEUT-IL ACCEDER AU RAISONNEMENT MATHEMATIQUE? Y A-T-IL UNE LOGIQUE ENFANTINE? QUELLE EST SA VALEUR?

Penses-tu que :

- A - L'enfant est un être essentiellement illogique et seul le maître peut y remédier.
- B - L'enfant a une logique particulière, inférieure à celle de l'adulte.
- C - L'enfant manque de maturité et de solidité et l'on ne doit pas accorder crédit à son raisonnement.
- D - L'enfant raisonne logiquement et il est capable de tout découvrir.
- E - L'enfant a besoin de confronter sa logique avec celle des autres pour qu'elle soit génératrice de progrès.
- F - L'enfant est logique mais il a besoin de notre aide pour la développer.
- G -

Les enfants de cinq ans peuvent se livrer à une pensée logique d'un ordre élevé pourvu que les exercices soient convenablement choisis et adaptés au stade de développement de ces enfants et pourvu que le plus grand soin fût pris pour qu'un verbalisme excessif ne vienne pas faire obstacle à la formation des concepts.

W. HULL

On commence à admettre aujourd'hui que c'est au moment même où l'enfant aborde pour la première fois l'école, au moment où il entre à l'école maternelle qu'il faut s'occuper de ses mathématiques.

DIENES

Un élément important de l'apprentissage c'est la discussion entre les enfants.

DIENES

La pensée n'acquiert sa valeur que par sa lutte avec le réel.

FREINET

6. L'ENFANT PEUT-IL EXERCER SON ESPRIT CRITIQUE?

Si un enfant ose mettre en doute une connaissance que tu crois irréfutable,
penses-tu que :

- A - Il est dans l'erreur et il faut lui démontrer qu'il a tort.
- B - Ce qu'il dit est faux et ne nécessite aucune explication, face à une telle évidence.
- C - Il ne réagit pas normalement et il fait de la provocation.
- D - On ne peut admettre sa remarque que s'il peut démontrer ce qu'il dit.
- E - On l'admet sans démonstration mais en essayant de provoquer des prolongements (raisonnement par l'absurde...).
- F - Il vaut mieux l'ignorer en lui disant « tais-toi, c'est hors sujet ».
- G -

Ne nous faites pas dire, sous prétexte que nous suggérons de ne pas s'ingérer à contre-temps dans l'activité des enfants, qu'il faut les laisser se débrouiller tout seuls. Une suggestion bien placée, au bon moment de la part du maître, est un élément tout à fait nécessaire, du processus d'apprentissage mais elle ne doit jamais prendre la forme d'un ordre.

DIENES

Rappelons-nous toujours que les concepts ne s'enseignent pas ; tout ce que l'on peut faire, c'est de créer, de présenter les situations et les expériences qui aideront les enfants à les former.

DIENES

L'acquisition d'un concept a lieu par l'expérience personnelle des enfants ; les interventions de la maîtresse doivent être réduites au minimum. L'idéal serait même que la maîtresse n'intervienne pas du tout, quelle que soit la médiocrité des réalisations des enfants.

DIENES

Si on dit à un enfant : « Non, c'est faux, ce n'est pas comme cela que l'on fait, mais comme ceci », il n'apprend rien car il n'a aucune expérience personnelle de la manipulation.

DIENES

CHAPITRE III

LES MOYENS ET LES CADRES DE TRAVAIL

1. Le matériel
2. Les jeux de calcul
3. Les fiches de calcul
4. Programmes et progression

I. LE MATERIEL

I. DOIT-ON UTILISER UN MATERIEL ?

Penses-tu que :

- A - Le matériel est nuisible.
- B - Le matériel est contraignant.
- C - Le matériel est trompeur.
- D - Le matériel est inutile au CP et l'on peut faire des mathématiques sans matériel.
- E - Le matériel est utile au CP mais il n'est pas prioritaire.
- F - Le matériel est indispensable, il est le point de départ de toute recherche vraiment mathématique.
- G - Il peut être un instrument de création mathématique mais on doit toujours retomber sur la réalité et la vie.
- H -

LES BOITES « MATHEMATIQUE MODERNE »

La manipulation, l'expérimentation, la confrontation, sont les moyens les plus efficaces pour la compréhension et l'acquisition.

« En faisant des travaux pratiques on comprend mieux. On s'intéresse mieux lorsque ça se rapporte à ce qu'on trouve soi-même... » disent les élèves après quelques mois de libre recherche.

Et cela correspond bien au processus naturel du tâtonnement expérimental tel que l'a défini C. Freinet. Pour cette expérimentation, il faut un matériel conçu dans cette optique. Un matériel individuel d'enseignement qui permettra aux maîtres ou professeurs de rendre leur cours plus concret donc plus efficace, mais aussi et surtout des outils qui apporteront aux élèves les moyens de poursuivre cette recherche mathématique.

C'est ce qui nous a guidés dans la mise au point des boîtes « mathématique ».

- Boîte 1 (machines à transformer) pour 12 ateliers de 1 ou 2 élèves : 36 F
- Boîte 2 (numérations non décimales) » : 54 F
- Boîte 3 (isométries et permutations) pour 8 ateliers de 1 à 3 élèves : 60 F
- Boîte 00 (C.P. figures logiques et bouliers multibases) 3 ateliers de 1 à 3 : 20 F

II. QUELLE SORTE DE MATERIEL ?

Penses-tu que :

- A - Le matériel doit être construit en fonction de la recherche mathématique que l'on veut obtenir de l'enfant.
- B - Le matériel construit par l'adulte en fonction d'un apprentissage de la mathématique est nuisible, contraignant ; il oriente l'enfant vers une seule piste.
- C - Il existe un matériel fortuit autour de nous qui n'a pas été construit en fonction d'un apprentissage mathématique et c'est ce matériel qu'il faut introduire dans nos classes.
- D - Il faut admettre n'importe quels matériels pourvu qu'ils soient nombreux et hétérogènes, qu'ils viennent de la vie ou de l'abstraction.
- E -

III. COMMENT L'UTILISER ?

Penses-tu que :

- A - Le matériel doit être utilisé en suivant fidèlement le mode d'emploi indiqué par son auteur.
- B - Un matériel peut être utile et riche en espoir de recherches libres si on laisse l'enfant l'employer à sa fantaisie.
- C - Une notion mathématique découverte par l'enfant grâce à un matériel est acquise.
- D - Une notion mathématique découverte par l'enfant grâce à un matériel ne sera valable que si elle est replacée dans la vie.
- E - Il ne faut pas s'enfermer dans un matériel.
- F -

CONSEILS :

Si tu as déjà acheté du matériel, ne le sors pas de ta classe mais n'en fais pas un emploi exclusif, complète-le par des matériels plus adaptés et qui permettront à l'enfant de construire lui-même son propre matériel.

Par exemple : (sans exclusive) la boîte math vendue par la CEL.

Mais aussi du matériel de récupération :

- des carreaux de toutes dimensions
- des chevilles et leurs grilles
- des présentoirs et les pièces de monnaie
- des petites autos
- des jeux des enfants

2. LES JEUX DE CALCUL

Certains mathématiciens qui ont souvent l'habitude de travailler avec des enfants comme avec des cobayes et leur proposent des exercices en vue d'expérimenter la seule mathématique, sans prendre l'enfant dans sa totalité, ont pensé que le meilleur moyen d'intéresser cet être, inférieur mais en devenir, était de le faire jouer.

Par le jeu, ils espèrent le guider vers une connaissance mathématique. Des quantités de jeux à partir de matériels divers et presque toujours identiques à un détail près (pour tenir compte de la propriété et du profit) nous sont proposés, comme la panacée universelle, pour faire des mathématiques. N'oubliez pas votre attirail ! Alors on apprend à faire des villages, des carrefours, des routes où seules les autos rouges peuvent passer. On fait le portrait d'un bloc, ça c'est de l'art...

Penses-tu que :

- A - On a besoin de ces artifices pour amener l'enfant à la mathématique.
- B - La mathématique étant abstraite et rébarbative, il faut faire appel aux jeux pour la rendre concrète et digestive.
- C - Les jeux de calcul permettent de faire une leçon agréable, une démonstration plus vivante et plus naturelle.
- D - Le jeu permet le travail individualisé ou en équipe.
- E - Les jeux de calcul peuvent permettre le contrôle des connaissances.
- F - Ils peuvent servir à la consolidation d'une recherche personnelle puisée dans la vie.
- G - Il ne peut y avoir jeu de calcul mais travail car le jeu est un travail pour l'enfant, alors pourquoi ne pas appeler les choses par leurs noms : exercices de calcul.
- H -

Il est extrêmement important de laisser aux enfants la possibilité de jouer librement longtemps avec les pièces comme avec tout autre matériel mathématique didactique.

DIENES

Ce n'est pas le jeu qui est naturel à l'enfant, mais le travail.

C. FREINET

Ils joueront d'abord et après ils réfléchissent.

N. PICARD

Le jeu de calcul tel que l'on peut le présenter dans les livres est en réalité un exercice de calcul avec tout ce que cela comporte de préfabriqué et de traditionnel. Certes nous pouvons de temps en temps utiliser ces jeux, comme on joue aux cartes mais on ne peut en faire un système. Appliquer une convention, suivre une règle présente un intérêt certain, mais ne serait-ce pas mieux si les enfants inventaient eux-mêmes leur « jeu » et leurs règles ?

Certains mathématiciens désignent sous le terme de jeu le fait d'agir, mais le matériel proposé aux enfants les incite à l'amusement.

3. LES FICHES DE CALCUL

Chaque livre de mathématique paraît avec un nombre impressionnant de fiches à faire faire par l'élève. On se veut moderne, on veut programmer son enseignement. (C'est avant tout une excellente opération commerciale, les fiches ne pouvant servir en général qu'une fois.)

Penses-tu que :

- A - Ces fiches correspondent aux exercices et problèmes que l'on trouvait dans les livres de calcul autrefois.
- B - L'enfant qui a fait ces fiches est devenu un fort en math.
- C - Ces fiches sont des exercices à faire après la leçon comme contrôle.
- D - Ces fiches sont au contraire un mode d'enseignement. Elles doivent être très progressives afin que l'enfant arrive à la connaissance mathématique.
- E - Si on a pu faire ingurgiter dans l'année tout l'ensemble de ces fiches à la majorité des élèves, on peut avoir la conscience tranquille.
- F - La fiche peut être employée comme outil de consolidation de la découverte de l'enfant.
- G - Les fiches doivent être faites en fonction de la découverte de l'enfant.
- H - L'exercice préfabriqué n'est qu'en surimpression du travail et il ne peut que nuire à son tâtonnement.
- I - Les meilleures fiches seront celles qu'on fera soi-même en fonction de la découverte de chaque enfant.
- J - Même les enfants peuvent faire eux-mêmes ces fiches à partir de leurs travaux et les proposer à leurs camarades ou à leurs correspondants.
- K -

Certes, nous aussi nous éditons des livrets programmés. Ce que nous pensons des fiches s'applique aussi à eux, nous pensons cependant :

- a) qu'ils sont faits en fonction d'un tâtonnement naturel de l'enfant et qu'ils ne sont pas des exercices plaqués,
- b) qu'ils peuvent permettre une consolidation du travail de création et de découverte,
- c) qu'en fonction des effectifs chargés, ils permettent de libérer le maître, de le rendre plus disponible en fournissant à quelques enfants une occupation relativement longue, en rapport avec leurs recherches individuelles,
- d) la fiche, la bande, le livret permettent à l'enfant de lire, de comprendre, de réaliser des travaux qu'il n'a pas conçus, c'est capital pour la communication. Encore faudrait-il ne pas exagérer la place d'une fiche ou d'un livret dans l'apprentissage mathématique.

4. PROGRAMME ET PROGRESSION

I. UN PROGRAMME EST-IL NECESSAIRE?

Penses-tu que :

- A - Le programme est inutile, c'est un carcan nuisible.
- B - Le programme est utile, il faut le suivre fidèlement et ne pas s'en éloigner.
- C - Le programme est un guide utile, mais il ne doit pas être pris à la lettre et surtout il n'est pas limitatif.
- D -

II. POURQUOI UN PROGRAMME?

Penses-tu que :

- A - Le programme indique les notions que les enfants doivent obligatoirement apprendre.
- B - Il devrait au contraire indiquer toutes les notions que les enfants peuvent aborder.
- C - Il est indispensable d'aborder avec les enfants le plus de notions possible tout en étant persuadé qu'elles ne seront vraiment complètement acquises que plus tard.
- D -

III. LA PROGRESSION

Penses-tu que :

- A - La progression est liée à l'acquisition des connaissances.
- B - La progression est liée au tâtonnement expérimental de l'enfant.
- C - Le maître doit suivre une progression établie (programme - instructions - livre...).
- D - Il faut faire la progression qui correspond à ses connaissances.
- E - Chaque enfant a son tâtonnement individuel et le maître doit l'aider et le favoriser.
- F - La progression à suivre est celle des enfants au niveau du groupe.
- G -

IV. LE PROGRAMME

Penses-tu que :

- A - Le programme doit être conçu en vue d'une progression obligatoire.
- B - Le programme ne doit être qu'une liste de notions à aborder sans idée de progression.
- C - Le programme peut permettre toutes les progressions naturelles.
- D - Le programme doit être la liste des notions qu'un enfant moyen peut acquérir.
- E - Le programme devrait être au contraire la liste des notions de base de la mathématique, sans aucune obligation ni cloisonnement de temps ni d'âge.
- F -

Soulignons toutefois qu'il n'existe pas de règles absolues sur ce que l'enfant peut ou ne peut pas apprendre les premières années.

DIENES

Peut-on enseigner aujourd'hui en quatrième (ou : à l'école primaire) ce qui n'était étudié, il y a encore quelques années, que par quelques licenciés particulièrement doués ? Une telle phrase a été prononcée — ou même écrite — des milliers de fois.

A. WARUSFEL

L'enseignement des mathématiques n'est-il pas organisé depuis longtemps, n'a-t-il pas eu tout loisir d'améliorer ses méthodes et ses programmes ? Y a-t-il un fait nouveau, dans le développement des sciences, ou dans notre civilisation, ou dans les mathématiques, ou dans l'enseignement, pour justifier aujourd'hui une remise en cause de tout ce que nous avons appris et enseigné sous le nom de mathématiques ?

E. DUPONT

Dans la grande réforme de l'enseignement actuel, on aurait très bien pu ne pas toucher aux programmes eux-mêmes, qui fixent la liste des propriétés que l'on doit avoir étudiées, et introduire néanmoins la « révolution » ensembliste simplement pour sa commodité et la clarté qu'elle apporte aux théories, classiques ou autres. Grâce à ce vocabulaire et à ces symboles nouveaux l'enfant, à maturité égale, peut maîtriser une somme plus vaste et plus abstraite que par le passé.

A. WARUSFEL

Marque d'une croix les propositions auxquelles tu adhères.

I - ATTITUDES FACE A LA MATHEMATIQUE

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K
PLACE DE LA MATHEMATIQUE											
VERITE MATHEMATIQUE											
LES MATHEMATICIENS											
RAPPORTS AVEC LES MATHEMATICIENS											
LE LANGAGE MATHEMATIQUE											
LE VOCABULAIRE MATHEMATIQUE											
DOIT-ON ENSEIGNER EN MATHEMATIQUE											
MATHEMATIQUE ET SOCIETE											
MATHEMATIQUE ET PEDAGOGIE											
PLACE DANS L'ENSEIGNEMENT											
MATHEMATIQUE ET CALCUL											
MATHEMATIQUE ET CALCUL VIVANT											

Marque ici les propositions que tu as ajoutées.

Remarques. (à communiquer à J.-J. DUMORA
42, rue H. Dheurle - 33 - La Teste)

Marque d'une croix les propositions auxquelles tu adhères.

II – LE MAÎTRE ET L'ENFANT

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K
ATTITUDE FACE A L'INCONNU											
INFORMATION RECYCLAGE											
ATTITUDE FACE AU CONNU											
LA CREATION ET L'ENFANT											
APPORT DE L'ENFANT											
LA LOGIQUE ENFANTINE											
L'ESPRIT CRITIQUE DE L'ENFANT											

III – LES MOYENS ET LES CADRES DE TRAVAIL

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K
FAUT-IL UN MATERIEL ?											
QUEL MATERIEL ?											
UTILISATION DU MATERIEL											
LES JEUX											
LES FICHES											
NECESSITE DU PROGRAMME											
UN PROGRAMME, POURQUOI ?											
LA PROGRESSION											
LE PROGRAMME											

(suite de la page 24)

OBSERVER LIBREMENT SUR LE VIF

On a parlé de révolution à propos de l'enseignement de la mathématique ou à propos de l'application du tiers temps ; mais ce serait sans doute une grande révolution aussi si on supprimait dans toutes les écoles les livres classiques de sciences de la nature, pour y introduire ou n'y conserver que ceux qui peuvent aider à la détermination et à la classification. La même guerre doit être déclarée au verbalisme mortel et aux exposés arides des maîtres. Car dire les choses à un enfant, même en les lui montrant ensuite, ce n'est pas lui apprendre à observer malgré ce que certains croient ; c'est faire de l'enfant l'outre bien pleine des observations des autres.

Je voudrais donc que vous compreniez bien dans quel esprit ces fiches — que je ne veux pas appeler fiches-guides — doivent être employées. Chaque maître doit y apporter son initiative et son travail personnel pour les vivifier. Mieux encore que Rousseau pour Emile, entraînons nos élèves à examiner quotidiennement plusieurs choses et à noter seuls ce qu'ils découvrent. Détachons-nous progressivement de notre rôle de précepteur attaché à leurs pas, pour arriver à leur laisser la plus grande liberté et leur confier à eux-mêmes le soin de leur propre éducation. Cela ne signifie pas qu'il faille les abandonner entièrement à eux-mêmes. Votre intuition saura vous guider afin de limiter à l'essentiel votre part du maître : savoir orienter la recherche, l'encourager, mettre en relief certaines réussites et vérifier à l'occasion sans exagérer l'importance du contrôle.

Les innombrables feuillets du merveilleux « livre » de la nature s'ouvrent à vous.

F. DELEAM

L'ICEM a publié depuis la rentrée :

- BTJ 51 Pépé le petit pâtre
- 52 Faisans et perdrix
- BT 710 Ainsi naît la vie
- 711 Il y a 4 000 ans dans les Alpes
- SBT 287 Jouets à vents
- 288 Dans l'espace
- 289 Les institutions napoléoniennes
- BT2 21 Transmission de la vie chez les animaux
- BEM : Disque ICEM n° 5 - Les petits chantent la famille
- Disque document sonore de la BT (n° 1 - Interview d'un Indien) - Les compagnons de Rémi.

bibliothèque de travail



En ce début d'année, il est encore temps de faire le bilan de notre travail de l'année scolaire passée.

Entre le 15 septembre 1969 et le 15 septembre 1970, il est arrivé à Cannes des projets de brochures qui ont été lancés dans le circuit des Comités de Lecture.

Beaucoup d'entre eux paraissent cette année scolaire 1970-71. D'autres plus tard. Très peu sont rejetés. La liste est imposante si elle n'est pas encore suffisamment confortable pour nous assurer un planning établi convenablement à l'avance. Il y a des manques. Tout cela est très sauvage...

Vous avez votre mot à dire. Et surtout votre participation à apporter.

Les sujets sont placés dans l'ordre de leur enregistrement à Cannes.

Liste des projets :

B.T.

1. Fauves de France.
2. Gentilshommes verriers.
3. Chocolat.
4. Mines de Lorraine.
5. Race charolaise.
6. Drôme en armes.
7. Textiles chimiques.
8. De la Terre à la Lune.
9. Van Gogh (paru).
10. Une fontaine du XVIII^e siècle (paru).
11. Charleville (paru).
12. Papa est garde-chasse (paru).
13. Lyon.
14. Le ver à soie.
15. Forêt landaise.
16. En Guyane Française.
17. Vlaminck.
18. Le Tabac.
19. Le moteur linéaire.

20. Cave coopérative en Charente.
21. Le Concorde.
22. Olivier et les graines.
23. Ainsi naît la vie (paru).
24. Frank enfant de batelier.
25. Marseille, Europort du Sud.
26. Les Oiseaux (art).
27. José Manuel, enfant du Guatemala.
28. Protégeons les rapaces.
29. Mines de fer de Lorraine.
30. Sedan 1870.
31. L'année terrible.
32. Le vitrail.

S.B.T.

1. R.G. Cadou (paru).
2. Dans l'espace (paru).
3. Naissance d'une grande industrie capitaliste.
4. Cahiers de doléances.
5. Maquettes marines I.
6. Maquettes marines II.
7. Paysans du Rouergue.
8. Paysans du Moyen Age.
9. La trouée de Belfort.
10. De la Terre à la Lune.
11. Petits métiers d'autrefois en Provence.
12. Vlaminck.
13. Petite histoire de la peinture contemporaine.
14. Ferme auvergnate.
15. Relevés annuels de Météo.
16. Réalisation d'un dessin animé (paru).
17. La force de l'air.
18. L'exploitation des noms de lieux.
19. Ferme à cour ouverte en Charente.
20. Une ferme de Chalosse.
21. Comment consulter le cadastre.
22. Napoléon.
23. Le gaz carbonique.
24. Pour l'éducation sexuelle.
25. Chèques bancaires.

B.T.J.

1. Pépé le petit père (paru).
2. Le train (paru).
3. Faisans et perdrix (paru).
4. Sur la plage (paru).
5. La craie.
6. Usine de poupées.
7. A l'hôpital.
8. Zoo, tome I.
9. Zoo, tome II.
10. Chez nous, à Beaufort, en Savoie.
11. Tortues aquatiques.
12. Le Miel.
13. Le sanglier.
14. La Taupe.
15. Si tu viens à Concarneau...
16. Il coule le cidre doux.
17. Papa élève des vaches.
18. Le furet.
19. Le lézard.
20. La gazelle.
21. Le tacot.
22. La vie du canal.
23. Maman est vendeuse dans un grand magasin.
24. Métiers à domicile.
25. La vie d'un sculpteur.
26. La maison vendéenne.

B.T.2

1. Littérature engagée.
2. Maîtres et élèves au siècle dernier.
3. Le suffrage universel.
4. An English techn. School.
5. Transmission de la vie chez les animaux (paru).
6. Combien d'Hiroshima (paru).
7. Pourquoi la guerre de 14.
8. Les Indiens (paru).
9. L'écume des jours.
10. Lempdes, commune de France.

11. Qu'est-ce que l'anarchisme ? (paru).
12. Lénine.
13. Visages du Maghreb.
14. L'Amérique pré-colombienne.
15. La peine de mort (paru).
16. B. Brecht et l'hittérisme.
17. Le Service Civil International.
18. Protection de la nature.
19. Une exploitation agricole en Champagne.

Cette année nous ne publierons pas à nouveau la liste de tous les projets annoncés. Le document de base reste le numéro spécial de Techniques de Vie n° 117 bis. Très peu de courrier a suivi sa parution. Très peu de rectifications.

Cette année nous publierons seulement la liste des projets qui sont retirés du planning.

— soit que l'annonce soit trop ancienne, datant de 1967 ou 1968,

— soit que les camarades aient dû renoncer,

— soit qu'il y ait double emploi ou un plan de parution différent.

En conséquence :

● Vous pouvez à votre tour vous atteler au sujet.

● Vous pouvez protester si le sujet est supprimé alors que vous y travaillez encore... lentement, mais sûrement !

● Vous pouvez vous étonner de ne pas voir tel ou tel sujet annoncé.

● Ou tel autre qui l'est alors qu'il serait inutile ou trop particulier.

Dites-nous ce que vous pensez.

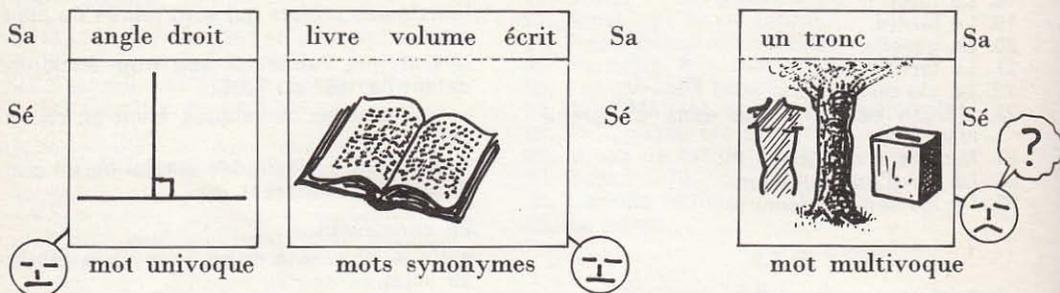
M.E.B.

Notre camarade Daniel BORZEIX, Ecole de Garçons, 45 - Cepoy, veut préparer un projet de BT sur « Saint-Louis en Occitanie ». Tous ceux qui sont intéressés et veulent l'aider en lui fournissant documents écrits, illustrations, références de livres ou d'articles de revues, etc., traitant de ce sujet, sont priés de se mettre en rapport avec lui.

MOTS UNIVOQUES ET MULTIVOQUES

HISTOIRES DROLES ET MENSONGES

1. Un signifiant peut n'avoir qu'un seul signifié : MOT UNIVOQUE
2. Un signifié peut être traduit par plusieurs signifiants : MOTS « SYNONYMES »
3. Un signifiant peut correspondre à plusieurs signifiés : MOTS MULTIVOQUES.



Le cannibale arrive au dessert :

Sa — J'en ai assez de vos petits suisses. Demain, je veux un esquimau
 Sé citoyen suisse dessert habitant du pôle dessert

Le fils, après avoir accidenté la voiture du père :

Sa — Tu sais p'pa, la voiture n'a presque pas souffert...
 locuteur : 5 000 F de réparations 50 F de réparations : auditeur

La comédie emploie souvent ce genre de procédé dans le *quiproquo* : un personnage parle d'une chose et son interlocuteur en comprend une autre. Ex. : Cléante fait l'éloge de Mariane et Harpagon croit qu'il fait l'éloge de sa cassette dans *l'Avare* de Molière (1668).

D'où aussi l'emploi des mots à double sens, etc.

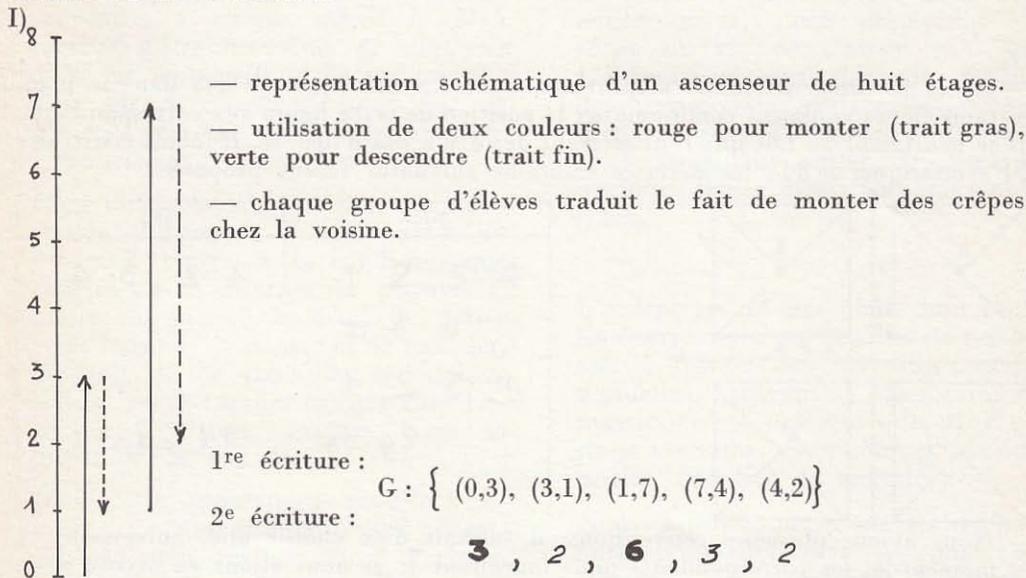
PROLONGEMENTS : On peut chercher à démonter le mécanisme de certains bons mots ou histoires drôles. On peut aussi écrire et jouer une petite scène reposant sur un quiproquo.

LES NOMBRES RELATIFS

Dans la classe, deux grands courants d'idées se dégagèrent :

- Une étude sur les ascenseurs d'Allonnes, cité dortoir de la banlieue du Mans.
- Un travail par plusieurs équipes sur la symétrie.

ÉTAPES DE LA RECHERCHE



— L'ennui était que nous possédions bien deux écritures des relatifs mais l'écriture des couples était l'opposé de l'écriture conventionnelle. Elle était le graphe d'une relation que je leur ai fait formuler : je pars du... pour arriver au...

Il suffisait de l'écrire sous une autre forme ainsi les deux écritures coïncidaient.

R : J'arrive au... en partant du...
 $G : \{ (3,0), (1,3), (7,1), (4,7), (2,4) \}$
3 , 2 , 6 , 3 , 2

— Les élèves pouvaient alors trouver le nombre d'étages franchis en montant, en descendant..., ce qu'ils se sont empressés de faire. A quel étage arrivaient-ils en partant du rez-de-chaussée ou en partant d'un étage quelconque. (Introduction de l'addition des relatifs).

— Mais monter de trois étages pouvait alors s'écrire :

(3,0)
(6,3)
(7,4)
(12,9)

(Découvertes des classes d'équivalence qui furent complétées par ce qu'ils appelèrent le chef de file, ici + 3)

— Certains même constatèrent

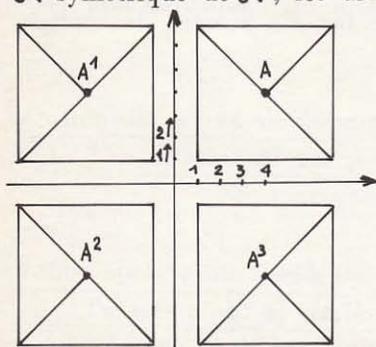
(3,0)
(6,3)

$$3 + 3 = 6 + 0$$

(Relation d'équivalence : \mathcal{R} définie sur $\mathbb{N} \times \mathbb{N}$ tel que $a + b' = b + a'$).

II)

— Après la construction de nombreuses figures symétriques situées dans le plan, certains élèves voulaient communiquer la position de cette figure aux correspondants, ils se heurtaient au fait que tout élément de \mathbb{N} n'a pas d'opposé. Il fallait construire \mathbb{N}' symétrique de \mathbb{N} , les diverses solutions suivantes furent proposées.



\mathbb{N}'				\mathbb{N}				
A	ε	S	↑	0	1	2	3	4
	c	b	a					
4'	3'	2'	1'					
		2g	1g		1d	2d	3d	

— Nous avons plusieurs conventions, il suffisait d'en choisir une, universelle. A ce moment-là, les correspondants nous fournirent $\bar{1}$, $\bar{2}$, nous étions en accord avec une écriture traditionnelle qui nous apparut simple et répondant à la fois à nos problèmes de symétries, d'ascenseurs ou de mère veux-tu.

— Et nous avons conclu que

$$\mathbb{N} \cup \mathbb{N}' = \mathbb{Z}$$

$$\mathbb{N} \cap \mathbb{N}' = \{0\}$$

Ces travaux qui s'échelonnèrent sur un mois et demi furent l'œuvre de toute la classe par groupes de quatre ou cinq.

NOS PROJETS

Claudine CAPOUL

« Les éducatrices maternelles sentent d'instinct que le privilège d'interpréter la vie est en réalité une chose simple de communication, de confiance et d'amour... poésie naturelle et spontanée qui laisse à chaque enfant le droit premier d'être lui-même, de s'intégrer à la vie universelle, à la vie sociale : c'est par ce chemin-là qu'on fait un homme », écrivait Elise Freinet dans L'Éducateur d'avril 1970 (n° 7).

C'est bien cela, n'est-ce pas, que nous voulons : faire de chaque enfant un homme ? Est-ce à la condition que chacun ait le droit et la possibilité, d'être lui-même ; le droit de parler et de chanter, de danser et de modeler, le droit de ne pas aller à l'atelier-lecture ou à l'atelier-calcul ? Être lui-même, à chaque instant, dans la plénitude de son être.

Mais cette spontanéité est-elle vraiment, totalement, naturelle ? N'est-elle pas aussi quelque chose d'acquis, quelque chose qui peut être ou ne pas être, selon le milieu où évolue chaque individu ? De plus, l'enfant auquel nous pensons est — même si nous le refusons — un élève. Placé dans des conditions spéciales et qui lui sont imposées, il commence sa socialisation. Et nous savons bien que toute socialisation suppose des règles, que toute vie avec les autres est plus ou moins contraignante.

C'est entre ces deux pôles : le plus de liberté possible à chaque enfant et la nécessité de l'organisation de la société-classe, que se situe notre intervention d'éducatrice. Dans cette année 70-71, nous donnerons des récits de vie de classes, soit dans L'Éducateur, soit dans le bulletin des Commissions maternelles et cours préparatoires (1). Aujourd'hui, je voudrais seulement tenter de discerner quelques lignes directrices pour notre travail.

L'enfant est un être neuf, dont toutes les énergies actives essaient de s'exprimer à travers des inventions orales, gestuelles, artistiques. Mais cette expression n'est possible que dans une classe « ouverte », aux côtés d'une éducatrice attentive et aidante.

Nous avons toutes une recherche à faire pour préserver — dans nos classes — ces possibilités d'invention. Les années passées, nous avons porté l'accent sur des techniques presque seulement graphiques. Il nous faut

(1) Celles qui sont abonnées à l'Éducateur et veulent participer au travail de commission, peuvent s'abonner au bulletin auprès de leur Délégué départemental.



Photo A. Ducos

repenser à l'expression libre orale : que de richesses chez les 2 à 4 ans !

Qui essaiera de réaliser des enregistrements d'évolution du langage chez les petits ?

Il nous faut, aussi, supprimer des tables et des chaises dans nos classes pour préserver à tout prix, une aire d'évolution où seront rendues possibles toutes les inventions gestuelles. En techniques artistiques, donnons des matériaux permettant des œuvres en trois dimensions : modelage, sculpture, marionnettes, bricolages de tous genres. Enfin, lisons les expériences relatées par Auverdin sur l'importance de l'expression libre écrite.

Après tout cela, mais après seulement, nous équiperons les ateliers lecture et calcul.

A propos d'ateliers, nous avons aussi à repenser à leur place dans une journée de classe. Si nous voulons réellement offrir le plus de liberté possible à chaque enfant, il nous faut organiser nos journées en *ateliers permanents*. Notons cependant que cette possibilité d'avoir, installés en permanence, aussi bien l'atelier-musique que celui lecture, l'atelier-bricolage que celui calcul et logique, ne signifie pas l'absence totale de vie de la collectivité-classe. Il est évident qu'un enfant qui a réalisé un travail veut le montrer aux autres, qu'un petit groupe qui est arrêté dans sa recherche a besoin de l'aide de la classe : ces moments d'échanges seront alors riches des vraies questions et réponses des enfants.

Je crois enfin que nous découvrirons une double richesse dans cette vie en ateliers permanents. Premièrement, l'enfant qui choisit la forme de son travail dans l'atelier de son choix, le fait selon une motivation intérieure profonde. Cette année, dans ma classe, Michel (5 ans $\frac{1}{2}$) n'a vraiment « travaillé » que pour réaliser une marionnette pour l'anniversaire de sa petite sœur, un garage (en menuiserie) pour l'anniversaire de son frère aîné, un dessin et un texte pour celui de sa maman. A ces occasions, il a cherché seul idées et matériaux, s'est choisi des aides compétents quand il ne savait pas faire seul et a travaillé vite, avec persévérance et soin, faisant ainsi preuve de trois qualités qui, en temps ordinaire, ne le caractérisent guère.

Le deuxième avantage de la classe-atelier se fait jour à travers une meilleure socialisation des enfants, donc

une meilleure construction de chaque individu. La classe ne se déroule sans heurt grave que si la communauté des enfants se choisit des règles de vie et les fait respecter, que si un courant d'échange existe en son sein. Madame Bandet, Inspectrice générale des Ecoles maternelles, disait en 1967 : « *Cherchons les chemins qui conviennent à nos enfants, dans le milieu où ils sont ; cherchons comment ils recueillent, comment ils ramassent et comment ils gardent ce qu'ils doivent savoir. Essayons aussi de savoir comment ils donnent. Car il y a toujours les deux chemins. Sans ce va-et-vient, sans cette aptitude à prendre des autres et du milieu, ce qui doit nous venir, et sans cette aptitude aussi à donner aux autres ce que nous devons donner, il n'y a pas de véritable vie affective ni intellectuelle. C'est cela la véritable communication. L'expression doit aussi dire non pas ce qu'on a reçu, mais ce qu'on a trouvé, ce qui est soi-même...* »

Ainsi la tâche est longue, encore. Et pour cela, exaltante ; aussi bien pour les nouvelles dans le Mouvement que pour les anciennes.

C'est sur les nouvelles venues que nous comptons pour nous « réveiller », pour nous aider à sortir du « ron-ron » de nos classes, pour nous aider à ne pas prendre notre parti des 50 enfants (ni même 35) par classe-maternelle.

C'est des anciennes dont nous avons besoin pour faire part de leurs expériences, de leurs trouvailles. C'est toutes ensemble que nous construirons l'École maternelle que nous voulons vivre. Et croyez-le, sa défense est urgente. Ne la jugez pas inutile, ne laissez pas les autres « défendre notre territoire », selon l'expression d'Elise Freinet. Nous sommes les mieux placées pour le faire.

Réunissons les parents de nos élèves et parlons avec eux de notre vie de chaque jour. Ils deviendront nos premiers et plus solides défenseurs. Puis, selon l'optique de chacune d'entre nous, militons — sans peur du mot — au sein d'un syndicat, d'une association maternelle ou de tout groupement qui partage nos idées en matière d'éducation.

La tâche est lourde, certes, mais chacune doit pouvoir compter sur l'aide des autres.

N'hésitez pas à m'envoyer notes, articles, questions, extraits de cahiers de roulement.

Claudine CAPOUL
63, rue Paul Camelle
33 - Bordeaux-Bastide

Photo A. Ducos



STOP

ÉDUCATION



Il y a une route qui est celle de la vie.

Il y a certains qui filent tout droit — vers la retraite.

Il y a des éducateurs qui prennent en charge ceux qui marchent sur le bord de la route. Ceux-là font signe : STOP !

Heureusement !

(D'autres piétons — même jeunes! ne font plus signe... Découragés. Las. Ne levant plus les yeux vers l'horizon. Ne comptant plus que sur leurs muscles et le silence de leurs dents serrées...)

Ceux qui font signe, il faut les prendre.

Il faut prendre à cœur de les mener plus loin. De leur donner courage. De se charger.

Il faut faire profiter de notre voyage (il n'appartient pas qu'à nous, ce voyage !).

Tout en continuant notre route, il faut transporter, donner à voir. Et puis aussi parler au volant. S'intéresser. — D'où venez-vous? — Où allez-vous? — Qui êtes-vous? — Moi, je vais là...

Car il se peut que le voyage fait en commun se déroule en silence. C'est le plus triste ! On se véhicule, c'est tout ! Les uns ne savent pas lier connaissance, les autres ne savent pas s'abandonner. A tous, la même route ne leur suffit pas. Ils vont de part et d'autre. Sans intérêt. Sans gentillesse. Sans tolérance. Etrangers. Et pourtant c'est d'échanges que se fait la route ! C'est aussi la voie de communication... mieux connaître les passagers, découvrir le conducteur, apprécier ensemble les lacets de la côte ou le passage du pont, inventer ensemble la chanson de la route, découvrir ensemble l'étape...

La rentrée n'est pas si loin pour qu'on puisse encore se questionner : cette prise en charge de ceux qui marchent n'est-ce pas le meilleur du chemin de la vie, quand ce chemin est partagé ?

MEB

ANALYSE D'UN ÉCHEC

Roger FAVRY

L'an dernier parut dans L'Éducateur Second degré sous le titre *La bicyclette* un conte apparemment écrit par une élève de première, d'une facture assez solide pour justifier une analyse de la logique du récit. Le texte était en fait loin d'être personnel et deux lecteurs m'en fournirent la preuve. Restait à analyser cet échec. J'étudierai d'abord la genèse de la remise en question puis les rapports de l'imitation de l'expression libre. Dans un autre article j'étudierai la nouvelle organisation de la classe et plus tard, bien plus tard, l'expression libre et la notion d'école artistique.

I. GENESE DE LA REMISE EN QUESTION

Sitôt reçue la première lettre de lecteur, j'ai demandé en particulier à Yvette, auteur du texte, la véritable genèse de l'affaire. Dans une conversation détendue d'une dizaine de minutes, je sus qu'elle voulait écrire un texte sur un problème familial, une histoire d'enfant. Elle se souvint d'un conte paru dans *Mode de Paris* et le relut. Elle chercha à écrire une autre histoire mais en vain : le conte était trop cohérent pour admettre une transformation profonde, tout ce que l'on pouvait faire, c'était rêver autour. Yvette se contenta donc de

réduire cette histoire à un récit de quatre pages 21 × 27. Ce conte m'est remis comme une œuvre personnelle. Je le trouve bien construit et incite Yvette à le lire. Celle-ci se trouve un peu gênée, demande l'avis des camarades de son groupe de travail. Celles-ci jugent qu'après tout, elle a fait « quelque chose », bref qu'elle peut le lire... Ce qui est fait. La classe demande la relecture, nous analysons le texte et demandons à Yvette comment elle a fait pour l'écrire. Elle explique qu'elle a d'abord songé à écrire l'histoire de la mère mais que finalement elle a changé d'avis, etc.

Au fond d'elle-même elle est bien embêtée d'autant que la classe décide que le texte sera envoyé aux correspondants dans la prochaine émission magnétique. Elle ne peut reculer. La procédure est quasi-automatique ! Les correspondants aiment le texte, je reprends l'analyse faite en classe et je fais part de l'ensemble à L'Éducateur. Ici j'ai un doute : ne devrais-je pas demander l'autorisation d'Yvette pour publier ce texte ? Le temps me manque. Le texte paraît.

Avec 140 élèves, je suis abondamment fourni en textes plus ou moins libres et plus ou moins personnels. Quand je constate certaines erreurs, certains

plagiats, la mise au point est vite faite. L'apprendre par l'extérieur est plus grave : ceci peut donner des armes faciles aux détracteurs de l'expression libre et de toute manière remet en question l'authenticité des textes. Il n'était donc pas question de laisser passer cette histoire sans l'approfondir. J'ai donc rédigé une fiche de travail à laquelle mes élèves ont répondu sous des formes diverses. Dans la classe en question, cela s'est fait par écrit après discussion en Phillip 6.6 (groupes de 6 élèves discutant pendant 6 minutes), dans les autres classes en discussion générale. Voici les questions posées :

1. Est-ce qu'il vous est arrivé souvent de donner des travaux qui n'étaient pas de vous? Nombre de fois?
2. Qu'est-ce que vous empruntez alors?
— un autre texte inextenso?
— un autre texte réduit avec les mêmes phrases?
— l'argument et le plan d'un autre texte?
— mélangez-vous les phrases de plusieurs textes?
— autre méthode utilisée?
3. Quelles sont les raisons qui vous poussent à le faire?
4. Avez-vous l'impression que malgré cela vous avez progressé en français? Avez-vous l'impression qu'un texte plagié vous aidait à mieux comprendre une construction de texte ou un style? Donnez des exemples.
5. Pensez-vous que le système des plans de travail fonctionne mal et en quoi précisément?
6. Si on n'impose pas une norme, les élèves risquent de ne pas travailler ; si on en impose une, ils risquent de tricher.

— Faut-il imposer une norme et laquelle?

— Faut-il laisser les élèves entièrement libres de leur travail?

— Dans ce cas la notation a-t-elle encore un sens?

— Si on dit aux élèves de rédiger des « Essais de création personnelle » à quelles conditions selon vous cette formule sera-t-elle à l'abri du plagiat?

— Ne faudrait-il pas qu'à la fin de chacun de ses essais, l'élève dise loyalement ce qu'il a emprunté à un autre? A quelles conditions le dira-t-il?

7. Avez-vous l'impression que l'expression libre telle que nous l'avons pratiquée jusqu'à présent vous a apporté quelque chose et quoi?

8. Quand un élève lit un beau texte au tableau, doutez-vous de lui? Pensez-vous qu'un adolescent soit capable d'écrire de tels textes et qu'est-ce qu'il faut pour qu'il puisse le faire selon vous?

Le questionnaire est très directif car à travers une histoire similaire (deux textes plagiés dans le dossier pédagogique n° 23 « Une jolie promenade » et « Orage ») j'avais constitué un dossier sur ce problème particulier grâce à l'apport de quelques camarades qui m'avaient fait part de leurs réflexions. Les questions se recourent (4 et 7 par ex.) parce que je voulais obtenir grâce à plusieurs éclairages des réflexions embryonnaires quelquefois mais révélatrices de problèmes sous-jacents. Enfin le style est volontairement négligé. Il fallait déculpabiliser les élèves pour savoir et non juger.

Nous sommes souvent ce que nous font les circonstances : les élèves trichent parce qu'ils sont d'abord en situation de tricher. Cela n'enlève rien au sentiment de la liberté et de

la responsabilité mais pour exercer un tant soit peu l'une et l'autre il faut un minimum de circonstances favorables. Cette idée va loin : tout délit met en question l'organisation sociale qui le permet ou qui l'impose.

Il faut donc ausculter les mécanismes en cause pour les modifier. Ici la pièce défectueuse était le plan de travail. Je le sentais depuis longtemps mais la routine ne m'incitait pas à remettre en question un système que j'avais eu du mal à mettre en marche. Pour le démonter et trouver la force de le reconstruire il fallait un événement. L'événement était là.

La première question était ambiguë : que veut dire un texte « qui n'est pas de soi » ? Un élève lit un article sur la drogue, l'approuve, en souligne les termes principaux et rédige un essai. Est-ce personnel ? Seule la conviction intime permet de trancher... et encore ! Ce fut le critère adopté.

Nous trouvâmes les pourcentages suivants :

22% n'avaient jamais rien écrit en plagiant

23% l'avaient fait une fois

26% l'avaient fait deux fois

19% l'avaient fait trois ou quatre fois

10% l'avaient fait plus de cinq fois.

On peut juger diversement ces chiffres : soit en disant que plus des 3/4 des élèves trichent, soit en disant que plus des 3/4 trichent rarement...

La seconde question permet d'affiner ces résultats. En tenant compte du fait que certains élèves employaient plusieurs méthodes :

8% copiaient un texte inextenso

13% réduisaient un texte (cas de *La bicyclette*)

44% empruntaient l'argument et le plan

5% mélangeaient des phrases
8% utilisaient un emprunt d'idées conçu d'une manière large.

La méthode « argument + plan » (44%) s'explique aisément : pour les habitués à la dissertation traditionnelle, j'utilise le montage de lecture. Je présente un montage de poèmes de Ronsard, nous discutons rapidement sur chaque poème, puis nous traitons un sujet de dissertation. S'ils l'ont déjà traité (puisqu'il est photocopié), cela correspond à un corrigé, s'ils désirent le traiter ensuite ils ont déjà l'argument et le plan, s'ils veulent garder ce dernier.

La troisième question précise les raisons du copiage. D'abord le manque de temps et l'excès des exercices dans d'autres disciplines : « *Il faut partir d'une donnée : l'élève est conditionné par sa scolarité, sa classe. Il doit fournir un effort sanctionné et non pas guidé par ses professeurs. Souvent chargé de travaux qui se disent primordiaux dans sa section, il doit se consacrer à eux et délaier les matières que l'on lui fait juger moindres en importance. Mais il doit tout de même les exécuter pour s'assurer une moyenne ; pitoyable moyenne ! Pressé de toutes parts, il fait fi de sa conscience et se jette désespérément dans la copie, remède à son débordement* ». Un autre élève : « *Pour écrire un texte assez bon dans un style correct il faut au moins une semaine de travail. On laisse dormir le texte, puis on le retouche jusqu'à ce qu'il nous paraisse bon* ». Ensuite le plan de travail était mis en cause : il est rendu tous les quinze jours et l'élève s'auto-évalue par une lettre. Mais plus il écrit, plus il consolide sa lettre ou peut prétendre à passer dans une lettre supérieure. Ainsi ce système pervertit toute l'expression libre : là était l'erreur. Mais comment y remédier ?

Reste une troisième raison, celle que signalait R. Ueberschlag en 1967 dans L'Éducateur : « L'adolescent s'avance masqué » (*L'enfant plagiaire*) Un de mes élèves de cette classe de première, issue de plusieurs brassages écrit : « *Peur du ridicule : mes propres idées auraient pu faire rire, je préférerais que ce soit celles des autres qui les fassent rigoler.* »

La cinquième question précise bien le problème. Les élèves copient parce qu'« *ils ont peur de perdre la face en se ridiculisant* » (autre élève). « *Dans la classe les trois-quarts n'ont pas atteint le stade de maturité qui pousse le jeune à s'intéresser à d'autres problèmes que les histoires de bal et d'amourettes.* »

L'expression libre était donc bridée par ce gouffre entre l'individu et le groupe-classe et l'organisation générale ne favorisait pas suffisamment les petits groupes. Pourtant ils sont fondamentaux comme on le voit pour Yvette. En même temps le jugement sur le plan de travail se nuance.

Un élève est contre. D'autres le jugent nécessaire mais pratiquement tous considèrent qu'il met trop l'accent sur le rendement d'autant que la méthode employée « *implique beaucoup de travail et dans une section comptable on est obligé de faire passer le français au second plan ; peut-être à contre-cœur car c'est vraiment intéressant. Mais pour faire un montage, il faut au moins huit heures de travail entre lecture, recherche, rédaction, etc. Pour faire une conférence idem...* » Certaines réponses permettent de voir clairement l'erreur de l'auto-évaluation : sous forme de lettre ou de note c'est toujours un *masque* posé sur le travail de l'élève. C'est une *sanction* non un *guide* : comment en faire un guide ?

La quatrième question prouve qu'un échec sur un point ne remet pas en question une ligne de travail. Une forte minorité ne plagiait pas. « *Je n'ai jamais plagié un texte libre. Pourquoi ? Parce que le texte libre doit faire ressortir la personnalité et qu'il est propre à l'épanouir. De plus je garde une fierté de ce que je fais même si c'est en partie raté car j'ai appris à ne pas me décourager et pour moi le but de l'homme c'est de créer.* » Un aveu allait dans le même sens : « *un texte (copié) dans l'année, lequel m'a donné à réfléchir et m'en a dissuadé.* »

Environ 79% des élèves estiment avoir progressé, 16% s'estimant stationnaires, 1% en baisse et 4% attribuant leur progrès à l'âge. « *J'ai la nette impression que j'ai progressé en français, parce que j'ai appris à ne pas avoir peur de dire mes opinions et surtout à avancer mes arguments pour essayer de convaincre les autres. J'ai compris la définition de la culture et j'apprécie de plus en plus les auteurs parce que la méthode Freinet ne nous bourre pas tout le temps d'auteurs classiques. C'est pourquoi j'éprouve autant de plaisir maintenant à lire Baudelaire que Sartre ou qu'un Tintin ou un Astérix.* » « *L'expression libre m'oblige à construire un texte et de ce fait j'arrive à mieux m'exprimer mais cela me prend assez de temps.* » « *Le français dompte mon langage. Je n'ai pas peur de parler devant les gens. Je commence à savoir converser.* » « *Cette année j'ai décidé d'écrire peu de textes libres mais de me faire une personnalité car au fur et à mesure que j'écris je me rends compte que je progresse.* »

La septième question confirme ces appréciations mais avec une plus forte réserve, 30% jugeant n'avoir pas profité de ce type d'enseignement. Parmi

les appréciations favorables : « *Même en ne participant pas aux discussions en classe, j'en retiens quelque chose. Et souvent on reprend les discussions hors de la classe. Là je suis plus libre, je parle, mon style, mes idées sont plus clairs* ». « *J'avais beaucoup d'imagination mais je ne savais pas exprimer mes idées. Pourtant je voulais y arriver. Etant donné que c'était la première année de français et ce sera la dernière où l'on me demandait de faire des contes, des poèmes, j'en ai profité pour me faire mon propre style* ».

II. IMITATION ET EXPRESSION LIBRE

« *Tricherie* », « *plagiat* » ont des connotations morales fâcheuses : elles masquent les problèmes posés par la création. Mieux vaut parler de « *mimèse* » qui en rhétorique désigne un plagiat partiel ou plus largement d'« *emprunt* » ou d'« *imitation* ». Ce problème n'est pas propre au second degré et je préfère de beaucoup laisser la parole à Jeannette Métay qui enseigne dans une classe de perfectionnement.

A propos de *L'enfant plagiaire*
(écrit en 1967).

Je suis très à l'aise devant l'enfant plagiaire et ne crie pas du tout au scandale.

A chaque fois qu'il y a imitation, cela correspond à une préoccupation profonde de l'enfant et la sincérité ne fait aucun doute.

Je pense que dans une classe Freinet, avec le climat, les rapports qu'elle entraîne, l'enfant qui n'a pas envie d'écrire, n'écrira pas, fusse en imitant. Si cela se produit, l'on est passé à côté de ce que doit être le vrai texte libre, c'est-à-dire *libérateur*. On l'a transformé en exercice obligatoire sans

aucune valeur, qui incite l'enfant à copier pour se débarrasser de ce « pensum » !

Je vais peut-être scandaliser, je suis dans une certaine mesure, presque satisfaite du plagiat ! Cela prouve, au moins, que le texte d'auteur ne leur est pas « passé par-dessus », mais qu'il y a eu résonance, car l'imitation n'est jamais gratuite. Et puis, tout le monde plagie ! Je sens une espèce d'analogie entre le « tout a été dit en littérature » et un passage de l'interview de Giono : « La nature occupe une place dans laquelle nous ne pouvons plus rien mettre. On est obligé de mettre *quelque chose* à côté de la vérité ». En effet, on s'appuie sur des thèmes rebattus, mais en introduisant, en mettant un je ne sais quoi tout à fait personnel, qui en fait son œuvre propre. Pourquoi l'enfant n'y aurait-il pas droit ?

Enfin, je pense que, tout comme il a besoin de répéter un certain nombre de fois une phrase, un acte, de refaire la même erreur (voir le « si j'avais » bien corrigé sur le cahier mais qui redevient invariablement à la lecture dans les camarades le « si j'aurais ») afin de s'en rendre maître (cf. *Rémi* de Le Bohec), certains enfants ont besoin d'imiter pour passer au stade supérieur.

Cette étape n'est pas obligatoire, mais pour quelques-uns elle est nécessaire : c'est le seul moyen pour eux de progresser.

D'ailleurs, il n'y a pas que les enfants à en avoir besoin. Voir Molière s'inspirant de Plaute, Boisrobert et Larivey pour écrire *L'Avare* ou, plus près de nous Apollinaire ayant fait des emprunts incontestables à Cendrars. Aurait-il été lui sans cela ?

Comment se présentent les emprunts dans la classe.

Je pense qu'au départ, l'imitation n'est pas consciente. L'enfant ne se dit pas : « je vais faire comme... » il démarre. Puis il s'aperçoit de la similitude et l'annonce aux camarades en présentant son texte. Mes élèves n'ont absolument aucun sentiment de culpabilité à le dire.

Certaines attendent la question d'une camarade : « Tu n'as pas pensé à... ? » pour le faire connaître. Voir : *Le vagabond*. *A quoi penses-tu ?*

D'autres ne le voient pas. Cf fillette terminant son texte par : « Je ne suis pas sur terre pour tuer les pauvres gens ». Une lui a demandé : « Tu n'as pas pensé à la chanson ? » (*Le déserteur* de Boris Vian) « Non ! » Je crois qu'effectivement elle était sincère. Qui n'a pas été surpris de connaître telle ou telle chose, sans avoir eu conscience de l'apprendre ? L'« événement » correspondait à un intérêt profond et s'est inscrit malgré nous dans notre cerveau.

Pourquoi ces emprunts ?

Le vagabond : Le texte de Baudelaire répondait aux préoccupations du moment. Nous nous interrogeons sur Gaston, vagabond bien connu des enfants, faisant presque partie de notre vie. De plus c'est un internat et le désir d'« évasion » y est certain. Chantal aime aussi profondément la nature. Elle a donc éprouvé le besoin d'écrire sur le même sujet.

A quoi penses-tu ? : Très important pour la connaissance de l'enfant. Marie-Claude est une fillette de 12 ans, chétive. La lecture est juste courante. L'orthographe n'est même pas phonétique : le mot s'arrête quand la

ligne est finie. Mais cela ne l'empêche pas d'écrire des textes. Le calcul est presque nul. Elle aime peindre et dessiner.

Elle n'aime évidemment pas les exercices purement scolaires. Sans le texte de Prévert aurait-elle eu l'idée et le courage de le dire ? Est-ce la brèche qui favorisera le déblocage ?

Évidemment je serais peut-être moins à l'aise si cela se produisait souvent. Mais le groupe est là qui réagit lui aussi.

Baudelaire : L'étranger (Petits poèmes en prose)

Chantal, 14 ans :

Le vagabond

Tu marches toujours en regardant les nuages.

Quand arrive le soir, tu te reposes dans un petit sentier.

Tu as choisi le plus joli.

Comme tu es l'ami de la nature, les branches se courbent pour fêter ton arrivée. Les feuilles deviennent lumineuses et les oiseaux te murmurent une douce mélodie.

Tu t'allonges sur la mousse, une violette près de toi.

Et là, tu dors jusqu'au lendemain.

Tu dors car tu es grand fatigué de ta marche.

Puis, tu rêves à la beauté.

Prévert : Le cancre

Marie-Claude, 12 ans :

A quoi penses-tu ?

A quoi penses-tu ? Je te vois immobile, le stylo dans la main. On dirait que tu veux écrire ?

Soudain, tu te réveilles, tu te mets debout à côté du tableau noir et pour te mettre dans la joie, tu dessines une rose.

Alors, tu deviens fou ! Tu danses, tu sautes, tu déchires tes cahiers et

les pages voltigent autour de toi.
Puis la rose s'efface... Tout se calme...
Tu t'arrêtes... Tu deviens triste.



En mettant l'accent sur l'essentiel, Jeannette Métaï déblaye bien le terrain : l'expression libre n'est pas un donné mais une conquête supposant un lent tâtonnement. Il semble qu'il y ait quatre manières d'envisager l'imitation : la mimèse totale, la réduction de texte, le mélange des phrases, les emprunts d'idées.

La mimèse totale correspond à une situation d'échec : on est débordé, le maître est là pour sanctionner, on sauve la face. C'est évidemment l'organisation de la classe qui est en cause. Les élèves jugent généralement que ce procédé est entièrement stérile pour la création. Il faut cependant y voir de plus près. Dans un propos du 21 mai 1921, Alain écrit : « *Stendhal copiait dans les vieilles chroniques des anecdotes italiennes ; je ne sais pas ce qu'il a mis de son cru dans l'histoire des Cenci et je suis peu curieux de le savoir. C'est en copiant que l'on invente.* »

De fait les textes copiés presque littéralement sont légions dans la littérature française : on en trouve chez Ronsard, Montaigne, Pascal, Fontenelle à tel point qu'il est souvent avantageux pour dégager l'originalité d'un auteur de comparer les deux textes, l'original et le texte étudié. Les détails minimes additionnés font en effet les grandes différences. Le cheminement semble rester le même : on relève des extraits d'un auteur que l'on admire comme pour s'approprier son style. Petit à petit interviennent des variations, bientôt l'écriture se dégage progressivement du modèle. Ce type d'appropriation est

tout à fait innocent tant qu'il ne vise pas à un transfert d'attribution et sous cette forme, on peut le permettre aux élèves à condition de pouvoir suivre de près ce tâtonnement. Ce qui explique certaines réponses à la quatrième question posée : « *Si on copie un texte on le comprend mieux* » ; « *même un texte plagié peut apporter de bonnes choses : on comprendra plus facilement la construction, le style, comment s'enchaînent les idées* ».

Le second procédé, la réduction de texte, représente un progrès sur l'étape précédente. Réduire c'est d'abord exclure des éléments jugés secondaires, c'est donc approfondir le sens d'un article, d'un conte, etc. On est proche ici du « rewriting » d'articles du « livre condensé » et des formes innombrables du « digest » que l'on condamne souvent sans examen et qui pourtant prolifèrent dans l'édition. D'où une direction de travail intéressante : la comparaison du texte original et du texte réduit. En ce sens le texte d'Yvette n'avait rien de coupable si elle avait pu dire avant lecture à la classe ce qui s'était exactement passé.

La notion de transformation reste une nouveauté pour les maîtres et les élèves ne la dominent évidemment pas. Ainsi un élève écrit un conte à partir d'une bande dessinée ; ignorant l'importance de l'original, il ne garde pas cette bande. Il a été très difficile en classe de juger en quoi son conte était original ou non. Sans doute avait-il apporté des modifications au thème original mais il les jugeait comme de simples retouches alors que tout le fonctionnement du conte en était affecté. On touche bien à un problème d'organisation du travail : il faut pouvoir suivre en atelier le travail de l'élève car chaque production

pose un problème de création devant lequel l'adolescent est régulièrement désarmé.

Le troisième procédé, le mélange de phrases, représente encore un progrès. A bien y regarder, il est très proche des créations automatiques de textes : des éléments hétéroclites sont rassemblés dans une nouvelle unité. L'amalgame est du reste fréquent : « *ô temps suspends ton vol* » est emprunté par Lamartine à Thomas, « *Qu'allait-il faire dans cette galère* » est de Cyrano de Bergerac et non de Molière, l'image de « *la sphère dont le centre est partout, la circonférence nulle part* » n'appartient pas à Pascal mais remonte à une haute antiquité jusque dans les écrits dits de Hermès Trismégiste.

Si on passe à la littérature populaire, celle de l'épopée, des fabliaux, des sagas, du romancero, emprunts et amalgames sont la règle et les auteurs se fondent dans l'anonymat. Nous sommes donc aux antipodes d'une création littéraire individuelle, tendant à toute force vers l'originalité. Un conteur comme on en rencontre dans la littérature bretonne, irlandaise ou galloise ne cherche pas à être original mais à plaire à son public. En classe nous devons continuellement osciller entre ces deux conceptions de la littérature, la populaire et la savante.

Si on attend de l'adolescent qu'il soit original on est amené à écarter beaucoup de textes en disant qu'ils rappellent ceci ou cela. C'est ne permettre l'exercice de l'expression libre qu'aux plus doués et contraindre les autres à se taire. Mais inversement il faut donner à l'adolescent le goût de se dépasser et de se révéler lui-même dans l'écriture, donc d'être original. Mais on n'est pas original d'un seul coup : il faut beaucoup

de temps à l'expression libre pour mûrir. Il faut donc admettre les étapes intermédiaires même si elles ne correspondent pas à notre conception « moderne » de l'art, conception temporaire du reste car ici et là on voit renaître la conception populaire et anonyme. Il faut démystifier une vision étroite de la littérature en permettant à tous de faire quelque chose par les moyens qu'il juge appropriés.

Et ceci a une dimension politique : le terrorisme en littérature (soyez original ou taisez-vous) c'est l'esclavage de ceux qui croient ignorer au profit de ceux qui prétendent savoir.

Le troisième procédé n'appelle pas de remarques : nous sommes au seuil de la création originale. Un de mes élèves écrit : « *A bien y réfléchir, il n'y a pas de devoir entièrement personnel. On emprunte toujours quelque chose à quelqu'un* ». Simplement le dernier venu essaie de mieux placer la balle (pour reprendre une image commune à Pascal et à Montaigne).

Il serait inutile de continuer à disserter sur les rapports de l'imitation et de l'expression libre. Dans un premier temps il suffit d'identifier les formes possibles de l'imitation, d'indiquer à quoi elles correspondent dans le domaine de la création (j'ai laissé volontairement de côté les aspects psychologiques du problème). Dans un second temps il faudra aborder l'organisation pratique de la classe puisque c'est d'elle que dépend la solution du problème. Une fois ce problème institutionnel résolu on pourra revenir à l'expression libre avec notamment la notion d'« écoles » artistiques telles que nous les voyons se développer dans les classes.

Roger FAVRY

Thérèse LELARGE

Je ne peux pas arriver à comprendre comment on peut concilier *expression libre et notation*.

L'élève est par rapport à nous dans un état d'infériorité à cause de son âge et à cause du sentiment qu'il a, justifié ou non, que nous en savons plus que lui. Nous allons accroître cette distance en portant sur ce qu'il peut faire un jugement de valeur catégoriquement chiffré ou « lettré » (Je ne vois pas grande différence entre lettres et chiffres). Et j'estime que la notation établira un *rapport d'autorité*.

J'aime beaucoup la formule qu'emploient des hommes de gauche sur « l'illusion de neutralité » et je regrette qu'elle ne porte que sur le contenu de notre enseignement et non sur ses structures car nous pourrions aller très loin dans l'étude de cette autre illusion et, peut-être alors parler de la notation. Noter un élève n'est-ce pas l'habituer à s'en remettre à un chef qui juge infailliblement, autoritairement ce qu'il a fait? Dès lors, ne nous plaignons pas, gens de gauche, du résultat de certaines élections : les gens se sont donné un chef puisque dès l'école ils ont pris l'habitude et « acquis » la nécessité d'en avoir un, lequel au besoin, portera, directement ou par personne interposée, une appréciation sur eux.

Je sais l'objection que l'on présente à l'absence de notation. Je le sais

pour avoir dit à mes collègues « et s'il n'y avait plus de notes... » Il faut que je leur répète deux ou trois fois la phrase avant qu'ils aient compris. Et quand ils ont enfin saisi le sens de mes paroles l'épouvante se lit sur leurs visages : « Comment ferons-nous pour tenir nos élèves? Heureusement que nous avons encore ça! » (et le tableau d'honneur!). Je n'ose pas leur répondre qu'il y a chez les jeunes et même chez les adultes, un tel appétit de savoir, un tel désir de se perfectionner que nous pouvons miser à 100% là-dessus.

Je connais un CES près de Carcassonne où le conseil d'administration d'entrée de jeu, a suivi un des professeurs qui souhaitait abandonner les notes parce qu'il ne voyait pas à quoi cela pouvait servir et qu'il préférerait une appréciation très détaillée. Les autres collègues ont accepté de tenter l'expérience. Evidemment cela demande du travail puisqu'il faut noter sur une fiche individuelle concernant chaque enfant les appréciations mises sur toutes les copies. Mais les enseignants sont dans l'ensemble satisfaits. On ne peut préjuger du résultat de l'expérience puisque ce CES ne possède que 6^e et 5^e mais la direction suivie semble la bonne. Je rêve d'être dans un tel CES et de dire à mes élèves : « *A mon avis, cela n'est pas très bien... Pour ma part j'aurais fait autrement* » et les habituer au *relativisme du jugement*. Car la note ou la lettre, malgré



Photo Message

les atténuations, les encouragements, les restrictions... est un jugement de valeur brutal et pas toujours en rapport avec l'effort fourni... C'est une arme dont le maître use en dictateur (mes élèves de premier cycle qui ne sont pas habitués à porter un jugement sur leur travail le voient à peu près ainsi).

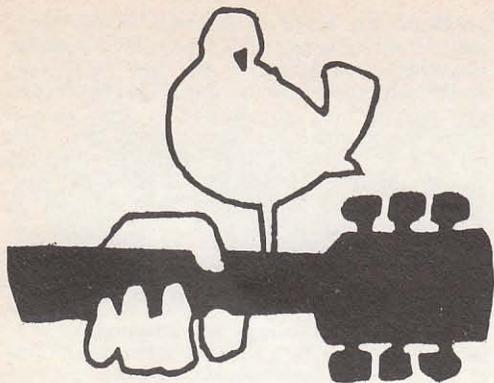
Mais ce qui m'intéresse davantage, puisqu'il y a trop à faire pour changer les rapports maîtres-élèves et passer d'un système dictatorial à un régime plus souple, c'est l'expression libre. Comment un enfant, sachant qu'on va porter un jugement catégorique sur son travail peut-il s'exprimer librement?... Pour mon cas personnel, lorsque je sens ou que je sais que je me trouve en face d'une personne qui porte sur moi un jugement, je suis paralysée (bien que le terme soit un peu fort), je ne suis plus tout à fait moi et inconsciemment, je fais un effort pour dire ou pour faire ce qui semble lui plaire le plus afin qu'elle porte sur moi un jugement favorable.

Et lorsque ce jugement est chiffré, lorsque la personne en face de vous est « supérieure », lorsque son jugement peut avoir des conséquences pour votre avenir, l'expression libre me semble terriblement compromise !

De plus il serait très intéressant de savoir si les élèves qui trichent le font parce qu'ils ont effectivement trop de travail ou pour donner une meilleure opinion d'eux-mêmes. Dans un premier cycle où les élèves quêtent l'approbation du professeur, je ne voudrais pas manquer d'objectivité en disant que la seconde raison l'emporte. C'est pour cela que tout système de notation ne correspond à rien.

Nous avons le droit d'aider un autre être à se perfectionner, à aller plus loin, à construire sa personnalité mais avons-nous le droit de le juger ? Nous avons le droit d'aider un autre être à faire le point de ses réussites et de ses échecs mais avons-nous le droit de lui apprendre à juger comparativement aux autres ?

Thérèse LELARGE



WOODSTOCK

J'avais tout d'abord refusé de voir ce film. N'étant pas fanatique du pop, du folk ou du free jazz, je me sentais peu concerné d'autant que le battage sentait fort la récupération commerciale de type « Hair ». Je suspectais un côté voyeurisme d'une certaine jeunesse en liberté.

Et puis des discussions avec des universitaires revenant des Etats-Unis m'ont prouvé qu'il fallait voir ce film, malgré tous les aspects mentionnés, si l'on veut comprendre une certaine évolution sociologique en cours outre-Atlantique.

Ce qui me frappe le plus n'est pas le phénomène de ruée en foule qui est très américain, ni l'organisation technologique et commerciale qui vient se greffer sur un non-conformisme, phénomène encore plus typiquement américain (business avant tout). Ce qui est nouveau c'est cette volonté de rester soi-même, libre et personnel au milieu d'une foule qui n'est là que pour partager un moment d'enthousiasme.

Il ne faut sans doute pas surestimer la portée révolutionnaire du pop même lorsque les guitares portent des symboles pacifistes et Wall Street est équipé pour résister à Joan Baez.

Pourtant lorsque des centaines de milliers de jeunes (saura-t-on jamais le total ?) se réunissent pour acclamer un Noir chantant « *Freedom, freedom* » cela veut quand même dire quelque chose. Quand un chanteur blanc lui succède en clamant :

« Allez les gars / pas de rouspétance, allons tous crever au Vietnam... » (je ne garantis pas la traduction littérale mais c'est le ton) cela rend un son nouveau dans l'invulnérable Amérique ; de même lorsqu'un soliste fait glisser sur sa guitare électrique, l'hymne national vers une apocalypse de bombardements en piqué.

On répète trop dans ce film que les participants sont de braves « *good boys* » pour qu'il n'y ait pas d'arrière pensée. Bien sûr ce refus de s'intégrer, ce retrait pur et simple hors des cadres traditionnels est pour la société un moindre mal. On peut espérer récupérer par la souplesse d'abord, stopper si c'est nécessaire par la fusillade. Mais ce phénomène est déjà en soi un signal ; on pourra dire qu'il ne s'agit là que de jeunes bourgeois (argument assez mal venu dans la bouche de bourgeois non-jeunes) mais que se passerait-il s'il y avait conjonction avec le refus des Noirs ? Woodstock, malgré ses ficelles, attire notre attention sur ce qui pourrait se passer sous peu dans la jeunesse américaine.

Certes, un « *new deal* » étant rendu improbable par l'élimination de ses leaders, l'horizon politique reste bouché et le fascisme semble plus prévisible que la révolution mais il faut se rendre compte à l'évidence, en additionnant hippies, vietnam, black power, mafia et pollution, l'invulnérabilité, l'américan way of life ont dans l'aile un sérieux plomb.

M. BARRE

NOUS AVONS lu...

Les livres

LITTÉRATURE ET SENSATION *STENDHAL FLAUBERT*

J.-P. RICHARD
Seuil - Coll. Points

J'ai lu le *Stendhal Flaubert* de J.P. Richard et n'en ai rien tiré. Cette critique plus ou moins thématique, centrée sur la sensation, sur l'impression, même menée d'une manière rigoureuse (les citations et les références abondent) ne me paraît plus répondre aux besoins essentiels de notre temps. Cette critique de bonne compagnie pouvait se justifier jusqu'aux années 30, marquées précisément par Du Bos qui en est le père spirituel. Aujourd'hui nous avons besoin d'autre chose. Comme le temps est cher et qu'il faut trouver malgré tout du profit à tout ce que l'on lit, je dirai que J.P. Richard m'a ramené à mes élèves : il se peut qu'un adolescent ait sur un texte des idées proches de ce critique, il faut savoir l'écouter sans le contredire en l'aidant à mettre sa pensée au jour. C'est en ce sens, mais en ce sens seulement, que ce livre est utile. R. FAVRY

BORGÈS PAR LUI-MÊME

E.-R. MONEGAL
Seuil - Écrivains de toujours

J'appréhendais la lecture de Monegal. Que peut nous apporter Borgès? Cet écrivain hors du commun, bibliothécaire aveugle, d'une mémoire prodigieuse dont toute la réflexion a constamment tourné autour du langage et de ses transformations, argentin de naissance, cosmopolite par ses lectures,

praticien du conte fantastique, d'une littérature mi-critique mi-narrative consacrée souvent à des gloses, à des interprétations, à des réfutations, grand expert en symboles, en labyrinthes, en miroir... que peut-il nous apprendre? Eh bien... tout cela, tout ce que je viens de dire dans un discours qui se referme sur soi tant il n'est pas possible de parler de Borgès sans adopter sa démarche d'esprit. En ce sens ce *Borgès par lui-même* est passionnant. Après cette biographie il faut lire *Histoire de l'infamie. Histoire de l'éternité* paru en 10 x 18.

INTRODUCTION A LA LITTÉRATURE FANTASTIQUE

T. TODOROV
Seuil - Poétique

J'attendais beaucoup de cette *Introduction à la littérature fantastique*. J'attendais probablement trop. L'ouvrage est intéressant car il attaque immédiatement la notion de genre pour ensuite définir le fantastique et aborder les rapports de l'étrange et du merveilleux. Viennent ensuite un chapitre sur poésie et allégorie puis un autre sur le discours fantastique. Tout cela est très intéressant, Todorov cherchant à ne pas se payer de mots et offrant des pistes de réflexion très intéressantes. La seconde partie aborde les thèmes du fantastique, les thèmes du je et du tu notamment. Le lecteur trouvera là aussi matière à réflexion. Il me semble simplement que l'ouvrage aurait gagné en vigueur s'il avait été réduit du tiers environ. Todorov a des excuses : cet ouvrage est l'un des premiers à tenter une approche sérieuse de la notion de genres.

RHÉTORIQUE GÉNÉRALE

J. DUBOIS
Coll. Vie et langage - Larousse (18 F)

Avec *La rhétorique générale mise au net* par le groupe *mu*, centre d'études poétiques de l'université de Liège et groupant J. Dubois, F. Edeline, J.M. Klinjenberg, P. Minguet, F. Pire, H. Trignon nous voyons revenir en force les vieilles figures de style, présentées sous un éclairage neuf. Cette renaissance de la rhétorique était déjà en marche depuis

plusieurs années et la parution des traités de Fontanier et récemment de Du Marsais qui reste pour le XVIII^e s. le maître de ces études offre un aspect très encourageant.

La rhétorique est en effet par sa précision un instrument d'analyse merveilleux et cette *rhétorique générale* ne décevra pas ses lecteurs éventuels. En effet les figures de rhétorique se sont actuellement réfugiées dans les titres de journaux et dans la publicité, c'est-à-dire dans le secteur des mass-media qui domine le plus — ou du moins prétend dominer le plus — la personnalité des consommateurs. J'ai beaucoup pratiqué cette année l'exercice suivant : on note au tableau les six derniers slogans publicitaires de la semaine et on en fait l'analyse. C'est une explication de texte mais celle-ci ne peut aboutir qu'à la condition de repérer avec précision le mécanisme propre à chaque slogan. Sans la rhétorique on n'y parvient pas, on ne voit pas comment est construit le message, on ne le domine pas. Lutter contre la publicité (car il faut lutter contre elle) c'est faire prendre conscience à partir des slogans eux-mêmes des passions que ceux-ci font naître et comment ils les font naître et les utilisent pour le profit de ceux qui les émettent.

Ce n'est pas d'ailleurs que j'approuve sans réserve ce nouveau traité de rhétorique. Comme tant d'autres travaux modernes touchant aux sciences du discours, linguistique, sémantique, sémiologie, la rhétorique vit sur une conception stérile de l'écriture.

C'est constamment que l'on sous-entend que le discours littéraire renvoie à lui-même, que la fonction rhétorique dans son effet fondamental est « d'attirer l'attention sur le message lui-même » que la métaphore — pour parler de la figure la plus célèbre — n'a d'efficacité « qu'en tant qu'elle *divertit*, en tant qu'elle est créatrice d'illusion » (Rhétor. gén. p. 176 et p. 12). Or pour la grande majorité des messages délivrés la figure de rhétorique n'est qu'un moyen qui explicite le message, le rend plus efficace, aide à la communication en mettant un aspect essentiel de l'information en valeur aux dépens des autres. Cette notion d'élimination est nettement affirmée par Ch. Perelman (co-auteur avec Olbrechts-Tyteca de *La nouvelle rhétorique traité de l'argumentation*, 2 t, PUF 1958). Reprenant en 1969 dans *La revue internationale de philosophie* (n° spécial L'analogie n° 87) une notion développée dès 1962 par Black dans *Models and metaphors*, Ch. Perelman fait remarquer

que la métaphore sélectionne, supprime et organise les caractères du sujet principal. Ainsi décrire une bataille en termes empruntés au jeu d'échec élimine tout aspect émotif pour mettre en valeur la notion de raisonnement intellectuel. Ce choix correspond à une intention précise, la métaphore ne renvoie pas au discours mais à un projet et à une action. Ceci est très important pour l'expression libre : dire que les adolescents sont capables de bien écrire ne suffit pas car ils n'écrivent pas pour le plaisir d'écrire mais pour communiquer des sentiments et des idées. Et il en est de même de la majeure partie de la littérature.

Ce type de problème est éliminé sitôt que l'on traite de la sémiologie qui étudie les systèmes de signes (codes divers, etc. linguistiques ou graphiques). Jusqu'à présent on ne disposait pas d'ouvrages bien accessibles sur la question : *Les éléments de sémiologie* de Barthes traitent en fait de linguistique ; Luis J. Prieto a publié aux PUF *Messages et signaux* et une cinquantaine de pages sur la sémiologie dans *Le langage* (Encyclopédie de la Pléiade, 80,00 frs) mais tout cela restait bien théorique. Ne parlons pas des travaux de Buysens et Peirce, l'un mal connu sauf des spécialistes et l'autre non encore traduit.

CRITIQUE DE TEXTES

(Méthode programmée de recherche) :
Sport, Tourisme, Publicité, Cinéma, Littérature
(8,00 frs les cinq analyses).
Pédagogie moderne
(70, rue Michel-Ange, Paris 16^e)

Ce cahier d'analyses textuelles programmées s'adresse à des élèves de 3^e montant en seconde. La formule est intéressante : à partir de coupures de journaux, de textes comparés, le programme présente cinq recherches sur cinq thèmes en se servant d'instruments que l'analyse moderne des textes connaît bien. Le sport est abordé à partir des coupures de presse concernant Colette Besson, le tourisme à partir de descriptions du château de Chambord empruntées à Vigny, au guide Bleu, au Larousse encyclopédique et aux dépliants touristiques, la publicité à partir des placards concernant Volkswagen, Sunbeam, Lancia, Rover et Simca, le cinéma à partir de coupures de journaux concernant le film « 2001 : l'odyssée de l'espace », la littérature à partir de ce

que disent divers critiques sur Villon. Les analyses sont précises, la progression est bien mais certaines analyses séduiront je crois davantage les maîtres que les élèves. Les premiers trouveront donc dans ce cahier un excellent instrument de travail.

Les revues

L'ANALYSE DES IMAGES

N° spécial de la revue COMMUNICATIONS
Seuil (15 F)

Ce numéro spécial va devenir aussi indispensable que le n° 11 sur *le vraisemblable* ou le n° 8 sur *l'analyse structurale du récit*. Tout n'est pas facile à lire, loin de là, mais au moins ce numéro offre-t-il des perspectives concrètes d'analyse de l'image que ce soit avec *la sémiologie des messages visuels* d'Umberto Eco, *Rhétorique et image publicitaire* de Jacques Durand, *Le dessin humoristique* de Violette Morin, *Le verbal dans les bandes dessinées* de Pierre Fresnault-Desruelle ou *La graphique* de Jacques Bertin. Je ne cite que ce qui est immédiatement utilisable en laissant de côté d'autres analyses comme celle de Jean-Louis Schefer sur un tableau de Poussin qui est pourtant remarquable. Avec un tel numéro le professeur de français a en main un instrument prodigieux qui lui permettra, en prenant de la hauteur, de mieux comprendre sa discipline et d'établir des relations interdisciplinaires réellement solides. Il reste évidemment à faciliter au niveau de la classe les expériences de communication de l'information linguistique ou graphique. Mais c'est ce que faisait déjà l'École Moderne avec l'expression libre orale, écrite et graphique et la correspondance scolaire avec expositions, albums, etc. La direction est bonne : il suffit d'aller plus loin.

Revue VIE ET LANGAGE

avril 1970 n° 217
(Larousse 2,00 frs).

On lira notamment *Les quatre fils Aymon* par André Rigaud, *A boire et à manger* par Julien Teppe, *Secouriste* par André Rétif, *Bras de chemise et soutien-gorge* par Jean Laboriat, et les rubriques habituelles.

R.F.

INFORMATIONS COOPERATIVES

Le congrès national de l'O.C.C.E. se tiendra du 21 au 25 octobre à Marseille.

Les congressistes poursuivront l'étude des problèmes pratiques posés par l'introduction de l'autodiscipline et de la cogestion dans les établissements scolaires. Ce sujet avait fait l'objet d'une première étude au congrès 1969 à Dijon.

Les Editions de l'OCCE
ont publié pour vous

LE GUIDE DE LA COOPERATION SCOLAIRE — 2 F

Textes officiels. Règlements. Fiches techniques
d'activités.

LE GUIDE DES ECHANGES SCOLAIRES (19 fiches) — 1 F

Comment s'organiser et comment conduire l'animation pour des Echanges Scolaires (par Mme Mazurier, responsable du service national).

LE GUIDE "NATURE" (60 pages)
R. Paulen, responsable national "Nature". Informations. Conseils pour l'organisation de classes-nature.

AUTODISCIPLINE, AUTOGESTION ET COOPERATION SCOLAIRE — 1 F

(Rapport de J. Hingray, IDEN,
Congrès de Dijon 1969).

TIERS TEMPS ET COOPERATION SCOLAIRE. 96 pages

Le Tiers Temps, modalité concrète de la rénovation pédagogique doit être utilisé pour ouvrir l'École à la vie par la coopération scolaire...

(par A. Descamps, vice-président de l'OCCE)

GUIDE JARDINS (64 pages)

Illustré. Couverture couleurs.

Des brassées de fleurs et de conseils, des études minutieuses, d'ingénieuses propositions pour fleurir l'École.

ANTHOLOGIE DES TEXTES

de B. PROFIT

instigateur de la Coopération Scolaire — 7 F

S'adresser aux sections départementales OCCE
ou au siège : 101 bis rue du Ranelagh — Paris XVI^e
CCP 1323 — 24 Paris.

Les dossiers pédagogiques

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

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



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

Printed in France by imprimerie CEL - 06 CANNES

N° d'édition 282 - N° d'impression 1642 - Dépôt légal : 4^e trimestre 1970
Abonnement : France : 38 F - Étranger : 51 F à ICEM - CCP Marseille 1145-30